

**T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DEVLET VE ÖZEL OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ SORUN TANIMLARININ İNCELENMESİ**

Cansu BAŞTURAN

**Tez Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ertan GÖRGÜ**

İSTANBUL, Temmuz 2018

**T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DEVLET VE ÖZEL OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ SORUN TANIMLARININ İNCELENMESİ**

Cansu BAŞTURAN

164004008

**Tez Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ertan GÖRGÜ**

İSTANBUL, Temmuz 2018

T.C
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

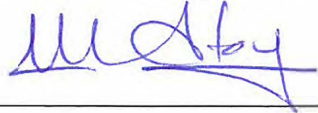
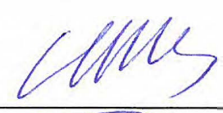
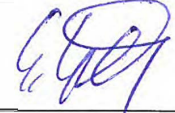
Y Ü K S E K L İ S A N S
T E Z O N A Y I

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Cansu BAŞTURAN Öğrenci No : 164004008
Anabilim/Bilim Dalı: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Tez Savunma Tarihi : 13.08.2018
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi. Ertan GÖRGÜ Tez Savunma Saati :10.00

Tez Konusu : Devlet ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Sorun Tanımlarının İncelenmesi

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin **28.Maddesi** uyarınca yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin Kabulüne 'ne OYBİRLİĞİ / ÇYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)	İMZA
Prof. Dr. Mesude Atay	KABUL	
Dr. Öğr. Üyesi Meliha Kırkincioğlu	Kabul	
Dr. Öğr. Üyesi Ertan Görgü	Kabul	

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)	İMZA

BEYAN

Bu çalışmanın, kendi tez çalışmam olduğunu, tezde kullanılan bilgileri etik kurallar içinde elde ettiğimi, daha önce üretilmiş olan ve yararlandığım bütün bilgi, fikir ve yorumları akademik kurallar içinde kullandığım ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim.



Cansu BAŞTURAN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin mesleki sorun tanımlarını incelenmektir. Katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma saatleri gibi bazı sosyo-demografik özellikleri de bu amaç çerçevesinde değerlendirilmektedir. Yapılan çalışma okul öncesi öğretmenlerinin sorun tanımlarını karma araştırma deseni ile belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu Yakası'nda devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası'nda devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, kartopu örnekleme yoluyla seçilmiş 118 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen, okul öncesi öğretmenleri için Demografik Bilgi Formu ve yarı yapılandırılmış "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen görüşme formunda bildirdikleri sorunlar arasından 8 temel sorun tanımı ortaya konulmuştur. Bu sorunlar yapılan analiz ve görüşmelere göre; çalışma saatleri ve mola yetersizliği, maaş yetersizliği, sınıf mevcutları, değersizlik, velilerle ilgili problemler, okul şartları ve sınıf materyalleri ile ilişkili problemler olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar tartışma ve yorum bölümünde ilgili literatür ışığında yorumlanıp değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmen, Kamu anaokulu, Özel anaokulu, Sorun tanımı

ABSTRACT

THE RESEARCH OF THE TEACHERS' DEFINING VOCATIONAL PROBLEMS WORKING IN PUBLIC AND PRIVATE PRESCHOOLS

The aim of the study is to examine the problem topics of teachers working in state and private preschools. Additionally, research also aimed the evaluation of sociodemographic variables including gender, age, marital status, and working hours. The study aims to determine the definition of preschool teachers problems with the mixed research methods.

The population of the study included the teachers working in state and private preschools in Anatolian side of Istanbul. Sample of the study was consisted of 118 teachers currently working in state and private schools in Anatolian side of Istanbul in 2017-2018 educational years sampled by snowball sampling research study method. Data collection was performed by demographic information form for preschool teachers and semi-structured "Interview form for teachers" developed by the researcher.

Based on the findings of the study, preschool teachers working in state and private schools reported 8 basic problem topics as common. Problem topics determined by data analysis and interviews were working hours, insufficient time-offs, insufficient income, numbers of students in the classes, worthlessness, problems related to parents, classroom materials, and standards. The results were also evaluated with the previous findings in the related literature in results and discussion sections.

Keywords: Preschool teacher, State preschool, Private preschool, Problem definition

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında desteğini hissettiren, hiçbir zaman emeğini esirgemeyen gösterdiği sabır, anlayış ve sonsuz özveri için tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ertan GÖRGÜ ' e teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer alan Sayın Prof. Dr. Mesude ATAY ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Meliha KIRKINCIOĞLU hocalarıma değerli görüş ve önerileri, çalışmama olan bilimsel katkıları için teşekkür ederim. Ayrıca, eğitim hayatım boyunca bana emek veren, eğitime farklı açılardan bakmamı sağlayan kısacası hayatıma dokunan ve bu onuru yaşamamda katkısı olan bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her zaman yanımda olan desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, eğitimimi her zaman destekleyen, hayata güvenle bakmamı sağlayan annem Şerife BAŞTURAN' a, babam Ahmet BAŞTURAN 'a, kız kardeşim Aysu BAŞTURAN 'a ayrıca; eğitim hayatım boyunca arkamda dağ gibi duran desteklerini her zaman hissettiren ablam Dr. Öğr. Üyesi Özlem AKIN ve ağabeyim Mehmet AKIN' a, bana inancı olumlu enerjisi ve motivasyon desteği ile daima yanımda olan canım arkadaşım Tuba Kübra SÖYÜK' e sonsuz teşekkür ederim.

Cansu BAŞTURAN

Temmuz, 2018

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	
BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
TABLolar LİSTESİ	vi
ŞEKİLER LİSTESİ	viii
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Problem	5
1.3.1. Alt Problemler	5
1.6. Sınırlılıklar	9
2.GENEL BİLGİLER.....	10
2.1. Okul Öncesi Eğitim	10
2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Tanımı	10
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	12
2.1.3. Okul öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	14
2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi	16
2.1.5. Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam.....	17
2.1.6. Türkiye’de Okul öncesi Eğitim Çalışmaları	17
2.1.7. Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Öğretmen	18
2.1.8. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü	20
2.1.9. Olumlu Model Olma.....	20
2.1.10. Okul öncesi Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler	21
2.1.11. Okul Öncesi Eğitimin Önemi	22
2.1.12. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çalışma Şekilleri.....	22
2.2. Özel Okullar	23

2.2.1. Ülkemizde Bulunan Özel Okul Türleri	25
2.2.2. Öğretim Kurumlarındaki Öğrenci Sayısı	25
2.2.3. Özel Okulların Vermiş Oldukları Hizmetler	26
2.2.4. Özel Okullara Devlet Teşviki	27
2.2.5. Özel Okulların Tarihsel Gelişimi	30
2.2.5.1.Osmanlı Döneminde Özel Okullar	30
2.2.5.2. Cumhuriyet Dönemi Özel Okulların Tarihçesi.....	33
2.2.6. Özel Okul Öğretmenliği	34
2.2.7. Özel Okul Öğretmenliğinin Devlet Okulu Öğretmenliğinden Farkları .	34
2.2.8. Devlet Okulları ve Özel Okullar Arasındaki Başlıca Farklılıklar	35
3. YÖNTEM	39
3.1.Çalışmanın Deseni	39
3.2.Evren ve Örneklem	39
3.3.Veri Toplama Araçları	41
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	41
3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu	41
3.4. Verilerin Analizi	42
4.BULGULAR.....	43
5.TARTIŞMA VE YORUM.....	72
6.ÖNERİLER	89
KAYNAKLAR	91
EKLER	103
ETİK KURUL KARARI.....	106
ÖZGEÇMİŞ	107

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaş Gruplarının Frekans Dağılımları.....	43
Tablo 2. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Medeni Durumlarının Frekans Dağılımları.....	44
Tablo 3. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumunun Frekans Dağılımları.....	44
Tablo 4. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocuk Sayısının Frekans Dağılımları.....	45
Tablo 5. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenim Durumunun Frekans Dağılımları.....	45
Tablo 6. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalışma Süresinin Frekans Dağılımları.....	46
Tablo 7. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Maaşlarının Frekans Dağılımları.....	47
Tablo 8. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalışma Saatlerinin Frekans Dağılımları.....	48
Tablo 9. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sabah Nöbetlerinin Frekans Dağılımları.....	48
Tablo 10. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sabah Nöbetlerinin Sıklığının Frekans Dağılımları.....	49
Tablo 11. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Akşam Nöbetlerinin Frekans Dağılımları.....	50
Tablo 12. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Akşam Nöbetlerinin Sıklığının Frekans Dağılımları.....	50
Tablo 13. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Hafta Sonu Nöbetlerinin Frekans Dağılımları.....	51
Tablo 14. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Hafta Sonu Nöbetlerinin Sıklığının Frekans Dağılımları.....	52
Tablo 15. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaz Tatili Süresinin Frekans Dağılımları.....	52

Tablo 16. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sömestr Tatili Süresinin Frekans Dağılımları	53
Tablo 17. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocuklardan Ayrı Mola Sayısının Frekans Dağılımları	54
Tablo 18. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Mola Bölme Sayısının Frekans Dağılımları	54
Tablo 19. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıftaki Öğretmen Sayısının Frekans Dağılımları	55
Tablo 20. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıftaki Öğretmen Sayısının Frekans Dağılımları	56
Tablo 21. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalışılan Yaş Grubu Frekans Dağılımları	56
Tablo 22. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısının Frekans Dağılımları.....	57
Tablo 23. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kurumdaki Hizmet Yılıının Frekans Dağılımları	58
Tablo 24. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıfın Fiziksel İmkanlarının Frekans Dağılımları	58
Tablo 25. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıfta Materyal Yeterliliğinin Frekans Dağılımları	59
Tablo 26. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Yönetimi ile Problem Yaşama Durumunun Frekans Dağılımları	60
Tablo 27. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Diğer Öğretmenler ile Problem Yaşama Durumunun Frekans Dağılımları	60
Tablo 28. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sorun Temalarına Yönelik Verdikleri Yanıtların Frekans Dağılımı	61

ŞEKİLER LİSTESİ

Şekil 1. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Problem Temaları....	64
Şekil 2. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Saati Problem Teması ve Alt Boyutları.....	64
Şekil 3. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Değersizlik Problem Teması ve Alt Boyutları.....	66
Şekil 4. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okul Şartları Problem Teması ve Alt Boyutları.....	67
Şekil 5. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Düzeni Problem Teması ve Alt Boyutları.....	68
Şekil 6. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Veliler Problem Teması ve Alt Boyutları.....	69

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Eğitim Öğretim Desteği Verilen Okul Türleri, Destek Tutarları ve Öğrenci Sayıları	29
Grafik 2: Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Seviyeleri Katsayıları.....	29
Grafik:3 Devlet Okulunda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorun Tanımları	61
Grafik:4 Özel Okulda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorun Tanımları ...	63
Grafik:5 Devlet ve Özel Okulda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorun Tanımları	63

1.GİRİŞ

İnsanlık tarihi üzerinde etkili olan etkenlerin en önemlisinin eğitim olduğu kabul edilmektedir. Ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmadaki gelişmeler doğrultusunda, gün geçtikçe eğitimin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Çünkü insanoğlunun, kalkınmanın yapı taşı ve itici gücü olmak gibi yeri doldurulamayan bir rolü vardır. İnsanoğlunun üstlenmiş olduğu bu rolü layığıyla yerine getirebilmesi yalnızca onun eğitimine gereken önemin verilmesiyle mümkün olabilir. Eğitim, insanlara kişisel yarar sağladığı gibi toplumsal yarar da sağlamaktadır. Bilimsel çalışmalar eğitim düzeyi ile kalkınmanın temel göstergeleri olan iktisadi büyüme, siyasal, sosyal ve kültürel gelişmelerle pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Görüldüğü gibi eğitim, yalnızca bu hizmetten yararlanmış olan kişiye değil topluma da yarar sağlamaktadır. Buna, eğitimin dışsallığı denilmektedir. Eğitimin toplumsal yararından kaynaklı olarak, genellikle eğitim hizmeti devlet tarafından sunulmaktadır (1).

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş evresindeki çocuğun genel gelişim alanlarını destekleyen, çocuğa sistemli ve düzenli olarak sağlanan bir eğitim olarak ifade edilmektedir (2). Okul öncesi evre çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu evredir. Bu neden ile çocuğun ileriki hayatında hem akademik hem de sosyal olarak başarılı bir kişi olabilmesi için etkili okul öncesi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan çalışmalarla, okul öncesi eğitim almış çocukların okul öncesi eğitim almamış olan çocuklara kıyasla tüm gelişim alanlarında daha üstün oldukları tespit edilmiştir (3).

Okul öncesi eğitimin tarihsel sürecine bakıldığında, Osmanlı Dönemi'nde Fatih Sultan Mehmet Han dönemine kadar uzandığı görülmektedir. Osmanlı Dönemi'nde okul öncesi eğitim Sıbyan Mektebi olarak 5-6 yaş çocuklarına 3-4 yıl boyunca verilen eğitimi kapsamaktadır (4). Ancak, bu dönemdeki okul öncesi eğitim, modern okul öncesi eğitim anlayışından farklı olup, sadece dini eğitime önem vermektedir (5).

Cumhuriyet Dönemi'nde çocuklara okul öncesi eğitim verecek öğretmenler ile ilgili önemli adımlar atılmıştır. 1927'de Kız Muallim Mektebi'nden mezun olan iki kişi, anaokulu öğretmenliği eğitimi almak amacıyla Avrupa'ya gönderilmiştir. İkinci adım olarak da Yedinci Milli Eğitim Şurası'nda anaokulu öğretmeni yetiştirilmesi hedeflenerek akşam kursları ve dört enstitüde daha anaokulu öğretmenliği bölümü açılmıştır. 1964 yılında kız meslek liselerinde Çocuk Gelişimi ve Bakımı bölümü, 1981'de ise, üniversitelerde öğretmen yetiştirme programları açılmıştır. Öncelikle ön

lisans mezunu öğretmenler yetiştirilmiştir; Fakat istenilen başarı düzeyine ulaşamadığı için sonraları dört yıllık lisans programları ile okul öncesi öğretmenleri yetiştirilmeye başlanmıştır. 2002 yılında okul öncesi öğretmenliği lisans programının ilk mezunları verilmiştir (6).

Türkiye'de okul öncesi eğitim ile ilgili önemli gelişmeler, 1960'larda görülmektedir; Fakat bu gelişmelerin eğitim sisteminin gereksinimlerini niteliksel ve niceliksel yönden karşılamadığı görülmektedir (5). Yapılan çalışmalarla da etkili bir eğitim-öğretim için öğretmen kriterlerinin önemli olduğu belirlenmiştir (7). Bu bağlamda okul öncesi eğitimde sorunlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Kurumlarda yaşanan sorunlardan en fazla etkilenen kişinin öğretmen olduğu bilinmektedir. Bu sebeple sorunların tespit edilmesinin ve çözümlenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (8).

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda okulun ve sınıfın fiziki imkanlarının yetersizliği, materyallerin eksikliği, programın ve içeriğinin eksikliği, okul idaresinin engelleri gibi sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır (9).

Öğretmenin sorunları toplumun sorunlarından ayrı olarak düşünülemez. Toplum sorunlarının çözümü için de eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat sorunun çözümlenmesi için öncelikli olarak öğretmenin sorunlarının çözümlenmesi gerekir (10). Başarılı bir eğitim için her alanın kendine yönelik sorunlarının ve çözümlerinin araştırılması, branşların sorunlarının dikkate alınması ve bu doğrultuda eğitim planlamalarının yapılması önerilmektedir (11).

Okulöncesi eğitimde verilen çok yönlü işlevler, okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirmeyi de kıymetli bir uğraş haline getirmektedir. Okulöncesi eğitimde çalışan bir öğretmen, çok yönlü bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırabilecek yeterlilikte olmalıdır. Öğretmenin özellikleri, mesleğini severek yapması, öğrencilerine karşı ilgi ve tutumu; okulöncesi eğitiminin geliştirilmesi yönünden önem arz etmektedir. Günümüzde; artan nüfus, şehirleşme oranının artması, anne-babanın eğitim seviyesinin yükselmesi ve çalışma yaşamında kadın oranının artması okul öncesi dönemdeki çocuklarının, kurumsal eğitim ihtiyacının artmasına neden olmuştur. Çocuklarımız toplumumuzun geleceğidir. Çocuklara verilen eğitimin niteliği bir toplumun geleceğini şekillendirir. Çocuğun gelişmesine yardımcı olmak, toplumun geleceğine destek olmak demektir. Eğitimin kalitesi ülkenin gelecekteki şartlarını belirler. Çocuğun okul öncesi eğitim döneminde gününün büyük bir bölümünü eğitim kurumlarında geçirmesi, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sorumluluklarını arttırmaktadır. Okul öncesi

dönemde çocuğun hayatındaki en önemli faktör çevresindeki kişilerdir. Bu sebeple okul öncesi öğretmeni, ebeveynlerinden sonra çocuk için en kıymetli kişidir. Çocuğun bu senelerde kazanacağı olumlu özellikler onun daha sonraki yaşantılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu durum okul öncesi yıllarını iyi değerlendirdiğinin göstergesi olabilir (12).

Ülkemizde, tüm örgün eğitim ve yaygın eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki. Ayrıca, örgün eğitim kurumlarının da kendi aralarında çeşitlere ayrıldığı görülmektedir. Örgün eğitim kurumlarının tüm düzeylerinde parasız eğitim veren okulların bulunduğu gibi tüm düzeylerinde paralı eğitim veren özel okullar da bulunmaktadır. Bu okulların tümü Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olmalarına ve aynı çeşitteki okulların aynı ders müfredatlarını işliyor olmalarına rağmen özel okulların iç işleyişi ile devlet okullarının iç işleyişleri arasında bazı farklılıklar mevcuttur (13).

Özel okulların eğitim sistemindeki sayılarının artırılması ile devletin üzerinde bulunan eğitim yükünü hafifleyeceğini düşünülmektedir. Ek olarak, özel öğretim kurumlarının eğitime finans sağlaması kamunun sunduğu eğitim hizmetinin kalitesini de arttıracaktır. Çünkü devlet aynı kaynakla daha az öğrenciye eğitim hizmeti sunma imkânını elde edecektir. Bu sebeple devlet özel öğretim kurumlarının önünde bulunan sorunları çözümlenmeli ve bu kurumları desteklemelidir (1).

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin işçi statüsünde görev yapıyor olması, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin ise devlet memuru statüsünde görev yapıyor olmaları, bu iki tür okulda da ödüllendirmelerin bazı farklılıklar göstermesi, özel okulların fiziki yapılarının ve teknik donanımlarının kamu okullarına oranla daha iyi durumda olması, özel okullarda çalışan öğretmenlerin aldıkları ücretlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olması bu iki tip okulda çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arasında da bazı farklılıklara sebep olabilir (13).

Malzemesi ve çıktısı insan olan eğitim sektöründe, iyi yetişmiş ve deneyimli bir iş gücüne sahip olmak ve bu gücü elinde tutabilmek, çok önemlidir. Fakat özel okulların kendine yönelik istihdam koşullarının olması, her yıl oluşan iş gücü devrini de beraberinde getirmektedir. Özel okullardaki öğretmenleri istihdam edilmeleri, kamu okullardaki gibi atama ve tayin yöntemiyle değil, genellikle bir senelik sözleşmelerle olmaktadır. Birtakım öğretmenlerle de ders ücretli olarak anlaşma yapılmaktadır. Her sene yaşanan iş sözleşmesinin fes edilmesi, özel okullarda çalışan öğretmenler üzerinde önemli bir stres unsurudur. Özellikle kuruma yeni katılan genç öğretmenler, ilk birkaç sene, yoğun bir stres ve bocalamayla karşılaşabilmektedirler. Bu durum, bir yünden

öğretmenin kendini ispat etmek için daha yüksek performansla çalışması gibi kısa vadeli de olsa olumlu bir sonuç sağlarken, diğer yönden bir örgütsel bağlılık geliştirmede zorlanma hatta bağlılığa direnç gösterme gibi olumsuz sonuçlara da sebep olabilmektedir. Yeni öğretmenlerin kuruma ve kurum kültürlerine uyum sağlamaları için geçen birkaç aylık süre zarfında, kurumla alakalı olumlu veya olumsuz fikirleri oluşmakta ve bu fikirler genellikle de pek değişiklik göstermemektedir. İşte bu kritik evrede, öğretmenlerin kuruma ısındırılması, örgüt değerlerini benimsemeleri için uygun bir örgüt iklimi oluşturulması, işten ayrılma fikirlerini daha en baştan oluşmaması adına önem taşımaktadır. Öğretmenlik gibi duygusal emek gerektiren bir işte, meslekî bağlılık; en az örgütsel bağlılık kadar önem verilmesi ve üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Hem mesleğin sağladığı hem de örgütün sağladığı koşullar öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonu üzerinde etkili olarak örgüt üyeliğini sürdürme ve mesleğe devam etme eğiliminde belirleyici rol oynamaktadır (14).

Eğitim ve öğretim kalitesinin artırılması, öğrencilerimize dünya standartlarına uygun, çağdaş eğitim olanaklarının sunulması, eğitim ve kültür düzeyi yüksek nesiller yetişmesi için vazgeçilemeyecek unsurlardır. Fakat, tüm bu olanakları öğrencilere sunacak öğretmenlerin yeniliklere açık, çalışmaktan yılmayan, motivasyonları yüksek kişiler olmaları gerekmektedir. Yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin, işlerini en iyi şekilde yapmaya çalışacakları düşünülmektedir.

Bu doğrultuda devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin mesleki sorun tanımlarının incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada devlet ve özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sorun tanımlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi problem durumunu oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin mesleki sorun tanımlarını incelenmektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi evre çocukların gelişiminin en hızlı olduğu evredir. Dolayısıyla çocuğun sonraki hayatında gerek akademik yönden gerekse de sosyal yönden başarılı biri olabilmesi amacıyla etkili bir okul öncesi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan birçok araştırmada, okul öncesi eğitimi almış alan çocukların, okul öncesi eğitimi

almamış olan çocuklara oranla tüm gelişim alanlarında daha üstün oldukları kanıtlanmıştır (3). Okul öncesi eğitim, çocukların gelişimi üzerinde her ne kadar inkar edilemez öneme sahip olsa da okul öncesi eğitim kurumlarında çoğu zaman bir kısım sıkıntılarla karşılaşmaktadır. MEB’de hem devlet hem de özel okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik standartlar mevcut olsa da kurumlar arası farklılıklar sorunlara neden olabilmektedir. Kurumlarda yaşanan sorunlardan en çok etkilenen kişinin öğretmen olduğu düşünülmektedir. Bu da dolaylı olarak çocuğun gelişimini olumsuz etkileyecektir. Bundan dolayı sorunların tespit ve çözümünün önemli olduğu belirtilmektedir (5). Bu doğrultuda devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin mesleki sorun tanımlarının incelenmesi amaçlanarak, hem öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi ve daha sonra öğretmenlerin sorunlarının çözümlenmesine yönelik olanakların sağlanabilmesi hem de bu alanda yapılacak çalışmalara kaynak oluşturması açısından önemlidir.

1.3. Problem

Devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin mesleki sorun tanımları arasında farklılık bulunmakta mıdır? Bu problem durumu doğrultusunda yanıtlanması beklenen sorular şunlardır:

1.3.1. Alt Problemler

Devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin mesleki sorun tanımları:

- 1) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları çalışılan kurum tipine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları çocuk sahibi olup olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

6)Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

7) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

8) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları mesleki çalışma yılına göre farklılaşmakta mıdır?

9) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları maaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

10) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları günlük çalışma saatlerine göre farklılaşmakta mıdır?

11) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları hafta içi sabah nöbetlerinin olup - olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

12)Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları hafta içi sabah nöbetlerinin sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

13)Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları hafta içi akşam nöbetlerinin olup - olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

14)Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları hafta içi akşam nöbetlerinin sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

15) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları hafta sonu nöbetlerinin olup-olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

16)Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sorun tanımları hafta sonu nöbetlerinin sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

17) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları yaz tatili sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

18)Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sömestr tatil sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

19) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları gün içerisindeki dinlenme (mola) sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

20) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sınıftaki öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

21) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sınıfta yardımcı personelin olup-olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

22) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları çalışılan yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

23) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

24) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları çalışılmakta oldukları kurumdaki hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?

25) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sınıfın fiziksel imkanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

26) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sınıfın materyal yeterliliğine göre farklılaşmakta mıdır?

27) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları okul yönetimi ile yaşanan problemlere göre farklılaşmakta mıdır?

28) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları diğer öğretmenlerle yaşanan problemlere göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Hipotezler

Devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin mesleki sorun tanımları:

1) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları çalışılan kuruma göre farklılaşmaktadır.

2) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.

3) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları yaşlarına göre farklılaşmaktadır.

4) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır.

5) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları çocuk sahibi olup olmama durumlarına göre farklılaşmaktadır.

6) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmaktadır.

7) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları öğrenim durumlarına göre farklılaşmaktadır.

8) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları mesleki çalışma yılına göre farklılaşmaktadır.

9) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları maaşlarına göre farklılaşmaktadır.

10) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları günlük çalışma saatlerine göre farklılaşmaktadır.

11) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları hafta içi sabah nöbetlerinin olup - olmama durumuna göre farklılaşmaktadır.

12) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları hafta içi sabah nöbetlerinin sıklığına göre farklılaşmaktadır.

13) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları hafta içi akşam nöbetlerinin olup - olmama durumuna göre farklılaşmaktadır.

14) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları hafta içi akşam nöbetlerinin sıklığına göre farklılaşmaktadır.

15) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları hafta sonu nöbetlerinin olup-olmama durumuna göre farklılaşmaktadır.

16) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları hafta sonu nöbetlerinin sıklığına göre farklılaşmaktadır.

17) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları yaz tatili sürelerine göre farklılaşmaktadır.

18) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sömestr tatil sürelerine göre farklılaşmaktadır.

19) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları gün içerisindeki dinlenme (mola) sürelerine göre farklılaşmaktadır.

20) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sınıftaki öğretmen sayısına göre farklılaşmaktadır.

21) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sınıfta yardımcı personelin olup-olmama durumuna göre farklılaşmaktadır.

22) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları çalışılan yaş grubuna göre farklılaşmaktadır.

23) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmaktadır.

24) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları çalışılmakta oldukları kurumdaki hizmet yılına göre farklılaşmaktadır.

25) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sınıfın fiziksel imkanlarına göre farklılaşmaktadır.

26) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları sınıfın materyal yeterliliğine göre farklılaşmaktadır.

27) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları okul yönetimi ile yaşanan problemlere göre farklılaşmaktadır.

28) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorun tanımları diğer öğretmenlerle yaşanan problemlere göre farklılaşmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1) Bu araştırmadan elde edilen veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası'nda görev yapmakta olan 118 okul öncesi öğretmeninden toplanan verilerle sınırlıdır.

2) Katılımcıların sosyodemografik özelliklerine ilişkin veriler, Kişisel Bilgi Formu'nda sorulan sorulara verilen yanıtlarla sınırlıdır.

3) Katılımcıların sorunlarına ilişkin veriler, Öğretmenler İçin Görüşme Formu kullanılarak yapılan değerlendirmeden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2.GENEL BİLGİLER

2.1. Okul Öncesi Eğitim

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Tanımı

Okul öncesi eğitim Milli Eğitim Temel Kanunu'nda; eğitimin zorunlu olduğu yaşa gelmeyen çocukların; zihin, beden ve duyu gelişmesine katkıda bulunmak ve uygun alışkanlıklar kazanmasına yardımcı olmak, ilköğretim çağına hazırlamak, şartları uygun olmayan aile ve çevreden gelen çocuklara ortak yetişme ortamı hazırlayıp çocukların Türkçe'yi güzel ve etkin konuşmalarını sağlamak amacıyla olan eğitim dönemi olarak açıklanır (15), Literatüre bakıldığında okul öncesi eğitim ile ilgili farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır. Aşağıda bu örneklerin bazılarına yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitim; 36-72 ay içerisindeki çocukların gelişim seviyelerine ve kişisel özelliklerine uygun, çeşitli çevre uyarıcıları sağlayan, onları; bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel yönlerden gelişmelerini destekleyip; toplumun değerlerine uygun yönde en iyi şekilde yönlendirilen ve ilköğretime hazırlayıp temel eğitim bütünlüğü içinde bulunan eğitim dönemidir (16).

Okul öncesi eğitim, doğumdan başlayıp ilkokul başlangıcına kadarki çocukluk yıllarını kapsayan, bu yaştaki çocukların kişisel özelliklerine ve gelişim seviyelerine uygun çeşitli uyarıcı ve çevre imkânları sunan, toplum değerleri doğrultusunda kimlik gelişimlerini yönlendiren eğitim süreci olarak açıklanmıştır (17).

Okul öncesi eğitimin amaçları arasında duygularını ve düşüncelerini ifade etmede özgür, meraklı, araştırmacı ve girişimci, sorunlar karşısında alternatif çözümler üretebilen, karar alabilen, kendine ve karşındakine saygı duyabilen, sahip olduğu yetenekleri en üst seviyede kullanıp kendini eleştirebilen bireyler yetiştirme gibi unsurlar yer almaktadır (18).

Kişinin dünyaya geldikten sonraki ilk yılları gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuk çevre etkenlere karşı çok hassastır. İyi veya kötü bütün davranışları hızlı olarak kazanır. Kritik dönem denilen bu evre, doğum ile ilköğretim yılları arasındadır. Bu dönemde kazanılan davranışları ileride kişinin kimlik özellikleri olur (19).

Okul öncesi dönemde yaşanan gelişmeler, çocuğun gelecekteki yaşamını büyük ölçüde şekillendirir. Bloom' un yaptığı araştırmaya göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50 'sinin 4 yaşına, %30 'unun 4 yaşından 8 yaşına, %20 'sinin ise 8

yaşından 17 yaşına kadar oluştuğu belirlenmiştir. Bu saptamalara göre; çocukluğun erken yıllarında eğitimin önemi büyüktür ve çocuğun yeteneklerini geliştirmek için ona rehber olmak, davranışlarını güçlendirmek gerekir. Bunun için de iyi planlanmış düzenli okul öncesi eğitim gerekmektedir (17).

Baykan ve Turla (1994), okul öncesi eğitim ile çocuğun yeterlilikleri, yetersizlikleri ve duygusal sorunlarının daha dikkatli incelenip, erken tespit edilebileceğini, böylelikle gerekli önlemlerin alınıp uygun olmayan çevre koşullarından çocukların etkilenmesinin önüne geçilebileceği, çocuğa verilebilecek çevre ve oyun olanakları ile bedensel gelişiminin desteklenip çocuğa okul öncesi eğitim kurumlarında güvenli ve bağımsız bir ortamda akranlarıyla birlikte olma fırsatı verilebileceği belirtilmiştir (20).

Okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1993 yılında düzenlenen 14. Milli Eğitim Şurası'nda ise "0-72 ay grubu içerisindeki çocukların gelişim seviyelerine ve kişisel özelliklerine uygun, çeşitli uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişmelerini destekleyen, toplumun kültürel normlarına uygun yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisindeki eğitim süreci," olarak açıklanmaktadır (21).

Günümüzde kadının iş hayatında daha aktif olması, oyun sahalarının azlığı gibi nedenlerle çocukların bakımı, beslenmesi, eğitimi, yeterli bilgisi olmayan kişilerle ya da anneanne ve babaanne evlerinde sürdürülmektedir. Çocuklar bu evlerde ne kadar iyi bakılırsa bakılsın, ne kadar çok sevilirse sevilsin; sosyal olarak gelişimini gerçekleştirebileceği oyun ve arkadaş ortamına ihtiyaç duyarlar. Çocukların evde sunulamayan eğitim imkanlarına ulaşması ve sistemli eğitim programlarına katılabilmesi için aile dışında rehberlere ihtiyaçları vardır.

Okul öncesi eğitim, insan gelişiminin en hızlı olduğu evredir. Hayatın ilk yıllarında alınan eğitim ve deneyimlerin, gelecekte öğrenme yeteneği ve başarı üzerinde de etkileri büyüktür. Okul öncesi dönem dediğimiz 0-6 yaş dönemi, öğrenmenin yoğun olduğu, temel alışkanlıklarının, bilişsel yeteneklerinin en hızlı gelişip şekillendiği dönemdir. İnsan hayatında bu kadar önemli yeri olan bu dönemi en iyi şekilde geçirmek de yalnızca okul öncesi eğitimle mümkündür. Bu nedenle, okul öncesi eğitimin niteliğini artırmak, en etkin şekilde düzenlemek ve bütün yaşlara hizmet edecek şekilde çoğaltmak çok önemlidir. 20. yüzyılda okul öncesi eğitim, çoğu ülkede değer kazanmıştır. Pek çok ülkede okul öncesi eğitim örnekleri denenmiş, ulusal ve

uluslararası kuruluşların da desteğiyle farklı çalışmalar uygulanmıştır. Türkiye ve diğer ülkeler incelendiğinde, okul öncesi eğitimin her geçen gün arttığı görülmektedir (12).

Yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitime devam eden çocukların eğitime devam etmeyen çocuklara göre gelişim seviyelerinde, okula uyum becerilerinde ve kariyer başarılarında pozitif bir artış olduğunu göstermektedir (22). Bu sebeple, okul öncesi eğitim göz ardı edilmemeli, üzerinde sağlam düşünülmesi, okul öncesi eğitimin hedeflerine uygun olarak hareket edilmelidir (21).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesinde eğitimin esası; çocuğu ilköğretime başlamadan önce, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal olarak bütüncül gelişmesi için uygun çevre koşulları içerisinde eğitim verilmesidir. Aile, sosyo-kültürel olarak yeterli olsa bile, okul öncesi eğitimin ihtiyaçlarını karşılamak için yetersiz kalabilir. Uygun koşullar sağlandığında fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişmeye yardımcı olan okul öncesi eğitim kurumlarının amaçlarından biri de, çocukların iyi alışkanlıklar edinmesini sağlamaktır. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumları çocukların ilköğretime ayak uydurmalarına da yardımcı olmaktadır (23). Okul öncesi eğitim programlarının her çocuğun kişisel özellikleri göz önüne alınarak hazırlanması gerekmektedir (24).

Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için eğitim programlarının iyi hazırlanmış olması gerekmektedir. Kapsamlı eğitim programı, çocukların öncelikle; yaş, gelişim ve eğitim ihtiyaçlarından yola çıkmakta ve bütün çocukların faaliyetlere katılımını amaçlamaktadır (25). Okul öncesi eğitimin oluşturulmasında amaç, özellikler, kişinin gelişimi gibi pek çok süreç önemlidir. Bu süreci oluşturan öğretmenin aktif öğretim yöntemlerini iyi bir biçimde biliyor olması ve bunu uygulayabilmesi, etkili bir eğitim vermesini sağlayacaktır (24).

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları Mialaret (25) tarafından aşağıdaki şekilde listelenmiştir.

Okul öncesi eğitimin temel hedefleri; her çocuğa eğitim sağlamak ve kişisel gelişimlerine yardımcı olmak, çalışan kadınların çocuklarına bakmak, çocukların kendi aralarında ve başkalarıyla ilişki kurup sosyalleşmesine katkıda bulunmaktır.

Okul öncesi eğitimin eğitici amaçları; çocuğun duyu organlarını eğitip çevreye karşı hassasiyetini artırmaktır.

Okul öncesi eğitimin gelişimsel amaçları; çocuğun doğal gelişimini temel alıp, gelişim tecrübelerine önem vermektir.

Türkiye’de de okul öncesi eğitimin amaçları, Türk Milli Eğitimi’nin Genel Amaç ve Temel İlkeleri tarafından evrensel olan kurallara uygun olarak belirlenmiştir (26).

Türk Milli Eğitimi’nin Genel Amaçları aşağıda verilmiştir.

Türk Milli Eğitimi’nin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

Atatürk ilke ve inkılâplarına ve Anayasa’da ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine dayalı, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insani haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki esas ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Fizik, zihin, ruh ve duygu açısından dengeli ve sağlıklı gelişmiş bir kimliğe ve karaktere, özgür ve bilimsel düşünme yetisine, geniş dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve girişime değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli bireyler olarak yetiştirmek;

İlgi, yetenek ve becerilerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve beraber çalışma alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılarak toplumun mutluluğuna da katkı sağlayacak meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, diğer yandan milli birlik ve bütünlük içinde, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmaya güç verip hızlandırmak ve sonunda Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır (27).

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak belirlenen okul öncesi eğitimin amaçları aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, milli ve manevi değerlere bağlı, özgüvenli ve çevresiyle iletişim gücü yüksek, saygılı ve kültürel çeşitliliklere karşı hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak hedefiyle çaba sarf etmek;

Çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal olarak gelişmesini ve olumlu alışkanlık edinmesini sağlamak;

Çocukların Türkçeyi etkin, güzel ve doğru konuşmasını sağlamak;

Sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek.

Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını ifade edebilme davranışlarını kazandırmak;

Çocukları ilköğretime hazır duruma getirmektir (28).

Okul öncesi eğitimin amaçları incelendiğinde, bu amaçların çocuğun gelişimsel, çevresel ve eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, birbirinden ayrı ve elverişsiz çevrelerden gelen çocukların daima üreten, paylaşan bireyler olmalarına yönelik amaçlar olduğu görülür (27,29). Bu hedeflere ulaşabilmek için okul öncesi eğitimde belli ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ilkeler Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (Değişiklik. 31.07.2009-27305 Sayılı Resmi Gazete, [S.R.G]) aşağıdaki şekilde listelenmiştir (28).

2.1.3. Okul öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okul öncesi dönem yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Bir yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.

2. Okul öncesi eğitim çocuğun psiko-motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.

3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.

4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.

6. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.

7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.

8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.

9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.

10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.

11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.

12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.

15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.

16. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

17. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları, çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (30).

Okul öncesi eğitimde yaparak yaşayarak öğrenme fırsatının öğrenciye en iyi şekilde sunulabilmesi için öğretmenin, doğru yöntem ve teknikleri bilmesi ve bunları uygulayabilmesi gerekir. Oyun ve yaratıcı drama kavramları birbirine benzer özellikler taşısa da farklı kavramlardır. Bireyin gelişim özelliklerinin okul öncesi dönemde doğru bir şekilde geliştirilebilmesi için ikisi de çok sık kullanılmaktadır. Yaratıcı drama ve oyunun farklı kavramlar olması bireyin eğitimini de farklı yönde etkilemektedir. Öğretmenin bu kavramlar arasındaki ilişkiyi bilmesi ve eğitim hedeflerini belirleyip, kazanımına doğru bir şekilde ulaşabilmesi için doğru olanı seçmesi ve uygulaması gerekmektedir (24).

Sonuç olarak, okul öncesi eğitimin temel amacının, ilköğretim öncesi çocuğunun, bedensel, zihinsel, sosyal-duygusal bir bütün olarak gelişmesi için uygun

bir eğitim ortamı sağlamak, temel olumlu alışkanlıklar kazandırmak, onlara yönelik, eğitici, gelişimsel ve toplumsal amaçları gerçekleştirmek olduğu söylenebilir (27). Bu amaç ve ilkeler doğrultusunda hazırlanacak programların, normal gelişim gösteren çocuklar kadar özel gereksinimli çocuklara da faydaları bulunmaktadır (21).

2.1.4. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Çocuğun hayatında okul öncesi eğitimin önemi oldukça büyüktür. Çünkü, okul öncesi dönemde bireyin kişilik özelliklerinin temelleri atılmaktadır. Bu önem, milattan önce Eflatun'un "Protgoros" isimli eserinde de vurgulanmıştır. Comenius, Montaigne, Fenelon, Montessori, Frobel, Piaget gibi eğitimciler bu konu üzerinde uzun süre çalışmışlardır (31).

1782-1852 yılları arasında yaşayan büyük düşünür ve eğitimciler, çocuk eğitimi üzerinde önemle durmuşlardır ve günümüze ışık tutan görüşler ortaya koymuşlardır (32).

1816 yılında 3-6 yaş arasındaki çocuklar için anaokulları açılmıştır.19.yüzyıl sonları ve 20.yüzyıl başlarında Fransa ve İngiltere'de bu alanda hızlı gelişmeler olmuştur. A.B.D' de 20.yüzyılda okul öncesi düzeyinde eğitim uygulamalarına geçilmiştir (32).

Okul öncesi eğitiminin önemi tüm dünyada 1950'li yıllardan itibaren kabul görmüştür (33).

Ülkemizde, Cumhuriyet Dönemi'nden önce, Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'nde azınlıklar, kendi çocukları için anaokulları açmışlardır (33). 1913 Yılında yürürlüğe giren "Geçici ilköğretim Kanunu" anaokullarını ilkokullara bağlı olarak ele almıştır. 1915 yılında anaokullarına ait yayınlanan yönetmelikte, ilkokullara bağlı ve bağımsız anaokulları açılması kararlaştırılmıştır. Aynı yıl İstanbul'da bir anaokulu açılmıştır.

1927-1928 eğitim öğretim yılında Ana Öğretmen Okulu Ankara'da açılmıştır. Ancak 1933'de kapatılmıştır.

1952 Yılında " Anaokulları Program ve Yönetmeliği " ve "Anaokullarına Öğretmen Yetiştirme Kursu Geçici Yönetmeliği" hazırlanmıştır. Bu çalışmalar ülkemizde de okul öncesi eğitime verilen önemi vurgulamaktadır (33).

1977 yılında ilköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir "Okul Öncesi Şubesi" açılmıştır (32).

1992 yılında ise “Okul öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulmuştur (33).

2.1.5. Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam

Okul öncesi eğitim kurumları çocuklar için bir oyun alanı olarak düşünölmelidir. Çocuk, oyun oynarken kendisini sosyal, fiziksel, psikolojik olarak geliştirir. Bu nedenle okul öncesinde çocuk, fiziksel ortamda değer yargılarını, kültürel öğeleri, paylaşmayı, sosyalleşmeyi, işbirliği yapmayı ve sorumluluk almayı öğrenmektedir (31).

Okul öncesi eğitimi, 0-6 yaş aralığındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, çocukları bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (33).

2.1.6. Türkiye’de Okul öncesi Eğitim Çalışmaları

Çocuklar, davranışları, duyu ve düşünceleri ile gelişim özellikleri bakımından yetişkin bireylerden farklı, değişime ve yeniliğe açık kendilerine özgü varlıklardır. Bu yüzden erken dönemlerde uyarıcılarla karşı karşıya kalmaları, iyi bir eğitimin verilmesi ve iyi bir eğitim ortamlarının sağlanması ülkemiz için de son derece önemlidir (34).

1990 yılında yapılan nüfus sayımı sonuçlarına göre; çocuk nüfusun toplam sayısı 28.909.200’dir. Bu sayının genel nüfusa oranı ise % 41.78’dir. Çocuk nüfusun % 42.37’si erkek, % 48.64’ü kadındır. Bu istatistikler Türkiye’nin Batılı ölkelerle kıyaslandığında büyük ölçüde çocuk nüfusa sahip olduğunu gösterir. Çocuk sayısındaki bu önemli göstergeler Türkiye’de çocuk nüfusun devlet ve toplum için önemli bir toplumsal olgu olduğuna işaret etmektedir (35).

Türkiye’de 1997 yılındaki nüfus sayımına göre ise ülkemizin yıllık nüfus artış hızı % 1.47’dir. Bu nüfusun % 65’i kentlerde, % 35’i kırsal kesimde yaşamını sürdürmektedir. 1997-1998 öğretim yılından itibaren nüfusun yaklaşık % 25’i öğrenim görmektedir. Devlet okullarında okuyan öğrencilerin sayısı 12.781.278’dir. Bu öğrenci sayının genel nüfusa göre oranı ise % 20’dir. Ülkemizde eğitimin idaresi Millî Eğitim Bakanlığı’na aittir. Özel okullarda okuyan öğrencilerin sayısı, 230.023 olup, genel nüfusa oranı % 04’dür (36).

Türkiye’de okul öncesi eğitim yapan kurumlar çeşitli yasa ve yönetmeliklerle resmi ve özel kuruluşlar tarafından çeşitli adlar almaktadır. Bu kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu’nun ilgili organlarınc

desteklenmekte ve denetlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olanlar, bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesinde açılmış anasınıfları, kız meslek liseleri bünyesinde bulunan uygulama anaokulları ve uygulama anasınıflarıdır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olanlar ise çocuk yuvaları, çocuk bakım evleri, çocuk kulüpleri adı altında açılmaktadırlar. Bunların yanında çeşitli üniversitelerin bünyelerinde yer alan anaokulları, kreş ve okul öncesi eğitim merkezleri ile iş yerlerinin kendi çalışanları için açmış oldukları benzeri kurumlar da bunlara dahildir.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de okul öncesi eğitim kurumları, yetersiz çevresel koşullarda yaşayan dezavantajlı bölgelerdeki çocukların diğer çocuklara nazaran olumsuz yöndeki eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu göz önüne alındığında ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuk sayılarına bakıldığında bu amaçların gerçekleştirilmesinden ülkemizin halen uzak olduğu görülmektedir (12).

2.1.7. Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Öğretmen

Okul öncesi eğitimde öğretmenin en önemli işlevi, çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve eğitim programlarını hazırlarken bireysel farklılıkları dikkate almasıdır. Öğretmen, çocukların özgürlüğünü kısıtlamadan onlara rahat bir şekilde hareket edecekleri ortam hazırlamalıdır. Öğretmen, alanıyla ilgili bilgi ve ilgiye sahip olmalıdır ve çok iyi bir gözlemci olmalıdır (31).

Öğretmen, çocuğun ailesinden sonra, gün boyu birlikte olduğu ve ihtiyaçlarını karşılarken gerektiğinde başvurabileceği bir diğer kişidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenle çocuk arasında sevgiye ve güvene dayalı bir iletişim olması gerekir. Çünkü çocuk okul ortamında anne modelini öğretmeni ile özdeşleştirir. Bu anlamda öğretmenin aileyi de tanınması ve aile ile işbirliği yapması çocuğun sağlıklı gelişimi açısından önemlidir. (32)

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Pasca'a göre (1993) eğitimin nitelikli bir şekilde yapılabilmesi, uygulayıcısı olan öğretmen ile doğrudan bağlantılıdır. Tüm olanaklar en iyi niyetlerle seferber edilse dahi, öğretmen istenilir özelliklere sahip değilse çabalar boşa gider. Eğitimin kalitesi eğitim elemanlarının kalitesine bağlıdır (37). Bursalıoğlu (1994) ise öğretmeni okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri olarak tanımlamaktadır. Katz, ve Kodama' ya (1983) göre, Öğretmen,

eğitim için olanaklar hazırlayan ve elde edebildiği olanakları eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi için en iyi biçimde kullanma görevini üstlenmiş olan profesyonel kişi (38). Okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitim programlarına bağlı olarak seçilen uyarıcılar da önem arz etmektedir. Ancak bu uyarıcıları; en pahalı malzemeden, en ucuz malzemeye kadar eğitimi yararlı kılan her ne olursa olsun, bunları seçen, hazırlayan ve çocuklara sunan öğretmendir (37). Başarılı okullar arasında yapılan araştırmalar, okulun ğrenci başarısını ve diğer sonuçlarını farklı yönlerde açıklamışlardır. Ancak, hemen hepsinde ortak görülen gerçek, okulların ve okul içindeki bölümlerin başarısının öğretmenlerin profesyonelliği ile paralel olduğudur (38). Bir anaokulunda belki de malzeme ve programdan daha da önemli olan unsur öğretmendir. Okul öncesi ğretmeni, annesinden belki de hayatında ilk defa gün boyu ayrı kalmak zorunda olan çocuğun karşısına çıkan ilk kişidir. ocuk, daha ilk günden karşılaştığı problemlerde kendisine başvurur. ocuk için ğretmen, hem öğreten, hem eğiten, hem seven, hem dostluk eden, kısacası günün çoğu kısmında kendinin ve arkadaşlarının gereksinimlerini karşılamaya çalışan kişidir (39). Anne babasından sonra çocuğun hayatında önemli rol sahibi olan kişi öğretmenidir. ocuk günün çoğu vaktini onunla geçirir. ğretmeniyle; oyun oynar, şarkı söyler, resim yapar, dans eder, yemek yer, üzüntülerini, önemli sırlarını, sevinçlerini paylaşır. Öğretmen, onun için hem anne, hem baba, hem de arkadaştır. Sabahları kuruma geldiğinde karşılaştığı ilk insandır (23). Yavuzer'e (1995) göre ocuk, anaokulunda birlikte yaşama ve çalışmayı öğrenirken, çocuğun ayrıntıları ile taklit edeceği, sağlıklı bir ğretmen modeline ihtiyacı vardır. Öğretmenin ocuk için iyi bir model olması ona daha fazla sorumluluk yüklemektedir.

Bütün bu sebepler dikkate alınarak, örnek okul öncesi öğretmenleri, çok iyi yetişmiş, kendini geliştirmiş, sorumluluklarının farkında olan ve belirli yeterlilik alanlarına sahip kişiler olmalıdır (38).

2.1.7.1. Öğretmenin Profesyonel Davranışlara Sahip Olması

Katz ve Kodoma' ya (1983) göre; "ğretmen, eğitim için olanaklar hazırlayan ve elde edebildiği olanakları eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi için en iyi biçimde kullanma görevini üstlenmiş profesyonel kişi". Öğretmen eğitim işinden para kazanır. Ancak, içinde bulunduğu şartlar ne olursa olsun, duygusal durumlarından bağımsız olarak belli beklentileri karşılayacak şekilde görevini yapar (31).

Alanını profesyonelce benimsemiş olan ğretmen;

- 1)Alanıyla ilgili olarak sürekli kendini geliştirebilmelidir.
- 2)Eğitim programlarını çocukların bireysel özelliklerini gözetererek hazırlamalı ve her çocuğu program içinde aktif kılabilenmelidir.
- 3)Olumlu iletişim biçimlerini bilmeli, sorumluluk sahibi olmalı ve kendine ve başkalarına saygılı olmalıdır.
- 4)Çocuğun problem çözme yeteneklerini oyunla birlikte arttırabilmeli, çeşitli etkinlikler sırasında ortaya çıkan doğal problemleri araç olarak kullanabilmelidir.
- 5)Çocuğun empati kurmasını sağlayacak, sosyal sorunları deneysel olarak çözme fırsatı vermelidir.
- 6)Çocuğun duygularını, yaptıklarını, okul içinde ve dışındaki hayatını bir arkadaşı gibi paylaşmalıdır.
- 7)Çocuklara konuşurken, yetkin ve güven veren, sevecen bir ses tonu kullanmalı, tehditkar, emredici, korkutucu olmamalıdır.
- 8)Çocuğa ihtiyacı olduğu zamanda ve ihtiyacı kadar yardım etmeli, bağımsızlığını desteklemelidir.
- 9)"Çevreyi ve dünyayı çocukların görüş açısından algılama çabası içinde olmalıdır. Olaylara çok yönlü bakabilmeli, sabırlı ve hoşgörülü olmalıdır" (31).

2.1.8. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü

Oktay'a göre (39) okul öncesi öğretmenleri, bireylerin yaşamının ilk birkaç senesinde öğrendiği ve kazandığı davranışların kalıcı etkileri sebebiyle önem arz etmektedir. İlk öğrenilen şeylerin iyi, güzel ve doğru şeyler olmasının çocuk ve toplum açısından ne kadar değerli olduğu düşünülduğünde bu kademedeki öğretmenlerin özenle seçilmesinin, çok iyi yetişmelerinin, daha sonraki eğitim ve öğretim düzeyleri, meslek ve toplum yaşamı açısından da o kadar önemli olduğu anlaşılacaktır (15).

2.1.9. Olumlu Model Olma

Okul öncesi çağında olan çocuk bu dönemde yetişkini model alır. Onun gibi olmak için gördüğü davranışları, gerek zihninde gerekse de açık olarak taklit eder. Öğretmen, bu nedenle eğitim faaliyeti olarak planladığı kasıtlı davranışları ile diğer bütün davranışlarına özen göstermek durumundadır. Bilinçli ve bilinçsiz olarak sergilediği veya çok belirgin olmasa bile yarattığı izlenim çocuklar tarafından dikkatle izlenir ve kaydedilir. Öğretmen bir yandan kendi model olmanın ciddi sorumluluğunu

taşıırken diğer yandan da çevredeki diğer olumlu modeller için organizatörlük yapar (31).

2.1.10. Okul öncesi Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler

Tüm insanlar büyük öğretmenler ve onların etkilerine dair hikayeler dinlemiştir. Bu hikayeler uzun ve zengin geçmişi kapsar. Öğrencilerin yaşamlarında önemli olan öğretmenleri ve özelliklerinin soruşturmasıyla kazanılan bilgilerden faydalanarak kaliteli öğretmenleri yetiştirmenin olanağı yoktur. Öğretimin kalitesini belirleyen öğretmen özelliklerinin tespit edilmesine ilişkin araştırmalar ilk olarak kırklı ve ellili yıllarda ABD’de yapılmıştır. Altmışlı yıllarda araştırmacıların çoğu, öğretmenin şahsi özelliklerinin öğretimin kalitesi üzerindeki tesirini araştırmıştır. Öğretmenin sözel yeteneği, sevecenliği, zekâsı, eğitimdeki geçmişi ve alan bilgisi gibi değişkenlerin ön plana çıktığı görülmüştür. Bu değişkenlerle birlikte öğretmenlerin meslek hayatında başarısını etkileyen en önemli öğelerin başında yaşadıkları problemlerin geldiği tespit edilmiştir. Kuşkusuz geçen yıllar hem ülke olarak hem de eğitim / bilim alanındaki ilerlemeler öğretmen sıkıntılarının nicelik ve niteliksel değişime maruz kalmasına etki etmiş olabilir. Öğretmen problemlerini ilgilendiren en nitelikli çalışmalardan birisi de TÖB-DER tarafından yapılan ve UNESCO Milli Daimi Komisyonuna sunulan raporda bulunmaktadır. Bu rapora göre, öğretmenlerin genel olarak sıkıntıları; geçim sıkıntısı, güvenlik, hukuksal, öğretmen dağılımı ve atamalar ile öğretmenlerin gruplanması olarak belirlenmiştir (8).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları problemler üzerinde araştırmalar yapılmıştır.

Bennet ve Kell (1984) 4 yaş grubu çocukların olduğu okullardaki 60 müdür ve 71 öğretmenle yaptıkları araştırmada şu sorunlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin geneli; çocukların iyi bir ortamda yetişmelerini sağlamak, mutlu ve huzurlu olmalarını, özgüvenlerini arttırmak ve belli davranışları öğretmek için eğitim vermektedir. Ama bu eğitimi verirken, koşulların da iyi olması gerekmektedir. Ne yazık ki, bazı sorunlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Bunlardan bazıları mekânsal yetersizlik, materyal açısından eksiklikler, sınıf mevcudunun kalabalık olması gibi birtakım etkenlerden dolayı çocuklarla bireysel ilgilenememedir.

Okul müdürleri ise; nitelikli personel eksikliği, mekân yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması gibi güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Okul öncesi

eğitimlerde yurt dışında da problemler yaşanmaktadır. Örneğin, Haley (1984) Nova Üniversitesi'nde sunduğu araştırma raporunda öğretmenlerin okul öncesi eğitimde yer verilen etkinliklerde aynı seviyede bilgiye sahip olmadıklarını açıklamıştır. Bunun için öğretmenlere iki ay süreyle hizmet içi eğitimler düzenlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim seviyesinin artması, ilerleyen yöntem ve teknikleri kullanma konusunda hevesli oldukları, ama bunları uygulamaya çalıştıkları kurumun idaresi ile çelişkiye düştükleri saptanmıştır (31).

2.1.11. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Günümüz toplumunda sürekli değişip ilerleyen bilim ve teknoloji, aile yapılarında oluşan değişimler, annenin iş hayatında etkin rol almaya başlaması gibi nedenlerden dolayı okul öncesi dönemde ailenin verdiği eğitim tek başına yeterli olmamaktadır (40). Bütün bu vaziyetler okul öncesinde çocuğun alacağı nitelikli eğitimin değerini daha da artırmaktadır.

Myers (1996), okul öncesi eğitimin önemini ve gereğini şöyle açıklamıştır:

Çocukların hayatlarını devam ettirmeye ve yeteneklerini en üst seviyeye kadar ilerletmeye hakları vardır. Okul öncesi eğitim çocuklar için bu olanakları yaratmaktadır.

İnsanlığın değerlerini aktarmadaki yolu çocuklardır ve bu aktarım çocukluk döneminde başlar. Sosyal ve ahlaki değerlerin gelecekte de korunması isteniyorsa evvela çocuklar ile işe başlanmalıdır.

Çocukların gelişimine yatırım yapmak, toplumların gelecekte ekonomik fayda sağlaması açısından da önemlidir.

Türlü eşitsizliklerin kaldırılması, okul öncesi eğitimin bütün çocuklara sunduğu fırsatların eşitliği ile mümkündür.

Okul öncesi eğitime olan ihtiyaç toplumun değişmesi, şehirlere olan göçler ve kadınların iş hayatındaki yerinin artması gibi nedenler belirginleşmektedir (40).

2.1.12. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çalışma Şekilleri

Tam Gün Eğitim: Anaokulları ile uygulama sınıflarında aynı çocuk grubuna yönelik günün sabah ve öğleden sonraki saatlerini kapsayacak ve öğretmenlerin günlük iş saatlerini geçmeyecek şekilde okul müdürlüğünce düzenlenen zaman çizelgesine göre yapılan eğitim.

Yarım Gün Eğitim: Okul öncesi eğitim kurumlarında günde altı saati aşmayacak biçimde sabah veya öğleden sonra yapılan eğitim.

İkili Eğitim: Okul öncesi eğitim kurumlarında, her grupta bir öğretmen olarak günde altı saat çalışma süresini geçmemek şartıyla sabah ve öğleden sonra yapılan eğitim.

Çalışma Saati Süresi: Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin günlük çalışma saatleri ile aylık ve ek ders ücretlerinin hesaplanmasına esas olan 50 dakikalık zamanı ifade eder.

Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklar için düzenlenen eğitim aktivitelerinin devamsız olması esastır. Çalışma süresi 50 dakikadır. Tam gün eğitim yapılan bağımsız anaokulu ve uygulama sınıflarında öğle yemeği arası 60 dakikadır. (41).

2.2. Özel Okullar

Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetiminde kurulan ve yönetilen, aynı zamanda ticari amaçları olup ücret karşılığında eğitim hizmeti veren okullardır (42). Özel Eğitim Kurumları 5580 sayılı Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine göre açılan kurumlardır. Özel okulların bütçesi devlet bütçesinden ayrıdır. Özel okulların kurucuları gerçek kişiler veya yardım kuruluşları olabilir. Bu okullar anaokulundan yükseköğretime kadar her yaşta bireye eğitim vermektedir (43). Özel okullar paralı hizmet veren eğitim-öğretim kurumlarıdır. Dolayısıyla daha nitelikli bir eğitim vermeyi ve öğrenci başarısını yükseltmeyi amaçladıkları için sınıf mevcutları daha düşüktür. Ayrıca özel okullar nitelikli öğretmen kadrosu oluşturmaya önem vermekte, öğrenme ortamlarını çağdaş teknolojik materyallerle donatmaya özen göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin moral ve motivasyonunu artırmak amacı ile sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemektedirler. Özel okullara, izledikleri ideoloji, din, politik ve etnik eğilimlerine bakılmaksızın faaliyet izni verildiği gibi, devletten destekleme de alırlar (44). Ülkemizin iktisattan politikaya, teknolojiye kültürü birçok alanda geçirdiği değişimlere eğitim sisteminin ayak uydurabilmesi için devlet okullarının yanı sıra özel okulların da artış göstermesi beklenen bir durumdur (45).

Özel okullar dört çeşittir;

Özel Türk Okulları, Türkiye vatandaşı özel veya tüzel kişilerin açtığı okullardır.

Özel Azınlık Okulları, Lozan Antlaşması dahilinde Ermeni, Rum ve Musevilerce açılan okullardır.

Özel Yabancı Okulları, yine Lozan Antlaşması dahilinde açılan Amerikalı, Alman, Fransız ve İtalyanlarca açılan okullardır. Bu okullarda Türkiye vatandaşı öğrenciler de okuyabilir.

Özel Uluslararası Okullar, yalnızca yabancıları okuyabildiği okullardır. Osmanlı Dönemi 'nden bu yana bulunan özel okulların özellikle Özel Türk Okulları grubunun sayısı son 20-30 yıl içinde artmıştır. Kısaca Türkiye'de özel okulculuk son yıllarda hız kazanmıştır.

Özel okullar yarı sosyal yarı ticari amaçlı kurumlardır. Ancak, devletin özel okullara bakışı adil değildir. Milli Eğitim Bakanlığı açısından, toplumsal göreve sahip olan ve bu biçimde incelenip denetlenen özel okullar, Maliye Bakanlığı , Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından ticari kurum olarak değerlendirilir. Bu sebeple bir özel okulun hem ticari olarak varlığını devam ettirmesi hem de sağlıklı eğitim vermesi zordur (42).

Özel okulların yasal temeli “Özel, ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.” şeklindeki Anayasanın 42. maddesinin içindeki bölümdür. Bu maddedeki bölüme dayanılarak çıkartılan 625 sayılı özel öğretim kurumları kanunu bu okulların temel yasal çerçevesini oluşturur.

Türkiye'de özel okullar da içinde olmak üzere bütün özel öğretim kurumları 625 sayılı özel öğretim kurumları kanunu ve bu kanun hükümlerine dayanarak oluşturulmuş özel öğretim kurumları yönetmeliğine ve türlü yönerge ve emirlere bağlı olarak kurulur ve faaliyette bulunur.

Bu Kanun, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler tarafından açılan okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve bu seviyede haberleşme ile öğretim yapan kuruluşlar, çeşitli kurslar, dershaneler, öğrenci etüt eğitim merkezleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, biçki-dikiş kursları ve benzeri kurumların kurum açma, öğretime başlama, eğitim, öğretim, yönetim, denetim ve gözetimi ile yabancılar

tarafından açılmış bulunan özel öğretim kurumlarının eğitim, öğretim, yönetim, denetim ve gözetimi konularındaki hükümleri kapsar (46).

Özel öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve gözetimi altındadır. Bu kurumlar, faaliyetlerini sadece ticari kazanç sağlamak için düzenleyemezler. Ancak, Türk Milli Eğitimi'nin amaçları doğrultusunda eğitimin kalitesini yükseltmek, gelişmelerine fırsat ve imkân verecek yatırımlar ve hizmetler yapmak üzere gelir sağlayabilirler (47).

2.2.1. Ülkemizde Bulunan Özel Okul Türleri

Ülkemizde bulunan özel okul türleri aşağıdaki gibidir (48) ;

- Okul öncesi,
- İlkokul,
- Ortaokul,
- Genel lise,
- Anadolu Lisesi,
- Fen lisesi,
- Çeşitli Meslek ve Teknik Liseler(sağlık, güzel sanatlar)
- Azınlık okulları (İlkokul, ortaokul, lise),
- Yabancı okullar,
- Uluslararası okullar.

2.2.2. Öğretim Kurumlarındaki Öğrenci Sayısı

Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) tarafından "Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2016-2017 1. dönem" açıklanan sonuçlarına bakıldığında Türkiye'de örgün eğitimden 17 milyon 319 bin 433 öğrencinin yararlandığı görülmektedir.

2016-2017 eğitim - öğretim yılı birinci dönemini kapsayan verilere göre, örgün eğitimdeki öğrencilerden 14 milyon 684 bin 664'ü resmi, 1 milyon 204 bin 963'ü özel ve 1 milyon 429 bin 806 öğrenci ise açık öğretim kurumlarında eğitim görmektedir.

Resmi okullarda eğitim gören 14 milyon 684 bin 664 öğrencinin 7 milyon 508 bin 60' 1 erkek (% 51,1), 7 milyon 176 bin 604'ü ise kız (% 48,9).

Özel okullarda ise 653 bin 377 erkek (% 54,2), 551 bin 586'sı kız öğrenci (% 45,8) eğitim görmektedir.

Açık öğretimde 1. dönem kayıtlı sürekli öğrencilerin 798 bin 574'ü erkek (% 55,9) ve 631 bin 232'si kız (% 44,1) öğrencilerden oluşmaktadır.

Temel eğitim derecesi resmi okullarda eğitim gören 11 milyon 101 bin 180 öğrencinin %10,02'si okul öncesi, % 42,85'i ilkokul ve % 47,13'ü ortaokullarda bulunmaktadır.

Temel eğitim derecesi özel okullardaki 704 bin 522 öğrencinin % 28,87'si okul öncesi, % 30,26'sı ilkokul ve % 40,87'si ortaokullarda eğitim görmektedir.

Ortaöğretim kademesinde ise 5 milyon 513 bin 731 öğrencinin 3 milyon 726 bin 41'i resmi okullarda, 1 milyon 287 bin 249'u açık öğretim lisesinde, 500 bin 441'i özel okullarda eğitim – öğretim görmektedir.

Ortaöğretimde 5 milyon 513 bin 731 öğrencinin 2 milyon 912 bin 93'ü (% 52,8) genel liselerde, 1 milyon 967 bin 232'si (% 35,7) mesleki ve teknik liselerde, 634 bin 406'sı (% 11,5) imam hatip liselerinde eğitim – öğretim görmektedir.

Özel okullarda eğitim gören öğrencilerin toplam örgün eğitim içerisindeki oranı % 6,96 olarak görülmektedir.

Ortaöğretimde net okullaşma oranının %82,54, brüt okullaşma oranının ise %106,94 olduğu görülmektedir. 2016-2017 eğitim ve öğretim döneminde net okullaşma oranları sırasıyla okul öncesinde 5 yaşta %58,79, ilköğretimde %96,51 (ilkokul %91,16 ve ortaokul %95,68) ve ortaöğretimde %82,54 olduğu görülmektedir (49).

2.2.3. Özel Okulların Vermiş Oldukları Hizmetler

Özel okullar modern eğitim materyallerini kullanarak çağın gerektirdiği standartlara ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu hedefler doğrultusunda vermiş oldukları eğitim hizmetinin niteliği devlet okullarıyla kıyaslandığında bazı farklılıklar göstermektedir.

Eğitimini hangi alanda almış olursa olsun, teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilen, yabancı dil konuşabilen, kendi kültür ve değerlerine sahip çıkarken başka kültür ve toplumlara da hoşgörülle yaklaşan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan özel okullarımızın, bu çerçevede vermiş oldukları hizmetleri kısaca özetleyecek olursak(50) ;

□ Bilişim teknolojileri, eğitimin her alanında kullanılmakta ve hatta “online” sistemi ile öğrencilerin evlerine bağlanıp evden destek veren okullar ve dershaneler de bulunmaktadır.

□ Kurumlardaki laboratuvar ve uygulama derslikleri en çağdaş araç ve gereç ile donatılmaktadır. Böylece belli alanlarda gelişmek, araştırma ve deney yapmak isteyen öğrenciler için uygun ortam sağlanmaktadır.

□ Özel öğretim kurumları “Kurum Yönetmeliği” denilen ikinci bir mevzuata bağlıdırlar. Kurum tarafından hazırlanan ve ilgili mercilere onaylatıldıktan sonra uygulamaya konulan bu mevzuat, kurumlara eğitim ve öğretimi ilerletmeleri bakımından büyük imkân sağlamaktadır. Çünkü özellikle eylemlerini gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlükleri ya da uygulamada metot, teknik ve yöntem yönünden getirmek istedikleri usul, esas ve kuralları kendileri tespit etmektedirler.

□ Rehberlik hizmeti özel okullar ile birlikte eğitim sistemimize girmiştir. Özel okullar bu sahada öncülük yapmıştır. Eğitimde rehberlik hizmetinin önemli olduğunun anlaşılması üzerine devlet okulları da bu hizmeti vermeye başlamıştır.

□ Özel okullarda bir öğretmene düşen öğrenci mevcudu AB standartlarına yaklaşmış durumdadır. Oysa bunu devlet okulları için söylemek mümkün değildir.

□ Özel okullarda yabancı dil eğitimi, ilköğretimden itibaren yabancı hocaların da yardımı ile verilmektedir.

□ Üniversite sınavlarında özel okullar resmi okullara kıyasla daha başarılı olmaktadır.

2.2.4. Özel Okullara Devlet Teşviki

Türkiye’deki nüfus artışının hızlı ve fazla olması eğitime olan talebi de artırmakta, nüfusun okuyabileceği okulları inşa etmek ve öğretmenleri yetiştirerek işe yerleştirmek devlete önemli yük getirmektedir. Bu açıdan devlet sunmakta olduğu kamu hizmetini daha yaygın ve kaliteli hale getirmek için özel kişi ve kurumlardan yardım almak durumundadır. Devlet kendi gözetim ve denetimi altında özel kişi ve kuruluşların eğitim hizmeti vermesini teşvik etmeli ve bunu artırmak için uğraşmalıdır. (51)

Maliye Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığında: 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında özel okullarda öğrenim görececek öğrenciler için eğitim ve öğretim desteği verilmesine ilişkin tebliğ; 08/2/2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununun Ek 1 inci maddesinin ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve sekizinci fıkralarında;

“Bu Kanun kapsamında örgün eğitim yapan özel ilkokul, özel ortaokul ve özel liselerde öğrenim gören Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrenciler için, resmî okullarda öğrenim gören bir öğrencinin okul türüne göre her kademedede okulun öğrenim süresini aşmamak üzere, eğitim ve öğretim desteği verilebilir. Bu fıkra kapsamındaki eğitim ve öğretim desteğinden özel okul öncesi eğitim kurumlarından eğitim alanlar da, 48-66 ay arasında olmak şartıyla en fazla bir eğitim-öğretim yılı süresince yararlandırılabilir.

Eğitim ve ğretim desteği, Bakanlıkça eğitim derecelerine göre her bir derslik için belirlenen asgari ğrenci sayısının üzerinde ve her Şekilde derslik başına belirlenen azami ğrenci sayısını geçmemek üzere verilebilir. Eğitim ve ğretim desteği verilecek toplam ğrenci sayısı her yıl Maliye Bakanlığı ve Bakanlıkça ortak belirlenir.

Eğitim ve ğretim desteği; yörenin kalkınmada öncelik seviyesi ve gelişmişlik durumu, ğrenci ailesinin gelir durumu, eğitim bölgesinin ğrenci mevcudu, desteklenen ğrenci ve öğrencinin gideceği okulun başarı seviyeleri ile öncelikli öğrenciler gibi ölçütler ayrı ayrı veya birlikte dikkate alınarak verilebilir.

Söz konusu eğitim ğretim hizmetini veren veya yararlananların, gerçek dıŐı bildiride bulunmak suretiyle fazladan ödemeye sebebiyet vermeleri durumunda bu tutarların, ödemenin yapıldığı tarihten itibaren 6183 sayılı kanunun 51'inci maddesine göre hesaplanacak gecikme zammı ile birlikte bir ay içinde ödenmesi, yapılacak tebliğatla sebebiyet verenlerden istenir. Bu süre içinde ödenmemesi haline tutarlar, anılan kanun hükümlerine göre Maliye Bakanlığına bağlı vergi daireleri tarafından takip ve tahsil edilir. Bu eylemlerin tekrarlanması halinde, ayrıca kurum açma izinleri iptal edilir.

Bu madde kapsamında bakanlığa istihdam edileceklerde aranacak Őartlar, eğitim ve ğretim yardımının verilmesine ilişkin kriterler, desteğin verileceği eğitim kurumu eŐitleri, eğitim dereceleri ve kurumlar itibarıyla verilecek destek tutarları, eğitim ve ğretim desteğinin kontrol ve denetimi ile bu maddenin uygulanmasına ilişkin diğer usul ve esaslar Maliye Bakanlığı ve Bakanlıkça ortaka hazırlanan yönetmelikle belirlenir, hükümleri yer almaktadır.

Diğer yandan 5580 sayılı Kanun hükümleri doğrultusunda; 20/3/2012 tarihli ve 28239 sayılı Resm Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı zel ğretim Kurumları Yönetmeliğinin Ek 2'nci maddesinin birinci fıkrasında "Kanunun Ek 1 inci maddesine göre her sene temmuz ayında Maliye Bakanlığı ile ortak hazırlanacak olan tebliğe illere göre belirlenen sayıda öğrenciler için Ek-10'da yer alan okul eŐitleri ve gruplarına göre eğitim ve ğretim desteği verilebilir. Tebliğe; her bir ğrenci için verilebilecek eğitim ğretim desteği tutarı resmi okullarda öğrenim görecek bir öğrencinin okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde Devlete maliyetinin bir buçuk katını geçmemek üzere, bir önceki yılın verileri esas alınarak belirlenir." hükmüne yer verilmiştir.

Bu kapsamda, eğitim ve ğretim desteği verilecek okul derece ve eŐitleri, destek toplamları, ğrenci sayısı ve bunlara ilişkin diğer hususlar aşağıda belirtilmiştir:

1- 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, 5580 sayılı Kanun kapsamında açılan özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve temel lise türlerinde eğitim görece her bir öğrenciye verilecek eğitim ve öğretim desteği tutarları ile ilk defa destek verilecek öğrenci sayıları aşağıdaki Tablo-1’de yer almaktadır:

Grafik 1: Eğitim Öğretim Desteği Verilen Okul Türleri, Destek Tutarları ve Öğrenci Sayıları

S. No	Okul Türü	Destek Tutarı (TL)	İlk Defa Destek Verilecek Öğrenci Sayısı
1	Okul Öncesi Eğitim Kurumu	3.060,00	6.000
2	İlkokul	3.680,00	15.000
3	Ortaokul	4.280,00	15.000
4	Lise	4.280,00	15.000
5	Temel Lise	3.680,00	24.000
Toplam			75.000

Kaynak 52’ten alınmıştır.

2- 2017-2018 eğitim ve öğretim senesinde yukarıdaki Tablo-1’de sayılan okul derece ve çeşitleri için toplam 340 bin öğrenciye eğitim ve öğretim desteği verilecektir.

3- İllere göre eğitim ve öğretim desteği verilecek okul derece ve çeşitleri, öğrenci sayısı, öğrenci ve okul seçilmesine ilişkin ölçütler ile diğer ilgili konular Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanacak kılavuzda belirtilecektir.

4- Sosyo-ekonomik gelişmişlik seviyelerine göre eğitim ve öğretim desteği verilecek öğrencilerin illere dağıtımında aşağıdaki tabloda yer alan katsayılar kullanılacaktır:

Grafik 2: Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Seviyeleri Katsayıları

Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Seviyesi	Katsayı
1. Bölge	0,95
2. Bölge	0,95
3. Bölge	1,00
4. Bölge	1,00
5. Bölge	1,20
6. Bölge	1,30

Kaynak 52’ten alınmıştır.

5- Okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerden 48-66 ay yaş grubunda olanlar bir defaya özgü olmak üzere eğitim öğretim desteğinden yararlanabilir.

6- İllere okul çeşitlerine göre ayrılan öğrenci kontenjanından az talep gelmesi durumunda Millî Eğitim Bakanlığı boş kalan kontenjanları aynı okul türünden talebin fazla olduğu illerde kullanabilir.

7- Eğitim öğretim desteği, Millî Eğitim Bakanlığı bütçesine bu amaçla konulan ödenekten karşılanır. Ödemeye ilişkin usulleri belirlemeye Millî Eğitim Bakanlığı yetkilidir.

8- Bu Tebliğde yer almayan konularda düzenleme yapmaya ve uygulamada ortaya çıkabilecek kararsızlıkları gidermeye Maliye Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı yetkilidir.

9- Maliye Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortak hazırlanan bu Tebliğ, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı için geçerli olmak üzere yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

10- Bu Tebliğ hükümleri Maliye Bakanı ve Millî Eğitim Bakanı tarafından yürütülür (52).

2.2.5. Özel Okulların Tarihsel Gelişimi

İnsanlık tarihinde her zaman toplumlarda eğitim ve öğretim süreci olmasına rağmen, bu hizmetlerin kurumlaşması geç başlamıştır. İnsanlar yüzyıllarca yardıma ihtiyacı olmadan çocuklarını kendi eğitmiştir. Eğitim kurumlarının oluşmasına din, hukuk, çalışma ve savunma kurumlarının etkisi büyüktür (1). Tarihsel zamanda eğitim ve öğretim hizmetli türlü kurum ve kuruluşlarda farklı boyutlarıyla kendini göstermiştir.

2.2.5.1. Osmanlı Döneminde Özel Okullar

Osmanlı dönemindeki eğitim sisteminin Selçuklulardan kalan miras olduğu bilinmektedir. Medreseler Osmanlı Devleti eğitim sisteminin esasını oluşturmaktaydı. İslamiyet'in kabulünden Osmanlı Devleti'nin yıkılmasına kadar eğitim veren kurumlar medreselerdi.

Medreselerde ilk özel okul uygulamasını görürüz. Medreseler vakıflarca kurulup, finansmanı, öğretmen ataması, ders materyallerinin temini, öğrencilerin barınması gibi giderler vakıflar tarafından sağlanmaktaydı.

Osmanlı Devleti, eğitim ve öğretim kurumlarını açma ve idare etme konusunda Türk ve Müslümanlara karışmadığı gibi azınlıklara da karışmamıştır.

Böylece imparatorluğun yönetiminde bulunan gayrimüslimlere de Müslümanlar gibi eğitim ve kültür kurumları açıp yönetme hakkı tanınmıştır. Bu okul ve kurumlar aynı Türk-İslam okul ve kurumları gibi devlet tarafından değil; zenginler, hayırseverler ve cemaatler tarafından kurulup destekleniyordu. Osmanlı ülkesinde açılan ikinci tip gayrimüslim okulları, yabancı okullardır. Bu okulların Türkiye’de başlangıç tarihleri, ilk ekonomik ve ticari amaçlı işbirliği sağlaması olan kapitülasyonların antlaşmasına kadar gitmektedir. Bu antlaşmayla, Osmanlılara karşı olan Avrupa ülkelerini ve haclı birliğini yok etmek amacıyla Fransızlara ekonomide ve ticaretle bazı imtiyazlar verilmiştir. Sonrasında Osmanlı Devleti’nin güçten düşmesiyle eşdeğer olarak Fransa’ya verilen ayrıcalıklar diğer Avrupa devletlerine de verilmeye başlanmıştır. İşte bu koruma haklarından yararlanan Hristiyan misyonerler, Osmanlı ülkesinde yayıp, türlü eğitim ve kültür kurumları açmışlardır (53).

Azınlık okulları Ermeniler tarafından açılan okullar, Yahudiler tarafından açılan okullar ve Rumlar tarafından açılan okullar olmak üzere üç kümeye ayrılmaktadır. En eski Rum Okulu, İstanbul’dun fethinden önce kurulan ve Patrikhane’nin korumasında olan Fener Rum Mektebi’dir. Patrikhane bu okulun giderlerini karşılamaktaydı. Rumlar için ikinci önemli okul Heybeliada Papaz Mektebi’dir. Miladi IX. yüzyılda Ayatriyada Manastırı ismiyle tapınak olarak kurulmuştur.

1790’lı yıllarda ise Ermeni okullarına rastlanılmaktadır. O dönemlerde okulların dini öğretime değer verdikleri görülmektedir. Örneğin, İstanbul’un fethinden sonra Kumkapı ve çevresine yerleşen Ermenilerin Mangantz Varnjadun (Çocuk Terbiye Evi) ismiyle okulları olduğu ve yine Kumkapı’daki Ermeni kilisesinde çocuklara dersler verildiği bilinmektedir.

Yahudiler Portekiz ve İspanya’dan sürgün edilince Osmanlı ülkesine 1492 yılında gelmişlerdir. Bu seneden sonra Osmanlı ülkesindeki Yahudi nüfusu sürekli artmaya devam etmiştir. Sonraları Yahudiler birçok okul açma teşebbüsünde bulunmuşlardır. Bu okullarda İbrani Dili ve Grameri, dini bilgiler, hesap, tarih, coğrafya gibi dersler veriyorlardı (1).

Osmanlı Devleti’nde ilk Amerikan Okulu ise, 1824 yılında Beyrut’ta açılan Syrian Protestant Colege isimli okuldur. 1824-1886 seneleri arasında geçen dönemde 400’e yakın Amerikan Okulu açılmıştı. Bunların çoğunun açılış tarihleri 1830’lu ve 1840’lı yıllara denk gelmektedir (54).

Fransızların açtıkları okullara Katolik; Amerikan ve İngilizlerin açmış oldukları okullara ise Protestan okulları denilmekteydi. En bilinen Katolik okulları, Saint Louis, Saint Joseph, Saint Benoit erkek okulları ile Notre Dame de Sion kız okullarıdır.

İstanbul'da açılan en önemli Protestan okulları Arnavutköy Amerikan Kız Koleji ve Robert Koleji'dir.

1856 tarihli Islahat Fermanı ile azınlıklar, cemaat olarak okullar açma ve geliştirmeye izinli sayıldılar. Ancak bu okulların öğretim şekli ve öğretmenlerinin seçimi, Padişahın tayin edeceği üyelerle birlikte azınlıklardan da katılan üyelerin oluşturduğu Maarif Meclisinin gözetim ve denetimi altında bulunacaktı.

Tanzimat Fermanı ile birlikte, tıbbiye ve daha sonra kurulan diğer teknik ve mesleki okullar azınlık çocuklarına da eğitim vermeye başladılar. Özellikle tıbbiye, öğretim dilinin Fransızca olması, gayrimüslim ve Avrupalı eğitimcilerin olması, mezunlarının ulaştığı toplumsal statü ve iktisadi güç sebebiyle, azınlıkların arzu ettiği kurumlar oldu (55).

Osmanlı Devleti, eğitim sistemini düzenlemek amacıyla 1869 yılında yayımladığı Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde özel okullar hakkında yaptığı düzenlemeler de yer almıştır. Bu Nizamname ile Osmanlı Devleti, özel okulların kurulup idare ettirilmesini kurucularına bırakmış, denetleme görevini üstlenmiştir. Ayrıca, Nizamname'de özel okulların açıklaması yapılmış ve özel okul açılması ile ilgili bazı koşullar yer almıştır. Nizamname'ye göre "Özel Okullar; topluluklar, Osmanlı halkı ya da yabancı kişi veya kişiler tarafından ücretli veya ücretsiz olarak açılan okullardır" biçiminde belirtilmiştir (54).

1800'lü senelerin son çeyreğinde özel okullar büyük ilerleme yapmıştır. Azınlık ve yabancı okullar, kolaylıkla zararlı eylemlere girişebilmişlerdir. Devletin denetim ve kontrolü anlaşma üzerinde kalmıştır. 1877 – 1878 Osmanlı - Rus savaşından sonra okul açmamış olan Rusya bu tarihten itibaren Osmanlı topraklarında okul açmaya başlamıştır.

1914 yılında kapitülasyonların kaldırılmasına ilişkin karar alınınca Osmanlı Devleti o güne kadar eziyet çektiği ancak tedbir alamadığı konularda yeni düzenlemeler yapabilme imkânını bulmuştur. Bu imkânlardan yararlanılarak oluşturulan yeniliklerden biri, 1915 tarihli Mekteb-i Hususiye Talimatnamesi'dir (1). Bu talimatnameyle, o zamana kadar konusu açılmamış olan özel dershaneler yasal statü içine alınmıştır (50). Yabancıların okul açmaları yasaklanmıştır. Bir yabancıнын okul açabilmesi için yasal

kayıtlarda okul açılmasını gerektirecek sayıda nüfusun olması ve o ülkenin de Osmanlı Türk halkına kendi topraklarında okul açmasına izin vermesi gerekmektedir. Yani bu okullar tekrar devlet denetim ve gözetimi altına alınmışlardır.

İlk defa 1583 yılında Fransızların, daha sonra da diğer devletlerin açtığı yabancı okulların içinde en çok yoğunluğun Fransız okulları olduğu biliniyordu. Ama yapılan araştırmalarda ilk defa 1824 yılında açılmaya başlayan Amerikan okullarının en çok sayıya sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, 1886 yılında Osmanlı ülkesinde 400'e yakın Amerikan Okulu olmasına karşılık, 1912 – 1913 Türk Fransız Antlaşması ile tanınan Fransız okulunun sayısı yaklaşık olarak 100 dolayındadır. Ancak, şunu da söylemek gerekir ki, imparatorluktan Cumhuriyete geçen Amerikan okulunun sayısı, Fransız okulunun sayısından azdır. Sonuç olarak Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkede 11 Amerikan ve 41 Fransız okulunun dışında 1 Alman, 2 Avusturya, 17 İtalya, 1 İran, 3 İngiliz, 1 Yugoslavya okulu bulunmaktaydı. Bu okullara gayrimüslim çocukları devam ettiği gibi Müslüman Türk çocukları da devam ediyorlardı. Örneğin, yabancı okullara devam eden öğrenciler arasında Müslüman çocuklarının oranları, 1890'da %15, 1911'de %56, 1926'da %51, 1931'de %64, 1939'da %76' idi (53).

2.2.5.2. Cumhuriyet Dönemi Özel Okulların Tarihçesi

Azınlık ve yabancılara ait özel okulların zararlı etkilerinden kurtulmak için Birinci Dünya Savaşı öncesinde ve sonrasında Türklerin özel okul açma çabaları devlet tarafından destek bulmuştur. Bu hususta 1915 yılında açıklanan Mekteb-i Hususiye Talimatnamesi'nde (Özel Okullar Yönetmeliği) Türkler özel okul açma girişimlerine teşvik edilmiş, yabancı okulların ve azınlık okullarının ise devletin gözetimine girmesi konusunda tedbirler alınmıştır (55).

Millî Mücadele sonrasında 21 Kasım 1922 tarihinde başlayan Lozan Görüşmelerinde ele alınan ve en uzun süre tartışılan konulardan biri de yabancı ve azınlık okullar meselesi olmuştur. Bu okullar, devletin denetim ve kontrolüne girmiş ve bazı yasaklar getirilmiştir (56).

Cumhuriyetin ilanında sonra 3 Mart 1924'te Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliği ve yönergeleri doğrultusunda Tevhid-i Tedrisat (Eğitim-Öğretim Birliği) Kanunu çıkarılarak özel okullar ve azınlık okullarını da kapsamak üzere bütün okullar Maarif Vekâletine (Millî Eğitim Bakanlığı) bağlanmıştır. Artık millî bir nitelik kazanan eğitimde, özellikle yabancı okulların işleyişi ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. MEB'e bağlanan bu okullara gönderilen bir genelgeyle Türkçe derslerinin müfredatta yer

alması, tarih ve coğrafya derslerinin Türkçe verilmesi hükme bağlanmış ve dinî propaganda yapmak yasaklanmıştır (57).

31 Ocak 1928'de "Türk çocuklarının yabancı okullara başvurması zorunluluğundan kurtaracak" yeni okullar açmak, başarılı ancak durumları kısıtlı öğrencilere de yurt ve burs olanakları sağlamak amacıyla Türk Eğitim Derneği (TED) kurulmuştur (43). Başka birkaç özel girişim ve TED dışında 1960'lı yıllara kadar Türkiye'de özel okul girişimciliği sabit bir seyir izlemiş, 1961 Anayasası'nda yapılan yeni ve teşvik edici düzenlemelerden sonra 18 Aralık 1965'te 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle özel okul sayısında hızlı bir ivme görülmüştür. Türkiye'deki özel okul sayısı 1969'a gelindiğinde 44'ü bulmuştur (58).

1982 Anayasası'ndaki düzenlemeler ve özellikle 1985'ten sonra kanun, tüzük, genelge vb. nitelikteki düzenlemelerle- yüksekokul ve üniversiteler de dahil- özel okullar devletçe büyük ölçüde destek görmüştür. Lozan Antlaşması'yla yabancı girişimle açılmış okullar ve azınlık okullarına getirilen engelleyici önlemler, 1985 sonrası yapılan değişiklikler ve 4771 sayılı yasayla, "devletin denetim ve gözetimi esas olmak kaydıyla" kaldırılmıştır. 1985'te Türkiye genelinde 300 özel bulunurken, 2001-2002 öğretim yılında 1780'e yükselmiştir (43).

2013'te 4200 olan özel okul sayısı, 2015-2016 MEB verilerine göre 9571'i bulmuştur (49).

2.2.6. Özel Okul Öğretmenliği

Küreselleşen dünyada rekabet, eğitim alanında da karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde kalite standartlarına ulaşabilmek için ön şart, öğretmen yetiştirme programlarının kaliteli olmasıdır (59). Özel okullarda, okul yönetimi ve velilerin öğretmenlerden beklentileri oldukça yüksek olabilmektedir (60).

Eyüpoğlu'na (2002) göre, özel okullarda öğretmenlerin hizmet içi eğitimine büyük önem verilmekte ve öğretmen eğitimleri için önemli ölçüde bütçe ayrılmaktadır. Bunun sebebi artan beklentileri karşılayacak nitelikte öğretmen yetiştirme ve rekabet koşullarına ayak uydurma isteğidir (61).

2.2.7. Özel Okul Öğretmenliğinin Devlet Okulu Öğretmenliğinden Farkları

Devlet okullarında göreve başlayan öğretmenler KPSS ve alan yeterlilik sınavlarından geçtikten sonra atandıkları okulda göreve başlamaktadır. Özel okullara başvuran öğretmenler için de benzer bir süreç işler ve işe kabul edilebilmeleri için

birtakım yeterliliklere sahip olma koşulu aranır. Pek çok özel okul, kuruma başvuran öğretmeni alan yeterlilik sınavı, mülakat, örnek ders anlatımı gibi evrelerden sonra işe kabul eder (58).

Özel okulda öğretmenliğe başladıktan sonra öğretmenden yüksek bir başarı göstermesi beklenir. Dolayısıyla, özel okullarda performans değerlendirmesi devlet okullarına kıyasla daha etkin bir şekilde yapılmaktadır. Yapılan bir araştırmada, özel okul öğretmenlerinin performanslarının devlet okulu öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (62).

2.2.8. Devlet Okulları ve Özel Okullar Arasındaki Başlıca Farklılıklar

Ailelerinin çocuklarının eğitime nasıl karar verdikleri yeterince sıkıntılı bir mevzudur, ancak söz öğretmenlerin okul tercihlerine geldiğinde acaba öğretmenlerin gerçekten okul seçme şansları var mı, sorusu düşünülmektedir. Bir öğretmen için işe ilk adımını atması her zaman o kadar kolay olmayabilir.

Öğretmenlik oldukça çekişme içeren bir meslektir ve öğretmen oranı her dönemde mevcut açık öğretmenlik pozisyonundan çok daha yüksektir. Bir özel okuldaki açık pozisyona başvuruda bulunan öğretmenlerin devlet okulu ve özel okul arasında onları öğretmen olarak etkileyebilecek farklılıkların olduğunu bilmesi gerekir. Bu farklılıkların algılanması kıymetlidir. Devlet okulları ve özel okullar arasındaki başlıca farklılıklar aşağıdaki gibidir;

Bütçe: Özel okullar şahsi bütçelerini kendileri oluşturmaktadır. Özel okulların bütçesi çoğunlukla ders ücretleri ve bağışların toplamından oluşur. Yani okulun toplam bütçesi kayıtlı öğrenci sayısına ve yapılan bağışlara bağlıdır.

Fiziki İmkânlar: Özel okullar devlet okulları ile karşılaştırıldığında fiziki olanakları yönünden daha iyi durumdadır (63). Özel okullar eğitimle ilgili hemen hemen tüm teknolojik araç ve gereçlerin kullanılabilmesi için yeterli donanıma sahiptir ve ısınma, materyal eksikliği gibi sorunlarla çok nadir karşılaşılırlar. Devlet okullarında ise, bölgesel olarak değişmekle birlikte, bu tür durumlarla sıkça karşılaşılır ve çözülmesi de zaman alır.

Eğitim Fırsatlar: Özel okullar amaçlarını gerçekleştirebilmek için personel eğitimini çok önemserler. Özel okul öğretmenleri alanında uzman kişilerce verilen eğitim seminerlerine katılma fırsatı bulurlar. Bu durum eğitim çalışanlarının kendine olan güvenlerini ve motivasyonlarını yükseltir. Eğitim personelinin yeterli donanıma sahip olabilmesi için sağlanan eğitim olanakları onların moral ve motivasyonunu artırır

(44). Özel okul öğretmenlerinin kendilerini geliştirme fırsatı elde etmelerinin, onların moral ve motivasyonunu artırarak hareketlerine olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir.

Sınıf mevcudu: Özel okulların sınıf mevcudu devlet okullarına göre daha azdır (64). Çünkü özel okullar kayıtlarını kontrol altına alabilmektedir. Böylece sınıf mevcudu 15-18 gibi daha uygun sayıda olmaktadır. Bu durum öğretmenler için de yararlıdır. Çünkü sınıf geneline bakıldığında başarı seviyesi birbirine yakın olan öğrencilerin bir arada bulunduğu bir sınıfta ders işlemek daha kolaydır. Sınıf mevcudunun az olması öğretmenlerin daha verimli ders işleyebilmeleri yönünden yararlıdır. Mevcudu az olan bir sınıfın yönetiminin kalabalık bir sınıfa göre daha kolay ve daha az yorucu olduğu düşünülebilir.

Sertifikasyon: Devlet okulunda öğretmenlik yapmak için lisans belgesi veya öğretmenlik sertifikasına sahip olmak gerekir. Bunlar devlet tarafından belirlenen zorunluluklardır. Özel okulların zorunlulukları ise, kişisel olarak bu okulların yönetim kurulları tarafından belirlenir. Özel okulların geneli devlet okullarının zorunluluklarına uyar; Fakat sayıca az da olsa öğretmenlik sertifikasını gerekli görmeyen özel okullar da mevcuttur. Diğer yönden, yüksek lisans kriteri arayan özel okullar da mevcuttur.

Müfredat ve Değerlendirme: Devlet okullarının müfredatı devlet kontrolündeki makamlarca belirlenir. Özel okullar kendi müfredatları ve değerlendirme ölçütlerini belirleyebilir. Özel okullar Milli Eğitim müfredatının yanı sıra farklı uygulamalar da gerçekleştirmektedir. Bazı özel okullar kendilerine ilişkin ölçme ve değerlendirme sınavları gerçekleştirmektedir.

Disiplin: Devlet okullarında şiddet ve uyuşturucu madde kullanımı gibi disiplin sorunlarına daha çok rastlanmaktadır. Devlet okulu idarecileri zamanlarının çoğunu öğrenci disiplin problemlerini incelemekle geçirmektedir.

Kayıt: Devlet okulları; yetersizliği, başarı düzeyi, dini, etnik kökeni, sosyoekonomik durumu her ne olursa olsun öğrenciyi kaydetmek zorundadır. Bu durum sınıf mevcudunda artışlara neden olmaktadır. Devlet okulunda sınıf mevcudunun 30-40 öğrenci olması çok normal bir durumdur.

Devlet okulları, bulunduğu bölgede yer alan tüm öğrencilerin kaydını almakla yükümlüdür. Özel okullar ise, ilkelerine aykırı davranan veya kurallarını sürekli ihlal eden bir öğrenciyle ilişkilerini sonlandırabilir. Özel okullar için sınırlayıcı etken, farklılığın az olmasıdır. Devlet okullarının sosyo-ekonomik durum, öğrenci ihtiyaçları, başarı düzeyi gibi birçok yönden daha çok çeşitlilik gösterdiği düşünülebilir.

Veli Desteği: Devlet okulları için veli desteğinin miktarı farklılık göstermektedir. Bu genelde okulun konumlandırıldığı çevreye bağlıdır. Okulun yer aldığı çevrede yaşayanlar eğitime önem veren, okulu ücretsiz çocuk bakıcılığı olarak veya eğitimi bir zorunluluk olarak görmeyen insanlar olduğunda okul ve öğretmenler daha çok veli desteği görmektedirler. Velilerin sıkı olarak destek verdiği okullar önlere çıkan zorlu durumlarla daha kolay başa edebilmektedirler. Özel okullarda ise, ebeveyn desteği daha fazla olduğu için disiplin sorunları daha az ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin uzaklaştırma cezası almasıyla ilgili de daha çok esnekliğe sahip oldukları söylenebilir.

Özel okullar her zaman yoğun veli desteğine sahiptir. Çocuklarının eğitimi için ücret ödeyen velilerin çocuklarının eğitimine müdahil olmaya niyetinde olduklarına dair dile getirilmemiş gizli bir garanti söz konusudur. Velinin de eğitim işinin içinde olması genel akademik gelişim ve çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Aynı zamanda öğretmenin işini kolaylaştırdığı düşünülebilir.

Özel okullar sürekli olarak yoğun veli desteğine sahiptir. Çocuklarının eğitimi için ücret ödeyen velilerin çocuklarının eğitimine katılan veliler olduklarına dair dile getirilmemiş gizli bir kesinlik söz konusudur. Velinin de eğitim işinin içinde olması akademik gelişim ve çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Aynı zamanda öğretmenin işini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Maaş: Ortalama olarak devlet okulu öğretmen maaşları özel okul öğretmen maaşlarından yüksektir (64). Ancak, bu durum özel okullarda kuruma ve kişiye göre değişiklik de gösterebilmektedir. Örneğin, bazı özel okullar yükseköğrenim görme, barınma, yemek ve yol ücreti gibi olanaklar sunmaktadır. Devlet okullarında ise, öğretmen maaşları sadece kıdeme göre değişiklik gösterir. Aynı kıdeme sahip bütün öğretmenler aynı maaşı alır. Dolayısıyla, devlet öğretmenlerinin maaşları ve faydalandıkları sosyal haklar yönünden eşit davranış gördüklerini söylemek mümkündür.

Özel okullarda veli ve öğrenci memnuniyeti daha önemli olduğu için eğitim kalitesinin devam ettirilmesi de çok önemlidir. Bir veli eğitim kalitesinden memnun olmadığı takdirde çocuğunu okuldan alabilir. Bu yüzden akademik kalitenin korunması ve ilerletilmesi büyük değer taşır (42).

Devlet okulu öğretmenleri özel okul öğretmenlerine göre daha çok iş güvencesine sahiptir (65). Çünkü devlet okulu öğretmenleri devlette kadrolu iken özel okul öğretmenleri sözleşmeli görev yapmaktadır.

Özel okullar, eğitimde kalitenin geliştirilmesine uygun bir fiziksel havaya sahiptirler. Bu okullarda, sınıf mevcutları devlet okullarına kıyasla öğretim kalitesini olumlu yönde etkilemeye daha uygun sayıdadır (66). Ülkemiz eğitim sisteminde, devlet okullarının kalabalık oluşu, araç-gereç, materyal ve laboratuvar gibi eğitim ortamlarının yetersiz olduğu görülmektedir (44). Özel okullarda ise, çoğunlukla fen, dil ve müzik laboratuvarları bulunur. Akıllı tahta ve tablet gibi teknolojik araç gereçlerin kullanımı geniştir.

Sonuçta öğretmenlerin özel okul ve devlet okulu arasında karar verirken dikkate alması gereken olumlu ve olumsuz yönler bulunmaktadır. Bu karar tamamıyla kişisel tercih ve rahatlık seviyesine bağlıdır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizi detaylandırılmıştır.

3.1.Çalışmanın Deseni

Bu çalışma karma araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karma çalışma, araştırmacının, araştırma sorunlarını anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı ve topladığı bu iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır.

Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının istatistikî eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantajlı olacaktır (67). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin sorun tanımlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada en uygun yöntem olarak karma araştırma yöntemine karar verilmiştir.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu Yakası'nda devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilirlik nedeni ile İstanbul Anadolu Yakası tercih edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası'nda devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, kartopu örnekleme yoluyla seçilmiş 118 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Kartopu örnekleme yönteminde, öncelikle evrene ait birimlerden birisi ile temas kurulur. Temas kurulan birimin yardımıyla ikinci birime, ikinci birimin yardımıyla üçüncü birime gidilir. Bu şekilde, sanki bir kartopunun büyümesi gibi örneklem büyüklüğü genişler (68).

Örneklemede belirtilen devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlar aşağıda belirtilmiştir.

ÖZEL OKULLAR		
İLÇE VE OKUL ADI	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Pendik A Anaokulu	4	6,4
Pendik B Anaokulu	5	8
Kadıköy A Anaokulu	5	8
Kadıköy B Anaokulu	7	11,2
Ataşehir A Anaokulu	2	3,2
Ataşehir B Anaokulu	4	6,4
Kartal A Anaokulu	6	9,6
Kartal B Anaokulu	5	8,6
Maltepe A Anaokulu	3	4,8
Maltepe B Anaokulu	7	11,2
Tuzla A Anaokulu	9	14,5
Tuzla B Anaokulu	5	8
Toplam	62	100
DEVLET OKULLARI		
İLÇE VE OKUL ADI	FREKANS (F)	YÜZDE (%)
Pendik A Anaokulu	4	7,1
Pendik B İlkokulu (Anasınıfı)	3	5,3
Kadıköy A Anaokulu	5	8,9
Kadıköy B Lise (Anasınıfı)	4	7,1
Ataşehir A Anaokulu	5	8,9
Ataşehir B İlkokulu (Anasınıfı)	3	5,3
Kartal A Anaokulu	6	10,7
Kartal B İlkokulu (Anasınıfı)	2	3,5
Maltepe A Anaokulu	5	8,9
Maltepe Lise (Anasınıfı)	3	5,3
Tuzla A İlkokulu (Anasınıfı)	2	3,5
Tuzla B İlkokulu (Anasınıfı)	4	7,1
Ümraniye A İlkokulu (Anasınıfı)	3	5,3
Üsküdar A Anaokulu	5	8,9
Üsküdar B İlkokulu (Anasınıfı)	2	3,5
Toplam	56	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen, okul öncesi öğretmenleri için Demografik Bilgi Formu ve yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda, 29 çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Öğretmen görüşme formu olarak katılımcılara verilen anketin sorusu açık uçlu olup, bu formda okul öncesi öğretmenlerinin sorun tanımlarını belirlemek amacı ile 1 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu soru genel olarak öğretmenlerin anaokullarındaki sorun tanımlarını içermektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanan okul öncesi öğretmenleri için Demografik Bilgi Formu ve yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” çalışma grubuna uygulanmadan önce 2 uzmana gösterilip uzman görüşü alınmış, gerekli düzenlemeler yapılarak formun son hali oluşturulmuştur. Öğretmen Görüşme Formu’nda “Okul öncesi öğretmeni olarak yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar çerçevesinde analiz yapıp, özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bildirdikleri sorunlar değerlendirilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda, katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, gelir durumu, mesleki çalışma yılı ve günlük çalışma saati gibi katılımcının sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” çalışma grubuna uygulanmadan önce 2 uzmana gösterilip uzman görüşü alınmış, gerekli düzenlemeler yapılarak formun son hali oluşturulmuştur.

3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu’nda okul öncesi öğretmenlerinin sorun tanımlarını belirlemek amacı ile 1 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu soru genel olarak öğretmenlerin anaokullarındaki sorun tanımlarını içermektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” çalışma grubuna uygulanmadan önce 2 uzmana gösterilip uzman görüşü alınmış, gerekli düzenlemeler yapılarak formun son hali oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

İçerik analizi, verilerin ortak özelliklerini belirlemeye yönelik nitelden nicele genellemeye fırsat tanıyan bir analiz türüdür (3). Strauss ve Corbin (69) verilerin analiz sürecini “kodlama” olarak tanımlamaktadır. Araştırmacı, kodlama sürecine verilerin kavramsallaştırılması ile başlamaktadır. Kavramsallaştırma, bir gözlemden, bir cümleden ya da bir paragraftan hareket ederek ilgili olay, düşünce ya da olguya isim verme sürecidir. Bu süreçte araştırmacı araştırma konusu olan olay ve olgulara yönelik kimi sorular sormaktadır. Örneğin, “bu nedir? Neyi temsil eder?” gibi. Ardından cevaplara dayalı olarak olay ve olgular karşılaştırılır ve benzer nitelikteki olaylar aynı isimler altında kavramsallaştırılır. Bu sürecin sonunda araştırmacı oldukça fazla miktarda kavram elde etmiş olur. Bu aşamada araştırmacı birbiri ile ilişkili kavramları gruplandırmak suretiyle çeşitli kategoriler (temalar) keşfeder. Böylece analiz edilecek birim sayısı da azaltılmış olur. Kavramsallaştırma aşamasında olduğu gibi kategorilere de isimler verilir. Ancak, kategorilere verilen isimler kavramlara verilen isimlerden daha soyut düzeyde kalır. Ardından bu kategorilere ait özellikler ve alt boyutlar tanımlanır (69).

Betimsel analiz çeşitli tekniklerle toplanan verilerin temalara ayrılıp yorumlanmasını içerir. Bu analiz türünde araştırmacı doğrudan alıntılara yer verir (70). Çapraz tablo analizi ise (parametrik-olmayan istatistiksel analizlerden biri) arkasında yatan temel varsayım, kullanılan değişkenlerin normal dağılım göstermediği ve örneklem sayısının küçük olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Sosyal bilimcilerin ele aldığı çoğu ilginç sorular, iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeye yöneliktir. Çapraz tablo analizi iki kategorik (isimsel veya dereceli) değişken arasındaki ilişkiyi incelememizi sağlar, örneğin, etnik köken ve bölge arasında bir ilişkinin olup-olmamasını incelemesi gibi (71). İki grup arasında betimleyici istatistik ile frekans dağılımları bulunarak gruplar arası farklılaşma düzeylerini analiz etmek amacı ile çapraz tablo (crosstab) ve ki kare analizleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada yüzde değerler hesaplanırken sorun belirten öğretmen sayısı dikkate alınmıştır. Bir öğretmen birden fazla sorun belirtebildiği için frekans değerleri örneklem sayısı ile uyumlu olmayabilir.

4.BULGULAR

Araştırmanın deseni karma araştırma yöntemine dayanmaktadır. Demografik bilgilerin yer aldığı Öğretmen Görüşme Formuna ek olarak, araştırma sorularını cevaplamak için gerekli verilerin toplanmasında ve verilerin analizinde nicel ve nitel araştırma yöntemleri uygulanmıştır.

Katılımcılar

Katılımcıların tespit edilmesinde kartopu örnekleme metodu kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Devlet ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlerinin frekans dağılımı aşağıda belirtilmiştir:

Devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlerinin frekans dağılımları

Tablo 1. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaş Gruplarının Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
18-25	17	30,4	18	29,0	35	29,7		
26-30	17	30,4	27	43,5	44	37,3		
31-35	15	26,8	10	16,1	25	21,2	3,004	,557
Yaş 36-40	3	5,4	3	4,8	6	5,1		
40 ve üzeri	4	7,1	4	6,5	8	6,8		
Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 1 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %30.4' ünün 18-25 yaş (N=17), %30.4' ünün 26-30 yaş (N=17), %26.8' inin 31-35 yaş (N=15), %5.4' ünün 36-40 yaş (N=3) ve %7.1 'inin ise 40 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. (N=4). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise; %29.0' unun 18-25 yaş (N=18), %43.5'inin, 26-30 yaş (N=27), %16.1'inin 31-35 yaş (N=10), %4.8'i 36-40 yaş (N=3) ve %6.5'inin 40 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir (N=4). Yapılan çapraz tablo

analizine göre, yaş değişkeni bakımından gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 2. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Medeni Durumlarının Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Medeni Durum	Evli	30	53,6	31	50,0	61	51,7	
	Bekar	26	46,4	31	50,0	57	48,3	,150
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0	,420

Tablo 2 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %53,6' sının evli (N=30) ve %46,4' ünün bekar olduğu görülmektedir (N=26). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise; %50'sinin evli (N=31) ve %50'sinin bekar olduğu görülmektedir (N=31). Yapılan çapraz tablo analizine göre, medeni durum değişkeni bakımından gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumunun Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Çocuk Yok	Var	24	42,9	20	32,3	44	37,3	
	Yok	32	57,1	42	67,7	74	62,7	1,414
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0	,159

Tablo 3 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %42,9' unun çocuğunun olduğu (N=24) ve %57,1' inin çocuğunun olmadığı görülmektedir (N=32). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %32,3' ünün çocuğunun olduğu (N=20) ve %67,7' sinin çocuğunun olmadığı görülmektedir. (N=42). Yapılan çapraz tablo analizine göre, çocuk sahibi olma durumu bakımından gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 4. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocuk Sayısının Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
0	32	57,1	42	69,4	75	63,6		
Çocuk Sayısı 1	14	25,0	15	22,6	28	23,7	2,983	,225
2	10	17,9	5	8,1	15	12,7		
Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 4 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %57.1' inin çocuğunun olmadığı (N=32), %25.0' inin 1 çocuğunun olduğu (N=14) ve %17.9' unun ise 2 çocuğunun olduğu görülmektedir. (N=10). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise; %69.4' ünün çocuğunun olmadığı (N=42), %22.6' sının 1 çocuğunun olduğu (N=15) ve %8.1 'inin ise 2 çocuğunun olduğu görülmektedir (N=5). Yapılan çapraz tablo analizine göre, çocuk sayısı bakımında gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 5. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenim Durumunun Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Lise	0	0,0	6	9,7	6	5,1		
Ön lisans	18	32,1	30	48,4	48	40,7		
Öğrenim Durumu Lisans	38	67,9	25	40,3	63	53,4	12,410	,006
Lisansüstü	0	0	1	1,6	1	0,8		
Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 5 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %32.1' inin ön lisans (N=18), %67.9' unun lisans (N=38) mezunu olduğu görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %9.7' sinin lise (N=6), %48,4' ünün ön lisans (N=30), %40,3' ü lisans (N=63) ve %1.6' sının ise lisansüstü mezun olduğu

görülmektedir (N=1). Yapılan çapraz tablo analizine göre, gruplar arasındaki eğitim düzeyi farklılığının anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($X=12,410$; $p<0,05$). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ön lisans mezunu yüzdesel oranının yüksek olduğu görülürken, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ise, lisans mezunu yüzdesel oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalışma Süresinin Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
0	1	1,8	0	0,0	1	0,8		
0-1 yıl	5	8,9	7	11,3	12	10,2		
1-5 yıl	20	35,7	24	38,7	44	37,3		
6-10 yıl	20	35,7	21	33,9	41	34,7	2,677	,848
11-15 yıl	5	8,9	4	6,5	9	7,6		
16-20 yıl	4	7,1	3	4,8	7	5,9		
21 yıl ve üzeri	1	1,8	3	4,8	4	3,4		
Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 6 incelendiğinde çalışma yılı dağılımına göre, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %1.8' inin çalışma süresi bildirmediği görülürken (N=1), %8.9' unun 0-1 yıl (N=5), %35.7' sinin 1-5 yıl (N=20), %35.7' sinin 6-10 yıl (N=20), %8.9' unun 11-15 yıl (N=5), %7.1 'inin 16-20 yıl (N=4) ve %1.8' inin ise 21 yıl ve üzeri (N=1) çalışma süresi bildirdiği görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %11.3 'ünün çalışma süresi bildirmediği görülürken (N=7), %38.7'sinin 0-1 yıl (N=24), %33.9'unun 1-5 yıl (N=21), %6.5' inin 6-10 yıl (N=4), %4.8 ' inin 11-15 yıl (N=3), %4.8' inin ise 16-20 yıl (N=3) çalışma süresi bildirdiği görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin 21 yıl ve üzerinde çalışma süresi bildirmediği görülmektedir. Yapılan çapraz tablo analizine göre, çalışma yılında göre gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 7. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Maaşlarının Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Asgari ücret altı	0	0,0	8	12,9	8	6,8		
Asgari ücret	5	8,9	14	22,6	19	16,1		
1.401-2000	19	33,9	8	12,9	27	22,9	22,753	,000
Maaş 2001-3000	12	21,4	32	51,6	44	33,9		
3001-4000	20	35,7	0	0	20	16,9		
Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 7 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %8.9' unun asgari ücret (N=5), %33.9' unun 1401-2000 TL (N=19), %21.4'ünün 2001-3000 TL (N=12) ve %35.7'sinin 3001-4000 TL (N=20) maaş aldığı görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %12.9' unun asgari ücret altı (N=8), %22.6' sının asgari ücret (N=14), %12.9'unun 1401-2000 TL (N=8) , %51.6 'sının 2001-3000 TL (N=32) maaş aldığı görülmekteyken; özel okulda çalışan ve 3001-4000 TL maaş bildiren öğretmenin olmadığı görülmektedir. Yapılan çapraz tablo analizine göre, devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin maaşlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ($X=22,753$; $p<0,05$). Özel okulda görev yapan öğretmenlerin asgari ücret ve asgari ücret altında maaş alma oranlarının devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalışma Saatlerinin Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Çalışma Saati	3-4 saat	1	1,8	1	1,6	2	1,7	
	5-6 saat	49	87,5	2	3,2	51	43,2	
	7-8 saat	5	8,9	24	38,7	29	24,6	87,795
	9-10 saat	1	1,8	35	56,5	36	30,5	,000
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0	

Tablo 8 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %1.8' inin 3-4 saat (N=1), %87.5' inin 5-6 saat (N=49), %8.9'unun 7-8 saat (N=5) ve %1.8 'inin 9-10 saat (N=1) çalıştığı görülmektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin ise %1.6' sının 3-4 saat (N=1), %3.2 ' sinin 5-6 saat (N=2), %38.7' sinin 7-8 saat (N=24) ve %56.5 'inin 9-10 saat (N=35) çalıştığı görülmektedir. Yapılan çapraz tablo analizine göre, devlet ve özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çalışma süresinin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (X=87,795; p<0,05). Sonuçlara göre devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin büyük bir oranının 5-6 saat çalıştığı görülürken; özel okulda görev yapan öğretmenlerin ise büyük oranının 7 saat ve üzerinde çalıştığı görülmektedir.

Tablo 9. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sabah Nöbetlerinin Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Sabah Nöbeti	Var	24	42,9	55	88,7	79	66,9	
	Yok	32	57,1	7	11,3	39	33,1	27,957
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0	,000

Tablo 9 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %42,9' unun sabah nöbetinin olduğu (N=24) ve %57,1' inin sabah nöbetinin olmadığı görülmektedir.

(N=32). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %88.7' sinin sabah nöbetinin olduğu (N=55) ve %11.3' ünün ise sabah nöbetinin olmadığı görülmektedir (N=7). Yapılan çapraz tablo analizine göre, devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sabah nöbet tutma durumunun anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (X=27,957; p<0,05). Özel okulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sabah nöbeti tutma yüzdesinin devlet okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sabah Nöbetlerinin Sıklığının Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
0	30	53,6	7	11,3	37	31,4		
1	11	19,6	33	53,2	44	37,3		
Sabah Nöbeti Sıklığı 2	14	25,0	7	11,3	21	17,8	40,230	,000
3	1	1,8	4	6,5	5	4,2		
4	0	0	1	1,6	1	0,8		
5	0	0	10	16,1	10	8,5		
Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 10 incelendiğinde sabah nöbet sıklığı değişkenine göre, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %53.6' sının haftalık sabah nöbeti sıklığı bildirmediği görülürken (N=30); %19.6' sının 1 kez (N=11), %25.0' inin 2 kez (N=14) ve %1.8' inin 3 kez hafta içi sabah nöbeti tuttuğu görülmektedir. Ayrıca; yine tablo 10 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin hafta içi 4 ile 5 kez sabah nöbeti sıklığı bildirmediği görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %11.3' ünün haftalık sabah nöbeti sıklığı bildirilmediği görülürken (N=7); %53.2 'sinin 1 kez (N=33), %11.3' ünün 2 kez (N=7), %6.5 'inin 3 kez (N=4), %1.6' sının 4 kez (N=1) ve %16.1' inin 5 kez (N=10) hafta içi sabah nöbeti tuttuğu görülmektedir. Yapılan çapraz tablo analizine göre, devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sabah nöbet sıklığının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (X=40,230; p<0,05).

Devlet okulunda görev yapan ve sabah nöbet tutmayan öğretmenlerin oranının özel okulda çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Akşam Nöbetlerinin Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Var	7	12,5	56	90,3	63	53,4		
Akşam Nöbeti Yok	49	87,5	6	9,7	55	46,6	71,609	,000
Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 11 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %12.5' inin akşam nöbetinin olduğu (N=7) ve %87.5' inin akşam nöbetinin olmadığı görülmektedir (N=49). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %90.3' ünün akşam nöbetinin olduğu (N=56) ve %9.7'sinin akşam nöbetinin olmadığı görülmektedir(N=6). Yapılan çapraz tablo analizine göre, devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin akşam nöbet tutma durumunun anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (X=71,609; p<0,05). Özel okulda çalışan ve akşam nöbeti olan öğretmenlerin oranının devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Akşam Nöbetlerinin Sıklığının Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
0	49	87,5	6	9,7	55	46,6		
1	5	8,9	34	54,8	39	33,1		
Akşam Nöbeti Sıklığı 2	1	1,8	8	12,9	9	7,6	71,952	,000
3	0	0	5	8,1	5	4,2		
4	0	0	1	1,6	1	0,8		
5	1	1,8	8	12,9	9	7,6		
Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 12 incelendiğinde akşam nöbeti sıklığı değişkenine göre, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %87.5' inin akşam nöbet sıklığı bildirmediği görülürken (N=49); %8.9'unun 1 kez (N=5), %1.8' inin 2 kez (N=1) ve %1.8'inin 5 kez akşam nöbeti tuttuğu görülmektedir. Tablo 12 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin hafta içi 3 ile 4 kez sabah nöbeti sıklığı bildirmediği görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %9.7' sinin akşam nöbet sıklığı bildirilmediği görülürken (N=6); %54.8 'inin 1 kez (N=34), %12.9 'unun 2 kez (N=8), %8.1' inin 3 kez (N=5), %1.6' sının 4 kez (N=1) ve %12.9' unun 5 kez (N=8) akşam nöbeti tuttuğu görülmektedir. Yapılan çapraz tablo analizine göre, devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin akşam nöbet sıklığının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (X=71,952; p<0,05). Devlet okulunda çalışan ve akşam nöbeti olmayan öğretmenlerin oranının özel okulda çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Hafta Sonu Nöbetlerinin Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Hafta sonu nöbeti	Var	0	0	29	46,8	29	24,6	
	Yok	56	100	33	53,2	89	75,4	34,729 ,000
	Toplam			62	100,0	118	100,0	

Tablo 13 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin tamamının hafta sonu nöbetinin olmadığı görülmektedir (N=56). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %46.8' inin hafta sonu nöbetinin olduğu (N=29) ve %53,2' sinin ise hafta sonu nöbetinin olmadığı görülmektedir (N=33). Yapılan çapraz tablo analizine göre, devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin hafta sonu nöbetinin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (X=34,729; p<0,05). Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin hafta sonu nöbetinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 14. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Hafta Sonu Nöbetlerinin Sıklığının Frekans Dağılımları

		Devlet		Özel		Toplam			
		N	%	N	%	N	%	X	P
	0	56	100	32	51,6	88	74,6		
Hafta sonu nöbet sıklığı	yılda 1-3	0	0	27	43,5	27	22,9		
	yılda 4-6	0	0	2	3,2	2	1,7	36,334	,000
	yılda 7-9	0	0	1	1,6	1	0,8		
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 14 incelendiğinde hafta sonu nöbet sıklığı değişkenine göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin hafta sonu nöbetinin olmadığı görülmektedir (N=56). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %51.6'sının hafta sonu nöbetinin olmadığı görülmekteyken (N=32) ; %43.5'inin yılda 1-3 kez (N=27), %3.2' sinin 4-6 kez (N=2) ve %1.6' sının 7-9 kez (N=1) hafta sonu nöbetinin olduğu görülmektedir. Yapılan çapraz tablo analizine göre, devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin hafta sonu nöbet sıklığının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (X=36,334; p<0,05). Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin hafta sonu nöbetinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 15. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaz Tatili Süresinin Frekans Dağılımları

		Devlet		Özel		Toplam			
		N	%	N	%	N	%	X	P
	1-2 hafta	7	12,5	16	25,8	23	19,5		
Yaz tatili süresi	3-4 hafta	9	16,1	3	4,8	12	10,2		
	5-6 hafta	2	3,6	30	48,4	32	27,1	43,083	,000
	7-8 hafta	38	67,9	13	21,0	51	43,2		
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 15 incelendiğinde yaz tatili süresi değişkenine göre, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %12.5' inin 1-2 hafta (N=7), %16.1'inin 3-4 hafta (N=9), %3.6'sının 5-6 hafta (N=2) ve %67.9'unun 7-8 hafta (N=38) yaz tatili olduğu görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %25.8' inin 1-2 hafta (N=16), %4.8'inin 3-4 hafta (N=3), %48.4'ünün 5-6 hafta (N=30) ve %21.0'inin 7-8 hafta (N=13) yaz tatili olduğu görülmektedir. Yapılan çapraz tablo analizine göre, devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaz tatili süresinin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ($X=43,083$; $p<0,05$). Devlet okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin 7-8 hafta yaz tatili süresi oranının özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaz tatili süresine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sömestr Tatili Süresinin Frekans Dağılımları

		Devlet		Özel		Toplam			
		N	%	N	%	N	%	X	P
Sömestr	0	1	1,8	6	9,7	7	5,9		
tatili	1 hafta	0	0,0	36	58,1	36	30,5	55,744	,000
Süresi	2 hafta	55	98,2	20	32,3	75	63,6		
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 16 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %1.8' inin sömestr tatilinin olmadığı (N=1) ve %98.2' sinin 2 hafta sömestr tatilinin olduğu (N=55) görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %9.7' sinin hiç sömestr tatilinin olmadığı (N=6), %58.1 'inin 1 hafta (N=36) ve %32.3' ünün 2 hafta (N=20) sömestr tatilinin olduğu görülmektedir. Yapılan çapraz tablo analizine göre, devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sömestr tatili süresinin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ($X=55,744$; $p<0,05$). Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin iki hafta sömestr tatili süresi oranının özel okulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 17. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocuklardan Ayrı Mola Sayısının Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Çocuklardan ayrı mola	Var	8	14,3	45	72,6	53	44,9	
	Yok	48	85,7	17	27,4	65	55,1	40,414
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0	,000

Tablo 17 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %14.3' ünün çocuklardan ayrı molasının olduğu (N=8), %85.7'sinin çocuklardan ayrı molasının olmadığı (N=48) görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %72.6' sının çocuklardan ayrı molasının olduğu (N=45), %27.4' ünün çocuklardan ayrı molasının olmadığı (N=17) görülmektedir. Yapılan çapraz tablo analizine göre, devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardan ayrı mola kullanma durumun anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (X=40,414; p<0,05). Özel okulda görev yapan öğretmenlerin çocuklardan ayrı mola kullanma yüzdesinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Mola Bölme Sayısının Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Mola Bölme	0	48	85,7	15	24,2	63	53,4	
	1-2	8	14,3	41	66,1	49	41,5	45,322
	3-4	0	0,0	6	9,7	6	5,1	,000
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0	

Tablo 18 incelendiğinde devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mola bölme dağılımları görülmektedir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %85.7' sinin molasını bölmediği (N=48), %14.3' ünün 1-2 kez molasını böldüğü görülmektedir.

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %24.2' sinin molasını bölmediği (N=15), %66.1' inin 1-2 kez (N=41), %9.7' sinin 3-4 kez (N=6) molasını böldüğü görülmektedir. Yapılan çapraz tablo analizine göre, devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mola bölme sayısının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (X=45,322; p<0,05). Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin mola bölme durumunun olmama yüzdesi yüksekken; özel okulda çalışan öğretmenlerin ise 1-2 kez mola bölme durumu yüzdesinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıftaki Öğretmen Sayısının Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Sınıftaki Öğretmen Sayısı	1	52	92,9	18	29,0	70	59,3	
	2	3	5,4	43	69,4	46	39,0	
	3	0	0,0	1	1,6	1	0,8	53,129
	4	1	1,8	0	0,0	1	0,8	,000
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0	

Tablo 19 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %92.9' unun sınıfındaki öğretmen sayısının 1 (N=52), %5.4' ünün 2 (N=3) ve %1.8' inin 4 olduğu görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %29.0' ının sınıfındaki öğretmen sayısının 1 (N=18), %69.4' ünün 2 (N=43) ve %1.6' sının 3 (N=1) olduğu görülmektedir. Yapılan çapraz tablo analizine göre özel ve devlet okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki öğretmen sayısı dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (X=53,129; p<0,05). Bu doğrultuda, devlet okulunda çalışan öğretmenlerin sınıfında bir öğretmen; özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin ise sınıflarında iki öğretmen bulunma oranının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıftaki Öğretmen Sayısının Frekans Dağılımları

		Devlet		Özel		Toplam		X	P
		N	%	N	%	N	%		
Sınıfta Yardımcı Personel	Var	31	55,4	27	43,5	58	49,2		
	Yok	25	44,6	35	56,5	60	50,8	1,642	,136
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 20 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %55.4' ünün sınıfında yardımcı personelinin olduğu (N=31), %44.6' sının yardımcı personelinin olmadığı (N=25) görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %43.5' inin yardımcı personelinin olduğu (N=27), %56.5' inin ise yardımcı personelinin olmadığı (N=35) görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan çapraz tablo analizine göre, gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (p>0,05).

Tablo 21. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalışılan Yaş Grubu Frekans Dağılımları

		Devlet		Özel		Toplam		X	P
		N	%	N	%	N	%		
Çalışılan Yaş Grubu	36-48 ay	5	8,9	17	27,4	22	18,6		
	49-60 ay	42	75,0	25	40,3	67	56,8	14,764	,001
	61-72 ay	9	16,1	20	32,3	29	24,6		
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 21 incelendiğinde çalışılan yaş grubu dağılımına göre, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %8.9' unun 36-48 ay(N=5), %75.0'ünün 49-60 ay(N=42), %16.1' inin 61-72 ay (N=9) çocuklarla çalıştığı görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %27.4' ünün 36-48 ay (N=17), %40.3' ünün 49-60 ay (N=25) ve %32.3'ünün 61-72 ay (N=20) çocuklarla çalıştığı görülmektedir. Bununla birlikte,

yapılan çapraz tablo analizine göre, gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklı olduğu saptanmıştır ($X=14,764$; $p<0,05$). Devlet okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubunun yüzdesel olarak 49-60 ay kategorisinde olduğu görülmektedir.

Tablo 22. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısının Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	9 ve altı	0	0	7	11,3	7	5,9	
	10-15	5	8,9	27	43,5	32	27,1	
	16-20	18	32,1	28	45,2	46	39,0	57,142
	21-25	15	26,8	0	0	15	12,7	,000
	26 ve üzeri	18	32,1	0	0	18	15,3	
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0	

Tablo 22 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin sınıflarında 9 ve altında öğrencisi olmadığı görülürken, %8.9' unun 10-15 (N=5), %32.1' inin 16-20 (N=18), %26.8' inin 21-25 (N=15) ve %32.1' inin 26 ve üzerinde (N=18) öğrencisi olduğu görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise sınıflarında %11.3' ünün 9 ve altında öğrencisi olduğu (N=7), %43.5' inin 10-15 (N=27) ve %45.2' sinin 16-20 (N=28) öğrencisi olduğu görülürken, 21-25 ile 26 ve üzerinde öğrencisinin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan çapraz tablo analizine göre, sınıftaki öğrenci sayısı bakımından gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ($X=57,142$; $p<0,05$). Özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayısı 20 ve altı olarak bildirilirken; devlet okulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısının yüzdesel çoğunluğunun 21 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 23. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kurumdaki Hizmet Yılına Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Kurumda Hizmet Yılı	0-1 yıl	17	30,4	20	32,3	37	31,4	
	2-5 yıl	32	57,1	23	37,1	55	46,6	
	6-10 yıl	7	12,5	14	22,6	21	17,8	8,767
	11-15 yıl	0	0	3	4,8	3	2,5	,119
	16-20 yıl	0	0	1	1,6	1	0,8	
	21 yıl ve üzeri	0	0	1	1,6	1	0,8	
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0	

Tablo 23 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %30.4' ünün kurumdaki hizmet yılının 0-1 yıl (N=17), %57.1'inin 2-5 yıl (N=32) ve %12.5' inin 6-10 yıl (N=7) olduğu görülmektedir; 11-15, 16-20 ile 21 yıl ve üzerinde çalışma yıllarının olmadığı görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise kurumdaki hizmet yılının %32.3' ünün 0-1 yıl (N=20), %37.1 'inin 2-5 yıl (N=23), %22.6' sının 6-10 yıl (N=14), %4.8' inin 11-15 (N=3), %1.6' sının 16-20 yıl (N=1) ve %1.6' sının 21 yıl ve üzerinde (N=1) çalışma yılının olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan çapraz tablo analizine göre, gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 24. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıfın Fiziksel İmkanlarının Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Sınıfın Fiziksel İmkanları	İyi	19	33,9	31	50,0	50	42,4	
	Orta	33	58,9	28	45,2	61	51,7	3,136
	Kötü	4	7,1	3	4,8	7	5,9	,208
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0	

Tablo 24 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %33.9' u sınıfın fiziksel imkanlarının iyi (N=19), %58.9' unun orta (N=33) ve %7.1'inin ise kötü (N=4) düzeyde olduğunu bildirdiği görülmektedir. Özel okullarda görev öğretmenlerin ise %50.0' sinin sınıfın fiziksel imkanlarını iyi (N=31), %45.2' sinin (N=28) ve %4.8' inin kötü (N=3) düzeyde olduğunu bildirdiği görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan çapraz tablo analizine göre, gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 25. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıfta Materyal Yeterliliğinin Frekans Dağılımları

	Devlet		Özel		Toplam		X	P
	N	%	N	%	N	%		
Sınıfta materyal Yeterliliği	İyi	14	25,0	28	45,2	42	35,6	
	Orta	33	58,9	29	46,8	62	52,5	5,777
	Kötü	9	16,1	5	8,1	14	11,9	,056
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0	

Tablo 25 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %25.0' inin sınıfındaki materyal yeterliliğini iyi (N=14), %58.9' unun orta (N=33) ve %16.1' inin ise kötü (N=9) düzeyde olduğunu bildirdiği görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %45.2' sinin sınıfındaki materyal yeterliliğini iyi (N=28), %46.8' sinin orta (N=29) ve %8.1' inin kötü (N=5) düzeyde olduğunu bildirdiği görülmektedir. Yapılan çapraz tablo analizine göre, gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 26. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Yönetimi ile Problem Yaşama Durumunun Frekans Dağılımları

		Devlet		Özel		Toplam		X	P
		N	%	N	%	N	%		
Okul Yönetimi ile Problem	Var	6	10,7	13	21,0	19	16,1		
	Yok	50	89,3	49	79,0	99	83,9	2,290	,103
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 26 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %10.7' sinin okul yönetimi ile problem yaşadığı (N=6), %89.3' ünün ise problem yaşamadığı (N=50) görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %21.0' inin okul yönetimi ile problem yaşadığı (N=13), %79.0' unun ise problem yaşamadığı görülmektedir (N=49). Bununla birlikte, yapılan çapraz tablo analizine göre, gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 27. Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Diğer Öğretmenler ile Problem Yaşama Durumunun Frekans Dağılımları

		Devlet		Özel		Toplam		X	P
		N	%	N	%	N	%		
Diğer Öğretmenlerle Problem	Var	7	12,5	2	3,2	9	7,6		
	Yok	49	87,5	60	96,8	109	92,4	3,592	,060
	Toplam	56	100,0	62	100,0	118	100,0		

Tablo 27 incelendiğinde devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %12.5' inin diğer öğretmenlerle problem yaşadığı (N=7), %87.5' inin ise problem yaşamadığı (N=49) görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %3.2' sinin diğer öğretmenlerle problem yaşadığı (N=2), %96.8' inin problem yaşamadığı görülmektedir (N=60). Bununla birlikte, yapılan çapraz tablo analizine göre, gruplar arasındaki frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 28. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sorun Temalarına Yönelik Verdikleri Yanıtların Frekans Dağılımı

Temalar	Devlet (N=56)			Özel (N=62)			Toplam(N=118)		P
	N	%	Genel %	N	%	Genel %	N	Genel %	
Mola Yetersizliği	23	62.2	41.0	14	37.8	22.5	37	31.3	,031*
Okul şartları	20	76.9	35.7	6	23.1	9.6	26	22.0	,001*
Sınıf Mevcudu	12	60.0	21.4	8	40.0	12.9	20	16.9	,232
Malzeme Eksikliği	12	70.6	21.4	5	29.4	8.0	17	14.4	,039*
Çalışma Saatleri	1	3.8	1.7	25	96.2	40.3	26	22.0	,000*
Değersizlik	8	29.6	14.2	19	70.4	30.6	27	22.8	,035*
Veliler	8	53.3	14.2	7	46.7	11.2	15	12.7	,783
Maaş	0	0.0	0.0	11	100.0	17.7	11	9.3	,001*

Tablo 28 incelendiğinde, devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sorunlara ilişkin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda oluşturulan temalar ve bu temalara ilişkin frekans dağılımları görülmektedir.

Tabloda belirtildiği üzere, katılımcıların yanıtları sonucunda 8 temel sorun teması oluşturulmuş ve dağılımların farklılaşma düzeyi ki kare analizi ile incelenmiştir.

Mola yetersizliği temasının dağılımına göre devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin temayı karşılayan sorun bildirdikleri görülmektedir (Temayı karşılayan sorun bildiren N=37; Özel okulda çalışanlar için N=62 ve devlet okullarında çalışanlar için N=56 olmak üzere). Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin sorun bildirme frekansı doğrultusunda en çok bildirdikleri temanın mola yetersizliği olduğu görülmektedir (N=23).

“Değersizlik” temasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin sorun belirtme oranlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p=,035$; $p<0,05$). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin değersizlik temasına ilişkin sorun bildirme oranının devlet okulundakilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Çalışma Saatleri” temasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde devlet ve özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu

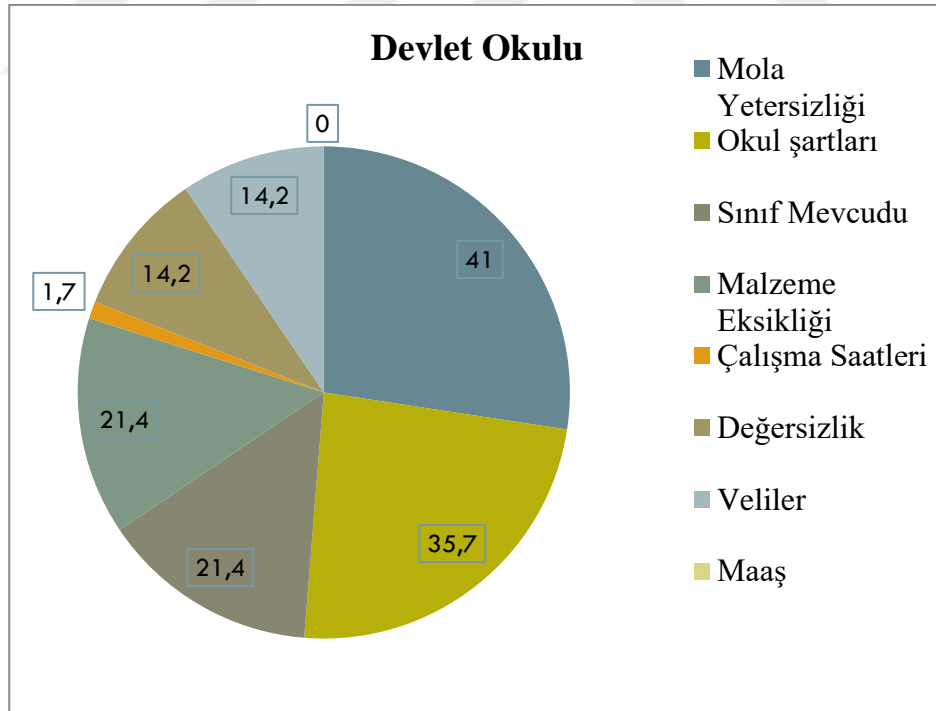
görülmektedir ($p=,000$; $p<0,05$). Özel okulda çalışan öğretmenlerin çalışma saatleri temasına ilişkin sorun bildirme oranının devlet okulundakilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Okul şartları” temasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($p=,001$; $p<0,05$). Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin özel okulda çalışan öğretmenlere göre ilgili temada daha fazla sorun bildirdiği tespit edilmiştir.

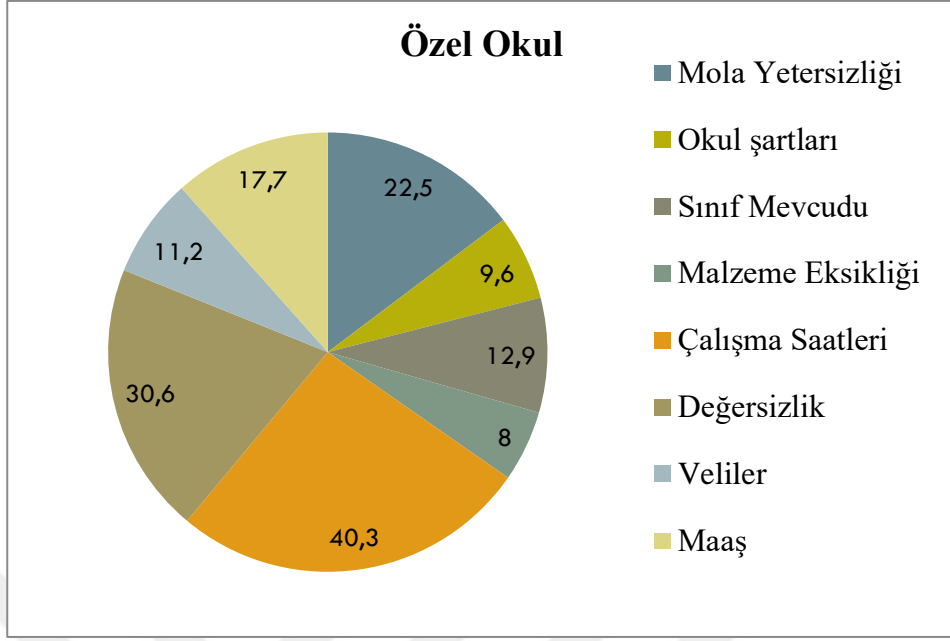
“Malzeme Eksikliği” temasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($p=,039$; $p<0,05$). Malzeme eksikliği temasında devlet okulunda çalışan öğretmenlerin özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla sorun bildirdiği tespit edilmiştir.

“Maaş” temasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerde anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir ($p=,001$; $p<0,05$). Maaş temasında özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre daha fazla sorun bildirdiği tespit edilmiştir.

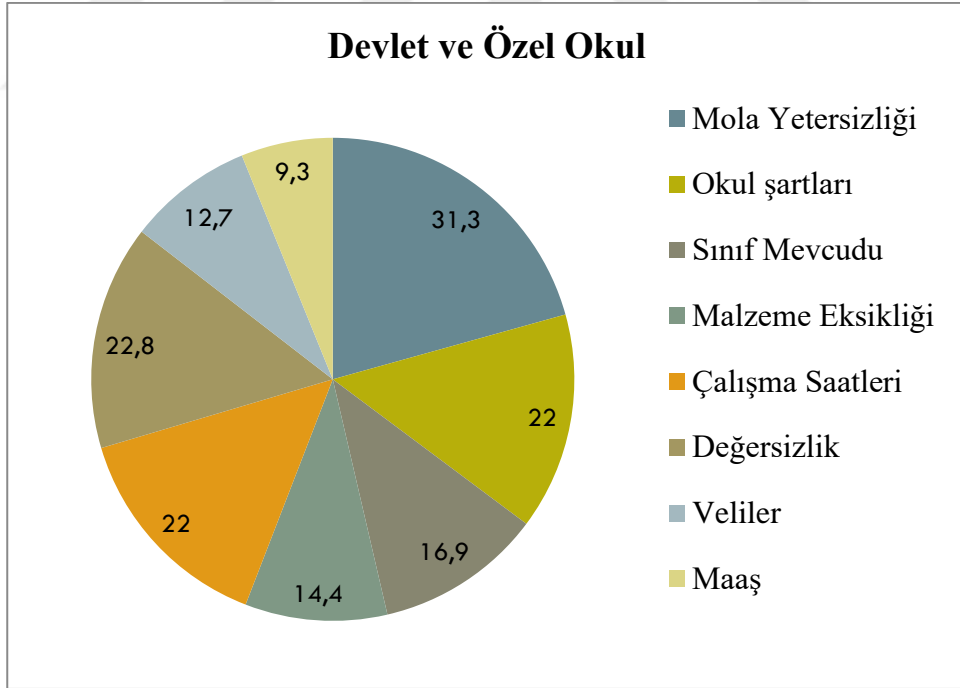
Grafik:3 Devlet Okulunda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorun Tanımları



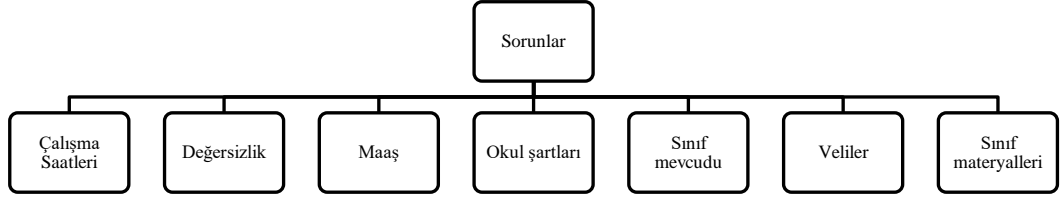
Grafik:4 Özel Okulda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorun Tanımları



Grafik:5 Devlet ve Özel Okulda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorun Tanımları

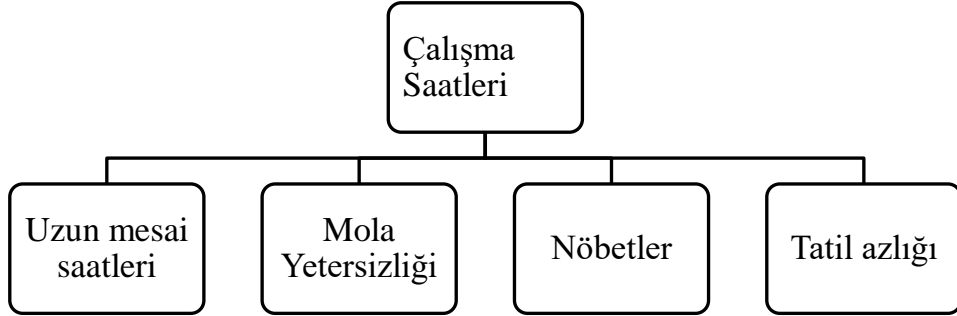


Şekil 1. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Problem Temaları



Özel ve devlette çalışan öğretmenlerin bildirdikleri sorunlar doğrultusunda oluşturulan temalar Şekil 1’de verilmiştir. Oluşturulan temalar, sorun olarak en çok bildirilen tema ve en az bildirilen tema arasında dağılım göstermektedir. Tema içeriklerinin ayrı ayrı incelenmesi ve katılımcıların temalara ilişkin ifadeleri aşağıda belirtilmiştir.

Şekil 2. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Saati Problem Teması ve Alt Boyutları



Şekil 2’de belirtildiği üzere, çalışma saatlerine ilişkin yapılan yorumlar doğrultusunda,

ÖK41 “Özel sektörde çalışıyor olmak sebebiyle çalışma saatlerinin uzunluğu ve bu saatler aralığında enerjileri yoğun bir grupla çalışıldığı için dinlenme sürelerinin yetersiz gelmesi” şeklinde bildirmiştir. Ö43 “Sınıfta uygulanan bazı etkinliklerin yoğun olması zamanında yetiştirmek konusunda sorun olmaktadır” şeklinde belirtmiştir.

Aynı şekilde, çalışma saatlerine ilişkin sorun olduğunu bildiren ve özel kurumlarda çalışan öğretmenler arasında yer alan,

ÖK24 “*Sömestr tatilinin olmaması ve okulun uzun süre açık tutulması*” şeklinde çalışma saatlerine ilişkin sorun bildirmiştir.

Aynı şekilde, ÖK27 “*Okul açılış ve kapanış saatlerinin uzunluğu, yarıyıl tatilinin olmaması ve yaz tatili sürelerinin azlığı*” olarak ifade etmiştir.

ÖK58 “*Okul öncesi öğretmenlerinin zorunlu ihtiyaçlarını karşılayabileceği ve dinlenebileceği yasal bir teneffüs hakkı dahi bulunmamaktadır.*” olarak ifade etmiştir.

ÖK34 “*Okul öncesi öğretmeni olarak bence en büyük sorunumuz, sınıftan çıkma imkanımızın çok fazla olmaması. Gün içerisindeki mola saatlerimizin yetersiz olması; çünkü yemek dahil her alanda çocuklarıyız.*”

Çalışma saatlerine ilişkin sorun bildiren katılımcılar ÖK58, ÖK33, ÖK31, ÖK21, ÖK15, ÖK14, ÖK7, ÖK5, ÖK4, ÖK1, ÖK27, ÖK24, ÖK41, ÖK39, ÖK43 olarak örneklendirilebilir.

Bununla birlikte devlet okulunda çalışanların çalışma saatlerine ilişkin ifadelerinin molalarını etkin bir biçimde kullanılamaması ile ilgili olduğu görülmektedir.

DK4 “*Teneffüs ve mola sorunu*” olarak ifade etmiştir.

Aynı şekilde, DK18 “*Okul öncesinde hiç teneffüs olmaması en büyük sıkıntılardan biri, ilkokul gibi teneffüs olması gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

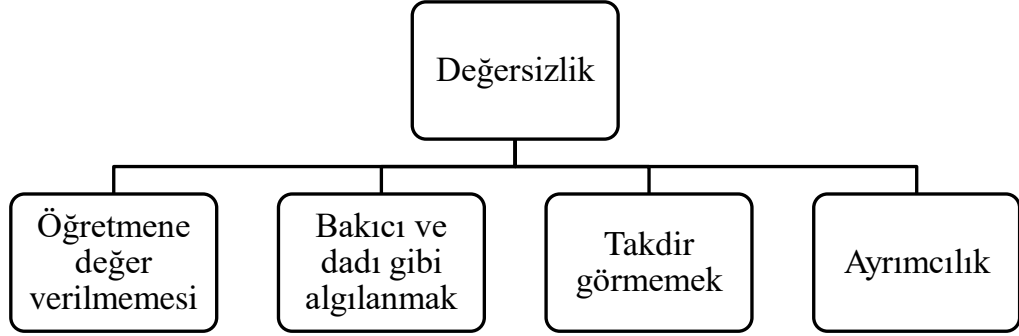
DK25 “*Teneffüs problemi yaşıyoruz.*”

DK27 “*7 saat mola vermeden çalışmak beni ruhen yoruyor. Çocuklardan ayrı olarak 25-30 dk mola vermemiz gerektiğini düşünüyorum.*”

DK33 “*Öğretmenlerin yemekten sonra molası olmalı.*”

DK43 “*Molamız olmadığı için tuvalet gibi temel ihtiyaçlarımızı karşılarken bile çocukların yalnız kalacağı endişesiyle hareket etmek zorundayız.*”

Şekil 3. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Değersizlik Problem Teması ve Alt Boyutları



Değersizlik sorununa ilişkin, okul öncesi öğretmenlerin beyanları doğrultusunda, öğretmenin yaptığı işin değersizleştirilmesi, çocuklarla çalışıyor olmaktan dolayı bakıcı veya dadı gibi algılanmaları ve okul yönetimi tarafından takdir göremiyor olmaya ilişkin sorunların bildirildiği görülmektedir. Özel kurumda çalışan;

ÖK26 “*Öğretmenlerin küçük görülüp önemsenmemesi*” olarak ifade ettiği değersizlik temasına ilişkin sorunlar hem özel hem de devlette çalışan öğretmenlerde daha fazla bildirilmiş; özel kurumda çalışan öğretmenlerin bu temaya ilişkin beyanlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Verilen yanıtlar doğrultusunda,

ÖK34 “*Anaokulu öğretmenleri ne yazık ki özel sektörde bakıcı ya da abla gibi görülüyor. Bunu çok net görebiliyorsunuz*”

ÖK29 “*Kurumun öğretmene manevi desteği göstermemesi*”

ÖK28 “*Öğretmene ve mesleğe saygı azlığı, Öğretmenlerin vermiş olduğu bilgi- eğitimin karşılığını alamaması*”

ÖK37 “*Eğitimci olarak değil, bakıcı olarak algılanması*”

ÖK39 “*Öğretmenin motive alanının az olması, Öğretmenler günü gibi değerli günlerin kutlanmasına izin verilmemesi*”

ÖK49 “*Okul müdürümüz öğretmenler arasında ayrımcılık yapıyor... Öğretmenlere karşı saygısızlık var*”

ÖK45 “*Okul öncesi öğretmenliğin artık dadı veya bakıcı olarak görülmesi çok üzücü*” Şeklinde bildirilmiştir.

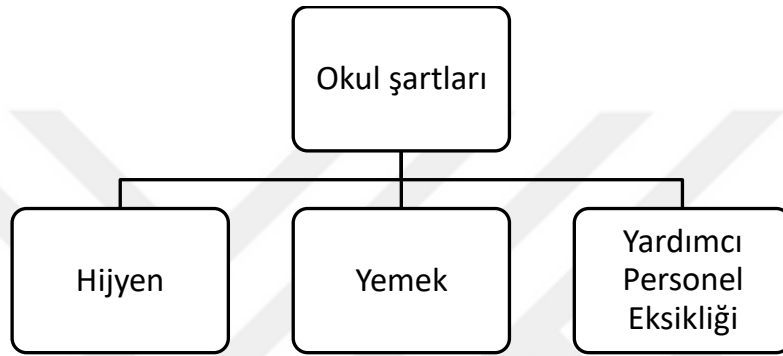
Bir diğer tema olan maaş temasına özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin bu konuda sorun bildirdiği görülmüştür.

ÖK31 “Maaşların az olması ve sigortaların eksik yatırılması”

ÖK12 “Kurumun maaş beklentisini gerekli şekilde gerçekleştirememesi”

ÖK25 “Bir öğretmen olarak (yardımcı öğretmen dahi olsa) maaşların asgari ücretin altında olması sorun oluyor” şeklinde sorun bildirmiştir.

Şekil 4. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okul Şartları Problem Teması ve Alt Boyutları



Okul şartları teması olarak bildirilen sorunların alt boyutları Şekil 4’te verilmiştir. Katılımcıların, okulun hijyen açısından, yemek ve servis imkanları açısından ve personel eksikliği bakımından sorunlar bildirdiği görülmektedir. Hem özel hem de devlet kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bu temada sorun bildirdiği görülmektedir.

ÖK25 “Yeterince hijyen olmadığı için sorun oluyor”

DK56 “Yemek menüleri çok basit, kolay ve hep aynı şekilde tekrarlanıyor”

DK24 “Tuvalet ve lavaboların az olması ve beslenme listelerine uyulmaması”

DK40 “Anaokulunda çıkan yemeklerin bazı dönemlerde aynı olması”

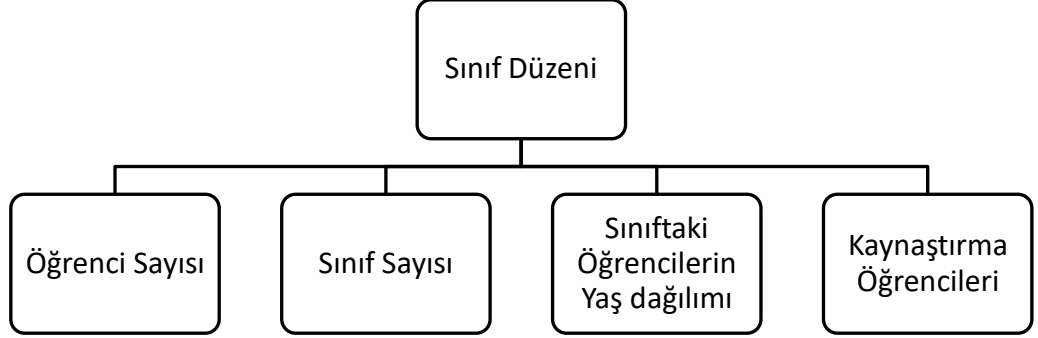
DK19 “Yeterli sayıda stajyer olmaması (stajyer eksikliği)”

ÖK58 “Birçok kurumda yardımcı görevli olmadığından, okul öncesi öğretmeni, ders araç gereçlerinin tamamlanması, fotokopi vb. hazırlıkların yapılması için mesai saatlerinin dışında okulda bulunmak zorundadır.”

DK34 “Çocukların sevmediği yemeklerin yapılması”

DK48 “Yardımcı personelin olmaması ve yeterli düzeyde temizlik olmaması”

Şekil 5. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Düzeni Problem Teması ve Alt Boyutları



Şekil 5’te belirtilen temada, sınıf düzenine ilişkin alt problemler listelenmiştir. Yanıtlar doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin yaş gruplarına uygun bir biçimde dağıtılmamış olması ve sınıf sayısının yetersiz olmasına ilişkin sorunlar bildirdikleri görülmektedir. Söz konusu sorunlar hem özel hem de devlet kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri tarafından bildirilmiştir.

DK38 “Sınıfların kalabalık olması, özel gereksinimli öğrencilerin sayısının birden fazla olması ve tam gün eğitime zorlaması”

DK48 “Çocuk sayısının fazla olması ve bir sınıfa fazla kaynaştırma gelmesi”

DK3 “Sınıfın fiziki şartları dikkate alınmadan yapılan kayıtlardan şikâyetçiyim. Küçük bir sınıfa 30 çocuk nasıl sığar? Nasıl oyun oynar? Bu kimsenin umurunda değil gibi. Bu konuda oldukça zorlanıyorum. Sınıflarımız çok kalabalık”

DK20 “Okul öncesi öğretmeni olarak yaşadığımız sorunların başında sınıflarımızın aşırı kalabalık olması; bu kalabalık yüzünden çocukla iyi bir şekilde ilgilenilmemesi, daha sonra kaynaştırma öğrencisinin birden fazla olması sınıf içindeki eğitim ve öğretimi de etkilemektedir.”

DK25 “Sınıf mevcutlarının 25’in üzerinde olması. Farklı yaş gruplarının aynı sınıf içinde aynı düzeyde eğitim görmesi”

ÖK34 “Sınıfların 20 kişi olması ve hareket dinamiği yüksek grupların bir arada olması eğitim öğretimi aksatıyor”

ÖK41 “Kalabalık gruplarla yaş grubunda hareket dinamiğinden dolayı çalışmanın ve yapılacak etkinliklere yetişebilmekte zorlanma”

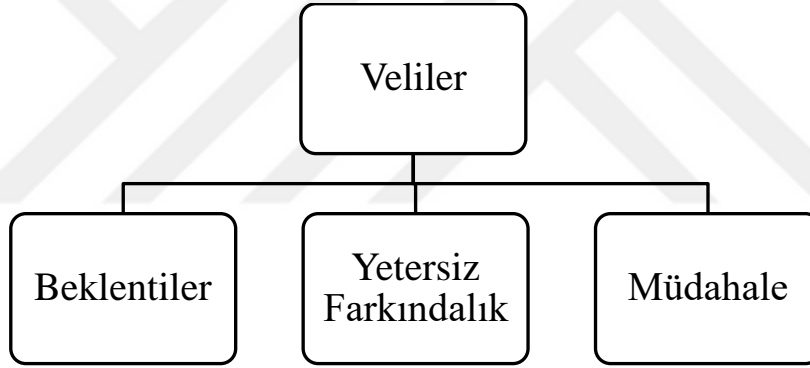
ÖK52 “Sınıfların kalabalık olması”

ÖK43 “Sınıfta erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden daha fazla olması, sınıfın hareket dinamiğini oldukça etkilemektedir. Sınıfta uygulanan bazı etkinliklerin yoğun olması zamanında yetiştirmek konusunda sorun olmaktadır.”

ÖK12 “Sınıfların karma sınıf olması ve çocukların gelişim düzeylerinin iyi ayarlanmaması”

DK22 “Sınıflardaki özel eğitilmiş öğrencilerin fazla olması. Bir sınıfta fazla olup başka bir sınıfta hiç olmaması, yaş sınırı dışında çok küçük ya da çok büyük öğrenci alımı yapılması”

Şekil 6. Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Veliler Problem Teması ve Alt Boyutları



Şekil 6’da belirtilen temada, velilere ilişkin alt problemler listelenmiştir. Yanıtlar doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin velilerin beklentileri, farkındalık ve bilinçlilik düzeylerinin yetersiz oluşu ve programa müdahale etmelerine ilişkin sorunlar bildirdikleri görülmektedir. Söz konusu sorunlar hem özel hem de devlet kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri tarafından bildirilmiştir.

ÖK47 “Velilerin bilinçli olduğunu düşünüp bilinçsizce çocuklarını yetiştirmeleri çocuklardan çok fazla beklenti içine girmeleri ve çocukları doyumsuz bireyler haline dönüştürmeleri. Teknolojinin çok fazla yaşamımızda olması ve bunu çocuklarımızda uzak tutamadığımız için çocukların dikkat problemleri yaşamaları okula uyum sorunu ve sosyalleşme sorunu yaşamaları”

ÖK46 “Okul-veli arası iletişimi dengede tutmak öğretmeni yormakta. Beklentilerin farklılaşması öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte.”

Ö57 “Veli eğitimi yapılmalı. Bu konuda yeterli bilgi sahibi rehber öğretmen ya da başka bir uzman tarafından, öğretmen olmaktan daha çok bakıcı, dadı muamelesi görüyoruz. Okulda ufacık bir kaza gelse başlarına zor durumda kalıyoruz. İlkokul öğretmenlerine bunu yapamıyor ama anasınıflı öğretmenlerinin tek görevi ve sorumluluğu buymuş gibi. Çocuklarla bizi bize bıraksalar inanılmaz eğleniyoruz ama veli devreye girince çok geriliyorum nasıl açıklayacağım adı üzerinde kaza ama maalesef yeterli bilgi sahibi değiller”

ÖK12 “Velilerin öğretmenlere karşı güvensizliği ve istedikleri zaman öğretmenleri araması”

ÖK22 “Özel bir kurumda çalıştığım için sorunu çocuklardan ziyade velilerle yaşıyorum. Hepsi kendi çocuğunun diğerlerinden daha farklı olduğunu düşünerek daha iltimaslı davranmamızı bekliyorlar, bu da mümkün değil. Elbette her çocuk özel ama ailesi özel davrandığı için değil.”

ÖK28 “Çocukların üzerindeki, ailelerin davranışlarındaki yanlış tutumlar, baskılar ve iletişim problemleri zaman içinde en çok karşılaştığımız sorunlardır. Ailelerin öğretmen ve okul ile iletişimi kuvvetli olmalı ve yapılan uygulamaları yakından takip etmelidir. Özellikle davranışların olumlu hale dönüştürülmesindeki tekniklerin uygulanmasında öğretmene destek olmalıdır”.

Devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir oranının “Velilerin bilinçsizliği” olarak sorun bildirdikleri görülmektedir (örn. DK23, DK16, DK6, DK41, DK31,DK42,DK29,DK33)

Buna ek olarak

DK48 “Velilerin çok fazla çocukların üzerinde etkilerinin olması. Genel olarak evlerdeki otoritenin sahibinin çocuk olması, sınıfın düzeni, kuralları açısından etkili olması. Çocuk merkezli ailelerin problemlerinin olması, Anne ve baba arasındaki tutarsız davranışlarının çocuğa yansması. Sınıf içerisinde oluşturulan kural ve sorumlulukların evde anne ve baba desteği ile sürdürülememesi”

DK38 “Velilerin öğretmenlere karşı olumsuz tutum ve davranışlara sık yönelmesi”

DK24 “Velilerin saygı çerçevesi içerisinde konuşmaması veya davranmaması”

DK47 “Velilerin beklentilerinin aşırı düzeyde olması”

DK 58: “Velilerin bazı istekleri ve bazı yaklaşımlarının öğretmenleri yorması”

Son tema olan sınıf materyalleri problemlerinin devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenler tarafından daha fazla bildirildiği ve bazı öğretmenlerin hangi materyallerin eksik olduğu konusunda yanıt verdiği görülmektedir.

Yanıtlar incelendiğinde,

DK39 *“Oyuncaklarımızın tam olmasını isterdim”*

DK24 *“Sınıf içindeki materyallerin eksik olması”*

DK38 *“Sınıfların fiziksel açıdan ve materyal donanım açısından yetersiz kalması”*

DK29 *“Eğitim ortamlarının yetersizliği, materyallerin yetersizliği”*

DK5 *“Okulun fiziksel koşulları ve materyal yetersizliği”*

DK8 *“Okul öncesi eğitim için hazırlanan kitap setinin pamuk şekeri 1.2. yetersiz olması, okul öncesi sınıflarının ayrı sınıflarda bir alanda olması güzel ama prefabrik olması sağlık sorunlarına yol açabiliyor ve duvarların kaldırmaması sebebiyle akıllı tahta kullanılamıyor”*

DK12 *“Sınıfta materyallerin, eğitici oyuncakların eksikliği”*

5.TARTIŞMA VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde yapılan araştırma ve analizlerin sonucunda elde edilen bu problemler ve problemlere ilişkin alt boyutlar ilgili literatür ışığında tartışılıp yorumlanmıştır.

Çalışmanın amacı, devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin mesleki sorun tanımlarını incelenmektir.

Bu amaç çerçevesinde devlet ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden çıkarılan analiz sonuçlarına göre bazı problem alanları ve alt problemler belirlenmiştir. Bu problem tanımları;

- 1) Mola Yetersizliği
- 2) Çalışma saatleri
- 3) Değersizlik
- 4) Maaş
- 5) Okul Şartları
- 6) Sınıf Mevcutları
- 7) Veliler
- 8) Sınıf Materyalleri ile ilgili sorunlar olarak ortaya konulmuştur.

Araştırmada elde edilen temel sorun tanımlarından biri öğretmenlerin çalışma saatleri olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri çalışma saatleri ile ilgili olarak şu sorunları bildirmişlerdir, tatil azlığı, nöbetler ve uzun mesai saatleri. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %96.2' sinin bu sorun tanımını belirttiği görülürken, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ise, sadece %3.8'inin çalışma saatlerine ilişkin sorun belirttiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, devlet ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çalışma saatleri açısından karşılaştırılması noktasında da dikkat çeken bazı sonuçların olduğu görülmektedir. Tablo 8 incelendiğinde, devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin %87.5' i

günde 5-6 saat mesai yaparken, özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ise, %38.7'sinin 7-8 saat, %56.5'inin 9-10 saat mesai yapmakta olduğu görülmektedir. Sonuçlar, özel okulların devlet okullarına göre, çalışma saatlerinin daha uzun olduğunu göstermektedir. Ayrıca; hafta içi ve hafta sonu nöbetleri ile sömestr ve yaz tatillerine dair bulgular incelendiğinde yine özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla mesai yaptıkları görülmüştür.

Bu sorun tanımını; özel okul öğretmenlerinden ÖK41 "*Özel sektörde çalışıyor olmak sebebiyle çalışma saatlerinin uzunluğu ve bu saatler aralığında enerjileri yoğun bir grupla çalışıldığı için dinlenme sürelerinin yetersiz gelmesi*" ve devlet okulu öğretmenlerinden DK18 "*Okul öncesinde hiç teneffüs olmaması en büyük sıkıntılardan biri, ilkokul gibi teneffüs olması gerektiğini düşünüyorum*" şeklinde ifade etmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde araştırma bulgumuz ile aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. Nitekim; Yılmaz ve Altinkurt (72) tarafından yapılan özel dersane öğretmenlerinin kurumlardaki çalışma koşullarını belirlemeyi amaçlayan araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin günde 10 saat haftada ortalama 50–60 saat çalıştığı tespit edilmiştir. Akman ve ark., (73) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişliği incelemeyi amaçlayan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin diğer öğretmenler gibi yasal olarak dinlenme haklarının olmadığı ayrıca, mesai saatleri boyunca aralıksız görev yaptıkları belirtilmiş ve öğretmenlerin mesai saatlerinin tükenmişlik düzeylerini etkileyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda, insanların belirli zaman dilimlerinde dikkatlerini sağlam tutabileceklerini ve bu zaman dilimlerinin üzerine çıkılmasının bireyleri iş motivasyonundan ve verimlilikten uzaklaştırdığını ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesai saatlerinin fazla olduğu, fiziksel ve duygusal olarak çok fazla emek isteyen bir meslek olduğu, öğretmenlerin zor şartlarda ve olumsuz veli yaklaşımları gibi stres oluşturan koşullarda çalıştıkları tespit edilmiştir (74). Çalışma saatlerine ilişkin olarak tespit edilen bu belirgin farkın devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 657 sayılı kanun ile çalışma saatlerinin belirli olmasının ve bunun dışına çıkılmasının yasak olması ile ilgili olduğu düşünülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen 5580 sayılı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma saatleri haftalık en fazla 40 saat olarak belirlenmiştir (75). Ancak, mevcut araştırma bulgularına göre, özel kurumlarda bu sınırlara çok fazla dikkat edilmediği tespit edilmiştir. Bauer ve arkadaşlarının (76) yapmış oldukları araştırma sonucunda tam zamanlı görev yapan öğretmenlerin haftada 51 saatten fazla mesai yaptıklarını tespit

etmişlerdir. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin iş kaygılarının olması, işlerini kaybetmemek istememeleri ve kurumun sahipleri tarafından istenildiğinde işten çıkarılmalarının daha kolay olabilmesi sebebiyle fazla mesai ve çalışma saatlerine uymak durumunda kaldıkları düşünülebilir. Çalışma saatlerinin yüksekliği ve yüksek çalışma saatlerine dayalı problemlerin çoğu iş alanında olduğu gibi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler için de önemli bir problem haline gelebildiği görülmektedir. Uzun mesai saatleri ile çalışan bireylerin gerek fiziksel olarak gerekse psikolojik olarak işini verimli yürütebilme ve yapılan işten doyum alabilme düzeyini olumsuz etkileyebilmesinin, beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın katılımcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı kitlenin yaş düzeyinin düşük olması ve bu durumun öğrencilere gerekli ve yeterli eğitim sürecinin sunulması için çeşitli varyasyonlar ve somutlaştırmaları gerekli kılması uzun mesai saatlerini öğretmenler açısından daha yıpratıcı hale getirebileceği düşünülmektedir. Tüm öğretmenlerin en temel problemlerinden biri olan nöbet tutmanın da işlenen dersten sonra öğretmenlere dinlenebilme imkânı sunmaması nöbet tutmayı okul öncesi öğretmenler için önemli bir sorun tanımı haline getirdiği düşünülebilir.

Araştırma sonucunda belirlenen bir diğer sorun tanımı ise, sınıf mevcutlarının yoğunluğudur. Sınıf mevcutları ile birlikte, öğrencilerin yaş dağılımının ve kaynaştırma öğrencilerinin de öğretmenlerin problem olarak bildirdikleri sorunlar olarak karşımıza çıkmıştır. Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin %40'ının sınıf mevcuduyla ilgili sorun belirttiği görülürken, buna karşın devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerin %60'ının sınıf mevcudunu sorun olarak belirttiği görülmektedir. Tablo 22 incelendiğinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarında %26.8' inin 21-25 öğrencisi ve %32.1'inin 26 ve üzerinde öğrencisi olduğu görülmekteyken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise, sınıflarında %45.2'sinin 16-20 öğrencisi olduğu görülürken, 21-25 ile 26 ve üzerinde öğrencisinin olmadığı görülmektedir. Sonuçlar değerlendirildiğinde ise, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha kalabalık sınıflarda görev yaptıkları söylenebilir. Ayrıca, Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 48. Maddesi'nde; okul öncesi eğitim okullarında, sınıf mevcutları 20'den fazla olamaz ifadesi yer almaktadır (75). Araştırmamızda devlet kurumlarında 26 üzeri sınıf mevcutlarının bulunması bu durumun ihmal edildiğini göstermektedir.

Bu sorun tanımını; devlet okulunda görev yapan DK20 *“Okul öncesi öğretmeni olarak yaşadığımız sorunların başında sınıflarımızın aşırı kalabalık olması; bu*

kalabalık yüzünden çocukla iyi bir şekilde ilgilenilmemesi, daha sonra kaynaştırma öğrencisinin birden fazla olması sınıf içindeki eğitim ve öğretimi de etkilemektedir.” şeklinde ifade etmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, çalışmamıza benzer olarak sınıf mevcutlarının öğretmenler için koşullardan memnun olma ve bu paralelde eğitim sürecinden aldıkları doyum ve verim açısından belirleyici bir problem olduğu düşünülebilir. Sirkeci (77), özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenleri yaşanan problemler yönünden karşılaştırmış olduğu araştırmasında sınıf mevcudu daha düşük olan sınıflarda sorun yaşanma oranının daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin sınıf düzenini sağlamaları ve sınıf disiplin sorunları ile mücadele edebilmelerini de zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfında 20 ve daha az öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf düzenini sağlamadaki başarıları, öğrencisi daha fazla olan diğer gruplara göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Çocuklarla yoğun iletişim kuran okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının incelenmesi ayrı bir önem taşımaktadır (78). Okul öncesi öğretmenleri sınıflarındaki çocuk sayısının fazla olması, gün boyu aralıksız eğitim sürdürmeleri gibi sebeplerden dolayı bedensel ve ruhsal olarak yorulmakta bu durum da iş doyumlarını düşürebilmektedir. Öğretmenlerin işinden doyum almaması da çocuklarla olan iletişimini ve eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (79). Şahin ve Dursun (80), çalışmalarında okul öncesi dönemde öğretmen çocuk iletişiminin çocuğun tüm yaşamını etkilediğini ve öğretmenin işinden doyum almasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Demato ve Curcio (81) ise çalışmalarında gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin iş doyumlarının belirlenmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Çetin (82) ve Çınar (83) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Sınıf mevcutlarının sınıf büyüklüklerine göre fazla olmasının çocukların verimli bir eğitim süreci yaşamalarında engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin de etkinlik hazırlama, sınıf hakimiyeti, etkili iletişim kurma hususlarında zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çalışma ile benzer bulgular Kök vd. (9) tarafından yapılan çalışma ile de paralellik göstermektedir. Nitekim; Ural ve Ramazan'ın (84) yaptığı araştırmanın da mevcut çalışmanın sonuçları ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Smith ve Glass'ın (85) Sınıf mevcudu ile öğrenci tutum ve davranışları, sınıf süreçleri, öğrenme ortamı ve öğretmen memnuniyeti gibi ölçümleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırma sonucunda kaliteli okullaşma ve olumlu tutumlar geliştirilmesinin sınıf mevcutlarının azalmasıyla ilişkili olduğunu belirtmiş, sınıf mevcutlarının az olmasının daha kaliteli sınıf ortamları, daha iyi öğrenci tutumları

ve daha büyük öğretmen memnuniyeti ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, 12 yaş ve altındaki çocukların sınıf mevcudunun fazla olmasından etkilenme durumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yine OECD'nin (Organisation for Economic Cooperation and Development) (86) raporunda da mevcudu fazla sınıfların öğrenci başarısızlığındaki en önemli etkenlerden biri olduğu belirtilmiştir. Sınıf mevcutlarının sınıfların kapasitesine göre fazla olması eğitimin kalitesi ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğretmen, öğrencilerin kişisel farklılıklarının farkında olarak etkinlikler düzenler, onlara daha çok zaman ayırıp onları tanımaya ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar planlar (87). Öğretmenlerin rahatsız oldukları sorunların en önemlilerinden birinin “öğrenci sayısının fazlalığı ve fiziki olanaklara dayanan zorluklar” ile “devlet tarafından temin edilmesi gereken sosyal olanakların yetersizliği” ile ilgili problemler olduğu görülmektedir. Kalabalık sınıflar, disiplin sorunları, öğrencilerin alkol ve madde kullanmaları, şiddet, düşük maaşlar, ilgisiz aileler, olumsuz yönetici davranışları ve benzeri birçok sorun yaşamaları, öğretmenlerin stres yaşamalarına ve tükenmişlik sendromu geliştirmelerine sebep olmaktadır (88). Çalışkan Maya, (89) araştırmasında maaşların yanında çalışma saatleri, sınıf başına düşen öğrenci sayısı ve eğitim kadrosunun öğrenci sayısına oranı yönünden de AB ülkeleri ile Türkiye arasında önemli farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Kalabalık sınıfların araçların yetersizliğine, öğrencinin derse olan ilgisine ve öğretmenlerin sınıf disiplininde zorlanmalarına sebep olduğu düşünülebilir. Öğrenci dağılımlarının homojen olmamasının farklı gelişim özellikleri gösteren öğrencilerin bir arada eğitim görmelerini zorunlu kılması, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının ortaya çıkabilmesi ve bu durumun öğretmenlerin farklı ihtiyaçlara aynı zaman diliminde yanıt vermesini gerektirdiği düşünülebilir. Kaynaştırma öğrencilerinin de yine bu duruma paralel olarak farklı gelişim özellikleri göstermeleri ve bu gelişim özelliklerine uygun olan farklı ve kişiye özel eğitim planlamasını gerektirdiği için görev yapan öğretmenlerin sorun yaşamalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, devlet ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin bildirdikleri önemli problem alanlarından birinin de veliler ile yaşanan iletişim sorunları ve velilerin çocukların eğitim sürecinin içine dahil olması ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %53.3' ünün veliler ile ilgili sorun bildirdiği görülürken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %46.7'sinin bu sorun tanımını belirttiği görülmüştür. Sonuçlar değerlendirildiğinde, iki

grup arasında büyük bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Aradaki küçük farkın ise, özel eğitim kurumlarındaki okul şartları, materyallerin daha iyi olması ve velilerin okula ücret ödeniyor olması bu sebeple okulların velileri daha çok memnun etme eğiliminde olabildikleri dolayısıyla velinin daha az sorun bildirdiği ile ilgili olduğu düşünülebilir. Bu sorun tanımını, özel okulda görev yapan ÖK57’i “*Veli eğitimi yapılmalı. Bu konuda yeterli bilgi sahibi rehber öğretmen ya da başka bir uzman tarafından, öğretmen olmaktan daha çok bakıcı, dadı muamelesi görüyoruz. Okulda ufak bir kaza gelse başlarına zor durumda kalıyoruz. İlkokul öğretmenlerine bunu yapamıyor ama anasını öğretmenlerinin tek görevi ve sorumluluğu buymuş gibi. Çocuklarla bizi bize bıraksalar inanılmaz eğleniyoruz ama veli devreye girince çok geriliyorum nasıl açıklayacağım adı üzerinde kaza ama maalesef yeterli bilgi sahibi değiller*” ve DK47 “*Velilerin aşırı beklentilere sahip olması*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının okulun bulunduğu çevrenin okul öncesi eğitimi lüzumsuz gördüğünü, çocuğun zaman geçireceği bir çevre olarak algıladığını, yapılan çalışmalara alakasız olduğunu ve okul öncesi öğretmenlerini bakıcı-dadı gibi gördüklerini belirtmişlerdir. Literatürde de okul öncesi eğitim kurumlarının ebeveynler açısından çocuk bakım yeri olarak açıklandığına yer verilmektedir (90). Küçük çocukların eğitimlerinden eğitim kurumları kadar ebeveynlerde sorumludur. Okul öncesi eğitim kurumları ve aileler işbirliği ve etkileşim içinde olursa çocukların kazandıkları bilgilerin kalıcılığının arttığı ve bu sebeple ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilgilendirilmesinin zorunlu olduğu çalışmalarda değinilen bir durumdur (9).

Veliler öğretmenlerle iyi bir arkadaş ve çocuklarının eğitimi için birer ortak olmayı başarabilirlerse her iki tarafın disiplin çabaları daha yüksek düzeye gelecektir. Disiplin çabaları için velinin destekleri her zaman iyi planlanmalı ve veli-öğretmen eğitimleri düzenlenmelidir. (91). Öğretmen sınıfta disiplin sıkıntısı yaşamak istemiyorsa, sene başından itibaren aileler ile birlikte hareket etmelidir. Anlaşılması ve çalışılması zor çocuklarla ve ulaşılmaması zor ebeveynlerle insani ilişkilerin kurulması çok önemlidir. Bütün ilişkilerde öğretmen utangaçlıktan, mahcubiyetten kaçınarak ortak değer duygularına ve topluluk ruhunu içine alan bir yaklaşımla örnek olmalıdır (91). (92).

Sadık (93), Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını veli görüşlerine göre ele almıştır. Araştırmada veliler, istenmeyen davranışları öğretmen ve öğrencilere göre “en ciddi” algılayan grup olmuştur. Araştırmaya katkıda bulunan veliler sorun olan

davranışların sebeplerini ilk olarak dışsal etkenlere bağlamış ve başkalarını suçlama yönünde davranışta bulunmuşlardır.

Öğretmenler ve veliler, disiplin sorunlarının çözümünde öğretmen ve veli işbirliğinin olması gerektiğine inanmaktadır. Veliler öğretmenden istenmeyen bir durumda bulunduğu çocuğa kızıp bağırmasını ve dayak atmasını beklediğini, öğretmenler ise, velilerden ilk olarak çocuğa dayak atmamasını, sevgi ve ilgi göstermesini istediklerini belirtmişlerdir (77).

Gerek bu çalışmaya katılan öğretmenlerin gerekse diğer çalışmalardan elde edilen ve paralel olan bu sonuçlara göre velilerin beklentileri, eğitim sürecine ve okul öncesi eğitime bakış açıları, okul ve öğretmen ile sağladıkları işbirliği, velilerin çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri tutum ve davranışlar vb. ile ilgili problemlerin öğretmenlerin bildirdikleri sorunların arasında önemli yer tutacağı düşünülmektedir.

Özellikle öğrencilerin henüz somut işlem döneminde buldukları ve gelişimleri konusunda çok hassas olunması gereken okul öncesi eğitim döneminde veliler eğitimin en önemli üç ayağından birini oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğrenciyle beraber velilerin tutum ve davranışları eğitime dair önemli etkiler yaratabileceği düşünülmektedir.

Çocuklar okul öncesi eğitime başlarken kendileri için o ana dek tek önemli alan olan evden ayrılarak yeni bir alana geçiş yapmaktadırlar. Bu döneme kadar öğrencilerin yaşadıkları alanın içerisinde önemli ve belirleyici olan velileridir. Dolayısıyla okul öncesi eğitime başlarken öğrencilerin girdikleri yeni alana ve orda bulunan diğer bireylere adaptasyon sürecinin sağlıklı atlatılabilmesi için velilere önemli rol ve görevlerin düştüğü düşünülebilir. Velilerin bu görevleri etkin bir biçimde yerine getirememeleri ya da bu konuda yeterince farkındalığa sahip olmamaları ise, öğretmenler için karşılaşılan problemleri arttırabilmesiyle birlikte bu problemlere dair çözüm bulabilmelerini zorlaştırabileceği düşünülmektedir. Çalışmamızda elde edilen sonuçların velilerin bu rolleri etkin olarak üstlenememeleri, sağlıklı işbirliği kuramamaları ve hem eğitim sürecine dair hem de öğretmenlere dair yanlış beklentiler geliştirmeleri ile ilgili olduğu düşünülebilir. Çalışma grubunun okul öncesi olmasının da toplumsal anlamda henüz okul öncesi eğitime dair sağlıklı farkındalık sürecinin gelişmemiş olduğundan sorun düzeyini yükselttiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen önemli problem tanımlarından biri de özel ve devlet anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mola konusunda yaşadıkları

yetersizliklerdir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin %62.2' sinin mola yetersizliğini sorun tanımını olarak belirttiği görülürken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise, %37.8'nin sorun olarak belirttiği görülmektedir. Tablo 17 incelediğinde, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin %85.7' sinin çocuklardan ayrı molasının olmadığı, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise, %27.4'ünün çocuklardan ayrı molasının olmadığı görülmektedir. Sonuçlar değerlendirildiğinde ise, iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla mola ihtiyacı hissettiği söylenebilir. Sorun tanımını, DK27 *“7 saat mola vermeden çalışmak beni ruhen yoruyor. Çocuklardan ayrı olarak 25-30 dk mola vermemiz gerektiğini düşünüyorum.”* DK43 *“Molamız olmadığı için tuvalet gibi temel ihtiyaçlarımızı karşılarken bile çocukların yalnız kalacağı endişesiyle hareket etmek zorundayız.”* şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12.7 (N=15) 'sinin mola yetersizliği ile ilgili sorun tanımını teneffüs sorunu olarak belirttikleri tespit edilmiştir.

DK 8 *“Okul öncesinin genel sorunu olan teneffüs (mola) olmaması öğretmenin özel ihtiyaçlarını gidermek için bile sorun yaşamasına neden oluyor.”* DK 18 *“Okul öncesinde hiç teneffüs olmaması en büyük sıkıntılardan biri. İlkokul gibi teneffüs olması gerektiğini düşünüyorum.”* DK 19 *“Teneffüsün olmamasının sıkıntısını yaşıyoruz.”* DK 32 *“Okul öncesinde en büyük problem teneffüs hakkının olmaması.”* ÖK 58 *“Okul öncesi öğretmenlerinin zorunlu ihtiyaçlarını karşılayabileceği ve dinlenebileceği yasal bir teneffüs hakları dahi bulunmamaktadır.”*

Ayrıca; DK 4, DK 11, DK25, DK 34, DK 41, DK 42, DK45, DK 47, DK 54, DK 56 *teneffüsümüz yok, teneffüs sorunu yaşıyoruz* vb. şekilde ifade etmişlerdir.

İlkokul ve lise bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin teneffüs uygulamasından etkilendikleri düşünülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin teneffüs kavramı ile belirtmek istediklerinin aslında mola ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde de, öğretmenler için mola sürelerinin önemli olduğu ve elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mola sürelerini yetersiz bulduğu belirlenmiştir. Ağgül- Yalçın ve Yalçın (94)'ın çalışmasına göre öğretmenler okul öncesinde etkinliklerin aralıksız sürmesini dezavantaj olarak yorumlamış ve ara verilmediği zamanlarda çocukların dikkatlerinin dağıldığını, konudan sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler ara verilmediğinde çocukların yaşlıları ile iletişim kuramadıkları da dezavantaj olarak aktarılmışlardır. Ek olarak, öğretmenler derslere ara

vermeden devam edildiğinde dinlenemediklerini, ihtiyaçlarını gidermek için vakit bulamadıklarını, böyle devam ettiklerinde gün sonuna doğru çok yorgun düştüklerini ve derslerin verimsiz geçtiğini belirtmişlerdir. (94).

Araştırmada mola ilgili çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde çalışma saatlerinin devlet okullarında özel okullara oranla daha az olduğu görülürken, mola ihtiyacı hissetme oranının devlet okullarında özel okullara oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak, iki temel faktör düşünülebilir. Birincisi, araştırma bulgularımızda yer alan özel kurumlarda sınıfta iki öğretmen bulunması yaygın iken, devlet kurumlarında bu durumun daha az olduğu görülmektedir. Sınıfta iki öğretmenin bulunmasının aralıklı çalışmayı mümkün kılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, devlet kurumlarında sınıfta genelde tek öğretmen bulunmasının mola konusunda daha yüksek düzeyde yetersizlik oluşturabileceği düşünülebilir. İkincisi ise, sınıf mevcutlarının 20 kişinin üzerinde olması da yine öğretmenin iş yükünü arttıran farklı sorunlarla karşı karşıya kalmasına neden olabilecek bir durum olarak düşünülebilir. Ancak, Okul öncesi eğitim yönetmeliğinde günde elliser dakikalık ara vermeden 6 etkinlik saati süre ile eğitim yapılır maddesi yer almaktadır (94). Fakat, küçük çocukların dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle aralıksız 50 dakika etkinlik yapmalarının mümkün olamayacağı sıkılıp, yorulacakları düşünülmektedir. Etkinliklerin kesintisiz devam etmesi çocukların başka çocuklarla iletişim kurmaları, oyun oynamaları ve sosyalleşmeleri önünde de engel olarak düşünülebilir. Ayrıca, bu sürede öğretmenlerin mola yapmaması, dinlenip zaruri ihtiyaçlarını giderememeleri de onların yorulmalarına çalışma verimlerinin düşmesine neden olabilir. Bu bağlamda, yaşanan sorunların öğretmenin daha fazla mola ihtiyacı hissetmesine neden olacağı düşünülebilir.

İcra edilen her mesleğin toplumsal bir değerinin olması ve bu mesleği sürdüren insanların işini yaparken kendilerini önemli ve değerli hissetmesi iş hayatının önemli bir bileşeni olarak görülebilir.

Bu çalışmada hem devlet okullarında hem de özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerin bildirdikleri sorun tanımlarından biri mesleki anlamda hissettikleri değersizlik olarak belirlenmiştir. Bu sorun tanımını devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin %29.6' sını sorun olarak belirtirken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin % 70.4'ünün sorun olarak belirttiği görülmektedir. İki grup arasında çıkan sonuçların anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Sonuçlar

değerlendirildiğinde ise, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla değersiz hissettikleri tespit edilmiştir. Sorun tanımını, ÖK34 “*Anaokulu öğretmenleri ne yazık ki özel sektörde bakıcı ya da abla gibi görülüyor. Bunu çok net görebiliyorsunuz*” ve ÖK28 “*Öğretmene ve mesleğe saygı azlığı, Öğretmenlerin vermiş olduğu bilgi-egitimin karşılığını alamaması*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenler çalışma hayatı içerisinde statü anlamında değersiz hissettiklerini ve bu durumun kendileri için önemli problem olduğunu bildirmişlerdir. İlgili literatür araştırmaları ve toplumsal gözlemler de bu durumun beklenen bir sonuç olabileceğini göstermektedir. Ağgül- Yalçın ve Yalçın (94)’ın öğretmenlerin sorunları ile ilgili yaptıkları çalışma bu çalışmaya benzer sonuçları ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %50’si okulun bulunduğu çevredeki ailelerin, okul öncesi eğitimi desteklediklerini ve gerekli olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin %24’ünün ailelerin okulu çocuğun zaman geçireceği yer, öğretmenleri de onların bakıcısı olarak gördüklerini, %11’inin çevrenin okul öncesi eğitime ilgisiz olduğunu, %10’unun çevre tarafından okul öncesi eğitimin gereksiz olarak gördüğünü ve %5’inin ise çevrenin okul öncesi eğitim kurumlarını çocuğu ilkokula hazırlamakla görevli yer olarak gördüğünü belirtmişlerdir. Ocak ve arkadaşları da (95) “Öğretmenlerde Sosyal Statü Sorunları” isimli çalışmalarında öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yerini ve saygınlığını ölçmek amacıyla öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve toplumdan diğer kişilere anket uygulamışlardır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini öğretmenlere ve topluma oranla daha saygın gördüğünü ve iktisadi boyutun saygınlığı ölçmediği yönünde fikir sunmalarına karşılık toplumun sadece %11 gibi küçük bir kısmının en saygın meslek olarak öğretmenliği gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (96), özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği yeri bulamadığını ve maaşlarının düşük oluşunu sorun olarak belirttiklerini ve bu sorunların ise öğretmenlerde tükenmişliğe neden olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Akyüz (97)’ e göre Milli Eğitim Bakanlığı, meşru metinlerde, öğretmenliği bir “uzmanlık” mesleği olarak açıklamış, ama doğru olan bu görüş kâğıt üzerinde etkisini korumuş, bakanlık bu mesleğin “uzmanlık” değil, “herkesin yapabileceği bir iş” olduğu yönünde politikalar izlemiştir.

Değersizlik teması ile ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde araştırma bulgularımızda yer alan özel eğitim kurumlarındaki çalışma saatlerinin daha yüksek olması, devlet kurumlarına göre gelir düzeyinin daha düşük olması ve mesleki güvencenin daha az olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özel okul öğretmenlerinden ÖK28 özel eğitim kurumlarında maaşların daha düşük ve çalışma saatlerinin yüksek olmasına karşın yapılan işe saygı gösterme düzeyinin az olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, çalışma sonuçlarına göre okul şartları, sınıf materyalleri ve sınıf mevcutları konusunda özel eğitim kurumlarının devlet kurumlarına göre daha iyi düzeyde olmasına rağmen değersizlik düzeyinin özel eğitim kurumlarında daha yüksek olması somut okul koşulları ile beraber çalışan öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen diğer faktörlerin de göz önüne alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Leslie ve arkadaşları (98) iş yerinin gerçeklerini daha iyi anlamak ve öğretmenlerin işten ayrılma kararlarında nelerin etkili olduğunu belirlemek amacı ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya Alaska, Hawaii, Idaho, Montana, Oregon, Washington ve Wyoming’ da rastgele seçilen 212 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin %44’ünün zaman zaman mesleği bırakmayı düşündükleri tespit edilmiş öğretmenler buna neden olarak da toplumdaki, velilerden, yöneticilerden ve öğrencilerden yeterli saygıyı göremediklerini, çalışma koşullarının zor olduğunu ve düşük maaş aldıklarını belirtilmiş ayrıca katılımcıların %49’u, profesyonel saygınlığı beklediklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Ekonomik beklenti ve sorunların tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de karşımıza çıkan önemli bir sorun olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Maaş ile ilgili sorun bildiren okul öncesi öğretmenlerinin tamamını özel kurumlarda görev yaptıkları tespit edilmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %35.5’ inin asgari ücret ve altında maaş aldığı belirlenmiştir. Devlet okullarında asgari ücret altında maaş alan öğretmenin olmadığı görülürken, asgari ücret alanların ise %8.9’ olduğu görülmektedir. Ancak, devlet okulunda çalışan öğretmenlerden asgari ücret düzeyinde maaş alanların dahi bu sorun tanımını belirtmediği tespit edilmiştir. Maaş ile ilgili sorun tanımını, özel okul öğretmenleri ÖK31 “*Maaşların az olması ve sigortaların eksik yatırılması*”, ÖK12 “*Kurumun maaş beklentisini gerekli şekilde gerçekleştirilememesi*”, ÖK25 “*Bir öğretmen olarak (yardımcı öğretmen dahi olsa) maaşların asgari ücretin altında olması sorun oluyor*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılmış tüm çalışmalar öğretmenlerin maaşları ile ilgili memnuniyetsizliklerini ortaya koymaktadır. Sağlam ve Çiçek (99)’in öğretmenlerin sorun açıklamalarını inceledikleri

çalışmalarında en yüksek problemin gelirin düşük olması yönünde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin rahatsız oldukları sorunların boyutu en yüksek olanlarının “gelirin düşük olması”, “toplumdaki saygınlığının düşmesi” ile “sık değişen programlar ve mevzuatlar” ile ilgili olduğu görülmektedir. 2005 yılı içinde Türkiye’deki öğretmenlerin yıllık kazancı 5 bin 75 Avro iken, bu oran Almanya’da 39 bin 578 Avro ve Yunanistan’da 21 bin 54 Avro olduğu görülmüştür. Bu konuda yorumlandığında, yaşadıkları mali sorunlar sebebiyle Türk öğretmenlerin kendilerini işlerine yeterince veremedikleri söylenebilir (99). Araştırma bulgusuna eşdeğer sonuçlar Seferoğlu (100) tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle ilgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri” başlıklı çalışmasının sonuçlarında da görülmektedir. Yapmış olduğu araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenliklerini geliştirme işine odaklanmada mali sıkıntılarının en büyük engel olarak karşılıklarına çıktıklarını belirtmişlerdir. Birçok öğretmen, öğretmenlerin mali durumları düzeltilmedikçe meslekî olarak ilerleyebilmenin hayal olduğunu ifade etmiştir (8) Yılmaz ve Altinkurt (72) tarafından yapılan özel dersane öğretmenlerinin kurumlardaki çalışma koşullarını belirlemeyi amaçlayan araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin günde 10 saat, haftada ortalama 50–60 saat çalıştığı ve buna rağmen aldıkları ücretin emeklerinin karşılığı olmadığı, ayrıca iş güvencesi ve sosyal haklar açısından da kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlere göre daha olumsuz koşullarda çalıştıkları tespit edilmiştir.

Erdem (101) tarafından yapılan öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisini incelemeyi amaçlayan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin aldıkları ücretlerin alanlarıyla ilgili kitap ve dergi gibi akademik yayınları takip etme olanağı vermediğini ve bu ücretlerin yaptıkları işin karşılığı olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Özpolat’ın (102) araştırmasında da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun geçim sıkıntısı çektiği, ayrıca ek iş yapmak durumunda kalan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun “sürekli ve daha yüksek maaşlı bir iş bulmaları halinde öğretmenliğe devam etmeyecekleri” belirtilmiştir. Nitekim Özdemir’in (103) ve Özdayı’nın (104) araştırmasında öğretmenler aldıkları ücretin, alanlarıyla ilgili kitap ve dergi gibi akademik yayınları takip etme olanağı vermediğini ve yaptıkları işin karşılığı olmadığını düşündükleri belirtilmiştir. Yine Erdem (101) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin gelir düzeyinin mesleğin gerektirdiği yaşam standardını yakalamak için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkan (105) tarafından yapılan orta öğretim öğretmenlerinin beklenti ve sorunlarını incelemeyi amaçlayan araştırma sonucunda öğretmenlerin çevrenin kendilerini saygıdeğer görmediklerini belirttiği ve bunun nedeni olarak maaş yetersizliğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Nitekim Uğraş (106) tarafından yapılan çalışmada da özel dersane öğretmenlerinin zorunlu nedenlerle dersanelerde çalıştıkları, maaşlarını zamanında alamadıkları, sigorta primlerinin eksik ya da asgari ücret üzerinden ödendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kim ve Loadman (107) tarafından öğretmenlerin iş doyumlarının yordayıcılarını ve bu yordayıcıların öğretmen memnuniyet beklentileri hakkında bilgi sunabilmek amacıyla yapılan çalışmada kırsal ve kentsel ortamlarda, özel ve kamu kurumlarında görev yapan öğretmenler ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda maaş, ilerleme fırsatları, profesyonel meydan okuma, profesyonel özerklik, çalışma koşulları, meslektaşlarla ve öğrencilerle etkileşimin öğretmen iş tatmininin ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Mutoko ve arkadaşlarının (108) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen maaşı yüksek olan ülkelerin ulusal başarıya sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Litt ve Turk'un (109) yaptıkları araştırma sonucunda yetersiz maaş ve düşük statü gibi çalışma sorunlarının iş stresi tahmininde önemli olduğu tespit edilmiş, ayrıca öğretmenlerin okul şartlarını özellikle yöneticilerle olan ilişkilerinde algıladıkları rolün iş stresi tahmininde son derece önemli olabileceğini tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kendilerini işlerine verebilmeleri ve daha verimli çalışabilmeleri açısından belki de ilk çözüme kavuşturulması gereken mesleğin maddi çekiciliğini arttırmak olacaktır. Aldığı maaş ile ev kirası, elektrik, su parası vb. ödemeleri yaptıktan sonra elinde kalan para ile ay sonunu nasıl getirebileceğinin hesabını yapmaya çalışan bir öğretmenin işine beklenen düzeyde güdülenmesi zordur. Bununla birlikte öğretmenin kişisel ve meslekî gelişme için ilgi duyduğu çeşitli etkinliklere (müzik, drama kursu gibi) katılmak veya ayda bir iki defa sinema ya da tiyatroya gitmek; kitap, dergi, gazete vb. almak; ailesi ile birlikte dışarda bir akşam yemeğine çıkmak; iyi bir tatil yapmak gibi para gerektiren gereksinimlerin olacağı da bir gerçektir. Bu tür gereksinimlerini karşılayamayan öğretmenlerin kendilerini işe vermeleri de güçtür (110). Hagemann'ın (110) da ifade ettiği gibi kişinin maaş ipoteğini karşılayacak, zengin bir giysi dolabı oluşturacak, ortaya çıkabilecek borçlara yetecek, ara sıra dışarda yemeğe çıkabilecek ve hepsinden önemlisi hâlâ tatiller için bir miktar para arttırabilecek

kadar yüksek ise bu maaşa yapılacak bir zam kişinin işgücü girdisini çok az etkileyecektir.

Maaş teması ile ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde, hem bizim çalışmamız hem de diğer çalışmalar paralel olarak gelir yetersizliğinin öğretmenler için çok önemli bir sorun olduğunu göstermiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin elde ettikleri kazancın kendileri için yetersiz olduğunu algılamaları “maaş yetersizliğini” belirgin bir sorun tanımına haline getirmektedir. Ayrıca yasal olarak asgari ücret altında maaşın olamayacağı bilinirken araştırma bulgularımıza göre öğretmenlerin %12.9’unun asgari ücret altında maaş aldığı veya fazla maaş olsa dahi sigortaların düşük maaş üzerinde ödendiği tespit edilmiştir. Bu usulsüzlüklerin daha iyi denetlenmesi ve hukuksal yaptırımların da daha kuvvetli olması gerektiği düşünülmektedir. Tüm toplumlarda en önemli mesleki alan olarak değerlendirilen öğretmenlik mesleğini yürüten insanların kaliteli yaşam standartlarını sağlayacak gelir düzeyinde olmadıklarını hissettikleri için bu konuyu en önemli sorun alanlarından biri olarak gördükleri düşünülebilir. Bu noktada hem özel hem de devlet kurumlarında öğretmenlere sağlanan koşullara dair bir standardın oluşturulmasının hem eğitim sürecinin verimi hem de çalışan öğretmenlerin memnuniyetini sağlayıp özverilerini artırma konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen diğer bir önemli sorun tanımının okul şartları olduğu yapılan analiz sonuçlarına göre belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri okul şartlarının yetersiz oluşunun kendileri için sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Çalışma sonucuna göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %23.1’i okul şartları ile ilgili sorun belirtirken, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin %76.9’unun sorun belirttiği tespit edilmiştir. Okul şartları ile ilgili sorun bildirme noktasında devlet ve özel eğitim kurumları arasında belirgin bir farklılık olduğu görülmektedir. Sonuçlar değerlendirildiğinde özel okulların fiziki imkanlarının devlet okullarına göre daha iyi olduğu düşünülebilir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler sorun tanımını, DK48 “*Yardımcı personelin olmaması ve yeterli düzeyde temizlik olmaması*”, DK24 “*Tuvalet ve lavaboların az olması ve beslenme listelerine uyulmaması*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Geçmiş çalışma bulgularının da bu çalışma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Ağgül- Yalçın ve Yalçın (94)’in okul öncesi eğitim ve yaşanan sıkıntıları belirlemek amacı ile yaptıkları araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun sınıfın fiziksel koşullarının öğrenci sayısına uygun

olmaması sebebiyle, oyun, drama gibi hareketli faaliyetlerin olumsuz etkilendiğini düşündükleri ve çocukların etkinliklere sıra ile katıldıkları, öğretmenlerin ise çocuklarla iletişim kurmada ve ilgilenmekte zorluk çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudunun fazla olmasının araç ve gereçlerin yetersizliğine, öğrencinin derse olan ilgisinin azalmasına ve öğretmenlerin sınıf disiplinde zorlanmalarına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci mevcudunun az olduğu sınıflarda öğretmen, öğrencilerin kişisel farklılıklarının farkında olarak etkinlikler düzenler, onlara daha fazla zaman ayırıp onları tanımaya ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışır (87).

Smilansky (111) iş doyumunu duygularının doğasını ve iş stresi ile ilgili raporları incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin genel tatmin ve işyerindeki stresinin, çoğunlukla idari ya da politika sorularına değil, sınıfta neler olduğuyula ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Pan X, Qin'in (112) yaptığı çalışmada, ortaokul örgüt iklimi ve öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişki araştırılmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada; okul şartları ve öğretmenlerin iş tatmin boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlenmiş, ayrıca okul şartları, liderlik, maaşlar, ileri düzey çalışma fırsatları, terfi ve fiziksel koşullarda öğretmenlerin iş tatminini etkileyen faktörler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jenkinson ile Chapman'ın (113) Jamaika'daki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumuna etki eden faktörleri araştırdıkları çalışmada, faktörleri üç ayrı gruba ayrılmıştır. Birinci grup okulun türü ve büyüklüğü, ikincisi okulla ilgili özellikler iken üçüncüsü ise kişisel ve mesleki özelliklerdir. Örgütsel faktörlerden biri olan "işyerinin fiziksel koşulları" ile ilgili yapılan çalışmalarda, çalışanların fiziksel olarak rahatsız edici ve tehlikeli olmayan yerleri tercih ettikleri görülmüştür. Isı, ışık, gürültü gibi çevresel faktörler aşırı derecede olmamasını istedikleri tespit edilmiştir (114).

Yine Ağgül-Yalçın ve Yalçın (94)'ın araştırmalarına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu anasınıfı ve ilköğretimin aynı çatı altında olmaması gerektiği konusunda dikkat çekmiş ve buna sebep olarak da ilköğretimlerin lavabo ve tuvaletlerinin boyut olarak anasınıfı çocuklarına uygun olmadığını, büyük çocuklar arasındaki kavganın, uygunsuz sözlerin onları olumsuz etkilediğini, küçük çocukların büyükler ile bir arada olunca hareket alanlarının daraldığını, özgürce oynayamadıklarını ve çıkış saatlerinin rastlaşması durumunda küçük çocukların büyükler tarafından hırpalandığını, ezildiğini belirtmişlerdir. Karaküçük, (115) tarafından yapılan çalışmada da aydınlatma, merdiven, lavabo yükseklikleri ve tuvaletlerin anaokullarında küçük çocuklar için

uygun olmasına rağmen ilköğretimle veya liselerle aynı çatı altında olan anasınıflarında uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bir okul öncesi eğitim kurumunun hedeflerine uygun hizmet vermesi ve çocukların güvenliği için girişin çocukların okula geliş gidişlerinde karmaşa yaşamalarına engel olacak genişlikte olmasına dikkat edilmesi gerektiği literatürde de vurgulanmaktadır (84). Bu doğrultuda yapılmış olan çalışmalar bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Yaş düzeyleri küçük olan okul öncesi eğitim dönemi öğrencilerinin fizyolojik, bilişsel ve psikolojik gelişimlerinin henüz tamamlanmamış olmasının ve gelişim sürecinin hem fiziki koşullar hem de gerekli materyaller konusundaki yetersizliklerden daha yüksek düzeyde etkilenmesi ile ilgili problemlerin ortaya çıkması kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir. Henüz bilişsel ve fiziksel becerileri tam olarak gelişmemiş olan bu yaş çocuklarının eğitimlerini sürdürürken yaş düzeylerine uygun materyal ve koşul yetersizliklerinin olması okul öncesi öğretmenlerinin işlerini daha da zorlaştırabileceği gibi bu durumun onlar için önemli bir sorun alanı haline getireceği de düşünülebilir. Ayrıca, olası kazaların önüne geçebilmek adına okulların fiziki şartlarının iyi planlanması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen sorun tanımlarından biri de sınıf materyallerinin yetersizliği olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %29.4'ü sınıf materyalleri ile ilgili sorun belirttiği, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ise, %70.6'sının materyal yetersizliği ile ilgili sorun belirttiği tespit edilmiştir. Sınıf materyalleri ile ilgili sorun bildirme noktasında devlet ve özel eğitim kurumları arasında belirgin bir farklılık olduğu görülmektedir. Sonuçlar değerlendirildiğinde özel okulların sınıf materyallerinin devlet okullarına göre daha iyi olduğu düşünülebilir. Sorun tanımını devlet okullu öğretmenlerinden DK39 "*Oyuncaklarımızın tam olmasını isterdim*" ve özel okul öğretmenlerinden ÖK12 "*Sınıfta materyallerin, eğitici oyuncakların eksikliği*" şeklinde ifade etmişlerdir.

Geçmiş çalışma bulgularının da bu çalışma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Kurtdede-Fidan (116) tarafından yapılan ilköğretimde araç-gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan araştırma sonucunda, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ders araç-gereçlerinin yetersizliği ile ilgili sorun yaşamadıkları, ancak devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ders araç-gereçlerinin yetersizliğinden kaynaklı olarak sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Okul şartları ve sınıf materyalleri temaları ile ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde, özel okulların devlet okullarına göre fiziki şartlarının ve

materyaller yeterliliklerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bu belirgin farklılıkların özel okulların gelir kaygısından dolayı öğrenci ve velileri okula çekme arzularının olduğu, bu kurumlardaki şartların iyileştirilmesi noktasında belirleyici bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Özel okulların veliden ücret alıyor olması ve genel olarak birbiri ile rekabet halinde olmaları bu bağlamda, okulun fiziki şartlarını ve materyallerini önemsemeleri beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar özetlenecek olursa, devlet ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen görüşme formunda bildirdikleri sorunlar arasından 7 temel sorun tanımları ortaya konulmuştur. Bu sorunlar yapılan analiz ve görüşmelere göre; çalışma saatleri, mola yetersizliği, maaş yetersizliği, sınıf mevcutları, değersizlik, velilerle ilgili problemler, okul şartları ve sınıf materyalleri ile ilişkili problemler olarak belirlenmiştir. Tüm öğretmenlerle ilişkili olarak belirlenen bu problem tanımlarının yanında devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri sorun tanımları noktasında karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlara göre; ise okul şartları, sınıf materyalleri, sınıf mevcutları ve mola ile ilgili devlet kurumlarında daha yüksek düzeyde problem bildirimine rastlanırken; değersizlik, maaş, çalışma saatleri gibi konularda özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler açısından daha yüksek düzeyde problem bildirdikleri tespit edilmiştir.

6.ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen sorun tanımlarına çözüm önerileri ve bu alanda yapılacak olan çalışmalara öneriler yer almaktadır.

Bu araştırma her ne kadar öğretmenlerin Öğretmen Görüşme Formu'nda bildirdikleri sorun tanımları ve demografik bilgilerinden, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar ile ilgili çıkarımlar ve genellemeler yapmaya olanak sağlıyor olsa da, öğretmenin kişilik özellikleri de ayrı bir çalışma konusu olarak araştırılabilir. Çünkü, bireyin kişilik yapısını incelemek örgütsel bir ortamda öğretmenin çalışma motivasyonunu düşürebileceği gibi onun bundan rahatsız olmasına neden olabilmektedir. Bu araştırma bulguları ışığında, özel okullarda ve devlet okullarında eğitim sürecinin aktif devamını sağlamak adına okul yönetimlerinin dikkat etmesi gereken unsurlar belirlenmiştir. Özel okullarda ve devlet okullarındaki okul yönetimlerinin, araştırmamız bulgularından yararlanarak, okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorun tanımlarını incelemeleri ve bu sorun tanımlarını önleme veya en aza indirme noktasında gerekli çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Çalışma bulgularında ortaya konulan ve asgari ücretin altında çalıştırılan öğretmenlerin var olması, ayrıca maaşı yüksek olsa dahi sigorta ödemelerinin asgari ücret üzerinden yapılıyor olması önemli bir problem olarak tespit edilmiştir. Bu durumun yetkili makamlar tarafından denetlenip gerekli yaptırımların uygulanması gerektiği düşünülmektedir. Konu ile ilgili gerekli çalışmaların düzenlenmesi önerilebilir.

Araştırma sonuçlarında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun günde 9-10 saat mesai yaptığı tespit edilmiştir. Bunun 5580 sayılı Özel Okullar Kanununa aykırı olduğu bilinmektedir. Bu sorunun yetkili makamlarca denetlenip gerekli yaptırımların uygulanması gerektiği önerilmektedir.

Genel olarak özel kurumlara da çalışma saatleri, maaş vb. ile ilgili konularda kamu kurumlarındaki gibi bir standart getirilmesi önerilebilir.

Araştırma sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerinin mola ihtiyaçlarının olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin zaruri ihtiyaçlarını giderebilmeleri ve ders verimliliğinin düşmemesi adına yasal olarak mola - dinlenme haklarının olması bu bağlamda gerekli çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Araştırma bulgularına göre; okul fiziki şartları ve sınıf mevcutları öğretmenlerin sorun tanımları arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Okul şartlarının ve sınıf mevcutlarının yönetmeliğe uygun olarak düzenlenmesi ve bu doğrultudaki çalışmaların denetlenmesi gerektiği önerilmektedir.

Çalışma bulgularımızda yer alan, öğretmenlerin kendilerini değersiz görmelerine sebep olan, velilerin yanlış beklenti ve tutumları eğitim sürecine dair zorluk oluşturabilmektedir. Bu bağlamda, velilerin de seminer, konferans gibi çalışmalarla eğitilmesinin okul öncesi eğitim ile ilgili olumlu toplumsal algı gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmelerine sebep olan etkenlerin tespit edilmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Araştırma bulgularımıza göre öğretmenlerin veliler ile ilgili iletişim sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, velilerin bazen çocuklarının sıkıntıları ile yeterince ilgilenemeyebilecekleri düşünülmelidir. Bu gibi durumlarda, öğretmen duruma profesyonelce yaklaşıp öneri ve olası çözümleri ebeveynlere sunmalıdır. Bu konuda konferanslar, toplantılar düzenlemek velilere rehberlik niteliğinde olacaktır (91). Öğretmen sınıfta disiplin sıkıntısı yaşamak istemiyorsa, sene başından itibaren aileler ile birlikte hareket etmelidir. Öğretmen ebeveynlerin öğrenci konusundaki bilgilerinden faydalanmalı, aileye çocuğunun olumlu davranışlarından bahsetmeli, samimi davranmalı, her çocuğun ailesinin odak merkezi olduğunu da unutmamalıdır (92). Okulun ilk günü ebeveynlerle bağlantı kurup evde çocuklarına nasıl davranmaları gerektiği yönündeki isteklerini belirtmelidir. Eğer bu yapılırsa, çocuktan yapması beklenenler ve beklentileri yerine getirmediği durumda çocuğun karşılaşacağı durumlar hakkında okul ve ev arasında tutarlılık sağlanmış olacaktır. Sınıf kurallarının yazıya dökülerek ailelere imzalatılması ve yaptırımlarının belirlenmesi veli katılımını sağlayan diğer bir yöntemdir. Bu yolla veliler çocuklarının uygun olmayan davranışları karşısında öğretmenin göz yummayacağını farkına varabilirler (91).

Son olarak yine mevcut araştırmada devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları iki farklı grup olarak ele alınıp yaşanan sorunlar bağlamında değerlendirilmiştir. Ancak, bu süreçte özel okulların da kendi içerisinde yaşanan sorunlar noktasında farklılaştığı görülmüştür. Aynı çalışmanın, özel okullar kapsamındaki kolejler, butik anaokulları vb. kurumlarda da yeni bir çalışma olarak uygulanabileceği önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- 1) Taytak M. *Türkiye’de Özel Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumlarının Vergiler Ve Vergi Teşvikleri Karşısındaki Konumu (Ege Bölgesi Uygulama Sonuçları)*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Afyon, 2007.
- 2) Acun S, Bulgur GE. *Kız Meslek Liseleri İçin Okul Öncesi Eğitimi*, Esin Yayınevi İstanbul, 1993: 9-16.
- 3) Alabay E, Yağan SG. “Hazır planlarda yer alan fen etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı temel özellikleri açısından incelenmesi” *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015, 1-21.
- 4) Çelik M, Gündoğdu K. “Türkiye’ de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007, 16.
- 5) Taner MD, Başal HA. “Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’ de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2010, 3:11.
- 6) Ahi B, Kıldan AO. “Türkiye’ de okul öncesi eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011)” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013, 27:23-46.
- 7) Ekinci A. “İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İlköğretim Online*, 2010, 9(2): 734-748.
- 8) Demir MK, Arı E. “Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2013, 32(1):107-126
- 9) Kök M, Küçüköğlü A, Tuğluk MN, Koçyiğit S. “Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum örneği)”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007, 16:160-171
- 10) Özpınar M, Sarpkaya M. “Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları”, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010, 27: 17-29.

- 11) Bal MS. “Türkiye’ de tarih öğretmeninin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011, 8(15):371 – 387.
- 12) Akkurt Z. *Okul öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul-Pendik Örneği)*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2008.
- 13) Genç M. *Özel Okul Ve Devlet Okulu Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*, İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2006.
- 14) Ağırbay F. *Özel Okul Öğretmenlerinin Örgütsel ve Meslekî Bağlılıkları İle İşten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişki*, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2018.
- 15) Burhan T. *Devlete Bağlı Anaokulu İle Özel Anaokulunda Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancı ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2016.
- 16) Yaşar Ş. *Okul Öncesi Eğitim İlke ve Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2004: 45.
- 17) Poyraz H. *Okul öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001.
- 18) Şahin H, Dursun A. “Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: burdur örneği”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 160174.
- 19) Oğuzkan Ş. ve Oral G. *Okul öncesi eğitimi*. MEB Yayınları, İstanbul, 2003.
- 20) Ekici FY. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan Ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri Ve Problem Davranışlar Açısından Karşılaştırılması”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2013.

- 21) Dalğar G. *Okul öncesi Öğretmenlerinin ve Okul öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Burdur, 2011.
- 22) Atay M. *Çocukluk Döneminde Gelişim*, Kök Yayıncılık, Ankara, 2005.
- 23) Başal H. A. *Okul öncesi Eğitim*. Morpa Yayınları, İstanbul, 2005: 16-17.
- 24) Koşucu E. *Okul öncesi Öğretmenliği Programlarındaki “Çocukta Oyun Gelişimi Dersinde” Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2016.
- 25) Temel Z.F., Kandır A., Erdemir N. ve Çiftçi H.K. *Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı ve Program Örnekleri*, Morpa Yayınevi, İstanbul, 2005.
- 26) Aral N., Kandır A., ve Can-Yaşar, M. *Okul öncesi Eğitim I*, Ya-pa Yayınları Turan Ofset, İstanbul, 2000.
- 27) Gürkan T. ve Haktanır G. *Okul öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı*, MEB Yayınları Ankara, 2006.
- 28) OÖEGM, *Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*.31.07.2009-27305 Sayılı Resmi Gazete, Ankara, 2009.
- 29) Eşitgin D, Gürel Ç. “Genel müdür remzi inanlı ile okul öncesi eğitimi ve sorunları üzerine söyleşi”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 2005, 6: 62.
- 30) Daşcan Ö. ve Çelik N. *Okul Öncesi Eğitim Programı ve Öğretmen Kılavuzu*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.
- 31) Ertürk, M. *Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Bağlı Olarak Mesleki Tükenmişlik ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2012.

- 32) Meydan S. *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Bakış, YA-Pa Okul Öncesi Eğitimi Seminer Kitabı*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 1984:11.
- 33) XIV. Millî Eğitim Şûrası 1. Toplanma Tarihi : 27-29 Eylül 1993
- 34) Koçak N. Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu, *Milli Eğitim Dergisi*, 2001, 51.
- 35) Doğan İ. “Çocuk Hakları Açısından Türkiye’de Çocuk Olgusu”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2001, 151.
- 36) Ulus L. *Türk ve Batı Eğitim Düşüncesinin Tarihi Gelişimi, “Osmanlı Devletinden Günümüze Okul öncesi Eğitim Çalışmaları ve Ülkemizde Erken Çocukluk Eğitiminin Bugünkü Durumu” konulu çalışması*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004.
- 37) Ünal N. “Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Resim İş Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.
- 38) Şençağlar CÇ. “Resmi Ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitim Personelinin Düşünme Stilleri İle Denetim Odakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2009.
- 39) Oktay A. *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul öncesi Dönem*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2000.
- 40) Katrancı M. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Birinci Baskı, Pegem Yayınları Ankara, 2014.
- 41) Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html Resmi Gazete: 08.06.2004/25486
- 42) Çelikten SB. *Özel Okul Velilerinin Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2010.

- 43) Uygun S. “Türkiye’de dünden bugüne özel okullara bir bakış (Gelişim ve Etkileri)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 107-120.
- 44) Kandemir Y. *Devlet Okulu Öğretmenlerinin Özel Okullara İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2015.
- 45) Erdoğan İ. *Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2002.
- 46) (625 sayılı kanun-Madde 1).
<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5580.pdf>
- 47) (625 sayılı kanun-Madde 2).
<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5580.pdf>
- 48) (MEB, 2018) <http://mebgiris.com/node/393>
- 49) Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2016-2017 1. Dönem istatistikleri
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf
- 50) Dinler A. ve Subaşı B. *Dünyada ve Türkiye’de Özel Okullar*, İstanbul Ticaret Odası Yayınları, İstanbul, 2003.
- 51) Çakar M, Dilmaç B, ve Kulaksızoğlu A. “Türkiye’de ve Dünyada Özel Okulların Yapısı ve İşleyişi”, *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1999, 11:219-232.
- 52) (4 Ağustos 2017 Cuma Resmi Gazete Ağustos Sayı: 30144).
- 53) Taşdemir E. “Türk Eğitim Tarihinde Okullar ve Yabancı Okullar”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*”, Kayseri, 2001: 18-22
- 54) Vahapoğlu H. *Osmanlıdan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları*, İstanbul, 1997.

- 55) Akyüz Y. *Türk Eğitim Tarihi (MÖ. 1000-MS. 2004)*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004.
- 56) Özbek N. *Türkiye'deki Yabancıların Öğrenim ve Öğretim Özgürlüğü*, Mülkiyeliler Birliği Yayınları, Ankara, 2000.
- 57) Demirtaş B. “Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler”, *Akademik Bakış Dergisi*, 2008, 1(2): 155-174.
- 58) Ağırbay, F. *Özel Okul Öğretmenlerinin Örgütsel Ve Meslekî Bağlılıkları İle İşten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişki*, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2018.
- 59) Akdemir AS. “Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları”, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2013, 15-28.
- 60) Erdoğan, İ. *Eğitimde Kalite Arayışları ve Özel Okullar Paneli -. Sempozyum (14-16 Şubat 2002)*, Özel Okullar Derneği Yayınları, Antalya, 2002.
- 61) Ilgar Ş. “Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri” *Hasan Âli Yücel Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014, 11(22): 259-285.
- 62) Çokgezen M, Terzi N. “Türkiye'de Devletin Eğitime Müdahalesinin Yeterli Gerekçesi Var mı?” *Liberal Düşünce Dergisi*, 2008, 49:3-24.
- 63) Türkoğlu HH. *Özel Okullarda Çalışan Yabancı Dil Öğretmenlerini Motive Eden Faktörlerin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul, 2007.
- 64) NCES: National Center for Educational Statistics (Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi), 1996.

- 65) Eryaman M.Y, Sönmezer M.G. “Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2008, 2: 189-212.
- 66) Parlar H, *Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Durumu: Kahramanmaraş Örneği*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2006.
- 67) Creswell JW. *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*, Pegem Yayınları, Ankara, 2017.
- 68). Yazıcıoğlu Y, Erdoğan S. *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık, Ankara, 2004.
- 69) Strauss A, Corbin J. “Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques”, *New Delhi: SAGE Publications*, 1990.
- 70) Sarıtunç B. “Yükseköğretimdeki Türk dili derslerinin öğrencilerin duyuşsal gelişimine katkısı”, *Karaelmas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016, 50-58.
- 71) Uçar Nezihe. *Parametric Olmayan (Non-Parametric) Hipotez Testleri*, Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Ankara, 2006: 85-112.
- 72). Yılmaz K, Altinkurt Y. “Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri” *Dumlupınar Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2011 s.640
- 73). Akman B, Taşkın N, Özden Z, Çörtü F. “Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma”, *İlköğretim Online*, 2010, 9(2): 807-815.
- 74). Hale-Jinks C. Tackling teacher turnover in child care: understanding causes and consequences, identifying solutions. *Childhood Education*, 2006. <http://www.findarticles.com>, İndirme Tarihi:23.08.2018

- 75). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği*.18.05.2012-28296 Sayılı Resmi Gazete, Ankara, 2012.
- 76) Bauer J, vd. “949 Alman Öğretmeni Örneğinde Çalışma Koşulları, Olumsuz Olaylar Ve Zihinsel Sağlık Sorunları”, *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 2007, 80(5):442–449 <https://link.springer.com/article/10.1007/s00420-007-0170-7> İndirilme Tarihi: 23.08.2018
- 77) Sirkeci B. Özel ve Devlet İlköğretim Okulları Birinci Kademesindeki Öğretmenlerin, Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Yaklaşım Biçimleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Eko. Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, 2010.
- 78). Jiangi Y. “The influencing and effective model of early childhood teachers’ job satisfaction in China”. *US-China Education Review*, 2005, 2(11): 65-74.
- 79). Skaalvik E, Skaalvik S. “Does school context matter relations with teacher burnoutand job satisfaction”, *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25: 518-524.
- 80). Şahin H, Dursun A. “Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009, 9(18): 160-174.
- 81). Demato D, Curcio C. “Job Satisfaction of elementary school counselors”. *Professional School Counseling*, 2004, 7: 236-246.
- 82) Çetin Y. *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2002
- 83) Çınar O. “Kalabalık Sınıflar”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 2004.
- 84) Ural O, Ramazan O. “Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. Ed: Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Murat Sözer. Türkiye’de

okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri” *Türk Eğitim Derneği*, Ankara, 2007.

- 85) Smith ML, Glass GV. *Relationship of Class-Size to Classroom Processes, Teacher Satisfaction and Pupil Affect: A Meta-Analysis*. Laboratory of Educational Research, 1979. <https://eric.ed.gov/?id=ED190698> İndirilme Tarihi: 23.08.2018
- 86) OECD (2009). Bir bakışta eğitim göstergeleri. Paris: OECD internet Kitapevi. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/43638890.pdf> (erişim 13.07.2018).
- 87) Yaman E, “Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor?”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2010, 18(2):403-414.
- 88) Russell Dw, Altmaier E, Vanvelzen D. “Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers”, *Journal of Applied Psychology*, 1987, 72:269-274.
- 89) Çalışkan-Maya İ. “AB Sürecinde Türkiye İle AB Ülkeleri Eğitim İstatistiklerinin 59. Karşılaştırması”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2006, 4(4):375-396.
- 90) Kalemci, F., (1998). Okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden incelenmesi, Ankara, s.13
- 91) Küçükahmet L. *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.
- 92) Başar H. *Sınıf Yönetimi*. Milli Eğitim Yayınları, İstanbul, 1999.
- 93) Sadık F. *Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edebilme Stratejilerini Öğretmen Öğrenci Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi. Adana, 2006.
- 94) A. Yalçın F, Yalçın M. “Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarıyla İlgili Görüşleri: Ağrı İli Örneği”, *İlköğretim Online*, 2018, 17(1):367-383. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

- 95) Ocak G, Gündüz M, Özdemir MA, Kaya Ü. “Öğretmenlerde Sosyal Statü Sorunları”, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 436, Denizli, 2005.
- 96). Sucuoğlu B, Kuloğlu N. “Özürü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi”, *Türk Psikologlar Dergisi*, 1996, 10(36).
- 97) Akyüz Y. “Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları” *Eğitimde Yansımalar VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Tekışık Yayıncılık, Ankara, 2003. 60-68,
- 98) Leslie M, Duane I, Maria BS. Öğretmen İş Memnuniyeti, *Northwestern State University Natchitoches, Louisiana*, 1996. <https://eric.ed.gov/?id=ED393802>
İndirilme Tarihi: 23.08.2018
- 99) Sağlam M, Çiçek Sağlam A. “Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2005, 3(3):317-328.
- 100) Seferoğlu SS. “Sınıf öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2001, 149:12-18.
- 101). Erdem M. *Öğretmenlere Göre Kamu ve Özel Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası, Ankara, 2008.
- 102). Özpolat A. *Sosyolojik Açıdan Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerin Toplumdaki Yeri, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Algılarına Göre: Zonguldak Örneği*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul, 2002.
- 103). Özdemir S. *Kamu Ödeme Sistemi İçinde Öğretmen Ücretlerinin Yeri Ve Sağladığı Doyum*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1986.

- 104). Özdayı N. *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini Ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul, 1990.
- 105). Türkan M. *Ortaöğretim(Lise) Öğretmenlerinin Beklenti ve Sorunları*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ortaöğretim(Lise) Öğretmenlerinin Beklenti ve Sorunları Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir, 1999.
- 106). Uğraş K. *Özel Dershanelerde Çalışan Tarih Öğretmenlerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri (Ankara İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 2009.
- 107) Kim I, Loadman W.E. *Öğretmen İş Memnuniyetini Tahmin Etme*. The Ohio State University, 1994. <https://eric.ed.gov/?id=ED383707> İndirilme Tarihi: 23.08.2018
- 108) Motoko A, Yu-Lun C, Kazuhiko S, “Guodong Liang. Öğretmen Maaşı ve Ulusal Başarı: 30 Ülkeden Uluslararası Bir Analiz”, *International Journal Of Educational Research* 2012, 53:171-181
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035512000249>,
İndirilme Tarihi: 23.08.2018
- 109) Litt MD, Turk DC. “Deneyimli Lise Öğretmenlerinde Stres ve Memnuniyet Kaynakları” *The Journal of Educational Research*, 2015, 178-185.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1985.10885596>,
İndirilme Tarihi: 23.08.2018
- 110). Hagemann G. *Güdüleme El Kitabı*. (Çev: Göktuğ Aksan). Rota Yayınları, İstanbul, 1997.
- 111) Smilansky j. “Öğretmenlerin Memnuniyeti Ve Mücadelesinin Stres Raporu İçin Hareketli Ve Dahili Düzeltilmesi”, *British Journal of Educational Psychology*,

- 1984, 54(1): 84-92. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1984.tb00847.x> İndirilme Tarihi: 23.08.2018
- 112) Pan X, Qin Q. “Ortaokulda Örgütsel İklim ve Öğretmen İş Tatmini Arasındaki İlişkinin Analizi”, *Chinese Education & Society Journal*, 2007, 40(5). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/CED1061-1932400507> İndirilme Tarihi: 23.08.2018
- 113). Jenkinson FR, Chapman DW. “ Job satisfaction of jamaican elementary school teachers ”, *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 1990, 36(3): 299- 313.
- 114). Robbins SP. *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications*. Seventh Edition. Prentice Hall International Editions, New Jersey, 1996.
- 115) Karaküçük SA. “Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği”, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2008, 32(2):307-320.
- 116) Fidan NK. “İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2008, 1(1): 48-61.

EKLER

Ek:1 Demografik Bilgi Formu

Sayın Öğretmenler;

Aşağıda, araştırma için öğretmenler hakkında kişisel bilgi almaya yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmada hiçbir şekilde isim kullanılmayacaktır. Lütfen size en uygun gelen maddeyi işaretleyerek tüm soruları yanıtlayınız.

Araştırmaya sağlayacağınız katkı için teşekkür ederim.

Cansu BAŞTURAN

- 1.) Cinsiyet a.() K b.() E
- 2.) Yaşınız a.() 18 – 25 b.() 26 – 30 c.() 31 – 35 d.() 36 – 40 e. () 41 ve üzeri
- 3.) Medeni Durum a.() Evli b.() Bekar
- 4.) Çocuğunuz Var Mı? a.() Var b.() Yok
- 5.) Çocuk Sayısı a.() 1 b.() 2 c.() 3 d.() 4 ve üzeri
- 6.) Öğrenim Durumu a.() Lise b.() Önlisans c.() Lisans d.() Lisansüstü
- 7.) Mesleki Çalışma Yılıınız a.() 0 – 1 b.() 1 - 5 c.() 6 - 10 d.() 11 - 15 e.() 16 - 20 f.() 21 ve üzeri
- 8.) Çalışılan Kurum a.() Devlet b.() Özel
- 9.) Maaşınız a.()Asgari Ücret b.()1.401-2.000 c.() 2.001-3.000 d.() 3.001-4.000 e.() 4.001 ve üzeri
- 10.) Günlük Çalışma Saatiniz a.() 3 - 4 saat b.() 5 - 6 saat c.() 7 - 8 saat d.() 9 – 10 saat
- 11.) Hafta İçi Sabah Nöbetleriniz Var Mı? a.() Var b.() Yok
- 12.) Haftalık Sabah Nöbeti Sıklığınız Nedir? a.()1 b.()2 c.()3 d.()4 e. ()5 Diğer..... (Nöbet tutma sıklığınızı belirtiniz.)
- 13.) Hafta İçi Akşam Nöbetleriniz Var Mı? a.() Var b.() Yok
- 14.)Haftalık Akşam Nöbeti Sıklığınız Nedir? a.() 1 b.() 2 c.() 3 d.() 4 e.() 5 Diğer..... (Nöbet tutma sıklığınızı belirtiniz.)
- 15.) Hafta Sonu Nöbetleriniz Var Mı? a.() Var b.() Yok

16.) Hafta Sonu Nöbet Sıklığı Nedir?

a.() Yılda 1 - 3 b.() Yılda 4 - 6 c.() Yılda 7 - 9 d.() Yılda 10 - 12 e.() 13 ve üzeri

17.) Yıl içerisindeki Yaz tatili Süreniz Kaç Haftadır?

a.() 1-2 b.() 3-4 c.() 5-6 d.() 7-8

18.) Yıl içerisindeki Sömestr Tatili Süreniz Kaç Haftadır? a.() 1 hafta b.() 2 hafta

19.) Çocuklardan Ayrı Olarak Geçirdiğiniz Mola Süreniz Var Mı? a.()Var b.()Yok

a.() 15 - 30 dk b.() 31 - 45 dk c.() 46 - 60 dk d.() 61 dk ve üzeri

20.) Molanızı Kaça Bölüyorsunuz? a.() 1 - 2 b.() 3 - 4 c.() 5 - 6 d.() 7 ve üzeri

21.) Sınıftaki Öğretmen Sayınız a.() 1 b.()2 c.()3 d.() 4

22.) Sınıfta Yardımcı Personeliniz Var Mı? a.() Var b.() Yok

23.) Çalışılan Yaş Grubu: a.() 36-48 ay b.() 49-60 ay c.() 61-72ay

24.) Sınıftaki Öğrenci Sayınız

a.()9 ve altı b.()10 – 15 c.()16 – 20 d.()21- 25 e.()26 ve üzeri

25.) Çalışmakta Olduğunuz Kurumdaki Hizmet Yılıınız

a.() 0 - 1 b.() 2 - 5 c.() 6 - 10 d.() 11 - 15 e.() 16 - 20 f.() 21 ve üzeri

26.) Çalıştığınız Sınıfın Fiziksel İmkanları a.()İyi b.() Orta c.() Kötü

27.) Çalıştığınız Sınıfın Materyal Yeterliliği a.()İyi b.() Orta c.() Kötü

28.) Okul Yönetimi ile Yaşadığınız Problem Var Mı? a.()Var b.()Yok

29.) Diğer Öğretmenlerle Yaşadığınız Problem Var Mı? a.()Var b.()Yok

Ek:2 Öğretmenler İçin Görüşme Formu

1.Okul öncesi öğretmeni olarak yaşadığımız sorunlar nelerdir?



ETİK KURUL KARARI

OKAN ÜNİVERSİTESİ Etik Kurul Kararı

Toplantı Tarihi: 11.12.2017

Toplantı Sayısı: 89

Toplantıya Katılanlar:

Prof. Dr. Mithat Kıyak	(Başkan)
Prof. Dr. Mazhar Semih Başkan	(Üye)
Prof. Dr. Dilek Öztürk	(Üye)
Prof. Dr. Dilek Şirvanlı Özen	(Üye)
Prof. Dr. Ali Tayfun Atay	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Nermin Bölükbaşı	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Nihat Özyayın	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Erdiñ Ünal	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Kerime Derya Beydağ	(Üye)

Okan Üniversitesi Etik Kurulu 11.12.2017 tarihinde Prof. Dr. Mithat Kıyak Başkanlığında toplandı.

Yapılan görüşmeler sonucunda;


Karar 7. Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünden **Cansu BAŞTURAN**'ın "Devlet ve Özel Kurumlarda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorun Tanımlarının İncelenmesi: Nitel Çalışma" başlıklı çalışması için başvuru talebi uygun görülüp oy birliği ile onaylanmıştır.




Prof. Dr. Mithat Kıyak
(Başkan)




Prof. Dr. Mazhar Semih Başkan
(Üye)



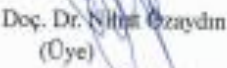
Prof. Dr. Dilek Öztürk
(Üye)



Prof. Dr. Ali Tayfun Atay
(Üye)




Prof. Dr. Dilek Şirvanlı Özen
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Nihat Özyayın
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Erdiñ Ünal
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Nermin Bölükbaşı
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Kerime Derya Beydağ
(Üye)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	Cansu	Soyadı	BAŞTURAN
Doğum Yeri	Kartal / İSTANBUL	Doğum Tarihi	02.01.1990
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti	Tel:	
Email	cansu_basturan@hotmail.com		

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurum	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Okan Üniversitesi-İstanbul Çocuk Gelişimi Bölümü	2018
Lisans	Üsküdar Üniversitesi – İstanbul Çocuk Gelişimi Bölümü	2016
Ön Lisans	Beykent Üniversitesi-İstanbul Çocuk Gelişimi MYO	2010

İş Deneyimi

Görevi	Kurum	Süre (Yıl-Yıl)
Öğretmen	Bilfen Eğitim Kurumları	2016-...
Öğretmen	Bilfen Eğitim Kurumları	2012-2014
Öğretmen	Özel Bilimağacı Anaokulu	2011-2012
Öğretmen	Esentepe Anaokulu-Halil Türkkan İlkokulu	2010-2011

Yabancı Dilleri	Okuduğunu anlama	Konuşma	Yazma	KPDS/ÜDS YDS Puanı	(Diğer) Puanı
İngilizce	Orta	Orta	Orta		