



T.C.

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DOKTORA
TEZİ**

**TÜRKİYE'DEKİ ÖZEL ÖĞRETİM
KURUMLARININ EĞİTİM, YÖNETİM,
İLİŞKİLER ve KARIYER OLANAKLARI
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Sinem ARSLAN DÖNMEZ

**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

ANTALYA, 2025

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
DOKTORA PROGRAMI

**Türkiye’deki Özel Öğretim Kurumlarının Eğitim, Yönetim, İlişkiler ve Kariyer
Olanakları Bağlamında İncelenmesi**

DOKTORA TEZİ

Sinem ARSLAN DÖNMEZ

Danışman: Doç. Dr. Ramazan GÖK

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

24/ 02 / 2025

Sinem ARSLAN DÖNMEZ

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sinem ARSLAN DÖNMEZ'in bu çalışması 24/02/2025 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora programında Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan

Üye

Üye

Üye

Üye

(Danışman)

DOKTORA TEZİ ADI: Türkiye'deki Özel Öğretim Kurumlarının Eğitim, Yönetim, İlişkiler ve Kariyer Olanakları Bağlamında İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

(Unvan, Ad, SOYAD)

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar açıklanmıştır. İkinci bölümde; Türk Milli Eğitim Sistemi, öğretmenlik mesleği, okul yönetimi ve okul kültürüne ilişkin kavramsal çerçeve ortaya konulmuştur. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi açıklanmıştır. Dördüncü bölümde araştırma bulguları ortaya konmuştur. Son bölümde ise araştırmanın sonuçları alanyazın bağlamında tartışılarak açıklanmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Bu tez çalışması sürecinde bana büyük destek veren sevgili eşim Hamza'ya; değerli arkadaşlarım Tuğçe ŞAHİN ERDEM'e, Dr. Gaye TOPA ÇİFTÇİ'ye ve Dr. Duygu KOÇAK'a bana karşı gösterdikleri anlayış ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim ve tez yazım sürecim boyunca bilgi ve deneyimlerinden yararlanma olanağı elde ettiğim saygı değer hocalarım Prof. Dr. Ali SABANCI'ya, Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a, Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI'ya, Prof. Dr. Mualla Bilgin AKSU'ya, Prof. Dr. Süleyman KARATAŞ'a, ve Dr. Öğretim Üyesi Tuncer FİDAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Kişiliği ve çalışkanlığı ile bana her zaman örnek olan, en sıkıntılı zamanlarımda bile beni motive eden, mentorlüğü ile yolumu aydınlatan, akademik eğitimime devam etmemde büyük emeği olan değerli hocam Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN'e sonsuz destek ve yardımları için şükranlarımı sunarım.

Tez çalışmamı tamamlamamda büyük emeği olan, bilgi ve deneyimini benimle paylaşan ve desteğini her zaman hissettiren değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ramazan GÖK'e tüm destekleri ve yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Son olarak, bu çalışmanın gerçekleşmesine görüşleri ile katkıda bulunan öğretmen arkadaşlarıma teşekkürler ederim.

Sinem ARSLAN DÖNMEZ

Antalya, 2025

ÖZET

TÜRKİYE’DEKİ ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARININ EĞİTİM, YÖNETİM, İLİŞKİLER VE KARIYER OLANAKLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

ARSLAN DÖNMEZ, Sinem

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ramazan GÖK

Şubat, 2025, 235 + xiii sayfa

Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel öğretim kurumlarında çalışan Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sistemi’ne yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada yakınsak karma desen ve paralel veri toplama türü kullanılmıştır. Çalışmanın tarama modeli ile desenlenen nicel bölümünün evreni, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayısının en fazla olduğu 5 ilçe (Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Alanya, Manavgat) sınırları içindeki özel okullarda görev yapmakta olan 5603 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde 378 öğretmenden veri toplanmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen nitel bölümün çalışma grubu ise aynı ilçe sınırları içindeki özel okullarda çalışan 30 öğretmenden oluşmaktadır. Nicel veri toplama aracı olarak öğretmenlerin özel öğretim kurumlarındaki uygulamalar temelinde Türk Milli Eğitim Sistemi’ne yönelik görüşlerini ortaya koymaya yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçme aracının birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerini, ikinci bölümünde öğretmenlerin özel okullardaki okul yönetimi ve liderlik, okul kültürü, meslektaşlar arası ilişkiler, eğitim öğretim süreçleri, mesleki gelişim olanakları, öğrenci ve velilerle ilişkiler, müfredat dışı etkinlikler ve kariyer olanaklarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik maddelere yer verilmiştir. Ölçme aracında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, parametrik testlerden ilişkisiz örneklemeler için t-testi ile tek faktörlü varyans analizinin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi ile Mann

Whitney-U testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır.

Araştırmada, özel okullarda öğretmenlerin en az memnun olduğu alanın okul yönetimi ve liderlik olduğu belirlenmiştir. Adil yapı, performans değerlendirme ve hızlı karar alma gibi olumlu yönler rağmen; planlama, kaynak yönetimi, koordinasyon, yönetici devri, adaletsizlikler ve iletişim sorunları öne çıkmıştır. İkinci en düşük memnuniyet alanı kariyer olanaklarıdır. Güvenlik, hijyen ve mesleki saygınlık gibi avantajlara rağmen; istihdam şartları, çalışma koşulları ve saygınlık konusunda dezavantajlar tespit edilmiştir. Mesleki gelişim etkinlikleri düzenlense de bireysel ihtiyaçları karşılamada yetersiz ve sürdürülebilirlikten uzaktır. Okul kültürü genelde destekleyici ve demokratik olsa da yönetime bağlı değişkenlik göstermekte ve öğretmene yeterince değer verilmemektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinde programın güçlendirilmesi ve öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi olumlu görülse de sınav odaklı sistem ve ölçme değerlendirme sorunları bulunmaktadır. Müfredat dışı etkinliklerin faydalarına karşın etkililiği tartışmalıdır. Öğrenci ve veli ilişkilerinde destekleyici iletişim öne çıkarken, öğretmene saygının azalması, sınırların belirsizleşmesi ve aşırı korumacı veli tutumu olumsuzluklar arasındadır. Öğretmenler en çok meslektaş ilişkilerinden memnun olup, zaman zaman işbirliği eksikliği ve rekabet yaşansa da samimiyet ve dayanışma hâkimdir.

Anahtar kelimeler: Özel okul, yönetim, eğitim-öğretim, meslektaşlar arası ilişkiler, öğrenci ve velilerle ilişkiler, kariyer olanakları

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN TURKEY IN THE CONTEXT OF EDUCATION, ADMINISTRATION, RELATIONSHIPS, AND CAREER OPPORTUNITIES

ARSLAN DÖNMEZ, Sinem

Dissertation, Institute of Education Sciences

Department of Educational Administration, Inspection, Planning, and Economy

Supervisor: Assoc. Prof. Ramazan GÖK

February, 2025, 235 + xii pages

The study aims to examine the opinions of Turkish and foreign teachers working in private schools on the administration, education, relations, and career development opportunities. A convergent mixed method design and parallel data collection was used in the research. The quantitative section, designed with a survey model, targets teachers working in private schools in the academic year 2024-2025 within the five districts of Antalya with the highest number of teachers in private schools, including Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Alanya, and Manavgat. This section collected data from 378 out of a total of 5,603 teachers in these districts. The quantitative data of the study was collected with a five-point Likert-type scale developed by the researcher. The first section of the scale included demographic information and the second included questions about teachers' opinions on school management and leadership, school culture, relationship among colleagues, teaching processes, professional development opportunities, relationships with students and parents, extracurricular activities, and career opportunities in private schools. The qualitative section, designed as a case study, included 30 teachers working in private schools within the same districts of the quantitative section. For qualitative data collection, a semi-structured interview form developed by the researcher was utilized.

In analyzing the quantitative data, percentage, frequency, mean, standard deviation, and independent samples t-test were used. When parametric test assumptions were not met, non-

parametric tests, such as the Kruskal-Wallis test and Mann-Whitney U test, were applied. For the qualitative data analysis descriptive and content analysis methods were used.

The research revealed that private school teachers are least satisfied with management and leadership. Despite positives like a fair structure, effective evaluations, and quick decisions, issues such as poor planning, resource mismanagement, coordination gaps, high turnover, injustices, and communication problems emerge. Career opportunities are another concern. While private schools offer safety, professional status, and a supportive culture, drawbacks include job conditions and declining professional recognition. Professional development efforts lack sustainability and fail to meet individual needs. School culture is largely supportive but vary with leadership, and teacher appreciation is lacking. Education faces challenges despite curriculum improvements, resource support, and diverse methods, as test-focused, rote learning and assessment reliability issues persist. Extracurricular activities have social benefits but are often insufficient. Student and parent relationships are mostly positive, yet teacher disrespect, blurred boundaries, and overprotective parenting are concerns. Teachers are most satisfied with colleague relationships, which, despite occasional competition, are marked by sincerity and collaboration.

Keywords: Private school, management, teaching, relationships among colleagues, student and parent relations, career opportunities

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
TABLOLAR LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türk Milli Eğitim Sistemi	8
2.1.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı	10
2.1.2. Özel Öğretim Kurumları.....	15
2.2. Öğretmenlik Mesleği	18
2.2.1. Öğretmen Yetiştirme	20
2.2.2. Öğretmen Yeterlikleri.....	23
2.2.3. Öğretmen Mesleki Gelişimi	25
2.2.4. Yabancı Uyruklu Öğretmenler	27
2.3. Okul Yönetimi.....	35
2.3.1. İnsan Kaynakları Yönetimi.....	38
2.3.2. Liderlik	39
2.3.3. Eğitimle İlgili Hizmetlerin Yönetimi	40
2.3.4. Öğretimle İlgili Hizmetlerin Yönetimi.....	44
2.3.5. Okul Kültürü.....	53
2.4. İlgili Çalışmalar.....	54
2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	54
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	56

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	59
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu	59

3.2.1. Nicel Araştırma için Evren ve Örneklem Bilgileri	59
3.2.2. Nitel Araştırma için Katılımcı Bilgileri.....	62
3.3. Veri Toplama Araçları.....	64
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	64
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	70
3.4. Verilerin Toplanması.....	72
3.5. Verilerin Analizi.....	73
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	73
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	75
3.6. Etik Hususlar	75

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Özel Okul Öğretmenlerinin Türk Milli Eğitim Sistemine Yönelik Görüşleri.....	77
4.1.1. Okul Yönetimi ve Liderlik Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları.....	78
4.1.2. Destekleyici Okul Kültürü Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları	98
4.1.3. Meslektaşlar Arası İlişkiler Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları	106
4.1.4. Eğitim Öğretim Süreçleri Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları	112
4.1.5. Mesleki Gelişim Olanakları Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları	131
4.1.6. Öğrenci ve Velilerle İlişkiler Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları.....	140
4.1.7. Müfredat Dışı Etkinlikler Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları	154
4.1.8. Kariyer Olanakları Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları.....	161

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	179
5.1.1. Okul Yönetimi ve Liderliğe Yönelik Araştırma Sonuçları.....	179
5.1.2. Destekleyici Okul Kültürüne Yönelik Araştırma Sonuçları.....	183
5.1.3. Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Araştırma Sonuçları.....	186
5.1.4. Eğitim Öğretim Süreçlerine Yönelik Araştırma Sonuçları.....	189
5.1.5. Mesleki Gelişim Olanaklarına Yönelik Araştırma Sonuçları.....	194
5.1.6. Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Araştırma Sonuçları	197
5.1.7. Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Araştırma Sonuçları.....	200
5.1.8. Kariyer Olanaklarına Yönelik Araştırma Sonuçları	202
5.2. Öneriler.....	207
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	207
5.2.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	208
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	209
KAYNAKLAR.....	210

EKLER	230
Ek 1. Araştırma İzin Yazısı	230
Ek 2. Öğretmen Anketi.....	232
Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu	234
ÖZGEÇMİŞ	235
BENZERLİK RAPORU.....	236

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	23
Tablo 3.1. Nicel Araştırma Deseni için Örneklem Hesaplanması.....	59
Tablo 3.2. Nicel Araştırma için Evren ve Örneklem Bilgileri.....	59
Tablo 3.3. Örneklem Grubunun Demografik Bilgileri.....	60
Tablo 3.4. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	61
Tablo 3.5. Türk Milli Eğitim Sistemi'ne Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	66
Tablo 3.6. Güç Analizine İlişkin Bilgiler.....	73
Tablo 4.1. Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	75
Tablo 4.2. Uyuğa Göre Okul Yönetimi ve Liderliğe Yönelik Görüşler.....	76
Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Okul Yönetimi ve Liderliğe Yönelik Görüşler.....	77
Tablo 4.4. Kıdeme Göre Okul Yönetimi ve Liderliğe İlişkin Görüşler.....	77
Tablo 4.5. Görev Yapılan Kademeye Göre Okul Yönetimi ve Liderliğe İlişkin Görüşler.....	78
Tablo 4.6. Eğitim Düzeyine Göre Okul Yönetimi ve Liderliğe Yönelik Görüşler.....	79
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Okul Yönetimi ve Liderlik Konusundaki Görüşleri.....	79
Tablo 4.8. Uyuğa Göre Destekleyici Okul Kültürüne Yönelik Görüşler.....	97
Tablo 4.9. Cinsiyete Göre Destekleyici Okul Kültürüne Yönelik Görüşler.....	97
Tablo 4.10. Kıdeme Göre Destekleyici Okul Kültürüne İlişkin Görüşler.....	98
Tablo 4.11. Görev Yapılan Kademeye Göre Destekleyici Okul Kültürüne İlişkin	

Görüşler.....	98
Tablo 4.12. Eğitim Düzeyine Göre Destekleyici Okul Kültürüne Yönelik Görüşler.....	99
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri.....	100
Tablo 4.14. Uyuşma Göre Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Görüşler.....	104
Tablo 4.15. Cinsiyete Göre Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Görüşler.....	105
Tablo 4.16. Kıdeme Göre Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Görüşler.....	105
Tablo 4.17. Görev Yapılan Kademeye Göre Öğrenenlerin Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Görüşler.....	106
Tablo 4.18. Eğitim Düzeyine Göre Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Görüşler	106
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Görüşleri.....	107
Tablo 4.20. Uyuşma Göre Eğitim Öğretim Süreçlerine Yönelik Görüşler.....	111
Tablo 4.21. Cinsiyete Göre Eğitim Öğretim Süreçlerine Yönelik Görüşler.....	111
Tablo 4.22. Kıdeme Göre Eğitim Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşler.....	112
Tablo 4.23. Görev Yapılan Kademeye Göre Eğitim Öğretim Süreçlerine Yönelik Görüşler.....	112
Tablo 4.24. Eğitim Düzeyine Göre Eğitim Öğretim Süreçlerine Yönelik Görüşler.....	113
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşleri.....	114
Tablo 4.26. Uyuşma Göre Mesleki Gelişim Olanaklarına Yönelik Görüşler.....	129
Tablo 4.27. Cinsiyete Göre Mesleki Gelişim Olanaklarına Yönelik Görüşler.....	130
Tablo 4.28. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Olanaklarına İlişkin Görüşleri....	130
Tablo 4.29. Görev Yapılan Kademeye Göre Mesleki Gelişim Olanaklarına Yönelik Görüşler	131
Tablo 4.30. Eğitim Düzeyine Göre Mesleki Gelişim Olanaklarına Yönelik Görüşler.....	132
Tablo 4.31. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Olanaklarına İlişkin Görüşleri.....	132
Tablo 4.32. Uyuşma Göre Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşler.....	139
Tablo 4.33. Cinsiyete Göre Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşler.....	139

Tablo 4.34. Kıdeme Göre Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşler.....	140
Tablo 4.35. Görev Yapılan Kademeye Göre Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşler.....	140
Tablo 4.36. Eğitim Düzeyine Göre Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşler.....	141
Tablo 4.37. Öğretmenlerin Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşleri.....	142
Tablo 4.38. Uyuğa Göre Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşler.....	153
Tablo 4.39. Cinsiyete Göre Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşler.....	153
Tablo 4.40. Kıdeme Göre Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşler.....	154
Tablo 4.41. Görev Yapılan Kademeye Göre Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşler.....	154
Tablo 4.42. Eğitim Düzeyine Göre Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşler.....	155
Tablo 4.43. Öğretmenlerin Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşleri.....	155
Tablo 4.44. Uyuğa Göre Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşler.....	160
Tablo 4.45. Cinsiyete Göre Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşler.....	160
Tablo 4.46. Kıdeme Göre Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşler.....	161
Tablo 4.47. Görev Yapılan Kademeye Göre Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşler.....	161
Tablo 4.48. Eğitim Düzeyine Göre Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşler	162
Tablo 4.49. Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşleri.....	163

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

TR : Türk

YU : Yabancı uyruklu

K : Çalışmanın nitel araştırma olarak desenlenen bölümünün çalışma grubu içerisinde yer alan öğretmenler (K1, K2, vb.)

PISA : Programme for International Student Assessment



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, en genel anlamıyla bireylerin tüm yönleriyle geliştirilmesini amaçlayan faaliyetler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2011, s. 4). Tarihsel olarak ele alındığında eğitimin amacı bölgesel ve toplumsal ihtiyaçlara göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda ülkelerin toplumsal gerçeklikleri, tarihsel deneyimleri ve kabul edilen felsefi görüşlerine bağlı olarak ortaya konan Milli Eğitim Politikaları birbirlerinden farklılaşmaktadır (Akın, 2023, s. 3). Örneğin Finlandiya eğitim sisteminin öncelikli amacı, öğrencilerin kişilik gelişimlerinin desteklenmesidir. Bu kapsamda öğrencilerin okuldaki iyi oluş, sağlık ve mutluluğuna odaklanmak sistemin temel hedeflerindendir (Walker, 2023). Dolayısıyla öğrencilerin akademik baskıdan uzak bir ortamda, öğrenci merkezli bir yaklaşımla eğitim alması önceliklidir (MEB, 2022c). Öte yandan, Japon eğitim sistemi çalışkanlık, sorumluluk ve değişime uyum sağlama gibi temel özelliklere ağırlık vermektedir (Ekinci, 2010). Almanya’da teorik ve uygulama birleştirilerek öğrencilerin doğrudan iş yaşamına hazırlanması hedeflenmektedir (MEB, 2022c). Türk Milli Eğitim Sisteminin genel çerçevesi ise 1973 yılı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir (Resmi Gazete, 1973). Bu kapsamda Türk Milli Eğitim Sistemi, ülkenin kendi toplumsal gerçeklerine bağlı olarak kişisel gelişimini tamamlamış, meslek sahibi, topluma katkı sağlayan, iyi yurttaş yetiştirme amacına odaklanmaktadır (Resmi Gazete, 1973). Bu amacı gerçekleştirmek için sağlanan eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı’na [MEB] bağlı resmi ve özel öğretim kurumlarında yürütülmektedir. Buna bağlı olarak 2023-2024 yılı istatistiklerine göre Türkiye’de 14352’si özel öğretim kurumu olmak üzere toplam 75467 örgün öğretim kurumu bulunmaktadır (MEB, 2024).

Milli eğitim sisteminin temelinde öğretmenler bulunmaktadır (Başaran ve Çınkır, 2013, s. 171). Milli Eğitim Temel Kanuna göre öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve çeşitli pedagojik niteliklere sahip olması gerekmektedir (Resmi Gazete, 1973). Ancak zaman içinde meydana gelen çeşitli değişiklik ve gelişmelere bağlı olarak öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış ve son olarak 2017 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi (a) mesleki bilgi, (b) mesleki beceri ve (c)

tutum ve değerler olmak üzere üç başlık altında güncellenmiştir. Yapılan bu güncellemeler doğrultusunda mesleki bilgi başlığı altında öğretmenlerin (a) alan bilgisi, (b) alan eğitimi bilgisi ve (c) mevzuat bilgisi; mesleki beceri başlığı altında (a) eğitim-öğretimi planlama, öğretim ortamları oluşturma, (c) öğretme ve öğrenme sürecini yürütme ve (d) ölçme ve değerlendirme becerisi; tutum ve değerler başlığı altında ise (a) milli, manevi ve evrensel değerler, (b) öğrenciye yaklaşım, (c) iletişim ve işbirliği ile (d) kişisel ve mesleki gelişim konusu yer almaktadır (MEB, 2017, s. 8).

Öte yandan küreselleşme ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak kültürler arası hareketliliğin artması, çalışanların istihdam için farklı ülkeleri tercih etmelerine ve buna bağlı olarak eğitim sisteminde farklı ülkelerden gelen öğretmenlerin sayısının hızla artmasına neden olmaktadır (Aydın et al., 2019, s.2). Öyle ki uluslararası bağlamda çalışan öğretmenlerin sayılarının 2026 yılına kadar yaklaşık 700.000'e ulaşması öngörülmektedir (Bunnell, 2017). Dolayısıyla çeşitli hareketlilikler ile eğitim sistemlerine dahil olan kültürel olarak farklı kökenlere sahip öğrenci ve öğretmenlerin dilsel, kültürel ve teknik becerilerinin eğitim sistemlerine dahil edilmesi eğitim bilimleri alanında önem verilen konuların başında gelmeye başlamıştır (Ruth et al., 2014). Bu durum alanyazında “expatriate” kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bir çeşit göçmenlik olarak da ifade edilebilecek olan “expatriate” kavramı bireylerin çalışmak için farklı bir ülkeye gitmesini ifade etmektedir. Bireysel ve kurumsal olmak üzere iki türü bulunan kavrama göre, bireysel göçmenlik (self-initiated expatriate) kişilerin kendi kararları doğrultusunda çalışmak için başka ülkelere gitmesi, kurumsal göçmenlik (organizational expatriate) ise çalışanların kurumları tarafından çalışmak üzere başka ülkelerde görevlendirilmesi şekilde tanımlanmaktadır (Peltokorpi & Froese, 2009, s. 1096). Çeşitli mesleki gelişim fırsatlarına sahip olma, ekonomik avantajlar sağlama ve olumlu çalışma koşulları öğretmenlerin yabancı ülkelerde çalışmalarına öncülük eden motivasyonlar arasındadır (Hardman, 2001'den akt. Anderson, 2010, s. 2). Caravatti ve arkadaşları (2014) dünya genelinde 1358 yabancı uyruklu öğretmenle yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin farklı bir ülkede mesleklerine devam etme nedenlerinin başında gelen sebeplerin mesleki gelişim olanakları, farklı yerler görmek isteme ve daha iyi ücret olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca uluslararası bağlamda mesleklerine devam eden öğretmenler kendi ülkelerine kıyasla daha az mesleki tükenmişlik yaşamaktadır (Coulter & Abney, 2008).

Ancak çoğu zaman öğretmenler hızlı bir işe alım süreci ile farklı bir ülkede istihdam edilebilmekte ve bu durum farklı kültürel, eğitsel, yönetsel ve sosyal geçmişleri olan yabancı uyruklu öğretmenlerin çeşitli sıkıntılar yaşamalarına sebep olabilmektedir (Anderson, 2010).

Roskell (2013) yabancı uyruklu öğretmenlerin özellikle ilk yıllarında hem ev sahibi ülkenin sosyal yaşam kültürüne uyum sağlamak hem de alışık olduklarından farklı bir çalışma kültürüne adapte olmak zorunda kalmalarından dolayı çifte kültür şoku ile karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Yabancı uyruklu öğretmenlerin “Öğretmenlik her yerde öğretmenliktir” bakış açısıyla herhangi bir ön hazırlık olmadan ülke değiştirmesi, yeni dâhil oldukları eğitim sisteminde çeşitli sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır (Getty, 2011). Ayrıca dil yetersizlikleri, öğretim yöntemlerindeki farklılıklar ve toplumdaki öğretmene yönelik algılar da yabancı uyruklu öğretmenler için çeşitli zorluklara yol açmaktadır (Hayden, 2006; Yang & Pak, 2023). Yani yabancı uyruklu öğretmenler, tamamen farklı bir kültüre adapte olma, çalışma ortamındaki farklılıklar ile farklı öğretimsel ve yönetsel süreçlere maruz kalmanın yanı sıra öğretmenlerin eş ve çocuklarının bireysel ihtiyaçlarının ev sahibi ülkede karşılanması gibi konularla ilgili pek çok sıkıntı yaşamaktadır (Halıcıoğlu, 2015).

Her ne kadar yabancı uyruklu öğretmenlerin yeni bir ülkedeki eğitim sistemine uyum sağlaması sürecinde çeşitli zorluklar ve sıkıntılar ortaya çıksa da bu öğretmenlerin varlığı okulda kültürel farklılıklarla ilgili farkındalık oluşturma, farklı öğretimsel yöntemlerin kullanılmasını teşvik etme ve okullara saygınlık kazandırma gibi konularda ülkelerin eğitim sistemlerine katkı sağlamaktadır (Thompson, 2017’den akt. Aydın et al., 2019; Yılmaz, 2014). Benzer şekilde Türkiye’de çalışan Türk ve yabancı uyruklu İngilizce öğretmenleri ile ilgili bir çalışmada, özel okulların yabancı uyruklu öğretmen istihdam etmesinin, velilerin gözünde okulun itibarına olumlu katkı sağladığı ortaya konmaktadır (Tatar, 2019, s. 56). Buna bağlı olarak da yıllar içinde Türkiye’deki özel okul sayısındaki artışla beraber özel okullarda çalışan öğretmen profilinde de değişimler yaşanmaya başlamış ve yabancı uyruklu öğretmenlerin sayısı artmıştır (Aydın et al., 2019).

Son yıllarda Türkiye’de bulunan özel okul sayıları artmaya başlamıştır. Öyle ki Türkiye’de bulunan toplam özel okul sayısı son 15 yıl içinde 1134’ten 14352’ye çıkmış; özel okulların toplam okullar içindeki payı yaklaşık %20’ye yükselmiştir (MEB, 2011; MEB, 2024). Buna bağlı olarak özel okullarda çalışan öğretmenlerin sayısı da sürekli olarak yükselmiştir. MEB tarafından yayımlanan son istatistiklere göre Türkiye’deki resmi okullarda görev yapan öğretmen sayısı 993.397, özel okullarda çalışan öğretmen sayısı ise 175.499’a ulaşmıştır (MEB, 2024). Ancak MEB tarafından yayınlanan 2010-2011 yılı örgün eğitim istatistiklerine göre sadece 10 yıl önce özel okullarda çalışan öğretmen sayısı yalnızca 10.344’dir (MEB, 2011). Yani son 10 yılda özel öğretim kurumlarının sayısı ve bu kurumlara devam eden öğrenci sayısında ciddi bir artış gözlemlenmiştir. Bu dönemde özel okullarda eğitim alan öğrenci sayısı

yaklaşık iki katına çıkarak 1.631.192'ye ulaşmış ve toplam öğrenci sayısının yaklaşık %9'una ulaşmıştır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin toplam öğretmenler arasındaki payı ise %15'e ulaşmıştır (MEB, 2011; MEB, 2024). Bu durum, özel öğretim kurumlarına yönelik talebin arttığını ve bu kurumların eğitimdeki payının giderek büyüdüğünü göstermektedir. Dahası küreselleşmenin de etkisiyle özel okullarda çalışan yabancı uyruklu öğretmen sayısı da artmıştır. Uluslararası İşgücü Genel Müdürlüğünün Çalışma Hayatı İstatistiklerine (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021) göre 2021 yılında Türkiye'de çalışan yabancı uyruklu eğitimci sayısının 5133'tür. Yapılan çalışmalar nitelikli eğitim kadrosu, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanan eğitim anlayışı, nitelikli yabancı dil eğitimi ve uluslararası sınavlardan elde edilen başarıların özel öğretim kurumlarının tercih edilmesine neden olduğunu ortaya koymaktadır (Karakurt, 2021; Parlar, 2006; Uysal, 2017). Öte yandan Türkiye'nin PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası sınavlardan elde ettiği sonuçlar incelendiğinde öğrenci başarılarında 2015 yılında tüm alanlarda yaşanan sert düşüş haricinde, öğrenci başarılarında düzenli bir artış eğilimi gözlenmektedir. Ancak Türkiye matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında hem dünya genelinde hem de OECD ülkeleri arasında ortalama puan aralığında bulunmaya devam etmektedir (MEB, 2022a).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda Türk Milli Eğitim Sistemi içindeki payı sürekli olarak artan özel okullar ve eğitim sisteminin temel paydaşı olan özel okul öğretmenlerinin özel öğretim kurumlarındaki uygulamalar bağlamında Türk Milli Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşlerini tespit etmek ve öğretmenlerin özel okullardaki uygulamalara ilişkin önerilerini almak Milli Eğitim Sistemi'nin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilebilmek açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin Türk ve yabancı öğretmen görüşleri çerçevesinde bütüncül olarak değerlendirilmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Antalya'daki özel okullarda çalışan Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin özel öğretim kurumlarındaki uygulamalar kapsamında Türk Milli Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşlerini bütüncül olarak tespit etmektir. Bu bağlamda yönetim süreçleri, eğitim-öğretim faaliyetleri, okul kültürü, meslektaşlar arası ilişkiler, öğrenci ve velilerle ilişkiler, mesleki gelişim imkânları ile özel okullardaki kariyer olanaklarına yönelik öğretmen

görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin okul yönetimine yönelik görüşleri nedir? Görüşler uyruk, cinsiyet, kıdem, görev yapılan kademe ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine yönelik görüşleri nedir? Görüşler uyruk, cinsiyet, kıdem, görev yapılan kademe ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğrencilerle, meslektaşlarıyla ve velilerle ilişkilerine yönelik görüşleri nedir? Görüşler uyruk, cinsiyet, kıdem, görev yapılan kademe ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin özel okullardaki kariyer olanaklarına yönelik görüşleri nedir? Görüşler uyruk, cinsiyet, kıdem, görev yapılan kademe ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Türkiye’de eğitim, ülkenin toplumsal gerçekliği, tarihsel getiriler ile eğitsel felsefe ve ideolojiye göre, devletin temel işlevlerinden biri olarak devletin gözetiminde ve denetiminde sürdürülmektedir. Bu kapsamda Türk Milli Eğitim Sisteminin genel çerçevesi 1973 yılı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir (Resmi Gazete, 1973). Ayrıca 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığının izni ile Bakanlığın denetim ve gözetimine bağlı olmak koşulu ile özel öğretim kurumları da açılabilir (Resmi Gazete, 2007). Özellikle 1980’li yıllarda başlayan ekonomideki liberalleşme çalışmaları ile birlikte Türk Milli Eğitim Sistemi içindeki özel okulların sayısı artmaya başlamıştır (Güven, 2014). MEB tarafından yayımlanan istatistiklere bakıldığında Milli Eğitim Sistemi içindeki özel okulların sayısının son 15 yıl içinde 1.134’ten 14.352’ye çıktığı ve özel okulların toplam okullar içindeki payının yaklaşık %20’ye yükseldiği görülmektedir (MEB, 2011; MEB, 2024). Buna bağlı olarak özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sayısı da son 15 yıl içinde 10.344’ten 175.499’a çıkarak toplam öğretmen sayısının %15’ine ulaşmıştır (MEB, 2011; MEB, 2024). Buna ek olarak, dünya genelinde artış gösteren küreselleşmenin ve uluslararası eğitim çabalarının da etkisi ile özellikle özel okullar bağlamında Türk Milli Eğitim Sistemi’ne dâhil olan yabancı uyruklu öğretmen sayısı da sürekli artmaktadır. Öyle ki Uluslararası İşgücü

Genel Müdürlüğünün Çalışma Hayatı İstatistiklerine (Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021) göre 2021 yılında Türkiye’de çalışan yabancı uyruklu eğitimci sayısı 5133’e ulaşmıştır. Buna bağlı olarak Türkiye’de yabancı uyruklu öğretmenlerin eğitim sistemine dahil edilmesi, öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesi ve öğretmenler arasındaki mesleki diyalogun artması (Yılmaz, 2014, s. 465), öğrencilerin eğitim deneyimlerinin zenginleşmesi (Aydın et al., 2019, s. 17), okulun itibarının artması (Tatar, 2019, s. 56) gibi konularda olumlu katkılar sunmaktadır. Öte yandan öğretim yöntem ve stratejilerindeki farklılıklar (Aydın, vd., 2019, Gerede-Hoyland, 2021), yönetsel süreçler (Gerede-Hoyland, 2021), öğrenci ve velilerle ilişkiler (Gerede-Hoyland, 2021) bağlamında çeşitli sorunlara da sebep olabilmektedir. Ancak her geçen gün sayıları artan özel okullarda birlikte çalışan ve birbirinden farklı eğitsel ve kültürel geçmişe sahip Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sistemi’ne yönelik görüşlerini bütüncül bir bakış açısıyla karşılaştırmalı olarak ele alan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle mevcut çalışma, Antalya ilindeki özel okullarda görev yapan Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin özel öğretim kurumlarındaki uygulamalar kapsamında Türk Milli Eğitim Sistemi’ne yönelik görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu sayede Türk Milli Eğitim Sistemi kapsamında yürütülen okul yönetimi ve liderlik, eğitim-öğretim süreçleri, okul kültürü, meslektaşlar arası ilişkiler, öğrenci ve velilerle ilişkiler, mesleki gelişim olanakları ile özel öğretim kurumlarındaki kariyer fırsatlarının güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilerek uluslararası eğilimler bağlamında karşılaştırmalı bir bakış açısıyla değerlendirilmektedir. Bu sayede hem eğitim bilimleri alanına hem de nitelikli işgücünün Türkiye’yi tercih etmesi için alınması gereken önlemlerin belirlenmesi konusunda Türk Milli Eğitim Sistemi’ne katkı sunulmaktadır.

Varsayımlar

Bu araştırmada

1. Ölçek sorularını cevaplarken katılımcıların kendilerinden beklenen adımları takip ederek sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.
2. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin özel okullardaki uygulamalar temelinde Türk Milli Eğitim Sistemi’ne yönelik gerçek düşüncelerini belirttikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Nicel bölümden elde edilen sonuçlar 2024-2025 eğitim öğretim yılında Antalya ilindeki beş ilçede (Alanya, Konyaaltı, Kepez, Manavgat, Muratpaşa) bulunan özel okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Nitel bölümden elde edilen sonuçlar 2024-2025 eğitim öğretim yılında Antalya ilindeki beş ilçede (Alanya, Konyaaltı, Kepez, Manavgat, Muratpaşa) bulunan özel okullarda görev yapmakta olan ve çalışmaya katılan 30 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Özel okul: Mülkiyeti bir kişi ya da kuruluşa ait olan ve MEB tarafından belirlenen öğretim programlarını takip eden okullar

Yabancı uyruklu öğretmen: Doğum ile Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı sahibi olmayan eğitimci

Zincir okul: Farklı yerleşim yerlerinde farklı kampüsleri bulunan, aynı yönetim anlayışı, eğitim politikası ve standartları bulunan özel öğretim kurumu

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türk Milli Eğitim Sistemi

Ülkeler kendi toplumsal ihtiyaçları, tarihsel getirileri ve eğitim felsefelerine bağlı olarak milli eğitim sistemleri geliştirirler (Akın, 2023, s. 4). Türkiye’de eğitim, ülkenin toplumsal gerçekliği, tarihsel gerçeklikleri ile eğitim felsefe ve ideolojisine göre, devletin temel işlevlerinden biri olarak devletin gözetiminde ve denetiminde sürdürülmektedir. Bu kapsamda Türk Milli Eğitim Sisteminin genel çerçevesi 1973 yılı 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” ile belirlenmiştir (Resmi Gazete, 1973). Teşkilat yapılanması ile ilgili olarak yapılan son değişikliklerle birlikte milli eğitim sistemi, “Merkez teşkilatı”, “Taşra teşkilatı” ve “Yurtdışı teşkilatı” olmak üzere üç bölümden oluşan bir yapıdan meydana gelmektedir (MEB, 2023a). Türk Milli Eğitimi, aşağıdaki genel amaçlara göre düzenlenmektedir:

1. *Atatürk ilke ve ilkelerine ve Anayasada ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*
2. *Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*
3. *İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak (Resmi Gazete, 1973).*

Bu genel amaçlar altında çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları ise aşağıdaki temel ilkelere uygun olarak belirlenir (Resmi Gazete, 1973):

1. *Genellik ve eşitlik*: Bu ilke ile herkesin eşit eğitim hakkından faydalanabileceği garanti altına alınır. Türkiye’de eğitim hakkından faydalanmak için bazı özel durumlar hariç (mülteci olma, vatansız olma) okullara kabul için tel şart Türk vatandaşı olmaktır.
2. *Ferdin ve toplumun ihtiyaçları*: Bu ilke ile bireyin yeterlik ve ihtiyaçları ile toplumun gereksinimlerinin eşleştirilmesine odaklanmaktadır..
3. *Yöneltilme*: Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun programlara yönlendirilmesi hedeflenir. Anasınıfından başlayarak öğrencilerin tüm eğitim hayatları boyunca devam eden bir süreci ele almaktadır.
4. *Eğitim hakkı*: Devletin tüm vatandaşları için eğitim sağlaması sorumluluğuna ve vatandaşların da eğitim talep etme ödevine vurgu yapmaktadır.
5. *Fırsat ve imkân eşitliği*: Türk eğitim sisteminde yer alan tüm bireylere tüm okul kademelerinde eşit fırsatlar ve olanaklar sunulmasına odaklanmaktadır. “Haydi kızlar okula” gibi veli bilinçlendirme çalışmaları, çeşitli özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitimlerinin sağlanması için açılan özel eğitim kurumları, bölgesel ihtiyaçlara bağlı olarak uygulanan taşınabilir eğitim veya yatılı bölge okulları bu kapsamda ele alınabilir.
6. *Süreklilik*: Eğitim ve öğretimin yaşam boyu devam ettiğine işaret eden süreklilik ilkesi bağlamında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü bulunmaktadır.
7. *Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği*: Ders müfredatları ve ders dışı etkinlikler ile okulun fiziksel ortamlarında Atatürk inkılap ve ilkeleri ile Atatürk milliyetçiliğinin öğrencilere benimsetilmesi hedeflenmektedir.
8. *Demokrasi eğitimi*: Bu ilke, demokrasinin özümsemesi ile farklılıklara saygı, eşitlik ve adalet, toplumsal sorumluluk, birlikte barış içinde yaşama bilinci kazanma, farklı görüşlere değer verme gibi unsurlara odaklanılmaktadır.
9. *Laiklik*: Din ve devlet işlerinin birbirlerinden ayrı olması gerektiğine yönelik anayasal bakış açısının öğrencilere aktarılmasına odaklanmaktadır.
10. *Bilimsellik*: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü çalışmaları ile eğitim sisteminin bilimsel esaslara uygun olarak yürütülmesine odaklanılmaktadır.

11. *Planlılık*: Eğitimin, ülkenin kalkınması için gerekli olan insan işgücünün yetiştirilmesi amacına uygun olarak yürütülmesine vurgu yapmaktadır.
12. *Karma eğitim*: Milli Eğitim Sisteminde karma eğitim maddesi olmasına rağmen lise düzeyinde sadece kız ya da erkek öğrencilere eğitim veren okullar da bulunmaktadır.
13. *Okul-aile işbirliği*: Her ne kadar Türkiye’de okul-aile işbirliği daha çok okula kaynak sağlama çerçevesinde ele alınsa da; bu ilke, yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerin eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili olarak velilerle iletişim kurma konusuna odaklanmaktadır.
14. *Her yerde eğitim*: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumların yanı sıra eğitim hizmetleri sağlayan diğer çeşitli kurumlar aracılığıyla da vatandaşların eğitimlerine katkı sağlanması sürecinde Milli Eğitim Temel Kanunundaki amaçlara uygun davranılması gerektiğine odaklanmaktadır.

2.1.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Eğitim sistemlerinin amaçlarının yerine getirilmesi, hedeflenen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ve başarıya ulaşılması için eğitim öğretim faaliyetlerinin belirli bir yapı ve düzen içinde yürütülmesi gereklidir. Türk Milli Eğitim Sistemi genel olarak 4+4+4 olarak bilinen isteğe bağlı okul öncesi eğitim, 4 yıllık zorunlu ilköğretim, 4 yıllık zorunlu ortaokul eğitimi ve 4 yıllık zorunlu lise eğitimi ile isteğe bağlı yükseköğretim basamaklarından meydana gelmektedir (Özcan, 2023, s. 7). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtildiği üzere örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Örgün ve yaygın eğitim kapsamındaki eğitim türleri aşağıda kısaca özetlenmektedir.

2.1.1.1. Örgün Eğitim

Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar (Resmi Gazete, 1973). Örgün eğitim kapsamında okul öncesi eğitim, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocuklara sağlanan eğitimi ifade etmektedir.

Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, bireyin zorunlu eğitim kademesine başlamadan önce devam ettiği ilköğretim kademesine hazırlık aşamasıdır (Özcan, 2023, s. 7). Okul öncesi eğitimin temel amacı; çocukların fiziksel, ruhsal, zihinsel gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanımını desteklemek,

çocukları ilköğretime hazırlamak, elverişsiz şartlara sahip çocuklar için gelişim ortamı sağlamak, çocukların Türkçe kullanımını desteklemektir (Resmi Gazete, 1973). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2014) göre, 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan anaokulu, 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları kurumları bünyesinde açılan anasınıfı, 36-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitimle ilgili programları bulunan ortaöğretim kurumlarında açılan uygulama sınıfı ve okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla maddi imkânları yetersiz ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam edemeyen 36-66 aylık çocukları için açılan kuruma dayalı gezici sınıf olmak üzere farklı okul öncesi eğitim kurumları mevcuttur.

İlköğretim

Türkiye'deki eğitim sistemi içinde 1997 yılına kadar 5 yıl süreli zorunlu ilkokul eğitimi yapılırken, 1997 yılında 8 yıl süreli zorunlu eğitim uygulanmaya başlanmış; 2012 yılında ise zorunlu eğitim süresini 12 yıla çıkaran 4+4+4 modeline geçilmiştir (Özcan, 2023, s. 9). *“İlköğretim, 6-14 yaş aralığındaki zorunlu ilköğretim çağındaki çocuklara verilen eğitimi kapsar. İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli ve zorunlu farklı programlar sağlayan ortaokullar ve imam-hatip ortaokullarından oluşur. İlkokulların birinci sınıfına o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır”* (Resmi Gazete, 1973).

Milli Eğitim Temel Kanununun 23. maddesine göre ilköğretimin amaç ve görevleri şöyle sıralanmaktadır (Resmi Gazete, 1973, s. 6):

- “1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;*
- 2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.*
- 3. İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır.”*

Ortaöğretim

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı olarak dört yıllık zorunlu öğrenim veren örgün ve yaygın eğitim kurumlarını kapsar (Resmi Gazete, 1973). Ortaöğretim kurumları; genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinden oluşur (Resmi Gazete, 1973). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre (2013) ortaöğretim kurumları, süresi 4 yıl olan gündüzlü ve/veya yatılı fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri, spor liseleri, Anadolu imam-hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri, mesleki ve teknik eğitim merkezleri ile çok programlı Anadolu liseleridir. 2012 yılında çıkan 6287 sayılı Kanunla ortaöğretim, zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve Türkiye’deki zorunlu eğitim süresi (4+4+4) olmak üzere 12 yıla ulaşmıştır (Resmi Gazete, 2012a).

Yükseköğretim

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı olarak en az iki yıllık yükseköğrenim veren kurumları kapsamaktadır. Yükseköğretim kurumları üniversitelerin yanı sıra yüksek teknoloji enstitüleri, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, araştırma ve uygulama merkezlerini içermektedir (Resmi Gazete, 1981).

Mili Eğitim Temel Kanuna göre yükseköğretimin amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Resmi Gazete, 1973, Md. 35):

- 1. Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek;*
- 2. Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak;*
- 3. Yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak;*
- 4. Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek;*
- 5. Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak;*

6. *Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır.*

2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda da benzer amaçların yanı sıra öğrencilere kazandırılacak davranışlar da sıralanarak üniversite öğrencilerin aşağıdaki şekilde yetiştirileceği ifade edilmiştir (Resmi Gazete, 1981, Md. 4):

1. *Atatürk inkılapları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı,*
2. *Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,*
3. *Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,*
4. *Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,*
5. *Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,*
6. *Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,*
7. *İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek*

Türkiye'deki en yüksek öğretim basamağı olan yükseköğretimin kendi içinde (a) önlisans, (b) lisans, (c) yüksek lisans ve (d) doktora olmak üzere dört basamak bulunmaktadır. Önlisans, ortaöğretime dayalı olarak en az dört yarıyıldan oluşan bir programdır. Önlisans programları mesleklerin ihtiyaç duyduğu ara insan gücünü yetiştirmeyi amaçlar. Lisans, ortaöğretime dayalı en az sekiz yarıyıldan oluşan bir programdır. Üniversitelerde verilen mesleki eğitim ile bilim alanlarına yönelik eğitimin ana gövdesini oluşturur. Yüksek lisans, lisansüstü öğretimin ilk basamağıdır. Lisans öğretimine dayalı en az iki yarıyıldan oluşan bir programdır. Yüksek lisans yapan kişi kendi alanında eğitim uzmanı ya da yüksek mühendis gibi bilimsel ünvan alır. Doktora ise yüksek lisans eğitimine dayalı en az dört yarıyıl veya lisans eğitimine dayalı en az altı yarıyıldan oluşan bir programdır. Doktora programını tamamlayan kişilere doktor ünvanı verilir (Başaran & Çınkır, 2013, s. 123).

2023-2024 akademik yılında Türkiye’de 129 devlet üniversitesi ve 75 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 204 üniversite ile 4 meslek yüksekokulu bulunmaktadır (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa göre açılabilen çeşitli yükseköğretim kurumları bulunmaktadır. Bu kurumların özellikleri aşağıda kısaca özetlenmektedir (Resmi Gazete, 1981, Md. 3):

- a) *Üniversiteler*, bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur.
- b) *Fakülteler*, yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan; kendisine birimler bağlanabilen bir yükseköğretim kurumudur.
- c) *Enstitüler*, üniversitelerde ve fakültelerde birden fazla benzer ve ilgili bilim dallarında lisansüstü, eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan bir yükseköğretim kurumudur.
- d) *Yüksekokullar*, belirli bir mesleğe yönelik eğitim öğretime ağırlık veren bir yükseköğretim kurumudur.
- e) *Konservatuvarlar*, müzik ve sahne sanatlarında sanatçı yetiştiren bir yükseköğretim kurumudur.
- f) *Meslek Yüksekokulları*, belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitimöğretim sürdüren, önlisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumudur.
- g) *Uygulama ve Araştırma Merkezleri*, yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretimin desteklenmesi amacıyla çeşitli alanların uygulama ihtiyacı ve bazı meslek dallarının hazırlık ve destek faaliyetleri için eğitim - öğretim, uygulama ve araştırmaların sürdürüldüğü bir yükseköğretim kurumudur.

Özel Eğitim

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre (2018) özel eğitim hizmetleri; *özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını* amaçlayan eğitim hizmetleri şeklinde tanımlanmaktadır (Madde 6).

Özel eğitim okulları Türk milli eğitim sistemindeki mevcut kademelendirmeye göre yürütülmektedir. Buna göre ilkokulu tamamlayamayan veya ilkokul çağı dışında kalan çocuklar

tamamlama programlarına, ortaokulu tamamlayamayan veya mecburi ilköğretim çağı dışında kalan çocuklar açık öğretim ortaokuluna, ortaöğretime devam edemeyen özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ise açık öğretim liselerine devam eder. Ayrıca, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler kaynaştırma uygulamaları ile akranlarıyla aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak eğitime devam edebilir (Oğuz, 2023, s.64).

2.1.1.2. Yaygın Eğitim

Yaygın öğretim örgün öğretimin yanında veya dışında yapılan tüm eğitim faaliyetlerini içermektedir (Resmi Gazete, 1973). Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitimin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan ayrılmış olan bireylere örgün eğitimin yanında ve/veya dışında okuma-yazma, çağdaş gelişmeler, milli kültür değerleri, toplu yaşama ve dayanışma, sağlıklı yaşam ve mesleki gelişim gibi çeşitli konularda eğitim sağlar (Resmi Gazete, 1973).

Tüm dünyada yaygın eğitime verilen önem giderek artmakta ve gelişen teknolojik gelişmelerle birlikte eğitimin odağı okulların dışına doğru kaymaktadır (Gök & Göçer, 2023, s. 80). Türkiye’de yaygın eğitim; halk eğitimi, meslek eğitim merkezleri ve uzaktan eğitim yoluyla yürütülmektedir (Oğuz, 2023, s. 68). 2021-2022 akademik yılında Türkiye’de 1765’i resmi, 17950’si özel olmak üzere toplam 19625 yaygın eğitim kurumu bulunmaktadır (https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf).

2.1.2. Özel Öğretim Kurumları

Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısı, 1973 tarihinde yürürlüğe girmiş olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre düzenlenmektedir. Eğitim sisteminin genel yapısı, genel ve özel amaçları, ilkeleri ile eğitim kurumlarının işleyiş ve yönetimi Türk Milli Eğitim Sistemi’nin omurgasını oluşturan bu kanuna göre düzenlenmektedir (Çoğaltay & Gök, 2023, s. 35). Türk Milli Eğitim Sistemi’nde, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının eğitim görmesi için açılan tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığının iznine tabidir. Ancak 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığının izni ile Bakanlığın denetim ve gözetimine bağlı olmak koşulu ile özel öğretim kurumları açılabilir (Resmi Gazete, 2007). Bu kapsamda özel ve tüzel kişiliğe sahip olanlar ile yabancı kişiler tarafından açılan özel öğretim kurumlarının açılış, devir, personel istihdamı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi düzenlenmektedir. Tüm kademe ve türdeki özel okullar, özel dershaneler, özel mesleki

ve teknik kurslar, özel motorlu taşıt kursları, özel etüt merkezleri bu kapsamda yer almaktadır (Öznelbant, 2016, s. 2017).

Eğitim sisteminin iki temel yapısını oluşturan resmi okullar ve özel öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet göstermekle beraber; yönetim, finansal kaynak, personel istihdamı ve işleyiş konularında çeşitli farklılıklar bulundurmaktadır. Yönetimsel bağlamda devlet okulları tamamen merkezi bir yapı içinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilir ve tüm kaynaklar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanır. Öte yandan, özel okullar 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çerçevesinde faaliyet gösterir. Bu kapsamda özel okulların yönetimi kurucuların belirlediği çerçevede yürütülmektedir. Ancak öğretim programları, personel istihdam süreçleri ve kurum binalarının uygunluğu gibi konular Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayına tabidir (Resmi Gazete, 2007).

Finansal kaynak konusunda resmi okullar kamu bütçesinden yararlanarak tüm öğrencilere ücretsiz eğitim sağlamaktadır. Özel okullarda sağlanan öğrenim ise ücretlidir ve özel öğretim kurumları mali kaynaklarını bu öğrenim ücretlerinden elde etmektedir. Ancak 5580 sayılı Kanun'un 13. maddesine göre, özel okullar toplam kontenjanlarının en az %3'ü kadar ücretsiz öğrenci okutmakla yükümlüdür. Ayrıca aynı kanuna göre özel okullarda kazanç sağlama amacı bulunmamakla beraber okullar, gelirlerini eğitim kalitesini artıracak yatırımlarda kullanabilmektedir. Buna bağlı olarak özel öğretim kurumları öğrencilerine gelişmiş laboratuvarlar, spor salonları ve sosyal etkinlik alanları gibi zengin olanaklar sunabilmektedir. Bununla birlikte resmi okullarda olduğu gibi özel öğretim kurumlarında da eğitim programları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde belirlenen esaslara uygun olarak düzenlenir (Resmi Gazete, 2007).

Personel istihdamı bağlamında da özel öğretim kurumlarında 4857 sayılı İş Kanunu kullanılmaktadır. Öğretmenler bu kanuna göre özel iş sözleşmesiyle istihdam edilmektedir ve özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma izinleri valilik onayına tabidir (Resmi Gazete, 2007; Resmi Gazete, 2012d).

Türkiye'de bulunan toplam özel okul sayısı son 15 yıl içinde 1.134'ten 14.352'ye çıkmış; özel okulların toplam okullar içindeki payı yaklaşık %20'ye yükselmiştir (MEB, 2011; MEB, 2024). 2023-2024 eğitim yılı itibarıyla bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 1.631.192, bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı ise 175.499'a ulaşmıştır. Yani son 10 yılda özel öğretim kurumlarının sayısı ve bu kurumlara devam eden öğrenci sayısında ciddi bir

artış gözlemlenmiştir. Bu dönemde okul sayısı %50'den fazla artış göstermiştir, öğrenci sayısı ise yaklaşık iki katına çıkmıştır (MEB, 2024).

2.1.2.1. Özel Öğretim Kurumlarında Personel İstihdam Edilmesi

Özel öğretim kurumlarındaki personel tedarik işlemlerine ilişkin düzenlemeler Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre yapılmaktadır. Özel öğretim kurumlarında yöneticilik ve eğitim-öğretim hizmeti istihdam edilecek personelin en az dengi resmî öğretim kurumlarına atanabilmek için gerekli nitelik ve şartları taşıması gerekmektedir (Resmi Gazete, 2007, Madde 8).

Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğine göre özel öğretim kurumları kapsamında örgün eğitim veren okullarda okul müdürü, isteğe bağlı olarak okul müdür yardımcısı, sınıf ve alan öğretmenleri, öğrenci sayısına göre belirli sayıda rehber öğretmen ile isteğe bağlı olarak uzman öğretmen ve usta öğretici görevlendirilmektedir (Resmi Gazete, 2012d, Madde 25).

İlgili yönetmeliğin 26. maddesine göre özel okullarda görev yapacak personelin çalışma izninin alınması için aşağıdaki işlemler yürütülmektedir:

1. Teklif: Genel müdür, genel müdür yardımcısı ve müdür için kurucular veya kurucu temsilcileri; diğer personel için müdür tarafından çalışma izni tekliflerinin yapılır.
2. Yabancı Uyruklu Personel: Bakanlık tarafından ön izni verilen yabancı uyruklu personel için işlemler Uluslararası İşgücü Kanunu Uygulama Yönetmeliğine göre yürütülür.
3. Başvuru: Çalışma izni istenen personelle ilgili belgeler eksiksiz olarak kurumun bağlı olduğu milli eğitim müdürlüğüne teslim edilir.
4. Değerlendirme ve İzin: Güvenlik soruşturması ve belgeler doğrultusunda gerekli şartları sağladığı tespit edilen personelin çalışma izni 10 gün içinde valilik tarafından düzenlenir (Resmi Gazete, 2012d, Madde 26).

2.1.2.2. Özel Öğretim Kurumlarında Öğretmen İş Yükü

Türk Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatına göre, özel okullarda öğretmenlerin çalışma koşulları, kamu okullarındaki öğretmenlerle benzer şekilde düzenlenmektedir (Resmi Gazete, 2012d). Bu kapsamda Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre özel okullarda görevli öğretmenler ile uzman öğreticiler haftada aylık karşılığı 20 saat, ders saat ücretli 20 saat olmak üzere en fazla 40 saate kadar ders okutabilmektedir. Okullarda görevli olan yöneticiler ise

haftada aylık karşılığı 6 saat, ders saati ücretli 6 saat olmak üzere en fazla 12 saat ders okutabilmektedir (Resmi Gazete, 2012d, Madde 26).

Ancak özel okulların kendi iç yönetmelikleri ve uygulamaları ile öğretmenlerin iş yükünde değişiklikler yapabilmekte ve bu durum öğretmenlerin iş yükünü artırarak iş tükenmişliği düzeylerinde artışa sebep olabilmektedir (Öztoprak ve Aydoğan, 2023). Bu durum, özel okulda çalışan öğretmenlerin iş yükünün fazla olmasının öğretmenlerin duygusal olarak tükenmesine neden olabilmektedir (Sandıkçı ve Düşükcan, 2023).

2.2. Öğretmenlik Mesleği

2024 yılı 7528 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na göre öğretmenlik; “eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini kapsayan bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 2024).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlarda öğretmen olmak için gerekli şartlar 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (1965) ile düzenlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne (2015) göre atama yapılabilmesi için öğretmen atamalarında adayların Bakanlıkça kabul edilen yükseköğretim programından mezun olmaları ve Kamu Personeli Seçme Sınavından (KPSS) atanacakları alan için belirlenen puanı almaları gerekmektedir (Madde 5).

2024 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanununa göre öğretmenlerin haklarını, görevlerini, yetkilerini ve sorumluluklarını düzenlenmiş, öğretmenlerin atama, mesleki gelişim ve kariyerde ilerlemeleri yeniden düzenlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin kariyer basamakları (a) aday öğretmenlik, (b) uzman öğretmenlik ve (c) başöğretmenlik olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan ve kademe ilerlemesi cezası olmayan, Akademi tarafından düzenlenen eğitimleri tamamlayan öğretmenlere uzman öğretmen unvanı verilir. Uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti olan ve başöğretmenlik eğitimi tamamlayanlara ise başöğretmen unvanı verilir. Kademe ilerlemesi cezası almış olanlar, ceza silindikten sonra uzman öğretmen veya başöğretmen unvanı için başvurabilirler. Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanı alacaklara her unvan için bir derece verilir ve bu kariyer basamaklarındaki ilerleme, Bakanlıkça çıkarılacak yönetmelikle belirlenir (Resmi Gazete, 2024, Md. 20).

Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması, öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki gelişimi, kariyer basamaklarında ilerlemeleri ve görevde yükselmeleri için eğitim programları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek üzere Bakanlığa bağlı Millî Eğitim Akademisi kurulmuştur (Resmi Gazete, 2024, Md. 26).

Öğretmen adayları, Milli Eğitim Akademisi tarafından verilen teorik ve uygulamalı derslerden oluşan dört dönemlik hazırlık eğitimine devam eder. Eğitim süresi, adayın mezun olduğu bölüme göre üç dönem olabilir. Eğitimin içeriği ve süresi Bakanlık tarafından yönetmelikle belirlenir (Resmi Gazete, 2024, Md. 8). Öğretmen adaylarının hazırlık eğitimine kabulü için Türk vatandaşı olmak, sabıka kaydı bulunmamak, askerlik şartlarını sağlamak ve Bakanlık tarafından belirlenen sınav puanına sahip olmak gibi şartlar aranır. Alımlar, ÖSYM tarafından yapılan sınav sonuçlarına göre yapılır. Bazı özel statüdeki adaylar (şehit yakınları, milli sporcular vb.) için sınav şartı hariç diğer koşullar aranır. Adaylar, ayrıca güvenlik soruşturmasına tabi tutulur (Resmi Gazete, 2024, Md. 9).

Öğretmen adaylarının başarılı sayılabilmesi için teorik derslerden en az 60 puan alması ve uygulamalı derslerde en az 70 puan alması gerekir. Teorik derslerden başarısız olanlar için ek sınav hakkı tanınır. Uygulamalı eğitim, okul yöneticileri ve uygulama öğretmenleri tarafından değerlendirilir. Adayların hazırlık eğitimine devamı zorunludur ve uzun süreli sağlık mazeretleri olan adayların kayıtları dondurulur. Eğitim sürecinin detayları Bakanlıkça çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir (Resmi Gazete, 2024, Md. 10).

Hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayan öğretmenler, belirli şartları taşımaları ve güvenlik soruşturması geçirmeleri durumunda, sözleşmeli olarak tercihlerine göre atanırlar. Göreve başlamayan veya görevinden mazeretsiz olarak ayrılan öğretmenler, bir yıl süreyle tekrar başvuruda bulunamazlar. Ayrıca, sözleşmeli öğretmenler üç yıl boyunca başka bir yere atanamazlar, ancak aile birliği mazereti ile yer değiştirebilirler. Bu sürecin ve istihdamın detayları Bakanlıkça çıkarılacak yönetmeliklerle belirlenir (Resmi Gazete, 2024, Md. 15). Üç yılını tamamlayan sözleşmeli öğretmenler, talep ettikleri takdirde kadrolu öğretmen olarak atanabilirler (Resmi Gazete, 2024, Md. 16).

Öte yandan son yıllarda verilen eğitim ve öğretim desteği ve kapanan dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi ve eğitimde uygulanan neoliberal politikaların da etkisiyle özel okulların sayısında artış meydana gelmiştir (Çimen & Karadağ, 2020, s. 522). Öyle ki 2023-2024 eğitim öğretim yılında örgün eğitim kapsamında eğitim veren özel öğretim kurum sayısı 14.352, bu kurumlarda çalışan öğretmen sayısı ise 175.499'a ulaşmıştır (MEB, 2024, s. 45). Bu

okullarda görev yapan öğretmenler, 4857 sayılı İş Kanunu (Resmi Gazete, 2003) ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununa (Resmi Gazete, 2007) göre çalıştırılmaktadır. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve bu kanuna dayalı yönetmeliklere göre, özel öğretim kurumlarında çalışacak öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen atanma şartlarını karşılamaları zorunludur. Bu bağlamda öğretmenlerin en az lisans düzeyinde bir yükseköğretim programından mezun olmaları ve pedagojik formasyona sahip olmaları gereklidir. Ayrıca, öğretmenler için çalıştıkları kurum tarafından özel sektör öğretmenlik çalışma izinleri alınması gereklidir. Bu kapsamda özel okullarda görev alacak öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan bir süreçten geçirilir ve kurumun taleplerine uygun şekilde istihdam edilir. Ancak özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları ve ücret politikaları genellikle görev yaptıkları özel öğretim kurumu tarafından belirlenmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma süreleri genel iş kanunlarına tabidir (Resmi Gazete, 2003; Resmi Gazete, 2007).

2.2.1. Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen yetiştirme ilk defa 1848 yılında Darülmuallimin adlı öğretmen okullarının açılmasıyla başlamıştır (Aydın, 1998, s. 1). Öğrencilerin sınav ile kabul edildiği bu okullarda adayların Arapça ve Türkçeyi çeviri yapabilecek düzeyde bilmelerinin yanı sıra kötü hal ve davranışlarının olmaması gerekmektedir. Bu okuldan mezun olan öğrencilerin atamaları ise okuldaki başarı durumlarına göre yapılmaktadır (Atanur Baskan et al., 2006, s. 36). İlerleyen yıllarda Darülmuallimin adı önce Muallim Mektebi ardından da Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiş ve 1940'a kadar öğretmen yetiştirme çalışmaları bu Öğretmen Okulları ve İlk Öğretmen Okullarında devam etmiştir (Akdemir, 2013, s. 17).

1940'lardan itibaren ise "köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek" amacıyla Köy Enstitüleri açılmaya başlamıştır (Altunya, 2018, s. 7). Şehir merkezinden uzakta bulunan köylerde iş başında öğrenme ve öğretme kuramına dayanan bir program yürütülen köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler, taşrada görev alacakları bilinciyle yetiştirilerek köylülere yeni tarım tekniklerini öğretmek, okuma yazma kursları açmak, bahçe ve tarla gibi tarım arazileri açmak, imece usulü yol açma çalışmaları düzenlemek gibi çalışmalar ile köylerin kalkınmasında aktif rol almıştır (Akdemir, 2013, s. 18). Köy enstitülerinde kullanılan öğretim programı ise enstitünün koşulları, tarım ve iş etkinlikleri, üretim ve doğa koşullarındaki farklılıklardan dolayı çeşitlilik gösterse de 1943 yılında Talim Terbiye Kurulu'nda kabul edilip kitaplaştırılan öğretim programına göre, köy enstitülerinin

öğretmenlik bölümünde (a) genel kültür ve meslek dersleri, (b) tarım ders ve etkinlikleri, (c) teknik ders ve etkinlikleri olmak üzere haftalık 44 saatlik ders kuram ve uygulama bütünlüğü içinde verilmektedir (Altunya, 2018, s. 18). Ancak 1953 yılından itibaren ilkokul öğretmeni yetiştirme çalışmalarının “Öğretmen Okulları” adı altında birleştirilmesi, 1954 yılı itibariyle de köy enstitülerinin tamamen kapanması ile köy ve şehirlerde bulunan okullara farklı okullar ile öğretmen yetiştirilmesi uygulaması sona ermiştir (Akdemir, 2013, s. 18).

Cumhuriyetin ilk yıllarında özellikler köylerde ve ilkokul düzeyinde öğretmen açığı olsa da ilerleyen yıllarda ortaokul ve liselerde öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmış ve 1950’lerden 1970’lere kadar olan dönemde farklı uygulamalar ile kısa süreli öğretmen yetiştirme çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışmalar şöyle özetlenebilir (Akdemir, 2013; Şendağ & Gedik, 2015):

1. Yedek subay öğretmenler: Lise mezunları kısa süreli öğretmenlik kurslarından sonra askerliklerini köylerde öğretmen olarak yapmıştır. 1963’te çıkan bir yasa ile yedek subay öğretmenlere sürekli öğretmenlik kadrosuna geçebilme hakkı verilmiştir. Benzer bir uygulama ile yakın tarihte de alan dışı pek çok bölümden mezun olanlara sınıf öğretmeni olma hakkı tanınmıştır.
2. Mektupla öğretmen yetiştirme: 1974-1975 yılında uygulamaya başlayan bu uygulama ile özellikle yaz aylarında açılan kısa süreli derslerle öğretmen yetiştirilerek öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır.
3. Hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme: 1975-1980 yıllarındaki politik ve ideolojik çatışmalar nedeniyle eğitimin kesintiye uğraması nedeniyle eğitimi tamamlayamayan iki yıllık eğitim enstitüleri öğrencileri birkaç aylık hızlandırılmış kurslardan sonra öğretmen olarak görevlendirilmiştir.

1982 yılında Yükseköğretim Kurumu [YÖK]’ün kurulmasından sonra öğretmen yetiştirme görevi MEB’den alınarak YÖK bünyesindeki üniversitelere verilmiş (Şendağ & Gedik, 2015, s. 82) ve eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülerek standart bir model uygulama çalışmaları başlanmıştır (Akdemir, 2013, s. 19). 1980’li yıllardan itibaren önem kazanmaya başlayan neoliberal politikalarla birlikte eğitimde özelleştirme çabaları ortaya çıkmış ve Türkiye genelinde açılan özel okulların sayısı artmaya başlamıştır. Bu durum öğretmen yetiştirme programları ve öğretmen yeterliklerinde, öğretmenlerin çalışma koşullarında ve öğretmen yetiştirme ve istihdamı için harcanan kaynak miktarında değişimlere sebep olmuştur (Güven, 2014, 63-69).

1997 yılında YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile geliştirilen “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” projesi ile öğretmen yetiştirme uygulamalarında köklü bir değişiklik yapılmış ve eğitim programlarında standart bir program uygulanmaya başlanmış (Güven, 2014, s. 66-67) ve kuramsal derslerin yanı sıra uygulama çalışmalarına ağırlık verilmiştir (Şendağ & Gedik, 2015, s. 82). Ardından 2006 ve 2009 yıllarında programlar yeniden yapılandırılarak içerik ve ağırlıklar yenilenerek daha esnek bir program oluşturulsa da kuramsal dersler ağırlıklı olmaya devam etmiştir (Şendağ & Gedik, 2015, s. 82).

Günümüzde öğretmen yetiştirme konusunda MEB bünyesindeki Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ile YÖK arasında işbirliği olsa da (Şendağ & Gedik, 2015, s. 82) eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminin yanı sıra çeşitli öğretmen yetiştirme programları uygulanmaya devam etmektedir. Son yıllarda öğretmen ihtiyacını karşılamak için kullanılan yöntemler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Akdemir, 2013, s. 21):

1. Çeşitli fakültelerin mezunlarının öğretmen olarak atanması: 1990’lı yıllarda öğretmen sayısının ihtiyaçları karşılamaması nedeniyle MEB’in talebiyle üniversitelerde kısa süreli pedagojik formasyon kursları açılmış ve çeşitli fakültelerden mezun olan kursiyerler sınıf öğretmeni olarak atanmıştır.
2. Tezsiz yüksek lisans programlarıyla öğretmen yetiştirme: 1997 yılında YÖK ve MEB tarafından yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında fen-edebiyat fakülteleri ile eğitim fakültelerinin ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında birlikte tezsiz yüksek lisans programı yürütmüştür (Akdemir, 2013, s. 21). Bu proje kapsamında birinci seçeneğe göre (3.5 yıl + 1.5 yıl) öğrenciler eğitim fakültesine kayıt hakkı elde eder. Ancak öğrenimlerinin ilk yedi dönemini ilgili alan fakültesinde son üç yarı yılını ise kendi fakültelerinde yürüterek yüksek lisans derecesi alır. İkinci seçenekte (4 yıl + 1.5 yıl) ise eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin lisans programından mezun olan öğrenciler ortaöğretim programlarında öğretmen olabilmek için üç dönemlik programlara devam ederek tezsiz yüksek lisans derecesi alır (Güven, 2014, s. 73).
3. Formasyon eğitimi: 2009 ve 2010 yıllarında tezsiz yüksek lisans programlarında düzenlemeye gidilmiş ve lisans öğrencilerine belirli bir not ortalamasına sahip olmak ve alt sınıflardan belirli sayıdan fazla dersten kalmamış olmak koşuluyla “formasyon eğitimi” olarak da bilinen iki dönemlik tezsiz yüksek lisans programına katılma hakkı verilmiştir (Akdemir, 2013, s. 22). 2014 yılında ise tüm alanlardan lisans mezunlarına

ve lisans öğrencilerine formasyon sertifika programına katılma hakkı verilmiştir (Şendağ & Gedik, 2015, s. 84).

2.2.2. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlik Mesleği Standartları olarak da ifade edilen öğretmen yeterlikleri öğrencilerin eğitimi ve öğrenci başarısı üzerinde etkiye sahiptir (TED, 2009). Bu kapsamda Avrupa Parlamentosu 2008 yılındaki toplantıda öğretmen niteliklerinin öğrenci çıktısı üzerindeki etkisini ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinin gereğini şu şekilde vurgulamaktadır:

Öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması, öğrenci performansında önemli kazanımlara yol açmaktadır. Dolayısıyla, Avrupa Parlamentosu milletvekillerine göre, öğretmenlik mesleğine en iyi adayları kazandırmayı amaçlayan politikalarla birlikte daha fazla ve daha nitelikli öğretmen eğitiminin sağlanması, tüm eğitim bakanlıkları için temel öncelikler olmalıdır (European Parliament, 2008, s. 2)

Türkiye’de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre, öğretmen adaylarından beklenen genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bilgisi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili detaylı resmi çalışmalar 1999 yılında MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan komisyonun öğretmen yeterliklerini belirlemesi ile başlamış ve bu yeterlikler 2002 yılında yürürlüğe girmiştir. Daha sonra ise 2002 yılında başlayan Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında 2004 yılında öğretmen yeterliklerini belirlemek üzere bir çalıştay düzenlenmiştir. Bu çalıştay sonucunda ise (a) kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim, (b) öğrenciyi tanıma, (c) öğrenme ve öğretme süreci, (d) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, (e) okul, aile ve toplum ilişkileri, (f) program ve içerik bilgisi olmak üzere altı ana yeterlik alanı ve bu yeterlik alanları ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergelerinden oluşan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belirlenmiş ve 2006 yılında yürürlüğe girmiştir. Daha sonra da ilköğretim kademesi öğretmenleri ile ortaöğretim kademesi öğretmenlerine yönelik Özel Alan Yeterlikleri hazırlanarak sırası ile 2008 ve 2011 tarihinde yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017).

Ülkemizde ve dünyada yaşanan değişme ve gelişmelere bağlı olarak öğretmenlerin yeterliklerinin neler olması gerektiği konusunda çeşitli düzenlemeler yapılmaya devam

etmektedir. Son olarak 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi, (a) mesleki bilgi, (b) mesleki beceri ve (c) tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanı altında güncellenmiştir. Yapılan bu güncellemeler doğrultusunda bu yeterlik alanlarına ilişkin 11 yeterlik ve bu yeterliklerle ilgili 65 gösterge belirlenmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik belgesi kapsamında ele alınan öğretmen yeterliklerine ilişkin özet bilgiler aşağıdaki tabloda detaylı olarak gösterilmiştir (MEB, 2017, s. 8):

Tablo 2. 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını sağlayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B2. Öğrenme Ortamını Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3. İletişim ve İşbirliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Özdeğerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Günümüzde öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesi, artırılması ve geliştirilmesi kapsamında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü görev yapmaktadır. 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin (2018b) 312. maddesine göre Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün görevleri şöyle özetlenebilir:

1. Öğretmenlerin niteliklerinin, yeterliklerinin belirlenmesine ve geliştirilmesine ilişkin çalışmaların yürütülmesi
2. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olarak meslek öncesi ve meslek içi eğitimin verilmesi ve çeşitli mesleki gelişim etkinliklerinin (kurslar, seminer vb.) düzenlenmesi,
3. Öğretmenlere verilecek eğitime ilişkin inceleme ve araştırmaların yapılması,
4. Görev alanına giren konularda çeşitli kurumlarla işbirliği çalışmaları yürütülmesi.

Bu görevlere dayalı olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü uyum eğitimi, adaylık eğitimi, üst görevlere hazırlama eğitimi, uzman eğitimcilerin eğitimi, kişisel ve mesleki gelişim eğitimi ve alan değişikliği yapan öğretmenler için intibak eğitimleri yürütmektedir (Kıral, 2023, s. 95).

2.2.3. Öğretmen Mesleki Gelişimi

Mesleki gelişim, öğretmen gelişimi ve öğretimin güçlendirilmesi için kullanılan önemli bir kavramdır (Glickman et al., 2017, s. 327). Nitelikli ve başarılı öğretmenler konusunda yapılan çalışmalar iyi öğretmenlerin mesleki ve kişisel açıdan kendilerini sürekli olarak geliştiren, gelişimle ilgili fırsatları takip edip değerlendiren bireyler olduğunu ortaya koymaktadır (Seferoğlu, 2004). Günümüzde teknolojik gelişmelerin de etkisiyle hızla değişen dünya, öğretim programının, yöntem ve tekniklerin, eğitsel teknoloji ve materyallerinde de sürekli olarak değişip gelişmesine sebep olduğundan öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları bu değişime ayak uydurabilmek için mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını gerekli kılmaktadır (MEB, 2022).

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik geleneksel yaklaşımlar, öğretmenlerin önceden tanımlanmış bir süreç içinde belirli bir beceriyi öğrenmelerini bekleyen ve genellikle okul dışında yürütülen tek seferlik çalışmalara odaklanmaktayken, çağdaş yaklaşımlar güncel öğrenme uygulamalarına paralel, sınıf içi uygulamalara dayanan mesleki gelişim etkinliklerini vurgulamaktadır (Borko et al., 2010, s. 549). Çağdaş yaklaşımlar kapsamında kullanılan yöntemlerden biri mentorluk uygulamalarıdır. Mentorluk, mesleğe yeni başlayan öğretmenin mesleki yetkinliğine katkı sağlaması, okula ve öğretmenlik mesleğine uyumlanması için görevlendirilmiş daha tecrübeli öğretmen ile birlikte çalışmak olarak tanımlanmaktadır (Bakioğlu, 2015). Mentorluk, okulda ihtiyacı hissedilen belirli bir noktaya odaklanması ve sürekli uygulamalar barındırması nedeniyle öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır (Kane & Rosenquist, 2019). Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde yürütülen bir diğer mesleki gelişim çalışması meslektaş (akran) koçluğudur. Akran koçluğu, 1980'li yıllarda öğretmenlerin yeni müfredat ve öğretim tekniklerini benimsemelerini sağlamak (Wong ve Nicotera, 2006) ve öğretmenlerin becerilerini geliştirmek amacıyla geliştirilmiş bir hizmet içi eğitim yöntemi olarak ortaya çıkmıştır (Kraus, 1998). Bu çalışmalar öğretmenler arasındaki dayanışmayı ve işbirliğini artırarak öğretim becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Fletcher, 2018). Akran koçluğu uygulamalarında dört temel prensip yer alır. İlk olarak, kurum içindeki tüm öğretmenlerin değişikliği uygulama, bu süreçte birbirlerini destekleme ve

değişikliğin öğrenci üzerindeki etkisini değerlendirmek için veri toplama konusunda uzlaşmaları gerekir. İkinci olarak, koçluk sürecinde yapıcı ve değerlendirme içermeyen sözlü geri bildirimler sağlanmalıdır. Üçüncü olarak, koçluk kavramı net bir şekilde açıklanmalı ve gözlenen öğretmenin “koç”, gözlem yapan öğretmenin ise “koçluk alan” olduğu açıkça belirtilmelidir. Böylece gözlem yapan öğretmen, gözlenen öğretmeni değerlendirmek yerine kendi öğrenimine katkı sağlamaya odaklanabilir. Son olarak, koçluk uygulamalarının esas faydasının, gözlemlerden ziyade bu uygulamaların planlama sürecindeki işbirliğinden elde edildiği vurgulanmalıdır (Showers ve Joyce, 1996). Akran koçluğu uygulamasında öğretmenler mesleki gelişim çalışmaları esnasında işlerine devam ettikleri için öğrenilen yeni yöntem ve becerilerin işe aktarımı daha kolay olmaktadır (İlğan, 2016).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için yürütülen çalışmalar esnasında bazı temel noktalara dikkat edilmesi öğretmenlerin bu süreçle ilgili hayal kırıklığı yaşamalarının önüne geçmek için önemlidir (Bergmark, 2023; Darling-Hammond, 2005; Opfer & Pedder, 2011):

- a) Tek seferlik öğretmenlerin isteklerini göz önünde bulundurmeyen çalışmalar yerine sürekli devam eden ve öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına hitap eden çalışmalar
- b) Farklı mesleki deneyim ve ihtiyaçlara sahip olan öğretmen ihtiyaçlarına hitap eden çalışmalar
- c) Öğretmenlerin ve kurumların kendine özgü ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran çalışmalar
- d) Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla bütünleştirilmiş mesleki öğrenme çalışmaları

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Bu kapsamda Bakanlık tarafından uzman kişi ve kurumların desteği ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Son olarak 2022 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği ile öğretmen-yönetici hareketlilik programları, okul temelli mesleki gelişim programları ve mesleki gelişim toplulukları programları ile çeşitli çağdaş mesleki gelişim faaliyetleri hizmete sunulmaya başlanmıştır. Ayrıca Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ile öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri, uzaktan eğitim yoluyla da desteklenmeye başlanmıştır (MEB, 2022b). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım oranı yüksek olmakla birlikte, yoğun iş

yükü ve zaman eksikliği öğretmenler tarafından mesleki gelişim faaliyetlerini sınırlayan bir etken olmaya devam etmektedir (Ceylan, vd., 2020).

2.2.4. Yabancı Uyruklu Öğretmenler

Günümüzde artan uluslararası ilişkiler ve hareketlilikle beraber kendi ülkelerinden farklı yerlerde mesleklerini yapan çalışanların sayısı artmaktadır. Bu durum yabancı uyruklu (expatriate) kavramının örgütlerde daha fazla yer almaya başlamasına neden olmaktadır. Yabancı uyruklu çalışan genel olarak, çalıştığı örgütün görevlendirmesi ve imkanlarıyla ya da kendi isteği ve imkanlarıyla kendi ülkesi dışında mesleğini icra eden kişi olarak ifade edilmektedir (Andresen et al., 2014, 2295). Yabancı uyruklu öğretmen ise en genel anlamıyla “belirli bir ülkenin vatandaşı olup farklı bir ülkede çalışan öğretmen” olarak tanımlanmaktadır (Johnston, 1999, 256).

Yabancı öğretmenlerle ilgili olarak yapılan çalışmalar, bu öğretmenlerin bazı ortak özellikler ve motivasyonlar taşıdığını ortaya koymaktadır. İlk olarak yabancı uyruklu öğretmen olarak kendi ülkesinin ya da kültürel bağlamının dışında çalışması, yabancı öğretmenlerin maceraya açık olmaları ile ilişkilendirilmektedir (Rey et al., 2020). Farklı kültürleri ve yerleri keşfetmek, yeni insanlar tanımak ve konfor alanlarının dışına çıkmak bu öğretmenlerin önem verdiği konular arasındadır (Rey et al., 2020; Voborsky, 2023). Zaman zaman öğretmenlik bu kişilerin ilk tercihi olmamakta, seyahat etme ve yeni deneyimler yaşamanın albenisi onları öğretmen olmaya sürüklemektedir ve ilerleyen yıllarda farklı işler yapmayı planlamaktadırlar (Bunnell & Poole, 2022; Rey et al., 2020, s. 364).

İkinci olarak, yabancı uyruklu öğretmenler maddi kazanç elde etme motivasyonuna sahiptir. Özellikle beyaz Anglo-Sakson öğretmenlerin istihdam edilmesine önem veren ülkelerde bu öğretmenlerin maaşları yerli öğretmenlerden daha yüksektir ve yabancı öğretmenler, görece yüksek saygınlık elde eder (Johnston, 1999). Yabancı uyruklu öğretmenler, maaşın yanı sıra sağlık sigortası, kalacak yer desteği gibi farklı desteklerden de yararlanmaktadır (Rey et al., 2020).

2.2.4.1. Türkiye’de Yabancı Uyruklu Öğretmen İstihdamı ile İlgili Politikalar

Türkiye’de uzun bir geçmişe sahip olan yabancı uyruklu öğretmen istihdamı 1985 yılında yayımlanan 18916 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Bazı Okullarda Görevlendirilecek Yabancı Uyruklu Öğretmenlerin Sözleşmeli Çalıştırılmaları Hakkında

Esaslar belgesine göre yapılmaktadır (Resmi Gazete, 1985). 1986 yılında yayımlanan 19012 sayılı MEB'e Bağlı Bazı Özel Okullarda Sözleşmeli Olarak Görevlendirilecek Yabancı Uyruklu Öğretmenlerin Nitelikleri ve Seçimlerine Dair Yönetmelik (Resmi Gazete, 1986) ise yabancı uyruklu öğretmenlerin istihdam edilmesi için gerekli nitelik ve şartların neler olduğu tanımlamaktadır. Benzer şekilde 2012 yılı 28239 sayılı MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği de yabancı uyruklu öğretmenlerde aranan niteliklerle ilgili gereklilikleri içermektedir (Resmi Gazete, 2012d).

1985 yılında yayımlanan 18916 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Bazı Okullarda Görevlendirilecek Yabancı Uyruklu Öğretmenlerin Sözleşmeli Çalıştırılmaları Hakkında Esaslar belgesine göre, yabancı uyruklu öğretmenlerin aldıkları ücretler, Türk öğretmenlere göre daha yüksek olsa da yabancı uyruklu öğretmenlerin ücretlerinin Ankara'da görev yapan 20 yıllık kıdeme sahip, birinci derecenin dördüncü kademesinden aylık alan öğretmenlere ödenen aylık ile diğer tüm ödemelerin brüt toplamının dört katını geçemeyeceği de belirtilmiştir. Ayrıca yabancı uyruklu öğretmenler ile eşleri ve en fazla iki çocuğu için kendi ülkelerinden Ankara'ya gelme ve sözleşme sonrasında geri dönmeleri için yol ücreti de ödenmektedir.

Ayrıca 1986 yılında yayımlanan 19012 sayılı MEB'e Bağlı Bazı Okullarda Sözleşmeli Olarak Görevlendirilecek Yabancı Uyruklu Öğretmenlerin Nitelikleri ve Seçimlerine Dair Yönetmelik, yabancı uyruklu öğretmenlerin istihdam edilmesi için gerekli nitelik ve şartların neler olduğu tanımlamaktadır. Bu yönetmeliğe göre yabancı uyruklu öğretmenlerin seçiminde dikkat edilecek unsurlar şöyle sıralanmaktadır (Resmi Gazete, 1986):

- a) *En az dört yıllık yükseköğrenim veya muadili öğrenim görmüş olmak,*
- b) *En az beş yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olmak,*
- c) *Öğretmenliği süresi içinde kendi ülkesi mevzuatına göre verilen raporlarda başarı ortalaması iyi veya pekiyi olmak,*
- d) *Kırkbeş yaşından gün almamış olmak,*
- e) *Türkiye'de kendisine verilecek görev yerini kabul etmiş olmak,*
- f) *Sağlık bakımından her türlü iklimde çalışabileceğini belgelendirmek,*
- g) *İdari ve adli ceza almamış olmak.*

Ayrıca alanında (a) lisansüstü öğrenim görmüş olmak, (b) Türkçe bilmek, (c) alanında yayınları bulunmak ve (d) bekâr olmak veya evli ise eşinin de öğretmen olmasının tercih sebebi olduğu belirtilmektedir (Resmi Gazete, 1986).

Benzer şekilde 2012 yılı 28239 sayılı MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği de yabancı uyruklu öğretmenlerin istihdam edilmesi için gerekli şartlar ortaya konmuştur. İlgili yönetmeliğin 29. maddesine göre yabancı uyruklu öğretmenlerin istihdam edilmesine ilişkin şartlar aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- a) *Öğretmen olarak görevlendirileceklerde (i) alanında lisans mezunu olma, (ii) öğretmenlik belgesi veya en az alanında öğretmenlik yaptığını gösterir belge;*
- b) *Uzman öğretici olarak görevlendirileceklerde alanında lisans mezunu olma;*
- c) *Usta öğretici olarak görevlendirileceklerde (i) alanında eğitim aldığını gösterir sertifika ve (ii) lisans mezunu olma.*

Türkiye’de özel okullarda yabancı uyruklu öğretmenlerin çalışma koşulları Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından düzenlenen yasal mevzuata göre belirlenmektedir. İlgili düzenlemelere göre, bu öğretmenlere ödenecek maaşın, yürürlükteki asgari ücretin en az üç katı olması gerekmektedir. Türkiye’de çalışan yabancı uyruklu öğretmenlerin yaşam standartlarını desteklemek ve Türkiye’de eğitim sektöründe nitelikli yabancı iş gücünü teşvik etmek amacıyla getirilen bu düzenleme ile yabancı öğretmenlerin kayıt dışı çalıştırılmasının önüne geçmek ve özel okullardaki ücret politikalarında belirli bir standart sağlamak da hedeflenmektedir (Resmi Gazete, 2016).

Yabancı uyruklu öğretmenlerin Türkiye’de öğretmen olarak çalışabilmesi için en önemli aşama çalışma izni alınmasıdır. Türkiye’de yabancı uyruklu öğretmen olarak çalışmak isteyenlerin çalışma izni alma süreçleri, Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği ve ilgili mevzuat çerçevesinde düzenlenmiştir. Bu kapsamda öncelikle öğretmenin çalışacağı özel öğretim kurumu, Milli Eğitim Bakanlığı’na başvuru yapar ve öğretmenin gerekli belgelerini temin eder. Gerekli belgeler arasında diplomanın Türk eğitim sistemine denk olduğunu gösteren denklik belgesi, geçerli pasaport ve varsa ikamet izni, hem Türkiye’den hem de öğretmenin vatandaşı olduğu ülkeden alınmış sabıka kaydı, çalışmaya engel bir sağlık sorununun olmadığını gösteren sağlık raporu ve Türkçe ders verecekse dil yeterliliği belgesi bulunur. Milli Eğitim Bakanlığı yapılan başvuruya göre öğretmenin uygunluğunu değerlendirir. Bu değerlendirmeden sonra ön izin belgesi düzenler ve bu belge, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’na yapılacak

başvuruda kullanılır. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na yapılan başvurunun onaylanmasıyla birlikte çalışma izni alınır ve bu izin aynı zamanda öğretmenin Türkiye'de ikamet etmesine de olanak sağlar. Ancak, çalışma izni yalnızca izin alınan kurumda geçerlidir. Dolayısıyla öğretmenin başka bir kurumda çalışmaya başlaması durumunda yeniden aynı süreçleri takip ederek izin alınması gereklidir (Resmi Gazete, 2016).

2.2.4.2. Yabancı Uyruklu Öğretmenlerin Eğitim Sistemine Katkıları

Yabancı uyruklu öğretmenlerin milli eğitim sisteminde yer alması ülkelerin eğitim sistemlerinin çeşitli açılardan zenginleşmesinde önemli rol oynamaktadır (Aydın et al., 2019, s. 17). Bu bağlamda, yabancı uyruklu öğretmenler öncelikle eğitim sistemine pek çok akademik katkı sağlamaktadır. Zira bu öğretmenler farklı bireysel ve mesleki geçmişlere sahiptir. Bu durum, çoklu bakış açılarının milli eğitim sistemine entegre edilmesine ve öğrencilerin eğitim deneyimlerinin zenginleşmesine fırsat sağlamaktadır (Aydın et al., 2019, s. 17). Yabancı uyruklu öğretmenlerin eğitim sistemine dâhil edilmesi aynı zamanda öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesi ve farklı bakış açılarının mesleki diyaloglar yardımıyla sisteme dâhil edilmesine olanak tanımaktadır (Yılmaz, 2014, s. 465). Bakış açılarında ortaya konan bu zenginlik aynı zamanda eğitim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi ve çeşitlenmesine de katkı sağlamaktadır (Vonderlind, 2015).

Akademik katkılara ek olarak, yabancı uyruklu öğretmenlerin sisteme dâhil edilmesi öğrencilerin çok kültürlü bir eğitim ortamında yetişme olanağı bulmalarına katkı sağlamaktadır. Burke (2017) ve Vonderlind (2015) gibi araştırmacılar, yabancı uyruklu öğretmenlerin eğitimde kültürel çeşitliliği ve küresel bakış açılarını arttırarak, öğrencilerin farklı kültürlerle tanışmalarına ve evrensel değerlerin farkında olan küresel vatandaşlar olarak yetişmelerine olanak sağladığını belirtmektedir. Aydın et al. (2019) de yabancı uyruklu öğretmenlerin özellikle dil eğitimine dâhil olmasının öğrencilere kendi ana dillerini öğretmenin yanı sıra kendi kültürleri ile ilgili bilgiler de sunarak öğrencilerin kültürel farkındalıklarına etki ettiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Lourenço & Pinto (2019) yabancı uyruklu öğretmenlerin dil yeterlikleri ve öğretimsel deneyimlerini paylaşarak daha kapsayıcı ve çok kültürlü bir öğretim ortamı sağladıklarını, bu durumun öğrencilerin kültürler arası diyalog geliştirmesini ve uluslararası bakış açısı kazanmasını destekleyerek kültürel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmektedir.

2.2.4.3. Yabancı Uyruklu Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar

Yabancı uyruklu öğretmenlerin farklı bir ülkenin eğitim sistemine dâhil olması hem öğretmenin kendisi hem de milli eğitim sistemi açısından pek çok fayda sağlamaktadır. Öte yandan öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinden tamamen farklı bir sistemin içine girmesi çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir (Burke, 2017). Bu zorlukların başında kültür şoku gelmektedir. Kültür şoku en genel anlamıyla, kendi kültürleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip bireylerin yeni bir kültürde kendilerini savunmasız çocuk gibi hissetmeleri şeklinde tanımlanabilir (Ward et al., 2001, s. 52). Bilinen sosyal normların işe yaramadığı, bilinmeyen bir sosyal çevrede bulunma ile ortaya çıkan kültür şoku kişide endişe ve stres yaratır (Roskell, 2013). Hayden (2006) farklı bir ülkeye girmenin sonucunda kültürel normların farklılığından kaynaklı zorluklar yaşanmasının normal olduğunu ortaya koymaktadır. Kültür şoku kavramını ilk ele alan araştırmacılarda olan Oberg (1960) dört aşamalı bir süreç üzerinden kavramı tanımlamaktadır. Buna göre kültür şokunu ilk aşaması balayıdır. Bu aşamada birey, yeni deneyimler ve farklılıklardan dolayı heyecanlıdır. İkinci aşama ise birey alışık olduğundan farklı durumlarla karşılaştığı için ev sahibi kültüre karşı düşmanlık ve saldırganlık hisseder. Kültürel şokun üçüncü aşamasında birey içinde bulunduğu ev sahibi kültür ile kendi kültürü arasındaki farklılıkları fark etmeye ve anlamaya başlar. Son aşamada ise birey kendi kültürü ile ev sahibi kültürün farklı olduğunu kabul eder ve uyum sağlamaya başlar. Yabancı uyruklu öğretmenlerin kültürel farklılıklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadan bir ülkede yaşamaya başlaması çeşitli zorlukları ve kültür şoku deneyimini beraberinde getirmektedir (Vonderlind, 2015). Yabancı uyruklu öğretmenlerin yaşadıkları kültür şoku ve kültürel uyumlanma konusunu ele alan Roskell (2013), öğretmenlerin yeni dâhil oldukları kültürün farklılıklarını kabul etmelerinin yaklaşık 10 ay sürdüğünü ortaya koymaktadır. Choklap (2015) ise Tayland'da çalışan yabancı uyruklu İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada yabancı uyruklu öğretmenlerin, ev sahibi ülkede zaman yönetimi kültürünün farklı olmasının özellikle planlama yapma ve planlanan etkinliklere katılım konularında çeşitli zorluklara sebep olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ülkenin ana dili konusunda yetersizlik de yabancı uyruklu öğretmenlerin kültürel uyumu konusunda zorluğa sebep olmaktadır (Şahan et al., 2014).

Yabancı uyruklu öğretmenler kültürel zorlukların yanında çeşitli mesleki zorluklarla da karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmen olarak farklı bir ülkeye gitmek ve bilinenden farklı bir eğitim sistemi içinde öğretim faaliyetleri yürütmek, öğretmenlerin öğretim yöntem ve stratejilerindeki farklılık (Tanaka, 2008; Aydın, vd., 2019, Gerede-Hoyland, 2021; Golis, 2023), yönetsel ve liderlik süreçleri (Choklap, 2015; Gerede-Hoyland, 2021; Golis, 2023;

Norris, 2022), meslektaşlarıyla ilişkiler (Tanaka, 2008), öğrencilerle ilişkiler (Tanaka, 2008; Gerede-Hoyland, 2021), velilerle ilişkiler (Gerede-Hoyland, 2021; Golis, 2023) konularında çeşitli sıkıntılar yaşamalarına sebep olmaktadır.

Bu kapsamda yabancı uyruklu öğretmenlerin yaşadığı zorluklardan ilki yönetsel sorunlardır. Örgütsel faaliyetlerin temeli karar vermeye dayanmaktadır (Harrison & Pelletier, 2000, 463). Bursalıoğlu'na (2021) göre karar verme, yönetim süreçlerinin kalbini oluşturmaktadır. Okulların şeffaf, hesap verebilir ve öğrenci merkezli olarak iş görebilmeleri için karar verme süreçlerine yöneticilerin yanı sıra diğer paydaşların da dâhil olmasını gerekli kılmaktadır (Üzüm & Kurt, 2019, 96). Öğretmenlerin okuldaki karar verme süreçlerine katılımı kararların niteliğine ve okulun sosyal kapasitesine katkı sağlamaktadır (Hoy et al., 2012). Öte yandan, öğretmenlerin karar verme süreçlerine dâhil edilmemesi, özellikler yabancı uyruklu öğretmenler tarafından azınlık olmaları nedeniyle fikirlerine önem verilmemesi şeklinde algılanmaktadır (Bunnell & Poole, 2022). Ayrıca geleceğe yönelik tahminlerde bulunma, yapılacak etkinlikleri belirleme, olası sorunları öngörebilme ve gerekli önlemlerin alınması ve örgüt işleyişinin kesintisiz bir şekilde devam edebilmesi için planlama önemlidir (Kıral & Develi, 2020, s. 170). Yeterli planlama yapılmaması, bunun aksi bir alışkanlığa sahip yabancı öğretmenler için zorluklara neden olabilmektedir (Choklap, 2015; Gerede-Hoyland, 2021). Yabancı uyruklu öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yönetim süreçleri ile ilgili olarak karşılaştıkları bir diğer zorluk iletişimle ilgilidir. İletişim, en genel anlamıyla insanların kendilerine gelen mesajları karşılıklı olarak anlamlandırma sürecidir (Kıral & Develi, 2020, s. 186). Örgüt içinde bilgi akışını sağlama, kişiler arasındaki ilişkileri geliştirme, çalışanları örgütün hedeflerine uygun olarak yönlendirme ve etkileme için örgüt içinde etkili iletişim sağlanması önemlidir (Bursalıoğlu, 2021). Öte yandan örgütsel iletişim sürecinde kaynak ve alıcının farklı dil kullanmaları iletişim engellerine sebep olabilmektedir (Kıral & Develi, 2020, s. 192). Gerede-Hoyland'a (2021) göre, okullarda toplantılar ve örgütsel iletişim ağlarında Türkçenin iletişim dili olarak kullanılması yabancı uyruklu öğretmenlerin örgüt içinde iletişimsel sorun yaşamasına sebep olmaktadır. Benzer şekilde Choklap (2015) de liderin etkili iletişim becerilerine sahip olmamasının yabancı uyruklu öğretmenlerin zorluk yaşadığı bir alan olduğunu belirtmektedir. İletişim kaynaklı bu zorluklar ayrıca yabancı uyruklu öğretmenlerin motivasyonlarının azalmasına sebep olmaktadır (Han ve Mahzoun, 2017). Farklı kültür ve deneyimlere sahip yabancı uyruklu öğretmenlerin belirli bir eğitim sistemine uyum katkı sağlaması konusunda okul lideri görevi üstelenen yöneticilerin önemi büyüktür. Bu bağlamda

yapılan çalışmalar farklılıklara saygı duyan, adil bir yönetim felsefesinin yabancı uyruklu öğretmenlerin örgüte bağlılıklarında önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Norris, 2022).

Bunlara ek olarak, eğitim öğretim süreçlerinin kendisi de yabancı uyruklu öğretmenler için sorun teşkil edebilmektedir. Okulların temel amacı öğrenmenin gerçekleşmesidir. Bu nedenle belirli bir plan dâhilinde eğitim ve öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, öğretme ve öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için uygun ortamların oluşturulması, öğretim programındaki ölçütlere göre ölçme ve değerlendirme işlemlerinin yapılması gereklidir (Şişman, 2011, s. 273). Ancak çeşitli çalışmalar, eğitim öğretim süreçleri gerçekleştirilirken ortaya konan eğilimlerin birbirinden farklı olmasının başka bir eğitim sisteminden gelip yeni bir sisteme dâhil olan yabancı uyruklu öğretmenler için zorluklar yaratabildiğini ortaya koymaktadır (Gerede-Hoyland, 2021; Tanaka, 2008). Yabancı uyruklu öğretmenlerin sınıf atmosferi, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenci ilişkileri bağlamında eğitim sistemine yönelik yeterli bilgi sahibi olmaması çeşitli sorunlara sebep olabilmektedir (Altaai & Gökgöz-Kurt, 2023). Tanaka (2008) Japonya’da çalışan Kanadalı öğretmenlerin bireysel iletişimden daha çok grup iletişimine ve kitap odaklı bir öğretim yöntemi eğilimine sahip olan ülkede ders anlatımı sırasında çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Gerede-Hoyland (2021) da Türkiye’de sınav odaklı bir ders işleme alışkanlığı olması ile derslerde eğlenceli oyunlara az yer verilmesinin Türkiye’de çalışan yabancı uyruklu İngilizce öğretmenleri için zorlayıcı olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Odum (2017) Abu Dabi’de çalışan İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretim programının not odaklı olması ve öğrencilerin yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine odaklanan sınıf içi etkinliklere daha az yer verilmesinin yabancı uyruklu öğretmenler tarafından bir zorluk olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Okul sisteminin en önemli bileşenlerinden biri öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 2021, s. 42). Etkili ve açık bir okul ikliminde öğretmenlerin kendi aralarında ve yöneticiler ile ilişkilerinde işbirliği ve saygıyı merkeze alan bir iletişim mevcuttur (Hoy et al., 2012). Ancak çeşitli okullarda görev yapan yabancı uyruklu öğretmenlerle ilgili çalışmalar, bu öğretmenlerin meslektaşları ile ilişkilerinde bazı zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Bunnell & Poole, 2022; Han & Mahzoun, 2014). Yabancı uyruklu öğretmenlerin çalıştıkları okulda süregelen uygulamalardan farklı öğretimsel alışkanlıklarının olmasına karşın yerli öğretmenlerin tek ve en doğru uygulamanın ülkede mevcut olan uygulama olduğuna dair bir önyargıları olması yabancı uyruklu öğretmenlerin mevcut eğitim sisteminde dışlanmasına sebep olabilmektedir (Bunnell ve Poole, 2022). Benzer şekilde meslektaşlarının daha geleneksel öğretim yöntem ve

teknikleri kullanımları da zaman zaman yabancı uyruklu öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde zorluklar yaşamasına sebep olabilmektedir (Vonderlind, 2015; Aydın, vd., 2019). Meslektaşlarla ilgili ortaya çıkan bir diğer sorun ise yerli öğretmenlerin yabancı öğretmenlerle çalışma ve işbirliği yapma konusunda isteksiz ve rahatsız hissetmesidir (Tanaka, 2008). Bu durum, meslektaş işbirliğini olumsuz etkilemektedir. Dil bariyerinden kaynaklı iletişim sorunları da yabancı uyruklu öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerinde yaşadıkları zorluklar arasındadır (Han & Mahzoun, 2017).

Öte yandan yabancı uyruklu öğretmenler için öğrencilerle ilişkiler de zorlayıcı olabilmektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik hayatın özellikleri, değişen ve gelişen toplum ihtiyaçları ve bireysel farklılık ve beceriler dikkate alınarak yetiştirilmesi okulların temel amaçları arasındadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıması ve onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak hareket etmesi önemlidir (Bursalıoğlu, 2021, ss. 48). Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, öğrencilerin öz benlik algıları ve motivasyonlarını etkiler. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci arasında etkili ve olumlu bir ilişki kurulması öğrenci başarısı ve öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi için önem arz etmektedir (Balcı, 2022, s. 165-167). Ancak yabancı uyruklu öğretmenler ile öğrenciler arasında eğitimden beklentiler bağlamında kültürel farklılıklar olması öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkileyebilmektedir. Tanaka'ya (2008) göre, doğu kültüründe öğrencilerin kendilerini ifade etmeyi tercih etmemeleri, batı kültüründen gelen öğretmenler için sınıf iletişimde ve öğretim süreçlerinde zorluklara neden olmaktadır. Benzer şekilde Gerede-Hoyland (2021) da Türkiye'deki öğrencilerin öğrenmenin kendisinden ziyade sınav sonucu ve notlara önem vermesi, derslerdeki oyunlarda eğlence yerine rekabete ve kazanmaya odaklanması, takım çalışması ve işbirliği yerine bireysel çalışmaya alışık olması, dersin etkin katılımcısı olmak yerine pasif dinleyicisi olması gibi farklılıklardan dolayı özellikle batı kültürlerinden gelen öğretmenlerin zorluk yaşadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin derse karşı tutumları da yabancı uyruklu öğretmenler için çeşitli zorluklar yaratabilmektedir (Roskell, 2013). Derse karşı ilgisizlik ve ders esnasında saygısız davranışlar gösterilmesi yabancı uyruklu öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde yaşadıkları zorluklara örnek olarak gösterilebilir (Kasimi & Hangişi, 2021; Metaj, 2022).

Öğretmenler için öğrencilerle ilişkiler kadar velilerle sağlıklı ilişki kurulması da önemlidir (Epstein, 2011). Velilerin eğitim öğretim sürecinde okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği içinde olması öğretimin etkililiğine katkı sağlayabilir (Akar, 2023). Okul ile veliler arasında etkili ilişkilerin kurulabilmesi için ailelerin kendilerini okulda rahat hissetmesi,

öğretmen ve yöneticilerin ailelerle etkili iletişim içinde olması ve okul yönetiminin çocuklarla ilgili kararlar konusunda aileleri karara katılım sürecine dâhil etmesi önemlidir (Nayır, 2023, ss. 366-367). Ancak yabancı uyruklu öğretmenlerin farklı kültürlerden gelmesi nedeniyle velilerden farklı beklentileri olması ve velilerin okullardaki eğitim öğretim süreçlerine fazla müdahil olması yabancı uyruklu öğretmenler ile veliler arasında çeşitli sıkıntılara sebep olabilmektedir (Caravatti et al., 2014; Gereade-Hoyland, 2021; Han & Mahzoun, 2017). Benzer şekilde Norris (2022) de uluslararası okullar bağlamında veli isteklerine göre sıklıkla eğitim politikalarının değişmesinin veli-öğretmen arasında sorunlara sebep olabildiğini ortaya koymaktadır.

2.3. Okul Yönetimi

Yönetim en genel anlamıyla, bir araya gelen insanları belirli bir amaca yöneltmek için yapılan işlerin tamamı olarak tanımlanabilir (Eren, 2023, s. 206). Bu işlerin neler olduğu farklı kuramlara göre farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ancak yapılan birbirinden farklı yönetim tanımlarında aşağıdaki özellikler vurgulanır (Cemaloğlu & Şahin, 2017, ss. 15-17):

- a) Örgütsel amaçları gerçekleştirme
- b) Sahip olunan kaynakları örgütleme, yönlendirme, koordinasyon ve değerlendirme basamaklarını kullanarak örgütü harekete geçirme
- c) Örgütün sahip olduğu maddi ve insan kaynaklarını en etkili şekilde kullanma
- d) Örgüt için yeni plan ve stratejiler hazırlama ve politikalar belirleme.

Yönetim süreçleriyle ilgili ilk görüşler Henri Fayol tarafından ortaya konmuş ve yönetim, planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdüm ve kontrol olmak üzere birbirini takip eden beş süreç olarak tanımlanmıştır (Bursalıoğlu, 2021). 1930'lu yıllarda Gulick, Fayol'un bu beş aşamalı modeline iki aşama daha ekleyerek yönetim süreçlerini planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, eşgüdümleme, raporlama ve bütçeleme olmak üzere yedi aşamada ele almıştır (Özdemir, 2023). 1950'li yıllarda Gregg, yönetim süreçlerinin karar verme ile başladığını ileri sürerek Fayol ve Gulick'in yaklaşımlarına önemli bir katkı sağlamıştır (Kıral, 2020).

Karar verme, farklı alternatifler arasından en uygun olanı seçme sürecini içerir ve bu nedenle "yönetimin kalbi" olarak kabul edilmektedir (Simon, 1968'den akt. Bursalıoğlu, 2021). Planlama ise örgütün hedeflerini belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak araçları

tanımlamak olarak ifade edilir (Daft, 2004). Planlamayı takip eden bir diğer süreç olan örgütlenme, stratejik hedeflere ulaşmak amacıyla örgütsel kaynakların etkili bir şekilde dağıtılmasını içerir (Daft, 2007). Tüm bu süreçlerin doğru işleyebilmesi için örgüt içindeki iletişim önem arz etmektedir. Dolayısıyla örgütsel iletişim, yönetim süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır ve örgüt içinde bireyler arasındaki mesaj alışverişi yoluyla davranışları etkileme veya değiştirme süreci olarak tanımlanabilir (Günbayı, 2007). Yönetim süreçlerindeki bir diğer önemli aşama ise etkilemedir. Fayol bu aşamayı “emir verme” (commanding), Gulick “yöneltme” (directing) ve Gregg “etkileme” (influencing) olarak adlandırmıştır. Bu aşama, insan kaynağının örgütsel hedefler doğrultusunda harekete geçirilmesini sağlar (Özdemir, 2023). Eşgüdümleme, örgütsel etkinliği artıran bir süreçtir. Balcı’ya (2020) göre, eşgüdümleme, çalışanların çabalarını birleştirme, zamanlamalarını uyumlu hale getirme ve ortak amaç doğrultusunda faaliyetlerini birbirini tamamlayacak şekilde düzenleme sürecidir (s. 63). Yönetim süreçlerinin son aşaması olan değerlendirme, örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyini ölçme sürecidir (Özdemir, 2023). Değerlendirme sürecinin etkili ve verimli olabilmesi için belirli ilkelerin dikkate alınması gerekmektedir. Aydın (2013) ve Balcı’nın (2020) belirttiği bu ilkeler şunlardır:

- a) Amaçlılık: Değerlendirme, örgütsel amaçlara hizmet edecek şekilde planlanmalıdır.
- b) Ortaklık: Değerlendirme, çift yönlü bir süreç olarak yürütülmelidir.
- c) Nesnellik: Değerlendirme, tarafsız ölçütlere dayanmalıdır.
- d) Açıklık: Değerlendirmede kullanılan ölçütler ve değerlendirme sonuçları açıkça paylaşılmalıdır.
- e) Süreklilik: Değerlendirme, sürekli bir süreç olmalı ve gerekli düzenlemelere imkân tanımalıdır.
- f) Güvenirlilik: Değerlendirme, güvenilir sonuçlar üretmelidir.
- g) Kapsamlılık: Değerlendirme, örgütün tamamını kapsayacak şekilde yapılmalıdır.

Eğitim yönetimi ise toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla yürütülen işlerin yönetimini ifade eder (Eren, 2023, s. 206). Her ne kadar diğer yönetim türleri ile aynı kuramlardan beslense de girdisi, işlediği varlık ve çıktısının insan olması nedeniyle diğer yönetim türlerinden farklılaşmaktadır (Aydın, 2018).

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler, küreselleşmenin etkisi ve demografik değişimler kültürler arası etkileşimin artmasına sebep olmaktadır. Buna bağlı olarak kültürel diyalogun artması, liderlerin farklı kültürleri tanıma, kültürel farklılıklara saygı gösterme ve

farklı kültürel kökenlere sahip bireylerle etkileşime geçme konusunda istekli olmalarını gerekli kılmaktadır (Özdemir, 2016, s. 330). Farklılıkları yönetebilme becerisi olan liderler, farklılıkları ortadan kaldırılması gereken engeller yerine daha etkili çözümler üretmek için kullanılacak sinerji kaynağı olarak görmektedir (Özdemir, 2016, s. 351). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda kendine özgü bir toplumsal sistem olarak ele alınabilecek olan okuldaki temel yönetim görevleri şöyle sıralanabilir (Aydın, 2018, s. 165-167):

- a) Öğretim ve program geliştirme
- b) Öğrenci işleri
- c) Çevre-okul liderliği
- d) Öğretmen personel hizmeti
- e) Okul binası ve alanı
- f) Ulaşım
- g) Örgüt ve yapı
- h) Okul bütçesi ve işletme yönetimi

Öte yandan 21. yüzyılda hız kazanan teknolojik gelişmeler, eğitimi de diğer tüm alanlar gibi köklü bir değişim ve dönüşüm sürecine sokmuştur. Bu süreç, okullar, öğretim programları ve öğretmenlerin rolleri ve yetkinlikleri kadar, eğitim yöneticilerinin üstlenmesi gereken yeni görevleri ve sahip olmaları gereken özellikleri de yeniden tanımlamıştır. Nitekim eğitim yönetimi ile ilgili alanyazında geniş kabul gören bir yaklaşıma göre, eğitim yöneticilerinin teknik, insani ve kavramsal yeterliklere sahip olması, bu değişimlere uyum sağlamak adına kritik bir öneme sahiptir (Katz, 1956'dan akt: Aypay, 2016). Teknik yeterlikler, işle ilgili yöntem, prosedürler ve işle ilgili uzmanlıklar olarak ifade edilebilir. Eğitim yöneticileri için kural ve mevzuatları bilme, kadro işleri, personel kayıtları ve ders programlarının düzenlenmesi teknik yeterlikleri ile ilgilidir. İnsani yeterlikler ise insani ilişkilerin sürdürülmesine yönelik becerilerdir. Kişilerarası iletişim, çalışanların bireysel ve grup olarak motive edilmesi, örgüt içindeki tutum ve hislerin farkına varma ve bunları doğru şekilde yönetme insani yeterlikler olarak sayılabilir. Kavramsal yeterlikler de fikirlerle ilgili becerileri belirtmektedir. Yaratıcı bir vizyona sahip olma, fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmek ve okul misyonunu aktarabilmek için yöneticilerin kavramsal yeterliklerinin güçlü olması gereklidir. Bununla birlikte, okullar gibi açık sistemlerde çevresel değişimleri anlayabilmek ve bu değişimlerin okula etkileri ile ilgili

öngörülerde bulunmak için de güçlü kavramsal yeterlik gereklidir (Hoy ve Miskel, 2012). Yani eğitim yöneticileri, görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmek için teknik yeterliklerin yanı sıra insan kaynaklarını etkin bir şekilde yönetebilmelidir çünkü çalışanlar örgütlerin önemli bileşenleridir (Armstrong, 2009).

2.3.1. İnsan Kaynakları Yönetimi

Artan küreselleşme ile son yıllarda yaşanan hızlı teknolojik değişim ve gelişimler yönetimde verimliliğin önem kazanmasına, buna bağlı olarak da insanın değişimi, becerilerinin geliştirilmesi ve yönetimi gibi kavramların öneminin artmasına neden olmaktadır (Arastaman, 2023, s.232). İnsan kaynakları yönetimi, çalışanların işe alımı, eğitilmesi, yapılan işin değerlendirilmesi ile ilgili süreçleri ifade etmektedir (Dessler, 2013, s.30). 1980’li yıllardan itibaren yaşanan küreselleşme, bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, artan rekabet ortamı ile birlikte örgütlerde stratejik yönetimin benimsenmesi ile psikoloji ve sosyolojinin yönetim süreçlerini etkilemesi insan kaynakları yönetiminin öneminin artmasına sebep olmuştur (Arastaman, 2023, s. 235).

21. yüzyılda tüm diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de rekabetin önemi giderek artmaktadır. Bu bağlamda okulların etkililiği ve verimliliğinin artırılarak rekabet edebilmesi için bina ve teknolojik altyapının yanında insan kaynağının da etkili bir şekilde yönetilmesi gereklidir (Özer, 2020, s.224). Eğitimde etkili insan kaynakları yönetimi, insan kaynağı ihtiyacının ve ihtiyaç karşılama yollarının sağlıklı bir şekilde planlanması ile mevcut insan kaynağının verimli bir şekilde kullanılmasına olanak verir (Gündüz, 2008). Bu kapsamda personel ihtiyacının belirlenmesi, personelin seçimi ve yerleştirilmesi, yeni personel için oryantasyon yapılması, çalışanların motivasyonunun artırılması, performanslarının değerlendirilmesi, örgütsel iletişimin sağlanması, sağlıklı bir örgüt iklimi ve kültürü oluşturulması, örgütsel amaçların çalışanlarca benimsenmesinin sağlanması ve sürekli mesleki gelişim sağlanması gibi çeşitli uygulamalar bulunmaktadır (Sabuncu 2005’ten akt. Arastaman, 2023, s. 239-240). Yani insan kaynağının planlanması; ihtiyaç duyulan personelin belirlenmesi, ihtiyaca uygun personel temin edilip edilemeyeceğinin tahmin edilmesi, mevcut personelle ilgili gerekli değişiklik ve geliştirmelerin yapılması sürecini kapsar (Lunenberg & Ornstein, 2013). Eğitim sisteminin temel unsuru olan öğretmenlerin etkili bir şekilde yönetilmesi yönetimin temel sorumluluklarından biridir. Bu sürecin etkili olarak yürütülmesi öğretmenlerin bedensel, mental ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına, öğretmenler arasındaki işbirliğinin ve

örgütsel bağlılığın artmasına fayda sağlar. Bu durum örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesine katkı sağlar (Bursalıoğlu, 2021, ss. 135-140).

Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi, çalışanların bilgi temelini geliştirmek ve sürdürmek için yaşam boyu öğrenmeye devam etmelerini sağlar (Brewer & Brewer, 2010). Bu durum okul yöneticilerinin geleneksel rollerinin değişmesini ve okul yöneticilerinin gelişimi destekleyen liderlik rollerine ağırlık vermesini gerekli kılmaktadır (Arastaman, 2023, s. 239).

2.3.2. Liderlik

Liderlik, kökeni çok eskilere dayanan bir kavramdır ve “liderlik”, “lider”, “izleyen” gibi temel liderlik kavramlarına Mısır Hiyeroglifleri, Çin klasikleri ve Eski Yunan edebiyatı gibi eserlerde rastlanmaktadır (Bass & Bass, 2008, s. 30). Uzun tarihi boyunca liderlik, farklı dönemlerde değişik şekillerde tanımlanmıştır (Bursalıoğlu, 2021, s. 204).

Liderlik kavramının derinlikli olarak ele alınmaya başlandığı yirminci yüzyıl başındaki tanımlar kontrol ve güç kullanımına odaklanırken 1930’lu yıllardan itibaren liderin izleyenleri etkilemesi önem kazanmaya başlamıştır. Bu durum, liderlikle ilgili özellikler kuramlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Northouse, 2016, s. 3). 1950’li yıllara gelindiğinde izleyenlerin liderden beklentilerinin neler olduğunun ve içinde bulunulan durumun liderin başarısı üzerinde etkili olduğu fikrinin ortaya çıkması ile birlikte durumsallık kuramları önem kazanmaya başlamıştır (Bass & Bass, 2008, s. 32). 1970’li yıllardan sonra ise liderin kişisel özellikleri ile içinde bulunulan durumun etkileşimine odaklanan dönüşümsel liderlik ve vizyoner liderlik gibi farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Hunt, 1990, s. 135-138). Dolayısıyla her ne kadar liderlikle ilgili ortak bir tanım yapılması mümkün olmasa da liderliğin belirli bir süreç, belirli bir grup, grubu etkileme becerisi ve ortak hedefler içeren bir kavram olduğunu söylemek mümkündür (Northouse, 2016, s. 6).

Günümüzde liderlik rolleri daha çok öğrenme, kendini geliştirme ve vizyon gibi kavramlar üzerinde durmaktadır. Bu durum okul yöneticilerinden beklenen liderlik rollerinin de değişmesine ve öğretimsel liderlik, öğrenen liderlik gibi kavramların okul yönetiminde daha önem kazanmasına sebep olmaktadır (Aydın, 2018, s. 282).

Öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, okullardaki öğretimin niteliğinden ve öğrenci öğrenmesinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesi için gereken okul ortamının sağlanmasından sorumludur (Hoy & Hoy, 2013, s. 2). Dolayısıyla öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin

okul misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve öğrenme ikliminin geliştirilmesi gibi alanlarda etkili olması gerekmektedir (Hallinger & Murphy, 1985, s. 221).

Liderliğin, bireyin ortak bir hedefe ulaşmak için bir grubu etkilediği süreç olarak tanımlandığı düşünüldüğünde, liderin farklı yolları kullanarak izleyenleri etkilediği de unutulmamalıdır. Liderin güç kaynakları olarak da ifade edilebilen bu yollar yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olmak üzere beş grupta ele alınabilir. Yasal güç, liderin sahip olduğu makamın kendisine sağladığı gücü ifade eder. Ödül gücü, liderin izleyenlere çeşitli ödüller sağlayabilecek olması nedeniyle izleyenleri etkilemesine olanak veren güç kaynağıdır. Zorlayıcı güç, liderin izleyenleri etkilemesinin liderden korkmaya dayanmasını ifade eder. Uzmanlık gücü, izleyenlerin liderin yeterliklerine atfettikleri güce dayanır. Karizmatik güç ise izleyenlerin liderlere karşı sevgi ya da hayranlık beslemeleri nedeniyle liderin izleyenleri etkilemesini ifade eder (Northouse, 2016).

2.3.3. Eğitimle İlgili Hizmetlerin Yönetimi

Okullarda yürütülen hizmetler öğrencinin akademik bilgi edinmesini ve bilişsel gelişimini destekleyen öğretimsel hizmetlerin yanı sıra öğrencinin sosyal yaşamda ihtiyaç duyacağı sosyal beceriler, problem çözme, iletişim kurma ve toplumsal yaşama uyum sağlaması için gerekli becerileri destekleyen eğitsel hizmetlerden meydana gelmektedir. Eğitimle ilgili hizmetler kapsamında rehberlik hizmetleri, eğitici çalışmalar, nöbet işleri, veli toplantıları, okul-aile işbirliği ele alınabilir (Akar, 2023, s. 291).

2.3.3.1. Rehberlik Hizmetleri

Okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri 24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğine göre yürütülmektedir. 2017 yılında yeniden düzenlenen Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine göre okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri kapsamında yürütülen çalışmalar şöyle özetlenebilir (Resmi Gazete, 2017):

1. Eğitsel rehberlik: Bireyin ilgi, yetenek, ihtiyaç, değer ve kişilik özelliklerine uygun eğitsel kararlar alması, hayat boyu öğrenme kapsamında bireyin gelişimini desteklemek için yürütülen çalışmalardır.
2. Mesleki rehberlik: Bireyin kendini ve farklı meslekleri tanıyarak ilgi, yetenek, ihtiyaç, değer ve kişilik özelliklerine uygun mesleki seçimler yapması, mesleğe başlaması,

mesleğini sürdürmesi ve hayat boyu gelişiminin desteklenmesi amacıyla yürütülen çalışmalardır.

3. Kişisel ve sosyal rehberlik: Bireyin bilişsel, sosyal, duygusal, ahlaki ve davranışsal gelişimini desteklemek amacıyla kendini tanıması, karar verme ve problem çözme gibi yaşam becerileri geliştirmesi ve sorumluluk sahibi olması amacıyla yürütülen çalışmalardır.
4. Bireysel ve grup rehberliği: Eğitsel, mesleki, kişisel ve sosyal gelişime yönelik olarak bireysel veya grupla yürütülen çalışmalardır.
5. Bireyi tanıma: Bireyin ilgi, yetenek, ihtiyaç, değer ve kişilik özelliklerine uygun kararlar almasını sağlamak amacıyla yürütülen bilgi toplama sürecidir. Toplanan bu bilgiler, öğrencinin gelişimini desteklemek için kullanılmaktadır.
6. Yönlendirme ve yerleştirme: Bireyin özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun derse, bölüme, alana, okula veya üst öğrenim kurumuna yönlendirilmesidir.

2.3.3.2. Eğitici Çalışmalar

Öğrencilerin kültürel, psikolojik, sanatsal, sportif ve sosyal açıdan gelişimlerini desteklemek amacıyla öğretim etkinlikleri dışında okulda ya da okul dışında yürütülen sosyal etkinlik çalışmaları, toplum hizmeti çalışmaları, tören, kutlama ve anma etkinlikleri, beden eğitimi ve spor çalışmaları ile diğer etkinlikler eğitici çalışmalar olarak adlandırılmaktadır (Akar, 2023, s. 301).

Eğitici çalışmalar kapsamında yapılan sosyal etkinlikler 2017 tarihinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğine göre öğrenci kulüpleri ve toplum hizmeti çalışmaları aracılığıyla yürütülmektedir (Resmi Gazete, 2017, 30090). Sosyal etkinlikler sayesinde öğrencilerde “özgüven ve sorumluluk duygusu oluşturmak, öğrencileri zararlı alışkanlıklardan korumak, öğrencilere yeni ilgi alanları ve beceriler kazandırmak, öğrencilere milli, manevi, kültürel değerler kazandırmak, öğrencilerde gönüllülük bilinci oluşturmak ve öğrencileri çeşitli sosyal ve kültürel konularda bilinçlendirmek” amaçlanmaktadır (Resmi Gazete, 2017, 30090). Ayrıca 2019 yılında yönetmelikte yapılan değişiklik ile sosyal etkinlikler kapsamında doğal, tarihi ve kültürel mekanlar, bilim ve sanat merkezleri, teknokent ve müze gibi okul dışındaki öğrenme ortamlarının öğrenme hedefleri kapsamında etkili olarak kullanılması amacı da eklenmiştir (Resmi Gazete, 2019, 30886).

Eğitici çalışmalar kapsamında yürütülen toplum hizmeti çalışmaları “öğrencilerin; kendilerine, ailelerine ve topluma karşı saygılı, çevreye ve toplumsal sorunlara duyarlı, sorun çözen, resmî ve özel kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde çalışma becerileri gelişmiş bireyler olarak yetişmeleri amacıyla gönüllülük esasına bağlı olarak” yürütülen çalışmalardır (Resmi Gazete, 2017, 30090). Okul ve çevrenin güzelleştirilmesi, kitap okuma alışkanlığı kazandırılması, çevrenin korunması, yaşlı ve bakıma muhtaç bireylere yardımcı olunması gibi çeşitli etkinlikleri kapsayan toplum hizmeti çalışmaları, sosyal kulüp etkinlikleri ya da bireysel veya grup projeleri kapsamında yürütülmektedir (Akar, 2023, s. 303).

Eğitici çalışmalar kapsamında gerçekleştirilen tören, kutlama ve anma etkinlikleri ile toplumsal ve evrensel kültürün maddi ve manevi unsurlarının gelecek nesillere aktarılması amaçlanmaktadır (Akar, 2023, s. 304). Bu kapsamda yürütülen törenler ile bir konunun ya da kişinin öneminin güçlendirilmesi, kutlamalar ile bir olayın yıldönümünün veya mutlu ve sevinçli bir olayın kutlanması, anmalar ile saygın bir kişinin ya da duyguların hatırlanması amaçlanmaktadır (Başaran & Çınkır, 2013, s. 324). Bu kapsamda yapılan tören, kutlama ve anma etkinlikleri 2012 yılında yayınlanan Ulusal ve Resmi Bayramlar ile Mahalli Kurtuluş Günleri, Atatürk Günleri ve Tarihi Günlerde Yapılacak Tören ve Kutlamalar Yönetmeliğine göre yürütülmektedir (Resmi Gazete, 2012b, 28283). Okullarda gerçekleştirilen bayrak törenlerinin yürütülmesine ilişkin esaslar ise Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde belirtilmektedir (Resmi Gazete, 2017, 30090).

2.3.3.3. Nöbet

Nöbet, eğitim-öğretim kurumlarındaki eğitimin sorunsuz bir şekilde devam etmesi ve disiplinin sağlanması açısından önemlidir (Şişman & Taşdemir, 2008). Resmi ve özel okullardaki nöbet işleri Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2013, 28758) ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine (Resmi Gazete, 2014, 29072) göre yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre öğretmenin nöbet görevi ile ilgili esaslar aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır (Resmi Gazete, 2013, Md. 91):

- 1. Öğretmenlere nöbet görevi için gün belirlenirken dersinin en az olduğu güne öncelik verilir.*
- 2. Öğretmenlerin birden fazla okulda görev yapması halinde kadrosunun olduğu ya da en çok ders verdiği okulda nöbet görevi verilir.*

3. *Nöbet görevi ilk dersten on beş dakika önce başlayıp son dersten on beş dakika sonra biter.*
4. *Kadın öğretmenlere hamileliğin yirmidördüncü haftasından itibaren ve ve doğum izni sonrası iki yıl boyunca istememesi halinde nöbet görevi verilmeyebilir.*
5. *Kadın öğretmenlerde kıdemi yirmi yıldan, erken öğretmenlerde kıdemi yirmibeş yılda fazla olanlar talep etmeleri ve okulda ihtiyaç olmaması halinde nöbet görevi verilmeyebilir.*
6. *Nöbet görevine özürsüz gelmeyen öğretmen hakkında işlem yapılır.*

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 44. maddesine göre ise öğretmenlerin nöbet görevi ile ilgili yukarıdaki esaslara ek olarak şu maddelere yer verilmektedir (Resmi Gazete, 2014, Md. 44):

1. *Bağımsız anaokullarında öğretmenler kendi devrelerinde ve etkinlik saatleri dışında nöbet tutarlar.*
2. *İlköğretim okullarında okul öncesi ve özel alt sınıf öğretmenlerine, boş geçen dersleri doldurma ve nöbet görevi verilmez.*
3. *Özel eğitim sınıflarında görevli özel eğitim öğretmenleri, nöbet görevlerini teneffüs ve yemek saatlerinde sınıflarına kayıtlı öğrencilerin gözetimine devam ederek yerine getirir.*

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 33. maddesi ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 77. maddesine göre öğrencilere sorumluluk bilinci aşlamak için bedensel çalışmayı gerektirmeyen eğitim-öğretime ilgili nöbet görevi tanımlanmaktadır.

2.3.3.4. Okul-Aile İşbirliği

Okullar bir açık sistem olarak düşünüldüğünde, okulların yakın çevresi öğrenci ve ailelerden, uzak çevresi ise diğer sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel öğelerden meydana gelmektedir (Bozak, 2023, s. 341). Okulun, aileleri okula katılım süreci ile ilgili bilgilendirmesi ve ailelerin okula katılımını sağlaması, okul gelişimi, toplumsal gelişim ve topluma hizmet ile toplumsal öğrenme açısından önem arz etmektedir (Glickman et al., 2014).

Okul-aile birlikleri işleyişi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa dayanarak hazırlanmış olan Okul Aile Birliği Yönetmeliğine (Resmi Gazete, 2012c) göre düzenlenmektedir. Bu düzenlemeler ile öğrencilerin okula devam etmesinin sağlanması, okuldaki eğitim-öğretim ve sosyo-kültürel etkinliklerin ailenin desteği ve işbirliği ile yapılması amaçlanmaktadır (Bozak, 2023, s. 346).

Etkili okul-aile ilişkisinin kurulabilmesi için ailelerin kendilerini okulda rahat hissetmesi, öğretmen ve yöneticilerin ailelerle etkili iletişim içinde olması ve okul yönetiminin çocuklarla ilgili kararlar konusunda aileleri karara katılım sürecine dahil etmesi önemlidir (Nayır, 2023, ss. 366-367). Öğrencilerin öğrenmesine ve gelişime daha fazla önem veren demokratik okul kültürü oluşturmak için de okul-aile ilişkisi önemlidir (Flanagan et al., 2007). Tschannen-Moran'a (2001) göre ayrıca, öğretmenlerin velilerle işbirliği içinde yapılan etkinliklerin başarılı olacağına inanmaları, velilere güven duymaları ve uzun süreli çabalar göstermeleri önemlidir.

Okuldaki faaliyetlere ailenin katılımı, öğrencilerin okula uyumu ve akademik başarısı üzerinde etkilidir (Henderson, 1987). Barr ve Saltmarsh tarafından “anne-babaların çocukların eğitimindeki ortak sorumlulukları” olarak ifade edilen aile katılımı (2014, s. 491) için anne-babaların öğretmenlerden ve okuldan gelen katılım davetlerinin gerçek olduğuna inanmaları önem arz etmektedir (Hoover-Dempsey et al., 2005). Veli katılımının sağlanması için velilerin okul içinde ve dışında düzenlenen etkinliklere davet edilmesi, öğrenci ödevlerine yardım etmeleri konusunda teşvik edilmesi (Gonida & Cortina, 2014) veya veli toplantıları yapılması gibi çeşitli yollardan faydalanılabilir (Yamamoto et al., 2016).

2.3.4. Öğretimle İlgili Hizmetlerin Yönetimi

Toplumun beklentileri ve sosyal yapısındaki değişimler ile okullara devam eden öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarında yaşanan değişimler okullarda yürütülen öğretim hizmetlerinde de amaç, kapsam ve yöntem bakımından çeşitli değişiklikler ve dönüşümler yaşanmasına sebep olmaktadır. Okullarda yürütülen öğretimle ilgili işler öğretim planı, öğretmenler kurulu toplantıları, ders araç gereçleri, öğretimin yapılması ve izlenmesi gibi başlıklarda ele alınabilir (Taymaz, 2021, s. 162).

2.3.4.1. Öğretim Programı

Eğitim sistemleri hem topluma yön veren hem de toplum içinde yaşanan sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik çeşitli değişimler etkilenen sistemlerdir. Dolayısıyla eğitim, farklı zaman dilimlerinde farklı yeterliklere ihtiyaç duyan bireylerin yetişmesine öncülük etmektedir. Tarihsel açıdan ele alındığında tarım toplumlarından sanayi toplumlarına ve günümüz bilgi toplumuna doğru yaşanan değişimlere bağlı olarak eğitim paradigmlarında çeşitli değişimlerin yaşandığı görülebilir. Buna bağlı olarak öğrencilerin pasif olduğu, bireysel çalışmanın kullanıldığı, öğretmenin bilginin kaynağı olarak görüldüğü sanayi toplumu eğitim paradigmasına karşın; günümüz bilgi toplumlarında bireysel araştırmanın önemli olduğu, pasif öğrenme yerine uygulamanın önem kazandığı, bireysel çalışma yerine takım çalışmasının kullanıldığı, öğretmenin bilgi aktarma yerine öğrenme sürecine rehberlik ettiği bir eğitim paradigmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Tüzel İşleri, 2022, s. 3).

Eğitim paradigmlarına uygun olarak ortaya konan öğretim programı, okullarda öğretilmesi gereken bilginin ne olduğu, öğrenci doğasının nasıl tanımlandığı, öğretimin içerik ve yöntemini ve değerlendirme sistemini somutlaştıran sistemdir (Schiro, 2013). Dolayısıyla öğretim programının okulda yapılan tüm etkinliklerin kalbi olduğu söylenebilir (Aydın, 2018, s. 164). Türk milli eğitim sistemi içinde öğretim programının hazırlanmasından sorumlu birim Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığıdır. Bu kapsamda başkanlık, evrensel değerlere bağlı olarak, eşitlik ve etkinlik ilkeleri ile milli ve toplumsal değerlere göre hareket etmektedir (Kıral, s. 85). 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin (Resmi Gazete, 2018b) 319. maddesine göre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının görevleri şöyle özetlenebilir:

1. Eğitim-öğretim plan ve programları ile ders kitaplarının hazırlanması, incelenmesi, denetlenmesi ve uygulamaya yönelik görüş alınması,
2. Farklı birimlerce hazırlanan eğitim-öğretim programları, ders kitapları, öğretmen kitapları ve yardımcı kitapların incelenmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması,
3. Yurtdışındaki eğitim-öğretim kurumlarından alınan diploma belgelerinin denklik işlemlerinin yapılması,
4. Eğitim-öğretim işleri ile ilgili olarak diğer birimlerle işbirliği yapılması.

2.3.4.2. Öğretimin Planlanması

Öğretim, bir programla ilgili kazanımlara ulaşmak için gerekli süreçler, öğretimsel araç ve yöntemler ile öğretim tekniklerine karar verilmesini içeren planlamaların yapıldığı bir süreçtir. Bu planlamalar sayesinde öğretmenler derste daha önemli hedefler ile daha az önemli hedefleri ayırt ederek önemli konulara odaklanabilir (Tenbrink, 2011, s. 36). Milli eğitim sistemine göre öğretimin planlanması öğretim programlarına karar verilmesi, bu programa göre ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanması ve yıllık planlara uygun olarak günlük veya haftalık ders planları hazırlanması olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Çimili Gök & Gök, 2023, s. 225). MEB tarafından her akademik yılın başında her ders ve kademe için öğretim programları yayımlanmaktadır (<https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>). Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlama sürecinde bu öğretim programlarından faydalanılır. Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergeye göre yıllık plan, programdaki ünite ve konuların hangi aylarda ne kadar süre ile işleneceğini gösteren zümre öğretmenler kurulu veya sınıf öğretmenler kurulu tarafından ortak hazırlanarak akademik yılın başında okul yönetimine verilen çalışmalardır (Tebliğler Dergisi, 2005, 2575, Md. 9). Aynı maddeye göre MEB tarafından yayımlanan yıllık çalışma takvimine göre yapılan yıllık planda aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir:

1. Plan, eğitim ve öğretim yılının başında hazırlanır.
2. İlgili eğitim ve öğretim yılında uygulanacak haftalık ders çizelgesine göre planlama yapılır.
3. Dersin işlenişinde, hazırlanan planda yer alan başlıklar dikkate alınır.
4. Her ay hangi sınıfta haftada kaç saat ders okutulacağı belirlenir.
5. İşlenecek derslerin kaç konuya ayrılacağı ve konunun işlenişi için kaç ders saatine ihtiyaç olacağı belirlenir.
6. Haftalık ders saatleri toplamına ve aylar ve yarıyıl esasına göre bir eğitim ve öğretim yılında toplam kaç gün ve kaç saat ders işleneceğini belirlenir.

Okul düzeyinde yapılan bu yıllık planlar, okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin katılımıyla işbirliği içinde alınan kararlara göre hazırlanmaktadır (Başaran & Çinkır, 2013, s. 335). Sınıf düzeyinde yapılan planlar ise ilgili sınıf öğretmeni ya da sınıf/alan zümreleri ile birlikte hazırlanır (Akar, 2023, s.315).

Günlük plan ise yıllık plana göre bir derste ya da günde işlenecek olan konuların planlanmasıdır (Akar, 2023, s. 315). Günlük planlar ayrıca ders planı ya da öğretim planı olarak da adlandırılır (Başaran & Çınkır, 2013, s. 336). Ders planı, zümre öğretmenleri ve şube öğretmenlerinin işbirliği ile hazırlanır ve ders planının uygulanmasından ders öğretmeni sorumludur (Tebliğler Dergisi, 2005, 2575, Md. 12). İlgili maddeye göre ders planının temel unsurları şunlardır:

1. *Eğitim-öğretim çalışmalarını daha düzenli hâle getirmelidir.*
2. *Öğrenme ve öğretme sürecinin etkili ve verimli yönetilmesini sağlamalıdır.*
3. *Her dersin eğitim programına ve konuların özelliklerine uygun olarak işlenmesini sağlamalıdır.*
4. *Derslerde sürekliliği ve bütünlüğü sağlamalıdır.*
5. *Öğrenme ve öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikleri belgelenmelidir.*
6. *Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin gerçekleştirilmesine katkı sağlamalıdır.*
7. *Eğitim-öğretim süreci ve öğretim programlarının değerlendirilmesinde geri bildirim sağlamaya uygun olmalıdır.*
8. *Eğitim teknolojilerinin kullanımına uygun olmalıdır.*

Günlük plan, öğretim yılı başında hazırlanan yıllık plana ve öğretim programına uygun olmak zorundadır. Ancak öğretmenler yaşanan yenilik ve gelişmelere göre günlük plana öğretimi zenginleştirecek çeşitli etkinlikler ekleyebilir (Başaran & Çınkır, 2013, s. 336).

2.3.4.3. Öğretimin Yapılması ve İzlenmesi

Öğrencinin mevcut ihtiyaçları veya ileride ortaya çıkacak ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte eğitim sağlanması etkili bir öğretim programına bağlıdır (Başaran & Çınkır, 2013, s. 330). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen öğretim hizmetleri MEB mevzuatı temel alınarak öğretmenler kurulunda alınan kararlar ve yapılan yıllık ve günlük planlara göre gerçekleştirilmektedir (Akar, 2023, s. 330). Bu noktada kazanım ve davranış değişikliğine ulaşma derecesinin ölçülmesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumları hakkında bilgi edinmek için yürütülen tüm faaliyetler değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Marsh, 2004, s. 49). Değerlendirme genel olarak iki farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Bunlardan birincisi iyileştirme odaklı, güçlü noktaların ortaya konularak

daha da geliştirilmesi ve zayıf noktaların güçlendirilmesine hizmet eden formatif (biçimlendirici) değerlendirmedir. İkincisi ise geçmişe dönük olarak yapılan, bir sürecin sonunda gerçekleştirilen ve sonucu ortaya koyan summatif (sonuca yönelik) değerlendirmedir (Aydın, 2016, s. 125). Öte yandan öğretim sürecinin başlamasından itibaren öğrencilerin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumların neler olduğunun tespit edilmesi ve öğretimin öğrencinin hazır bulunuşluğuna göre tasarlanmasına olanak veren üçüncü bir değerlendirme türü ise diagnostic (tanı amaçlı) değerlendirmedir (Marsh, 2004, s. 51).

Türkiye’deki eğitim kurumlarında öğretimin izlenmesi 2023 yılında yayımlanan güncel Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine göre yapılmaktadır (Resmi Gazete, 2023, 32304). İlgili yönetmeliğin 4. maddesine göre ölçme ve değerlendirme sürecinde aşağıdaki esaslar göz önünde bulundurulmaktadır:

- 1. Öğrencilerin başarısı, öğretim programındaki kazanımlar esas alınarak dersin özelliğine göre yapılan ölçme uygulamaları neticesinde alınan puanlara göre tespit edilir.*
- 2. Ölçme uygulamaları neticesinde öğrencinin programlarda amaçlanan bilgi, beceri ve duyuşsal özellikleri kazanıp kazanmadığı düzenli olarak izlenir ve değerlendirilir.*
- 3. Ölçme uygulamalarında geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik açısından uygun ölçme araçları kullanılır. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanılır.*
- 4. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ve öğretimlerine devam eden öğrencilere yönelik ölçme değerlendirmede BEP esas alınır.*
- 5. Sınav, ölçme değerlendirme ve yerleştirme işlemleri; güvenirlik, gizlilik ve tarafsızlık ilkeleri çerçevesinde yapılır.*
- 6. Sınavlar adaylara/öğrencilere aynı ya da farklı sorularla aynı anda veya farklı zamanlarda basılı veya elektronik ortamda uygulanabilir.*

2.3.4.4. Eğitim-Öğretim Araç-Gereçleri

Eğitim programlarının etkili olarak uygulanabilmesi için uygun araç gerecin kullanımı gereklidir. Eğitim bağlamında araç gereç, eğitim programının uygulanmasına aracılık eden canlı ve cansız her türden varlığı kapsamaktadır (Başaran & Çınkır, 2013, s. 328). 1739 sayılı

Milli Eğitim Temel Kanunu ile 2018 yılında yayımlanan Cumhurbaşkanlığı 1 nolu Kararnamesinin 318. maddesine göre eğitim araç gereçleri MEB'e bağlı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından temin edilmektedir.

Eğitim öğretim etkinliklerinin etkili olabilmesi için kullanılan ders kitapları ve araç gereçlerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikte, günümüz öğrencilerini güdüleyici içerik ve biçime sahip olması gerekmektedir (Akar, 2023, s. 326). Bu kapsamda yazılı, basılı, işitsel, grafik, fotografik, film, yansı, harita, kart vb. eğitim öğretim esnasında kullanılan her türlü nesne eğitim gereçleri; bilgisayar, TV, görsel işitsel aygıtları ile ses kayıt aygıtları gibi araçlar ise eğitim araçları olarak ifade edilir (Başaran & Çinkır, 2013, s. 328).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından en fazla değer verilen ders araç gereçlerinin başında ders kitapları gelmektedir. Okullarda okutulan ders kitaplarının Bakanlık onayından geçmesi gerekmektedir (Başaran & Çinkır, 2013, s. 328). 2021 yılında yayımlanan Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğine göre ders kitabı, herhangi bir eğitim ve öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış, kurulca örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması uygun bulunan basılı ve dijital ortamdaki kitap ve ekleri veya model prototipi olarak tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 2021, 31628, Md. 4). İlgili yönetmeliğin 6. maddesine göre ders kitaplarının Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermemesi, bilimsel hata içermemesi, eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsamaması, dil ve anlatım yönünden hata içermemesi, görsel tasarım ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak yazılmış olması gerekmektedir (Resmi Gazete, 2021, 31628, Md. 6).

2.3.4.5. Öğretim Toplantıları

Eğitim kurumundaki eğitimin belirli bir düzen ve işbirliği içinde yürütülmesi, ortak kararlar doğrultusunda okulun hedeflerine ulaşılması için öğretim süreci ile ilgili çeşitli toplantılar yapılmaktadır (Akar, 2023, s. 317). Okullarda gerçekleştirilen bu toplantılar katılan öğretmenlere ve yapılış amaçlarına göre (a) genel öğretmenler kurulu toplantıları, zümre öğretmenler kurulu toplantıları ve (c) sınıf/şube öğretmenler kurulu toplantıları olmak üzere üç gruba ayrılabilir (Taymaz 2007'den akt. (Akar, 2023, s. 318).

2.3.4.5.1. Öğretmenler Genel Kurulu Toplantısı

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Okulu yönetmeliğine göre öğretmenler kurulu müdür, varsa müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşur (Resmi Gazete, 2014, Md. 34). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre ise öğretmenler kurulu müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler, uzman ve eğitici personelden oluşmaktadır ve kurul müdür ya da müdürün bulunmadığı durumlarda müdür yardımcısının başkanlığında toplanır (Resmi Gazete, 2013, Md. 109). Olağanüstü durumlar dışında öğretmenler genel kurul toplantıları Eylül ayının ilk iş gününde, ikinci dönemin ilk iş gününde ve eğitim öğretim döneminin bitimindeki ilk iş gününde yapılır. Öğretmenler genel kurulunda görüşülen başlıca konular şunlardır (Çimili Gök & Gök, 2023, s. 226):

- a) Sınıf rehber öğretmenlerin belirlenmesi
- b) Komisyon üye seçimleri
- c) Öğrenci kulüpleri ve danışman öğretmenlerin belirlenmesi
- d) Öğrencilerin devam ve başarı durumları
- e) Disiplin ve ödül işleri
- f) Kılık kıyafet ile ilgili kararlar
- g) Ders araç gereçlerinin temini ve kullanımı
- h) Rehberlik hizmetleri
- i) Sınav ve yarışmalar katılım, hazırlık ve başarı durumları
- j) Destekleme ve yetiştirme kursları
- k) Sportif ve kültürel faaliyetlerle ilgili planlamalar

Bu konuların yanı sıra müdürün gerekli gördüğü konular, kurul üyelerinin salt çoğunluğu ile gündeme alınan konular da gündeme alınır. Öğretmenler genel kurulundaki kararlar oy çokluğu ile alınır; eşitlik olması durumunda ise kurul başkanının katıldığı görüş kabul edilir (Akar, 2023, s. 319).

2.3.4.5.2. Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantısı

Zümre öğretmenler kurulu, aynı dersi okutan öğretmenlerle varsa diğer eğitici personelden oluşan kuruldur (Resmi Gazete, 2013, Md. 4). Zümre öğretmenler kurulu toplantıları ders yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında, ders yılı sonunda ve ayrıca kurum müdürünün belirlediği tarihte Kasım ve Nisan ayı içinde gerçekleştirilir (Resmi Gazete, 2013, Md. 111). Zümre öğretmenler kurulunda görüşülen başlıca konular şunlardır (Çimili Gök & Gök, 2023, s. 227):

- a) Eğitim öğretimle ilgili mevzuat ve MEB tarafından belirlenen ders programı
- b) Atatürkçülükle ilgili konuların derslere nasıl yansıtılacağı
- c) Ders öğretim yöntem ve teknikleri
- d) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları
- e) Alanla ilgili güncel bilgiler
- f) Ders araç gereçleriyle ilgili ihtiyaçlar
- g) Ölçme değerlendirmeyle ilgili planlamalar
- h) Alanla ilgili yarışmalara hazırlık ve katılım planlamaları
- i) Sergi, gösteri, yarışma, proje çalışmalarıyla ilgili planlamalar
- j) Mesleki ve teknik okullarda staj çalışmalarıyla ilgili planlamalar

Bu konuların yanı sıra müdürün gerekli gördüğü konular, kurul üyelerinin salt çoğunluğu ile gündeme alınan konular da gündeme alınır. Kararlar oy çokluğu ile alınır; eşitlik olması durumunda ise kurul başkanının katıldığı görüş kabul edilir (Akar, 2023, s. 321). Okul zümre kurullarının yanı sıra ilçe ve il zümre kurulları da oluşturulur. İlçe zümre öğretmenler kurulu toplantısına okul adına zümre başkanı, il zümre toplantısına ise ilçe zümre toplantısında seçilen öğretmen katılır (Resmi Gazete, 2013; Resmi Gazete, 2014).

2.3.4.5.3. Sınıf/Şube Öğretmenler Kurulu Toplantısı

Ortaöğretim kurumlarında sınıf öğretmenler kurulu aynı sınıf seviyesinde ders okutan öğretmenler ile okul rehberlik öğretmeninden; şube öğretmenler kurulu ise aynı şubede ders okutan öğretmenler ile okul rehberlik öğretmeninden oluşur (Resmi Gazete, 2013, Md. 110). Okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokullarda ise sınıf/ şube öğretmenler kurulu oluşturulmaz

(Resmi Gazete, 2014, Md. 36). Sınıf/ şube öğretmenler kurulu Kasım ve Nisan ayları ile ihtiyaç halinde kurum müdürü, müdür yardımcısı, rehberlik öğretmeni ya da sınıf/ şube öğretmenin talebi ve kurum müdürünün uygun görmesi ile toplanır. Ayrıca eğitim öğretim yılı sonunda eğitim öğretim yılı boyunca alınan kararların değerlendirilmesi için toplanır. Sınıf/ şube öğretmenler kurulunda görüşülen başlıca konular şunlardır (Çimili Gök & Gök, 2023, s. 226):

- a) Öğrenci başarı durumu ve başarıyı artırıcı önlemler
- b) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili durumlar
- c) Okul birimlerinin etkili ve verimli kullanılması için yapılan planlamalar
- d) Öğrencilerin sağlık ve beslenme durumları ile sosyal ve kişilik gelişimleri
- e) Mesleki rehberlik çalışmalarıyla ilgili planlamalar

2.3.4.5.4. Veli Toplantıları

Veli-okul işbirliğinin eğitim öğretim süreçleri üzerindeki etkisi alanda sıklıkla vurgulansa da Türkiye’deki veli-okul ilişkisi genellikle öğrenci notu öğrenme, disiplin konularında bilgilendirme, şikâyet ya da finansal yardıma dayanmaktadır. Hâlbuki veli-öğretmen ilişkisinin etkili olabilmesi karşılıklı işbirliği ve ortak amaçlar için çalışma prensibine dayanmalıdır (Akar, 2023, s. 309). Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Okulları Yönetmeliğine göre de eğitim ve öğretim sürecinde her öğrencinin anne, baba ve ya yasal sorumlu olmak üzere bir velisi bulunması zorunluluğu vardır (Resmi Gazete, 2014). Velilerin eğitim öğretim sürecinde okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği içinde olması öğretimin etkililiğine katkı sağlayabilir. Bu sebeple ilgili yönetmeliklere göre yılda en az iki defa veli-okul arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi, velilerin öğrencilerin gelişim ve akademik durumları hakkında bilgilendirilmesi ve velilerin okuldaki eğitim öğretim sürecine katkı sağlamaları amacıyla veli toplantıları gerçekleştirilmektedir. Bu toplantılar genel veli toplantıları, şube veli toplantıları veya bireysel veli görüşmeleri olmak üzere farklı şekilde gerçekleştirilebilir (Akar, 2023, s. 309).

Veli toplantıları esnasında öğretmen-veli arasında etkili bir iletişim kurulması, öğrencilerin ihtiyaçlarının ve gelişimlerinin samimi bir şekilde tartışılarak öğrencilerin bireysel ve akademik gelişimine katkı sağlamaktadır (Bilton et al., 2018). Ancak veli toplantılara katılımın artırılması için çalışan velilerin mesai saatleri göz önünde bulundurularak, toplantıların mesai saatleri dışında planlanması önem arz etmektedir (Aydın, 2004).

2.3.5. Okul Kültürü

Kültür, bir grup tarafından dışa uyum sağlama ve iç bütünleşme amacıyla geliştirilen bir dizi paylaşılan temel varsayımlar örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Schein, 2017). Bütün örgüt kültürlerinde gizli sayıltılar, değerler, normlar, hikâye ve masallar ile törenler gibi ortak öğeler bulunmaktadır. Gizli sayıltılar, bireylerin genellikle farkında olmadan kabul ettikleri ve davranışlarını şekillendiren temel inançlardır. Değerler, örgüt içinde neyin önemli ve doğru kabul edildiğini belirleyerek bireylerin kararlarını yönlendiren unsurlarken, normlar grup üyelerinin davranışlarını düzenleyen yazılı olmayan kuralları ifade eder. Hikâyeler ve masallar, örgütün kimliğini, tarihini ve başarılarını aktaran araçlardır. Ritüeller ve törenler ise bu kimliği pekiştiren, örgütün değerlerini görünür kılan etkinliklerdir (Çelik, 2002).

Schein'in (2017) geliştirdiği ve eğitim örgütlerinde de yaygın olarak uygulanan üç seviyeli örgüt kültürü modeline göre, ilk seviyede eserler, semboller, ritüeller ve örgütsel yapılar gibi görünür unsurlar (artifaktlar) bulunur. Örgüt kültürünün ikinci seviyesinde benimsenen değerler, okul misyonu veya vizyonu gibi kurumun açıkça ifade edilen norm ve hedefleri yer alır. Üçüncü seviye olan temel sayıltılar ise, davranışı etkileyen derinlere gömülü, bilinçsiz inançları temsil eder.

Öte yandan, Deal ve Peterson (1999) okul kültürünün sembolik ve duygusal boyutlarını vurgulamıştır. Yazarlara göre güçlü okul kültürlerinin oluşturulmasında paylaşılan değerler, etkili liderlik, gelenekler ve ortak kimliği güçlendiren hikâye anlatımı önemlidir. Diğer bir deyişle, okul içinde amaç duygusu yaratmak ve başarıları paylaşmak için çeşitli ritüeller ortaya koymak için yöneticilere önemli görevler düşmektedir.

Hargreaves (1998) dört farklı okul kültürü tipi tanımlamıştır. Hargreaves'in gruplandırmasına göre bireyci okul kültüründe öğretmenler tek başına çalışır. Dolayısıyla öğretmenler arasında işbirliği sınırlıdır. İşbirlikçi kültürde, öğretmenler ve yöneticiler arasında güçlü bir destek ve dayanışma mevcuttur. Ekip çalışması, ortak hedefler ve açık iletişim bu kültürün önemli özellikleri arasındadır. Zoraki meslektaş dayanışması kültüründe ise işbirliği okul yönetimi tarafından yapay bir şekilde yaratılmaktadır. Öğretmenler ekip çalışması, toplantılar ve komisyonlar gibi etkinliklere katılsa da bu etkinlikler samimiyetten uzaktır. Balkanizasyon okul kültürü ise öğretmenlerin birbirlerinden farklı alt grup ve kliklere ayrıldığı ve bu alt grupların birbirlerinden bağımsız olarak çalıştığı bir kültürü ifade eder.

Barth (2002) ise öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasında iş birliği, güven, karşılıklı destek ve sürekli öğrenme ortamını teşvik eden destekleyici okul kültürünü ortaya

koymaktadır. Bu okul kültüründe güven ve açık iletişim, işbirliği ve paylaşılan liderlik, öğrenme ve gelişim odaklılık, karşılıklı saygı ve destek ile paylaşılan değerler ve vizyon önem arz etmektedir. Destekleyici okul kültüründe öğretmenler, kendilerini değerli hissettiklerinden ve mesleki olarak desteklendiklerinden daha etkili çalışabilir. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyallerini ortaya koymalarına yardımcı olur.

2.4. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili olarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Ergül (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'deki özel sektör anlayışının gelişmesinin sonucunda özel öğretim kurumlarının Türk Milli Eğitim Sistemi içindeki yerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama deseni kullanılarak yürütülen bu çalışma sonucunda 1982 Anayasası, Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği ve Dokuzuncu Kalkınma Planı gibi çalışmaların özel okulların açılması ve yürütülmesi için yasal zeminleri oluşturduğu ve bu kurumların ülkedeki okullaşma oranına fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kösterelioğlu ve Bayar'ın (2014) yürüttüğü çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda Türk Milli Eğitim Sistemi'nin güncel sorunlarının neler olduğunu tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki gelişimi ve kariyer basamaklarında yükselmesi, yöneticilerin yetiştirilmesi ve seçimi, eğitim politikalarının siyasetin etkisinde kalması, okullarda fiziksel altyapı ve donanım eksiklikleri ile öğrencilerin mesleki yönlendirilmesi gibi pek çok konuda sorunlar yaşandığı ortaya konmuştur.

Kartal, Yirci ve Özdemir (2015) tarafından yürütülen nitel çalışmada Türk Eğitim Sistemi içindeki sorunlara yönelik öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda eğitim politikaları, müfredat, sınav odaklı öğretim, altyapı yetersizlikleri, materyal, kıyafet kuralları, eğitimde fırsat eşitliği konularında sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mert (2017) tarafından yürütülen Türk Milli Eğitim Sistemi'ndeki sorunların tespit edilmesini amaçlayan yüksek lisans tez çalışması sonucunda, eğitim politikalarının sık sık değişmesi, yapılan değişikliklerin altyapı hazırlığı olmadan uygulamaya konması, teorik bilgiye

önem verilmesi, yetersiz rehberlik hizmetleri, donanım eksiklikleri, öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim sürecindeki yetersizlikler ile yetersiz aile desteği temel sorunlar olarak belirlenmiştir.

Gülmez (2019) tarafından yürütülen çalışmada ise 2000-2019 yılları arasında Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yapılan değişikliklerin detaylı olarak ele alınması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bahsi geçen dönemde eğitim programları; eğitim yöneticilerinin seçimi ve atanma usullerinde izlenen yöntemler; öğretmenlerin yetiştirilmesi, özlük ve istihdamları; fiziki donanım, materyal ve teknoloji; okul türleri ve eğitim kademeleri, yükseköğretim; yeni yönetim anlayışları; denetim sistemi; ölçme değerlendirme ve sınav sistemi; yaygın eğitim ve Türkiye'de bulunan Suriye vatandaşlarına yönelik eğitim ve öğretim faaliyetleri; özel öğretim ile uluslararası sınavlar olmak üzere on iki alanda yüzlerce değişiklik yapılmış olmasına rağmen sistem içinde kronik hale gelmiş olan sorunların devam ettiği belirtilmiştir.

Aydın ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada özel okullarda görev yapan yabancı uyruklu öğretmenlerin eğitim, öğretim ve yönetim süreci ile veli-öğrenci ilişkilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim programının yoğun ve güncel olmadığı, Türk öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemlerine başvurmadıkları, öğrencilerin sonuç odaklı ve ezbere yatkın olduğu, ölçme ve değerlendirme boyutunda eksiklikler olduğu, yöneticilerin yeterliklerinde eksiklik olduğu, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının yabancı uyruklu öğretmenleri zorladığı, yabancı uyruklu öğretmen istihdamında adaletsizlikler olduğu, velilerle zaman zaman dil engelinden kaynaklı sorunlar yaşandığı, velilerin müdahaleci davranabildiği tespit edilmiştir.

Gerede-Hoyland (2021) tarafından yürüten çalışmada ise Türkiye'de çalışan ana dili İngilizce olan yabancı uyruklu öğretmenlerin özel okullarda yabancı dil olarak İngilizce öğretilmesine ve Türk öğrencilere ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğretmenlerin yönetim ve velilerin tutumu, sınıflardaki geleneksel eğitim-öğretim uygulamaları ve mevcut ölçme-değerlendirme sisteminin öğretmenleri zorladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türk öğrencilerin motive, öğrenmeye istekli ve saygılı olmasına rağmen çoğunlukla bağımlı, hedef odaklı ve eleştirel düşünme becerileri bakımından zayıf oldukları ortaya konmuştur.

Özdemir (2021) tarafından yapılan çalışma Türk Milli Eğitim Sistemi'nde esnek politikalar bağlamında sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma sonucunda uygulamanın öğretmen ve yöneticiler tarafından işlevsel bulunmadığı ortaya konmuştur.

Demir (2022) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada Türk Milli Eğitim Sistemi'nin temel sorunları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, daha önce yapılan çalışmalara benzer olarak, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimi, yöneticilerin yetiştirilmesi, liyakat, eğitim sistemi ve politikalarında yaşanan sık değişiklikler, ezberci ve öğretmen merkezli eğitim, müfredat ve materyallerin öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmaması, fiziksel altyapı ve donanım eksiklikleri, rehberlik ve yönlendirme sistemindeki yetersizlikler, veli ve öğrencilerle yaşanan iletişim sorunlarının devam ettiği tespit edilmiştir.

Uzal (2023) tarafından öğretmen istihdamı konusunda yapılan bir diğer çalışmada Türk Milli Eğitim Sistemi'nde esnek politikalar bağlamında ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ücretli öğretmenlik uygulamasının ücret azlığı, özlük haklarının yetersizliği, iş güvencesinin olmaması, okul sisteminde çeşitli ayrımcılıklara maruz kalma ve eğitimin niteliği açısından yanlış bir uygulama olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir.

Yabancı öğretmen istihdamı ile ilgili olarak Metaj'ın (2022) yürüttüğü yüksek lisans tezi çalışmasında Türkiye'de bulunan bir özel okul ve bir uluslararası okulda çalışan yabancı uyruklu İngilizce öğretmenlerinin iş tatminlerini araştırmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülen çalışma sonucunda öğretmenlerin iş yerindeki ilişkiler, topluluktaki başarı ve başarının takdiri konusunda benzerlik gösteren iş tatminine sahip oldukları ancak bu iş tatmini düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Altaai & Gökgöz-Kurt (2023) tarafından yürütülen çalışmada ise anadili İngilizce olmayan yabancı uyruklu öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dilsel, kültürel ve pedagojik pek çok sorun yaşadıkları ortaya konmuş, özellikle milli eğitim sistemine aşina olmama, derslerde kullanılan materyallerden memnuniyetsizlik, öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmayan müfredat ve sınıf yönetimi öğretmenler tarafından vurgulanan pedagojik zorluklar olarak ortaya konmuştur.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Choklap'in (2015) Tayland'daki özel dil okullarında görev yapan ana dili İngilizce olan öğretmenlerin mesleki deneyimleri, Taylan'da çalışma motivasyonları ve kültürel adaptasyon sürecini ele alan çalışma sonucunda Tayland eğitim sisteminin hiyerarşik bir yapısı olduğu,

yöneticilerin sınıf etkinlikleri ve müfredatta esnekliğe izin vermediği, özellikle yabancı uyruklu öğretmenlerin yönetim ve karar verme sürecine dâhil edilmediği, öğrenci başarısızlığından öğretmenlerin sorumlu tutulduğu ve öğretmenler için yeterli kariyer gelişimi olanağı bulunmadığı tespit edilmiştir.

Odum (2017) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında ise Amerikalı öğretmenlerin Abu Dabi eğitim sistemi içinde profesyonellik ve mesleki kimlik algılarının ne olduğu, bu algının ülkedeki deneyimleri artıkça değişiklik gösterip göstermediği ele alınmıştır. Çalışma sonucunda Abu Dabi eğitim sistemindeki zorunlu müfredat ve standardize edilmiş öğrenci çalışmaları nedeniyle öğretmenlerin mesleki takdir yetkisinin ve kontrolünün düşük olduğu ve öğretmen- öğrenci ihtiyaçlarına cevap veren mesleki gelişim fırsatlarının bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı uyruklu öğretmenlerin dilsel ve kültürel farklılıklardan dolayı öğrencilerle az etkileşim kurabildiği ve velilerle iletişimin not paylaşımıyla sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tkachyk (2017) Doğu Asya Bölgesinde bulunan okullardaki yüksek yabancı uyruklu öğretmen sirkülasyonunu (öğretmen devrini) incelediği çalışma sonucunda etkili mentorluk ve yönetici desteği yetersizliği ile etkili okul sisteminin yokluğunun öğretmen sirkülasyonunu etkileyen temel etmenler olduğunu ortaya koymuştur.

Berg (2019) tarafından yürütülen çalışmada Filipinli öğretmenlerin Amerika Birleşik Devletleri eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülen çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki bağlamda dil ve kültürlerarası iletişim problemleri ile öğretim yöntemleri ve müfredatla ilgili farklılıklardan dolayı çeşitli sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Al-Kuwari (2021), yürüttüğü doktora tezi çalışmasında Qatar Eğitim Sistemi'nin gelişim tarihini inceleyerek yaşanan sorun ve zorlukları tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda temel eğitim hedefleri ile bu hedeflerin başarısını değerlendirmek için kullanılan değerlendirme yöntemleri arasında uyumsuzluklar olduğunu, bu nedenle paydaşlarının eğitim hedeflerine ulaşması ve sürdürülebilirlik yetkinliklerini artırmalarına yardımcı olacak bir Performans Değerlendirme stratejisi geliştirmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Warren (2021) tarafından yürütülen çalışmada Batılı öğretmenlerin Çin'deki uluslararası bir okuldaki öğrencilerle etkili ilişkiler geliştirmek ve yüksek düzeyde öğrenme sağlamak için neler yapılması gerektiğine yönelik algıları incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden

durum çalışması kullanılarak yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin yerel ortama uyum sağlama çabaları, kùltùrel anlayış ve hassasiyet, gelişimsel olarak uygun yaklaşım kullanma, etkili ğretmen-ğrenci ilişkilerini destekleme, şefkat ve empatiye dayalı etkileşim kurma ve öğrenciler için aidiyet duygusu yaratma çabalarının önemli olduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada Antalya’da bulunan özel okullarda görev yapan öğretmenlerinin Türk Milli Eğitim Sistemi’ne yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlandığından karma araştırma yöntemlerinden yakınsak karma desen kullanılmıştır. Bu desende nicel ve nitel veriler bağımsız şekilde toplanır, analiz edilir ve ardından bulgular birleştirilerek yorumlanır. Bu sayede toplanan nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilerek, verilerin birbirini doğrulayıp doğrulamadığını ortaya koymak için veriler karşılaştırılır (Creswell, 2017, s. 219; Creswell, 2020, s. 705). Yakınsak karma desen, her iki veri setinin güçlü yanlarının birleştirilmesine imkân vererek nicel veriler ile genellenebilirliğe ulaşmayı ve nitel veriler ile konunun derinlikli olarak ele alınmasına olanak tanır (Creswell, 2020, s. 705). Çalışmada veri toplama türü olarak ise paralel veri toplama türü kullanılmıştır. Paralel veri toplama türünde nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak birbirinden bağımsız şekilde toplanır ve analiz edilir, ardından birlikte yorumlanarak bütüncül şekilde ifade edilir (Creswell & Plano Clark, 2010). Bu çalışmada, çoklu veri toplama araçları kullanılarak veri toplama araçlarının güçlü ve zayıf yanlarının dengelenerek toplanan verilerin güçlendirilmesi, problemin bütüncül şekilde ele alınmasını sağlamak için yakınsak karma desen ve paralel veri toplama türü kullanılmıştır.

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Çalışmada karma desen kullanıldığı için nicel ve nitel araştırma desenlerine ilişkin evren, örneklem ve çalışma grubu bilgileri iki ayrı başlık altında toplanarak aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

3.2.1. Nicel Araştırma için Evren ve Örneklem Bilgileri

Araştırmada nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bölümde örneklem seçimi için çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılarak Antalya ilindeki özel okulda çalışan öğretmen

sayısının en fazla olduğu beş ilçedeki evreni temsil etme oranlarına göre örneklem grubuna alınması gereken öğretmen sayısı belirlenmiştir. Daha sonra ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak yeter sayıda rastgele öğretmen nihai örneklem grubuna seçilmiştir (Creswell, 2017, s. 158).

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi sürecinde ise sürekli değişkenler için örneklem büyüklüğünü belirleme formülü (Bartlett, Kotrlik ve Higgins, 2001) kullanılmıştır.

Tablo 3.1. Nicel Araştırma Deseni için Örneklem Hesaplanması

Öğretmen sayısı
Öğretmen evren büyüklüğü N=5603
d=0,05
Standart sapma S= 0.5
Güven düzeyi (1- α)=0.95
t=1.96
$n_0=[(t*S)/d]^2$
$n=n_0/(1+n_0/N)=359,56$
Öğretmen örneklem büyüklüğü n=360

Nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı ve tarama modeli ile desenlenen bu bölümün evreni, 2024-2025 eğitim-öğretim yıllarında Antalya ilindeki özel okul öğretmen sayısının en fazla olduğu ve toplam özel okul öğretmeni sayısının % 85,33'ünü oluşturan beş ilçe (Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Alanya, Manavgat) sınırları içindeki özel okullarda görev yapmakta olan 5603 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklem grubuna 360 öğretmenin alınması yeterli görülmüştür. Ancak evrende daha fazla anket uygulanarak toplam 378 öğretmenden veri toplanmıştır. Nicel araştırma aşamasının evren ve örneklem bilgileri Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Nicel Araştırma için Evren ve Örneklem Bilgileri

Evren Bilgisi			Örneklem Bilgisi		
İlçe	Öğretmen Sayısı	Yüzde	Gereken Asgari Sayı	Toplanan Sayı	Yüzde
Muratpaşa	2767	49,39	178	183	48,41
Konyaaltı	1052	18,77	68	71	18,78
Kepez	607	10,83	39	39	10,32
Alanya	599	10,69	38	43	11,38
Manavgat	578	10,32	37	42	11,11
Toplam	5603	100,00	360	378	100,00

Araştırma kapsamında 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya ilindeki özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayısının en fazla olduğu beş ilçe (Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Alanya, Manavgat) sınırları içindeki öğretmenlerden veri toplanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde hazırlanan anket formu okul elektronik iletişim grup adresleri yoluyla çevrimiçi olarak ve okulları ziyaret ederek elden iletilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin etkilenmemesi

için anket formunda katılımcı ismi, okul ismi gibi kimlik belirleyici bilgilere yer verilmemiştir. Ayrıca verilerin Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerden toplanacak olması sebebiyle maddelerin anlaşılabilirliğini artırmak için anket formu hem Türkçe hem de İngilizce olmak üzere çift dilli olarak sunulmuştur. Nicel araştırmaya katılan örneklem grubunun demografik özellikleri Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Örneklem Grubunun Demografik Bilgileri

		Öğretmen	
		N	%
Uyruk	Türk	328	86,8
	Yabancı	50	13,2
Cinsiyet	Kadın	225	59,5
	Erkek	153	40,5
Kıdem	1-5 yıl	121	32,0
	6-10 yıl	138	36,5
	11-15 yıl	72	19,0
	16-20 yıl	32	8,5
	21 yıl ve üzeri	15	4,0
Eğitim	Lisans	310	82,0
	Lisansüstü	68	18,0
Okul kademesi	Okul öncesi	11	2,9
	İlkokul	65	17,2
	Ortaokul	119	31,5
	Lise	183	48,4
Branş	Yabancı diller	98	22,99
	Fen bilimleri	58	15,38
	Sosyal bilimler	52	13,79
	Türkçe/ Türk dili ve edebiyatı	40	10,61
	Matematik	38	10,08
	Sınıf öğretmeni	37	9,78
	Mesleki ve teknik eğitim	28	7,43
	Sanat ve spor	21	5,57
	Okul öncesi öğretmeni	6	1,59
Toplam		378	100

Araştırmanın örneklem grubu 378 öğretmenden oluşmaktadır. Bu grubun %86,8'ini Türk uyruklu öğretmenler, %13,2'sini ise yabancı uyruklu öğretmenler oluşturmaktadır. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların %59,5'i kadın, %40,5'i erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde, %32'sinin 1-5 yıl, %36,5'inin 6-10 yıl, %19'unun 11-15 yıl, %8,5'inin 16-20 yıl ve %4'ünün 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi açısından incelendiğinde, öğretmenlerin %82'si lisans, %18'i lisansüstü eğitime sahiptir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademelerine göre ise lise %48,4, ortaokul %31,5, ilkokul %17,2 ve okul öncesi %2,9 oranında temsil edilmektedir. Branş dağılımına göre, en yüksek oran yabancı diller (%22,99) ve fen bilimleri (%15,38) branşlarında görülürken, sosyal bilimler (%13,79), Türkçe/Türk dili ve edebiyatı (%10,61), matematik (%10,08), sınıf öğretmenliği (%9,78), mesleki ve teknik eğitim (%7,43), sanat ve spor (%5,57) ve okul öncesi öğretmenliği (%1,59) gibi alanlar da temsil edilmektedir.

3.2.2. Nitel Araştırma için Katılımcı Bilgileri

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşlerinin altında yatan sebeplerin derinlikli olarak incelenmesinin amaçlandığı nitel aşamada durum çalışması deseni kullanılmaktadır. McMillan (2000) durum çalışmalarını “bir ya da daha fazla olayın, ortamın ya da programın derinlemesine incelenmesini sağlayan bir yöntem” olarak tanımlamaktadır. Yin (2003) ise durum çalışmasını güncel bir olgunun gerçek hayat ortamında, özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırlar yeterince açık değilken uygulanan, deneyime dayalı bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Yin'e göre durum çalışmasını tekli ve çoklu durum çalışması olmak üzere iki gruba ayırılır. Tekli durum çalışması benzersiz, nadir veya kritik bir olguyu detaylı bir şekilde ele alırken, çoklu durum çalışması farklı bağlamlardaki birden fazla olguyu karşılaştırarak daha geniş genellemelere ulaşmayı amaçlar. Durum çalışmaları bir olayın nasıl ve neden gerçekleştiğini analiz eden açıklayıcı durum çalışması, tam olarak tanımlanmamış veya yeterince araştırılmamış bir konuyu anlamaya yönelik ön çalışmalar yapan keşfedici durum çalışması ve mevcut durumu kapsamlı bir şekilde ortaya koymasını amaçlayan betimsel durum çalışması olmak üzere üç türe ayrılmaktadır (Yin, 2003). Mevcut çalışmada farklı özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Milli Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlandığı için betimsel çoklu durum çalışması kullanılmıştır.

Nitel araştırma grubunu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2017, s. 189). Bu bağlamda araştırmanın nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bölümünde çalışmanın nicel veri toplama sürecine katılan ve nitel aşamaya katılmaya gönüllü olan uyruk, çalışılan okul kademesi, branş ve çalışma süresi bakımından farklı özelliklere sahip 30 öğretmen ile yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel aşamadaki katılımcılara ait bilgiler Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Uyruk	Cinsiyet	Branş	Toplam Hizmet Süresi (yıl)	Türkiye Hizmet Süresi (yıl)	Okul Kademesi
K1	Türkiye	Erkek	İngilizce	8	8	Lise
K2	Türkiye	Erkek	Beden Eğitimi	3	3	Lise
K3	Türkiye	Kadın	Matematik	12	12	Lise
K4	Türkiye	Kadın	Biyoloji	3	3	Lise
K5	Türkiye	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	12	12	Lise
K6	Türkiye	Kadın	Fizik	15	15	Lise
K7	Türkiye	Kadın	İngilizce	5	5	Lise
K8	Türkiye	Kadın	İngilizce	32	32	Lise
K9	Türkiye	Erkek	Türkçe	10	10	Ortaokul
K10	Türkiye	Erkek	Matematik	5	5	Ortaokul
K11	Türkiye	Erkek	Müzik	14	14	Ortaokul
K12	Türkiye	Erkek	Rehberlik	24	24	Ortaokul
K13	Türkiye	Erkek	İngilizce	3	3	Ortaokul
K14	Türkiye	Erkek	Almanca	15	15	Ortaokul
K15	Türkiye	Kadın	İngilizce	2	2	Ortaokul
K16	Türkiye	Kadın	İngilizce	7	7	Ortaokul
K17	Türkiye	Kadın	İngilizce	18	18	İlkokul
K18	Türkiye	Kadın	İngilizce	9	9	İlkokul
K19	Türkiye	Kadın	İngilizce	6	6	İlkokul
K20	Türkiye	Kadın	Sınıf	20	20	İlkokul
K21	İran	Kadın	İngilizce	10	3	Lise
K22	ABD	Erkek	İngilizce	5	5	Lise
K23	İrlanda	Erkek	İngilizce	13	13	Ortaokul
K24	İrlanda	Kadın	İngilizce	7	7	Ortaokul
K25	Tunus	Erkek	İngilizce	4	4	Ortaokul
K26	Polonya	Kadın	İngilizce	11	10	İlkokul
K27	İngiltere	Kadın	İngilizce	15	12	İlkokul,
K28	Kanada	Kadın	İngilizce	17	2	İlkokul,
K29	Rusya	Kadın	İngilizce	5	4	İlkokul
K30	Macaristan	Kadın	İngilizce	13	9	Okul Öncesi

Nitel çalışmaya katılan Türk öğretmenler 12 kadın ve 8 erkek olmak üzere toplam 20 kişiden oluşmaktadır. Branş dağılımı incelendiğinde, en fazla öğretmenin İngilizce branşında olduğu görülmekte olup bu sayı 9'dur. Matematik öğretmenleri 2 kişi ile temsil edilirken, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, Biyoloji, Fizik, Almanca, Beden Eğitimi, Müzik, Sınıf Öğretmenliği ve Rehberlik branşlarının her birinde 1'er öğretmen bulunmaktadır. Türk katılımcıların hizmet süreleri 2 yıl ile 20 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcıların çalıştığı okul kademeleri değerlendirildiğinde ise 8 öğretmenin lise, 8 öğretmenin ortaokul ve 4 öğretmenin ilkokul kademesinde görev yaptığı görülmektedir.

Nitel çalışmaya katılan yabancı uyruklu öğretmenler 7 kadın ve 3 erkek olmak üzere toplam 10 kişiden oluşmaktadır. Öğretmenlerin uyruğa göre dağılımı incelendiğinde katılımcılardan 2'sinin İrlanda uyruklu olduğu, İran, ABD, Tunus, Polonya, İngiltere, Kanada, Rusya ve Macaristan'dan ise 1'er katılımcı olduğu görülmektedir. Branş dağılımı

incelendiğinde, yabancı katılımcıların tamamının İngilizce öğretmeni olduğu görülmektedir. Yabancı öğretmenlerin toplam hizmet süresi 2 yıl ile 17 yıl arasında değişirken; Türkiye’deki hizmet süreleri 2 yıl ile 13 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Görev yaptıkları okul kademelerine bakıldığında, 4 öğretmenin lise, 4 öğretmenin ortaokul, 1 öğretmenin ilkokul ve 1 öğretmenin okul öncesi kademesinde çalıştığı görülmektedir.

Nitel aşamanın katılımcıları, Antalya ilindeki farklı ilçelerde faaliyet gösteren, eğitim alanında farklı yaklaşımları ve modelleri benimseyen özel okullarda görev yapmaktadır. Katılımcılardan 11’i bağımsız olarak faaliyet gösteren vakıf özel okullarında; diğer katılımcılar ise, Türkiye genelinde birden fazla kampüsü bulunan ve zincir özel okul kategorisinde değerlendirilebilecek eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Katılımcıların görev yaptığı okullar, hem bölgesel hem de ulusal ölçekte eğitim hizmeti sunmakta olup, öğrenci profili ve yönetsel uygulamalar açısından çeşitlilik göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmadaki veriler, nicel ve nitel aşamalarında farklı veri toplama araçlarından yararlanılarak elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına yönelik detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel aşamasında veri toplama aracı olarak Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sistemi’ne bakış açılarını tespit etmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. İki bölümden oluşan veri toplama aracının ön uygulama öncesi formatının birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine, ikinci bölümünde ise katılımcıların Türk Milli Eğitim Sistemi’ne yönelik görüşlerini belirlemek üzere oluşturulmuş 115 maddeye yer verilmiştir.

Ölçme aracı hazırlama sürecinde DeVellis’in (1) ölçülmek istenen kavramı belirleme, (2) bir madde havuzu oluşturma, (3) ölçüm formatını belirleme, (4) tamamlanmış bir ilk madde havuzunu uzmanlara inceletme, (5) doğrulama maddelerini ölçeğe dâhil etme, (6) pilot uygulama yapma, (7) maddeleri değerlendirme ve (8) ölçek uzunluğuna karar verme olmak üzere sekiz aşamalı ölçek aracı hazırlama yöntemi takip edilmiştir (DeVellis, 2003, s. 60). Bu kapsamda ilk olarak kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve bu tarama sonucunda Türk Milli Eğitim Sistemi’nin okul yönetimi ve liderlik, destekleyici okul kültürü, meslektaşlar

arası ilişkiler, eğitim-öğretim süreçleri, mesleki gelişim olanakları, öğrenci ve velilerle ilişkiler, müfredat dışı etkinlikler ve kariyer olanakları başlıkları altında toplanabileceği sonucuna varılmıştır (Akar, 2023; Akın, 2023; Arastaman, 2023; Başaran & Çınkır, 2013; Bursalıoğlu, 2021; Çimili Gök & Gök, 2023; Çoğaltay & Gök, 2023; Eren, 2023; Gök & Göçer, 2023; Kırıl, 2023; Oğuz, 2023; Öznlbant, 2016; Şişman & Taşdemir, 2008; Tüzel İşleri, 2022).

Ardından alanyazın taraması temele alınarak ölçme aracı maddelerinin hazırlanması sürecine geçilmiştir. Bu kapsamda alanyazın taraması sırasında ulaşılan kaynaklar detaylı olarak incelenerek Türk Milli Eğitim Sistemi'nin tüm boyutlarını kapsayacak nitelikte maddelerden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bilimsel ve akademik çalışmalarda öz bildirim ölçümleri için en yaygın kullanılan ölçek türlerinden biri 5'li Likert tipi ölçektir (Öztürk, 2022, s. 46). Bu nedenle mevcut çalışmada öz-bildirime vurgu yapan Likert tipi ölçek formatı kullanılmıştır. Ölçek maddeleri için derecelendirme seçenekleri “(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum” olarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında öncelikle yapı geçerliliği tespit edilmiştir. Ölçek formu, eğitim yönetimi alanındaki beş uzman ile paylaşılarak ölçekte yer alan maddelerin hangi yapı alanlarına yönelik yazıldığını değerlendirmeleri ve verilen tablo üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Uzmanların incelemelerinin ardından 40 madde kapsam dışı olması veya farklı boyutlarda tekrarlanan maddeler olması nedeniyle madde havuzundan çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ayrıca anlamı daha açık hale getirmek için 8 maddede ifadeler ve dil kullanımı üzerinde düzenlemeler yapılmış ve toplam 75 maddeden oluşan bir ölçek formu oluşturulmuştur.

Ardından verilerin hem Türk hem de yabancı uyruklu öğretmenlerden toplanacak olması nedeniyle 75 maddelik ölçek formunun İngilizce çevirisi yapılmıştır. Çeviri çalışması sonrası Türkçe-İngilizce ölçek formu 2 Türk dil uzmanı, 1 anadili İngilizce olan dil uzmanı ve 1 ana dili İngilizce olmayan dil uzmanı tarafından dilin açıklığı, tutarlılığı ve bağdaşıklığı açısından incelenmiş ve uzman görüşlerine göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından hazırlanan ölçek formu katılımcı teyidi için 5 öğretmen ile paylaşılarak dilin açıklığı, anlaşılabilirliği ve tutarlılığı ile ilgili görüşleri alınmış ve verilen geri bildirimlere göre gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra ölçme aracı özel okullarda çalışan Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlere uygulanmıştır.

Ölçeğin yapısal geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde elde edilen veriler, SPSS istatistik programı kullanılarak Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) tabi tutulmuştur. Faktörleştirmede ise temel bileşenler analizi (principal components analysis) kullanılmıştır. AFA veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini belirlemek için kullanılan istatistiksel bir analizdir (Erkuş, 2003 akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 177). Diğer bir deyişle, bir ölçme aracında bulunan maddelerin kaç alt boyuta ayrıldığını ve maddeler arasında bulunan ilişkilerin tespit edilmesini sağlamak için AFA kullanılır (Field, 2005, s. 619; Seçer, 2015, s. 78). Temel bileşenler analizi ise fazla sayıdaki değişkeni daha küçük sayıda bileşen altında toplamaya yardımcı olur (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 608).

AFA için gerekli katılımcı sayısı ile ilgili olarak farklı düşünceler bulunmaktadır. Comrey ve Lee (1992) örneklem büyüklüğü için 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtmektedir (Akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 207). Genel olarak en az 300 örneklem sayısının uygun olduğu kabul görse de 150 civarında bir örneklem büyüklüğünün de yeterli olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 613). Örneklem büyüklüğü ayrıca madde ya da faktör sayısı gibi değişkenlere bağlı olarak da belirlenebilmektedir. Genel bir kural olarak, en az analiz edilecek değişken sayısının beş katı kadar gözlem olması gerektiği; fakat denek sayısının ölçekteki madde sayısının on katı olmasının daha kabul edilebilir bir örneklem büyüklüğü olduğu belirtilmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014, s. 100). Örneklem büyüklüğü için verilerin uygun olup olmadığını test etmek için kullanılan bir diğer ölçüt ise Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) and Bartlett's Test sonuçlarıdır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test sonucuna göre 0.70-0.80 arası orta, 0.80-0.90 arası iyi ve 0.90 ve üzeri mükemmel olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 207). Hair, Black, Babin ve Anderson'e (2014, s.102) göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenebilir. Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi 378 geçerli anket verisi kullanılarak yapılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test" analizleri yapılmış; KMO=,950 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 bulunmuştur. Bu analiz sonucunda verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

AFA’da faktör yüklerinin anlamlı kabul edilmesi için gereken minimum değer, örneklem büyüklüğüne bağlıdır. Örneğin, 100 kişilik bir örneklemde 0.55 ve üzerindeki yükler anlamlı kabul edilirken, daha büyük örneklem büyüklüklerinde bu eşik 0.30'a kadar düşebilmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014, s. 115). Bu çalışmada, açımlayıcı faktör analizinde ortak faktör varyans (communalities) değerlerinin ve maddelerin faktör yük değerlerinin 0.50’nin üzerinde olması ve aynı maddenin farklı faktörlerdeki faktör yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması esas alınmıştır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014, s. 115). Döndürme yöntemi olarak ise dik döndürme yöntemlerinden Varimax yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, faktör matrisinin sütunlarını basitleştirerek, her sütunda yüksek ya da düşük korelasyonlar oluşturmayı amaçlar. Bu sayede daha belirgin faktör yapıları sunduğundan sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014, s. 113). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 8 boyuttan (okul yönetimi ve liderlik, meslektaşlar arası ilişkiler, öğrenci ve velilerle ilişkiler, kariyer olanakları, müfredat dışı etkinlikler, destekleyici okul kültürü, eğitim-öğretim süreçleri ve mesleki gelişim olanakları) ve 44 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Maddelerin faktör yük değerleri, güvenilirlik düzeyleri ve toplam varyansı açıklama oranları ile ilgili veriler Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Türk Eğitim Sistemine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği

Md no	Anket Maddesi	OYL	MI	EOS	DOK	MDE	OVI	MGO	KO
2	Okulda adil bir yönetim anlayışı vardır.	,766	,076	,091	,231	,126	,066	,181	,041
3	Okulda açık ve etkili bir iletişim ağı vardır.	,689	,138	,262	,039	,100	,015	,093	-,042
9	Okulda tüm paydaşların karar verme süreçlerine katılımı desteklenir.	,698	,136	,301	,196	,087	,118	,129	,063
10	Okuldaki insan kaynağı etkili şekilde yönetilir.	,658	,212	,102	,285	,183	,055	,097	,019
15	Okulda yürütülen işler sürekli olarak değerlendirilir ve geliştirilir.	,658	,114	,296	,112	,152	,063	,152	,017
16	Okuldaki yönetsel sorunlar başarılı bir şekilde çözülür.	,847	,089	,143	,165	,129	,050	,060	,081
30	Okulda başarılar takdir edilir.	,700	,022	,134	,297	,068	,067	,106	,215
17	Okul yöneticileri yönetsel becerilere sahiptir.	,874	,139	,123	,061	,099	,101	,072	,090
18	Okul yöneticileri öğretimsel becerilere sahiptir.	,827	,182	,154	,059	,122	,080	,085	,062
19	Okul yöneticileri iletişimsel becerilere sahiptir.	,868	,121	,160	,021	,088	,087	,099	,029
20	Okul yöneticileri tüm paydaşların ihtiyaçlarını dikkate alır.	,740	,105	,146	,220	,184	-,003	,240	,134
21	Okul yöneticileri okulun misyonu ve vizyonunu diğer paydaşlarla paylaşır.	,680	,196	,280	,060	,232	-,084	,186	,066

Tablo 3.5. Türk Eğitim Sistemine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin devamı

23	Okul yöneticileri çalışanları başarılı şekilde motive eder.	,777	,074	,088	,216	,043	,096	,139	,137
36	Meslektaşlarımla dayanışma ve işbirliğine dayanan ilişkiler kurabilirim.	,243	,789	,037	,178	,139	,129	,064	,061
37	Meslektaşlarımla etkili iletişim kurabilirim.	,219	,807	,149	,037	,180	,150	,073	-,038
38	İhtiyaç duyduğumda meslektaşlarımdan yardım alabilirim.	,204	,831	,112	,114	,103	,090	,071	,019
39	Meslektaşlarımla sıcak ve samimi ilişkiler kurabilirim.	,091	,818	,081	,223	,072	,110	,130	,094
40	Meslektaşlarımla mesleki konularda kolayca paylaşımlarda bulunabilirim.	,131	,821	,142	,243	,094	,136	,033	,093
41	Meslektaşlarımla sosyo-kültürel konularda kolayca paylaşımlarda bulunabilirim.	,031	,734	,135	,318	,093	,119	,001	,188
42	Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.	,351	,185	,745	,003	,142	,143	,141	-,025
43	Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin yaşam becerileri kazanmaları desteklenir.	,427	,170	,741	-,020	,209	,162	,147	,010
44	Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin çok yönlü gelişimi desteklenir.	,443	,164	,732	-,042	,195	,148	,157	,022
45	Eğitim öğretim süreçleri çağdaş yaklaşımlara uygun olarak yürütülür.	,376	,188	,671	-,040	,254	,136	,203	,029
46	Eğitim öğretim süreçlerinde öğretmen ve öğrencilerin görüşleri dikkate alınır.	,385	,055	,548	,327	,160	,164	,245	,208
31	Okulda işbirlikçi bir çalışma ortamı olduğunu düşünüyorum.	,481	,240	,007	,617	,053	,113	,131	,161
32	Çalışanların okul amaçlarını benimsediğini düşünüyorum.	,354	,280	,095	,652	,135	,070	,136	,077
33	Çalışanların okulda kendilerini rahat hissettiğini düşünüyorum.	,418	,201	-,044	,676	,057	,107	,112	,213
34	Çalışanların birbirinin fikirlerine saygı duyduğunu düşünüyorum.	,244	,343	-,025	,769	,049	,169	-,088	,102
35	Çalışanların birbirlerine destek olduğunu düşünüyorum.	,137	,394	-,016	,728	,056	,161	-,082	,153
65	Okulda sanatsal, sportif, kültürel ve akademik alanlarla ilgili çeşitli etkinlikler düzenlenir.	,185	,129	,151	,007	,806	,155	,106	,096
66	Okulda öğrencilerin bulundukları çevreyi tanıması amacıyla çeşitli geziler düzenlenir.	,171	,205	,140	,111	,819	,182	,181	,061
67	Okulda öğrencilerin meslekleri öğrenmesi amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlenir.	,215	,148	,134	,126	,785	,076	,126	,080
68	Okulda topluma fayda sağlama amacıyla çeşitli faaliyetler yürütülür.	,331	,141	,307	,052	,624	,212	,087	,054
59	Öğretmenler ile öğrenciler arasında olumlu bir ilişki vardır	,103	,133	,158	,181	,141	,768	,146	,149
60	Öğrenciler öğretmenlerle kurdukları ilişkiye değer verir.	-,049	,090	,165	,292	,081	,793	,114	,128

Tablo 3.5. Türk Eğitim Sistemine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin devamı

61	Öğrenciler ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerden yardım isteyebilir.	,092	,248	-,002	,018	,135	,828	-,018	,132
62	Veliler ile öğretmenler arasında olumlu bir ilişki vardır.	,212	,207	,206	,003	,214	,557	,074	-,008
53	Okulda farklı mesleki gelişim faaliyetleri (akran koçluğu, mentorluk, sınıf gözlemi vb.) yürütülür.	,386	,148	,327	,002	,213	,138	,634	,000
54	Okulda öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılmaları teşvik edilir.	,459	,111	,133	,043	,237	,152	,716	,028
55	Mesleki gelişim programları planlanırken öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları dikkate alınır.	,501	,112	,295	,052	,161	,150	,601	,112
56	Okuldaki mesleki gelişim faaliyetleri eğitim öğretimin geliştirilmesi amacıyla yürütülür.	,460	,112	,328	,076	,223	,063	,633	,071
69	Öğretmen olarak kolayca iş bulabileceğimi düşünüyorum.	,067	,001	-,100	,007	,034	,201	-,029	,685
73	Öğretmen olarak çalışmanın mesleki açıdan avantajları olduğunu düşünüyorum.	,155	,174	,093	,239	,069	,055	,065	,797
74	Öğretmen olarak çalışmanın sosyo-kültürel açıdan avantajları olduğunu düşünüyorum	,157	,137	,117	,205	,128	,055	,077	,813
Faktörlerin toplam özdeğerleri		18,154	4,402	3,076	2,189	1,478	1,306	1,028	0,959
Varyansı açıklama oranları (%)		41,25	10,00	6,99	4,97	3,36	2,96	2,33	2,18
Cronbach Alpha=		,96	,93	,92	,90	,87	,82	,90	,74
Toplam varyans açıklama oranı= %74,074									
Cronbach Alpha=,96									

**OYL: Okul yönetimi ve liderlik, MI: Meslektaşlar arası ilişkiler, EOS: Eğitim öğretim süreçleri; DOK: Destekleyici okul kültürü; MDE: Müfredat dışı etkinlikler; OVI: Öğrenci ve velilerle ilişkiler; MGO: Mesleki gelişim olanakları; KO: Kariyer olanakları*

Elde edilen 8 faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 74,074'dür. Türk eğitim sistemine yönelik öğretmen görüşleri ölçeğinin birinci boyutunun 13 maddeden, ikinci boyutunun 6 maddeden, üçüncü boyutunun 5 maddeden, dördüncü boyutunun 5 maddeden, beşinci boyutunun 4 maddeden, altıncı boyutunun 4 maddeden, yedinci boyutunun 4 maddeden ve sekizinci boyutunun 3 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,658 ile 0,874, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,734 ile 0,831, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,548 ile 0,745, dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,617 ile 0,769, beşinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,624 ile 0,819, altıncı faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,557 ile 0,828, yedinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,601 ile 0,716 ve sekizinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.685 ile 0.813 arasında olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmalarında madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) $\alpha = 0,96$ bulunmuştur. Ölçeğin faktör güvenirlik değerleri ise okul yönetimi ve liderlik boyutunda (Cronbach's Alpha) $\alpha = 0,96$, meslektaşlar arası ilişkiler boyutunda (Cronbach's Alpha) $\alpha = 0,93$, eğitim öğretim süreçleri boyutunda (Cronbach's Alpha) $\alpha = 0,92$, destekleyici okul kültürü boyutunda (Cronbach's Alpha) $\alpha = 0,90$; müfredat dışı etkinlikler boyutunda (Cronbach's Alpha) $\alpha = 0,87$, öğrenci ve velilerle ilişkiler boyutunda (Cronbach's Alpha) $\alpha = 0,82$, mesleki gelişim olanakları boyutunda (Cronbach's Alpha) $\alpha = 0,90$ ve kariyer olanakları boyutunda (Cronbach's Alpha) $\alpha = 0,74$ olarak belirlenmiştir.

AFA sonucunda belirlenen 8 faktörlü yapı, mevcut veri seti üzerinde araştırmanın amacına uygun olarak nihai analizlerde kullanılmıştır. AFA, veri setindeki faktör yapılarının keşfedilmesi ve temel yapıların ortaya konması amacıyla uygulanan bir tekniktir (Field, 2005, s. 619). Analiz sürecinde, elde edilen faktör yapısı yalnızca mevcut örnekleme dayalıdır ve bu bulguların evrene genellenmesi gibi bir amaç bulunmamaktadır. Yani AFA açımlayıcı bir teknik olarak, belirli bir hipotezi test etmek yerine veri setindeki gizli yapıları anlamaya yönelik bir analizdir ve bu nedenle genelleme kaygısı taşımamaktadır (Field, 2005, s. 629). Bu doğrultuda, mevcut çalışmada AFA ile elde edilen yapılar, yalnızca mevcut veri setinin incelenmesi amacıyla kullanılmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nitel araştırma yaklaşımı kullanılan bölümünde Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşlerini derinlemesine betimleyecek verileri toplamak üzere görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmelerde veri toplama amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümünde ise katılımcıların görev yaptıkları özel okullardaki uygulamalar bağlamında Türk Milli Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşlerini derinlemesine belirlemeye yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Ayrıca her soru için detaylı sondalar hazırlanarak katılımcıların araştırma konusunun tüm boyutlarını değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Çalışma kapsamında nitel araştırmanın doğası gereği sadece gönüllü öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda çalışmanın nicel veri toplama aşamasında katılımcılara nitel veri toplama aşamasındaki görüşmelere katılmak isteyip istemedikleri

sorularak, nitel görüşmelere katılmaya gönüllü olanların iletişim bilgilerini araştırmacı ile paylaşımları istenmiştir. Görüşme verilerinin toplanmasında ses kayıt yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilerek mevcut sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda bu çalışmada ilk olarak inandırıcılığın sağlanması için uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yollarına başvurulmuştur. Nitel verilerin analizi aşamasında ilk olarak araştırmacı ile eğitim yönetimi alanında bir uzman tarafından araştırmanın kavramsal çerçevesi ve araştırma soruları temel alınarak verilerin çözümlenmesinde uyum ve birliktelik sağlamak için çeşitli ölçütlerden yararlanılarak bir veri analiz yol haritası oluşturulmuştur. Analizlerde uyum sağlamak için ilk katılımcıya ait veriler birlikte analiz edilmiş; diğer katılımcı verileri ise araştırmada tutarlık sağlanması için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu sayede çalışmada inandırıcılık ve tutarlılığın sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmacı ve alan uzmanının birbirinden bağımsız olarak yaptıkları çözümler sonucunda ortaya çıkan kodlar arasındaki tutarlık Kappa uyum katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve 0.917 bulunmuştur. Yapılan analiz kodlayıcılar arasında mükemmel uyum olduğunu göstermektedir (Fleiss, Levin, & Paik, 2003).

Daha sonra araştırma bulguları iki katılımcı ile paylaşılmış ve elde edilen bulguların kendi görüşlerini doğru şekilde yansıtır yansıtmadığını teyit etmeleri istenmiştir. Lincoln ve Guba (1985) tarafından inandırıcılığın sağlanması için önemli bir teknik olarak değerlendirilen katılımcı teyidi (Akt. Creswell, 2017; Günbayı, 2024) ile de inandırıcılığın sağlanması amaçlanmıştır. Katılımcı teyidi sonucunda elde edilen bulguların katılımcıların görüşleri ile örtüştüğü görülmüştür.

Nitel araştırmalarda ulaşılan sonuçların aktarılabilirliği ulaşılan verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine bağlıdır (Günbayı, 2024). Bu bağlamda veri toplama araçlarının geliştirilmesinden verilerin çözümlenmesine kadar tüm süreçler ayrıntılı olarak açıklanmış, ulaşılan sonuçlar katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılar kullanılarak okuyucuyla paylaşılmıştır. Ayrıca aktarılabilirliği güçlendirmek için çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu sayede çalışılan olay ve olgular ve bunların değişkenlik gösteren özelliklerinin ortaya konması sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda tutarlık, olay ve olguların değişkenliği kabul edilerek bu değişkenliğin araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtılmasını ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada tutarlığın sağlanabilmesi için veri toplama araçlarının oluşturulması,

verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamalarında tutarlı bir süreç izlenmesine özen gösterilmiştir.

Nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik ise araştırmada ulaşılan sonuçlar ile ham verilerin karşılaştırılarak teyit edilmesi mekanizmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda mevcut araştırmada araştırma esnasında kullanılan tüm ham veriler ve ulaşılan sonuçlara yönelik raporlar eğitim yönetimi alanından bir uzmanla paylaşarak incelenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışma karma yöntem modeline göre tasarlandığı için hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Veri toplama süreciyle ilgili ilk olarak Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul izni alınmış, ardından Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Veriler, izin sürecinden sonra araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak toplanmıştır. Nicel ve nitel verilerin toplanma süreci aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerini, ikinci bölümünde öğretmenlerin çalıştıkları özel öğretim kurumlarındaki uygulamalar temelinde Türk Milli Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Veriler, geliştirilen ölçek formu linkinin katılımcılar ile resmi okul iletişim grupları üzerinden çevrimiçi olarak paylaşılması ve matbu ölçek formunun okullarda yüz yüze uygulanması şeklinde toplanmıştır.

Nitel bölüm için ise uyruk, çalışılan okul kademesi, branş ve çalışma süresi türünde birbirinden farklı özelliklere sahip 30 öğretmen ile yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında nitel araştırma yönteminin doğası gereği sadece gönüllü öğretmenlerin bilgisine başvurulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın nicel veri toplama aşamasında kullanılan veri toplama aracında öğretmenlere nitel görüşmelere katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş, nitel görüşmeye katılmak istemeleri durumunda kendileri ile paylaşılan iletişim bilgileri üzerinden araştırmacıyla iletişime geçmeleri istenmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasındaki görüşme verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular, ikinci

bölümünde ise görev yaptıkları okullardaki uygulamalardan hareketle Türk Milli Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşlerini derinlemesine belirlemeye yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler bireysel olarak yüz yüze gerçekleştirilmiş ve sorular katılımcılara tek tek sorulmuştur. Katılımcıların her bir soru ile ilgili detaylı değerlendirmeler yapmaları ve kendi deneyimleriyle ilgili örnekler sunmaları istenmiştir. Katılımcıların sorularla ilgili değerlendirmeleri sırasında değindikleri sondalar araştırmacı tarafından not edilmiş, değinilmeyen sondalarla ilgili katılımcılara detay sorular sorularak ilgili konularda görüş belirtmeleri istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada hem nitel hem de nicel veriler kullanıldığından nicel ve nitel verilerin analizinde farklı tekniklerden faydalanılmıştır. Veri analizi süreci aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel veriler geliştirilen Türk Milli Eğitim Sistemine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçme aracı Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde hem .05 hem de .01 düzeyleri kullanılmış ve ilgili analizde hangi anlamlılık düzeyinin kullanıldığı belirtilmiştir. Verilerin analizinde SPSS, JAMOVİ ve G*Power istatistik programından yararlanılmış; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, tek faktörlü varyans analizinin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, vd., 2017; Leech, Barrett, & Morgan, 2005).

Verilerin analizinde parametrik testlerin varsayımları ile ilgili olarak aşağıdaki ölçütler temel alınmıştır. Parametrik testlerin varsayımlarından bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerde alt grupların ait oldukları evrenlerde normal dağılım sergilemesi durumuyla ilgili olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış; grafik metodu ile histogramlar, dal ve yaprak grafiği ile normal dağılım grafiği ve normallikten uzaklık grafiği incelenmiştir. Değişkenlerin normal dağılmadığı görüldüğünde non-parametrik testler yapılmıştır. Öte yandan, değişkenler normal dağıldığında veya normale yakın dağıldığında ancak varyanslar eşit olmadığında, eğer örneklem büyüklüğü büyükse parametrik testlerin yapılabileceği belirtilmektedir. Ancak böyle durumlarda ilişkisiz örneklem için t-testinde Levene testinin belirlenen anlamlılık düzeyinden büyük olması durumunda iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı yaklaşım; küçük olması

durumunda ise eşit varyanslı olmayan yaklaşımın yani Welch t-testi sonuçlarının kullanılabileceği ifade edilmektedir. Welch t-testi gruplara ait varyansların eşit olmadığı durumlarda normal t testi yerine kullanılabilen alternatif bir analiz yöntemidir. Ayrıca, grup varyansları eşit fakat değişkenler normal dağılmadığında da parametrik testler yapılabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, bağımlı değişkene ait ölçümlerde alt grupların ait oldukları evrenlerde normal dağılım sergilemesi varsayımının eğitim ve davranış bilimlerinde karşılanmasının güç olduğu; bu nedenle grup değişkenine göre oluşturulan alt grupların her birinin 15 ve daha yukarı sayıda olması durumunda bu varsayımın ihmal edilmesinin sonuçlar üzerinde önemli bir etki oluşturmayacağı belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2001; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Ruxton, 2006).

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşlerinin analizinde uyruk, cinsiyet ve eğitim değişkenleri için ilişkisiz örneklem için t-testi, çalışma süresi ve görev yapılan okul kademesi değişkenleri için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır.

Ayrıca, analizlere ilişkin etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testinde örnekleme ait grup büyüklükleri arasında dengesizlik varsa ve alt gruplardan bazıları daha küçük büyüklüğe sahipse Hedges's g etki büyüklüğü kullanılmıştır. Böylece örneklem büyüklüğündeki dengesizlik ve küçük grup etkisi düzeltilmeye çalışılmıştır (Hedges, 1981). Ancak alt gruplara ait örneklem büyüklükleri daha dengeli ve daha büyük olduğunda ise Cohen's d etki büyüklüğü kullanılmıştır (Cohen, 1988). Parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi sonuçlarına ilişkin etki büyüklüğü hesaplamalarında ise Epsilon-kare etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Levine ve Hullett, 2002). Ayrıca yeter sayıda örneklem büyüklüğüne ulaşıp ulaşılmadığını ve örneklemin gücünü belirlemek amacıyla G*Power programından yararlanılmış ve her bir test türü için öncelikle örneklemelerin yeterliliği hesaplanmış ardından örneklemelerin güçlerine bakılmıştır. Orta düzey etki büyüklüğü, .05 hata düzeyi ve .80 güç seviyesine göre yapılan güç analizleri sonucunda tüm analizler için minimum örneklem büyüklüklerinin sağlandığı görülmüştür. Güç analizi sonuçlarına göre örneklem güçlerinin ise ,90 ile ,99 arasında olduğu belirlenmiştir. Yapılan güç analizlerine ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Güç Analizine İlişkin Bilgiler

Değişken	Test	Güç analizi sonucu
Uyruk	T-testi	,90
Cinsiyet	T-Testi	,99
Çalışma süresi	Kruskal Wallis	,98
Okul türü	Kruskal Wallis	,98
Eğitim düzeyi	T-Testi	,97

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizinde öncelikle nitel verilerin ses kayıtları deşifre edilerek yazılı hale getirilmiş ve veriler NVivo programı ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle betimsel analiz ile araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve araştırma sorularından hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra bu tematik çerçeveye göre veriler anlamlı bir şekilde düzenlenmiştir. Bu sayede elde edilmiş olan bilgilerin sistemli ve açık bir şekilde okuyucuya ifade edilebilmesi sağlanmıştır (Patton, 2015).

Ardından tümevarımsal bir bakış açısından faydalanılarak içerik analizi yapılmış ve veriler kodlanmıştır. Daha sonra ortaya çıkan kodlar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak farklı kategoriler ortaya konmuş ve aralarında anlamlı ilişkiler olan kategoriler bir araya getirilerek temalar oluşturularak bulgular ortaya konmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerinin doğru ve çarpıcı bir şekilde yansıtılması için katılımcı görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.6. Etik Hususlar

Çalışma, Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınan 10.07.2024 tarihli ve 324 karar numaralı izin ile yürütülmüştür. Ayrıca çalışma verilerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel öğretim kurumlarında çalışan Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerden toplanacak olması sebebiyle uygulama izni için Milli Eğitim Bakanlığı'na başvuruda bulunulmuş, MEB.TT.2024.002020 no'lu izin başvurusuna 21.10.2024 tarihli karar ile veri toplama izni alınmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar araştırmaya kendi rızaları ile katılmışlardır ve soruları gönüllülük esasına dayanarak cevaplanmıştır. Çalışmanın başında katılımcılara araştırmanın amacı ve katılımcıların istedikleri zaman çalışmadan çekilme hakkına sahip olduklarını belirten bilgi metni sunulmuş ve çalışmaya

katılmayı kabul eden katılımcıların Katılımcı Onam Formunu doldurması istenmiştir. Ayrıca katılımcılara verilen bilgilerin gizli kalacağı ve sadece araştırma amacı ile kullanılacağına dair garanti verilmiştir. Bu kapsamda çalışmanın nitel aşamasında katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulması amacıyla her katılımcı için K1, K2 gibi kodlar kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri ile ilgili araştırma bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Özel Okul Öğretmenlerinin Türk Milli Eğitim Sistemine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde özel okul öğretmenlerinin çalıştıkları özel öğretim kurumları bağlamında Türk Milli Eğitim Sistemi'nin okul yönetimi ve liderlik, destekleyici okul kültürü, meslektaşlar arası ilişkiler, eğitim öğretim süreçleri, mesleki gelişim olanakları, öğrenci ve velilerle ilişkiler, müfredat dışı etkinlikler ve kariyer olanakları boyutlarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	S	Çarpıklık	Basıklık
Okul yönetimi ve liderlik	378	3,40	,767	-,348	,599
Destekleyici okul kültürü	378	3,97	,772	-1,171	1,523
Meslektaşlar arası ilişkiler	378	4,41	,595	-1,182	1,869
Eğitim öğretim süreçleri	378	3,51	,796	-,095	-,390
Mesleki gelişim olanakları	378	3,42	,851	-,222	,208
Öğrenci ve velilerle ilişkiler	378	4,22	,554	-,594	,887
Müfredat dışı etkinlikler	378	4,03	,662	-,447	,567
Kariyer olanakları	378	3,93	,807	-1,320	2,426

Tablo 4.1'de verilen bulgulara göre özel okul öğretmenleri Milli Eğitim Sistemi ile ilgili olarak meslektaşlar arası ilişkiler ($\bar{x}=4,41$) ile öğrenci ve velilerle ilişkiler ($\bar{x}=4,22$) boyutlarında “tamamen katılıyorum”; mesleki gelişim olanakları ($\bar{x}=3,42$), eğitim öğretim süreçleri ($\bar{x}=3,51$), kariyer olanakları ($\bar{x}=3,93$), destekleyici okul kültürü ($\bar{x}=3,97$) ve müfredat dışı etkinlikler ($\bar{x}=4,03$) boyutlarında “katılıyorum” ve okul yönetimi ve liderlik ($\bar{x}=3,40$) boyutunda ise “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmektedir. Özel okullardaki eğitim sisteminin en güçlü yönleri, meslektaşlar arası ilişkiler ile öğrenci ve velilerle ilişkilerdir. Sonrasında sırasıyla en güçlü yönler müfredat dışı etkinlikler, destekleyici okul kültürü, kariyer olanakları, eğitim öğretim süreçleri ve mesleki gelişim olanakları olmuştur. Özel okulların en zayıf yönü ise okul yönetim ve liderlik sürecidir. Okul yönetimi ve liderlik süreci en zayıf yön olmasına rağmen katılımcılar yine de orta düzeyde bir yönetsel kalitenin varlığından bahsetmektedir.

Elde edilen verilere göre, *Okul Yönetimi ve Liderlik* boyutu (-,348 çarpıklık, ,599 basıklık), *Eğitim Öğretim Süreçleri* (-,095 çarpıklık, -,390 basıklık), *Öğrenci ve Velilerle İlişkiler* (-,594 çarpıklık, ,887 basıklık), *Müfredat Dışı Etkinlikler* (-,447 çarpıklık, ,567 basıklık), *Mesleki Gelişim Olanakları* (-,222 çarpıklık, ,208 basıklık) boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 1,5$ aralığında olduğundan veriler normal dağılıma uygundur (Tabachnick & Fidell, 2007). *Destekleyici Okul Kültürü* (-1,171 çarpıklık, 1,523 basıklık) ile *Meslektaşlar Arası İlişkiler* (-1,182 çarpıklık, 1,869 basıklık) boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ise ± 2 aralığında olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George & Mallery, 2009). Ayrıca, *Kariyer Olanakları* (-1,320 çarpıklık, 2,426 basıklık) boyutunun çarpıklık ve basıklık değerleri ± 3 aralığında bulunduğundan bu boyutun da normale yakın bir dağılım gösterdiği değerlendirilebilmektedir (Kline, 2016, s. 76). Bu bağlamda, çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alındığında, tüm boyutların belirtilen kriterlerden en az birine göre normal veya normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

4.1.1. Okul Yönetimi ve Liderlik Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları

Özel okul öğretmenlerinin çalıştıkları özel öğretim kurumları bağlamında Türk Milli Eğitim Sistemi'nin okul yönetimi ve liderlik boyutuna yönelik görüşleri nicel ve nitel bulgular kullanılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.2. Uyruga Göre Okul Yönetimi ve Liderliğe Yönelik Görüşler

Boyutlar	Uyruk	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Okul yönetimi ve liderlik	A- Yabancı	50	3,00	,875	-3,475	59,93	,001	,60
	B- Türk	328	3,46	,732				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=6,56$ (328/50) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 37, ikinci grup için de 239 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2'de verilen bulgulara göre Türk ve yabancı uyruklu özel okul öğretmenlerinin görüşleri okul yönetimi ve liderlik [$t_{(59,94)}=-3,475$; $p<,01$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre Türk öğretmenler ($\bar{X}=3,46$) yabancı uyruklu öğretmenlere ($\bar{X}=3,00$) göre okul yönetimi ve liderlik boyutunda daha olumlu görüşe sahiptir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=,60$) Türk ve yabancı uyruklu öğretmenler arasındaki farkın uygulama açısından

orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,90 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Okul Yönetimi ve Liderliğe Yönelik Görüşler

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Okul yönetimi ve liderlik	A- Kadın	225	3,45	,795	1,63	376	,103	,171
	B- Erkek	153	3,32	,720				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=1,47$ (225/153) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 54, ikinci grup için de 80 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3'te verilen bulgulara göre kadın ve erkek özel okul öğretmenlerinin görüşleri okul yönetimi ve liderlik [$t_{(376)}1,63$; $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges' g etki büyüklüğü ($g=,171$) kadın ve erkekler arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,99 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.4. Kıdeme Göre Okul Yönetimi ve Liderliğe İlişkin Görüşler

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ϵ^2)
Okul yönetimi ve liderlik	A-1-5 yıl	121	212,05	4	8,086	,088	-	,021
	B-6-10 yıl	138	176,43					
	C-11-15 yıl	72	177,28					
	D-16-20 yıl	32	186,31					
	E-21yıl ve üzeri	15	193,33					

G*Power programında etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=5 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 200 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4'te verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları, özel okul öğretmenlerinin okul yönetimi ve liderlik boyutuna ilişkin görüşlerinin çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini [$X^2(4)=8,086$; $p>,05$] ortaya koymaktadır. Epsilon-kare etki büyüklüğü

($\epsilon^2=.021$) gruplar arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.5. Görev Yapılan Kademe GÖRE Okul Yönetimi ve Liderliğe İlişkin Görüşler

Boyutlar	Okul kademesi	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamli Fark	Epsilon-Kare (ϵ^2)
Okul yönetimi ve liderlik	A-Okul öncesi	11	190,09	3	13,411	,004	+	,036
	B-İlkokul	65	190,59					
	C-Ortaokul	119	160,72					
	D-Lise	183	207,79					

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=4 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 180 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5'te verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre özel okul öğretmenlerinin okul yönetimi ve liderlik boyutuna ilişkin görüşleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$X^2(3)=13,411$; $p < .05$]. Anlamlı farkın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, okul yönetimi ve liderlik boyutunda, okul öncesi ile ilkokul [$U=357,000$, $p>.05$], okul öncesi ile ortaokul [$U=557,000$, $p>.05$], okul öncesi ile lise [$U=916,000$, $p>.05$] ve ilkokul ile lise [$U=5330,000$, $p>.05$] düzeylerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, ilkokul ile ortaokul [$U=3179,500$, $p<.05$] ve ortaokul ile lise [$U=8249,500$, $p<.01$] düzeylerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi ve liderlik konusundaki görüşlerinin, ilkokul ve lise düzeyinde çalışan öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermektedir. Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=.036$) gruplar arasındaki farkın küçük bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.6. Eğitim Düzeyine Göre Okul Yönetimi ve Liderliğe Yönelik Görüşler

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Okul yönetimi ve liderlik	A- Lisans	310	3,41	,741	,613	89,169	,542	,091
	B- Lisansüstü	68	3,34	,877				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=4,55$ (310/68) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 177, ikinci grup için de 39 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6'da verilen bulgulara göre lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip özel okul öğretmenlerinin görüşleri okul yönetimi ve liderlik [$t_{(89,169)}=,613$; $p>,05$ boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=,091$) lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenler arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,96 olarak tespit edilmiştir.

Nicel bulguların ardından, özel okul öğretmenlerinin okul yönetimi ve liderliğe yönelik görüşleri nitel bulgular kullanılarak derinlemesine ele alınmıştır. Özel okul öğretmenlerinin okul yönetimi ve liderlik konusundaki görüşleri yönetim süreçleri ve yöneticiler (liderlik) olmak üzere iki tema üzerinden ele alınmaktadır. Katılımcıların yönetim süreçlerine yönelik görüşleri hem olumlu hem de olumsuz özellikler taşımaktadır.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Okul Yönetimi ve Liderlik Konusundaki Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	Katılımcılar
Yönetim süreçleri	Olumsuz özellikler	Planlama sorunları	TR K1, K9, K10, K15, K16, K18 YU K21, K22, K23, K24, K26, K28
		Yapısal sorunlar	TR K1, K6, K7, K12, K15, K18 YU K22, K26, K30
		Kaynak yönetimi sorunları	TR K3, K7, K9 YU K22, K23, K28
		Performans değerlendirme sorunları	TR K2, K8, K9, K12 YU K23, K28
		Sistemden kaynaklı adaletsizlikler	TR K3, K9, K10, K11, K20 YU K24
		Yönetici devri	TR K1, K7, K12 YU K23
		Koordinasyon sorunları	TR K1, YU K22
		Misyon-vizyon sorunları	TR K5, YU K23

Yöneticiler	Olumlu özellikler	Kar odaklı yapı	TR K7, K8 YU -
		Adil örgütsel yapı	TR K3, K9, K10, K20 YU K24
		Kaynak desteği	TR K6, K20 YU K24, K25
		Sistematiik yapı	TR K20 YU K27
		Etkili değerlendirme	TR K2, K4 YU -
		Etkili planlama	TR K4, K20 YU -
		Hızlı karar alma	TR K7 YU -
		İletişim sorunları	TR K1, K4, YU K21, K23, K24, K28, K30
		Yetkinlik sorunları	TR K7, K8, K10, K11, K12, K14, K15 YU K30
	Olumsuz özellikler	Öznel değerlendirmelerde bulunma	TR K1, K4, K9, K11, K12, K15 YU K26
		Yetersiz destek	TR K6 YU K28, K30
		Laissez- faire liderlik	TR K1 YU K23
		Etkili iletişim becerileri	TR K3, K17, K20 YU K29
		Değer verme	TR K2, K17 YU -
	Olumlu özellikler		

Nitel araştırma bulgularına göre yönetim süreçleri ile ilgili olumsuz özellikler planlama sorunları, yapısal sorunlar, kaynak yönetimi sorunları, performans değerlendirme sorunları, sistemden kaynaklı adaletsizlikler, yönetici devri, koordinasyon sorunları, misyon ve vizyon sorunları ile kar odaklı yapı olmak üzere sekiz alt başlıkta toplanmaktadır.

Yönetim süreçlerinin olumsuz yönlerinden ilki Türk öğretmenlerin %30'u (n=6) ve yabancı uyruklu öğretmenlerin %60'ı (n=6) tarafından ortaya konana planlama sorunlarıdır. Katılımcı görüşleri derinlemesine incelendiğinde bu durumun yürütülecek işlerde verimsizliğe ve öğretmenlerin iş yükünde artışa sebep olduğu görülmektedir. Bu konuda katılımcıların ifadeleri şöyledir:

“Doğru planlama yapılmadığında sürekli bir koşturmaya içinde buluyoruz kendimizi. Mesela derse gidiyorum, ders anlatmam gerekiyor, ama bir yandan öğreniyorum ki 3 hafta içerisinde bir etkinlik yapılması gerekiyor. O etkinlik için daha uzun bir hazırlık süreci gerekiyor ama planlama eksikliği yüzünden her şey son dakika yetiştirilmeye çalışılıyor.” (K9, Türkiye)

“Çalıştığım okullarda güçlü bir planlama sistemine pek rastlamadım. Genellikle günü kurtarmaya yönelik bir sistem var.” (K15, Türkiye)

“Yani, sürekli bir şeyler yapmam gerekiyor gibi hissediyorum ama ne yapacağımı bilmiyorum. Çünkü o kadar çok şey var ki hangisinden başlayacağımı bilmiyorum...bir planlama problemi var.” (K16, Türkiye)

Özellikle yabancı uyruklu öğretmenler, planlama ile ilgili olarak proaktif bir bakış açısı kullanılarak bir planlama süreci yürütülmediğini, bunun yerine bir problem ortaya çıktıktan sonra bu problemin çözümü yoluna gidildiğini aşağıdaki cümlelere ortaya koymuştur:

“Kesinlikle planlama yok. Yani bir sorun varsa, bir şey ortaya çıkarsa çözüm bulmaya çalışıyorlar ama genel olarak kendilerini olası sorunlara hazırlamıyorlar. Durumları önceden tahmin etmeye çalışmıyorlar ya da önceden önlemler bulmuyorlar. Ancak bir sorun varsa, bununla başa çıkmak için ellerinden geleni yapıyorlar.” (K22, ABD)

“Pek plan yaptıklarını sanmıyorum. Bence sorun gideriyorlar. Bir şey bozuluyor ve onu düzeltmeye çalışıyorlar.” (K23, İrlanda)

Katılımcılar ayrıca okul içindeki yönetim süreçlerinde yaşanan planlama eksikliklerinin yanı sıra genel olarak eğitim sistemi içinde de planlama sorunları olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda K1 (Türkiye) *“Konuşma sınavını zorunlu tuttular ama bu konuşma sınavı yaklaşık bizim bir haftamızı aldı, bir sınıfı tamamlamak. Bunun planlanması ile ilgili bizi biraz açıkta bıraktı sistem.”* ifadesini kullanırken; K9 (Türkiye) *“Kesinlikle bir planlama problemimiz var. Bu planlama problemi sadece okul özelinde değil, İlçe Milli Eğitim’de, İl Milli Eğitim’de, hatta bazen Bakanlık’ta bile yaşanabiliyor.”* cümlelerini dile getirmektedir.

Yönetim süreçleri ile ilgili olumsuz özelliklerden ikincisinin yapısal sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Hem Türk (n=6) hem de yabancı uyruklu öğretmenlerin (n=3) %30’u yönetim süreçleri ile ilgili mevcut yapıdan kaynaklı çeşitli sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Yapısal sorunlarla ilgili olarak öncelikle sağlam bir okul yapısının olmadığı, yönetsel yapı ve anlayışın yöneticiye göre değiştiği aşağıdaki şekilde dile getirilmiştir:

“Farklı liderler farklı yönetim anlayışları benimseyebiliyor...Yönetim kadrosu sık değişiyor okulumuzda. 3 farklı müdür gördük ve her birinin çok farklı anlayışları

vardı. Onlara göre de okuldaki işler tamamen adapte edildi ve hızlı bir şekilde hepsi kendi düzenini oturtmaya çalıştı.” (K1, Türkiye)

“Yönetim açısından bir kaos var. Öğretmenlerin çoğu bir değişiklik olduğunda, bir yönetici değişikliği olduğunda, bu yöneticiye uygun hareket etmeye çalıştığı için, sıklıkla yönetim değiştiğinde de çok büyük değişimler yaşıyor. Bir standardı olmuyor maalesef.” (K12, Türkiye)

“Okul yönetim sistemi kişiden kişiye değişiyor. Yani okul müdürünüz iyiye kendinizi iyi hissedersiniz. Ancak müdür, okul müdürü sorunluysa, çok fazla sorun yaşarsınız.” (K22, ABD)

“Genel olarak bir şey söyleyemem çünkü herkes farklı farklı şeyler uyguladı...Açıkçası, çok genel bir sistem görmedim; daha kişisel olarak yapıyor herkes. Yani okulun bir sistemi yok, gelen yeni kişiye göre yönetim tarzı değişiyor.” (K26, Polonya)

Ayrıca okulda kurumsal bir yapının olmamasının karar alma süreçlerinde çeşitli sorunlara yol açtığı ve değişen ekonomik şartlara bağlı olarak velilerin karar alma süreçlerine çok fazla müdahil olmaya başladıkları da özellikle Türk öğretmenler tarafından özel okullarda yaşanan yapısal sorunlar olarak dile getirilmiştir. Bu bağlamdaki katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Biraz da velinin gücü mü diyeyim bilemiyorum, yani o özel sektörün en büyük sıkıntısı bence. Para verdim yapacaksınız olayı. Bizi çok zora düşürüyor. Sürekli bir şekilde veliyi memnun etme çabası var.” (K6, Türkiye)

“Yönetimsel kararların nasıl alındığı konusunda şeffaflık eksikliği bulunuyor. Öğretmenler odasında otururken bir anda yönetici içeri girip bir öğretmen arkadaşına ‘Fen Lisesinin müdürü sensin’ diye bilgi verebiliyor ve sorgulamaya asla açık bir alan bırakılmıyor.” (K7, Türkiye)

“Şehrin en eski özel okullarından biri olmasına rağmen kurumsallıktan çok uzak. Kurumsal yapısı zayıf, sistemli bir işleyişi yok.” (K15, Türkiye)

Yönetim süreçleri ile ilgili üçüncü olumsuz özelliğin kaynak yönetiminde yaşanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda Türk öğretmenlerin %15’i (n=3) ve yabancı uyruklu öğretmenlerin %30’u (n=3) mevcut okullarında etkili ve adil kaynak dağılımının yönetiminde sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum hem Türk hem de yabancı uyruklu

öğretmenler tarafından dile getirilerek; etkili öğrenme ortamı yaratmak için gerekli olan çeşitli maddi ve teknolojik kaynakların gerekli özellikleri taşımaktan uzak olduğunu vurgulanmıştır. Bu konudaki katılımcı ifadeleri şöyle sıralanabilir:

“Aslında kaynak veriliyor belki ama çok mu veriliyor bilemiyorum. Mesela kullandığımız bilgisayarlar eski, çok yavaş bilgisayarlar.” (K3, Türkiye)

“Şimdi, eşyamız yok, bilgisayarımız yok ya da televizyonumuz yok gibi bir şey söyleyemem ama bu teknolojik araçların dersin etkili bir şekilde yürütülmesi için gereken özellikleri taşıdığını düşünmüyorum.” (K9, Türkiye)

“Bir şeyi kopyalamam gerektiğinde, o kişiye göndermek zorunda kalıyordum, o da hiçbir zaman basmıyor ve o kişiyle iletişim kuramıyordum. Bu yüzden, bir çalışma sayfasını yazdırmak bile benim için her zaman daha fazla baş ağrısı oluyor.” (K28)

Ayrıca kaynak alımı esnasında önceliklerin belirlenmesinde çeşitli sorunlar olabildiği tespit edilmiştir. Bu konuda K7 (Türkiye) *“Özel okulların çoğu daha fazla ve rahat bir şekilde finansal ve eğitim kaynağına sahip olabiliyor. Fakat bu kaynakların büyük kısmı bilimsel projelerde öğrencilerimizi desteklemek yerine hangi özel okul daha güzel kermes düzenleyebilir projesi için kullanılıyor ve zaten kullanılan kaynak kermeste geri alınıyor.”* ifadesi ile kaynakların eğitsel amaçlar dışında harcandığını vurgularken, yabancı uyruklu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle kaynak yönetiminde önceliklere karar verme konusunda sorunlar olduğunu ortaya koymuştur:

“Kaynakları, özellikle de okulun mali ve teknolojik kaynaklarını kullanırken, bunun iyi yönetildiğinden pek emin değilim. Örneğin bazen bilgisayarlarla ilgili ciddi sorunlar yaşıyoruz. Ancak bilgisayarlara para harcamak yerine, kültürel etkinlikler veya ulusal bayramlar veya bazı kampanyalar gibi bazı önemsiz etkinliklere para harcamaya çalışıyorlar” (K22, ABD)

“Mesela çalışmayan, kırık sandalyelerimiz ve bunun gibi şeyler var ama yönetim yepyeni bir akıllı tahta almaya karar veriyor. Bu yüzden kaynaklar iyi yönetiliyor gibi gelmiyor bana.” (K23, İrlanda)

Kaynak yönetimi ile ilgili bir diğer olumsuz özellik ise kaynak dağılımındaki adaletsizlik olarak ortaya konmuştur. Katılımcılar okuldaki zümreler arasında kaynaklara erişim konusunda eşitsizlikler olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Bazı zümrelerin özel ihtiyaçları daha fazla karşılanabiliyor. Mesela, İngilizce zümresinde her zaman daha fazla teknolojik materyal bulunuyor. Onlara bireysel olarak laptop veriliyor.” (K9, Türkiye)

“Adil olmak bakış açınıza göre değişir. Eğer duruma ayrıcalıklı olanların perspektifinden bakıyorsanız, her şey yolunda çünkü istediğinizi elde edebilirsiniz. Ancak duruma istedikleri kadarını alamayan insanların perspektifinden bakarsanız, buranın adil bir yer olduğundan o kadar emin değilim.” (K22, ABD)

Yönetim süreçleri konusunda tespit edilen bir diğer olumsuz özellik ise performans değerlendirme sorunları olmuştur. Hem Türk (n=4) hem de yabancı uyruklu öğretmenlerin (n=2) %20’si özel okullarda etkili performans değerlendirme süreçlerinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Katılımcılar bu konuda şunları dile getirmiştir:

“Bence kurumdaki en temel sorun, doğru bir değerlendirme yapılmaması... Yılsonunda ya da dönem sonunda, kim hangi işi yapmış, nerede ne kadar başarıya ulaşmış, hangi noktalarda sorunlar var, hangi şubelerde veya zümrelerde daha etkin bir öğretmen var, hangilerinde daha az etkinlik olmuş... Bu tür değerlendirmelerin yapıldığını sanmıyorum.” (K9, Türkiye)

“Değerlendirme yok. Mesela müdürüm sınıfa girdiğimde ne yaptığımı bilmiyor. Kimse ne yaptığımı bilmiyor, istediğim gibi orada oturabiliyorum. Yani gerçek bir performans değerlendirmesi yok.” (K23, İrlanda)

“Sınav puanları kötü olduğunda bana şöyle diyorlar ‘Neden sınav puanları yüksek değil? Sen ne yapıyorsun?’. Ben de ‘Zaten sınıfta ne yaptığım umurunuzda değil,’ diyorum... Yani sadece öğrencilerin sınavlarda yüksek puanlar almasını ve tüm velilerin mutlu olması gibi bir fikir var.” (K28, Kanada)

Bazı katılımcılar ayrıca performans değerlendirmesi yapılması durumunda da bunun nesnel ölçütlere göre yapılmadığını ortaya koymuştur. Bu konuda K12 (Türkiye) *“Yani bir kurumun geleceği, kurumun geliştirilmesi adına yapılması gerekenler samimiyete çok dayalı. Samimiyse insanlar işte yaptıkları olumlu şeyler daha da olumlu değerlendiriliyor. Eğer çok bir samimiyet yoksa yaptığı şeyler olumsuz değerlendirmeye çok meyilli. O yüzden objektif değerlendirme yapmadıklarını düşünüyorum öğretmenlerin yeterliğiyle ilgili.”* ifadelerini dile getirirken, K8 (Türkiye) yapılan değerlendirmelerin zaman içinde daha niteliksiz hale geldiğini *“Şöyle söyleyeyim açıkçası daha önceki yıllarda, 90'larda ve daha önceki yıllarda bu çok daha*

iyiydi. Daha azdı daha özdü. Hakikaten insanlar bir araya gelerek ya biz bu çocuklar için ne yapabiliriz, acaba yaptığımız şeyin bir faydası var mı, tamam ben bir şey yaptım da ne oldu, ne gelişti diye tamamen geribildirim verirdi. Zaten değerlendirmezsen bir şeyleri sürekli üretmenin bir anlamı yok ki.” sözleriyle ifade etmiştir.

Yönetim süreçlerinin beşinci olumsuz özelliği olarak sistemden kaynaklı adaletsizlikler ortaya konmuştur. Türk katılımcıların %25’i (n=5) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10’u (n=1) özel okullar ile resmi okullar arasında maddi kazanç ve çalışma koşulları ile iş yükü konusunda adaletsizlik olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

“Özel okul öğretmenleri ve resmi okul öğretmenleri arasında fark var mı, o açıdan adaletsiz. Yani kendi içinde adaletli gibi görünüyor ama diğer Milli Eğitim öğretmenlerine göre adaletsizlikler evet var.” (K3, Türkiye)

“Özel okul ile resmi okul arasında ciddi farklar var. Özel okulda çalışan öğretmenlerin çalışma saatleri, maaşları ve onlardan beklentiler ile devlet okulunda çalışan öğretmenlerin çalışma saatleri, maaşları ve beklentileri gerçekten çok farklı. E tabii, bu durumda sistemin içinde bir adaletsizlik olduğunu kesinlikle söyleyebilirim.” (K9, Türkiye)

“Yani kendi içinde adaletli gibi görünüyor ama diğer Milli Eğitim öğretmenlerine göre adaletsizlikler evet var. Mesela biz çok daha fazla ders saatine giriyoruz. Belirli bir maaş karşılığında ortalama 25-30 saat derse giriyoruz haftalık. Bu devlette sadece 15 saat biliyorsunuz ki. 15 saatin üzerine ek ders ücreti alıyorlar ancak bizde herhangi bir ek ders ücreti olmuyor. Bu açıdan adaletsizlik olduğunu söyleyebilirim.” (K10, Türkiye)

“Mesela devlette çalışıyorsanız 15 saat ders, üstü hep ek ders, nöbetler ücretli, seminerler istediğiniz şehirde olabiliyor falan. Ama bunların hiç biri özel okullarda yok. 40 saate kadar sizi derse sokmaya çalışan okullar var. Bir arkadaş mesela geçen sene Matematikte 35 saat derse girdi.” (K11, Türkiye)

“Öğretmenlerin ekonomik ve mali durumları söz konusu olduğunda, eşitlik olduğuna inanmıyorum. Örneğin, bildiğiniz gibi kanuna göre yabancı uyruklu öğretmenlere asgari ücretin üç katı maaş ödeniyor. Bu yeterli değil ama en azından bu miktarı alıyoruz. Ancak Türk öğretmenlerin aynı miktarda para aldığını düşünmüyorum. Onlar da maaşlarından memnun değiller.” (K24, İrlanda)

Yönetim süreçleri konusundaki bir diğer olumsuz özelliğin yönetici devri olduğu tespit edilmiştir. Türk katılımcıların %15'i (n=3) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10'u (n=1) özel okullarda sık sık yönetici değişimi yaşanmasının yönetsel uygulamalarda değişikliklere ve öğretmenler için uyumlanma sorunlarına sebep olduğunu aşağıdaki cümlelerle ortaya koymuştur:

“Yönetim kadrosu sık değişiyor okulumuzda. 3 farklı müdür gördük ve her birinin çok farklı anlayışları vardı.” (K1, Türkiye)

“Her yeni eğitim öğretim yılına yeni bir yönetici ile başlamak ve her yeni yönetici ile değişen kararlara yeniden adapte olmak. Okulun mevcut yapısı ve kültürü algılanmadan yapılmaya çalışılan değişiklikler sonucunda elbette istikrar sağlanamıyor.” (K7, Türkiye)

“Sıklıkla yönetim değiştiğinde de çok büyük değişimler yaşanıyor.” (K12, Türkiye)

“Sürekli bir yönetici değişimi var. Her zaman size yeni yönetici buluyorlar gibi ve bu durum bizim için sinir bozucu çünkü her gelen yeni yönetici ne kadar iyi olduğunu göstermek istiyorlar. Ama bu bize fazladan iş yaptırmadan olmuyor maalesef.” (K23, İrlanda)

Yönetim süreçlerinin olumsuz özelliklerinden bir diğeri ise Türk öğretmenlerin %5'i (n=1) ve yabancı uyruklu öğretmenlerin %10'u (n=1) tarafından dile getirilen koordinasyon sorunları olarak tespit edilmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

“Farklı kademelerin çok fazla birbirinin işleyişine dahil olmadığı, isteyerek dahil olmadığı, hani tek yapıda ama ayrı ayrı yönetilen bir kurumdan bahsediyoruz. Dolayısıyla birimler arası uyumsuzluklar, koordinasyon sorunları olabiliyor” (K1, Türkiye)

“Okulumuzda koordinasyon için şunu söyleyebilirim. Her kademenin farklı bir müdürü var, bu yüzden tamamen farklı fikirlere ve yönetim sistemlerine sahipler... Yani ortak bir paydada buluşmak, farklı birimlerde ortak sorumluluklar ya da fikirler bizde yok.” (K22, ABD)

Katılımcı görüşlerine göre tespit edilen sekizinci olumsuz özellik misyon ve vizyon sorunlarıdır. Türk öğretmenlerin %5'i (n=1) ve yabancı uyruklu öğretmenlerin %10'u (n=1) tarafından dile getirilen bu soruna göre özel okulların misyon ve vizyonlarının net olarak

belirlenmemiş olması veya velilerin beklentilerine göre değişerek eğitim öğretim amaçlarının dışına çıkabilmesi yönetsel olarak sorun teşkil edebilmektedir. Bu konuya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Amaç burada bir öğrenciyi özel okulda çok iyi donatmak mı, yoksa o öğrenciyi bir şekilde burada güvenli bir ortamda tutup onu mezun etmek mi? Bu, velinin bakış açısına göre değişiyor ve bu da yönetime sirayet ediyor.” (K5, Türkiye)

“Bir şirket ya da herhangi bir şey kurmadan önce bir vizyona ihtiyacınız olduğunu söylerler. Ve eğer bir vizyona sahip olmak istiyorsanız, herkes bunun bir parçası olmalıdır... Okulumda yıllarca bunu söyledim ve bunu müdüre de söyledim ve onlara sık sık okulumuzun misyonunun ne olduğunu sordum. Ama müdür bile net olarak bilmiyor ki.” (K23, İrlanda)

Özel okullardaki yönetim süreçlerinin olumsuz özelliklerinden sonuncusu ise az sayıda Türk öğretmen (n=2) tarafından ortaya konmuş olan kar odaklı yapıdır. Katılımcılar, özel okullardaki ticari kaygılar nedeniyle eğitim öğretim faaliyetleri ile öğrenci öğretmen ihtiyaçlarının ikinci plana atılabildiği aşağıdaki cümlelerle ortaya koymuştur:

“Bir diğer sorun ise kar odaklı uygulamalar. Eğitimden daha çok mali başarılarla odaklanmaları, özel okulları bir ticari kalıp içerisinde değerlendirmeleri ve bu durumun öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarının kısıtlanmasına sebep olması.” (K7, Türkiye)

“Özel okullarda hep şu var, siz ne kadar iyi niyetli öğretmen olarak yaklaşırsanız yaklaşın özel okulda hep bir ticari kaygı olduğu için ya da bir prestij kaybı kaygısı olduğu için veya vitrinini güçlü tutma talebi olduğu için velilerle ters düşmeyelim, çocukları hoş tutalım algısı var.” (K8, Türkiye)

Araştırma bulgularına göre yönetim süreçleri ile ilgili olumlu özellikler ise kurum içindeki adil örgütsel yapı, kaynak desteği, sistematik örgüt yapısı, etkili planlama ve değerlendirme ile hızlı karar alma olmak üzere altı başlıkta ele alınabilir.

Yönetim süreçlerinin ilk olumlu özelliği Türk katılımcıların %20’si (n=4) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10’u tarafından ortaya konan adil örgütsel yapıdır. Katılımcılar çalıştıkları özel okullar bağlamında öğretmenlerin çalışma koşulları ve iş yüklerinin birbirlerine eşit olması sebebiyle okulun kendi içinde adil bir yönetim anlayışına sahip olduğunu aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Ben geçen sene 38 saat derse girdim. Hani şimdi atıyorum diğer matematikçi de 30-35 saat derse girdi. Diyorum ya okul kendi içinde adaletli.” (K3, Türkiye)

“Ama genel olarak, ben diyelim ki 20 saat giriyorsam, arkadaşım da 19 saat giriyordur. Aşağı yukarı aynı saat aralığında derse giriyoruz. Etüt saatleri, cumartesi günleri geldiğimiz saatler, okuldan sonra yapılan etütler, deneme sınavı görevleri vesaire, bunlar mümkün olduğunca herkese eşit bir şekilde dağıtılıyor. Adaletli bir bakış açısı var ve herkesin eşit yük taşıdığını söyleyebilirim.” (K9, Türkiye)

“Kendi içinde adaletli bir sistem. Zümre içerisindeki öğretmenlerin ders saatleri birbirine yakın, nöbet görevleri konusunda mümkün olduğunca adil bir dağılım yapmaya çalışıyorlar. Haftada herkes bir ya da iki gün nöbet tutuyor, Yerler değiştiriliyor, bir dönem bir yerde nöbet tutuyorsa başka bir dönem başka bir yere alınıyor. Bu şekilde eşit bir yaklaşım sergileniyor.” (K10, Türkiye)

“Okulun vermeye çalıştığı izlenim, adaletli bir kurumuz, her şey eşit diyor. Ve evet bunu da sağlamak için elinden geleni yapıyor... Ama her türlü adaletli. Yani her şey şeffaf, çizelgeler, nöbetçi çizelgeleri, öğretmen kaç defa nöbet tuttu. İşte 2. dönem yeri değişiyor, bahçedeyse sınıfı alınıyor, koridora alınıyor. Bunlar bir sistematik içinde müdür yardımcısı tarafından adaletli olacak şekilde düzenleniyor ve bu şekilde de süreç sağlanıyor.” (K20, Türkiye)

“Ancak, iş yükü, ders saatleri ve hafta sonları, sınavlar, gözlemler veya festivaller ve sosyal etkinlikler düzenlemek gibi ekstra görevler söz konusu olduğunda, belirli bir branştan veya diğerinden olmak arasında bir fark yok. Türk öğretmen olmak ya da yabancı öğretmen olmak arasında da bir fark yok. Dolayısıyla şunu kesinlikle söyleyebilirim ki, evet, bu bağlamda okul genelinde adalet ve eşitlik var.” (K24, İrlanda)

Yönetim süreçleriyle ilgili ikinci olumlu özellik ise Türk katılımcıların %10'u (n=2) ve yabancı katılımcıların %20'si (n=2) tarafından ifade edilen kaynak desteğidir. Katılımcılar ihtiyaç duydukları öğretimsel kaynaklara kolayca ulaşabildiklerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Kaynak konusunda hiçbir sıkıntıları yok, yani bir şey istediğinizde, malzeme istediğinizde laboratuvar için bir malzeme istediğinizde destekliyorlar.” (K6, Türkiye)

“Ne isterseniz alıyor, eğitim materyali ya da teknolojik her şeyi sağlıyorlar.” (K20, Türkiye)

“Örneğin malzeme söz konusu olduğunda, kim olursanız olun, ihtiyacınız olan malzemeleri alırsınız. Yani bu anlamda kolaylık ve eşitlik var.” (K24, İrlanda)

Yabancı uyruklu bir katılımcı ise Kuzey Afrika’daki kendi ülkesi ile kıyaslayarak Türkiye’deki özel okullarda öğrenci ve öğretmenlerin kaynaklara erişiminin Afrika’daki ülkelere kıyasla çok daha kolay olmasından duyduğu memnuniyeti aşağıdaki cümlelerle vurgulamaktadır:

“Buradaki eğitim sistemini kendi geldiğim ülkeyle kıyasladığımda arada büyük bir fark var. Çünkü Kuzey Afrika ülkelerinde Türkiye’deki gibi teknolojik aletlere ve cihazlara erişimimiz yok. Bu yüzden Türkiye’de sağlanan imkânlardan çok memnunum. Ayrıca idari anlamda da ihtiyacımız olan her şey sağlanıyor ve buradaki öğrenciler her türlü teknolojik ve yeni malzemeye kolaylıkla erişebiliyor.” (K25, Tunus)

Yönetim süreçleri ile ilgili olarak az sayıda katılımcı (n=2) okullarda sistematik bir yapının olmasını olumlu bir özellik olarak dile getirmiştir. Özellikle zincir okullarda görev yapan iki katılımcı tarafından ortaya konan bu durumla ilgili olarak K27 (İngiltere) okuldaki tüm işlerin belirli planlamalar doğrultusunda sistematik olarak yürütüldüğünü “X (Okul adı veriyor) çok düzenli bir okul. Her şey genel merkezden geliyor. Tüm okul seviyelerinin iki haftada bir düzenlendiği ortak bir dosya var. İlkokulda iki haftalık bir plan alıyoruz. Ortaokulda da iki haftalık plan alıyoruz ama bazen aylık plan da olabiliyor. Aynı durum lise için de geçerli, orada da aylık planlama alıyoruz.” sözleriyle ortaya koymuştur. Benzer şekilde K20 (Türkiye) ise “Burası kurumsal olduğu için, her şey ölçme değerlendirme uzmanları, materyal gelişimi uzmanları tarafından hazırlandığı için tüm bu süreçler zaten sistematik olarak yapılmak zorunda. Onlar idareye tebliğ ediyorlar ve idare de öğretmenlerin bunu uygulamasını istiyor. Dolayısıyla mecburen işler bir sistem çerçevesinde işliyor.” ifadeleri ile ölçme değerlendirme, materyal geliştirme gibi öğretimsel süreçler de dâhil olmak üzere tüm işlerin uzmanlar tarafından standart ve sistematik bir şekilde yürütüldüğünü belirtmiştir.

Yönetim süreçleriyle ilgili dördüncü olumlu özellik Türk katılımcıların %10'u (n=2) tarafından ifade edilen etkili değerlendirme olarak tespit edilmiştir. Bu konuda K2 (Türkiye) *"Bizim okulumuzda kontroller sık sık yapılır, derslerin takibi, yoklamalar ya da zorunlu defterlerin doldurulması. Sürekli bu kontroller sağlanıyor. Zaten özel okul olmasından dolayı hem öğrenci hem de ders takibi bir tık daha sıkı, çünkü veli sürekli bilgilendiriliyor... Yani sürekli ne yaptığınız biliniyor, ne yaptığınız ortada. Bu bazen rahatsız edici olabiliyor, ama bir yandan da en azından veli okula geldiği zaman 'Bak ben bunu yaptım.' deme şansımız oluyor, kendimizi güvence altına alıyoruz öğretmen olarak."* sözleriyle yapılan düzenli kontrol ve değerlendirmelerin hem okul-veli arasındaki bilgi akışına katkı sağladığını hem de performanslarını gösterme konusunda öğretmenlere yardımcı olduğunu belirtmiştir. K4 (Türkiye) ise *"Zümre toplantıları adı altında biz zümre olarak toplanıyoruz. Mesela, biyoloji zümresi her hafta müdürle ve koordinatörle birlikte görüşüyor. Bu toplantılarda öğrencilerle alakalı birebir şikâyetlerimizi dile getirebiliyoruz."* sözleriyle düzenli değerlendirme toplantıları ile eğitim öğretim süreci içindeki olumlu ve olumsuz durumları düzenli olarak yönetimle paylaşma olanağı bulduklarını vurgulamıştır.

Yönetim süreçleri ile ilgili ortaya çıkan bir diğer olumlu özellik Türk katılımcıların %10'u (n=2) tarafından belirtilen etkili planlama olmuştur. Katılımcılardan K4 (Türkiye) *"Yani, bütün her şey Milli Eğitim Bakanlığı'nın bize verdiği gün ve saatlere göre planlanıyor."* ifadesi ile merkezi otoriteler veya kurumsal yapıların sağladığı planların öğretmenlerin iş süreçlerine katkı sağladığını vurgularken; K20 (Türkiye) ise kurumsal yapı içinde planlama süreçlerinin önceden hazırlandığı ve öğretmenlere aylık, yıllık ve haftalık planların düzenli bir şekilde iletilildiğini ve bu durumun öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdığını *"Genel anlamda kurumsal olduğu için, her şey kurum tarafından gönderiliyor ve bizim de programımız aylık, yıllık planlarımız belli, haftalık olarak planlarımız hazır, elimizde şu anda."* sözleriyle ortaya koymuştur.

Son olarak bir katılımcı ise yönetsel süreçlerle ilgili hızlı karar alma kabiliyetini olumlu bir özellik olarak ortaya koymuştur. K7, özel okulların özellikle programın zenginleştirilmesi konusunda öğretmenlere inisiyatif alma şansı tanıyabildiğini ve değişen ihtiyaçlar konusunda hızlı karar alma mekanizmalarını işe koşabildiğini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

"Yönetim konusunda elbette memnun olduğum konularda var. Mesela, eğitim programlarını ve müfredatı özelleştirme ve zenginleştirme konusunda sınırsız bir esneklik sağlıyorlar öğretmenlere. Ayrıca karar alma süreci çok hızlı işliyor."

Değişen eğitim ihtiyaçlarına ve eğilimlerine uyum sağlamak için hızlı bir karar çıkabiliyor.” (K7, Türkiye)

Katılımcıların yöneticilerin olumsuz özellikleriyle ilgili görüşleri iletişim sorunları, yetkinlik sorunları, öznel değerlendirmelerde bulunma, yetersiz destek ve laissez faire liderlik olmak üzere beş başlıkta ele alınabilir.

Türk katılımcıların %15’i (n=3) ve yabancı uyruklu katılımcıların %50’si (n=5) yöneticilerle ilgili olarak iletişim sorunlarını dile getirmiştir. Bu bağlamda katılımcılar özellikle yöneticilerin etkili iletişim becerilerine sahip olmamalarının okul içinde yanlış anlaşılmalara sebep olabildiğini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Tabi burada iletişim de çok önemli bence. Bazı yöneticilerimiz hem kendilerini ifade etmek hem de bizi anlayıp bize doğru tepkiler verme konusunda bence bazı sorunlar yaşıyor ve bu da çeşitli anlaşmazlıklara sebep oluyor okulda.” (K1, Türkiye)

“Bazen bir insan işini yapmadığında toplu bir şekilde uyarı tarzında bir geri bildirim oluyor. O uyarı olduğunda psikolojik olarak kendimi kötü hissediyorum.” (K4, Türkiye)

“Türkiye’de farklı idarecilerle çalıştım ama genel olarak idarecilerin iyi iletişim becerilerine sahip olmadığını söyleyebilirim. İyi iletişim becerilerine sahip olmadıkları için bazı yanlış anlaşılmalara oluyor ya da kendimizi net bir şekilde ifade edemiyoruz.” (K24, İrlanda)

Ayrıca katılımcılar yöneticilerin eleştiriye kapalı olabildiklerini ve bu durumun da iletişim kaynaklı sorunlara sebep olabildiğini ortaya koymuştur. Bu konuda K12 (Türkiye) “Çok samimiyeti yoksa ya da uyuşmuyor, sesi çok çıkıyorsa, haklı itirazlarını sağlıklı bir şekilde yapıyorsa bile bu insanlara karşı tavır geliştiriliyor. Özellikle de hakkını arayan, bir yanlış yapıyorsa bunu açık yüreklilikle söyleyebilen kişilere karşı bir tavır sergileniyor maalesef, olumsuz tavır...Yöneticiler şey istemiyor, eleştirilmek istemiyor. Olumsuz bir eleştirici duymak istemiyor. Hep olumlu bir şey duymak istiyor.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde K30 da “Burada, Türkiye’de kendinizi ne kadar doğru ifade ederseniz edin, çoğu zaman yöneticiler bunu kişisel bir saldırı olarak görüyorlar.” sözleriyle yöneticilerin eleştiriye kapalı olduğunu dile getirmiştir.

Bunlara ek olarak yabancı uyruklu katılımcılar dil engellerinden kaynaklı iletişim sorunlarını vurgulamış ve yöneticilerle ortak bir dil konuşmuyor olmaktan dolayı çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

“Ve tabii ki düzgün İngilizce bilmemek de kendi sorunlarını yaratıyor.” (K23, İrlanda)

“Bir yabancı öğretmen olarak benim en büyük sorunum aslında Türkçeyi yeterince iyi konuşamamak. Evet, Türkçe biliyorum ama iş mesleki konulara geldiğinde kendimi Türkçe olarak net bir şekilde ifade edemiyorum. İdarecilerin çoğu, yani İngilizce bilen bir iki kişi var ama onların da İngilizce seviyesi çok iyi değil. Benim de Türkçe seviyem yeterli değil, o yüzden bir konuda çözüm bulmamız gerektiğinde sıkıntılar oluyor.” (K24, İrlanda)

“Yöneticilerin hiçbiri İngilizce bilmiyor. Bir tane İngilizce danışman var ama o diğer kademede. Dolayısıyla, ilkokulda olduğum için yöneticilerle iletişim konusunda meslektaşlarıma bel bağlamak zorundaydım. Google Translate kullanmak ya da birinin benim için çeviri yapması dışında iletişim kuramıyorum. Bu yüzden yönetimle bağlantımın çok kopuk olduğunu fark ettim.” (K28, Kanada)

Yöneticilerle ilgili olarak tespit edilen ikinci olumsuz özellik ise yetkinlik sorunudur. Bu sorun Türk katılımcıların %35'i (n=7) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10'u (n=1) tarafından dile getirilmiştir. Özel okullarda eğitim yönetimi alanında gerekli temel becerilere ve eğitime sahip olmayan kişilerin yönetici olarak görevlendirilmesi pek çok katılımcı tarafından aşağıdaki ifadelerle vurgulanmıştır:

“Yetersiz eğitim ve deneyime sahip yöneticilerimizin olması elbette memnun olmadığım durumlardan bir tanesi. Eğitim yönetimi konusunda yeterli eğitim almayan ve deneyim sahibi olmayan, öğretmenlikten dikey geçiş yapan müdürlerimiz hem genel yönetimi hem de eğitim kalitesini olumsuz etkilemekte.” (K7, Türkiye)

“Yine yetkinliklerden bahsetmişken aslında ben yöneticilerimizin çok fazla işin ehli olduğunu da düşünmüyorum çünkü onlar da eskiden öğretmenlik yapmış olan kişiler. Sonrasında yönetici olarak görevlendiriliyorlar.” (K10, Türkiye)

“Bence okuldaki işlerin yürümesi için gerekli olan becerilere sahip olmayan yöneticilerimiz var. Dolayısıyla da işleri organize etmekten tutun da organizasyonu

yapılmış olan işlerin yürütülmesine göre her konuda çeşitli sorunlar yaşıyoruz aslında. Dediğim gibi bunun sebebi aslında yönetici olarak görevlendirilen insanların bu konuda herhangi bir bilgi birikiminin olmaması. Evet herkes öğretmen kökenli ama öğretmen olarak yıllarca derse girmek başka, bir sürü öğretmeni işleri yapmak için motive etmek ya da yapılması gerekenleri insanlara yaptırmak başka beceri. Maalesef bu beceri de çoğu zaman beraber çalıştığımız müdürlerde olmuyor.” (K11, Türkiye)

“Yani profesyonel anlamda bunun eğitimini almış ve tecrübesi olan iki kişiyle çalıştım. Onun dışındakiler ya mesai arkadaşımdı ya da dışarıdan gelen kuruma müdür ya da müdür yardımcısı olarak çalışan kişilerdi. Bu anlamda bunun eğitimini alarak bir yöneticilik yapmaya çalıştıklarını düşünmüyorum.” (K12, Türkiye)

“Şu ana kadar birlikte çalıştığım yöneticiler hep yönetim kurulu tarafından atanmıştı ve genelde eğitim sektöründen gelmeyen kişilerdi.” (K15, Türkiye)

“Çoğu zaman gerçekten işin ehli olmayan kişiler yönetim pozisyonlarına getiriliyor ve bence bu bir sorun. Bu kişiler aslında ne yaptıklarını bilmiyorlar.” (K30, Macaristan)

Bir katılımcı ise yöneticilerin yetkinlikleriyle ilgili sorunun sadece özel okullarla sınırlı olmadığını, sistemin bütününde liyakat sorunu olabildiğini *“Liyakatsiz, ehil olmayan kişiler ile eğitim sisteminin içi boşaltıldı. En temel sorun sürekli liyakatsiz kişilerle içi boşaltılan bir sisteme dönüştürülmesi.” (K14, Türkiye)* sözleriyle dile getirmiştir.

Yöneticilerle ilgili ortaya konan üçüncü olumsuz özellik ise yöneticilerin öznel değerlendirmelerde bulunması olarak tespit edilmiştir. Türk katılımcıların %25’i (n=5) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10’u (n=1) yöneticilerin yönetsel konularla ilgili karar süreçlerinde kişisel ilişkilerinin etkisinde kalarak, samimi olduğu kişilerin lehine kararlar alabildiğini ve bu durumun okuldaki diğer öğretmenler arasında bir adaletsizlik algısına sebep olabildiğini aşağıdaki sözlerle ortaya koymuştur:

“Adaletsizlik olarak sadece bir kısım koordinatörlerde, yöneticinin üzerindeki emir kısmında yakın arkadaşlıklar kuran kişilerde bir tık “torpil” diyebilirim, başka bir tabir kullanamıyorum, özellikle nöbet ya da hafta sonu görevlendirmeleri konusunda adaletsizlik olabiliyor.” (K4, Türkiye)

“Bir değerlendirme yapılıyorsa bile bu nesnel bir bakış açısıyla değil, daha öznel bir şekilde, sohbet ederek yapılıyor. Böyle olunca da kişisel ilişkiler devreye giriyor. Doğru değerlendirme kriterleri kullanılmadığında, kendisini daha olumlu anlatan kişiler daha fazla iş yapmış gibi görünebiliyor, ama aslında durum öyle olmayabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ve okulda yürütülen işlerin doğru bir değerlendirmeden geçmediğini düşünüyorum.” (K9, Türkiye)

“Kişisel ilişkilerine göre insanlara değer veriyorlar. Yani şöyle ki arası iyiye biriyle yani arkadaşı ise ya da söylediklerine güveniyorsa o kişiyi kayırıyor aslında. Ya da tem tersi bir şekilde iyi anlaşılmadığı bir kişi varsa o ne derse desin problem oluyor. Objektif yaklaşıyorlar yani olaylara.” (K11, Türkiye)

“Samimiye insanlarla, işte yaptıkları olumlu şeyler daha da olumlu değerlendiriliyor. Eğer çok bir samimiyet yoksa, yaptığı şeyler olumsuz değerlendirmeye çok meyilli. O yüzden objektif değerlendirme yapmadıklarını düşünüyorum öğretmenlerin yeterliğiyle ilgili.” (K12, Türkiye)

“Genellikle yöneticiler, o okulda uzun süre çalışmış kişilerden seçiliyor ve bu, adaletli bir yönetim açısından sorun yaratabiliyor. Bir gün önce meslektaş olarak çalışan öğretmenler, ertesi gün yönetici olunca, insan ilişkilerinde sınır koymakta zorlanıyorlar. Bu da, çalışanlar arasında ciddi adaletsizliklere yol açabiliyor. Yani eski arkadaşlarıyla samimi olan yöneticiler, aksayan durumları göz ardı edebiliyorlar, bu da adaletsizlik doğuruyor.” (K15, Türkiye)

“Mesela Polonya ile kıyaslıyorum, normalde yönetici, biraz daha arkadaş bile olsa, işte biraz daha mesafe koyar. Burada o mesafe bazen, hatta çoğu zaman, mesafeyi koymayı bilmiyorlar. Yani tam iyi anlaşıyorsa, her şeyini kabul ediyor.” (K26, Polonya)

Bir katılımcı ise yöneticilerin cinsiyetinin öznel değerlendirmeler yapma konusunda etkili olabildiğini, kadın yöneticilerin erkeklere kıyasla daha öznel değerlendirmelerde bulunabildiğini *“Bazısından memnunum, bazılarından memnun değilim. Özellikle kadın yöneticilerden. Kadın yöneticiler, maalesef- ben de kadını ama- çok tarafsız bakmıyorlar bazen. Erkekler bu konuda biraz daha objektif olmaya çalışıyorlar. Bayanlar, maalesef, biraz daha şeyler... Yani en azından, şu ana kadar karşılaştıklarımın bunu gördüm.”* (K26, Polonya) sözleriyle ortaya koymuştur.

Dördüncü olarak yetersiz destek yöneticilerin olumsuz özelliklerinden biri olarak tespit edilmiştir. Türk katılımcıların %5'i (n=1) ve yabancı uyruklu katılımcıların %20'si (n=2) tarafından ortaya konan bu alt temaya göre, Türk öğretmenlerden biri özellikle velilerle yaşadıkları anlaşmazlıklar konusunda yöneticilerden yeterli destek alamadığını *"Mesela idareye gidip bir şey sunduğumuzda idare bize çok güzel cevap veriyor. Destekliyor...Ama dediğim gibi işin içine veli girdiğinde, öğrenci de değil -yani öğrenci zaten ayrı bir şey- ama veli işin içine girdiği anda idare ile biz çok çatışıyoruz."* (K6, Türkiye) sözleriyle dile getirmiştir. Yabancı katılımcılardan K28 (Kanada) ise *"Sınıflarda çok fazla davranış sorunu var. Sınıf yönetimini kontrol altına alma konusunda yönetimden ya da meslektaşlarımdan destek alamadığımı hissediyorum. Yöneticiler de her zaman benim sınıf yönetimimi becerilerimi sorumlu tuttular, bu da sinir bozucu."* sözleriyle sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışları konusunda yöneticilerinden yeterli desteği göremediğini ortaya koymuştur. Diğer bir yabancı katılımcı K30 (Macaristan) ise *"Buraya gelen yabancıların bir Türk ile aynı düşünce yapısına ve kültür birikimine sahip olmayacağını farkında olduklarını sanmıyorum. Bu benim en kötü deneyimlerimden çünkü desteklenmediğimizi hissediyoruz. Yani biz de değersiz hissediyoruz. Bize yapılamayacak ve yapılmaması gereken bir sürü anlamsız beklenti yüklüyorlar."* cümleleriyle özellikle kültürel farklardan dolayı yaşadıkları zorluklar konusunda yöneticilerinin kendilerine gereken desteği sağlamadığını belirtmiştir.

Son olarak ise laissez-faire liderlik olumsuz bir yönetici özelliği olarak tespit edilmiştir. Türk katılımcıların %5'i (1) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10'u (n=1) tarafından ortaya konan bu alt temaya göre, yönetimin yetersiz müdahale veya ilgisizliği öğretmenlerin sorumlulukları kendi başlarına üstlenmek zorunda kalmalarına neden olmaktadır. Katılımcılardan biri bu yönetim boşluklarını *"Bazen 'Bana karışmayın da ne yaparsanız yapın, biz size bir iş çıkartmayın da bir halledin' diye de okunabileceği durumlar oluyor. Onun dışında yönetsel anlamda boşluklarla karşılaştığımız yani kendi kendimize karar almak, kendi kendimize uygulamak zorunda kaldığımız çok durumla karşılaşıyoruz."* (K1, Türkiye) sözleriyle ortaya koymuştur. Bu ifade, yönetimin rehberlik ve yönlendirme konusunda yetersiz kaldığı durumların, öğretmenlerin kararları tek başlarına almasına ve süreci kendi başlarına yönetmek zorunda kalmasına yol açtığını göstermektedir. Benzer şekilde K23 (İrlanda) de müdürün okuldaki varlığının öğrenciler tarafından bile hissedilmediğini *"Aslında yedinci sınıflardan biri bir gün 'ormanda hiç görmediğiniz nadir hayvanlardan biri geldi' dedi ve ben 'ne demek istiyorsun?' diye sorduğumda, 'müdür' dedi çünkü aslında öğrenci o zamana kadar onu hiç görmemiş."* sözleriyle ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına göre yöneticilerin sahip olduğu olumlu özellikler ise etkili iletişim becerileri ve değer verme olmak üzere iki başlıkta açıklanabilir. Türk katılımcıların %15'i (n=3) ve yabancı uyruklu katılımcıların %1'u (n=1) çalıştıkları özel okullardaki yöneticilerin etkili iletişim becerilerine sahip olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılar okul yöneticileriyle kurdukları ilişkilerin açık, saygılı ve destekleyici olduğuna işaret etmiş, yöneticilerle kolayca iletişim kurabildiklerini ve bu iletişimin iş süreçlerini olumlu etkilediğini vurgulamıştır. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

"Yöneticilerle ilişkiler güzel... Herhangi bir konuda gidip konuşabiliyoruz." (K3, Türkiye)

"İnsani ilişkilerimiz iyi; birebir toplantılarımıza kurucular ve yöneticilerle birlikte giriyoruz. Kitap alınacak, akıllı tahta alınacak diyelim, bu konularda detaylı raporlar yazıyoruz. Neden onları istiyoruz, hangi açılardan destekleyecekler; her zaman bize saygı gösterdiler." (K17, Türkiye)

"Yani aslında yöneticiler ikna ederek öğretmenlerin işleri yapmasını sağlıyorlar diyebiliriz." (K20, Türkiye)

"Görüşlerimizi okul yöneticileriyle rahatlıkla paylaşabiliyoruz." (K29, Rusya)

Son olarak da Türk katılımcıların %15'i yöneticilerin kendilerine değer vermesinin olumlu bir yönetici özelliği olduğunu ortaya koymuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

"Yöneticilerimiz gayet anlayışlı, öğretmenlerine ve öğrencilere değer veren, her iki tarafı da memnun tutmaya çalışan bir yönetim anlayışı var." (K2, Türkiye)

"Hâlihazırda kurumsal bir yerde çalışıyorum ve burada yöneticilerle sürekli birebir iletişim kurabiliyoruz. Bize ve kararlarımıza saygı duyuyorlar." (K17, Türkiye)

4.1.2. Destekleyici Okul Kültürü Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları

Özel okul öğretmenlerinin çalıştıkları özel öğretim kurumları bağlamında Türk Milli Eğitim Sistemi'nin destekleyici okul kültürü boyutuna yönelik görüşleri nicel ve nitel bulgular kullanılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.8. Uyruğa Göre Destekleyici Okul Kültürüne Yönelik Görüşler

Boyutlar	Uyruk	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Destekleyici okul kültürü	A- Yabancı	50	3,62	,814	-3,529	376	,000	,54
	B- Türk	328	4,03	,752				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=6,56$ (328/50) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 37, ikinci grup için de 239 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8'de verilen bulgulara göre Türk ve yabancı uyruklu özel okul öğretmenlerinin görüşleri destekleyici okul kültürü [$t_{(376)}=-3,529$; $p<,01$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre yabancı uyruklu öğretmenler ($\bar{x}=3,62$) Türk öğretmenlere ($\bar{x}=4,03$) göre destekleyici okul kültürü boyutunda daha olumsuz görüşe sahiptir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=,54$) Türk ve yabancı uyruklu öğretmenler arasındaki farkın orta büyüklükte bir etkisi olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,90 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.9. Cinsiyete Göre Destekleyici Okul Kültürüne Yönelik Görüşler

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Destekleyici okul kültürü	A- Kadın	225	3,93	,808	-1,413	376	,159	,15
	B- Erkek	153	4,04	,713				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=1,47$ (225/153) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 54, ikinci grup için de 80 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9'da verilen bulgulara göre kadın ve erkek özel okul öğretmenlerinin görüşleri destekleyici okul kültürü [$t_{(376)}=-1,41$; $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges' g etki büyüklüğü ($g=,15$) kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,99 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.10. Kıdeme Göre Destekleyici Okul Kültürüne İlişkin Görüşler

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ε ²)
Destekleyici okul kültürü	A-1-5 yıl	121	183,63	4	2,728	,604	-	,007
	B-6-10 yıl	138	188,15					
	C-11-15 yıl	72	205,85					
	D-16-20 yıl	32	191,64					
	E-21 yıl ve üzeri	15	166,20					

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=5 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 200 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10’da verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları, özel okul öğretmenlerinin destekleyici okul kültürü boyutuna ilişkin görüşlerinin çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini [$X^2(4)=2,728$; $p>,05$] ortaya koymaktadır. Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2= ,007$) gruplar arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.11. Görev Yapılan Kademeye Göre Destekleyici Okul Kültürüne İlişkin Görüşler

Boyutlar	Okul kademesi	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ε ²)			
Destekleyici okul kültürü	A-Okul öncesi	11	110,14	3	11,701	,008	+	,031			
	B-İlkokul	65	196,68				A-B				
	C-Ortaokul	119	208,89				A-C				
	D-Lise	183	179,11				A-D				
							C-D				

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=4 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 180 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11’de verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre özel okul öğretmenlerinin destekleyici okul kültürü boyutuna ilişkin görüşleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$X^2(3)=11,701$; $p <,05$]. Anlamlı farkın hangi alt gruplardan

kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, destekleyici okul kültürü boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi ile ilkokul [$U=175,000$, $p<.05$], okul öncesi ile ortaokul [$U=318,500$, $p<.05$], okul öncesi ile lise [$U=652,000$, $p<.05$] ve ortaokul ile lise [$U=9211,000$, $p<.05$] düzeylerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, ilkokul ile ortaokul [$U=3574,000$, $p>.05$] ve ilkokul ve lise [$U=5370,000$, $p>.05$] düzeylerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgular, özellikle okul öncesi ve ortaokul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin, diğer gruplara göre daha olumsuz görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=.031$) gruplar arasındaki farkın küçük bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklem gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.12. Eğitim Düzeyine Göre Destekleyici Okul Kültürüne Yönelik Görüşler

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Destekleyici okul kültürü	A- Lisans	310	4,02	,716	1,913	83,694	,059	,31
	B- Lisansüstü	68	3,78	,971				

G*Power programında Cohen's $d = 0.5$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=4,55$ (310/68) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 177, ikinci grup için de 39 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12'de verilen bulgulara göre lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip özel okul öğretmenlerinin görüşleri destekleyici okul kültürü [$t_{(83,694)}=1,913$; $p>.05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=.31$) lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenler arasındaki farkın uygulama açısından küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklem gücü ise ,96 olarak tespit edilmiştir.

4.13'te sunulan nitel araştırma bulgularına göre özel okullardaki öğretmen görüşlerine göre mevcut kurumlarındaki okul kültürü hem olumlu hem de olumsuz özellikler taşıyabilmektedir. Katılımcılar olumlu okul kültürünü destekleyici ve demokratik olmak üzere iki grupta ortaya koymuştur. Olumsuz okul kültürü ise okul kültürünün yöneticiye göre sürekli değişmesi ile değersizlik olmak üzere iki grupta ele alınmıştır.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Olumlu okul kültürü	Destekleyici okul kültürü	TR K1, K2, K3, K4, K6, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20
		YU K21, K24, K25, K27, K29
	Demokratik okul kültürü	TR K1, K5, K9, K10, K17, K18, K20
		YU K23, K26
Olumsuz okul kültürü	Yöneticiye göre değişen okul kültürü	TR K1, K8, K9, K11, K12
		YU K22, K23, K26, K30
	Değersizlik	TR K7, K15
		YU K28

Katılımcılara göre okul kültürü ile ilgili birinci olumlu özellik destekleyici okul kültürüdür. Türk katılımcıların %60'ı (n=12) ve yabancı uyruklu katılımcıların %50'si (n=5) mevcut okullarındaki kültürü destekleyici olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda öncelikle öğretmenlerin dayanışma içinde hareket etmesi ve birbirlerine yardımcı olmasının destekleyici bir okul kültürüne katkı sağladığı pek çok katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Herkesin gerçekten birbirine destek olmaya çalıştığı, yıllar içerisinde çok sirkülasyon olsa da yeni gelenlerin de bu ortama adapte olduğu ve bir şekilde zümre olarak keyif aldığımız eğlendiğimiz bir ortam var.” (K1, Türkiye)

“Daha rahat iletişim kurabildiğimiz ve birbirimizle arkadaşlık edebildiğimiz için daha rahatım. Çünkü birbirimizle dersi doldurmamız gerekiyorsa, birbirimizin dersini doldurmak için birbirimizden yardım istiyoruz. İşte, herhangi bir konuda birbirimizi idare edebiliyoruz.” (K4, Türkiye)

“Saygılı ama destekleyici bir ortam var bence.” (K14, Türkiye)

“Olumlu bir ortam var, kesinlikle. Saygılı, eğlenceli, işbirliği içinde; insanlar birbirlerine yardımcı oluyorlar.” (K16, Türkiye)

“Genel olarak olumlu, herkesin birbirine destek olduğu özellikle öğretmenlerin birbirine yardımcı olduğu bir ortam var diyebilirim.” (K19, Türkiye)

“Olumlu bir durum. Herkes birbirine saygı duyuyor ve herkes birbirine yardım ediyor.” (K21, İran)

“İyi olduğunu söyleyebilirim. Aynı zamanda işbirlikçi bir ortam. Kendimi mutlu hissediyorum çünkü yardıma ihtiyacım olduğunda veya çözülmesi gereken bir sorun olduğunda arkadaşlarıma güvenebileceğimi biliyorum. Bu tür bir ortam beni

iyi hissettiriyor. Yani açık ve destekleyici bir okul iklimi olduğunu söyleyebilirim.”
(K24, İrlanda)

“Olumlu bir çalışma ortamı yaratmak için çok çalışıyorlar. Yöneticiler çok yardımsever; ihtiyacımız olan her şeyi isteyebiliyoruz ve onlar da bunu sağlıyor.”
(K29, Rusya)

Ayrıca bazı katılımcılar yöneticilerin öğretmenlere değer vermesi ve öğretmen görüşlerini dikkate almasının destekleyici okul kültürüne katkı sağladığını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Mesela idareye gidip bir şey sunduğumuzda idare bize çok güzel cevap veriyor. Destekliyor. Hani bizle ilgili bir şey olmuyor. Hani hep şey yaparlar, mesela ‘teşekkür ediyoruz çalışmalarınızdan dolayı sizi destekliyoruz’ deyip hep yanınızda.” (K6, Türkiye)

“Yöneticilerimizle de çok kolay konuşabiliyoruz, bu yüzden iyi olduğunu düşünüyorum.” (K13, Türkiye)

“Bize ve kararlarımıza saygı duyuyorlar... Böyle olduğunda, daha pozitif, daha size saygı duyulduğunu ve daha desteklendiğinizi hissediyorsunuz.” (K17, Türkiye)

İkinci olarak demokratik yapının okul kültürü ile ilgili olumlu bir özellik olduğu ortaya konmuştur. Türk katılımcıların %35’i (n=7) ve yabancı uyruklu katılımcıların %20’si (n=2) tarafından vurgulanan demokratik okul kültürüne yönelik olarak K9 (Türkiye) *“Fikirlerimizi göz önünde bulundurmaya çalışıyorlar.”* sözleriyle öğretmenlerin görüşlerine değer verildiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde K10 (Türkiye) *“Olumlu okulumuzun atmosferi güzel bir iletişim var hem zümrede hem de diğer zümrelerle bizim aramızda. Yöneticilerimiz de mümkün olduğunca bizim fikirlerimize saygı duyuyor, herhangi bir durumla ilgili kaygılarımızı dinliyor diyebilirim. Açık bir iletişim var yani aramızda.”* ifadesiyle hem meslektaşlar hem de yöneticilerle rahatlıkla görüşlerini paylaşabildiklerini vurgulamıştır. K23 (İrlanda) de bu durumu *“Benim için okul kültürü tek kelimeyle demokratik.”* sözleriyle ortaya koymuştur.

Ayrıca katılımcılar öğretmenlerin kararlara katılımına olanak verilmesinin de demokratik okul kültürüne katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu konuda K5 (Türkiye) *“Diğer özel okullara nazaran benim çalıştığım okul, öğretmenlerin daha fazla söz hakkının olduğu bir okul diyebilirim çünkü vakıf okulu. Diğer okullarda bir patronun olması her şeyi değiştiriyor; dengeleri değiştiriyor. Patron, ‘Şunu yapacaksın, bunu istemiyorum’ dediğinde, herkes buna*

uyuyor; uymakla mükellef. Bizde bu durum, çok daha yumuşak geçişlerle, çok daha yumuşak. Müdür de, idarecilerimiz de bu noktada çok öğretmen tarafında oluyor.” sözlerini dile getirirken; K18 (Türkiye) “Ayrıca herhangi bir karar alınması durumunda mümkün olduğunda önden bilgilendirme yapılıyor ve fikirlerimiz alınıyor. Yüzde yüz olmasa da bizim görüşlerimize uygun kararlar almaya çalışıyorlar.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde K26 (Polonya) da “Şu an yöneticimizden memnunuz, bizi dinliyor, fikirlerimizi göz önünde bulunduruyor. O açıdan daha demokratik, bizi dinleyerek karar alıyor.” sözleriyle öğretmenlerin karar verme süreçlerine dâhil edildiğini vurgulamıştır.

Öte yandan, katılımcı görüşlerine göre olumsuz okul kültürü özelliklerinden ilkinin yöneticiye göre değişen okul kültürü olduğu tespit edilmiştir. Türk katılımcıların %25’i (n=5) ve yabancı uyruklu katılımcıların % 40’ı (n=4) çalıştıkları kurumlardaki okul kültürünün yöneticiye bağlı olduğunu, her yeni yönetici ile okul kültüründe kökten değişiklikler yaşandığını ortaya koymuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Mesela bildiğim kademelerin bir tanesinde özellikle çok otokratik bir yönetici var. Dediğim dedik, bu böyle yapılacak çünkü ben öyle istiyorum tarzında açıklamaları olan ve bu yanlış da olsa çok farklı görüş kabul etmeyen bir arkadaş. Onunla çalışan arkadaşlarımızın çok zorlandığını, çok kötü hissettiğini, bu sebepten okuldan ayrılanlar olduğunu biliyorum. Ama yine benim çalıştığım kademedede daha anlayışlı, o en başta bahsettiğim gibi, hani ‘bildiğiniz gibi yapın bana dokunmayın’, tarzında bir hava olunca biz biraz daha keyifli çalışıyoruz.” (K1, Türkiye)

“Özellikle şimdi iki yıldır aynı yöneticiyle çalışıyorum, ama ondan önce başka bir yöneticimiz vardı. Daha önceki yöneticimiz daha dominant, otoriter biriydi. Kendi doğrularının hemen yapılmasını istiyordu ve direktif verme şeklinde bir yönetim anlayışına sahipti. Bu böyle yapılacak, şu şöyle olacak gibi direktifler veriyordu. Bu durumda, kendinizi daha fazla kontrol ediliyormuş gibi hissediyorsunuz ve daha negatif bir ortam oluşuyordu.” (K9, Türkiye)

“Bazen bir müdür ya da müdür yardımcısı geliyor, tüm sistem, hava değişiyor. O zaman sorun olabiliyor ama mevcut hali ile keyfimiz yerinde yani.” (K11, Türkiye)

“Yönetim açısından bir kaos var. Öğretmenlerin çoğu bir değişiklik olduğunda, bir yönetici değişikliği olduğunda, bu yöneticiye uygun hareket etmeye çalıştığı için,

sıklıkla yönetim değiştiğinde de -çok büyük değişimler yaşıyor- bir standardı olmuyor maalesef.” (K12, Türkiye)

“Okulun atmosferi ve sizin nasıl hissettiğiniz tamamen yöneticilere bağlı. Şu anda müdürümden memnunum çünkü müdürümün anlayışlı olduğunu biliyorum. Sorunlarımıza çözüm bulmaya çalışıyor, neyle uğraştığımızı anlamaya çalışıyor ve daha samimi ve mutlu bir atmosfer yaratıyor. Ama dediğim gibi, bu gerçekten de yöneticiye bağlı.” (K22, ABD)

“Yeni bir müdürümüz var ve tüm atmosferi mahvedebilecek sert bir tip gibi görünüyor. Daha önce de müdürün gelip herkesin moralini bozduğunu görmüştüm ama henüz bilmiyorum.” (K23, İrlanda)

“Genelleyebileceğim bir şey yok çünkü gelen yöneticiye göre değişiyor ya da işte birime göre değişebiliyor. Çok böyle ben istiyorum, daha kendi istediği olan, daha kontrol eden yöneticiler vardı, daha rahat demokratik olanlar da oldu.” (K26, Polonya)

“Bu her zaman şubeye ve yönetime bağlı. Tek bir okulda bile, tek bir okul sisteminde, hem harika hem de korkunç bir okul sistemi olabiliyor.” (K30, Macaristan)

Okul kültürüne yönelik ikinci olumsuz özellik ise değersizlik olarak ortaya konmuştur. Türk katılımcıların %20’si (n=2) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10’u (n=1) tarafından ortaya konan görüşlere göre, öğretmenler öğrenci, veli ya da meslektaşlarıyla ilgili sorunlarda yöneticilerinden gereken desteği alamadıkları için kendilerini değersiz hissedebilmektedir. Bu konuda K7 (Türkiye) “Tüm çabalarına rağmen hak ettiği takdir ve teşviki göremeyen, tüm bu olumsuz atmosfer yüzünden motivasyonu olmayan ve kendini değersiz hisseden öğretmenler.” sözleriyle yöneticilerden yeterli desteği alamamanın öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediğine odaklanırken; K15 (Türkiye) “Yöneticiler daha görünmezdi, çok sık iletişime el koyan kişiler değillerdi. Öğrenciyle öğretmenler arasında veya veli ile öğretmenler arasında daha rahat bir ortam vardı. Ancak bu durum, idarenin veya yöneticinin çözebileceği konularda öğretmenin yalnız kalmasına neden olabiliyordu. Öğretmen, arkasında herhangi bir destek hissetmediği için sorunları kendi başına çözmeye çalışıyordu ve bu da bazı olayların çözülemediği bir duruma yol açıyordu.” cümleleriyle öğretmenlerin kendilerini sorunlar karşısında yalnız ve çaresiz hissedebildiklerini vurgulamıştır. Benzer şekilde K28 (Kanada) de

“Hatta bir noktada iş arkadaşlarımla oturup konuşmak zorunda kaldım ve ‘Burada biraz takım çalışması yapmamız gerekiyor’ dedim. Kanadalılar çok işbirlikçi ve destekleyicidir, olumlu bir iş yerinde kadınların kadınlara yardım etmesi gibi. Ama bazen burada toksik hissediyordum. ‘Neler oluyor? Neden kimse birbirine yardım etmek istemiyor? Neden kimse işbirliği yapmak istemiyor? Bu tatilden, bu performanstan ve bundan sen sorumlusun’ gibi bir şeydi ama hiçbir işbirliği ya da ekip çalışması yoktu.” sözleriyle bu durumun zaman zaman meslektaşlar arasındaki dayanışmayı da olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

4.1.3. Meslektaşlar Arası İlişkiler Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları

Özel okul öğretmenlerinin çalıştıkları özel öğretim kurumları bağlamında meslektaşlar arası ilişkiler boyutuna yönelik görüşleri nicel ve nitel bulgular kullanılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.14. Uyruğa Göre Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Uyruk	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Meslektaşlar arası ilişkiler	A- Yabancı	50	4,03	,712	-4,180	58,401	,000	,76
	B- Türk	328	4,47	,554				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=6,56$ (328/50) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 37, ikinci grup için de 239 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.14'te verilen bulgulara göre Türk ve yabancı uyruklu özel okul öğretmenlerinin görüşleri meslektaşlar arası ilişkiler [$t_{(58,40)}=-4,180$; $p<,01$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre Türk öğretmenler ($\bar{X}=4,47$) yabancı uyruklu öğretmenlere ($\bar{X}=4,03$) göre meslektaşlar arası ilişkiler boyutunda daha olumlu görüşe sahiptir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=,76$) Türk ve yabancı uyruklu öğretmenler arasındaki farkın uygulama açısından orta düzey bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklem gücü ise ,90 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.15. Cinsiyete Göre Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Meslektaşlar arası ilişkiler	A- Kadın	225	4,40	,631	-,553	376	,581	-,058
	B- Erkek	153	4,43	,540				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=1,47$ (225/153) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 54, ikinci grup için de 80 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15'te verilen bulgulara göre kadın ve erkek özel okul öğretmenlerinin görüşleri meslektaşlar arası ilişkiler [$t_{(376)}=-,553$; $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=-,058$) kadın ve erkekler arasındaki farkın çok küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,99 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.16. Kıdeme Göre Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ϵ^2)
Meslektaşlar arası ilişkiler	A-1-5 yıl	121	187,14	4	,648	,958	-	,001
	B-6-10 yıl	138	186,72					
	C-11-15 yıl	72	193,68					
	D-16-20 yıl	32	201,28					
	E-21yıl ve üzeri	15	188,83					

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=5 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 200 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.16'da verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre özel okul öğretmenlerinin meslektaşlar arası ilişkiler boyutuna yönelik görüşleri çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$X^2(4)=,648$; $p>,05$]. Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=,001$) gruplar arasındaki farkın çok küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.17. Görev Yapılan Kademeye Göre Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Okul kademesi	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ε ²)
Meslektaşlar arası ilişkiler	A-Okul öncesi	11	155,73	3	4,533	,209	-	,012
	B-İlkokul	65	176,41					
	C-Ortaokul	119	204,47					
	D-Lise	183	186,45					

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=4 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 180 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.17’de verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları, özel okul öğretmenlerinin meslektaşlar arası ilişkiler boyutuna yönelik görüşleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$X^2(3)=4,533$; $p>.05$]. Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=.012$) gruplar arasındaki farkın çok küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.18. Eğitim Düzeyine Göre Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges’s g
Meslektaşlar arası ilişkiler	A- Lisans	310	4,46	,540	2,469	81,821	,016	,414
	B- Lisansüstü	68	4,21	,775				

G*Power programında Cohen’s $d = 0.5$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=4,55$ (310/68) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 177, ikinci grup için de 39 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.18’de verilen bulgulara göre lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip özel okul öğretmenlerinin görüşleri meslektaşlar arası ilişkiler [$t_{(81,821)}=2,469$; $p<.05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre lisans eğitimine sahip öğretmenler ($\bar{X}=4,46$) lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere ($\bar{X}=4,21$) göre meslektaşlar arası ilişkiler boyutunda daha olumlu görüşe sahiptir. Hedges’s g etki büyüklüğü ($g=.414$) lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenler arasındaki farkın uygulama açısından orta düzey bir etkiye yakın olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,96 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.19’da sunulan nitel araştırma bulgularına göre özel okullardaki meslektaşlar arası ilişkiler hem olumlu hem de olumsuz özellikler taşıyabilmektedir. Meslektaşlar arası ilişkilerin olumlu özellikleri işbirliği ve dayanışma ile samimiyet olmak üzere iki başlık altında toplanırken; olumsuz özellikler işbirliği azlığı ile yıkıcı rekabet olarak iki grupta ifade edilebilir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Olumlu meslektaş ilişkileri	İşbirliği ve dayanışma	TR K1, K3, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K20
		YU K21, K22, K24, K25, K26, K27, K29
	Samimiyet	TR K2, K5, K6, K8, K10, K16
		YU K22, K23,
Olumsuz meslektaş ilişkileri	İşbirliği azlığı	TR -
		YU K28
	Yıkıcı rekabet	TR K2, K7
		YU K28, K30

Katılımcıların görüşlerine göre meslektaşlar arası ilişkilerle ilgili ilk olumlu özellik işbirliği ve dayanışma olarak ortaya konmuştur. Türk katılımcıların %75’i (n=15) ve yabancı uyruklu katılımcıların %70’i (n=7) özel okulda çalışan öğretmenlerin özellikle kendi zümreleri içinde birbirleriyle işbirliği ve dayanışma içinde olduğunu belirtmiştir. Özellikle zümre içindeki etkinliklerin düzenlenmesi, sınav ve ek materyal hazırlanması gibi eğitsel çalışmaların işbirliği içinde yapıldığı vurgulanmıştır. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Herkesin gerçekten birbirine destek olmaya çalıştığı, yıllar içerisinde çok sirkülasyon olsa da yeni gelenlerin de bu ortama adapte olduğu ve bir şekilde zümre olarak keyif aldığımız eğlendiğimiz bir ortamımız var.” (K1, Türkiye)

“Genellikle iyi bir iletişim içerisindeyiz. Zümreler anlaşmaya çalışıyor, iş bölümü ve iş birliği gerçekten iyi.” (K4, Türkiye)

“Meslektaş ilişkileri olarak ele aldığımızda, zümre olarak bu konuda hep destekleyici olduk. Birçok konu üzerinde fikir alışverişinde bulunmadan hareket etmiyoruz. Yeni eğitim teknikleri veya materyalleri hakkında bilgilerimizi paylaşarak sınıf içi uygulamalarda da birbirimize destek oluyoruz. Zorlayıcı dönemlerde, özellikle sınav hazırlıkları gibi zorlayıcı dönemlerde hem birbirimize destek olup hem de yaşanan problemlerde çözüm önerisi sunup birbirimizi dinleyebilme yeteneğimiz var zümre olarak.” (K7, Türkiye)

“Hepimiz beraber çalışıyoruz ve inanılmaz eğlenceli, inanılmaz güzel keyifli bir çalışma ortamınız var. İletişim konusunda herhangi bir sorunumuz yok... Onun yanında işte sınavlarımızı birlikte hazırlıyoruz, materyal hazırlama konusunda birbirimize yardımcı oluyoruz. Bir etkinlik mi yapılacak, orada bir iş bölümü yapılıyor, herkes bir şekilde destek olmaya çalışıyor.” (K8, Türkiye)

“Öğretmenler arasında inanılmaz bir işbirliği, destek var. Bütün işlerimizi severek yapıyoruz; kokteyller, organizasyonlar, ders dışı etkinlikler düzenliyoruz. Böyle olunca öğretmenler hem eğleniyor, çünkü çok fazla öğretmen organizasyonu da var. Biz, eğlenerek çalışıyoruz; çünkü okulda çok vakit geçiriyoruz ve hiçbir şekilde laubali olmadan mutlu gidip mutlu geldiğimiz bir ortam var.” (K17, Türkiye)

“Burada olumlu bir zümre iletişim var. Öğretmenler birbirlerine destek oluyor, olumlu bir çalışma ortamı var.” (K19, Türkiye)

“Meslektaşlarımı düşündüğümde, kesinlikle iyi bir ilişkimiz olduğunu söyleyebilirim. Öğretmenler birbirlerini anlamaya ve yardım etmeye çalışıyor. İşbirliği yapıyorlar ve herkes için daha iyi bir ortam yaratmak için çalışıyorlar. Dürüstçe söyleyebilirim ki meslektaşlarımla çok olumlu bir ilişkim var ve bu konuda çok mutluyum.” (K24, ABD)

“Öğretmenlerin öğrencileri ve velileri mutlu etmek için ellerinden geleni yaptıklarını kesinlikle söyleyebilirim. Bunu yaparken de kesinlikle birbirlerine yardımcı olmaya çalışıyorlar. Yani herhangi bir soruları ya da karşılaştıkları herhangi bir sorun olduğunda meslektaşlarına güvenebileceklerini biliyorlar. Dolayısıyla, bir noktada, meslektaşlar arasındaki ilişkinin gerçekten iyi ve tatmin edici olduğuna inanıyorum.” (K25, Tunus)

Katılımcılar ayrıca meslektaşlarıyla saygıya dayalı ilişkiler kurduklarını ve bu durumun işbirliği ve dayanışmayı olumlu etkilediğini aşağıdaki cümlelerle ortaya koymuştur:

“Meslektaşlarımız arasındaki ilişkiye gelince, diğer öğretmenlerle iyi bir iletişimimiz olduğunu söyleyebilirim. Her şey hakkında konuşabiliyoruz. Yardıma ihtiyacımız olduğunda ya da bir konu hakkında yeni bir fikrimiz, farklı bir görüşümüz olduğunda birbirimizle rahatlıkla konuşabiliyoruz ve herkes birbirine karşı saygılı.” (K13, Türkiye)

“Öğretmenlerin birbirleriyle saygıya dayalı bir ilişkileri var. Birbirimize destek oluyoruz.” (K14, Türkiye)

“Herkesin birbirine saygı duyduğuna inanıyorum. Hepimiz işimizde uzman olduğumuzu biliyoruz, bu nedenle karşılıklı saygı var. Öğretmenler arasındaki iletişim ve ilişkilerin çok olumlu ve saygılı olduğunu ve aynı zamanda gerçekten işbirliğine dayalı olduğunu söyleyebilirim.” (K29, Rusya)

Katılımcılar meslektaşlar arası ilişkilere yönelik ikinci olumlu özelliğin ise samimiyet olduğunu ortaya koymuştur. Türk katılımcıların %30'u (n=6) ve yabancı uyruklu katılımcıların %20'si (n=2) meslektaşlar arası ilişkilerin samimiyete dayandığını aşağıdaki ifadelerle ortaya koymuştur:

“Meslektaşlarımla, birebir meslektaşlarımla, ilişkim çok iyi. Yani onlar da zaten yani bizim kendi okul için söyleyeyim, lise zümresinde yani öyle sıkıntılı bir şey yok. Biz gayet keyifli sohbet ediyoruz.” (K6, Türkiye)

“Birbirimizle çok iyi anlaşıyoruz. Çünkü biz huzurlu zümre odasına girdikten sonra orada eğleniyoruz, sohbet ediyoruz, oyunlar oynuyoruz. Tabii ki bunlar eğlenceli etkinlikler.” (K8, Türkiye)

“Meslektaşlarla aramızda aslında genel olarak sıcak samimi bir iletişim, bir ilişki var.” (K10, Türkiye)

“Herkes saygılı birbirine karşı, eğlenceler de var. Mesela yarın akşam yemeğe gideceğiz, hep beraber böyle eğleneceğiz, yemek yiyeceğiz, bir şeyler içeceğiz.” (K16, Türkiye)

“Kesinlikle söyleyebilirim ki biz sadece meslektaş değiliz; iyi arkadaşız ve birbirimizi anlıyoruz çünkü çok benzer sorunlarımız var.” (K22, ABD)

“Öğretmenler olarak ilişkimiz harika. Hepimiz İngilizce zümresinde çok iyiyiz. Hepimiz iyi arkadaşız. Ve şahsen ben tüm öğretmenlerle arkadaşım. Bütün öğretmenleri seviyorum ve onlarla çalışmayı da.” (K23, İrlanda)

Öte yandan katılımcılar meslektaşlar arası ilişkilerde rekabet ve işbirliği azlığı olmak üzere iki temel olumsuz yönü de ortaya koymuştur. Türk katılımcıların %10'u (n=2) ve yabancı uyruklu katılımcıların %20'si (n=2) öğretmenler arası rekabete vurgu yapmıştır. Bu konudaki görüşünü K2 (Türkiye) “Zaman zaman arkadan iş çeviren insanlar olabilir, bu da her yerde

olduğu kadar okulda da olabilir.” sözleriyle dile getirirken K7 (Türkiye) rekabete bağlı olarak dedikodu yapılabildiğini iğneleyici bir dil kullanarak “Fakat diğer öğretmen arkadaşlar için bu konuda olumlu çok nokta belirtmeyeceğim. Sebepsiz davranışlar, kimin okula kaçta geldiği ve çıktığı, kimin öğretmenler odasında yüksek sesle güldüğü gibi çok değerli ve bizi modern dünya ülkesi yapmakta ilk adımı atacak önemde olan konular müdür odasında saatlerce masaya yatırılır.” cümleleriyle ortaya koymuştur.

Ayrıca bir katılımcı zümreler arası rekabet yaşanabildiğini ve bu durumun okuldaki işbirliği iklimini olumsuz etkilediğini *“Türk öğretmenler ile İngilizce öğretmenleri arasında da garip bir rekabet var. Bu çok ayrı bir şey. İngilizce öğretmenleri derken hem yerli hem de yabancı İngilizce öğretmenlerini kastediyorum. İlkokulda tüm öğretmenlerle aynı toplantı odasını paylaşıyorduk ama İngilizce öğretmenleri farklı görülüyordu sanki. Kendilerinin bizden daha az ders saatleri olmasına rağmen neden olduğundan emin değilim ama her zaman bir rekabet, dedikodu ve arkadan konuşma vardı.”* (K28, Kanada) sözleriyle ortaya koymuştur. Başka bir katılımcı ise özel okullarda yerli veya yabancı öğretmen olmaktan kaynaklı bir rekabet ortamı olduğunu *“Diyelim ki yabancılar ve Türkler arasında büyük bir sorun var. Eğer böyle bir şey olursa, her okulda değil, ama genellikle bildiğiniz gibi biz yabancı öğretmenlerin yasadan dolayı almamız gereken maaştan dolayı maaşlar arasında tutarsızlık oluyor, ki bu sorun olabiliyor.”* (K30, Macaristan) cümleleriyle ortaya koymuştur.

Son olarak bir katılımcı meslektaşlar arası ilişkilerle ilgili olumsuz özellik olarak işbirliği azlığını ortaya koymuştur. Katılımcı, çalışma ortamında işbirliği eksikliğinden duyduğu rahatsızlığı ifade etmiştir. Özellikle, çalışma arkadaşlarıyla etkili bir işbirliği sağlamak adına kendi inisiyatifiyle bir toplantı düzenlediğini, *“Biraz ekip çalışması yapmamız gerekiyor”* diyerek talepte bulunduğunu belirtmiştir. Kanada'daki işbirlikçi ve destekleyici çalışma kültürüyle kıyaslama yaparak, *“Kanadalılar çok işbirlikçidir ve pozitif bir çalışma ortamında birbirlerini destekler. Ama bazen burası toksik hissettiriyor”* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca, dil engelinin bu işbirliği eksikliğini daha da derinleştirdiği, katılımcının *“Sanki oraya ait değilmişim ya da yeterince iyi değilmişim gibi davranıldığını hissettim”* (K28, Kanada) sözleriyle vurgulanmıştır.

4.1.4. Eğitim Öğretim Süreçleri Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları

Özel okul öğretmenlerinin çalıştıkları özel öğretim kurumları bağlamında eğitim öğretim süreçleri boyutuna yönelik görüşleri nicel ve nitel bulgular kullanılarak aşağıda

sunulmuştur.

Tablo 4.20. Uyruğa Göre Eğitim Öğretim Süreçlerine Yönelik Görüşler

Boyutlar	Uyruk	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Eğitim öğretim süreçleri	A- Yabancı	50	2,98	,836	-5,252	376	,000	,796
	B- Türk	328	3,59	,759				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=6,56$ (328/50) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 37, ikinci grup için de 239 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.20'de verilen bulgulara göre Türk ve yabancı uyruklu özel okul öğretmenlerinin görüşleri eğitim öğretim süreçleri [$t_{(376)}=-5,252$; $p<,01$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre Türk öğretmenler ($\bar{x}=3,59$) yabancı uyruklu öğretmenlere ($\bar{x}=2,98$) göre eğitim öğretim süreçleri boyutunda daha olumlu görüşe sahiptir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=,796$) Türk ve yabancı uyruklu öğretmenler arasındaki farkın uygulama açısından yüksek düzeyde bir etkiye yakın olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,90 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.21. Cinsiyete Göre Eğitim Öğretim Süreçlerine Yönelik Görüşler

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Eğitim öğretim süreçleri	A- Kadın	225	3,60	,843	2,557	359,494	,011	,259
	B- Erkek	153	3,39	,708				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=1,47$ (225/153) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 54, ikinci grup için de 80 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.21'de verilen bulgulara göre kadın ve erkek özel okul öğretmenlerinin görüşleri eğitim öğretim süreçleri [$t_{(359,494)}=2,55$; $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,39$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=3,60$) göre eğitim öğretim süreçleri boyutunda daha olumsuz görüşe sahiptir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=,259$) kadın

ve erkekler arasındaki farkın küçük bir etkisi olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,99 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.22. Kıdeme Göre Eğitim Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşler

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ε ²)
Eğitim öğretim süreçleri	A-1-5 yıl	121	209,29	4	9,083	,059	-	,024
	B-6-10 yıl	138	180,38					
	C-11-15 yıl	72	165,58					
	D-16-20 yıl	32	203,03					
	E-21yıl ve üzeri	15	199,73					

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=5 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 200 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.22’de verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları, özel okul öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçleri boyutuna yönelik görüşlerinin çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [$X^2(4)=9,083$; $p>.05$]. Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=.024$) gruplar arasındaki farkın çok küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.23. Görev Yapılan Kademeye Göre Eğitim Öğretim Süreçlerine Yönelik Görüşler

Boyutlar	Okul kademesi	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ε ²)
Eğitim Öğretim Süreçleri	A-Okul öncesi	11	254,50	3	14,455	,002	+	,038
	B-İlkokul	65	201,42				A-C	
	C-Ortaokul	119	161,11				B-C	
	D-Lise	183	199,82				C-D	

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=4 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 180 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.23’te verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları, özel okul öğretmenlerinin meslektaşlar arası ilişkiler boyutuna yönelik görüşleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı

farklılık göstermektedir [$X^2(3)=14,455$; $p < .05$].]. Anlamli farkın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, eğitim öğretim süreçleri boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi ile ortaokul [$U=342,000$, $p < .05$], ilkokul ile ortaokul [$U=3068,000$, $p < .05$] ve ortaokul ile lise [$U=8622,500$, $p < .05$] düzeylerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, okul öncesi ile ilkokul [$U=258,000$, $p > .05$], okul öncesi ile lise [$U=703,500$, $p > .05$] ve ilkokul ile lise [$U=5872,500$, $p > .05$] düzeylerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgular, ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin diğer öğretmen gruplarına kıyasla belirgin şekilde farklılık gösterdiğini, ortaokul öğretmenlerinin diğer düzeylerdeki öğretmenlere göre daha olumsuz görüşe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=.038$) gruplar arasındaki farkın çok küçük bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.24. Eğitim Düzeyine Göre Eğitim Öğretim Süreçlerine Yönelik Görüşler

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Eğitim öğretim süreçleri	A- Lisans	310	3,54	,783	1,710	376	,088	,229
	B- Lisansüstü	68	3,36	,844				

G*Power programında Cohen's $d = 0.5$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=4,55$ (310/68) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 177, ikinci grup için de 39 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.24'te verilen bulgulara göre lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip özel okul öğretmenlerinin görüşleri eğitim öğretim süreçleri [$t_{(376)}=1,710$; $p > .05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=.229$) lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenler arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,96 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.25'da sunulan nitel araştırma bulgularına göre özel okullar bağlamında yürütülen eğitim-öğretim süreçleri hem olumlu hem de olumsuz özellikler göstermektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan bulgular öğretim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, ders araç-gereçleri ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört alt tema üzerinde ele alınabilmektedir.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	Katılımcılar		
Öğretim programı	Olumsuz özellikler	Ezbere dayanma	TR K1, K3, K8, K10, K11, K12 YU K22, K23, K28, K30		
		Güncellik sorunu	TR K1, K8 YU K22, K24, K26, K30		
		Sık değişiklikten kaynaklı sorunlar	TR K4, K6, K9, K10, K12, K14, K15 YU -		
		İçerik sadeleştirme sorunları	TR K3, K5, K6, K10 YU -		
		Ders saati sorunu	TR K6, K9 YU K24, K28		
	Olumlu özellikler	Zenginleştirilmiş öğretim programı	TR K5, K13, K17, K19, K20 YU -		
		Bireysel ihtiyaçlara odaklanma	TR K7 YU K25		
		Öğretim yöntem ve teknikleri	Olumsuz özellikler	Geleneksel yöntem ve teknik kullanımı	TR K1, K12, K17 YU K22, K23, K24, K27
				Bireysel öğrenci ihtiyaçlarının karşılanamaması	TR - YU K28, K30
			Olumlu özellikler	Uygulama yetersizliği	TR K4, K17 YU -
Bireysel ihtiyaçlara uygun yöntem kullanımı	TR K1, K7, K17, K18 YU -				
Yeni yöntem ve tekniklerin kullanımı	TR 1, 17 YU -				
Ders araç-gereçleri	Olumsuz özellikler	Etkililik sorunu	TR K3, K4, K6, K11, K14, K15, K16 YU K29, K30		
		Olumlu özellikler	Teknoloji destekli araç gereç kullanımı	TR K1, K7, K8, K15, K17, K20 YU -	
	Zengin araç gereç kaynağı		TR K2, K7, K13, K19 YU K21		
	Ölçme-değerlendirme		Olumsuz özellikler	Geçerlik-güvenirlilik sorunu	TR K3, K5, K6, K10, K14, K15, K16 YU K27, K28
		Sınav kaygısı		TR K13 YU K21, K27	
Pilot uygulama olmadan yapılan değişiklikler		TR K1, K5 YU -			
Sınavlar arası uyumsuzluk		TR K3 YU K24			
Olumlu özellikler		Öğrenci gelişiminin takibi		TR K4, K6, K7, K17, K18, K20 YU -	
		Merkezi sınavlar	TR K16, K20 YU K21, K24, K27		
		Farklı ölçme yöntemlerinin kullanımı	TR K17, K20 YU -		

İlk olarak katılımcılar arasında öğretim programının ezbere dayalı yapısı öne çıkan bir eleştiri olmuştur. Türk öğretmenlerin %50'si (n=10) ve yabancı öğretmenlerin %40'ı (n=4), öğretim sürecinin ezber odaklı olduğunu vurgulamıştır. Bu durumun, öğrencilerin bilgiye

yüzeysel yaklaşmasına ve derinlemesine öğrenme becerileri geliştirmesine engel olduğunu ifade etmişlerdir. Ezber odaklı eğitimin öğrenmenin merkezinde yer almasının analitik düşünme ve problem çözme gibi becerilere engel olduğuna yönelik katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Türk eğitim sisteminin bu sınav odaklı çalışması, sınavı merkezine koyması bizim çağdaş dil eğitimi yaklaşımlarımızın hepsine ters.” (K1, Türkiye)

“Çok fazla ezbere dayalı olduğunu düşünüyorum matematiğin. Güncel hayatla karşılaştırmaya çalışıyorlar matematiği, matematiğin içine güncel hayat sokmaya çalışıyorlar ama bana göre yine de öğrenci neyin nereden geldiğini bilmiyor. Yani ispat olayı yok Milli Eğitim kitaplarında.” (K3, Türkiye)

“Sadece kitap bilgileri ile dolu olan ama bu bilgilerin nasıl uygulanacağını bilmeyen, sonucunun ne olacağını bilmeyen, o lazım mı onu bilmeyen öğrenci grubu yetiştiriyoruz.” (K8, Türkiye)

“Program genel olarak çok fazla ezbere dayalı bence. Ayrıca uygulama yapma konusunda eksiklikler var.” (K10, Türkiye)

“Her şey sınava ve sınavdaki başarıya dayanıyor. Ancak sınavın içeriğine baktığınızda öğrencilerden bir şey yaratmalarının ya da modern küresel sorunlara yaratıcı çözümler bulmalarının beklenmediğini görüyorsunuz. Bunun yerine soruda bazı bilgiler veriliyor ve öğrencilerden bu bilgileri hatırlamaları bekleniyor. Yaratıcı çözümler bulmaları, küresel düşünceleri ya da eleştirel düşünceleri beklenmiyor. Türk sistemindeki sorularda yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine daha az vurgu yapılıyor bence.” (K22, ABD)

“Ama bu onlara bir şey öğretmiyor; sadece sınavlarında başarılı olabilmeleri için birşeyler yapıyoruz. Onlara İngilizce öğretmiyorum; sadece temel bilgileri öğretiyorum, ‘Tamam, sınav için bunu bilmeniz gerekiyor’ diyorum.” (K28, Kanada)

İkinci olarak katılımcılar, öğretim programıyla ilgili güncellik sorununu ortaya koymuştur. Türk öğretmenlerin %10’u (n=2) ve yabancı uyruklu öğretmenlerin %40’ı (n=4), içeriklerin güncel gelişmelere yeterince yer vermediğini belirterek; bu durumun hızla gelişen dünyamızda öğrencilerin güncel hayatın ihtiyaçlarına göre yetişmesi konusunda eksikliklere sebep olabildiğini ifade etmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Çoktan seçmeli soru cevaplamaya alışık öğrencileri, bizim dil eğitim kitaplarında da ortaya konan temel hedeflerimiz olan 21. yüzyıl gereksinimleri, küreselleşme, eleştirel düşünce gibi alanlara çekmeye çalışmak ve buradaki aktiviteleri, buradaki farklı sınıf içi çalışmaları öğrenciye adapte etmek, aktif bir şekilde buna göre sınıf içerisinde davranmasını sağlamak çok zorlayıcı oluyor bizim için.” (K1, Türkiye)

“Çağın gerektirdiği gerçeklere uygun insan yetiştirmiyoruz. Yani bizim bir kere şunu dememiz lazım. Bizim nasıl insan grubuna, nasıl yetişecek bir insan grubuna ihtiyacımız var? Yani biz bu çocukları yetiştiriyoruz da niçin yetiştiriyoruz. Bizim neye ihtiyacımız var?” (K8, Türkiye)

“Günümüzde öğrencilerin yaratıcı çözümler bulmaları, küresel düşünceleri ya da eleştirel düşünceleri bekleniyor. Türk sistemindeki sorularda yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerine daha az vurgu yapılıyor bence. Yani çok da günümüz koşullarına ve hedeflerine uygun değil kullandığımız program.” (K22, ABD)

“Elbette bazı iyi perspektifler olduğunu söyleyebilirim. Ancak genel olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan müfredatın çok güncel olduğunu söyleyemem.” (K24, İrlanda)

“Türkiye’de hayatı kaçırıyoruz. Çocukları neye göre hazırlıyoruz, anlamıyorum.” (K26, Polonya)

Öğretim programıyla ilgili üçüncü olarak yapılan sık değişikliklerin sorun yarattığı ortaya konmuştur. Türk katılımcıların % 35’i (n=7), öğretim programı üzerinde sık sık değişiklik yapıldığını ve yapılan bu değişikliğin hem öğretmenlerin öğretim süreçlerini zorlaştırdığını hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini sekteye uğrattığını aşağıdaki cümlelerle ortaya koymuştur:

“Yani, müfredata uygun ilerlemeye çalışıyoruz. Müfredat değiştiği için, her sene değişmesi bizim için sıkıntı oluşturuyor. Çünkü kendimize göre bir düzen oluşturuyoruz, dosyalar hazırlıyoruz, ama her sene değişen müfredata uyum sağlamak için sıralarını değiştiriyoruz ve bu bir tık düzensizliğe sebep oluyor.” (K4, Türkiye)

“Müfredat konusunda, genel olarak bazı sorunlar var. Çok fazla değişikliğe uğruyor ve her değişiklikte birlikte mesela 7. sınıfta bir değişiklik oluyor, sonra 8.

sınıfa gelen öğrenci 7. sınıfta bazı şeyleri eksik bırakmış olabiliyor. O süreç doğru işletilemeyebiliyor ve bu yüzden sorunlar yaşıyabiliyoruz.” (K9, Türkiye)

“Sıklıkla değişen, müfredat dediğimiz, değişen konuların bazen onların yaşına ve gelişim süreçlerine uygunluğu da bence tartışılır.” (K12, Türkiye)

“Eğitim sistemimiz, özellikle K12 düzeyinde, her yıl değiştiği için bu da ekstra bir belirsizlik yaratıyordu. Neredeyse her yıl, yeni bir düzenleme ya da değişiklik geliyor.” (K15, Türkiye)

Katılımcılar ayrıca öğretim programlarında gerçekleştirilen içerik sadeleştirme uygulamalarını eleştirmiştir. Türk katılımcıların %20’si (n=4) tarafından vurgulanan bu sorunla ilgili yapılan sadeleştirmelerin genellikle programın anlaşılabilirliğini artırmak yerine, içeriklerin çıkarılması ve yüzeyselleştirilmesi yönünde olduğunu belirtilmiştir. Özellikle matematik ve fizik gibi derslerde bu durumun öğrencilerin kavramsal anlayışını zayıflattığı ifade edilmiştir. Bu konuda K3 (Türkiye), matematik dersinde konuların çıkarılmasına karşı olduğunu, bu uygulamanın öğrencileri ezbere yönelttiğini ve kavramsal bağlantıları zayıflattığını “*Mesela ben matematikten konu çıkartılması olayına çok karşıyım. Ama matematikten konu çıkartıyorlar. E ne oluyor? Mesela biz eskiden dizilerde limiti anlatırdık dizi konusundan sonra, sonra 12 sınıfta limiti anlatırdık. Şimdi çocuk diziyi görüyor, dizinin bir kısmını görüyor, sonra limit görüyor, ama limitin ne olduğunu bilmiyor. Ama biz ne yapıyorduk? Dizinin aslında bir fonksiyon olup, orada aslında limite giriş yapıyorduk, limite girişle 12’den devam ediyorduk. Hazır bulunmuştuk sağlamış oluyorduk yani. Bir şeyden ne kadar çıkartırsanız, matematik adına söylüyorum bunu, çocuk o kadar ezbere yöneliyor.*” cümlesiyle dile getirmiştir. Benzer bir şekilde K6 (Türkiye) da “*Şu an Fiziğin çok çok sadeleşmiş halini anlatıyoruz aslında. Hani fiziği günlük hayata uygulayacağız diye artık fiziği fizik gibi görmüyoruz yani, günlük hayattan enstantaneler gibi görüyoruz.*” sözleriyle sadeleştirilen öğretim programı sonucunda dersin içeriğinin yüzeyselleştiğini ortaya koymuştur. K5 (Türkiye) adlı katılımcı ise sadeleştirme sürecinde yapılan değişikliklerin, konuların daha anlaşılır hale getirilmesi yerine içeriklerin ayıklanmasıyla sonuçlandığını, bu durumun da konunun derinliğini kaybetmesine ve öğrencilerin ezber odaklı bir öğrenme deneyimi yaşamasına sebep olduğunu “*Yani konunun sadeleştirilmesi ile konunun basitleştirilmesi birbirinden farklı şeyler. Hani burada ‘konuyu sadeleştirdik’ diyorlar ama ben buna kendi kitabımıza baktığımda inanmıyorum. Konu orada sadeleştirilmemiş, daha kolay anlaşılabilir bir hale getirilmemiş; konu tamamen ayıklanmış... Daha sadeleştirilmiş müfredat,*

işlerini kolaylaştırıyor mu? Hayır, kolaylaştırmıyor. Çünkü düşünmekten çok uzak bir nesil var şu an karşımızda. Ezberci bir nesil var; sadece yazılıya girerken bir şeyleri ezberleyip sonrasında analiz yapamadan, düşünmeden, bağlantı kurmadan maalesef hayatlarını sürdürmeye çalışıyorlar.” sözleriyle vurgulamıştır.

Öğretim programı ile ilgili katılımcılar son olarak ders saatlerinin yetersiz olduğu eleştirisinde bulunmuştur. Türk öğretmenlerin %10'u (n=2) ve yabancı öğretmenlerin %20'si (n=2), ders saatlerinin yetersiz olduğunu vurgulayarak bu durumun öğrencilerin bazı dersleri derinlemesine öğrenmesine engel olduğunu belirtilmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

“Yani benim dersim haftada 4 saat. Ben çocuğa bunu haftada 4 saatte veremem ki. O zaman müfredat çok yoğun. Yani müfredatı 4 saatte veremiyoruz.” (K6, Türkiye)

“Ders saatleri, mevcut olan programı yetiştirmek için yeterli değil. Tabii, hızlı hızlı her şeyi çabucak geçerseniz, belki yetiştirirsiniz. Ancak sınıflarda, her ne kadar özel okul olsa da, 10 kişiyle ders yapmıyoruz. Bizim sınıflarımızda öğrenci sayısı 20-27 arasında değişiyor. Böyle olunca, her öğrencinin derse katılımını sağlamak ve ona zaman vermek gerçekten çok zorlaşıyor. Bu nedenle, program ile ders saatleri arasında daha fazla paralellik olması gerektiğine inanıyorum.” (K9, Türkiye)

“10 saat İngilizce var, 10 saat İngilizce değil, 40 dakikalık on ders ve genellikle yaklaşık 20 dakika ders yapılabilir.” (K23, İrlanda)

“İngilizce öğretmek için harcadığım zaman aslında yeterli değil çünkü uğraştığım çok fazla dış faktör var.” (K28, Kanada)

Öğretim programı konusunda olumlu bir özellik olarak ise öğretim programının zenginleştirilmiş içeriğini vurgulanmıştır. Türk öğretmenlerin %25'i (n=5) farklı kaynak ve etkinliklerle desteklenen içeriklerin öğrenciler için faydalı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, öğretim programlarının zenginleştirilmiş içeriğinin öğrencilerin çok yönlü gelişiminde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda K5 (Türkiye) okul kütüphanelerindeki kapsamlı kaynaklardan faydalanarak temel ders içeriklerini derinleştirme fırsatı elde ettiklerini *“Okulda güzel bir kütüphanemiz var. İşte çıkarılan kısımlarla alakalı, kütüphanedeki kaynaklardan, üniversite düzeyindeki hocaların kaynaklarından edinmişler. Çok da güzel bir kütüphane; oradaki kaynaklardan çocuklara götürerek, ‘Bakın, asıl konu bu, anlatılmak istenen*

asıl bu' diyoruz. Tabii bütün kitabı biz yapamayız ama temel başlıklarını vererek çocuklara bir şeylerin daha farklı, daha derinlikli olduğunu göstermeye çalışıyorum.” sözleriyle ortaya koymuştur. Bazı katılımcılar ise özellikle dil derslerinde zenginleştirilmiş programların kullanılmasının etkili olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda K17 (Türkiye) *“Kolejlerde 8-12 saat İngilizce dersi verdiğimiz durumlar olabiliyor. Hatta bu gibi yüksek ders saati olan sınıflarda, tabii hedeflerimiz de çok daha yüksek seviye oluyor. Ayrıca, 4 saat yabancı öğretmen de derslere giriyor ve çeşitli etkinlikler yapıyor.”* cümlesini dile getirirken; K19 (Türkiye) *“Zenginleştirilmiş bir müfredatımız var. Genel merkezde detaylı hazırlanıp Türkiye'deki tüm okullarla paylaşılıyor. O açıdan dediğim gibi öğrencilerin dünya insanı olması için gerekli dil becerilerini sağlamaya çalışıyoruz.”* sözleriyle çalıştığı okulda kullanılan zenginleştirilmiş programın öğrencilerin dünya vatandaşı olabilmeleri için gerekli dil becerilerinin kazandırılmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde K20 (Türkiye) de *“Buradaki eğitim öğretimin içeriği zenginleştirici bir şekilde hazırlanıyor. Ve çocukları bir dünya vatandaşı yapmak için ne gerekiyorsa İngilizce, Almanca, Robotik kodlama, Ekoloji, Doğa, Hayvanlar, Bakım, ne gerekiyorsa zenginleştirilmiş bir şekilde size sunuyor.”* sözleriyle çalıştığı okuldaki eğitim içeriğinin çocukları dünya vatandaşı yapacak şekilde çeşitlendirildiğini belirtmiştir. Bu kapsamda, öğretim programlarının öğrencilere yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda yaşam becerileri ve çok yönlü gelişim fırsatları sunduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcılar ayrıca öğretim programlarının bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesinin önemini vurgulamıştır. Türk katılımcıların %5'i (n=1) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10'u (n=1) tarafından ortaya konan bu görüşe göre, özel okullarda kullanılan öğretim programlarının esnek yapısının öğrencilerin bireysel hızlarına göre ilerlemelerine olanak tanıdığı belirtilmiştir. Bu bağlamda K7 (Türkiye) *“Öğretim programı daha esnek ve öğrenciye göre düzenleniyor. Bu şekilde, öğrencilerin bireysel hızına göre eğitim alması sağlanıyor.”* sözleriyle programın öğrenciye göre düzenlendiğini ve bu sayede öğrencilerin kendi öğrenme hızına uygun bir eğitim alabildiklerini ifade ederken; K25 (Tunus) *“Burada eğitim sistemi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenleniyor. Örneğin, aradığımız şey öğrencileri daha bağımsız hale getirmek, kendileri için daha çok şey yapıyorlar, öğrenmek için fazladan adım atmak için kendilerini zorluyorlar.”* cümleleriyle eğitim sisteminin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlandığını ve onları daha bağımsız bireyler olmaya teşvik ettiğini belirtmiştir.

Öğretim yöntem ve teknikleri temasında ise katılımcılar ilk olarak geleneksel yaklaşımların yaygınlığını eleştirmiştir. Türk katılımcıların %15'i (n=3) ve yabancı uyruklu katılımcıların %40'ı geleneksel öğretim yöntemlerinin günümüz öğrenci ihtiyaçları ve dijital çağdaki gelişmelerle uyumlu olmadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda K1 (Türkiye) *“Şu anki hayat ve öğrencilerin kitaplarda okuduğu ya da derslerde karşılaştığı hayat arasında çok fazla fark var. Her ne kadar bizim güncel kitaplarımız bunu belli bir yere kadar konu içerisine dâhil etmeye çalışıyor olsa da bizim öğrencilerin konsantrasyonu, ilgisini dikkatini toplamakla, motivasyonunu arttırmakla ilgili çok ciddi sorunlarımız var. Çünkü bu nesil dijital çağda büyüyen, video oyunlarının çok gerçekçiliğinin arttığı bir jenerasyon.”* sözleriyle öğrencilerin derslerde öğrendikleri ile gerçek yaşam arasındaki farkın oldukça belirgin olduğunu belirterek bu farkın öğrencilerin dikkatini toplamak ve motivasyonlarını artırmak konusunda ciddi sorunlara yol açtığını vurgulamıştır. Benzer şekilde K12 (Türkiye) de *“Eğitim sistemimizde fizik, kimya, matematik anlatarak bir sınıfta tutmaya çalışıyoruz. Ama çocukların bundan çok daha farklı bir hayatları var. Her şeyi çok çabuk öğreniyorlar aslına bakarsınız. Bizim ders olarak öğrettiğimiz konular hariç, onları öğrenmek istemiyorlar. Çünkü çok sıkıcı, boğuluyorlar yani. 40 dakika, günde 8 ders sınıfta kalmak. Bu hiç onların fitratında yok, şu andaki nesilde. Dolayısıyla bunların değişmesi lazım.”* cümleleriyle eğitim sisteminin hala fizik, kimya, matematik gibi dersleri geleneksel şekilde ayırarak öğrencilere bilgi aktarımı biçiminde sunduğunu; ancak bu durumun öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu çekmekte yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Bir yabancı uyruklu katılımcı (K22, ABD) ise, *“Program, materyaller, kitaplar ve öğretim tarzı, bunların hepsi çok eski. Bunu kesinlikle söylemeliyim çünkü burada Türkiye’de sınıfta yapmaya çalıştığımız şeyi gördüğümde ve sonra ülkemdeki, ABD’deki sisteme baktığımda, bunların tamamen farklı iki sistem olduğunu görüyorum.”* sözleriyle Türkiye’deki eğitim yöntemlerinin yeterince güncel olmadığını ve dünyadaki teknolojik ve eğitsel gelişmelerin eğitim ortamında yeterince yansıtılmadığını ifade etmiştir. Son olarak başka bir yabancı uyruklu katılımcı da *“Bence Türkiye’de öğrenme çok fazla öğretmen odaklı. Yine de her seviye farklı. Örneğin anaokulunda çok fazla yapılandırılmış öğrenme olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler oyun için gerektiği kadar zaman bulamıyor. Anaokulu seviyesindeki öğrenciler için eğitim sistemini karşılaştıracak olsam İngiltere’de derslerin çok daha fazla çocuk liderliğinde olduğunu söyleyebilirim. Daha fazla geri çekilmemiz ve çocukların dünyayı keşfetmelerine izin vermemiz gerekiyor.”* sözleriyle Türkiye’deki eğitim sisteminin öğretmen odaklı yapısına yönelik eleştirilerini dile getirmiştir.

Katılımcılar ikinci olarak öğretim yöntem ve tekniklerinin bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizliğine dikkat çekmiştir. Yabancı uyruklu katılımcıların %20'si (n=2) tarafından vurgulanan bu konuda K28 (Kanada) *“Çok fazla yardıma ihtiyacı olan çocuk var ama ilerleyemiyor çünkü onlara gereken ilgiyi gösteremiyorum. Herkesin ihtiyaçlarına uygun dersleri nasıl öğreteceğimi bulmakta çok zorlanıyorum”* sözleriyle sınıftaki bazı öğrencilerin ihtiyaç duydukları yardımı almadığı için ilerleyemediğini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenin bireysel öğrenci ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığına dair önemli bir gösterge olup, daha fazla özelleştirilmiş ve öğrenci odaklı bir öğretim yaklaşımının gerekliliğini ortaya koymaktadır. K30 (Macaristan) ise *“Okul bir tür test yapmalı ve çocukları İngilizce seviyelerine göre gruplandırmalı çünkü her zaman karışık gruplar oluyor, bu da oldukça zor.”* cümleleriyle grup içindeki hazır bulunuşluk farklılıklarından kaynaklı zorlukları dile getirmiştir. Özellikle dil derslerinde öğrencilerin dil seviyeleri farklı olduğunda, öğretim sürecini zorlaştığını ve bazı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteği alamadığını vurgulamıştır.

Katılımcılar öğretim yöntem ve teknikleri konusunda son olarak uygulama yetersizliklerini ve bu eksikliklerin öğrencilerin gelişimine olan olumsuz etkilerini dile getirmiştir. Bu bağlamda K4 (Türkiye), okulda araştırma ve deney yapabilme fırsatlarının sınırlı olduğunu, öğretim sürecinin genellikle teorik bilgilerle sınırlı kaldığını *“Bize araştırma konuları veriliyor. Ama özel okulda da olsak, devlet okulunda da olsak, belki laboratuvara daha fazla girebilmemiz için bize bazı materyaller gönderilmeli diye düşünüyorum. Ders mi işlendi, bu dersin deneyi yapılmalı gibi, daha gözleme dayalı dersler işlenebilir. Ama bu çok fazla gerçekleşmiyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin dersten elde ettikleri bilgilerin pratiğe dökülmesi konusunda özel okullarda da sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. K17 (Türkiye) ise *“Müfredat olarak devlet okulları çok geride. Diğer okullar ise tiyatrolar ve dramalarla dili kullanıyorlar. Çocuğa da yapabildikçe mutluluk ve özgüven geliyor. Evde de konuşuyorlar, anne babaları genellikle dil bildiği için öğrendikleri şarkıları ve oyunları sergiledikçe ‘aferin’ diyor. Ama devlet okulunda durum böyle değil.”* sözleriyle eğitim yöntem ve teknikleri konusunda devlet ve özel okullar arasında bir kıyaslama kapmış ve devlet okullarında uygulama eksikliklerinin daha belirgin bir şekilde gözlemlendiğini dile getirmiştir. Devlet okullarında öğrencilerin özellikle dil becerilerini geliştirebilmeleri için daha fazla uygulamalı etkinliğe ihtiyaç duyduklarını ancak özel okullarda tiyatro ve drama gibi etkinliklerle dil derslerinde görece daha fazla uygulama fırsatı sunulduğunu vurgulamıştır.

Öte yandan eğitim yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak katılımcılar, özel okullarda bireysel öğrenci ihtiyaçlarına yönelik farklı yöntem ve teknikler kullanılıyor olmasını olumlu

bir yön olarak vurgulamıştır. Türk katılımcıların %20'si (n=4) tarafından dile getirilen bu durumun öğrenme sürecine katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu konuda K1 (Türkiye) *“Düzenli olarak kullandığımız yöntemlerin hepsi sınıf durumlarına, öğrenci ihtiyaçlarına göre dizayn edilmeye çalışılıyor.”* sözleriyle öğretim yöntemlerinin sınıfın dinamiği ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak daha esnek ve öğrenci merkezli bir şekilde tasarlandığını dile getirmiştir. Benzer şekilde K7 (Türkiye) de *“Bireysel destek uyguluyoruz. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş destek sunuluyor.”* ifadesiyle derslerde her bir öğrenciye yönelik farklı bir yaklaşım sergilemeye dikkat edildiğini belirtmiştir. K17 (Türkiye) ise *“Farklı öğrenme metotlarına yönelik çalışmalar yapmayı seviyorum. Çünkü sınıfın hepsi uslu oturan çocuklar değil; çok hareketli çocuklarımız var, görsel çocuklarımız var, işitsel çocuklarımız var. Onlarla dersin zevkli kalabilmesi adına, benim de eğlenmem ve onların da öğrenebilmesi adına dersimi güzel şekilde bölüyordum: hareketli, müzikli, resimli etkinliklerle. En sonunda defterine yazmalı, minik bir ödevle dersi finalize etmeye yönelik çalışmalar yapıyordum. Yani çocuklar ders yaptığının farkına varmadan ama bir şeyler öğrenerek gidiyorlardı eve.”* sözleriyle derslerin görsel, işitsel, kinestetik gibi çeşitli öğrenme stillerine hitap edecek şekilde çeşitlendirildiğini ortaya koymuştur.

Katılımcılar ayrıca, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını da olumlu bir özellik olarak ifade etmiştir. Bu konuda Türk katılımcıların %10'u (n=2) yenilikçi yaklaşımların öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve öğrenme sürecini desteklediğini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Bir şekilde farklı teknolojik içerikler, güncel teknoloji desteği olan kitaplar, çeşitli online oyunlar vb. unsurları derslerimize entegre etmeye çalışıyoruz derslerin verimliliğini artırmak için.” (K1, Türkiye)

“Ben her zaman yeniliğe açıktım. Mesela bu ters yüz öğrenme (flipped classroom) modelini, ben yıllar önce yapmaya başlamıştım. Bunlar daha yeni yeni derslere entegre ediliyor.” (K17, Türkiye)

Ders araç ve gereçleri teması altında katılımcılar kullanılan araç ve gereçlerin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda Türk katılımcıların %35'i (n=7) ve yabancı uyruklu katılımcıların %20'si (n=2) araç gereçlerin etkili olmadığını dile getirmiştir. Bu konuda K3 (Türkiye) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan materyallerin özellikle senaryo içeriklerinde yetersiz kaldığını belirtmiştir. Öğretmen, senaryoların bazı durumlarda uygun olmadığını veya yeterince özenli hazırlanmadığını ifade ederek şunları söylemiştir:

"Bazılarından memnun değilim. Materyallerden, mesela senaryolar veriyor Milli Eğitim, bazı senaryoların çok düzgün olduğunu düşünmüyorum. Bazen işlemediğimiz yerlerden de çıkabiliyor senaryolar ya da mesela başka bir başlık altında senaryo diye geçiyor bir konu ama Milli Eğitim kitabında başka bir konu çıkabiliyor senaryolarda. Yani başlığın altında başka bir konu, farklı bir konu çıkabiliyor." Benzer şekilde K4 (Türkiye) de sağlanan materyallerin teori odaklı olduğunu ve derslerin etkin işlenmesini tam olarak destekleyemediğini *"Daha fazla teorik içerik var. Araştırma için tabii ki birkaç şey koyuyorlar ama çok da materyaller uygulamaya dönük değil. Bence bunu geliştirmeleri gerekiyor."* sözleriyle ortaya koymuştur.

Başka bir katılımcı ise müzik gibi alanlar için yeterli donanım ve araçların sağlanmadığını vurgulayarak *"Mesela genel olarak sadece özel değil devlette de kaç okulda müzik odası var, kaç okulda farklı enstrümanlar var? Neredeyse hiç. Böyle olunca tabii yetenekli çocuklar verim alamıyor, hatta belki de yeteneği hiç ortaya çıkmıyor bile."* (K11, Türkiye) ifadelerini kullanmıştır.

Diğer katılımcılar da Bakanlık tarafından sağlanan kitapların özellikle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını *"Özellikle öğrencilerin becerilerini geliştirmeye izin vermeyen daha mekanik alıştırmalar var kitaplarda. Yani bu açıdan yetersiz kalıyor."* (K15, Türkiye) cümlesiyle belirtirken; diğer bir katılımcı da derslerin daha etkili olabilmesi için dil derslerinde ek materyallere ihtiyaç duyduklarını *"Devlet kitapları karşılıyor mesela ama bu kitaplar yetersiz. Yardımcı kitap almak zorunda kalıyoruz."* (K14, Türkiye) sözleriyle dile getirmiştir.

Öte yandan katılımcıların %60'ı (n=6), teknoloji destekli araç-gereçlerin kullanımı konusunda olumlu görüş bildirmiştir. Özellikle dil dersi öğretmenleri teknolojik araçların derslerin daha interaktif ve ilgi çekici hale gelmesine yardımcı olarak öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığını, çalıştıkları okulların kaynak ve alt yapı konusunda kendilerine destek olduğunu şöyle ifade etmiştir:

"Ama tabii bir şekilde farklı teknolojik içerikler, güncel teknoloji desteği olan kitaplar, çeşitli online oyunlar vb. unsurları derslerimize entegre etmeye çalışıyoruz derslerin verimliliğini artırmak için." (K1, Türkiye)

"Güncel teknolojileri öğretim programına entegre ederek daha etkili bir öğrenme yolu sunmaya çalışıyoruz." (K7, Türkiye)

"Biliyorsunuz teknoloji çok fazla gelişti. Bununla ilgili sürekli araştırmalar

yapıyoruz. Kahoot gibi etkinlikler kullanılabilir sınıflarda, oyun etkinlikleri ya da farklı web siteleri var. Onlardan faydalanabiliyoruz.” (K8, Türkiye)

“Çok güzel elektronik programlar kullanıyoruz, ödev programları öğrencilerimizi motive ediyor. Elektronik kitaplar yollayalım, öğrencilerin okuma becerisi artsın diyoruz.” (K17, Türkiye)

Bunun yanı sıra, katılımcılar, öğretim sürecinde kullanılan araç-gereç ve materyallerin çeşitliliği ve zenginliğine dikkat çekmiş, bazı özel okulların bu konuda oldukça avantajlı bir durumda olduğunu ifade etmişlerdir. Türk katılımcıların %20'si (n=4) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10'u (n=1) derslerde kullanılan zengin araç gereç kaynaklarının öğretim sürecine olumlu katkılar sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda K2 (Türkiye) okulun spor salonu gibi fiziksel altyapı olanaklarının zenginliğini *"Bizim okulumuzda spor salonumuz var ve orada alet, materyal, her şey mevcut. Yani birçok okulda böyle bir imkân yok, ama bizim okulumuzda var."* sözleriyle ortaya koymuştur. Diğer katılımcılar ise okulun sunduğu zengin kitap ve ek kaynak desteğini aşağıdaki sözlerle ortaya koymuştur:

“Okuldaki eğitimi iyileştirmek için bazı ek kitaplar kullanıyoruz. Bir de merkezden, İstanbul'dan bazı malzemeler gönderiliyor.” (K21, İran)

“Burada İngiliz ve Amerikan kitaplarını kullanabiliyoruz, bunu gerçekten çok seviyorum çünkü bu kitapları seçebiliyoruz. Ayrıca burada uzmanlarımızdan gerçekten büyük destek alıyoruz; ders planlarımız var, onlardan destek alıyoruz.” (K29, Rusya)

Ayrıca bazı katılımcılar, okulda kullanılan kitap ve materyallerin sürekli güncellenerek öğrencilerin ilgi alanlarına uygun şekilde geliştirildiğini vurgulamıştır. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

"Okulda kullandığımız kitap ve materyallerin birçoğu kurum genel merkezi tarafından hazırlanıyor, bu yüzden sürekli güncelliği korunuyor. Çok geniş bir materyal olanağımız var ve hepsi de genellikle öğrencilerin ilgi alanlarına göre hazırlanıyor." (K7, Türkiye)

"Çok büyük bir kaynak havuzumuz var. Her öğretmen istediği özelliklere, sınıfın ihtiyaçlarına uygun materyal ya da kaynak bulabiliyor." (K19, Türkiye)

Ölçme değerlendirme teması altında katılımcılar öncelikle geçerlik sorununa dikkat çekmiştir. Bu konuda Türk katılımcıların %35'i (n=7) ve yabancı uyruklu katılımcıların %20'si (n=2) sınav sonuçlarının öğrencilerin gerçek başarılarını yansıtmakta yetersiz olduğunu; özellikle ders tekrarı yapma uygulamasının kalkmasından sonra öğrencilerin okula ve derslere verdiği değerin azalmaya başladığını ortaya koymuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Mesela sınıfta kalmama, okulda kalmama olayı büyük bir sıkıntı bence. Evet öğrenciler geçiriliyor...Bu sebeple de çocuk çok rahat.” (K3, Türkiye)

“Ortak sınavlarda gelen sorular, Türkiye'deki bütün okullara uygulandığı için en düşük seviyedeki sorular. Yani bir fen lisesine giden çocukla, meslek lisesine çok düşük puanla girmiş bir çocuk aynı sınava tabi tutuluyor. Tabii ki bu, öğrencinin gözünde maalesef dersi de değersizleştiriyor. Çünkü orada altı çizili bir kelime var, işte ne diyelim, menü sözcüğünün altı çizili. Bu, hangi anlamda kullanılmıştır diye soruyor. Çocuk için bu, çok onur kırıcı geliyor, yani bana da öyle, bu kadar basit düzeyde bir şeylerin sorulması. Tabii ki sınav hazırlanırken kolay, orta, zor şeklinde sorular dağılsın ama bütün soruların çok kolay düzeyde olması dersi de değersizleştiriyor maalesef.” (K5, Türkiye)

“Özellikle bu ders geçme konusu benim için en sıkıntılı konu. Yani orada tamamen şey düşünüyorsun. Yani emeklerim boşa gidiyormuş hissiyatı veriyor bana.” (K6, Türkiye)

“Özellikle sınıfta kalma ortadan kalkınca öğrenci tembelleşmeye başladı. Domino taşı etkisi gibi. Mesela X çalışıyor, Y çalışmıyor. Ama ikisi de eğitime devam ediyor çünkü sınıfta kalma yok. E ne oluyor, X etkileniyor.” (K14, Türkiye)

“Sınav puanlarının yüksek olması bu kadar önemliyse o zaman karneler ne işe yarayacak? Çünkü gerçekten temsil etmediklerini görüyorum, karneler gerçekte uyuşmuyor, öğrencilerin performanslarıyla gerçekten uyuşmuyorlar.” (K28, Kanada)

İkinci olarak Türk katılımcıların %5'i (n=1) ve yabancı uyruklu katılımcıların %20'si (n=2) sınavların öğrencilerde ciddi derecede kaygıya sebep olduğunu, bu durumun öğrencilerin öğrenme sürecini sekteye uğrattığını aşağıdaki cümlelerle ortaya koymuştur:

“LGS ve diğer sınavlar, bazen öğrenciler için çok rekabetçi olabiliyor. Bazen psikolojilerini etkileyebilir; ruh sağlıklarını etkileyebilir. Aslında bazen değil; neredeyse her zaman çünkü aileler baskı altında, öğrenciler baskı altında. Bu aile ve çocukların geleceği için sağlıklı değil.” (K13, Türkiye)

“Sınavlar sadece İngilizce’de değil, her konuda öğrencilere çok baskı yapıyorlar. Öğrenciler sıkılıyor, yoruluyor. Arkadaşları ve aileleriyle geçirecek yeterli zamanları bile yok. Dışarıda geçirecek zamanları bile yok.” (K21, İran)

“Sınavlar lise öğrencileri üzerinde büyük bir stres yaratıyor; sürekli olarak sınavlar ve deneme sınavlarıyla dolu ve bu da aslında eğitimden uzaklaşmalarına neden oluyor. Deneme sınavları için çok fazla zaman harcıyorlar ve bu da öğrenme sürelerini kısaltıyor.” (K27, İngiltere)

Türk katılımcıların %10’u (n=2) ise ölçme-değerlendirme sisteminde yapılan değişikliklerin pilot uygulamalar yapılmadan hayata geçirilmesinin olumsuz sonuçlar doğurduğunu vurgulamıştır. Bu tür değişikliklerin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sürece uyum sağlamakta zorlanmasına neden olduğu şu ifadelerle ortaya konmuştur:

“Ölçme değerlendirme bağlamında özellikle geçtiğimiz yıl Bakanlığın yabancı dil eğitimi ile eğitiminin ölçme değerlendirmesi ile ilgili yeni kararları vardı. Bunlar atılmış pozitif adımlar olsa da, zamanlamaları biraz kötüydü. Yılın ortasında getirilen ölçme değerlendirme hamleleri bizim yıllık planlamamıza sekte vurdu genel anlamda... Konuşma sınavını zorunlu tuttular ama bu konuşma sınavı yaklaşık bizim bir haftamızı aldı, bir sınıfı tamamlamak. Bunun planlanması ile ilgili bizi biraz açığa bıraktı sistem. Nasıl yapılacağına dair 2. dönemin ortasında falan video yayınlamışlardı yanlış hatırlamıyorsam. Bu, yani yola çıkıldıktan sonra alınan bu tarz kararlar geç kalınmış ve o yılı biraz heba eden kararlar oluyor. Her ne kadar kavramsal olarak bakıldığında olumlu adımlarmış gibi görünse de, plansız atılan adımlar oluyor. Sonuçta da neticede dolayısıyla biz dil öğretmenleri olarak yıl boyunca bu sınav sistemindeki değişikliklerle ilgili bocaladık diyebilirim.” (K1, Türkiye)

“Mantık olarak baktığımızda, Türkçe’nin içerisine, edebiyatın içerisine 15 puanlık hikaye dinleme ve 15 puanlık da konuşma bölümü eklendi. Ama tabii ki bununla

ilgili yine hiçbir altyapı çalışması yapılmadan bunun uygulanması isteniyor. Bireysel çabalarla bir şeyleri hallediyoruz.” (K5, Türkiye)

Ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili son olarak sınavlar arasında uyumsuzluklar olduğu ortaya konmuştur. Türk katılımcıların %5’i (n=1) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10’u (n=1) tarafından ifade edilmiştir. Bu konudaki görüşler şöyle sıralanabilir:

“Yani hem ortak sınav yapıyorlar hem de Türkiye geneli sıralama sınavlarını öğrenciler demoralize olur diye kaldırıyorlar. O kadar çelişkiler var ki baktığımız zaman bazı şeylerde...Ben üniversiteye hazırlık sınıflarına giriyorum. O zaman biz nasıl şey yapacağız? Türkiye genelindeki sıralamasını nasıl göreceğiz çocuğun? Hani bunlar kaldırılırsa ama bir bakıyorsunuz ortak sınav yapılıyor yani o da ilginç bir durum.” (K3, Türkiye)

“Türkiye'deki genel resme baktığımızda, İngilizce sınavlarımızda daha açık uçlu sorulara ve farklı öğrenci becerilerini değerlendirmeye doğru ilerlemeye çalıştığımızı düşünüyorum, ancak diğer yandan YKS ve LGS gibi liseye veya üniversiteye girmek için gerekli olan ulusal sınavlar çoğunlukla çoktan seçmeli sorulardan oluşuyor.” (K24, İrlanda)

Öte yandan ölçme değerlendirme süreçleri konusunda öğrenci gelişiminin takibi, merkezi sınavlar ve ölçme yöntemlerinde çeşitlilik bulunması olumlu taraflar olarak değerlendirilmiştir. Türk katılımcıların %30’u (n=6) öğrenci gelişiminin takip edilmesine yönelik olumlu uygulamaların mevcut olduğunu belirtmiştir. Özellikle bireysel gelişim raporları, düzenli değerlendirme süreçleri ve öğretmenlerin bireysel geri bildirimleriyle öğrenci ilerlemesinin izlendiği aşağıdaki ifadelerle ortaya konmuştur:

“Yabancı dil öğretmenleri olarak bizler süreç değerlendirme yapmaktayız. Okulda hem MEB için yazılı sınav yapılmakta speaking ile birlikte, ayrıca her dönem için iki proje, iki online sınav (reading, vocabulary, grammar, writing), iki speaking sınavı yapılmakta. Her sınav sonrası öğrencilere detaylı bir geri bildirim verilmekte ve öğrenme süreçleri gözden geçirilmekte.” (K7, Türkiye)

“Kendi İngilizce sınavlarımızda, mesela dinleme, okuma, yazma bölümleri oluyordu ve çocuklar hangi bölümden eksikse biz onların raporunu alıyoruz... Toplantılarda her hafta sınavlardaki eksikliklere değiniyoruz. Bu şekilde yaptığımız

zaman, çocuklarda çok güzel bir yükselme gördük, bir ivme gördük.” (K17, Türkiye)

“Yıl içinde de 2 haftada bir uygulanan, haftada bir uygulanan kendi sınavları var, mini sınavlar bunlar 20 sorudan oluşan, tüm dersleri kapsayan.” (K20, Türkiye)

İkinci olarak Türk katılımcıların %10'u (n=2) ve yabancı uyruklu katılımcıların %30'u (n=3) çalıştıkları kurumlarda merkezi sınavlar uygulanmasını olumlu bir özellik olarak değerlendirmiştir. Bu konuda katılımcılar sınavların genellikle kurumların merkez ofisleri veya uzman ekipler tarafından hazırlandığını belirterek bu durumun sınavların standart ve düzenli bir yapıya sahip olmasını sağladığını vurgulamıştır. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Bu okulda sınavlar merkezden geliyor aslında. Ama tabii öğretmenler kendi öğrenci dinamikleri göz önünde bulundurarak ufak tefek revizyonlar yapabiliyorlar." (K16, Türkiye)

"Burası kurumsal olduğu için, her şey ölçme değerlendirme uzmanları, materyal gelişimi uzmanları tarafından hazırlandığı için bu süreçler zaten yapılmak zorunda." (K20, Türkiye)

“Örneğin hazır ve standartlaştırılmış sınavlarımız var, bu bizim için çok iyi.” (K21, İran)

K27 (İngiltere) ise *“Sınavlar ve diğer ortak görevler genel müdürlükten geliyor, dolayısıyla tüm sınavları MEB'in belirlediği kriterlere göre planlıyorlar.”* sözleriyle merkezi sınavların Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kriterlere uygun şekilde hazırlandığını ve bu sayede hem farklı kampüsler arasında hem de ulusal ölçekte yapılan sınavlar ile okul tarafından yapılan sınavlar arasında bir standart sağlandığını ifade etmiştir.

Son olarak az sayıda Türk katılımcı (n=2) ölçme ve değerlendirme süreçlerinde farklı yöntemlerin ve yaklaşımların benimsenmesinin, öğrenci başarısını çok boyutlu bir şekilde değerlendirme imkânı sunduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda K17 (Türkiye) *"Çocukları sınavlara, uluslararası sınavlara sokmaya başladık. İkinci sınıftan itibaren çocukları Starters, Movers, KET, PET gibi Cambridge sınavlarına sokmaya başladık. Velilere de bilgi verdik."* sözleriyle özellikle dil dersleri içinde çeşitli uluslararası sınavlar yardımıyla öğrencilerin dil derslerindeki farklı becerileri değerlendirme konusunda çeşitlilik sağladıklarını ve bu durumun velileri memnun ettiğini vurgulamıştır. K20 (Türkiye) ise portfolyo çalışmaları ve açık sınıf

etkinlikleri gibi çalışmalar ise öğrencilerin süreç odaklı gelişimini takip ettiklerini *"Bu okulda portfolyo sunumları var. Yıl içinde yaptıkları sunumları velilerine çocuklar yılın sonunda sunum şeklinde sunuyorlar. Bu, sınav olmayan sınıflar için çok verimli bir yöntem."* cümleleriyle ortaya koymuştur. Ayrıca aynı katılımcı *"Yıl içinde 2 haftada bir uygulanan, haftada bir uygulanan mini sınavlar var, 20 sorudan oluşan ve tüm dersleri kapsayan."* ifadesiyle öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenli olarak izleme ve ön bilgilerini değerlendirme konusuna önem verdiklerini belirtmiştir.

4.1.5. Mesleki Gelişim Olanakları Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları

Özel okul öğretmenlerinin çalıştıkları özel öğretim kurumları bağlamında Türk Milli Eğitim Sistemi'nin mesleki gelişim olanakları boyutuna yönelik görüşleri nicel ve nitel bulgular kullanılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.26. Uyruğa Göre Mesleki Gelişim Olanaklarına Yönelik Görüşler

Boyutlar	Uyruk	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Mesleki gelişim olanakları	A- Yabancı	50	3,12	,847	-2,704	376	,007	-,414
	B- Türk	328	3,47	,844				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=6,56$ (328/50) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 37, ikinci grup için de 239 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.26'da verilen bulgulara göre Türk ve yabancı uyruklu özel okul öğretmenlerinin görüşleri mesleki gelişim olanakları [$t_{(376)}=-2,704$; $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre Türk öğretmenler ($\bar{x}=3,47$) yabancı uyruklu öğretmenlere ($\bar{x}=3,12$) göre mesleki gelişim olanakları boyutunda daha olumlu görüşe sahiptir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=-,414$) Türk ve yabancı uyruklu öğretmenler arasındaki farkın küçük ila orta düzeyde bir olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklem gücü ise ,90 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.27. Cinsiyete Göre Mesleki Gelişim Olanaklarına Yönelik Görüşler

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Mesleki gelişim olanakları	A- Kadın	225	3,46	,906	1,102	359,126	,271	,117
	B- Erkek	153	3,36	,763				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=1,47$ (225/153) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 54, ikinci grup için de 80 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.27'de verilen bulgulara göre kadın ve erkek özel okul öğretmenlerinin görüşleri mesleki gelişim olanakları [$t_{(359,126)}=1,066$; $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=,117$) kadın ve erkekler arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,99 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.28. Kıdeme Göre Mesleki Gelişim Olanaklarına İlişkin Görüşler

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ϵ^2)
Mesleki gelişim olanakları	A-1-5 yıl	121	208,33	4	7,844	,097	-	,021
	B-6-10 yıl	138	177,95					
	C-11-15 yıl	72	174,05					
	D-16-20 yıl	32	208,50					
	E-21 yıl ve üzeri	15	177,47					

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=5 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 200 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.28'de verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları, özel okul öğretmenlerinin mesleki gelişim olanakları boyutuna yönelik görüşlerinin çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [$X^2(4)=7,844$; $p>,05$]. Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=,021$) gruplar arasındaki farkın çok küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.29. Görev Yapılan Kademeye Göre Mesleki Gelişim Olanaklarına Yönelik Görüşler

Boyutlar	Okul kademesi	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ε ²)
Mesleki gelişim olanakları	A-Okul öncesi	11	202,55	3	8,815	,032	B-C C-D	,023
	B-İlkokul	65	194,94					
	C-Ortaokul	119	165,39					
	D-Lise	183	202,46					

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=4 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 180 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.29’da verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre özel okul öğretmenlerinin mesleki gelişim olanakları boyutuna yönelik görüşleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$X^2(3)=8,815$; $p < .05$].]. Anlamlı farkın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, eğitim öğretim süreçleri boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi ile ilkokul [$U=337,500$; $p>.05$], okul öncesi ile ortaokul [$U=549,500$; $p>.05$], okul öncesi ile lise [$U= 988,000$; $p>.05$], ilkokul ile lise [$U=5687,500$; $p>.05$] düzeylerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ancak ilkokul ile ortaokul [$U=3234,000$; $p<.05$] ve ortaokul ile lise [$U=8758,500$; $p<.05$] düzeylerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu, ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim olanakları konusunda daha olumsuz görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=.023$) gruplar arasındaki farkın küçük bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.30. Eğitim Düzeyine Göre Mesleki Gelişim Olanaklarına Yönelik Görüşler

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges’s g
Mesleki gelişim olanakları	A- Lisans	310	3,44	,848	,937	376	,349	,129
	B- Lisansüstü	68	3,33	,869				

G*Power programında Cohen’s $d = 0.5$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=4,55$ (310/68) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 177, ikinci grup için de 39 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt

gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.30’da verilen bulgulara göre lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip özel okul öğretmenlerinin görüşleri mesleki gelişim olanakları [$t_{(376)}=,937$ $p>.05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges’s g etki büyüklüğü ($g=,129$) lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenler arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklem gücü ise ,96 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.31’de sunulan nitel araştırma bulgularına göre özel okullardaki mesleki gelişim olanakları okul genelinde düzenlenen çalışmalar, zümre tarafından düzenlenen çalışmalar ve bireysel çalışmalar olmak üzere üç ana başlıkta toplanabilir.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Olanaklarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Okul genelinde düzenlenen çalışmalar	Tek seferlik eğitimler	TR K1, K2, K4, K5, K6, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K19, K20 YU K22, K23, K24, K25, K26, K28, K30
	Bireysel ihtiyacı karşılamayan eğitimler	TR K1, K2, K3, K6, K20 YU K23, K24, K27, K28, K30
	Planlama toplantısı ve seminerler	TR K9, K10, K11, K18 YU K21, K25, K29
	Zümre tarafından düzenlenen çalışmalar	Yeni yöntem ve tekniklerle ilgili eğitimler TR K1, K8 YU K22, K23, K24
	Kaynak tanıtım etkinlikleri	TR K8, K17 YU -
	Bireysel araştırmalar	TR K2, K8, K9, K10, K12, K13 YU K26
Bireysel çalışmalar	Lisansüstü eğitim çalışmaları	TR K4, K7, K18 YU -

Okul genelinde düzenlenen çalışmalardan ilki tek seferlik mesleki gelişim etkinlikleri olarak tespit edilmiştir. Türk katılımcıların %65’i ($n=13$) ve yabancı uyruklu katılımcıların %70’i ($n=7$), okul genelindeki mesleki gelişim çalışmalarının genellikle tek seferlik ve düzenli olmayan eğitimlerden oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

“Bir defa böyle “ice breaker” tadında bir yılın başında birkaç aktivite yaptığımızı hatırlıyorum belli planlamalarla. Ama onun dışında mesleki gelişim anlamında herhangi bir faaliyet yürütülüyor.” (K1, Türkiye)

“Yani tek seferlik ya da en fazla iki seferlik bir şey oluyor senede. O yüzden çok fazla faaliyet yok.” (K4, Türkiye)

“Benim bu okuldaki 8. yılım ve bu 8 senenin içerisinde kaç defa böyle bir çalışma yapıldı dersiniz mesleki eğitim anlamında, belki çok az bir ya da iki defa yapılmıştır.” (K5, Türkiye)

“Okulun böyle bir vizyonu, böyle bir planlaması, böyle bir gayreti yok maalesef arada bir yapılan kısa eğitimler dışında.” (K12, Türkiye)

“Okul kapsamında çeşitli seminerler, öğretmen eğitimleri, çeşitli uluslararası projeler gibi etkinlikler sağlanıyor her yıl, özellikle akademik yıl başlamadan yaklaşık 1 ay gibi bu tür hizmet içi eğitim çalışmaları yapılıyor. Ama tabi bunlar devamı olan çalışmalardan ziyade senede bir kez yapılan faaliyetler.” (K19, Türkiye)

Katılımcılar ayrıca okul içinde düzenlenen mesleki gelişim çalışmalarının sürekliliği olmadığını vurgulamıştır. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Okulda belirli aralıklarla çeşitli eğitimler düzenleniyor ama devamı gelmiyor genelde. Tabi sadece birkaç saatlik eğitimler de gelişmeye tam olarak destek olmuyor.” (K14, Türkiye)

“Yeni bir yönetici geldiğinde yeni bir fikri de olur. Birkaç yıl önce yeni bir okul müdürü vardı. Geldi ve bir takım olma eğitimi yapıldı. Bu güzeldi de ama sadece saman alevi gibiydi, devamı gelmedi” (K23, İrlanda)

“Mesela, yılda iki kere böyle bir şey oldu ama devamı gelmedi.” (K26, Polonya)

Katılımcılar ayrıca mesleki gelişim çalışması kapsamında genellikle rehberlik birimi tarafından çeşitli eğitimler verildiğini ortaya koymuştur. Bu konuda K4 (Türkiye) okul dışından gelen psikoloji alanı uzmanları tarafından verilen eğitimleri *“Psikolojik çalışma alanında birileri geliyor, bir şeyler anlatıyorlar. Ama daha çok slayt üzerinde anlattıkları için çok da yararlı olduğunu düşünmüyorum.”* sözleriyle dile getirirken; bu eğitimlerin uygulamaya dönük olmaması nedeniyle çok faydalı olmadığını vurgulamıştır. K2 (Türkiye) ise *“Çok nadiren, zorunlu olan rehberlik kursları gibi bazı şeyler oluyor ama onlar da her zaman olmuyor. Ancak branşa dayalı bir şey yok.”* sözleriyle verilen rehberlik eğitimlerinin sürekliliği olan, düzenli eğitimler olmadığını dile getirmiştir.

İkinci olarak okul tarafından düzenlenen mesleki gelişim çalışmalarının bireysel öğretmen ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz olduğu ortaya konmuştur. Türk katılımcıların

%25'i (n=5) ve yabancı uyruklu katılımcıların %50'si (n=5) verilen eğitimlerin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve okulun şartlarına odaklanmayan standart eğitimler olduğunu belirtmiştir. Özellikle değişen dünyadaki eğitsel ihtiyaçlara ve branşa özel gerekliliklere odaklanılmadığı aşağıdaki cümlelerle ifade edilmiştir:

“Gündem geliyor teknoloji geliyor. Mesela artık fizikte robotik kodlamaya falan geçtik biz. O konuda ben eksikim, mesela Robotik kodlama bilmiyorum. Sadece teorik olarak fizik biliyorum. Teorik olarak fizik anlatıyorum ama robotik kodlamada falan artık teknolojiye yönelik bir şeyler yapmamız lazım. Hani bunu okul sağlamalı bence.” (K6, Türkiye)

“Yayınevlerinden gelen bir sürü kişi var ve ben sadece ‘şunu yapmanız gerekiyor, böyle yapmalısınız’ gibi cümleler duyuyorum. Ama durum öyle değil, bu gerçek değil. Sınıfa girdiğimizde ne ile karşı karşıya olduğumuzu anlamıyorlar.” (K23, İrlanda)

“Elbette dönem başında bazı toplantılarımız ya da bir günlük eğitimlerimiz oluyor ama bunlar çok verimli değil. Genel olarak kişiye özel değiller.” (K24, İrlanda)

“Şahsen, eğitimin yaklaşık %70'inin iyi olduğunu söyleyebilirim. Yine de bazıları biraz gereksiz.” (K27, İngiltere)

“Okuldaki durumun ne olduğunu bilmeden farklı okullara farklı eğitimler geliyor.” (K30, Macaristan)

Aynı zamanda katılımcılar yapılan mesleki gelişim çalışmalarının yüzeysel kaldığını ve gerçek bir etki yaratmadığını *“Hep -miş gibi yapma, hep böyle olaylar, hep böyle geçirtiliyor. Yani tören yapıyormuş gibi, bayram kutluyormuş gibi... Yani hep öyle ders yapıyormuş gibi. Yani mesleki anlamda geliştirmiş gibi... hep -miş -mişlerle geçiyor yani.”* (K3, Türkiye) cümleleriyle ortaya koymuştur. Bu ifadeler, mesleki gelişim çalışması uygulamalarının formalite icabı yapıldığını ve öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına yönelik derinlemesine bir destek sunulmadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde başka bir katılımcı da sağlanan mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlere uygulama imkanı tanımaması nedeniyle gerçek öğretmen ihtiyaçlarının karşılamaktan uzak olduğunu *“Genelde pratikten uzak, farazi ve kavramsal ifadelerle herkesin bildiği şeyleri tekrar eden toplantılar oluyor. O yüzden hani yeni bir şey katan bir toplantıya denk gelmedim.”* (K1, Türkiye) sözleriyle ortaya koymuştur.

Bir yabancı uyruklu katılımcı ise mesleki gelişim faaliyetlerindeki dil engeline dikkat çekerek yabancı öğretmenlere yönelik özel bir destek mekanizmasının bulunmadığını, dolayısıyla bu öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarından fayda sağlayamadığını “*Türk öğretmenler için eğitim verdiklerini düşünüyorum çünkü Türkçe bilmeden gelen biri için hiçbir şey yok. Beni Türkçe seminerlere katılmaya zorluyorlar ve meslektaşlarım benim için her şeyi şey tercüme edemiyorlar. Yani aslında ben bir şey öğrenemiyorum bu çalışmalardan*” (K28, Kanada) sözleriyle ifade etmiştir.

Üçüncü olarak okul genelinde mesleki gelişim çalışmaları kapsamında planlama toplantısı ve seminer gibi faaliyetler yürütüldüğü tespit edilmiştir. Türk katılımcıların %20’si (n=4) ve yabancı uyruklu katılımcıların %30’u (n=3) tarafından ortaya konan bu alt temaya göre özellikle her eğitim öğretim yılı başında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan eğitim öğretimin planlanması ve yenilikler konusunda bilgi verilmesi amacıyla kısa eğitimler düzenlendiği ortaya konmuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“MEB’in düzenlediği seminerler genellikle çevrimiçi oluyor, biliyorsunuz. Onlara katılıyoruz. Her dönem çeşitli etkinlikler var, çocuk konferansları gibi, belirli bir konuda bilgi veren etkinliklere katılıyoruz. (K9, Türkiye)

“Seminer döneminde yani dönemin başında genellikle Eylül dönemi seminerlerinde Milli Eğitimin biliyorsunuz çeşitli etkinlikleri oluyor, çeşitli seminerleri oluyor, onları takip ediyoruz biz de okulumuzda.” (K10, Türkiye)

“Yıllık etkinlik planlamaları oluyor sene başında.” (K11, Türkiye)

Ayrıca okullarda eğitim öğretim yılı başında ülkede ve dünyada yaşanan eğitsel gelişmelerle ilgili çeşitli mesleki gelişim toplantıları belirtilmiştir. Bu konuda K25 (Tunus) “*Her yıl okula başlamadan önce, bir ay gibi bir süre alan bu tür eğitimlerimiz var, böylece öğretmenler öğrencilere taleplerini karşılamak için iyi eğitilmiş oluyor, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre onları güncel hale getirebiliyor. Bu eğitimler, öğretmenlerin öğrenciler için neye ihtiyacımız olduğunu her ayrıntısıyla bilmemize fayda sağlıyor.*” ifadelerini ortaya koyarken; K29 (Rusya) “*Özellikle Ağustos ayında bazı yayınevleri ve üniversiteler ile eğitimler ve çeşitli atölye çalışmaları gibi pek çok eğitim veriyorlar. Bu eğitimlerin çoğunun oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum*“ sözleriyle sağlanan bu tür bilgilendirici mesleki gelişim çalışmalarını faydalı bulduğunu belirtmiştir.

Özel okullardaki mesleki gelişim faaliyetlerinden ikincisinin zümre tarafından düzenlenen çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların ilki Türk öğretmenlerin %20'si (n=4) ve yabancı uyruklu öğretmenlerin %30'u (n=3) tarafından yeni yöntem ve tekniklerle ilgili eğitimler olarak ortaya konmuştur. Bu eğitimlerin yayınevleri ve uzmanlarla yürütülen etkinlikler üzerinden şekillendiği görülmektedir. Araştırma bulguları, özellikle dil öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin, yeni yöntem ve teknikler hakkında bilgi edinmek için yayınevlerinin sunduğu seminer ve atölye çalışmalarından yararlandığını göstermektedir. Ancak bu çalışmaların genellikle bölüm odaklı olduğu ve okulun genel organizasyonu dışında gerçekleştiği de belirtilmiştir. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Biz dil öğretmenleri birçok yayıneviyle vesaire ortak çalıştığımız için onların güzel workshopları ve seminerleri vesaire oluyor. Biz onlardan haberdar olup onları takip ediyoruz kendi branşımızla ilgili.” (K1, Türkiye)

“Zümremiz kapsamında çeşitli yayınevleri ile çalışıyoruz ve bu çalışmalar sonucunda daha çeşitli uzmanlar gelip bize kitaplar, yeni yöntem ve tekniklerle ilgili düzenlemeler ile bilgiler veriyor.” (K8 Türkiye)

“Şunu kesinlikle söyleyebilirim ki, bizim bölümümüzdeki kişiler kendilerini geliştirmeye çalışıyorlar. Bilirsiniz, bazen çeşitli yayınevleri okula gelir ve bize dil öğretim tarzlarındaki değişiklikler hakkında bilgi verirler. Farklı teknikler tanıtıyorlar ve bize en güncel ve moda kaynakları nasıl kullanacağımızı gösteriyorlar. Biz de öğrencilerimizin öğrenimine katkıda bulunacak bir şeyler bulmaya çalışıyoruz.” (K22, ABD)

“İngilizce bölümü bir tür eğitim vermeye çalışıyor, ancak bu eğitim okulun kendisi tarafından organize edilmiyor; daha çok İngilizce öğretime odaklanan bölüm bazlı bir eğitim. O zaman bile eğitimin en yüksek kalitede olduğunu söyleyemem ama en azından kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz.” (K24, İrlanda)

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere, özellikle yayınevlerinden gelen desteklerin yeni yöntem ve tekniklere dair bilgilerin güncellenmesi konusunda öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir rol oynadığı anlaşılmakla birlikte bazı katılımcılar bu eğitimlerin yeterli nitelikte olmadığını da ifade etmişlerdir.

İkinci olarak dil zümrelerinde çeşitli öğretimsel kaynakların tanıtımına yönelik etkinlikler yapıldığı, bu etkinliklerin hem kaynak materyallerin tanıtımı hem de öğretim

süreçlerini daha etkili hale getirmek için teknolojinin kullanımını ve pedagojik yöntemlerin geliştirilmesi konusunda öğretmenlere fayda sağladığı ortaya konmuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Çeşitli yayınevleri ile çalışıyoruz ve bu çalışmalar sonucunda daha çeşitli uzmanlar gelip bize kitaplar, yeni yöntem ve tekniklerle ilgili düzenlemeler ile bilgiler veriyor.” (K8, Türkiye)

“Yayınevleri gelip kitapları tanıtıyorlar ve kitapların daha etkili, daha efektif bir şekilde kullanılabileceği noktasında bize destek sunuyorlar. Akıllı tahtaların kullanımı, derslere teknolojinin entegre edilmesi gibi konularda çeşitli çalışmalar yürütüyoruz.” (K17, Türkiye)

Mesleki gelişim çalışmalarından üçüncüsü, öğretmenlerin bireysel olarak sürdürdüğü gelişim faaliyetleridir. Türk katılımcıların %35’i (n=7) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10’u (n=1) mesleki gelişim amaçlı çeşitli bireysel faaliyetler yürüttüklerini ortaya koymuştur.

Bireysel gelişim faaliyetleri kapsamında katılımcılar internet başta olmak üzere pek çok farklı kaynaktan bireysel araştırmalar yaparak öğretimsel becerilerini geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şunlardır:

“Herkes kendisi farklı farklı çalışmalar yapabiliyor, işte artık internet var, biliyorsunuz teknoloji çok fazla gelişti. Bununla ilgili sürekli araştırmalar yapıyoruz.” (K8, Türkiye)

“Ben, mesela, YouTube’da ya da internette çeşitli sayfalar var; onları takip etmeye çalışıyorum. Oradaki etkinlikleri kendi sınıflarıma adapte etmeye çalışıyorum.” (K9, Türkiye)

“Herkes kendi bireysel çalışmasını yapıyor. Yani kimisi işte internetten takip ediyor, kimisi bazı başka öğretmen arkadaşlarının yaptığı çalışmaları öğreniyor bir şekilde.” (K10, Türkiye)

“...ben kendim bir şeyler izliyorum ya da okuyorum. Öyle okulun yaptığı bir şeylerden ziyade bireysel çalışmalar yapılıyor sanırım öyle diyebilirim.” (K18, Türkiye)

Öte yandan bir katılımcı özellikle bireysel mesleki gelişim çalışması yapmalarının görev yaptıkları okullardaki mesleki gelişim olanaklarının yetersiz olmasından kaynaklandığını

“Yani mesleki gelişim açısından herhangi bir faaliyet yok. Bu açıdan tamamen kendim kendimi geliştirmeye çalışıyorum, kendi kendime bir şeyler katıyorum. Diğer öğretmen arkadaşlar da aynı şekilde. Okulumuzun bize mesleki gelişim açısından sağladığı herhangi bir seminer, kurs ya da başka bir şey bulunmuyor.” (K2, Türkiye) sözleriyle ortaya koyarken; diğer bir katılımcı da bireysel olarak yapılabilecek pek çok mesleki gelişim faaliyeti olmasına rağmen mevcut çalışma koşullarındaki zorluklar sebebiyle bu tür faaliyetlere zaman ayırmakta sorun yaşayabildiğini “Mesela, ben internette araştırıyorum; YouTube’da her şey var ama tabii ki zaman kalmıyor.” (K 26, Polonya) sözleriyle dile getirmiştir.

Az sayıda katılımcı ise (n=3) lisansüstü çalışmalar yoluyla kendilerini mesleki açıdan geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu konuda görev yaptıkları okulların lisansüstü eğitim konusunda destekleyici bir tutum sergilediği de aşağıdaki cümlelerde ifade edilmiştir:

“Ben kendim yüksek lisans eğitime devam ettiğim için buna da saygı gösterip alan yaratabildiler.” (K4, Türkiye)

“Yüksek lisans yapan öğretmenlere kolaylık sağlanıyor.” (K7, Türkiye)

“Tabii yüksek lisans yapan arkadaşlar da oluyor.” (K18, Türkiye)

4.1.6. Öğrenci ve Velilerle İlişkiler Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları

Özel okul öğretmenlerinin çalıştıkları özel öğretim kurumları bağlamında Türk Milli Eğitim Sistemi’nin öğrenci ve velilerle ilişkiler boyutuna yönelik görüşleri nicel ve nitel bulgular kullanılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.32. Uyuşma Göre Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Uyruk	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges’s g
Öğrenci ve velilerle ilişkiler	A- Yabancı	50	4,13	,617	-1,291	376	,197	-,196
	B- Türk	328	4,23	,543				

G*Power programında Cohen’s d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=6,56$ (328/50) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 37, ikinci grup için de 239 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.32’de verilen bulgulara göre Türk ve yabancı uyruklu özel okul öğretmenlerinin görüşleri öğrenci ve velilerle ilişkiler [$t_{(376)}=-1,291$; $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges’s g etki büyüklüğü ($g=-,196$) Türk ve yabancı uyruklu öğretmenler arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,90 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.33. Cinsiyete Göre Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges’s g
Öğrenci ve velilerle ilişkiler	A- Kadın	225	4,24	,572	,813	376	,417	,085
	B- Erkek	153	4,19	,527				

G*Power programında Cohen’s d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=1,47$ (225/153) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 54, ikinci grup için de 80 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.33’te verilen bulgulara göre kadın ve erkek özel okul öğretmenlerinin görüşleri öğrenci ve velilerle ilişkiler [$t_{(376)}=-,813$; $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges’s g etki büyüklüğü ($g=,085$) kadın ve erkekler arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,99 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.34. Kıdeme Göre Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ϵ^2)
Öğrenci ve velilerle ilişkiler	A-1-5 yıl	121	189,88	4	9,399	,052	-	,024
	B-6-10 yıl	138	174,24					
	C-11-15 yıl	72	197,32					
	D-16-20 yıl	32	236,86					
	E-21 yıl ve üzeri	15	188,33					

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=5 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 200 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.34'te verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre özel okul öğretmenlerinin öğrenci ve velilerle ilişkiler boyutuna yönelik görüşleri çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$X^2(4)=9,399$; $p>.05$]. Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=.024$) gruplar arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.35. Görev Yapılan Kademeye Göre Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Okul kademesi	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ϵ^2)
Öğrenci ve velilerle ilişkiler	A-Okul öncesi	11	245,14	3	19,058	,000	+	,051
	B-İlkokul	65	217,84				A-D	
	C-Ortaokul	119	205,42				B-D	
	D-Lise	183	165,74				C-D	

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=4 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 180 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.35'te verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları, özel okul öğretmenlerinin öğrenci ve velilerle ilişkiler boyutuna yönelik görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır [$X^2(3)=19,058$; $p<.01$]. Anlamlı farkın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenci ve velilerle ilişkiler boyutundaki görüşlerinde bazı gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi ile lise [$U=609,500$; $p<.05$], ilkokul ile lise [$U=4286,500$; $p<.05$] ve ortaokul ve lise [$U=8598,000$; $p<.05$] düzeylerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi ile ilkokul [$U=292,500$; $p>.05$], okul öncesi ile ortaokul [$U=504,500$; $p>.05$] ve ilkokul ile ortaokul [$U=32621,500$; $p>.05$] düzeylerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu bulgular, öğrenci ve velilerle ilişkilere yönelik olarak lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin diğer düzeylerde çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=.051$) gruplar arasındaki farkın küçük bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.36. Eğitim Düzeyine Göre Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Öğrenci ve velilerle ilişkiler	A- Lisans	310	4,22	,537	-,001	376	,999	,000
	B- Lisansüstü	68	4,22	,630				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=4,55$ (310/68) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 177, ikinci grup için de 39 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.36'da verilen bulgulara göre lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip özel okul öğretmenlerinin görüşleri öğrenci ve velilerle ilişkiler [$t_{(376)} = -,001$; $p > .05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g = ,0$) lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenler arasında fark olmadığına işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,96 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.37'de sunulan nitel araştırma bulgularına göre özel okullardaki öğretmenlerin öğrenci ve velilerle ilişkileri hem olumlu hem de olumsuz özellikler taşıyabilmektedir. Öğrencilerle ilişkilerin olumlu özellikleri destekleyici iletişim ve saygı olarak iki grupta ele alınabilirken; olumsuz özellikleri saygısızlık, sınırların belirsizleşmesi ve iletişim problemleri olarak üç grupta toplanmaktadır. Benzer şekilde velilerle ilişkiler konusunda da destekleyici iletişim ve saygı olumlu özellikler olarak vurgulansa da; aşırı korumacı tutum, saygısızlık, sınırların farkında olmama, dil engeli ve eleştiriye kapalılık öğretmen-veli ilişkilerine yönelik olumsuz özellikler olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.37. Öğretmenlerin Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşleri

Öğrencilerle ilişkiler	Olumlu özellikler	Destekleyici iletişim	TR	K1, K2, K8, K9, K10, K11, K14, K15, K16, K18, K20
			YU	K21, K24, K27, K30
		Saygı	TR	K18
	Olumsuz özellikler	Saygı	YU	K23, K29, K30
		Saygısızlık	TR	K4, K6, K7, K13, K16
			YU	-
Velilerle ilişkiler	Olumlu özellikler	Sınırların belirsizleşmesi	TR	K3, K12
			YU	K23
		İletişim sorunları	TR	K5
	Olumsuz özellikler		YU	K24, K26, K28
		Destekleyici iletişim	TR	K13, K14, K16, K19
			YU	K21, K25, K27
	Olumlu özellikler	Saygı	TR	K2, K5, K18
			YU	K29, K30

Tablo 4.37. Öğretmenlerin Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Görüşlerinin devamı

Velilerle ilişkiler	Olumsuz özellikler	Aşırı korumacı tutum	TR	K2, K3, K4, K6, K9, K10, K12,
			YU	K22, K26
	Sınırlarının farkında olmama	Saygısızlık	TR	K3, K4, K6, K7, K9, K10, K11, K17, K20
			YU	-
	Dil engeli		TR	K9, K10, K15
			YU	K22, K23, K24, K26, K28
	Eleştiriye kapalı tutum		TR	-
			YU	K22, K23, K28
			TR	K8, K12
			YU	K24

Katılımcıların görüşlerine göre öğretmen-öğrenci ilişkilerine yönelik ilk olumlu özellik destekleyici iletişim olarak ortaya konmuştur. Türk katılımcıların %55'i (n=11) ve yabancı uyruklu katılımcıların %40'ı (n=4) özel okullardaki öğretmenler ve öğrenciler arasında belirli bir mesafe içinde yürütülen destekleyici bir iletişim olduğunu dile getirmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

“Öğretmen-öğrenci ilişkileri, kendi çalıştığım kurumda açıkçası biraz daha olması gerektiği gibi, belli bir samimiyet de var ama kurumdaki bütün öğretmenlerin iyi niyetinden şüphem yok... Ama yine o öğretmen-öğrenci arası mesafeyi de koruyorlar.” (K1, Türkiye)

“Olumlu bir katkı sağlamaya çalışıyoruz. Öğrencilerin kendilerini tanımaları için neyi seviyorlar, bir bilgiye nasıl ulaşırlar, bir etkinliği yaparken hangi adımları takip etmeleri gerekiyor gibi onları yönlendirmeye çalışıyoruz, onlara öğrenmeyi nasıl yürütebilecekleri konusunda bilgi vermeye çalışıyorum.” (K8, Türkiye)

“Hem samimi davranmaya hem de bir öğretmen-öğrenci mesafesini korumaya çalışıyorum. Mesafeyi koruyarak, anlayışlı bir ilişki yürütmeye gayret ediyorum.” (K9, Türkiye)

Yabancı uyruklu katılımcılar ise destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci öğrenmesine olan katkısını vurgulamıştır. Bu konuda K27 (İngiltere) kurulan bu samimi ilişkinin derslere olan ilgiye ve öğrencilerin başarısına etkisini *“Burada, öğrencilerimizle gerçekten yakından bağlantı kurmaya ve güçlü bağlar oluşturmaya çalışıyoruz, böylece İngilizce öğreniyorlar. Öğretmeni severlerse, dersi de severler. Gerçekten bu kadar basit. İngiltere’de öğretmen-öğrenci ilişkisi bu kadar önemli değil.”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde K30 (Macaristan) da *“Öğrencilerle bağım çok iyi. Mesela bazen teneffüslerde bile beni takip ediyorlar. Ve tabii ki sizi bir öğretmen olarak seviyorlarsa, sizden gelen her şeyi öğrenmek için motive olacaklardır, tabii ki dil de öyle. Yani evet, olumlu deneyimlerim var, çocuklarla*

çok olumlu deneyimlerim var.” ifadeleriyle bu sıcak ilişkinin öğrencilerin motivasyonuna olan olumlu etkisini ortaya koymuştur. K21 (İran) ise Türkiye’deki öğretmenlerin okul içinde öğrencilere daha yakın ve ulaşılabilir olduğunu “İran’a kıyasla çok tatmin edici. Orada öğretmen ve öğrenciler arasında herhangi bir bağ yoktu. Buraya geldiğimde öğrencilerin öğretmenler odasına geldiğini gördüm ve şok oldum. Bunu ülkemde hiç görmemiştim.” sözleriyle ortaya koymuştur. Diğer bir yabancı uyruklu katılımcı ise Türkiye’deki öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kendi geldikleri ülkelere göre daha çok samimiye dayalı olduğunu “Ve öğrencilerle olan ilişki benim kültürüm için alışılmadık bir durum çünkü burada öğretmenler ve öğrenciler birbirlerine karşı çok arkadaş canlısı ve çok açık.” (K23, İrlanda) sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerle ilişkilere yönelik ortaya çıkan ikinci özellik ise saygı olmuştur. Türk katılımcıların %5’i (n=1) ve yabancı uyruklu katılımcıların %30’u (n=3) ilişkilerin öğretmene karşı duyulan saygıya dayalı olduğunu vurgulamıştır. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Şu an işte sadece 3’lerim 4’lerim var. Küçük çocuklar hepsi, dolayısıyla öğretmene çok saygı duyuyorlar.” (K18, Türkiye)

“Çocuklar dışarıda ve hatta sokaklarda bile çok saygılılar. Bu gerçekten hoşuma gidiyor.” (K23, İrlanda)

“Rusya’ya kıyasla durum burada tamamen farklı. Burada çocukların ve ebeveynlerin öğretmenlere saygı duyduğunu söyleyebilirim. Rusya’da maalesef bize daha çok garson gözüyle bakılıyor, aynı seviyede görülüyoruz. İnsanlar ‘Sen bizim için çalışıyorsun, o yüzden sus ve çalış’ diye düşünüyor. Bu tutum hem çocuklar hem de ebeveynler arasında yaygın ve öğretmen olarak aşağılayıcı hissettirebiliyor. Ama burada çocuklardan ve ebeveynlerden saygı görüyorum. Saygısızlıkla nadiren karşılaşıyorum, karşılaştığımda da bu çoğunlukla kendi kültürlerini de beraberlerinde getirmiş Rus çocuklardan ve ebeveynlerden geliyor.” (K29, Rusya)

Öte yandan yabancı uyruklu katılımcıların yukarıdaki görüşlerinden farklı olarak Türk katılımcıların %30’u (n=6) öğretmen-öğrenci arasındaki olumsuz özelliklerden ilkinin saygısızlık olduğunu ortaya koymuştur. Bu konuda bir katılımcı özellikle özel okullarda eğitimin ücretli olmasından kaynaklı olarak öğretmenlere ve okula yönelik bir hizmet alma

algısının getirdiği saygısız tutumu K4 (Türkiye) *“Tabii ki özel okul olduğu için biraz daha üstünlük taslama tarzı olaylar da olabiliyor. Çünkü anne babadan aldıkları özgüvenle birlikte, öğretmene biraz daha sert çıkabiliyorlar. Geçenlerde bir dersimde bir öğrencinin söylediği beni üzdü, çünkü ‘Biz burada öğrenci değiliz, müşteriyiz.’ gibi bir cümle kurdu. Bu cümleyi kurması, sanki eğitim anlamında değil de dört seneyi sadece geçiştirilmek üzere satın alınmış bir dönem gibi gördüğünü düşündürdü bana.”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde K6 (Türkiye) ise özel okullardaki ticari bakış açısının hem öğretmene karşı saygısızlığa hem de öğrencilerle ilgili disiplin sorunlarına zemin hazırlayabildiğini *“Öğrencilerle ilişkilerden şu şekilde bahsedebilirim, büyük disiplin açığı var. Özellikle öğretmene saygı göstermeyen o kadar fazla öğrenci sıkıntı çıkarıyor ki... Müdür ile konuştuğunuzda ise sonuç asla alamıyorsunuz. Çünkü okulumuz onlara öğrenci olarak değil iş insanları gibi davranıyor.”* ifadeleriyle ortaya koymuştur. K13 (Türkiye) ise öğrencilerin öğretmenleri ciddiye almıyor olmasını *“Aslında siz onlara bir şeyler öğretmeye çalışıyorsunuz ama onlar sizi ciddiye bile almıyor.”* cümlesiyle ifade etmiştir.

Katılımcı görüşlerine göre öğretmen-öğrenci ilişkilerine yönelik ikinci olumsuz özelliğin sınırların belirsizleşmesi olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda hem Türk uyruklu katılımcıların (n=2) hem de yabancı uyruklu katılımcıların (n=1) %10’u öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkilerin fazla samimiyet barındırabildiğini ve bu durumun ilişkideki dengeyi bozabildiğini ortaya konmuştur. K3 (Türkiye) bu durumun öğretmenin dersle ilgili yetersizliğini kapatmak için kullanıldığını *“Ee konuya yeterli hakimiyetim yok diyelim ya da hakimiyetim var ama tekrar etmem gerekiyor, belki ya da materyal hazırlamam gerekiyor. Bunun için uğraşmak istemiyorum...Ne oluyor? Bu sefer sınıfta konu anlatmak yerine arkadaşça muhabbetlere dönüşüyor ve ilişkiler o yönden devam ettirilmeye çalışılıyor. Biraz öğretmenle öğrenci arasında böyle şeyler var.”* sözleriyle ortaya koymuştur. K12 (Türkiye) ise arkadaş olmak ile arkadaşça davranmak arasında bir yanlış anlaşılma olabildiğini ve bazı öğretmenlerin öğrencilere fazla anlayışlı davranmasının çeşitli sorunlara yol açabildiğini *“Espri yapıldığında ya da bir söz söylendiğinde bunun belirli sınırlar çerçevesinde olması lazım. Bazı öğretmenler bu konuda çok rahat davranıyorlar. Bunları çok doğru bulmuyorum. Yani sonuçta biz onların arkadaşı değiliz. Tabii ki onları anlamaya çalışıyoruz, empati kurmaya çalışıyoruz ama sonuçta biz onlara doğruları öğreten ve her zaman doğruların ne olduğunu öğreten kişileriz. Orada arkadaşları gibi kankası gibi olamayız.”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Bir yabancı uyruklu katılımcı ise Türkiye’deki yakın öğretmen-öğrenci ilişkisinin kendileri için farklı bir durum olduğunu, özellikle ilk başlarda bu duruma alışmakta zorluk yaşadığını aşağıdaki cümlelerle ortaya koymuştur:

“Ve öğrenciye veya öğretmene dokunmak. Buraya geldiğimde çocukların bize sarılacağı ve bunun gibi şeyler konusunda uyarıldım. Bundan korkmamam söylendi. Ama bu çok farklı, İrlanda’da bunu yapamazsınız çünkü bu dava sebebi olur.” (K23, İrlanda)

Öğretmen-öğrenci ilişkilerine yönelik ortaya konan üçüncü olumsuz özellik ise iletişim sorunları olmuştur. Yabancı uyruklu katılımcıların %30’u (n=3) ve Türk katılımcıların %5’i (n=1) tarafından ortaya konan görüşlere göre öğrencilerin genel iletişim becerilerindeki zayıflık, sorumluluk almaktan kaçınma ve güncel konularla ilgili farkındalıklarının olmaması öğretmenleriyle ilişkilerinde sorunlara yol açabilmekte ve birbirlerini anlamakta zorluk yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Her girdiğim sınıfta da, özellikle belli başlı konularda, o zamanki gündemdeki konularla alakalı fikirlerini almak seviyorum. Ama şunu hissediyorum, son zamanlarda öğrencilerle aramızda bir farklılaşma olmuş.” (K5, Türkiye)

“Tamam, küçükler de 1. sınıfta, 2. sınıfta, bu çocuğun bana ‘sen’ dememesi gerektiğini öğrenmiş olması lazım. Ben bunu öğretmek zorunda değilim, tabii ki öğretiyoruz; ‘Böyle söyleyeceksin, arkadaşına böyle söyleyeceksin,’ ama çocuğun bunu evden bilmesi lazım. Yani, bunu zaten anne-baba öğretmiş olmalı.” (K26, Polonya)

“Motivasyonu düşük ve sorumluluk almak istemeyen öğrencilerle başa çıkmakta zorlanıyorum. Bunun genellikle onları hayatlarındaki hiçbir şey için sorumluluk almaya teşvik etmeyen ebeveynlerinden kaynaklandığına inanıyorum. Sonuç olarak bu öğrenciler, öğretmenlerinden de aynı tutumu bekliyorlar; ödev yapmak, not almak, hatta metni okumak bile istemiyorlar. Onları ekip çalışmasına ya da ortak çalışmaya dâhil etmeye çalıştığımda, sorumluluk almaya alışkın olmadıkları için hazırlıklı olmuyorlar.” (K24, ABD)

Ayrıca yabancı uyruklu katılımcılar dil yeterliklerinden dolayı çeşitli sorunlar yaşayabildiklerini vurgulamıştır. Bu katılımcılar Türkçe bilmiyor olmalarından dolayı öğrencileriyle iletişim kurma konusunda yaşadıkları zorlukları şu ifadelerle ortaya koymuştur:

“Dil engelleri de bir rol oynuyor - bu öğrencilerin İngilizce becerileri genellikle zayıf ve Türkçem onları etkili bir şekilde ikna edecek kadar güçlü değil. Dolayısıyla bu alanda bazı zorluklarla karşılaşıyorum.” (K24, ABD)

“İlkokulda, evet, dil anlamama zor ve sınıf yönetimi sorunlarının çoğunun buradan kaynaklandığını düşünüyorum. Eğer anlamazlarsa bir süre sonra kulaklarını tıkıyorlar. Ortaokulda yeterince İngilizce anlıyorlar ama ilkokulda kesinlikle iletişimde dilden kaynaklı büyük bir kopukluk var... Her iki dili de konuşabilen bir yardımcı öğretmenin programa daha fazla fayda sağlayacağını düşünüyorum.” (K28, Kanada)

Öte yandan katılımcıların görüşlerine göre öğretmen-veli ilişkilerine yönelik ilk olumlu özellik, destekleyici iletişim olmuştur. Türk katılımcıların %20’si (n=4) ve yabancı uyruklu katılımcıların % 30’u (n=3) velilerle öğretmenler arasında öğrencilerin öğrenme deneyimlerini destekleyici ve güvene dayalı bir iletişim olduğunu ortaya koymuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

“Deneyimlerime göre, ebeveynler her zaman benimle işbirliği yapıyor. Her zaman. Eğer bir konuda mutsuzlarsa, bunu söylüyorlar. Eğer bir konuda mutsuzsam, bunu söylerim ve orta noktayı bulmamız gerekir. Her zaman böyle çalışırız.” (K13, Türkiye)

“Bir sorun ya da bir durum olduğunda velilerle hızlıca görüşülüyor ve çözülüyor. Oldukça iyi işleyen bir veli-öğretmen ilişkisi var.” (K14, Türkiye)

“Genel olarak velilerimizle olumlu bir iletişim yürütüyoruz. Veli toplantılarında onlarla bire bir görüşüyoruz tabi ama özel bir durum varsa ya da bir sorun olursa bu tür toplantıları beklemeden görüşmeler yapıyoruz. Bu sayede daha hızlı, daha etkili bir iletişim kurmaya çalışıyoruz.” (K19, Türkiye)

“Veliler söz konusu olduğunda, her zaman bazı şeylerden şikâyetçi oluyorlar. Ama sonuçta onların da memnun olduğunu düşünüyorum çünkü İngilizce derslerinin ya da sunduğunuz eğitim kalitesinin devlet okullarından farklı olduğuna inandıkları için buraya geliyorlar. Yani bir noktada ilişki iyi gidiyor ve çok önemli sorunlar olmuyor.” (K25, Tunus)

“Velilerimizi seviyorum. Genel olarak konuşursak, %99’u çok iyi insanlar. Bence velilerimiz, eğer bir sorun varsa, bunu daha sonra değil daha erken öğrenmek

istiyorlar. Bir ekip olarak, veli toplantısına kadar sorunların üzerini kapatamayız. Onlara o zaman söylersek, 'Neden bize daha önce söylemediniz, biz de bununla başa çıkabilirdik?' derler. Bu yüzden sorunları çok daha erken ele alıyoruz ve sayede şimdiye kadar bu tür veli sorunları yaşamadık." (K27, İngiltere)

Öğretmen-veli ilişkilerine yönelik ortaya konan ikinci olumlu özellik ise öğretmene saygı duyma olarak ortaya konmuştur. Türk katılımcıların %15'i (n=3) ve yabancı uyruklu katılımcıların %20'si (n=2) velilerin öğretmenlere karşı saygılı olduğunu vurgulayarak şu ifadeleri dile getirmiştir:

"Bir araya geldiğimiz zamanlarda da genel olarak iyi bir iletişimimiz olduğunu söyleyebilirim. Bize genel olarak saygı duyuyorlar" (K5, Türkiye)

"Veri toplantımız oluyor bizim. İlk dönem ve ikinci dönem düzenli toplantılarımız oluyor. Toplantılara geliyor, dikkat ediyorlar. Ama her gereksiz şey için sürekli sürekli konuşmaya çalışmıyorlar. Biraz daha saygı duyuyorlar bence. Yani onlar da bir şey uzmanı, sen de başka bir şeyin uzmanısın. O açıdan güzel bir iletişimimiz var velilerimizle." (K18, Türkiye)

"Rusya'ya kıyasla durum tamamen farklı. Burada çocukların ve ebeveynlerin öğretmenlere saygı duyduğunu söyleyebilirim." (K29, Rusya)

"İnsanların, çocukların, ebeveynlerin nezaketi harika. Dürüst olmak gerekirse, ebeveynlerle %95 oranında çok iyi bir deneyimler yaşadığımı söyleyebilirim." (K30, Macaristan)

Öte yandan öğretmen-veli ilişkilerine yönelik bazı olumsuz özellikler de tespit edilmiştir. Velilerle ilgili olarak vurgulanan ilk olumsuz özellik, aşırı korumacı tutumdur. Türk katılımcıların %30'u (n=6) ve yabancı uyruklu katılımcıların %20'si (n=2) velilerin öğrencileri konusunda çok hassas olduğunu ve bu durumun zaman zaman veli-öğretmen arasında sorunlara sebep olabildiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Veliler, kendi çocukları zarar gördüğünde çok kışkırtıcı ve agresif olabiliyorlar." (K2, Türkiye)

"Şimdi çocuk bir şey dediğinde direkt olarak anne baba şey yapıyor, yani sen benim çocuğuma nasıl böyle yaparsın? Hani şey demiyor çocuğum bak öğretmenin böyle davrandıysa sende de vardır bir problem." (K6, Türkiye)

“Velilerin çok fazla öğrencilerinin sorunlarını çözmeye çalıştığını, onlara çok müdahale ettiklerini görüyorum. Veliler, çocuklarının hayatlarında herhangi bir sorunla karşılaşmalarını istemiyorlar.” (K9, Türkiye)

“Aileler tabi ki çocuklarına iyi bir hayat sunmaya çalışıyor, üzülmesinler diye onları her şeyden korumaya çalışıyor. Ancak bu durum bazen sınırı aşıyor ve çok korumacı bir veliye dönüşüyorlar. Hani var ya “helikopter ebeveyn” diye bir tabir. Aman çocukları hiç üzülmesin, aman kötü bir deneyim yaşamamasın. Ama ne oluyor sonra dünyayı tam olarak tanımayan insanlar yetişmiş oluyor maalesef.” (K10, Türkiye)

“Onlar da çocuklarının dünyadaki en değerli şey olduğunu düşünerek, tabii ki öyle mutlaka ama eleştiri, olumsuz eleştiri kesinlikle kabul etmiyorlar, duymak istemiyorlar. En iyisi olsun ve bu söylensin istiyorlar, böyle bir bakış açısı var. Çocuklar herhangi bir şekilde üzülürse, bizim tarafımızdan eleştirildiğinde kırılırsa, bunu hazmedemiyorlar.” (K12, Türkiye)

Aşırı korumacı veli tutumu, özellikle yabancı uyruklu katılımcılar tarafından öğrencilerin şımartılmasına ve kendi sorumluluklarını almayan bireylere dönüşmelerine sebep olan bir durum olarak görülmektedir. Katılımcılar bu durumu aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Ebeveynler büyük bir sorun. Her ebeveyn için aynı şeyi söyleyemem çünkü insanlar farklıdır ve ebeveynlerin anne ve baba olarak farklı tarzları vardır. Genel olarak Türkiye’de ebeveynlerin çocuklarıyla çok yakın ilişkileri olduğunu söyleyebilirim. Çocuklarının mutlu olmasını, hayatta her şeyin en iyisine sahip olmasını, hiçbir sorunla karşılaşmamasını ve olumsuz hiçbir şey yaşamamasını istiyorlar. Bu yüzden, nasıl desem, çocuklarını şımartıyorlar.” (K22, ABD)

“Her şey için çocuk artık kendi sorumluluğunu bilmek zorunda. Anne ya da baba beni arasın, bu bir çözüm değil. Çünkü çocuk hala problem olursa kendi çözemez; gereksiz yere ödev soruyorlar, kitabı evde unuttum, bana fotoğrafını gönderebilir misiniz, ödevin gibi. Bunları çocuğun kendisinin halletmesi lazım, öğrenmesi gerekiyor. Neden öğretmenini ya da arkadaşını arasın? Türkiye’de genel olarak çocuklar çok bağımlı oluyor, velilere çok fazla kolaylık veriyoruz. Çocukları hayata hazırlamamız lazım.” (K26, Polonya)

Katılımcı görüşlerine göre öğretmen-veli ilişkilerine yönelik ortaya çıkan ikinci olumsuz özellik ise öğretmene saygı duyulmamasıdır. Her ne kadar yabancı uyruklu katılımcılar tarafından hiç dile getirilmemiş olsa da Türk katılımcıların %45'i (n=9) velilerin kendilerine karşı saygısız tutum takındıklarını ortaya koymuştur. Bu konuda kendi doğrularını okula ve öğretmene dayatarak öğretmenin uzmanlığına saygı duyulmadığını K3 (Türkiye) tarafından “*Öğretmen ne dese onu şey yapabiliyor, yani çok alakasız biri bile bir laf söylerse, o kişiye inanabiliyor. Öğretmene inanmıyor yani, çok örnekler var da şimdi söylemeyeyim.*” sözleriyle ortaya koymuştur. Benzer şekilde K6 (Türkiye) da “*Benim çocuğuma bunu yapılması gerekiyor Benim çocuğum Bunu görecektir Yani kendi çocuğunu yetiştirme tarzını bize empoze etmeye çalışıyor.*” ifadeleriyle bu durumu vurgulamış, K10 (Türkiye) “*Ödevden tutun da etkinliklere kadar her konuda bir fikirleri var bir noktada öğretmenin işine karışmak, kendi doğrularını öğretmene dayatmaya gidiyor bu durum aslında.*” cümlelerini dile getirmiştir. K9 (Türkiye) ise öğretmenlerin velinin gözündeki değerinin ve saygınlığının azaldığını “*Veliler öğretmenlerden artık daha fazla talepte bulunuyorlar. Eskiden, öğretmenlerin bir saygınlığı ve ulaşılmazlığı vardı, bir değeri vardı. Ancak şimdi, veliler öğretmenlerin değerini aynı şekilde görmüyorlar. Öğretmenlerin doğrularını kontrol edebileceklerini ve bu doğruları sisteme dayatabileceklerine inanıyorlar.*” sözleriyle ortaya koymuştur.

Ayrıca bazı katılımcılar özel okullarda çalışmaktan kaynaklı olarak velilerin kendi nüfuzlarını kullanarak öğretmenlere karşı saygı çerçevesinin dışında tutumları olabildiğini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

“Çoğu ya yurt dışından gelmiş ya da üst makamlarda bulunan kişiler olabiliyor ve öğretmene karşı ters bir algı oluşturabiliyorlar... Yani şöyle: ‘Ben parayı veriyorum, sen çalışmak zorundasın’ gibi bir algı var.” (K4, Türkiye)

“Velilerimiz öğretmene hesap sorarken müdürümüz veliyi odasında okulun sahibi gibi ağırlıyor. Aslında sahibi sayılırlar. Bu durumda olan veli ile elbette sağlıklı iletişim kurulamıyor.” (K7, Türkiye)

Katılımcı görüşlerine göre öğretmen-veli ilişkilerine yönelik üçüncü olumsuz özellik Türk katılımcıların %15'i (n=6) ve yabancı uyruklu katılımcıların %50'si (n=5) tarafından ortaya konan sınırlarının farkında olunmamasıdır. Hem Türk hem de yabancı uyruklu katılımcılar çalışma saati içinde ya da dışında olduğu fark etmeksizin velilerin sürekli olarak öğretmenlerin ulaşılabilir olmasını beklemediğini, bu durumun da veli-öğretmen ilişkilerinde sorunlara yol açabildiğini aşağıdaki ifadelerle ortaya koymuştur:

“Veliler, bazen sınırlarını bilmeyip öğretmenlere 7/24 ulaşmaya çalışıyorlar. WhatsApp’tan yazmak isteyen veliler öğrencilerle ilgili sürekli açıklama yapma ihtiyacı hissettiriyorlar. Sürekli arıyorlar, hafta sonu arıyorlar, hatta akşam 8-9’dan sonra bile arayabiliyorlar. Yani, sanki 7/24 ulaşılacak bir müşteri hizmetleri işinde çalışıyormuşsunuz gibi bakıyorlar. Bu durum biraz problem yaratabiliyor çünkü sizin de bir özel hayatınız var.” (K9, Türkiye)

“Velilerin artık sınırı yok. Sürekli ulaşmak istiyor, 7/24. Hafta sonu, gece bile sizi en ufak şey için telefonla arayabiliyor maalesef. Böyle sorunlarımız var maalesef.” (K10, Türkiye)

“Bir de bazı veliler aslında öğretmeni sürekli ulaşılabilir biri gibi görüyor. Bu da sorun olabiliyor tabi ki.” (K15, Türkiye)

“Bazı ebeveynlerin sınırları yok. Tabii ki bunu benimle yapmıyorlar çünkü onlarla tanıştığımda, veli toplantılarında veya okul yılının başında sınırlarımı çok net bir şekilde gösteriyorum. Ancak, mesaj göndermek yerine sizi aramak istiyorlar; sizinle konuşmaya ihtiyaç duydukları her an ulaşılabilir olmanızı istiyorlar.” (K22, ABD)

“Hafta sonu, ebeveynler gecenin her saatinde mesaj atıyor ve anında yanıt bekliyor. WhatsApp sistemi ve iletişim söz konusu olduğunda da sınırlar yok. Bir e-posta sistemi ya da başka bir şey getirebilirler, böylece öğretmenler 7/24 talepte bulunmazlar çünkü ebeveynler gerçekten “Bana hemen cevap ver!” beklentisi içindedir. WhatsApp grupları çok yorucu.” (K30, Macaristan)

Öte yandan bazı yabancı uyruklu katılımcılar bu durumun özel okullarda çalışmaktan ziyade Türk kültüründen kaynaklı bir durum olabileceğini vurgulamıştır. Bu konudaki görüşler de şöyledir:

“Ayrıca bir velinin gece 12:00’de bir öğretmeni arayabilmesinin de çok garip olduğunu düşünüyorum. Bana göre bu çok fazla ama sanırım kültürel bir durum.” (K23, İrlanda)

“Burada, Türkiye’de şunu kesinlikle söyleyebilirim ki ebeveynler nerede ve ne zaman duracaklarını bilmiyorlar. Yani, örneğin akşam oluyor ve önemsiz bir soru için gelip sizi arıyorlar, size mesaj yazabiliyorlar. Eğer cevap vermezseniz ya da geri aramazsanız, tekrar tekrar arayabilirler... Dolayısıyla özel hayat ile okul hayatı ya da iş hayatı arasındaki bu farkı anlamıyorlar.” (K24, İrlanda)

“Burada veliler mesafe kurmayı bilmiyorlar. Her saat, yani 24 saat, size ulaşmaya çalışıyorlar.” (K26, Polonya)

Katılımcı görüşlerine göre öğretmen-veli ilişkilerine yönelik diğer olumsuz özellik hem Türk katılımcıların (n=2) hem de yabancı uyruklu katılımcıların (n=1) %10’u tarafından ortaya konan eleştiriye kapalıdır. Öğrencilerin akademik başarıları konusunda yüksek beklentileri olmasına rağmen; bu beklentilerin yerine getirilmesi için öğretmenlerden gelen öneri ve eleştirilere karşı olumsuz bir tutum sergilendiği aşağıdaki cümlelerle vurgulanmıştır:

“Veliler çocukları ile ilgili kötü bir şey duymak istemiyor çünkü biz bu kadar da para veriyoruz, yani bir şekilde yolunu da bulun diye düşünüyorlar. Dolayısıyla o tarz insanlarla iletişime geçmek ve bir şey anlatmak gerçekten zor çok zor. Dinlemiyor sizi ve onların çocuklarını ulaşmak da zor.” (K8, Türkiye)

“Nasıl yani benim çocuğum yapamaz, nasıl işte ilk sınıfa girmez, nasıl sıralamada geri düşer, matematiği nasıl yüksek net yapamaz gibi böyle hani algılamakta zorlanıyorlar.” (K12, Türkiye)

“Çocuklarının sınavlarda bazı rekorlar kırmalarını bekliyorlar. Her zaman en yüksek puanı almalarını istiyorlar ve çok benzer şekilde, sınıfta öğrenciyle harika şeyler yapmanızı bekliyorlar. Ama öte yandan öğrencinin de bir kapasitesi var - öğrencilerin kapasitesinden fazlasını yapamazsınız. Dolayısıyla durumu açıklamaya çalışsanız bile, veliye öğrencinin elinden gelenin en iyisini yaptığını ve sizin de öğrenciye yardımcı olmak için elinizden geleni yaptığınızı anlatmaya çalışsanız bile, öğrencinin şu anda bulunduğu seviye budur. Ancak genellikle bunu kabul etmezler ve her zaman daha fazlasını isterler.” (K24, İrlanda)

Öğretmen-veli ilişkilerine yönelik son olumsuz özellik yabancı uyruklu öğretmenlerin %30’u (n=3) tarafından ortaya konan dil engeli olmuştur. Yabancı uyruklu öğretmenlerin yeterince Türkçe bilmiyor olması ve bazı velilerle ortak bir dil konuşamıyor olmasının yarattığı iletişim kaynaklı sorunlar şöyle ifade edilmiştir:

“Ve tabii ki dil sorunu. Ebeveynlerin çoğu İngilizce bilmediği için onlarla pek iletişim kuramıyorum. Bu dil sorunu nedeniyle benimle konuşmak yerine başka biriyle konuşmayı tercih ediyorlar.” (K22, ABD)

“Ve sanırım dil engeli nedeniyle ebeveynlerle daha az iletişim kurabiliyorum. Çoğu ebeveyn iletişim kuracak kadar iyi İngilizce bilmiyor ve benim Türkçem de çok az,

bu yüzden güçlü bir iletişimimiz yok.” (K23, İrlanda)

“Her şeyden önce, ben Türkçe konuşamazken ve Türkiye'deki ebeveynlerin çoğu İngilizce bilmezken bu ebeveynlerle nasıl iletişim kuracağım? Google Translate kullanıyorum... Sırf bu dil engeli yüzünden ebeveynlerle istediğim gibi bağlantı kuramadığımı hissettim hep.” (K28, Kanada)

4.1.7. Müfredat Dışı Etkinlikler Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları

Özel okul öğretmenlerinin çalıştıkları özel öğretim kurumları bağlamında Türk Milli Eğitim Sistemi'nin müfredat dışı etkinlikler boyutuna yönelik görüşleri nicel ve nitel bulgular kullanılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.38. Uyruğa Göre Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Uyruk	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Müfredat dışı etkinlikler	A- Yabancı	50	3,70	,626	-3,937	376	,000	-,596
	B- Türk	328	4,08	,653				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=6,56$ (328/50) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 37, ikinci grup için de 239 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.38'de verilen bulgulara göre Türk ve yabancı uyruklu özel okul öğretmenlerinin görüşleri müfredat dışı etkinlikler [$t_{(376)}=-3,937$; $p<,01$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre Türk öğretmenler ($\bar{X}=4,08$) yabancı uyruklu öğretmenlere ($\bar{X}=3,70$) göre müfredat dışı etkinlikler boyutunda daha olumlu görüşe sahiptir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=-,596$) Türk ve yabancı uyruklu öğretmenler arasındaki farkın uygulama açısından orta düzey bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklem gücü ise ,90 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.39. Cinsiyete Göre Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Müfredat dışı etkinlikler	A- Kadın	225	4,03	,669	,026	376	,979	,0
	B- Erkek	153	4,03	,653				

G*Power programında Cohen's $d = 0.5$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=1,47$ (225/153) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 54, ikinci grup için de 80 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.39'da verilen bulgulara göre kadın ve erkek özel okul öğretmenlerinin görüşleri müfredat dışı etkinlikler [$t_{(376)}=,026$; $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=,0$) kadın ve erkekler arasında fark olmadığına işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,99 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.40. Kıdeme Göre Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ϵ^2)
Müfredat dışı etkinlikler	A-1-5 yıl	121	198,71	4	1,894	,755	-	,005
	B-6-10 yıl	138	181,36					
	C-11-15 yıl	72	187,67					
	D-16-20 yıl	32	196,67					
	E-21 yıl ve üzeri	15	183,60					

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=5 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 200 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.40'ta verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre, özel okul öğretmenlerinin müfredat dışı etkinlikler boyutuna yönelik görüşleri çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$X^2(4)=1,894$; $p>,05$]. Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=,005$) gruplar arasındaki farkın çok küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.41. Görev Yapılan Kademeye Göre Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Okul kademesi	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ϵ^2)
Müfredat dışı etkinlikler	A-Okul öncesi	11	214,36	3	,980	,806	-	,003
	B-İlkokul	65	182,25					
	C-Ortaokul	119	187,95					
	D-Lise	183	191,59					

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=4 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 180 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.41’de verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları, özel okul öğretmenlerinin müfredat dışı etkinlikler boyutuna yönelik görüşlerinin görev yapılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [$X^2(3)=,980$; $p>.05$]. Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=,003$) gruplar arasındaki farkın çok küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.42. Eğitim Düzeyine Göre Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşler

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges’s g
Müfredat dışı etkinlikler	A- Lisans	310	4,04	,628	,509	376	,611	,068
	B- Lisansüstü	68	4,00	,803				

G*Power programında Cohen’s $d = 0.5$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=4,5$ (310/68) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 177, ikinci grup için de 39 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.42’de verilen bulgulara göre lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip özel okul öğretmenlerinin görüşleri müfredat dışı etkinlikler [$t_{(376)}=,509$; $p>.05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges’ g etki büyüklüğü ($g=,068$) lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,96 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.43'te sunulan nitel araştırma bulgularına göre özel okullardaki müfredat dışı etkinlikler, sağladıkları katkılar ve yaşanan sorunlar olmak üzere iki grupta ele alınabilmektedir.

Tablo 4.43. Öğretmenlerin Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar	Katkımcılar
Katkılar	Toplumsal katkı olanağı	TR K20 YU K21
	Farkındalık yaratma	TR K9, K16, K19 YU -
	Uygulama olanağı	TR K1, K6, K9, K11, K16, K19 YU K21, K27
	Etkililik sorunu	TR K1, K8, K18 YU K22, K28
Sorunlar	Müfredat dışı etkinliklerin yetersizliği	TR K7 YU K30

Müfredat dışı etkinliklerin öğrencilere uygulama olanağı sağlama, farkındalık artışı destekleme ve toplumsal katkı olanağı sunma olmak üzere üç temel katkısı olduğu ortaya konmuştur. İlk olarak Türk katılımcıların %30'u (n=6) ve yabancı uyruklu katılımcıların %20'si (n=2) özel okullarda gerçekleştirilen müfredat dışı etkinliklerin öğrencilere derslerle ilgili uygulamaya dönük çalışmalar yapma fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Özellikle yabancı dil dersi öğretmenleri, yapılan çeşitli yarışma, drama etkinliği, münazara gibi etkinlikler sayesinde öğrencilerin sınıf içinde öğrendikleri yabancı dile yönelik uygulamaya dönük çalışmalar yapma şansı elde ettiğini ve bu durumun ilgili dildeki iletişim becerilerine katkı sağladığını dile getirmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

“Mesela ‘spelling bee’ yapıyorduk ilkokullarda, öğrenciler bu sayede yeni öğrendikleri kelimeleri tekrar etme olanağı buluyor, hem de eğleniyorlar tabi.” (K16, Türkiye)

“Aslında yıl boyunca İngilizce bölümünde heceleme etkinlikleri, dramalar ve kısa yarışmalar gibi birçok farklı etkinlik yapıyoruz. Bunların öğrencilerin dili pratik etmeleri ve üretmeleri için önemli olduğunu düşünüyorum.” (K21, İran)

“Burada, öğrenme ve eğlence arasında iyi bir denge var gibi görünüyor ya da belki de İngilizce öğretmenleri bir çocuk için günde dokuz dersin çok fazla olduğunu bildikleri için, öğrencilerin ders dışında da öğrenebilmeleri için oyunlarla öğrenmeyi eğlence ile dengelemeye çalışıyorlar.” (K27, İngiltere)

K1 (Türkiye) ise *“Mesela çeşitli araştırma projeleri, dilin kullanımına olanak tanıyan gazete hazırlama, tartışma yürütme gibi etkinlikler ya da MUN gibi Türkiye'de ve yurtdışında*

düzenlenen etkinliklere katılmanın öğrencilerin hem dil becerisine hem de bütüncül olarak sosyal gelişimine faydalı olduğunu düşünüyorum ve mümkün olduğunca bu tür etkinliklere katılmaya çalışıyoruz öğrencilerimizle.” sözleriyle dil dersleri kapsamında yapılan uygulamaya dönük bu etkinliklerin aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerileri ve öz güvenleri üzerinde de katkı sunduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde K19 (Türkiye) da bu tür etkinliklerin dil becerilerinin yanı sıra kültürel konularda öğrencilerin bilgi birikiminin artmasına katkı sağladığını *“Farklı etkinlikler yapılıyor ve bence bunlar da çok faydalı oluyor. Özellikle özgüven aslında dil kullanımında büyük problem ama bu tür çeşitli etkinliklerle bu problemi aşmaya çalışıyoruz. Özel okullarda tiyatro, konser gibi etkinlikler yapılıyor. Mesela 29 Ekimde hem Türkçe hem de İngilizce oratoryo söyleyeceğiz.”* sözleriyle ortaya koymuştur.

Ayrıca düzenlenen müfredat dışı etkinliklerin öğrencilerin derslere olan ilgisinin artmasına, tartışma, problem çözme, dersteki teorik konuların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi gibi temel yaşam becerilerine yönelik uygulamalar yapmalarına da katkı sunduğu çeşitli katılımcılar tarafından aşağıdaki şekilde ortaya konmuştur:

“Teorik olarak anlattığında sadece bilgi olarak anlattığında çok fazla oturmuyor. Mesela bir devreyi anlatıyoruz çocukta çok oturmuyor. Ama bir devreyi yaparken, ampulünü, telini, pilini falan bağlarken kendi kendine zaten öğrenmiş oluyor... O yüzden yani bu etkinliklerin olması daha güzel bizim için. Yani en azından fizik için olması gereken şeyler.” (K6, Türkiye)

“Ders dışında da çeşitli kulüplerimiz falan oluyor, o şekilde çalışıyorlar. Bazı öğrencilerimiz özel olarak da okul dışında becerilerini geliştirmeye çalışıyor.” (K11, Türkiye)

“Bir de kitap kulübümüz var. Bu kulüpte, öğrencilerin çeşitli kitaplar okuyup analiz etmeleri, kitap odaklı tartışmalar yapmaları için etkinlikler düzenliyoruz. Hatta çoğu zaman her kitapla ilgili bir söyleşi düzenlemeye çalışıyoruz. Bu kitaplar mümkün olduğunca klasiklerden ya da MEB'in tavsiye ettiği test kitap serilerinden seçiliyor.” (K9, Türkiye)

İkinci olarak katılımcılar müfredat dışı etkinliklerin öğrencilere çeşitli konularla ilgili farkındalıklarını artırma konusunda fayda sağladığını ortaya koymuştur. Türk katılımcıların %15'i (n=3) tarafından dile getirilen görüşlere göre, yapılan bu tür etkinlikler öğrencilerin sınıf

dışında farklı sanatsal, sportif ve kültürel konularda bilgi sahibi olmasına katkı sağlamaktadır. Bu konudaki görüşler şöyle sıralanabilir:

“Önemli yazarların mezarlarının bulunduğu yerlere ya da yazarlarla ilişkilendirilmiş şehirlere geziler düzenliyoruz... Bu sayede, öğrencilerin sınıf dışında da edebiyatla ilişkilerini sürdürebilmelerini sağlıyoruz. Öğrenciler kitapları okuyorlar, ders saatlerinde analiz ediyorlar ve sonrasında o kitapla ilgili bir uzmanı davet ediyoruz. Bu kişi bir akademisyen, yazar ya da edebiyatla ilişkili bir editör olabiliyor. Söyleşi düzenleyip, öğrencilerin sorularıyla etkileşime girmelerini sağlıyoruz. Bu etkinliklerle, öğrencilerin edebiyatla olan ilişkisini mümkün olduğunca artırmaya çalışıyoruz.” (K9, Türkiye)

“Yine resmi bayramlar için sürekli tiyatro, şiir yazma, vb. etkinlikler oluyor. Bunlar için haftasonu ya da dersten sonra çalışıyorlar. Akademik alanlar dışında çaba sarf etmeleri bence güzel. Aynı şekilde bilim festivali, kültür günü gibi etkinlikler yapılıyor. Öğrenciler farklı kostümler giyerek farklı kültürleri tanıyor, yemeklerini öğreniyor.” (K16, Türkiye)

“Ayrıca bu etkinlikler sayesinde hem Türk hem de yabancı öğrenciler farklı kültürlerdeki özel günleri öğreniyorlar.” (K19, Türkiye)

Son olarak Türk katılımcıların %5’i (n=1) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10’u (n=1) yapılan müfredat dışı etkinliklerin öğrencilere toplumsal fayda sağlama konusunda yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“İşte yaşlılar gününde var, hayvanları koruma gününde var. Orman haftasında buradaki belediyeyle işbirliği içine girilir, Kaymakamlıkla işbirliği içinde orman haftasında gidilir, Kütüphanelere gidilir, orada çalışmalarda bulunulur. Sosyal sorumluluk projesi mutlaka her sınıfın dönemde en az bir tane, yılda iki tane olacak şekilde vardır.” (K20, Türkiye)

“Öğrenciler, hayvan barınaklarını veya yaşlı evlerini ziyaret etmek gibi bazı yardım kuruluşlarına katılma şansına sahip oluyorlar. Bu tür şeylerin gerçek dünyayı anlamaları ve topluma katkı sunmak için iyi olduğunu düşünüyorum.” (K21, İran)

Öte yandan katılımcılar, müfredat dışı etkinliklerin etkililiği konusunda çeşitli sorunlar olduğunu da dile getirmiştir. Türk katılımcıların %15’i (n=3) ve yabancı uyruklu katılımcıların

%20'si (n=2) düzenlenen etkinliklerle ilgili etkililik sorunu olabildiğine dikkat çekmiştir. Bu konuda K1 (Türkiye) “*Özel bir okulda çalışıyorum ve genel olarak şöyle bir algı var. Öğrenciye birkaç replik ezberletip tiyatro yaptırmak, bir ülkeden kıyafetini giydirip ortalıklarda dolaştırmak, sosyal kültürel etkinlik diye algılanıyor ya da kelebek boyatıp cama yapıştırmak o dille ilgili bir farkındalık yarattığına dair bir algı oluşturmaya çalışıyorlar. Ben kişisel olarak bu tarz şeylere katılmıyorum.*” sözleriyle yapılan çalışmaların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak yüzeysel etkinlikler olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde K28 (Kanada) “*Ailelerin geldiği bir etkinlik var mesela, çocuklar İngilizcilerinin ne kadar iyi olduğunu göstermek için bir gösteri yapıyorlar... Bu tür bir öğrenimden hoşlanmıyorum çünkü öğrenciler sadece söylediklerini ezberliyorlar, gerçekten öğrenmiyorlardı. İki hafta boyunca ‘güneşli’, ‘bulutlu’ gibi kelimeleri tekrar tekrar çalışıyorlar bu etkinlik için ama aslında bir şey öğrenmiyorlar; sadece ezberliyorlar.*” K18 (Türkiye) de “*Mesela bazı okullar var. Diyor ki diyelim mavi konsept günü. Bütün öğretmenler mavi giyiyor o gün. Beyaz konsept günü. Öğretmenler ve öğrenciler beyaz giyecek. İşte amaç ne? Kazanım zaten yok ama şey var, gösteriş yapma, sosyal medyada konsept yaptık diye paylaşma. İşte öğretmenlerimiz bugün masmavi, umut dolu, şık.*” sözleriyle düzenlenen etkinliklerin eğitsel amaçlar dışında kullanılabildiğini tekrarlamıştır.

Ayrıca bu yapılan etkinliklerin öğrencilerin gelişiminden ziyade okulun tanıtımı için kullanıldığı da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. K8 (Türkiye) de “*Sadece şık laflar, şık terimlerle, altı olmayan, uygulaması olmayan, hadi uygulamış gibi yapıp dönütü olmayan ve değerlendirilmeyen ambalajlar. Yani janjanlı ismi arttı aktivitelerin. Ama asla altı dolu değil, yapan kişiler ehli değil... üç taş boyuyorsun, iki tane pano yapıyorsun ama kime faydası var bunların?... Çünkü orada etkinliğin amacı çocuğu geliştirmek ya da çocuğa bir şey katmak değil, bizim okulumuzda rengârenk işler yapılıyor diye şov yapmak. Hepsi şov, her şey vitrin için yapılıyor.*” cümleleriyle yapılan etkinliklerin gerçek anlamda öğrencilerin bütüncül gelişimine destek vermekte yetersiz olduğunu, sadece okulun tanıtımına katkı sağladığını belirtmiştir.

İkinci olarak ise katılımcılar düzenlenen müfredat dışı etkinliklerin sayı ve içerik bakımından yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Türk katılımcıların %5'i (n=1) ve yabancı uyruklu katılımcıların %10'u (n=1) tarafından ortaya konan görüşlere göre özel okullardaki müfredat dışı etkinlik yelpazesi öğrencilerin sosyal, kültürel, toplumsal ve sportif alanlarda çok yönlü gelişimini desteklemek için yeterli değildir. Bu konudaki görüşler şöyle sıralanabilir:

“Müfredat dışı etkinlikler olarak, elbette spor faaliyetleri ve sanat faaliyetleri yapılmakta. Ayrıca her ay kermes düzenleniyor. Ama durum şunu gösteriyor, özel okul olarak öğrencilerin farklı ilgi alanlarına yönelik geniş bir etkinlik yelpazesi sunulması gerekirken biz okul olarak bunu yapamıyoruz.” (K7, Türkiye)

“Sanırım Atatürk’le ilgili her türlü anma töreni ya da tarihsel olarak özel günlerle 23 Nisan, 19 Mayıs gibi ilgili etkinlikler yapılıyor. Ama bunun dışında, okullarda, benim çalıştığım okullarda bir şey fark etmedim. Yani etütler dışında başka etkinlikler olmuyor.” (K30, Macaristan)

4.1.8. Kariyer Olanakları Boyutuna Yönelik Araştırma Bulguları

Özel okul öğretmenlerinin çalıştıkları özel öğretim kurumları bağlamında Türk Milli Eğitim Sistemi’nin kariyer olanakları boyutuna yönelik görüşleri nicel ve nitel bulgular kullanılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.44. Uyruğa Göre Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşler

Boyutlar	Uyruk	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges’s g
Kariyer olanakları	A- Yabancı	50	4,08	,519	1,376	376	,170	,021
	B- Türk	328	3,91	,840				

G*Power programında Cohen’s d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=6,56$ (328/50) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 37, ikinci grup için de 239 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.44’te verilen bulgulara göre Türk ve yabancı uyruklu özel okul öğretmenlerinin görüşleri kariyer olanakları [$t_{(376)}=1,376$; $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges’ g etki büyüklüğü ($g=,021$) Türk ve yabancı uyruklu öğretmenler arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,90 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.45. Cinsiyete Göre Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşler

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges's g
Kariyer olanakları	A- Kadın	225	3,89	,850	-1,054	376	,292	-,110
	B- Erkek	153	3,98	,738				

G*Power programında Cohen's d = 0.5 (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=1,47$ (225/153) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü birinci grup için 54, ikinci grup için de 80 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.45'te verilen bulgulara göre kadın ve erkek özel okul öğretmenlerinin görüşleri kariyer olanakları $t_{(376)}=-1,054$; $p>,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges's g etki büyüklüğü ($g=-,110$) kadın ve erkekler arasındaki farkın küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklem gücü ise ,99 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.46. Kıdeme Göre Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşler

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ϵ^2)
Kariyer olanakları	A-1-5 yıl	121	176,71	4	3,672	,452	-	,009
	B-6-10 yıl	138	189,08					
	C-11-15 yıl	72	202,09					
	D-16-20 yıl	32	204,77					
	E-21 yıl ve üzeri	15	203,53					

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=5 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 200 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.46'da verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre, özel okul öğretmenlerinin kariyer olanakları boyutuna yönelik görüşleri çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$X^2(4)=3,672$; $p>,05$]. Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=,009$) gruplar arasındaki farkın çok küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklem gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.47. Görev Yapılan Kademeye Göre Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşler

Boyutlar	Okul kademesi	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Epsilon-Kare (ε ²)
Kariyer olanakları	A-Okul öncesi	11	255,55	3	8,942	,030	+	,024
	B-İlkokul	65	204,02					
	C-Ortaokul	119	196,42					
	D-Lise	183	175,87					

G*Power programında Etki gücü $f = 0.25$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve grup sayısı=4 değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem büyüklüğü 180 olarak hesaplanmıştır. Mevcut katılımcı sayısı bu sınırların üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.47’de verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre, özel okul öğretmenlerinin kariyer olanakları boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$X^2(3)=8,942$; $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin kariyer olanakları boyutundaki görüşlerinde bazı gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi ile ilkokul [$U=270,500$; $p>.05$], okul öncesi ile ortaokul [$U=431,500$; $p>.05$], ilkokul ile ortaokul [$U=3712,000$; $p>.05$], ilkokul ile lise [$U=5072,500$; $p>.05$], ortaokul ile lise [$U=9686,000$; $p>.05$] düzeylerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bununla birlikte, okul öncesi ile lise [$U= 590,000$; $p<.05$] düzeylerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlere göre kariyer olanakları konusunda daha olumsuz görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Epsilon-kare etki büyüklüğü ($\epsilon^2=.024$) gruplar arasındaki farkın küçük bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,98 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.48. Eğitim Düzeyine Göre Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşler

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	Hedges’s g
Kariyer olanakları	A- Lisans	310	3,92	,815	-,414	376	,679	-,055
	B- Lisansüstü	68	3,97	,774				

G*Power programında Cohen’s $d = 0.5$ (orta düzey etki büyüklüğü), $\alpha = 0.05$, $1-\beta = 0.80$ ve $N_2/N_1=4,55$ (310/68) değerleriyle yapılan güç analizine göre, minimum örneklem

büyüklüğü birinci grup için 177, ikinci grup için de 39 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt gruptaki örneklem büyüklüğü bu sınırların üzerinde olduğu için mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.48’de verilen bulgulara göre lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip özel okul öğretmenlerinin görüşleri kariyer olanakları [$t_{(376)} = -.414$; $p > .05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Hedges’s g etki büyüklüğü ($g = -.055$) lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler arasındaki farkın oldukça küçük olduğuna işaret etmektedir. Güç analizi sonuçlarına göre örneklemin gücü ise ,96 olarak tespit edilmiştir.

4.49’de sunulan nitel araştırma bulgularına göre özel okul öğretmenlerinin kariyer olanaklarına yönelik görüşleri istihdam şartları, çalışma koşulları, saygınlık ve kültür olmak üzere dört alt tema üzerinden ele alınabilmektedir.

Tablo 4.49. Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	Katılımcılar
İstihdam şartları	Olumlu özellikler	Mecburi görev şartı bulunmaması	TR K4, K5, K16 YU - TR -
		Çalışma izni alma zorluğu	YU K21, K22, K23, K24, K26
		Kariyer basamakları ile ilgili adaletsizlikler	TR K3, K9 YU K26
		Kariyer gelişim olanağı bulunmaması	TR K9 YU K22, K23
	Olumlu özellikler	Hijyen ve güvenlik	TR K3, K4, K16 YU -
		Kaynaklara erişim kolaylığı	TR K2, K4 YU -
		Maddi kazanç	TR K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K18, K20 YU K22, K23, K24, K26, K28, K29
			TR K2, K3, K4, K6, K7, K8, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19
		Yüksek iş yükü	YU K21, K24, K30 TR K2, K5, K7, K8, K10, K15, K16, K20
		Özlük hakları sorunları	YU K21, K26, K30 TR K6, K7, K15, K18
Çalışma koşulları	Olumsuz özellikler	Artan beklentiler	YU K26, K28 TR K6, K14, K17
		Sürekli denetlenme	YU -

Tablo 4.49. Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Olanaklarına Yönelik Görüşlerinin devamı

Saygınlık	Olumlu özellikler	Mesleki saygınlık	TR	K1
			YU	K22, K23, K24
	Olumsuz özellikler	Mesleki saygınlıkta azalma	TR	K1, K8, K9, K10, K11, K12, K18
			YU	-
		Öğretmenin değersizleşmesi	TR	K3, K6, K8, K12
			YU	-
Kültür	Olumsuz özellikler	Özel ve devlet okulu saygınlık farkı	TR	K9, K15, K16
			YU	-
	Olumlu özellikler	Yeni bir kültür öğrenme	TR	-
			YU	K22, K23, K24, K25, K30
	Olumsuz özellikler	Dil engeli	TR	-
			YU	K23, K25, K28, K29

Katılımcı görüşlerine göre özel okullardaki istihdam şartlarının olumlu tarafları olduğu kadar pek çok olumsuz yanı da bulunmaktadır. Türk katılımcıların %15'i (n=3) özel okullarda mecburi görev şartının olmamasını önemli bir avantaj olarak değerlendirmiştir. Bu konuda K4 (Türkiye) “*Yanlış hatırlamıyorsam, şu an devlette çalışmak için 5 yıl başka bir yerde öğretmen olarak görev yapmak gerekebilir ve bu da benim düzenimi bozacaktır. Şu an bulunduğum ortamda daha rahat çalışarak kendimi iyi hissediyorum.*” sözlerini dile getirirken; K6 (Türkiye) “*Ablam benim sınıf öğretmenini, eniştem de matematik öğretmeniydi. Onlar KPSS'ye girip atandıklarında, eniştemin tayini Şırnak'a çıktı; ablamınki de Mardin Dargeçit'in olduğu yere çıktı. İki küçük çocukları olduğu için de o süreçte hem ayrı yerlere çıktıkları için hem de terörün çok yoğun olduğu bir süreçte çıktığı için tayinleri oraya gitmedi. Ablam da özel okulda devam etti. Artısı bu; yani istediğin yerde çalışabiliyorsun.*” ifadeleriyle resmi okullardaki mecburi görev süresinin çeşitli zorlukları beraberinde getirdiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde K16 (Türkiye) da “*Ben dört yıl hani tabii ki bir yerde dört yıl yaşanır da dört yıl bir doğu şehrinde yaşamak benlik değil.*” sözleriyle özel okulların istihdam konusunda öğretmenlere daha fazla özgürlük sağladığını belirtmiştir.

Buna karşın yabancı uyruklu katılımcıların %50'i (n=5) çalışma izni alma zorluğunu öğretmenlik kariyeri ile ilgili bir dezavantaj olarak dile getirmiştir. Bu konuda yabancı öğretmenler, Türkiye'de çalışma izni almanın zorlayıcı ve zaman alıcı olduğunu, hatta bazı durumlarda öğretmen vizesi yerine yardımcı personel ya da danışman olarak çalışmak zorunda kalabildiklerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Çalışma vizesinin zor olduğunu zaten biliyorsunuz. Okul benim için başvuruyor ama uzun ve yorucu bir süreç. Şu anda öğretmen vizem yok, mevcut vizem danışman

vizesi. Dolayısıyla sağlık sigortası ya da emeklilik planı konusunda sorunlar yaşıyorum.” (K21, İran)

“Bir defasında çalıştığım eski bir okul bana çalışma vizemi yenileyeceklerini söylediler ama alamadılar. Ben de kütüphane personeli olarak çalışmak zorunda kaldım.” (K23, İrlanda)

K26 (Polonya) ayrıca öğretmen olarak çalışma vizesi alma sürecindeki zorlukların yanı sıra yabancı öğretmenlerin maaşlarıyla ilgili yasal düzenlemeler nedeniyle bazı okulların yabancı uyruklu öğretmen yerine, yabancı kökenli ama Türk vatandaşlığı olan öğretmenlerle çalışmayı tercih ettiklerini “Ben Türk olarak çalışıyorum eşimden dolayı vatandaşlığım olduğu için. Çünkü yabancı olarak çalışma izni vesaire zor oluyor... İşte yabancılardan maaşları asgari ücretin 3 katı olduğu için yabancı öğretmen çalıştırmak istemiyorlar. Mesela, başka da yabancı uyruklu arkadaşınız gelsin istiyorlar ama hem yabancı olsun hem de Türk de olsun istiyorlar. Hani yabancı uyruklu olarak çalıştırmak istemiyorlar. Daha çok çift vatandaş, burada evlenmiş, işte kocası ya da karısı Türk olanlarla çalışıyorlar ki, hani az maaş versinler ama yabancı olmuş oluyorlar yine.”

Diğer katılımcılar ise çalışma izni alma esnasında yaşanan zorlukları, okulların kendilerine yeterince destek vermediğini ve başvuru sürecindeki bürokratik işlemlerle kendi başlarına uğraşmak zorunda kaldıklarını aşağıdaki cümlelerle ortaya koymuştur:

“Okullar bürokratik süreçle uğraşmak istemiyor, bu yüzden kendiniz halletmenin bir yolunu bulmalısınız. Çok fazla evrak işi, ön başvuru ve başvuru var. İlgili ofislere gittiğinizde, insanlar genellikle İngilizce konuşmuyor, bu yüzden bir çevirmen bulmanız gerekiyor ve bu bir güçlük haline geliyor. Evrak işleri gerçekten çok zor. Bir sorunu bir kez çözmeyi başarsanız bile, genellikle tekrar ortaya çıkıyor ve aynı belgeleri tekrar tekrar göndermeniz gerekiyor. Bu da oldukça stresli oluyor.” (K22, ABD)

“Aslında yabancı bir öğretmen olarak en büyük sorun şu ki çalışma izni ve vize almak çok zor çünkü çok fazla prosedür ve sunmanız gereken çok fazla evrak var. Ancak okul genellikle bununla uğraşmak istemiyor, bu yüzden sizden bunu kendinizin yapmanızı istiyorlar. Ancak, bunu kendi başınıza yapmanız mümkün değil, bu nedenle bu vize işlemleri sırasında yardım eksikliği var.” (K24, İrlanda)

İstihdam şartlarıyla ilgili olarak ortaya konan ikinci dezavantaj ise kariyer basamakları

konusundaki adaletsizlik olarak tespit edilmiştir. Hem Türk katılımcıların (n=2) hem de yabancı uyruklu katılımcıların (n=1) %10'u özel okullar ve resmi okullar arasında kariyer gelişimi olanakları konusunda adaletsizlikler olduğunu şu ifadelerle ortaya koymuştur:

“Mesela ben uzman öğretmen sınava girdim. Ama ben devletteki uzman öğretmen gibi maaş alamıyorum. Özel okulları açıkta tuttular. Yani en basit bir şey bu. Yani ben o sınava girdim kazandım. Uzman öğretmen oldum, ama sanki ben uzman öğretmen değilim gibi milli eğitimdeki bir öğretmen gibi bir durum var.” (K3, Türkiye)

“Uzman öğretmenlik gibi kavramlar var mesela. Bu sınavlara girip uzman öğretmen olsanız dahi, özel okullar için bu unvanın bir önemi yok. Size herhangi bir ek ödeme, ek görev vesaire sağlamıyorlar. Yani maalesef bu açıdan da yükselme şansınız yok.” (K9, Türkiye)

“Mesela devlette çeşitli basamaklar var; işte müdür, müdür yardımcısı olabilirsiniz, maaşın artar. Ama özelde, bir sene. Ağustos'a kadar başka bir yere gittiğinde, yeni geldin, yine en baştan başlıyorsun.” (K26, Polonya)

İstihdam şartları konusunda son olarak özel okullarda yeterli kariyer gelişim olanağı olmadığı ortaya konmuştur. Türk katılımcıların %5'i (n=1) ve yabancı uyruklu katılımcıların %20'si (n=2) tarafından belirtilen görüşe göre özel okullarda öğretmenler için kariyer basamaklarının net bir şekilde tanımlanmamış olması, mesleki ilerleme ve motivasyon açısından önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Diğer sektörlerde çalışanların belirli kriterleri karşılamaları durumunda şeflik veya müdür yardımcılığı gibi unvanlara terfi edebilmelerine rağmen, özel okullarda öğretmenlerin başlangıç pozisyonundan farklı bir göreve geçme olanakları sınırlı olduğu aşağıdaki cümlelerle dile getirilmiştir:

“Özel okullarda öğretmenler için kariyer basamakları neredeyse yok. Başka bir işte biri işe başlar, belli kriterler yerine getirildiğinde şef ya da müdür yardımcısı olabilirsiniz. Ancak özel okullarda böyle net bir basamak yok. Öğretmen olarak başlıyor ve öğretmen olarak devam ediyorsunuz.” (K9, Türkiye)

“Burada kariyer gelişimi için çok fazla alan yok. Belirli sertifikalara ve eğitime sahip deneyimli öğretmenlerin başöğretmen olma veya daha iyi maaş ve statü ile daha kıdemli roller üstlenme şansına sahip olduğu ABD'nin aksine, burada başöğretmen olsanız bile maaşınızdaki artış çok az - sadece biraz daha fazla, 2.000-

3.000 lira gibi. Ancak bununla birlikte çok daha fazla sorun, sorumluluk ve iş yükü geliyor ve aynı tatilleri bile yapamıyorsunuz.” (K22, ABD)

“Yapılandırılmış bir şey yok. Yani okulda nasıl terfi edersiniz normalde bilirsiniz, ama özel okullarda bu net bir şekilde belli değil. Mesela bir defa bizim bir öğretmen arkadaşımız müdür yardımcısı oldu, çünkü bir gün müdür geldi ve birine sen müdür yardımcısı ol dedi ama o istemeyince başka bir arkadaş elini kaldırdı ve müdür yardımcısı oldu” (K23, İrlanda)

Kariyer olanakları konusunda katılımcılar ikinci olarak çalışma koşullarının çeşitli olumlu ve olumsuz tarafları olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda Türk katılımcıların %15’i (n=3) özel okulların hijyen ve güvenlik konularında avantajları olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Hitap ettiğim kesimin bir tık daha hijyen ve iletişim açısından daha kolay olduğunu söyleyebilirim. Devlet okulunda, durumu kötü olan ve psikolojik olarak seni de kötü etkileyebilecek birçok öğrenci varken, bizdeki öğrencilerin durumu genelde daha iyi.” (K4, Türkiye)

“Tabii ki herkes, ya da çoğu kişi diyeyim, çocukları nedeniyle ya da uzak yerlerde yaşamak istemedikleri için bence güvenlik de bunun içinde çok büyük bir başlık oluşturuyor. Kadınların başka yerde tek başına yaşamaya çalışması, ailesi belki yanında olup olamayacak; onu bilemiyorum. O yüzden gidilmiyor diyebilirim. Yani özel okulda çalışan her öğretmen atanamadığı için gitmiyor değil; güvenlik kaygılarından dolayı.” (K5, Türkiye)

“Hijyen çok büyük bir unsur. Mesela şu an, hani eski okulumda temizdi ama bu okul çok daha temiz. Her yer pırıl pırıl; yeni bir bina olduğu için tabii ki temizlik de görünüyor. Açıkçası ama şimdi haberlere görüyoruz; mesela devlet okullarında tuvaletlerin temizlenmesi ve malzemesi konusunda sıkıntılar olduğuna dair haberler okuyoruz. Hani böyle bir temizlik, yani vesaire problemi özel okulda yok; hani bu büyük bir avantaj tabii.” (K16, Türkiye)

Katılımcılar ayrıca kaynaklara erişim kolaylığını da özel okullardaki çalışma koşullarına yönelik bir avantaj olarak dile getirmiştir. Türk katılımcıların %10’unun (n=2) ortaya koyduğu bu görüşle ilgili ifadeler şöyle sıralanabilir:

“Ben spor alanında çocukları çok daha fazla hazırlayabiliyorum, daha çok antrenman yaptırabiliyorum ve hedeflediğim başarıları ulaşabiliyorum. Bunlar sayesinde, çünkü öğrenci, çünkü öğrenciler özel okulda hazırlanabiliyorlar, orada maçları hep beraber götürebiliyorum takım halinde ve başarı kazanabiliyoruz bu şekilde...Özel okulda ben bunu istediğim için, hedeflediğim için, ders saatleri dışında da çocuklara antrenman yaptırarak amacıma ulaşabiliyorum.” (K2, Türkiye)

“Özel okuldaki çocuklar ekonomik olarak daha rahat olduğu için, onlara bir şey aldirmek ya da bir konuda istekte bulunmak daha kolay olabiliyor.” (K4, Türkiye)

Öte yandan katılımcılar çalışma koşullarıyla ilgili olumsuz özelliklere de dikkat çekmiştir. Bu bağlamda ilk olarak maddi kazanç konusu ortaya konmuştur. Türk katılımcıların %90'ı (n=18) ve yabancı uyruklu katılımcıların %60'ı (n=6) özel okul öğretmenlerinin maaşlarının düşük olduğunu vurgulamıştır. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Özel okul sektörü yurtdışında eğitimden uzaklaşıp bir ticaret kapısı olarak görüldüğü için ve birçok özel okul da patron şirketi gibi yönetildiği için negatif örnekler çoğunluğu oluşturmaya başladı ve onlar çoğunluk olduğunda genellenmeye açık örnek teşkil etmeye başladılar. Bu yüzden genel anlamda özel okul öğretmenleri, yani bizim yaşadığımız şehirde belki de en düşük maaşı alan, en az ekstra kazancı olan, en zor koşullarda yaşayan meslek dalı diyebilirim.” (K1, Türkiye)

“Ücret konusunda hiç kimsenin mutlu olduğunu düşünmüyorum.” (K4, Türkiye)

“Maaşınız zaten dışarıda herhangi bir işte kazanacağınızın çok çok çok altında.” (K8, Türkiye)

“Gerçekten çok düşük maaşlar alıyoruz. Özellikle turizm bölgesi olan Antalya'da çalıştığımızda, bazen restoranlarda çalışan kişilerin bile bahşişlerle bizim maaşlarımızdan daha fazla kazandığını görüyoruz. Bu da öğretmenler için ciddi bir ekonomik sıkıntı yaratıyor.” (K9, Türkiye)

“Maaşla başlayan çeşitli zorluklar var. Türkiye'deki ortalama öğretmen maaşı sadece benim için değil, Türk öğretmenler için de çok iyi değil. Enflasyon giderek artıyor ve öğretmenlerin ay sonunu getirmesi giderek zorlaşıyor.” (K22, ABD)

“Yabancı olduğum için asgari ücretin üç katını alıyorum. Yani benim maaşım herkesten iyi ama enflasyonla yine de yetmiyor.” (K23, İrlanda)

“Maaşlar olması gerekenin çok altında. Özellikle Antalya'da, biliyorsunuz burası bir turizm merkezi ve turizm en önemli faktör. İnsanlar burada çok iyi paralar kazanabiliyor ama şehirdeki okullara baktığınızda -diğer şehirleri bilmiyorum, belki durum farklıdır- Antalya'da öğretmenlerin çok çok düşük paralar kazandığını kesinlikle söyleyebilirim. Maaşlar, eğer tek başınıza yaşıyorsanız, uygun bir konaklama bulmak için yeterli değil.” (K24, İrlanda)

“Özel okullarda maaşlar... Ne diyeyim? Şu anda her yerde kriz biliyorum ama tabii ki, o da rahatlık vermeyince ekonomik olarak işi de yapamıyoruz. Mesela, özel ders vermek zorundayım... Ya, tabii ki, biz standartta yaşamak istiyoruz; o kadar çalıştık, yani öğretmen olmak için. Hani öyle kafamız rahat olmuyor ekonomik olarak maalesef.” (K26, Polonya)

Katılımcılar ayrıca özel okullar ile resmi okullar arasında maaşlar ve ek ödemeler konusunda çeşitli adaletsizlikler olduğunu dile getirmiştir. Bu konudaki görüşler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

“Her şey taban maaşın ortadan kalkması ile başladı. Yani özel okul öğretmeniyle devlet öğretmeni arasındaki maaş farkı arttı.” (K3, Türkiye)

“Eksisi nedir diye sorduğunuzda ise, tabii ki maaşların eşitsizliği ve adaletsizliği.” (K5, Türkiye)

“Maddi anlamda büyük bir adaletsizlik var. Devlet okullarındaki öğretmenler maaş açısından daha avantajlı; onların çıplak maaşı bile bizim iki katımız kadar olabiliyor. Ek ders ücreti alabiliyorlar, nöbet tuttuklarında ya da ekstra görevlendirildiklerinde ücretlendiriliyorlar. Bizde ise bu tür haklar neredeyse hiç yok, hatta bir etkinlik için öğrenciyle geziye çıktığımızda bile doğru düzgün bir harcırah bile alamıyoruz.” (K9, Türkiye)

“En büyük sorun maaşlar. Maaşlar devletle kıyaslayınca çok düşük. Belki bahsedebilirsiniz çalışmanızda eskiden taban maaş vardı. Özel okul öğretmeni devletteki öğretmenin taban maaşının altında alamaz maddesi vardı, sonra bu madde kalktı ve şu anda özel okul öğretmenleri öğretmen mesleğinin hak ettiğinin çok altında maaşlara çalışıyor.” (K14, Türkiye)

Katılımcılar ikinci olarak yüksek iş yükünü çalışma koşullarıyla ilgili bir dezavantaj olarak ortaya koymuştur. Türk katılımcıların %70'i (n=14) ve yabancı uyruklu katılımcıların %30'u (n=3) özel okullardaki öğretmenlerin ders saati, nöbet, mesai saati, müfredat dışı etkinlik hazırlama, etüt gibi pek çok görevinin olması sebebiyle iş yükünün çok yüksek olduğunu, bu durumun hem kişisel hem de mesleki hayatlarıyla ilgili sorunlara neden olabildiğini belirtmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyle sıralanabilir:

“Benim, mesela Pazartesi hariç neredeyse her günüm dolu, çok fazla dersim var.”
(K2, Türkiye)

“Çalışma temposu özel okulda çok fazla arttı.” (K3, Türkiye)

“Ders saati ve etütler açısından değerlendirebilirim ya da hafta sonu tatilimden alıp beni gözetmen olarak vermeleri olabilir, yani iş yükü üzerinden olumsuz yönlerini söyleyebilirim.” (K4, Türkiye)

“Özel okullarda öğretmenlerden sadece ders vermeleri değil, aynı zamanda çeşitli projeler, etkinlikler ve birebir öğrenci takipleri gibi ek sorumluluklar da almaları bekleniyor. Bu durum, öğretmenlerin iş yükünü artırıp ve zaman yönetimi açısından büyük zorluklara yol açıyor.” (K7, Türkiye)

“Özel okulda çalışma şartları daha sıkı ve iş yükü daha fazla. Dersiniz olsa da olmasa da okulda olmak zorundasınız, haftada 25, 30, 35 saat dersiniz olabiliyor.”
(K14, Türkiye)

“26 saat bence bir öğretmen için fazla. Yani her an, her gün en az işte 5-6 saat dersimiz var demek ki. İlkokul öğretmenleri 32 saat derse giriyormuş, ilkokul İngilizce öğretmenleri. Yani 40 saat var zaten bir haftanın çalışma saati olarak; 32 saat gerçekten çok fazla.” (K16, Türkiye)

“İş yükü çok ağır. Bu yıl 25 saat ders veriyorum ve bu gerçekten yorucu. Geçen yıl daha fazla ders verdim ve öğle yemeği için zaman bulmak bile zordu. Yani olumsuz yanlar bunlar.” (K21, İran)

“Çalışma saatleri çok uzun, çok ama çok yorucu. Ve öyle görünüyor ki Türkiye'deki okul verdiği maaş için çok çalışmanız gerektiğini düşünüyorlar.” (K30, Macaristan)

Üçüncü olarak özlük hakları ile ilgili sorunlar hem Türk hem de yabancı uyruklu

katılımcılar arasında yaygın bir eleştiri konusu olmuştur. Türk katılımcıların %40'ı (n=8) ve yabancı uyruklu katılımcıların %30'u (n=3) bu sorunu dile getirmiştir. Özellikle iş güvencesi ve maaş dışındaki maddi kazançlarla ilgili sorunlar pek çok katılımcı tarafından aşağıdaki cümlelerle vurgulanmıştır:

“Yani en basitinden şunu söyleyebilirim, hafta sonunda haberini aldım, öğretmenlerimizden birisinin kayınvalidesi vefat etti. Özel okullarda bu ölüm durumlarında 1. derecedeki yakınların ölmesi ile ilgili verilen izin süresi 3 gün; Milli Eğitim okullarında ise bir hafta. Biz de diyoruz ki, herhalde onların acısı daha fazla; öyle bir şey olmalı, yoksa bize niye 3 gün versinler? Biz daha mı az üzülüyoruz?” (K5, Türkiye)

“Özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş güvencesi devlet okullarındaki kadar sağlam değil. Özellikle sözleşme yenileme dönemlerinde öğretmenler, işlerini kaybetme riskiyle karşı karşıya kalıyorlar.” (K7, Türkiye)

“Yani düşünebiliyor musunuz, çok ciddi bir hastalık geçiriyorsunuz, bir sürü terapiler almak zorundasınız, farklı farklı ilaçlar alıyorsunuz, ve yönetici sizin bir an evvel okula dönmenizi bekliyor. Size değer verilmesi gerekirken raporunuzu bile kesip gelmenizi vesaire bekliyor okul.” (K8, Türkiye)

“Sigorta primleri konusunda sorun yaşıyoruz. Hani bizim okulda da zaman zaman oluyor, diğer özel okullarda çalışan arkadaşlarımızdan da aslında duyuyoruz. Birçok okul anlaşma yaptığınız maaş üzerinden değil de daha alt bir ücret üzerinden sizin sigortanızı gösteriyor. Sonrasında elden veren var, başka banka üzerinden veren var. Bu da yine bir problem.” (K10, Türkiye)

“Tabii bir de işten çok kolay çıkarılabilirsiniz.” (K15, Türkiye)

“Müze kartım var ama bakıyorlar, ‘Ee sen özel okulda çalışıyormuşsun, öğretmen değilsin’ yani bu çok saçma geliyor bana. Sonuçta ben herkesle aynı fakülteden mezun oldum ama sırf özel okulda çalışıyorum diye KPSS'ye girmedim diye ve atanmadım diye bunun olması, kartı kullanamıyor olmam çok saçma.” (K16, Türkiye)

“Sigorta primleri bizim kırmızı çizgimiz... Çünkü bu bizim için en büyük, en olumsuz durum. Maaştan da ziyade sigorta primleri. Çünkü en düşük düzeyden yatırılmak isteniyor, asgari ücret üzerinden yatırılmak isteniyor.” (K20, Türkiye)

“Bazen işte bazı okullar var; mesela maaşı elden verip, asgari ücreti yatırıp, geri kalanı elden verip falan öyle şeyler yapıyorlar ama bunlar gerçekten özellikle öğretmenliği hiç yakışmıyor.” (K26, Polonya)

Ayrıca katılımcılar ders saatleri dışında da okulda bulunmak zorunda olmalarını özlük haklarının ihlali olarak gördüklerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

“Özel okulda tam bir işçi kavramı var. Sabah dersiniz olsa da olmasa da aynı saatte gel, aynı saatte çık kavramı var. Kesinlikle sizin özel hayatınıza, özel yaşamınıza müsaade etmek, izin vermek çok çok zor yani.” (K2, Türkiye)

“40 saatin 16 saatinde derse de girseniz okuldan çıkma durumunuz kesinlikle yok. Oysa Milli Eğitimde böyle değil. Boş dersiniz varsa çıkabilirsiniz.” (K20, Türkiye)

Çalışma koşullarıyla ilgili olarak tüm öğretmenler ayrıca artan performans beklentilerinin kendilerini zorladığını, üzerlerinde performans baskısına yol açtığını ortaya koymuştur. Hem Türk katılımcıların (n=4) hem de yabancı uyruklu katılımcıların (n=2) %20’si tarafından vurgulanan artan beklentilere yönelik cümleler şöyle sıralanabilir:

“Veliler ve yönetim, özel okul öğretmenlerinden genellikle yüksek başarı ve sonuç bekliyorlar. Bu durum, öğretmenler üzerinde baskı yaratıp ve çalışma ortamını stresli hale getiriyor.” (K7, Türkiye)

“Çünkü sizden beklenen, okul olarak, sistem olarak hayatınızı adamanız ama karşılığında hiçbir şey almayacaksınız; ne maddi ne manevi. Bütün vaktinizi ayıracaksınız, uğraşacaksınız.” (K15, Türkiye)

“Ama özel okullarda bu beklenti var; yani 24 saat, hatta gece 12’de bile olsa arayabilirsiniz, öğretmen olarak açmalısınız. Bu, rahatsız edici.” (K26, Polonya)

“Okul, ‘Tüm velilerle iletişime geçmeniz gerekiyor.’ dedi. Üç sınıf seviyesinde ders veriyordum; ana öğretmen olarak sadece üçüncü ve dördüncü sınıflardan sorumluydum ama her sınıfta üç ders vardı. Yani altı sınıf ve ben tüm bu velilerle konuşmaktan sorumluydum. Üstelik ben Türkçe bile bilmiorum” (K28, Kanada)

Son olarak özellikle Türk katılımcılar (n=3) sürekli denetim altında olmayı özel okuldaki çalışma koşullarıyla ilgili bir dezavantaj olarak ortaya koymuştur. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

“Burada sürekli bir denetleme var.” (K6, Türkiye)

“Özel okulda çalışmak zor çünkü denetim fazla. Veli denetimi, müdür denetimi, bağlı olduğunuz müdür yardımcısı denetimi... Sürekli bir denetim altındasınız özel okulda.” (K14, Türkiye)

“Sürekli denetimden geçiriliyor, sürekli derslerimiz gözlemleniyor, sürekli kontrolden geçiyoruz.” (K17, Türkiye)

Kariyer olanakları konusunda katılımcılar üçüncü olarak mesleki saygınlık konusunu olumlu ve olumsuz özelliklerine göre ele almıştır. Özellikle yabancı katılımcılar (n=3) öğretmenliğin hala belirli bir çerçevede saygın bir meslek olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu konudaki görüşler şöyle sıralanabilir:

“Birine öğretmen olduğunuzu söylediğinizde insanlar şöyle düşünme eğilimindedir: ‘Demek öğretmensiniz? Harika!’ Öğretmenlik burada çok saygın bir meslek olarak görülüyor.” (K23, İrlanda)

“Siz ve öğrenciler sosyal bir ortamdaysanız - sizi sınıf dışında gördüklerinde veya şehirde farklı bir yerde karşılaştıklarında - sizi gördükleri için mutlu görünüyorlar. Yine size saygı duyuyorlar; bir şeye ihtiyacınız olursa soruyorlar ve yardım etmeye çalışıyorlar. Yani öğrenciler özellikle sosyal alanlarda öğretmenlerine karşı çok saygılılar. Bu saygı sınıf dışında da yaşanabiliyor. Genel olarak Türk halkının öğretmenlere saygı duyduğunu söyleyebilirim, dolayısıyla öğretmenlik Türkiye’de saygı duyulan bir meslek.” (K24, İrlanda)

Ancak Türk katılımcılardan sadece ikisi son dönemlerde azalsa da öğretmenliğin hala saygın bir meslek olduğunu *“Her ne kadar her geçen gün azalsa da saygınlığı olan bir öğretmen sıfatımız var toplumun içerisinde ve bunun değerini bilen az da olsa insan var hala.”* (K1, Türkiye) sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde K9 (Türkiye) da *“Hala toplumda öğretmenlik mesleği saygın bir meslek olarak kabul ediliyor. Ancak bu saygınlık maalesef her geçen gün azalıyor.”* ifadesini dile getirmiştir.

Öte yandan Türk katılımcıların %35’i (n=7) mesleki saygınlıklarının giderek azaldığını ve öğretmenliğin toplumdaki değerinin düştüğünü şöyle ifade etmiştir:

“Tabii son dönemlerde bazı yerlerde, özellikle Alanya’da veli de saygı duymuyor.” (K8, Türkiye)

“Beş yıl önce ‘öğretmenim’ dediğinizde insanların gözünde oluşan saygı, bugün aynı değil. Saygınlık sürekli azalıyor ve bu durum üzücü.” (K9, Türkiye)

“Bence öğretmen olarak çalışmak artık bu dönemde çok daha zor. Çünkü öğretmenin aslında bir değeri kalmadı, yani toplum size eskiden gösterdiği gibi bir saygı göstermiyor ne öğrenci ne veli.” (K10, Türkiye)

“Öğretmenim demenin toplumun gözünde bir artısı var. Ama o saygınlık da azalıyor bence. Çünkü bir şekilde para kazanamayan insan velinin gözünde de daha değersiz oluyor, toplumda da değeri düşüyor.” (K11, Türkiye)

“Yani 100 birim bir saygınlık vardıysa bir 10-15 yıl önce şu anda 20 birim bile bence yok.” (K12, Türkiye)

“Ya işte her yıl biraz daha azalıyor. Bizim tabi dediğim gibi veli profilimiz biraz daha eğitilmiş bilinçli, o nedenle öğretmene saygı duyuyor, fikirlerimizi dinliyor falan ama toplumda bence sürekli azalıyor bir öğretmenin prestiji.” (K18, Türkiye)

Ayrıca Türk katılımcıların %20’si (n=4) öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin takdir edilmediği ve öğretmenliğin toplumda değersizleştiği yönünde bir algı olduğu ortaya aşağıdaki cümlelerle ortaya konmuştur:

“Öğretmenler yeteri değeri göremiyorlar. Yani bu velilerde de öyle, veli öğretmene de göstermiyor, öğretmen kendisine de göstermiyor. Çünkü şu an sektörde en düşük maaşı alan özel okul öğretmenleri. Bu hem velinin gözünde hem öğretmenin kendi gözünde kendi değerini azaltıyor. İnsan da kendine değer vermezse hiç kimse değer vermiyor.” (K3, Türkiye)

“Sistem öğretmeni değersizleştirdiği için, veli de o konuda çocuğu hep desteklediği için oluyor. Yani önceden bizim annelerimiz babalarımız öğretmene bir şey dediğimiz zaman ilk bize kızardı. Şimdi çocuk bir şey dediğinde direkt anne baba şey yapıyor, yani sen benim çocuğuma nasıl böyle yaparsın diye.” (K6, Türkiye)

“Size herhangi bir şekilde değer vermiyor ki sistem. Böyle bir yerde yani öğretmen onların gözünde.” (K8, Türkiye)

“Ben işte buraya şu kadar miktar para veriyorum, o zaman ne demek yani bunun böyle olmaması lazım. O zaman şöyle olsun. Biz boşuna mı parayı veriyoruz diyor. Parayı verme işi aslında belli bir hizmeti satın alma işidir. Öğretmeni ya da okulu

ya da binayı ya da çalışanları satın alma değil takdir edersiniz ki. Ama bu kavram kargaşası çok fazla var. Yakın gelecekteki öğretmen değeri çok çok daha altında olacak şu andakinden.” (K12, Türkiye)

Türk katılımcılar son olarak özel okulda çalışan öğretmenlerin saygınlığının, devlet okullarında çalışan meslektaşlarına kıyasla daha düşük algılandığını belirtmiştir. Bu konuda K7 (Türkiye) *“Türkiye’de genel olarak özel okul öğretmenlerine, devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla daha farklı bir bakış açısı var. Özel okul öğretmenlerinin kazanç odaklı olduğu veya daha rahat koşullarda çalıştığı gibi yanlış algılar toplumda yer alıyor, ayrıca bir devlet okuluna atanamadığı için özel okulda mecburen çalışan, henüz gerçek öğretmen olamadıkları şeklinde bir algı da toplumda yer etmiş bulunmakta. Tüm bunlar da öğretmenlerin saygınlığını olumsuz etkiliyor.”* sözleriyle özel okulda çalışan öğretmenlerin devletteki meslektaşlarına kıyasla daha yetersiz bulunduğu algısını vurgulamıştır. Benzer şekilde “K16 (Türkiye) da *“İnsanlar bunu sanki sen KPSS’ye girdin de yapamadın, dolayısıyla bu sebeple özel okulda çalışıyorsun gibi görüyor. Bu da çok saçma, bence çok aşağılayıcı bir durum. Hani ben istemiyorum ki başka bir şehre atanmayı.”* cümleleriyle ortaya koymuştur. K15 (Türkiye) ise özel okulda çalışan öğretmenlerin maaşının okul gelirleri, dolayısıyla velilerden alınan ücretlerle ödeniyor olmasının bu duruma sebep olduğunu *“Özel okullarda da mesela, Milli Eğitim öğretmenleri ile karşılaştığımda bir fark oluyor. Maaşını biz veriyoruz, okula verdiğimiz parayla maaşı ödeniyor gibi bir his içinde oluyor. O yüzden çok da saygı açısından eski yıllara oranla düşük olduğunu söyleyebilirim.”* ifadesiyle belirtmiştir.

Kariyer olanakları konusunda son olarak yabancı katılımcılar kültür konusunu olumlu ve olumsuz özelliklerine göre ele almıştır. Bu kapsamda yabancı uyruklu katılımcıların %50’si (n=5) Türkiye’de özel okulda öğretmen olarak çalışmanın onlara yeni bir kültür öğrenme fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Bu durumun öğretmenlere kültürel zenginlik açısından katkı sağladığını K21 (İran) *“Farklı kültürü olan yeni insanlarla tanışıyorum. Okulda çok sayıda uluslararası öğrenci var, bu da olumlu bir taraf çünkü yeni insanlarla tanışmak muhteşem. Yeni perspektifler edindiğimde kendimi harika hissediyorum.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Benzer şekilde K25 (Tunus) *“Bilirsiniz, yeni bir öğrenci tipi ve yeni bir kültürle, yeni geleneklerle deneyim kazanmak gibi, bu da bir öğretmene birçok yönden hizmet edebilir. Hem öğrenci hem de öğretmen olumlu bir bakış açısıyla öğrenebilir.”* ifadesini kullanmıştır.

Katılımcılar ayrıca Türkiye'deki insanların sıcaklık ve misafirperverliklerinden memnun olduklarını ve bu kültür içinde yaşamaktan mutlu olduklarını vurgulamıştır. Bu konudaki görüşler şöyle sıralanabilir:

“Yabancı bir öğretmen olarak, özellikle de Türkiye’de Amerikalı bir öğretmen olarak, buradaki kültürün harika olduğunu söyleyebilirim. Bu kültürün bir parçası olmaktan keyif alıyorum çünkü insanlar arkadaş canlısı ve ilişkiler çok yakın ve eğlenceli.” (K22, ABD)

“Türk kültürünü seviyorum ve bu yüzden çocuklarımı burada büyüttüğüm için mutluyum. Bu konuda dünyanın ilerisindesiniz. Burada insanlar genel olarak görgülü... En iyi şey aslında kültür çünkü Türk kültürünü seviyorum. İnsanlar çok cana yakın; çok misafirperverler. Okulunuzdaki insanlara baktığınızda müthiş bir işbirliği ortamı olduğunu söyleyebilirsiniz. Herkes birbirine yardım etmeye çalışıyor; herhangi bir sorunuz olduğunda herkes çözüm bulmaya çalışıyor. Bu samimi kültür harika, bu yüzden burada çalıştığım için çok mutluyum.” (K23, İran)

“Tüm bu söylediklerime rağmen olumlu olan şey insanların sıcaklığı. Sizinle ilgileniyorlar. Bazen tamam çok meraklılar ama genellikle ilgililer ve genellikle yardım etmek istiyorlar. Yani insanların, çocukların ve ebeveynlerin nezaket harikai.” (K30, Macaristan)

Öte yandan yabancı uyruklu katılımcıların %40'ı (n=4) dil engelinden kaynaklı sorunlar yaşayabildiklerini de dile getirmiştir. Katılımcılar özellikle öğrencilerle ve meslektaşlarıyla dil engelinden dolayı iletişim sorunları yaşadıklarını aşağıdaki cümlelerle ortaya koymuştur:

“Ve tabii ki yöneticilerin İngilizce bilmemesi de kendi sorunlarını yaratıyor. Ama öte yandan yöneticiyle sık sık iletişim kurmamak, sorunların çoğundan uzak olduğunuz için iyi de oluyor. Sonuçta hiç kimse size sürekli bir şey açıklamaya çalışmak istemiyor.” (K23, İrlanda)

“Olumsuz noktalardan bahsedecek olursak, burada ilk engel olarak dili koyabiliriz. Aslında çoğu yabancı öğretmenin dil konusunda bazı sorunları var ve bu da karşılaştığımız en önemli sorun. Yani, nasıl desem, kendinizi ifade etmek, ihtiyaç duyduğunuz talepler ya da istediğiniz şeyler hakkında konuşmak - bazen yanlış anlaşılabilirseniz ya da ne istediğinizi net bir şekilde ifade edemiyorsunuz.” (K25, Tunus)

Hatta K28 (Kanada) meslektaş ve yöneticileriyle ortak bir dil bilmiyor olmanın kendisini dışlanmış hissetmesine neden olduğunu *“Türkçe bilmediğim için kendimi daha da dışlanmış hissettim. Bunun benimle ilgili olduğunu ve başkalarıyla iletişim kurmak için çalışmam gerektiğini anlıyorum, ancak sanki oraya ait değilmişim veya orada olmak için yeterince iyi değilmişim gibi davranıldığını hissettim. Duygusal olarak çok yıpratıcıydı çünkü her zaman çabalıyordum ama kendimi izole edilmiş ve dışlanmış hissediyordum.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Diğer bir katılımcı ise dil engelinin kültürel anlaşmazlıkların yanı sıra mesleki anlamda da sorunlar yaratabildiğini *“Burada çalışmanın dezavantajı ise Türkçe bilmemem, bu da özellikle toplantılarda işleri zorlaştırabiliyor. Sık sık İngilizce bilen birinin yanına oturmak zorunda kalıyorum, böylece genel bağlamı anlayabiliyorum, ancak ayrıntılar zorlayıcı olabiliyor.”* (K30, Macaristan) ifadeleriyle ortaya koymuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, nitel ve nicel verilere dayalı araştırma sonuçları karşılaştırmalı olarak sunulmuş, tartışılarak değerlendirilmiştir.

Nicel bölümde, özel okulda çalışan öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin okul yönetimi ve liderlik, destekleyici okul kültürü, meslektaşlar arası ilişkiler, eğitim-öğretim süreçleri, mesleki gelişim olanakları, öğrenci ve velilerle ilişkiler, müfredat dışı etkinlikler ve kariyer olanaklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin uyruk, cinsiyet, kıdem, görev yaptıkları okul kademesi ve eğitim seviyelerine göre analiz edilmiş, sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Nitel bölümde ise, aynı temalar çerçevesinde öğretmenlerin deneyimlerine dair derinlemesine görüşleri ele alınmış ve bu görüşler analiz edilerek, elde edilen bulgularla ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Son olarak, nicel ve nitel bulgular ışığında elde edilen tüm sonuçlar bütüncül bir yaklaşımla karşılaştırmalı değerlendirilmiştir.

5.1.1. Okul Yönetimi ve Liderliğe Yönelik Araştırma Sonuçları

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi ve liderlik konusundaki görüşlerine yönelik sonuçlar uyruk, cinsiyet, kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyine göre değerlendirilmiş, ardından nitel araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenler, Türk Milli Eğitim Sistemi ile ilgili olarak okul yönetimi ve liderlik boyutuna kısmen katıldıklarını ($\bar{x} = 3,40$) belirtmektedirler. Aslında bu durum özel okul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardan hareketle Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yönetsel süreçleri çok da başarılı bulmadıklarına işaret etmektedir. Tüm boyutların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}$) 3,40 ile 4,41 arasında değiştiği göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sisteminin özel okullardaki en zayıf unsurun okul yönetimi ve liderlik olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu durum eğitim yöneticiliği konusunda özel okullarda bir liyakat sorunu

olabileceğini düşündürmektedir. Liyakatlı bir eğitim yöneticisi, etkili iletişim becerisi, yeterli alan bilgisi, liderlik yetkinliği ve adaletli bir yönetim anlayışına sahiptir (Gök, 2017). Ancak özel okullarda görev yapan yöneticilerin herhangi bir yöneticilik eğitimi alma zorunluluğu olmadan görevlendirilebilmesi, yöneticilerin hem liderlik yetkinlikleri hem de yönetim ve iletişim konularında sorun yaşamalarına sebep olabilir. Bu durumun, öğretmenlerin okul yönetimi ve liderlikle ilgili olumsuz görüş geliştirmelerine yol açtığı söylenebilir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi ve liderliğe yönelik görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde, görüşlerin cinsiyet, çalışma süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmaktadır. Ancak öğretmenlerin görüşleri, uyruk değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre Türk öğretmenler yabancı uyruklu öğretmenlere göre okul yönetimi ve liderliğe yönelik daha olumlu bir görüşe sahiptir. Özellikle yabancı uyruklu öğretmenlerin okul yönetimi konusunda daha olumsuz görüş bildirmesi, bu öğretmenlerin geçmiş deneyimleri ile mevcut okullarındaki yönetim anlayışının farklı olması veya yönetsel faaliyetlerle ilgili beklentilerinin kültürel farklılıklardan dolayı Türk öğretmenlerden farklı olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, Choklap'ın (2015) Tayland'da görev yapan yabancı uyruklu öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada da yabancı uyruklu öğretmenler, ülkedeki eğitim sisteminin hiyerarşik bir yapıda olduğunu, öğretmenlere esneklik tanınmadığını ve öğretmenlerin kararlara katılımına izin vermediğini ortaya koymaktadır. Sarafidou (2013) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeylerinin çok boyutlu bir yaklaşım ile ölçülmesi sonucunda, öğretmenlerin, öğrenci ve öğretmen sorunlarıyla ilgili kararlara katılımı yüksek olsa da yönetsel kararlara katılımlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Nitekim mevcut çalışmada da yabancı uyruklu öğretmen görüşlerinden okulun güçlü ve sürdürülebilir bir yapısının olmaması nedeniyle, sık sık yönetsel değişiklikler yaşandığı ve okulun işleyişi ve kararlarda kendilerinden beklenenlerin sürekli olarak değiştiği algısı ortaya çıkmaktadır. Bu durumun yabancı uyruklu öğretmenlerin okul yönetimi ve liderliğe ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi ve liderliğe yönelik görüşleri, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre de anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi ve liderlik konusundaki görüşleri, diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre daha olumsuzdur. Bu sonuç, Bozan ve Ekinci (2019) tarafından yapılan bir çalışma ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmen performansının değerlendirilmesi kapsamında okul yöneticilerinin yeterlikleri öğretmen

görüşlerine göre incelenmiş ve okul öncesi kademeden liseye doğru gidildikçe, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine yönelik görüşlerinin daha olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Nicel bulgular, okul yönetimi ve liderlikle ilgili öğretmenlerin genel memnuniyet düzeyini ortaya koymuşken, nitel bulgular yönetim süreçlerindeki belirgin sorunları ve bu sorunların arkasındaki nedenlerin derinlikli olarak incelenmesine olanak vermektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi ve liderlik konusundaki nitel görüşleri incelendiğinde özel okullar bağlamında yönetsel süreçler ve yöneticilerle ilgili olarak hem olumlu hem de olumsuz düşüncelerin var olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler yönetim süreçleriyle ilgili olarak planlama, okul yapısı, kaynak yönetimi, performans değerlendirme ve sistemin bütününden kaynaklı sorunlar yaşadıklarına vurgu yapmıştır. Katılımcılar özellikle planlama noktasında yaşanan sorunlara dikkat çekmektedir. Bu kapsamda öncelikle okulun içyapısından ve yönetim anlayışından kaynaklı doğru ve etkili planlama yapılamamasının çeşitli sorunlara yol açtığı ortaya konmaktadır. Benzer şekilde Yenel ve Cemaloğlu'nun (2023) Türkiye'deki farklı bölgelerdeki okul yöneticileriyle yaptıkları çalışmada okullarda iş ve görev tanımlarının net olmaması gibi nedenlerden ötürü işlerin doğru planlanarak yürütülmesinde sorunlar yaşandığını ortaya koyduğu çalışmayla örtüşmektedir. Aynı çalışmada ayrıca yasal düzenlemeler gibi sistemin genelini etkileyen unsurların da çeşitli sorunlara sebep olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde mevcut çalışmadaki katılımcılar da planlama kaynaklı sorunların okulun içyapısının yanı sıra mevzuat temelli olduğunu ifade etmektedir. Özellikle politika yapıcılar veya üst yönetimler tarafından belirlenen merkezi planlamaların ve uygulamaların yerelde özel okulların kendi iç dinamikleriyle yeterince uyumlu olmaması çeşitli sorunları beraberinde getirebilmektedir. Bununla birlikte bazı uygulamaların yeterli pilot çalışma yapılmaksızın merkezi yönetim tarafından uygulamaya geçirilmesi de okullarda çeşitli planlama sorunlarına neden olabilmektedir. Bunlara ek olarak, özel okullardaki sık yönetici devri, zümre ve kademeler arasındaki koordinasyon sorunları, misyon ve vizyon belirsizlikleri ile kar odaklı yapı da yönetim süreçleriyle ilgili olumsuz özellikler olarak vurgulanmaktadır. Net bir misyon ve vizyonun olmaması, öğretim süreçlerini aksatmakta ve okul içindeki koordinasyonu olumsuz etkileyebilmektedir (Hallinger & Murphy, 1985). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, daha fazla kaynağa sahip olmalarına rağmen, özel okullarda yönetim sorunları nedeniyle önemli eksiklikler yaşadığı söylenebilir. Bu eksiklikler, özel okulların nitelikli eğitim sağlama hedefine ulaşmalarını zorlaştırıyor olabilir.

Bununla birlikte öğretmenler adil bir örgütsel yapı, yeterli kaynak desteği, etkili değerlendirme, etkili planlama ve hızlı karar alabilme kabiliyetini okul yönetimlerinin olumlu

yanları olarak görmektedirler. Hızlı ve stratejik karar alabilme kabiliyeti, hem öğretmenlerin iş yükünü azaltmaya hem de okul performansını artırmaya fayda sağlamaktadır (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008). Bu durumda okul yönetimlerinin etkili değerlendirilme yaparak hızlı karar alabilmesi ve doğru planlama yapabilmesinin hem öğretmenlerin iş yükünü azaltarak performanslarının artırılması hem de okulun genel performansının geliştirilmesi konusunda olumlu katkılar sunabileceği söylenebilir. Özel okullarda devlet desteğinden bağımsız mali kaynağın bulunması, okulların daha öğrenci dostu mekânlar haline getirilebilecek şekilde dekore edilmesine imkân tanımaktadır (Gerede-Hoyland, 2021). Mevcut çalışmada öğretmenler, özel okulların öğrenci ve öğretmenlerin kaynaklara erişimi konusunda avantajlı olduğuna vurgu yapmaktadır. Eğitsel kaynaklara ulaşma noktasında özel okulların daha avantajlı olması Grede-Hoyland (2021)'ın da ifade ettiği gibi özel okulların devlet desteği olmaksızın kendi parasal kaynaklarına sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aslında, özel okulların kendi parasal kaynaklarına sahip olmaları ve satın alma konusunda devlet okullarının tabi olduğu yasal prosedürlerin dışında kalmaları onlara ekonomik özgürlük sunmakta ve kaynak tedariki noktasında onları daha dinamik hale getirmektedir. Dolayısıyla devlet desteğinden bağımsız bir maddi güce sahip olmanın özel okulları eğitsel kaynaklara ulaşma konusunda daha ayrıcalıklı hale getirdiği söylenebilir. Ayrıca özellikle zincir özel okullarda merkezden yönetilen sistematik bir yapının varlığı öğretim, kaynak ve ölçme-değerlendirme konusunda okullara katkı sağlamaktadır. Bu sonuç, okullarda yapılandırılmış yönetim süreçlerinin kullanılmasının öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme konusunda profesyonel destek almasına olanak vererek okulların öğretim ve değerlendirme süreçlerine katkı sağladığını ortaya koyan önceki çalışmaları destekler niteliktedir (Mulford, 2003; Hallinger & Heck, 2010).

Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili görüşleri incelendiğinde ise yöneticilerin hem olumlu hem de olumsuz özelliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenler, yöneticilerle ilgili olarak öncelikle iletişim, yetkinlik ve öznel değerlendirmelerde bulunma sorunlarına vurgu yapmaktadır. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki yanlış anlamalar, bilgi eksiklikleri ve karar alma süreçlerindeki belirsizlikler, okulun genel verimliliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle farklı ülkelerde çalışan yabancı uyruklu öğretmenlerle yapılan çalışmalar, yöneticilerle öğretmenler arasındaki dil engelleri ile yöneticilerin etkili iletişim becerilerine sahip olmamasının pek çok zorluğa sebep olduğunu ortaya koymaktadır (Choklap, 2015; Gerede-Hoyland, 2021). Ayrıca laissez-faire liderlik kullanımı ve öğretmenlere yeterli destek sağlanmaması da yöneticilerle ilgili dile getirilen bir

başka olumsuz özellik olmuştur. Liderlik eksikliği ve belirsizlik, öğretmenler arasında işbirliği ve koordinasyon eksikliklerine sebep olabileceğinden okulun genel verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilir (Bass & Avolio, 1994).

Öte yandan bazı katılımcılar öğretmenlere değer vermeyi ve etkili iletişim becerisine sahip olmayı okul yöneticilerinin olumlu özellikleri olarak ifade etmiştir. Algılanan örgütsel destek teorisine göre, çalışanların örgütleri tarafından desteklendiklerini hissetmesi, işlerinden tatmin olma, daha yüksek bağlılık gösterme ve daha iyi performans sergileme olasılıklarını artırmaktadır (Eisenberger vd., 1986). Bu sebeple, öğretmenlerin yöneticileri tarafından değer gördüklerine inanmaları okulun genel verimliliğini artırabilme noktasında oldukça önemlidir. Nitekim, Helvacı ve Aydoğan (2011) da çalışmalarında okul yöneticilerinin öğretmenlerle iyi ilişkiler ve etkili bir iletişim içinde olmasının okulların etkililiği üzerindeki etkisini ortaya koymuştur.

Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında, özel okullarla ilgili kaynak sağlama, performans değerlendirme, merkezi planlama ve hızlı karar alma kabiliyetleri gibi olumlu yanlar ortaya konmuş olsa da, özel okulda çalışan öğretmenler bu okullarda yaşanan kaynak yönetimi, nesnel ve etkili performans değerlendirme, birimler arası koordinasyon, sık yaşanan yönetici değişimleri ve kar odaklı yaklaşım kaynaklı sorunlara da vurgu yapmaktadır. Ayrıca öğretmenler tarafından yöneticilerin iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanıp öğretmenlere değer verdiği belirtilse de, katılımcılar yöneticilerle ilgili iletişim sorunları, laissez-faire liderlik anlayışı, yetkinlik eksikliği ve öznel değerlendirmelerde bulunma gibi sorunları da ortaya koymaktadır. Son olarak ise, hem okulların kendi iç işleyişinde hem de Milli Eğitim genel sisteminde planlama sorunlarının ve adaletsizliklerin yaşandığı öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır.

5.1.2. Destekleyici Okul Kültürüne Yönelik Araştırma Sonuçları

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin destekleyici okul kültürü konusundaki görüşlerine yönelik sonuçlar uyruk, cinsiyet, kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyine göre değerlendirilmiş, ardından nitel araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenler, okullarda destekleyici bir okul kültürünün varlığına katılmaktadırlar ($\bar{x}$ =3,98). Tüm boyutların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}$) 3,40 ile 4,41 arasında değiştiği göz önünde bulundurulduğunda, özel okullardaki destekleyici okul kültürünün genel olarak orta düzeyde

bir memnuniyet sağladığı söylenebilir. Destekleyici okul kültürü konusunda en önemli unsur meslektaşlarla ve yönetimle ilişkilerdir. Mevcut çalışmaya ilişkin en yüksek memnuniyet meslektaşlar arası ilişkilerde ($\bar{x}=4,41$) görülürken; yönetim ve liderlik boyutunda ($\bar{x}=3,40$) bu memnuniyet en düşük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Destekleyici okul kültürünün ortalama düzeyde memnuniyet duyulan bir unsur olması meslektaşlar arası ilişkilerden ziyade yönetimle ilgili sorunları akla getirmektedir. Etkili bir okul ortamı yaratılması konusunda açık iletişim becerilerine ve adil liderlik özelliklerine sahip destekleyici liderler gereklidir (Leithwood & Riehl, 2003). Ancak öğretmenler okul yöneticilerinin etkili bir okul yönetimi ve liderlik için gerekli iletişim becerilerine ve liderlik yeterliklerine yeterince sahip olmadıkları yönünde görüş bildirmektedir. Dolayısıyla, yüksek düzeyde destekleyici bir okul kültürü algısı için okul liderlerinin sahip olduğu özellikler oldukça önemlidir. Zira Eisenberger ve arkadaşlarının (1986) algılanan örgütsel destek teorisine göre, çalışanlar, örgütlerini liderler üzerinden kişileştirerek örgütlerinin kendilerine ne kadar değer ya da destek verdiğine ilişkin bir algı oluşturur. Liderlerin adil, empatik ve destekleyici bir yaklaşım sergilemesi, çalışanların örgütlerine olan güvenini artırırken, destekleyici bir kültür algısını da güçlendirir. Dolayısıyla, liderlerin çalışanlara yönelik tutumları ve davranışları, destekleyici okul kültürünün güçlenmesinde önemli bir rol oynar. Bu durumda, liderlerin iletişim becerilerindeki eksiklik veya liderlik yeterliklerindeki sorunların, destekleyici okul kültürü algısını azaltabileceği söylenebilir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin destekleyici okul kültürüne yönelik görüşleri cinsiyet, çalışma süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öte yandan, öğretmenlerin görüşleri, uyruk değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre yabancı uyruklu öğretmenler Türk öğretmenlere göre destekleyici okul kültürüne yönelik daha olumsuz bir görüşe sahiptir. Yabancı öğretmenlerin, çalıştıkları ülkede kendilerini değerli hissetmeleri, iş ortamlarına yönelik daha olumlu algılar geliştirmelerine katkı sağlarken aksi bir durum çeşitli sorunlara yol açabilmektedir (Olsen, 2008). Özellikle yabancı uyruklu öğretmenlerin yaşadığı dil engelleri ve kültürel farklar öğretmenlerin meslektaşları, yöneticiler, öğrenciler ve velilerle iletişimlerinde çeşitli zorluklara sebep olabilmektedir (Gerede-Hoyland, 2021; Harrison & Hou, 2023). Bu zorluklar esnasında özellikle eğitsel süreçler ile ilgili farklı alışkanlık ve eğilimler ile iletişim problemlerine maruz kalmaları yabancı uyruklu öğretmenlerin destekleyici okul kültürü algılarında düşüşe sebep oluyor olabilir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin destekleyici okul kültürüne yönelik görüşleri, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre de anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, okul öncesi ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici okul kültürü konusundaki görüşleri, diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre daha olumsuzdur. Bu durum hem yöneticiler hem de eğitim sisteminin genelinde yaşanan sorunların bir yansıması olabilir. Can ve Kılıç (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada müdürlerin okul öncesi eğitimle ilgili bilgi eksiklikleri, denetimlerin sadece yönergelere dayalı olarak yapılması, denetimlerde eğitimsel boyuta yer verilmemesi, kişisel ilişkilerin denetim süreçlerinde ön planda olması ve nesnel değerlendirme yapılamaması gibi sorunlar ortaya konmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi kademedeki görev yapan öğretmenlerin yöneticilerle ilgili yaşadıkları bu sorunların destekleyici okul kültürü algılarını olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir. Ayrıca özellikle okul öncesi kademedeki öğretmenlerin iş yükünün fazla olması hatta öğretmenler için teneffüs saatlerinin dahi bulunmuyor olması gibi sistemin bütününde yaşanan yapısal sorunların da bu kademedeki öğretmenlerin destekleyici okul kültürüne yönelik daha olumsuz algı geliştirmelerine sebep olduğu söylenebilir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılmasını amaçlayan çalışması incelendiğinde öğretmenlerin teneffüs saatleri başta olmak üzere çalışma koşullarından kaynaklı çeşitli sorunların önemine dikkat çekilmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarıyla ilgili olumsuz durum ve düzenlemelerin bu öğretmenlerin hem okul hem de Milli Eğitim Sistemi'nin bütünü tarafından yeterince desteklenmediklerini hissetmelerine neden oluyor olabilir.

Nitel bulgular, destekleyici okul kültürü ile ilgili öğretmenlerin genel memnuniyet düzeyini ortaya koyarken, nitel bulgular belirgin sorunları ve bu sorunların arkasındaki nedenlerin derinlikli olarak incelenmesine olanak vermektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin destekleyici okul kültürü konusundaki görüşleri incelendiğinde demokratik ve destekleyici okul kültürü özellikleri olumlu algılanmaktadır. Öğretmenlerin özellikle öğretimsel konularla ilgili fikirlerini paylaşabiliyor olmalarının demokratik bir okul algısı geliştirmelerine yardımcı olduğu düşünülebilir. Demokratik okul kültürü sayesinde öğretmenler kendilerini okul topluluğunun bir parçası olarak görebilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu sayede hem öğretmenlerin iş tatmini hem de öğrenci başarısı olumlu etkilenmektedir (Tschannen-Moran, 2001). Ayrıca öğretmenlerin okulun temel paydaşları olan meslektaşları ile etkili ve olumlu ilişkiler geliştirebilmelerinin de destekleyici okul kültürü algısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Örgüt içindeki paydaşların birbirleriyle etkili iletişim kurarak işbirliği

içinde olması ve yapıcı eleştirilerle birbirlerine katkı sağlaması çalışanların iş tatmini için önemlidir (Metaj, 2022). Mevcut çalışmada öğretmenler kendi aralarında işbirliği ve dayanışmaya dayanan ilişkilerinin olduğuna sıkça vurgu yapmaktadırlar. Bu durum destekleyici bir okul kültürü algısını güçlendirmektedir.

Öte yandan bu çalışmada okul kültürünün yöneticilere göre sık sık değişmesi ve öğretmenlere değer verilmemesi özel okullardaki okul kültürünün olumsuz yönleri olarak ifade edilmektedir. Okul yönetimindeki istikrarsızlıklar, öğretmenlerin okul kültürüne olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını azaltmaktadır (Fullan, 2007). Ayrıca, sık değişen yönetsel yaklaşımlar, öğretmenlerin okuldaki karar alma süreçlerine katılımını sınırlayabilir ve bu da öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmelerine sebep olabilir (Day, 2004). Mevcut çalışmada da öğretmenlerin sık yönetici devrini destekleyici okul kültürü bağlamında olumsuz bir taraf olarak görmelerinin nedeni, değişen yönetimle beraber kendilerine verilen değer azalması ve kararlara katılma alışkanlıklarının değişmesi olabilir. Örgütsel adalet, lider desteği, insan kaynakları stratejileri ve çalışma koşullarının örgütsel desteğin temel öncülleri olduğu düşünüldüğünde (Kurtessis vd., 2015; Rhoades & Eisenberger, 2002; Eisenberger vd., 2020), sık değişen yöneticilerle birlikte değişen yönetsel yaklaşımların okul kültürünü olumsuz etkilediği; bu durumun da destekleyici okul kültürü algısında azalmaya sebep olabileceği düşünülebilir.

Bütüncül olarak değerlendirildiğinde, özel okullarda sık yaşanan yönetici değişimlerinin, okul kültüründe ve öğretmene verilen değerde değişikliklere yol açması, okul kültürü açısından olumsuz unsurlar olarak dile getirilmektedir. Ancak öğretmenler meslektaşlar arası olumlu ilişkilerden kaynaklanan destekleyici bir okul kültürünün ve özellikle eğitsel süreçlerde hissedilen demokratik bir bakış açısının varlığına vurgu yapmaktadır.

5.1.3. Meslektaşlar Arası İlişkilere Yönelik Araştırma Sonuçları

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin meslektaşlar arası ilişkiler konusundaki görüşlerine yönelik sonuçlar uyruk, cinsiyet, kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyine göre değerlendirilmiş, ardından nitel araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenler, özel okullarda meslektaşlar arası ilişkilerin oldukça iyi ve güçlü ($\bar{x} = 4,41$) olduğunu belirtmişlerdir. Tüm boyutların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}$) 3,40 ile 4,41 arasında değiştiği göz önünde bulundurulduğunda, özel okullardaki en güçlü yönün meslektaşlar arası

ilişkiler olduğu görülmektedir. Özel okulların neo-liberal politikalara dayanması, dolayısıyla bu okullarda bireysel performansın oldukça önemli görülmesi öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerine yönelik olumlu algısını dikkatli şekilde değerlendirmeyi gerektirmektedir. Zira, performans odaklı bir yapı öğretmenler arasında yıkıcı rekabete yol açabilir. Bu da nihayetinde meslektaşlar arası ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin meslektaşlar arası ilişkilere yönelik görüşleri cinsiyet, çalışma süresi ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak uyruğa göre bir anlamlı farklılık belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğretmenler Türk öğretmenlere göre meslektaşlar arası ilişkilere yönelik daha olumsuz bir görüşe sahiptir. Bu durum yabancı uyruklu öğretmenlerin yaşadığı dil sorunları ve kültürel farklılıkla ilişkilendirilebilir. Yabancı uyruklu öğretmenler bazı meslektaşlarıyla ortak bir dile sahip olmadıkları için daha sınırlı ve yüzeysel bir ilişki geliştirebilir. Ayrıca yabancı uyruklu öğretmenlerin Türkiye’den farklı bir ülkede yetişmiş olmaları da kültürel olarak farklı deneyim ve beklentilere sahip olmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla dilsel ve kültürel farklılıklar, yabancı ve Türk öğretmenlerin daha sınırlı iletişim kurmalarına, daha az işbirliği geliştirmelerine, hatta okullarına duydukları bağlılığın azalmasına sebep olabilir. Nitekim Golis (2023) Çin’de yürüttüğü bir çalışmada yabancı uyruklu öğretmenlerin farklı dil ve kültürel geçmişlerin etkisiyle meslektaşlarından yeterli destek görmemeleri nedeniyle örgütsel bağlılıklarının azaldığını belirlemiştir. Bu durum, Türkiye’deki özel okullarda çalışan yabancı uyruklu öğretmenlerin meslektaş ilişkileri ve genel okul kültürüyle ilgili yaşadıkları olumsuz algıları açıklamak için de bir dayanak oluşturabilir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, eğitim seviyesi değişkenine göre de anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre lisans eğitime sahip öğretmenler, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre meslektaşlar arası ilişkilere yönelik daha olumlu bir görüşe sahiptir. Eğitim seviyesinin yükselmesi, öğretmenlerin daha derin mesleki bilgiye sahip olmaları sebebiyle meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde daha yüksek beklentiler içine girmelerine ve daha karmaşık görevlerle karşı karşıya kalmalarına sebep olabilir. Hatta bu durum zaman zaman meslektaşlar arasındaki işbirliği ve iletişimin zorlaşmasına yol açabilir (Tschannen-Moran, 2001). Nitekim Türkiye’deki özel okullarda görev yapan lisansüstü eğitime sahip öğretmenler de lisans mezunu öğretmenlere göre meslektaşlar arası ilişkileri daha olumsuz algılamaktadır.

Nicel bulgular, meslektaşlar arası ilişkilerle ilgili öğretmenlerin genel memnuniyet düzeyini ortaya koymuşken, nitel bulgular belirgin sorunları ve bu sorunların arkasındaki nedenlerin derinlikli olarak incelenmesine olanak vermektedir. Meslektaşlar arası ilişkilere yönelik özel okullarda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu işbirliği, dayanışma ve samimiyete dayalı meslektaş ilişkilerinin bulunduğunu vurgulamıştır. Nicel analizler sonucunda meslektaşlar arası ilişkilerin özel okulların en güçlü taraflarının başında geldiği söylenebilir. Özel okulların temelini oluşturan neo-liberal politikalar, genellikle eğitimde bireyselliği ve serbest rekabeti teşvik eder, bu da öğretmenler arasında daha az işbirliğini ve daha fazla bireysel başarıya odaklanmayı gerektirebilir (Ball, 2003). Bununla beraber mevcut çalışmada hem nicel bulgular hem de nitel görüşmeler sonunda ortaya konan öğretmen görüşleri, meslektaşlar arasında daha olumlu ilişkilere vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla mevcut çalışma, neo-liberal yaklaşımdan beslenen özel okullarda öğretmenler arasında işbirliği yerine bireysel başarının teşvik edilmesinden kaynaklı meslektaşlar arası olumsuz ilişkilerin yaygın olduğunu (Lynch, 2006) ortaya koyan sonuçlarla farklılık göstermektedir. Genel eğilimin aksine, özel okullarda meslektaşlarla işbirliğine dayanan ilişkiler kurmak ve sosyalleşmek öğretmenlerin mesleki motivasyonuna katkı sağlamaktadır (Metaj, 2022). Aynı zamanda meslektaşlar arasındaki olumlu bu ilişkilerin öğretimsel olarak da çeşitli katkılar sunduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin olumlu ilişkilerinden güç alarak birbiriyle bilgi ve deneyim paylaşması, sınıf içindeki öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine destek vermelerine ve bu durumun da öğretime katkı sağlamasına yardımcı olmaktadır (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015; Arslan Dönmez & Şahin, 2022).

Öte yandan az sayıda katılımcı meslektaşlar arasındaki işbirliğinin yetersizliğine ve yıkıcı rekabete dayalı ilişkilere vurgu yapmıştır. Öğretmenler arası zayıf ilişkiler öğretmenlerin stres seviyelerini artırarak okul ortamını ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmekte (Day, 2004) ve öğretmenler arasındaki işbirliğini azaltabilmektedir (Tschannen-Moran, 2001; Tanaka, 2008). Özel okullar özelinde meslektaşlar arası olumsuz ilişkiler, özel okulların bireyci yaklaşımının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte özellikle Türk ve yabancı uyruklu öğretmenler arasındaki ilişkilerin yetersizliği, ortak dil kullanılamamasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Farklı anadilleri olan öğretmenlerin ortak dil konuşmamları, ortak bir konuşmalar bile bu dilde sınırlı iletişim becerilerine sahip olmaları, öğretmenler arası ilişkilerin de sınırlı olduğu, dolayısıyla işbirliği için ortak bir paydada buluşamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun, öğretmenler arasında dil engellerinden kaynaklanan iletişim

sorunlarının meslektaşlar arası işbirliğini olumsuz etkileyebildiğini ortaya koyan çalışma sonuçlarını (Han & Mahzoun, 2017) da destekler niteliktedir.

Bütüncül olarak değerlendirildiğinde, özel okullarda öğretmenler arasında iş birliği, dayanışma ve samimiyete dayalı ilişkilerin yaygın ve güçlü olduğu görülmektedir. Ancak, az sayıda öğretmen meslektaşlar arası ilişkilerde yıkıcı rekabetin varlığına dikkat çekmektedir. Özel okulların neo-liberal eğitim politikalarına dayandığı düşünüldüğünde, bu tür olumsuz rekabetin bu politikalarla ilişkili olabileceği söylenebilir. Neo-liberal eğitim politikaları, eğitimi piyasa temelli bir yaklaşımla ele alarak okulları daha çok kâr odaklı işletmeler olarak görme eğilimindedir. Bu durum, bireysel performansa dayalı değerlendirme ve çalışanlar arası rekabeti teşvik edebilir. Özellikle kaynakların sınırlı olduğu veya bireysel başarıların ön planda tutulduğu ortamlarda, meslektaşlar arası yıkıcı rekabetin ortaya çıkma ihtimali artmaktadır (Ball, 2003). Ayrıca az sayıda öğretmen özel okullarda meslektaşlar arasında iletişim temelli sorunların varlığına işaret etmektedir. Özellikle yabancı uyruklu öğretmenler tarafından iletişim sorunlarına yapılan bu atıflar ise yerli ve yabancı uyruklu öğretmenlerin yaşadığı dil temelli iletişim sorunlarının da bu duruma katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

5.1.4. Eğitim Öğretim Süreçlerine Yönelik Araştırma Sonuçları

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin eğitim öğretim süreçleri konusundaki görüşlerine yönelik sonuçlar uyruk, cinsiyet, kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyine göre değerlendirilmiş, ardından nitel araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenler, özel okullarda eğitim öğretim süreçlerinin etkili olduğu düşüncesine genel olarak katıldıklarını ($\bar{x}= 3,51$) ifade etmektedirler. Her ne kadar öğretmenler özel okullarda sunulan eğitim öğretim hizmetlerini etkili bulsa da eğitim sisteminin bütüncül yapısı içerisinde eğitim öğretim faaliyetleri özel okullardaki en zayıf üç unsurdan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel okullarda eğitim öğretim süreçlerinin en zayıf üç unsur arasından bulunması, daha nitelikli eğitim sağlama iddiasına sahip olan özel okullarda uygulama sorunları olduğuna işaret etmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olması, öğretim programlarının sınav ve ezber odaklı bir yapıya sahip olması ve öğretmenlerin yüksek iş yükü nedeniyle yaratıcı öğretim yöntemlerine yeterince odaklanamaması ile ilişkilendirilebilir (Aydın vd., 2019; Hargreaves, 2003).

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerine yönelik görüşleri çalışma süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öte yandan, özel okulda görev yapan öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerine yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre eğitim öğretim süreçlerine yönelik daha olumsuz bir görüşe sahiptir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, uyruk değişkenine göre de anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre yabancı uyruklu öğretmenler Türk öğretmenlere göre eğitim öğretim süreçlerine yönelik daha olumsuz bir görüşe sahiptir. Bu durum, Türkiye'deki eğitimsel süreçlerin yabancı uyruklu öğretmenlerin geldikleri ülkelerden farklı uygulanmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde, önceki çalışmalar da yabancı uyruklu öğretmenlerin farklı bir eğitsel geçmişe sahip olmaları nedeniyle çalıştıkları ülkelerde, özellikle Orta Doğu ve Asya bölgelerinde, eğitim öğretim süreçlerinin daha merkeziyetçi olması, öğretmen özerkliğinin yetersiz olması ve daha geleneksel eğitsel yaklaşımların uygulanması gibi konularda zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Gerede-Hoyland, 2021; Odum, 2017; Tanaka, 2008).

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerine yönelik görüşleri görev yapılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre eğitim öğretim süreçlerine yönelik daha olumsuz bir görüşe sahiptir. Bu durumun sebeplerinden biri, ortaokul öğretmenlerinin uygulamak zorunda oldukları yoğun müfredat olabilir. Liselere Geçiş Sistemi (LGS) gibi sınavların, öğrencilerin hayat becerilerini geliştirmek gibi temel eğitsel amaçlar yerine yerine yalnızca akademik başarıya odaklandığı dikkate alındığında, sınav baskısının hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde oluşturduğu stres, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine yönelik algılarında olumsuz bir etki yaratıyor olabilir (Çatalbaş & Susam, 2022).

Nicel bulgular, eğitim öğretim süreçleriyle ilgili öğretmenlerin genel memnuniyet düzeyini ortaya koymuşken, nitel bulgular belirgin sorunları ve sorunların arkasındaki nedenlerin derinlikli olarak incelenmesine olanak vermektedir. Öğretim programı ile ilgili olarak katılımcıların çoğu, programın ezbere dayanması ve güncellik sorunları gibi olumsuz yönlerine dikkat çekmektedir. Ezbere dayalı eğitim, öğrencilerin daha anlamlı öğrenmelerini engellediği gibi, öğrenmenin kendisi yerine sınav sonuçlarına odaklanarak öğrenme süreçlerinin verimliliğini de azaltmaktadır (Aydın vd., 2019; Gerede-Hoyland, 2021). Ayrıca,

öğretim programıyla ilgili sık sık değişiklik yapılması ve içeriğin sadeleştirilmesi öğretmenleri sürekli değişen eğitim dinamiklerine uyum sağlamak zorunda bırakmaktadır. Öğretim programlarındaki istikrarsızlık öğretimsel uygulamaları olumsuz etkileyebilmektedir (Fullan, 2007). Dolayısıyla mevcut çalışmada da öğretmenlerin öğretim programında yaşanan sık değişiklikleri eğitim öğretim süreçleriyle ilgili olumsuz bir yön olarak ele alması, öğretmenlerin programdaki istikrarsızlıkların öğretimin niteliğini olumsuz etkilediği algısının ardında yatan sebep olabilir. Bununla birlikte özel okulda çalışan öğretmenler öğretim programıyla ilgili olarak zenginleştirilmiş öğretim programı ve bireysel ihtiyaçlara odaklanma gibi olumlu yanlara da vurgu yapmıştır. Özel okullarda sınıf mevcutlarının az olmasından dolayı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha fazla odaklanılabildiği (Gülünay, 2022; Karakurt, 2021) ve zenginleştirilen kaynaklar sayesinde daha nitelikli eğitim sağlanabildiği (Kurada, 2022) daha önce yapılan çalışmalarda da ortaya konmaktadır. Bu durum, özel okulların kendi imkânlarıyla öğretim programlarını zenginleştirmeye ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha fazla odaklanmaya yönelik çeşitli uygulamaları hayata geçirmeye çalışsalar da bu çabaların yetersiz kaldığını ve özellikle, eğitim sisteminin genelinde uygulanan programlardaki yetersizlik ve istikrarsızlıkların, özel okulların kendi iç uygulamalarını da olumsuz etkileyebildiğini düşündürmektedir.

Öğretmenler ayrıca öğretim yöntem ve tekniklerinin geleneksel yaklaşıma dayanması, bireysel ihtiyaçlara cevap verilememesi ve derslerde uygulamadan çok teoriye odaklanılmasının öğretim yöntem ve tekniklerinin olumsuz tarafları olduğuna dikkat çekmektedir. Geleneksel yöntemler, öğrencilerin aktif katılımını sınırlar (Darling-Hammond, 2006). Nitekim mevcut çalışmada da özel okullardaki öğretmenlerin öğretmen merkezli bir bakış açısıyla daha geleneksel öğretim yöntemlerinin yaygın olduğu ortaya konmaktadır. Bu durumun, öğrencilerin daha pasif kaldığı ve günümüz dünyasında ihtiyaç duyulan her alanda aktif birey katılımını desteklemekten uzak bir sınıf atmosferine yol açabildiği söylenebilir. Bununla birlikte, daha az sayıdaki öğretmen yeni yöntem ve teknikler ile bireysel ihtiyaçlara uygun yöntemlerin kullanılmasını özel okullarda uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin olumlu tarafları olarak dile getirmektedir. Eğitimde daha verimli ve etkili öğrenme deneyimi sağlamak için farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulması önem arz etmektedir (Marzano, 2007). Ancak mevcut çalışma kapsamında özel okullarda az sayıda katılımcının bu görüşü ortaya koyması, özel okulların eğitsel süreçlerde çağdaş yaklaşımları tam olarak benimseyip uygulamaya koymaktan uzak oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin ders araç gereçlerine yönelik görüşleri arasında araç gereçlerin etkililiği sorununa vurgu yapılmaktadır. Özellikle eğitim sistemi tarafından merkezi olarak sağlanan kaynakların öğrenci ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz olduğu daha önce ortaya konan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Özdemir & Aydoğan, 2021). Bununla birlikte zengin araç gereç kaynağı ve teknolojinin derslere entegre edilmesi ise özel okulların olumlu yönleri olarak ortaya konmaktadır. Teknoloji destekli araç gereç kullanımı, öğretmenlerin eğitimdeki verimliliğini artırmakta ve öğrencilere daha zengin öğrenme deneyimleri olanağı sağlamaktadır (Becta, 2004). Türkiye’de özel okulların teknolojik altyapı ve kaynak sağlama konusunda devlet okullarına kıyasla daha donanımlı ve sistemli bir yaklaşım sergilediği ancak kaynak sağlama kadar öğretmen yetkinliklerinin de önemli olduğu ve sağlanan kaynakları etkili kullanacak olarak öğretmenlerin yetkinliğinin de desteklenmesi gerektiği daha önceki çalışmalarda ortaya konmuştur (Seferoğlu, 2015). Nitekim mevcut çalışmada da özel okulların merkezi olarak sağlanan kaynakların yanı sıra kendi içyapılarındaki materyal birimleri tarafından öğretim programını zenginleştirecek çeşitli kaynak desteği sağlandığı ortaya konmakla beraber; özel okul öğretmenlerinin öğrenci odaklı ders yaklaşımları yerine öğretmen merkezli ders anlatım yaklaşımlarını sürdürme eğiliminde olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, özel okul öğretmenlerinin çağdaş eğitim-öğretim yöntemleri ile öğrenci odaklı materyal sağlama ve kullanma konusunda eksiklikler yaşayabildiği ve okulların öğretmenleri bu alanlarda destekleme konusunda yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde ölçme değerlendirme konusunda yaşanan geçerlik güvenirlik sorunları ve pilot uygulama olmadan değişiklik yapılması olumsuz taraflar olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim sistemindeki sınavların, ağırlıklı olarak çoktan seçmeli sorulara odaklanması, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirme düzeylerini ölçmekte yetersiz kalması ve ezberciliği teşvik eden bir yapıya sahip olması, daha önceki çalışmaların sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Aydın vd., 2019; Gerede-Hoyland, 2021; Kartal, Yirci & Özdemir, 2015). Ayrıca sınav kaygısı ve okul içinde yapılan sınavlar ile merkezi sınavlar arasındaki uyumsuzluklar da ölçme değerlendirme sistemiyle ilgili olumsuz özellikler olarak ortaya konmaktadır. Bu sonuç, merkezi sınavların öğrenme çıktıları üzerindeki olumsuz etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir (Demir, 2022). Benzer şekilde Al-Kuwari (2021) de Katar’daki eğitim sistemini yabancı uyruklu öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmada, eğitim sistemindeki temel hedefler ile bu hedefleri ölçen değerlendirme sistemi arasındaki uyumsuzluklara dikkat çekmektedir. Öte yandan, özellikle farklı şehir kampüsleri bulunan okullarda merkezi sınav kullanımı olduğu, bu durumun okullar

arasında standardizasyon ve eğitim fırsatlarında eşitlik konusunda olumlu bir adım olduğu ortaya konmaktadır. Ancak farklı öğrenci, çevre ve beklentilere sahip olan okullarda yapılan ortak sınavların öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanan eğitimin sağlanması konusunda çeşitli sorunlara sebep olabileceği de göz ardı edilmemelidir. Bununla beraber, özel okullarda çalışan öğretmenler öğrenci gelişiminin takibi ve farklı ölçme yöntemlerinin kullanılmasını ölçme değerlendirme süreçlerinin olumlu bir yönü olarak değerlendirmiştir. Bu sonuç nihai sonuçların yanı sıra süreçte gerçekleşen adımlara odaklanarak, gerçekleştirilen uygulamaların hedeflere uygun olup olmadığını analiz etmeyi sağlayan süreç değerlendirmenin (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011) özel okullarda kullanıldığını destekler niteliktedir. Ancak öğretmenlerin özel okullarda yürütülen ölçme değerlendirme sürecine ilişkin çeşitli kaygılarının da bulunduğu dikkate alındığında ölçme değerlendirme sürecinde yürütülen uygulamaların tam olarak birbirleriyle uyumlu olmadığı ve sistemin bütüncül etkililiği konusunda sorunlar olduğu söylenebilir.

Nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, özel okullarda merkezi öğretim programını zenginleştirerek bireysel öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alan öğretimsel süreçler ile birlikte daha yenilikçi yöntem ve teknikler kullanılmaya çalışılsa da; yapılan çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Ayrıca sistemin geneli tarafından kullanılan öğretim programının ezber odaklı olduğu ve güncellik sorunu bulunduğu, program sadeleştirme çalışmalarının ise içerik sorunlarına yol açtığını vurgulanmaktadır. Bunlara ek olarak, resmi okullara kıyasla daha zengin kaynak ve teknoloji desteği olanağına rağmen özel okullarda da milli eğitim sistemi tarafından merkezi olarak sunulan materyallerin kullanılmasının zorunlu olduğu, ancak bu materyal ve kaynakların öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme bağlamında ise, özel okullarda öğrenci gelişimini düzenli takip etmek amacıyla süreç değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve özellikle farklı şehirlerde kampüsleri bulunan kurumlarda standardizasyonu sağlamak için merkezi sınavlardan faydalanılması olumlu bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Ancak, özel okullarda kullanılan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde geçerlik ve güvenirlik ile ilgili çeşitli soru işaretlerinin bulunduğu, sınav sonuçlarının öğrencilerin gerçek performansını yansıtmadığı belirtilmektedir. Milli eğitim sisteminin geneline bakıldığında ise, ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli pilot çalışma yapılmaksızın değişikliklerin hayata geçirilmesi önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Son olarak, sistemin genelindeki sınav odaklı yapının öğrenciler, öğretmenler ve veliler üzerinde yoğun bir baskı yaratarak sınav kaygısına

neden olduğu, bu durumun da eğitimde bütünsel gelişim yerine salt sınav başarısına odaklanılmasına sebep olduğu değerlendirilmektedir.

5.1.5. Mesleki Gelişim Olanaklarına Yönelik Araştırma Sonuçları

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim olanakları konusundaki görüşlerine yönelik sonuçlar uyruk, cinsiyet, kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyine göre değerlendirilmiş, ardından nitel araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenler, çalıştıkları özel okullarda mesleki gelişim olanaklarının ve fırsatlarının sunulduğuna katılmaktadırlar ($\bar{x} = 3,42$). Ancak öğretmenlerin mesleki gelişim olanakları eğitim sistemi ile ilgili diğer süreçlere nazaran oldukça zayıftır. Öyle ki, okul yönetimi ve liderlik, destekleyici okul kültürü, meslektaşlar arası ilişkiler, eğitim öğretim süreçleri, mesleki gelişim olanakları, öğrenci ve velilerle ilişkiler, müfredat dışı etkinlikler ve kariyer olanakları içerisinde en düşük iki süreçten birisidir. Bu durum okullardaki yönetsel süreçlerdeki istikrarsızlığın mesleki gelişim olanaklarını da etkilediğini düşündürmektedir. Sık yönetici devri, kurumsal vizyon ve stratejilerde tutarsızlıklara yol açarak mesleki gelişim programlarının sürekliliğini ve etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Her yeni yönetimin farklı öncelikleri ve uygulamaları, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının düzenli olarak karşılanmasını zorlaştırabilmektedir. Nitekim mesleki gelişim konusunda daha önce yapılan çalışmalar, mesleki gelişim faaliyetlerinin süreklilik ve kurumsal destek gerektirdiğini vurgulamaktadır (İlğan, 2013). Ancak sık yönetici değişikliği bu durumu zorlaştırabilir. Bununla beraber, özel okullarda öğretmen istihdamının 1 yıllık sözleşmeler üzerinden yapılmasının da istikrarlı mesleki gelişim faaliyetleri yürütülmesini engelleyebildiği söylenebilir. Öğretmenlerin uzun süreli iş güvencesinin olmaması, mesleki gelişimleri için daha az zaman ayırmalarına ve çaba yatırımı yapmalarına sebep olabilir ya da öğretmenlerin bu tür faaliyetlere katılmak için daha motivasyonlarını düşürebilir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öte yandan özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, uyruk değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre Türk öğretmenler yabancı uyruklu öğretmenlere göre mesleki gelişim olanaklarına yönelik daha olumlu bir görüşe sahip olsa da gruplar arasındaki farkın etki değeri çok küçüktür. Türk öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğretmenlere göre mesleki gelişim olanaklarına yönelik daha olumlu bir görüşe sahip

olmalarının nedeni, sistemsal desteğe daha kolay ulaşabilmeleri ve eğitim kültürüne daha alışık olmalarından kaynaklanabilir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin genellikle Türkçe yürütülmesi veya Türk öğretmenlerden destek alınması gibi durumların, yabancı uyruklu öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde daha az destek hissetmesine veya faaliyetlere katılımlarının azalmasına yol açıyor olabilir. Ancak, gruplar arasındaki farkın çok küçük olması, mesleki gelişim olanaklarına ilişkin niteliksel farklarının da olabileceğini akla getirmektedir. Yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verememesi ya da okul yönetiminin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumu gibi unsurlar, öğretmenlerin uyruk değişkeni veya kültürel beklentilerinden bağımsız olarak sorunlar yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre lisede çalışan öğretmenler diğer okul kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre mesleki gelişim olanaklarına yönelik daha olumlu bir görüşe sahiptir.

Nicel bulgular, mesleki gelişim olanaklarıyla ilgili öğretmenlerin genel memnuniyet düzeyini ortaya koymuşken, nitel bulgular ise belirgin sorunların ve bu sorunların nedenlerin derinlikli olarak incelenmesine olanak vermektedir. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul tarafından sağlanan mesleki gelişim çalışmalarını tek seferlik veya bireysel ihtiyacı karşılamayan faaliyetler ile bilgilendirme amacı taşıyan toplantılar olarak gördükleri ve yetersiz olarak algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Tek seferlik eğitimlerin, öğretmenlerin sürekli gelişimini desteklemek yerine, belirli bir konuya odaklanarak kısa vadeli bilgi aktarımı sağladığından öğretmenlerin öğretimsel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Darling-Hammond, 2006; Guskey, 2002; İlğan, 2013; Uzal, 2023).

Öğretmenler ayrıca kendi zümreleri tarafından sağlanan ve özellikle yeni yöntem ve teknikler ile kaynak tanıtımına odaklanan faaliyetlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu tür etkinlikler öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını güncellemelerine ve öğrenci merkezli yaklaşımlara geçiş yapmalarına yardımcı olacağından sınıflarda uygulanan öğretim yöntemlerinde çeşitlilik sağlamasına yardımcı olabilir (Marzona, 2007). Nitekim mevcut çalışmada da özellikle yabancı dil zümreleri tarafından farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak tanıtımına ilişkin çeşitli faaliyetler yapıldığı görülmektedir. Bu durum, düzenli olarak değişen öğretimsel yaklaşımlar ve kaynaklar konusunda öğretmenlerin

bilgilendirilmesinin sınıf içi öğretimsel niteliğe katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu eğilimin sadece yabancı dil zümreleri tarafından ortaya konması, özel okullardaki tüm zümrelerin mesleki gelişim konusunda benzer bakış açlarına sahip olmadığı, özel okul zümrelerince yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerin geliştirilmeye açık yanlarının bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak, bireysel araştırmalar ve lisansüstü eğitim gibi bireysel çalışmalar, az sayıda öğretmen tarafından mesleki gelişimleri için önemli fırsatlar olarak değerlendirmiştir. Bireysel çalışmalara yapılan vurgunun az sayıda öğretmen tarafından dile getirilmesi, öğretmenlerin kendi gelişim süreçlerini yönetme ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik çözümler üretme kapasitelerini artırma konusunda yeterince istekli olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde bireysel sorumluluklarını artırmaları önem arz etmektedir. Zira öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kişisel sorumluluk alarak kendi ihtiyaçlarına yönelik çözümler üretmeleri, mesleki tatminlerini artırarak öğretim becerilerini geliştirmenin yanı sıra öğrencilerin öğrenme başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Day, 1999). Ancak özel okulda çalışan öğretmenlerin çok azının, mesleki gelişimleri konusunda inisiyatif alarak araştırma veya mesleki eğitim faaliyetlerine katıldıklarını ortaya koyması, özel okul öğretmenlerinin çalışma şartlarının yoğunluğunun bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Uzun çalışma saatleri, yoğun ders yükleri ve ders dışı pek çok görevlendirmeleri olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine vakit ayırabilecek zaman bulamadıklarını akla getirmektedir. Bunula birlikte, özel okul öğretmenlerinin 1 yıl süreli sözleşmeler ile çalışıyor olması da öğretmenlerin iş güvencesi konusunda çeşitli endişeler yaşamalarına ve mesleki gelişime yönelik yatırım yapma konusunda isteksiz olmalarına sebep olabilir. Özel okul öğretmenlerinin çalışma koşullarının iyi olmadığını ve öğretmenlerin gelecek kaygısı yaşadığı daha önce de ortaya konmuştur (Çimen & Karadağ, 2020). Diğer bir deyişle, mesleki gelişim olanaklarına erişim ve katılım için öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması gerekir. Ancak iş güvencesinin olmadığı bir ortamda bu motivasyon genellikle baskılanmaktadır (Görgülü, 2022).

Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında, özel okullar tarafından sağlanan mesleki gelişim olanaklarının genellikle bireysel öğretmen ihtiyaçlarına odaklanmadığı ve tek seferlik etkinlikler olmaktan öteye geçemediği görülmektedir. Zümre bazında gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerinin ise sadece yabancı dil zümrelerinde gerçekleştirildiği ancak onların da genellikle yeni yöntem ve kaynakların tanıtımıyla sınırlı kaldığı değerlendirilebilir. Bu bağlamda, öğretmenler sağlanan mesleki gelişim olanaklarından memnun olmadıklarını ifade

etmektedir. Öte yandan öğretmenlerinin bireysel olarak yürüttükleri mesleki gelişim çalışmalarının da genellikle yüzeysel internet araştırmalarından ibaret olduğu ve yapılandırılmış mesleki gelişim programlarına veya lisansüstü eğitime katılımlarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim konusunda öğretmenlerin bireysel inisiyatif almakta isteksiz olmaları da iş güvencelerinin düşük olmasından kaynaklı motivasyonsuzlukla ilgili olabilir.

5.1.6. Öğrenci ve Velilerle İlişkilere Yönelik Araştırma Sonuçları

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin öğrenci ve velilerle ilişkiler konusundaki görüşlerine yönelik sonuçlar uyruk, cinsiyet, kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyine göre değerlendirilmiş, ardından nitel araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenler, öğrenci ve velilerle ilişkilerini oldukça yüksek ($\bar{x}=4,22$) bulmaktadırlar. Öyle ki, okul yönetimi ve liderlik, destekleyici okul kültürü, meslektaşlar arası ilişkiler, eğitim öğretim süreçleri, mesleki gelişim olanakları, öğrenci ve velilerle ilişkiler, müfredat dışı etkinlikler ve kariyer olanakları içerisinde en güçlü ikinci unsurun öğrenci ve velilerle ilişkilerdir. Mevcut araştırmanın nitel aşamasında öğretmenlerin velilerle ilişkilerinde aşırı korumacı tutum, eleştiriye kapalı olma, saygısızlık ve sınırların farkında olmama gibi olumsuz özellikler gözlemlense de, öğretmenlerin öğrenci ve velilerle ilişkilerde yüksek bir memnuniyet düzeyine sahip olmaları, öğretmenlerin öğrencilerin bütüncül gelişimi için veli desteğine büyük önem verdiklerini ve tüm olumsuzluklara rağmen velilerle güçlü ilişkiler kurmaya özen gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin velilerle olan ilişkilerinde karşılaştıkları zorlukları aşarak, eğitim sürecini daha etkili kılmayı amaçladıklarını ve velilerin katkısının, öğrencilerin başarıları için vazgeçilmez olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri uyruk, cinsiyet, çalışma süresi ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öte yandan, özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre lisede çalışan öğretmenler diğer okul kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre öğrenci ve velilerle ilişkilere yönelik daha olumlu bir görüşe sahiptir. Lise döneminin öğrencilerin akademik ve sosyal olarak olgunlaşmaya başladığı bir dönem olduğu düşünüldüğünde, bu dönemde öğrencilerin daha fazla özerklik kazanması ve sorumluluk

bilincinin artmasının öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerinde daha nitelikli ilişkiler kurmasına olanak verdiği söylenebilir. Eğitim-öğretim süreçlerinde özerkliğin desteklenmesi hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmakta ve bu durum bireylerin bulundukları alanı içselleştirme kapasitelerini artırmaktadır (Reeve & Cheon, 2021). Dolayısıyla lisedeki kendi öz benliklerinde meydana gelen özerklik ve sorumluluk kazanma gibi olumlu gelişmelerin öğrenci-öğretmen ilişkisine de olumlu yansımaları olduğu söylenebilir.

Öğretmen görüşleri derinlemesine incelendiğinde, öğrencilerle ilişkilere yönelik destekleyici iletişim kurabilmenin olumlu bir özellik olarak öne çıktığı görülmektedir. Destekleyici iletişim, öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenmeye olan ilgilerini olumlu yönde etkiler ve böylece sınıf iklimine ve öğretim sürecine katkı sağlar (Pianta, Hamre, & Allen, 2012). Ayrıca özellikle yabancı uyruklu öğretmenler tarafından, öğretmene duyulan saygı, öğrencilerle ilişkiler açısından olumlu bir özellik olarak vurgulanmıştır. Saygının etkili öğretim sürecinin temel yapı taşlarından biri olduğu düşünüldüğünde (Wentzel, 2012), öğrencilerin öğretmenlerine yönelik saygı beslemesinin özel okullar bağlamında eğitim sisteminin güçlü yönlerinden biri olduğu söylenebilir. Yabancı uyruklu öğretmenlerin bu olumlu değerlendirmelerine karşın, Türk öğretmenler, öğrencilerle ilişkilerde saygısızlığı ve sınırların belirsizleşmesini önemli bir sorun olarak dile getirmiştir. Saygısızlık, sınıf içi disiplin sorunlarını artırmakta (Golis, 2023; Marzano & Marzano, 2003) ve öğretim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple öğrenci öğretmen ilişkisinin etkililiğinin artırılması için öğretmene duyulan saygıyı güçlendirecek önlemlere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, yabancı uyruklu öğretmenler de iletişim sorunlarına vurgu yapmaktadır. Yabancı uyruklu öğretmenlerin farklı kültürel alışkanlık ve beklentilerinin olduğu, öğrencilerle iletişim dili olarak ya bir yabancı dil ya da sınırlı Türkçe kullandıkları gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, yaşanan sorunların kültürel farklılıklar ve dil engeli temelli olabileceğini akla getirmektedir. Nitekim Odum'un (2017) yabancı uyruklu öğretmenlerin yaşadığı zorlukları incelediği çalışmada da yabancı uyruklu öğretmenlerin kültürel ve dilsel farklılıklardan dolayı öğrenci ihtiyacına yeterince cevap veremediğini, bu durumun öğrenci-öğretmen ilişkilerinde çeşitli zorluklara ve sorunlara sebep olabildiği ortaya konmaktadır.

Velilerle ilişkiler konusunda ise önceki çalışmaları destekleyen sonuçlara ulaşılmış; velilerin aşırı korumacı ve eleştiriye kapalı tutumları, öğretmene karşı saygısızlık ve sınırlarının farkında olmama veli-öğretmen ilişkilerindeki sorunlar olarak ortaya konmuştur (Aydın vd., 2019; Metaj, 2022). Velilerin öğrenme süreçlerine katılımının öğrenme çıktılarına katkı

sağladığı bilinse de öğrencilerle ilgili aşırı korumacı bir tutum sergileyerek eleştiriye kapalı bir tutum gösteren *helikopter ebeveynlik*, öğrenme süreçlerini olumsuz da etkileyebilir (Tabaeian, 2016). Velilerin öğrenim süreçlerine fazla müdahil olmasının özellikle yabancı uyruklu öğretmenler tarafından vurgulanmış olması, bu durumun kültürel farklılıklardan kaynaklandığını ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Gerede-Hoyland, 2021). Ayrıca dil engelinden kaynaklı iletişim sorunları da özellikle yabancı uyruklu öğretmenler tarafından velilerle ilişkilerdeki temel sorunlardan biri olarak ortaya konmaktadır. Bu sonuç daha önce yapılan çeşitli çalışmalarda da vurgulanan yabancı uyruklu öğretmenlerin dil engeli ve kültürel farklılıklarının öğretmen veli ilişkilerini zorlaştırdığı bulgusunu destekler niteliktedir (Odum, 2017). Öğretmen-veli işbirliğinin destekleyici ve saygı odaklı olması ise öğrenim süreçlerine ve öğrenci başarısına olumlu katkı sağlamaktadır (Epstein, 2011). Ancak mevcut çalışmada az sayıda öğretmen görüşü velilerle ilişkilerinin destek ve saygıya dayandığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, özel okul öğretmenlerinin öğrenci ve velilerle ilişkilere yönelik vurguladığı olumsuz yanların fazla olmasına rağmen; çalışmanın nicel aşamasından elde edilen sonuçlara göre öğrenci ve velilerle ilişkiler konusunda öğretmenlerin memnuniyet düzeyinin en yüksek ikincisi olması şaşırtıcıdır. Bu durum, özel okullar bağlamında ele alınan diğer boyutlarda çok daha fazla sorunlar olabileceği, yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen öğrenci ve velilerle ilişkilerin öğretmenleri yönetim ve liderlik, okul kültürü, eğitim öğretim süreçleri, müfredat dışı etkinlikler ve kariyer olanakları konusundaki zorluklardan daha az rahatsız ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında hem velilerle hem de öğrencilerle ilişkiler konusunda görece az sayıda öğretmen karşılıklı ilişkilerin saygı ve desteğe dayandığını ortaya koymaktadır. Öte yandan öğretmenler, öğrenciler ve velilerle ilişkilerde sınırların belirsizleşmesi, öğretme karşı saygısızlık ve iletişim sorunlarına vurgu yapmaktadır. Özellikle veli öğretmen ilişkilerinde aşırı müdahaleci tutum ve eleştiriye kapalı olma, özel okullardaki velilerin sahip oldukları maddi gücü, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine karşı bir baskı unsuru olarak kullandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, özel okullarda öğretmenlerin sürekli ulaşılabilir olmalarının beklendiği bir yapının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Söz konusu beklenti, neo-liberal eğitim politikalarının özel okullarda çalışan öğretmenler üzerinde yarattığı baskıcı etkilerle ilişkilendirilebilir. Bu politikalar, müşteri memnuniyetine öncelik vererek öğretmenleri, velilere ve öğrencilere sürekli hizmet sunan bir role iterek mesleki sınırların bulanıklaşmasına yol açmaktadır (Ball, 2003). Ancak tüm bu olumsuzluklara rağmen;

öğretmenlerin öğrenci ve velilerle ilişkiler konusundaki sorunları, eğitim sisteminin ele alınan diğer boyutlarına göre görece daha az rahatsız edici buldukları söylenebilir.

5.1.7. Müfredat Dışı Etkinliklere Yönelik Araştırma Sonuçları

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin müfredat dışı etkinlikler konusundaki görüşlerine yönelik sonuçlar uyruk, cinsiyet, kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyine göre değerlendirilmiş, ardından nitel araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenler, çalıştıkları okullarda başta sanatsal, sportif, kültürel ve akademik faaliyetler olmak üzere eğitimsel ve kültürel geziler, meslek tanıtıcı çalışmalar ve sosyal sorumluluk projeleri gibi müfredat dışı etkinliklerin oldukça yaygın olduğuna ($\bar{x}=4,03$) vurgu yapmaktadırlar. Özel okulların eğitim sistemi içerisinde en güçlü üçüncü yönünün müfredat dışı etkinlikler olduğu söylenebilir. Müfredat dışı etkinlikler öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerine katkı sağlayarak öğrencilerin bütünsel gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Feldman & Matjasko (2005). Öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlardaki müfredat dışı etkinliklere yönelik olumlu görüş bildirmesi, özel okulların öğrencilerin bütüncül gelişimine katkı sağlamak için çaba gösterdiği, bu durumun da sistemin güçlü bir yanı oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, çalışma süresi, görev yapılan okul kademesi ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öte yandan, özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, uyruk değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre Türk öğretmenler yabancı uyruklu öğretmenlere göre müfredat dışı etkinliklere yönelik daha olumlu bir görüşe sahiptir. Amerika ve Avrupa'daki pek çok ülkede spor, sanat, müzik, münazara ve toplum hizmeti gibi müfredat dışı etkinliklerinin okul müfredatının içine yerleştirilerek sistematik bir şekilde ve yaygın olarak yürütüldüğü (Feldman & Matjasko, 2005) göz önünde bulundurulduğunda özellikle Batılı ülkelerden gelen yabancı uyruklu öğretmenlerin Türkiye'de yürütülen müfredat dışı etkinlikleri yetersiz ya da daha az sistemli buldukları söylenebilir.

Öğretmen görüşleri derinlemesine incelendiğinde, öğretmenlerin müfredat dışı etkinlikleri katkıları ve etkinliklerle ilgili sorunlar bakımından ele aldığı görülmektedir. Az sayıda öğretmen okullarda öğrencilere sunulan müfredat dışı etkinliklerin toplumsal katkı, farkındalık yaratma ve uygulama imkânı sağlama gibi olumlu amaçlara hizmet ettiğini

vurgulamaktadır. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin topluma duyarlılık geliştirmesinde ve aktif vatandaşlık bilinci kazanmalarında önemli bir araç olduğu bilindiğinden (Fredricks & Eccles, 2006) az sayıda da olsa, özel okullarda çeşitli müfredat dışı etkinlik yürütülmesinin öğrencilerde sosyal sorumluluk ve toplumsal fayda bilinci yaratılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmenler ayrıca bu tür ders dışı etkinliklerin öğrencilerin sanat, spor, bilim gibi çeşitli alanlarla ilgili bilgi ve farkındalıklarını artırdığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin müfredat dışı etkinliklere katılması akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve bilişsel gelişimlerine önemli katkı sağlamakta; istenmeyen davranışlara ve kötü alışkanlıklar edinmelerine engel olabilmektedir (Eccles & Barber, 1999; Uzun & Bolat, 2023). Ülkemizde velilerin daha nitelikli akademik becerileri ile sosyal, sanatsal ve sportif alanlarda bilgi ve farkındalığı yüksek çocuklar yetiştirmek için özel okulları tercih ettiği göz önünde bulundurulduğunda, özel okulların bu konudaki beklentileri karşılamak için çaba harcadığı söylenebilir.

Öte yandan öğretmenler özel okullarda gerçekleştirilen müfredat dışı etkinliklerin etkililiği ve yeterliği konusunda sorunlar olduğunu ve düzenlenen etkinliklerin amacına tam olarak hizmet etmediğini vurgulamaktadır. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin eğitsel süreçlerine katkı sağlayabilmesi için öğrenci ve toplum ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması önemlidir. Guskey (2002), bu tür etkinliklerin hedefe yönelik ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik edici nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak mevcut çalışmada, öğretmenler, yapılan etkinliklerin çoğu zaman göstermelik olduğuna, öğrenci öğrenmesinden ziyade okulun tanıtımının ve reklamının ön planda tutulduğuna işaret etmektedir. Bu durum Ball'ın (2003) da ifade ettiği gibi öğretmenlerin ve okulların, ölçülebilir başarı ve kurumsal tanıtım baskısı altında kalmalarına neden olmakta; öğretim süreci ve etkinliklerde öğrencilerin öğrenmesi yerine kurumsal çıkarların öncelik haline gelmesine yol açmaktadır.

Bütüncül olarak değerlendirildiğinde özel okullarda kermes, atölye çalışmaları, bilimsel ve sanatsal şenlikler gibi çeşitli çalışmalar yapıldığı ve bu çalışmaların öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve bilişsel gelişimlerine de katkı sağladığı belirtilmektedir. Öte yandan, özel okulların sahip olduğu olanaklar göz önünde bulundurulduğunda, müfredat dışı etkinliklerin hala yetersiz olduğu ve bu etkinliklerin öncelikli amacının öğrenci gelişiminden ziyade okulun tanıtımına hizmet etmek olduğu yönünde kaygılar dile getirilmektedir.

5.1.8. Kariyer Olanaklarına Yönelik Araştırma Sonuçları

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin kariyer olanakları konusundaki görüşlerine yönelik sonuçlar uyruk, cinsiyet, kıdem, okul kademesi ve eğitim düzeyine göre değerlendirilmiş, ardından nitel araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenler, Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde kariyer olanaklarının bulunduğu ($\bar{x}=3,93$) işaret etmekle birlikte, özel okullardaki kariyer olanaklarının diğer eğitim sistemi süreçlerine nazaran genel olarak orta düzeyde bir memnuniyet sağladığını belirtmektedir. Bu durum aynı zamanda özel okullarda istihdam şartları, çalışma koşulları ve mesleğin saygınlığı konusunda sorunlar olduğunu düşündürmektedir.

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri uyruk, cinsiyet, çalışma süresi ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öte yandan, özel okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre lise kademesinde görev yapan öğretmenler, diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre kariyer olanaklarına yönelik daha olumsuz görüşe sahiptir. Bu durum lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin maruz kaldığı üniversite giriş sınavı baskısını akla getirmektedir. Türkiye’de uygulanan kademeler arası geçiş sınavlarının temel amacının, öğrencilerin hayat becerilerini geliştirmek yerine akademik başarıyı tespit etmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Çatalbaş & Susam, 2022) sınav baskısının hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde oluşturduğu stres, öğretmenlerin kariyerlerine yönelik olumsuz bir algı geliştirmelerine sebep olabilir. Mesleğe dönük benzer sinik tutumlar öğretmenlik kariyerinde ilerleme isteğini azaltıyor olabilir.

Öğretmen görüşleri nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak derinlikli olarak incelendiğinde öğretmenlerin istihdam şartları, çalışma koşulları, saygınlık ve kültür konusunda hem olumlu hem de olumsuz yönleri vurguladığı görülmektedir. İstihdam şartları konusunda mecburi hizmet şartının bulunmaması özel okulda çalışmanın olumlu yanı olarak görülmektedir. Öğretmenlerin kendi tercih ettikleri bölge ve okullarda çalışmasının merkezi atama ile bir yerde görev yapmaktan daha etkili olabileceği, merkezi öğretmen atamasının belirli bölgelerdeki öğretmen sayısını artırmasına rağmen öğretmenlerin ilgili bölgede uzun süre kalmalarını garanti etmediği bilinmektedir (Ingersoll & Smith, 2003). Bu noktada özel okullarda çalışmanın öğretmenlere çalışma bölgesi konusunda daha fazla özgürlük sağlaması özel okul öğretmeni olmakla ilgili olumlu bir özellik olarak değerlendirilebilir. Öte yandan

öğretmenler kariyer gelişim olanaklarının yetersizliği ve kariyer gelişim basamaklarında özel ve resmi okullar arasında adaletsizlik bulunmasını istihdam şartlarının olumsuz özellikleri olarak değerlendirmektedir. Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kariyer gelişimi konusunda yeterli fırsatları olmadığı farklı çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir (Choplap, 2015; Kösterelioğlu & Bayar, 2014). Choplap (2015) Tayland'da çalışan yabancı uyruklu öğretmenlerle yapılan çalışma sonucunda öğretmenler için yeterli mesleki gelişim olanağı bulunmadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Kösterelioğlu & Bayar (2014) da Türkiye'deki eğitim sisteminin sorunlarını ele aldığı çalışması sonucunda öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sorunları olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim mevcut çalışma da daha önce farklı bölgelerdeki özel okullarda yapılan araştırmalarda ortaya konan sorunların hala devam ettiğini destekler niteliktedir. Ayrıca yabancı uyruklu öğretmenler, istihdam şartlarıyla ilgili olarak çalışma izni alma konusundaki zorlukları da kariyer olanaklarıyla ilgili bir sorun olarak vurgulamaktadır. Bu sonuç daha önce farklı bölgelerde çalışan yabancı uyruklu öğretmenlerin işe alım süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Berg, 2019; Voborsky, 2023). Yabancı uyruklu öğretmenlerin Türkiye'deki okullarda öğretmen olarak çalışabilmek için uzun zaman alan ve farklı aşamalardan oluşan çalışma izni alma sürecini işe koşması gerektiği ve yapılan her okul değişikliğinde bu sürecin tekrarlanması gerekmektedir. Bu nedenle yabancı uyruklu öğretmenlerin uzun bürokratik aşamalardan oluşan bu durumu, kariyer olanaklarıyla ilgili bir sorun olarak algılaması anlaşılabilir bir durum olarak değerlendirilebilir.

Özel okullardaki çalışma koşullarıyla ilgili olarak öğretmelerin hijyen, güvenlik ve kaynaklara erişim olanaklarını olumlu özellikler olarak değerlendirildiği görülmektedir. Eğitimin etkililiği için kaynakların ve öğretim araçlarının yeterli olması önemlidir. Kaynaklara erişim kolaylığı, öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha verimli hale getirebilir ve öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir (Darling-Hammond, 2000). Bununla birlikte, Türkiye'deki velilerin özel okul tercih etme sebepleri arasında hijyen ve güvenlik durumlarının resmi okullardan daha iyi olmasının bulunduğu (Gülünay, 2022; Kurada, 2022) düşünüldüğünde, öğretmenlerin de özel okullardaki mevcut hijyen ve güvenlik koşullardan memnun olması anlaşılabilir bir durum olarak değerlendirilebilir. Nitekim mevcut çalışmada da özel okullardaki güvenlik ve temiz okul ortamının, öğretmenlerin özel okul öğretmeni olarak çalışmaya yönelik olumlu algılar geliştirmelerine yardımcı olduğu düşünülebilir. Öte yandan öğretmenler, maaşlardaki yetersizliği çalışma koşullarıyla ilgili temel bir sorun olarak ortaya koymaktadır. Eğitim sistemlerinde öğretmen maaşlarının yetersiz olması, eğitim kalitesini de dolaylı olarak

etkiler (Ingersoll, 2003). Daha önce yapılan pek çok çalışma öğretmen maaşlarındaki yetersizliği ortaya koysa da (Cantürk, 2020; Metaj, 2022; Uzal, 2023) sorunun hala devam ettiği görülmektedir. Ayrıca, bu sorunun Türk öğretmenlerin yanı sıra yabancı uyruklu öğretmenler tarafından da dile getirilmesi, dünya genelindeki öğretmen hareketliliği eğilimlerinin temel sebeplerinden birinin daha iyi ekonomik kazanç elde etmek olduğu göz önüne alındığında, Türkiye'deki maaş politikalarının dünya eğilimlerinden farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü özellikle Asya ve Orta Doğu'da pek çok ülke, yabancı öğretmenleri kendi ülkelerine çekmek amacıyla cazip ekonomik koşullar sunmaktadır (Carson, 2013; Choklap, 2015; Hayden & Thompson, 2011; Menard, 2020). Ancak bu durumun Türkiye'de benzer bir eğilim göstermediği, yabancı uyruklu öğretmenlerin yerli meslektaşları gibi ekonomik sorunlara ve maaş yetersizliklerine maruz kaldığı görülmektedir. Düşük maaşlara ek olarak katılımcılar, özlük hakları konusunda da çalışma saatleri, ek ödemeler ve sigorta primleri gibi konularda çeşitli sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç Göker ve Gündüz'ün (2017) Türkiye ve OECD ülkelerindeki öğretmenlik mesleği ve özlük haklarını karşılaştırdığı ve Türkiye'deki öğretmenlerin diğer OECD ülkelerine göre özlük hakları konusunda daha sınırlı haklara sahip olduğunu ortaya koyan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim mevcut çalışma da özellikle özel okullarda öğretmenlerin yoğun iş yükü ve zorlayıcı çalışma koşullarına rağmen özlük hakları konusunda yeterli desteğe sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Yüksek iş yükü de çalışma koşullarıyla ilgili olumsuz bir taraf olarak vurgulanmaktadır. Öğretmenler haftalık 25 ders saatinin yanı sıra hafta içi ve hafta sonu etüt saatleri ile çeşitli etkinlik düzenleme çalışmalarının iş yüklerini daha da artırdığını özellikle dile getirmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda da ortaya konduğu üzere, yüksek iş yükü hem Türkiye'de hem de dünya genelinde öğretmenlerin en yaygın şikâyetleri arasındadır (Hawes & Nelson, 2021; Metaj, 2022; Uzal, 2023). Son olarak, öğretmenler yönetim ve veli beklentilerinin sürekli artması ve devamlı olarak denetim altında olmalarını özel okuldaki çalışma koşullarının olumsuz tarafları olarak değerlendirmektedir. Ki bu durum, öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Collie, Shapka ve Perry (2012), öğretmenlerin çalışma ortamlarının iş doyumlarına ve duygusal iyi oluşlarına önemli etkisi olduğunu belirtmektedir. Özellikle özel okullarda, velilerin okullardan ve öğretmenlerden yüksek akademik beklentileri olması ve öğretim süreçlerine fazla müdahil olması öğretmenlerde stres yaratarak öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz etkilemektedir (Metaj, 2022). Dolayısıyla özel okullarda öğretmenlerin sürekli artan beklentiler ve denetim mekanizmalarına maruz kalması, öğretmenlerin iş yüklerini artırmanın yanı sıra mesleki

tükenmişliğe de sebep olabilir (Maslach ve Leiter, 2016). Bu durum öğretmenlerin mesleği bırakarak farklı sektörlere geçmesine bile sebep olabilmektedir (Gerede-Hoyland, 2021; Metaj, 2022). Nitekim mevcut çalışmada da öğretmenlerin bazıları yetersiz maaşlar, yüksek iş yükü ve beklentiler ile mesleki saygınlığın azalmasına bağlı olarak mesleği bırakma eğilimleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan, az sayıda öğretmen özel okullarda çalışmanın olumlu yanlarından birinin mesleki saygınlık olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlik toplumda yüksek statüde bir meslek olarak görülmektedir (Ingersoll, 2003). Ancak bu çalışmada Türk öğretmenler yerine çoğunlukla yabancı uyruklu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini saygın bir meslek olarak tanımlaması, yabancı uyruklu öğretmenlerin genellikle Türk meslektaşlarına kıyasla daha yüksek maaşla çalışmalarından kaynaklı maddi alım gücünün bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Türkiye’de yabancı uyruklu öğretmen istihdam etmek özel okullar için bir prestij olarak görülmekte, bu sebeple hem veliler hem de öğrenciler yabancı uyruklu öğretmenden ders almayı bir ayrıcalık olarak görebilmektedir (Aydın vd., 2019). Dolayısıyla yabancı uyruklu öğretmenlere hem okullardaki yöneticiler hem de öğretmen ve veliler daha fazla değer ve saygı gösteriyor olabilir. Bu durumun yabancı uyruklu öğretmenlerin yaptıkları mesleği saygın bir meslek olarak tanımlamalarına sebep olduğu düşünülebilir. Öte yandan Türk öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azaldığını, öğretmenin değersizleştiğini, özel ve okullarında görev yapan öğretmene gösterilen saygı arasında farklılıklar bulunduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlik mesleğindeki ekonomik yetersizlik, özlük hakları, kanun koyucuların tutumları ve medyadaki öğretmenlik algısının mesleğin saygınlığının azalmasına sebep olduğu daha önce yapılan çalışmalarda da ortaya konmuştur (Aydın, Canavar & Akkın, 2028; Kantos, 2021). Ancak özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin toplum nazarında farklı algılanmakta olduğu konusu, sayıları hızla artan özel okullar gerçeği göz önünde bulundurulduğunda önem verilmesi gereken bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak ise yabancı uyruklu öğretmenler, Türkiye’deki öğretmenlik kariyeriyle ilgili hem olumlu hem de olumsuz yan olarak kültürü ele almıştır. Bu bağlamda öğretmenler farklı bir ülkede çalışmayı, farklı bir kültür öğrenme noktasında olumlu bir deneyim olarak görmektedir. Bu sonuç yabancı uyruklu öğretmenlerin kültürel merak, yeni yerler ve kültürler öğrenme ile maceraya açık olma gibi özelliklere sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Bunnell & Poole, 2022; Rey et al., 2020; Voborsky, 2023). Bununla birlikte bu öğretmenler Türkiye’de çalışırken Türkçe dil yetersizliği ve kültürel farklılıklardan kaynaklı çeşitli sorunlar da yaşayabildiklerini vurgulanmaktadır. Dil ve kültürel farklılıklar öğretmenlerin

mesleki etkililiklerinin yanı sıra yönetici, öğrenci ve velilerle ilişkilerini olumsuz etkileyebilmekte (Gerede-Hoyland, 2021; Odum, 2017) ve öğretmen motivasyonlarını düşürmektedir (Han & Mahzoun, 2017).

Bütüncül olarak değerlendirildiğinde özel okullarda öğretmen olarak çalışmak, mecburi görev şartının olmaması, hijyen ve güvenlik koşullarının daha iyi olması, kaynaklara erişim kolaylığı yönlerinden avantajlı olarak değerlendirilmektedir. Yabancı uyruklu öğretmenler ise özellikle mesleki saygınlığın yüksek olması ve yeni kültürler öğrenme fırsatı bakımından Türkiye'deki özel okullarda görev yapmayı olumlu bir deneyim olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan, resmi ve özel okullar karşılaştırıldığında kariyer basamaklarında çeşitli adaletsizlikler bulunması, kariyer gelişimi için sunulan olanakların yetersiz olması, düşük maaşlar, özlük haklarıyla ilgili sorunlar, yüksek iş yükü, sürekli artan beklendiler ve sürekli denetim altında olmak özel okullarda çalışmanın başlıca dezavantajları olarak vurgulanmaktadır. Ayrıca, mesleki saygınlıkta azalma, öğretmenlerin değersizleştirilmesi ve özel ile resmi okullarında çalışan öğretmenler arasındaki saygınlık farkı da kaygı yaratan unsurlar arasında yer almaktadır. Yabancı uyruklu öğretmenler ise dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar ile çalışma izni almanın zorluklarını özel okulda öğretmen olarak çalışmanın temel sorunları olarak ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, özel okullar bağlamında Türk Milli Eğitim Sistemi'nin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada, özel okullardaki yönetim uygulamaları ve çalışma koşulları çeşitli yönleriyle bütüncül bir şekilde ele almıştır. Özel okullarda merkezi planlama, hızlı karar alma, zengin kaynak kullanımı ve yenilikçi yöntemlerin uygulanması gibi olumlu yönler bulunmasına rağmen, kaynak yönetimi, performans değerlendirme süreçlerinin nesnelliği, birimler arası koordinasyon eksikliği ve sık yönetici değişimlerinden kaynaklanan sorunlar öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Neo-liberal eğitim politikalarının etkisiyle kâr odaklı yaklaşımların öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerinde sınırların bulanıklaşmasına yol açtığı, ayrıca yıkıcı rekabet ve dil temelli iletişim sorunlarını artırdığı görülmektedir. Mesleki gelişim olanaklarının sınırlı kalması, müfredat dışı etkinliklerin yetersizliği ve sistem genelindeki ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki eleştiriler de dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler arası dayanışma ve demokratik yaklaşımların eğitim süreçlerine olumlu katkıları olduğu ortaya konmuştur. Özel okullarda hijyen, güvenlik ve kaynaklara erişim gibi avantajlar sunulsa da, düşük maaşlar, özlük haklarının yetersizliği ve artan iş yükü, öğretmenlerin kariyer olanaklarına yönelik görüşlerini olumsuz etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Çalışma, özel okullarda sürdürülebilir bir

eğitim kalitesinin sağlanabilmesi için daha adil kariyer basamakları, etkili liderlik, güçlü mesleki gelişim programları ve öğretmenlere yönelik destekleyici politikaların gerekliliğine dikkat çekmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiş ve araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Özel okullarda yönetici atamalarında kullanılmak üzere belirli kriterler oluşturularak, sürecin şeffaf ve hesapverebilir bir şekilde yürütülmesi sağlanabilir. Ayrıca sık yönetici değişikliklerinin önüne geçmek için liderlik pozisyonlarına yönelik uzun vadeli planlamalar yapılabilir.

Mevcut özel okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerinin güçlenmesi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli eğitimler düzenlenebilir.

Performans değerlendirme süreçlerinin nesnel, şeffaf ve öğretmenlerin görüşlerini içeren bir yapıya kavuşturulması için çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca öğretmenler arasındaki yıkıcı rekabeti azaltmak için performans değerlendirme süreçleri, bireysel başarı yerine ekip başarısını ve iş birliğini teşvik edecek şekilde yapılandırılabilir.

Destekleyici okul kültürünün sürekliliğini korumak için ortak değerler ve hedefler belirlenerek, bu değerler düzenli olarak tüm çalışanlarla paylaşılabilir.

Mevcut meslektaş dayanışmasını ve olumlu ilişkileri korumak ve daha da geliştirmek için öğretmenler arası iş birliğini destekleyen etkinlikler ve takım çalışmaları düzenlenebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için mentorluk ve meslektaş koçluğu gibi programlar uygulanarak hem akran öğrenmesi hem de meslektaş ilişkilerinin güçlendirilmesi sağlanabilir.

Türk ve yabancı uyruklu çalışanlar arasındaki dil ve kültürel farklılık temelli iletişim sorunlarını azaltmak için dil eğitim desteği ve kültürel farkındalık eğitimleri sağlanabilir.

Eğitim süreçlerinde, akademik başarının yanı sıra öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini de dikkate alan bütüncül bir yaklaşım teşvik edilebilir.

Mesleki gelişim programlarının planlanması ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları ve mesleki hedefleri daha fazla dikkate alınabilir. Bu süreçte hedef belirleme ve ihtiyaç analizi gibi konularda öğretmenlerden görüş alınabilir. Ayrıca özel okullardaki öğretmenler için yapılandırılmış kariyer gelişim planları oluşturularak öğretmenlerin yeteneklerini geliştirebileceği ve kariyerlerinde ilerleyebileceği net basamaklar oluşturulabilir.

Tek seferlik mesleki gelişim çalışmaları yerine uzun süreli, uygulamaya dönük mesleki gelişim faaliyetlerine (akran koçluğu, mentorluk, atölye çalışmaları, eylem araştırmaları gibi) ağırlık verilebilir.

Mesleki gelişim programlarını tamamlayan öğretmenlere maaş artışı, ödül sertifikaları ya da kariyer basamağında ilerleme gibi somut ödüller verilerek öğretmenlerin motivasyonları artırılabilir.

Öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki iletişimde sınırların belirgin hale getirilmesi için yazılı iletişim protokolleri oluşturularak tüm paydaşlar arasında destek odaklı olumlu ilişkilerin sürdürülmesi teşvik edilebilir. Ayrıca öğretmen, veli ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkilerin geliştirilmesi için ortak sosyal etkinlikler düzenlenebilir.

Velilerin maddi güçlerini öğretmenler üzerinde baskı unsuru olarak kullanmalarını engelleyecek net kurumsal ilkeler oluşturulabilir.

Resmi ve özel okul öğretmenlerinin başarıları kamuoyunda daha fazla görünür kılınarak, mesleğin toplumdaki itibarının yükseltilmesi sağlanabilir.

5.2.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Merkezi planlama ile özel okullardaki yerel karar alma mekanizmalarının dengeli bir şekilde yürütülebilmesi için özel okullara esneklik sağlanması için yasal düzenlemeler yapılabilir.

Merkezi öğretim programının ezber odaklı yapısını değiştirmek ve güncel ihtiyaçlara daha iyi cevap vermesini sağlamak için ilgili mevzuatta güncelleme yapılarak mevcut öğretim programının içeriği eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılığı teşvik edecek şekilde güçlendirilebilir. Ayrıca özel okullara, öğrencilerinin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmeleri için kendi geliştirdikleri materyalleri ve alternatif kaynakları kullanma esnekliği sağlanabilir.

Öğretim programının etkililiğinin artırılması için bireysel öğrenci farklılıklarını dikkate alacak nitelikte daha esnek ders modüllerine ve seçmeli ders alternatiflerine yer verilebilecek şekilde mevzuat değişikliği yapılabilir.

Merkezi sınavların yarattığı sınav kaygısını azaltmak için süreç değerlendirme yöntemleri yaygınlaştırılabilir. Bu amaçla portfolyo, proje ve performans odaklı değerlendirme yaklaşımları gibi alternatif değerlendirme araçları daha etkin bir şekilde kullanılabilmesi için çeşitli yasal düzenlemeler yapılabilir.

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin maaş ve özlük hakları konusunda standartların iyileştirilmesi ve güvence altına alınması için yasal düzenlemeler yapılabilir.

Çalışma izni alma süreçlerinin daha kolay yürütülebilmesi için mevzuatta çeşitli düzenlemeler yapılarak bürokratik süreçler sadeleştirilebilir ve bu süreçte okul yönetimlerine ve/veya yabancı uyruklu öğretmenlere destek hizmeti sunulabilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Özel okullardaki yönetici atamaları ve yönetsel süreçlere yönelik geniş katılımlı araştırmalar yapılabilir.

Eğitim süreçlerinde bireysel farklılıklar ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin etkilerini inceleyen çalışmalar yürütülebilir.

Özel okullar ile resmi okullardaki yönetim, eğitim-öğretim, ilişkiler ve kariyer olanaklarını karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmalar yapılabilir.

Mesleki gelişim çalışmalarının uzun vadeli etkilerini ele alan boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

Öğretmen, veli ve öğrenci ilişkilerinde etkili iletişim modellerini derinlemesine ele alan çalışmalar yürütülebilir.

Daha büyük örneklem grubuyla yabancı uyruklu öğretmenlerin kariyer hareketliliklerine etki eden faktörlerin ortaya konmasına olanak verecek daha kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Akar, F. (2023). Okulda eğitim-öğretim hizmetlerinin yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. baskı, s. 291-333) içinde. Pegem Akademi
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28.
- Akın, U. (2023). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. baskı, s. 1-26) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Al-Kuwari, M. M. (2021). *Education for sustainability (EFS): Investigations on performance assessment issues, needs, and recommendations for the Qatar education system (QES)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hamad Bin Khalifa University, College of Science and Engineering.
- Altai, W. H. S., & Gökgoz-Kurt, B. (2023). Expatriate non-native English-speaking teachers’ challenges and coping strategies in the Turkish EFL classroom: A qualitative study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(2), 328-351. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1205824>
- Anderson, J. S. (2010). The experiences of expatriate teachers in international schools: Five ethnographic case studies [Yayınlanmamış doktora tezi]. *University of San Diego, California*.
- Andresen, M., Bergdolt, F., Margenfeld, J., & Dickman, M. (2014). Addressing international mobility confusion – developing definitions and differentiations for self-initiated and assigned expatriates as well as migrants. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(16), 2295-2318.
- Arastaman, G. (2023). Okulda insan kaynakları yönetimi. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. baskı, s. 234-257) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Armstrong, M. (2009). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (11th ed.). Kogan Page.
- Arslan Dönmez, S., & Şahin, A. (2022). Peer-coaching based professional development: A sample of a school of foreign languages. *Georgia Educational Researcher*, 19(1), Article 2.

- Aydın, D. D. A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 275-286.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi* (7. Baskı). Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi* (11. baskı). Gazi Kitabevi.
- Aydın, R., Canavar, O., & Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum / Education and Society in the 21st Century*, 7(21), 965-990.
- Aydın, İ., Toptaş, B., Güner Demir, T., & Erdemli, Ö. (2019). Türkiye'deki özel okullarda yabancı uyruklu öğretmen olmak: Eğitim, öğretim ve yönetim anlayışına ilişkin görüşler. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 1-22.
- Aypay, A. (2016). *Türkiye'de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği seçme, atama ve yerleştirme*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2020). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2022). *Etkili okul ve okul geliştirme: kuram uygulama ve araştırma* (8. baskı) Pegem Yayıncılık.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). "It all comes down to the leadership": The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491-505. <https://doi.org/10.1177/1741143213502181>
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Bartlett, J.E. II, Kotrlik, J.W. ve Higgins, C.C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *Handbook of leadership: Theory, research, and application*. Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. SAGE Publications.

- Başaran, İ. E., & Çinkır, Ş. (2018). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. baskı). Siyasal Yayın Dağıtım.
- Becta. (2004). A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers. *Becta Research Report*.
- Berg, A. T. (2019). *The experiences of four Filipino teachers in obtaining teaching positions in Arizona: A narrative inquiry* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Northern Arizona University.
- Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: Context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210-224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Bilton, R., Jackson, A., & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict, and control: Parent–teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), 510-526. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410107>
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 7, pp. 548-556). Oxford: Elsevier.
- Bozak, A. (2023). Okul aile ve çevre ilişkileri. R. Gök & A. Şahin (Ed.), *Okul yönetimi* (s. 341-358) içinde. Pegem Akademi.
- Bozan, S., & Ekinci, A. (2019). Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 142-161. <https://doi.org/10.17755.esosder.412344>
- Brewer, P. D., & Brewer, K. L. (2010). Knowledge management, human resource management, and higher education: A theoretical model. *Journal of Education for Business*, 85, 330-335. <http://dx.doi.org/10.1080/08832321003604938>
- Bunnell, T. (2017). Teachers in international schools: a neglected 'middling actor' in expatriation. *Journal of Global Mobility: The Home of Expatriate Management Research*, 5(2), 194-202.

- Bunnell, T., & Poole, A. (2022). (Re)Considering “precarious privilege” within international schooling: expatriate teachers’ perceptions in China of being marginalised and undervalued. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2054270>
- Burke, L. E.C.A. (2017). Casting a critical eye on the positioning of the western expatriate teacher. *Journal of Research on International Education*, 16(3), 213-224.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (21. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı.). Pegem Akademi.
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim*, 48(1), 483-519.
- Cantürk, G. (2020). Öğretmenlerin karşılaştıkları ekonomik sorunlar ve maaş artışı talepleriyle ilgili görüşleri: Twitter analizi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, International Journal of Educational Sciences*.
- Caravatti, M. L., Lederer, S. M., Lupico, A., & Van Meter, N. (2014). Getting teacher migration and mobility right. *Brussels: Education Immigration*.
- Carson, L. D. (2013). *Teacher motivation: A case study on what motivates expatriate teachers at an English medium private school in Sharjah, United Arab Emirates* [Yayınlanmamış doktora tezi]. The British University.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, F. (2017). Birey, örgüt ve yönetim. S. Özdemir & N. Cemaloğlu (Eds.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* (2. baskı, s. 1-32) içinde. Pegem Akademi.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M., & Boyacı, A. (2020). Türkiye’deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: *TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Choklap, R. (2015). *The experiences of native speaking teachers (NSTS) when teaching English as a second language to students (ESLS) in Thailand*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Northeastern University.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Coulter, M. A., & Abney, P. C. (2008). A study of burnout in international and country of origin teachers. *International Review of Education*, 55(1), 105-121.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2010). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. baskı) (S. B. Demir, Ed.). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2020). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.) [*Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi*] (H. Ekşi, Çev. Ed., 3. baskı). Edam.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2021). *Çalışma hayatı istatistikleri 2021*.
- Çatalbaş, C. N., & Susam, E. (2022). Examination of the system of transition to high schools (LGS) in accordance with the opinions of secondary school mathematics teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1482-1500. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1134613>
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi* (3. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2020). A qualitative study on working conditions and future anxieties of teachers at private schools. *Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 518-541. <https://doi.org/10.17679/inuefd.476428>
- Çimili Gök, E. B., & Gök, R. (2023). Okulda eğitim ve öğretim hizmetlerinin yönetimi. R. Gök & A. Şahin (Eds.), *Okul yönetimi* (s. 213-235) içinde. Pegem Akademi.
- Çoğaltay, N., & Gök, M. B. (2023). Türk eğitim sisteminin hukuki temelleri. R. Gök & A. Şahin (Ed.), *Okul yönetimi* (s. 23-67) içinde. Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. baskı). Pegem Akademi.

- Daft, R. L. (2004). Theory Z: Opening the corporate door for participative management. *Academy of Management Perspectives*, 8(4), 117-121.
- Daft, R. (2007). *Management* (8th ed.). Thompson-Southwestern.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Educational Policy Analysis Archives, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237-240.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. doi:10.1177/0022487105285962
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass.
- Demir, O. (2022). *Türk milli eğitim sisteminin temel sorunları üzerine öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Dessler, G. (2013). *Human Resource Management* (13. baskı). Prentice Hall.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2. baskı). SAGE Publications.
- Duygulu, A., Yenel, K., & Cemaloğlu, N. C. (2023). Türkiye’de okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin nitel bir araştırma. *Başkent University Journal of Education*, 10(2), 163-176.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Ekinci, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler. *Millî Eğitim*, (188), 32-49.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.

- Eisenberger, R., Rhoades Shanock, L., & Wen, X. (2020). Perceived organizational support: Why caring about employees counts. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7, 101-124.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. [2. baskı]. Westview Press.
- Eren, Z. (2023). Okul örgütü ve yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. baskı, s. 173-229) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Ergül, S. (2013). *1980 sonrası Türkiye’de özel sektör anlayışının gelişimi ve Türk milli eğitim sistemindeki yeri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- European Parliament. (2008). *European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education* (2008/2068(INI)).
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159–210. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd ed.). Sage Publications.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4. baskı). Pearson.
- Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S., & Gallay, L. S. (2007). School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 421-431. 10.1037/0022-0663.99.2.421
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Paik, M. C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions* (3rd ed.). Wiley.
- Fletcher, J.A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 1-14.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.) Teachers College Press.
- Gerede-Hoyland, İ. M. (2021). *Native English-speaking teachers' views on teaching EFL in Turkish private schools and their opinions about Turkish EFL learners*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara University.
- Getty, L. J. (2011). False assumptions: the challenges and politics of teaching in China. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 347-357.
- George, D., & Mallery, P. (2009). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update*. Pearson.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım* (M. B. Aksu & E. Ağaoğlu, Eds.). Anı Yayıncılık.
- Golis, A. M. (2023). *The work adjustment of expatriate teachers employed in Chinese internationalized schools: A hermeneutical phenomenology*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Liberty University.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376–396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12047>
- Gök, R. (2017). *Türk eğitim sisteminde meritokrasi ve liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama, değerlendirme sistemi ile liyakatlı yönetici niteliklerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Gök, R., & Göçer, O. (2023). Türk eğitim sisteminin genel yapısı ve Milli Eğitim Bakanlığı örgütlenmesi. R. Gök & A. Şahin (Ed.), *Okul yönetimi* (s. 69-114) içinde. Pegem Akademi.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim*, 213, Kış, 45-58.
- Görgülü, D. (2022). Özel okulda öğretmen olmak: Nitel bir araştırma. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi / Journal of Social Science and Values Education*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.29329/jsve.2022.511.1>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.

- Gölmez, F. M. (2019). *2000 yılından sonra Türk milli eğitim sisteminde yaşanan değişimlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Gülünay, S. (2022). *Velilerin özel okul tercih nedenlerinin incelenmesi (Sivas ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Günbayı, İ. (2007). The organizational communication process in schools. *Educational Sciences*, 7(2), 787-798.
- Gunbayi, I. (2024). Rigor in qualitative research. *Journal of Action Qualitative & Mixed Methods Research*, 3(2), 1-7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13256320>
- Gündüz, H. B. (2008). Öğretmenlerin sözleşmeli istihdamı ve durumlarına ilişkin sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 40-60.
- Güven, İ. (2014). Türkiye'de öğretmen eğitiminin dönüşümü. A. Yıldız (Ed.), *İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı ve teknisyene: öğretmenliğin dönüşümü* (s. 57-95) içinde. Kalkedon.
- Halıcıoğlu, M. L. (2015). Challenges facing teachers new to working in schools overseas. *Journal of Research in International Education*, 14(3), 247-257.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Han, T., & Mahzoun, Z. (2017). What demotivates foreign EFL teachers? A case study in Turkish context. *The Qualitative Report*, 22(4), 1001-1014. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2619>
- Hargreaves, A. (1998). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press.
- Harrison, F., & Pelletier, M. E. (2000). The essence of management decision. *Management Decision*, 38(7), 462-270. <http://dx.doi.org/10.1108/00251740010373476>

- Harrison, M. G., & Hou, W. K. (2023). The subjective wellbeing of expatriate international school teachers in Hong Kong: An exploratory study into the influence of school-level factors. *Improving Schools*, 22(1). <https://doi.org/10.1177/14752409231154531>
- Hayden, M. (2006). *Introduction to international education: International schools and their communities*. Sage Publications.
- Hayden, M., & Thompson, J. (2011). Teachers for the international schools for the future. R. Bates (Ed.), *Schooling internationally: Globalisation, internationalisation, and the future for international schools* içinde (pp. 83-100). Routledge.
- Hedges, L. V. (1981). Distribution Theory for Glass's Estimator of Effect size and Related Estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107–128. <https://doi.org/10.3102/10769986006002107>
- Helvaci, M. A., & Aydogan, (2011). Teachers' views on effective school and effective school principal. *Usak University Journal of Social Sciences*, 4(2), 41–60.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/499194>
- Hoy, W. K., Miskel, C. G., & Tarter, C. J. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill Education.
- Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2013). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in Schools*. Pearson.
- Johnston, B. (1999). The expatriate teacher as postmodern paladin. *Research in the Teaching of English*, 34(2), 255-280.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için etkili bir model önerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 409-441. <https://doi.org/10.14527/kuey.2013.018>
- İlğan, A. (2016). Akran koçluğu. Balcı, A ve Apaydın, Ç. (Çev. Ed.). *Öğretim denetimi uygulama araçları ve kavramlar* içinde (245-259). Pegem Akademi.

- Kane, B. D., & Rosenquist, B. (2019). Relationships between instructional coaches' time use and district- and school-level policies and expectations. *American Educational Research Journal*, 56(5), 1718-1768. <https://doi.org/10.3102/0002831219826580>
- Kaniş, D., & Songür, N. (2015). Okul Stratejik Yönetim Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 25-38.
- Kantos, Z. E. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 682-703. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.983200>
- Karakurt, H. D. (2021). *Velilerin özel okul seçim kriterleri ve bu kriterlerin dayandığı kişisel değerleri: Bir karma yöntem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kartal, S. E., Yirci, R., & Yavuz Ozdemir, T. (2015). Teachers', parents', and students' perceptions regarding the problems in Turkey's national education system: A qualitative study. *European Journal of Educational Studies*, 7(1), 35-46.
- Kasimi, Y., & Hangişi, E. (2021). Demotivating factors on foreign EFL teachers: A case study in private school in Turkey. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 21(1), 107-115.
- Kıral, E., & Develi, K. (2020). Yönetim süreçleri. N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Eds.), *Eğitim yönetimi* (3.baskı, s. 161-221) içinde. Pegem Akademi.
- Kıral, E. (2020). Yönetim süreçleri. N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Eds.), *Okul yönetimi* (3. Baskı, s. 161-221) içinde. Pegem Akademi.
- Kıral, E. (2023). Milli Eğitim Bakanlığı örgütlenmesi. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. baskı, s. 75-114) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed., s. 77). The Guilford Press.
- Kösterelioğlu, İ., & Bayar, A. (2014). An assessment on recent issues of the Turkish education system. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 25(I), 177-187. <https://doi.org/10.9761/JASSS2279>

- Kraus, V.M. (1998). *The effects of peer coaching and university supervision on the teaching behavior of preservice special education trainees*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Vanderbilt University.
- Kurada, K. (2022). *Velilerin özel okul tercihlerinin planlı davranış teorisi bağlamında incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2015). Perceived organizational support: A Meta-analytic evaluation of organizational support theory. *Journal of Management*, 43(6), 1854–1884. <https://doi.org/10.1177/0149206315575554>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., Morgan, G. A., Clay, J. N., & Quick, D. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Levine, T. R., & Hullett, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 612-625.
- Lourenço, M., & Pinto, S. (2019). Expatriate and home teachers' beliefs about English-medium instruction at a Portuguese university. *European Journal of Higher Education*, 10(3), 265–279. <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1597750>
- Lunenberg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Trans.). Nobel Yayıncılık.
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and Marketisation: The Impacts of Neo-liberal Policies in Education and Healthcare. *Social Science Research*, 21(3), 56-74.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.

- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- MEB. (2011). *Millî Eğitim istatistikleri: Örgün eğitim, 2010/11*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2017). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2022a). *2022 PISA Türkiye raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2022b). *Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2022c). *Dünyada ve Türkiye'deki eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2024). *Millî Eğitim istatistikleri: Örgün eğitim, 2023/'24*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Menard, R. G. (2020). *Factors that support the retention of expatriate teachers in international schools* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Plymouth State University.
- Mert, E. (2017). *Türk milli eğitim sisteminde reform ihtiyaçlarının sorgulanması, sorunlar ve çözüm önerilerinin tartışılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Metaj, X. (2022). *Job satisfaction of expatriate EFL teachers in Turkish private K-12 schools: A phenomenological inquiry* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *An expended sourcebook: Qualitive data analysis* (2. baskı). Sage Publishing.
- Mulford, B. (2003). "School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness." *OECD Education and Skills Research Papers*.

- Nayır, F. (2023). Okul-aile-çevre ilişkileri. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. baskı, s. 363-380) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Norris, K. (2022). *A case study exploring expatriate teachers' experiences working in international schools*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Northcentral University.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice*. SAGE Publications.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Odum, G. R. (2017). *Professionalism and professional identity in American expatriate English teachers in Abu Dhabi public secondary schools*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Texas State University.
- Oğuz, E. (2023). Türk eğitim sisteminin genel yapısı. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. baskı, s. 55-73) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Olsen, B. (2008). *Teaching What They Learn, Learning What They Live: How Teachers' Personal Histories Shape Their Professional Development*. Routledge.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Özcan, M. (2023). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. R. Gök & A. Şahin (Eds.), *Okul yönetimi* (s. 1-19) içinde. Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2016). Kültürel farklılıklar ve liderlik. *Eğitim yönetiminde liderlik: teori, araştırma ve uygulama* (s. 329-354) içinde. Pegem Akademi.
- Özdemir, Z. (2021). *Milli eğitim sisteminde esnek istihdam politikaları bağlamında sözleşmeli öğretmenlik* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, B. & Aydoğan, Y. (2021). Türkçe öğretimi için kaynak kitap yazıyorum çünkü...: Bir olgu bilim araştırması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 34-54.
- Özdemir, M. (2023). Yönetim süreçleri. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. baskı, s. 147-171) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Özer, N. (2020). İnsan kaynakları yönetimi. N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Eds.), *Eğitim yönetimi* (3. baskı, s. 223-239) içinde. Pegem Akademi.

- Özalbant, E. (2016). Türk eğitim sisteminin teşkilat yapısı, kademelendirilmesi ve yasal dayanakları. A. Bakioğlu (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 193-225) içinde. Nobel.
- Öztoprak, M., & Aydoğan, Z. F. (2023). Öğretmenlerin iş tükenmişliği ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin işgören performansları üzerine etkisinin incelenmesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 57–79.
- Parlar, H. (2006). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: Kahramanmaraş örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Peltokorpi, V., & Froese, F. J. (2009). Organizational expatriates and self-initiated expatriates: Who adjust better to work and life in Japan? *The International Journal of Human Resource Management*, 20(5), 1096-1112.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18
- Reeve, J. ve Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. doi:10.1080/00461520.2020.1862657
- Rey, J., Bolay, M., & Gez, Y. N. (2020). Precarious privilege: personal debt, lifestyle aspirations and mobility among international school teachers. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 361-373.
- Resmî Gazete. (1965). 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu. (Tarih: 23 Temmuz 1965, Sayı: 12056).
- Resmî Gazete. (1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (Sayı: 14574).
- Resmî Gazete. (1981). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu. (Tarih: 6 Kasım 1981, Sayı: 17506).

- Resmî Gazete. (1985). *Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bazı okullarda görevlendirilecek yabancı uyruklu öğretmenlerin sözleşmeli çalıştırılmaları hakkında esaslar*. Bakanlar Kurulu Kararı: 11/10/1985-85/9949. (Tarih: 2 Kasım 1985, Sayı: 18916).
- Resmî Gazete. (1986). *Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bazı okullarda sözleşmeli olarak görevlendirilecek yabancı uyruklu öğretmenlerin nitelikleri ve seçimlerine dair yönetmelik*. (Tarih: 24 Ocak 1986, Sayı: 19012).
- Resmî Gazete. (2003). *4857 sayılı İş Kanunu*. (Tarih: 10 Haziran 2003, Sayı: 25134).
- Resmî Gazete. (2007). *5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu*. (Tarih: 14 Şubat 2007, Sayı: 26434).
- Resmî Gazete. (2012a). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. (Tarih: 11 Nisan 2012, Sayı: 28261).
- Resmî Gazete. (2012b). *Ulusal ve Resmi Bayramlar ile Mahalli Kurtuluş Günleri, Atatürk Günleri ve Tarihi Günlerde Yapılacak Tören Ve Kutlamalar Yönetmeliği*. (Tarih: 5 Mayıs 2012, Sayı: 28283).
- Resmî Gazete. (2012c). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği*. (Tarih: 9 Şubat 2012, Sayı: 28199).
- Resmî Gazete. (2012d). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*. (Tarih: 20 Mart 2012, Sayı: 28239).
- Resmî Gazete. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. (Tarih: 7 Eylül 2013, Sayı: 28758).
- Resmî Gazete. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. (Tarih: 26 Temmuz 2014, Sayı: 29072).
- Resmî Gazete. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. (Tarih: 17 Nisan 2015, Sayı: 29329).
- Resmî Gazete. (2016). *Uluslararası İş Gücü Kanunu*. (Tarih: 18 Ağustos 2016, Sayı: 6735).
- Resmî Gazete. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*. (Tarih: 8 Haziran 2017, Sayı: 30090).

- Resmî Gazete. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. (Tarih: 7 Temmuz 2018, Sayı: 30471).
- Resmi Gazete. (2018b). *Cumhurbaşkanlığı teşkilatı hakkında Cumhurbaşkanlığı kararnamesi*. (Tarih: 10 Temmuz 2018, Sayı: 30474).
- Resmi Gazete. (2019). *Eğitim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. (Tarih: 12 Eylül 2019, Sayı: 30886).
- Resmi Gazete. (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. (Tarih: 14 Ekim 2021, Sayı 31628).
- Resmi Gazete. (2023.). *Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği*. (Tarih: 9 Eylül 2023, Sayı 32304).
- Resmî Gazete. (2024). *7528 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu*. (Tarih: 10 Ekim 2024, Sayı: 32696).
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714.
- Roskell, D. (2013). Cross-cultural transition: International teachers' experience of "culture shock". *Journal of Research in International Education*, 12(2), 155-172.
- Ruth, A., Blackmall, J., & Mongalis-Macrow, A. (2014). Introduction. R. Arber, J. Blackmore, & A. Vongalis-Macrow (Eds.), *Mobile Teachers, Teacher Identity and International Schooling* (s. 1-10) içinde. Sense Publishers.
- Ruxton, G. D. (2006). The unequal variance t-test is an underused alternative to Student's t-test and the Mann–Whitney U test. *Behavioral Ecology*, 17(4), 688–690. <https://doi.org/10.1093/beheco/ark016>
- Sabancı, A., Altun , M., & Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 339-385.
- Sandıkçı, T., & Düşükcan, M. (2023). *Özel okullarda eğitim veren öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine etkisi* [The effect of emotional labor demonstrations of teachers in private schools on burnout levels]. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.29157/etusbed.1312419>

- Sarafidou, J. & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers, *International Journal of Educational Management*, 27 (2), 170-183. <https://doi.org/10.1108/09513541311297586>
- Schiro, M. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.
- Şahan, Ö., Şahan, K. E., & Razi, S. (2014). Turkish language proficiency and cultural adaptation of American EFL teachers in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 158, 304–311. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.092>
- Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 72-91.
- Şişman, M. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (4. baskı). Pegem Akademi.
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership*. (5th ed.). Wiley.
- Showers, B., ve Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53, 12-16.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson.
- Tabaeian, M. (2016). The effect of parental over-involvement on Educational Attainment.
- Tanaka, R. H. (2008). *Canadians who have taught English in Japan: A research study*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. University of Regina.
- Tatar, S. (2019). Employment of English language teachers in an EFL context: Perspectives from school administrators. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 21(2), 45-61.
- Taymaz, H. (2021). *İlköğretim ve ortaokul okul müdürleri için okul yönetimi: Okul yöneticisinin iş alanları - Alanlara giren işler - İşlerin işlemleri - İşlem basamakları* (12. Baskı). Pegem Akademi.

- Tebliğler Dergisi. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı*, Cilt 68, Ağustos 2005, Sayı 2575.
- TED. [Türk Eğitim Derneği] . (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor: “Öğretmene yatırım, geleceğe atılım”*. Ankara.
- Tkachyk, L. M. (2017). *Perceptions of international teacher turnover in East Asia Regional Council of Schools* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Walden University, College of Education.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331. <https://doi.org/10.1108/EUM00000000005493>
- Tüzel İşleri, E. (2022). *22. yüzyılda eğitim: Eğitimin geleceği üzerine karma projeksiyonlar* (2. baskı.). Pegem Akademi.
- Uysal, B. S. (2017). *Velilerin özel okul tercih nedenlerinin incelenmesi (İstanbul Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Uzal, M. (2023). *Milli eğitim sisteminde esnek personel istihdamı politikaları bağlamında ücretli öğretmenlik uygulaması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun, F., & Bolat, Y. (2023). Program dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 14-35. <https://doi.org/10.22596/hej.1244118>
- Üzüm, H., & Kurt, T. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 95-112.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 27(1), 99-129.
- Voborsky, B. (2023.). *First contract expatriate educators' perception of the international recruitment experience*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Wilkes University.
- Vonderlind, S. (2015). *Closing the cultural gap: A study of successful integration of western teachers into Emirati school culture*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. University of Florida.
- Walker, T. D. (2023). *Finlandiya gibi öğret: Mutlu sınıflar için 33 basit strateji* [Teach Like Finland: 33 Simple Strategies for Joyful Classrooms]. (Ö. Çiftçi, Trans.). Pegasus Yayınları.
- Ward, C. A., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture Shock*. Routledge.

- Warren, T. D. (2021). *Perceptions, understandings, and strategies utilized by Western teachers to develop effective relationships with Chinese students* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Wilkes University.
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In B. J. Fraser & J. P. Dorman (Eds.), *Interpersonal relationships in education* (pp. 19–35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0_2
- Wong, K. ve Nicotera, A. (2003). *Enhancing teacher quality: peer coaching as a professional development strategy-a preliminary synthesis of the literature*. Institute of Education Sciences. <http://www.temple.edu/lss/pdf>
- Yamamoto, Y., Holloway, S. D., & Suzuki, S. (2016). Parental engagement in children's education: Motivating factors in Japan and the U.S. *School Community Journal*, 26(1), 45-66.
- Yang, X., & Pak, B. (2023). Pedagogical challenges of immigrant minority teacher educators: A collaborative autoethnography study. In M. Gutman, W. Jayusi, M. Beck, & Z. Bekerman (Eds.), *To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture: Empirical Evidence from an International Perspective* (pp. 285-300). Springer International Publishing.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2014). Evaluation of the views of American teaching assistants on the English language education offered at universities in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), Winter, 2014.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Onayı



Başvuru No: MEB.TT.2024.002020

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu

T.C. Kimlik No

Adı Soyadı: SİNEM ARSLAN DÖNMEZ

Araştırmanın Adı: Özel Okullarda Çalışan Türk ve Yabancı Uyraklı Öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sistemine Yönelik Görüşleri:
Bir Karma Desen Çalışması

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:

Uygulama Yapılacak Birim:

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ, MİLLİ EĞİTİM
SİSTEMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 21.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 21.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANTALYA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 10.07.2024
TOPLANTI SAYISI : 14
KARAR SAYISI : 324

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ramazan GÖK**'ün danışmanlığını, **Sinem ARSLAN DÖNMEZ**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Özel Okullarda Çalışan Türk ve Yabancı Uyraklı Öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sistemine Yönelik Görüşleri: Bir Karma Desen Çalışması"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metod ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(raporlu)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL
(izinli)

Ek 2. Öğretmen Anketi

Değerli Öğretmenim,

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Programında Türk Milli Eğitim Sistemi'ni değerlendirmek üzere Doç. Dr. Ramazan Gök danışmanlığında bir doktora tezi yürütmekteyim. Aşağıdaki anket ile bu tez çalışması için özel okullarda çalışan öğretmenlerden veri toplanmaktadır.

İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde kişisel bilgilerle ilgili 9 soru; ikinci bölümünde ise öğretmen olarak çalıştığınız okuldaki uygulamalar çerçevesinde Türk Milli Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşlerinizi belirlemek üzere hazırlanmış 75 soru bulunmaktadır. Anketin cevaplanma süresi yaklaşık 10 dakikadır.

Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmemektedir. Çalışmaya katılımı kabul ettiğiniz takdirde lütfen aşağıdaki soruları cevaplamaya geçiniz. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmadan, sorularda verilen duruma ilişkin görüşlerinize uyan seçeneği işaretleyiniz. Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için teşekkür ederiz. Saygılarımla,

Doç. Dr. Ramazan GÖK
Tez Danışmanı

Sinem ARSLAN DÖNMEZ
Doktora Öğrencisi

Bölüm I - Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz ☐ Erkek ☐ Kadın
2. Uyuşunuz ☐ Türk ☐ Yabancı uyruklu ☐ Çift vatandaşlık
3. Yabancı uyruklu/ Çift vatandaş iseniz
 - 3.1. Geldiğiniz ülke
 - 3.2. Yabancı uyruklu öğretmen olarak toplam çalışma süreniz
 - 3.3. Yabancı uyruklu öğretmen olarak Türkiye'de çalışma süreniz
4. Toplam çalışma süreniz
5. Öğrenim durumunuz ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora
6. Branşınız
7. Çalıştığınız Okul kademesi ☐ Okul öncesi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise
8. Çalıştığınız İl
9. Çalıştığınız İlçe

Bölüm II
Milli Eğitim Sistemine Yönelik Öğretmen Görüşleri
Lütfen görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Okulda adil bir yönetim anlayışı vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Okulda açık ve etkili bir iletişim ağı vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Okulda tüm paydaşların karar verme süreçlerine katılımı desteklenir.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Okuldaki insan kaynağı etkili şekilde yönetilir.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Okulda yürütülen işler sürekli olarak değerlendirilir ve geliştirilir.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Okuldaki yönetsel sorunlar başarılı bir şekilde çözülür.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Okul yöneticileri yönetsel becerilere sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐

8.	Okul yöneticileri öğretimsel becerilere sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Okul yöneticileri iletişimsel becerilere sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Okul yöneticileri tüm paydaşların ihtiyaçlarını dikkate alır.	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Okul yöneticileri okulun misyonu ve vizyonunu diğer paydaşlarla paylaşır.	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Okul yöneticileri çalışanları başarılı şekilde motive eder.	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Okulda başarılar takdir edilir.	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Okulda işbirlikçi bir çalışma ortamı olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Çalışanların okul amaçlarını benimsediğini düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Çalışanların okulda kendilerini rahat hissettiğini düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Çalışanların birbirinin fikirlerine saygı duyduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Çalışanların birbirlerine destek olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Meslektaşlarımla dayanışma ve işbirliğine dayanan ilişkiler kurabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Meslektaşlarımla etkili iletişim kurabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
21.	İhtiyaç duyduğumda meslektaşlarımdan yardım alabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
22.	Meslektaşlarımla sıcak ve samimi ilişkiler kurabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
23.	Meslektaşlarımla mesleki konularda kolayca paylaşımlarda bulunabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
24.	Meslektaşlarımla sosyo-kültürel konularda kolayca paylaşımlarda bulunabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
25.	Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.	☐	☐	☐	☐	☐
26.	Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin yaşam becerileri kazanmaları desteklenir.	☐	☐	☐	☐	☐
27.	Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin çok yönlü gelişimi desteklenir.	☐	☐	☐	☐	☐
28.	Eğitim öğretim süreçleri çağdaş yaklaşımlara uygun olarak yürütülür.	☐	☐	☐	☐	☐
29.	Eğitim öğretim süreçlerinde öğretmen ve öğrencilerin görüşleri dikkate alınır.	☐	☐	☐	☐	☐
30.	Okulda farklı mesleki gelişim faaliyetleri (akran koçluğu, mentorluk, sınıf gözlemi vb.) yürütülür.	☐	☐	☐	☐	☐
31.	Okulda öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılmaları teşvik edilir.	☐	☐	☐	☐	☐
32.	Mesleki gelişim programları planlanırken öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları dikkate alınır.	☐	☐	☐	☐	☐
33.	Okuldaki mesleki gelişim faaliyetleri eğitim öğretimin geliştirilmesi amacıyla yürütülür.	☐	☐	☐	☐	☐
34.	Öğretmenler ile öğrenciler arasında olumlu bir ilişki vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
35.	Öğrenciler öğretmenlerle kurdukları ilişkiye değer verir.	☐	☐	☐	☐	☐
36.	Öğrenciler ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerden yardım isteyebilir.	☐	☐	☐	☐	☐
37.	Veliler ile öğretmenler arasında olumlu bir ilişki vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
38.	Okulda sanatsal, sportif, kültürel ve akademik alanlarla ilgili çeşitli etkinlikler düzenlenir.	☐	☐	☐	☐	☐
39.	Okulda öğrencilerin bulundukları çevreyi tanınması amacıyla çeşitli geziler düzenlenir.	☐	☐	☐	☐	☐
40.	Okulda öğrencilerin meslekleri öğrenmesi amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlenir.	☐	☐	☐	☐	☐
41.	Okulda topluma fayda sağlama amacıyla çeşitli faaliyetler yürütülür.	☐	☐	☐	☐	☐
42.	Öğretmen olarak kolayca iş bulabileceğimi düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
43.	Öğretmen olarak çalışmanın mesleki açıdan avantajları olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
44.	Öğretmen olarak çalışmanın sosyo-kültürel açıdan avantajları olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim,

Doç. Dr. Ramazan Gök danışmanlığında “Özel Okullarda Çalışan Türk ve Yabancı Uyruklu Öğretmenlerin Türk Milli Eğitim Sistemine Yönelik Görüşleri: Bir Karma Desen Çalışması” konulu bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu kapsamda Türkiye’deki özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin Milli eğitim sistemine yönelik görüşlerinin neler olduğu ve görüşlerin hangi unsurlardan etkilendiğinin tespit edilmesi amacıyla özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle görüşmeler yapmaktayım.

Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Görüşmeler sesli olarak kayıt altına alınacaktır. Vereceğiniz tüm cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Çalışmaya katılmayı kabul ediyor musunuz? _____

Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için teşekkür ederim.

Sinem ARSLAN DÖNMEZ

Doktora Öğrencisi

1. Kişisel bilgiler

1. Uyruğunuz:
2. Özel okuldaki toplam çalışma süreniz: _____ yıl
3. Branşınız:
4. Çalıştığınız okul kademesi:
5. Çalıştığınız ilçe:

2. Öğretmen Görüşleri

1. Mevcut okulunuzdaki okul yönetimi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Memnun olduğunuz ve olmadığınız konular nelerdir? Örneklendiriniz.
 - Okul yöneticileri
 - Yönetimsel süreçler/ işler
2. Çalıştığınız okulda yürütülen eğitim öğretim süreçleriyle ilgili ne düşünüyorsunuz? Memnun olduğunuz ve olmadığınız uygulamalar nelerdir? Örneklendiriniz.
 - Öğretim programı
 - Öğretim yöntem ve teknikleri
 - Kitap ve materyaller
 - Ölçme değerlendirme faaliyetleri (sınavlar)
 - Sosyal-kültürel etkinlikler
3. Öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmesi için okulunuzda ne tür faaliyetler yürütülüyor? Memnun olduğunuz ve olmadığınız uygulamalar nelerdir? Örneklendiriniz.
4. Çalıştığınız okuldaki kişiler arası ilişkiler konusunda ne düşünüyorsunuz? Memnun olduğunuz ve olmadığınız yönler nelerdir? Örneklendiriniz.
 - Meslektaş ilişkileri
 - Öğrencilerle ilişkiler
 - Velilerle ilişkiler
5. Okulunuzdaki çalışma ortamı/ okulun atmosferi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Memnun olduğunuz ve olmadığınız yönler nelerdir? Örneklendiriniz.
6. Türkiye’de özel okul öğretmeni olarak çalışmanın olumlu ve olumsuz yönlerini kısaca değerlendiriniz. Memnun olduğunuz ve olmadığınız yönler nelerdir? Örneklendiriniz.
 - Çalışma koşulları
 - Maddi kazanç
 - Saygınlık
 - Öğrenci profili

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Sinem ARSLAN DÖNMEZ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans (Tezli)	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	2021
Yüksek Lisans (Tezsiz)	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	2019
Lisans	Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi	2010

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2015-2025	Alanya Üniversitesi	Öğretim Görevlisi
2012-2015	Çankaya Üniversitesi	Okutman
2010-2011	Ankara Özel Arı Okulları	İngilizce Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

- Arslan Dönmez, S., & Şahin, A. (2022). Okulda disiplin ve davranış yönetimi. *Eğitim kurumlarında davranış yönetimi* (pp. 1–32) içinde. Pegem Akademi.
- Karatas, S., Arslan Dönmez, S., Yörük, T., Yanık Özdemir, S. N., Gök, R., & Doğan, A. (2024). Teachers' Perceptions regarding effective school features and effective leadership qualifications of school principals in Turkey. *SAGE Open*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241233978>
- Arslan Dönmez, S., & Şahin, A. (2023). Okul yönetiminde liderlik G. Ramazan & A. Şahin (Eds.), *Okul Yönetimi* (pp. 143-168) içinde. Pegem Akademi.
- Arslan Dönmez, S. (2023). Yönetim kuramları, yönetim süreçleri ve okul yönetimi. G. Ramazan & A. Şahin (Eds.), *Okul yönetimi* (pp. 117-142) içinde. Pegem Akademi.
- Arslan Dönmez, S., & Sahin, A. (2022). Peer-Coaching Based Professional Development: A Sample of a School of Foreign Languages. *Georgia Educational Researcher*, 19(1), 22-46.
- Dönmez, S. A., Gök, R., & Sahin, A. (2021). Mentoring Roles of the School Principals in Turkey: A Literature Review. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 102-113.
- Dönmez, S. A. (2021). The views of instructors on the organizational climate at the school of foreign languages. *Asya Studies*, 5(17), 77-90.
- Arslan Dönmez, S. (2021, September 16). *Leadership in the School of Foreign Languages*. Paper presented at the 29th Annual ENIRDELM Digital Conference, Norway. Topic: Democracy and Educational Leadership.
- Arslan Dönmez, S. (2018, May 3-5). İngilizce okutmanlarının iş doyumu algisi üzerine bir araştırma. Paper presented at the 4th International Educational Sciences Symposium, Alanya, Turkey.

BENZERLİK RAPORU

Türkiye'deki Özel Öğretim Kurumlarının Eğitim, Yönetim, İlişkiler ve Kariyer Olanakları Bağlamında İncelenmesi

ORJİNALLİK RAPORU

% 13	% 11	% 9	% 7
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.akdeniz.edu.tr	% 1
	İnternet Kaynağı	
2	acikbilim.yok.gov.tr	% 1
	İnternet Kaynağı	
3	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK)	% 1
	Öğrenci Ödevi	
4	Submitted to Akdeniz University	% 1
	Öğrenci Ödevi	
5	dspace.akdeniz.edu.tr	<% 1
	İnternet Kaynağı	
6	dergipark.org.tr	<% 1
	İnternet Kaynağı	
7	acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080	<% 1
	İnternet Kaynağı	
8	tesakademi.net	<% 1
	İnternet Kaynağı	
9	egitimvebilim.ted.org.tr	<% 1
	İnternet Kaynağı	
10	content.lms.sabis.sakarya.edu.tr	<% 1
	İnternet Kaynağı	