

T.C.
İSTANBUL NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ (TEZLİ) YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
KURUM POLİTİKA VE UYGULAMALARINA YÖNELİK
KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Emre ERBAY

Yüksek Lisans Tezi

ÖZEL OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KURUM
POLİTİKA VE UYGULAMALARINA YÖNELİK KARŞILAŞTIĞI
SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Emre ERBAY

T.C.
İstanbul Nişantaşı Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
İşletme Anabilim Dalı
İnsan Kaynakları Yönetimi (Tezli) Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

ORCID ID: 0009-0008-0532-4975

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZCAN

İstanbul
Ocak 2025

KABUL VE ONAY

Emre ERBAY tarafından hazırlanan “Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kurum Politika ve Uygulamalarına Yönelik Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı bu çalışma, 23 Ocak 2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi: **Doç. Dr. Gözde MERT** _____
İstanbul Nişantaşı Üniversitesi

Jüri Üyesi: **Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ERKASAP** _____
İstanbul Gedik Üniversitesi

Tez Danışmanı: **Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZCAN** _____
İstanbul Nişantaşı Üniversitesi

Jüri tarafından kabul edilen bu çalışmanın Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Enstitü Yönetim Kurulu;

Karar Tarihi :

Karar Numarası :

Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin Sevgili
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını tezimin/projemin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

23 Ocak 2025

Emre ERBAY



SAVUNMA ÖNCESİ ONAYLAR

BENZERLİK ONAYI		
Başlık	Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kurum Politika ve Uygulamalarına Yönelik Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri	
Savunma Tarihi	23 Ocak 2025	
Sayfa Sayısı	196	
Benzerlik Yüzdesi (%)	14	
Taranan Program	Turnitin	
Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın kapak sayfası, giriş, özet, ana bölümler ve sonuç kısımlarından oluşan çalışmam için şahsım ve tez danışmanım/Enstitü Sorumlusu tarafından intihal tespit programında taraması yapılmıştır. Tez Danışmanımın gözetiminde tamamladığım çalışmamın azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.		
Öğrenci Emre ERBAY	Danışman Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZCAN	Enstitü Sorumlusu

ETİK KURUL ONAYI		
Başlık	Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kurum Politika ve Uygulamalarına Yönelik Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri	
Etik Kurul Toplantı Tarihi	21 Kasım 2024	
Etik Kurul Karar No	SOSETKK2024-09	
	Enstitü Sekreteri	

TEZDEN ÇIKARILAN YAYIN		
Yayın Künyesi	Erbay, E. ve Özcan, A. (2024). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kurum politika ve uygulamalarına yönelik karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. <i>Premium Sosyal Bilimler E-Dergisi</i> , 8(49), 1619-1641.	
Yayın Türü	☐ Ulusal Hakemli Dergide Makale ☒ Uluslararası Hakemli Dergide Makale ☐ Ulusal Kongre/Sempozyumda Bildiri ☐ Uluslararası Kongre Sempozyumda Bildiri	
	Enstitü Sekreteri	

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanmasında bana desteğini esirgemeyen ve katkı sağlayan tüm kişi ve kurumlara teşekkürlerimi sunuyorum.

İlk olarak, bu tezde yer alan tüm akademik ve bilimsel çalışmalarına rehberlik eden, araştırmanın her aşamasında yanımda olan, görüş ve önerileriyle süreci daha verimli hâle getiren danışmanım, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ali Özcan'a minnettarlığımı ifade etmek isterim. Sayesinde, araştırma sürecimi doğru bir şekilde yönlendirme fırsatı buldum ve bu tezin ortaya çıkmasında emeği büyüktür.

Tezin hazırlanmasında katkı sağlayan aileme ve yakınlarıma, her zaman yanımda oldukları ve sabırla destek verdikleri için teşekkür ederim. Ayrıca, tüm arkadaşlarıma ve çalışma arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak tezin yazım sürecinde gösterdiği anlayış ve katkılarından dolayı, bana ilham veren ve destekleyen tüm öğretmenlerime, öğrencilerime ve velilere teşekkür ederim.

Emre ERBAY

Ocak, 2025

ÖZET

Emre ERBAY

Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kurum Politika ve Uygulamalarına
Yönelik Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2025

Bu yüksek lisans tezinin amacı, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, kurum politika ve uygulamalarına yönelik karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemektir. Bu araştırma, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları, öğretim programlarının uygulanmasındaki aksaklıkları, iş yükü ve gelir dengesindeki eşitsizlikleri, okul iklimi ve yönetimle ilişkilerdeki problemleri ele alarak çözüm önerileri sunmayı hedeflemektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, İstanbul ve Ankara'daki farklı sosyoekonomik seviyelerdeki özel okullarda görev yapan 41 öğretmendir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş yükü, maaş, okul yönetimi ve veli ilişkileri gibi çeşitli alanlarda zorluklarla karşılaştığını ancak bu sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerinin de bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim ve eğitimde daha etkili olabilmek için çeşitli stratejiler önerdikleri görülmüştür. Bu bulgular, özel okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözülmesi için eğitim politikaları ve uygulamalarında iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Özel okullar, okul iklimi, öğretmen sorunları, gelir ve iş yükü dengesi, yönetici-öğretmen-veli ilişkileri.

ABSTRACT

Emre ERBAY

Problems and Solution Suggestions Faced by Teachers Working in Private Schools

Regarding Institutional Policies and Practices

Master's Thesis

İstanbul, 2025

The aim of this master's thesis is to identify the problems faced by teachers working in private schools concerning institutional policies and practices and to examine their proposed solutions to these problems. This study aims to address the challenges faced by teachers in educational processes, the deficiencies in the implementation of curricula, the imbalances in workload and income, and the problems in school climate and administrative relations, while offering solutions to these issues. A qualitative research method was used, and focus group interviews were conducted. The participants of the study consisted of 41 teachers working in private schools in different socioeconomic levels in Istanbul and Ankara. The data were analyzed using content analysis. The results of this study reveal that teachers face challenges in various areas such as workload, salaries, school administration, and parent relations, yet they also offer solutions to address these issues. Furthermore, teachers suggested various strategies to improve their professional development and effectiveness in education. These findings indicate that improvements in educational policies and practices are needed to address the issues faced by teachers in private schools.

Keywords

Private schools, school climate, teacher issues, income and workload balance, administrator-teacher-parent relations.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM: PROBLEM TANIMI	6
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	10
1.2.1. Araştırmanın Amacı.....	10
1.2.2. Araştırmanın Önemi	11
1.3. Araştırmanın Kapsamı.....	12
1.3.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	12
1.3.2. Araştırma Tarihi ve Yeri.....	13
1.3.3. Araştırma Materyalleri.....	13
1.3.4. Varsayımlar.....	13
1.3.5. Sınırlılıklar	13
İKİNCİ BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	14
2.1. Eğitim ve Öğretim Kavramları.....	14
2.1.1. Eğitim Kavramı	14
2.1.2. Öğrenme ve Okul.....	17
2.2. Özel Okullarda Eğitim.....	19
2.2.1. Özel Okul Tanımı ve Özellikleri	19
2.2.2. Türkiye’de Özel Okulların Tarihsel Gelişimi	22
2.2.3. Özel Okullarda Eğitim ve Öğretim.....	24
2.2.4. Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Alım Süreci	26
2.2.5. Özel Okullarda Öğretmen İşe Alımında Yapılan Hatalar ve Öneriler	37
2.2.6. Özel Okullarda Okul İdaresi-Öğretmen-Veli İlişkisi	39

2.3. Eğitim ve Öğretim Programları	46
2.3.1. Eğitim Programı.....	46
2.3.2. Öğretim Programı	47
2.3.3. Öğretim Tasarımı Modelleri ve Program Geliştirme.....	49
2.3.4. Etkili Öğretim Stratejileri ve Uygulamaları	51
2.3.5. Öğretmen Yetkinlikleri	53
2.3.6. Öğretmen Yetkinliklerinin Öğretim Programı Uygulamalarındaki Rolü	60
2.4. Kurumsal Kültür ve İklim	61
2.4.1. Okul Kültürü ve İklimi	61
2.4.2. Okul Kültürü ve İklimini Geliştirmeye Yönelik Stratejiler.....	61
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	63
3.3. Veri Toplama Araçları.....	64
3.4. Verilerin Toplanması.....	65
3.5. Verilerin Analizi.....	65
3.5.1 Tema 1: Müfredat Sorunları	67
3.5.2. Tema 2: İşe Alım ve İş Yükü.....	75
3.5.3. Tema 3: Okul İklimi	81
3.5.4. Tema 4: Veli İlişkileri.....	85
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR.....	89
4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	89
4.2. Tema 1: Müfredat Sorunları	93
4.2.1. Alt Tema: Müfredat Değişiklikleri - MS1	94
4.2.2. Alt Tema: Materyal Eksiklikleri – MS2	99
4.2.3. Alt Tema: Haftalık/Yıllık Ders Saati – MS3	105
4.2.4. Alt Tema: Öğretim Programlarında Çeşitli Uygulama Zorlukları - MS4 .	110
4.2.5. Alt Tema: Etkili Öğretim Stratejileri - MS5.....	115
4.3. Tema 2: İşe Alım ve İş Yükü	122
4.3.1. İşe Alım Sürecinde Yaşanan Sorunlar - IY1	122
4.3.2. Ücret ve İş Yükü Dengesi – IY2.....	125
4.3.3. Yoğun Evrak İşleri – IY3	128
4.3.4. Çalışma Koşullarındaki Problemler - IY4	131
4.3.5. Öğretmenlerin Genel Sorunları – IY5	135

4.4. Tema 3: Okul İklimi	138
4.4.1. Karar Alma Süreçlerine Dâhil Edilme - OI1	139
4.4.2. Çalışma Ortamı, İletişim ve İş Birliği- OI2	141
4.4.3. Yönetimle Yaşanan Sorunlar - OI3	143
4.5. Tema 3: Veli İlişkileri	145
4.5.1. Velilerle İletişim ve Karşılaşılan Zorluklar - VI1.....	145
4.5.2. Veli Beklentilerinin Öğretmenlerin Çalışma Şartlarına Etkisi – VI2.....	148
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	152
5.1 Sonuç ve Tartışma	152
5.2. Öneriler.....	162
KAYNAKLAR	164
EK 1. GÖRÜŞME FORMU.....	178
ETİK KURUL/KOMİSYON İZNİ/MUAFİYETİ	180

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği.....	29
Tablo 2. Adaylarda Aranılan Özellikler	31
Tablo 3. Öğretmenlik İçin Gerekli Standartlar ve Ölçütler.....	55
Tablo 4. Öğretmenlik İçin Gerekli Nitelikler.....	55
Tablo 5. MEB Öğretmenlik Yeterlilikleri.....	57
Tablo 6. Araştırmada Kullanılan Kod ve Anahtar İfadeler.....	66
Tablo 7. Kategori Listesi.....	67
Tablo 8. Temalar ve Alt Temalar	67
Tablo 9. Müfredat Değişikliklerinin Öğretim Programlarına Etkisi.....	68
Tablo 10. Materyal Eksikliklerinin Öğretim Programlarına Etkisi.....	69
Tablo 11. Haftalık/Yıllık Ders Saati Yeterliliği Üzerine Öğretmen Görüşleri	71
Tablo 12. Öğretim Programlarının Uygulama Zorlukları	72
Tablo 13. Etkili Öğretim Stratejileri	74
Tablo 14. İşe Alım Sürecinde Yaşanan Sorunlar	76
Tablo 15. Ücret ve İş Yükü Dengesi Sorunları	78
Tablo 16. Yoğun Evrak İşleri.....	79
Tablo 17. Çalışma Koşulları: Problemler ve Çözüm Önerileri.....	80
Tablo 18. Öğretmenlerin Genel Sorunları.....	81
Tablo 19. Karar Alma Süreçlerine Dâhil Edilme.....	82
Tablo 20. Çalışma Ortamı, İletişim ve İş Birliği.....	83
Tablo 21. Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	85
Tablo 22. Velilerle İletişim ve Karşılaşılan Zorluklar	86
Tablo 23. Veli Beklentilerinin Öğretmenlerin Çalışma Şartlarına Etkisi	87
Tablo 24. Müfredat Değişiklikleri Alt Temaları ve Görüş Frekansları	94
Tablo 25. Materyal Eksiklikleri Alt Temaları ve Görüş Frekansları	99
Tablo 26. Haftalık/Yıllık Ders Saati Alt Temaları ve Görüş Frekansları	106
Tablo 27. Öğretim Programları Uygulama Zorlukları Alt Temaları ve Görüş Frekansları	110
Tablo 28. Etkili Öğretim Stratejileri Alt Temaları ve Görüş Frekansları	115
Tablo 29. İşe Alım Sürecinde Yaşanan Sorunlar Alt Temaları ve Görüş Frekansları ..	122
Tablo 30. Ücret ve İş Yükü Dengesi Alt Temaları ve Görüş Frekansları.....	126
Tablo 31. İşe Alım Sürecinde Yaşanan Sorunlar Alt Temaları ve Görüş Frekansları ..	129

Tablo 32. Çalışma Koşulları Alt Temaları ve Görüş Frekansları	132
Tablo 33. Öğretmenlerin Genel Sorunları Alt Temaları ve Görüş Frekansları.....	135
Tablo 34. Karar Alma Süreçlerine Dâhil Edilme Alt Temaları ve Görüş Frekansları..	139
Tablo 35. Çalışma Ortamı, İletişim ve İş Birliği Alt Temaları ve Görüş Frekansları ..	141
Tablo 36. Yönetimle Yaşanan Sorunlar Alt Temaları ve Görüş Frekansları	143
Tablo 37. Velilerle İletişim ve Karşılaşılan Zorluklar Alt Temaları ve Görüş Frekansları	145
Tablo 38. Velilerin Beklentileri Alt Temaları ve Görüş Frekansları	148



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı	89
Şekil 2. Katılımcıların Mesleki Tecrübesine Göre Dağılımı	90
Şekil 3. Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımı	90
Şekil 4. Katılımcıların Cinsiyetine Göre Dağılımı.....	91
Şekil 5. Katılımcıların Yaşına Göre Dağılımı.....	91
Şekil 6. Katılımcıların Çalıştığı Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı.....	92
Şekil 7. Katılımcıların Cinsiyet ve Branşa Göre Dağılımı.....	92
Şekil 8. Katılımcıların Yaş ve Mesleki Tecrübeye Göre Dağılımı	93



KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltma	Açıklama
Akt.	Aktaran
f	Frekans (görüş sıklığı)
İK	İnsan Kaynakları
İSG	İş sağlığı ve güvenliği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
Ö	Öğretmen (katılımcı kodları)
ÖÖKK	Özel Öğretim Kurumları Kanunu
PBİS	Pozitif Davranışlar Destekleme Sistemi
PDR	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
SEL	Sosyal ve Duygusal Öğrenme
STEM	Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik
TİHEK	Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu
vd.	Ve diğerleri

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, tutum, değerler ve davranışlar gibi çeşitli alanlarda gelişimlerini sağlayan, bilinçli ve planlı bir süreçtir. Bu süreç, toplumsal normlar ve kültürel miras doğrultusunda, bireyleri hem kişisel hem de toplumsal düzeyde belirli hedeflere yönlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bir faaliyetler bütünüdür. İnsanlık tarihinin başlangıcına dayanan ve köklü bir geçmişi bulunan eğitim, ilk insanlardan günümüze kadar gelişen yöntemler ve araçlarla bireyleri belirli hedeflere yönlendirme işlevini yerine getirmeye devam etmiştir (Fındıkçı, 2006: 229). Zaman içinde, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların değişmesiyle eğitimin amacı, içeriği ve uygulama biçimleri de evrilmiştir. Her dönemde toplumlar, bilgi, beceri ve tutumların aktarılmasında farklı yöntemler benimsemiş olsa da yeni kuşakların eğitilme gerekliliği, tüm bu değişimlere rağmen önemini korumuştur (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017: 17).

Eğitim sistemlerinin ana hedefi, bir ülkenin ihtiyaç duyabileceği nitelikli insan gücünü oluşturmak ve vatandaşlarına gerekli yurttaşlık bilincini kazandırmaktır. Bu amaca ulaşmak için her eğitim sistemi, kendine özgü benimsediği eğitim felsefesi ve insan kaynakları (İK) politikasına uygun bir insan modeli tanımlar ve eğitim süreçlerini bu doğrultuda planlar (Karagözoğlu, 2003). Eğitimin bir diğer önemli hedefi ise çocukların ve gençlerin topluma uyumlu, sağlıklı ve verimli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktır. Bu süreçte, bireylerin ilgi ve yetenekleri en üst düzeyde geliştirilir, davranışları ise eğitimin hedeflerine uygun biçimde yönlendirilir. Eğitim, yalnızca bireylere bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda toplumsal değerlerin korunması, geleceğe taşınması ve yeni değerlerle eski değerlerin uyum içinde yaşatılması gibi işlevlere de sahiptir (Varış, 1994). Ayrıca, eğitim bireyleri gelecek yaşamlarına hazırlamak ve ülkenin kalkınmasına katkıda bulunmak için önemli bir araçtır (Başaran, 1982).

Eğitimin temel hedefi, bireyleri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak, onları topluma ve küresel dünyaya uyum sağlayabilen bireyler hâline getirmektir (Çelikten vd., 2005). Bu bağlamda eğitim, bireylerin yaşam boyu süren bir gelişim süreci olup onlara topluma uyum sağlama ve önceden belirlenen hedeflere ulaşma yolunda gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırma işlevini görmektedir (Taşkın, 2001). Eğitim, aynı zamanda kuşaklar arası bilgi ve deneyim aktarımını sağlayarak bireylerin kendileriyle ve

çevreleriyle dengeli bir uyum içinde olmalarını amaçlar (Fındıkçı: 2006). Bu yönüyle eğitim, toplumsal ilerlemeyi hızlandırma, ulusal değerleri koruma ve bu değerleri gelecek nesillere aktarma işlevi de üstlenir. Eğitim, bireylerin çeşitli alanlardaki yetkinliklerini geliştirerek hem bireysel hem de toplumsal gelişimi destekleyen sürekli ve planlı bir süreç olarak tanımlanabilir (Bolçal, 2011). Bu sürecin en önemli aktörleri ise öğretmenlerdir. Öğretmenler, bireylerin bu gelişim sürecinde rehberlik eden, yönlendirici ve öğretici rol üstlenerek eğitim sisteminin başarısında önemli bir yere sahiptirler.

Bir ülkedeki eğitim sisteminin merkezinde kuşkusuz öğretmenler yer almaktadır (Battal, 2003). Bu bağlamda öğretmenler, eğitim sürecinde öğrencilere rehberlik eden ve onların gelişim süreçlerini yönlendiren önemli bir rol üstlenirler. Balcı'ya (1991) göre, öğretmenler yalnızca bilgi aktarımı yapan bireyler değil, aynı zamanda eğitim sisteminin temel taşı ve toplumsal gelişimin en önemli aktörlerindendir. Bu, öğretmenlerin sadece öğrencilerin eğitiminde değil, aynı zamanda toplumsal yapının şekillenmesinde de önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Çünkü bir ülkenin ilerlemesi ve yeni nesillerin niteliği, öğretmenlerin kalitesiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle, öğretmenlerden yalnızca mesleki yeterlilikler beklenmekle kalmaz, aynı zamanda güvenilir bir rehber, öğrenci danışmanı ve topluma katkı sağlayan bireyler olmaları da önemlidir (Çelikten ve Can, 2003). Bu perspektifte, öğretmenlerin eğitimin yanı sıra toplumun sosyal yapısına katkı sağlama sorumluluğu da vardır. Öğretmenler sadece eğitim değil, toplumsal değerlerin korunması ve geleceğe taşınması gibi işlevlere de sahiptir. Öğretmenler toplumun tüm meslek gruplarına katkı sağlayacak insan gücünü yetiştirmekte, dolayısıyla eğitim sisteminin temel direği olarak ülkelerin kaderinde belirleyici bir rol oynamaktadırlar (Özden, 1999). Bundan hareketle, öğretmenlerin yalnızca bireylerin değil, toplumların da şekillenmesi, ilerlemesi ve kalkınmasında büyük bir öneme sahip olduğu açıktır.

Toplumun gelişimine katkı sunacak bireylerin yetiştirilmesi, yalnızca kaliteli bir eğitim sistemiyle değil, aynı zamanda nitelikli öğretmenlerle de mümkündür. Ancak öğretmenlerin nitelikli olması da tek başına yeterli değildir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ülke genelinde dengeli bir şekilde dağıtılması, eğitimde eşitlik ve fırsat eşitliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Eşitlikçi bir eğitim anlayışının sağlanabilmesi için, öğretmenlerin sadece kaliteli eğitimin bir parçası olmaları değil, aynı zamanda tüm öğrencilere ulaşabilecek düzeyde yaygın ve dengeli bir dağılımla görev almaları gerekmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin verimli bir şekilde çalışmalarını

sürdürebilmeleri için hem kamu hem de özel sektörde çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Çünkü, öğretmenlerin çalışma şartları ve destekleyici ortamlar, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerdir (Çelikten vd., 2005). Öğretmenlerin niteliklerinin yanı sıra, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve ülke genelinde adil bir dağılımın sağlanması, eğitim sisteminin etkinliği açısından önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitimde öğretmenlerin rolü, okulların türüne göre farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda kamu okulları ile özel okullar, birbirinden farklı yapılar ve yönetim anlayışlarına sahip eğitim kurumlarıdır. Bu farklar, her iki okul türünde de öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların biçiminde etkili olsa da özellikle özel okullarda çalışan öğretmenler, kendine özgü eğitim ortamları ve politikalarıyla farklı bir deneyim yaşamaktadırlar. Özel okullar, genellikle daha esnek yönetim yapılarına, farklı müfredat uygulamalarına ve daha özgür bir eğitim anlayışına sahiptir. Ancak bu esneklik ve özgürlük, öğretmenler için hem birtakım avantajlar hem de zorluklar yaratabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların yalnızca bireysel deneyimlerle değil, aynı zamanda okulların belirlediği kurumsal politikalar ve uygulamalarla da şekillendiğini göstermektedir.

Çimen ve Karadağ (2020) çalışmasında özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin işsizlik korkusuyla bu kurumlarda çalıştığını ve bunun gelecek kaygısına yol açtığını belirtmiştir. Uğraş, (2009) da öğretmenlerin çalışma şartlarından memnun olmadığını, bu durumun motivasyonlarını olumsuz etkileyerek iş verimliliğini düşürdüğünü ifade etmiştir. Yılmaz ve Altınkurt (2011) ise öğretmenlerin ağır çalışma koşullarına rağmen aldıkları ücretin emeği karşılamadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmalardaki bulgular, özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ancak özel okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, çalışma şartları ve haklarıyla ilgili yapılan derinlemesine incelemeler oldukça sınırlıdır.

Bu araştırma, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın odak noktalarından biri, öğretmenlerin yaşadığı mesleki zorlukların, okul yönetiminin politikaları ve uygulamalarıyla nasıl ilişkilendiğini anlamaktır. Öğretmenlerin karşılaştığı bu sorunlar, yalnızca bireysel ve profesyonel gelişimlerini değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel verimliliğini doğrudan

etkileyebilmektedir. Bu nedenle, özel okullarda öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların analiz edilmesi, eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik çabalara önemli bir katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin yaşadığı zorlukların çözümü, yalnızca onların mesleki yaşamlarını ve çalışma koşullarını iyileştirmekle sınırlı kalmayıp eğitim sürecindeki etkinliklerini artırarak öğrencilerin akademik başarılarını yükseltecek ve toplumsal gelişime olumlu yönde katkıda bulunacaktır. Ayrıca bu araştırma, eğitim politikaları geliştiren karar vericilere, öğretmen eğitimi veren kurumlara ve eğitim yöneticilerine yol gösterici bilgiler sunmayı hedeflemektedir.

Bu araştırmada, İstanbul ve Ankara illerindeki özel okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanarak karşılaştıkları mesleki sorunlar ve bunlara dair çözüm önerileri incelenmiştir. Bu araştırma, öğretmenlerin gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak özel okullardaki öğretmenlerin eğitimdeki rolünü, karşılaştıkları engelleri ve bu engelleri aşmaya yönelik stratejilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları, yalnızca belirli bir coğrafi bölgedeki öğretmenlerin dâhil edilmesi ve kişisel deneyimlere dayanması nedeniyle, bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Ancak bu çalışma, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin anlaşılması açısından önemli bir katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve bu sayede özel okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlanmıştır. Nitel araştırma, bireylerin ve grupların yaşadıkları deneyimleri, algılarını ve düşüncelerini anlamaya yönelik bir yaklaşım sunmaktadır (Baltacı, 2019). Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları, bu sorunların kökenlerini ve çözüm önerilerini daha ayrıntılı bir şekilde keşfetmektir. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarını şekillendiren faktörlerin, sadece sayısal verilerle değil, bireysel gözlemler ve yorumlarla daha iyi anlaşılabilceği düşünülmüştür. Bu araştırma, öğretmenlerin özel okullardaki günlük işleyişte karşılaştıkları zorlukları, okul yönetimi ve velilerle olan ilişkilerini, eğitim politikalarına dair görüşlerini ve mesleki gelişimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini daha iyi

anlayabilmek için, görüşmelerde öğretmenlerin karşılaştıkları günlük işleyiş sorunları, okul yönetimiyle ilgili problemler, iş yükü, veli ve öğrencilerle olan ilişkiler ve okul kültürü gibi konulara odaklanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek öğretmenlerin karşılaştıkları temel sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın problem tanımı, amacı, önemi ve kapsamı açıklanmış, araştırmanın evreni, örnekleme, varsayımları ve sınırlılıkları ele alınmıştır. İkinci bölümde, eğitim ve öğretim kavramları, özel okulların yapısı ve öğretmen işe alım süreçleri gibi konulara ilişkin kuramsal bir çerçeve sunulmuştur. Üçüncü bölümde, araştırma modeli, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri açıklanmıştır. Dördüncü bölümde, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, belirlenen temalar doğrultusunda incelenmiş ve çözüm önerileri ortaya konmuştur. Beşinci bölümde ise araştırma bulguları özetlenmiş, sonuçlar tartışılmış ve gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin karşılaştığı sorunların etkili bir şekilde çözülmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi, eğitim kalitesinin iyileştirilmesi açısından önemli bir role sahiptir. Bu araştırma, bu bağlamda özel okul öğretmenlerinin mesleki yaşantılarındaki zorlukları ve çözüm önerilerini ortaya koyarak eğitim sisteminin daha verimli ve etkin hâle gelmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM: PROBLEM TANIMI

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, soruları, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ile araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenler, eğitimde çok önemli bir rol üstlenir; yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilere rehberlik ederek onların kişisel ve akademik gelişimlerini desteklerler. Öğrencilerin toplumla uyum sağlamaları, özgüven geliştirmeleri ve eleştirel düşünme gibi beceriler kazanmalarında öğretmenlerin katkısı büyüktür. Ayrıca öğretmenler, eğitim kurumlarının kültürünü şekillendiren ve topluma değerli bireyler kazandıran temel yapı taşlarıdır. Bu nedenle, öğretmenler toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik gelişiminde vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Öğretmenler, üstlendikleri bu önemli sorumluluğa karşılık özel okullarda özellikle kurumsal politikalardan ve uygulamalardan kaynaklanan çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Türkiye’de özel okulların sayısındaki artış, bu okullarda çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları daha görünür hâle getirmiştir. Bununla birlikte, özellikle Ankara ve İstanbul’daki özel okullarda çalışan öğretmenlerin yaşadığı zorluklara yönelik araştırmaların sınırlı olması, bu konunun ayrıntılı şekilde ele alınmasını da gerekli kılmaktadır.

Bu araştırma, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kurum politikaları ve uygulamaları karşısında yaşadıkları sorunları kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Özel okullarda uygulanan politikalar ve yönetim süreçleri, öğretmenlerin mesleki performansını, motivasyonunu ve mesleğe yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenler, yalnızca ders verme yükümlülüğünün ötesinde idari görevler, ek dersler, veli toplantıları ve okul etkinlikleri gibi birçok ek sorumluluk üstlenmektedir (Çimen ve Karadağ, 2020). Yoğun iş yükü, düşük ücretler ve iş güvencesinin olmaması gibi unsurlar öğretmenlerin mesleki tatminini olumsuz yönde etkileyen başlıca faktörlerdir (Koç, 2019). Ayrıca işe alım süreçlerindeki zorluklar, aldıkları ücret ile iş yükü arasındaki dengesizlik, okul iklimine dair yaşadıkları olumsuz deneyimler ve yöneticiler ile velilerle olan ilişkilerindeki sorunlar bu araştırmanın temel problemlerini oluşturmaktadır.

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ilk olarak işe alım süreçlerin yaşanmaktadır. Özel okullarda öğretmen alım süreçleri, devlet okullarına kıyasla daha farklı şartlara ve süreçlere dayanmaktadır. Bu süreçlerde deneyim ve niteliklerin yanı sıra, öğretmenlerin özel okulun vizyon ve misyonuna uyum sağlama potansiyelleri de değerlendirilmektedir fakat bu süreçler bazen adil bir şekilde yürütülememekte ve öğretmenler arasında rekabeti artırabilmektedir.

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin en önemli sorunlarından biri de düşük ücretlerdir. Devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla daha düşük maaş alan özel okul öğretmenleri, buna rağmen genellikle daha fazla iş yüküyle karşılaşmaktadır. Bu ücret ve iş yükü dengesizliği, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyerek mesleki tatminlerini düşürmektedir. Ayrıca, ekonomik açıdan zorlanmalarına yol açan bu durum, öğretmenlerin işlerini daha az verimli yapmalarına neden olabilmektedir (Koç, 2019). Bunun yanı sıra, özel okullarda iş güvencesinin olmaması, öğretmenlerin sürekli bir iş kaybı korkusuyla çalışmasına sebep olmaktadır. Bu belirsizlik, öğretmenlerin iş tatminini daha da olumsuz etkileyerek mesleki performanslarını düşürmektedir (Çimen ve Karadağ, 2020). Düşük ücretler ve iş güvencesizliği, özel okul öğretmenlerinin hem psikolojik hem de profesyonel açıdan karşılaştıkları büyük zorluklardır.

Özel okullarda öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer önemli sorun da eğitim programlarının sık sık değişmesidir. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar sadece eğitim programlarının sık sık değiştirilmesi ve öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlama zorluklarıyla sınırlı da değildir. Eğitim programlarının esnek olmaması, öğretim materyallerinin yetersizliği ve sınıf mevcutlarının yüksek olması gibi etkenler de öğretim sürecinin etkinliğini doğrudan etkilemektedir. Bu durumlar, öğretmenlerin ders planlaması ve öğrencilere etkili bir şekilde ulaşma çabalarını zorlaştırmaktadır. Ayrıca, özel okulların müfredatta sürekli değişiklik yapma eğilimi, öğretmenlerin uyum sağlama sürecini daha karmaşık hâle getirmektedir (Kandemir, 2015: 36). Bu bağlamda, mesleki gelişim programlarının eksiklikleri de öğretmenlerin profesyonel becerilerini geliştirmelerini engellemektedir. Eğitimdeki değişimlere ayak uydurabilmek ve kendilerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin bu yetersizliklerle karşılaşması, iş tatminlerini olumsuz etkilemekte ve mesleki verimliliklerini azaltmaktadır (Güneş, 2012). Bu sorunlar, öğretmenlerin eğitimdeki rollerini verimli bir şekilde yerine getirmelerini engelleyen önemli nedenlerdir.

Öğretmenler, ayrıca özel okullarda yönetimle olan ilişkilerinde de çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Yönetim ile öğretmenler arasındaki iletişimin zayıf olması, öğretmenlerin görüşlerinin yeterince dikkate alınmaması ve karar alma süreçlerine öğretmenlerin dâhil edilmemeleri okul iklimini olumsuz etkileyerek öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir (Bursalıoğlu, 1979). Bu durum, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını ve verimliliklerini olumsuz yönde etkilemekte, eğitim sürecinde karşılaştıkları engelleri artırmaktadır. Bununla birlikte, yönetim tarafından alınan kararların yeterince açıklanmaması, öğretmenlerin eğitim süreçlerine dair belirsizlik yaşamasına yol açmakta ve bu da öğretmenlerin iş tatminini olumsuz etkilemektedir.

Velilerle ilişkiler de özel okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlu alanlardan biridir. Özellikle yüksek beklentilere sahip veliler, öğretmenler üzerinde baskı kurarak onların pedagojik yaklaşımlarına müdahalede bulunabilmektedir. Bu müdahaleler, öğretmenlerin profesyonel kararlarını etkileyerek mesleki tatminlerini azaltmakta ve öğretim süreçlerinde verimliliği düşürmektedir (Akbaba Altun, 2009). Velilerle yaşanan bu zorluklar, öğretmenlerin hem bireysel hem de profesyonel gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Okulların fiziki ve sosyal koşulları da öğretmenlerin iş tatmini ve performansını doğrudan etkileyen önemli faktörlerdendir. Destekleyici bir okul iklimi ve olumlu bir kurumsal kültür, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmekte ve onları daha verimli bir şekilde çalışmaya motive etmektedir. Bu tür bir ortam, öğretmenlerin işlerinde daha başarılı olmalarına ve profesyonel tatmin duygularını artırmalarına olanak sağlar. Diğer yandan, olumsuz bir okul iklimi ise stres ve tükenmişlik gibi sorunlara yol açabilmektedir. Öğretmenler, sürekli bir baskı ve belirsizlik içinde çalıştıklarında, bu durum hem kişisel hem de mesleki anlamda olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu bağlamda, yapılan araştırmalar, okul iklimi ve kurumsal kültürün öğretmenlerin iş tatmini ve genel performansı üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Goddard vd., 2000).

Özel okullarda görev yapan öğretmenler, mesleki destek ve dayanışma konusunda da çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Mesleki destek, öğretmenlerin gelişimini teşvik eden ve motivasyonlarını artıran önemli bir faktör olmasına rağmen, özel okullarda bu destek olanaklarının yetersizliği öğretmenlerin mesleki tatminini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenler, mesleki destek ve dayanışma ağlarının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamakta, ayrıca bilgi ve deneyim paylaşımına olanak tanıyacak ortamların oluşturulmasının önemini belirtmektedirler (Çelik, 2006). Bu eksiklik, öğretmenlerin yalnızca profesyonel gelişimlerini değil, aynı zamanda işlerine olan bağlılıklarını da olumsuz etkilemekte ve eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını zorlaştırmaktadır. Ayrıca, bu destek mekanizmalarının eksikliği, öğretmenlerin mesleki yalnızlık hissini derinleştirerek okulda iş birliği ve ekip çalışmasının etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş-yaşam dengesini sağlamakta zorlanmaları da önemli bir başka sorundur. Yoğun iş yükü ve uzun çalışma saatleri, öğretmenlerin kişisel ve ailevi sorumluluklarını yerine getirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu dengesizlik, öğretmenlerin stres seviyelerini artırmakta ve dolayısıyla mesleki tatminlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Güneş, 2012). İş-yaşam dengesinin sağlanamaması, öğretmenlerin tükenmişlik hissine kapılmalarına, düşük motivasyona ve işten ayrılma oranlarının yükselmesine yol açmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kişisel sağlığını ve eğitim sürecinin etkinliğini olumsuz yönde etkileyerek uygulanan programların hedeflerine ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin karşılaştığı bu zorluklar, yalnızca bireysel sağlıklarını değil, aynı zamanda eğitim kalitesini ve öğretim süreçlerinin verimliliğini de olumsuz şekilde etkilemektedir.

Literatürde, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin araştırmalar sınırlı olup mevcut çalışmalar genellikle genel bir çerçeve içinde ele alınmıştır. Bu araştırma, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerini, karşılaştıkları özgül sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm stratejilerini ayrıntılı bir şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar daha derinlemesine incelenmiş ve bu sorunlara yönelik somut çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, özel okullarda öğretmenlerin yaşadığı zorluklara ilişkin literatürdeki boşluğu doldurarak eğitim politikalarına daha etkili çözümler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen stratejilerin oluşturulması ve eğitim ortamının iyileştirilmesi için önemli bilgiler sunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kurum politikaları ve uygulamalarından kaynaklanan sorunlarını belirlemeyi ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin zorluklarını inceleyerek bu sorunların eğitim sürecine etkilerini ortaya koymak, mesleki memnuniyeti artırmak ve eğitim kalitesini yükseltmek hedeflenmektedir. Araştırma, eğitim süreçlerinin daha verimli hâle gelmesine yönelik etkili stratejiler geliştirilmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara ve İstanbul'daki özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, kurumsal politika ve uygulamalara yönelik karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programının uygulanmasında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
2. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe alım sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
3. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin elde ettikleri gelir/iş yükü oranına yönelik düşünceleri nelerdir?
4. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimiyle alakalı karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
5. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerle alakalı karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
6. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin velilerle alakalı karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

Bu araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Öğretmenlerin eğitim programlarının uygulanmasında karşılaştıkları zorlukları belirlemek: Özel okullarda görev yapan öğretmenler, eğitim programlarının uygulanmasında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu alt amaç, öğretmenlerin eğitim programlarını uygularken yaşadıkları sorunları belirlemeyi

hedeflemektedir. Eğitim programlarının sürekli değişmesi, programların yeterince açıklanmaması ve öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlama süreçleri gibi konular bu alt amaç kapsamında ele alınmıştır.

2. Öğretmenlerin işe alım süreçleri ve iş yükü-gelir oranları hakkındaki görüşlerini incelemek: Öğretmenlerin işe alım süreçleri ve iş yükü-gelir oranları, mesleki tatminlerini doğrudan etkileyen faktörlerdir. Bu alt amaç, öğretmenlerin işe alım süreçlerine dair deneyimlerini ve iş yükü ile gelir oranları hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Özel okullarda işe alım ölçütleri ve şartları, öğretmenlerin iş yükleri ve aldıkları ücretler arasındaki dengenin öğretmenler üzerindeki etkileri bu kapsamda değerlendirilmiştir.
3. Öğretmenlerin okul iklimi ve yönetimle olan ilişkileri konusundaki deneyimlerini ortaya koymak: Okul iklimi ve yönetimle olan ilişkiler, öğretmenlerin iş tatminini ve mesleki performansını doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir. Bu alt amaç, öğretmenlerin okul yönetimi ile olan ilişkileri ve okul iklimi hakkındaki deneyimlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Okul yönetiminin öğretmenlerle iletişimi, karar alma süreçlerine öğretmenlerin dahil edilmesi ve öğretmenlerin okul yönetiminden beklentileri bu alt amaç kapsamında ele alınmıştır.
4. Öğretmenlerin yönetici ve velilerle ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek: Yönetici ve velilerle ilişkiler, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ve eğitim sürecinin genel kalitesini doğrudan etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu alt amaç doğrultusunda, öğretmenlerin yönetici ve velilerle yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri ele alınmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı ve alt amaçları çerçevesinde, öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak yapılan tespitler, özel okullarda eğitim ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayacak ve öğretmenlerin mesleki memnuniyetini artıracaktır.

1.2.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemi içerisinde özel okulların rolü giderek artmakta, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ise eğitim kalitesi ve mesleki tatmin üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Bu araştırma, Ankara ve İstanbul'da görev yapan özel okul

öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini derinlemesine inceleyerek literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Mevcut literatürde genellikle bu sorunlarla ilgili genel bir çerçeve çizilmiş olmakla birlikte, özel okullarda çalışan öğretmenlerin günlük deneyimlerine ve karşılaştıkları özgün sorunlara dair ayrıntılı bilgiler sınırlıdır. Bu araştırma, öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine ele alarak bu eksiklikleri gidermeyi hedeflemektedir.

Bu araştırmanın teorik önemi, eğitim yönetimi ve öğretmen eğitimi alanlarında yeni perspektifler sunmasında yatmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi, eğitim yönetimi teorilerine ve öğretmen eğitimi programlarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki tatminini artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine ve eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine yardımcı olabilecek bulgular sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın pratik önemi, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılara rehberlik ederek öğretmenlerin iş tatmini ve mesleki performanslarını artırmaya yönelik politika geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve eğitim kalitesinin artırılması için öneriler sunmaktadır.

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki tatminini artırmak, iş-yaşam dengelerini sağlamak ve toplumsal farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı zorlukların anlaşılması ve çözüm stratejilerinin geliştirilmesi, onların toplumdaki değerini artıracaktır. Ayrıca, araştırma bulgularının eğitimde yenilikçi yaklaşımların uygulanmasına ve mesleki gelişim programlarının iyileştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.3. Araştırmanın Kapsamı

1.3.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni, Ankara ve İstanbul ili sınırları içerisindeki özel okullarda çalışan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Örneklemi ise Ankara ve İstanbul'daki özel okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu öğretmenler arasından seçilen katılımcılar, araştırmanın nitel veri toplama sürecine dâhil edilecektir.

1.3.2. Araştırma Tarihi ve Yeri

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim ğretim yılı içerisinde Ankara ve İstanbul'da yürütülmüştür. Bu süre zarfında, ğretim programlarının uygulanmasındaki sorunlar ve çözüm nerileri konusunda derinlemesine bir inceleme gerçekleştirilmiştir.

1.3.3. Araştırma Materyalleri

Bu araştırmada, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu formlar, öğretmenlerin ğretim programlarına ilişkin deneyimlerini, karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik önerdikleri çözümleri detaylı bir şekilde kaydetmek için tasarlanmıştır.

1.3.4. Varsayımlar

1. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar drşt ve gerçeği yansıtmaktadır.
2. Bu araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik algılarını doğru bir şekilde ölçmektedir.

1.3.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, yalnızca belirli bir coğrafı bölgedeki özel okullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır, bu nedenle bulgular genellenebilirlik açısından sınırlıdır.
2. Bu araştırmada veri toplama sürecindeki zaman kısıtlamaları nedeniyle daha geniş bir örneklem grubuna ulaşmak mümkün olmamıştır.

İKİNCİ BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Eğitim ve Öğretim Kavramları

Bu bölümde eğitimin tanımı ve temel amaçları, bireysel ve toplumsal önemi ele alınacaktır. Çeşitli kaynaklardan elde edilen tanımlar ve eğitimin temel işlevleri karşılaştırmalı olarak sunulacaktır.

2.1.1. Eğitim Kavramı

Eğitim, bireylerin yaşam boyu bilgi, beceri, değer ve tutum kazanmalarını destekleyen sürekli ve planlı bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin topluma bilinçli ve aktif bir şekilde katılım göstermelerini sağlamak ve belirlenen hedefler doğrultusunda gelişimlerini yönlendirmek amacıyla tasarlanmıştır (Fidan, 1996). Aynı zamanda, eğitim, öğretme ve öğrenme süreçlerini kapsayan; bilgi, kültür ve değerlerin nesiller arasında aktarılmasını sağlayan sosyal bir kurum olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2020). Bu tanım, eğitimin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığını, aynı zamanda kültürel ve etik değerlerin de aktarılmasında önemli bir işleve sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Deneyimler yoluyla bireylerde istenen düşünce ve davranış değişikliklerini teşvik eden eğitim, bireyin şekillenmesinde temel bir rol üstlenir. Eğitim, bireysel gelişimden toplumsal dönüşüme kadar geniş bir yelpazede etkiler yaratarak insan hayatının her aşamasında sürekli bir faaliyet olarak varlığını sürdürmektedir (Karasar, 2016). Bu faaliyetler, genellikle kamu tarafından sürdürülmekle birlikte, millî menfaatleri destekleyecek şekilde özel sektör tarafından da desteklenmektedir. Eğitim sisteminin teknik, sosyal ve ekonomik değişikliklere uyum sağlaması, bu kamu ve özel sektör arasındaki çift yönlü yürütme modeli sayesinde kolaylaşmaktadır. Bu durum, eğitimin dönüşümünde hayati bir öneme sahiptir (İnan ve Demir, 2018).

Eğitim, kamu ve özel teşebbüsler tarafından gerçekleştirilen bir faaliyet alanıdır. Özel okullar; giderleri devlet bütçesiyle karşılanmayan, gerçek ve tüzel kişilere ait olan, ücretli eğitim hizmeti sunan kurumlardır (Uygun, 2003). 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na (ÖÖKK) göre özel okullar, yerli ve yabancı tüzel kişiler tarafından işletilen, ancak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından denetlenen ve ücretli eğitim veren kurumlardır (Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2007). Bu okullar, kamu eğitimine alternatif

olarak çeşitli müfredat ve yönetim yaklaşımlarıyla faaliyet göstererek eğitim sistemine katkıda bulunmaktadır.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ilgi ve yeteneklerini geliştiren, sanatsal ve sportif faaliyetlerle sosyal gelişimlerini destekleyen, akademik başarıya önem veren ve fiziksel şartların düzenlenmesiyle zengin materyal desteği sağlayan bir okul ortamının önemi büyüktür (Nartgün ve Kaya, 2016). Bu özellikler, eğitim sisteminde özel okulların yerini ve katkılarını anlamada temel bir çerçeve sunmaktadır.

Eğitim, sürekli değişen ve gelişen dünyamızın temel bir bileşenidir. Amacı, bireyleri çağın ihtiyaçlarına uygun bilgi, davranış ve değerlerle donatmak; yaşam boyu karşılaşacakları gereksinimlere yanıt verebilecek yetenekler kazandırmaktır (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Bu doğrultuda eğitim ve öğretim süreçlerinin, bireylerin hem günümüz hem de gelecekteki ihtiyaçlarına yanıt verebilecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu tasarım; yalnızca akademik bilgiye odaklanmayı değil, aynı zamanda bireylerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeyi de içermelidir. Eğitimin amacı, bireyleri bilgiyle donatmanın ötesine geçerek değişen dünya düzenine uyum sağlayabilmelerini kolaylaştıracak sosyal ve duygusal yetkinlikler kazandırmaktır (Kalaycı ve Yıldırım, 2020).

Eğitim, yaratıcılık, analitik düşünme, eleştirel değerlendirme ve problem çözme gibi becerilerin yanı sıra sosyal becerilerin gelişimini de teşvik eder (Güneş, 2012). Piaget ve Vygotsky gibi teorisyenlerin çalışmaları, bu süreçlerin önemini vurgulamaktadır. Aynı zamanda eğitim, kültürel değerlerin ve toplumsal normların aktarımını sağlayarak bireylerin topluma uyum göstermelerine yardımcı olur (Özkan, 2011). Ayrıca öğrencilere mesleki bilgiler kazandırarak onları gelecekteki kariyerlerine hazırlamada da önemli bir rol oynar (Söylemez ve Kaya, 2020). Bu bağlamda, eğitim bireylerin sadece akademik değil, aynı zamanda kişisel, sosyal ve mesleki becerilerini geliştiren bütüncül bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim, toplumların politik, kültürel ve teknolojik alanlarda ilerlemesine önemli katkılar sağlarken bireyleri bilişsel, duygusal ve fiziksel açılardan yaşama hazırlar (Dinçer, 2003). Aynı zamanda, bireylerin ve toplumların karşılaştıkları zorlukları aşmalarına ve sürekli değişen dünyaya uyum sağlamalarına olanak tanır (Bloom vd., 1956). Bireylerin kişisel gelişimine katkıda bulunan eğitim, toplumun en uygun düzeyde gelişimini destekleyerek

hem bireysel hem de toplumsal yaşamda merkezi bir rol üstlenir (Akday, 2024). Eğitim, bireylerin yaşam kalitesini artırmakla kalmaz, ekonomik fırsatlarını genişletir ve toplumun sosyal ve ekonomik gelişimine aktif katkı sunmalarını sağlar. Ayrıca, demokratik değerlerin benimsenmesi ve toplumsal barışın korunmasında önemli bir işleve sahiptir (Erdem ve Eğmir, 2020).

Sosyal bir kurum olarak eğitim, toplum içinde sürekli değişen ve gelişen dinamik bir süreçtir. Bu süreç, hem toplumu etkiler hem de toplum tarafından şekillendirilir. Eğitim sistemi, bulunduğu toplumun özelliklerini yansıtarak işlevlerini yerine getirir ve toplumun sosyal yapısına uygun şekilde biçimlenir (Aslan, 2001). Eğitimin toplumsal işlevleri, bireylerin toplumla bütünleşmesine katkıda bulunarak onların toplumsal değerleri ve normları içselleştirmelerini sağlar (Şirin, 2008).

Eğitim, toplumsal işlevlerini dört temel boyutta gerçekleştirmektedir. Karaman Kepenekci ve Taşkın (2017: 17-19) bu boyutları şöyle açıklar: Bunlardan ilki, kültürel mirasın aktarılmasıdır. Eğitim, toplumun dilini, geleneklerini, değerlerini ve normlarını yeni kuşaklara aktararak kültürel sürekliliği sağlamaktadır. İkinci işlev ise toplum kültürünün dönüştürülmesidir. Kültürel yapılar, eğitim kurumları aracılığıyla bireysel davranış değişiklikleri yoluyla evrimleşerek toplumun ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılar hâle gelir. Bu süreçte okullar, topluma eleştirel düşünce kazandıran ve yenilikler sunan bireyler yetiştirerek toplumsal dönüşümün öncüsü olmaktadır.

Eğitimin üçüncü toplumsal işlevi, toplumsallaştırmadır. Bu işlev, bireylerin topluma uyum sağlamalarını, gerekli beceri, norm ve değerleri öğrenmelerini sağlar. Okullar, çocukların toplumsallaşmasında temel rol oynar ancak bu süreç, olumlu kültürel özelliklerin aktarımı kadar olumsuz özelliklerin de nesiller arası geçişine yol açabilir.

Dördüncü işlev ise toplumsal yeniden üretimdir. Bu işlev, toplumun kültürünü ve yapısını yeni bireylere aktararak toplumsal devamlılığı sağlar ancak bu süreçte cinsiyet, sınıf ve etnik köken gibi eşitsizliklerin yeniden üretilme riski de bulunmaktadır. Eğitim, bu eşitsizliklerin azaltılmasında etkili olabileceği gibi kimi durumlarda bunların pekişmesine de neden olabilir.

Bu çerçevede eğitim, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal gelişimlerini destekleyen dinamik ve çok yönlü bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sistemi, bireylerin

yaşam boyunca karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olurken toplumsal gelişimi de destekleyen dinamik ve kapsayıcı bir araç olarak varlığını sürdürmektedir.

2.1.2. Öğrenme ve Okul

Öğrenme, bireylerin bilgi edinme, beceri kazanma ve yeni davranışlar geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, bireylerin çevrelerinden aldıkları uyaranlarla etkileşim kurarak deneyimlerinden anlam çıkarmaları ve mevcut bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmeleriyle şekillenir. Bu yönüyle zihinsel bir faaliyet olan öğrenme, bireylerin çevreye uyum sağlamalarına ve ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak tanır (Ada ve Akan, 2007). İnsanın çevresiyle uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi, büyük ölçüde öğrenme yoluyla mümkün olmaktadır.

Eğitim ortamları, bireylerin öğrenme süreçlerinde merkezi bir rol oynamaktadır. Özellikle okullar, bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri kazandıkları, sosyal normları benimsedikleri ve toplumsal değerlere uyum sağladıkları önemli alanlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle, okulların öğrenme sürecine uygun, olumlu bir atmosfer sunacak şekilde düzenlenmesi önem taşır (Kaya, 2003). Okullar, bireylere etkili bir öğretim sunmayı amaçlarken öğrenme sürecinin gerçek yaşantılarla bütünleşmesini sağlayarak kaliteli öğrenmeyi mümkün kılar. Planlı ve amaçlı etkinlikler, öğrencilerin öğrenme ilgisini artırırken aktif katılımı da teşvik eder. Bununla birlikte, öğretmen beklentileri, sınıf yönetimi ve etkili okul uygulamaları, akademik başarı üzerinde doğrudan belirleyici bir etkiye sahiptir (Cohen, 1983).

Öğrenci başarısını etkileyen unsurlar yalnızca bireysel özelliklerle sınırlı olmayıp daha geniş bir faktör yelpazesi tarafından şekillendirilmektedir. Bu faktörler arasında fiziksel gelişim, okulun akademik atmosferi, sınıf yönetimi, disiplin anlayışı, öğrenci katılımı ve okul çevresi gibi unsurlar önemli bir rol oynamaktadır (Rosmiller, 1983). Ancak okullar yalnızca akademik becerilerin kazandırıldığı yerler olmanın ötesinde, bireylerin sosyal becerilerini geliştirdiği, toplumsal normları ve değerleri öğrendiği kurumlardır (Bursalıoğlu, 1979). Bu bağlamda, bireyin hem kendisiyle hem de toplumla uyumlu bir şekilde yaşam sürmesini sağlamak, okulların temel hedefleri arasında yer almaktadır. Böylece, okulun hem bireysel gelişim hem de toplumsal uyum açısından sağladığı etkileşim, öğrenci başarısını şekillendiren en önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Toplumsal bir kurum olarak okulların bilgi ve becerilerin sistematik bir şekilde aktarılmasında önemli bir fonksiyonu vardır . Öğrenme için gerekli ortamları, kaynakları ve rehberliği sağlayan okullar, aynı zamanda bireylerin duygusal, düşünsel ve ilişkisel gelişimlerini desteklemektedir. Sosyal-duygusal öğrenme, bu sürecin önemli bir parçası olarak öğrenci refahını ve akademik başarıyı bütüncül bir yaklaşımla ele alır. Nitelikli eğitimin vazgeçilmez bir unsuru olan sosyal-duygusal öğrenme, bireylerin öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerisi ve etkili karar alma gibi temel beceriler geliştirmesine katkı sağlar (Casel, 2013).

Bununla birlikte, okulun yapısal özellikleri ve işleyişi, temel amaçların gerçekleştirilmesinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bazı okullarda müdür, öğretmen ve velilerin yüksek ilgi ve bağlılığı gözlemlenirken diğer bazı okullarda ise ilgisizlik ve çalışanların iş tatminsizliği gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Eğitim-öğretim hizmetinin kalitesi, doğrudan okulun yapısından etkilenmekte ve bu kaliteyi artırmak için belirli ilke ve stratejilerin uygulanması gerekmektedir (Baştepe, 2004).

Eğitim-öğretim süreçlerinin etkinliği, okulun yalnızca fiziksel ve yapısal unsurlarıyla değil, aynı zamanda kültürü ve iklimiyle de yakından ilişkilidir. Okul kültürü, yazılı olmayan kurallar, değerler, inançlar ve sembollerle şekillenerek öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasındaki ilişkileri düzenler (Terzi, 2005). Güçlü bir okul kültürü, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonunu artırarak eğitim süreçlerini olumlu yönde etkiler. Öğrenen okul modeli gibi yenilikçi yaklaşımlar ise öğrenci merkezli ve iş birliğine dayalı yapılarıyla öne çıkar (Çalık, 2003). Bu tür okullarda öğrenme, geleneksel bilgi aktarımından ziyade, sorgulama, araştırma ve iş birliği temelli yöntemlerle gerçekleşir.

Eğitim-öğretim süreçlerinin niteliği, bireylerin yalnızca akademik başarısına değil, aynı zamanda toplumsal dönüşüme olan katkılarına da etki etmektedir. Etkili bir okul yapısı, sağlıklı bir kültür ve güçlü bir iklimle desteklenerek bireylerin hem bireysel hem de toplumsal anlamda gelişimini mümkün kılar (Çelik, 2006). Bu kapsamda, okulların yalnızca bilgi aktaran kurumlar olmanın ötesine geçerek bireylerin değişen dünya düzenine uyum sağlamalarını destekleyen beceriler kazanmalarına olanak tanıyan ve aynı zamanda bir kamusal hizmeti yerine getiren önemli kurumsal yapılar olarak öne çıktığı görülmektedir.

2.2. Özel Okullarda Eğitim

2.2.1. Özel Okul Tanımı ve Özellikleri

Özel okullar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) gözetiminde kurulan ve kanunlarla düzenlenen, ücretli eğitim hizmeti sunan kurumlardır (Subaşı ve Dinler, 2003: 18). Devlet desteği olmaksızın işletilen bu okullar, genellikle özel kişiler, gruplar veya kuruluşlar tarafından yönetilir ve eğitim hizmetlerini belirli bir ücret karşılığında sağlarlar (Evşen, 2019: 266). Bu okullar, devlet okullarından farklı olarak daha özgür bir müfredat ve yönetim yapısına sahip olmalarıyla dikkat çeker (VII. Millî Eğitim Şûrası, 1962: 87).

Bu eğitim kurumları, yenilikçi müfredatlar ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma konusunda özgürdür. Bunun yanı sıra, devlet bütçesiyle finanse edilmeyen, yerli ve yabancı gerçek veya tüzel kişiler tarafından işletilen ve MEB'in denetimi altında faaliyet gösteren kurumlardır (Uygun, 2003; Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2017). Özel okulların tanımı, 625 sayılı ÖÖKK ile netleştirilmiştir. Buna göre, bu kurumlar, giderleri devlet tarafından karşılanmayan ve anaokulundan üniversiteye kadar eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren örgün öğretim kurumlarıdır (Ağırbay, 2018: 6).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi, özel ilk ve orta dereceli okulların devlet okulları ile eşdeğer seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, özel okullar 5580 sayılı ÖÖKK kapsamında yer almakta ve MEB'in denetiminde faaliyet göstermektedir (MEB, 2016). Söz konusu kanun, özel okulların belirli bir ücret karşılığında ticari amaçla eğitim hizmeti sunmasını düzenlemektedir (Kandemir, 2015: 27).

Eğitim sistemlerinin kurumsallaşma süreci incelendiğinde, başlangıçta devlet okullarının kurulduğu ancak küreselleşme ile birlikte siyasal ve sosyal gelişmelerin etkisiyle bu okulların yetersiz kaldığı alanların özel okullar tarafından tamamlanmaya çalışıldığı görülmektedir (Aslan, 2019: 263; aktaran: Atay, 2024). Türkiye'de özel öğretim kurumlarının kurulması, özellikle 1980'lerden sonra hız kazanmıştır (Kulaksızoğlu, Çakır ve Dilmaç, 1999).

Özel okullar ile devlet okulları arasındaki en belirgin farklar, finansman ve yönetim yapısı konularında ortaya çıkmaktadır. Özel okullar, finansmanlarını öğrenci katkı payları ve özel bağışlarla sağlarken devlet okulları kamu fonlarıyla desteklenir (Mermer ve Özer,

2022: 265). Bu finansal farklılık, özel okulların yönetim kararlarında ve müfredat uygulamalarında daha geniş bir özerkliğe sahip olmasına imkân tanımaktadır. Yönetim ve öğretim süreçlerindeki bu özerklik, onların yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerini ve eğitim programlarını daha etkin bir şekilde yönetmelerini sağlamaktadır (Kandemir, 2015: 36).

Okul bazlı yönetim anlayışı, özel okulların etkili yönetim uygulamaları geliştirmesine katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin eğitim ortamlarının iyileştirilmesi, kararların ilgili tüm paydaşlarla birlikte alınması, demokratik yönetim uygulamalarının güçlendirilmesi ve yetki paylaşımının sağlanması gibi unsurlar, okul bazlı yönetimde elde edilen başlıca başarılar arasında yer almaktadır (Güçlü, 2000).

Özel okullar, devlet okullarına göre daha esnek bir müfredat sunma özgürlüğüne sahiptir. Bu özgürlük, özel okulların öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine daha uygun dersler ve aktiviteler sunmasına olanak tanımaktadır. Bazı özel okullar, uluslararası programlar veya sanat ve spor odaklı müfredatlar sunarak öğrencilerin çeşitli alanlarda gelişimini destekler ve öğrencilerine uluslararası programlar ve yurtdışı eğitim fırsatları gibi çeşitli eğitim olanakları sağlarlar. Bu, öğrencilere küresel bir bakış açısı kazandırarak onları farklı kültürel deneyimler yaşatıp her yönden geliştirir (Güzel, 2022).

Eğitimde özelleştirme ve mükemmeliyet arayışında olan aileler için alternatif bir seçenek sunan özel okullar, kamu eğitim sistemlerinin sunduğu genel müfredata bağlı kalmaksızın, öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve ilgilerine göre özelleştirilmiş programlar geliştirebilmektedir (Kurt, 2012: 108). Bu esneklik, özellikle öğrenci başarısını ve öğrenme deneyimini önceliklendiren bir yaklaşımla, MEB'in onayıyla özel ilgi alanlarına yönelik programlar uygulamalarına imkân tanımaktadır. Bu durum, eğitimde çeşitliliği artırırken öğrencilerin bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmalarına da katkı sağlamaktadır.

Özel okulların bir diğer öne çıkan özelliği, genellikle daha az sınıf mevcutlarına sahip olmalarıdır. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla bireysel dikkat göstermelerine olanak tanıyarak eğitimin kalitesini artırmaktadır. Aynı zamanda, küçük sınıf mevcutları öğrenci-öğretmen etkileşimini artırarak öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesini mümkün kılmaktadır (Kandemir, 2015: 36). Bu bağlamda, özel

okulların sunduğu öğrenme ortamlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verdiği söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin profesyonel gelişim olanaklarına özel önem veren bu kurumlar, öğretmen seçiminde daha yüksek standartlar uygulamaktadır. Yüksek eğitim kalitesini desteklemek amacıyla yetkin öğretmen kadroları oluşturan özel okullar, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini sürekli güncel tutmaları için düzenli eğitim programları düzenlemektedir. Ancak bu avantajlara rağmen özel okul öğretmenleri, devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla genellikle daha düşük maaş almaktadır. Bununla birlikte, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması, öğretmenlerin öğrencilerle daha yakından ilgilenmesini mümkün kılarak belirli avantajlar sunmaktadır (Koç, 2019).

Eğitimde inovasyon ve çeşitliliği teşvik eden yapılarıyla dikkat çeken özel okullar, öğrencilere sundukları benzersiz programlar ve küçük sınıf mevcutları sayesinde, öğrenme deneyimini kişiselleştirme ve öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptirler (Bozyiğit, 2017; Şahin ve Levent, 2015: 7). Bu özellikleri, özel okulların kamu eğitim sistemine değerli katkılar sunmasını sağlamaktadır ancak bu olumlu yönlerin yanı sıra özel okulların karşılaştığı zorluklar ve eleştiriler de bulunmaktadır. Özel okullar, eğitim sistemine entegrasyon süreçlerinde toplumsal eşitlik ve erişim konularında tartışmalara neden olabilmektedir. Örneğin, bu okulların eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyebileceği ve sosyoekonomik farkları derinleştirebileceği sıklıkla dile getirilmektedir. Bu doğrultuda, özel okulların eğitim sistemine katkıları kadar, yarattıkları olası sorunların da ele alınması önem taşımaktadır.

Bu çerçevede, Pulat'ın (2019: 8) çalışması, özel okulların eğitim kalitesini ve standartlarını yükselttiğini, yabancı dil öğretiminde etkin sonuçlar aldığını, eğitim teknolojilerindeki yenilikleri hızla uyguladığını ve küçük sınıf mevcutları sayesinde öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmesine olanak tanıdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu kurumların kamu eğitim harcamalarına olumlu katkılarda bulunarak velilerin beklentilerini büyük ölçüde karşıladığı belirtilmektedir.

Bununla birlikte, özel okulların olumsuz yönleri de dikkate alınmalıdır. Uygun'un (2003: 117) çalışmasına göre, bu okullar kapitalist sistemin bir yansıması olarak genellikle maddi durumu iyi olan ailelere hitap etmekte, eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyebilecek haksız rekabet yaratmakta ve aşırı tutucu ya da yabancı hayranı bireyler yetiştirme riskini

taşımaktadır. Bununla birlikte, varlıklarının öğretim birliği yasasına aykırı olabileceği eleştirisi de bulunmaktadır. Bu durum, özel okulların toplumsal eşitlik ve entegrasyon süreçlerinde dikkatle ele alınması gereken yönlerini göstermektedir.

2.2.2. Türkiye’de Özel Okulların Tarihsel Gelişimi

Türkiye'deki ilk özel okullar, azınlıklar ve yabancılar tarafından açılmış ve bu okullar, ülkedeki özel eğitim kurumlarının gelişiminde öncü rol oynamıştır. Bu eğitim kurumları, dinî, siyasi, ekonomik ve kültürel hedeflerle kurulmuş olup ülkedeki özel eğitim sisteminin temelini atmışlardır (Vahapoğlu, 1990). Osmanlı Dönemi’nde ekonomik açıdan güçlü Türk aileler devlet okullarının müfredatı ve uygulamalarının Türk toplumunun ihtiyaç ve beklentilerini tam olarak karşılayamadıklarını düşündükleri için, çocuklarını azınlık okullarına göndermeyi tercih etmişlerdir. Bu durumun önüne geçmek ve denge sağlamak amacıyla daha sonra Türkler de kendi özel okullarını kurmaya başlamışlardır (Uygun, 2003:118).

Osmanlı Devleti'nde eğitim sistemi, farklı yapılar nedeniyle parçalı bir görünüm sergilemekteydi. Bu yapılar arasında dinî okullar, yabancı ve azınlık okulları ile Maarif okulları yer alıyordu ancak bu kurumlar arasında bir bütünlük sağlanamamış ve eğitim sistemi dağınık bir yapıda kalmıştır (Toprak, 2002: 54). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte bu parçalı yapıyı birleştirmek ve eğitimde birlik sağlamak adına önemli adımlar atılmıştır. Bu doğrultuda, 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim kurumları, 2 Mayıs 1920'de kurulan Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır. Bu kanun, eğitim ve öğretimde birliğin sağlanmasını hedeflemiş ve yeni Cumhuriyet’in eğitim politikasına yön vermiştir (Uygun, 2003: 118).

1960'lara gelindiğinde, 1961 Anayasası eğitim sistemine yönelik önemli değişiklikler getirmiştir. Anayasa, eğitim ve öğretimin devlet denetimi altında ücretsiz olmasını zorunlu kılarak özel okulların kurulması için de yasal güvenceler sağlamıştır. Bu düzenlemeler, özel okulların devlet okullarıyla eşdeğer düzeyde eğitim verdiği kabulünün yaygınlaşmasına zemin hazırlamış ve özel okul eğitiminin gelişimini hızlandırmıştır (Uygun, 2003). Özel okulların eğitim sistemindeki yerinin tartışılmaya başlanması, 1962 yılında gerçekleştirilen VII. Millî Eğitim Şûrası ile farklı bir boyut kazanmıştır. Şûra, önceki toplantılardan farklı olarak özel okulların sorunlarını ele almış ve bu okulların yaygınlaştırılması için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

(MEB, 2018). Bu öneriler, özel okulların eğitim sistemine entegrasyonu ve gelişimi açısından önemli bir adım olmuştur.

1980'lerde, kapitalizmin getirdiği yapısal krizi aşmak amacıyla kamu mallarının özelleştirilmesi yönünde çeşitli siyasi ve ekonomik girişimlerde bulunulmuştur. Bu dönemde, ekonomik sorunları sermaye artışı yoluyla çözmeyi hedefleyen politikalar, piyasa ekonomisinin kontrolünü güçlendirme amacı taşımıştır. Bu süreçte, eğitimden sağlığa ve sosyal güvenliğe kadar birçok kamu hizmeti özelleştirilmiş ve bu durum eğitim-öğretim alanını da derinden etkilemiştir. Devletin erişemediği, yetersiz kaldığı veya geri çekildiği alanlarda, özel okullar önemli bir boşluğu doldurmaya başlamıştır (Mermer ve Özer, 2022: 265).

Bu gelişmelerin bir parçası olarak, devlet okullarına alternatif hizmet sunabilecek ve farklı gelir gruplarına hitap edebilecek özel okulların yaygınlaştırılmasını destekleyen yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler, özel okul sayısında belirgin bir artışa yol açmış ve 2000'li yıllara kadar süren bir büyüme trendini tetiklemiştir (Rutz ve Balkan, 2015; aktaran: Aslan, 2019). Bu dönemdeki artış, özel eğitimin eğitim sistemi içerisindeki ağırlığını artırmış ve alternatif eğitim modellerine olan talebi güçlendirmiştir.

Özel okulların sayısındaki bu hızlı artış, 1965 yılında kabul edilen 625 sayılı Kanun'un getirdiği kuralların yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu doğrultuda, 2007 yılında 625 sayılı Kanun yürürlükten kaldırılarak yerine 5580 sayılı ÖÖKK getirilmiştir. Bu yeni düzenleme, özel okulların açılma koşullarını, personel düzenlemelerini, devir ve mali desteklerini, yönetim ve denetim mekanizmalarını kapsayarak, eğitim ve öğretim faaliyetlerini daha çağdaş bir yapıya kavuşturmayı hedeflemiştir (Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2017: 1).

Son yıllarda, Türkiye'de özel okulların sayısında ve bu okullarda istihdam edilen öğretmenler ile öğrenim gören öğrencilerin sayısında kayda değer bir artış yaşanmıştır. Verilere göre, son on yılda özel okul sayısı toplam okul sayısına oranla yaklaşık dört kat artarken özel okullardaki öğrenci sayısı da toplam öğrenci sayısına oranla yaklaşık %2.5'lik bir artış göstermiştir (MEB, 2023). Bu durum, özel eğitim kurumlarının Türk eğitim sistemindeki önemini ve etkisini daha da artırmıştır.

2.2.3. Özel Okullarda Eğitim ve Öğretim

Subaşı ve Dinler'in (2003:18) araştırmasına göre, özel okullar hızla değişen dünya koşullarında, sorgulayan, öğrenmeye hevesli ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Günümüz çocuklarının farklı düşünce yapılarına ve beklentilere sahip olmaları, aynı zamanda teknolojik ilerlemelerle iç içe büyüyen bir nesil oluşturmaları, eğitimde yeni yaklaşımları gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, özel okullar modern eğitim standartlarına ulaşmak ve teknolojiye uyum sağlayan, yabancı dilde yetkin, sosyal ve kültürel değerlere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu nedenle, özel okullarda sunulan eğitim, devlet okullarına kıyasla belirgin farklılıklar göstermektedir.

Özel okullar, eğitimde bilişim teknolojilerini kapsamlı bir şekilde kullanarak daha küçük yaşlardan itibaren Türk ve yabancı öğretmenlerin katkısıyla yabancı dil eğitimi sunmaktadır. Bu okullarda sınıf mevcutlarının az olması, öğrencilere daha fazla bireysel ilgi gösterilmesine ve öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, rehberlik hizmetleriyle öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine yönelik önemli destekler sunulmaktadır. Derslikler ve laboratuvarlar, en modern araç ve gereçlerle donatılarak öğrencilere araştırma yapma ve belirli alanlarda derinleşme fırsatı sunmaktadır. Bu eğitim kurumları, faaliyetlerini 'Kurumsal Yönetmelik' adı verilen özel bir mevzuat çerçevesinde yürütmektedir (Akhan, 2009).

Bingölbalı'nın (2018) vurguladığı üzere, özel okulların eğitim ve öğretim yapıları, tarihsel gelişim süreçleri ve gelecekteki değişim potansiyelleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Bu çerçevede, özel okulların eğitimdeki rolü giderek daha fazla önem kazanmakta ve değişen dünya koşullarına uyum sağlama kapasiteleriyle dikkat çekmektedir. Vizyonları ve eğitim standartları sayesinde bu dinamiklere etkin bir şekilde yanıt verebilmektedirler.

Özel okullar, işleyiş biçimleri, yönetim yaklaşımları, personel politikaları, öğrenci sayıları, bütçeleri ve fiziki olanakları açısından devlet okullarından önemli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar, öğretim programlarının uygulanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Ünsal ve Çetin, 2019). Ancak, bu etkinin nasıl gerçekleştiği ve eğitim süreçlerine ne ölçüde yansıdığı konusunda literatürde yeterli araştırmanın bulunmaması, bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Türk eğitim sisteminde Islahat Fermanı ile yer edinmeye başlayan özel okullarla ilgili bugüne kadar birçok araştırma yapılmıştır (Arslan, 2019). Bu kapsamda, Bay ve Tuğluk (2004), Kandemir (2015), Karakülah (2019) ve Parlar (2006) tarafından yapılan çalışmalar, özel okulları farklı açılardan ele almaktadır. Ancak, özel okullarda eğitim ve öğretime yön veren öğretim programlarının nasıl uygulandığına dair araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Ünsal ve Çetin, 2019).

Bu durum, öğretim programlarının özel okullardaki uygulamalarına ilişkin daha fazla araştırma yapılması gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu alandaki araştırmalar, hem özel okullardaki mevcut uygulamaları değerlendirmek hem de öğretim programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarına katkıda bulunmak açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bu araştırmalardan elde edilecek sonuçların, özel okul koşullarının eğitim politikalarına entegre edilmesi ve bu kurumların daha etkili bir şekilde değerlendirilmesine yönelik farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın özel okulların öğretim programı uygulama süreçlerinde öz değerlendirme yapmalarına olanak tanıyarak kurumsal iyileştirmeler için önemli bir kaynak oluşturması beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetlerin planlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının özel okulların eğitim-öğretim yaklaşımlarını ve reklam stratejilerini oluşturmasına katkı sağlayacağı da öngörülmektedir. Bunun yanı sıra, elde edilecek verilerin okul temelli program geliştirme çalışmalarına, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin artırılmasına ve özel okulların kalite arayışlarına önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Bu araştırma, özel okullardaki koşulların öğretim programlarının uygulanmasını nasıl etkilediğini, bu etkinin program bileşenlerine nasıl yansıdığını ve uygulama süreçlerinde karşılaşılan sorunları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde tanımlanmıştır: “Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programlarının uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?” Bu kapsamda, bu araştırma özel okullarda öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen faktörleri belirlemeyi ve bu engellerin giderilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin karşılaştıkları zorluklar, program bileşenlerindeki sorunlar ayrıntılı bir

şekilde incelenecektir. Bu araştırmanın sonuçlarının, okul temelli program geliştirme çalışmalarını desteklemesi, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini artırması ve özel okulların kalite arayışlarına katkı sağlaması öngörülmektedir. Ayrıca, elde edilen verilerin, öğretim programlarının iyileştirilmesi çalışmalarında özel okul koşullarını dikkate alan bir farkındalık oluşturmaya beklenmektedir.

Bu araştırmanın, özel okulların öğretim programı uygulama süreçlerini iyileştirmeye yönelik kurumsal değerlendirme yapmalarına olanak tanıyacağı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik edeceği ve eğitimde kaliteyi artırmaya katkı sağlayacak kapsamlı bir kaynak oluşturacağı öngörülmektedir.

2.2.4. Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Alım Süreci

Öğretmenlik, bir ülkenin modernleşmesi ve toplumsal ilerlemesinde etkili ve belirleyici olan en önemli mesleklerden biridir. Öğretmenler, genç nesilleri eğiterek ve onları geleceğe hazırlayarak ülkenin geleceğine yön verirler. Birçok ülkede eğitim kurumlarının yöneticileri, öğretmenleri ve profesörleri, yenilik hareketlerinin ve gelişimin öncüleridir. Onlar, modernleşme yolunda ve çağı yakalama noktasında gerekli insan kaynağını geliştirecek yeni neslin temelini atar, geleceğin tohumlarını ekerek toplumun ilerlemesine katkı sağlarlar (Harbison, 1973).

Eğitim sistemlerinin ana hedefi, nitelikli insan gücü yetiştirmek ve vatandaşlık eğitimi sağlamaktır. Eğitim felsefesi ve insan gücü politikası doğrultusunda, sistemler insan modelini belirler ve eğitim faaliyetlerini buna göre şekillendirir. Toplumların en temel meselelerinden biri olan eğitim, öğretmenler tarafından şekillendirilir. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim kalitesinin en belirleyici faktörü olarak önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Karagözoğlu, 2003; Çelikten vd., 2005).

Bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynaması beklenir. Öğretmenler, öğrencilerin yalnızca akademik bilgilerini değil, aynı zamanda sosyal becerilerini ve toplumsal değerleri öğrenmelerini de sağlarlar. Bu süreçte öğretmenler, toplumun kültürel mirasını ve değerlerini genç nesillere aktararak onların topluma uyum sağlamalarını ve sosyalleşmelerini desteklerler (Özden, 1999). Bu nedenle, öğretmenlerin işe alım süreçleri, mesleki gelişimleri ve eğitim politikaları, toplumun geleceği açısından

büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin yeterlilikleri, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkilemekte ve dolayısıyla öğretmen eğitimi, modern eğitim sistemlerinin en önemli unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır.

İşe alım süreci, organizasyonların ihtiyaç duyduğu iş gücünü doğru şekilde belirleyerek, en uygun adayları doğru pozisyonlarda görevlendirmeyi amaçlayan bir süreçtir (Çiftçi ve Öztürk, 2013: 149). Bu bağlamda, okullar yalnızca yeterli sayıda öğretmene değil; aynı zamanda mesleğine bağlı, yetenekli, profesyonel tutumlarıyla öne çıkan ve iş beklentilerinin farkında olan öğretmenlere de ihtiyaç duymaktadır. Oğuzkan (1998), öğretmenliğin üç temel boyutunu belirtmektedir: akademik bilgi, pedagojik yetkinlik ve mesleki tutumlar. Bu üç unsur, öğretmenlerin bilgi aktarımı ve öğrencilere rehberlik etme konusundaki etkinliklerini belirler.

İK yönetimi, bir organizasyonun işleyişi için gerekli olan iş gücünü oluşturma, geliştirme ve bu gücün etkin bir şekilde kullanılmasını sağlama sürecidir. Bu süreç; işe alım, eğitim, gelişim, performans yönetimi, ücretlendirme ve çalışan ilişkileri gibi çeşitli faaliyetleri içerir. Daft'a göre (2000: 394), bu faaliyetler organizasyonun hedeflerine ulaşması için kritik öneme sahiptir. İhtiyaç duyulan personelin sayısı ve niteliklerinin belirlenmesi ile bu ihtiyaçların nasıl ve ne düzeyde karşılanacağı konusunda yapılan tüm faaliyetleri kapsar (Barutçugil, 2004: 239).

İK yönetimi, organizasyonun stratejik hedefleri doğrultusunda insan sermayesinin etkin yönetimini sağlamayı amaçlar. Bu süreç, iş gücünün planlanması, işe alım, eğitim ve gelişim, performans değerlendirme, ücret yönetimi ve çalışan ilişkilerini içerir. İK yönetimi, aynı zamanda organizasyonun stratejik hedefleri doğrultusunda insan sermayesinin etkin yönetimini amaçlar. Bu, doğru kişiyi doğru işe yerleştirme, çalışanların sürekli gelişimini sağlama ve onların motivasyonunu artırarak organizasyona katkılarını maksimize etme sürecidir.

Cappelli (2001: 139-142), dış kaynaktan personel temin sürecinde dört temel aşama öngörmektedir: adayları cezbetme, başvuranları süzme, hızlı iletişim kurma ve anlaşma sağlama. İlk aşamada, örgütün potansiyel adaylar için en uygun çalışma yeri olduğunu göstermek büyük önem taşır (Cascio, 1992: 9). Bu, genellikle gazete, genel ağ ve diğer iletişim araçlarıyla yapılan iş ilanlarında olumlu bir dil kullanarak, firmanın faaliyetleri ve çalışma ortamı hakkında bilgi vererek sağlanabilir. İkinci aşamada ise iş gereklerini

karşılamayan adaylar genellikle otomatik sistemler veya bilgisayar programları tarafından elenebilir. Takip eden aşamalarda, uygun adaylarla hızla iletişime geçilerek işe alım süreci tamamlanır.

Öğretmenlerin işe alım süreci, eğitim kurumunun başarısını doğrudan etkileyen kritik unsurlardan biridir ve bu süreç, İK yönetiminin çeşitli temel kavramlarını içerir. Bu kavramlar arasında planlama, öğretmen temini ve seçimi, performans değerlendirme, kariyer yönetimi, ücret yönetimi ve iş sağlığı ve güvenliği (İSG) yer alır (Can, 2022). Bu süreçlerin etkin bir şekilde yönetilmesi, öğretmenlerin niteliklerinin artırılması ve eğitim kalitesinin sağlanması açısından büyük bir öneme sahiptir.

Öğretmen alım süreci, adayların eğitim kurumlarının belirlediği öğretim standartlarına uygunluklarının değerlendirildiği aşamadır. Bu aşamada başvuran adaylar; eğitim düzeyleri, iş deneyimleri, yetkinlikleri, kişilik özellikleri ve yetenekleri açısından titizlikle incelenir ve en uygun adaylar seçilir (Tınar, 2013: 36). Eğitim sisteminin kalitesini ve etkinliğini belirleyen en önemli unsur öğretmenlerdir. Bu nedenle, güvenilir ve doğru bir öğretmen seçimi, eğitimde başarının sağlanmasında temel bir faktördür (Dilekmen ve Ercoşkun, 2005: 305).

Öğretmen seçiminde temel amaç, eğitim felsefesine uygun adayları objektif ve güvenilir verilerle değerlendirmek, en yetkin çözümleri sunabilecek kişileri belirlemektir. Etkili bir öğretim süreci sağlamak için doğru öğretmeni seçmek, bu sürecin ana hedefidir. Öğretmen seçiminde genellikle başvuru formlarının incelenmesi, özgeçmişlerin değerlendirilmesi ve mülakatların gerçekleştirilmesi gibi seçim teknikleri kullanılmaktadır (Kabaş, 2012: 25). Bu yöntemler, adayların eğitim kurumlarının gereksinimlerine ne kadar uyum sağladıklarını belirlemeye yardımcı olur ve en nitelikli öğretmenlerin seçilmesini sağlar.

21. yüzyılda öğretmen yeterlilikleri, bilgi toplumuna uyum sağlamak ve nitelikli eğitim sunmak amacıyla çeşitli sosyo-demografik özellikler ve kişisel yetkinlikler temelinde şekillenmektedir. Eğitim kurumları, öğretmen seçiminde belirli ölçütleri vurgularken bazılarını revize etmekte ya da gereksiz görmektedir. Bu çalışmada özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin seçme ve yerleştirme süreçleri incelenmiş; elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerde aranan nitelikler ortaya konmuş ve işe alım sürecinde karşılaşılan zorluklar analiz edilerek çözüm önerileri sunulmuştur.

Öğretmenlik mesleği için MEB tarafından belirlenen standartlar üç ana başlıkta sunulmaktadır: (1) mesleki bilgi, (2) mesleki beceri ve (3) tutum ve değerler (MEB, 2017: 8). Bu nedenle öğretmenlik mesleği, yalnızca akademik bilgiye sahip olmayı değil, aynı zamanda kişisel gelişim gerektiren bir meslek dalıdır. Bu durum, insan kaynakları süreçlerine de yansımış ve öğretmen seçiminde aranan nitelikler zaman içinde değişmiştir. Çağdaş araştırmalar, öğretmenlerde bulunması gereken üç ana özelliği vurgulamaktadır: alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi. Bu niteliklere sahip öğretmenler, sevgi, saygı, hoşgörü ve iş birliği gibi ideal davranışları sergileyerek öğrencilerle daha güçlü ve etkili bir iletişim kurabilmektedir (Taşkaya, 2012: 285).

Öğretmen işe alım sürecinde, öğretmen adaylarının yeterliliklerinin doğru bir şekilde belirlenmesi ve değerlendirilmesi büyük önem taşır. Bu süreç, öğretmenlerin eğitim kalitesine olan katkılarını doğrudan etkileyen bir faktördür. Ohio Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 2001 yılında geliştirilen Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği, öğretmenlerin çeşitli eğitim alanlarındaki yetkinliklerini değerlendirmek için önemli bir araçtır. 24 maddelik bu ölçek, öğretmenlerin öğrenci sorumlulukları, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimindeki becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin öğretim becerilerini daha objektif ve sistematik bir şekilde değerlendirmek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yönlendirmek adına önemli bir katkı sunmaktadır (Baloğlu ve Karadağ, 2008: 581). Tablo 1’de gösterilen ölçeğin maddeleri, öğretmenlerin çeşitli öğretim ve sınıf yönetim becerilerini şu şekilde sınıflandırır:

Tablo 1. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Yetkinlikler	1	2	3	4	5
1. Disiplin sorunu yaşayan bir öğrencinin duygularını anlama yetiniz nedir?					
2. Öğrencilerinizin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ne kadar katkı sağlayabilirsiniz?					
3. Öğrencilerinizin kuralları ihlal eden davranışlarını ne ölçüde kontrol edebilirsiniz?					
4. İlgi seviyesi düşük öğrencilerinizi motive etme yetiniz nedir?					
5. Öğrencinizden beklediğiniz davranışları net bir şekilde açıklayabilme yetiniz ne seviyededir?					
6. Öğrencilerinize verilen görevleri başarma konusunda ne kadar güven aşılayabilirsiniz?					
7. Zor sorular karşısında öğrencilerinize net ve açıklayıcı cevaplar verebilme yetiniz nedir?					
8. Sınıftaki rutin işleri keyifli bir süreç hâline getirme yetiniz nedir?					

Tablo 1. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği (Devamı)

9. Öğrencilerinizin öğrenmeye önem vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?
10. Öğrettiğiniz konuları ne ölçüde değerlendirebilirsiniz?
11. Soru sorma beceriniz ne düzeydedir?
12. Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını artırmada ne kadar etkili olabilirsiniz?
13. Sınıf içi kurallara uyulmasını sağlama yetiniz nedir?
14. Başarısız olan öğrencilerinizin anlama kapasitelerini geliştirme yetiniz ne seviyededir?
15. Huzursuz öğrencilerin olduğu bir sınıfta sakin kalabilme yetiniz nedir?
16. Her sınıf için etkili bir sınıf yönetim sistemi oluşturma yetiniz nedir?
17. Derslerinizi öğrencilerin bireysel özelliklerine göre ayarlama yetiniz nedir?
18. Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma beceriniz nedir?
19. Yaramaz öğrencilerin ders işleyişini bozmasını önleme yetiniz nedir?
20. Öğrencilerin zorlandığı konularda alternatif açıklamalar yapma yetiniz nedir?
21. Ders sırasında size karşı gelen öğrencilere ne kadar iyi cevaplar verebilirsiniz?
22. Öğrencilerin başarılarını artırmak için velilere ne kadar yardımcı olabilirsiniz?
23. Dersinizde alternatif öğretim stratejilerini uygulama beceriniz nedir?
24. Yetenekli öğrencilerinizi cesaretlendirmede ne kadar etkilisiniz?

Kaynak: Baloğlu ve Karadağ, 2008.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin işe alım sürecinde sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, empati ve akademik rehberlik gibi yetkinlikleri değerlendirilmelidir. Bu yetkinlikler, öğretmenlerin öğrencilere güven aşlamak, eleştirel düşünmeyi teşvik etmek ve öğretim stratejilerini etkin kullanmak gibi becerilerini kapsamaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının sadece akademik bilgileri değil, sınıf içi tutumları ve öğrenci odaklı yaklaşımları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu değerlendirme, eğitimde etkili öğretmenlerin seçilmesini sağlayarak nitelikli bir öğretim kadrosunun oluşturulmasına katkı sunmaktadır.

Seçme ve yerleştirme süreci, kurumların ihtiyaç duyduğu nitelik ve sayıda personeli işe almasına yönelik bir yöntemdir ve genellikle kadrolama, temin ve seçim gibi terimlerle anılmaktadır (Teke ve Yılmaz, 2022, s. 6). Özel okullar, öğretmen seçiminde daha fazla

esneklik göstererek adayların bilgi düzeylerinin yanı sıra kişisel ve davranışsal özelliklerini de değerlendirme fırsatı bulmaktadır (Yüksel, 2014, s. 75). Bu süreçte, öğretmen adaylarının sosyo-demografik nitelikleri, özellikle cinsiyet, deneyim, yaş ve eğitim düzeyi, önemli değerlendirme kriterleri olarak öne çıkmaktadır (Teke ve Yılmaz, 2022, s. 6). Teke ve Yılmaz'ın (2002) araştırmasında, okul öncesi öğretmeni işe alım ilanlarında adaylardan beklenen nitelikler Tablo 2'de görüldüğü üzere içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve bu nitelikler belirli kategoriler altında gruplanmıştır:

Tablo 2. Adaylarda Aranılan Özellikler

Adaylarda Aranılan Özellikler	
Kategori	İlan Sayısı (%)
1. İletişim Yeteneği	42 (% 20)
2. Hayat Boyu Öğrenme	41 (% 19)
3. Takım Çalışması	35 (% 16)
4. Eğitim Programları ve Teknolojileri Hâkimiyeti	26 (% 12)
5. Güler Yüzlü Olma	17 (% 8)
6. Velilerle İrtibat Kurma, Temsil Yeteneği	15 (% 7)
7. Dış Görünüş (Prezantabl)	13 (% 6)
8. Askerliği Tamamlamış veya Tescilli	13 (% 6)
9. Analitik Düşünme Becerisi	5 (% 2)
10. Yabancı Dil	5 (% 2)
11. Dil Bilgisayar	4 (% 2)

Tablo 2'deki verilere göre, öğretmen alımında en çok aranan özellikler arasında iletişim yeteneği (%20), hayat boyu öğrenme (%19) ve takım çalışması (%16) öne çıkmaktadır. Bu, öğretmenlerin yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda sosyal beceriler ve kişisel özellikler de geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, eğitim teknolojileri hâkimiyeti (%12), güler yüzlülük (%8) ve velilerle etkili iletişim kurma (%7) gibi özellikler de önemli kriterler arasındadır. Daha spesifik nitelikler, analitik düşünme (%2) ve yabancı dil bilgisi (%2) ise daha az vurgulanmaktadır. Bu bulgular, özel okulların öğretmen seçiminde profesyonellik, kişisel gelişim ve sosyal becerilere büyük önem verdiğini ortaya koymaktadır.

Resmî olarak MEB'e bağlı olan özel okullar, kendi çalışma koşullarına ve yönergelerine sahip olsa da MEB'in denetim ve gözetimi altındadır. Bu okullar öğretmenlerini kendi seçer ve genellikle yıllık sözleşmelerle istihdam ederler (Kaya, 2009: 5). İşe alımlar, genellikle eğitim öğretim yılı başlamadan önce yaz döneminde gerçekleştirilirken yıl içinde yalnızca ihtiyaç duyuldukça alım yapılmaktadır.

Özel okullarda öğretmen alım sürecinin temel amacı, kuruma en uygun niteliklere sahip öğretmen adayını seçmektir. Öğretmenlik, alan bilgisi, yaratıcılık, eleştirel düşünme, insan ilişkileri ve sürekli gelişim gibi birçok nitelik gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kapsamlı bir seçme sürecinden geçmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak ülkemizdeki birçok özel okulda etkili bir işe alım süreci uygulanmamakta, mülakatlar ise adayların kişilik özelliklerini ve yetkinliklerini belirlemede yetersiz kalmaktadır (Gönen, 2019: 58).

Özel okullarda öğretmen işe alım sürecinin ilk adımı, görev tanımları ve iş gereklerinin belirlenmesi ile iş analizinin yapılmasıdır. Bu analiz, eğitim kademesi, branş ve okul türüne göre farklılık göstermektedir. Örneğin, anaokulu öğretmenleri için çocuklarla iletişim ve sorun çözme becerileri öne çıkarken sınavlara hazırlık kurslarında ise daha farklı yetkinlikler aranmaktadır. Sürecin bir sonraki aşaması, öğretmen ihtiyacının belirlenmesi ve insan kaynağı planlamasının yapılmasıdır. Bu aşamada mevcut durum, fiziki olanaklar, öğrenci ve öğretmen sayısı, ders saatleri ve devamsızlık gibi etkenler dikkate alınmalıdır (Çoban, 2008: 101).

İhtiyaç belirlenmesinin ardından, öğretmen temini aşamasına geçilir. Bu aşamada iç ve dış kaynaklardan insan kaynağı temin etmek için çeşitli kanallar kullanılır; günümüzde en yaygın yöntem ise genel ağ üzerinden duyuru yapmaktır (Basım vd., 2008). Başvurular alındıktan sonra, özgeçmişler incelenir ve en uygun adaylarla mülakatlar gerçekleştirilir. Bu aşama, işe alım kararında belirleyici bir rol oynamaktadır. Seçme ve yerleştirme, İK yönetiminin önemli bir fonksiyonu olup kurumun başarısı ve takım uyumunda stratejik öneme sahiptir (Teke ve Yılmaz, 2022: 6).

Mülakat süreci, öğretmen adaylarının kurum beklentilerine uygunluğunun değerlendirildiği belirleyici bir aşamadır (Chan ve Kuok, 2011: 424). Bu beklentiler, kurumdan kuruma farklılık gösterebilmekle birlikte, yalnızca Türkiye’de değil, dünya genelinde de benzer şekilde çeşitlenmektedir (Gönen, 2019: 59). Mülakatta, adaylara çalışma şartları ve kurumun belirlediği hedefler aktarılırken öğrencilerin sınav başarıları ve öğrenci-veli memnuniyeti gibi temel ölçütler ön plana çıkmaktadır. Adayların bu kriterlere ne kadar uyum sağlayabileceği, işe alım kararının verilmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle, adayların sadece akademik bilgileri değil, aynı zamanda

kişisel nitelikleri, iletişim becerileri ve kurum kültürüne uyum sağlama potansiyelleri de dikkate alınmaktadır.

Mülakat sürecinde, adayların geçmişteki deneyimleri ve becerileri de derinlemesine incelenir. Adayların mezun oldukları yükseköğretim kurumları, yabancı dil yeterlilikleri, önceki işlerinden ayrılma nedenleri gibi faktörler, adayın genel profili hakkında önemli ipuçları verir. Bunun yanı sıra, dış görünüş, teknoloji kullanma becerisi, yeniliklere açıklık ve enerjik yapıları gibi kişisel özellikler de değerlendirilir. Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme, ölçme ve değerlendirme yetenekleri, sınıf yönetimi becerileri, takım çalışmasına uyum gibi mesleki yetkinlikler de adayların en güçlü yönleri arasında yer alır.

Son olarak, mülakatlar sonucunda adayların profesyonel becerileri ve kişisel özellikleri hakkında daha kapsamlı bir değerlendirme yapılır. Adayların referansları dikkatle incelenir ve gerektiğinde sağlık muayeneleri yapılır. Bu süreçlerin ardından, öğretmen adayları için nihai işe alım kararı verilir (Can, 2022; İnci, 2009: 14; Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Kurumda çalışacak personelden istenilen belgeler, Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde açıkça belirtilmiştir ve bu belgeler, öğretmenlerin ve diğer personelin çalışma uygunluklarını kanıtlamak için gereklidir. Yönetmeliğin ilgili maddelerine göre, personelden talep edilen belgeler, görevde bulunmalarının yasal dayanaklarını oluşturan önemli unsurlardır. Bu belgeler arasında öğretmenlerin diploma ve pedagojik formasyon belgeleri, özgeçmiş, sağlık raporları, adli sicil kaydı, yabancı dil yeterlilik belgesi gibi evraklar yer almaktadır. Bu belgeler, öğretmenlerin niteliklerini ve okullarda öğretim yapmaya uygunluklarını doğrulamak için gereklidir. Sağlık raporları, öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik olarak eğitim faaliyetlerini sürdürebilecek kapasitede olup olmadığını belirlemek amacıyla talep edilir. Sağlık raporu eğitim personelinin görev yapabilmesi için MEB tarafından onaylanması gereken önemli şarttır.

Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, aynı zamanda personelin özlük haklarının korunmasını ve geliştirilmesini de güvence altına alır. Madde 42'de, çalışanların hakları, çalışma saatleri, ücret düzenlemeleri ve sosyal güvenlik primlerinin ödenmesi gibi önemli hususlar ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler, öğretmen ve eğitim personelinin iş güvencesini sağlar ve kurumların personel motivasyonunu artırmaya yönelik bir teminat oluşturur.

Kısacası, özel eğitim kurumlarında görev yapacak öğretmenlerin, yasal gerekliliklere uygun olarak seçilmesi ve gerekli belgelerin toplanması, hem eğitim kalitesini artırmak hem de öğretmenlerin haklarını güvence altına almak açısından öneme sahiptir. MEB'in denetim mekanizmaları ve Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, bu sürecin etkin bir şekilde işlenmesini sağlayan düzenlemeler bütünüdür.

Özel okul öğretmenlerinin sözleşmeleri genellikle bir yıl süreli olup, ağustos ayında sona ermektedir. Bu sözleşmeler öğretmen ile okul müdürü veya genel müdür arasında imzalanır ve öğretmenlerin işlerinin devamına dair herhangi bir garanti verilmez. Öğretmenlerin performansları ise genellikle akademik başarı ve veli-öğrenci memnuniyeti gibi kriterlere dayalı olarak değerlendirilir (Gönen, 2019: 58). Bu durum, öğretmenlerin çalışma sürekliliğini belirsiz hâle getirirken özel okul yönetimleri açısından da önemli bir risk oluşturur.

Özel eğitim kurumlarında üniversiteden yeni mezun olan öğretmenler, genellikle tecrübesiz olarak kabul edilmekte ve adaylıkları kaldırılmadığı için stajyer olarak görev yapmaktadırlar. Bu öğretmenlere, deneyim kazandıkça maaşlarının artacağı ve kendilerine yatırım yapılacağı vaadiyle genellikle asgari ücret düzeyinde ücretler teklif edilmektedir. Kamu sektöründe iş bulamayan ve işsiz kalan pek çok öğretmen, bu düşük ücretli iş teklifini kabul etmek zorunda kalmaktadır (Alagöz, 2016: 32). Bu durum, özellikle eğitim sektöründe yeni mezun öğretmenlerin karşılaştığı ciddi bir zorluktur.

Teke ve Yılmaz (2022) ise iş ilanlarında ve seçme yerleştirme süreçlerinde deneyim talebinin yüksek olduğunu vurgulayarak bu durumun yeni mezun öğretmenlerin iş bulmalarını zorlaştırdığını belirtir. Deneyim eksikliğinin işe yerleşmede ciddi bir dezavantaj oluşturduğunu, bu şartların yeni mezunları uzun süre işsiz bırakabileceğini ve vasıfsız işlerde çalışmalarına neden olabileceğini ifade ederler. Kiraz ve Kurul (2018) ise öğretmenlerin işsizlik sürecinde alt düzey işlere yöneldiklerini ve bu durumun meslekle ilgili beklentileri olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Dost ve Bilgin (2020) de staj yaparak deneyim kazanan gençlerin iş bulma konusunda daha avantajlı olduklarını vurgulamaktadır. Staj, yeni mezunlar için hem iş deneyimi kazandıran hem de iş dünyasında daha fazla tanınmalarını sağlayan önemli bir fırsattır.

Eğitim sektöründe öğretmenlerin işe alım sürecinde dikkate alınan önemli kriterlerden biri de yaş faktörüdür. Yaş, adayların deneyim düzeyini ve mesleki yeterliliklerini

etkileyebilecek bir demografik özellik olarak değerlendirilmektedir. Ancak Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu'nun (TİHEK) kararına göre iş ilanlarında yaş sınırı konulması, doğrudan ayrımcılık olarak kabul edilmektedir. Yaş şartı, öğretmenlerin fiziksel enerjisi, sınıf yönetimi kabiliyeti ve öğrencilerle etkili iletişim kurma becerisi gibi konularla ilişkilendirilse de bu konuda önemli bir denge gözetilmesi gerekmektedir.

Genç öğretmenlerin teknolojiye yatkınlık ve yeniliklere adaptasyon konusundaki avantajları gözlemlense de deneyimli öğretmenlerin sunduğu değerli katkılar da göz ardı edilmemelidir. Genç öğretmenler, enerjik ve dinamik bir yaklaşım sergileyerek öğrencilerle daha etkileşimli bir ortam oluşturabilirken deneyimli öğretmenler ise eğitim süreçlerinde bilgi ve tecrübelerini aktarma konusunda önemli bir avantaj sağlarlar. Bu nedenle, her iki yaş grubunun da eğitim sistemine katkı sağladığı göz önünde bulundurulmalıdır.

İşe alım sürecinde yaş faktörü genellikle geri planda bırakılabilir ancak literatür taramalarında ve çeşitli araştırmalarda (İştar, 2012: 5; Teke ve Yılmaz, 2022) 40 yaş sonrasındaki öğretmenlerin daha az tercih edildiği gözlemlenmiştir. Bu durum, genç öğretmenlerin tercih edilme oranının daha yüksek olduğunu ve yaşın işe alımda belirleyici bir faktör hâline geldiğini göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının, öğretmen işe alımında yaş ayrımcılığını önleyecek şekilde düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır (İştar, 2012: 5). Bu araştırmalardan elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki öneriler uygulanabilir:

- İşe alım sürecinde yaş, sadece bir demografik özellik olarak değil, öğretmenlerin sahip olduğu beceriler ve potansiyellerle birlikte değerlendirilebilir.
- Eğitim sektöründe yaşa dayalı ayrımcılığın önlenmesi için yasal düzenlemeler güçlendirilebilir. İş ilanlarında ayrımcılığa yol açan yaş sınırlarının belirlenmesiyle ilgili yasal düzenlemeler yapılabilir.
- Genç öğretmenler ile deneyimli öğretmenler arasındaki dengeyi kuracak politikalar geliştirilebilir. Her iki grubun eğitim sürecine katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Bir mesleğe başlamak için belirli koşulları sağlamak gereklidir; bunlardan biri de ilgili eğitim kurumlarından mezun olmaktır (Ataünal, 2000: 67). Öğretmenlik mesleğinde, üniversite mezunu adaylar genellikle öncelikli olarak tercih edilmektedir. Bu adaylar,

eğitim fakültelerinde veya ilgili diğer fakültelerde hem alan bilgisi hem de öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve pratik eğitim alırlar. Öğretmenlerin, ders verecekleri konuya dair derinlemesine bilgi sahibi olmalarının yanı sıra öğretim yöntemlerini, eğitim sürecinin yapı taşlarını ve eğitim psikolojisi, sosyolojisi ile felsefesi gibi temel alanlardaki bilgileri sınıfta nasıl uygulayacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Bu bilgi ve becerilere sahip olmayan bireylerin, etkili bir öğretim süreci gerçekleştirmeleri mümkün değildir (Eskicumalı, 2002: 9).

Öğretmen adayının işe alınmasının ardından, kuruma ve çalışma ortamına adaptasyonu sağlamak için oryantasyon süreci başlamaktadır. Kennedy ve Berger (1994), oryantasyon sürecinin çalışanların işe devam kararlarında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu süreçte hem kurum hem de öğretmen, çalışma koşullarını karşılıklı olarak değerlendirme fırsatı bulabilmektedir. Oryantasyon süreci, öğretmenin kuruma uyum sağlaması ve mesleki sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için önemli bir basamaktır.

Türkiye’de öğretmen işe alım süreçleri genellikle okul yöneticileri tarafından yürütülmekte ve dışarıdan profesyonel kişi ve kurumlardan destek alınmadığı ve iş birliği yapılmadığı görülmektedir. Bu durum, özel eğitim kurumlarında işe alım sürecinin yöneticiler tarafından yürütülmesinin ne kadar sağlıklı olduğu konusunda tartışma yaratabilir. Yöneticilerin bu konuda kendilerini yeterli görmesi, profesyonel desteğe ihtiyaç duymamalarından kaynaklanmaktadır. Ancak LinkedIn’in 2012 İşe Alım Araştırma Raporu'na göre, Türkiye’de bir kişiyi işe almak için en fazla aday ile görüşüldüğü belirtilmiş ve seçme ve yerleştirme sürecinde doğru stratejinin belirlenemediği vurgulanmıştır (Pelit ve Ak, 2018: 53-54).

Gönen (2019), özel sektörde öğretmen alımında adayların beklentilerinin yüksek olmasına rağmen sunulan çalışma koşullarının, sosyal ve mali hakların düşük olduğunu vurgulamıştır. Devlet okullarında iş güvencesi ve mali haklar daha iyi olduğu için, özel okullara başvuranların çoğunlukla kamuda atanamayan öğretmenler olduğunu, bu başvuruların genellikle tercihten ziyade zorunluluktan kaynaklandığı ifade etmiştir.

Çimen ve Karadağ'ın (2020) araştırmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun özel okullarda çalışmayı seçme sebebinin kamu okullarına atanamama ve işsizlik korkusu olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, özel okullarda çalışmayı aslında istemediklerini fakat mecbur

kaldıkları için bu yolu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Atanamayan ve işsiz kalan öğretmenler için özel okullar bir alternatif kapı olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde öğretmenlik mesleğinde yaşanan işsizlik sorunu, öğretmenleri özel okullarda çalışmaya zorlamaktadır.

Özel okullarda düşük ücret politikası, iş güvencesi eksikliği, yetersiz sosyal ve mali haklar nedeniyle öğretmenler kamu okullarını tercih ettiği; kamuda çalışma imkânı bulan öğretmenlerin özel okullardan sıkça istifa ettiği, bununla birlikte bazı öğretmenlerin yüksek ücret teklifleri nedeniyle devlet okullarından özel okullara geçiş yaptıkları da gözlemlenmiştir.

2.2.5. Özel Okullarda Öğretmen İşe Alımında Yapılan Hatalar ve Öneriler

Gönen (2019: 58) ve Abalı (2015: 16), özel eğitim kurumlarında öğretmen alım sürecinin daha nitelikli hâle getirilmesi için dikkat edilmesi gereken önemli unsurları vurgulamışlardır. Bu unsurlar, öğretmen seçim sürecinin kalitesini artırarak kurumların eğitim hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlayabilir.

Özel okullarda, öğretmenlerin sosyal hakları ve ücretleri genellikle adayların beklentilerinin altında kalmaktadır. Buna karşın, öğretmenlerden oldukça yüksek beklentiler bulunmaktadır. Bu durum, nitelikli öğretmenlerin istihdamını zorlaştıran temel faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Çimen ve Karadağ'ın (2020) araştırmasında, öğretmenlerin çalışma saatleri dışında yoğun bir şekilde ek görevler üstlendikleri, fazla mesai için ek ücret almadıkları ve görevlerinin bakıcı rolüne indirgenmesinden rahatsız oldukları belirtilmiştir. Bu nedenle, öğretmen ücretlerinin ve sosyal hakların iyileştirilmesi, aynı zamanda aday beklentilerinin makul seviyelere çekilmesi önerilmektedir.

Mülakat süreçlerinde yapılan bir diğer hata, sürecin yalnızca tek bir kişi tarafından yürütülmesidir. Bu durum, adayların yeterliliklerinin tam anlamıyla değerlendirilememesine yol açmaktadır. Mülakatların bir kurul tarafından yapılması ve uzman desteği alınması, değerlendirme sürecinin geçerliliğini artıracaktır. Ayrıca, işe alım süreçlerinde adayların mesleki yetkinliklerinin yerine deneyim sürelerine öncelik verilmesi de önemli bir eksiklik olarak görülmüştür. Adayların mesleki yetkinliklerinin dikkate alınması, öğretim kalitesinin yükseltilmesi için önemli bir unsurdur.

Araştırmalar, özel okullarda öğretmen seçiminde test yöntemlerinin yaygın olarak kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Oysa işe alım sürecinde uygulanacak testlerle, adayların öğrenme düzeyleri, zekâ kapasiteleri ve ilişki kurma becerileri gibi özellikleri ölçülebilir. Testlerin eksikliği, adayların potansiyelinin tam olarak değerlendirilememesine neden olmaktadır.

Öğretmen seçiminde sadece referanslara dayalı karar verilmesi, yapılan hatalar arasında yer almaktadır. Yöneticilerin, tanıdıkları veya güvendikleri kişiler tarafından önerilen adaylara öncelik vermesi, seçim sürecinin objektifliğini zedeleyebilmektedir. Referans yöntemi, güvenilirliği tartışmalı olduğundan, tek başına karar vermede yeterli bir ölçüt değildir ve diğer değerlendirme yöntemleriyle desteklenmelidir.

Öğretmen alım süreçlerinde adayların duygu durumları ve psikolojik özelliklerinin yeterince değerlendirilmemesi, sürecin en önemli eksikliklerinden biri olarak görülmektedir. Adayların mesleki yetkinliklerinin tam olarak değerlendirilmesini sağlayacak ders sunumlarının yapılmaması, yanlış işe alım kararlarına yol açabilmektedir. Ders sunumu, adayların sınıf içi becerilerini, iletişim yeteneklerini ve pedagojik yaklaşımlarını değerlendirmek için etkili bir yöntemdir.

Adaylara düşük ücret ve yetersiz sosyal haklar teklif edilmesi, öğretmenlerin motivasyonunu düşüren bir diğer önemli sorundur. Üstelik, sözleşmelerin yalnızca bir yıl süreli olması, öğretmenlerde iş güvencesi eksikliğine bağlı olarak gelecek kaygısına yol açmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin her an işsiz kalma endişesi taşımalarına neden olmakta ve mesleki performanslarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğretmen alım sürecindeki bir diğer eksiklik ise kurumların iş ilanlarını hazırlarken ihtiyaç duydukları öğretmen niteliklerini tam olarak yansıtmamasıdır. Belirsiz veya eksik hazırlanmış iş ilanları, süreci sekteye uğratmakta ve gereksiz iş yükü oluşturmaktadır. İş ilanlarında, adaylardan beklenen nitelikler, deneyim ve diğer özellikler açık bir şekilde belirtilmelidir. Bu, başvuru sürecini daha verimli hâle getirecek ve kuruma en uygun adayların seçilmesini kolaylaştıracaktır.

Son olarak, işe alım süreçlerinin daha etkili hâle getirilmesi için kurumların kapsamlı ve sistematik oryantasyon programları uygulaması gerektiği ifade edilmektedir. Oryantasyon süreci, öğretmenlerin kuruma adaptasyonunu hızlandırırken çalışma koşulları ve beklentiler hakkında net bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu

tür programlar, öğretmenlerin kuruma bağlılığını artırabilir ve mesleki gelişimlerini destekleyebilir. Bu bulgular, özel okulların işe alım süreçlerini iyileştirmek için daha sistematik, adil ve çok yönlü bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğini göstermektedir.

2.2.6. Özel Okullarda Okul İdaresi-Öğretmen-Veli İlişkisi

Okul, doğası gereği bir iletişim ve ilişki ağıdır. Yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer eğitim destek personelinin sürekli etkileşimde olduğu bu ortamda, resmî ve gayri resmî iletişim ağlarının sağlıklı bir şekilde kurulması, okulun amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol oynar (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). İletişimin etkinliği, eğitim süreçlerinin niteliğini doğrudan etkileyerek tüm bileşenlerin uyum içinde çalışmasına olanak tanımaktadır.

Çocukların çok yönlü gelişimini desteklemek ve topluma uyumlarını artırmak, hem okulların hem de velilerin ortak hedefidir ancak bu hedefe ulaşmak, yalnızca okul veya velilerin bireysel çabalarıyla mümkün değildir. Araştırmalar, öğrenci başarısında okul-aile-öğrenci iş birliğinin önemini vurgulamaktadır. Bu iş birliğini güçlendirmek ve iletişimi sağlıklı bir zemine oturtmak amacıyla okul-aile birlikleri oluşturulmakta ve aktif bir şekilde çalıştırılmaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015). Özellikle bu birliktelik, hem öğrencilerin akademik başarısında hem de sosyal gelişimlerinde olumlu etkiler yaratmaktadır.

Velilerin eğitim sürecine aktif katılımı, yalnızca öğrencilerin başarılarını artırmakla kalmaz; aynı zamanda öğretmenlerin iş yükünü hafifletir ve eğitim süreçlerinin daha etkili bir şekilde işlemesine katkıda bulunur (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Çelenk'in (2003) çalışması, çocuklarına eğitim desteği veren velilerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık, velilerin evde eğitim faaliyetlerine destek olmaması, okulun tek başına başarıya ulaşmasını zorlaştırmaktadır (Çelenk, 2003: 30). Bu durum, velilerin eğitime katkılarının, okul süreçlerini destekleyen temel bir unsur olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan, Özabacı'ya (2005) göre, öğrencilerin başarısızlıklarında ev ve aile ortamı birincil etkidir. Bu etkeni, bireysel özellikler, arkadaş çevresi ve okul ile öğretmenlerin tutumları takip etmektedir. Bu bulgular, okul ve aile arasındaki ilişkinin sadece

öğrencilerin akademik başarısıyla değil, aynı zamanda onların sosyal ve duygusal gelişimleriyle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul ve veli arasında güçlü bir iletişim ağı kurmak, bu iş birliğini sürdürülebilir kılmak açısından son derece önemlidir. Velilerle kurulan güvene dayalı ilişkiler, hem öğrencilerin motivasyonunu artırmakta hem de okul kültürüne entegrasyonlarını desteklemektedir. Yüzgeç (2008: 99), bu güven ortamının velilerin okul kültürünü tanımasına ve bir parçası hâline gelmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Velilerin bu kültüre katkı sağlaması, çocuklarını daha etkili yönlendirmelerine ve okul-ev iş birliğiyle birlikte öğrenen bir okul ortamının oluşmasına katkıda bulunmalarına yardımcı olmaktadır.

Bu bağlamda, okulların velilerle etkili bir iletişim kurabilmesi için onları yakından tanıması gerekmektedir. Seligman (1979), velileri çeşitli kategorilere ayırarak bu profillere göre iletişim stratejilerinin farklılaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Velilerin katılımcı, ihmalkâr, desteksiz, mükemmeliyetçi, iş birliğine yatkın ya da şikâyetçi gibi farklı profillere sahip olması, okulların iletişim süreçlerinde esnek ve anlayışlı bir yaklaşım sergilemesini zorunlu kılmaktadır. Bu çeşitliliği yönetebilmek için Martin ve Waltman'a (2000) göre güven, saygı, dürüstlük, açıklık, dinleme, önemseme ve eksiksiz bilgi akışı, etkili iletişimin temel taşlarını oluşturmaktadır.

Okul ve veli arasındaki iletişim, sadece öğrencilerin akademik başarıları için değil, aynı zamanda okul kültürünün güçlenmesi ve tüm paydaşların uyum içinde çalışması açısından da önemlidir. Sağlıklı bir iletişim ağı kurmak, okul ve aile iş birliğini güçlendirerek öğrenci başarısını ve memnuniyetini artıracaktır.

Varış (1981), çalışmasında okul etkinliklerinin başarılı olmasının, okul yönetimi ve öğretmenlerin velilerle iş birliği konusundaki tutumlarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler, onları çevreleyen ve etkileyen unsurların uyumlu olması durumunda, eğitimi daha anlamlı bulmaktadırlar. Bir okulda, farklı sosyokültürel seviyelerden gelen ailelerin çocukları bulunabilmektedir. Öğrenci başarısının bir boyutuyla ailelerin sosyoekonomik durumu, etnik kökeni ve eğitim seviyeleri ile ilişkili olduğu genel bir düşünce olarak kabul görmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda, farklı sosyokültürel seviyelerdeki ailelerin okul-aile iş birliği ve bunun öğrenci başarısını nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu araştırmalara göre, aileler okul süreçlerine katıldığında, öğrenciler

sosyoekonomik durum, etnik köken ve eğitim düzeyine bakılmaksızın daha başarılı olmaktadır (Şişman, 2002: 193).

Hatipoğlu ve Kavas (2016) göre eğitim, ailede başlamaktadır ve çocukların en iyi şekilde eğitilmesinde öncelikle velilere büyük sorumluluk ve görevler düşmektedir. Sorumluluk sahibi, iyi bir veli okul ile iş birliği içinde olmalı, sosyal ve kültürel etkinliklere katılarak okulla ilgili her sürecin bir parçası olarak öğrenci başarısını desteklemelidir (Kuşçu, 2012: 22).

Okul yöneticileri, çeşitli araçlar ve yöntemler kullanarak öğretmenler ve veliler arasındaki iletişimi artırmayı amaçlarlar. Bu sayede, velilerin katılımını ve geri bildirimini alarak okul ile öğrenci arasındaki bağı güçlendirmeyi hedeflerler (Şişman ve Turan, 2005: 254).

Öğretmenler, öğrencilerin farklı kültürel ve sosyal yapılardan gelen ailelere mensup olduğunu ve her ailenin kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri bulunduğunu dikkate almalıdır. Bu bilinçle öğrencilerine yönelik tutumlarını belirlemelidirler. Ailelerle kurulan iletişim neticesinde öğretmenlerin, öğrencilerinin performanslarını ve okul başarılarını artırmaları büyük önem taşır (Broussard, 2003: 215).

Öğretmen-veli iş birliği, eğitimde önemlidir çünkü veliler, öğretmenler kadar öğrenme sürecinin başarısında etkili bir role sahiptir. Öğrenci başarısı, yalnızca okul içindeki öğretmen-öğrenci etkileşimleriyle sınırlı kalmaz; ebeveynler, çocuklarının eğitimine okuldaki aktiviteleri destekleyerek ve eğitim süreçlerine aktif bir şekilde katılarak değerli katkılarda bulunabilirler (Aslanargun, 2007). Bu nedenle, öğretmenlerin velilerle sürekli ve etkili bir iletişim kurmaları, onları öğrenme sürecine katılmaya teşvik etmeleri ve sürece dahil etmeleri gereklidir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Bununla birlikte, öğrenme sürecinde hiçbir tarafın diğerinin yerini alamayacağı unutulmamalıdır. Aile, okulun; okul ise ailenin yerine geçemez. Eğitim sürecinin başarısı, bu iki temel unsurun birbirini destekleyen ve tamamlayan rollerini etkin bir şekilde yerine getirmesiyle mümkündür (Başar, 1999: 141-142). Bu durum, öğrenci merkezli bir eğitim ortamı yaratılmasında öğretmen-veli iş birliğinin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Öğretmen-veli iletişiminin iki yönlü olması, etkili bir eğitim süreci için temel bir gerekliliktir. Öğretmenler iletişimi başlatabileceği gibi veliler de çocukları hakkında bilgi

almak ve öğretmenlerle görüşmek konusunda kolay bir erişime sahip olmalıdır. Velilerin iletişim kurma taleplerinin öğretmenler tarafından teşvik edilmesi, öğrencinin öğrenme sürecine olumlu katkılar sunar ve eğitim seviyesini desteklemektedir (Eroğlu, 2008: 234-235).

Başarılı bir şekilde yürütülen okul-veli iş birliği, eğitim sürecinde karşılaşılabilecek sorunların çözümü için önemli bir adımdır. Bu iş birliği kapsamında gerçekleştirilecek çalışmalar, yalnızca öğrencilerin akademik başarısını artırmakla kalmaz, aynı zamanda okuldaki disiplin sorunlarını da azaltabilir (Ovacık, 1991; Starr, 2003).

Öğretmen ve aile arasındaki sağlıklı bir iletişim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha iyi anlamak ve bu gereksinimlere yönelik çözümler geliştirmek için önemli bir fırsat yaratabilir. Bu durum, öğrencilerin gelişimini destekleyerek hem okul başarısının artmasını hem de disiplin sorunlarının önlenmesini mümkün kılabilir (Aslanargun, 2007: 125). Dolayısıyla, öğretmen-veli iletişiminin sürekliliği ve etkinliği, eğitimin her aşamasında öğrencilerin başarısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Aydın (1997), ailelerin okula sağlayabileceği ekonomik, kültürel ve toplumsal desteğin oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Oluşturulacak okul-aile iş birliği, öğrencilerin hak ve sorumluluklarını öğrenip bunları davranışa dönüştürmelerinde ve okul başarılarını artırmada önem taşımaktadır. Ailelerin okula sunduğu destek, sadece çocuklarının okula yatırım yapmaktan öte, çocuklarıyla sağlıklı bir iletişim kurabilecekleri ortak bir zemin olarak ele alınmalıdır. Ancak günümüzde okul-aile ilişkilerinin ekonomik boyutta kalması, ailelerin okula katılımını zorlaştırmakta ve problemleri öğretmenler ve yöneticilerle paylaşımlarını engellemektedir. Bu durum, ailelerin çocuklarının öğrenme sorunlarını ya fark edememelerine ya da bu sorunları çözmekte zorlanmalarına yol açmaktadır (Öz, 1983: 235).

Kaya'ya (2012) göre, ailelerin okul-veli iş birliğine katılımını etkileyen faktörler arasında düşük eğitim ve kültür seviyesi, maddi sıkıntılar, zaman kısıtlılığı, okul yöneticileri ve öğretmenlerden yetersiz destek, velilerin eğitim seviyelerinin yetersiz olduğu düşüncesi, görüşmelerin formalite olarak algılanması, tek ebeveynli veya düşük gelirli ailelerin dışlanması, yöneticilerin veli desteğini etkinleştirememesi, beceriksizliği, okul korkusu, velilerin okula karşı olumsuz tutumları ve yalnızca maddi destekçi olarak görülme hissi

yer almaktadır. Bu faktörler, iş birliği sürecini ve öğrencilerin eğitimini olumsuz etkileyebilir.

1990 sonrası Türkiye'nin farklı bölgelerinde yapılan araştırmalara göre (Aslan, 1994; Aslanargun vd., 2004; Başaran ve Koç, 2001; Bilgin, 1990; Doğan, 1995; Oğan, 2000; Saraçoğlu, 2002), velilerin okula ilgisizliğinin çeşitli nedenleri belirlenmiştir. Bu nedenler arasında öğretmenlerin olumsuz tutumları, çocuğun başarısızlığı, sonuç alınamaması, maddi talepler, eski öğrencilik deneyimlerinin olumsuz etkileri, öğretmenlerin sürekli nasihat vermesi, okullardaki resmî atmosfer, yetersiz iletişim, maddi imkânsızlıklar, veli toplantılarının önemsiz görülmesi, okul-aile birliklerinin yetersizliği, velilere zaman ayrılmaması, okulun yararlarına inançsızlık, iş yoğunluğu, okulun uzaklığı, kalabalık veli toplantıları, öğretmenlerin otoriter tavırları ve velilerin düşük eğitim düzeyi öne çıkmaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015).

Öğrencilere kaliteli bir eğitim sağlamak için velilerin okula ilgisizliğinin giderilmesi büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenler ve yöneticiler, velilerle etkili iletişim kurarak ve güçlü ilişkiler geliştirerek onların okula dair olumsuz algılarını değiştirebilir. Yeşilyaprak'a (2006) göre, öğretmenlerin velileri güler yüzle karşılaması, görüşmelere olumlu haberlerle başlaması ve velilerin sosyal, ekonomik ve kültürel düzeylerini dikkate alması, öğretmen-veli ilişkisini güçlendirebilir.

Bilgin'in (1990) araştırması, anne-baba eğitiminin okul-aile ilişkilerini düzene koymada ve öğrencilerin okul başarılarını artırmada önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu durum, velilere yönelik eğitim programlarının planlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Öğrenci başarısızlığı ise genellikle veliler ve öğretmenler arasında karşılıklı suçlamalara neden olmakla birlikte, Akbaba'nın (2009) araştırması, veli ilgisizliğini başarısızlık sebepleri arasında en önemli faktör olarak göstermektedir. Benzer şekilde, Toldson ve Lemmons'un (2013) çalışması da aile katılımının öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini ve okul ortamını destekleyici bir hâle getirdiğini ortaya koymaktadır.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) araştırması, öğretmen ve yöneticilerin aile katılımını önemli bulduğunu ancak velilerin çoğunlukla bu konuda isteksiz davrandığını göstermektedir. Çalışmalar, velilerin eğitim sürecine katkıda bulunmasının, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini destekleyerek okul-aile iş birliğini güçlendirdiğini ortaya

koymaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015). Şimşek ve Tanaydın'ın (2001) belirttiği üzere, okulda verilen eğitimin evde desteklenmemesi hâlinde başarı sağlanması oldukça zordur. Bu nedenle, okul ve ailenin ortak bir anlayışla iş birliği yapması gereklidir.

Babaoğlu, Çelik ve Nalbant'ın (2018) araştırması, öğretmenlerin ideal veliden dört temel alanda beklenti içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır: çocuk-veli ilişkisi, öğretmen-veli ilişkisi, ebeveyn yeterliliği ve okul-veli ilişkisi. Araştırmada, en çok vurgulanan konunun veli-çocuk ilişkisi olduğu görülmektedir. Öğretmenler, velilerden çocuklarını yakından takip etmelerini, onlara sevgi ve destek göstermelerini, anlayışlı ve hoşgörülü davranmalarını, ödevlerine yardımcı olmalarını ve çocuklarıyla sürekli iletişim hâlinde olmalarını beklemektedir.

Özellikle özel okullarda çalışan öğretmenler, velilerle olan ilişkilerinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu durum, hem öğretmenlerin iş motivasyonunu hem de eğitim sürecinin etkinliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin velilerle ilgili yaşadıkları başlıca sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri şu şekilde sıralanabilir:

Birçok öğretmen, velilerin çocuklarının eğitimine yeterince ilgi göstermediğini ve okulla iş birliğinde yetersiz kaldığını ifade etmektedir (Flores, 2016). Bu durum, öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Okul-aile iş birliğini güçlendirmek için okul-aile birliklerinin yetkileri artırılmalı, veliler karar süreçlerine daha aktif bir şekilde dahil edilmelidir. Müdür yardımcılarının birinin velilerle iletişimden sorumlu olması ve sınıf temsilcileriyle düzenli toplantılar yapılması, sorunların hızlıca iletilmesini ve geri bildirim alınmasını kolaylaştırarak eğitim kalitesine olumlu katkı sağlayabilir (Balkar, 2009; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Okul-veli ilişkilerinin daha planlı bir şekilde yürütülmesi için yıllık, aylık ve haftalık görüşme programları oluşturulmalıdır. E-posta, mesajlaşma uygulamaları ve veli portalları gibi iletişim kanalları kullanılarak velilerin eğitim sürecine katılımı teşvik edilmelidir. Ayrıca, aile büyükleriyle yapılan mektuplaşma, telefon görüşmeleri ve ev ziyaretleri gibi uygulamalar da bu süreci destekleyebilir.

Öğretmen ve veliler, öğrenciler için uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla iş birliği yapmalıdır (Çelenk, 2003). Evdeki ilk öğrenme deneyimleri, okul başarısını

desteklerken öğretmenlerin aile ortamını tanıyarak daha etkili eğitim olanakları sunmaları önem taşımaktadır (Burns, Roe ve Ross, 1992).

Sanatsal, kültürel ve sportif etkinliklerde de velilerin aktif katılımı sağlanabilir. Bu etkinlikler, veli-öğretmen iletişimini güçlendirecek ve okul topluluğunu pekiştirecektir. Velilerin bu etkinliklere katılımını kolaylaştırmak için esnek programlar oluşturulması önerilmektedir.

Zor velilerle etkili iletişim kurmak için stratejiler geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Kızgın ya da morali bozuk velilerle karşılaşma olasılığı yüksektir ve bu durumun genellikle iletişim eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Öğretmenin veliye veya çocuğa karşı ön yargılı davranması, ilişkilerde ciddi sorunlara yol açabilir ve eğitim sürecini olumsuz etkileyebilir. Veliyi medeni hâli, dini inancı, cinsiyeti, etnik kökeni ya da sosyoekonomik durumu üzerinden etiketlemek, bu sorunların daha karmaşık bir hâl almasına neden olabilir (Koç, 2020). Bu tür durumlarda, doğru iletişim tekniklerini kullanmak, etkili bir iş birliği ortamı sağlamak açısından kritik öneme sahiptir. Yanlış iletişim, sık görüşme ile düzeltilemez; esas olan, etkili iletişim becerilerinin kullanılmasıdır. Doğru tekniklerle yaklaşıldığında, öğretmenler zor velilerle sağlıklı bir iletişim kurabilir ve sorunların çözümüne katkı sağlayabilir (Henderson, Marburger ve Ooms, 1986; Whitaker, 2003).

Okul yönetimleri, velilerin kendilerini rahat ve desteklenmiş hissettikleri bir ortam sunarak veli katılımını artırmayı ve okul-veli işbirliğini güçlendirmeyi hedeflemelidir. Böyle bir yaklaşım, velilerin okula daha güçlü bir bağ kurmalarına yardımcı olacaktır. Velilere yalnızca finansal kaynak gözüyle bakılmamalıdır. Okulun finansal ihtiyaçlarını karşılamak için alternatif kaynaklara yönelmek, velilere olan yükü azaltırken onların eğitim sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlayabilir.

Çimen ve Karadağ'ın (2020) araştırmasında, öğretmenler özel eğitim kurumlarında karşılaştıkları en büyük sorunlar arasında, velilerin ve okul yönetiminin yüksek performans beklentilerini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, okulların insan yetiştirme misyonu yerine veli memnuniyetine odaklanmasının, eğitim sürecinin niteliğini olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Bazı veliler, çocuklarının eğitim sürecine aşırı müdahale ederek öğretmenlerin otoritesini sarsabilmekte ve sınıf yönetimini zorlaştırabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim

programlarını uygulama sürecinde çeşitli zorluklar yaşamasına neden olabilmektedir. Bir öğretmenin çocuğa veya kendisine yönelik bir söz ya da uygulaması velileri rahatsız edebilir. Bu durumlarda, veli ile uygun ve etkili iletişim kurmak öğretmen için oldukça zordur. Veliler, özellikle haklı olduklarını düşündüklerinde öğretmenlerle karşı karşıya gelirler. (Koç, 2020). Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) çalışmasında, öğretmenler ve yöneticiler, bazı velilerin eğitim sürecine karışarak ve kendi uzmanlık alanlarına müdahale ederek baskı kurmalarından rahatsızlık duymaktadır. Bu durum, aile katılımına karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olmaktadır.

İşe alımda, iletişim becerisi yüksek öğretmen adaylarına öncelik verilmesi, veli ve öğrenciyle etkili iş birliği sağlar. Veli-öğretmen iş birliğini artırmak için düzenli eğitim seminerleri ve atölyeler düzenlenmelidir. Ancak bazı velilerin, aile katılımını yanlış anlayarak öğretmenin görevlerine müdahale etmesi, farkındalık eksikliğini göstermektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Veliler arasındaki ekonomik ve sosyal farklılıklar, çocukların eğitim süreçlerine katılımında eşitsizliklere yol açabilmektedir (Epstein, 1987). Düşük gelirli ailelerin eğitime katılımı sınırlı olurken orta gelirli ailelerin daha yüksek beklentileri nedeniyle katılım düzeyi artmaktadır (Thomas, 2002). Bu farklılıklar, öğretmenlerin öğrenciler arasındaki başarı farklarını kapatma çabalarını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, tüm velilerin eğitim süreçlerine eşit katılımını teşvik edecek politikalar ve programlar geliştirilmelidir. Böylelikle, öğrenciler arasındaki başarı farkları azaltılarak daha adil bir eğitim ortamı oluşturulabilir.

2.3. Eğitim ve Öğretim Programları

2.3.1. Eğitim Programı

Eğitim bilimlerinde program kavramı, genellikle eğitim ve öğretim programları bağlamında ele alınmaktadır. Eğitim programı, bir okulun içinde ve dışında gerçekleştirilen tüm öğretme-öğrenme aktivitelerini kapsayan geniş bir çerçeve olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1993). Buna karşılık, öğretim programı, bir dersin öğretilmesi için gerekli olan tüm etkinlikleri içeren ayrıntılı bir plan olarak, eğitim programının bir alt bileşeni olarak ele alınmaktadır (Görgeç, 2012). Öğretim programı, dersle ilgili planlanan tüm etkinlikleri ve öğrencinin okul içi ve dışı öğrenme süreçlerini kapsayan bir

bütün olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 2012). Sönmez (2009: 22) da eğitim programını, kişinin hedeflenen bilgi ve becerilere ulaşmasını sağlayacak düzenli bir eğitim ve değerlendirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Eğitim, belirli hedeflere ulaşmayı amaçlayan planlı bir süreçtir ve bu süreç, eğitim ve öğretim programları aracılığıyla sistematik bir şekilde yapılandırılır (Ünsal ve Çetin, 2019: 3). Eğitim sürecinin temel unsuru olarak kabul edilen bu programlar, istenen hedeflere ulaşmayı sağlamakta ve süreci yönlendirmede önemli bir rol üstlenmektedir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020).

Varış'a (1996) göre, eğitim programları, tüm eğitim kademelerinde millî eğitim hedefleri doğrultusunda, kurumların amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri kapsamaktadır. Duman (2004: 86) ise programların hazırlanmasında bireylerin gelişimsel özelliklerinin, ilgi alanlarının ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasının önemine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları sunulmasını mümkün kılarak, eğitim sürecini daha etkili ve verimli hâle getirmektedir.

Demirel'in (2012: 7) belirttiği üzere, eğitim programlarının dört ana boyutu bulunmaktadır: hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, ve değerlendirme. Hedef boyutu, öğrencilerin ulaşması beklenen davranışları net bir şekilde tanımlar. İçerik boyutu, bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan konuları kapsar. Öğrenme ve öğretme süreci boyutu, belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanılacak öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve tekniklerini içerir. Değerlendirme boyutu ise öğrencilerin hedeflenen davranışları ne ölçüde başardıklarını ve uyguladıklarını değerlendirir. Bu dört boyut, eğitim programlarının temel yapısını oluşturarak eğitim sürecinin etkinliğini artırmada önemli bir işlevi yerine getirir.

2.3.2. Öğretim Programı

Eğitim, okullarda belirli bir düzen içinde gerçekleşir ve bu düzenin sağlanmasında öğretim programları önemli bir rol oynar. Saracaloğlu'na (2015) göre, öğretim programı, derslerin nasıl işleneceğini belirleyen ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturan bir rehberdir. Benzer şekilde Görge (2012), öğretim programını, bir dersin öğretimi için gerekli tüm etkinlikleri içeren ayrıntılı bir plan olarak tanımlarken Demirel (2012: 7) ise bu programı, derslerin okul içinde ve dışında nasıl öğretileceğini düzenleyen kapsamlı bir

plan olarak ifade etmektedir. Bu tanımlar, öğretim programlarının eğitim sürecindeki vazgeçilmez önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretim sürecinin planlandığı gibi işlemesi için, uygulayıcıların programı doğru bir şekilde hayata geçirmeleri beklenmektedir. Ancak Döş vd. (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, bazı uygulayıcıların programı bilinçli veya yetersiz şekilde uyguladıkları belirlenmiştir. Bu durum, öğretim sürecinin verimliliğini doğrudan etkilemektedir.

Okullarda görev yapan öğretmenler, öğretim programlarının uygulanmasından sorumlu ana aktörlerdir, bu programları işlevsel kılarlar ve eğitim sürecinin belirlenen amaçlar doğrultusunda yürütülmesini sağlarlar. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu programları etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar büyük önem taşımaktadır (Arı, 2010; Bütün ve Gültepe, 2016; Yar Yıldırım, 2020). Öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik algıları ve tutumları, bu programların uygulama şekillerini doğrudan etkilemektedir. Sonuç olarak aynı öğretim programları, farklı okullarda çeşitli şekillerde uygulanabilmektedir (Döş vd., 2017).

MEB tarafından belirlenen standart programlardan sapmaların öğretmenlerin bireysel tercihleri veya okulun fiziksel ve kültürel koşulları nedeniyle oluştuğu belirtilmektedir (Acar, 2007; Aykaç ve Ulubey, 2012; Öztürk Akar, 2005). Bu durum, öğretim programlarının uygulamasında farklılıklar yaratmakta ve okullar arasında uygulama düzeyinde heterojenlik oluşmasına neden olmaktadır (Döş vd., 2017).

Öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken kullandıkları yöntemler, çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler arasında öğretmenlerin program uygulama bilgi ve becerilerindeki eksiklikler, okul kültürü, sınıf mevcudunun fazlalığı, öğretmenlerin programdaki rollerini tam olarak benimsememesi, okulun fiziksel koşulları, mevcut kaynakların yeterliliği, okul yöneticilerinin tutumları ve öğrencilerin özellikleri yer almaktadır (Acar, 2007). Ayrıca, bir okulun resmî veya özel olması, öğretmenlerin öğretim programlarını farklı şekillerde uygulamalarına yol açan önemli bir faktördür (Çetin ve Ünsal, 2019).

Eğitim programcılarınca hazırlanan müfredatlar ile öğretmenlerin okullarda uyguladıkları programlar arasında farklılıklar sıkça gözlemlenmektedir (Anderson ve Piazza, 1996; Sowell ve Zambo, 1997). Özel okulların, resmî okullar gibi aynı müfredatı uygulama yükümlülüğü olmasına rağmen, bu programlarda değişiklik yapma eğilimi gösterdikleri

belirtilmektedir (Kandemir, 2015). Öğretmenlerin müfredatı uyarlamaları sırasında okulların sahip olduğu kaynaklar, öğrencilerin bireysel özellikleri, veli beklentileri ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısı gibi faktörler önemli bir rol oynamaktadır (Gwimbi ve Monk, 2003; Han, 2013). Fullan (2007), öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörleri şu şekilde yeniden sınıflandırmıştır:

- **Değişimin Özellikleri:** Bu kategori, ihtiyaçlar, netlik, karmaşıklık ve kalite/uygulanabilirlik gibi dört alt başlık içerir. Katılımcıların gereksinimleri ve hedefleri göz önünde bulundurularak amaçlar açık bir şekilde tanımlandığında, yeniliklerin kabulü ve uygulanması daha kolay hâle gelmektedir.
- **Dışsal Etkenler:** Bu kategori kamu kurumları, bakanlıklar, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarını (STK) içermektedir. Bu dışsal faktörler ulusal politikalar, bürokratik yapılar, lobi faaliyetleri ve bilimsel araştırmalardaki değişimlere rehberlik edebilmektedir.
- **Bölgesel/Kurumsal Etkenler:** Bu kategori, değişikliğin uygulanacağı bölgenin veya sistemin sosyal koşullarını kapsamaktadır. Okulun fiziksel ve sosyal özellikleri, yöneticilerin ve öğretmenlerin nitelikleri gibi faktörler bu başlık altında değerlendirilir.

Bir programın başarılı bir şekilde uygulanması, bu faktörlerin birbirleriyle uyum içinde işlemesine bağlıdır. Saracaloğlu'na (2015) göre, programın yapısal özellikleri ve işleyişi, öğretmenlerin bireysel farklılıkları, aldıkları eğitim ve tutumları ile kurumsal özellikler, programın etkinliğini doğrudan etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu unsurlar, öğretim programının verimli bir şekilde uygulanabilmesi için önemli bir rol oynamaktadır.

2.3.3. Öğretim Tasarımı Modelleri ve Program Geliştirme

Öğretim tasarımı ve program geliştirme, her ne kadar birbiriyle ilişkili olsa da farklı süreçleri ifade etmektedir. Öğretim tasarımı, öğrenme ve öğretim teorilerini temel alarak öğretim sürecini sistematik bir şekilde geliştirme ve bu süreçte kaliteyi artırma odaklı bir yaklaşımdır (Brown ve Green, 2016; Saracaloğlu, 2015: 6). Öte yandan, program geliştirme, öğrenim amaç ve hedeflerini belirlemekle ilgilenirken öğretim tasarımı bu

hedeflerin nasıl uygulanacağını planlamayı kapsamaktadır (Ocak vd., 2015; Kıyak vd., 2020: 5-23).

Araştırmacılar, program geliştirmenin daha geniş kapsamlı, öğretim tasarımının ise daha dar kapsamlı olduğunu savunmaktadır (Fer, 2015). Ancak, bu iki süreç arasındaki sınır net değildir. Oliva ve Gordon'un (2018) tanımladığı dört yaklaşım, program ve öğretim arasındaki ilişkilerin farklı boyutlarını özetler:

1. İkili (Dualistic): Öğretim ve program birbirinden bağımsızdır; birinin işleyişi diğerini etkilemez.
2. İç İç Geçmiş (Interlocking): Öğretim ve program birbirine bağlıdır; ayrıldıklarında işlevselliklerini yitirirler.
3. Ortak Merkezli (Concentric): Öğretim ve program arasında karşılıklı bir ilişki vardır; biri diğerini kapsar.
4. Döngüsel (Cyclical): Öğretim ve program sürekli bir etkileşim içindedir ve birbirlerini karşılıklı olarak etkiler.

Bu yaklaşımlar, öğretim ve programın birbiriyle olan ilişkisini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Tek bir süreç diğerini tamamen kapsar demek yerine, bu süreçlerin karşılıklı etkileşim içinde olduğunu ve birbirini tamamladığını kabul etmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Öğretim tasarım modelleri, karmaşık süreçleri daha anlaşılır ve görselleştirilmiş bir yapıya dönüştürerek uygulamayı kolaylaştıran araçlardır (Brown ve Green, 2016). Branch (2009), bu modellerin öğretim tasarımındaki karmaşıklığı sadeleştirerek süreçlerin etkin bir şekilde yönetilmesini sağladığını ifade etmektedir. Seel ve arkadaşlarına (2017) göre, 40'tan fazla öğretim tasarımı modeli bulunmaktadır. Aşağıda, program geliştirmede yaygın olarak kullanılan bazı modellere yer verilmiştir:

- ADDIE Modeli: Türkiye'de öğretim programlarının geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan bir modeldir. Bu model, analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur. Her aşama, programın etkin ve verimli bir şekilde geliştirilmesini sağlar (Brown ve Green, 2016; MEB, 2017).
- Kirkpatrick Modeli: Eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmek için kullanılan dört aşamalı bir modeldir: reaksiyon, öğrenme, davranış ve sonuçlar.

Türkiye’de özellikle hizmet içi eğitim programlarında ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde tercih edilmektedir (Kaya vd., 2015: 89-97).

- Bloom’un Taksonomisi: Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve değerlendirme süreçlerinde sıkça kullanılan bir modeldir. Bloom’un Taksonomisi, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı öğrenme düzeyini içerir. Bu model, Türkiye’de eğitim programlarının yapılandırılmasında önemli bir araçtır (Yurdabakan, 2012).

Bu modeller, program geliştirme ve öğretim tasarım süreçlerinde rehberlik ederek hem öğrenme hedeflerinin belirlenmesini hem de programların değerlendirilmesini sistematik hâle getirmek için kullanılan araçlardır. Türkiye’de program geliştirme süreçleri, MEB tarafından belirlenen ve uygulanan bir dizi adımı içerir:

- İhtiyaç Analizi: Eğitim ihtiyaçlarının ve hedeflerin belirlenmesi.
- Hedef Belirleme: Ölçülebilir öğrenme hedeflerinin tanımlanması.
- İçerik Geliştirme: Eğitim materyallerinin hazırlanması.
- Öğrenme-Öğretme Süreci: Uygun yöntemlerin seçimi ve uygulanması.
- Değerlendirme: Öğrenme sonuçları ve program etkinliğinin değerlendirilmesi.

2.3.4. Etkili Öğretim Stratejileri ve Uygulamaları

Dijital çağın getirdiği yeniliklere rağmen, okullarda verilen yüz yüze eğitimin önemi hâlâ devam etmektedir ve bu durumun uzun yıllar sürmesi beklenmektedir. Öğrencilerin, mevcut sistemde kaliteli ve etkili bir öğretim sürecine dâhil olmadan hedeflerine ulaşmaları düşünülemez. Bu çerçevede, öğretim faaliyetlerinin kalitesine ve öğretim süreci sonunda ulaşılmak istenen sonuçlara etki eden birçok değişken bulunmaktadır (Akdeniz, 2013).

Öğretmenler, öğretim sürecinin etkinliğini artırmak için, öğretim yöntemlerini kendi teknikleriyle destekleyerek uygularlar (Akdeniz, 2013). Öğrencilere kazandırılacak önemli beceriler ancak planlı, hedefli ve dinamik eğitim-öğretim modelleri, teorileri veya yaklaşımları ile mümkün hâle gelir (Alaz, 2009).

Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak ve başarılı öğrenme deneyimleri yaşatmak için öğrenme stratejilerini öğretmeleri gerekmektedir. Bu

stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin ezbercilikten uzaklaşıp anlamlı öğrenmelerine ve hızla değişen bilgilere erişip bu bilgileri seçerek yorumlayabilmelerine yardımcı olacaktır. (Tunçer ve Güven, 2007). Bu bağlamda stratejiler, öğretimin nasıl sunulacağını, öğrencilerin karşılaşacakları öğrenme ve öğretim etkinliklerini, öğretimin sıralamasını ve ne tür bir ortamda, hangi iletişim yöntemleriyle uygulanacağını belirlemektedir (Fer, 2015). Bu nedenle, öğretmenin kullandığı stratejiler, etkili öğretimin sağlanmasında en az öğretmenin kendisi kadar önemlidir.

Öğretim stratejileri, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirmek için uyguladıkları yöntemler ve tekniklerdir. Bu stratejiler, öğretim sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Çeşitli öğretim model ve stratejileri ile bunların öğrenci başarısına etkileri hakkında bazı önemli bilgiler aşağıda belirtilmiştir (Aktın vd., 2013):

- Anlatım yöntemi, geleneksel bir yaklaşım olan bu yöntem, öğretmenin bilgiyi doğrudan aktardığı bir süreci ifade eder. Büyük gruplara hızlı bilgi aktarımı için etkili olmasına rağmen eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme açısından sınırlıdır (Gage ve Berliner, 1991; Gözütok, 2007; aktaran Küçükahmet, 2001: 75).
- Soru-cevap yöntemi, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve anında geri bildirim sağlayan bu yöntem, konunun daha iyi anlaşılmasını ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini destekler (Aykaç, 2006).
- Tartışma yöntemi öğrenciler arasında etkileşimi artırarak farklı bakış açılarını görmelerine olanak tanır. Bu yöntem, öğrencilerin fikirlerini savunma ve başkalarının görüşlerini değerlendirme becerilerini geliştirir (Welty, 1989: 199).
- Örnek olay yöntemi, gerçek yaşamdan alınan durumlarla çalışmayı temel alan bu yöntem, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Teorik bilgilerin pratik uygulamalarla pekiştirilmesine olanak sağlar (Gözütok, 2007; Summers ve Smith, 2004).
- Rol oynama ve drama yöntemi, empati kurma, iletişim ve sosyal becerileri geliştiren bu yöntem, öğrencilerin çeşitli durumları deneyimleyerek öğrenmelerini sağlar (Aykaç, 2006; Demirel, 1999).

- Problem çözme yöntemi, öğrencilerin bireysel veya grup içinde problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlayan bu yöntem, analitik ve yaratıcı düşünme fırsatları sunar (Utecht, 2003).
- İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin grup çalışması yaparak öğrenmelerini teşvik eder. Bu yöntem, sosyal becerilerin gelişmesine ve birlikte çalışmanın değerinin anlaşılmasına yardımcı olur (Slavin, 1996).
- Aktif öğrenme, grup çalışmaları, tartışmalar ve problem çözme etkinliklerini içeren bu yöntem, öğrencilerin derse daha etkin katılımını sağlar ve öğrenme sürecini interaktif hale getirir (Gürol ve Bavlı, 2015).
- Proje tabanlı öğrenme, gerçek dünya problemleri üzerinde çalışmayı temel alan bu yöntem, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliği becerilerini geliştirir. Türkiye’de özellikle STEM alanlarında yaygın olarak kullanılmaktadır (MEB, 2017).
- Teknolojik entegrasyon, dijital araçlar ve kaynaklarla zenginleştirilen öğretim süreçleri, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunar. E-öğrenme platformları ve simülasyonlar, eğitim programlarının modernizasyonunda önemli bir yere sahiptir (Eğitim Reformu Girişimi, 2017).
- Flipped classroom (ters yüz sınıf) modeli, ders içeriğinin evde öğrenilmesini, sınıf zamanının ise uygulama ve tartışma etkinliklerine ayrılmasını içerir. Öğrencilerin aktif katılımını artırır ve öğretmenlerin bireysel destek sunmasını kolaylaştırır (Hazır-Bıkmaz vd., 2012).

Bu modeller ve stratejiler, Türkiye’de eğitim programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında etkili ve yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretim tasarımı ve program geliştirme süreçlerinde bu yaklaşımların eğitim kalitesini artırmak ve öğrenci başarısını desteklemek için önemli bir işleve sahip oldukları görülmektedir.

2.3.5. Öğretmen Yetkinlikleri

Öğretmen yetkinlikleri, eğitim kalitesinin artırılmasında ve öğrenci başarısının desteklenmesinde temel bir role sahiptir. Sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlarla öğretmenler, eğitim süreçlerinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu bölümde,

öğretmen yetkinliklerinin önemi, geliştirilmesi ve özel okullardaki uygulamaları ele alınacaktır.

Eğitim sistemi içinde merkezi bir role sahip olan öğretmenlerin nitelikleri, eğitimin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştirmeyi hedefler ve bu doğrultuda başarılarıyla değerlendirilir. Öğretmenlerin etkili bir eğitim süreci yürütebilmeleri, sadece mesleki bilgileriyle değil, aynı zamanda pedagojik becerileri ve iletişim yetenekleriyle de doğrudan ilişkilidir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri, mesleki başarılarının temel göstergesi olarak görülmektedir (Çılgın, 2009: 10). Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitimdeki rolü, öğrenci başarısının artırılmasında ve eğitim sisteminin genel verimliliğinde belirleyici bir faktör olarak görülmektedir.

Türkiye'de Temel Eğitim Kanunu'na göre öğretmenlik, eğitim ve öğretim görevlerini üstlenen, yüksek bilgi ve beceri gerektiren bir ihtisas mesleğidir (MEB, 1973). Bu tanım, öğretmenliğin bilgi aktarımının ötesinde profesyonellik ve uzmanlık gerektirdiğini vurgular. Eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin bilgi birikimi, becerileri ve etik değerleriyle doğrudan ilişkilidir (Joseph, 2013: 17).

Öğretmenlik, bireylerin potansiyelini ortaya çıkarma ve gelecek nesilleri şekillendirme sorumluluğu taşır. Bu görev, bilgi aktarmanın ötesinde, öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini yönlendirmeyi de içerir. Yetkin öğretmenler, etkili iletişim kurarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlar ve eğitim ortamını olumlu yönde etkiler (Salema, 2005: 40). Ayrıca, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak motivasyonlarını artırmaları büyük önem taşır.

Öğretmenler, bireylerin yeteneklerini ve davranışlarını olumlu yönde geliştiren rehberlerdir. Bu özellikleri, onların eğitim sistemindeki vazgeçilmez rollerini bir kez daha ortaya koymaktadır (Kanat, 2018: 2). Akbaş'a (2018: 11) göre, öğretmenlik belirli standartları ve ölçütleri karşılaması gereken profesyonel bir meslektir. Bu bağlamda, her öğretmenin Tablo 3'te belirtilen niteliklere sahip olması beklenmektedir (Akbaş, 2018: 11).

Tablo 3. Öğretmenlik İçin Gerekli Standartlar ve Ölçütler

Standartlar ve Ölçütler	Açıklama
Uzmanlık Bilgisi	Öğretmenlik, belirli bir akademik eğitim sürecini gerektiren bir meslektir. Bu eğitim, öğretmenlerin eğitim bilimleri ve pedagojik yöntemler konusunda kapsamlı bilgi edinmelerini sağlar.
Mesleğe Giriş Denetimi	Öğretmen olabilmek için belirli yasal gerekliliklerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu gereklilikler arasında diploma ve sertifikalar bulunur.
Meslek Ahlakı	Öğretmenler, görevlerini yerine getirirken etik kurallara sadık kalmalıdır. Öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamak ve kendi değerlerini zorla kabul ettirmemek gibi etik prensipler, öğretmenlerin meslek ahlakının temelini oluşturur.
Hizmet Koşulları ve Toplumca Tanınma	Öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini artırmak için kariyer gelişim fırsatlarının sağlanması, sosyal ve mali hakların iyileştirilmesi ve çalışma koşullarının geliştirilmesi gereklidir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin toplumda kabul görmesi ve saygı ile karşılanması da büyük önem taşır.

Habacı ve diğerleri (2013: 267) ise öğretmenlik için gerekli nitelikleri Tablo 4’de şöyle sıralar:

Tablo 4. Öğretmenlik İçin Gerekli Nitelikler

Nitelikler	Açıklama
Sevgi ve Özveri	Öğretmenlik, sevgi ve sürekli fedakârlık gerektiren bir meslektir. Öğretmenler, öğrencilerin gelişiminde önemli bir rol oynar ve onların hayatlarında olumlu değişiklikler yapma sanatını icra ederler.
Kamuda İstihdam	Öğretmenlerin çoğu kamuda istihdam edilir ve bu mesleği tercih edenler genellikle kadınlardır.
Eğitim Düzeyi	Öğretmenlikte en az lisans düzeyinde mezuniyet şartı aranmaktadır. Bu, öğretmenlerin mesleki bilgi ve yetkinlik düzeylerinin yüksek olmasını sağlar, böylece öğrencilere daha etkili bir rehberlik sunabilirler.
Toplumsal Saygınlık	Öğretmenlik saygın bir meslek olarak kabul edilir, ancak yüksek statüye sahip değildir. Öğretmenler, topluma liderlik eder ve öğrencilere, velilere ve topluma karşı sorumluluk taşırlar.
Kariyer İmkânları	Öğretmenlik mesleğinde yükselme ve terfi seçenekleri sınırlıdır. Bu nedenle, meslek kariyer açısından durağan bir yapıya sahiptir.

Öğretmen yetkinliği, öğretmenlerin eğitim sürecindeki etkinliklerini artırarak ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratarak istenen öğretim sonuçlarına ulaşmalarını sağlayan bilgi, beceri ve inançların bütünüdür (Akarsu, 2018: 13). Bu yetkinlikler, birden

fazla önemli bileşeni kapsamaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin pedagojik bilgiye sahip olmaları ve etkili öğretim yöntemlerini uygulama becerileri, öğrenme sürecinin daha verimli hâle gelmesini sağlar. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmak için gösterdiği ilgi ve çaba da büyük önem taşır. Etkili sınıf yönetimi, öğrenme ortamının düzenli ve öğrenmeye elverişli olmasını desteklerken öğretmenlerin empati temelli bir iletişim kurması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik uygun destek sağlamalarına imkân tanır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu bileşenler bir araya gelerek öğretmenlerin öğrencilere olan etkisini artırmakta ve onların akademik başarılarına katkıda bulunmaktadır.

Öğretmen yetkinliklerinin önemi, gerek tarih boyunca gerekse günümüzde pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Araştırmalar, eğitim kalitesinin büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu yetkinlikler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmede ve istenen davranışları kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, eğitim sisteminde öğretmenlerin önemini açıkça göstermektedir (Tonbul ve Ağaçdiken, 2018: 47).

Deneyimli ve yetkin öğretmenlerin, sınıf içindeki etkileşimleri ve kullandıkları öğretim yöntemleriyle öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı da araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu öğretmenler, pedagojik bilgi ve becerilerini kullanarak öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunar ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olurlar. Öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerileri, öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve akademik performansı üzerinde doğrudan etki yaratmaktadır (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2009). Özellikle, öğretmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme stillerini anlamaları ve bu stillere uygun öğretim stratejileri geliştirmeleri, öğrenme sürecinin etkinliğini artıran önemli bir faktördür. Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece bilgi aktarmadaki becerilerinin değil, aynı zamanda öğrencileri anlamadaki ve onlara rehberlik etmedeki yetkinliklerinin de başarı üzerinde büyük bir etkisi vardır.

Son yıllarda, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler önemli bir tartışma konusu olmuş ve Tablo 5'te gösterilen bu yeterlilikler MEB tarafından belirli standartlara bağlanmıştır. Bakanlık, paydaşların görüşlerini dikkate alarak öğretmen yeterliliklerini belirlemiş ve şu alanlara ayırmıştır:

Tablo 5. MEB Öğretmenlik Yeterlilikleri

Öğretmen Yeterlilikleri	Açıklama
1. Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim	Öğretmenlerin mesleki etik kurallara uygun davranışları ve kendilerini sürekli olarak geliştirmeye yönelik etkinliklere katılmaları, mesleki başarı ve öğretim kalitesi için temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.
2. Öğrenci Tanıma	Öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını anlama yetkinlikleri kritiktir. Bu bilgileri etkili bir şekilde eğitim sürecinde kullanarak öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsemeleri beklenir.
3. Öğretim ve Öğrenme Süreci	Öğretmenlerin, etkili öğretim stratejileri ve yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha aktif ve verimli hâle getirir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artıracak bir ortam yaratılması bu süreçte büyük önem taşır.
4. Öğrenmeyi İzleme ve Değerlendirme	Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ilerlemelerini düzenli olarak izlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu süreçler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olur ve öğretim stratejilerini buna göre ayarlamalarını sağlar.
5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Öğretmenlerin, okul yönetimi, aileler ve toplumla etkili iletişim kurmaları ve işbirliği içinde olmaları beklenir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini destekleyen bir ortamın oluşturulmasına katkı sağlar.
6. Program ve İçerik Bilgisi	Öğretmenlerin, öğretme sorumluluğundaki derslerin içeriği ve müfredatı hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları önemlidir. Bu bilgi, ders planlama ve uygulama süreçlerinde etkin olmalarını sağlar.

Tablo 5’te gösterilen bu yeterlilikler, Türkiye’deki eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemek için belirlenen standartları ortaya koymaktadır. Bu yeterlilikler, öğretmenlerin daha profesyonel bir şekilde çalışmalarını ve eğitim süreçlerindeki etkinliğini artırmayı, ayrıca öğrencilere daha kaliteli bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlamaktadır.

Günümüzde yapılan araştırmalar, Etkili öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ve yetkinlikler, öğretim süreçlerinin başarısını doğrudan etkilemektedir. Güncel araştırmalar, bir öğretmenin etkili olabilmesi için alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik bilgi gibi üç temel özelliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nitelikler, öğretmenlerin sevgi, saygı, hoşgörü ve iş birliği gibi ideal davranışları sergileyerek öğrencileriyle daha anlamlı ve etkin bir iletişim kurabilmelerini sağlar (Taşkaya, 2012: 285).

Bir öğretmen, mesleğin gereği olarak diğer meslek gruplarına göre uzmanlık gerektiren özel niteliklere sahip olmalıdır. Bu nitelikler arasında eleştirel davranışlardan kaçınma, yüksek bilişsel yetenekler, samimi ve doğal davranışlar, yardımseverlik, uzmanlık alanı bilgisi, yaratıcılık, sorgulayıcı düşünme becerisi, duygusal denge, yüksek duygusal zekâ, öğrencilere ve öğretim sürecine olumlu bir tutum, etkili anadil kullanımı, sanat ve edebiyata ilgi, sosyal ve toplumsal olaylara duyarlılık, kişisel gelişim önemi, özgüven, dostça ilişkiler kurma yeteneği, duyarlılık, ve demokratik tutum sergileme gibi özellikler bulunmaktadır (Özabacı ve Acat, 2005: 214).

Öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinlikler oldukça geniş bir kapsama sahiptir ve nitelikli öğretmenlerin bu yetkinlikleri edinmeleri ve geliştirmeleri önemlidir (Ağırman, 2016: 16). Yapılan araştırmalar; öğretmenlerin öğrencileri akademik başarıya motive etme, etkili sınıf yönetimi, destekleyici sınıf ortamı sağlama, ileri düzeyde öğretim becerilerine sahip olma, uygun kaynaklar önerme, öğrencilere hedef belirleme konusunda rehberlik etme, öğrencilerin gelişimini teşvik eden yöntemler geliştirme, uygun öğretim etkinliklerini planlama ve uygulama vb. yetkinliklerinin önemini vurgulamaktadır (Ağırman, 2016: 16).

Öğretmenlik rolleri ve görevleri, farklı yaklaşımlara göre zaman içinde çeşitli yaklaşımlarla yeniden tanımlanmıştır. Geleneksel yaklaşım, öğretmenleri bilgi aktarımının merkezinde bir otorite figürü olarak görmektedir. Bu anlayışta öğretmenler, anlatım yöntemiyle bilgiyi aktararak öğrencileri yönlendirir (Güneş, 2016: 415). Ancak bu yöntemin sınırlı etkililiği, diğer yaklaşımların ön plana çıkmasına neden olmuştur.

Davranışçı yaklaşım, öğretmenleri öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini modelleyen bireyler olarak tanımlar. Öğretmenlerin bu model rolü, öğrencilerin belirlenen davranışları benimsemelerine yardımcı olur. Bilişsel yaklaşım ise öğretmenlerin, öğrencilerin zihinsel süreçlerini geliştirerek derinlemesine bilgi edinmelerini teşvik etmelerini vurgular. Bu bağlamda, öğretmenlerin alan bilgisi konusundaki uzmanlıkları önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Öte yandan, yapılandırıcı yaklaşım, öğrenmeyi aktif bir süreç olarak ele alır ve öğrencilerin bilgiye kendi çabalarıyla ulaşmalarını destekler. Bu yaklaşımda öğretmenlerin temel görevi, öğrencilerin deneyim kazanmalarına olanak sağlayacak

öğrenme fırsatları yaratmaktır (Güneş, 2016: 415). Aynı zamanda, öğretmenler öğrencilerin bağımsızlık kazanmalarını teşvik eden rehberlerdir (Açıkgöz, 2006: 34).

Aktif öğrenme sürecinde ise öğretmenlerin rehberlik rolü daha da belirginleşmektedir. Bu süreçte öğretmenler, yönlendirici sorular sorarak öğrencilerin gözlem becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, onların genel kültürlerini artırmak amacıyla kaynak önerilerinde bulunur (Arıkan, 2019: 10). Bu yöntemler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha anlamlı ve etkili hâle getirmeyi amaçlamaktadır.

Öğretmen yetkinliklerinin önemi büyüktür; etkili öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarır (Darling-Hammond, 2000). Eğitim uzmanı ve araştırmacılar, yüksek düzeyde yetkinlere sahip olan öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu artırarak olumlu bir öğrenme ortamı sağladığını vurgulamaktadır (Stronge, 2018).

Mesleki yetkinliklerin geliştirilmesi için çeşitli yöntemler vardır; bunlar arasında hizmet içi eğitim programları, seminerler, atölye çalışmaları ve akademik kongrelere katılım yer almaktadır. (Guskey, 2002). Guskey (2002), çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişimini ve bu gelişimin öğretmenler üzerindeki etkilerini ele alarak özellikle hizmet içi eğitim programlarının, seminerlerin, atölye çalışmalarının ve akademik kongre katılımlarının öğretmenlerin profesyonel gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bireysel olarak kendilerini ileriye taşımaları için çeşitli eğitim materyalleri ve kaynakları sunulması gerekliliğini üzerinde durmaktadır.

Hattie'ye göre (2009) öğretmen yetkinlikleri eğitim kalitesini artırmada önemlidir ve yetkin öğretmenler dersleri etkili bir şekilde işleyerek öğrenci başarısını artırmaktadır. Ayrıca, Avalos (2011) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin eğitim süreçlerinde yenilikçi yaklaşımlar benimseme ve uygulama yeteneklerini artırdığını belirtmiştir.

Özel okullarda öğretmen yetkinliklerine yönelik yapılan araştırmalar, bu kurumların öğretmen seçim süreçlerinde daha titiz davrandığını ve öğretmenlerine sürekli profesyonel gelişim olanakları sunduğunu ortaya koymaktadır (Can, 2019). Bu bağlamda, öğretmenlerin akademik ve mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla çeşitli eğitim programlarının düzenlendiği görülmektedir. Kayadibi'nin (2012) çalışması, özel okulların nitelikli öğretmen kadrosu oluşturma hedefiyle eğitim kalitesini yükseltmek için

sürekli eğitim programlarını önemli bir strateji olarak benimsediğini göstermektedir. Bu tür programlar, öğretmenlerin hem pedagojik hem de alan bilgilerini geliştirme konusunda önemli bir destek sunmaktadır.

2.3.6. Öğretmen Yetkinliklerinin Öğretim Programı Uygulamalarındaki Rolü

Öğretmen yetkinlikleri, öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinlikler, müfredatın öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılmasını ve etkili bir biçimde hayata geçirilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yetkinlikleri sayesinde öğretim programlarının uygulamasında ortaya çıkan bazı önemli katkılar şu şekilde sıralanabilir:

Öğretmenler, pedagojik becerileri sayesinde müfredatı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirerek etkili öğretim stratejileri geliştirebilmekte ve bu sayede öğrenme süreçlerini daha verimli hâle getirebilmektedirler (Darling-Hammond, 2000). Bu durum, derslerin öğrenciler için daha ilgi çekici ve anlaşılır olmasını sağlamaktadır.

Öğretmenlerin bireysel öğrenme stillerini ve gereksinimlerini dikkate alabilme yetkinlikleri, müfredatı kişiselleştirme imkânı sunmakta ve böylece öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılımlarını sağlamaktadır (Tomlinson, 2001). Bu yaklaşım, her öğrencinin öğrenme potansiyelini en üst seviyeye çıkarmayı hedeflemektedir.

Alanlarında uzman olan öğretmenler, öğrenci performansını etkili bir şekilde değerlendirerek geri bildirim sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme ilerlemelerini anlamalarına yardımcı olmakta ve gerektiğinde eksiklerini gidermelerine olanak tanımaktadır (Black ve Wiliam, 1998). Ayrıca bu geri bildirimler, öğrencilerin motivasyonunu artırarak derslere olan ilgilerini canlı tutmaktadır (Stronge, 2018).

Sürekli mesleki gelişim sürecinde olan öğretmenler, profesyonel gelişim ve yenilikçilik bir anlayışla yeni öğretim tekniklerini ve teknolojilerini keşfetmekte ve müfredatı güncel eğitim yaklaşımlarıyla zenginleştirmektedirler (Avalos, 2011). Bu yenilikçi anlayışla öğretmenler sınıf içi uygulamalarını sürekli olarak iyileştirebilmekte ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili hâle getirebilmektedirler.

Bu yetkinlikler, öğretim programlarının amacına ulaşması ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılaması için öğretmenlerin ne kadar önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4. Kurumsal Kültür ve İklim

Kurumsal kültür ve iklim, bir okulun değerlerini, normlarını, inançlarını ve geleneklerini ifade eden geniş bir kavramdır (Dinçer, 1991: 234). Bir başka ifadeyle bu kavram, kurum üyelerinin ortaklaşa benimsediği ve davranışlarını şekillendiren normlar, inançlar, alışkanlıklar ve semboller bütünü olarak tanımlanabilir (Karcıoğlu, 2001). Kurumsal kültür ve iklim, okulun başarısını ve çalışanların motivasyonunu doğrudan etkileyen temel faktörler arasında yer alır.

2.4.1. Okul Kültürü ve İklimi

Okul kültürü, öğretmenler, öğrenciler ve idari personel arasındaki ilişkileri, okulun fiziksel ortamını ve genel atmosferini kapsamaktadır. Pozitif bir okul kültürü, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu artırarak öğrenci başarısını destekler ve olumlu eğitim sonuçlarına katkıda bulunur (Bradshaw vd., 2009; Cohen vd., 2009). Okul kültürünün güçlü olması, bireylerin okula olan aidiyet duygularını artırırken iş birliğini ve ortak hedeflere ulaşma çabasını teşvik etmektedir.

Okul iklimi ise, okuldaki bireylerin günlük deneyimlerini ve etkileşimlerini belirleyen bir ortamdır. Bu ortam, fiziksel güvenlik, sosyal destek ve duygusal refah gibi unsurları içerir. Pozitif bir okul iklimi, öğrenci bağlılığını artırmakla kalmaz, aynı zamanda akademik başarıyı olumlu yönde etkiler ve öğretmenlerin iş memnuniyetini güçlendirir (Goddard vd., 2000; Kurt ve Çalık, 2010). Bu unsurlar, öğrenme süreçlerinin etkinliğini artıran bir zemin hazırlar.

Okul kültürü ve iklimi arasındaki uyum, öğrenciler ve öğretmenler için destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturma anahtarıdır. Bu uyum, akademik başarıyı ve öğretmenlerin mesleki doyumunu artırırken genel okul atmosferinin pozitif bir şekilde şekillenmesine yardımcı olmaktadır.

2.4.2. Okul Kültürü ve İklimini Geliştirmeye Yönelik Stratejiler

Okul kültürü ve iklimiyle ilgili yapılan araştırmalar, bu unsurların hem öğrencilerin akademik başarısı hem de öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okul kültürünü ve iklimini iyileştirmek amacıyla önerilen çeşitli stratejiler aşağıda ele alınmıştır:

- Öğrencilerin ve personelin farklılıklarını kabul eden, çeşitliliği teşvik eden bir ortam oluşturmak önemlidir. Bu doğrultuda, kültürel duyarlılığı esas alan öğretim yöntemleri kullanılarak herkesin bu sürece dahil edilmesi sağlanabilir (Brand vd., 2003).
- Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek, olumlu bir okul iklimi oluşturmanın temel taşlarından biridir. Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SEL) programlarının müfredata entegre edilmesi, öğrencilerin akademik ve kişisel başarılarını desteklemektedir (Christle vd., 2007).
- Ailelerin ve topluluk üyelerinin okulla iş birliği yapması, öğrencilerin okul deneyimlerini zenginleştirebilmekte ve okula bağlılıklarını artırabilmektedir. Bu bağlamda aile katılımı, eğitim süreçlerinin daha şeffaf ve destekleyici hâle gelmesine yardımcı olabilir (MacNeil vd., 2009).
- Okul binalarının ve sınıfların fiziksel olarak güvenli olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda, duygusal güvenlik ve destekleyici ilişkiler de sağlanmalıdır (Owens ve Valesky, 2007).

Eğitim kurumları, okul kültürü ve iklimini geliştirmek için bu stratejilere dayalı çeşitli uygulamalar gerçekleştirmektedir. Örneğin, PBIS (Pozitif Davranışsal Müdahaleler ve Destekler) gibi yaklaşımlar, öğrenci davranışlarını iyileştirmenin yanı sıra sosyal-duygusal gelişimi de desteklemektedir. Öğretmenlerin mesleki becerilerini güçlendirmek için düzenlenen profesyonel gelişim programları, öğretim kalitesini artırmaktadır. Bununla birlikte, düzenli olarak yapılan değerlendirme çalışmaları, okul kültürü ve iklimindeki gelişmeleri izlemek ve iyileştirme alanlarını belirlemek için kritik bir öneme sahiptir.

Olumlu bir okul kültürü ve iklimi, sadece öğrenci başarısını artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin iş memnuniyetini ve motivasyonunu da artırır. Bu nedenle, eğitim liderlerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin iş birliği içinde bu süreçleri iyileştirmeye odaklanmaları gerekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, bu araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri açıklanmıştır. Bu araştırma, odak grup görüşmesi yöntemiyle yapılmış ve elde edilen veriler analiz edilerek araştırma amacına yönelik anlamlandırılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Odak grup görüşmesi, belirli bir konu üzerinde farklı katılımcıların çeşitli görüşlerini ortaya koymasını sağlayarak konuya ilişkin derinlemesine ve kapsamlı bilgi edinmeyi mümkün kılan bir yöntemdir (Creswell, 2009).

Bu yöntemin seçilmesindeki temel neden, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları kendi perspektiflerinden aktarmalarına olanak sağlamasıdır. Odak grup görüşmesi, katılımcılar arasında etkileşimi teşvik ederek bireylerin bireysel bakış açılarını genişletmelerine ve birbirlerinin görüşlerini zenginleştirmelerine olanak tanır. Böylece, bu araştırmanın konusu olan sorunların çok boyutlu bir şekilde ele alınması ve daha uygulanabilir çözüm önerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Ayrıca, bu yöntem nitel araştırmanın temel amacı olan katılımcıların çevrelerini ve deneyimlerini nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını anlamak açısından etkili bir araçtır (Güler vd., 2013). Bu bağlamda, odak grup görüşmesi, özel okullardaki öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların nedenlerini ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymak için ideal bir veri toplama yöntemi olarak belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, Ankara ve İstanbul illerinde yer alan, farklı sosyoekonomik gruplara hizmet veren özel okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, katılımcı çeşitliliğini artırmayı ve farklı bakış açılarını yansıtmayı hedefleyen maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu

sayede, farklı branşlarda ve mesleki deneyim seviyelerinde öğretmenlerin görüşleri bu araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırma kapsamında, çeşitli branşlardan toplam 41 öğretmen ile görüşülmüştür. Katılımcıların mesleki deneyim düzeyleri, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16+ yıl arasında değişmektedir. Cinsiyet dağılımı ise hem erkek hem de kadın öğretmenlerden oluşmaktadır, bu da araştırmanın demografik kapsayıcılığını artırmaktadır.

Katılımcılar, görev yaptıkları okulların ölçeği açısından da farklılık göstermektedir. Küçük ölçekli (1-300 öğrenci), orta ölçekli (301-600 öğrenci) ve büyük ölçekli (600+ öğrenci) okullardan öğretmenler seçilerek, özel okulların farklı yapısal özelliklerinin bu araştırmaya yansması sağlanmıştır. Ayrıca öğretmenler, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise gibi farklı eğitim kademelerinde görev yapmaktadır. Bu çeşitlilik, bu araştırmada özel okullarda karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin daha geniş bir perspektifle ele alınmasını mümkün kılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış bir odak grup görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmanın temel temalarını ve alt başlıklarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu form, katılımcılardan kapsamlı ve ayrıntılı veri elde etmeyi hedeflemektedir. Görüşme formu, mevcut durumun değerlendirilmesi, çözüm önerilerinin sunulması amacıyla aşağıdaki bölümler çerçevesinde yapılandırılmış açık uçlu sorular içermektedir:

- Öğretmenlerin Demografik Bilgileri
- Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar
- İşe Alım Süreçleri ve İş Yükü-Gelir Oranları
- Okul İklimi ve Yönetimle İlişkiler
- Veli ve Yönetici İlişkileri
- Çözüm Önerileri ve İyileştirme Önerileri

Görüşme formu, uzman görüşleri alınarak ve pilot bir çalışma gerçekleştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik açısından test edilmiştir. Pilot çalışma kapsamında iki öğretmenle görüşmeler yapılmış, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda formda gerekli

düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, bu araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmayı amaçlamaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin detaylı bilgiler Ek-1’de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı boyunca yürütülmüştür. Odak grup görüşmeleri, katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 60-90 dakika sürmüş ve toplamda dört farklı grup oluşturularak gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen ses kayıtları, titizlikle çözülerek yazılı hâle getirilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri, gizliliği koruma ilkesine uygun olarak anonimleştirilmiş ve her bir öğretmene Ö1 ile Ö41 arasında değişen kodlar atanmıştır. Veriler, yalnızca bu araştırma amacıyla kullanılmıştır. Transkriptler hazırlanırken görüşme kayıtları defalarca gözden geçirilmiş, içeriklerin doğruluğu ve bütünlüğü sağlanmıştır. Bu süreç, analiz aşamasında güvenilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlamak amacıyla dikkatle yürütülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik bir şekilde incelenmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması sürecini içerir (Alanka, 2024). Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, öğretmenlerin görüşlerinin daha derinlemesine incelenmesini ve bu araştırmanın amaçlarına uygun olarak tematik bir yapıya dönüştürülmesini sağlamaktır. İçerik analizi süreci, aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

Verilerin Kodlanması: Odak grup görüşme transkriptleri dikkatlice okunmuş ve her bir ifade anlamlı birimler hâline getirilmiştir. Bu anlamlı birimler, öğretmenlerin görüşlerini ve önerilerini yansıtan önemli ifadeleri içermektedir. Her bir öğretmenin dile getirdiği görüşler, bu araştırmanın temel sorularıyla ilişkili olarak analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerde öne çıkan kavramlar ve ifadeler, bu araştırmanın ana temasına uygun olarak kodlara dönüştürülmüştür. Kodlar, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve önerilen çözüm yolları çerçevesinde düzenlenmiştir. Benzer ifadeler bir araya getirilmiş ve gruplandırılmıştır. Örneğin, “müfredat eksiklikleri” ile ilgili tüm ifadeler tek bir kod

altında toplanması bu araştırma verilerinin tematik olarak düzenlenmesi ve kategorilere ayrılması için bir temel oluşturmuştur. Örnek bir kodlama süreci Tablo 6'da gösterilmektedir:

Tablo 6. Araştırmada Kullanılan Kod ve Anahtar İfadeler

Sıra	Kod	Anahtar İfadeler	Açıklamalar
1	MS1	Müfredat Değişiklikleri	Öğretim programlarında yapılan değişiklikler ve uygulama zorlukları ve çözüm önerileri.
2	MS2	Materyal Eksiklikleri	Öğretim materyallerinin eksiklikleri (ders kitapları, teknolojik araçlar vb.) ve çözüm önerileri.
3	MS3	Haftalık/Yıllık Ders Saati	Ders saatlerinin yetersizliği, uzunluğu, verimliliği ve programlanmasındaki eksiklikler ve çözüm önerileri.
4	MS4	Öğretim Programlarında Uygulama Zorlukları	Yeni öğretim programlarının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri.
5	MS5	Etkili Öğretim Stratejileri	Verimli öğrenme için kullanılan etkili öğretim stratejileri ve yöntemleri
6	IY1	İşe Alım Sürecinde Yaşanan Sorunlar	Öğretmenlerin işe alım süreçlerindeki sorunlar ve çözüm önerileri.
7	IY2	Ücret ve İş Yükü Dengesi	Öğretmenlerin ücretlerinin iş yüküne oranla yeterli olmamasından kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri.
8	IY3	Yoğun Evrak İşleri	Öğretmenlerin bürokratik iş yükleri ve idari zorluklar ve çözüm önerileri.
9	IY4	Çalışma Koşullarındaki Problemler	Çalışma ortamındaki sorunlar ve çözüm önerileri
10	IY5	Öğretmenlerin Genel Sorunları	Öğretmenlerin çalışma koşulları ve mesleki gelişimleriyle ilgili olarak dile getirdiği genel sorunlar ve çözüm önerileri.
11	OI1	Karar Alma Süreçlerine Dâhil Edilme	Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımıyla ilgili sorunlar ve çözüm önerileri.
12	OI2	Çalışma Ortamı, İletişim ve İş Birliği	Okuldaki fiziksel koşullar ve altyapı eksiklikler ile iş birliği ve iletişim kalitesiyle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri.
13	OI3	Yönetimle Yaşanan Sorunlar	Okul yönetimiyle yaşanan problemler ve çözüm önerileri.
14	VI1	Velilerle İletişim ve Karşılaşılan Zorluklar	Velilerle iletişimde karşılaşılan zorluklar.
15	VI2	Veli Beklentilerinin Öğretmenlerin Çalışma Şartlarına Etkisi	Velilerin beklentilerinin öğretmenler üzerindeki etkisi ya da bu beklentilerin karşılanamamasından doğan sorunlar ve çözüm önerileri.

Kategorilerin Oluşturulması: Kodlama işleminden sonra elde edilen veriler, belirli kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve önerdikleri çözüm yollarını temsil edecek şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar “müfredat sorunları” gibi daha geniş kategorilere yerleştirilmiştir. Oluşturulan her kategori, içeriğine uygun şekilde isimlendirilmiştir. Kategorilerin oluşturulmasında temel amaç, öğretmenlerin görüşlerinin daha anlaşılır hâle getirilmesi

ve bu araştırma sorularına ilişkin daha genel çıkarımlar yapabilmektir. Tablo 7’de kodlar bu temalar altında gruplandırılmıştır:

Tablo 7. Kategori Listesi

Sıra	Kategori Adı	Kodlar
1.	Müfredat Sorunları	MS1, MS2, MS3, MS4, MS5
2.	İşe Alım ve İş Yükü	IY1, IY2, IY3, IY4
3.	Okul İklimi	OI1, OI2, OI3
4.	Veli İlişkileri	VI1, VI2

Temaların Belirlenmesi: Kategoriler arasındaki ilişkiler analiz edilerek, anlamlı bütünler (temalar) oluşturulmuştur. Bu temalar, bu araştırmanın ana bulgularını ve sonuçlarını temsil etmektedir. Temaların ve alt temaların belirlenmesinde, verilerin anlamlı şekilde gruplandırılması sağlanmıştır. Temalar, bu araştırmanın genel amacına uygun olarak kategorize edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 8’de, belirlenen temalar ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 8. Temalar ve Alt Temalar

Sıra	Tema Numarası	Ana Tema ve Alt Tema
1.	Tema 1	Müfredat Sorunları - Müfredat Değişiklikleri
2.	Tema 1	Müfredat Sorunları - Materyal Eksiklikleri
3.	Tema 1	Müfredat Sorunları - Haftalık/Yıllık Ders Saati
4.	Tema 1	Müfredat Sorunları - Öğretim Programlarında Uygulama Zorlukları
5.	Tema 1	Müfredat Sorunları - Etkili Öğretim Stratejileri
6.	Tema 2	İşe Alım ve İş Yükü - İşe Alım Sürecinde Yaşanan Sorunlar
7.	Tema 2	İşe Alım ve İş Yükü - Ücret ve İş Yükü Dengesi
8.	Tema 2	İşe Alım ve İş Yükü - Yoğun Evrak İşleri
9.	Tema 2	İşe Alım ve İş Yükü - Çalışma Koşullarındaki Problemler
10.	Tema 2	İşe Alım ve İş Yükü - Öğretmenlerin Genel Sorunları
11.	Tema 3	Okul İklimi - Karar Alma Süreçlerine Dâhil Edilme
12.	Tema 3	Okul İklimi - Çalışma Ortamı, İletişim ve İş Birliği
13.	Tema 3	Okul İklimi - Yönetimle Yaşanan Sorunlar
14.	Tema 4	Veli İlişkileri - Velilerle İletişim ve Karşılaşılan Zorluklar
15.	Tema 4	Veli İlişkileri-Veli Beklentilerinin Öğretmenlerin Çalışma Şartlarına Etkisi.

3.5.1 Tema 1: Müfredat Sorunları

Bu tema, öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin yaşadığı sorunları kapsamaktadır. Katılımcılar, müfredat değişiklikleri, materyal eksiklikleri, sınıf yönetimi ve ders saatlerinin yetersizliği gibi zorlukları vurgulamışlardır. Müfredatın daha etkili

uygulanması için sundukları çözüm önerileri, öğretim süreçlerini iyileştirmeyi amaçlamaktadır.

3.5.1.1. Müfredat Değişiklikleri - MS1

Bu alt temada, müfredat değişikliklerinin öğretim programlarının uygulanmasında yol açtığı zorluklar ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Katılımcılar, sık yapılan değişikliklerin adaptasyonu zorlaştırdığını ve yeterli saha çalışması yapılmadan gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Müfredat değişikliklerinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkilerine dair katılımcı görüşleri Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9. Müfredat Değişikliklerinin Öğretim Programlarına Etkisi

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö 2	Müfredat değişikliği. Yapılan değişiklikler önceden kademeli olarak yapılmalı.
2.	Ö5	Müfredat değişiklikleri daha planlı ve uzun vadeli bir yapıya kavuşturulmalıdır.
3.	Ö 7	Çerçeve öğretim programlarında yapılan değişikliklerde o yıl işlenmesine karar verilen dersi veren öğretmen tam o ders konusunda tecrübe kazanıyor ama pekiştirmeden yeni programla o ders çıkarılıp farklı bir ders ekleniyor.
4.	Ö 8	Ani kararlar doğrultusunda değişen müfredatlar nedeniyle ders işleyişinde karşılaşılan zorluklar
5.	Ö 10	Müfredat değişiklikleri öğretim sürecini zorluyor.
6.	Ö 13	Yeterince saha çalışması yapılmadan aceleci değişiklikler sorun olmaktadır.
7.	Ö 15	Sık yapılan müfredat değişiklikleri çünkü lise kademesi boyunca bir kez değişiklik yapılmıyor. Bir öğrenci dört sene eğitim alıyor ancak değişiklikler dört senede bir yapılmıyor. Bu da bir kademede öğrenilen bilginin yapılan değişiklik ile farklı kademelerde tekrarına ya da eksikliğine sebep oluyor.
8.	Ö 18	Müfredat çok fazla değişmiyor ama müfredat değişiklikleri öğrenci adaptasyonunu zorlaştırmaktadır.
9.	Ö 20	Müfredat değişikliği, öğretim programlarının uygulanmasında en sık karşılaştığım sorunlardan.
10.	Ö 21	Müfredat değişikliği ve yönetmelik değişikliği ile ilgili alınan kararlar.
11.	Ö 22	Müfredat ve yönetmelik değişiklikleri sırasında öğretmenler, öğrenciler ve velilerden alınan geri bildirimlere dayalı katılımcı bir süreç yürütülmelidir.
12.	Ö 23	Müfredatta İngilizce öğretiminde öğrencilerin seviyeleri arasında büyük farklılıklar var.
13.	Ö 26	Müfredat değişiklikleri.
14.	Ö 25	Sık müfredat değişiklikleri
15.	Ö 27	Müfredatın sık değişikliği öğrencilerin akademik ilerleyişini olumsuz etkilemektedir.
16.	Ö 28	Plansız müfredat değişikliği öğretim sürecine olumsuz etkileri olduğunu düşünüyorum.
17.	Ö 30	Sık sık müfredat değişiklikleri veya dönem başladıktan sonra yapılan herhangi bir değişiklik zorluklara yol açmaktadır.

18.	Ö 33	Müfredat değişikliği, öğretim programlarının uygulanmasında en sık karşılaştığım sorunlardan biridir.
19.	Ö 34	Müfredat değişiklikleri.
20.	Ö 35	Müfredat değişikliği.

Tablo 9. Müfredat Değişikliklerinin Öğretim Programlarına Etkisi (Devamı)

21.	Ö 36	Müfredat değişikliği. Sık değişmemeli.
22.	Ö 37	Müfredat değişiklikleri daha planlı ve uzun vadeli bir yapıya kavuşturulmalıdır.
23.	Ö 39	Müfredat değişikliği.
24.	Ö 40	Müfredat değişiklikleri rast gele olmamalı.

3.5.1.2. Materyal Eksiklikleri - MS2

Bu alt temada, öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan materyal eksiklikleri ele alınmıştır. Katılımcılar, materyallerin öğretim süreçlerinin etkinliğini doğrudan etkilediğini ve eksikliklerin öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşmalarını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Özellikle, ders kitapları, sınıf içi malzemeler ve teknolojik araçlar gibi temel materyallerin yetersizliği, öğretmenlerin derslerini planlamada ve uygulamada karşılaştıkları önemli engellerden biridir. Pratik uygulamalar ve laboratuvar çalışmaları gibi etkinliklerin eksikliği de öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerine engel olmaktadır.

Katılımcılar, bu eksikliklerin giderilmesi için okul yönetimlerinin materyal temini konusunda daha fazla kaynak ayırması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin yerel malzemelerden yararlanarak öğretim süreçlerini zenginleştirebilecekleri ve seviye uygun materyallerin temin edilmesinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Tablo 10'da, materyal eksikliklerine dair görüşler sunulmuştur.

Tablo 10. Materyal Eksikliklerinin Öğretim Programlarına Etkisi

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö 1	Kaynakların daha yeterli hâle getirilmesi, öğretim programlarının daha etkili uygulanmasında yardımcı olacaktır.
2.	Ö 2	Fizik derslerinde laboratuvar yetersizliği sorun oluşturuyor.
3.	Ö 3	İngilizce derslerinde sınıf materyalleri yetersiz. Daha fazla dijital kaynak ve kitap sağlanmalı.
4.	Ö 4	9. sınıf MEB gıda kitaplarında eksiklikler olması, fotokopi verilmesi. Atölyelerdeki eksiklikler önemli bir sorun.
5.	Ö 6	Görsel sanatlar için malzemelerin daha fazla çeşitli olması önerilebilir.
6.	Ö 7	Materyal yetersizliği çok yaşıyor. Sarf malzemelerin temin edilmesinde gecikmeler.

7.	Ö 8	Materyal yetersizliği nedeniyle ders işleyişinde zorluklar yaşanıyor.
8.	Ö 9	Sınıf içi materyallerin yetersizliği... Sınıf içinde görsel açıdan tepegöz, projeksiyon cihazlarının kullanımı. Öğrencilerle ortak soru çözümü için kullanılabilecek interaktif tabanlı uygulamaların kullanımı.
9.	Ö 10	Materyal yetersizlikleri mevcut. Matematik derslerinde teknoloji kullanımı yaygınlaştırılmalı.

Tablo 10. Materyal Eksikliklerinin Öğretim Programlarına Etkisi (Devamı)

10.	Ö 11	Materyal yetersizliği.
11.	Ö 12	Materyaller ön lisans düzeyinde, ancak öğrencilerin düzeyine uygun değil.
12.	Ö 13	Materyal eksiklikleri, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine engel olmaktadır. Öncelikli olarak materyal desteği gerekmektedir. Görsel ve işitsel materyallerin yanı sıra fizik deneylerini de yapabileceğimiz laboratuvar ortamının da sağlanması gerektiğini düşünüyorum.
13.	Ö 14	Materyal yetersizliği. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerimizde materyal ve kaynak olarak problem yaşamaktayım.
14.	Ö 15	Materyal eksikliği problem olmamakla birlikte, görsel ve teknolojik destek artırılabilir.
15.	Ö 16	Materyal eksikliği, kaynak kitap ve dijital materyal eksikliği yaşanıyor.
16.	Ö 18	Materyal yetersizliği öğrencilerin pratik yapmasını sekteye uğrattıyor.
17.	Ö 19	Materyal yetersizlikleri.
18.	Ö 20	Materyal yetersizlikleri de etkilemektedir.
19.	Ö 25	Materyal yetersizlikleri. Din kültürü derslerinde materyal yetersizliği öğrenimi kısıtlıyor.
20.	Ö 28	Dijital içerik eksikliği de büyük bir sorun.
21.	Ö 29	Materyal Eksikliği.
22.	Ö 30	Materyal yetersizliği en büyük sorunlardan biri.
23.	Ö 32	Türk dili ve edebiyatı derslerinde metinlerin seviyeye uygun olmaması önemli bir sorun.
24.	Ö 34	Fizik derslerinde deney imkanlarının kısıtlı olması büyük bir sorun.
25.	Ö 37	Müfredat ve materyal yetersizliği.
26.	Ö 40	Materyal yetersizlikleri. Din kültürü dersine uygun kitap, video, dijital içerik ve uygulamalar hazırlanmalıdır.
27.	Ö 41	Yabancı dil bölümünün materyal eksiklikleri.

3.5.1.3. Haftalık/Yıllık Ders Saati - MS3

Bu alt temada, katılımcıların haftalık ve yıllık ders saatlerinin yeterliliği konusundaki görüşleri ele alınmıştır. Katılımcıların bir kısmı, mevcut ders saatlerinin mevcut müfredatın uygulanması için yeterli olduğunu ifade ederken diğer katılımcılar bazı derslerde daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ders saatlerinin fazlalığının, öğrencilerin dikkatini zorlaştırdığı ve yetersizliğinin ise müfredatın eksik bir şekilde tamamlanmasına neden olduğu vurgulanmıştır. Özellikle, bazı branşlarda ders saati eksikliğinin, öğretim sürecinin verimliliğini doğrudan etkilediği ifade edilmiştir.

Katılımcılar, daha fazla ders saati talep eden öğretmenler, genellikle derinlemesine işlenmesi gereken konulara yeterince vakit ayıramadıklarından yakınmışlardır. Diğer

tafaktan, ders saatlerinin fazla olması, öğrencilerin yoğun programları ve dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle etkili olmamaktadır. Bu nedenle, öğretmenler ders saatlerinin dengeye getirilmesi gerektiğini, hem öğrencilerin dikkatini sürdürebilmeleri hem de müfredatın tam ve verimli bir şekilde işlenebilmesi için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 11’de, katılımcıların ders saatlerine dair görüşler verilmiştir:

Tablo 11. Haftalık/Yıllık Ders Saati Yeterliliği Üzerine Öğretmen Görüşleri

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö 1	Ders saatlerinin genel anlamda yeterliliği, kaynaklara ve öğretmenin anlatım becerisine bağlıdır.
2.	Ö 2	Teorik ders saatleri yeterli ancak deneylere ayrılan süre artırılmalıdır.
3.	Ö 3	Ders saatleri yeterli ancak sınıf başına düşen öğrenci sayısı yüksek. Daha küçük gruplarla ders yapılmalı.
4.	Ö 4	Ders saatleri genelde yeterli olsa da uygulama derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.
5.	Ö 5	Ders saatleri genel olarak yeterli ancak materyal hazırlığı için ek süreye ihtiyaç duyulmaktadır.
6.	Ö 6	Haftalık ders saatleri yeterli ancak yaratıcı çalışmalar için ek süreye ihtiyaç duyulmaktadır.
7.	Ö 7	Ders saatlerinin fazla olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin dikkat sürelerine uygun hale getirilmeli.
8.	Ö 8	Teorik ders saatleri yeterli ancak uygulamalı dersler ve proje çalışmaları için daha fazla süreye ihtiyaç var.
9.	Ö 9	Müfredatın bazı kısımları yeterince anlatılmadan geçiliyor. Ders saatleri artırılmalı. Tarih programı oldukça yoğun ve öğrencilere yeterince zaman ayıramıyoruz.
10.	Ö 12	Atölye çalışmaları ve uygulamalı derslere daha fazla zaman ayrılmalı.
11.	Ö 13	Haftalık ders saatleri kesinlikle yetersizdir. Öğrencilerin yeterli alt yapı ve hazır bulunuşluğu olmadan (fizik dersi için) kazanımların 2 ders saati içinde verilmeye çalışılması hiç kolay değildir.
12.	Ö 14	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için 2 ders saatinin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Konu yetiştirmekte problem yaşıyorum.
13.	Ö 15	Seçmeli derslerde yeterli ama zorunlu tarih dersleri için yeterli değil.
14.	Ö 16	Ders saatleri yeterli görünüyor ancak konuların öğrenci seviyesine göre farklı hızlarda işlenmesi gerekiyor.
15.	Ö 17	PDR etkinlikleri için yeterli süre ayrılmıyor. Rehberlik saatleri genelde akademik destek için ayrılıyor.
16.	Ö 18	Destek programlarıyla birlikte ders saati artıyor, bu daha fazla özveri gerektiriyor.
17.	Ö 20	10. sınıf felsefe müfredatı için 1 saat yeterli olamayabiliyor.
18.	Ö 22	Yeterlidir. Yeterli olmayan şey derslerin verimidir.
19.	Ö 23	Müfredat program ders saatlerine göre fazla.
20.	Ö 24	Verilen ve verilmesi istenen kazanımlar ile ders süreleri eşitsizliği var. Hayır, yeterli değildir. Ders saatleri yetersiz olduğu için spor etkinlikleri sınırlı kalıyor.
21.	Ö 26	Ders saatleri yeterli fakat eğitici etkinliklere daha fazla zaman ayrılabilir.
22.	Ö 27	Müfredat programının pratik kısmı ve yazılı sınav süresi arasında bir denge olmalıdır.

23.	Ö 29	Yeterli değildir.
24.	Ö 32	Sınıf mevcudu çok fazla. Bu nedenle derslere katılım zorlaşıyor.
25.	Ö 33	Ders sürelerinin yeterli olduğunu düşünüyorum fakat derslerin içeriği biraz daha derinleşebilir.

Tablo 11. Haftalık/Yıllık Ders Saati Yeterliliği Üzerine Öğretmen Görüşleri (Devamı)

26.	Ö 34	Ders saatleri yeterli ancak bazı derslerin daha pratik odaklı olması gerekiyor.
27.	Ö 35	Günümüz eğitim programları daha fazla zaman gerektiriyor.
28.	Ö 36	Çalışma saatleri uygun, fakat sınıf yönetimi konusunda yardımcı olacak ek desteklere ihtiyaç var.
29.	Ö 37	Ders saatleri yeterli ancak öğrencilerin derslerdeki katılımı çok düşük.
30.	Ö 38	Ders süreleri yeterli, ancak etkinlikler için daha fazla vakit ayrılmalı.
31.	Ö 39	Ders saatleri yeterlidir ancak öğrencilerin ilgi düzeyine göre sınıfların daha iyi yönetilmesi gerekiyor.
32.	Ö 40	Ders saatlerinin çoğu zaman yeterli olduğunu ancak ders içeriğini öğrencilere öğretme hızını ayarlamakta zorlandığımı düşünüyorum.
33.	Ö 41	Günlük ders saati çok uzun ve öğrencilerin dikkatini kaybetmelerine yol açıyor.

3.5.1.4. Öğretim Programlarının Uygulama Zorlukları - MS4

Bu alt temada, öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan zorluklar ele alınmıştır. Katılımcılar, sınıf mevcudunun fazlalığı, öğrencilerin altyapı eksiklikleri, sınıf yönetimi sorunları ve rehberlik iş birliğinin yetersizliği gibi konulara dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin dikkat eksikliği, sınıf içi ilgisizlik ve bazı branşların yeterince önemsenmemesi gibi faktörlerin ders verimini olumsuz etkilediğini de belirtilmişlerdir. Tablo 12’de, katılımcıların uygulama zorluklarına dair görüşler ve çözüm önerileri yer almaktadır:

Tablo 12. Öğretim Programlarının Uygulama Zorlukları

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö 1	Öğretim programlarının uygulanmasında beni en çok zorlayan sorun tanı almamış çocuklar ve RAM ile olan iletişimin zayıflığı. Bu sorun tanı ihtiyacı olan çocukların tanı almasını çok zorlaştırıyor. Çocukların tanıların olmaması da eğitimi güçleştiriyor.
2.	Ö 4	Öğrencilerin akademik becerilerinin düşük olması, sınıf içindeki öğrenciler arası seviyelerin oldukça farklı olması.
3.	Ö 3	Bazı sınıflarda mevcudun fazla olması nedeniyle laboratuvar da ders veriminin düşmesi.
4.	Ö 5	Sınıf yönetim sürecinde öğretmen ve rehberlik iş birliğinin öneminin fark edilmesi.

5.	Ö 7	Zaman yönetiminde sıkıntılar yaşıyor. Ders programına uygun şekilde ders işlemek zorlaşıyor. Müfredatın lise düzeyinde öğrenciler için ağır ve çok kapsamlı olduğunu düşünüyorum. Daha sade ve öz bir anlatımla çok daha anlaşılır olabilir.
6.	Ö 9	Ders başlangıç saatlerini dikkate almayan öğrenciler.
7.	Ö 10	Ders içeriği çok yoğun ve bazen öğrencilerin bu içeriği takip etmesi güç olabiliyor. Program oldukça yoğun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek değil.

Tablo 12. Öğretim Programlarının Uygulama Zorlukları (Devamı)

8.	Ö 12	Öğrencilerin akademik başarısı ile müfredat yükünün korele olduğunu düşünmüyorum.
9.	Ö 13	Alt sınıftan gerekli kazanımları tam alamayan öğrenciler zincirleme şekilde tam öğrenme yapamadan mezun duruma gelmektedir.
10.	Ö 14	Programlara günlük yaşamla bağlantılı içerikler eklenmeli ve öğrencilerin din kültürü derslerine ilgisi artırılmalıdır.
11.	Ö 16	Niteliksiz öğrencilerin çoğalması...
12.	Ö 17	Müfredat, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetererek esnek ve uyarlanabilir şekilde yeniden düzenlenmelidir.
13.	Ö 18	Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım göstermemesi, okuldaki sosyal aktivitelerden uzak kalmaları.
14.	Ö 21	Bazı öğrencilerde davranışsal problemler, sınıf içi kurallara uyumsuzluk.
15.	Ö 22	Öğrenci kaynaklı otokontrol eksikliği. İşlevsel olmayan ve takibi zor işlerin beklenmesi.
16.	Ö 25	Öğrencilerin derslere geç katılımı ve dersin yarısına kadar gelmeleri.
17.	Ö 26	Sınıf yönetimiyle ilgili sınıf içindeki disiplinsizlik ve yönetim zorlukları yaşıyorum.
18.	Ö 31	Kalabalık öğrenci gruplarının bireysel rehberlik faaliyetlerini zorlaştırması büyük bir sorun.
19.	Ö 32	Öğrencilerin ilgisizliği müfredatın uygulanmasında en büyük sorunlardan biridir.
20.	Ö 36	Ayrıca, disiplin konusunun daha etkin olması bizleri rahatlatacaktır.

3.5.1.5. Etkili Öğretim Stratejileri – MS5

Bu alt temada, katılımcıların öğretim programlarının daha etkili bir şekilde uygulanmasına ilişkin görüşleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Katılımcılar, öğretim süreçlerini daha etkili hâle getirebilmek için görsel ve işitsel materyallerin artırılması, öğrencilerin konuları daha iyi kavrayabilmesi gibi önerler sunmuşlardır. Etkileşimli aktivitelerin kullanılması ise öğrencilerin derse olan ilgisini artıracak ve aktif katılımlarını sağlayacağını, bunun yanı sıra sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğretmen sayısının artırılması, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla ilgi gösterebilmesi ve öğretim sürecinin verimliliğini artırabilmesi açısından ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, aynı zamanda öğrenci ve veli iş birliğinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca öğretmenlerle değil, aynı

zamanda ailelerin de aktif katılımıyla daha yüksek olacağına inanmaktadırlar. Öğretim programlarının esnekleştirilmesi, öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmesi için önemli bir diğer öneri olarak gündeme gelmiştir. Dijital araçların yaygınlaştırılması ve öğretmen-idare iş birliğinin güçlendirilmesi gibi unsurlar da katılımcıların önerdiği diğer iyileştirme stratejilerindendir. Öğretim programlarının daha verimli bir şekilde uygulanabilmesi için bu öneriler dile getirilmiştir. Tablo 13'te, katılımcıların etkili bir öğretim süreciyle ilgili görüşleri verilmiştir:

Tablo 13. Etkili Öğretim Stratejileri

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö 2	Özel okullarda zaten MEB okullarına göre ders saatleri yeterince fazla, gün içinde akademik derslerin yanı sıra sosyal aktiviteler de yer verilmelidir.
2.	Ö 3	Daha fazla interaktif oyunlar ve aktiviteler gerçekleştirilebilir. Özellikle öğrencilerin dil becerileri için bu tarz etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
3.	Ö 4	Ders anlatımlarının akılda kalıcı olması için görsel materyallerden daha fazla yararlanmak ve uygulama sayılarının artırılmasının etkili olacağını düşünüyorum. Öğrencinin merak ettiği konularda alan oluşturulabilir. Derste anlatılan konuların pekiştirilmesi için teknik geziler yapılabilir.
4.	Ö 5	Derslerde işlenen konuların diğer derslere entegrasyonu ve çocuğun günlük hayatımızda onları tanıyıp fark etmesini sağlayıcı metotların düzeye uygun kullanılması.
5.	Ö 6	Ayrıca öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren etkinlikler artırılabilir.
6.	Ö 9	Öğrencilerle ortak soru çözümü için kullanılacak interaktif tabanlı uygulamaların kullanımı. Anlatım tekniğinin öğrenci tarafından belli bir süre sonrasında sıkıcı gelmesi. Tekdüze ders anlatımının yapıyor olması.
7.	Ö 10	Öğrenciyle iş birliği yapabileceğimiz bir alan yaratılmalı ve sosyal etkinlikler bağlamında zaman tanınabilir.
8.	Ö 12	Sınıf mevcudunun düşürülmesi, öğretmen sayısının artırılması, pratik ders saatlerinin artırılması, laboratuvarların sayısının ve imkânlarının artırılması.
9.	Ö 14	Özellikle materyal noktasında MEB tarafından onaylanan sağlam kaynak problemi çözümü biraz da olsa derse ilgi ve etkileşimi artıracaktır.
10.	Ö 15	Tek bir öğrenme stratejisi yerine farklı haftalarda farklı öğrenme stratejileri uygulanabilir. Okul, öğrenci, öğretmen ve veli işbirliği sağlanarak öğrencinin derse ilgisi artırılabilir.
11.	Ö 16	Teknoloji ve diğer olanaklardan (genel okul bütçesi gibi) daha fazla faydalanarak daha kaliteli işler yapılabilir.
12.	Ö 17	Öğrencinin pasif bir dinleyici değil, aktif ve eğitim-öğretim sürecinde yaparak yaşayarak öğrenme modeline yaklaştırılırsa daha etkili bir süreç yürütüleceğini düşünüyorum.
13.	Ö 18	Dijital araçlar ve güncel kaynaklarla program desteklenmelidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Öğrencilerin ilerlemesini izlemek ve geri bildirim sağlamak için çeşitli değerlendirme yöntemleri uygulanmalıdır. Ailelerle düzenli iletişim sağlanarak öğrencinin akademik gelişimi desteklenmelidir.
14.	Ö 19	Edebiyat programları öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlanıyor.

Tablo 13. Etkili Öğretim Stratejileri (Devamı)

15.	Ö 20	Öğrenciyle iş birliği yapabileceğimiz bir alan yaratılmalı ve sosyal etkinlikler bağlamında zaman tanınabilir.
16.	Ö 21	Eğitsel etkinliklerle öğrenci becerilerine vurgu yapılarak desteklenmeli.
17.	Ö 24	Beden eğitimi dersleri genellikle akademik derslere kıyasla daha az önemseniyor.
18.	Ö 26	Meslek dersleriyle eşit veya yakın kredide olursa öğrencilerin derisi önemseme durumları artabilir. Dolayısıyla derisi daha iyi dinleyebilirler. Matematik dersleri öğrenciler tarafından zor ve soyut olarak algılanıyor. Müfredat daha fazla günlük yaşam örnekleriyle desteklenmeli.
19.	Ö 28	İngilizce programları genellikle öğrencilerin seviyesine tam uyum sağlamıyor. Daha esnek ve seviyelere göre uyarlanabilir bir müfredat geliştirilmelidir.
20.	Ö 29	Tarih dersleri genelde öğrencilere ezber odaklı olarak sunuluyor.
21.	Ö 30	Daha etkili uygulanabilmesi için öğretmen-idare iş birliğinin kuvveti ve bunun velilere yansıtılarak yürütülmesi taraftarıyım. Öğrencilerin bugün daha güzel şartlarda okuyabilmesine karşın aynı paralellikte gösteremedikleri sosyal tutumlar ve akademik başarı düzeyi okuldan çok aile içi düzen, sorumluluk duygusu ve özellikle anne ve baba tutumunun öğrenciye kazandırdıklarından geçmektedir.
22.	Ö 31	Akademik programların yoğunluğu nedeniyle rehberlik faaliyetleri ihmal ediliyor. Daha çok interaktif, uygulamalı ders öğrencilerin dikkatini çekmeye yardımcı olacaktır.
23.	Ö 32	Kaynak seçiminde devlet karışmamalı. Öğrencilerin ilgisizliği nedeniyle müfredat ve materyaller verimli kullanılamıyor.
24.	Ö 34	Öğrenci-öğretmen etkileşimi artırılmalı. Ders materyalleri ve ödevler artırılmalı. Veli ile iletişim ve işbirliği sağlanmalı.
25.	Ö 35	Derslerin teorik öğretilmesinden ziyade, daha etkinlik bazlı çalışmalar yapılabilir.
26.	Ö 39	Dersleri daha aktif işleyebilmek için etkinliklerle ve daha basite indirgenerek işlenebilir. Müfredat, öğrencilerin akademik seviyelerine göre hazırlanmalıdır.

3.5.2. Tema 2: İşe Alım ve İş Yükü

Bu temada, katılımcıların işe alım süreçleri, iş yükü ve ücret oranlarına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. İşe alım süreçlerinin şeffaflık ve adalet açısından nasıl algılandığı, çalışma koşulları ile iş yükü ve gelir dengesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcılar, iş yükünün kendileri üzerindeki etkilerini ve bu konuda yapılması gereken düzenlemeleri ifade etmiş; çalışma koşullarını iyileştirme ve adil bir ücret politikası oluşturma yönünde önerilerde bulunmuştur.

3.5.2.1. İşe Alım Sürecinde Yaşanan Sorunlar - IY1

Bu alt temada, katılımcıların işe alım süreçlerindeki deneyimleri, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri ele alınmıştır. İşe alım süreçlerinin genellikle mülakat, görüşme ve

sözleşme aşamalarından oluştuğu ifade edilmiş; bazı katılımcılar bu aşamalarda adalet, şeffaflık ve şartların netliği gibi konularda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sorun yaşamayan katılımcılar ise ücret adaletsizliği ve iş yükü dengesi gibi dolaylı konulara dikkat çekmiştir. Tablo 14’de, katılımcıların bu süreçlere ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Tablo 14. İşe Alım Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö1	Koordinatör ve müdür ile görüşülüp sözleşme imzalandı. Psikolojik danışmanlık kriterleri objektif olmalı.
2.	Ö2	İşe alımlarda öğretmenlerin akademik bilgilerini sınamak etik değil. Deneyim önemli bir kriterdir.
3.	Ö5	İşe alım sürecimden memnunum. Geçmiş deneyimlerim ve okulun bana kattıkları hakkında verimli bir süreç yaşadım.
4.	Ö4	Branşım için adayların sektörel tecrübesine daha fazla önem verilmelidir.
5.	Ö7	İşe alım sürecinde sigorta ve ders saatleri konusunda verilen bilgilerin doğru olmaması bir sorun.
6.	Ö8	Okul yönetimi işe alım sürecinde sadece deneyime odaklandı.
7.	Ö9	Deneyim şartının yeni mezunların işe girişini zorlaştırdığı düşünüyorum.
8.	Ö10	Deneyim kriteri doğrultusunda adaletli bir işe alım süreci gerçekleştiğini düşünüyorum.
9.	Ö11	İşe alım sürecim iyi geçti. Deneyimim, süreci rahat geçirmemde etkili oldu. Eğitim teknolojileri deneyim ister.
10.	Ö12	Online iş bulma sitesinden başvuru yaptım. Görüşme ve ders anlatımı sonucunda deneyimime bakılarak işe alındım.
11.	Ö13	Kariyer sitesine bıraktığım CV ile ulaşıldı. Deneyim ve iletişim becerisi işe alımda önemliydi.
12.	Ö14	İşe alım sürecimde herhangi bir problem yaşamadım. Mesleki deneyimim işe alımda belirleyici oldu.
13.	Ö15	Görüşmede mesleki tecrübelerim soruldu. Genel sorunlar: yüksek ders saatleri, düşük ücret, cinsiyet ayrımcılığı.
14.	Ö16	İşe alım sürecimde deneyime öncelik verildi. Görüşme, ders dinleme ve fiyat anlaşması şeklinde ilerledi.
15.	Ö17	Yeni mezun olduğum dönemde ve sonraki kurumlarda deneyimim süreci kolaylaştırdı.
16.	Ö18	İşe alım sürecim uzun sürdü ama bu benim sağlık problemlerimden kaynaklandı. Süreçte deneyimime de bakıldı.
17.	Ö19	Yeni mezun öğretmenlere rehberlik edecek programlar düzenlenmeli. İşe alımda yeterince fırsat sunulmuyor.
18.	Ö20	İşe alım sürecinde adaletli bir değerlendirme yapıldığını düşünüyorum. Deneyim gibi kriterler dikkate alındı.
19.	Ö21	Deneyimli öğretmenle çalışmak istediklerini belirttiler. İşe alım sürecinde bir sorun yaşamadım.
20.	Ö22	Görüşme sırasında rehberlik vaka analizi istendi. Deneyim soruları ağırlıktaydı.
21.	Ö23	Örnek ders anlatımı yapmam istendi. Alan bilgisi ve sınıf yönetimi sorularıyla süreci tamamladım.

22.	Ö24	Beden eğitimi öğretmenlerinin işe alımlarında spor branşlarındaki uzmanlık genelde göz ardı ediliyor.
23.	Ö25	İletişim becerisi, sınıf yönetimi ve deneyim ön plandaydı. İşe alım sürecimde bir sorun yaşamadım.

Tablo 14. İşe Alım Sürecinde Yaşanan Sorunlar (Devamı)

24.	Ö26	İşe alım sürecinde ders anlatımıyla deneyime bakıldı. Daha objektif mülakat süreçleri uygulanmalı.
25.	Ö27	2 yıl mesleki deneyim şartı vardı. İşe alım sürecimde bir sorun yaşamadım.
26.	Ö28	Görüşme sırasında alanımda 3 yıl deneyim şartı vardı. Deneyim işe alımda belirleyici oldu.
27.	Ö29	Bölüm başkanıyla görüşme sonrası ders anlatımı yaptım. Deneyimim işe alınmamda etkili oldu.
28.	Ö30	Deneyimli ve iletişimde iyi olunması bekleniyor. Ancak maddi motivasyon eksikliği önemli bir sorun.
29.	Ö31	Görüşmede diksiyon, iletişim becerileri ve deneyimlerim değerlendirildi. Bir sorun yaşamadım.
30.	Ö32	İşçi muamelesi görmek çok incitici. Bizler eğitmeniz, rehberiz; daha saygın bir süreç beklerdim.
31.	Ö33	Ders anlatımı, iletişim ve ifade yeteneğim değerlendirildi. Mesleki tecrübelerim süreci kolaylaştırdı.
32.	Ö34	İşe alım süreçleri deneyim, alan bilgisi ve sorun çözme becerisiyle objektif şekilde değerlendirilmeli.
33.	Ö35	Öğretmenlerin işe alım süreçleri daha objektif ve profesyonel olmalıdır.
34.	Ö36	İşe alım sırasında resmi tatillerde çalışma konusunda bilgi verilmedi, bu süreç daha şeffaf olmalıydı.
35.	Ö37	Mülakatta diksiyon ve iletişim becerilerime dikkat edildi. Örnek ders sunumu istendi. Sorun yaşamadım.
36.	Ö38	İşe alım sürecinde deneyim ve alan bilgisi ön plandaydı. Sadece bazı ücret konularında belirsizlik vardı.
37.	Ö39	Mesleki deneyimlerim ve güçlü-zayıf yönlerim soruldu. İşe alım sürecimde bir sorun yaşamadım.
38.	Ö40	İşe alımlarda maaş dengesizliği ve torpilli atamalar büyük sorun oluşturuyor.

3.5.2.2. Ücret ve İş Yükü Dengesi- IY2

Bu alt temada, öğretmenlerin ücret ve iş yükü dengesine ilişkin yaşadıkları sorunlar ele alınmıştır.

Katılımcılar, iş yükü ile maaş arasındaki dengenin genellikle sağlanamadığını ve ücretlerin yapılan işin karşılığını vermediğini ifade etmişlerdir. Birçok katılımcı, özellikle özel okullarda karşılaşılan zorlu çalışma koşullarının, maaşlarla orantısız olduğunu, iş motivasyonunu ve iş memnuniyetlerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Ders dışı işlerin çok olması, boş saatlerin yetersiz kalması, ders içi etkinlik hazırlıkları vb. işlerin zaman alması ve iş yükünü artırması gibi sorunlara değinmişlerdir. Katılımcıların çoğu, maaş iyileştirmeleri ve daha dengeli iş yükü dağılımı önermişlerdir.

Tablo 15’te, öğretmenlerin ücret ve iş yükü dengesine dair görüşleri verilmiştir:

Tablo 15. Ücret ve İş Yükü Dengesi Sorunları

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö1	İş yükü ve maaş dengesi iyi. Ancak devlet ve özel kurumlar arasındaki farklılık, motivasyonu olumsuz etkiliyor.
2.	Ö2	Özel okulda çalışma koşulları zorlayıcı olabiliyor ve ücretler düşük. Deney hazırlıkları zaman alıcı ve iş yükü dengesiz.
3.	Ö4	Uygulamalı derslerdeki iş yükü fazla. Evrak işleri zaman alıyor, gelirin daha yüksek olması gerektiğini düşünüyorum.
4.	Ö5	İş yükü fazla ve özellikle etkinlik hazırlıkları zaman alıcıdır.
5.	Ö6	İş yükü yaratıcılık gerektirdiği için yoğun olabiliyor. Ücretler bu çabaya göre iyileştirilebilir.
6.	Ö7	Ders dışı işlerin çok olması, boş saatlerin yetersiz kalması ve ücretlerin düşük olması.
7.	Ö8	Haftalık ders saatlerinin fazla olması, iş yükü ve ücret arasında dengesizlik yaratıyor.
8.	Ö9	İş yükü fazla, gelir ile çalışma koşulları arasında denge yok.
9.	Ö10	Maaş iyileştirmeleri yapılmalı.
10.	Ö11	Ücretler genel olarak yetersiz, iş yükü ile maaş arasında dengesizlik var.
11.	Ö12	Ders saatinin fazlalığı, evrak yükünün çokluğu, aileme vakit ayıramamak sorun yaratıyor.
12.	Ö13	İş yükü ve gelir arasında denge yok. Kadın öğretmenler için ücretler aile geçindirmeye yetmiyor.
13.	Ö15	İş yükü ve gelir dengesinin fiziksel olarak hesaplanıp, psikolojik boyutunun göz ardı edildiğini düşünüyorum.
14.	Ö16	Çalışma saatim ideal fakat aldığım maaş iyileştirilebilir.
15.	Ö18	Piyasa standartlarının üzerinde bir maaş skalası olsa da yeterli değil.
16.	Ö24	Turnuva ve etkinlik organizasyonları iş yükünü artırıyor ancak bu çabalar yeterince ücretle karşılanmıyor.
17.	Ö25	Çalışma koşullarım ve tatillerimi de ön plana alırsam aldığım ücret orta seviyede bir denge sağlıyor.
18.	Ö26	Türkiye şartlarında bu mümkün değil maalesef. Tabii ki iş yükümüz ve aldığımız ücret denk değil.
19.	Ö28	Orantısız fazla iş yükü, az maaş. İş yükü özellikle sınav hazırlıkları ve değerlendirmeler sırasında yoğunlaşıyor.
20.	Ö29	İş çok maaş az.
21.	Ö30	Öğretmenler olarak icra ettiğimiz mesleğin adaletli ücretlendirildiğini düşünmemekteyim.
22.	Ö32	Her şeyden önce itibarımız yok, ücretler yetersiz. Maaş karşılığı 20 saat üstü ders ücreti olması gerekir.
23.	Ö33	Ücret şimdilik sağlıyor ama Ocakta enflasyona ezilmemek isterim.
24.	Ö34	Hafta sonu ve etüt konularında dengesizlik olduğu düşünüyorum.
25.	Ö35	Duruma göre değişkenlik gösteriyor. İş yükü ve ücret arasında dengesizlik var.

26.	Ö36	İş yükü ve gelir arasında bir denge sağlanmıyor.
27.	Ö38	Hayır, sağlanmıyor.
28.	Ö39	Duruma göre değişebiliyor.
29.	Ö40	İş yükü çok ama maaş daha iyi olmalı.
30.	Ö41	Çalışma saatleri güzel ama aldığımız ücret bir iki tık daha yüksek olabilir.

3.5.2.3. Yoğun Evrak İşleri- IY3

Bu alt temada, katılımcıların iş yükü ve evrak işleriyle ilgili yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Katılımcılar, evrak işlerinin fazlalığının zaman ve enerji açısından büyük bir yük oluşturduğunu ve derslere yeterince odaklanmalarını engellediğini belirtmişlerdir. Ders dışı zamanlarda da mesai yapmak zorunda kaldıklarını ifade eden katılımcılar, evrak işlemlerinin gereksiz yere zaman alıcı olabileceğini vurgulamış ve dijitalleşmeyle bu yükün hafifletilebileceğini önermişlerdir. Rehberlik evraklarının rehber öğretmenlerce hazırlanması gibi öneriler de dile getirilmiştir. Tablo 16’da, yoğun evrak işlerine ilişkin görüşler ve çözüm önerileri yer almaktadır.

Tablo 16. Yoğun Evrak İşleri

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö2	İş yükümüz oldukça fazla. Özellikle resmi evrak işleri vakit olarak çok fazla zaman alabiliyor.
2.	Ö4	İş yükü olarak özellikle evrak işlerinin zaman aldığını düşünüyorum.
3.	Ö6	Okul etkinliklerinde dekor hazırlama gibi durumlarda diğer öğretmenlerin desteği faydalı olur.
4.	Ö9	Haftalık ders saatlerinin yanında nöbetler ve boş zamanlarda yapılan işler düzenlenmeli.
5.	Ö11	Ücretler genel olarak yetersiz, iş yükü ile maaş arasında dengesizlik var.
6.	Ö12	Ders saatinin fazlalığı, evrak yükünün çokluğu, aileme vakit ayıramamak sorun yaratıyor.
7.	Ö13	Evrak işlerinin dijital ortamda saklanabileceği düşünülürse çıktı almak israf gibi görünmektedir.
8.	Ö17	Evrak işleri yoğun ve zaman alıcı. Evrak yükü hafifletilmeli.
9.	Ö18	Evrak yükü bulunmakta ve bunun çözümü bulunmalıdır.
10.	Ö19	Nöbet sayısı azaltılabilir.
11.	Ö20	Evrak yükü anlamında biraz daha destek sağlanabilir.
12.	Ö26	Ders saati fazla olan öğretmene ders doldurma verilmemeli.
13.	Ö30	Törenler, etkinlikler, münazaralar, birçok sürecin edebiyat zümresine bırakılması yük yaratıyor.
14.	Ö33	İki gün nöbet tutmak biraz zor oluyor.
15.	Ö34	Evet, etüt saatleri düzenlenmelidir.
16.	Ö35	Görevlendirmelerin hep aynı hocalar üzerinden olmamasına dikkat edilmesini istiyorum.
17.	Ö36	T-max uygulaması ve gereksiz iş yükü kaldırılmalı.
18.	Ö41	Evet, görevli olmadığımız günlerde zaruri bir durum olmadığı sürece hafta sonları çalışılmaması.

3.5.2.4. Çalışma Koşullarındaki Problemler – İY4

Bu alt temada, öğretmenlerin çalışma koşulları ve iş yükü ile ilgili yaşadıkları zorlukları ve bu sorunlara yönelik sundukları çözüm önerileri üzerinde durulmuştur. Katılımcılar, iş yüklerinin genellikle fazla olduğunu, özellikle ders saatlerinin uzunluğu ve ek görevlerin zorlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Birçok katılımcı, çalışma ortamlarından memnun olsalar da iş yükünün dengesiz olduğunu ve bu durumun hem psikolojik hem de fiziksel açıdan olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Çözüm önerileri arasında, iş yükünün daha adil bir şekilde dağıtılması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Tablo 17’de öğretmenlerin çalışma koşulları ve iş yükü ile ilgili görüşleri aktarılmıştır:

Tablo 17. Çalışma Koşulları: Problemler ve Çözüm Önerileri

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö1	Çalışma ortamında rehberlik için ayrılan fiziksel alanlar yetersiz.
2.	Ö2	Okuldaki çalışma ortamı iyi ancak okulun şartları daha iyi olabilir.
3.	Ö4	Atölyelerde standartlar iyileştirilmeli, ekipman eksiklikleri giderilmelidir.
4.	Ö6	Sanat atölyesi yetersiz kalıyor. Daha geniş ve donanımlı bir atölye sağlanmalıdır.
5.	Ö7	Ders saati çok fazla, özel okul olduğu için öğretmenden de beklenti çok fazla. Fakat beklentileri karşılayabileceğimiz bir kaynak ve zaman dilimi sağlanmıyor. Bu da hiç dinlenmeden ara vermeden hatta çıkış saatinden sonra okulda kalmayı veya evde mesaiye devam etmeyi gerektiriyor. Hem fiziksel hem de psikolojik olarak yıpratıcı oluyor. Ders saatlerini düşürmek buna bir çözüm olabilir, kalan zamanda öğretmen kendinden beklenen diğer işleri halledebilir.
6.	Ö8	Laboratuvarlar yeterli değil.
7.	Ö12	Zümre başkanı olduğum için tüm sorumluluklar üzerimde.
8.	Ö14	Çalışma ortamımdan memnunum. İş yüküm dengeli bir şekilde dağıtılıyor.
9.	Ö15	İş yükü normal görünse de, yoğunluğun psikolojik boyutları göz ardı ediliyor.
10.	Ö16	Ders saatlerim gün içinde daha dengeli dağıtılabilir.
11.	Ö17	Meslektaşımın olması iş yükümü azaltıyor.
12.	Ö20	Ders saati konusunda maaş yeterli olabilir.
13.	Ö21	İletişimi kuvvetli bir çalışma ortamına sahibiz. Ortak paydada buluşabiliyor, idarenin desteği ile birlikte uyum içerisinde çalışabiliyoruz.
14.	Ö22	Destek çıkarak, esneklik sağlayarak halletmeye çalışılıyor. İş birliği her zaman çözüm getirir.
15.	Ö27	İş yükümüzde bir ağırlık olduğunu düşünmüyorum.
16.	Ö28	İş yükünü azaltmak için daha fazla öğretmen alımı yapılabilir.
17.	Ö29	Çok yorucu, daha az ders saati.
18.	Ö30	Geçen seneye göre ders saatlerimdeki azaltmanın memnun olduğum bir iyileştirme olduğunu belirtmek isterim.

3.5.2.5. Öğretmenlerin Genel Sorunları- IY5

Bu tema altında, katılımcıların çalışma koşulları ve mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Katılımcılar ders materyalleri, rehberlik hizmetleri ve eğitim teknolojileri gibi alanlarda destek eksikliklerinin öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Katılımcılar, ek desteklerin artırılması, uluslararası projelere katılımın teşvik edilmesi ve sosyal hakların iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, özel okullar ile devlet okulları arasındaki özlük hakları farklarının giderilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Tablo 18’de, bu sorunlar ve çözüm önerilerine dair katılımcı görüşleri sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Genel Sorunları

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö1	Özel okullarda rehberlik birimi için ayrılan bütçe genellikle yetersiz.
2.	Ö2	Ders materyalleri ve etkinliklere ayrılan bütçe oldukça düşük.
3.	Ö3	Kurum içi destekler genelde ekonomik anlamda yetersiz kalıyor.
4.	Ö4	Özel okullarda öğretmenlere verilen ek desteklerin artırılması gerekiyor.
5.	Ö5	Sınıf materyallerine ayrılan bütçe artırılabilir ve öğretmenlerin bireysel gelişimine daha fazla destek verilebilir.
6.	Ö6	Eğitim teknolojileri ve donanımlarına daha fazla bütçe ayrılması gerektiğini düşünüyorum.
7.	Ö7	Yeterli kaynak olmadan yeni projeler uygulamak çok zor.
8.	Ö8	Özel okul-MEB ayrımının öğretmen açısından çözülmesi gerektiğini düşünüyorum.
9.	Ö9	Eğitimde özel kavramının toplumsal altyapısının boşaltılması.
10.	Ö10	Sosyal haklar konusunda sıkıntılar yaşıyor.
11.	Ö11	Özel okul öğretmenin yalnız öğretmen olarak görülmesi.
12.	Ö20	Sosyal haklar noktasında sıkıntı yaşamaktayız.
13.	Ö28	Uluslararası projelere ve yarışmalara katılım teşvik edilebilir.
14.	Ö32	MEB öğretmenlerinin özlük hakları bize de uygulanmalı.
15.	Ö37	Lütfen toplantılar daha çözüme odaklı olsun.
16.	Ö40	Yeterli materyaller olmadan öğretmenden beklentinin çok olması.

3.5.3. Tema 3: Okul İklimi

Katılımcılar, okul yönetimiyle yaşadıkları sorunlara dair çeşitli görüşler paylaşmışlardır. Bazı öğretmenler, okul yönetiminin öğretmenlere yeterli destek sağlamadığını ve karar alma süreçlerinde genellikle dışlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun, okul ikliminde olumsuz bir etki yarattığını ve öğretmenlerin iş tatminini azalttığını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise okul yönetimiyle olan ilişkilerinin olumlu olduğunu ve yönetimin öğretmenlerin görüşlerine değer verdiğini, karar alma süreçlerine dâhil edildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, yönetimle öğretmenler arasında güçlü bir

iletişim ve karşılıklı güvenin okul iklimini iyileştireceğine ve daha verimli bir çalışma ortamı yaratacağına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, okulda pozitif bir iklimin sağlanması için iş birliğinin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

3.5.3.1. Karar Alma Süreçlerine Dâhil Edilme - OI1

Katılımcıların okulda karar alma süreçlerine dâhil edilme durumları, farklı deneyimler ve görüşlerle şekillenmiştir. Bazı şretmenler, okul yönetiminin karar alma süreçlerinde şretmenlerin görüşlerine değer verdiğini ve kararların genellikle istişare ile alındığını ifade etmişlerdir. Bu şretmenler, okul yönetiminin düzenlediği toplantılarda fikirlerinin dinlendiğini, şretmenlerin katkılarının karar alma sürecini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, bazı katılımcılar ise karar alma süreçlerinde yeterince yer almadıklarını ve görüşlerinin genellikle göz ardı edildiğini dile getirmişlerdir. Bu şretmenler, okul yönetiminin çoğu zaman yalnızca kendi kararlarını dayattığını, şretmenlerin bu süreçlere daha fazla dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar, okul yönetiminin daha şeffaf ve katılımcı bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini, böylece şretmenlerin karar alma süreçlerinde aktif bir rol alarak okul ortamında daha gl bir iş birliği ve güven ortamı oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir. Tablo 19'da, şretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edilme durumlarıyla ilgili görüşleri detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Tablo 19. Karar Alma Süreçlerine Dâhil Edilme

Sıra	şretmen Kodu	şretmen Görüşü
1.	1	Eğitime ve şretmene yönelik her türlü gelişme ve karar zümre toplantılarında veya bireysel olarak konuşuluyor.
2.	2	şretmenlerin çok da dâhil olduklarını düşünmüyorum. Karar alma süreçlerinde şretmenler genellikle geri planda kalıyor.
3.	5	Okul yönetimi ile iletişimimiz gayet olumlu ve dengeli düzeyde gerçekleşiyor.
4.	7	Her idareci aynı olmamakla birlikte genelde destekleyici bir yönetim var. şahsi bir sorun yaşamadım.
5.	8	çalıştığım süre içerisinde herhangi bir sorun ile karşılaşmadım.
6.	9	Okul yönetimiyle bir sorun yaşamadım, ortak akılla çözüm üretilebileceğini düşünmüyorum.
7.	14	Alınan kararlar bizlerin bilgisine sunularak istişare kararı ile fikrimizi rahatça beyan edebiliyoruz.
8.	15	Kararların mantık çerçevesinde ve şretmenler ile iş birliği içerisinde alındığını düşünmüyorum.
9.	16	Karar mekanizmasında şretmenlere aktif rol verilmelidir.
10.	17	Karar alma süreçlerinde bizim fikirlerimiz soruluyor.

11.	Ö18	Hayır, düşünmüyorum.
12.	Ö20	Karar alma süreçlerinde öğretmenlerin yeterince görüş bildirme fırsatı bulamaması motivasyonu etkiliyor.
13.	Ö21	Fikir alışverişi yapılabiliyor, dâhil ediliyorum.
14.	Ö22	Branş öğretmenlerinin süreçlere dahil edildiğini gözlemlemedim.

Tablo 19. Karar Alma Süreçlerine Dâhil Edilme (Devamı)

15.	Ö27	Dâhil oluyoruz, fikirlerimiz mutlaka sorulur. Söylenen düşüncelere olumlu yaklaşılmaya çalışılır.
16.	Ö29	Okul yönetimi kendisi rahat kararlar alabiliyor.
17.	Ö30	Karar alma süreçlerine kısmen dâhil ediyoruz.
18.	Ö31	Kadememizle ilgili kararlarda çoğu zaman istişare yöntemiyle ilerliyoruz.
19.	Ö32	Toplantılar oluyor ama sonuç onların istediği gibi oluyor.
20.	Ö35	Karar alınıyor ve hocalara bildiriliyor, fakat dâhil edilmediğimi düşünüyorum.
21.	Ö36	Resmi tatillerle ilgili kararlar alınırken öğretmenlerin fikirleri alınmıyor.
22.	Ö37	Maalesef edilmiyor. Ya da edilmiş gibi yapıp kararları sonradan öğrenmek kötü sonuç.
23.	Ö39	Karar alındıktan sonra bizlere bilgi veriliyor. Dâhil edilmediğimi düşünüyorum.
24.	Ö40	Olabilir, bazen evet, bazen hayır.
25.	Ö41	Birçok konuda dâhil edildiğimi düşünüyorum, ancak bazı konularda fikir alınabilir.

3.5.3.2. Çalışma Ortamı, İletişim ve İş Birliği- OI2

Bu alt temada, katılımcıların okul iklimine dair deneyimleri çalışma ortamı, iletişim ve iş birliği çerçevesinde ele alınmıştır. Katılımcılar; okuldaki atmosferin genelde motive edici ve destekleyici olduğunu, iş tatmini üzerinde iş birliği ve güçlü iletişimin belirleyici bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler arasında pozitif iş birliği ve iletişim ön planda olsa da bazı katılımcılar sınıf kalabalıklığı ve fiziki koşulların iyileştirilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, okul yönetimiyle iletişim ve iş birliği konusundaki görüşler de ele alınmıştır. Tablo 20, çalışma ortamı, okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki iletişim ve iş birliği hakkında öğretmenlerin belirttikleri görüşleri içermektedir:

Tablo 20. Çalışma Ortamı, İletişim ve İş Birliği

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö1	Okul iklimi çok güzel.
2.	Ö3	Gayet rahat bir çalışma alanı benim için.
3.	Ö4	Sınıfların biraz kalabalık olduğunu düşünüyorum.
4.	Ö5	Okul atmosferi oldukça motive edici, destekleyici bir iklimdedir.
5.	Ö6	Okul gayet yeterli, ferah ve güzel. Ancak atölyelerin biraz daha havadar olmasını tercih ederim.

6.	Ö7	Nöbet bitiş zili ile ders başlangıç zili aynı anda çalıyor, bu durum stresi artırıyor.
7.	Ö8	Çalışma ortamının kalabalık olması motivasyonu düşürüyor.
8.	Ö9	Çalışma temposunun yoğunluğu motivasyon düşüklüğüne neden olabiliyor.
9.	Ö10	Genel anlamda huzurlu bir ortam olduğu kanaatindeyim.
10.	Ö11	Çalışma ortamımdan memnunum.

Tablo 20. Çalışma Ortamı, İletişim ve İş Birliği (Devamı)

11.	Ö13	Kalabalık bir okulda çalışmak zor ancak meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyi.
12.	Ö14	Okulumuz bölge ve öğrencilerin ailesi vb. etkenler nedeniyle zorluk derecesi olan bir okul. Öğretmenler dayanışma içinde.
13.	Ö15	Çalışma ortamını rahat ve ifade özgürlüğü olan bir yer olarak görüyorum.
14.	Ö16	Genel olarak memnunum. Sadece bazı durumlarda hoşnutsuzluklar iş performansımı etkiliyor.
15.	Ö17	Meslektaşlarım ve idari kadroyla saygıya dayalı bir iletişimimiz var.
16.	Ö18	Bir aile ortamı istediğimden bu şartlarda çalışma hızım artıyor.
17.	Ö19	Çalışma ortamı rahat.
18.	Ö20	Genel anlamda huzurlu bir ortam olduğu kanaatindeyim.
19.	Ö21	İletişimi kuvvetli bir çalışma ortamına sahibiz.
20.	Ö22	Zümreler arası olumlu olumsuz dinamikler oluşabilmekle beraber iş birliğine açık bir ortam vardır.
21.	Ö23	Okul çalışma ortamının düzgün ve olması gerektiği gibi olduğunu düşünüyorum.
22.	Ö24	Beden eğitimi dersleri genellikle öğrencilerin dinlenme saati gibi görülüyor.
23.	Ö25	Çalışma ortamımdan memnunum.
24.	Ö26	Öğrenciler fazla hareketli olduğu için nöbetlerde sorun yaşayabiliyoruz.
25.	Ö27	Çalışma arkadaşlarım ve tüm okul görevlileri olumlu kişiler.
26.	Ö29	Daha esnek çalışma ortamı olabilir.
27.	Ö30	Lise kademesi iletişimimizin gayet iş birliği içinde olduğunu düşünüyorum.
28.	Ö31	Çalışma ortamımız uyumlu, öğretmen arkadaşlar iş birliğine ve iletişime açık.
29.	Ö32	Çalışma ortamımız güzel, öğretmenler iş birliği içindedir.
30.	Ö33	Güzel bir çalışma ortamı var.
31.	Ö34	Okulu ve çalıştığım ortamı seviyorum.
32.	Ö35	Çalışma ortamı destekleyici ve işbirlikçi bir atmosfer.
33.	Ö36	Akıllı tahtalarda yaşanan sorunlar ders işleyişini etkiliyor.
34.	Ö37	Öğretmen odasının havasız olması, insan psikolojisini olumsuz etkiliyor.
35.	Ö38	Okul işte çalışıyoruz.
36.	Ö39	Çalışma arkadaşlarımızla birbirimize yardımcı olmaya çalışıyoruz.
37.	Ö40	Çalışma ortamı öğretmen arkadaşlar için iyi.

3.5.3.3. Yönetimle Yaşanan Sorunlar - Oİ3

Bu alt temada, öğretmenlerin okul yönetimiyle ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar ve sundukları çözüm önerileri ele alınmıştır. Katılımcıların çoğu, yönetici-öğretmen ilişkilerinde ciddi bir sorun yaşamadıklarını, iletişim ve iş birliğinin genellikle güçlü olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar iletişim kopuklukları ve güven

eksikliği gibi sorunlara dikkat çekerek açık iletişim ve karşılıklı güvenin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcılar, yönetimin daha duyarlı ve çözüm odaklı bir yaklaşım sergilemesi, öğretmen görüşlerinin karar alma süreçlerine dâhil edilmesi, şeffaflık, iş birliği ve empati gibi unsurların ilişkileri güçlendireceğini belirtmişlerdir. Tablo 21’de, bu sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşler sunulmuştur.

Tablo 21. Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö2	 ama genel olarak yöneticilerle iletişim eksikliği olduğunu gördüm.
2.	Ö3	... Yöneticilerle iletişim genelde pozitif ancak öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları göz ardı ediliyor.
3.	Ö4	Yönetici-öğretmen ilişkisinde bazen iletişim kopmaları meydana gelebiliyor.
4.	Ö10	Olumsuz olaylar kadar olumlu olaylara da değinilmelidir.
5.	Ö16	Okul yönetimi ile sözleşme yenileme sırasında fiyat anlaşmazlıkları dışında sorun yaşamadım. Yöneticiler, öğretmenlerle daha koruyucu bir tutum sergilemeli.
6.	Ö20	Motivasyonun artırılması için çalışmalar yürütülebilir.
7.	Ö22	Rolleri bilmemek, rol tanımlarını, branş etkililiklerini kestirmeden yola çıkmakla ilgili sorunlar yaşanabiliyor.
8.	Ö24	Mevcut okul öğrenci sayısı göz önünde bulundurulduğunda müdür yardımcısı sayısının yetersiz olduğunu düşünüyorum.
9.	Ö30	İdarenin iş yükünün yoğun olduğu dönemlerde iletişim sıkıntıları olabiliyor.
10.	Ö37	Ben bilirim, ben yöneticiyim; benim dediğim olmalı. mantığı kurumun gelişimini engelliyor.

3.5.4. Tema 4: Veli İlişkileri

Bu temada, veli ilişkileriyle ilgili öğretmenlerin deneyimleri üzerinde durulmuştur. Katılımcılar, görüşmede sorulan sorulara karşılık olarak velilerle kurdukları iletişimde karşılaştıkları zorlukları ve veli beklentilerinin işlerine olan etkilerini değerlendirmişlerdir. Katılımcı görüşleri; öğretmen-veli ilişkisinin güven ve saygı iletişim temelinde şekillenmesi gerektiği, aralarındaki güçlü iletişimin öğrencilerin başarısını artırmak için iş birliği ve anlayışla desteklenmesi gerektiği konusunda yoğunlaşmıştır.

3.5.4.1. Veli İlişkileri - Velilerle İletişim ve Karşılaşılan Zorluklar - VI1

Bu alt temada, öğretmenlerin velilerle iletişimlerinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için önerdikleri çözümler ele alınmıştır. Katılımcılar,

velilerle yaşadıkları deneyimlerde karşılıklı anlayış ve iş birliğinin önemine dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, iletişimde yaşanan sorunların çözümüne yönelik öneriler sunarak daha etkili bir iletişim ortamının nasıl sağlanabileceğini değerlendirmişlerdir. Tablo 22'de, öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ve çözüm önerileri ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 22. Velilerle İletişim ve Karşılaşılan Zorluklar

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö1	Velilerin öğrencilerin sorunlarını anlamakta yetersiz kalması iletişimde sıkıntılar yaratıyor.
2.	Ö2	Öğrenci ve veliler, para verdikleri kurumda çalıştığımızdan biz öğretmenlere her şeyi yapabileceklerini ve söyleyebileceklerini düşünüyorlar.
3.	Ö3	İletişim bazında genel bilgilendirme mesajlarına velilerin yanıt vermemesi sıkıntı yaratıyor.
4.	Ö4	Velilerin toplantılarda en çok gündeme getirdiği konu, akıllı tahta ve kütüphane eksikliği.
5.	Ö5	Veliler zaman zaman okul ve sınıfın iç işlerine karışmak istiyorlar.
6.	Ö6	Velilerin görsel sanatlar dersini boyama ve eğlence dersi olarak görmeleri zorluk yaratıyor.
7.	Ö7	Velilerin öğrencilere karşı daha toleranslı davranmamızı beklemeleri.
8.	Ö8	Velilerin öğrenciler ile sağlıklı iletişim kuramaması, öğrencilerde sorunlara neden oluyor.
9.	Ö9	Öğrencisine ilgisiz veliler en büyük zorlukların başında geliyor.
10.	Ö10	Veliler, öğretmenlerin her türlü ahlaki problemi çözmesi gerektiğini düşünüyor.
11.	Ö11	Veliler genelde öğrencilerden aldığımız olumsuz davranışların arkasında durmuyor.
12.	Ö13	Bazı veliler öğretmenlerin aile hayatını düşünmeden her zaman iletişime geçmeye çalışıyor.
13.	Ö14	Özellikle bazı velilerimin sorumluluk bilincinde olmamaları çocuklarına da olumsuz yansıyor.
14.	Ö15	Velilerin mesai saatleri kavramını önemsememeleri ve üslup problemleri en büyük zorluklar arasında.
15.	Ö16	Veliler, para ödeyerek her şey bizim hakkımız gibi davranıyorlar.
16.	Ö17	Veli ile iletişimde öğretmene verilen saygının azaldığını gözlemliyorum.
17.	Ö18	12 yıllık süreçte aldığım her sınıfta velilerimle harika bir uyum yakaladım.
18.	Ö19	Veliler, öğrencilere koşulsuz inanıyor.
19.	Ö20	Veliler eğitim koçu olduğumuzu ve her ahlaki problemleri bizim çözmemiz gerektiğini düşünüyor.
20.	Ö21	Davranış problemi olan öğrenciyi kabul etmekte güçlük çekiyorlar.
21.	Ö22	Tüm kontrolün öğretmende olduğunun düşünüldüğü veli ve öğrencinin etken değil edilgen olduğu kısımlar zorluklarımızdandır.
22.	Ö23	İletişimsizlik.
23.	Ö25	Problemlerimden bir tanesi fazla telefon trafiğimin olması.
24.	Ö26	Bazı veliler öğrencilerinin hatası olmasına rağmen onları savunabiliyorlar.

25.	Ö27	Velilerimizden yana şu an bir sorun aslında yok, sadece ödev konusunda daha hassas olmalarını beklemekteyiz.
26.	Ö29	Kendi isteklerinin olması.
27.	Ö30	Velilerin öğretmenlere baskı yapması sıkıntılı bir durumdur.
28.	Ö31	Veliler rehberlik faaliyetlerine ilgi göstermiyor ve bilinç eksikliği mevcut.

Tablo 22. Velilerle İletişim ve Karşılaşılan Zorluklar (Devamı)

29.	Ö32	Velilerin sınırsız beklentileri bizi yoruyor.
30.	Ö33	Veliler daha çok soru çözümü ve ödevler verilmesinden yana.
31.	Ö34	Velilerin devamsızlık konularında yaşanan zorluklar.
32.	Ö35	Velilerin aşırı beklentilerinin öğretmenlere baskı oluşturmaları.
33.	Ö36	Veliler anlayışlı ve çocukları için elimden geleni yaptığımı biliyorlar.
34.	Ö37	Velilerin öğretmenlere yönelik tehdit edici tutumları.
35.	Ö38	Velilerle sürekli iletişimde olmam gerektiği düşüncesi.
36.	Ö39	Velilerin baskıcı tutumları işimi olumsuz etkiliyor.
37.	Ö40	Velilerin biraz bilmiş tavırları ve empati eksiklikleri.
38.	Ö41	Programı ara ara düzenleme yapmamız gerekiyor.

3.5.4.2. Veli İlişkileri - Veli Beklentilerinin Öğretmenlerin Çalışma Şartlarına Etkisi- VI2

Bu alt temada, velilerin öğretmenler üzerindeki beklentilerinin etkileri incelenmiştir. Katılımcılar, velilerin taleplerinin bazen iş akışını olumsuz etkilediğini ancak bilinçli velilerin desteğinin işleri kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, aşırı beklentilerin motivasyon kaybına neden olduğunu ifade etmiş ve bu beklentilerin sağlıklı iletişimle yönetilmesinin eğitimi daha verimli kılacağını vurgulamışlardır. Tablo 23'te, veli beklentilerinin etkileri ve çözüm önerileri yer almaktadır.

Tablo 23. Veli Beklentilerinin Öğretmenlerin Çalışma Şartlarına Etkisi

Sıra	Öğretmen Kodu	Öğretmen Görüşü
1.	Ö2	Veliler genellikle sonuç odaklı ve süreçlere destek vermiyor. Eğitim süreçleri hakkında bilgilendirme yapılmalı.
2.	Ö3	Veliler genellikle sınav odaklı düşünüyor ve süreç odaklı eğitime karşı direnç gösteriyor.
3.	Ö4	Veliler, öğrenci ile özel olarak ilgilenilmesini talep ediyor, bu talepler zaman zaman yorucu oluyor.
4.	Ö5	Veli beklentileri sınıf iç işlerine karışmaya yönelik olabiliyor ve öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyebiliyor.
5.	Ö6	Veliler genelde sanat derslerini gereksiz görebiliyor.
6.	Ö7	Veli beklentileri işimi değiştirmiyor ancak bazen not ve tutumlar konusunda baskıcı olabiliyorlar.
7.	Ö9	Veliler genellikle öğretmenleriyle daha sık iletişim kurmak istiyor.
8.	Ö10	Veliler, öğretmenlerin her türlü ahlaki problemi çözmesi gerektiğini düşünüyor.

9.	Ö11	Veliler öğrencinin tüm derslerine bizim girdiğimizi düşünüyor ve bu durum iş akışını engelliyor.
10.	Ö13	Velilerin eğitimle ilgili bilince sahip olmaması.
11.	Ö15	Velilerle çoğunlukla hemfikir oluyoruz ve bu olumlu yönde etkiliyor.
12.	Ö16	Velilerin beklentileri öğretmen üzerinde baskı oluşturabiliyor.
13.	Ö17	Veliler ile sağlıklı bir iletişim kurabiliyoruz.
14.	Ö19	Veliler eğitime yönelik bilinçsiz bir yaklaşım sergiliyor.

Tablo 23. Veli Beklentilerinin Öğretmenlerin Çalışma Şartlarına Etkisi (Devamı)

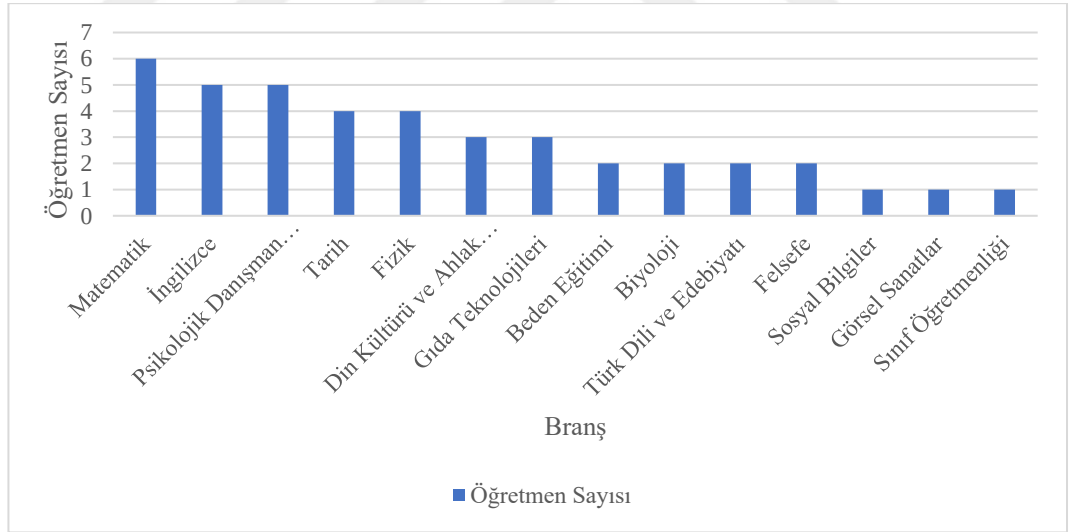
15.	Ö20	Veliler öğrencilerinin gelişimine katkı sağlamak istiyorlar.
16.	Ö21	Davranış problemi olan öğrenciyi kabul etmekte güçlük çekiyorlar.
17.	Ö22	Tüm kontrolün öğretmende olduğunun düşünüldüğü veli ve öğrencinin etken değil edilgen olduğu kısımlar zorluklarımızdandır.
18.	Ö25	Problemlerimden bir tanesi fazla telefon trafiğimin olması.
19.	Ö26	Bazı veliler öğrencilerinin hatası olmasına rağmen onları savunabiliyorlar.
20.	Ö27	Velilerimizden yana şu an bir sorun aslında yok, sadece ödev konusunda daha hassas olmalarını beklemekteyiz.
21.	Ö29	Velilerin beklentileri öğretmenlerin iş akışını zorlaştırabiliyor.
22.	Ö32	Velilerin sınırsız beklentileri bizi yoruyor.
23.	Ö33	Veliler daha çok soru çözümü ve ödevler verilmesinden yana.
24.	Ö34	Velilerin devamsızlık konularında yaşanan zorluklar.
25.	Ö35	Velilerin aşırı beklentilerinin öğretmenlere baskı oluşturması.
26.	Ö36	Veliler anlayışlı ve çocukları için elimden geleni yaptığımı biliyorlar.
27.	Ö37	Olumsuz etkiliyor. Velilerin sadece veli olma rolünü üstlenmeleri lazım
28.	Ö38	Velilerle sürekli iletişimde olmam gerektiği düşüncesi.
29.	Ö40	Velilerin biraz bilmiş tavırları ve empati eksiklikleri.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde, bu araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular sunulmuştur. Bulgular, bu araştırma sorularına bağlı olarak detaylandırılmış ve sistematik bir şekilde aktarılmıştır. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, deneyimleri ve çözüm önerileri temalar hâlinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Bu düzenleme, öğretmenlerin perspektiflerini ve okul ortamındaki dinamikleri derinlemesine anlamayı mümkün kılmaktadır. Temalar, literatür taraması ve bu araştırmanın amaçları doğrultusunda değerlendirilmiş; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kurum politikaları ve uygulamalarına ilişkin sorunları ile çözüm önerileri objektif bir yaklaşımla ele alınmıştır.

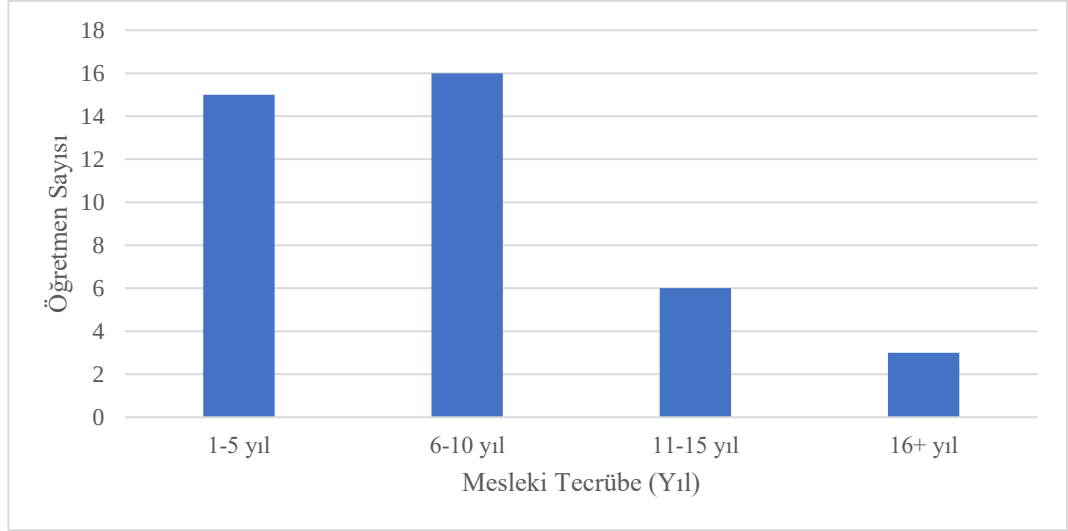
4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde, katılımcıların branş, mesleki tecrübe, çalıştığı okul türü, cinsiyet, yaş gibi demografik bilgileri verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir:



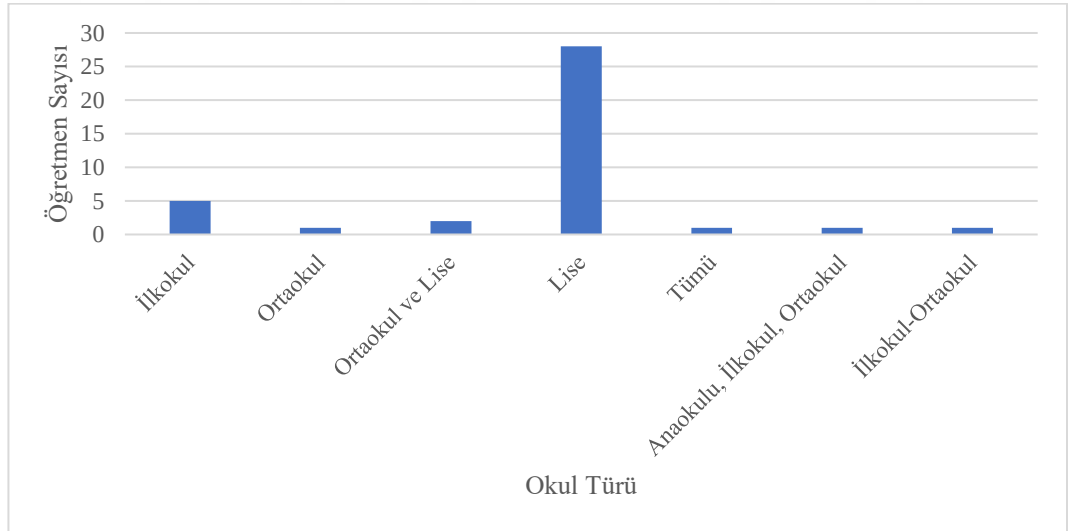
Şekil 1. Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı

Şekil 1’deki veriler incelendiğinde, katılımcıların farklı branşlardan olduğu görülmektedir. En fazla katılımcının matematik, İngilizce ve rehberlik branşlarından; en az katılımcının ise sosyal bilgiler, görsel sanatlar ve sınıf öğretmenliği branşlarından olduğu anlaşılmaktadır. Bu dağılım, branşlar arasındaki çeşitliliği ve temsil oranlarındaki farklılıkları yansıtmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tecrübesine göre dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir:



Şekil 2. Katılımcıların Mesleki Tecrübesine Göre Dağılımı

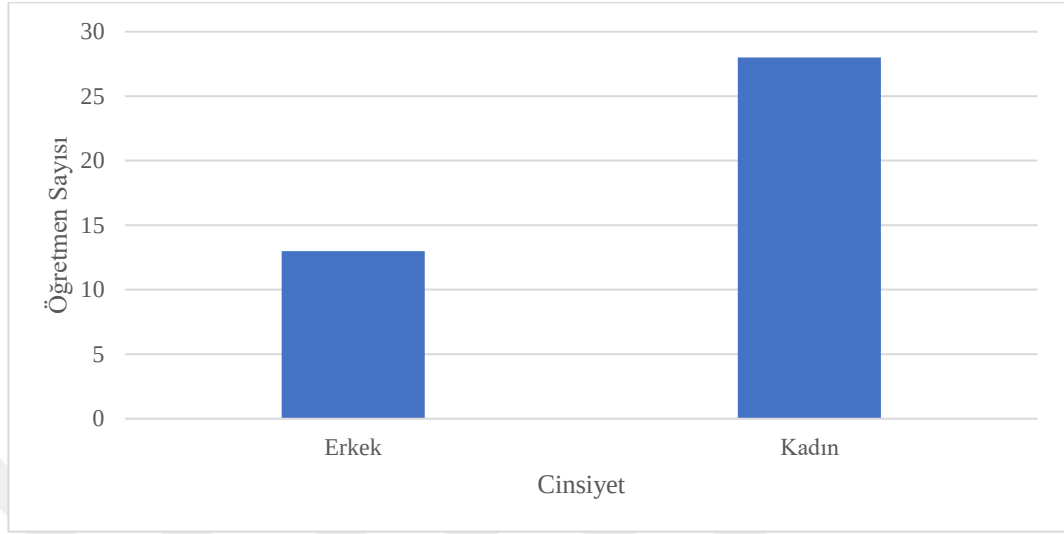
Şekil 1’den elde edilen veriler, katılımcıların büyük bir kısmının 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 11-15 yıl ve 16+ yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin katılım oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyim bakımından daha çok kariyerlerinin başlangıç ve orta evresinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı Şekil 3’te gösterilmiştir:



Şekil 3. Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımı

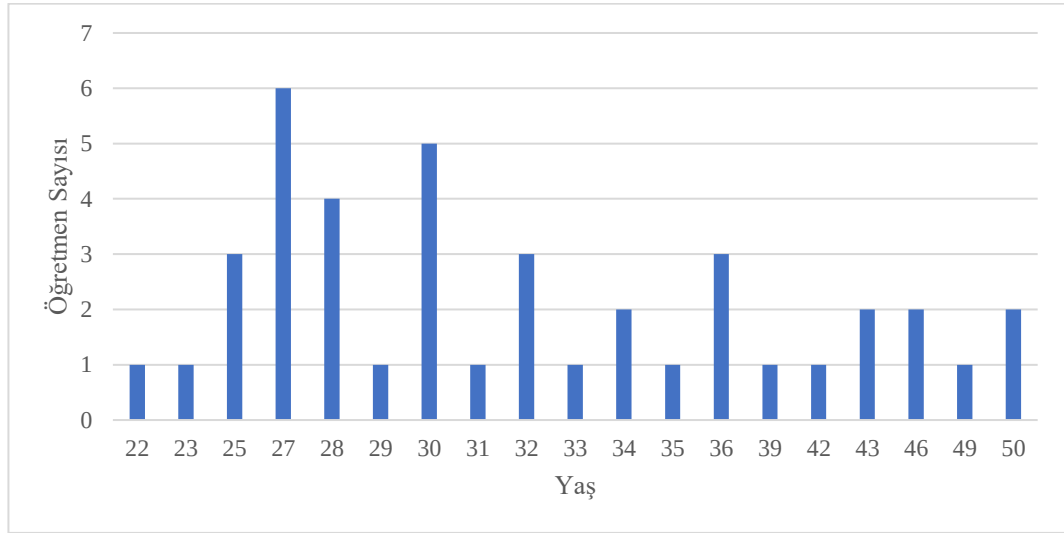
Şekil 3’teki verilere göre, katılımcıların görev yaptığı okul türü arasında farklılık olduğu görülmektedir. Lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, diğer seviyelere (ilkokul, ortaokul, anaokulu) kıyasla daha fazla temsil edildiği dikkat çekmektedir. Diğer eğitim

seviyelerinde görev yapan öğretmenlerin sayısı ise daha sınırlıdır. Araştırmaya katılan katılımcıları cinsiyetine göre dağılımı Şekil 4’de gösterilmiştir:



Şekil 4. Katılımcıların Cinsiyetine Göre Dağılımı

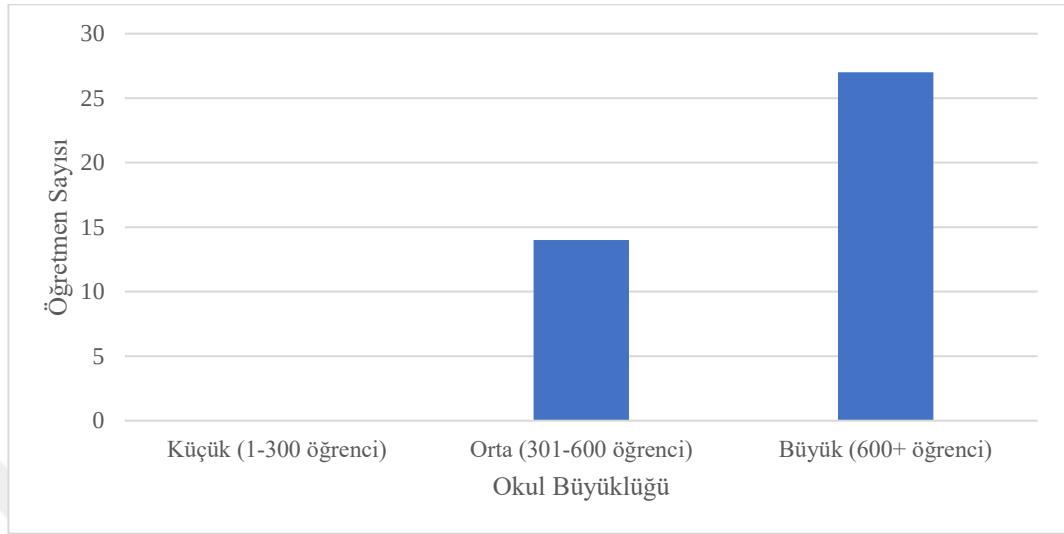
Şekil 4’teki veriler, kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlere göre belirgin şekilde daha fazla olması araştırma örnekleminde kadın öğretmenlerin sayısal olarak daha baskın olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşına göre dağılımı Şekil 5’te gösterilmiştir:



Şekil 5. Katılımcıların Yaşına Göre Dağılımı

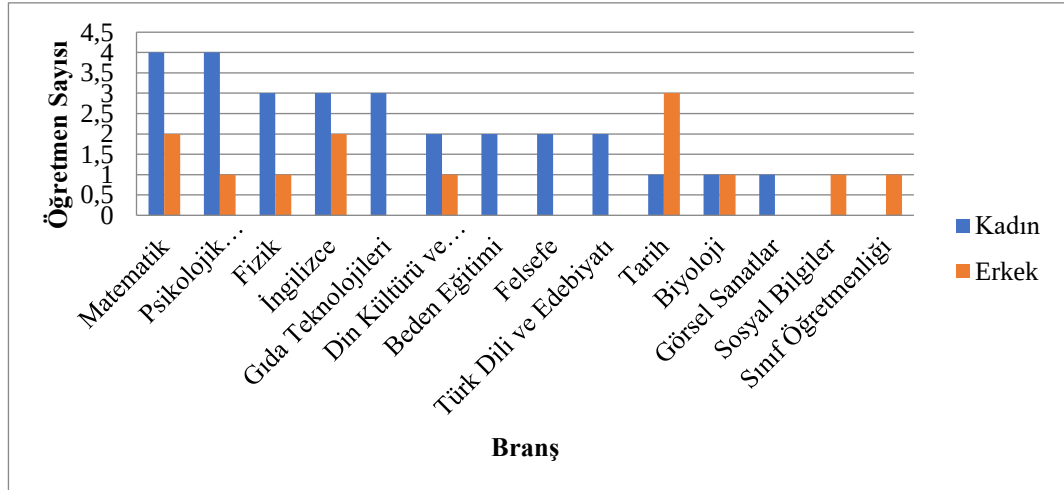
Şekil 5’teki veriler incelendiğinde, katılımcıların yaş dağılımında 25-30 yaş aralığının öne çıktığı görülmektedir. Özellikle 27 ve 28 yaşlarındaki öğretmenlerin sayısında belirgin bir yoğunluk bulunmaktadır. 30 yaş ve üzeri katılımcı oranının giderek azaldığı,

40 yaş üstü katılımcıların ise sınırlı bir temsile sahip olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcıların çalıştığı okul büyüklüğüne göre dağılımı Şekil 6’da gösterilmiştir:



Şekil 6. Katılımcıların Çalıştığı Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı

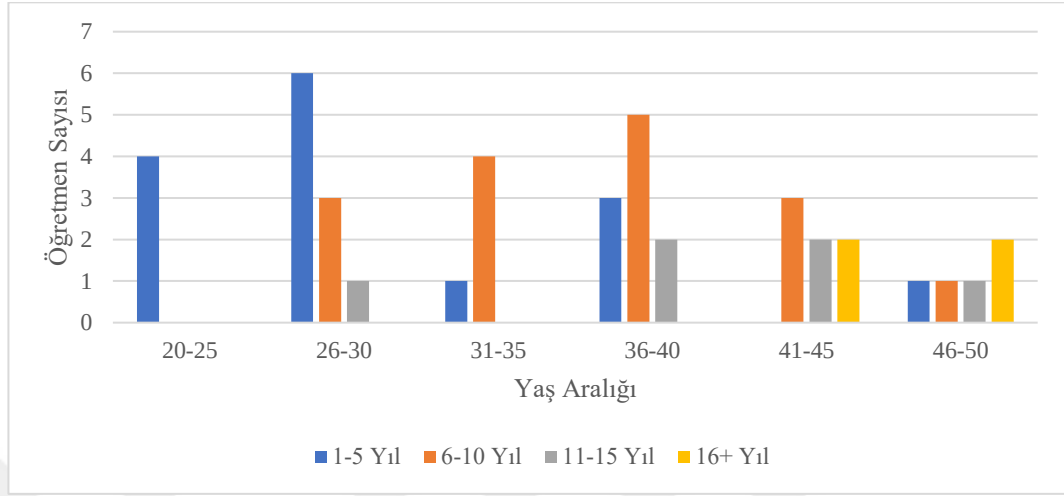
Şekil 6’daki verilere göre, katılımcıların çoğunluğu büyük (600+ öğrenci) ve orta büyüklükteki (301-600 öğrenci) okullarda görev yapmaktadır. Küçük okullardan (1-300 öğrenci) katılımcı bulunmamaktadır, bu da bu okullardaki öğretmenlerin deneyimlerinin bu araştırma kapsamında yer almadığını göstermektedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve branşa göre dağılımı Şekil 7’de gösterilmiştir:



Şekil 7. Katılımcıların Cinsiyet ve Branşa Göre Dağılımı

Şekil 7’deki veriler, branşlar arasında cinsiyet dağılımındaki çeşitliliği ve farklılıkları olduğunu göstermektedir. Matematik branşı, kadınların; tarih ise erkeklerin daha fazla temsil edildiği branşlar arasında yer almaktadır. Gıda teknolojileri yalnızca kadın, beden eğitimi ise yalnızca erkek öğretmenlerin bulunduğu branşlardır. Biyoloji gibi

branşlarda ise daha dengeli bir cinsiyet dağılımı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ve mesleki tecrübeye göre dağılımı Şekil 8’de gösterilmiştir:



Şekil 8. Katılımcıların Yaş ve Mesleki Tecrübeye Göre Dağılımı

Şekil 8’deki verilere göre, 20-25 yaş arasındaki öğretmenlerin çoğunluğunun 1-5 yıl deneyime sahip olduğu, 26-30 yaş grubunda ise hem yeni başlayan hem de orta deneyime sahip öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir. 31-40 yaş gruplarında 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler ağırlıktadır. 41-45 yaş grubunda 11-15 yıl, 46-50 yaş grubunda ise 16+ yıl deneyime sahip öğretmenler yer almaktadır. Veriler, genç ve orta deneyim seviyesindeki öğretmenlerin daha yoğun temsil edildiğini ortaya koymaktadır.

4.2. Tema 1: Müfredat Sorunları

Bu bölümde, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin müfredatın uygulanması sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Müfredat sorunları, öğretmenlerin eğitim programlarının hedeflerine ulaşmasını engelleyen temel zorluklar arasında yer almaktadır. Öğretmenler, müfredatın öğrenci seviyesine uygunluğu, kazanımların uygulanabilirliği ve içeriklerin güncelliği konularında çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, sık değişen müfredat yapısı ve yeterli yönlendirme yapılmamasının öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlamasını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu başlık altında, öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin deneyim ve görüşleri analiz edilerek temel bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Alt Tema: Müfredat Değişiklikleri - MS1

Bu alt tema, katılımcıların müfredat değişikliklerine ilişkin görüşlerini ve bu süreçte yaşanan sorunları ele almaktadır. Bulgular, müfredat değişikliklerinin öğretim süreçleri üzerindeki etkileri, sık ve plansız değişikliklerin oluşturduğu sorunlar, öğretmen ve öğrenci adaptasyonundaki zorluklar ve saha çalışmalarının eksikliğini vurgulayan ifadeler çerçevesinde incelenmiştir. Tablo 24'te müfredat değişiklikleri (ms1) alt temaları ve görüş frekansları gösterilmiştir:

Tablo 24. Müfredat Değişiklikleri Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1.	Müfredatın Sık ve Plansız Değişmesi	9	Ö2, Ö5, Ö8, Ö15, Ö26, Ö35, Ö36, Ö37, Ö40
2.	Müfredat Değişikliklerinin Öğretim Sürecine Etkisi	8	Ö7, Ö10, Ö15, Ö20, Ö25, Ö28, Ö30, Ö33,
3.	Saha Çalışmalarının Eksikliği	4	Ö13, Ö21, Ö22, Ö34
4.	Öğretmen ve Öğrenci Adaptasyonunda Zorluklar	3	Ö18, Ö27, Ö39

Tablo 24'te görüldüğü üzere, müfredat değişiklikleriyle ilgili katılımcı görüşleri dört alt tema altında toplanmıştır. Katılımcılar, özellikle müfredatın sık ve plansız bir şekilde değiştirilmesinin öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır (f=9). Bunun yanı sıra, müfredat değişikliklerinin öğretim sürecine etkisiyle ilgili görüşler (f=8) ve saha çalışmalarının eksikliğine yönelik eleştiriler (f=4) de dikkat çekmiştir. Ayrıca, müfredat değişikliklerinin öğretmen ve öğrencilerin adaptasyon süreçlerini zorlaştırdığı belirtilmiştir (f=3).

Katılımcılar, değişikliklerin daha uzun vadeli, katılımcı ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak planlanması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlere rehberlik sağlanmasının daha etkili bir uygulama sürecini mümkün kılacağı dile getirilmiştir.

4.2.1.1. Müfredatın sık ve plansız değişmesi

Öğretmenler, müfredat değişikliklerinin sık ve plansız bir şekilde yapılmasının öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu alt tema, 10 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların ifadelerinde, değişikliklerin sıklıkla yapılmasının eğitimde

sürekliliği bozduğu, planlama eksikliğinin uygulamada zorluklara yol açtığı ve öğretmenlerin derslerde uzmanlık geliştirme süreçlerini engellediği vurgulanmıştır.

Ö2, *Müfredat değişikliği. Yapılan değişiklikler önceden kademeli olarak yapılmalı.* diyerek değişikliklerin sistematik bir yapıya sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö5, değişikliklerin planlama eksikliği nedeniyle öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Müfredat değişiklikleri daha planlı ve uzun vadeli bir yapıya kavuşturulmalıdır.”* Ö8, ani kararlarla yapılan müfredat değişikliklerinin uygulama sürecinde zorluklar yarattığını şu sözlerle vurgulamıştır: *“Ani kararlar doğrultusunda değişen müfredatlar nedeniyle ders işleyişinde karşılaşılan zorluklar.”*

Sık müfredat değişikliklerinin lise düzeyindeki etkilerine dikkat çeken Ö15, şu ifadeleri kullanmıştır: *“Sık yapılan müfredat değişiklikleri çünkü lise kademesi boyunca bir kez değişiklik yapılmıyor. Bu da bir kademedede öğrenilen bilginin eksikliğine sebep oluyor.”*

Ö26, bu durumu *“Sık müfredat değişiklikleri”* ifadesi ile sorunun varlığını şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca, Ö36, *“Müfredat değişikliği. Sık değişmemeli.”* ifadeleriyle değişikliklerin daha uzun vadeli hedeflere uygun olması gerektiğini belirtmiştir.

Ö40, *“Müfredat değişiklikleri rast gele olmamalı.”* diyerek değişikliklerin daha dikkatli ve planlı bir şekilde yapılmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bu ifadeler, sık ve plansız değişikliklerin hem öğretim süreçlerinde hem de öğrenci başarısında önemli sorunlara yol açtığını göstermektedir.

4.2.1.2. Müfredat değişikliklerinin öğretim sürecine etkisi

Katılımcılar, müfredat değişikliklerinin öğretim sürecinde önemli zorluklara yol açtığını ifade etmiştir. Bu alt temaya yönelik toplam 8 katılımcı görüş bildirmiştir. Görüşler, değişikliklerin öğretmenlerin tecrübe kazanmasını engellemesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini aksatması ve uygulamada çeşitli sorunlar yaratması üzerinde yoğunlaşmıştır.

Katılımcılardan Ö7, müfredat değişikliklerinin öğretmenlerin tecrübe kazanmasını engellediğini belirterek şu ifadeyi kullanmıştır: *“Çerçeve öğretim programlarında yapılan değişikliklerde o yıl işlenmesine karar verilen dersi veren öğretmen tam o ders konusunda tecrübe kazanıyor ama pekiştiremeden yeni programla o ders çıkarılıp farklı bir ders ekleniyor.”*

Benzer şekilde, Ö15 müfredat değişikliklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki etkilerine değinmiş ve şu yorumu yapmıştır: *“Sık yapılan müfredat değişiklikleri çünkü lise kademesi boyunca bir kez değişiklik yapılmıyor. Bir öğrenci dört sene eğitim alıyor ancak değişiklikler dört senede bir yapılmıyor. Bu da bir kademede öğrenilen bilginin yapılan değişiklik ile farklı kademelerde tekrarına ya da eksikliğine sebep oluyor.”*

Katılımcılardan Ö10, müfredat değişikliklerinin genel olarak öğretim süreçlerini zorlaştırdığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Müfredat değişiklikleri öğretim sürecini zorluyor.”* Değişikliklerin planlama ve uygulama sürecinde yeterli destek olmaması, öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlardan biridir.

Bir diğer katılımcı olan Ö20, bu sürecin sıkça yaşanan bir sorun olduğunu vurgulayarak şunu ifade etmiştir: *“Müfredat değişikliği, öğretim programlarının uygulanmasında en sık karşılaştığım sorunlardandır.”* Bu görüş, öğretmenlerin müfredat değişiklikleriyle ilgili sürekli bir zorluk yaşadığını göstermektedir. Ö23, İngilizce öğretiminde müfredat değişikliklerinin öğrencilerin farklı seviyelerde olması nedeniyle öğrenme sürecini zorlaştırdığını şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Müfredatta İngilizce öğretiminde öğrencilerin seviyeleri arasında büyük farklılıklar var.”*

Katılımcı Ö33 de bu durumu destekler şekilde, müfredat değişikliklerinin uygulamada tekrar eden bir sorun olduğuna dikkat çekmiştir: *“Müfredat değişikliği, öğretim programlarının uygulanmasında en sık karşılaştığım sorunlardan biridir.”* Bu ifade, değişikliklerin öğretim programlarının uygulanmasında sürekliliği nasıl etkilediğini vurgulamaktadır.

Ö28, plansız değişikliklerin öğretim sürecine olumsuz etkilerine dikkat çekerek şunları söylemiştir: *“Plansız müfredat değişikliği öğretim sürecine olumsuz etkileri olduğunu düşünüyorum.”* Ö30, de dönem başladıktan sonra yapılan değişikliklerin öğretim sürecine etkilerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Sık sık müfredat değişiklikleri veya dönem başladıktan sonra yapılan herhangi bir değişiklik zorluklara yol açmaktadır.”*

4.2.1.3. Öğretmen ve öğrenci adaptasyonunda zorluklar

Katılımcılar, müfredat değişikliklerinin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin adaptasyon süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu alt tema, 3 öğretmen

tarafından dile getirilmiştir. Görüşlerde, müfredat değişikliklerinin adaptasyonu zorlaştırdığı ve öğrenme süreçlerinde aksamalar yarattığı vurgulanmıştır.

Ö18, müfredat değişikliklerinin öğrenci adaptasyonunu zorlaştırdığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Müfredat çok fazla değişmiyor ama müfredat değişiklikleri öğrenci adaptasyonunu zorlaştırmaktadır.”* Bu ifade, değişikliklerin öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki zorluklara yol açtığını göstermektedir.

Ö27, sık müfredat değişikliklerinin öğrencilerin akademik ilerleyişini olumsuz etkilediğini şu şekilde belirtmiştir: *“Müfredatın sık değişikliği öğrencilerin akademik ilerleyişini olumsuz etkilemektedir.”*

Benzer şekilde, Ö39, müfredat değişikliklerinin öğretmenlerin adaptasyon sürecine olan etkisini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Müfredat değişikliği. Müfredat uygulama aşamasında öğretmenlere yeterli eğitim ve rehberlik sağlanmalı.”* Bu görüş, öğretmenlerin müfredata uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunlara dikkat çekmektedir.

4.2.1.4. Saha çalışmalarının eksikliği

Çalışmaya katılan 4 katılımcı, müfredat değişikliklerinin yeterli saha çalışmaları yapılmadan uygulamaya konulmasının öğretim süreçlerinde sorunlara yol açtığını ifade etmiştir. Görüşlerde, saha çalışması eksikliğinin hem değişikliklerin etkinliğini azalttığı hem de uygulamada sorunlar yarattığı vurgulanmıştır.

Ö13, saha çalışması yapılmadan gerçekleştirilen değişikliklerin aceleci ve sorunlu olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Yeterince saha çalışması yapılmadan, aceleci değişiklikler sorun olmaktadır.”*

Ö21, müfredat değişiklikleri ve yönetmelik düzenlemelerinde alınan kararların uygulama süreçlerinde yeterince hazırlık yapılmadan alındığını ve bu durumun zorluklar doğurduğunu *“Müfredat değişikliği ve yönetmelik değişikliği ile ilgili alınan kararlar.”* şeklinde ifade ederek karşılaşılan sorunlara dikkat çekmiştir.

Ö22, müfredat değişikliklerinin daha katılımcı bir süreçle yapılması gerektiğini vurgulayarak *“Müfredat ve yönetmelik değişiklikleri sırasında öğretmenler, öğrenciler ve velilerden alınan geri bildirimlere dayalı katılımcı bir süreç yürütülmelidir.”* şeklinde

ifade ederek değişikliklerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sahadan geri bildirim alınmasının önemine dikkat çekmiştir. Ö34, saha geri bildirimlerine dayalı bir müfredat oluşturulmasının gerekliliğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Müfredat değişiklikleri. Müfredat, saha geri bildirimlerine göre güncellenmeli.”*

4.2.1.5 Müfredat değişikliklerinin öğretim sürecine etkisi: çözüm önerileri

Müfredat değişikliklerinin plansız ve ani şekilde uygulanmasından şikâyet eden birçok katılımcı (ör. Ö2, Ö5, Ö8, Ö28), bu süreçlerin daha uzun vadeli, planlı ve kademeli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Müfredat değişikliklerinin plansız ve ani bir şekilde uygulanmasından şikâyet eden öğretmenler, bu süreçlerin daha planlı, uzun vadeli ve kademeli şekilde uygulanmasını önermektedirler. Ö2, bu konuda, *“Müfredat değişikliği. Yapılan değişiklikler önceden kademeli olarak yapılmalı.”* ifadelerini kullanırken, Ö5 ise, *“Müfredat değişiklikleri daha planlı ve uzun vadeli bir yapıya kavuşturulmalıdır.”* diyerek planlama eksikliğine vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaptasyonunu kolaylaştırmak amacıyla, değişikliklerden önce öğretmenlere yeterli eğitim ve rehberlik sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Ö39; bu öneriyi, *“Müfredat uygulama aşamasında öğretmenlere yeterli eğitim ve rehberlik sağlanmalı.”* şeklinde ifade etmiştir.

Müfredat değişikliklerinin öncelikle pilot okullarda denenmesi ve alınan geri bildirimlere göre düzenlemeler yapılması gerektiği önerilmiştir. Ö33, bu durumu, *“Pilot okullarda uygulanmalı ve geri bildirimlere göre düzenlenmelidir.”* diye dile getirmiştir.

Öğrenci adaptasyonunu kolaylaştırmak için müfredat değişikliklerinin aşamalı olarak uygulanması önerilmiştir. Ö18; bu konuda, *“Müfredat çok fazla değişmiyor ama müfredat değişiklikleri öğrenci adaptasyonunu zorlaştırmaktadır.”* görüşünü ileri sürmüştür.

Müfredatta yapılan sık değişikliklerin öğretmenlerin ders konusunda tecrübe kazanmalarını engellediğine dikkat çeken Ö7, bu durumu *“Çerçeve öğretim programlarında yapılan değişikliklerde o yıl işlenmesine karar verilen dersi veren öğretmen tam o ders konusunda tecrübe kazanıyor ama pekiştirmeden yeni programla o ders çıkarılıp farklı bir ders ekleniyor.”* ifadeleriyle belirtmiş ve değişikliklerin uzun vadeli ve istikrarlı bir şekilde planlanması gerektiğini önermiştir.

Ö25, müfredat değişikliklerinin öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlarını çözmek amacıyla, daha interaktif ve tartışmaya dayalı bir müfredat hazırlanmasını önermiştir. Bu öneri, öğretim sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin daha aktif bir şekilde yer almasına yönelik bir ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Ö23, özellikle İngilizce öğretiminde öğrencilerin seviyeleri arasındaki büyük farklılıklara dikkat çekerek bu sorunun daha bireyselleştirilmiş programlarla çözülmesini önermiştir.

4.2.2. Alt Tema: Materyal Eksiklikleri – MS2

Katılımcıların öğretim materyallerine erişimde yaşadığı sıkıntılar bu alt tema altında değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre eğitim sürecinde materyal eksiklikleri, derslerin verimliliğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyen önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Görüşlerde özellikle laboratuvar donanımlarının eksikliği, dijital içeriklerin yetersizliği ve görsel materyallerin sınırlı olması vurgulanmıştır. Ayrıca, bazı derslerde kullanılan materyallerin (örneğin, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türk Dili ve Edebiyatı) içerik ve seviyelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmadığı belirtilmiştir. Tablo 25’te materyal eksiklikleri alt temaları ve görüş frekansları verilmiştir:

Tablo 25. Materyal Eksiklikleri Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1.	Teknolojik Materyal Eksiklikleri	11	Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö27, Ö29, Ö40
2.	Laboratuvar ve Deney İmkânları Eksiklikleri	6	Ö2, Ö4, Ö13, Ö32, Ö34, Ö41
3.	Görsel ve İşitsel Materyal Eksiklikleri	8	Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö18, Ö28, Ö29
4.	Ders Materyallerinin Öğrenci Düzeyine Uygun Olmaması	5	Ö12, Ö30, Ö34, Ö37, Ö40
5.	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Materyal Eksiklikleri	4	Ö14, Ö25, Ö37, Ö40
6.	Spor ve Beden Eğitimi Alanlarında Materyal Eksiklikleri	1	Ö41

Tablo 25’te görüldüğü üzere, materyal eksiklikleri ile ilgili katılımcı görüşleri altı alt tema altında toplanmıştır. Katılımcılar, özellikle teknolojik materyal eksiklikleri (f=11) ve laboratuvar ve deney imkânlarındaki yetersizliklere (f=6) dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra, görsel ve işitsel materyal eksiklikleri (f=8) ve ders materyallerinin öğrenci düzeyine uygun olmaması (f=5) gibi sorunlar da öne çıkmıştır. Ayrıca, Din Kültürü ve Ahlak

Bilgisi derslerinde yaşanan materyal yetersizlikleri (f=4) ile spor ve beden eğitimi alanlarındaki eksiklikler (f=1) katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Katılımcılar, dijital materyal ve teknolojik altyapının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, laboratuvar donanımlarının modernize edilmesi ve öğrenci seviyelerine uygun materyallerin hazırlanmasının önemini dile getirilmiştir. Bu bulgular, Tablo 25’te yer alan 6 alt tema çerçevesinde detaylandırılmıştır.

4.2.2.1. Teknolojik materyal eksiklikleri

Katılımcılar, teknolojik materyal eksikliklerinin, derslerin verimliliğini olumsuz etkileyen temel bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu eksiklikler, öğrencilerin derslere aktif katılımını sınırlandırmakta ve modern öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulanmasını engellemektedir. Özellikle dijital kaynaklar, projeksiyon cihazları, interaktif uygulamalar gibi teknolojik altyapı eksiklikleri üzerinde durulmuş ve bu durumun öğretim süreçlerinde çeşitli sorunlara yol açtığı belirtilmiştir.

Bazı öğretmenler, teknolojik materyal eksikliklerinin özellikle belirli derslerde belirgin olduğunu dile getirmiştir. Örneğin, Ö3 İngilizce derslerinde sınıf materyallerinin yetersiz olduğunu ve daha fazla dijital kaynak ile kitap sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Ö3, görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: *“İngilizce derslerinde sınıf materyalleri yetersiz. Daha fazla dijital kaynak ve kitap sağlanmalı”*. Ö10 ise matematik derslerinde benzer bir problemi ifade etmiş ve şu öneride bulunmuştur: *“Materyal yetersizlikleri mevcut. Matematik derslerinde teknoloji kullanımı yaygınlaştırılmalı.”* Bazı öğretmenler, teknolojik materyal eksikliklerinin doğrudan dijital içeriklerle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Ö27 bu durumu şu şekilde belirterek *“Dijital içerik eksikliği de büyük bir sorun.”* interaktif materyallerin artırılması gerektiğini önermiştir.

Ayrıca, Ö15, materyal eksikliklerinin geniş kapsamlı bir sorun olmadığını, ancak mevcut durumun görsel ve teknolojik desteklerle iyileştirilebileceğini ifade etmiştir: *Materyal eksikliği problem olmamakla birlikte, görsel ve teknolojik destek artırılabilir.* Katılımcılar ayrıca, teknolojik araç-gereçlerin sınıf ortamında daha etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Ö9, sınıf içi materyallerin yetersizliğine dikkat çekmiş ve projeksiyon cihazları ile interaktif tabanlı uygulamaların kullanımının öğrencilerle ortak soru çözümünde fayda sağlayacağını ifade etmiştir.

Bunlara ilaveten, teknolojik materyal eksikliklerinin çözümüne yönelik katılımcıların öneriler arasında, dijital içeriklerin çeşitlendirilmesi, sınıflarda teknolojik araçların artırılması ve bu araçların etkin kullanımı için öğretmenlere gerekli eğitimlerin sağlanması öne çıkmıştır. Katılımcılar, bu tür desteklerin sağlanmasının, öğrencilerin derse olan ilgisini artıracak ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir.

4.2.2.2. Laboratuvar ve deney imkânları eksiklikleri

Katılımcılar, laboratuvar ve deney imkânlarının yetersiz olmasının, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli eksikliklere yol açtığını ifade etmişlerdir. Ö2, “*Fizik derslerinde laboratuvar yetersizliği sorun oluşturuyor.*” diyerek fizik derslerinde laboratuvar eksikliklerinin ders işleyişine olan olumsuz etkisini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö32, “*Fizik derslerinde deney imkânlarının kısıtlı olması büyük bir sorun.*” ifadesiyle, deneysel çalışmalara erişimde yaşanan zorlukların altını çizmiştir.

Öğrencilerin teorik bilgileri uygulamaya dökmesi için laboratuvarların önemine dikkat çeken Ö13, “*Materyal eksiklikleri, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine engel olmaktadır. Öncelikli olarak materyal desteği gerekmektedir. Görsel ve işitsel materyallerin yanı sıra fizik deneylerini de yapabileceğimiz laboratuvar ortamının da sağlanması gerektiğini düşünüyorum.*” sözleriyle, deney materyallerinin yanı sıra görsel ve işitsel desteklerin de gerekliliğine işaret etmiştir.

Mesleki eğitim derslerinde de benzer sorunlara değinen Ö4, “*9. sınıf MEB gıda kitaplarında eksiklikler olması, fotokopi verilmesi. Atölyelerdeki eksiklikler önemli bir sorun.*” diyerek mesleki uygulamaları destekleyen atölye ve laboratuvar eksikliklerinin eğitim süreçlerinde yarattığı sorunları dile getirmiştir.

4.2.2.3. Görsel ve işitsel materyal eksiklikleri

Katılımcılar, görsel ve işitsel materyal eksikliklerinin derslerin verimliliğini olumsuz etkilediğini ve bu durumun öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan yansıdığını ifade etmişlerdir. Ö6, bu durumu “*Görsel sanatlar için malzemelerin daha fazla çeşitli olması önerilebilir.*” sözleriyle dile getirmiş ve özellikle sanat derslerinde materyal çeşitliliğinin önemine vurgu yapmıştır.

Benzer şekilde, Ö9, “*Sınıf içi materyallerin yetersizliği... Sınıf içinde görsel açıdan tepegöz, projeksiyon cihazlarının kullanımı. Öğrencilerle ortak soru çözümü için kullanılabilecek interaktif tabanlı uygulamaların kullanımı.*” diyerek, sınıf içinde kullanılabilecek projeksiyon cihazları ve interaktif uygulamaların eksikliğinin ders işleyişine etkisini belirtmiştir.

Ö7 ise, “*Materyal yetersizliği çok yaşıyor. Sarf malzemelerin temin edilmesinde gecikmeler.*” ifadesiyle, hem görsel materyallerin eksikliğini hem de temin sürecindeki gecikmelerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap veremediğini ortaya koymuştur.

Daha geniş bir perspektiften bakan Ö13, “*Materyal eksiklikleri, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine engel olmaktadır. Öncelikli olarak materyal desteği gerekmektedir. Görsel ve işitsel materyallerin yanı sıra fizik deneylerini de yapabileceğimiz laboratuvar ortamının da sağlanması gerektiğini düşünüyorum.*” sözleriyle görsel ve işitsel materyallerin yanı sıra, bu materyallerin laboratuvar ortamıyla da desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ö14 ise, “*Materyal yetersizliği. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerimizde materyal ve kaynak olarak problem yaşamaktayım.*” diyerek materyal eksikliklerinin yalnızca fen ve sanat derslerinde değil, diğer derslerde de hissedildiğini ifade etmiştir.

4.2.2.4. Ders materyallerinin öğrenci düzeyine uygun olmaması

Katılımcılar, ders materyallerinin öğrencilerin yaş ve bilgi düzeyine uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu durumun öğrenme süreçlerini zorlaştırdığı görüşü ön plana çıkmaktadır.

Katılımcılardan Ö12, “*Materyaller ön lisans düzeyinde, ancak öğrencilerin düzeyine uygun değil.*” ifadesiyle materyal içeriklerinin öğrenci seviyelerine uygun olmadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö30, “*Türk dili ve edebiyatı derslerinde metinlerin seviyeye uygun olmaması önemli bir sorun.*” diyerek materyallerin derslerdeki kullanımında sorun yaşandığını belirtmiştir.

Bazı katılımcılar materyallerin ilgi çekici içeriklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Ö30, “*Daha çağdaş ve ilgi çekici içerikler müfredata eklenmelidir.*” diyerek materyal içeriklerinin yenilenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca Ö37, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde materyallerin uygun olmadığını belirterek “*Din kültürü dersine uygun kitap, video, dijital içerik ve uygulamalar hazırlanmalıdır.*” ifadesini

kullanmıştır. Katılımcılar, materyallerin hem içerik hem de tasarım açısından öğrenci seviyelerine uygun hâle getirilmesi gerektiğini görüşlerinde ifade etmiştir.

4.2.2.5. Din kültürü ve ahlak bilgisi materyal eksiklikleri

Katılımcılar, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde materyal eksikliklerinin derslerin verimliliğini düşürdüğünü belirtmiştir. Özellikle ders içeriklerinin yetersizliği ve mevcut materyallerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamaması temel sorunlar arasında ifade edilmiştir.

Katılımcılardan Ö14, “*Materyal yetersizliği. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerimizde materyal ve kaynak olarak problem yaşamaktayım.*” ifadesiyle, materyal eksikliklerinin ders işleyişini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Ö25 ise, “*Din kültürü derslerinde materyal yetersizliği öğrenimi kısıtlıyor.*” diyerek mevcut materyal yetersizliğinin öğrenim süreçlerini kısıtladığını ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar ders materyallerinin daha çeşitli ve etkili olması gerektiğini dile getirmiştir. Ö37, “*Din kültürü dersine uygun kitap, video, dijital içerik ve uygulamalar hazırlanmalıdır.*” diyerek hem basılı hem de dijital içeriklerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ö40 ise “*Yabancı dil bölümünün materyal eksiklikleri.*” ifadesiyle farklı disiplinlerde olduğu gibi din kültürü materyallerinin de yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, materyal çeşitliliğinin artırılması ve ders içeriklerinin zenginleştirilmesi gerektiğini görüşlerinde öne çıkarmıştır.

4.2.2.6. Spor ve beden eğitimi alanlarında materyal eksiklikleri

Katılımcılardan Ö41, spor ve beden eğitimi alanlarında materyal eksikliklerinin eğitim sürecini olumsuz etkilediğini, spor aktivitelerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine engel teşkil ettiğini dile getirmiştir. Ö41, “*Materyal yetersizlikleri ve spor kullanım alanı eksiklikleri.*” ifadesiyle beden eğitimi derslerinde yalnızca materyal eksikliğinin değil, aynı zamanda spor alanlarının yetersizliğinin de sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bu eksikliklerin spor aktivitelerine katılımı kısıtladığını ve öğrencilerin fiziksel gelişimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

4.2.2.7 Materyal eksikliklerinin öğretim sürecine etkisi: çözüm önerileri

Katılımcılar, materyal eksikliklerinin eğitim sürecine olumsuz etkilerini azaltmak ve öğretim verimliliğini artırmak için çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu öneriler, özellikle teknolojik altyapının güçlendirilmesi, laboratuvar donanımlarının modernize edilmesi, ders materyallerinin öğrencilerin seviyelerine uygun hâle getirilmesi ve görsel-işitsel içeriklerin çeşitlendirilmesi gibi çözümlerdir. Ayrıca, Din kültürü ve ahlak bilgisi ile spor ve beden eğitimi dersleri için özel materyallerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcıların sunduğu çözüm önerileri ile görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

Ö13, materyal eksikliklerinin öğrenci öğrenme süreçlerine olumsuz etkisini şu şekilde ifade etmiştir: *“Materyal eksiklikleri, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine engel olmaktadır. Öncelikli olarak materyal desteği gerekmektedir. Görsel ve işitsel materyallerin yanı sıra fizik deneylerini de yapabileceğimiz laboratuvar ortamının da sağlanması gerektiğini düşünüyorum.”* Bu görüş, eksik materyallerin giderilmesi ve laboratuvar altyapısının güçlendirilmesine yönelik kapsamlı bir çözüm önerisi sunmaktadır.

Ö3, İngilizce derslerinde materyal eksikliğini şu şekilde dile getirmiştir: *“İngilizce derslerinde sınıf materyalleri yetersiz. Daha fazla dijital kaynak ve kitap sağlanmalı.”* Bu görüş, dijital materyallerin çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Ö10, teknolojinin matematik derslerinde etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik ihtiyacı vurgulamıştır: *“Materyal yetersizlikleri mevcut. Matematik derslerinde teknoloji kullanımı yaygınlaştırılmalı.”* Ö27 ise dijital içerik eksikliğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Dijital içerik eksikliği de büyük bir sorun.”* Ö9, sınıf içi teknolojik araçların eksikliğini şu şekilde açıklamıştır: *Sınıf içinde görsel açıdan tepegöz, projeksiyon cihazlarının kullanımı. Öğrencilerle ortak soru çözümü için kullanılabilecek interaktif tabanlı uygulamaların kullanımı.”* Bu görüş, sınıf içi teknolojik altyapının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ö15 ise materyal eksikliğinin büyük bir sorun olmadığını ancak teknolojik desteklerin artırılabilceğini belirtmiştir: *“Materyal eksikliği problem olmamakla birlikte, görsel ve teknolojik destek artırılabilir.”*

Ö18, materyal eksikliğinin öğrencilerin öğrenme sürecine olan olumsuz etkisini şu şekilde açıklamıştır: “*Materyal yetersizliği öğrencilerin pratik yapmasını sekteye uğrattıyor.*” Bu durumun çözümü olarak eksik materyallerin tamamlanmasını önermektedir.

Ö16, materyal çeşitliliği eksikliğine yönelik çözüm önerisini şu ifadelerle paylaşmıştır: “*Kaynak kitap, görsel materyal ve dijital içerikler artırılmalı.*”

Ö13, laboratuvar eksikliklerini vurgularken aynı zamanda görsel ve işitsel materyallerin önemine şu şekilde dikkat çekmiştir: “*Görsel, işitsel ve deney materyallerini içeren güçlü bir laboratuvar altyapısı oluşturulmalıdır.*” Ö6, sanat derslerindeki materyal eksikliğini şu ifadelerle dile getirmiştir: *Görsel sanatlar için malzemelerin daha fazla çeşitli olması önerilebilir.*” Bu görüş, ders materyallerinin hem içerik hem de çeşitlilik açısından zenginleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ö12, materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmaması hakkında şöyle bir görüş sunmuştur: “*Materyaller ön lisans düzeyinde, ancak öğrencilerin düzeyine uygun değil.*” Bu durum, materyallerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ö37, Din Kültürü derslerindeki materyal eksikliğini şu şekilde ifade etmiştir: “*Din kültürü dersine uygun kitap, video, dijital içerik ve uygulamalar hazırlanmalıdır.*” Bu görüş, bu derslere özel materyal geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ö41, spor ve beden eğitimi alanlarındaki materyal eksikliklerini şu şekilde belirtmiştir: “*Materyal yetersizlikleri ve spor kullanım alanı eksiklikleri*”. Çözüm olarak, belediyelerle iş birliği yapılarak spor tesislerinden faydalanılması önerilmiştir.

4.2.3. Alt Tema: Haftalık/Yıllık Ders Saati – MS3

Bu temada, öğretmenlerin haftalık ve yıllık ders saatlerine ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir. Katılımcılar, mevcut ders saatlerinin kazanımların tam olarak aktarılmasına yetmediğini ve bu durumun öğretim süreçlerinde aksamalara yol açtığını belirtmişlerdir. Özellikle, ders saatlerinin yetersizliği, müfredatın tamamlanmasında zorluklar yarattığını ve ders içeriklerini derinlemesine işleyebilme imkânını kısıtladığını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra, ders saatlerinin uzunluğu, verimliliği ve programlanmasındaki eksiklikler de görüşlerde öne çıkan sorunlar arasında yer almıştır. Katılımcılar, bazı

derslerde daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğunu ifade ederken, diğer derslerde ise mevcut ders saatlerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, ders saatlerinin verimli bir şekilde planlanmasının, öğretim sürecinin etkinliğini artıracığına dikkat çekmişlerdir. Tablo 26’da, haftalık/yıllık ders saati alt temaları ve görüş frekansları gösterilmiştir:

Tablo 26. Haftalık/Yıllık Ders Saati Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	Ders Sürelerinin Yetersizliği	8	Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö24
2	Ders Saatlerinin Uzunluğu ve Verimlilik Sorunları	6	Ö7, Ö22, Ö29, Ö35, Ö40, Ö41
3	Materyal ve Etkinliklere Zaman Ayırma Sorunu	5	Ö5, Ö6, Ö26, Ö34, Ö38
4	Sınıf Yönetimi ve Katılım Sorunları	5	Ö3, Ö32, Ö36, Ö37, Ö39
5	Uygulamalı ve Proje Odaklı Derslerin Süre Eksikliği	4	Ö2, Ö4, Ö8, Ö12
6	Ders İçeriklerinin Derinliği ve Planlama Sorunları	4	Ö19, Ö23, Ö27, Ö33
7	Destek Programlarının Planlanması ve Öğretmen Yüğü	2	Ö1, Ö18

Tablo 26’da görüldüğü gibi, katılımcıların görüşleri toplam 7 alt tema altında toplanmıştır. Ders Sürelerinin Yetersizliği (f=8), en fazla katılımcı tarafından belirtilen alt tema olup, ders sürelerinin hedeflenen kazanımları karşılamada yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Ders Saatlerinin Uzunluğu ve Verimlilik Sorunları (f=6) alt temasında, uzun sürelerin öğrencilerin dikkatini olumsuz etkilediği dile getirilmiştir. Materyal ve Etkinliklere Zaman Ayırma Sorunu (f=5) ve Sınıf Yönetimi ve Katılım Sorunları (f=5), süre yetersizliği ve sınıf dinamikleriyle ilgili görüşleri yansıtmaktadır.

Bunun yanı sıra, Uygulamalı ve Proje Odaklı Derslerin Süre Eksikliği (f=4) ile Ders İçeriklerinin Derinliği ve Planlama Sorunları (f=4) alt temalarında, uygulama ve içerik boyutundaki süre sorunlarına dikkat çekilmiştir. Destek Programlarının Planlanması ve Öğretmen Yüğü (f=2) ise öğretmenlerin ek programlardan kaynaklanan sorunlarını içermektedir.

4.2.3.1. Ders sürelerinin yetersizliği

Bu alt temada, öğretmenlerin mevcut ders sürelerinin hedeflenen kazanımları karşılamada yetersiz olduğu yönündeki görüşleri öne çıkmaktadır. Katılımcılar arasında en yüksek

frekansa sahip olan bu tema, toplamda 8 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Özellikle yoğun müfredatın, öğrencilerin konuları tam anlamıyla kavramasını zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Örneğin, bir katılımcı, “*Müfredatın bazı kısımları yeterince anlatılmadan geçiliyor. Ders saatleri artırılmalı.*” diyerek bu duruma dikkat çekmiştir (Ö9).

Bir başka katılımcı, “*Haftalık ders saatleri kesinlikle yetersizdir. Öğrencilerin yeterli altyapı ve hazır bulunuşluğu olmadan kazanımların iki ders saati içinde verilmeye çalışılması hiç kolay değildir.*” şeklinde görüş bildirmiştir (Ö13).

Ayrıca, bir diğeri de “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için iki ders saatinin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Konu yetiştirmekte problem yaşıyorum.*” diyerek konu yetiştirmekte yaşadığı zorlukları ifade etmiştir (Ö14).

4.2.3.2. Ders saatlerinin uzunluğu ve verimlilik sorunları

Bu alt tema, 6 katılımcı tarafından dile getirilmiş ve öğretim sürecinde uzun ders saatlerinin verimliliği düşürdüğüne dikkat çekilmiştir. Bazı katılımcılar, ders sürelerinin öğrencilerin dikkat süresine uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, (Ö7), “*Ders saatlerinin fazla olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin dikkat sürelerine uygun hâle getirilmeli*” diyerek bu görüşü dile getirmiştir.

Bir diğer katılımcı ise, mevcut ders saatlerini yeterli bulmakla birlikte, “*Yeterlidir. Yeterli olmayan şey derslerin verimidir*” diyerek verimlilik sorunlarına vurgu yapmıştır (Ö22). Ayrıca, bir katılımcı da, “*Günlük ders saati çok uzun ve öğrencilerin dikkatini kaybetmelerine yol açıyor*” diyerek uzun sürelerin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini belirtmiştir (Ö41).

4.2.3.3. Materyal ve etkinliklere zaman ayırma sorunu

Katılımcılar arasında 5 öğretmen, materyal kullanımına ve etkinliklere yeterli zaman ayıramadığını ifade etmiştir. Bu sorun, ders sürelerinin hem planlanması hem de etkin kullanımı ile ilgili zorluklara işaret etmektedir.

Ö5, “*Ders saatleri genel olarak yeterli ancak materyal hazırlığı için ek süreye ihtiyaç duyulmaktadır*” diyerek materyal hazırlığına yönelik eksikliklere dikkat çekmiştir. Ö6 ise “*Haftalık ders saatleri yeterli ancak yaratıcı çalışmalar için ek süreye ihtiyaç duyulmaktadır*” diyerek yaratıcı etkinliklerin süre yetersizliğinden etkilendiğini

belirtmiştir. Ö38 de, “*Ders süreleri yeterli, ancak etkinlikler için daha fazla vakit ayrılmalı*” diyerek bu konuya vurgu yapmıştır.

4.2.3.4. Sınıf yönetimi ve katılım sorunları

Bu alt tema, 5 katılımcı tarafından dile getirilmiş ve sınıf mevcudu, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi sorunları öne çıkmıştır. Katılımcılar, özellikle yüksek sınıf mevcutlarının öğrenci katılımını zorlaştırdığına dikkat çekmiştir. Örneğin, bir öğretmen, “*Ders saatleri yeterli ancak sınıf başına düşen öğrenci sayısı yüksek. Daha küçük gruplarla ders yapılmalı*” diyerek, sınıf mevcutlarının etkisini vurgulamıştır (Ö3).

Bir diğer katılımcı, “*Çalışma saatleri uygun, fakat sınıf yönetimi konusunda yardımcı olacak ek desteklere ihtiyaç var*” diyerek sınıf yönetiminde karşılaşılan zorlukları ifade etmiştir (Ö36). Ayrıca, bir diğeri de, “*Ders saatleri yeterli ancak öğrencilerin derslerdeki katılımı çok düşük*” diyerek ders içi öğrenci katılımındaki eksikliklere dikkat çekmiştir (Ö37).

4.2.3.5. Uygulamalı ve proje odaklı derslerin süre eksikliği

4 katılımcı, uygulamalı dersler ve proje çalışmalarının süre açısından yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu tema, teorik dersler ile uygulamalı çalışmalar arasındaki süre dengesizliğini ortaya koymaktadır.

Bir katılımcı, “*Teorik ders saatleri yeterli ancak deneylere ayrılan süre artırılmalıdır*” diyerek uygulamalı çalışmaların süre eksikliğini dile getirmiştir (Ö2). Bir başka katılımcı, “*Teorik ders saatleri yeterli ancak uygulamalı dersler ve proje çalışmaları için daha fazla süreye ihtiyaç var*” diyerek uygulama odaklı derslerin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir (Ö8).

4.2.3.6. Ders içeriklerinin derinliği ve planlama sorunları

Bu alt tema, 4 katılımcı tarafından belirtilmiş ve özellikle müfredat yoğunluğu nedeniyle ders içeriklerinin derinlemesine işlenemediği vurgulanmıştır. Ö19, “*Edebiyat programları öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlanıyor*” diyerek içeriklerin öğrenci ilgisine hitap etmediğini ifade etmiştir.

Başka bir katılımcı ise, “*Müfredat program ders saatlerine göre fazla*” diyerek, müfredat yoğunluğu ve süre yetersizliği arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir (Ö23). Ayrıca, “*Müfredat programının pratik kısmı ve yazılı sınav süresi arasında bir denge olmalıdır.*” diyerek planlama eksikliğini dile getiren bir başka görüş de yer almıştır (Ö27).

4.2.3.7. Destek programlarının planlanması ve öğretmen yükü

Bu alt tema, 2 katılımcı tarafından dile getirilmiş ve destek programlarının öğretmenlerin iş yükünü artırdığı ifade edilmiştir. Bir öğretmen, “*Psikolojik danışmanlık hizmetleri için ayrılan ders süresinin yetersiz olması*” diyerek bu programların zaman yetersizliğiyle sınırlı kaldığını belirtmiştir (Ö1). Bir diğer katılımcı, “*Destek programlarıyla birlikte ders saati artıyor, bu daha fazla özveri gerektiriyor*” diyerek bu durumun öğretmenler üzerindeki ek yükünü ifade etmiştir (Ö18).

4.2.3.8 Haftalık/yıllık ders saatinin öğretim sürecine etkisi: çözüm önerileri

Bu bölümde, öğretmenlerin haftalık/yıllık ders saatlerinin öğretim sürecine etkilerini iyileştirmek için sunduğu çözüm önerileri ele alınmıştır. Katılımcılar, ders saatlerinin hem süre hem de planlama açısından yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamış ve çeşitli önerilerde bulunmuşlardır:

Özellikle yoğun müfredatın işlenmesi ve hedeflenen kazanımların tam olarak aktarılabilmesi için ders sürelerinin artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Bir öğretmen bu konuda “*Müfredatın daha iyi işlenebilmesi için ders saatleri artırılmalı ve daha esnek bir program hazırlanmalı.*” önerisinde bulunmuştur (Ö9).

Uzun ders sürelerinin öğrencilerin dikkatini dağıttığı belirtilerek sürelerin dikkat sürelerine göre düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bir katılımcı, “*Ders saatleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun şekilde düzenlenmelidir*” diyerek bu duruma vurgu yapmıştır (Ö7).

Uygulamalı derslere ve proje odaklı çalışmalara ayrılan sürenin yetersizliği nedeniyle bu alanlara ek süre sağlanması gerektiği önerilmiştir. Ö8, “*Uygulamalı derslere ve projelere ek süre ayrılmalıdır*” diyerek bu ihtiyacı dile getirmiştir.

Ders sürelerinin materyal hazırlığı ve etkinliklere zaman ayırmayı zorlaştırdığı belirtilerek bu alanlar için ek sürelerin planlanması gerektiği ifade edilmiştir. Örneğin, bir

katılımcı, “*Ders planlamaları materyal hazırlığına uygun şekilde düzenlenmelidir.*” önerisinde bulunmuştur (Ö5).

Yüksek sınıf mevcutlarının, öğretmenlerin ders süresini verimli kullanmasını zorlaştırdığı belirtilmiş ve sınıf mevcutlarının azaltılması önerilmiştir. Bir katılımcı, “*Daha küçük gruplar oluşturulmalı ve sınıf mevcudu azaltılmalıdır.*” diyerek bu duruma dikkat çekmiştir (Ö3).

Bazı öğretmenler, ders içeriklerinin öğrencilere aktarımında öğretim hızının önemli olduğunu belirterek içeriklerin daha uygun hızda işlenebileceği şekilde düzenlenmesini önermiştir. Örneğin, “*Ders içeriklerinin öğretim hızına uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir*” ifadesi bu durumu ortaya koymaktadır (Ö40).

Bu çözüm önerileri, haftalık/yıllık ders saatlerinin öğretim sürecine etkisini optimize etmek için katılımcıların dikkat çektiği alanları ortaya koymaktadır.

4.2.4. Alt Tema: Öğretim Programlarında Çeşitli Uygulama Zorlukları - MS4

Yeni öğretim yöntemleri ve programlarının uygulanmasında yaşanan zorluklar farklı boyutlarıyla bu alt temada ele alınmıştır. Görüşler, öğretim sürecinin planlanması ve yürütülmesine yönelik eksiklikleri çeşitli alt temalar altında gruplandırılmış ve Tablo 27’de gösterilmiştir:

Tablo 27. Öğretim Programları Uygulama Zorlukları Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	Müfredat ve Öğrenci Seviyesi Uyum Sorunları	6	Ö3, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö17
2	Öğrenci İlgisizliği ve Katılım Eksiklikleri	5	Ö9, Ö14, Ö18, Ö25, Ö32
3	Davranış ve Otokontrol Eksiklikleri	3	Ö16, Ö21, Ö22
4	Fiziksel ve Materyal Koşulları	2	Ö4, Ö31
5	Sınıf Yönetimi ve Disiplin Sorunları	2	Ö26, Ö36
6	Tanı ve Rehberlik Eksiklikleri	2	Ö1, Ö5

Tablo 27’de görüldüğü gibi bu zorluklar Müfredat ve Öğrenci Seviyesi Uyum Sorunları (f=6), Öğrenci İlgisizliği ve Katılım Eksiklikleri (f=5), Davranış ve Otokontrol Eksiklikleri (f=3), Fiziksel ve Materyal Koşulları (f=2), Sınıf Yönetimi ve Disiplin Sorunları (f=2) ve Tanı ve Rehberlik Eksiklikleri (f=2) olmak üzere toplamda altı alt tema altında toplanmıştır.

En fazla görüş, öğretim programlarının öğrenci seviyelerine uyum eksikliğine ilişkin olmuştur. Öğretmenler, müfredatın öğrenci seviyesine uygun olmaması, bireysel farklılıkları gözetmemesi ve yoğun içeriği nedeniyle takip zorlukları oluşturduğunu belirtmiştir. Bunun yanında, öğrenci ilgisizliği ve katılım eksiklikleri öğretim süreçlerini etkileyen diğer önemli sorunlardan biridir. Görüşlerin detaylı analizi, alt temalara dayalı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

4.2.4.1. Müfredat ve öğrenci seviyesi uyum sorunları

Bu alt temada, katılımcılar tarafından dile getirilen öğretim programlarının öğrenci seviyelerine uygunluk konusundaki sorunlar ele alınmıştır. Katılımcıların görüşleri, müfredatın yoğunluğu, bireysel farklılıkların gözetilmemesi ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri arasındaki uyumsuzluklara dikkat çekmektedir. Tablo 27'ye göre, bu alt tema toplamda 6 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Ö17, müfredatın öğrenci seviyelerine uygun olmadığını ve bireysel farklılıkları dikkate almadığını belirterek, *"Müfredat, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek esnek ve uyarlanabilir şekilde yeniden düzenlenmelidir"* demiştir.

Bir diğer katılımcı, zaman yönetimi ve yoğun içerik ile ilgili sorunlara dikkat çekerek, *"Zaman yönetimindeki eksiklikler, müfredat değişiklikleriyle birlikte sınıf yönetimini ve program uyumunu olumsuz etkiliyor. Daha esnek bir ders programı oluşturulmalıdır"* şeklinde ifade etmiştir (Ö7).

Ayrıca, bazı öğretmenler, öğrencilerin alt sınıflardan gerekli kazanımları alamadan üst kademelere geçtiklerini ve bu durumun öğretim süreçlerini zorlaştırdığını vurgulamışlardır. Örneğin, bir katılımcı, *"Alt sınıftan gerekli kazanımları tam alamayan öğrenciler, zincirleme şekilde tam öğrenme yapamadan mezun duruma gelmektedir"* diyerek bu sorunu ifade etmiştir (Ö13).

Müfredatın yoğunluğu ve takip zorlukları hakkında ise, *"Ders içeriği çok yoğun ve bazen öğrencilerin bu içeriği takip etmesi güç olabiliyor"* görüşü dile getirilmiştir (Ö10).

4.2.4.2. Öğrenci ilgisizliği ve katılım eksiklikleri

Bu alt temada, öğretmenler tarafından dile getirilen öğrenci ilgisizliği ve derslere katılım eksikliği ele alınmıştır. Katılımcılar, özellikle öğrencilerin derse olan ilgisizliklerinin

öğretim sürecini olumsuz etkilediğini ve bu durumun çeşitli çözüm önerileri gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Tablo 27'ye göre, bu alt tema toplamda 5 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Bir öğretmen, öğrencilerin derslere yönelik ilgisizliğini, *"Öğrencilerin ilgisizliği müfredatın uygulanmasında en büyük sorunlardan biridir."* şeklinde ifade etmiştir (Ö32). Benzer şekilde, başka bir katılımcı, derslere olan düşük ilginin, müfredatın öğrencilerle günlük yaşam arasında bağlantı kuramamasından kaynaklandığını belirterek, *"Programlara günlük yaşamla bağlantılı içerikler eklenmeli ve öğrencilerin derslere olan ilgisi artırılmalıdır"* önerisinde bulunmuştur (Ö14).

Bazı katılımcılar, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmadığını ve sosyal aktivitelerden uzak kaldığını dile getirmiştir. Bir katılımcı, *"Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım göstermemesi, okuldaki sosyal aktivitelerden uzak kalmaları"* ifadesiyle bu duruma dikkat çekmiştir (Ö18). Bunun yanı sıra, öğrencilerin derslere geç katılım göstermeleri de bu alt temada sıkça vurgulanan bir sorun olmuştur. Bir katılımcı, *"Öğrencilerin derslere geç katılımı ve dersin yarısına kadar gelmeleri"* diyerek bu soruna işaret etmiştir (Ö25).

4.2.4.3. Davranış ve otokontrol eksiklikleri

Bu alt temada, öğretmenler tarafından dile getirilen öğrencilerdeki davranışsal problemler ve otokontrol eksiklikleri ele alınmıştır. Katılımcılar, sınıf içindeki disiplinsizlik ve öğrencilerin kendilerini yönetme becerilerindeki yetersizliklerin, öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Tablo 27'ye göre, bu alt tema toplamda 3 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Bir öğretmen, öğrencilerdeki davranış problemlerine dikkat çekerek, *"Bazı öğrencilerde davranışsal problemler ve sınıf içi kurallara uyumsuzluk gözlemlenmektedir"* ifadesini kullanmıştır (Ö21).

Benzer şekilde, bir başka katılımcı, öğrencilerin zaman yönetimi ve görev takibi gibi becerilerde eksik olduklarını belirterek, *"Öğrenci kaynaklı otokontrol eksikliği ve işlevsel olmayan işlerin beklenmesi, öğretim sürecini zorlaştırıyor"* görüşünü dile getirmiştir (Ö22).

Bunun yanı sıra, bazı katılımcılar, öğrencilerin niteliklerinin yetersiz olduğunu ve bunun sınıf içindeki öğrenme atmosferine olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen,

"Nitelsiz öğrencilerin çoğalması, öğretim sürecinde ciddi sorunlar yaratıyor" şeklinde bir değerlendirme yapmıştır (Ö16).

4.2.4.4. Fiziksel ve materyal koşulları

Bu alt temada, öğretmenler tarafından dile getirilen sınıf ortamları ve materyal eksiklikleriyle ilgili sorunlar ele alınmıştır. Katılımcılar, özellikle sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının bireysel rehberlik çalışmalarını zorlaştırdığını ve fiziksel koşulların ders verimliliğini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Tablo 27'ye göre, bu alt tema toplamda 2 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Bir öğretmen, sınıf mevcudunun fazlalığının özellikle laboratuvar derslerinde verimliliği düşürdüğüne dikkat çekerek, *"Bazı sınıflarda mevcudun fazla olması nedeniyle laboratuvar da ders verimliliği düşmektedir"* ifadesini kullanmıştır (Ö4). Benzer şekilde, bir başka katılımcı, kalabalık sınıfların bireysel rehberlik çalışmalarını sınırladığına vurgu yaparak, *"Kalabalık öğrenci gruplarının bireysel rehberlik faaliyetlerini zorlaştırması büyük bir sorun"* demiştir (Ö31).

4.2.4.5. Sınıf Yönetimi ve disiplin sorunları

Bu alt temada, öğretmenlerin sınıf içindeki disiplinsizlik ve yönetim zorluklarına dair görüşleri ele alınmıştır. Katılımcılar, sınıf yönetiminde karşılaşılan bu problemlerin, öğretim sürecinin akışını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Tablo 27'ye göre, bu alt tema toplamda 2 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Bir öğretmen, sınıf içindeki disiplinsizlik sorunlarına dikkat çekerek, *"Sınıf yönetimiyle ilgili sınıf içindeki disiplinsizlik ve yönetim zorlukları yaşıyorum"* ifadesini kullanmıştır (Ö26).

Benzer şekilde, bir başka katılımcı, disiplinsizlik nedeniyle öğretmenlerin işlerini daha da zorlaştıran bir ortam oluştuğunu belirterek, *"Disiplin konusunun daha etkin hale gelmesi bizleri rahatlatacaktır"* şeklinde bir değerlendirme yapmıştır (Ö36).

4.2.4.6. Tanı ve rehberlik eksiklikleri

Bu alt temada, öğretmenler tarafından dile getirilen rehberlik hizmetleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarının tespiti ile ilgili sorunlar ele alınmıştır. Katılımcılar, özellikle tanı

sürecindeki eksikliklerin ve rehberlik hizmetleri ile iş birliğinin yetersizliğinin öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Tablo 27'ye göre, bu alt tema toplamda 2 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Bir öğretmen, Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile iletişim eksikliklerine dikkat çekerek, *"Öğretim programlarının uygulanmasında beni en çok zorlayan sorun tanı almamış çocuklar ve RAM ile olan iletişimin zayıflığı. Bu durum, tanı ihtiyacı olan çocukların tanı almasını çok zorlaştırıyor."* ifadesini kullanmıştır (Ö1). Başka bir katılımcı ise, rehberlik hizmetleri ile öğretmenler arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiğini belirterek, *"Sınıf yönetim sürecinde rehberlik ve öğretmen iş birliğinin eksikliği, eğitim süreçlerini etkiliyor"* görüşünü dile getirmiştir (Ö5).

4.2.4.7. Öğretim programlarında çeşitli uygulama zorlukları: çözüm önerileri

Bu bölümde, öğretmenlerin doğrudan ifade ettikleri öneriler aşağıda sunulmuştur:

Ö17, müfredatın bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenlenmesi gerektiğini ifade ederek, *"Müfredat, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenek esnek ve uyarlanabilir şekilde yeniden düzenlenmelidir."* önerisinde bulunmuştur. Ö10 da, Ö17'ye benzer bir yaklaşımla yoğun ders içeriklerinin sadeleştirilmesi gerektiğini belirterek, *"Ders içeriği çok yoğun ve bazen öğrencilerin bu içeriği takip etmesi güç olabiliyor. Program, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha esnek olmalıdır"* demiştir.

Öğrencilerin derse ilgisini artırmak için günlük yaşamla bağlantılı içeriklerin önemine vurgu yapan bir katılımcı, *"Programlara günlük yaşamla bağlantılı içerikler eklenmeli ve öğrencilerin derslere olan ilgisi artırılmalıdır"* gerektiğini belirtmiştir (Ö14). Bu konuyu bir başka boyutuyla Ö18 de ele almış, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımını teşvik etmek gerektiğini ifade ederek, *"Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım göstermemesi, okuldaki sosyal aktivitelerden uzak kalmaları sorun oluşturuyor."* demiştir.

Ö36 de sınıf yönetimindeki disiplinsizliklerin çözülmesi gerektiği üzerinde durarak, *"Disiplin konusunun daha etkin hale gelmesi bizleri rahatlatacaktır"* ifadesini kullanmıştır. Öğrencilere zaman yönetimi ve otokontrol becerilerinin kazandırılması gerektiğine vurgulayan Ö22, *"Öğrenci kaynaklı otokontrol eksikliği öğretim sürecini zorlaştırıyor."* demiştir.

Bir başka sorun olarak sınıf mevcutları konusunda Ö31 *"Kalabalık öğrenci gruplarının bireysel rehberlik faaliyetlerini zorlaştırması büyük bir sorun"* diyerek mevcut sayısının azaltılması gerektiğini önerisinde bulunmuştur.

Ö4, laboratuvar uygulamalarında grupların daha iyi organize edilmesini önererek, *"Laboratuvarda ders verme kapasitesi artırılmalı veya gruplar daha verimli şekilde planlanmalıdır"* demiştir. Sınıf yönetimiyle ilgili sorunların çözülmesi gerektiğini belirten bir öğretmen, *"Sınıf yönetimiyle ilgili disiplinsizlik ve yönetim zorlukları yaşıyorum. Daha etkili yönetim stratejileri geliştirilmelidir"* önerisinde bulunmuştur (Ö26).

Ö1, RAM ile iletişim eksikliğinin tanı sürecini zorlaştırdığına dikkat çekerek, *"RAM ile okulun sürekli bir iletişim halinde olması gerekmektedir."* demiştir. Ö5 de rehberlik hizmetlerinin daha etkili hâle getirilmesi gerektiğini ifade ederek, *"Sınıf yönetimi sürecinde rehberlik ve öğretmen iş birliğinin güçlendirilmesi şarttır"* demiştir.

4.2.5. Alt Tema: Etkili Öğretim Stratejileri - MS5

Bu alt temada, öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri ve yöntemleri hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Bu tema, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları çeşitli eksiklikleri ve bu eksikliklerin öğretim süreçlerine etkilerini ele almaktadır. Görüşler, öğretmenlerin program uygulamalarında yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri çerçevesinde incelenmiştir. Tablo 28'de haftalık/yıllık ders saati alt temaları ve görüş frekansları gösterilmiştir:

Tablo 28. Etkili Öğretim Stratejileri Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	Müfredat Uygulama ve Uyumluluk Sorunları	6	Ö19, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31
2	Etkinlik ve Yaratıcılık Geliştirici Eksiklikler	5	Ö6, Ö9, Ö17, Ö35, Ö39
3	Materyal ve Teknoloji Eksiklikleri	4	Ö4, Ö14, Ö16, Ö32
4	Öğrenci-Öğretmen İşbirliği ve Etkileşim Eksiklikleri	4	Ö3, Ö10, Ö20, Ö34
5	Aile ve Toplum İşbirliği Eksiklikleri	3	Ö18, Ö30, Ö34
6	Ders Saatlerinin Verimli Kullanılması	2	Ö2, Ö10
7	Ders Kredisi ve Rehberlik Sorunları	2	Ö12, Ö26

Tablo 28'e göre, öğretmen görüşleri 7 alt tema altında toplanmıştır. En fazla görüş, Müfredat Uygulama ve Uyumluluk Sorunları (f=6) alt temasıyla ilgilidir. Bu bağlamda,

öğretmenler müfredatın öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun olmaması, ezberci yaklaşımlar ve programların günlük yaşamla bağlantısının yetersizliğini vurgulamışlardır. Etkinlik ve Yaratıcılık Geliştirici Eksiklikler (f=5) alt temasında ise öğretmenler, uygulamalı etkinliklerin artırılmasının ve yaratıcılığı destekleyecek programların geliştirilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir.

Bunun yanında, materyal ve teknoloji eksiklikleri (f=4) ile öğrenci-öğretmen iş birliği ve etkileşim eksiklikleri (f=4) alt temaları, teknolojik altyapı ve öğretim materyalleri eksikliğinin, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yetersizliğine neden olduğu görüşlerini yansıtmaktadır. Ayrıca, öğretmenler, aile ve toplum işbirliği eksiklikleri (f=3), ders saatlerinin verimli kullanılması (f=2) ve ders kredisi ve rehberlik sorunları (f=2) alt temalarında da çeşitli çözüm önerileri dile getirmişlerdir. Alt temaların bulguları katılımcıların aktardığı doğrudan ifadelerle desteklenerek aşağıda yer verilmiştir:

4.2.5.1. Müfredat ve öğrenci seviyesi uyum sorunları

Bu alt temada, öğretmenler müfredatın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlara dikkat çekmişlerdir. Özellikle müfredatın öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun olmaması, ezberci bir yapıya sahip olması ve günlük yaşamla bağlantı kuramaması gibi sorunlar vurgulanmıştır. Tablo 28'e göre, bu alt tema toplamda 6 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Ö19, müfredatın öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlandığını belirterek, *"Edebiyat programları öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlanıyor. Çağdaş edebiyat eserleri ve dijital kaynaklar müfredata eklenmelidir."* demiştir. Benzer şekilde, Ö26 da matematik derslerinin soyut ve zor algılandığını ifade ederek, *"Müfredat günlük yaşam örnekleriyle desteklenmelidir."* görüşünü dile getirmiştir.

Bazı katılımcılar, müfredat değişikliklerinin öğretim sürecini olumsuz etkilediğini ve uyarlanabilirlik açısından yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Ö28, *"İngilizce programları genellikle öğrencilerin seviyesine tam uyum sağlamıyor. Daha esnek ve seviyelere göre uyarlanabilir bir müfredat geliştirilmelidir."* diyerek bu soruna dikkat çekmiştir. Ö29 da benzer şekilde, tarih derslerinin ezberci yaklaşımların öğrencilerde ilgiyi azalttığını belirterek, *"Tarih dersleri genelde öğrencilere ezber odaklı olarak*

sunuluyor. Programlar analitik düşünmeyi teşvik edecek şekilde yeniden düzenlenmelidir." ifadesini kullanmıştır.

Ayrıca, rehberlik faaliyetlerinin akademik yoğunluk nedeniyle ihmal edildiğini belirten Ö31, *"Akademik programların yoğunluğu nedeniyle rehberlik faaliyetleri ihmal ediliyor. Daha çok interaktif, uygulamalı ders öğrencilerin dikkatini çekmeye yardımcı olacaktır"* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

4.2.5.2. Etkinlik ve yaratıcılık geliştirici eksiklikler

Bu alt temada, katılımcılar tarafından etkinliklerin ve yaratıcılığı geliştirici uygulamaların eksikliği üzerine dile getirilen sorunlar ele alınmıştır. Katılımcılar, derslerin daha fazla uygulamalı etkinliklerle desteklenmesi ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek yöntemlere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 28'e göre, bu alt tema toplamda 5 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Ö6, öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren etkinliklerin yetersiz olduğuna dikkat çekerek, *"Ayrıca öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren etkinlikler artırılabilir."* ifadesini kullanmıştır.

Ö9, derslerde anlatım tekniklerinin tekdüze olmasının öğrenci ilgisini azalttığını ifade ederek, *"Anlatım tekniğinin öğrenci tarafından belli bir süre sonrasında sıkıcı gelmesi. Tekdüze ders anlatımının yapılıyor olması"* şeklinde bir değerlendirme yapmıştır.

Ö17, öğrencilerin pasif bir dinleyici olmaktan çıkarılarak, *"Öğrenci, eğitim-öğretim sürecinde yaparak ve yaşayarak öğrenme modeline yaklaştırılırsa daha etkili bir süreç yürütülecektir"* diyerek etkinlik bazlı uygulamaların önemine vurgu yapmıştır.

Ö35 de teorik derslerin etkinlik bazlı uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini ifade ederek, *"Derslerin teorik öğretilmesinden ziyade, daha etkinlik bazlı çalışmalar yapılabilir"* görüşünü dile getirmiştir. Benzer bir şekilde, Ö39 da derslerin etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini belirterek, *"Derslerin teorik öğretilmesinden ziyade, daha etkinlik bazlı çalışmalar yapılabilir."* ifadesini kullanmıştır.

4.2.5.3. Materyal ve teknoloji eksiklikleri

Bu alt temada, katılımcıların üzerinde durduğu materyal ve teknolojik altyapı eksikliklerinin öğretim sürecine olumsuz etkileri ele alınmıştır. Katılımcılar, görsel ve

teknolojik materyallerin yetersizliğinin öğrencilerin öğrenme sürecini zorlaştırdığını ve derslerdeki etkileşimi azalttığını ifade etmişlerdir. Tablo 28'e göre, bu alt tema toplamda 4 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Ö4, derslerde görsel materyallerin ve uygulamalı etkinliklerin artırılmasının öğrenmeyi destekleyeceğini belirterek, *"Ders anlatımlarının akılda kalıcı olması için görsel materyallerden daha fazla yararlanmak ve uygulama sayılarının artırılmasının etkili olacağını düşünüyorum"* ifadesini kullanmıştır. Ö14 de materyal eksikliklerinin öğrencilerin derse olan ilgisini olumsuz etkilediğini ifade ederek, *"Özellikle materyal noktasında MEB tarafından onaylanan sağlam kaynak problemi çözümü biraz da olsa derse ilgi ve etkileşimi artıracaktır"* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Ö16, teknolojik olanakların daha verimli kullanılmasının öğrenme süreçlerini destekleyeceğini belirterek, *"Teknoloji ve diğer olanaklardan daha fazla faydalanarak daha kaliteli işler yapılabilir."* ifadesini kullanmıştır. Ö32 ise devletin materyal seçim sürecine müdahalesinin öğretmenlerin işini zorlaştırdığını belirterek, *"Kaynak seçiminde devlet karışmamalı. Öğrencilerin ilgisizliği nedeniyle müfredat ve materyaller verimli kullanılamıyor."* demiştir.

4.2.5.4. Öğrenci-öğretmen işbirliği ve etkileşim eksiklikleri

Bu alt temada, katılımcıların belirttiği, öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşim ve iş birliğinin yetersizliği ele alınmıştır. Katılımcılar, ders süreçlerinde öğrenciyle daha etkili bir iletişim ve iş birliği sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tablo 28'e göre, bu alt tema toplamda 4 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Ö3, dil becerilerinin geliştirilmesi için interaktif aktivitelerin önemine vurgu yaparak, *"Daha fazla interaktif oyunlar ve aktiviteler gerçekleştirilebilir. Özellikle öğrencilerin dil becerileri için bu tarz etkinliklere daha fazla yer verilmelidir."* ifadesini kullanmıştır. Ö10 ise öğrenciyle iş birliği yapılabilecek alanların oluşturulması gerektiğini ifade ederek, *"Öğrenciyle iş birliği yapabileceğimiz bir alan yaratılmalı ..."* demiştir.

Ö20, iş birliğinin ve sosyal etkinliklerin öğretim sürecine olumlu etkisine değinerek, *"Öğrenciyle iş birliği yapabileceğimiz bir alan yaratılmalı ve sosyal etkinlikler bağlamında zaman tanınabilir"* ifadesini yinelemiştir. Ö34, öğrenci-öğretmen etkileşiminin ders süreçlerini olumlu etkilediğini belirterek, *"Öğrenci-öğretmen"*

etkileşimi artırılmalı. Ders materyalleri ve ödevler artırılmalı" şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2.5.5. Aile ve toplum işbirliği eksiklikleri

Bu alt temada, katılımcıların ortaya koyduğu, aile ve toplum işbirliğinin eksikliği ve bu eksikliğin eğitim süreçlerine olumsuz etkileri ele alınmıştır. Katılımcılar, ailelerin öğrencinin eğitim sürecine daha etkin katılım sağlaması gerektiğini ve toplumun eğitime desteğinin artırılmasının önemini vurgulamışlardır. Tablo 28'e göre, bu alt tema toplamda 3 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Ö18, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım göstermemesinde aile desteğinin yetersizliğine dikkat çekerek, *"Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım göstermemesi, okuldaki sosyal aktivitelerden uzak kalmaları"* ifadesini kullanmıştır.

Ö30, aile içi düzen ve ebeveyn tutumlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisine vurgu yaparak, *"Öğrencilerin bugün daha güzel şartlarda okuyabilmesine karşın aynı paralellikte gösteremedikleri sosyal tutumlar ve akademik başarı düzeyi, okuldan çok aile içi düzen, sorumluluk duygusu ve özellikle anne ve baba tutumunun öğrenciye kazandırdıklarından geçmektedir."* Ö34 de aile-öğretmen iş birliğinin geliştirilmesinin önemine dikkat çekerek, *"Veli ile iletişim ve işbirliği sağlanmalı."* ifadesini kullanmıştır.

4.2.5.6. Ders saatlerinin verimli kullanılması

Bu alt temada, katılımcılar tarafından belirtilen, ders saatlerinin verimli bir şekilde kullanılmaması üzerine yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Katılımcılar, mevcut ders saatlerinin planlanmasının daha etkin yapılması gerektiğini ve sosyal etkinliklere daha fazla zaman ayrılmasının önemini vurgulamışlardır. Tablo 28'e göre, bu alt tema toplamda 2 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Ö2, özel okullarda ders saatlerinin uzun olmasına rağmen, sosyal etkinliklerin ders programlarına yeterince dâhil edilmediğini belirterek, *"Özel okullarda zaten MEB okullarına göre ders saatleri yeterince fazla, gün içinde akademik derslerin yanı sıra sosyal aktivitelere de yer verilmelidir"* ifadesini kullanmıştır.

Ö10 ise ders saatlerinin verimli kullanılabilmesi için öğrencilerle işbirliği yapılması gerektiğini ifade ederek, "... sosyal etkinlikler bağlamında zaman tanınabilir." şeklinde bir değerlendirme yapmıştır.

4.2.5.7. Ders kredisi ve rehberlik sorunları

Bu alt temada, öğretmenler tarafından dile getirilen ders kredisi dağılımındaki dengesizlikler ve rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği üzerine yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Katılımcılar, ders kredilerinin yeniden düzenlenmesi ve rehberlik hizmetlerinin eğitim süreçlerinde daha fazla yer bulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tablo 28'e göre, bu alt tema toplamda 2 katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Ö12, sınıf mevcutlarının azaltılması ve ders kredilerinin daha adil bir şekilde dağıtılması gerektiğini ifade ederek, "*Sınıf mevcudunun düşürülmesi, öğretmen sayısının artırılması, pratik ders saatlerinin artırılması, laboratuvarların sayısının ve imkânlarının artırılması*" şeklinde görüş belirtmiştir. Ö26 da ders kredisi dengesizliğinin öğrencilerin derslere olan ilgisini etkilediğini belirterek, "*Meslek dersleriyle eşit veya yakın kredide olursa öğrencilerin dersi önemseme durumları artabilir. Dolayısıyla dersi daha iyi dinleyebilirler*" ifadesini kullanmıştır.

4.2.5.8. Öğretim programlarında etkili öğretim ve stratejileri: çözüm önerileri

Bu bölümde, öğretmenlerin dile getirdiği sorunlar doğrultusunda “Etkili Öğretim” temasıyla ilgili çözüm önerileri aşağıda alıntılarla belirtilmiştir:

Ö19: "*Edebiyat programları öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlanıyor. Çağdaş edebiyat eserleri ve dijital kaynaklar müfredata eklenmelidir.*" derslerde öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını teşvik edecek ilgi alanlarına uygun materyaller kullanılması gerektiğini vurgular.

Ö26: "*Matematik dersleri öğrenciler tarafından zor ve soyut olarak algılanıyor. Müfredat daha fazla günlük yaşam örnekleriyle desteklenmelidir.*" Müfredatın, somut örneklerle zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ö28: "*İngilizce programları genellikle öğrencilerin seviyesine tam uyum sağlamıyor. Daha esnek ve seviyelere göre uyarlanabilir bir müfredat geliştirilmelidir.*" İngilizce müfredatının öğrenci seviyelerine uygun hâle getirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Ö29: *"Tarih dersleri genelde öğrencilere ezber odaklı olarak sunuluyor. Programlar analitik düşünmeyi teşvik edecek şekilde yeniden düzenlenmelidir."*

Ö6: *"Ayrıca öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren etkinlikler artırılabilir."* Sözleri ile yaratıcılık becerilerinin gelişimi için sanatsal ve yaratıcı etkinliklerin artırılması önerisini getirir. Ö9 öğrencilerin daha aktif katılımı için *"Tekdüze ders anlatımının yapıyor olması, öğrencinin belli bir süre sonra derse ilgisini kaybetmesine neden oluyor."* önerisini getirmiş ve derslerin daha dinamik ve etkileşimli hâle getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ö17 *"Öğrenci, eğitim-öğretim sürecinde yaparak ve yaşayarak öğrenme modeline yaklaştırılırsa daha etkili bir süreç yürütülecektir."* ve Ö35 de *"Derslerin teorik öğretilmesinden ziyade, daha etkinlik bazlı çalışmalar yapılabilir."* Önerilerini sunmuştur.

Ö4, *"Ders anlatımlarının akılda kalıcı olması için görsel materyallerden daha fazla yararlanmak ve uygulama sayılarının artırılmasının etkili olacağını düşünüyorum."* Diyerek görsel materyallerin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Ö14 ise bu konuda *"Özellikle materyal noktasında MEB tarafından onaylanan sağlam kaynak problemi çözümü biraz da olsa derse ilgi ve etkileşimi artıracaktır."* demiştir.

Ö3, *"Daha fazla interaktif oyunlar ve aktiviteler gerçekleştirilebilir. Özellikle öğrencilerin dil becerileri için bu tarz etkinliklere daha fazla yer verilmelidir."* Önerisini; Ö10 da *"Öğrenciyle iş birliği yapabileceğimiz bir alan yaratılmalı ve sosyal etkinlikler bağlamında zaman tanınabilir."* önerisini dile getirmiştir.

Ö18, ailelerin sosyal etkinlikler için daha fazla teşvik sağlaması gerektiği *"Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım göstermemesi, okuldaki sosyal aktivitelerden uzak kalmaları."* diyerek belirtilmiştir. Ö30 da benzer şekilde aile içi düzenin öğretim sürecini etkilediğini belirterek aile tutumlarının öğrenci başarısındaki rolü vurgulanmış ve *"Öğrencilerin akademik başarı düzeyi okuldan çok aile içi düzen, sorumluluk duygusu ve özellikle anne ve baba tutumunun öğrenciye kazandırdıklarından geçmektedir."* demiştir.

Ö2, *"Özel okullarda zaten MEB okullarına göre ders saatleri yeterince fazla, gün içinde akademik derslerin yanı sıra sosyal aktivitelere de yer verilmelidir."* Diyerek "Sosyal aktiviteler ders programlarına dâhil edilmelidir." önerisini getirmiştir. Ö10 da bu görüşü destekler nitelikte: *"Öğrenciyle iş birliği yapabileceğimiz bir alan yaratılmalı ve sosyal etkinlikler bağlamında zaman tanınabilir."* ifadesini kullanmıştır.

Ö12: "Sınıf mevcudunun düşürülmesi, öğretmen sayısının artırılması, pratik ders saatlerinin artırılması, laboratuvarların sayısının ve imkânlarının artırılması." önerilerinde bulunmuştur. Ö26 da kültür dersleri için "Meslek dersleriyle eşit veya yakın kredide olursa öğrencilerin dersi önemseme durumları artabilir. Dolayısıyla dersi daha iyi dinleyebilirler." önerisini getirmiştir.

4.3. Tema 2: İşe Alım ve İş Yükü

Bu temada, katılımcıların işe alım süreçleri, ücret ve çalışma koşulları, yoğun evrak işleri gibi konulara ilişkin görüşleri ele alınmaktadır. Katılımcılar, işe alım süreçlerinde yaşanan etik sorunlardan iş yükü-ücret dengesine, evrak işlerinin fazlalığından çalışma ortamlarının fiziki koşullarına kadar birçok konuya dikkat çekmiştir. Ayrıca, iş yüküne bağlı olarak ortaya çıkan motivasyon eksiklikleri, sosyal haklarla ilgili yetersizlikler ve mesleki tatminsizlik gibi sorunlara da değinilmiştir. Bu tema altında, öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin deneyim ve görüşleri analiz edilerek temel bulgular beş alt temaya ayrılarak sunulmuştur. Her bir alt temada, belirli sorun alanları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri belirtilmiştir.

4.3.1. İşe Alım Sürecinde Yaşanan Sorunlar - IY1

Bu alt tema, öğretmenlerin özel okullardaki işe alım süreçlerinde karşılaştıkları çeşitli sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Tablo 29’da işe alım sürecinde yaşanan sorunlar alt temaları ve görüş frekansları gösterilmiştir:

Tablo 29. İşe Alım Sürecinde Yaşanan Sorunlar Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	İşe Alım Sürecinde Şeffaflık ve Adalet Eksikliği	10	Ö2, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö24, Ö29, Ö34, Ö40
2	İşe Alımda Deneyim ve Uzmanlık Değerlendirme Sorunları	10	Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 Ö17, Ö19, Ö20, Ö24
3	Maaş ve Çalışma Koşulları ile İlgili Sorunlar	7	Ö1, Ö2, Ö11, Ö30, Ö36, Ö41

Tablo 29’den anlaşıldığı gibi katılımcıların işe alım süreçlerinde şeffaflık ve adalet eksikliği (f=10), deneyim ve uzmanlık değerlendirme sorunları (f=10), maaş ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar (f=7) öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, beş katılımcı işe alım süreçlerinde herhangi bir sorun yaşamadıklarını ve süreçlerin adaletli şekilde yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Katılımcılar işe alım süreçlerinde yaşadıkları bu

sorunlarla ilgili bu süreçlerin daha şeffaf, adil ve nitelikli hâle getirilmesi yönünde çeşitli öneriler belirtmişlerdir.

4.3.1.1. İşe alım sürecinde şeffaflık ve adalet eksikliği

Bu alt temada katılımcılar, işe alım süreçlerinde karşılaştıkları şeffaflık ve adalet eksikliğiyle ilgili sorunları dile getirmiştir. Ö2, işe alım sürecindeki etik olmayan uygulamaları vurgulayarak “*Özel okul sürecinde iş alımlarında öğretmenlerin akademik bilgilerini sınamak ve öğrenci gibi soru çözdürmek etik değil*” ifadesini kullanmıştır. Ö40, bu konuda “*...torpilli olanların öne alınması*” ifadesiyle görüşünü dile getirmiştir. Bu konuda Ö10 ise işe alım sürecini adaletli bulduğunu belirtmiş ve şu görüşü paylaşmıştır: “*Adaletli bir işe alım süreci olduğunu düşünüyorum.*” Ö20 de Ö10 ile aynı doğrultuda görüş bildirmiştir: “*Belirtilen kriterler doğrultusunda adaletli işe alım gerçekleştiğini düşünmekteyim.*” Ö7 ise işe alım sürecinde verilen bilgilerin doğruluğuna dikkat çekerek, “*İşe alım sürecinde sigorta ve ders saatleri konusunda verilen bilgilerin doğru olmaması bir sorun*” demiştir.

Cinsiyet ayrımcılığına dikkat çeken Ö15, “*Bireysel herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Ancak sektörde cinsiyet ayrımcılığı ciddi bir problem*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö40, işe alım süreçlerindeki torpil uygulamalarına vurgu yaparak, “*Maaş dengesizliği ve torpilli olanların öne alınması*” sorununun altını çizmiştir. Katılımcıların bu temada, işe alım süreçlerindeki şeffaflık eksikliği ve etik olmayan uygulamalar konusunda güçlü bir eleştiri sunduğu görülmektedir (f=10).

4.3.1.2. İşe alımda deneyim ve uzmanlık değerlendirme sorunları

Bu alt temada katılımcılar, işe alım süreçlerinde deneyim ve uzmanlık değerlendirmelerinde yaşanan sorunları dile getirmiştir. Ö4, branş öğretmenlerinin sektörel tecrübesine yeterince önem verilmediğini ifade ederek, “*Branşım için adayların sektörel tecrübesine daha fazla önem verilmelidir.*” demiştir. Ö10 ise “*Deneyim gibi belirtilen kriterler doğrultusunda adaletli işe alım gerçekleştiğini düşünüyorum.*” diye görüş bildirmiştir. Ö19, yeni mezun öğretmenlere yeterince fırsat verilmediğine dikkat çekerek, “*İşe alımlarda yeni mezun öğretmenler için yeterince fırsat sunulmuyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö17 ise işe alım süreçleriyle ilgili olarak “*Genel olarak deneyim, mülakatlarının ve örnek vaka çalışmalarının işe alımda daha belirleyici olabileceğini düşünüyorum.*” demiş, Ö24 de spor branşlarındaki uzmanlıkların göz ardı edildiğini belirterek “*Beden eğitimi öğretmenlerinin alımında genellikle spor branşlarındaki uzmanlık ve deneyim göz ardı ediliyor.*” ifadesini kullanmıştır.

4.3.1.3. Maaş ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar

Bu alt temada katılımcıların maaş ve çalışma koşullarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Katılımcılar, özel okullarda maaşların yetersizliği, çalışma koşullarındaki dengesizlikler ve belirli durumlarda adalet eksikliği gibi sorunları vurgulamışlardır. Frekans tablosuna göre bu tema, toplamda 8 katılımcı tarafından dile getirilmiştir (Ö1, Ö2, Ö11, Ö13, Ö30, Ö36, Ö41).

Katılımcılardan bazıları, maaşların mevcut iş yükünü karşılamadığını ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö1, özel kurumlar ile devlet kurumları arasındaki çalışma koşullarındaki dengesizliklerin motivasyonu olumsuz etkilediğini ifade ederek, “*İş yükü ve maaş dengesi iyi. Ancak devlet ve özel kurumlar arasındaki farklılık, motivasyonu olumsuz etkiliyor*” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde, Ö2, özel okullardaki ücretlerin düşük olduğunu vurgulamış ve şunları ifade etmiştir: “*Özel okulda çalışma koşulları zorlayıcı olabiliyor ve ücretler düşük. Deney hazırlıkları zaman alıcı ve iş yükü dengesiz.*” Ö11 de maaş ile iş yükü arasındaki dengesizliğin motivasyonu olumsuz etkilediğini şu şekilde belirtmiştir: “*Ücretler genel olarak yetersiz, iş yükü ile maaş arasında dengesizlik var.*”

Buna ek olarak, Ö30, öğretmenlerin mesleklerinin yeterince adil bir şekilde ücretlendirilmediğini ifade etmiş ve şöyle demiştir: “*Öğretmenler olarak icra ettiğimiz mesleğin adaletli ücretlendirildiğini düşünmemekteyim.*” Bazı katılımcılar, ücretlerin artırılması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, Ö41, “*Çalışma saatleri güzel ama aldığımız ücret bir iki tık daha yüksek olabilir.*” diyerek maaşların bir miktar daha artırılması gerektiğini belirtmiştir

4.3.1.6. İşe alım sürecinde yaşanan sorunlar: çözüm önerileri

Katılımcılar, işe alım süreçlerinde karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler, işe alım sürecinde şeffaflık ve adaletin artırılması, etik uygulamaların benimsenmesi, deneyim ve uzmanlık kriterlerinin yeniden değerlendirilmesi gibi temel noktalarda toplanmaktadır.

İşe alım sürecinde şeffaflık ve adalet eksikliği konusunda çözüm önerileri sunan katılımcılar, işe alım süreçlerinin daha şeffaf ve adil hâle getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö2, etik olmayan uygulamalardan duyduğu rahatsızlığı dile getirerek, *“İşe alım süreçlerinin daha şeffaf hâle getirilmesi ve mülakat yöntemlerinin artırılması”* gerektiğini vurgulamıştır. Ö7 ise işe alım süreçlerinde sigorta ve ders saatleri hakkında doğru bilgi verilmesinin önemine dikkat çekmiştir: *“İşe alım süreçlerinde şeffaflık artırılmalı ve verilen bilgiler doğru olmalıdır.”*

Deneyim ve uzmanlık değerlendirme sorunları başlığı altında, bazı katılımcılar yeni mezun öğretmenlerin fırsat eşitliğinden mahrum kaldığını ifade etmişlerdir. Ö19, bu konuyu şu şekilde dile getirmiştir: *“Deneyimsiz öğretmenlere rehberlik edecek programlar düzenlenmelidir.”* Ayrıca, Ö17, işe alım süreçlerinde vaka çalışmaları ve simülasyonların daha etkin bir şekilde kullanılmasını önermiştir.

Maaş ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar hakkında da çözüm önerileri getirilmiştir. Ö41, maaşların artırılmasının ve çalışma saatlerinin iyileştirilmesinin önemine dikkat çekmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır: *“Maaşlar artırılmalı ve çalışma saatleri iyileştirilmelidir.”*

İşe alım süreçlerinde sorun yaşamayan katılımcıların çözüm önerileri olmamakla birlikte, mevcut düzenin korunması gerektiğine dair görüşler bildirilmiştir. Ö23, *“Mevcut süreçlerin devam etmesi önerilir.”* diyerek memnuniyetini ifade etmiştir.

4.3.2. Ücret ve İş Yükü Dengesi – IY2

Katılımcıların ücret ve iş yükü dengesi ile ilgili görüşleri incelendiğinde, iki ana tema öne çıkmaktadır: Maaşların yetersizliği ve ücret politikaları ile iş yükü ile ücret dengesi. Katılımcılar, genellikle özel okullarda öğretmenlerin aldıkları maaşların, hem iş yüklerine hem de sorumluluklarına oranla yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle, yoğun iş yükü, sınıf içi ve dışı etkinliklerin fazla olması ve ekstra görevlerin verilmesi,

öğretmenlerin maaşları ile orantısız bir yük hissetmelerine yol açmaktadır. Bazı katılımcılar ise mevcut ücret politikalarının adil olmadığını, maaşların ve ek ödemelerin öğretmenlerin performanslarına göre daha şeffaf bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan, bazı öğretmenler, çalışma koşullarından ve aldıkları ücretten memnun olduklarını, ancak bu durumun tüm öğretmenler için geçerli olmadığını vurgulamışlardır. Bu görüşler, öğretmenlerin mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını doğrudan etkileyen önemli faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Tablo 30’da, ücret ve iş yükü dengesi alt temaları ve görüş frekansları gösterilmiştir:

Tablo 30. Ücret ve İş Yükü Dengesi Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	İş Yükü ile Ücret Dengesi	17	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö29, Ö34, Ö35, Ö36, Ö39, Ö40
2	Maaşların Yetersizliği	13	Ö2, Ö10, Ö11, Ö13, Ö18, Ö24, Ö26, Ö28, Ö30, Ö32, Ö33, Ö38, Ö41

Frekans tablosunda da görüldüğü üzere, katılımcılar ifadelerinde, en çok özel okullardaki ücret politikalarının öğretmenlerin motivasyonuna ve yaşam kalitesine olan etkisini ortaya koymuşlar; iş yükünün de orantısız şekilde dağıtılmasının kendileri üzerinde olumsuz sonuçlar yarattığı belirtmişlerdir.

4.3.2.1. Maaşların yetersizliği

Katılımcılar maaşların yetersiz olduğu konusundaki görüşlerini çeşitli gerekçelerle ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar, mevcut maaşların yaşam standartlarını karşılamadığını ve mesleklerinin hak ettiği değeri yansıtmadığını dile getirmiştir. Örneğin, Ö32 görüşünde, *“Her şeyden önce itibarımız yok, ücretler yetersiz.”* diyerek maaşların yetersizliğinin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda mesleki itibara da zarar verdiğini vurgulamıştır. Ayrıca *“Maaş karşılığı 20 saat üstü ders ücreti olması gerekir.”* Diyerek ücretlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bir diğer katılımcı, Ö40, maaşların iş yüküne uygun olmadığını ifade ederek, *“İş yükü çok ama maaş daha iyi olmalı”* demiştir. Aynı şekilde, Ö13 de, özellikle kadın öğretmenlerin geçim sıkıntısı yaşadığını belirterek, *“Kadın öğretmenler için ücretler aile geçindirmeye yetmiyor.”* ifadesini kullanmıştır.

Bazı katılımcılar maaşlarının piyasa standartlarının altında olduğunu belirtmiştir. Ö18, *“Piyasa standartlarının üzerinde bir maaş skalası olsa da yeterli değil.”* diyerek

maaşların iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Ö33 ise maaşların enflasyona yenik düşme riskini vurgulayarak, “*Ücret şimdilik sağlıyor ama Ocakta enflasyona ezilmemek isterim.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.3.2.2. İş yükü ile ücret dengesi

Katılımcılar, iş yükü ile ücret arasındaki dengenin sağlanamamasından kaynaklı memnuniyetsizliklerini dile getirmiş ve bu durumla ilgili çeşitli gerekçeler belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, iş yüklerinin ağır olmasına rağmen, maaşlarının bu yükü karşılamaktan uzak olduğunu ifade etmiştir. Ö8, bu durumu “*Haftalık ders saatlerinin fazla olması, iş yükü ve ücret arasında dengesizlik yaratıyor.*” şeklinde dile getirmiştir. Aynı şekilde, Ö11 de “*Ücretler genel olarak yetersiz, iş yükü ile maaş arasında dengesizlik var.*” diyerek bu dengesizliğin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Bazı katılımcılar, özellikle uygulamalı dersler ve ek etkinliklerden kaynaklanan iş yükünün maaşlarına yansımadığını vurgulamıştır. Ö24, “*Turnuva ve etkinlik organizasyonları iş yükünü artırıyor ancak bu çabalar yeterince ücretle karşılanmıyor.*” şeklinde bir değerlendirmede bulunmuştur. Benzer bir şekilde, Ö28, sınav hazırlıkları ve değerlendirme süreçlerinde yoğun iş yükü yaşandığını belirterek, “*İş yükü özellikle sınav hazırlıkları ve değerlendirmeler sırasında yoğunlaşıyor.*” demiştir.

Katılımcılar, iş yükü ve ücret dengesizliğinin, sadece ekonomik değil, psikolojik etkiler de yarattığını ifade etmiştir. Ö15, bu durumu “*İş yükü ve gelir dengesinin fiziksel olarak hesaplanıp, psikolojik boyutunun göz ardı edildiğini düşünüyorum*” diyerek dile getirmiştir. Ö29 ise, “*İş çok, maaş az; en büyük problem maaş ve çok çalıştırma mantığı*” diyerek mevcut sistemin iş yükünü adil bir şekilde karşılayamadığını vurgulamıştır.

Bazı katılımcılar ise genel görüşün aksine sorun olmadığını belirtmiştir. Örneğin Ö31 “*Rehberlik her okulda bel kemiği gibi bir branş olduğu için ve öğretmenlik mesleği maddiyat beklentisiyle yapılmamalı. Çalışma ortamının maddi-iş yükü durumunda sıkıntı yaşamıyorum.*” diyerek genel kanaatin dışında bir görüş ifade etmiştir. Ö14 de onu destekler nitelikte “*İş yükü ve gelir arasında gerekli denge ve hassasiyet sağlanmaktadır.*” görüşünü belirterek sorun olmadığını belirtmiştir.

4.3.2.3. İş yükü ile ücret dengesi: çözüm önerileri

Katılımcılar, iş yükü ve ücret arasındaki dengesizliği gidermek için çeşitli çözüm önerilerinde bulunmuştur. Çözüm önerileri genellikle maaş artışları, iş yükünün

azaltılması ve özellikle yoğun dönemlerde ek teşviklerin sağlanması üzerine yoğunlaşmıştır.

Ö8, bu dengeyi sağlamak için *“Ders saatleri azaltılmalı ve ücretler artırılmalıdır.”* önerisinde bulunmuştur. Ö24, turnuva ve etkinlik organizasyonlarının getirdiği iş yüküne karşılık *“Daha adil bir ücret politikası uygulanmalıdır.”* diyerek ücretlerin iş yüküne uygun şekilde düzenlenmesini talep etmiştir.

Ö32 de *“Öğretmenlerin maaşları en az devlet öğretmenleri düzeyinde olmalıdır. Maaş karşılığı ders saatleri düzenlenmeli, ek ücret politikası uygulanmalıdır.”* önerisinde bulunmuştur.

Bazı katılımcılar, yoğun dönemlerde özel teşviklerin önemine dikkat çekmiştir. Ö28, *“Yoğun dönemler için ek ödeme politikaları uygulanmalıdır”* diyerek sınav hazırlıkları gibi dönemlerde ek maddi destek sağlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö15, bu sürecin yalnızca maddi boyutuyla değil, psikolojik etkileriyle de ele alınmasını gerektiğini belirterek, *“Psikolojik etkileri de dikkate alarak iş yükü ve gelir dengesinin sağlanması gerekir.”* demiştir.

Katılımcılar, öğretmenlerin iş yükünün sadece fiziksel değil, zihinsel ve duygusal boyutlarının da göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, hem ekonomik düzenlemeler yapılmasını hem de öğretmenlerin iş yükünü azaltacak stratejik planlamaların devreye sokulmasını önermişlerdir.

4.3.3. Yoğun Evrak İşleri – IY3

Katılımcılar, eğitim kurumlarında karşılaştıkları bürokratik süreçlerin ve idari iş yüklerinin öğretmenlerin asli görevlerine odaklanmalarını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Özellikle evrak işlerinin fazlalığı, gereksiz uygulamaları, nöbet görevleri ve etkinlik hazırlıklarının yoğunluğu gibi durumların zaman ve enerji kaybına yol açtığı belirtilmiştir. Katılımcılar, öğretmenlerin esas görevlerine, yani öğretime ve öğrenci etkileşimine daha fazla zaman ayırabilmeleri için bu süreçlerin daha verimli hale getirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, özellikle bürokratik işlemlerin dijitalleştirilmesi ve okul idaresinin bu yükü öğretmenlere daha adil bir şekilde paylaşması gerektiği sıklıkla dile getirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yoğun iş yükü ve idari görevler nedeniyle stres seviyelerinin arttığı, bunun da öğretmenlerin iş memnuniyetini ve verimliliğini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bu tema altında,

yoğun evrak işleri ile ilgili görüşler iş yükünün farklı boyutlarına göre Tablo 31’de üç alt başlık hâlinde incelenmiştir:

Tablo 31. İşe Alım Sürecinde Yaşanan Sorunlar Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	Evrak Yükünün Fazlalığı	7	Ö2, Ö4, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö36
2	Nöbet ve Ek Görevlerin Dengesizliği	6	Ö9, Ö19, Ö33, Ö34, Ö41
3	Etkinlik ve Görev Dağılımında Adalet Sorunları	5	Ö6, Ö30, Ö35, Ö26, Ö20

Tablo 31’deki verilere göre evrak yükünün fazlalığı, öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği en önemli sorunlardan biridir ve bürokratik işlerden kaynaklanan zaman kaybına vurgu yapmaktadır. Bu soruna ilişkin görüşler, katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Nöbet ve ek görevlerin dengesizliği, nöbet görevlerinin sıklığı ve ek işlerin adil olmayan şekilde dağıtılmasıyla ilişkilidir ve katılımcıların belirgin bir kısmı tarafından dile getirilmiştir. Etkinlik ve görev dağılımında adalet sorunları ise daha az sıklıkla ifade edilmekle birlikte, öğretmenlerin etkinliklerde ve diğer görevlerde yaşadığı adaletsizlikleri kapsamaktadır. Bu alt temalar aşağıda, katılımcıların iş yükü üzerindeki etkileri açısından detaylı bir şekilde değerlendirilmiş ve belirttikleri çözüm önerileri gösterilmiştir.

4.3.3.1. Evrak yükünün fazlalığı

Katılımcılar, evrak yükünün fazlalığını sıklıkla dile getirerek bu durumun öğretmenlerin zaman yönetimini zorlaştırdığını ve eğitim-öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bürokrasiden kaynaklanan gereksiz evrak işleri, öğretmenlerin asli görevlerine odaklanmalarını engelleyen önemli bir sorun olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, evrak işlerinin öğretmenlerin asli görevlerinden uzaklaştırdığı konusunda hemfikirdir. Aşağıda bu temayla ilgili katılımcı görüşleri özetlenmiştir:

Ö2, “İş yükümüz oldukça fazla. Özellikle resmi evrak işleri vakit olarak çok fazla zaman alabiliyor.” ifadesiyle evrak işlerinin öğretmenlerin zamanını büyük ölçüde aldığını belirtmiştir. Ö4, “İş yükü olarak özellikle evrak işlerinin zaman aldığını düşünüyorum.” diyerek evrak yükünün öğretmenlerin verimliliğini azalttığına dikkat çekmiştir. Ö13,

“Evrak işlerinin dijital ortamda saklanabileceği düşünülürse çıktı almak israf gibi görünmektedir.” diyerek evrak işlemlerinin gereksiz yere artırıldığını vurgulamıştır.

Ö17, *“Evrak işleri yoğun ve zaman alıcı. Evrak yükü hafifletilmeli.”* ifadesiyle yoğun evrak yükünün rehberlik faaliyetlerini de engellediğini belirtmiştir. Ö18, *“Evrak yükü bulunmakta ve bunun çözümü bulunmalıdır.”* diyerek süreçlerin sadeleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö20, *“Evrak yükü anlamında biraz daha destek sağlanabilir.”* diyerek bu konuda iyileştirmeler yapılması gerektiğini dile getirmiştir.

4.3.3.2. Nöbet ve ek görevlerin dengesizliği

Katılımcılar, nöbet ve ek görevlerin sıklığı ve adil bir şekilde dağıtılmamasının öğretmenlerin iş yükünü artıran önemli bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tür görevlerin öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel yorgunluğunu artırdığı, mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Aşağıda bu temayla ilgili katılımcı görüşleri özetlenmiştir:

Ö9, *“Haftalık ders saatlerinin yanında nöbetler ve boş zamanlarda yapılan işler düzenlenmeli.”* diyerek nöbet görevlerinin iş yükünü artırdığını ve düzenleme gerekliliğini ifade etmiştir. Ö19, *“Nöbet sayısı azaltılabilir.”* ifadesiyle nöbetlerin sıklığının azaltılması gerektiğini vurgulamıştır. Ö33, *“İki gün nöbet tutmak biraz zor oluyor.”* diyerek nöbetlerin öğretmenler üzerinde fiziksel ve zihinsel bir yük oluşturduğunu dile getirmiştir. Ö41, *“Evet, görevli olmadığımız günlerde zaruri bir durum olmadığı sürece hafta sonları çalışılmaması.”* ifadesiyle nöbet ve ek görevlerin daha öngörülebilir ve düzenli olması gerektiğini belirtmiştir.

4.3.3.3. Etkinlik ve görev dağılımında adalet sorunları

Katılımcılar, etkinliklerin ve diğer görevlerin adil bir şekilde dağıtılmadığını, bu durumun iş yükünü artırdığını ve mesleki motivasyon üzerinde olumsuz bir etki yarattığını dile getirmiştir. Özellikle belirli kişilere sürekli aynı tür görevlerin verilmesi veya görevlerin dengesiz bir şekilde dağıtılması, katılımcılar tarafından sıkça vurgulanan bir sorundur.

Ö6, *“Okul etkinliklerinde dekor hazırlama gibi durumlarda diğer öğretmenlerin desteği faydalı olur.”* diyerek etkinliklerde görevlerin daha eşit paylaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Ö30, *“Törenler, etkinlikler, münazaralar, birçok sürecin edebiyat zümresine*

bırakılması yük yaratıyor.” ifadesiyle görev dağılımındaki adaletsizliklerin belli branşlara fazladan yük getirdiğini belirtmiştir.

Ö34, *“Evet, etüt saatleri düzenlenmelidir.”* diyerek etüt saatleri gibi görevlerde adaletli bir düzenlemeye ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir. Ö35, *“Görevlendirmelerin hep aynı hocalar üzerinden olmamasına dikkat edilmesini istiyorum.”* diyerek görevlerin belirli öğretmenler arasında sıkça tekrar ettiğini ve bu durumun adaletsiz bir iş yüküne neden olduğunu ifade etmiştir.

4.3.3.4. Yoğun evrak işleri: problemler ve çözüm önerileri

Katılımcılar, yoğun evrak işlerinin öğretmenlerin zamanını büyük ölçüde tükettiğini ve asli görevlerini yerine getirmekte zorlanmalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Özellikle dijitalleşmenin yetersiz olduğu süreçlerin iş yükünü artırdığı, evrak işlerinin sadeleştirilmesi ve daha verimli hâle getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılar tarafından “evrak süreçlerinin dijitalleştirilmesi ve gereksiz evrak işlerinin ortadan kaldırılması ve israfın önlenmesi, öğretmenlerin asli görevlerine odaklanmalarını sağlayacak şekilde süreçlerin sadeleştirilmesi, evrak yükünün azaltılması için ek idari destek sağlanması” önerileri belirtilmiştir.

Ö2, *“İş yükümüz oldukça fazla. Özellikle resmi evrak işleri vakit olarak çok fazla zaman alabiliyor.”* diyerek evrak işlerinin öğretmenler üzerinde yarattığı zaman baskısına dikkat çekmiştir. Ö4, *“İş yükü olarak özellikle evrak işlerinin zaman aldığını düşünüyorum.”* ifadesiyle evrak süreçlerinin öğretmenlerin verimliliğini düşürdüğünü belirtmiştir.

Ö13, *“Evrak işlerinin dijital ortamda saklanabileceği düşünülürse çıktı almak israf gibi görünmektedir.”* diyerek, gereksiz evrak yükünün çevresel ve iş gücü açısından olumsuz etkilerine değinmiştir. Ö17, *“Evrak işleri yoğun ve zaman alıcı. Evrak yükü hafifletilmeli.”* diyerek, dijitalleşme ve süreçlerin sadeleştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Ö18, *“Evrak yükü bulunmakta ve bunun çözümü bulunmalıdır.”* ifadesiyle bürokratik süreçlerin öğretmenler üzerindeki yükünü dile getirmiştir.

4.3.4. Çalışma Koşullarındaki Problemler - IY4

Çalışma Koşullarındaki Problemler temasında, öğretmenlerin iş yükünü ve çalışma ortamını etkileyen çeşitli sorunlar ele alınmıştır. Bu kapsamda yoğun iş yükü ve ders

programını, fiziksel altyapı eksiklikleri, iş yükünün dengeli dağılımı ile iş birliği ve destek eksiklikleri olmak üzere dört alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar ile ilgili frekanslar tablo 32’de gösterilmiştir:

Tablo 32. Çalışma Koşulları Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	Yoğun İş Yüğü ve Ders Programı	8	Ö7, Ö15, Ö28, Ö29, Ö16, Ö30
2	Fiziksel Altyapı Eksiklikleri	5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8
3	İş Yükünün Dengeli Dağılımı	3	Ö12, Ö16, Ö28
4	İş Birliği ve Destek Eksiklikleri	3	Ö17, Ö21, Ö22

Tablo 32’ye göre, yoğun iş yükü ve ders programı 8 katılımcı tarafından dile getirilerek en fazla vurgulanan sorun alanı olmuştur. 5 katılımcı ise özellikle laboratuvar, sanat atölyeleri ve rehberlik birimlerinin fiziksel koşullarında yetersizlikler olduğunu belirtmiştir. 3 katılımcı da iş yükünün dengeli dağılımına, 3 katılımcı da ekip çalışması ve idari destek konularındaki yetersizliklere dikkat çekmiştir.

4.3.4.1. Yoğun iş yükü ve ders programı

Bu alt tema, öğretmenlerin ders programlarının yoğunluğu ve iş yüklerinin aşırı olmasından kaynaklanan sorunları ele almaktadır. Katılımcılar, genellikle ders saatlerinin fazla olması ve programların dengesizliği nedeniyle hem fiziksel hem de psikolojik olarak zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Bir katılımcı, yoğun iş yükü ve ders saatleri nedeniyle yaşadığı zorlukları şu şekilde dile getirmiştir: “*Ders saati çok fazla, özel okul olduğu için öğretmenden de beklenti çok fazla. Fakat beklentileri karşılayabileceğimiz bir kaynak ve zaman dilimi sağlanmıyor. Bu da hiç dinlenmeden ara vermeden hatta çıkış saatinden sonra okulda kalmayı veya evde mesaiye devam etmeyi gerektiriyor. Hem fiziksel hem de psikolojik olarak yıpratıcı oluyor*” (Ö7).

Benzer şekilde bir diğer katılımcı, iş yükünün etkisini şu sözlerle ifade etmiştir: “*İş yükü normal görünse de, yoğunluğun psikolojik boyutları göz ardı ediliyor*” (Ö15).

Ders yükünün azaltılması gerektiğini belirten bir başka katılımcı, “*İş yükünü azaltmak için daha fazla öğretmen alımı yapılabilir.*” (Ö28) önerisinde bulunmuştur. Bazı katılımcılar ise ders saatlerinin daha dengeli şekilde planlanmasının önemine dikkat

çekmiştir. Örneğin, *“Ders saatlerim gün içinde daha dengeli dağıtılabilir.”* (Ö16) ifadesi, bu konudaki bir çözüm önerisi olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcılar, iş yükü ve ders programlarının yoğunluğunun öğretmenlerin hem mesleki performansını hem de kişisel yaşamlarını olumsuz etkilediğini belirtmiş ve bu alanda iyileştirmeler yapılmasını talep etmişlerdir.

4.3.4.2. Fiziksel altyapı eksiklikleri

Bu alt tema, eğitim ortamında karşılaşılan fiziksel altyapı eksikliklerini ele almaktadır. Katılımcılar, rehberlik birimlerinden laboratuvarlara, sanat atölyelerinden genel fiziksel çalışma alanlarına kadar pek çok alanda yetersizlikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö1, rehberlik birimleri için ayrılan alanların yetersiz olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Çalışma ortamında rehberlik için ayrılan fiziksel alanlar yetersiz”*. Laboratuvar ve spor salonu gibi temel eğitim altyapısındaki eksikliklere değinen Ö2 ise, *“Okuldaki çalışma ortamı iyi ancak okulun şartları daha iyi olabilir.”* şeklinde bir görüş bildirmiştir. Benzer şekilde Ö8 de *“Laboratuvarlar yeterli değil.”* diyerek laboratuvar altyapısındaki eksiklere dikkat çekmiştir.

Ö6 sanat atölyelerinin yetersizliği üzerine *“Sanat atölyesi yetersiz kalıyor. Daha geniş ve donanımlı bir atölye sağlanmalıdır.”* ifadesini kullanmıştır. Atölyelerdeki standartların düşüklüğüne vurgu yapan Ö4 de *“Atölyelerde standartlar iyileştirilmeli, ekipman eksiklikleri giderilmelidir.”* diyerek mevcut yetersizliklerin giderilmesi gerektiğini belirtmiştir.

4.3.4.3. İş yükünün dengeli dağılımı

Bu alt tema, öğretmenlerin iş yükünün adil bir şekilde dağıtılmaması ve bu durumun yarattığı sorunları ele almaktadır. Katılımcılar, özellikle zümre başkanlarına verilen sorumlulukların yoğunluğu, ders saatlerinin dengesizliği ve iş paylaşımındaki eksikliklere dikkat çekmiştir.

Bir katılımcı, zümre başkanlarının yoğun iş yüküyle karşı karşıya olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Zümre başkanı olduğum için tüm sorumluluklar üzerimde”* (Ö12). Ders saatlerinin öğretmenlerin günlük iş yüküne göre düzenlenmesi gerektiği ise bir başka

katılımcı tarafından dile getirilmiştir: “*Ders saatlerim gün içinde daha dengeli dağıtılabilir*” (Ö16).

4.3.4.4. İş birliği ve destek eksiklikleri

Bu alt tema, öğretmenlerin çalışma ortamında yeterli iş birliği ve destek mekanizmalarına sahip olmamalarının yarattığı sorunları ele almaktadır. Katılımcılar, bireysel iş yüklerini azaltmak ve eğitim süreçlerini daha etkili hâle getirmek için ekip çalışmasının önemine dikkat çekmiştir.

Bir katılımcı, iş birliği eksikliğini şu şekilde vurgulamıştır: “*Meslektaşımın olması iş yükümü azaltıyor*” (Ö17). Başka bir katılımcı, iletişimin güçlü olduğu bir çalışma ortamında, idarenin desteğiyle sorunların daha kolay çözüldüğünü belirtmiştir: “*İletişimi kuvvetli bir çalışma ortamına sahibiz. Ortak paydada buluşabiliyor, idarenin desteği ile birlikte uyum içerisinde çalışabiliyoruz*” (Ö21). Bir diğer katılımcı, zamanlama problemleri yaşandığını, ancak bu sorunların iş birliği ve esneklikle çözülebileceğini ifade etmiştir: “*Destek çıkararak, esneklik sağlayarak halletmeye çalışılıyor. İş birliği her zaman çözüm getirir.*” (Ö22).

4.3.4.4. Çalışma koşullarındaki problemler: çözüm önerileri

Katılımcılar, çalışma koşullarında yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler, daha iyi bir eğitim ortamı oluşturmak amacıyla fiziksel altyapının geliştirilmesinden iş yükünün dengeli dağılımına ve iş birliği mekanizmalarının güçlendirilmesine kadar farklı alanları kapsamaktadır.

Ö1, rehberlik birimlerine ayrılan alanların yetersiz olduğunu ifade ederek, “*Daha uygun ve geniş bir fiziksel çalışma alanı sağlanmalıdır.*” önerisinde bulunmuştur. Ö16 da iş yükünün dengeli dağılımının sağlanmasının gerekliliğini şu şekilde ifade etmiştir: “*Ders dağılımları öğretmenlerin günlük iş yüküne göre planlanmalı.*” İş birliği ve destek eksikliklerine yönelik bir çözüm önerisi ise Ö17 tarafından şu şekilde dile getirilmiştir: “*Çalışma yükünü dengelemek için ekip çalışmaları teşvik edilmeli.*”

4.3.5. Öğretmenlerin Genel Sorunları – IY5

Diğer Sorunlar başlığı altında öğretmenlerin çalışma koşulları ve mesleki gelişimleriyle ilgili olarak dile getirdiği problemler farklı alt temalar hâlinde sınıflandırılmıştır. Bu alt temalar ile ilgili frekanslar tablo 33’te gösterilmiştir:

Tablo 33. Öğretmenlerin Genel Sorunları Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	Bütçe ve Kaynak Eksiklikleri	7	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö40
2	Sosyal Haklar ve Çalışma Koşulları	5	Ö10, Ö20, Ö32, Ö8, Ö11
3	Eğitim Teknolojileri ve Projelerle İlgili Sorunlar	3	Ö6, Ö28, Ö37
4	Kurum İçi Algı ve Destek Eksiklikleri	3	Ö3, Ö4, Ö9

Tablo 33’e göre katılımcıların görüşleri; bütçe ve kaynak eksiklikleri (f: 7), sosyal haklar ve çalışma koşulları (f: 5), eğitim teknolojileri ve projelerle ilgili sorunlar (f: 3) ve kurum içi algı ve destek eksiklikleri (f: 3) alt temaları etrafında toplanmıştır.

Katılımcıların çoğu, bütçe ve kaynak eksiklikleri konusuna dikkat çekerek, rehberlik birimleri için ayrılan bütçe, ders materyalleri ve etkinlikler için yeterli kaynak sağlanmaması gibi sorunları vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, sosyal haklar ve çalışma koşulları alt temasında sosyal hak yetersizlikleri ve özel okul-MEB ayrımının olumsuz etkileri ön plana çıkmıştır.

Bu sorunların yanı sıra, katılımcılar eğitim teknolojileri ve projelerle ilgili eksiklikler ve kurum içi algı ve destek eksiklikleri gibi konulara değinerek mesleki destek ve projelere katılımın artırılmasına yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır. Alt temalar bazında detaylı analiz aşağıda yer almaktadır:

4.3.5.1. Bütçe ve kaynak eksiklikleri

Katılımcılar, bütçe ve kaynak eksikliklerinin çalışma koşullarını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Ö1, özel okullarda rehberlik birimi için ayrılan bütçenin genellikle yetersiz olduğunu belirterek şu ifadeleri kullanmıştır: “*Rehberlik birimine ayrılan bütçe genellikle yetersiz.*”

Ö2, ders materyalleri ve etkinliklere ayrılan bütçenin oldukça düşük olduğunu ifade etmiş ve şu çözüm önerisinde bulunmuştur: “*Ders materyalleri ve etkinliklere daha fazla bütçe ayrılmalıdır.*” Benzer şekilde, Ö5, sınıf materyalleri ve bireysel gelişim desteklerine

yönelik bütçe eksikliğine dikkat çekmiştir. Katılımcı, *“Sınıf materyalleri için bütçe artırılmalı, bireysel gelişim destekleri sağlanmalıdır.”* demiştir.

Ö6 ve Ö7, eğitim teknolojileri ve projelerle ilgili bütçe yetersizliğine vurgu yapmıştır. Ö6, eğitim teknolojilerinin yeterli olmadığını belirterek, *“Eğitim teknolojilerine yatırım artırılmalı ve eksikler giderilmelidir.”* demiştir. Ö7 ise projeler için kaynak yetersizliği konusunu gündeme getirerek, *“Yeterli kaynak olmadan yeni projeler uygulamak çok zor.”* görüşünü ifade etmiştir. Ö40 da materyal eksikliğinin öğretmenlerin performansını olumsuz etkilediğini belirterek, *“Okulun materyal çeşitliliği ve kalitesini artırması gerekir.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

4.3.5.2. Sosyal haklar ve çalışma koşulları

Katılımcılar, sosyal hakların yetersizliği ve çalışma koşullarındaki sorunlara dikkat çekmiştir. 5 katılımcının bu temayla ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir.

Ö10, sosyal haklardaki eksikliği dile getirerek şu ifadeleri kullanmıştır: *“Sosyal haklar konusunda sıkıntılar yaşıyor.”* Benzer şekilde, Ö20, sosyal haklar kapsamında öğretmenlerin özel sağlık sigortası, banka promosyonları gibi desteklerden yeterince yararlanamadığını belirtmiş ve *“Sosyal haklar artırılmalı ve iyileştirilmelidir.”* ve *“Her ay maaş bordrosu verilebilir.”* demiştir.

Ö32, özel okul öğretmenlerinin özlük haklarının yetersiz olduğunu ifade etmiş ve bu durumun devlet okullarında çalışan öğretmenlerle eşit düzeyde olması gerektiğini belirtmiştir: *“MEB öğretmenlerinin özlük hakları bize de uygulanmalı.”* Ayrıca, Ö8, özel okul ile MEB öğretmenleri arasındaki hak eşitsizliğine dikkat çekmiş ve *“MEB ve özel okul öğretmenleri için eşit haklar ve destekler sağlanmalıdır.”* diyerek bu konudaki görüşünü dile getirmiştir.

Ö11 de özel okul öğretmenlerinin yalnızca öğretmen olarak görülmesi ve farklı rollerin göz ardı edilmesi konusuna değinmiştir. Katılımcı, *“Özel okul öğretmenin yalnız öğretmen olarak görülmesi.”* diyerek, öğretmenlerin desteklenmesi ve değer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

4.3.5.3. Eğitim teknolojileri ve projelerle ilgili sorunlar

Bu tema altında katılımcılar, eğitim teknolojileri ve projelerle ilgili yaşanan sorunları dile getirmiştir. Değerlendirilen görüşlere göre, 4 katılımcı bu konudaki eksikliklere dikkat çekmiştir.

Ö6, eğitim teknolojilerindeki eksiklikleri vurgulamış ve şu ifadeleri kullanmıştır: *“Eğitim teknolojileri ve donanımlarına daha fazla bütçe ayrılması gerektiğini düşünüyorum.”* Benzer şekilde, Ö28, uluslararası projelere ve yarışmalara katılımın teşvik edilmesi gerektiğini belirterek şunu söylemiştir: *“Uluslararası projelere ve yarışmalara katılım teşvik edilebilir.”*

Ö7, projelere ayrılan kaynakların yetersizliğine dikkat çekmiş ve *“Yeterli kaynak olmadan yeni projeler uygulamak çok zor.”* diyerek, projelerin hayata geçirilmesi için daha fazla finansal destek sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Ö37 ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çözüm odaklı projelerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiş ve *“Lütfen toplantılar daha çözüme odaklı olsun.”* diyerek, projeler ve toplantılar yoluyla daha somut çıktılar alınması gerektiğini vurgulamıştır.

4.3.5.4. Kurum içi algı ve destek eksiklikleri

Bu tema altında katılımcılar, özel okul öğretmenlerine yönelik algı ve kurum içi destek eksikliklerine dikkat çekmiştir. Toplamda 4 katılımcı bu konuyu gündeme getirmiştir.

Ö11, özel okul öğretmenlerine yönelik algının yetersiz olduğunu ifade etmiş ve şunları söylemiştir: *“Özel okul öğretmenin yalnız öğretmen olarak görülmesi.”* Benzer şekilde, Ö8, MEB ve özel okullar arasındaki ayrımın öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerini dile getirmiştir: *“Özel okul-MEB ayrımının öğretmen açısından çözülmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö32 de özel okul öğretmenlerine devlet okullarında çalışan meslektaşlarıyla eşit hakların tanınması gerektiğini belirtmiş ve şu ifadeyi kullanmıştır: *“MEB öğretmenlerinin özlük hakları bize de uygulanmalı.”*

Ö10 ise sosyal hakların eksikliğini ve bu durumun öğretmenlerin iş yaşamı üzerindeki etkilerini dile getirmiştir: *“Sosyal haklar konusunda sıkıntılar yaşıyor.”*

4.3.5.5. Öğretmenlerin genel sorunları: çözüm önerileri

Katılımcılar, eğitim ve öğretim süreçlerinde karşılaşılan sorunlara yönelik çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu öneriler, kurumların öğretmenlere sunduğu desteklerin artırılması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gibi başlıklar altında toplanmıştır.

Ö1, rehberlik birimine ayrılan bütçenin artırılması gerektiğini belirterek, *“Daha fazla kaynak ayrılmalı, mesleki gelişim programları düzenlenmelidir.”* ifadesini kullanmıştır.

Ö2, ders materyalleri ve etkinliklere ayrılan bütçenin yetersizliğine dikkat çekmiş ve *“Materyal ve etkinliklere daha fazla bütçe ayrılmalıdır.”* önerisinde bulunmuştur.

Ö4 ise özel okul öğretmenlerine verilen ek desteklerin artırılması gerektiğini dile getirerek, *“Ek destekler sağlanmalı, öğretmenlerin motivasyonu artırılmalıdır.”* demiştir.

Ö6, eğitim teknolojilerine ve donanımlara daha fazla yatırım yapılması gerektiğini ifade etmiş ve *“Eğitim teknolojilerine yatırım artırılmalı ve eksikler giderilmelidir.”* önerisini sunmuştur.

Ö10 ise sosyal hakların genişletilmesi gerektiğini ifade etmiş ve *“Öğretmenlerin sosyal hakları genişletilmeli ve iyileştirilmelidir.”* önerisinde bulunmuştur.

Ö32 de özel okul öğretmenlerine devlet okullarındaki öğretmenlerle eşit haklar tanınmasını vurgulamış ve şu öneride bulunmuştur: *“Özel okul öğretmenlerine de devlet öğretmenleriyle eşit haklar tanınmalıdır.”*

4.4. Tema 3: Okul İklimi

Okul iklimi, bir eğitim kurumundaki genel atmosferi, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasındaki etkileşimleri, çalışma ortamını ve iletişim biçimlerini kapsar. İyi bir okul iklimi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonunu artırırken, düşük bir okul iklimi çalışma verimliliğini olumsuz etkileyebilir.

Bu tema kapsamında katılımcıların görüşleri, okul ikliminin olumlu yönlerinin yanı sıra geliştirilmesi gereken alanlarını da içermektedir. Katılımcıların büyük bir bölümü, çalışma ortamının destekleyici ve motive edici olduğunu ifade ederken bir kısmı ise iletişim eksiklikleri, iş birliği problemleri ve fiziksel koşullardaki yetersizliklerin okul iklimi üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir. Özellikle yöneticilerle ilişkiler, öğretmenler arasındaki dayanışma ve fiziki altyapı gibi unsurlar, okul ikliminin

belirleyici faktörleri arasında öne çıkmıştır. Bu tema altında, okul iklimi ile ilgili görüşler bu boyutlarıyla üç alt tema hâlinde incelenmiştir.

4.4.1. Karar Alma Süreçlerine Dâhil Edilme - OI1

Karar alma süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerine yeterince yer verilmemesi, katılım eksikliği olarak tanımlanabilecek önemli bir sorun alanıdır. Yapılan analizde, 41 katılımcıdan bu konuda 19 katılımcının görüş bildirdiği belirlenmiştir. Bu görüşlerle ilgili frekans tablo 34’te gösterilmiştir:

Tablo 34. Karar Alma Süreçlerine Dâhil Edilme Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	Katılım Eksikliği	19	Ö2, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö35, Ö36, Ö37, Ö39, Ö40, Ö41

Öğretmenler, özellikle branşlara özgü kararlar, resmî tatil düzenlemeleri ve genel yönetim kararlarında yeterince söz sahibi olamadıklarını dile getirmiştir. Katılım eksikliğinin yalnızca yönetim süreçlerine yönelik eleştirilerle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonu ve verimliliği üzerinde de olumsuz etkiler yarattığı dile getirilmiş ve bu bağlamda, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha aktif şekilde dâhil edilmesi ve bu süreçlerin daha demokratik hâle getirilmesi gerektiği yönünde çözüm önerileri sunulmuştur.

4.4.1.1. Katılım eksikliği

Katılımcılar, karar alma süreçlerine dahil edilmemekten kaynaklanan sorunları çeşitli boyutlarıyla dile getirmiştir. Bu bağlamda öne çıkan bulgular şunlardır:

Katılımcılar, genellikle kararların alınmasında öğretmenlerin yeterince söz sahibi olmadığını ifade etmiştir. Ö37, bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *"Maalesef edilmiyor. Ya da edilmiş gibi yapıp kararları sonradan öğrenmek kötü sonuç."* Aynı şekilde, Ö39 ise şunları belirtmiştir: *"Karar alındıktan sonra bizlere bilgi veriliyor. Dâhil edilmediğimi düşünüyorum."*

Katılımcılar, resmi tatil ve diğer özel günlere ilişkin alınan kararlarda görüşlerinin dikkate alınmadığını belirtmiştir. Ö36, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Resmi tatillerle ilgili*

kararlar alınırken öğretmenlerin fikirleri alınmıyor." Özellikle branş öğretmenlerinin karar alma süreçlerinde göz ardı edildiği ifade edilmiştir. Ö22, bu konuda şunları söylemiştir: *"Branş öğretmenlerinin süreçlere dâhil edildiğini gözlemlemedim."* Kararların genellikle öğretmenlere danışılmadan alındığı ve demokratik bir ortamın sağlanmadığı ifade edilmiştir. Ö32, bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: *"Toplantılar oluyor ama sonuç onların istediği gibi oluyor."*

4.4.1.2. Karar alma süreçlerine dâhil edilme: çözüm önerileri

Karar alma süreçlerinde katılımcıların daha etkin şekilde yer alması gerektiğine yönelik çözüm önerileri şu şekilde sıralanmıştır:

Katılımcılar, tüm öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ö32 bu konuda şunları belirtmiştir: *"Toplantılar oluyor ama sonuç onların istediği gibi oluyor."* Bu bağlamda, toplantılarda öğretmen görüşlerinin dikkate alınarak daha demokratik bir yapı oluşturulması önerilmiştir. Resmî tatil düzenlemelerinde öğretmenlerin de görüşlerinin alınması gerektiği ifade edilmiştir. Ö36, *"Resmi tatillerle ilgili kararlar alınırken öğretmenlerin fikirleri alınmıyor."* diyerek bu ihtiyacı dile getirmiştir. Bu tür süreçlerde öğretmenlerin fikirlerine başvurularak daha adil ve ortak bir çözüm yolu izlenmesi önerilmektedir.

Özellikle branş öğretmenlerinin karar süreçlerinde göz ardı edilmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Ö22, *"Branş öğretmenlerinin süreçlere dahil edildiğini gözlemlemedim."* diyerek branş öğretmenlerinin katılımının sağlanmasının önemine dikkat çekmiştir. Katılımcılar, kararların daha şeffaf bir şekilde alınmasını talep etmektedir. Ö37, *"Maalesef edilmiyor. Ya da edilmiş gibi yapıp kararları sonradan öğrenmek kötü sonuç."* diyerek bu ihtiyacı belirtmiştir. Bu doğrultuda, alınan kararların öğretmenlerin katılımıyla netleşmesi ve uygulamaya geçmeden önce istişare edilmesi önerilmiştir. Karar alma süreçlerinde öğretmenlere daha fazla söz hakkı tanınarak onların fikirlerinin süreçlere dâhil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ö18, *"Öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha aktif şekilde katılımı sağlanmalı."* diyerek bu ihtiyacı dile getirmiştir.

4.4.2. Çalışma Ortamı, İletişim ve İş Birliği- Oİ2

Katılımcıların büyük bir kısmı, çalışma ortamlarının olumlu bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. 41 katılımcının 26'sı, çalışma ortamlarını destekleyici ve huzurlu bulunduğunu belirtmiştir. Bu katılımcılar, okulda birbirlerine yardımcı olmanın yaygın olduğu, öğretmenler ve yönetim arasında iyi bir iletişim bulunduğu, ayrıca okulun fiziksel koşullarının öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak şekilde düzenlendiği görüşündedir. Ancak 15 katılımcı, çalışma ortamı, iletişim ve iş birliğinde çeşitli sorunlar olduğunu dile getirmiştir. Bu katılımcılar, bazen öğretmenler arasında yeterli iş birliği sağlanmadığını, iletişim eksikliklerinin verimli bir çalışma ortamı yaratmada engel teşkil ettiğini ve okul yönetiminin öğretmenlerle etkin bir şekilde iletişim kuramadığını belirtmişlerdir. Bu görüşlerle ilgili frekanslar ve detaylı dağılımlar Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35. Çalışma Ortamı, İletişim ve İş Birliği Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	İletişim ve İş Birliği Problemleri	9	Ö8, Ö9, Ö16, Ö26, Ö29, Ö30, Ö32, Ö39, Ö40
2	Fiziksel Koşullar ve Altyapı Eksiklikleri	6	Ö4, Ö6, Ö7, Ö36, Ö37, Ö38

Bu sorunlar, fiziksel koşullar ve altyapı eksiklikleri ile iletişim ve iş birliği problemleri başlıkları altında incelenmiştir. 9 katılımcı bireysel alan eksikliği ve yoğun çalışma temposu gibi sorunlar belirtmiştir. 6 katılımcı da sınıf kalabalıklığı, atölye ve öğretmen odalarının fiziki yetersizlikleri gibi konular vurgulamıştır.

4.4.2.1. Fiziksel koşullar ve altyapı eksiklikleri

Katılımcıların bir kısmı, çalışma ortamlarında fiziki koşullar ve altyapıyla ilgili çeşitli eksikliklere dikkat çekmiştir. 6 katılımcı, öğretmen odalarının havasız olması, atölyelerin havalandırma eksikliği, kalabalık sınıflar ve teknik altyapı sorunları gibi problemleri dile getirmiştir. Bu durumlar, öğretmenlerin ders planlaması ve uygulamalarında olumsuz etkiler yaratmaktadır.

Ö6, “Atölyelerin havalandırma açısından yetersiz olması nedeniyle çalışmalarımızı rahatça sürdüremiyoruz” diyerek fiziki eksikliklere dikkat çekmiştir. Ö37 ise, “Öğretmen odasının havasız olması, insan psikolojisini olumsuz etkiliyor” ifadeleriyle bu sorunun psikolojik etkilerini vurgulamıştır. Ö4, “Sınıfların biraz kalabalık olduğunu

düşünüyorum” diyerek sınıf mevcudunun fazla olmasının ders verimliliğini azalttığını belirtmiştir. Teknik altyapıya ilişkin olarak Ö36, *“Akıllı tahtalarda yaşanan sorunlar ders işleyişini etkiliyor.”* diyerek önemli bir sorunu dile getirmiştir.

4.4.2.2. İletişim ve iş birliği problemleri

Katılımcıların bir bölümü, iletişim ve iş birliği süreçlerinde yaşanan problemlere dikkat çekmiştir. 6 katılımcı, özellikle zümreler arası iletişimde kopukluklar, iş birliğinin yeterince teşvik edilmemesi ve zamanlama sorunları gibi problemleri dile getirmiştir. Bu durumlar, okul içindeki genel atmosferin ve öğretmenler arası dayanışmanın olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır.

Ö8, *“Çalışma ortamının kalabalık olması motivasyonu düşürüyor.”* diyerek ortamın organizasyon eksikliğine işaret etmiştir. Ö22 ise, *“Zümreler arası olumlu-olumsuz dinamikler oluşabilmekle beraber iş birliğine açık bir ortam vardır”* ifadeleriyle, iş birliğinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö27, *“Çalışma arkadaşlarım ve tüm okul görevlileri olumlu kişiler, ancak daha fazla iş birliği teşvik edilmeli”* diyerek dayanışmanın artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

4.4.2.3. Çalışma ortamı, iletişim ve iş birliği: çözüm önerileri

Katılımcılar, çalışma ortamı, iletişim ve iş birliğini iyileştirmek adına çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu öneriler, katılımcıların mevcut durumun iyileştirilmesine yönelik düşüncelerini ve okul yönetimlerinin bu konuda alabileceği aksiyonları içermektedir.

Ö8, çalışma ortamındaki kalabalık düzenin motivasyonu olumsuz etkilediğini belirterek *“Çalışma ortamı daha organize hale getirilmeli, bireysel alanlar sağlanmalıdır.”* önerisini sunmuştur. Ö22, zümreler arası iş birliğinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yaparak *“Zümreler arası iş birliği desteklenerek devam ettirilmelidir.”* ifadesini kullanmıştır. Ö27 ise, *“Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyi ancak iş birliği teşvik edilmelidir.”* diyerek dayanışmanın artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Ö30, iletişim süreçlerinde yaşanan sorunları ele almış ve *“İletişim sorunlarını önlemek için düzenli toplantılar yapılmalıdır.”* önerisini getirmiştir.

4.4.3. Yönetimle Yaşanan Sorunlar - OI3

Katılımcıların büyük çoğunluğu, yönetimle olumlu bir ilişkiye sahip olduklarını ve herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Ancak bazı katılımcılar, özellikle iletişim eksikliği, bireysel ihtiyaçların göz ardı edilmesi ve rollerin belirsizliği gibi konularda sorunlar yaşamaktadır. Bu görüşlerle ilgili alt temalar ve frekansları tablo 36’da gösterilmiştir:

Tablo 36. Yönetimle Yaşanan Sorunlar Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	Yöneticilerle İletişim ve Destek Eksikliği	6	Ö2, Ö3, Ö4, Ö16, Ö20, Ö30
2	Roller ve Sorumluluklarda Belirsizlik	2	Ö22, Ö37

Tablo 36’ya göre katılımcıların büyük çoğunluğu, yöneticilerle iletişim ve destek mekanizmalarındaki eksikliklere vurgu yapmıştır. Bunun dışında, bazı katılımcılar roller ve sorumlulukların net bir şekilde belirlenmediğini, bu durumun öğretmen-yönetici ilişkilerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

4.4.3.1. Yöneticilerle iletişim ve destek eksikliği

Katılımcıların en çok vurguladığı sorunlar arasında, yöneticilerle iletişimde yaşanan eksiklikler ve yeterli desteğin sağlanmaması bulunmaktadır.

Ö2, yöneticilerle iletişim eksikliğine dikkat çekmiş ve çözüm olarak daha sık toplantılar yapılmasını önermiştir: “*Genelde çalıştığım kurumlarda idarede sıkıntı yaşamadım ama genel olarak yöneticilerle iletişim eksikliği olduğunu gördüm.*”

Ö3, yöneticilerle iletişimin genelde pozitif olduğunu ancak öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini dile getirmiştir: “*Yaşadığım bir sorun olmadı. Yöneticilerle iletişim genelde pozitif ancak öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları göz ardı ediliyor.*”

Ö4, yönetici-öğretmen ilişkisinde zaman zaman iletişim kopukluklarının yaşandığını dile getirmiştir: “*Yönetici-öğretmen ilişkisinde bazen iletişim kopmaları meydana gelebiliyor.*”

Bu görüşler, iletişim ve destek eksikliğinin katılımcıları etkileyen sorunlar arasında olduğunu göstermektedir.

4.4.3.2. Roller ve sorumluluklarda belirsizlik

Katılımcıların bir bölümü, iletişim ve iş birliği süreçlerinde yaşanan problemlere dikkat çekmiştir. 6 katılımcı, özellikle zümreler arası iletişimde kopukluklar, iş birliğinin yeterince teşvik edilmemesi ve zamanlama sorunları gibi problemleri dile getirmiştir. Bu durumlar, okul içindeki genel atmosferin ve öğretmenler arası dayanışmanın olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır.

Ö8, “*Çalışma ortamının kalabalık olması motivasyonu düşürüyor.*” diyerek ortamın organizasyon eksikliğine işaret etmiştir.

Ö22, “*Zümreler arası olumlu-olumsuz dinamikler oluşabilmekle beraber iş birliğine açık bir ortam vardır*” ifadeleriyle, iş birliğinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde,

Ö27, “*Çalışma arkadaşlarım ve tüm okul görevlileri olumlu kişiler, ancak daha fazla iş birliği teşvik edilmeli*” diyerek dayanışmanın artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

4.4.3.3. Müdür yardımcısı sayısının yetersizliği

Katılımcılar, mevcut okul öğrenci sayısına kıyasla müdür yardımcısı sayısının yetersiz olduğunu belirterek bu durumun okul yönetiminde aksamalara yol açtığını ifade etmişlerdir. Özellikle geniş öğrenci nüfusuna sahip okullarda yönetim kadrosunun yetersizliği, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin iş yükünü artırmaktadır.

Ö24, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “*Mevcut okul öğrenci sayısı göz önünde bulundurulduğunda müdür yardımcısı sayısının yetersiz olduğunu düşünüyorum.*”

4.4.3.4. Yönetimle yaşanan sorunlar: çözüm önerileri

Katılımcılar, okul yönetimiyle yaşanan sorunların çözümüne yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler, iletişim eksikliklerini gidermek, yönetici-öğretmen ilişkilerini geliştirmek ve daha demokratik bir yönetim anlayışı benimsemek gibi temel noktalarda yoğunlaşmaktadır.

Ö2, iletişim eksikliklerinin giderilmesi için şu öneride bulunmuştur: “*Daha sık toplantılar düzenlenmeli ve iletişim artırılmalıdır.*”

Ö22, yönetici-öğretmen ilişkilerinde rollerin netleştirilmesi gerektiğini şu ifadeyle dile getirmiştir: “*Toplantılar ve örnek vakalarla rol modeller oluşturulmalıdır.*”

Ö37, daha kapsayıcı bir yönetim anlayışı benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır: “*Daha kapsayıcı ve iş birliğine dayalı bir yönetim yaklaşımı benimsenmeli.*”

4.5. Tema 3: Veli İlişkileri

Veli ilişkileri, öğretmenlerin motivasyonunu ve öğrencilerin gelişimini doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur. Katılımcılar, velilerin eğitime aşırı müdahalesi, sürekli geri bildirim talepleri ve mesleki kararları sorgulamalarının baskı oluşturduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, olumlu iş birliği deneyimleri ve veli-öğretmen ilişkilerinin güçlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Katılımcılar, bu ilişkilerin daha sağlıklı bir yapıya kavuşması için çözüm önerileri sunmuştur.

4.5.1. Velilerle İletişim ve Karşılaşılan Zorluklar - VI1

41 katılımcıdan 39’u veli beklentileri ile ilgili görüş bildirmiştir. Katılımcıların velilerle ilgili ifade ettikleri sorunlar üç ana temada toplanmıştır. Bu görüşlerle ilgili frekanslar tablo 37’de gösterilmiştir:

Tablo 37. Velilerle İletişim ve Karşılaşılan Zorluklar Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	Velilerin Saygısız veya Baskıcı Tutumları	15	Ö2, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö26, Ö30, Ö32, Ö35, Ö37, Ö39, Ö41
2	Velilerin İletişim Sorunları	14	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö13, Ö15, Ö23, Ö25, Ö29, Ö31, Ö33, Ö34, Ö36, Ö38
3	Velilerin Duyarsızlığı	10	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö14, Ö18, Ö21, Ö27, Ö40

Tablo 37’ye göre velilerle yaşanan sorunların dağılımı şu şekildedir: 15 katılımcı velilerin saygısız veya baskıcı tutumlarıyla, 14 katılımcı velilerin iletişim sorunları ve 10 katılımcı da velilerin duyarsızlığı hakkında sorun yaşamıştır. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri de yine aynı sıklıkla belirlenmiştir. Aşağıda bu sorunlar ve çözüm önerileri detaylı bir şekilde ele alınmıştır:

4.5.1.1. Velilerin saygısız veya baskıcı tutumları

Bu alt tema, velilerin öğretmenlere yönelik saygısız, tehditkâr veya baskıcı davranışlarını kapsamaktadır. Katılımcıların önemli bir bölümü, velilerin öğretmenlere yönelik baskıcı tutumlarını en büyük sorunlardan biri olarak nitelendirmiştir. Katılımcılar, velilerin para ilişkisine dayalı algılarından kaynaklanan tutumlarının, öğretmenlerin iş ortamını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmenlere yönelik tehditkâr ifadeler ve meslek sınırlarını ihlal eden talepler, bu bağlamda öne çıkan sorunlar arasında yer almaktadır.

Ö2, “*Öğrenci ve veliler, para verdikleri kurumda çalıştığımızdan biz öğretmenlere her şeyi yapabileceklerini ve söyleyebileceklerini düşünüyorlar.*” diyerek velilerin maddi ilişkilere dayalı olarak öğretmenlere karşı sınır tanımaz bir tutum sergilediklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö16, “*Veliler, para ödeyerek her şey bizim hakkımız gibi davranıyorlar.*” diyerek bu algının, öğretmenlerin işlerini zorlaştıran bir unsur olduğunu belirtmiştir. Ö17 ise, “*Veli ile iletişimde öğretmene verilen saygının azaldığını gözlemliyorum.*” ifadesiyle, velilerin öğretmenlere yönelik tutumlarındaki saygı eksikliğine dikkat çekmiştir. Ö37, “*Velilerin öğretmenlere yönelik tehdit edici tutumları*” diyerek bu tutumların bazı durumlarda tehditkâr boyuta ulaştığını vurgulamıştır.

4.5.1.2. Velilerin iletişim sorunları

Bu alt tema, velilerle iletişimde yaşanan sorunları ve bu sorunların eğitim sürecine etkilerini kapsamaktadır. Bu temaya ilişkin toplam 14 görüş kaydedilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre, velilerin bilgilendirme süreçlerine ilgisiz kalması, iletişim sınırlarını dikkate almaması ve zamanlama konusunda özen göstermemesi, öğretmenlerin iş yükünü artıran ve verimliliği olumsuz etkileyen temel sorunlardır.

Ö1, “*Velilerin öğrencilerin sorunlarını anlamakta yetersiz kalması iletişimde sıkıntılar yaratıyor.*” diyerek velilerin çocuklarıyla ilgili konularda daha bilinçli olmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Ö8 ise “*Velilerin öğretmenlerle sağlıklı iletişim kuramaması, öğrencilerde sorunlara neden oluyor.*” diyerek iletişim sorunu olduğunu ve öğrenciye yansımaları ifade etmiştir. Ö15, “*Velilerin mesai saatleri kavramını önemsememeleri ve üslup problemleri en büyük zorluklar arasında*” diyerek velilerin iletişimde zaman ve üslup konularına dikkat etmemelerinin sıkıntı yarattığını ifade

etmiştir. Ö23, “İletişimsizlik,” diyerek velilerle iletişim kopukluklarının öğretmen-veli iş birliğini engellediğini vurgulamıştır.

4.5.1.3. Velilerin duyarsızlığı

Velilerin duyarsızlığı, öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen bir sorun olarak ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar, velilerin öğrencilerin eğitim süreçlerine yeterince ilgi göstermemesi, rehberlik faaliyetlerine katılmaması ve çocuklarının davranışlarına karşı sorumluluk almaması gibi konulara dikkat çekmiştir.

Ö9, “Öğrencisine ilgisiz veliler en büyük zorlukların başında geliyor.” diyerek velilerin duyarsızlığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö14, “Özellikle bazı velilerimin sorumluluk bilincinde olmamaları çocuklarına da olumsuz yansıyor.” ifadesiyle velilerin çocukları üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Ö31, “Veliler rehberlik faaliyetlerine ilgi göstermiyor ve bilinç eksikliği mevcut.” diyerek rehberlik hizmetlerine karşı ilgisizliği ele almıştır.

Bu sorunların çözümü için, velilerin eğitim süreçlerine daha etkin katılımını sağlamak adına rehberlik faaliyetlerinin ve veli toplantılarının artırılması, öğretmen-veli iş birliğini güçlendirecek projelerin hayata geçirilmesi önerilmektedir.

4.5.1.4. Velilerle iletişimde karşılaşılan zorluklar: çözüm önerileri

Bu alt tema, öğretmenlerin velilerle kurdukları iletişimde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların çözümüne yönelik önerileri kapsamaktadır. Velilerle iletişimde karşılaşılan sorunlara ilişkin toplam 14 görüş kaydedilmiştir. Katılımcıların ifadelerine göre, iletişimde yaşanan sorunlar; zamanlama, üslup, velilerin yüksek beklentileri ve sorumluluk bilincindeki eksiklik gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu sorunlar, öğretmenlerin iş yükünü artırırken eğitim sürecinde verimliliği düşürmektedir.

Ö15, “Velilerin mesai saatleri kavramını önemsememeleri ve üslup problemleri en büyük zorluklar arasında,” diyerek velilerin iletişim sınırlarına dikkat etmemesinin, öğretmenlerin çalışma koşullarını zorlaştırdığını ifade etmiştir.

Ö23, “İletişimsizlik,” ifadesiyle velilerle iletişim kopukluklarının eğitim sürecindeki en temel sorunlardan biri olduğunu belirtmiştir.

Ö37, “*Velilerin öğretmenlere yönelik tehdit edici tutumları,*” diyerek velilerin kimi durumlarda öğretmenlere karşı agresif bir yaklaşım sergilediğini vurgulamıştır.

Ö31, “*Veliler rehberlik faaliyetlerine ilgi göstermiyor ve bilinç eksikliği mevcut,*” diyerek velilerin rehberlik hizmetlerine olan ilgisizliğinin öğretmen-veli iş birliğini olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir.

4.5.2. Veli Beklentilerinin Öğretmenlerin Çalışma Şartlarına Etkisi – VI2

Yapılan görüşmelerde, velilerin yüksek beklentileri, eğitime yönelik bilinç eksikliği ve öğretmenlik süreçlerine müdahaleleri gibi sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Katılımcılar, bu durumların iletişimde güçlük yarattığını ve iş birliğini zayıflatarak öğretmenlerin verimliliğini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu sorunlar, Tablo 38’de frekanslarla gösterilmiştir.

Tablo 38. Velilerin Beklentileri Alt Temaları ve Görüş Frekansları

Sıra	Alt Tema	Frekans (f)	Öğretmen
1	Velilerin yüksek beklentileri	10	Ö16, Ö20, Ö29, Ö32, Ö35, Ö37, Ö40, Ö7, Ö27, Ö33
2	Eğitime yönelik bilinç eksikliği	10	Ö2, Ö3, Ö13, Ö19, Ö22, Ö26, Ö10, Ö5, Ö21, Ö34
3	Öğretmenlik süreçlerine müdahale	8	Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö37, Ö11, Ö25, Ö38

Tablo 38’e göre velilerle yaşanan sorunların dağılımı şu şekildedir: Bu sorunlara ilişkin görüşlerin dağılımı şu şekildedir: Velilerin yüksek beklentileri 10 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Benzer şekilde, eğitime yönelik bilinç eksikliği 10 görüşte ifade edilmiştir. Öğretmenlik süreçlerine müdahale ise 8 görüşte vurgulanmıştır. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri de yine aynı sıklıkla belirlenmiştir.

4.5.2.1. Velilerin yüksek beklentileri

Velilerin yüksek beklentilerine ilişkin toplam 10 görüş kaydedilmiştir Katılımcılar, velilerin genellikle gerçekçi olmayan ve öğretmenlerin profesyonel sınırlarını zorlayan taleplerde bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Ö16, “*Velilerin beklentileri öğretmen üzerinde baskı oluşturabiliyor.*” diyerek velilerin gerçekçi olmayan taleplerinin öğretmenler üzerinde ciddi bir yük yarattığını ifade etmiştir. Ö20, “*Veliler öğrencilerinin gelişimine katkı sağlamak istiyorlar.*” ifadesiyle velilerin yüksek beklentilerinin iyi niyetli olsa da öğretmenlerin iş yükünü artırdığını vurgulamıştır.

Ö29, “*Velilerin beklentileri öğretmenlerin iş akışını zorlaştırabiliyor.*” diyerek yüksek beklentilerin iş süreçlerine etkisini belirtmiştir. Ö32, *Velilerin sınırsız beklentileri bizi yoruyor*, ifadesiyle, velilerin taleplerinin öğretmenler için yorucu ve sınırları zorlayıcı bir boyuta ulaştığını ifade etmiştir.

Ö35, “*Velilerin aşırı beklentilerinin öğretmenlere baskı oluşturması*”” diyerek bu beklentilerin öğretmenler üzerinde motivasyon kaybına neden olduğunu belirtmiştir. Ö37, *Velilerin sadece veli olma rolünü üstlenmeleri lazım*”. diyerek velilerin kendi rollerini aşan taleplerine dikkat çekmiştir. Ö40, *Velilerin biraz bilmiş tavırları ve empati eksiklikleri* ifadesiyle velilerin beklentilerindeki empati eksikliğinin öğretmenleri yıpratıldığını vurgulamıştır.

4.5.2.2. Eğitime yönelik bilinç eksikliği

Eğitime yönelik bilinç eksikliği, velilerin eğitim süreçlerine olan katkılarını sınırlayan ve öğretmenlerin iş birliği çabalarını olumsuz etkileyen temel sorunlardan biridir. Bu temaya ilişkin toplam 10 görüş belirtilmiştir. Katılımcılar, velilerin eğitim süreçlerine dair bilgi eksikliklerinin, öğrencilerin gelişimine yönelik sağlıklı bir destek mekanizması oluşturulmasını engellediğini ifade etmişlerdir.

Ö2, “*Veliler genellikle sonuç odaklı ve süreçlere destek vermiyor.*” diyerek velilerin eğitimin süreç odaklı boyutunu anlayamadığını vurgulamıştır. Ö3, “*Veliler genellikle sınav odaklı düşünüyor ve süreç odaklı eğitime karşı direnç gösteriyor.*” düşüncesiyle velilerin sınav odaklı bakış açısının eğitim sürecini zorlaştırdığını belirtmiştir.

Ö13, “*Velilerin eğitimle ilgili bilince sahip olmaması*” diyerek velilerin eğitim süreçlerine yönelik farkındalık eksikliğine dikkat çekmiştir. Ö19 da aynı paralelde *Veliler eğitime yönelik bilinçsiz bir yaklaşım sergiliyor*, diyerek velilerin eğitim süreçlerine dair yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir.

Ö22, “Tüm kontrolün öğretmende olduğunun düşünüldüğü veli ve öğrencinin etken değil edilgen olduğu kısımlar zorluklarımızdandır.” ifadesiyle velilerin sorumluluk bilincinin düşük olduğunu vurgulamıştır. Ö26, *Bazı veliler öğrencilerinin hatası olmasına rağmen onları savunabiliyorlar* diyerek velilerin eğitim sürecindeki yanlış yaklaşımlarını eleştirmiştir.

4.5.2.3. Öğretmenlik süreçlerine müdahale

Bu temaya ilişkin toplam 8 görüş belirtilmiştir. Öğretmenlik süreçlerine müdahale, velilerin sınıf içi dinamiklere ve öğretmenlerin profesyonel alanlarına gereksiz şekilde karışmalarını ifade eden önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır.

Ö4, “*Veliler, öğrenci ile özel olarak ilgilenilmesini talep ediyor, bu talepler zaman zaman yorucu oluyor.*” diyerek velilerin bireysel ilgi taleplerinin öğretmenler üzerinde fazla bir yük oluşturduğunu belirtmiştir. Ö5 ise “*Veli beklentileri sınıf iç işlerine karışmaya yönelik olabiliyor ve öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyebiliyor.*” ifadesiyle velilerin sınıf içi süreçlere müdahalesinin öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğüne dikkat çekmiştir.

Ö7, “*Veli beklentileri işimi değiştirmiyor ancak bazen not ve tutumlar konusunda baskıcı olabiliyorlar.*” diyerek velilerin değerlendirme süreçlerine müdahale ettiğini ifade etmiştir. Ö10, “*Veliler, öğretmenlerin her türlü ahlaki problemi çözmesi gerektiğini düşünüyor.*” diyerek velilerin öğretmenlere meslek sınırlarını aşan sorumluluklar yüklediğini vurgulamıştır.

Ö11, “*Veliler öğrencinin tüm derslerine bizim girdiğimizi düşünüyor ve bu durum iş akışını engelliyor.*” diyerek velilerin öğretmenlerin görev dağılımlarını yanlış anlamalarının iş yükünü artırdığını belirtmiştir. Ö25, “*Problemlerimden bir tanesi fazla telefon trafiğimin olması*” görüşüyle velilerin sürekli iletişim beklentisinin öğretmenlerin zaman yönetimini zorlaştırdığını dile getirmiştir.

Ö37, “*Velilerin sadece veli olma rolünü üstlenmeleri lazım.*” diyerek velilerin öğretmenlik süreçlerine müdahalelerinin sınırlarının çizilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ö38 de “*Velilerle sürekli iletişimde olmam gerektiği düşüncesi*” diyerek velilerin öğretmenlerden sürekli iletişim talebinde bulunmasının yorucu olduğunu ifade etmiştir.

4.5.2.4. Velilerin beklentileri: çözüm önerileri

Katılımcılar, velilerin beklentilerine ilişkin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik olarak çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler, öğretmen-veli ilişkilerinin güçlendirilmesi, beklentilerin gerçekçi bir zemine oturtulması ve eğitim süreçlerinde daha sağlıklı bir iş birliğinin sağlanmasına yönelik pratik çözümler sunmaktadır. Aşağıda katılımcıların belirtilen çözüm önerileri sıralanmıştır:

Ö9: “*Velilere sınıf içindeki durumları takip etme ve öğretmenle iletişim kurma yöntemleri anlatılmalıdır.*”

Ö10: “*Velilere rehberlik hizmeti verilerek beklentileri dengelenmelidir.*”

Ö13: “*Velilere eğitim bilinci kazandırılmalı ve öğretmenlerle iş birliği yapmaları teşvik edilmelidir.*”

Ö16: “*Velilere öğretmenlerin sınırları hakkında eğitim verilmelidir.*”

Ö17: “*Velilere eğitim süreçlerine müdahale etmeme gerektiği anlatılmalı.*”

Ö19: “*Velilere eğitim süreçlerinin önemi hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.*”

Ö20: “*Velilere daha gerçekçi beklentiler hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.*”

Ö22: “*Veli iş birliğini artıracak önlemler alınmalıdır.*”

Ö27: “*Velilere ödevlerin önemi hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.*”

Ö29: “*Velilerle açık ve düzenli iletişim sağlanmalı.*”

Ö35: “*Velilere öğretmenlerin sınırları ve iş yükü hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.*”

Ö37: “*Velilere yönelik farkındalık programları ile rollerinin sınırları belirlenmelidir.*”

Ö38: “*Velilere iletişim sınırları ve uygun zamanlar hakkında rehberlik yapılmalıdır.*”

Bu öneriler, velilerin eğitim süreçlerine daha bilinçli ve sağlıklı bir şekilde dâhil olmalarını sağlamayı amaçlamakta, aynı zamanda öğretmenlerin ve velilerin karşılıklı olarak anlayış geliştirmelerini teşvik etmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bu araştırmanın bulguları temel alınarak ulaşılan sonuçlar ayrıntılı bir şekilde ele alınmış, ilgili literatürle karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar tartışılmıştır. Ayrıca, araştırmacılar ve uygulayıcılar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli sorunları ve bu sorunların iş motivasyonları, mesleki tatminleri ile eğitim süreçlerine etkilerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunların öğretim programının uygulanmasında, gelir ve iş yükü dengesizliğinde, okul iklimindeki zorluklarda, veli ilişkilerindeki sıkıntılarda ve işe alım süreçlerindeki güçlüklerde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu sorunlar, bu araştırma kapsamında detaylı şekilde ele alınmış ve çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Araştırma sonuçları, literatürle karşılaştırıldığında önceki çalışmalarda belirlenen sorunlarla büyük benzerlikler göstermektedir. Ancak bazı farklılıklar da dikkat çekicidir; özel okulların dinamikleri ve uygulama çeşitliliği bu farkları ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin gelirlerinin iş yüküne oranla düşük olması, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen önemli bir sorun olarak vurgulanmaktadır. Bu bulgu, Çakır (2018) gibi literatürdeki önceki çalışmaları desteklemektedir. Çakır (2018) öğretmenlerin düşük gelir düzeylerinin motivasyonlarını düşürdüğünü belirtirerek iş yükü ile gelir arasındaki dengesizliğin iş tatminini azalttığını ifade etmektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin iş motivasyonları üzerinde olumsuz etkiler yaratan sorunlara dair literatürdeki görüşlerle tutarlıdır. Eğitim süreçlerinde öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik çözümler, iş yükü ve gelir dengesizliğinin giderilmesi, okul ikliminin iyileştirilmesi ve veli ilişkilerinin güçlendirilmesi gibi önlemleri içermektedir.

Araştırma bulguları, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programının uygulanmasında karşılaştığı sorunlar belirli temalar altında toplandığını göstermiştir. Bunlar arasında müfredat değişiklikleri, materyal eksiklikleri, haftalık/yıllık ders saatlerinin yetersizliği, öğrenci ilgisizliği ve sınıf yönetimi sorunları, ve etkili öğretim stratejilerinin eksikliği gibi alanlar öne çıkmaktadır. Bu bulgular, öğretim süreçlerinin

sürdürülebilirliğini ve etkinliğini sağlamak adına daha sistematik ve planlı yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada katılımcılar, müfredat değişikliklerinin sıklığı ve plansızlığının öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini ve bu durumun hem öğretmen hem de öğrenci adaptasyonunu zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen araştırma bulgularından müfredat değişikliklerinin sık ve plansız bir şekilde yapılmasının öğretim süreçlerini olumsuz etkileyen temel sorunlardan biri olduğu anlaşılmıştır. Demirtaş (2018), bu tür değişikliklerin öğretmenlerin pedagojik uygulamalarında verim kaybına yol açtığını ve eğitimde sürekliliği bozduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada bu tür değişikliklerin öğretmenlerde stres yarattığı ve öğrencilerin öğrenme sürekliliğini de olumsuz etkilediği görülmüştür.

Müfredat değişiklikleri, öğretmenlerin sürece yeterince dâhil edilmemesi ve değişikliklerin sıklıkla plansız şekilde gerçekleştirilmesi nedeniyle, uygulama başarısında düşüşe ve eğitim süreçlerinde süreklilik sorunlarına yol açmaktadır. Literatürde de bu durumun öğretmenlerin pedagojik etkinliklerini olumsuz etkilediği ve eğitimde verim kaybına neden olduğu belirtilmiştir (Susam ve Demir, 2020). Bulgular, müfredat değişikliklerinin daha uzun vadeli planlamalar ve öğretmen katılımını içeren süreçlerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Katılımcılar, müfredatın öğrenci seviyelerine uygun olmamasının öğretim sürecindeki önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile müfredat içeriği arasındaki uyumsuzluk, öğrenme sürecinde aksamalara yol açmakta ve bireyselleştirilmiş öğretimi zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını engellemektedir. Literatürde de benzer bulgular yer almakta; Çelik (2017), müfredatın içerik yoğunluğunun ve seviyesinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmamasının öğrenme sürecini yüzeysel hâle getirdiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan temel sorunlardan birinin materyal eksiklikleri olduğudur. Katılımcılar, özellikle teknolojik altyapı eksiklikleri, laboratuvar donanımları ve görsel-işitsel materyallerin yetersizliğinin, derslerin verimliliğini düşürdüğünü ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Materyal eksiklikleri, özellikle uygulamalı derslerde öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Bu sorun yalnızca fen

bilimleri ve teknoloji gibi uygulamalı alanlarda değil, sosyal bilimler ve dil derslerinde de gözlemlenmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi, Türk dili ve edebiyatı gibi derslerde de uygun materyallerin olmaması, öğretim süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

Bu bulgular, Demiralp (2007) tarafından yapılan çalışmayla da desteklenmektedir. Araştırmalar, materyal eksikliklerinin öğrenci motivasyonu ve öğrenme süreçleri üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamaktadır. Demiralp (2007), materyal eksikliklerinin öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğünü ve öğrenme süreçlerini aksattığını ifade ederek bu eksikliklerin özellikle uygulamalı derslerde ciddi zorluklara yol açtığını belirtmektedir. Bu çalışma, literatürdeki bu bulguları destekler nitelikte olup materyal eksikliklerinin giderilmesi ve ders materyallerinin öğrencilerin seviyelerine uygun hâle getirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Bu araştırma, ders saatlerinin içeriklerin etkili bir şekilde aktarılması için yetersiz olduğunu ve yoğun programların öğrenci ile öğretmen motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Çaycı (2018), uygulamalı derslerde süre kısıtlamalarının öğrenme sürecini yüzeyselleştirdiğini ve hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Bulgular, bu sorunların eğitimin derinliğini sınırladığını ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, mevcut ders sürelerinin öğretim hedeflerine ulaşmak için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Ders sürelerinin artırılmasının öğretmenlerin etkinliğini güçlendireceği ve öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilerini geliştireceği vurgulanmaktadır. Çaycı (2018), bu tür düzenlemelerin öğrenci başarısını ve öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Araştırma, ayrıca etkili öğretim stratejilerinin eksikliğine de dikkat çekmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak ve öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirmek için yaratıcı ve etkileşimli yöntemlerin kullanılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Özellikle bireysel farklılıkları dikkate alan, günlük yaşamla bağlantılı ve uygulamalı etkinlikleri destekleyen programların geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırdığını ve motivasyonlarını artırmaktadır. Bu çalışmada da yaratıcı ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin eksikliği, öğretim süreçlerini olumsuz etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Öğrenci ilgisizliği ve sınıf yönetimi sorunları da bu araştırmanın bulgularında dikkat çeken diğer unsurlar arasındadır. Katılımcılar, öğrenci katılımını artırmak ve sınıf yönetimini daha etkili hâle getirmek için öğretim stratejilerinin yenilenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci-öğretmen iş birliğinin artırılması ve sosyal etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği görüşleri ön plana çıkmıştır. Literatürde, Bal (2015), öğrenci katılımının artırılmasının öğrenme hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Bu araştırma da öğrenci katılımını artırmaya yönelik stratejilerin öğretim süreçlerine olumlu katkılar sağlayacağını göstermektedir.

Bu araştırma, öğretim süreçlerinde en çok karşılaşılan sorunların müfredat değişiklikleri, materyal eksiklikleri, ders süreleri, sınıf yönetimi ve etkili öğretim stratejileri gibi alanlarda yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Bulgular, eğitim sistemindeki mevcut uygulamaların uzun vadeli planlamalarla desteklenmesi ve öğretmenlerin sürece daha fazla dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Müfredat sorunlarının çözümü için öğretim programlarının esnek, uygulanabilir ve öğrenci merkezli bir yapıya dönüştürülmesi önerilmektedir. Müfredat geliştirme süreçlerinde öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalı ve sahadan alınan geri bildirimlerle sürekli iyileştirme yapılmalıdır. Ayrıca, ders süreleri ve içeriklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun şekilde düzenlenmesi, uygulamalı ve proje tabanlı etkinliklere daha fazla yer verilmesi gereklidir. Bu düzenlemeler, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunacaktır. Eğitim materyallerinin güncellenmesi ve kazanımların sadeleştirilmesi, öğretim süreçlerinin etkinliğini artıracaktır. Müfredat değişiklikleri, uzun vadeli bir planlama çerçevesinde yapılmalı ve süreç boyunca öğretmenlere rehberlik desteği sunulmalıdır.

Sonuç olarak müfredatın öğrenci merkezli, esnek ve uygulama odaklı bir anlayışla yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artıracak, öğrencilerin eğitim deneyimlerini zenginleştirecektir. Müfredat, materyal ve stratejik planlama gibi alanlarda reform adımları atılması, eğitimin niteliğini artıracaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, sahadan gelen geri bildirimlerin dikkate alınması ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, daha verimli eğitim süreçlerini mümkün kılacaktır. Çalışma bulgularının, eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırma, özel okullarda çalışan öğretmenlerin işe alım süreçleri, iş yükü, ücret dengesi, evrak işleri ve çalışma koşulları gibi konularda karşılaştıkları zorlukları analiz ederek eğitim sisteminin çeşitli yönlerde iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin deneyim ve görüşleri, eğitim süreçlerinde karşılaşılan temel sorunları belirlemeye yönelik bir temel sunmaktadır. Bu kapsamda özellikle şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe alım sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
2. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin gelir/iş yükü oranına yönelik düşünceleri nelerdir?

Araştırma bulguları, mevcut literatürle ilişkilendirilerek değerlendirilmiş ve sonuçlar bağlamında ayrıntılı bir tartışma sunulmuştur. Bu süreçte, öğretmenlerin yaşadığı sorunlar detaylı bir şekilde ele alınmış ve çözüm önerileri literatürle desteklenerek açıklanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, özel okullarda öğretmenlerin işe alım süreçlerinin yapısal sorunlarla karşı karşıya olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile kuruma olan bağlılıklarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Şeffaflık, adalet ve liyakat ilkelerinin eksikliği, yalnızca bireysel memnuniyetsizliklere yol açmamakta, aynı zamanda nitelikli öğretmenlerin istihdam edilmesini zorlaştırarak eğitim kalitesini düşürmektedir (Dinçer, 1991; Çimen ve Karadağ, 2020).

Araştırmada, deneyim odaklı işe alım politikalarının yeni mezun öğretmenlerin istihdamını sınırladığı ve mesleki gelişim süreçlerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Çakır (2018), deneyime aşırı vurgu yapılmasının yenilikçiliği engellediğini belirtirken Abalı (2015) de benzer şekilde, genç öğretmenlerin göz ardı edilmesinin eğitimdeki dinamizmi sınırladığını vurgulamaktadır. Araştırma katılımcıları, deneyimli öğretmenlerin tercih edildiğini ve yeni mezunların yeterince fırsat bulamadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, Çakır (2018) ile örtüşmektedir ve yeni mezunlara daha fazla fırsat verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bulgular ayrıca, işe alım süreçlerindeki şeffaflık eksikliği ve etik dışı uygulamaların öğretmen adayları arasında güven kaybına yol açtığını göstermektedir. Abalı (2015) ve Gönen (2019), şeffaf olmayan işe alım süreçlerinin öğretmenlerin işe bağlılıklarını

olumsuz etkilediğini belirtirken, Karcıoğlu (2001) ve Çimen ve Karadağ (2020), etik dışı uygulamaların kurumsal itibarı zedeleyip eğitim kalitesini düşürdüğünü vurgulamaktadır.

Sonuç olarak özel okullarda işe alım süreçlerinin daha şeffaf, eşitlikçi ve liyakat temelli bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Bu düzenlemeler, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırmakla kalmayıp eğitim kurumlarının itibarı ve genel eğitim kalitesini de yükseltecektir. Aynı zamanda, hem deneyimli hem de yeni mezun öğretmenlerin katkı sunabileceği dengeli bir sistem oluşturulması, daha yenilikçi ve verimli bir öğretim ortamı yaratılmasına katkı sağlayacaktır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin en çok karşılaştığı zorluklar öğretim programının uygulanmasındaki aksaklıklar, gelir ve iş yükü arasındaki dengesizlikler, okul iklimindeki olumsuzluklar, veli ilişkilerindeki zorluklar ve işe alım süreçlerindeki güçlüklerdir. Bu sorunlar, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyerek eğitim süreçlerinin verimliliğini düşürmektedir.

Literatürle karşılaştırıldığında, bu bulgular, önceki çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Çakır (2018) araştırmasında benzer şekilde öğretmenlerin düşük gelir düzeyi ve yüksek iş yükünün motivasyon üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Ancak, özel okullardaki dinamikler ve uygulama çeşitliliği bu sorunların daha belirgin hale gelmesine neden olmaktadır.

Katılımcılar, idari işlerin ve yoğun evrak işleri ve raporlama gereklilikleri ile sınav hazırlıkları ve ders dışı etkinliklerin öğretim süreçlerine odaklanmayı zorlaştırdığını ve iş tatminini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretim sürecini doğrudan etkileyen bir engel olarak görülmektedir. Bu araştırma, gereksiz evrak süreçlerinin öğretmenlerin zaman yönetimini zorlaştırdığını ve asli görevleri olan ders hazırlığı ve öğretime yeterince zaman ayıramamalarına yol açtığını ortaya koymaktadır. Owens ve Valesky'nin (2007) çalışması da bu bulguyu destekler nitelikte olup bürokratik süreçlerin sadeleştirilmesinin öğretmenlerin mesleki performansını artıracak olduğunu vurgulamaktadır.

Elde edilen veriler, öğretmenlerin maaşlarının iş yüküyle uyumsuz olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu uyumsuzluk, yalnızca bireysel tatmini değil, eğitim süreçlerinin genel verimliliğini de düşürmektedir. Bradshaw ve arkadaşlarının (2009) çalışması, yoğun iş yükünün öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını azalttığını ve tükenmişlik

hissini artırdığını ifade etmektedir. Araştırmada da öğretmenler, düşük maaşlarının yaşam standartları ile uyumsuzluğu nedeniyle mesleki bağlılıklarının azaldığını dile getirmişlerdir.

Hattie (2009), maaş ile iş yükü arasındaki dengenin sağlanmasının yalnızca öğretmenlerin motivasyonunu değil, aynı zamanda öğretim süreçlerinin de verimliliğini de artıracığını ifade etmektedir. Bu araştırma bulguları, ekonomik iyileştirmelerin yanı sıra, öğretmenlere yönelik mesleki destek ve rehberlik hizmetlerinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Gelir ve iş yükü arasındaki dengenin sağlanması, hem öğretmenlerin bireysel memnuniyetlerini hem de eğitim süreçlerinin genel başarısını artıracaktır.

Araştırmanın bulguları, okullardaki fiziksel altyapı eksikliklerinin öğretmenlerin iş yükünü artırarak eğitim süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Laboratuvar donanımları, sanat atölyeleri ve spor salonları gibi temel imkanların yetersizliği, öğretmenlerin uygulamalı dersleri zorlaştırmakta ve öğrencilerin gelişimini sınırlamaktadır. Cohen ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında belirtildiği gibi, fiziksel koşulların iyileştirilmesi öğretmenlerin iş tatminini artırırken eğitim süreçlerinin etkinliğini de güçlendirebilir. Fen bilimleri derslerindeki laboratuvar eksiklikleri ve sanat ile beden eğitimi derslerindeki alan yetersizlikleri, öğrencilerin yaratıcılık ve fiziksel gelişimlerini engellemektedir. Bu bulgular, altyapı iyileştirmelerinin öğretim verimliliği ve öğrenci başarıları üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, işe alım ve iş yükü ile ilgili sorunların çözülmesi amacıyla, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine dayalı, şeffaf ve adil bir işe alım süreci tasarlanabilir. Bu süreç, öğretmenlerin yetkinliklerini doğru şekilde değerlendiren mülakatlar ve performansa dayalı kriterler içerebilir. Bu süreçte, mesleki yeterliliklerin değerlendirildiği yapılandırılmış mülakatlar ve performans temelli ölçütler kullanılabilir. İş yükünün dengelenmesi amacıyla evrak işlemleri dijitalleştirilmesi, bürokratik süreçlerin azaltılması ve öğretmenlere idari destek sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, ek görevler için adil bir ücretlendirme yapılabilir ve öğretmenlerin asli görevlerine odaklanmalarını sağlayacak destek mekanizmaları oluşturulabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için eğitim programları ve rehberlik hizmetleri sunulabilir. Bu düzenlemeler, öğretmenlerin gelir/iş yükü dengesini sağlayabileceği gibi onların iş tatminini ve motivasyonunu artırarak eğitim süreçlerinin daha verimli hâle getirecektir.

Bu araştırmanın amaçlarından biri de okul ikliminin öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisini derinlemesine incelemektedir. Bu kapsamda araştırmanın odaklandığı temel sorular şunlardır:

1. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
2. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerle ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Araştırma, pozitif bir okul ikliminin öğretmenlerin iş tatminini artıran ve öğrencilerin başarısını destekleyen belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. İyi bir okul iklimi, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını güçlendirirken aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyen bir ortam sağlamaktadır. Goddard ve arkadaşlarının (2000) yaptığı çalışmada da benzer bir bulguya rastlanmış; güçlü bir okul ikliminin, öğretmenlerin mesleki tatminini artırarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Araştırmanın bulguları, okul yönetimi ile öğretmenler arasında etkili bir iletişim ve iş birliğinin güçlendirilmesinin, öğretmenlerin motivasyonunu artırmada ve mesleki tatmin sağlama konusunda önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, okul yönetimi ile iletişimdeki eksikliklerin ve karar alma süreçlerine katılımı yaşadıkları zorlukların, öğretmenlerin iş verimliliklerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, okul ikliminin öğretmenlerin iş motivasyonları üzerindeki etkisini ortaya koyan literatürle paralellik göstermektedir (Hargreaves, 2003).

Sonuç olarak, bu araştırma, özel okullarda öğretmenlerin karşılaştığı okul iklimi ve yönetimle ilgili zorlukları kapsamlı bir şekilde ele alarak bu sorunların çözülmesine yönelik öneriler sunmaktadır. Araştırmanın bulguları, pozitif bir okul iklimi ve etkili yönetimin, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını, iş tatminlerini ve öğrencilerin başarılarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Katılımcılar, okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki iş birliği ve iletişimdeki eksikliklerin giderilmesi, karar alma süreçlerine öğretmenlerin daha fazla dâhil edilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda, okul ikliminin iyileştirilmesi ve yönetim-öğretmen ilişkilerinin güçlendirilmesi için somut adımlar atılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate alarak eğitim politikalarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımının teşvik edilmesi, okul ikliminin iyileştirilmesi ve yönetimle iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, eğitim kalitesini artırmak için okul iklimi ve yönetim pratiklerinin yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, öğretmen-veli ilişkilerinin zaman zaman olumsuz dinamiklere sahip olduğunu ve bunun öğretmenlerin mesleki tatminini, motivasyonunu ve eğitim süreçlerinin başarısını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Velilerin gerçekçi olmayan beklentileri, öğretmenlerin iş yükünü artırmakta ve mesleki sınırlarını zorlamaktadır. Çimen ve Karadağ (2020) bu tür beklentilerin öğretmenlerde tükenmişlik hissine yol açtığını belirtirken, Çakır (2018) veli-öğretmen ilişkilerindeki sorunların öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğünü vurgulamaktadır.

Araştırma ayrıca, öğretmenlerin velilerin sürekli geri bildirim talepleri ve eğitim süreçlerine müdahalelerinden şikâyetçi olduğunu ortaya koymuştur. Velilerin pedagojik süreçler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve eğitim süreçlerini yalnızca akademik başarı üzerinden değerlendirmeleri, öğretmenlerin daha geniş bir perspektifte çalışmalarını zorlaştırmaktadır. Veli talepleri öğretmenlerin iş yükünü artırarak mesleki tatmini olumsuz etkilemektedir.

Ayrıca, velilerin eğitim süreçlerine katılım eksikliklerinin öğretmen-veli ilişkilerini zorlaştırdığını ve bu durumun öğretmenlerin iş yükünü artırmakla kalmayıp, öğrencilerin gelişimini de olumsuz etkilediğini göstermektedir. Özellikle rehberlik hizmetlerine olan ilgisizlik, bu olumsuzluğun bir örneğidir. Hatipoğlu ve Kavas (2016), velilerin eğitime duyarsız olmasının çocukların okul başarısını düşürdüğünü ve rehberlik süreçlerinin daha etkili olabilmesi için veli katılımının gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Bir diğer önemli bulgu da velilerin öğretmenlere yönelik saygısız veya tehditkâr tutumlarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler, zaman zaman velilerin tehditkâr bir dil kullandığını ve bu durumun mesleki sorumluluklarını yerine getirmelerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe ve motivasyon kaybına yol açmaktadır. Seligman (1979), velilerin bu tür davranışlarının öğretmen-veli iletişimde ciddi engeller oluşturduğunu ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını

zayıflattığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin profesyonel sınırlarının korunması ve velilerin bu konuda bilinçlendirilmesi, bu tür sorunların çözümünde önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma, velilerin eğitime maddi bir perspektiften yaklaşmasının öğretmen-veli ilişkilerini olumsuz etkilediğini ve bu durumun iş birliğini zayıflattığını ortaya koymuştur. Velilerin okulu bir hizmet sağlayıcı, öğretmeni ise bir hizmet sunucu olarak görmesi, güveni sarsmakta ve eğitim kalitesini olumsuz etkilemektedir. Gönen (2019), bu maddi odaklı yaklaşımların eğitim süreçlerini olumsuz etkilediğini ve öğretmenlerin sınırlarının ihlal edilmesine yol açtığını belirtmiştir. Eğitimin öğrenci merkezli bir süreç olarak yeniden tanımlanması, bu sorunları çözmeye yardımcı olabilir.

Velilerin eğitime olan yaklaşımlarını değiştirmek ve daha bilinçli bir şekilde katılım sağlamalarını teşvik etmek için çeşitli stratejilere ihtiyaç vardır. Örneğin, velilere yönelik bilinçlendirme çalışmaları düzenlenerek pedagojik süreçler hakkında farkındalık kazanmaları sağlanabilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki sınırlarını korumak için okullarda velilere yönelik eğitim programları ve rehberlik hizmetleri sunulabilir. Bu sayede, karşılıklı anlayış ve iletişimin gelişmesi sağlanabilir.

Bu çalışmanın bulguları, öğretmen-veli ilişkilerinin daha sağlıklı ve dengeli bir zemine oturtulmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu ilişkilerin iyileştirilmesi, yalnızca öğretmenlerin iş tatminini ve motivasyonunu artırmakla kalmayacak, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal gelişimlerini de olumlu yönde etkileyecektir. Literatürdeki çalışmalarla da uyumlu olarak velilerin eğitime katılım düzeylerinin artırılması ve daha bilinçli bir yaklaşım benimsemelerinin, eğitim süreçlerinin başarısını artıracığı açıktır.

Sonuç olarak bu araştırma öğretmenlerin karşılaştığı zorluklara ışık tutarak eğitim sisteminin iyileştirilmesi için önemli veriler sunmuş ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir. Öğretmenlerin karşılaştığı bu sorunların çözülmesi, hem eğitimciler hem de politika yapıcılar için önemli bir rehber olabilir. Eğitim politikalarında yapılacak iyileştirmeler, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak daha verimli ve kaliteli bir eğitim süreci sağlayacaktır. Veli-öğretmen ilişkilerinin güçlendirilmesi için velilere yönelik bilinçlendirme programları düzenlenebilir. Bu programlar, velilerin eğitim süreçlerine daha bilinçli ve yapıcı bir şekilde katılımını sağlayarak öğretmenler

üzerindeki baskıyı azaltabilir. Ayrıca, etkili iletişim kanallarının oluşturulması, velilerin taleplerinin ve geri bildirimlerinin daha dengeli bir şekilde yönetilmesine olanak tanıyabilir. Öğretmenlerin mesleki sınırlarını koruyan bir yaklaşım benimsenerek veli beklentilerinin gerçekçi bir seviyede tutulması sağlanabilir.

Bu araştırma, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kurum politika ve uygulamalarına ilişkin yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin deneyimleri, görüşleri ve mevcut uygulamalara dair değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın temel sorularını yanıtlamak ve alandaki mevcut durumu analiz etmek amacıyla belirli hipotezler geliştirilmiştir. Bu hipotezler, bu araştırmanın temel dinamiklerini oluşturmakta ve bulguların doğruluğunu test etmek için bir çerçeve sunmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, büyük ölçüde hipotezlerin desteklendiğini ortaya koymaktadır. Aşağıda, bu araştırmanın hipotezleri yer almaktadır:

H1: Öğretim programlarının uygulanmasında haftalık/yıllık ders saati yeterlidir.

Katılımcıların %57'si haftalık/yıllık ders saatlerini yetersiz bulmuştur. Bu nedenle, H1 hipotezi reddedilmiştir.

H2: Öğretmenlerin işe alım sürecinde deneyim önemlidir.

Katılımcıların %93,1'i deneyimin işe alımda belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda, H2 hipotezi kabul edilmiştir.

H3: Öğretmenlerin gelirlerine göre iş yükleri fazladır.

Katılımcıların %68'i iş yükü ve maaş dengesizliğinin bir sorun olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, H3 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

H4: Öğretmen-veli ilişkileri çalışma isteğini negatif etkilemektedir.

Katılımcıların %84'ü, veli ilişkilerindeki sorunların iş motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu nedenle, H4 hipotezi kabul edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, özel okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunların çözümüne yönelik şu öneriler sunulabilir:

1. Bu araştırma farklı bölgelerde, okul türlerinde (devlet, özel, uluslararası vb.) ve çeşitli öğretmen gruplarıyla tekrarlanarak daha geniş bir veri seti oluşturulabilir.

Nicel ve nitel yöntemlerin birleştigi araştırmalar, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları derinlemesine analiz etmeye olanak sağlayabilir. Özellikle karşılaştırmalı analizler, farklı eğitim ortamlarının güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi ortaya koyarak literatüre değerli katkılar sunabilir.

2. Öğretmenlerin kurum politikalarına yönelik algılarının ve bu algıların mesleki tatmin üzerindeki uzun vadeli etkilerinin değerlendirildiği boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, sorunların sürekliliğini ve olası çözümlerin etkinliğini daha kapsamlı şekilde inceleme fırsatı sunacaktır.
3. Eğitim kurumlarındaki liderlik ve yönetim süreçlerinin öğretmen performansı üzerindeki etkilerini ele alan yeni teorik yaklaşımlar oluşturulabilir. Özellikle demokratik liderlik ve katılımcı yönetim anlayışının öğretmenler üzerindeki etkilerini detaylandıran çalışmalar, literatüre önemli katkılarda bulunabilir.
4. Eğitim politikalarının öğretmenlerin mesleki tatminini artıracak, iş yükünü dengeleyecek ve fiziksel altyapı eksikliklerini giderecek şekilde gözden geçirilmesi gerekmektedir. Müfredatın daha esnek hâle getirilmesi, öğretmenlerin günlük iş yükünü azaltacak dijitalleşme adımlarının artırılması ve okul ortamlarının modernize edilmesi bu kapsamda ele alınmalıdır.
5. Kurum politikalarını uygulayan yöneticilerin bu politikaların hayata geçirilmesindeki zorlukları belirleyerek çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmeleri gerekmektedir. Eğitim ortamlarında daha etkili bir yönetim ve uygulama süreci için yöneticilerin öğretmen geri bildirimlerine açık olması, okul ikliminin iyileştirilmesinde önemli rol oynayacaktır.

Bu önerilerin öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları çözmek ve eğitim süreçlerini iyileştirmek adına eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abalı, N. (2015). *İnsan kaynakları yönetiminde psikoteknik testler ve bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Acar, H. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Acat, N. Ö., Özabacı, N. ve Acat, M. B. (2005). Sosyo ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 145-169.
- Açıkgöz, K. (2006). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 161-176.
- Adem, M. (1997). *Eğitim planlaması*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Ağırbaş, F. (2018). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel ve mesleki bağlılıkları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağırman, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ak Küçükçayır, G. ve Cemaloğlu, N. (2016). *Türkiye’de geçmişten günümüze özel okullar ve eğitim politikaları üzerine bir araştırma*. K. Beycioğlu (Ed.), Eğitim yönetimi araştırmaları (s. 87-99). Ankara: Pegem Akademi.
- Akar, E. Ö. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Journal of Educational Sciences ve Practices*, 4(7), 51-67.
- Akarsu, N. (2018). *Öğretmen yetkinlikleri ve öğrenci başarısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Akbaş, C. (2018). *Öğretmenlerin yenilenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde algılanan yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Akbay, H. A. (2024). Sosyal eğitimin teorik temelleri ve uygulamaları: Bireylerin ve toplumların gelişiminde kritik bir araç. *Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD)*, 8(1).
- Akdeniz, C. (2013). *Kişilik profillerine göre öğretmenlerin öğrenme stratejisi tercihleri ve öğretim stratejilerini kullanma durumları (Eskişehir ili örneği)*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akhan, A. (2009). *Velilerin özel ilköğretim okullarından beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri (İstanbul Avrupa Yakası örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Aktın, K., Dilek, D. ve Dilek, G. (2013). *Etkili öğretim için yöntem ve teknikler*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Alagöz, İ. (2016). *Bölünmüş işgücü piyasası bağlamında özel okullardaki öğretmenlerin sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62-82.

Alaz, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı destekli eğitimin dokuzuncu sınıf coğrafya derslerinde başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-22.

Anderson, D. S. ve Piazza, J. A. (1996). Changing beliefs: Teaching and learning mathematics in constructivist preservice classrooms. *Action in Teacher Education*, 18(2), 51-62. <https://doi.org/10.1080/01626620.1996.10462833>

Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 251-274.

Arıkan, E. (2019). *Türkiye’de aktif öğrenme temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(5), 16-30.

Aslan, E. A. (2019). Türkiye’de özel okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 263-276.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.

Ataüinal, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş veya nasıl bir insan*. Ankara: 20 Mayıs Eğitim, Kültür, Dayanışma Vakfı Yayını.

Atay, S. (2024). Devlet desteklerinin özel okulların nicel durumlarına etkisi üzerine bir araştırma: Karşılaştırmalı bir analiz. *International Journal of Economics, Politics, Humanities ve Social Sciences*, 7(1), 30-53.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

Aydın, İ. P. (1997). Okul aile katılımı, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 53, 4-7.

Aykaç, N. (2006). *Öğrenme öğretme sürecinde öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri*. (A. Doğanay, Ed.), Öğrenme-öğretme sürecinde planlama ve uygulama (s. 77-111). Antalya: Naturel Yayıncılık.

Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 63-82.

Babaoğlu, E., Çelik, E. ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65. <https://doi.org/10.19160/ijer.370497>

Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin rolleri. Eğitim sosyolojisi*. Ankara.

Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 105-123.

Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 56, 571-606.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Barutçugil, İ. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi: Stratejik bir yaklaşım*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Basım, H. N., Şeşen, H. ve Şeşen, E. (2008). Personel temin sürecinde gazete ilanları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 35-44.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri, Önder Matbaacılık.

Başaran, İ. E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Baştepe, İ. (2004). Etkili okul ve nitelikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(315), Ankara.

Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi'nin açılışında yaptığı konuşma. *Eğitime Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* içinde (ss.13-14), Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi.

Bay, E. ve Tuğluk, M. N. (2010). Resmî ve özel ilköğretim okulları öğrenci başarılarının karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2).

Bilgin, M. (1990). *Ankara merkez ilçelerindeki ortaokullarda okul ve ailenin işbirliği ve sorunları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bingölbali, N. (2018). *Özel okullarda eğitim alanında yaşanan problemler ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Bolçal, C. (2011). Eğitimde online dönem. *Eğitim ve Gelişim Dergisi*, (1), 2.

Bozyiğit, S. (2017). Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin veli beklentisi ve algısı: Nitel bir araştırma. *International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPES)*.

Branch, R. M. (2009). Instructional design: The ADDIE approach. *Springer*. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>

Brand, S., Felner, R., Shim, M. K., Seitsinger, A. ve Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>

Broussard, C. A. (2003). Facilitating home-school partnerships for multiethnic families: School social workers collaborating for success. *Children ve Schools*, 25(4), 211-222.

Brown, A. H. ve Green, T. D. (2016). *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice (3rd ed.)*. New York: Taylor ve Francis.

Burns, C. P., Roe, B. D. ve Ross, E. P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Bursalıoğlu, Z. (1979). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.

Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.

Bümen, N. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim puanları doğrultusunda bir durum çalışması: Devlet ve özel lise. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1618-1650. <https://doi.org/10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m>

Can, E. (2022). *Özel okullarda işe alım sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Cappelli, P. (2001). Making the most of on-line recruiting. *Harvard Business Review*, 79(3), 139-142.

Cascio, W. F. (1992). *Managing human resources: Productivity, quality of work life, profits*. New York: McGraw-Hill.

CASEL (2013). 2013 Casel Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs (Pre-School and Elementary School Edition). <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>

Chan, S. H. ve Kuok, O. M. (2011). A study of human resources recruitment, selection, and retention issues in the hospitality and tourism industry in Macau. *Journal of Human Resources in Hospitality ve Tourism*, 10(4), 421-441.

Christle, C. A., Jolivette, K. ve Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325-339. <https://doi.org/10.1177/07419325070280060201>

Cohen, M. (1983). Instructional management and social conditions in effective schools. In A. Odden ve D. L. Webb (Eds.), *School finance and school improvement*. Cambridge, MA: Ballinger Publishing Company.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16.

Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.

Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki Ders Süresi ve Ders Saatlerinin Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5, 117-131.

Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.

Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), Ankara.

Çelik, V. (2006). *Eğitimde moral liderlik*. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.

Çetin, A. ve Ünsal, S. (2020). Öğretmen algılarına göre fark oluşturan öğretmen. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 10(2), 35-64.

Çılgın, A. (2009). *Öğretmen seçim politikaları ve aday öğretmenin işe kabulü için sahip olması gereken nitelikler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiftçi, M. ve Öztürk, U. (2013). Yetkinlik bazlı personel seçme faaliyetleri ve Türkiye'deki büyük ölçekli işletmelerin işgören seçme modeli tercihlerindeki eğilimler. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 25, 146-172.

Çimen, B. ve Karadağ, E. (2020). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve gelecek kaygıları üzerine görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 518-541. <https://doi.org/10.17679/inuefd.476428>

Çoban, G. (2008). *Yöneticilerin psikoteknik testlerin uygulanmasına ilişkin tutumları: İzmit özel eğitim kurumları örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16.
- Daft, R. L. (2000). *Management* (5th ed.). Orlando, FL: The Dryden Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Ankara: Pegem.
- Demirhan İşcan, C. ve Hazır Bıkmaz, F. (2012). Analysis of graduate programs on the field of curriculum and instruction. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45(1), 107-138. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000001238
- Dilekmen, M. ve Ercoşkun, H. (2005). Öğretmen adaylarının akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 304-315.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112.
- Dinçer, Ö. (1991). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Dost, Z. D. ve Bilgin, K. U. (2020). Gençlerin işgücü piyasasına geçişinde deneyim ve staj etkisi. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(Özel Sayı), 119-153.
- Döş, B. ve Özpolat, E. T. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-17*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2020). Demokrasi ve eğitim: Kavramsal bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (TBMM'nin 100. Yılı ve Millî İrade Özel Sayısı), 159-171.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Evşen, A. A. (2019). Türkiye’de özel okullaşma. *BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 266.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı (3. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fındıkçı, D. İ. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. İnsan kaynakları yönetimi içinde (ss. 221-283). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Routledge.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Gönen, M. (2019). *İşe alım sürecinde mülakat: Özel okullarda öğretmen işe alımları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Görgeç, İ. (2012). *Program geliştirmede temel kavramlar*. H. Şeker (Ed.), Eğitimde program geliştirme içinde (ss. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Grayson, J. L. ve Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Gürol, M. ve Bavlı, B. (2015). Eğitim politikaları bağlamında eğitim programlarının değerlendirilmesi. Türkiye’de Eğitim Politikaları içinde (ss. 351-367). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürsul, B. ve Çetin, A. (2024). Özel okul öğretmenlerinin öğretim programlarının uygulanması sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(1), 89-101. <https://doi.org/10.30703/cije.1303187>
- Güzel, S. (2022). Türk eğitim sisteminde milletlerarası özel okullar: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Alanyazın*, 3(2), 271-295. <https://doi.org/10.22596/cresjournal.0302.271.295>
- Habacı, İ., Karataş, E. ve Adıgüzzelli, F. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 263-267.

Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.

Henderson, A. T., Marburger, C. L. ve Ooms, T. (1986). *Beyond the bake sale: An educator's guide to working with parents*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.

İlgar, L. (2014). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Hayef Journal of Education*, 11(2), 259-285.

İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.

İnci, R. (2009). *Özel ilköğretim okulları öğretmen profili*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

İştar, E. (2012). Gazetelerdeki iş ilanlarında ayrımcılık. *Akademik Bakış Dergisi*, 28(1), 1-13.

Joseph, B. (2013). *Teacher effectiveness and professional competency among higher secondary school teachers in Kottayam district, Kerala*. Andhra University, Visakhapatnam, Chapter 1 (ss. 17-52).

Kabaş, M. (2012). *İşe alım sürecinin etkinliğinin performans değerlendirme sistemi ile ölçülmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.

Kandemir, Y. (2015). *Devlet okulu öğretmenlerinin özel okullara ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karagözoğlu, G. (2003). *Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış. Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 10-12. Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi.

Karakulah, Y. (2019). *Özel sektöre ait okulların tercih edilme nedenleri*. Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2).

Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, S. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrenci velilerinin okuldan beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, Y., Günay, R. ve Koç Damgacı, F. (2015). Kirkpatrick dört düzey program değerlendirme modeli. *Inesjournal*, 2(5), 89-97.

Kaya, Z. (2003). *Olumlu öğrenme ortamı oluşturma*. (Z. Kaya, Ed.). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.

Kayadibi, F. (2012). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, 3.

Kennedy, D. J. ve Berger, F. (1994). Newcomer socialization: Oriented to facts or feelings? *Cornell Hotel ve Restaurant Administration Quarterly*, 35(6), 58-71.

Kıyak, Y. S., Budakoğlu, İ. ve Coşkun, Ö. (2020). Öğretim tasarımı, modelleri ve program geliştirmeye ilişkisi. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 19(58), 5-23.

Kiraz, Z. ve Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.

Koç, A. F. (2019). *Okul kültürünün özel okullarda ve devlet okullarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulamalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Koç, M. H. (2020). Zor velilerle baş etme stratejilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 394-411. <https://doi.org/10.24315/tred.606480>

Kulaksızoğlu, A., Çakar, M. ve Dilmaç, B. (2013). Türkiye’de özel okullar hakkındaki tutumla ilgili bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 233-246.

Kurt, S. K. (2012). Osmanlı Devleti’nde Türklerin açtığı özel mektepler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 108.

Kurt, T. ve Çalık, T. (2010). Development of the school climate scale (SCS). *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-180.

Kuşçu, Ö. (2012). *İlköğretim öğrenci velilerinin okul yöneticilerinden beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Küçükçayır, G. ve Cemaloğlu, N. (2017). *Türkiye’de geçmişten günümüze özel okullar ve politikaları üzerine bir araştırma*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Türkiye.

MacNeil, A. J., Prater, D. L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>

Martin, M. ve Waltman, C. (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

MEB (2016). Millî Eğitim Bakanlığı, 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr>. Erişim tarihi: 18 Ekim 2024

MEB (2018). Geçmişten günümüze Millî Eğitim Şûraları. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-milli-egitim-suralari/icerik/328>. Erişim tarihi: 15 Ekim 2024

MEB (2023). Millî Eğitim Bakanlığı istatistikleri: Kurum sayısı. Erişim adresi: <https://istatistik.meb.gov.tr/KurumSayisi/Arsiv>. Erişim tarihi: 04 Ekim 2024

MEB, 7. M. E. Şurası, (1962). Özel Okullar, 87-88.

Mermer, S. ve Özer, N. (2022). Özel okullarda kullanılan pazarlama taktikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 265.

MEB (2018). Millî Eğitim Bakanlığı. Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2017/18.

(MEB) (2017). Milli Eğitim Bakanlığı. Öğretmen yeterlikleri. Ankara: MEB Yayınları.

Nartgün, Ş. ve Kaya, A. (2016). Özel okul velilerin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. ve Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46(2), 100-115. <https://doi.org/10.1002/pits.20357>

Ocak, M. A., Topal, A. D., Ağca, R. K. ve Akçayır, M. (2015). *Öğretim tasarımı: Kuramlar, modeller ve uygulamalar* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Oğuzkan, F. (1998). *Öğretmenliğin üç yönü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Okçabol, R. (2005). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Oliva, P. F. ve Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme* (Çev. Ed. Kerim Gündoğdu) (8. baskıdan çeviri). Ankara: Pegem Akademi.

Ovacık, N. (1991). Veli olarak anne-babaların eğitim ihtiyacı. *Din Öğretimi Dergisi*, 29, 33-37.

Owens, R. G. ve Valesky, T. C. (2007). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform* (9th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Öz, F. (1983). *Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: M.E. Basımevi.

Özabacı, N. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 211-236.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.

Parlar, H. (2006). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: Kahramanmaraş örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Partnership for 21st Century Skills. (2009). *Framework for 21st century learning*. ERIC. ED519462.

Pelit, E. ve Ak, S. (2018). İnsan kaynakları yönetimi işlevi olarak personel bulma, seçme ve personeli işe yerleştirme ile ilgili sorunlar: Turizm işletmeleri örneğinde teorik bir inceleme. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 39-74. <https://doi.org/10.17932/IAU.IAUD.m.13091352.2018.2/38.39-74>

Pulat, A. (2019). *İlkokul velilerinin özel okul tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.

Rosmiller, R. (1983). *Resource allocation and achievement: A classroom analysis*. (A. Odden ve D. L. Webb, Eds.). School finance and school improvement. Cambridge, MA: Ballinger Publishing Company.

Salema, M. H. (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: Competencies, methods, and processes. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 4(3), 39-49.

Saracaloğlu, A. S. (2015). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (ss. 23-86). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

Seel, N. M., Lehmann, T., Blumschein, P. ve Podolskiy, O. A. (2017). *Instructional design for learning: Theoretical foundations*. SensePublishers.

Seligman, M. (1979). *Strategies for helping parents of exceptional children: A guide for teachers*. New York: Free Press.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.

Sowell, E. ve Zambo, R. (1997). Alignment between standards and practices in mathematics education: Experiences in Arizona. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 344-345.

Sönmez, V. (2009). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Söylemez, Ş. ve Kaya, Ş. D. (2020). Mesleki uygulama beklentilerinin kariyer motivasyonu üzerine etkisi: Sağlık yönetimi bölümü öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(28), 855-874.

Starr, L. (2003). A dozen activities to promote parent involvement. Erişim adresi: http://www.educationworld.com/a_admin/admin1. Erişim tarihi: 15 Ekim 2024

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* (3rd ed.). ASCD.

Subaşı, B. ve Dinler, A. (2003). *Dünya’da ve Türkiye’de özel okullar*. İTO Yayınları.

Summers, J. ve Smith, B. (2004). *Communication skills handbook*. Milton, QLD: John Wiley ve Sons.

Susam, B. ve Demir, M.K (2020) Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 245-267. DOI: 10.38089/ekud.2020.18

Şahin, F. ve Levent, F. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullandıkları yöntem ve stratejilerin incelenmesi. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(5), 73-82.

Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2001). *Öğretmen-veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışma üçgeni*. İlköğretim Online, 1(1). Erişim adresi: <http://ilkogretimonline.org.tr/vol1say1>. Erişim tarihi: 01 Ekim 2024

Şirin, H. (2008). *Eğitimin siyasal işlevleri ve Türkiye’deki sivil toplum örgütlerinin bu işlevlere ilişkin görüşlerinin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Sınıfyönetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Taşkaya, S. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.

Taşkın, E. (2001). *İşletme yönetiminde eğitim ve geliştirme*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Tayan, E., Gedik, S. D., Morkoyunlu, Z., Sözbilir, M. vd. (2019). Ebeveyn-çocuk ilişkisi konulu makaleler: Tematik içerik analizi çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1183-1208. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555437>

Teke, D. ve Yılmaz, T. (2022). Özel öğretim kurumlarında okul öncesi öğretmenlerinin işe alım/seçme ve yerleştirme süreçleri üzerine bir araştırma: Kocaeli örneği. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 110-146. <https://doi.org/10.54838/bilgisosyal.1083192>

Terzi, A. R. (2004). *İletişim ve sosyal etkileşim*. (V. Çelik, Ed.). Eğitim ve okul yöneticiliği. Ankara: Pegem Yayınları.

Thomas, N. (2002). *Children, family and the state: Decision-making and child participation*. Great Britain: Macmillan.

Tınar, M. (2013). *Personel seçimi*. *Çalışma psikolojisi* içinde (ss. 35-36). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.

Toldson, I. A. ve Lemmons, B. P. (2013). Social demographics, the school environment, and parenting practices associated with parents’ participation in schools and academic success among black, Hispanic, and white students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(2), 237-255.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Tonbul, Y. ve Ağaçdiken, Y. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sözleşmeli öğretmenlik mülakatındaki soruların incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 46-63.

Toprak, Z. (2002). Ankara'nın ilk özel koleji (1928-1938). *Toplumsal Tarih*, 105, 54-57.

Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.

Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu. (2016). Resmî Gazete. (Kanun no: 6701).

Uğraş, K. (2009). *Özel dershanelerde çalışan tarih öğretmenlerinin sorunları ve çözüm önerileri (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Utecht, J. R. (2003). Problem-based learning in the student-centered classroom. Erişim adresi: www.jeffutecht.com/docs/PBL.pdf. Erişim tarihi: 10 Ekim 2024

Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 107-120.

Uysal Şahin, Ö. (2022). Yaşam kalitesi ve eğitim ilişkisi: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Journal of Awareness*, 7(4), 179-197.

Ünsal, S. ve Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551.

Vahapoğlu, M. H. (1990). *Osmanlı'dan günümüze azınlık ve yabancı okullar*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Varış, F. (1981). *Eğitim bilimine giriş (No: 98)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş* (F. Varış, Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler-teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Welty, W. M. (1989). *Discussion method teaching: A practical guide*. Erişim adresi: digitalcommons.unl.edu. Erişim tarihi: 15 Eylül 2024

Whitaker, T. (2003). *Dealing with difficult parents*. Principal Leadership, 46-49.

Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (14. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, V. Y. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dershane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650

Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 327-348.

Yüksel, M. (2014). *Bilgi çağında değişen eğitim paradigmaları çerçevesinde öğretmen istihdamı: Türkiye örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Yüzgeç, M. E. (2008). *İlköğretim kurumlarının 4. ve 5. sınıfında öğrencileri bulunan velilerin yönetici ve öğretmenlerden beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.



EK 1. GÖRÜŞME FORMU

Odak Grup Görüşme Formu Öğretmen Kodu	
Bölüm 1: Demografik Bilgiler	
Soru	Cevap
Branşınız nedir?	
Yaş aralığınız nedir? (20-25, 26-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46+)	
Cinsiyetiniz nedir?	
Görev yaptığınız okul türü nedir? (Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise)	
Meslekte toplam deneyim süreniz nedir? (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16+ yıl)	
Çalıştığınız okulun büyüklüğünü nasıl tanımlarsınız? (Küçük (1-300 öğrenci), Orta (301-600 öğrenci), Büyük (600+ öğrenci))	
Bölüm 2: Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	
Soru	Cevap
Öğretim programlarının uygulanmasında karşılaştığınız başlıca sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir? [Örn. müfredat değişiklikleri, ders materyalleri (kitaplar, teknolojik araçlar), sınıf yönetimi vb.]	
Haftalık ve yıllık ders saatleri, öğretim programlarının etkin uygulanması için yeterli midir? Bu konuda karşılaştığınız zorluklar ve bu konuyla ilgili önerileriniz nelerdir?	
Özel okullarda öğretim programlarının daha etkili uygulanabilmesi ve mevcut sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir?	
Bölüm 3: İşe Alım Süreçleri ve İş Yükü-Gelir Oranları	
Soru	Cevap
İşe alım süreçleri ile ilgili karşılaştığınız sorunlar(kriterler, süreçler, adalet vb.) ve bunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?	
Çalışma koşullarınız ve iş yükünüz ile aldığınız ücret arasındaki dengeyi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu alandaki iyileştirme önerileriniz nelerdir?	
Çalışma ortamınızda yaşadığınız sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?	

Bölüm 4: Okul İklimi ve Yönetimle Olan İlişkiler	
Soru	Cevap
Okul yönetimi ile etkileşim sürecinde karşılaştığınız temel sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?	
Okulunuzun çalışma ortamı ve okul iklimine ilişkin yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz neler olabilir?	
Okul yönetiminin karar alma süreçlerinde öğretmenlere ne ölçüde yer verdiğini düşünüyorsunuz? Bu konuda yaşadığınız zorluklar ve çözüm önerileriniz nelerdir?	
Bölüm 5: Veli ve Yönetici İlişkileri	
Soru	Cevap
Velilerle olan iletişim süreçlerinde karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir? Bu zorlukların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?	
Velilerin beklentilerinin mesleki süreçlerinizi ve motivasyonunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Bu konuda karşılaştığınız sorunlar nelerdir ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz neler olabilir?	
Yönetici-öğretmen ilişkilerinde yaşadığınız başlıca sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirdiğiniz çözüm önerileri nelerdir?	
Bölüm 6: Çözüm Önerileri ve İyileştirme Önerileri	
Soru	Cevap
Özel okullarda karşılaştığınız diğer sorunlar nelerdir? Bu sorunlara yönelik geliştirdiğiniz çözüm önerilerini paylaşabilir misiniz?	

ETİK KURUL/KOMİSYON İZNİ/MUAFİYETİ

	T.C. İSTANBUL NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ ETİK KURULU	Evrak Tarihi 21/11/2024	
		Evrak Numarası 20241121-105	
Sayın EMRE ERBAY (Sorumlu Araştırmacı) İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Etik Kurulu Başkanlığına incelenmek üzere başvurmuş olduğunuz “ÖZEL OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KURUMU POLİTİKA UYGULAMALARINA YÖNELİK KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ başlıklı çalışmanız, 21/11/2024 tarihli SOSETKK2024-09 numaralı etik kurul toplantısında değerlendirilmiştir. Kurulumuz tarafından yapacağınız araştırmanın etik açıdan uygunluğuna oy birliğiyle karar verilmiştir. Bilgilerinize rica ederim. Prof. Dr. Yeşer Yeşim ÖZER YÜRÜR Etik Kurulu Başkanı			
BAŞVURU BİLGİLERİ			
Araştırmacı(lar)	EMRE ERBAY , DR. ÖĞR. ALİ ÖZCAN	Başvuru Tarihi	21/10/2024
Danışman/Yürütücü	DR. ÖĞR. ALİ ÖZCAN	Araştırma Türü	NİTEL
Program/Alan	İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ	Etik kurul Toplantı Tarihi	21/11/2024
Çalışma Niteliği	LİSANSÜSTÜ TEZİ	Etik Kurul Karar No	SOSETKK2024-09

Doküman No: LE.FR.17 / Yayın Tarihi: 13.02.2023 / Revizyon Tarihi:- / Revizyon No: 00