

## Özel öğretim kurs merkezi öğretmenleri ve çalışma koşulları

Abdurrahman Boran

Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, boran@ksu.edu.tr

Erkan Hasan Atalmış

Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, eatalmis@ksu.edu.tr

Ebubekir Sağır

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, ebu\_han@hotmail.com.tr

**ÖZ** Bu araştırmanın amacı, özel öğretim kurs merkezinde çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları problemi belirlemek ve bu problemin onların demografik ve çalıştığı birimlere göre nasıl değiştiğini incelemektir. Bunun için özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan 353 öğretmenden veri toplanarak, öğretmen sorunlarının belirlendiği ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan öğretmenlerin kurs yönetimi, zaman yönetimi, özlük hakkı ve maaş ile sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Ardından belirlenen sorunların öğretmenlerin demografik özelliklere ve çalıştığı birimlere göre ilişkisine T-test ve ANOVA metodu ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni anlamsız çıkarken, eğitim derecesi, medeni durumu ve çalıştığı birimler özel öğretim kurumlarındaki öğretmen sorunlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilemektedir. Çalışmanın sonunda, çalışmanın araştırma ve uygulama için değeri tartışılmıştır.

*Anahtar  
Kelimeler*

*özel öğretim, kurs merkezleri, dersane, öğretmen sorunları, ölçek geliştirme*

## Private tutoring center teachers and their working conditions

**ABSTRACT** The purpose of this study is to investigate problems that teachers working in private tutoring centers (PTC) are likely to be faced and whether there is a relationship between the problems and teachers' demographic characteristics as well as the departments they work. The data were collected from a total number of 353 teachers working in PTCs through a scale developed by the researchers using exploratory and confirmatory factor analyses. Findings of the study have revealed that the problems teachers are faced are related to PTC administration, the violation of personal rights, time management, and amount of salary. Subsequently, T-test and ANOVA were applied to see whether the problems differ across teachers' demographic characteristics and departments they work. The results have indicated that there is not a statistically significant relationship between gender of the teachers and the problems they are faced in PTCs, and that the problems in concern are mostly related to education level, marital status, and the departments of the teachers. In conclusion, pedagogical implications of the study was discussed and a couple of suggestions were offered for further research.

*Keywords*

*private tutoring centers, private tutoring, teachers' problems, scale development*

## EXTENDED SUMMARY

Private tutoring centers (PTC) in Turkey are widespread phenomenon, which provides additional instruction outside of the school. They provide students counselling and help them improve their academic success in school and high-stake tests, such as high school entrance exam (HSEE), university entrance exam (UEE) and public service personal selection exam (PSPSE). This can result in increasing number of students who attend PTCs particularly for the past few decades. According to Tansel (2013), around 27% of secondary and high schools students in Turkey attend these centers in 2011-2012 academic year, entailing public discussion as to that PTCs cause social, educational, and economical problems in society (TED, 2006; Ozoglu, 2011). In 2015, proposing that these centers violate the principle of equal opportunity in education, Turkish government made a reform which requires PTCs for HSEE and UEE preparation to be closed down and turned into fundamental high schools, which offer private education and partially funded by government.

This study specifically deals with the problems teachers are likely to be faced in PTCs. It also scrutinizes whether the problems differ with respect to teachers' demographic characteristics and departments they work. Accordingly, it addresses the following research questions:

1. *What are the problems teachers are faced in PTCs?*

2. *Is there any relationship between the problems they are faced in PTCs and their demographic characteristics and departments they work (those for HSEE, UEE, and PSPSE preparation)?*

It is reported that approximately 26% of high-school students in Malatya, Turkey and slightly over 27% of high-school students in Turkey attend PTCs (Tansel, 2013). Taking this particular data into consideration, the data were collected from 44 PTCs in Malatya. A scale composing of 122 likert-type items was created by the researchers in order to reveal problems the teachers encounter. The items in concern were evaluated by three field specialists and the number was decreased to 62. Subsequently, the scale was administered to a total number of 353 teachers working in these centers. Twenty-four items were also excluded from the scale due to their low-correlation coefficients. In the next step, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis were applied. EFA results showed that data was appropriate for factor analysis, which was approved with the value of KMO (0.86), and Barnett-Test ( $p < 0.01$ ) were statistically significant. Relying on the findings of factor analysis, fifteen more items were eliminated from the scale. Consequently, the final version of the scale contained 4 factors composing of 23 items, which explained around 62% of variance in the data. The Cronbach  $\alpha$  reliability of the scale was found 0.84. The results of CFA showed that the model fit indexes were acceptable (Kline, 2010) because CFI and TLI are greater than 0.90 and RMSEA and SRMR are less than 0.08 ( $\chi^2(221,353)=424.39$ ; CFI=0.94; TLI=0.93; RMSEA=0.06; SRMR=0.05).

The T- test was conducted to reveal whether the problems teachers are faced differ with respect to their gender, marital status, and educational level, and ANOVA was applied to test whether the problems differ across departments they work. The findings showed that the problems teachers are faced in PTCs were classified as those related to PTC administration, violation of personal rights, time management, and salary. In addition, the results indicated that gender was insignificant while educational level, marital status, and the departments they work were significant in this regard. To illustrate, the marriage status and education level were significant factors for only salary. It means that married teachers are faced with more problems than single teachers ( $\bar{X}_{\text{evli}} = 2.44$ ,  $SS = .72$ ;  $\bar{X}_{\text{graduate}} = 2.23$ ,  $SS = .68$ ;  $t=3.22$ ,  $p=.00$ ). In a similar vein, teachers with graduate degrees have more salary problems in comparison to their colleagues with bachelor degree ( $\bar{X}_{\text{bachelor}} = 2.45$ ,  $SS = .70$ ;  $\bar{X}_{\text{graduate}} = 2.27$ ,  $SS = .73$ ;  $t=2.37$ ,  $p=.02$ ). ANOVA results showed that problems related only to PTC administration differ significantly across the departments teachers work in PTCs. Teachers working in the departments assigned with the preparation for HSEE have more problems with PTC administration as opposed to the ones working in the other departments ( $\bar{X}_{\text{HSEE}} = 3.80$ ,  $SS = 1.01$ ;  $\bar{X}_{\text{UEE}} = 3.48$ ,  $SS = 1.15$ ;  $\bar{X}_{\text{PSPSE}} = 3.47$ ,  $SS = 1.25$ ;  $F=3.18$ ,  $p=.04$ ). In conclusion, the present study has revealed that PTCs play a significant role in intensifying students' performance in high-stake tests (e.g. HSEE, UEE, and PSPSE). These centers are also considered as alternative workplaces for teachers who cannot work at public schools since they fail PSPSE. This study examined the problems teachers working in PTCs are faced and whether these problems differ across teachers' demographic characteristics and the departments they work. The findings showed that the problems teachers in PTCs faced are mostly related to PTC administration, violation of personal rights, time management, and salary. The results also indicated that gender was not a significant factor that

triggers these problems while educational level, marital status of the teachers, and the departments they work play a significant role in this regard. In the light of these findings, some serious legal arrangements should be made to solve economic problems of the teachers working in PTCs and to their protect employee personal rights. Moreover, a committee might be established with the participation of such shareholders as teachers, lecturers and principals who are working at PTCs, universities and Ministry of Education, respectively in order to generate immediate and effective solutions to the problems in question.

## GİRİŞ

İnsanların öğrenme ihtiyacı, insanlık tarihi kadar eskidir. Eski çağlarda örgütlü bir öğretim sistemi olmadığına yoktur. İlk öğrenmeler birebir yöntemi ile gerçekleşmiştir. Daha sonra öğreticinin tek, öğrenenlerin birden fazla olması ile örgütlü öğretim sistemine (okullaşmaya) doğru gidilmiştir. İnsanların daha çok öğrenme isteği duyması ise, okul sistemi dışında ücretle ders alma "özel ders" ihtiyacını ortaya çıkartmıştır. Özellikle bazı sanat dallarında (müzik, resim gibi) eskiden beri bazı tanınmış isimlerden özel ders almak bir ayrıcalık olarak görülmüştür. Bu durum günümüzde de devam etmektedir. Okul yolu ile öğrenme sistemi geliştikten sonra da, daha çok öğrenme ve daha iyi öğrenme isteği, ücretle ders alma ihtiyacını sürdürmüş ve böylece ücretli öğretim yapan kurumlar, Türkiye'deki adıyla "Özel Öğretim Kurumları" doğmuştur (Öner, 2007).

Özel öğretim anlayışı, Selçuklular döneminde üst düzey yöneticilerin bilim adamlarından almış oldukları özel derslerle başlamış, Osmanlı imparatorluğu döneminde varlığını sürdürmüş ancak medreselerin 16. yüzyıldan itibaren bozulmaya başlamalarının eğitimin kalitesini düşürmesi ve imparatorluğun yüzünü batıya çevirmeye başlamasıyla daha da yoğunlaşmıştır (Ata, 2006). Türkiye'de, sınavların eğitim siteminde başat rol oynadığı ve bu sınavların öğrencilerin gelecek kariyerlerini belirlediği, ancak devlet okullarının bu ihtiyacı karşılayamadığı kaygısı yaygındır. Bu durum özellikle Türkiye gibi ülkelerde, okul dışında eğitimin yapıldığı ve daha çok sınav merkezli testler üzerine çalışmaların yoğunlaştığı özel öğretim kurs merkezleri şeklinde hizmet veren kurumların önemini giderek artırmasına neden olmaktadır.

Türkiye'de resmi okullar, derslik başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı ve alt yapı eksiklikleri bakımından OCED ülkelerin arasında son sıralarda yer almaktadır. Bu durum kaçınılmaz olarak resmi okullardaki eğitim ve öğretimin kalitesi olumsuz yönde etkilenmektedir. Örneğin, 2011 yılında Türkiye'de kamu kaynaklarından eğitime ayrılan payın (Gayri Safi Yurtiçi Hasıla) GSYH'ye oranı % 3,52 iken (MEB, 2015) bu oran 2015'de % 4,14'e yükselmiştir. Ancak yine de ortalaması % 5,5 olan OECD ülkelerinin gerisinde kalmıştır (OECD, 2014).

Özel öğretim kurs merkezleri, çocuklarını özel okullara gönderemeyen ailelerce, devlet okullarına göre alt yapılarının daha gelişmiş, özel okullara göre daha ekonomik, daha iyi rehberlik hizmetlerinin verildiği, çocuklarının eğitimlerindeki eksikliklerinin tamamlanarak onlara daha iyi bir eğitim verildiği ve bu yolla başarılarının artırıldığı yerler olarak algılanmakta ve onlar için önemli bir tercih nedeni haline gelmektedir (Dağlı, 2006).

Bununla beraber, özel öğretim kurslarına ilgi, özellikle bir sonraki dereceye sınavla geçen ülkelerde daha fazla olmaktadır. (Davies, 2004). Bunlar arasında özellikle Japonya, Güney Kore ve Tayvan gibi uzakdoğu ülkelerinin yanı sıra Türkiye de bulunmaktadır. Türkiye'de Özellikle iyi bir lisede öğrenim görmenin yolunun özel öğretim kurs merkezlerine gidilerek yüksek puan almanın tek çözüm yolu olduğunun bilincinde olan ortaokul öğrencileri ve yine kaliteli bir lise öğreniminin de aynı yolu izlemekten geçtiğinin farkında olan lise öğrencileri, özel öğretim kurs merkezlerine gitmeye karşı daha fazla istekli görünmektedirler. Tansel (2013)' in raporuna göre, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de orta ve lise seviyesindeki öğrenci gruplarının % 27' nin özel kurs merkezlerine gittiği görülmüştür.

Türkiye'deki üniversite sayısının mevcut öğrenci sayısı karşısında yeterli olmayışı ve liseden mezun olupta üniversite eğitim görmek isteyen öğrenci sayısının fazla oluşu, üniversite kapılarında yığılmaları artırmaktadır. Ayrıca üniversiteler arasındaki kalite farklılıkları, özel dersanelere devam eden öğrencilerin sınavda sergiledikleri performanslarının yüksek oluşu gibi algılarla öğrenciler, özel öğretim kurs merkezleri ve özel okul gibi kurumların kapısını çalmaktadır (Gurun & Millimet, 2008; Tansel & Bircan, 2005). Berberoglu ve Tansel (2014) çalışmalarında özel kurs merkezlerinin, üniversite giriş sınavında özellikle matematik ve Türkçe skorlarına anlamlı bir katkı yaptığını ortaya çıkarmıştır. Durum böyle olunca, öğrencilerin özel öğretim kurs merkezlerine gitme eğilimi artmaktadır.

TED (2005)'in yaptığı üniversitelere giriş araştırmasında okullara olan güvensizlik, özel kurs merkezlerine gitmeden sınav kazanmanın mümkün olamayacağına duyulan inanç, ve toplumumuzda üniversite okumadan hayatta başarılı olmak mümkün değil şeklindeki anlayışlarla, özel öğretim kurs merkezlerini nerdeyse okulların yerini almaya namzet kurumlar haline geldikleri görülmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarda, üniversitelerin birinci sınıflarında okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınava bir özel öğretim kurs merkezine devam etmek suretiyle hazırlandıklarını beyan ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu arayışın bir sonucu olarak daha önce ‘dershane’ olarak adlandırılan özel öğretim kurs merkezlerinin sayıları, yıllar içinde hızla artmıştır. Mesela, Türkiye’de 1990’ ın başında 700 civarında olan bu sayı 2000’ li yıllarında başında 2000 civarında, 2010 yıllarının başında ise 4000 civarına yükselmiştir (Dağlı, 2006; MEB, 2010, 2011). Bu kurumlara giden öğrenci sayısı ise 1990’ lı yılların başında 190 bin civarında iken 2010’lu yılların başında 1 milyon 200 bin civarına çıkmıştır. Özel öğretim kurs merkezlerinin sayılarında meydana gelen bu artış, özellikle fen-edebiyat fakültesi ve eğitim fakültelerinden mezun olupta sınırlı devlet kadrosunda çalışma imkanelde edememiş öğretmenler için iş kapısı durumuna gelmiştir (Kosterelioglu, 2015).

Özel öğretim kurs merkezlerinin iş başvuruları, o kadar fazla duruma gelmektedir ki başvuranlar arasında da yığılma ve rekabet meydana gelmiştir. Bu durum, hayatlarını idame ettirmek zorunda kalan öğretmenleri, güvencesi olmayan bir işte çalışma (İş güvencesizlik), fazla mesai, sözleşmeler yapılırken aynı zamanda istifa dilekçesi alınması ve senet verme, düşük ücret razı olma, stajyerliklerinin kaldırmaması ve onlara angarya işler yaptırma gibi her türlü olumsuz çalışma koşullarını kabule zorlamıştır (Demirer, 2012). Bu durum, sözleşmeli personel olarak kabul edilen öğretmenlerin özlük haklarının ve ekonomik durumlarının kısıtlanmasına sebep olmaktadır. (Çicek, 2009; Demirer, 2012). Yılmaz ve Altinkurt (2011) yaptığı nitel bir çalışmada, özellikle bu merkezlerde yeni başlayan öğretmenlerinin çalışma şartlarının çok ağır olduğu ve buna karşın emeklerinin karşılığını alamadığını tespit etmişlerdir.

### **Türkiye’deki Özel Öğretim Kurslarına (Dershanecilik) Yönelik Eleştiriler**

Türkiye’de özel öğretim kurs merkezlerinin gelişmesi ve sayılarının artması belli problemleri de beraberinde getirmektedir. Özoğlu (2011), bu problemleri sosyal, eğitimsel ve ekonomik olmak üzere üç gruba ayırmış, özellikle öğrencilerin hafta içi, okuldan sonra ve hafta sonu zamanlarının çoğunu bu kurumlarda harcamasının, onların diğer yeteneklerini keşfetmesinin önüne geçtiğini ve onların sosyal olarak körelmesine sebep olabildiğini söylemiştir. Yine eğitim politikacıları arasında tartışılan bir diğer husus da, ailelerin çocuklarının üniversiteye gidene kadar bu kurumlara harcadıkları paranın çok ciddi rakamlara ulaştığı, eğitimin dershaneler aracılığıyla tamamıyla ekonomik bir sektör haline geldiğidir (Tansel & Bircan, 2006; TED, 2006; Dang&Rogers, 2008). Bu anlayışın bir sonucu olarak özellikle Kamboçya, Marityus, Burma ve Kore gibi ülkelerde dershaneler, birkaç kez kapatılmaya çalışılmasına rağmen (Bray, 1999), ülkelerin bu teşebbüsleri doğrultusunda uyguladıkları eğitim politikaları başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

1965 yılından beri Türkiye’de faaliyet gösteren dershanelerin yıllar içinde hızla artmasıyla beraber yukarıda bahsedilen belli sorunlar da baş göstermeye başlamıştır. Türk hükümetleri bu sorunları yok edecek veya azaltacak direk ve indirek eğitim reformları geliştirme çabaları içerisine girmiştir. Bu teşebbüslerin ilki, 1980 yılında dershaneleri direk kapatma girişiminde bulunulmuş, ancak bu girişim çeşitli nedenlerle başarısız olmuştur (Tansel & Bircan, 2008). İkinci teşebbüs ise, 2008 yılında liselere giriş sınavının değiştirilmesidir. Öncesinde, liselere giriş sınavı ortaokul sonunda 8.sınıf öğrencilerince girilen tek sınav sisteminden oluşurken, yeni sınav sisteminde 6., 7. ve 8.sınıf sonunda girilen sınavların ortalamaları kullanılarak liselere girilmesi öngörülmektedir. Eğitim politikacılarına göre, bu yeni durum tek sınav sistemine göre, öğrenciler üzerindeki sınav baskısının hafifleteceği ve dershaneye olan ihtiyacı azaltacağı düşünülmüştür.

Ancak son yıllarda üniversite sayılarındaki artış ve buna paralel olarak üniversitelerdeki kontenjanların artması, üniversitelerden mezun olanların sayılarını artırmış, üniversitelerden mezun olanların kendilerinin devlette bir yerde istihdam etme arayışına yönelmelerine ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’nda daha yüksek puan alma yarışına girmelerine neden olmuştur. Bütün bu nedenler, beklenenin aksine KPSS’e hazırlanmaya yönelik dershane sayılarının artmasına sebep oldu. Bu durum Ancak 2012 yılında, Türkiye’de dershanelerin, Rogers ve Dang (2008)’ in ifade ettiği gibi fırsat eşitliği ilkesine aykırı olduğu ve ülke eğitim sistemine zarar verdiği gerekçesiyle kapatılması söz konusu olmuştur. İlk olarak “dershaneleri” ibaresi 14/03/2014 tarihli ve 28941 sayılı Resmi Gazetede kaldırılmış. Ardından tüm dershaneler, 01/09/2015 tarihi itibarıyla, ilköğretim ve lise düzeyinde eğitim veren dershaneler özel öğretim kurs merkezleri ve temel liselere dönüşürken, üniversite düzeyinde (KPSS) eğitim veren dershaneler ise özel öğretim kurs merkezleri olarak çalışmalarına devam etmektedirler.

### **Araştırmanın Amacı**

Eğitim sistemi içinde önemli bir yer alan özel öğretim kurs merkezleri, geçmişten günümüze sebep olduğu sorunlarıyla beraber tartışmalara devam etmektedir. Bu sorunlar gerek ekonomik, sosyal ve eğitimsel gerekse bu kurumlarda çalışanların haklarının kısıtlanmasıdır. Bu çalışmanın amacı önceki çalışmalardan farklı olarak, bu kurumların bünyesinde çalışan ne tür haklarının kısıtlandığını ortaya çıkarmaktır ve bu hakların çalışanları demografik özellikleriyle ilişkisini olup olmadığını nicel olarak araştırmaktadır. Bu amaç etrafında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.Öğretmenlerin ne tür sorunları vardır?

2.Bu sorunların öğretmenlerin demografik özellikleri ve çalıştığı birimlerle (ortaokullara ve liselere giriş sınavına hazırlık sınavı (LGS), üniversite giriş sınavına hazırlık (ÜGS) ve Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlık) ilişkisi vardır mıdır?

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmanın temel amacı; özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarıyla ilgili sorunları incelemektir. Ardından bu sorunların öğretmenlerin demografik ve kişisel değişkenler açısından ilişkisine bakılacağından araştırma yöntemi betimsel desenli genel tarama yöntemi olarak belirlenmiştir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004). Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmaya konu olan olay, birey, ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2004).

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılı eylül ayı itibariyle Malatya ilinde Milli Eğitim İl Müdürlüğünde alınan resmi kayıtlara göre eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden 44 özel öğretim kurs merkezinde çalışan 575 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışıldığından örneklem tayinine gidilmemiştir. Bazı özel öğretim kurs merkezleri yöneticileri bu türden araştırmaları tasvip etmediklerini belirterek ölçek uygulanmasına izin vermemişlerdir. Ölçek uygulanmasına izin verilen 34 özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan 472 öğretmenin tamamına ölçek formu dağıtılmıştır. Bu formlardan doldurulup, eksik ve hatalı doldurulanlar elendikten sonra geriye kalan 353 ölçek formu değerlendirmeye alınmış, evrenin % 61'ine ulaşılmıştır.

#### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmaya yazın taramasıyla başlandı. Alanyazın taramasından elde edilen bilgiler doğrultusunda kuramsal çerçeve ve veri toplama aracı olarak bir ölçek taslağı hazırlanmıştır.

Alanyazın taramasından elde edilen bilgiler, özel öğretim kurs merkezlerindeki öğretmenlerinden alınan fikirler doğrultusunda veri toplama aracı olarak bir ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçek formunda birinci bölüm kişisel bilgilerden ikinci bölüm ise özel öğretim kurs merkezlerindeki öğretmenlerinin sorunlarıyla ilgili kısımdan oluşturulmuştur.

Kişisel bilgi formunda, öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgilerini tespit etmek için bağımsız değişkenlere yer verilmiştir. Bu değişkenler arasında cinsiyet, medeni durum, eğitim derecesi, meslekteki kıdem yılı ve mevcut çalıştığı kurumdaki kıdem yılı. Tablo 1 herbir gruptaki öğretmen sayısını ve yüzdelerini göstermektedir.

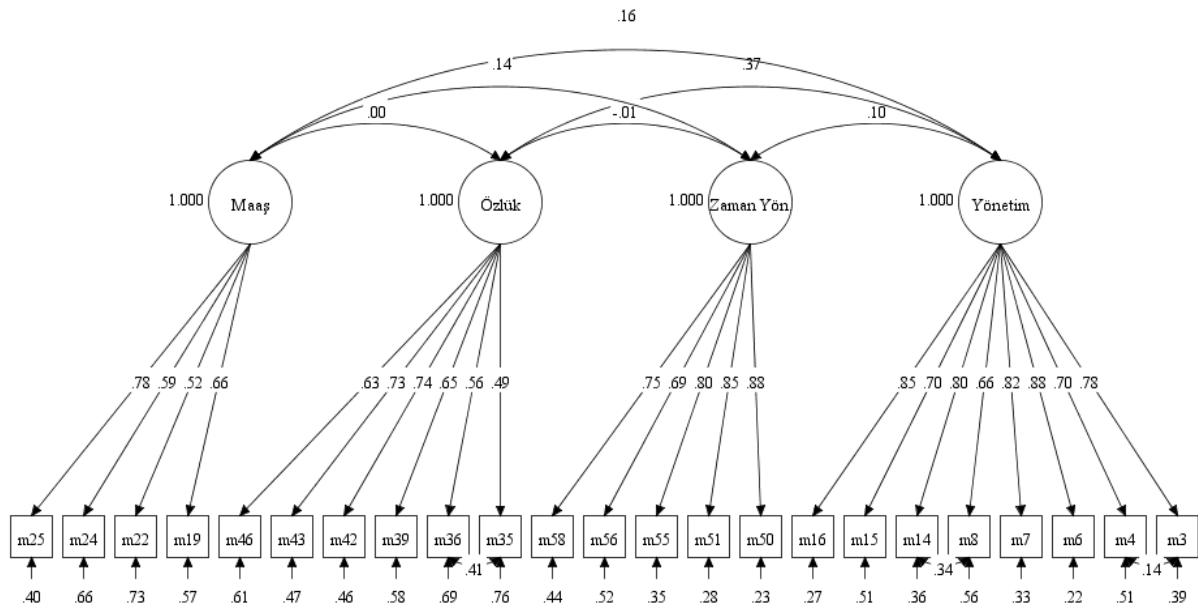
Tablo 1. Öğretmen Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

|                 |                                    | Kişi Sayısı | Yüzdeler (%) |
|-----------------|------------------------------------|-------------|--------------|
| Cinsiyet        | Kadın                              | 151         | 42.8         |
|                 | Erkek                              | 202         | 57.2         |
| Medeni Durum    | Evli                               | 238         | 67.4         |
|                 | Bekar                              | 115         | 32.6         |
| Eğitim Derecesi | Lisans                             | 229         | 64.9         |
|                 | Lisans Üstü                        | 124         | 35.2         |
|                 | Liselere Giriş Sınavına Hazırlık   | 123         | 34.8         |
| Çalışma Birimi  | Üniversite Giriş Sınavına Hazırlık | 159         | 45.0         |
|                 | KPSS'ye Hazırlık                   | 71          | 20.1         |

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek formu iki bölümündeki özel öğretim kurs merkezlerindeki öğretmenlerin çalışma koşullarıyla ilgili sorunlar 5'li likert tipi maddeleri şekilde dizayn edilmiştir. İlk önce öğretmenlerin sorunlarını gösteren 122 maddelik ilk taslak oluşturulmuş ardından madde sayısı uzman görüşleri doğrultusunda 62 ye düşürülmüştür. Ölçek “tamamen katılıyorum- 1 (1.00-1.80), katılıyorum- 2 (1.80-2.60), kararsızım- 3 (2.61-3.40), katılmıyorum- 4 (3.41-4.20), kesinlikle katılmıyorum - 5 (4.21-5.00)” şeklinde beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Bu maddeler öğretmenlerin yönetimle ilgili sorunları, özlük haklarıyla ilgili sorunları, ekonomik sorunlar ve diğer (öğrenci, müfredat, sosyal çevre, fiziksel koşullar ve kişisel gelişim ile ilgili) sorunlarını içermektedir.

Uygulamadan sonra herbir madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Madde ölçek korelasyonu 0.30 dan altında olan 24 madde düşük korelasyon gösterdiği gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Bir sonraki adımda ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ilişkin sonuçlar EK 1’de verilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde KMO değeri 0.87 ve Barnett testi ise anlamlı çıkmıştır. Dolayısıyla veri seti faktör analizi yapmaya uygundur (Hutcheson&Sofroniou, 1999). Açımlayıcı faktör analizinde birden fazla faktörde yüksek değer alan ve bir faktöre sadece iki maddeyle bağlı olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu aşamada toplam 15 madde daha ölçekten çıkarılmıştır. Böylelikle madde havuzundaki 62 madde kullanılarak 23 maddelik 4 faktörlü bir ölçek oluşturulmuştur (yönetim, zaman yönetimi, özlük haklarının sınırlandırılması ve maaş). Ayrıca EK 1’de herbir faktörün maddelerini, açıkladığı varyansı ve güvenilirliği göstermektedir. Her bir faktörün açıkladığı varyans sırasıyla 25.27, 15.75, 12.02 ve 9.02 olmak üzere toplam açıklana varyans 62.06’dur. Herbir faktörün güvenilirliği ise sırasıyla 0.93, 0.89, 0.80 ve 0.70 ve olup ölçeğin güvenilirliği 0.84 bulunmuştur. Ölçek bu haliyle güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin analizleri Mplus programında yapılmış olup, doğrulayıcı faktör analizi modeli verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen sorun ölçeğinin doğrulayıcı faktör Analizi modeli

Model uyum iyilik uyum indeksine bakıldığında CFI ve TLI değerlerinin 0.90 ve 0.90 dan büyük olduğu ve RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08 den küçük olduğu modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Kline, 2011). Yine  $\chi^2/sd$  değeri istenen değer olan 4 ün altında olduğu görülmektedir ( $\chi^2(221,353)=424.39$ ; CFI=0.94; TLI=0.93; RMSEA=0.06; SRMR=0.05). Burada maaş ile ilgili faktöre 4 maddenin, özlük haklarıyla ilgili faktöre 6 maddenin, zaman yönetimi ile ilgili faktöre 5 maddenin ve yönetim ile ilgili faktöre ise 8 maddenin maddenin bağlandığı görülmüştür. Herbir madde ile ilgili ayrıntılı bilgi EK 1’ de verilmiştir.

### Veri Analizi

Veriler analizinde tanımlayıcı istatistik yöntemi, t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veri analizinde her bir ölçeğin alt boyutları ile öğretmenlerin demografik özellikleri ve çalıştığı birimler ilişkilendirilmiştir.

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular alt problemlere göre aşağıda verilmiştir.

Birinci alt problem olarak özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları problemler problemler ele alınmıştır. Bu problemler sırasıyla zaman yönetimi problemi ( $\bar{x}=3.74$ ,  $SS=.81$ ), özlük haklarının sınırlandırılması ( $\bar{x}=3.73$ ,  $SS=.89$ ) ve yönetim ile yaşadıkları problemler ( $\bar{x}=3.59$ ,  $SS=1.14$ ) olarak görülmüştür. Çünkü bu üç problemin ortalamaları ölçekte “katılmıyorum” yani (3.41-4.20) aralığına düşmektedir. Özel öğretim kurs merkezlerindeki öğretmenlerin maaş problemleri ( $\bar{x}=2.39$ ,  $SS=.72$ ) ortalamaları “katılıyorum” aralığı olan (1.80-2.60) aralığına düşmektedir.

Ayrıca, bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların demografik ve çalıştıkları birime göre nasıl değişim gösterdiği aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 2 öğretmenlerin çalışma koşullarıyla ilgili sorunların cinsiyete göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştığı Sorunların Dağılımı

| Sorunlar       | Gruplar | N   | $\bar{X}$ | SS   | t     | p   |
|----------------|---------|-----|-----------|------|-------|-----|
| Maaş           | Kadın   | 158 | 2.41      | .65  | .60   | .56 |
|                | Erkek   | 207 | 2.37      | .76  |       |     |
| Özlük Hakları  | Kadın   | 158 | 3.63      | .94  | -1.66 | .10 |
|                | Erkek   | 206 | 3.78      | .85  |       |     |
| Zaman Yönetimi | Kadın   | 161 | 3.81      | .81  | -1.34 | .18 |
|                | Erkek   | 212 | 3.69      | .80  |       |     |
| Yönetim        | Kadın   | 151 | 3.56      | 1.05 | -.49  | .63 |
|                | Erkek   | 184 | 3.62      | 1.18 |       |     |

Bu sonuçlara öğretmenlerin farklı cinsiyette olması onların maaş problemlerini ( $t=.60$ ,  $p=.56$ ), özlük haklarının sınırlandırılması ( $t=-1.66$ ,  $p=.10$ ), zamana yönetimi ( $t=-1.34$ ,  $p=.18$ ) ve kurs yönetimi ( $t=-.49$ ,  $p=.63$ ) ile ilgili sorunlarını istatistiksel olarak anlamlı olarak etkilememektedir. Diğer bir ifadeyle, bu bahsedilen sorunların herbirinin ortalaması kadın ve erkek arasında istatistiksel olarak fark göstermez. Tablo 3 özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan öğretmenlerin karşılaştığı sorunların onların medeni durumuna göre nasıl bir farklılık oluşturduğunu t-test analizi ile göstermektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştığı Sorunların Dağılımı

| Sorunlar       | Gruplar | N   | $\bar{X}$ | SS   | t     | p   |
|----------------|---------|-----|-----------|------|-------|-----|
| Maaş           | Evli    | 250 | 2.44      | .72  | 3.22  | .00 |
|                | Bekar   | 125 | 2.23      | .68  |       |     |
| Özlük          | Evli    | 251 | 3.75      | .82  | .75   | .46 |
|                | Bekar   | 123 | 3.67      | 1.02 |       |     |
| Zaman Yönetimi | Evli    | 257 | 3.73      | .81  | -.08  | .93 |
|                | Bekar   | 126 | 3.74      | .82  |       |     |
| Yönetim        | Evli    | 220 | 3.51      | 1.14 | -1.65 | .10 |
|                | Bekar   | 121 | 3.72      | 1.12 |       |     |



Bu sonuçlara öğretmenlerin evli yada bekar olması olması özlük haklarının sınırlandırılması ( $t=.75$ ,  $p=.46$ ), zaman yönetim ile ilgili sorunlarını ( $t=-.08$ ,  $p=.93$ ) ve yönetim ( $t=-1.65$ ,  $p=.10$ ) ile ilgili sorunlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştirmezken, maaş problemlerini etkilemektedir ( $t=3.22$ ,  $p=.00$ ). Yani, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre maaş bakımından istatistiksel olarak daha sorun yaşadığı görülmüştür.

Tablo 4 özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan öğretmenlerin karşılaştığı sorunların onların eğitim derecelerine göre nasıl bir farklılık oluşturduğunu t-test analizi ile göstermektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim Derecelerine Göre Karşılaştığı Sorunların Dağılımı

| Sorunlar       | Gruplar     | N   | $\bar{X}$ | SS   | t     | p   |
|----------------|-------------|-----|-----------|------|-------|-----|
| Maaş           | Lisans      | 248 | 2.45      | .70  | 2.37  | .02 |
|                | Lisans Üstü | 127 | 2.27      | .73  |       |     |
| Özlük          | Lisans      | 250 | 3.66      | .84  | -1.84 | .07 |
|                | Lisans Üstü | 124 | 3.85      | .96  |       |     |
| Zaman Yönetimi | Lisans      | 255 | 3.74      | .83  | -.14  | .89 |
|                | Lisans Üstü | 128 | 3.72      | .78  |       |     |
| Yönetim        | Lisans      | 224 | 3.52      | 1.16 | -1.55 | .12 |
|                | Lisans Üstü | 117 | 3.71      | 1.09 |       |     |

Tablo 4'e göre özel öğretim kurs merkezlerindeki öğretmenlerin farklı eğitim derecelerinin olması onların sadece onların maaş problemleri dağılımını değiştirmektedir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisans eğitimi alan öğretmenlere göre dershanede istatistiksel olarak daha az maaş problemi yaşadığı görülmüştür ( $\bar{x}_{\text{lisans}} = 2.45$ ,  $SS = .70$ ;  $\bar{x}_{\text{lisansüstü}} = 2.27$ ,  $SS = .73$ ;  $t=2.37$ ,  $p=.02$ ). Ancak öğretmenlerin farklı eğitim durumları onların özlük hakları problemleri ( $t= -1.84$ ,  $p=.07$ ), zaman yönetimi problemlerini ( $t=-.14$ ,  $p=.89$ ) ve yönetim ile ilgili sorunlarını ( $t=-1.55$ ,  $p=.12$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştirmemektedir.

Tablo 5 özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan öğretmenlerin karşılaştığı sorunların onların birime göre nasıl bir farklılık oluşturduğunu ANOVA analizi ile göstermektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Çalıştığı Birime Göre Karşılaştığı Sorunların Dağılımı

| Sorunlar       | Gruplar                            | N   | $\bar{X}$ | SS   | F    | p   |
|----------------|------------------------------------|-----|-----------|------|------|-----|
| Maaş           | Liselere Giriş Sınavına Hazırlık   | 128 | 2.40      | .69  | .87  | .42 |
|                | Üniversite Giriş Sınavına Hazırlık | 170 | 2.42      | .75  |      |     |
|                | KPSS'ye Hazırlık                   | 77  | 2.30      | .71  |      |     |
| Özlük          | Liselere Giriş Sınavına Hazırlık   | 129 | 3.76      | .93  | .95  | .39 |
|                | Üniversite Giriş Sınavına Hazırlık | 170 | 3.76      | .80  |      |     |
|                | KPSS'ye Hazırlık                   | 75  | 3.60      | 1.00 |      |     |
| Zaman Yönetimi | Liselere Giriş Sınavına Hazırlık   | 132 | 3.69      | .87  | .72  | .49 |
|                | Üniversite Giriş Sınavına Hazırlık | 174 | 3.73      | .80  |      |     |
|                | KPSS'ye Hazırlık                   | 77  | 3.83      | .73  |      |     |
| Yönetim        | Liselere Giriş Sınavına Hazırlık   | 114 | 3.80      | 1.01 | 3.18 | .04 |
|                | Üniversite Giriş Sınavına Hazırlık | 158 | 3.48      | 1.15 |      |     |
|                | KPSS'ye Hazırlık                   | 69  | 3.47      | 1.25 |      |     |

Tablo 5'e göre öğretmenlerin çalıştığı birime göre karşılaştığı problem arasında yönetim ile ilgili problemler hariç diğerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Diğer bir ifadeyle, liselere giriş sınavlarına hazırlık (LGSH), üniversite giriş sınavına hazırlık (ÜGSH) ve KPSS'ye hazırlık düzeyinde çalışan öğretmenlerin gerek maaş gerekse özlük hak ve zaman yönetimi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar görünmemektedir (maaş:  $F= .87$ ,  $p=.42$ ; özlük:  $F= .95$ ,  $p=.39$ ; zaman yönetimi:  $F= .72$ ,  $p=.39$ ). Yönetim ile ilgili sorunlar değerlendirdiğinde, ANOVA sonuçlarına göre özel öğretim kurlarında çalışan öğretmenlerin çalıştığı birimlerin anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür ( $F= 3.18$ ,  $p=.04$ ). Befferoni testi sonuçlarına göre sadece liselere giriş sınavına hazırlık biriminde çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}_{\text{LGSH}} = 3.80$ ,  $SS = 1.01$ ) üniversite sınavına hazırlık birimlerinde çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}_{\text{ÜGSH}} = 3.47$ ,  $SS = 1.25$ ) göre yönetim ile istatistiksel olarak daha fazla sorun yaşadığı görülürken, KPSS'ye hazırlık birimindeki öğretmenler arasında istatistiksel olarak fark yoktur ( $\bar{x}_{\text{KPSS}} = 3.47$ ,  $SS = 1.25$ ).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Özel öğretim kurs merkezleri eğitim siteminde sürekli tartışılan yapılar olmasına rağmen, gerek öğrencilerin akademik olarak başarılarını artmasında gerekse onları ulusal sınavlara hazırlanmasında önemli roller üstlenen kurumlardır. Ancak bu kurumların durumu farklı ülkelerde eğitimde fırsat eşitliği ilkesini bozmasından dolayı geçmişten günümüze tartışılmaktadır (Zhan, Bray, Wang, Lykins & Kwo, 2013). Bu gerekçe ile, Tanzanya’da 1960 ve 1970 yılları arasına kapatılmış ancak komünizm yıkıldıktan sonra yeniden açılmıştır (Heyneman, 2011). Bunun yanında özellikle Kamboçya ve Romanya gibi öğretmenler maaşlarının az olduğu ülkelerde, özel dersler devlette çalışan öğretmenlere gelir kapısı olmuştur. Buradaki öğretmenler okullarında müfredatın bir kısmını işleyip, geri kalanın özel derslerle kapatarak maaşlarını yükseltmektedir (Bray, 1999; Bray & Kwok, 2003). Bu çalışmada, önceki çalışmalarda bahsedilen özel öğretim kurs merkezlerinin sebep olduğu toplumsal sorunlara ek olarak, bu merkezlerinin bünyesinde çalışan öğretmenlerin sorunları ele alınmıştır. Çünkü bu kurumlar her geçen gün mezun olupta sınırlı sayıda devlet kadrosunda çalışamayan öğretmen adayları için vazgeçilmez istihdam yerleridir. Bu çalışmada özel öğretim kurs merkezi olan dershanlerde çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları problem ve bu problemin onların demografik ve çalıştığı birimlere göre nasıl değiştiği incelenmiştir.

Yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda geliştirilen ölçek, özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan öğretmenlerin problemlerini dört grupta toplandığını göstermiştir: Yönetim ile yaşadığı problemler, zaman yönetimi sorunu, özlük hakların ihlali ve maaş problemi. Bu problemler arasında maaş probleminin ortalamasının en düşük olduğu ve genellikle öğretmenlerin maaşın zamanında yatması ve adil yatması noktasında problem yaşamadığı görülmüştür. Öğretmenlerin bir sonraki problemin ise kurs merkezi yönetimi ile yaşadığı problemler gelmektedir. Özellikle öğretmenlerin yönetimin gerek sözleşme şartlarına uymaması, gerekse kendilerine ait sorumlulukları tam yerine getiremeyip, çalışanlarından fazlasını beklemesi çalışanların yaşadığı problemlere örnektir. Ayrıca özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan öğretmenler, en fazla zaman yönetimi ve özlük haklarının sınırlandırılması konusunda problem yaşadığı görülmektedir. Zaman problemi açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin gerek mesleki gelişime uygun zaman bulamaması gerekse müfredatı yetiştirme, her bir öğrenciye uygun anlatım ve dönüt vermesi öğretmenlerin yaşadığı problemdir. Özlük haklarına ise verilecek örnek ise, öğretmenlerin sözleşme gerek fesih şartlarını net belirlemediği gerekse hastalık zamanının istirahat raporu kullanması ve resmi günlerden eksiksiz olarak faydalanması noktasında sorunlar yaşadığı görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin yaşadığı bu problemler onların demografik ve çalıştığı birime göre ilişkilendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunları genelde demografik ve çalıştığı birime değiştiği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin farklı cinsiyette olması, onların karşılaştığı hiçbir sorunu anlamlı bir şekilde değiştirmedeği görülmüştür. Öğretmenlerin medeni ve eğitim dereceleri, yalnızca ekonomik sorunlarını bir miktar değiştirdiği bulunmuştur. Özellikle evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre maaş sorunlarının daha fazla olduğu, verilen ücretin bekar öğretmenlerin hayat standardına uygun olduğu, verilen ücretin evli öğretmenler yetmediği, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre maaş sorunun daha az olduğu, lisansüstü eğitimi yapan öğretmenlere maaş noktasında daha ayrıcalıklı davranıldığı görülmektedir. Öğretmenler çalıştığı birimlere göre karşılaştırıldığında, liselere giriş sınavına hazırlık kurslarında çalışan öğretmenlerin üniversiteye giriş sınavına hazırlık ve KPSS’ ye hazırlık kurslarında çalışan öğretmenlere göre yönetim ile daha fazla sorun yaşadığı görülmektedir. Bu durum birkaç şekilde yorumlanabilir. İlki yönetimin liselere giriş sınavına hazırlık birimlerinde çalışan öğretmenlerine karşı daha fazla baskıcı bir tutum izlediği veya onlardan daha fazla beklenti içerisinde oldukları. İkincisi ise, liselere giriş sınavına hazırlık birimindeki öğretmenlerinin kendi doğrularını uygulama tutkularının diğer birimlerde çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu, bu durumun yönetimin istekleri ile çelişmeye sebep olduğu olarak yorumlanabilir.

Bu çalışmanın sonuçları gösteriyor ki, özel öğretim kurs merkezleri her ne kadar ticari bir kuruluş olsalar da birçok uygulamanın kurs yönetiminin insiyatifine bırakılması, olumsuz bir tablo meydana

getirmektedir. Bu sebeplerden dolayı, devletin özel öğretim kurslarında çalışan öğretmenlerin bu problemlerine yönelik düzenleyici ve düzeni uygulayıcı bir rol üstlenerek sistemin içinde yer alması gerekmektedir. Ayrıca yapılan düzenlemeler sadece özel öğretim kurslarındaki öğretmenlere değil, özel dershanelerden dönüşen okullardaki öğretmenleri de içine almalıdır. Çünkü dershanelerden dönüşen bu okullar halen çalışmalarına mevcut binalarında ve mevcut öğretmen kadrosuyla devam etmektedir. Ayrıca, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının 2007-2010 yılları arasında %25'nin, 2013 yılında ise yaklaşık %20'sinin devlette istihdam ettiği düşünürse (Aydın, Sarier, Uysal, Aydoğdu-Özoğlu, & Özer, 2014), istihdam yüzdesinin artırılması bu sayısının öğretmenlerin özel öğretim kurs merkezlerindeki yığılmaları engelleyecektir. Son olarak, Türkiye'deki özel öğretim kurs merkezlerini artırması Türk Milli Eğitim sistemindeki sınav sistemin bir ürünü olduğunu göz önünde bulundurulursa (TED, 2005; Tansel, 2013), sınavlarda yapılan köklü değişimler bu kurumlara olan ihtiyacı otomatik olarak kaldıracaktır (Özan, Polat, Gündüzalp, & Yaraş, 2015). Bu sebeple gerek bu kurumların çalışma durumlarını düzenleyecek gerekse sayılarını doğrudan ya da dolaylı olarak azaltacak politikalar geliştirilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Ata, M. K. (2006). *Özel Öğretim Kurumlarının Kuruluşu, İşleyişi Ve Denetimi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye'de Öğretmen İstihdamı Politikalarının Değerlendirilmesi [doi: 10.14527/kuey. 2014.016]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 397-420.
- Berberoğlu, G., & Tansel, A. (2014). Does private tutoring increase students' academic performance? Evidence from Turkey. *International Review of Education*, 60(5), 683-701.
- Bray, M. (1999). The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners. *Fundamentals of Educational Planning Series, Number 61*.
- Bray, M., & Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22(6), 611-620.
- Büyüköztürk, Ş. (2003) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çiçek, G. M. (2009). *Özel Öğretim Kurumları Çalışanlarının Bireysel İş hukuku Açısından Durumu*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davies, S. (2004). School choice by default? Understanding the demand for private tutoring in Canada. *American Journal of Education*, 110(3), 233-255.
- Dağlı, S. (2006). *Özel Dershanelere Öğrenci Gönderen Velilerin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüş ve Beklentileri (Kahramanmaraş Örneği)*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Dang, H. A., & Rogers, F. H. (2008). The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources?. *The World Bank Research Observer*, 23(2), 161-200.
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde Piyasalaşma ve Öğretmen Emeginde Dönüşüm. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1(1), ss.167-186, Ankara.
- Gurun, A. & Millimet, D. L. (2008). Does Private Tutoring Payoff, IZA Discussion Paper No. 3637, The Institute for the Study of Labor (IZA).
- Heyneman, S. P. (2011). Private tutoring and social cohesion. *Peabody Journal of Education*, 86(2), 183-188.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R. BH. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford press.
- Kosterelioglu (2015). Private Courses in Education or Education in Private Courses? *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 203-218
- MEB (2010). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2009-2010. Ankara, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Bakanlığı.
- MEB (2011). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2010-2011. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Bakanlığı.
- MEB (2015). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2014-2015. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Bakanlığı.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Öner, G. (2007). *Özel Dershanelerin İlköğretim Matematik Öğretimindeki Yeri ve Önemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Özan, M.B., Polat, H., Gündüzalp, S., Yaraş, Z.(2015). Okul yöneticilerinin dersane dönüşümüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 259-279
- Özoğlu, M. (2011). Özel Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek. *Seta Analiz*.
- Tansel, A. & Bircan, F. (2005). Effect of supplementary education on university entrance examination performance in Turkey, (Türkiye’de özel dersane eğitiminin üniversite giriş sınavlarında başarıya etkisi). Kahire: Economic Research Forum Çalışma Raporu No. 0407 ile Bonn: IZA Çalışma Raporu No. 1609.
- Tansel, A. & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303–313.
- Tansel, A., & Bircan Bodur, F. (2008). Private supplementary tutoring in Turkey: recent evidence on its various aspects. *IZA Working Paper No. 3471*.
- Tansel, A. (2013). Supplementary Education in Turkey: Recent Developments and Future Prospects. In Aurini, J. (Ed.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (pp.23-66). Emerald Group Publishing.
- TED (2005). *Türkiye’de Üniversite’ye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri*, Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TED (2006). *Türkiye’de üniversiteye giriş sistemi*, Ankara: Türk Eğitim Derneği, 2006.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Zhan, S., Bray, M., Wang, D., Lykins, C., & Kwo, O. (2013). The effectiveness of private tutoring: Students’ perceptions in comparison with mainstream schooling in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 495-509.

## EKLER

### EK 1

Özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarıyla ilgili sorun ölçeği

|  | Yönetim | Zaman Yönetimi | Özlük | Maaş |
|--|---------|----------------|-------|------|
| 1. Dershane yönetimi, sözleşme feshini veya sözleşme yenilemeyi tehdit unsuru olarak kullanmıyor (M6).         | .879    |                |       |      |
| 2. Dershane yönetimi öğretmenleri ideoloji ve siyasi görüşlerine göre ayırım yapmıyor (M16).                   | .853    |                |       |      |
| 3. Yönetimin kendi görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirdiğini düşünüyorum (M3).                   | .844    |                |       |      |
| 4. Dershane yönetimi sözleşme şartlarına muhalif hareket etmiyor (M14).  | .839    |                |       |      |
| 5. Dershane yönetiminin verdiği karar öğrenci ve öğretmenlerin aleyhinde olursa vazgeçebiliyor (M7).           | .832    |                |       |      |
| 6. Dershane yönetimi özelde çalışmak zorunda olmamızı suistimal etmiyor (M15).                                 | .759    |                |       |      |
| 7. Dershane yönetimi, öğretmenlerle olan maddi manevi ilişkide adaletli davranıyor (M8).                       | .758    |                |       |      |
| 8. Yönetimin aldığı kararlara uymakta zorluk çekmiyorum (M4).  | .729    |                |       |      |
| 9. Öğrencilerin seviyesine inmek için yeterli zamanım oluyor (M50).  |         | .893           |       |      |
| 10. Mesleki alanda kendimi yetiştirmeye zaman bulabiliyorum (M55).   |         | .859           |       |      |
| 11. Öğrencilerden dönüt almak için zamanım oluyor (M51).   |         | .854           |       |      |
| 12. Branşım ile ilgili gelişme veya değişimleri takip edecek bilimsel dergi ve yayınları takip ediyorum (M56). |         | .818           |       |      |
| 13. Müfredatın uygulanmasında zaman problemi yaşıyorum (M58).  |         | .779           |       |      |
| 14. Hasta olmam durumunda verilen istirahat raporunu kullanabiliyorum (M43).                                   |         |                | .746  |      |
| 15. Özel bir kurumda çalışıyor olmaktan dolayı gelecek endişesi taşımıyorum (M36).                             |         |                | .741  |      |
| 16. Resmi tatil günlerinden eksiksiz olarak faydalanabiliyorum (M42).  |         |                | .716  |      |
| 17. Gerektiğinde yeterince takdir veya iltifat (maddi – manevi) görüyorum (M39).                               |         |                | .699  |      |
| 18. Bir sendikaya üyeyim (M35).  |         |                | .694  |      |
| 19. Sözleşme imzalarken sözleşme fesih şartlarını belirttim (M46).   |         |                | .666  |      |
| 20. Olağanüstü durumlarda avans alabiliyorum (M25).  |         |                |       | .793 |
| 21. Maaş dağılımında adaletli davranıldığına inanıyorum (M19).   |         |                |       | .741 |
| 22. Maaşım banka hesabımıza yatıyor (M22).   |         |                |       | .695 |
| 23. Maaşı 12 ay üzerinden alıyorum (M24).  |         |                |       | .679 |
| Açıklanan Varyans  | 25.27   | 15.75          | 12.02 | 9.02 |
| Güvenirlilik katsayısı   | 0.93    | 0.89           | 0.80  | 0.70 |