

Invisible Educators: Understanding the Role and Impact of Casual Relief Teachers in Turkish Schools

Kübra Yenel^a  Ali Duran^b 

^a *Phd., Manisa Celal Bayar University, Manisa, Türkiye, kubrayenel@gmail.com*

^b *Phd., Ministry of National Education, Amasya, Türkiye, aliduranedu@hotmail.com*

ABSTRACT

Casual relief teachers (CRTs) are teachers who take the place of regular classroom teachers (RCTs) in primary schools when they are absent from school for various reasons such as illness, professional development activities, or annual leave. Casual relief teaching, which is not defined as an official duty in the legislation of the Turkish education system, usually occurs when surplus teachers nominated to the provincial order are assigned to crowded schools in provincial district centers. CRTs contribute to the sustainability of education activities in the absence of RCTs. The working conditions of these teachers vary, and they teach in different grade levels. In this study, the working conditions of CRTs in the context of the Turkish education system are analyzed from the perspective of different stakeholders. This study was conducted with the phenomenological research design, one of the qualitative research designs. The participants of the study consisted of school administrators (principals and vice principals), RCTs, CRTs and parents. The data obtained through qualitative interviews using individual semi-structured forms were analyzed using the content analysis method. According to the findings, CRTs were found to suffer from not having a fixed classroom, not being able to adapt to different teaching methods, experiencing various problems in classroom management, and facing disrespect from their colleagues from time to time. While serving as a CRT is an advantage for some CRTs due to family reasons, disadvantages occur in terms of having problems adapting to the school culture and forming organizational commitment. RCTs see CRTs as an important part of the education system and think that they contribute to the sustainability of teaching processes. School administrators, on the other hand, see CRTs as useful stakeholders of the school system. For school administrators, CRTs contribute to the school in terms of providing teacher flexibility and sometimes helping with administrative tasks.

Article Type
Research

Article Background
Received:
02.02.2024
Accepted:
28.02.2024

Keywords
Substitute
Teachers,
Sustainability of
Teaching, Teacher
Absenteeism,
Surplus Teacher,
Turkish
Education System

To cite this article: Yenel, K. & Duran, A. (2024). Invisible educators: Understanding the role and impact of casual relief teachers in Turkish schools. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 12(1), 455-499. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1430405>

Corresponding Author: Kübra Yenel, e-mail: kubrayenel@gmail.com

Introduction

One of the most fundamental stakeholders of school organizations is undoubtedly teachers (Abazoğlu et al., 2016). In the Turkish education system legislation, teachers are employed in schools with different titles: permanent teacher (Cebiroğlu et al., 2023), contracted teacher (Karadağ et al., 2020), paid teacher (Evcı et al., 2024), prospective (pre-service) teacher (Nartgün, 2008), surplus teacher (Gürcan, 2021), assigned teacher (Sarı & Gülsöz, 2020), substitute teacher (Özkal-Sayan & Berk, 2020), counselor (Ünal & Ünal, 2010), special education teacher (Ekşi, 2010), support education room teacher (Güven, 2021), on-call teacher (Günay & Özbilen, 2014), tutor teacher (Çetin & Aydın, 2019), science and art center teacher (Altun & Vural, 2012), vocational teacher (Şekerci & Karataş, 2019), private school teacher (Bayrakçı & Dinç, 2020), classroom teacher (Baran & Altun, 2014) and reserve officer teacher (Çaparlar, 2021). These teaching titles are somehow officially included in the legislation of the Ministry of National Education (MoNE). However, there is another teacher role that is not mentioned here but actually exists in schools in the Turkish education system: the casual relief teacher (CRT). CRTs, who are also the main focus of this research, are teachers who are not part of the staff of the schools where they work but are permanent teachers in the MoNE.

According to the MoNE Regulation on Teacher Appointment and Relocation, teachers who are surplus to norms in their schools or who cannot be assigned to their preferred schools for any reason are assigned to the Provincial Directorate of National Education in order to ensure family unity. These surplus teachers are assigned to schools in the province where they are needed. CRTs are temporarily assigned to primary schools to replace teachers who cannot attend classes that day, that week or that month for various reasons (Ministry of National Education Regulation on the Appointment and Relocation of Teachers, 2015). Although these surplus teachers are called "on-call teachers" in schools (Şenel, 2021), this term has no equivalent in the Ministry of National Education (MoNE) legislation. However, in international literature, these teachers are often referred to as casual relief teachers (CRTs) (Cleeland, 2007; Nicholas & Wells, 2017; Reupert et al., 2023; Uchida et al., 2020). In addition, the term "substitute teacher" (Seven-Şarkaya, 2018; Şenel, 2021) or "surplus to norm" is also among the terms frequently used for these teachers in daily practices in schools. Throughout this study, the term "casual relief teachers (CRTs)" is used as it is thought to better describe the roles of these teachers.

CRTs replace regular classroom teachers (RCTs) who cannot come to school due to illness, professional training, annual leave or other reasons. They work to ensure the continuity of teaching when the classroom teacher is absent (Nicholas & Wells, 2017). The weekly teaching hours of CRTs may vary. While some CRTs work daily in different schools and classrooms, some of them may work more than one day in the same classroom or school. CRTs are available in higher education, secondary education, primary education and early childhood education settings (Uchida et al., 2020). There are various studies on these teachers in the literature (e.g. Bekingalar 2015; Bletzer 2010; Burroughs et al., 2019; Clifton & Rambaran 1987; Driedger-Enns, 2014; King, 2016; Landis, 2019; Nicholas & Wells, 2017; Seven-Şarkaya, 2018; Şenel, 2021). Although these studies in the literature reveal certain findings about CRTs in international contexts, limited information is available on CRTs' working conditions, motivations, and experiences (Reupert et al., 2023). This applies to the Turkish context as well. There is a need for more information on this teaching role, which is not recognised in the MoNE legislation.

This research addresses the role of CRTs in schools in the Turkish education system. Although in

daily practices, CRTs are described as surplus teachers who replace RCTs who cannot come to school for a certain period of time, it is thought that it is insufficient to fully express the roles and responsibilities of CRTs in school organisations and their position in school culture. In Australia, the terms 'casual relief teacher' (Cleeland, 2007), 'substitute teacher' (Colbert, 2001) in the USA, and 'supply teacher' (National Union of Teachers [NUT], 2003) in the UK are used for teachers working temporarily in schools. In fact, other terms in the literature include casual teacher (McCormack & Thomas, 2002), relief teacher (Ewing, 2001), emergency teacher (Peyton, 2000), replacement teacher (Gill & Hand, 1992), guest teacher (Ferrara & Ferrara, 1993), itinerant teacher (Yarger & Luckner, 1999) and part-time teacher (Gammarano, 2003). While teachers abroad are employed as CRTs according to certain legislation (Lonsdale & Ingvarson, 2003; Preston, 2019; Uchida, 2023), it can be argued that the fact that they are not appointed by MoNE in Türkiye with a separate employment title and that there is no separate job description in the legislation, unlike the practices in other countries, causes a lack of information about CRTs in the literature.

In their study on CRTs, Uchida et al. (2020) found that a significant proportion of participants perceived the teaching processes of CRTs in a negative way. According to the researchers, this is mostly due to limited access to school information, lack of support for obtaining accreditation, and a sense of exclusion in the school culture. In addition, the need for more access to information about vocational education is also among the findings of Uchida et al. (2020). As a result of their systematic review research, Reupert et al. (2023) stated that CRTs play an important role in school improvement efforts by providing free time for other teachers to participate in professional learning activities, complete administrative tasks and deal with personal matters. However, it was also found that the working conditions of these teachers were not satisfactory and that they did not receive the necessary support from school administrators or other teachers (Reupert et al., 2023). Nicholas and Wells (2017) also revealed that CRTs do not feel themselves as part of the school culture in which they work. Therefore, it can be stated that CRTs should be recognised with clearer job descriptions in national or international education systems. In addition, education systems need to develop policies and practices to improve the work of CRTs (Reupert et al., 2023).

When the literature was analysed, no specific study on CRTs was found in Türkiye. However, some studies have revealed that surplus teachers, which refers to the situation where more teachers are employed than needed in a school due to student enrolment or budget constraints, are considered as "CRTs" (Seven-Şarkaya, 2018). In another study conducted by Şenel (2021), it was determined that surplus teachers are obliged to work three days in a school in return for their salaries. Being assigned to teach in place of absent teachers and the permanence of this situation can create significant difficulties for CRTs. This situation arises from the fact that they have to attend the assigned school for half a day, cannot take additional courses and other related issues. On the other hand, school administrations are also reluctant to employ such teachers. The main reasons for this reluctance include attendance tracking, difficulties in managing starting and leaving hours, or inconsistent situations (Şenel, 2021). Despite the presence and significant contributions of CRTs in the Turkish education system, there is a significant knowledge gap regarding their working conditions, motivation, experiences and the support they receive from schools.

Based on all above-mentioned factors, this study analyses the working conditions of CRTs in the context of the Turkish education system from the perspective of different stakeholders. Including different perspectives of school principals, vice principals, RCTs, CRTs, and parents, the study aims to draw conclusions about the role of CRTs in schools. This study aims to provide recommendations for fostering a conducive and supportive working environment for the CRTs while revealing the

strengths of the system and areas for improvement in relation to CRTs, thereby highlighting their contributions to the school system. In this context, the main research question of this study is as follows:

According to CRTs and other school stakeholders (school administrators, teachers, and parents), what is the role of CRTs in the Turkish education system, and what are their experiences in this context?

In order to answer this main research question, the following sub-research questions were used as a framework:

- RQ 1. What are the experiences, motivations, and challenges faced by CRTs in the Turkish education system?
- RQ 2. How do RCTs perceive the role of CRTs in schools, and what are their attitudes towards their status?
- RQ 3. How do school administrators (principals and vice principals) perceive the role of CRTs, and what are their attitudes toward their status?
- RQ 4. How do parents perceive the role of CRTs and their impact on their children's education?

A Review of Literature

Casual Relief Teachers (CRTs)

The casualization of the teaching workforce means a greater reliance on non-full-time, part-time teachers in educational institutions. This trend often results in casual teachers (CRTs) lacking job security, benefits, and professional development opportunities (Charteris et al., 2017). Given the financial constraints in education systems and unpredictable student enrolments, it may lead school administrators to adopt CRTs more. However, this transition can lead to various problems, such as reduced consistency in teaching, difficulties in maintaining teaching standards, and a sense of professional uncertainty among educators (Cleeland, 2007). These conditions affect both the morale and career paths of CRTs and the overall quality of education received by students (Reupert et al., 2023). CRTs assume the casualization responsibility of RCTs. They attend classes to fill in for teachers who cannot come to school due to illness, professional development activities, or personal leave. Sometimes they can also be called from outside the school (Nicholas & Wells, 2017). CRTs play a very important role in the education system by ensuring sustainability in education and minimizing disruptions in students' learning experiences (Charteris et al., 2017). CRTs are responsible for more than just sticking to a lesson plan. They also need to quickly adapt to a variety of classroom settings, teaching resources, and student needs while adhering to the rules set by the school (Uchida et al., 2021). However, CRTs face various occupational barriers, including low job satisfaction, professional development, and unstable employment. Their casualization employment status can lead to a lack of cohesion within the school community, barriers to professional development, and limited access to the tools necessary to engage with students (Charteris et al., 2017). This can have an impact not only on teachers' sense of belonging but also on their effectiveness in the classroom. In addition, the increasing trend toward casualization employment of teachers causes problems with the

employment of CRTs (Reupert et al., 2023).

Due to these negative situations, CRTs often feel excluded from professional networks, which negatively affects their professional development and their capacity to maintain their teaching expertise (Nicholas & Wells, 2017). For example, a study on CRTs in primary schools in Australia revealed some advantages of CRTs, including the opportunity to work in a variety of schools. However, the same study also found difficulties in gaining accreditation and accessing professional development opportunities (Uchida et al., 2021).

The professional identities of CRTs are multifaceted and complex and their status is shaped by their socio-political context. Concerns about the status of CRTs stem from the policies adopted in the teaching workforce. CRTs often have lower job satisfaction and weaker relationships with students and colleagues (Charteris et al., 2017). CRTs often face unstable working conditions in different schools, which makes them feel excluded and vulnerable in their professional lives (Morrison & Galloway, 1996; Shilling, 1991). CRTs may feel less valued and have less organizational commitment in the absence of a stable network and little expectation for professional development (Cleland, 2000). For example, Charteris et al. (2017) examined the limited roles of CRTs in the unstable conditions of education and school policies and found that due to this unstable environment, CRTs prefer to adopt survival strategies such as job abandonment to meet the ever-changing requirements of casualization teaching assignments. They also found that CRTs were concerned about job security (Jones, 1999; O'Grady, 2001), utilization of school facilities and amenities (Colbert, 2001; Webb, 1995), information and communication (Lassmann, 2001; Nidds & McGerald, 1994; Young & Carrick, 1993), course management (Clifton & Rambaran, 1987), status (Cardon, 2002; Drake, 1981; Shilling, 1991), relationships with the school community (Colbert, 2001; Grimshaw et al, 2003), relationships with students (Clifton & Rambaran, 1987; Morrison & Galloway, 1996), classroom management (Bontempo & Deay, 1986; Bransgrove & Jesson, 1993), job satisfaction (Galloway, 1993; Pardini, 2000) and job stress (Duebber, 2000; Lokey et al., 1989) (Cleland, 2007).

Metaphors such as "an ordinary teacher is a gardener" used by CRTs to describe their tasks show their belief in promoting students' learning while at the same time emphasizing their own difficulties in terms of professional development and acceptance within the education system (Uchida et al., 2022). It can be stated that this metaphor reflects the experiences of CRTs' endeavor to maintain their professional identity in the face of structural challenges. Furthermore, a study conducted by Nicholas and Wells (2017) emphasizes the importance of the structure of schools, causing CRTs to feel excluded from professional networks, which negatively affects their expertise and abilities in teaching.

A comprehensive analysis of the experiences of CRTs of various statuses emphasizes the necessity of professional development to improve their working conditions and overall experience (Reupert et al., 2023). Although CRTs have problems such as access to additional support and professional development, school principals and vice principals play a critical role in assisting CRTs by providing them with access to resources (Uchida et al., 2021). According to a systematic review on the subject, CRTs need support and professional development to improve their working conditions and experiences (Reupert et al., 2023).

CRTs in the Context of the Turkish Education System

In the context of the Turkish education system, the existence and function of CRTs are proceeding in a system outside of official legislation. Although the current legislation does not officially

recognize the role of CRTs, practical realities in the educational environment have led to this situation. In the Turkish education system, the term CRT has a multifaceted meaning. The birth of CRTs in Türkiye is due to different elements. Basically, there is a phenomenon of "surplus (norm surplus) RCTs" in various provinces (Gürcan, 2021). These teachers are teachers who do not have a position in a particular school in their province and are on provincial orders (Fatma & Acar, 2020). These surplus teachers are usually temporarily assigned to primary schools in the provincial center and fill the gaps that arise when RCTs cannot come to school for various reasons (Seven-Şarkaya, 2018). On the one hand, CRTs serve the traditional role of teachers and attend classes. On the other hand, they serve additional purposes, such as supporting special education programs, including support education room classes when necessary (Güven, 2021). These responsibilities underline this informal but critical role of CRTs and an important gap in schools. From this point of view, it can be stated that the existence of CRTs stems from the needs in daily organizational life. Moreover, the fact that surplus teachers function as CRTs points to the need for a more strategic approach to the assignment of teachers in the Turkish education system. In conclusion, although CRTs are not officially recognized in Turkish education legislation, it can be argued that their role is undeniably important.

The presence and function of CRTs in the Turkish Education System are characterized by their ad hoc role in teaching processes. Although there is no clear definition in the official legislation and no clear framework for their roles, these teachers, arising from the needs in daily organizational life, fill important gaps in schools. This group, also known as surplus teachers, has a critical role in ensuring educational continuity by undertaking various roles, such as attending classes in the absence of teachers and supporting special education programs. This situation emphasizes the functionality and importance of CRTs in the Turkish education system and also reveals the strategic approach deficiencies in the current system. This research makes a significant contribution to the literature by comprehensively analyzing the experiences, working conditions, and professional development needs of CRTs in the Turkish Education System. While existing studies point to the challenges faced by casualization teachers and opportunities for professional development, there is no comprehensive study that addresses the unique situation and needs of CRTs in Türkiye. By focusing on the experiences of CRTs, this research aims to provide concrete recommendations on how to support them and improve their professional development. In terms of contribution to the international literature, analyzing the situation of CRTs in the Turkish Education System provides a comparative perspective with teachers with similar roles in different education systems. This study has international significance as it reveals the effects of approaches in teacher appointment and deployment processes on the quality of education and professional development of teachers. Moreover, the findings specific to Türkiye can provide important implications and recommendations for educational policies and teacher development strategies in other countries. In conclusion, this research aims to contribute to educational policies and teacher development strategies at both national and international levels by providing important insights into the roles, experiences, and needs of CRTs in the Turkish Education System. In this context, the results of the research can help education systems adopt more strategic, inclusive, and effective teacher development approaches.

Method

Research Model and Design

This research uses a qualitative study design that aims to gain a deeper understanding of the experiences, challenges, motivations, and organizational support structures related to CRTs within the Turkish education system. Researchers adopt the qualitative research model by focusing on a specific problem, collecting data in its natural setting, and analyzing it inductively to reveal specific codes, categories, and themes (Creswell, 2012). This research is phenomenological research by nature. In this study, phenomenological design, which is a qualitative design, was used to investigate the experiences of CRTs in the Turkish education system. The methodological framework of phenomenology was chosen for its capacity to facilitate a comprehensive exploration of participants' perceptions, emotions, and the meaning they attribute to their experiences. This approach is highly effective in capturing the essential nature of the phenomenon by actively involving the subjective experiences of the CRTs. It provides a comprehensive view of their daily work lives and interactions in the educational environment.

Participants

The participants of this study consisted of various stakeholders within the Turkish education system, including school principals, vice principals, RCTs, CRTs, and parents. Purposeful sampling method was used to select participants who had direct experience or interaction with the role of CRTs in the education system. Ritchie and Lewis (2003) state that the use of purposeful sampling in qualitative research plays a critical role in developing a broad understanding by providing researchers with in-depth information about specific situations, people or events. In this context, Emmel (2013) emphasizes that the purposeful sampling method in qualitative research enables researchers to collect rich, detailed, and complex data instead of understanding a particular phenomenon in depth and making generalizations. Ray (2012) states that purposeful sampling techniques enable the selection of information-rich cases in qualitative research to obtain the most enlightening answers to research questions. The purposive sampling method plays a critical role, especially in reaching participants representing unique situations (Coyne, 1997; Palinkas et al., 2015; Suri, 2011).

In this context, the participants of this study consisted of school principals (n = 2), vice principals (n = 2), CRTs (n = 4), RCTs (n = 6), and parents (n = 6), totaling 20 participants. The principal participants were male, aged 47 and 56, with 7 and 9 years of teaching experience and 28 and 17 years of administrative seniority, respectively. One of the principals has a bachelor's degree, and the other has a master's degree. The vice-principal participants were also male. One assistant principal is 38 years old, and the other is 35 years old. The assistant principals, both of whom have master's degrees, have 7 and 16 years of teaching experience, and 7 and 8 years of assistant principal experience, respectively. All four of the temporarily assigned teachers are female primary school teachers with a bachelor's degree. Their ages ranged from 29 to 34 years, their teaching experience ranged from 6 to 12 years, and each of them taught grades 1 to 4 as a CRT. Classroom teachers, all of whom are female and have a bachelor's degree, have a longer teaching experience ranging from 7 to 31 years and their ages are between 29 and 53. They are currently teaching grades 1, 3, and 4. Finally, the parent participants ranged in age from 31 to 38 years and had children in grades 1 to 4.

Data Collection

In this study, data were collected through semi-structured, in-depth interviews in order to reveal the experiences of CRTs, RCTs, school administrators and parents about the phenomenon under study. Kvale (1996) positions interviews as an important research tool in qualitative studies and emphasizes the depth of understanding they can provide about participants' perspectives, experiences, and meanings. The interview questions were designed to gather information about the participants' perspectives, experiences, challenges, motivations, and the level of organizational support provided for the role of CRTs. The interview questions were open-ended to encourage participants to openly share their experiences and views. Interviews were conducted face-to-face and using digital platforms, depending on the preference and availability of the participant. All interviews were audio-recorded with the consent of the participants and notes were taken during the interviews for further analyses. In addition, all interview recordings were personally transcribed by the researchers. The questions asked of the participants in semi-structured interviews were as follows:

School administrator interview questions

1. Based on your experience, how would you describe the role of CRTs in your school?
2. How does the presence of CRTs affect the daily functioning and learning environment in your school?
3. What motivates you or the school management to attract CRTs and how do you conduct the selection process?
4. From your point of view, what are the main challenges that CRTs face when working in your school?

Casual relief teacher (CRT) interview questions

1. Why are/were you employed as a substitute teacher in your current school?
2. What motivates you to continue working as a substitute teacher?
3. Can you tell us about some of the best experiences you had as a substitute teacher?
4. Conversely, what have been the most challenging aspects or experiences of your role as a substitute teacher?

Regular classroom teacher (RCT) interview questions

1. How often do CRTs teach in your class? Can you give any reasons for your absences that require a substitute teacher?
2. In your experience, what are the positive effects of CRTs replacing RCTs?
3. Are there any particular challenges you face when you return to the classroom after taking over as a substitute teacher? If so, can you describe them?
4. How do you see the role of CRTs within the school? Do you believe that their contribution is sufficiently recognized?

Parent interview questions

1. Is your child's class temporarily taught by another teacher when the teacher is absent? Are you aware of such situations? How do you observe your student's reaction in such cases?
2. Does your child talk about or discuss their experiences while being taught by any casualization teachers? If so, can you share some of their feelings or stories?
3. Are there certain qualities or skills that you believe CRTs should possess to ensure a smooth teaching experience for students in the absence of their regular teacher?
4. What do you think about the communication between parents and CRTs? Do you think it is sufficient or is there room for improvement?

Data Analyses

The transcriptions from the qualitative interviews were carefully scrutinized to extract thematic codes, sub-categories, categories, and themes that allowed for a comprehensive and detailed description of the experiences of both CRTs and RCTs, school administrators, and parents. Consistent with the phenomenological design, the research prioritizes making sense of participants' experiences as they perceive them without any bias (Morse, 1993).

Kvale (1996) elaborates on a systematic approach to conducting qualitative interviews by dividing it into seven stages: thematization and design of the study, consideration of ethical issues, the actual interview situation, ensuring the quality of the interview, transcription of the interviews, methods of analysis and validation of the findings. These seven stages were followed in the data analysis phase of this research. First, the data collected from the interviews were transcribed and then analyzed using thematic analysis. Thematic analysis is a common process used to analyze interview data, text data, or other types of qualitative data in many fields, including educational studies (Patton, 2002; Richards & Hemphill, 2017). This process involves familiarizing with the data, creating initial codes, searching for themes among the codes, reviewing the themes, identifying and naming the themes, and producing the final report (Scharp & Sanders, 2018).

Validity and Reliability

To increase the validity and reliability of the study, triangulation was utilized by collecting data from different stakeholder groups to compare and cross-validate their views and experiences (Campbell et al., 2018). The themes that emerged during the analysis were reviewed by a separate researcher to ensure the accuracy and comprehensiveness of the findings. This allowed for a comprehensive exploration of the experiences and perceptions of CRTs and relevant stakeholders within the Turkish education system, with a focus on the emergence of perspectives that can guide policy and practice improvements.

Ethical Considerations

The necessary permissions were obtained from the Manisa Celal Bayar University Ethics Committee with the letter dated 09.10.2023 and numbered E. 633656.

Findings

Experiences, Motivations, and Challenges of CRTs in the Turkish Education System

CRTs' Experiences, Motivations and Challenges

Table 1 provides a comprehensive overview of the experiences of CRTs and the challenges they face.

Table 1

CRTs' Experiences and Challenges

Categories	Codes
Role and Challenges	unfamiliarity with the school context (n=2), student level assessment (n=1)
Communication and Cooperation	communication difficulties (n=2), positive communication (n=1)
Organizational Commitment	workplace disengagement (n=2)
Relations with Colleagues, School Management	comparison with colleagues (n=1), experience sharing (n=2), communication problems (n=3), learning from own experiences (n=1), management support (n=2)
Parent-Teacher Relations	parent reactions (n=3), parent perception (n=1), parent communication (n=2)
Administrative Considerations	issues related to compensation and benefits (n=1), relations with the administration (n=1), additional course problems (n=1)
Professional Benefits and Challenges	time management advantage (n=1), extra workload (n=1), diversity advantage (n=1)
Contribution to Educational Continuity	training continuity (n=2)
Teacher Relations	positive feedback (n=1), negative experience (n=1)
Administrative Support Expectations	need for planning (n=1)
Classroom Management	disciplinary problems (n=1)
Adaptation to School Culture	pedagogy teaching (n=1)
Duties and Responsibilities	assignment (n=1), group meetings (n=1)
Access and Resource Problems	lack of planning (n=1), access difficulties (n=2), access to equipment (n=1)
Primary School Challenges	1st grade difficulties (n=1)
Perceived Professional Value	role minimization (n=1)
School Contextual Factors	resource access (n=3), ambiguity of roles (n=1), physical space (n=1)
Support Strategies	communication breakdown (n=1), lack of support (n=1), managerial role (n=2), professional development (n=1)
Classroom Dynamics	difficulty in recognizing the student (n=1), unexpected situations (n=1),

According to Table 1, the main challenges include unfamiliarity with students and environments, which leads to difficulties in role assumption and classroom management, as mentioned by more than one CRT. Communication problems are a recurring theme, both in terms of difficulties in receiving feedback and collaborating with colleagues and management. Organizational commitment problems are highlighted by feelings of workplace disengagement. Administrative concerns such as salary and income differences and difficulties in the appointment process are also emphasized. Interestingly, advantages such as time management flexibility and the benefit of diversity are also mentioned. The findings point to a general lack of continuity and planning in CRT roles, which affects their ability to effectively manage classrooms and integrate into school systems.

Improving CRT Participation and Effectiveness

Table 2 presents strategies to increase the participation and effectiveness of CRTs in schools.

Table 2

Improving CRT Participation and Effectiveness

Categories	Codes (N)
School Contextual Factors	resource access (n=3), role ambiguity (n=1), job flexibility (n=1), workplace abuse (n=1), general experience (n=1), physical space (n=1), resource access difficulty (n=1), student adaptability (n=1)
CRT Integration into School Communities	communication breakdown (n=1), lack of support (n=1), continuity of training (n=1), manager role (n=1), management support (n=1), professional development (n=1), lack of planning (n=1), access to equipment (n=1)
Classroom Dynamics	student recognition difficulties (n=1), training continuity (n=3), communication dynamics (n=1), unexpected situations (n=1), discipline management (n=1), learning continuity (n=2), course continuity (n=1), method incompatibility (n=1)
Communication and Cooperation	Opportunities for cooperation (n=1), attitude differences (n=1), negative perception (n=1), role underestimation (n=1), continuous change (n=1), general perception (n=1), teacher communication (n=1), parent communication (n=2), communication problems (n=1), management expectations (n=1)
Organizational Commitment	workplace disengagement (n=2)
Relations with Classroom Teachers and School Management	CRT communication (n=1), experience sharing (n=2), comparison with colleagues (n=1), learning from own experiences (n=1), management support (n=2), classroom teacher cooperation (n=1), assertiveness in communication (n=1)
Parent-Teacher Relations	parent reactions (n=3), parent communication (n=2)
Administrative Considerations	issues related to compensation and benefits (n=1), relations with administration (n=1), additional course problems (n=2), importance of administrative role (n=1)

According to Table 2, various factors affecting CRTs were categorized, ranging from school contextual factors to classroom dynamics and administrative considerations. Accessibility of resources and clarity of roles is an important focus, with CRTs expressing difficulties with resource access and role ambiguity. Integration and support emerge as important elements, underlining the need for effective communication, management support, and professional development opportunities. Classroom dynamics and continuity are also emphasized, highlighting issues such as difficulties in recognizing students and ensuring continuity of education. Table 2 reflects the importance of effective communication and collaboration with both colleagues and parents to reduce negative perceptions and role minimization. Organizational commitment issues, particularly workplace disengagement, are recurrent concerns. Administrative issues, including salary and income inequalities, underline the need for better administrative support and recognition of the role of CRTs. Overall, the picture reveals problems such as the integration of CRTs into the school environment, the support received, and low effectiveness.

Classroom Teachers' Attitudes Towards the Role and Status of CRTs

Classroom Teachers' Perspectives on CRTs

Table 3 presents the findings related to RCTs' perceptions and attitudes towards CRTs.

Table 3

Perceptions and Attitudes Towards CRTs

Categories	Codes
Teachers' Expectations	inadequate engagement (n=1) structured instructional strategy (n=1) limited accountability (n=1)
Student Reactions	behavioral issues (n=1) decline in student engagement (n=1)
Parent Feedback	parent concerns (n=1) anxiety over competency (n=2) anxiety over academic performance (n=2)
The problem of teachers' respectability	role-based bias (n=2)
The Role of School Management	administrative support (n=1) expected professional responsibilities (n=1) lack of effective management support (n=3) administrative participation (n=1) management plans (n=2)

According to Table 3, RCTs' statements ranged from recognizing the usefulness of CRTs in schools to concerns about systemic vulnerabilities and lack of effectiveness in their role. Classroom teachers expressed their expectations of CRTs, favoring a planned approach but acknowledging that CRTs often carry less responsibility, which sometimes leads to tasks not being fully fulfilled. Student reactions to CRTs, including disciplinary problems and demotivation, have been recorded, suggesting that the presence of CRTs can affect student behavior and engagement. Parent feedback points to concerns about trust and the quality of education when CRTs are on duty. In particular, there is evidence of occupational segregation, with some RCTs perceiving CRTs as less respected or experienced. The role of school management in supporting CRTs is a critical point, with RCTs pointing to both the need for better management support and difficulties arising from administrative arrangements. Overall, the findings highlight the complex dynamics between RCTs, CRTs, students, parents, and school management and underline the need for better integration and support systems for CRTs in schools.

Improving CRT Participation and Effectiveness

In Table 4, RCTs' suggestions for strategies to increase the participation and effectiveness of CRTs in schools are analyzed.

Table 4

Improving CRT Participation and Effectiveness

School Contextual Factors	Categories		
	Integration and Support Strategies	Classroom Dynamics and Learning Continuity	Communication and Cooperation
Codes			
effective deployment of CRTs (n=1)	strategic teacher recruitment (n=1)	student reactions (n=3)	feedback (n=3)
individualized teaching requests (n=1)	teacher change (n=1)	disciplinary problems (n=2)	positive motivation (n=1)
preventive strategies (n=1)	continuity of the education process (n=1)	discipline and behavior problems (n=1)	exchange of feedback (n=1)
participation and information (n=1)	teacher attitudes (n=1)	student and parent reaction (n=1)	the role of school management (n=2)
managerial approach (n=1)	the relationship between management and teachers (n=1)	homework management (n=1)	lack of communication (n=1)
preventive strategies (n=1)	adaptation to school culture (n=1)	ensuring educational continuity (n=1)	communication strategies (n=1)
relationship between administrator and teacher (n=1)	teacher roles (n=2)	efficiency in education (n=1)	parents' trust (n=1)
duties and responsibilities (n=1)	importance of the sense of duty (n=1)	loss of motivation (n=1)	parents' educational anxiety (n=1)
system vulnerabilities (n=1)	responsibility and participation (n=1)	children's reactions (n=1)	managers' point of view (n=1)
need for legal regulation (n=1)	professional culture (n=1)	student interaction (n=1)	communication barriers (n=1)
need for organization (n=1)	communication between teachers (n=1)	course processing deficiencies (n=1)	Relationship between administrator and teacher (n=2)
anxiety (n=1)	planning with the CRT (n=1)	course attendance (n=1)	lack of effective communication (n=1)
violation of disciplinary standards (n=1)	role of the CRT (n=1)	variability in instructional effectiveness (n=1)	Contact the CRT (n=1)
planning and preparation (n=1)	variations in teaching style (n=1)	differences in lesson teaching (n=1)	receiving instructions (n=1)
teacher preference (n=1)	manager tolerance (n=1)	decrease in educational effectiveness (n=1)	feedback from the CRT (n=2)
student reactions (n=2)	planning and liaison (n=1)	classroom discipline (n=1)	information sharing (n=1)
parents' reaction (n=1)	importance of contact (n=1)	continuity in teaching (n=1)	in-school factors (n=1)
Benefits of a CRT (n=1)	Planning with CRT (n=1)	disciplinary problems (n=1)	support strategies (n=1)
disciplinary differences (n=1)	Communication with CRT (n=1)	continuity in learning (n=1)	class dynamics (n=1)
Positive effect of CRT (n=1)	effective implementation (n=1)	behavior change (n=2)	communication among teachers (n=1)
Need for CRT (n=1)	importance of responsibility awareness (n=1)	learning continuity (n=1)	continuity in education (n=1)
efficiency in continuity (n=1)	equality in communication (n=1)		parents' reactions (n=1)
parent attitudes (n=1)	liaison and guidance (n=1)		The necessity of a CRT (n=1)
system necessity (n=1)			planning and information (n=1)

According to Table 4, it emphasizes the usefulness of CRTs for multiple purposes, the importance of personal demands and precautionary measures, and the involvement of teachers in the classroom management process. System gaps and the need to improve legal frameworks, the challenges of maintaining classroom discipline and coherence, and the importance of classroom teacher planning and preparation for CRTs are discussed. Student and parent reactions vary, with some expressing uneasiness, but the importance of the role of CRTs in providing continuity is underlined. Furthermore, RCTs state that CRTs need to keep the curriculum running smoothly and that open communication and management support are critical for effective integration and support. From the RCTs' perspective, it was observed that there were noticeable changes in students' behavior and motivation and an increase in discipline problems in the absence of their own teachers. The importance of feedback in the educational process, strategies to stimulate student interest, communication barriers, and the importance of understanding student character are also emphasized. Overall, it shows that a holistic approach including careful selection, effective planning, clear communication, and strong administrative support is needed to effectively integrate CRTs into the school system and increase their effectiveness.

School Administrators' (principals and vice principals) Attitudes Toward the Role and Status of CRTs

School Administrators' Perceptions and Attitudes Towards CRTs

Table 5 presents school administrators' perceptions and attitudes toward various aspects of the CRT system.

Table 5

Perceptions and Attitudes Towards CRTs

Category	Subcategories	Codes
Perceptions and Attitudes	Negative	perceived redundancy of CRT roles (n=1) student relations (n=1) staff relations stability (n=1)
	Positive	positive perception (n=1) awareness of CRT contributions (n=1) continuity of education (n=1) CRT involvement in extracurricular activities equitable workload distribution among CRTs (n=1) teacher interaction (n=1) relations with parents (n=1) challenges in equitable task allocation (n=1) specificity in CRT task allocation (n=1) positive evaluation (n=1) satisfaction with CRT communication effectiveness (n=1) teacher demand (n=1)

Table 5 reflects school administrators' perceptions and attitudes towards various aspects of the CRT system, categorized under negative and positive perspectives. On the negative side, there is a perception of discomfort among teachers when the number of teachers is high, a feeling of disconnection among teachers who do not have their own classes or students, and concerns that the excess of teachers will disrupt the peace of work. On the positive side, CRTs are appreciated by school administrators for their role in supporting education and duty rotation, the relief they bring,

and their contribution to the continuity of education. According to the school administration, the presence of these teachers helps with extracurricular activities and ensures a fair distribution of workload and salary. Moreover, they are satisfied with the communication between teachers and receive positive feedback on the overall system. Challenges such as fair class distribution and the need for official assignments, as well as teachers' preference for certain colleagues to teach their classes, are also mentioned by school administrators. Overall, the picture emphasizes a nuanced view of the educational environment, balancing the benefits and challenges of the current system.

Improving CRT Participation and Effectiveness

Table 6 presents school administrators' suggestions for improving substitute teacher participation and effectiveness.

Table 6

Improving CRT Participation and Effectiveness

Categories	Codes
School Contextual Factors	sense of duty (n=1) systemic view (n=1) deployment of CRTs (n=1) Appeal of the CRT role (n=1) task distribution (n=1) lack of sense of belonging (n=1) training continuity (n=1) duties and responsibilities (n=1)
Integration	administrative duties (n=1) task allocation formality (n=1)
Classroom Dynamics and Learning Continuity	ensuring course continuity with CRTs (n=1) likelihood of course completion with CRT involvement (n=1) communication with parents (n=1) disciplinary problems (n=1)
Communication and Cooperation	interaction and information (n=1) providing CRTs with support and rest periods (n=1) communication with parents (n=1) relations with other teachers (n=1)

Table 6 summarizes school administrators' perspectives on various school contextual factors and integration/support strategies. Administrators emphasize the importance of a sense of mission and systemic perspective in managing teacher assignments, underlining the need for a clear distribution of roles and a sense of belonging among teachers. They recognize the value of having CRTs for the continuity of education and effective management of responsibilities. In terms of integration and support strategies, the focus is on administrative tasks, formalizing the distribution of tasks, and ensuring classroom dynamics, such as preventing lesson cancellations and maintaining discipline. Communication and collaboration are also emphasized, with an emphasis on interaction and information sharing between teachers, listening to and supporting RCTs, effective communication with parents, and maintaining good relations with other teachers. Furthermore, better integration strategies include effective teacher communication, participation in departmental meetings, and tailored distribution of CRT roles across different classes, highlighting the complex dynamics of

managing a productive and collaborative educational environment.

Parents' Perceptions About the Role of CRTs and Their Impact on Their Children's Education

Parents' Perceptions About CRTs

Table 7 presents the findings on the perceptions of parents regarding their experiences and opinions about CRT.

Table 7

Parents' Perceptions About CRTs

Category	Code
Awareness and Communication	direct communication from CRTs (n=1) informed (n=1)
Perception of CRT Role	availability as a substitute (n=1) CRTs' diverse teaching approaches (n=1) effective teaching (n=1)
Parent Participation	limited parental interaction with CRTs (n=2) observation (n=1) limited discussion (n=1) group discussions (n=1)
Education Expectations	activity-based learning (n=1) CRT education approach (n=1) structured learning (n=1)
Comparison with Regular Teacher	preference for regular teachers (n=3) perceived inadequacy in CRT-led learning outcomes (n=1)
Knowledge Gap	positive experience (n=1) lack of clarity (n=1)
Communication with Child	direct reporting (n=1)
CRT Activities	limited activities (n=1)
Child Removal Decision	conditional participation (n=1)
Perceived Effectiveness	limited benefit (n=1)
Adaptability of the child	child's comfort with RCTs (n=1)
Suggestions for Improvement	need for more structured learning frameworks with CRTs (n=1) activity-based learning (n=1) need for competence (n=1)
Awareness of CRT Presence	informed by the child (n=2)
Perceived Quality of Education	less effective (n=1)

According to Table 7, it is seen that parents tend to compare the CRTs with their own teachers. In addition to the parents who stated that they had difficulties in communicating with the CRTs, there were also some parents who stated that the CRTs did different activities instead of following the regular curriculum. In comparisons with regular teachers, it is often emphasized that regular teachers are preferred because students are used to their own teachers.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, the roles, responsibilities, and experiences of CRTs who are assigned as CRTs in

provincial and district centers due to staffing surplus norms within the provincial directorates of national education are examined from the perspectives of school administrators, CRTs, RCTs, and parents. In Türkiye, there are no specifically defined tasks or roles for CRTs in legislation in the MoNE legislation. Instead, CRTs are temporarily assigned to schools in provinces and districts. In other countries, although different terms are used for CRTs (Cleeland, 2007), it is seen that these teachers are employed in schools with a separate title through a separate employment process (Nicholas & Wells, 2017; Uchida et al., 2021). The legal framework for teachers in Türkiye was improved by a comprehensive law that came into force in 2022 (MoNE, 2022). However, in this legal framework, no special arrangements were made for CRTs.

Among the prominent findings of the research are that in the Turkish education system, CRTs do not have a permanent classroom, they have problems adapting to the teaching methods of their own teacher, they have problems establishing discipline, and they are sometimes exposed to negative attitudes and behaviors of their colleagues. Similarly, there are findings in the literature that CRTs experience certain problems in schools. Clifton and Rambaran (1987) found that some school administrators were not willing to help CRTs because they perceived them as employees viewed as part of casualization, and Crittenden (1994) found that very few school administrators or permanent teachers gave the necessary support to CRTs to meet the expectations regarding student behavior. Similarly, Rogers (2001) found that some CRTs reported that school administrators and tenured teachers were not supportive of their efforts to discipline students, i.e., their ability to manage inappropriate student behavior was limited. Similarly, there are findings that CRTs are rarely greeted warmly (Aceto, 1995) and in a friendly manner (Colbert, 2001; Drury, 1988; See, 1970), rarely greeted when seen inside the school (Colbert, 2001), and mostly not introduced or introduced to the school's own teachers (Cleeland, 2000) and students (Kraft, 1980). Not feeling belonging to the school (Jentzen & Vockell, 1978; Jones & Hawkins, 2000; Tracy, 1988) or not being accepted as colleagues are also among the findings in the literature. In addition, it has been found in the literature that CRTs often experience professional isolation, inadequate support and difficulties in classroom management (Bekingalar, 2015; Duggleby & Badali, 2007).

In this study, when the findings of the content analysis of the individual interviews conducted with the CRTs themselves, school administrators, RCTs, and parents about the substitute teaching system were compared, it was found that while the CRTs' having flexible working hours was evaluated positively by themselves, they had negative experiences in terms of not feeling belonging to the school, not being able to teach in a regular classroom, not being recognized by students and parents, and being exposed to the negative attitudes and behaviors of RCTs from time to time. For school administrators, the presence of CRTs in schools was found to be positive in terms of not leaving the classroom empty when the school's own teacher could not come to class for any reason, but it was also found to be negative in terms of the fact that the high number of CRTs may cause negative effects on school culture. One of the main reasons for this may be that the expectations and demands of the school principals are not taken into consideration when deciding which schools to assign the CRTs to. On the other hand, it was found that RCTs found the CRT system positive in terms of the continuity of education and considering the best interest of the child. In fact, RCTs stated that these teachers would be able to have a more systematic presence in schools when the CRT system is

officially included in the legislation. The fact that the CRTs are not fixed or sometimes inexperienced is one of the negative aspects for RCTs. As the last stakeholder, parents, on the other hand, although they always prioritize their own teachers, think that CRTs are not very active in terms of teaching in the classroom and even tend not to send their students to school when they are informed that CRTs will attend the class.

While time flexibility is an advantage for those with family obligations among CRTs, the fact that their limited participation in professional development practices poses a disadvantage. This is in line with the findings of Nicholas and Wells (2017), who reported inconsistency in CRTs' confidence in the face of different professional standards, and Uchida et al. (2021), who emphasized the difficulties encountered in accessing professional learning. Lack of participation in professional development activities not only hinders teachers' pedagogical development but can also lead to their exclusion from the school community (Bekingalar, 2015).

A striking point in the findings of this study is that the CRTs reported that they wanted to be introduced to the school community. Similar expectations were also expressed by the CRTs in the studies in the literature (e.g. Duggleby & Badali, 2007; Charteris et al., 2017). From this point of view, it can be said that CRTs have a need to feel organizational commitment.

Another important finding of the study is that CRTs have problems in classroom management. This is consistent with the findings of Nicholas and Wells (2017), who stated that CRTs are confident in certain areas, such as classroom management, but lack in areas, such as cultural competence. The importance of classroom management skills was also emphasized by Uchida et al. (2020), and the need for professional development in these areas was underlined.

According to the results of this study, the flexible working model of the CRTs is seen as an advantage for them. In the literature, it has been found that CRTs find such time flexibility favorable based on traditional gender roles and, therefore, prefer to work as a CRT (Duggleby & Badali, 2007).

It was found that the findings of this study were generally consistent with the literature. In particular, the issue of adapting to the school culture is considered important for an effective performance of CRTs (Uchida et al., 2021). However, research shows that CRTs often experience feelings of exclusion, which may cause them to be unhappy in their work (Charteris et al., 2017; Nicholas & Wells, 2017). Therefore, their teaching skills and ultimately the quality of teaching can be affected by this exclusion (Jenkins et al., 2009). In the literature, there is information that CRTs do not receive sufficient support from school administrations and there are deficiencies in utilizing school facilities like other teachers (Cleeland, 2007; Percy & Beaumont, 2008). Therefore, it can be said that school administrators have important roles and responsibilities for the adaptation of CRTs to the school culture and system.

Despite these unfavorable situations, there is no debate on the critical role that CRTs play in ensuring the sustainability of teaching (Uchida et al., 2021). In this study, despite the various technical problems of the system, all stakeholders consider the presence of CRTs necessary for the continuity of teaching. Therefore, by implementing policies and procedures to promote their professional development and integration into the school community, many of the negative views about CRTs

can be reduced and their effectiveness can be increased (Dean et al., 2017).

However, given that CRTs are considered to have a lighter load or a lower level of commitment, there is a possibility that challenges may arise, including the possibility of reduced motivation and the deterioration of workplace cohesion among full-time employees (Charteris et al., 2017). As a consequence, the complex administrative issues associated with supervising and integrating CRTs into the education system may result in teaching becoming less stable and consistent over time (Reupert et al., 2023).

According to the positive perspective of the assistant principals, the flexibility provided by the CRTs is very important especially in unpredictable situations such as teacher absenteeism. This is critical for ensuring continuity of education, a point emphasized in the related literature. Regarding the negative perspective of assistant principals, it was found that CRTs may be perceived as outsiders in the school community. This situation is related to the lack of belonging to the organizational culture (Herrmann & Rockoff, 2010).

Evidence in the literature confirms that CRTs are essential to ensure continuity of education, support full-time staff and contribute to various school activities. Despite their casualization nature, school administrators recognize the value that CRTs add by minimizing disruptions and maintaining school routines (Charteris et al., 2017; Uchida et al., 2021). The lack of ongoing professional development and mentoring for CRTs is an important gap that needs to be addressed to improve their integration into the school system (Nicholas & Wells, 2017). In the context of these findings, the literature suggests that although CRTs play a crucial role in the functioning of schools, they face significant challenges related to their status as temporary or casual workers and integration into school culture.

It was found that parents had different views about the role of CRTs in their children's education. Some parents are skeptical about the CRT system due to the lack of diversity in teaching methods and inconsistency in learning outcomes, while there is a point of view that CRTs ensure continuity of learning in the absence of a regular teacher. In this regard, there are findings in the literature about the importance of CRTs in ensuring continuity of learning and informing parents, which is very important for parents' participation in education (Fan & Chen, 2001). It is also underlined that CRTs need to have access to professional development opportunities in order to improve their teaching strategies (Uchida et al., 2021).

One of the important findings of this study is that the communication gap between CRTs and parents leads to misunderstandings about the qualities of CRTs and the value of their contributions. Literature suggests that effective parental involvement, including effective communication between parents and CRTs, is associated with positive academic outcomes (Wilder, 2014). Children's concerns about adapting to different teaching styles and personalities are recognized in studies examining the importance of consistent teacher-student relationships for children's social and academic development (Uchida et al., 2021).

There is a general consensus among parents that CRTs are necessary to minimize disruptions to school programs (Uchida et al., 2021). Parents' concerns about CRTs often stem from perceived

inconsistencies in the quality of education and the impact on their children's education and well-being (Reupert et al., 2023).

Due to their different teaching styles, CRTs are often found to be less effective than regular teachers. According to the literature, the marginalization of CRTs and their lack of access to professional training makes it difficult for them to maintain their pedagogical knowledge and skills (Nicholas & Wells, 2017). Frequent rotation of CRTs increases their concerns. The concerns raised here are consistent with wider debates on the marginalization and vulnerability of CRTs in the context of the neoliberal education system (Charteris et al., 2017). CRTs are often seen as an ad hoc solution. Student engagement depends on effective teacher-family communication, which means that improvements in this area can address some parental concerns (Kraft & Dougherty, 2013). In conclusion, there is a significant overlap between the issues addressed in educational research and the views of parents expressed by the participants. These results emphasize the challenges that CRTs face in ensuring curriculum coherence, communicating with parents, and successfully integrating into the education system. They also emphasize the impact of these challenges on students' learning experiences and flexibility.

The findings of this study may have important implications for both policy and practice within the Turkish education system. The findings can inform the development of new policies aimed at better supporting CRTs, focusing on job security, access to resources, professional development opportunities, and strategies for building a professional learning community. This study provides school administrators with data on the challenges faced by CRTs and suggests potential strategies for improving their integration into school communities. The findings also encourage schools to develop clearer guidelines and processes for recruiting and supporting CRTs. By highlighting the vital role that CRTs play in ensuring the continuity of education and their impact on student learning, the research encourages wider recognition and appreciation of these teachers within the education community.

Ethics Committee Approval: The study titled "The Invisible Educators: Understanding the Role and Impact of Casual Relief Teachers in Turkish Schools" was discussed at the meeting of Manisa Celal Bayar University dated 04.10.2023 and numbered 2023/10, document date and number 09.10.2023-E.633656 and it was decided that it was ethically appropriate.

Author Contributions: Both authors contributed equally to the study.

Conflict of Interest: Authors declare that they have no conflict of interest.

Görünmez Eğitimciler: Türkiye'deki Okullarda Yedek Öğretmenlerin Rolünü ve Etkisini Anlamak

Kübra Yenel^a  Ali Duran^b 

^a Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye, kubrayenel@gmail.com

^b Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Amasya, Türkiye, aliduranedu@hotmail.com

ÖZET

Yedek öğretmenler, ilkokullarda hastalık, mesleki gelişim faaliyeti veya yıllık izin gibi çeşitli nedenlerle sınıf öğretmenlerinin okula gelemediği durumlarda onların yerini alan öğretmenlerdir. Türk eğitim sistemi mevzuatında resmi bir görev olarak tanımlanmayan yedek öğretmenlik, il emrine atanan norm fazlası öğretmenlerin genellikle il-ilçe merkezlerinde kalabalık okullarda görevlendirilmeleri ile ortaya çıkmaktadır. Yedek öğretmenler, sınıf öğretmeninin yokluğunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilirliğine katkıda bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin çalışma koşulları çeşitlilik göstermekte ve farklı düzey sınıflarda derse girmektedirler. Bu çalışmada, Türk eğitim sistemi bağlamında yedek öğretmenlerin çalışma durumları farklı paydaşların bakış açısından incelenmektedir. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, okul yöneticileri (müdür-müdür yardımcısı), sınıf öğretmenleri, yedek öğretmenler ve velilerden oluşmaktadır. Bireysel yarı-yapılandırılmış formlar kullanılarak yapılan nitel görüşmeler aracılığı ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yedek öğretmenlerin, sabit bir sınıfının olmaması, farklı öğretim yöntemlerine uyum sağlayamamaları, sınıf yönetiminde çeşitli sorunlar yaşamaları ve meslektaşlarının zaman zaman saygısızlıklarıyla karşı karşıya kalmaları ön plana çıkan sonuçlar arasındadır. Yedek öğretmen olarak görev yapmak bazı yedek öğretmenler için ailevi nedenlerle avantaj olurken, okul kültürüne uyumda sorun yaşama, örgütsel bağlılık oluşturma gibi açılardan dezavantajlar meydana gelmektedir. Sınıf öğretmenleri, yedek öğretmenleri eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak görmekte ve öğretim süreçlerinin sürdürülebilirliğine katkıda bulduklarını düşünmektedir. Okul yöneticileri ise yedek öğretmenleri, okul sisteminin faydalı birer paydaşı olarak görmekte ve öğretimin sürdürülebilirliğine katkıda bulduklarını düşünmektedir. Okul yöneticileri için yedek öğretmenler, öğretmen esnekliği sağlama ve zaman zaman da idari işlere yardımcı olma gibi açılardan okula katkı sunmaktadır.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
02.02.2024
Kabul tarihi:
28.02.2024

Anahtar Kelimeler
Yedek
Öğretmenler,
Öğretimin
Sürekliliği,
Öğretmen
Devamsızlığı,
Norm Fazlası
Öğretmen, Türk
Eğitim Sistemi

Atıf Bilgisi: Yenel, K. ve Duran, A. (2024). Görünmez eğitimciler: Türkiye'deki okullarda yedek öğretmenlerin rolünü ve etkisini anlamak. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 455-499. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1430405>

Sorumlu yazar: Kübra Yenel, e-posta: kubrayenel@gmail.com

Giriş

Okul örgütlerinin en temel paydaşlarından birisi şüphesiz öğretmenlerdir (Abazoğlu ve diğerleri, 2016). Türk eğitim sistemi mevzuatında öğretmenler okullarda farklı unvanlarla istihdam edilmektedirler: kadrolu öğretmen (Cebiroğlu ve diğerleri, 2023), sözleşmeli öğretmen (Karadağ ve diğerleri, 2020), ücretli öğretmen (Evcı ve diğerleri, 2024), aday öğretmen (Nartgün, 2008), norm fazlası öğretmen (Gürcan, 2021), görevlendirme öğretmen (Sarı ve Gülsöz, 2020), vekil öğretmen (Özkal-Sayan ve Berk, 2020), rehber öğretmen (Ünal ve Ünal, 2010), özel eğitim öğretmeni (Ekşi, 2010), destek eğitim odası öğretmeni (Güven, 2021), nöbetçi öğretmen (Günay ve Özbilen, 2014), belletmen öğretmeni (Çetin ve Aydın, 2019), bilim ve sanat merkezi öğretmeni (Altun ve Vural, 2012), usta öğretici öğretmen (Şekerçi ve Karataş, 2019), özel okul öğretmeni (Bayrakçı ve Dinç, 2020), dersane öğretmeni (Baran ve Altun, 2014) ve yedek subay öğretmen (Çaparlar, 2021). Bu öğretmenlik unvanları bir şekilde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatında resmi olarak yer almaktadır. Bununla birlikte, burada adı yer almayan ancak Türk eğitim sisteminde okullarda gerçekte var olan bir öğretmen rolü daha bulunmaktadır: yedek öğretmen (casual relief teacher). Bu araştırmanın da temel odak noktası olan yedek öğretmenler, görev yaptıkları okulların kadrosunda yer almasalar bile MEB’de kadrolu olarak görev yapan öğretmenlerdir.

MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne göre, herhangi bir nedenle buldukları okulda norm fazlası olan veya tercih ettikleri okullara atanamayan öğretmenler, aile bütünlüğünün sağlanması amacıyla İl Millî Eğitim Müdürlüğü emrine atanmaktadır. Bu norm fazlası öğretmenler ilde ihtiyaç duyulan okullarda görevlendirilmektedir. Sınıf öğretmeni olanlar ise çeşitli nedenlerle o gün, o hafta veya o ay derse giremeyen öğretmenlerin yerine ilkokullarda geçici olarak görevlendirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015). Bu norm fazlası öğretmenler, okullarda "nöbetçi öğretmen" olarak adlandırılırsa da (Şenel, 2021), bu terimin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatında bir karşılığı bulunmamaktadır. Ancak uluslararası literatürde bu öğretmenler genellikle Geçici Yedek Öğretmenler (Casual Relief Teachers [CRTs]) olarak anılmaktadır (Cleeland, 2007; Nicholas ve Wells, 2017; Reupert ve diğerleri, 2023; Uchida ve diğerleri, 2020). Ayrıca, okullarda günlük uygulamalarda "joker öğretmen" (Seven-Şarkaya, 2018; Şenel, 2021) ya da "norm fazlası" terimi de bu öğretmenler için sıklıkla kullanılan terimler arasındadır. Bu çalışma boyunca, bu öğretmenlerin rollerini daha iyi tanımladığı düşünüldüğünden "yedek öğretmen (YÖ)" terimi kullanılmıştır.

YÖ'ler, hastalık, mesleki eğitim çalışmaları, yıllık izin veya diğer nedenlerden dolayı okula gelemeyen sınıf öğretmenlerinin yerini almaktadır. Sınıf öğretmeni yokken, öğretimin devamlılığını sağlamak için çalışmaktadırlar (Nicholas ve Wells, 2017). YÖ'lerin ders yoğunlukları farklılık gösterebilmektedir. Bazı YÖ'ler farklı okullarda ve sınıflarda günlük olarak çalışırken, bazıları aynı sınıfta veya okulda birden fazla gün çalışabilmektedir. YÖ'ler yükseköğretim, ortaöğretim, ilköğretim ve erken çocukluk eğitim ortamlarında mevcuttur (Uchida ve diğerleri, 2020). Literatürde bu öğretmenlerle ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Örn. Bekingalar 2015; Bletzer 2010; Burroughs ve diğerleri, 2019; Clifton ve Rambaran 1987; Driedger-Enns, 2014; King, 2016; Landis, 2019; Nicholas ve Wells, 2017; Seven-Şarkaya, 2018; Şenel, 2021). Literatürde yer alan bu araştırmalar uluslararası bağlamlarda YÖ'ler ile ilgili belirli bulguları ortaya koymakla birlikte YÖ'lerin çalışma koşulları, motivasyon kaynakları ve deneyimleri hakkında bilinenler oldukça sınırlıdır (Reupert ve diğerleri, 2023). Benzer bir durum Türkiye bağlamı için de geçerlidir. MEB mevzuatında karşılığı bulunmayan bu öğretmenlik rolü ile ilgili daha fazla bilgi ihtiyacı bulunmaktadır.

Bu araştırma, Türk eğitim sisteminde YÖ'lerin okullardaki rolünü ele almaktadır. Günlük uygulamalarda YÖ'ler, belirli bir süre okula gelemeyen sınıf öğretmenlerinin yerine derse giren

norm fazlası öğretmenler olarak nitelendirilseler de YÖ'lerin okul örgütlerindeki rol ve sorumluluklarının ve okul kültüründeki konumlarının tam olarak ifade edilmesinde yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Avustralya'da, okullarda geçici olarak çalışan öğretmenlere 'geçici yedek öğretmen (casual relief teacher)' (Cleeland, 2007), ABD'de 'vekil öğretmen (substitute teacher)' (Colbert, 2001), Birleşik Krallık'ta 'tedarik öğretmen (supply teacher)' (National Union of Teachers [NUT], 2003) terimleri kullanılmaktadır. Hatta, literatürdeki diğer terimler arasında geçici öğretmen (casual teacher) (McCormack ve Thomas, 2002), yardımcı öğretmen (relief teacher) (Ewing, 2001), acil durum öğretmeni (emergency teacher) (Peyton, 2000), yedek öğretmen (replacement teacher) (Gill ve Hand, 1992), misafir öğretmen (guest teacher) (Ferrara ve Ferrara, 1993), gezici öğretmen (itinerant teacher) (Yarger ve Luckner, 1999) ve yarı zamanlı öğretmen (covering teacher) (Gammarano, 2003) ifadeleri bulunmaktadır. Yurt dışında öğretmenler belirli mevzuatlara göre yedek öğretmen olarak istihdam edilirken (Lonsdale ve Ingvarson, 2003; Preston, 2019; Uchida, 2023), diğer ülkelerdeki uygulamaların aksine Türkiye'de ayrı bir istihdam ünvanı ile MEB tarafından atanmamış olmaları ve mevzuatta ayrı bir görev tanımı olmamasının, literatürde YÖ'ler ile ilgili bilgi eksikliğine neden olduğu ileri sürülebilir.

Uchida ve diğerleri (2020), YÖ'ler ile ilgili çalışmalarında, katılımcıların önemli bir kısmının YÖ'lerin öğretim süreçlerini olumsuz bir şekilde algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılara göre, bu durum çoğunlukla okul bilgilerine sınırlı erişim, akreditasyon almak için destek görememe ve okul kültüründe dışlanma hissinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, mesleki eğitimle ilgili bilgilere daha fazla erişim ihtiyacı da yine Uchida ve diğerleri (2020) tarafından elde edilen bulgular arasındadır. Reupert ve diğerleri (2023) sistematik inceleme araştırmaları sonucunda, YÖ'lerin diğer öğretmenlere mesleki öğrenme çalışmalarına katılmaları, idari görevlerini tamamlamaları ve kişisel meseleleriyle ilgilenmeleri için boş zaman sağlayarak okul geliştirme çabalarında önemli bir rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, bu öğretmenlerin çalışma koşullarının tatmin edici olmadığına ve okul yöneticilerinden ya da diğer öğretmenlerden gerekli desteği alamadıklarına dair veriler de elde edilen bulgular arasındadır (Reupert ve diğerleri, 2023). Nicholas ve Wells (2017) de YÖ'lerin kendilerini çalıştıkları okul kültürünün bir parçası olarak hissetmediklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle, YÖ'lerin ulusal ya da uluslararası eğitim sistemlerinde daha net görev tanımları ile anılması gerektiği ifade edilebilir. Ayrıca, eğitim sistemlerinin YÖ'lerin çalışmalarını iyileştirecek politikalar ve uygulamalar geliştirmesi de gerekmektedir (Reupert ve diğerleri, 2023).

Literatür incelendiğinde, Türkiye'de YÖ'lere ilişkin özel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bazı çalışmalar, bir okulda öğrenci kaydı veya bütçe kısıtlamaları nedeniyle ihtiyaç duyulandan daha fazla öğretmenin istihdam edilmesi durumunu ifade eden norm fazlası öğretmenlerin "YÖ" olarak kabul edildiğini ortaya koymuştur (Seven-Şarkaya, 2018). Şenel (2021) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise norm fazlası öğretmenlerin maaşları karşılığında bir okulda üç gün çalışmakla yükümlü oldukları tespit edilmiştir. Eksik öğretmenlerin yerine ders vermek üzere görevlendirilmek ve bu durumun kalıcılığı YÖ'ler için önemli zorluklar yaratabilir. Bu durum, görevlendirildiği okula yarım gün devam etmek zorunda kalması, ek ders alamaması ve ilgili diğer hususlardan kaynaklanmaktadır. Öte yandan, okul yönetimleri de bu tür öğretmenleri istihdam etme konusunda isteksiz davranmaktadır. Bu isteksizliğin başlıca nedenleri arasında devam takibi, işe başlama ve ayrılma saatlerinin yönetilmesindeki zorluklar ya da tutarsız durumlar yer almaktadır (Şenel, 2021). YÖ'lerin Türk eğitim sistemindeki varlığına ve önemli katkılarına rağmen, çalışma koşulları, motivasyonları, deneyimleri ve kurumlardan aldıkları desteğe ilişkin önemli bir bilgi açığı bulunmaktadır.

Tüm bunlara dayanarak, bu çalışmada, Türk eğitim sistemi bağlamında YÖ'lerin çalışma şartları farklı paydaşların bakış açısından incelenmektedir. Araştırma, okul müdürleri, müdür yardımcıları,

sınıf öğretmenleri, YÖ'ler ve velilerin farklı bakış açılarına dayanarak, YÖ'lerin okullardaki rollerine dair sonuçlar ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, YÖ'ler için elverişli ve destekleyici bir çalışma ortamını teşvik etmek için öneriler sunarken sistemin güçlü yönlerini ve YÖ ile ilgili iyileştirme alanlarını ortaya çıkarmak ve böylece bu öğretmenlerin okul sistemine sunduğu katkıları da ön plana çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın temel araştırma sorusu şu şekildedir:

YÖ'ler ve diğer okul paydaşlarına (okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler) göre YÖ'lerin Türk eğitim sistemindeki rolü ve bu bağlamdaki deneyimleri nelerdir?

Bu temel araştırma sorusuna yanıt aramak için aşağıdaki alt araştırma soruları çerçeve olarak kullanılmıştır:

- Alt Araştırma Sorusu 1. Türk eğitim sisteminde YÖ'lerin deneyimleri, motivasyonları ve karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- Alt Araştırma Sorusu 2. Sınıf öğretmenleri, YÖ'lerin okullardaki rolünü nasıl algılamaktadır ve statülerine yönelik tutumları nelerdir?
- Alt Araştırma Sorusu 3. Okul yöneticileri (müdürler ve müdür yardımcıları) YÖ'lerin rolünü nasıl algılamaktadır ve statülerine yönelik tutumları nelerdir?
- Alt Araştırma Sorusu 4. Veliler, YÖ'lerin rolünü ve çocuklarının eğitimi üzerindeki etkisini nasıl algılamaktadır?

Literatür

Yedek Öğretmenler (YÖ'ler)

Öğretim iş gücünün geçici hâle getirilmesi, eğitim kurumlarında tam zamanlı olmayan, yarı zamanlı öğretmenlere daha fazla bağımlı olmak anlamına gelmektedir. Bu eğilim genellikle geçici olarak görevlendirilen öğretmenlerin (YÖ'ler) iş güvencesi, sosyal haklar ve mesleki gelişim fırsatlarından yoksun olmasına neden olmaktadır (Charteris ve diğerleri, 2017). Eğitim sistemlerindeki mali sınırlamalar ve öngörülemez öğrenci kayıtları göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin YÖ'leri daha çok benimsemesine yol açabilir. Bununla birlikte, bu geçiş öğretimde tutarlılığın azalması, öğretim standartlarının korunmasında zorluklar ve eğitimciler arasında mesleki belirsizlik hissi gibi çeşitli sorunlara yol açabilir (Cleeland, 2007). Bu koşullar, hem YÖ'lerin moralini ve kariyer yollarını hem de öğrencilerin aldığı eğitimin genel kalitesini etkilemektedir (Reupert ve diğerleri, 2023). YÖ'ler, sınıf öğretmenlerinin geçici sorumluluğunu üstlenmektedir. Hastalık, mesleki gelişim faaliyetleri ya da kişisel izin gibi nedenlerle okula gelemeyen öğretmenlerin yerini doldurmak üzere derse girmektedirler. Bazen okul dışından da çağrılabilirler (Nicholas ve Wells, 2017). YÖ'ler gerek eğitimde sürdürülebilirliği sağlayarak gerekse öğrencilerin öğrenme deneyimindeki aksaklıkları en aza indirerek eğitim sisteminde çok önemli bir rol oynamaktadır (Charteris ve diğerleri, 2017). YÖ'ler bir ders planına bağlı kalmaktan daha fazlasından sorumludur. Ayrıca, okul tarafından belirlenen kurallara bağlılık gösterirken çeşitli sınıf ortamlarına, öğretim kaynaklarına ve öğrenci gereksinimlerine hızlı bir şekilde uyum sağlamaları gerekmektedir (Uchida ve diğerleri, 2021). Bununla birlikte, YÖ'ler düşük iş memnuniyeti ve mesleki gelişim ve istikrarsız istihdam dâhil olmak üzere çeşitli mesleki engellerle karşılaşmaktadır. Geçici istihdam statüleri, okul topluluğu içinde uyum sorununa, mesleki gelişim engellerine ve öğrencilerle ilişki kurmak için

gerekli araçlara sınırlı erişime neden olabilmektedir (Charteris ve diğerleri, 2017). Bu durum sadece öğretmenlerin aidiyet duygusu üzerinde değil, aynı zamanda sınıftaki etkinlikleri üzerinde de etkili olabilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin geçici olarak istihdam edilmesine yönelik artan eğilim, YÖ'lerin istihdamı ile ilgili problemlere neden olmaktadır (Reupert ve diğerleri, 2023).

YÖ'ler bu olumsuz durumlardan dolayı sıklıkla mesleki ağların dışında bırakıldıkları hissine kapılmakta, bu da mesleki gelişimlerini ve öğretmenlik uzmanlıklarını koruma kapasitelerini olumsuz etkilemektedir (Nicholas ve Wells, 2017). Örneğin, Avustralya'da ilkokullarda YÖ'ler üzerine yapılan bir araştırma, çeşitli okullarda çalışma fırsatı da dâhil olmak üzere, YÖ'lerin bazı avantajlarını ortaya koymuştur. Ancak aynı çalışmada, akreditasyon alma ve mesleki gelişim fırsatlarına erişimle ilgili zorluklara dair bulgular da elde edilmiştir (Uchida ve diğerleri, 2021).

YÖ'lerin mesleki kimlikleri çok yönlü ve karmaşıktır ve statüleri sosyo-politik bağlamları tarafından şekillendirilmektedir. YÖ'lerin statüsüne ilişkin endişeler, öğretim işgücünde benimsenen politikalarından kaynaklanmaktadır. YÖ'ler genellikle daha düşük iş doyumuna sahiptir ve öğrencilerle ve iş arkadaşlarıyla daha zayıf ilişkiler kurmaktadır (Charteris ve diğerleri, 2017). YÖ'ler sıklıkla farklı okullarda istikrarsız çalışma koşullarıyla karşı karşıya kalmakta, bu da mesleki yaşamlarında kendilerini dışlanmış ve savunmasız hissetmelerine neden olmaktadır (Morrison ve Galloway, 1996; Shilling, 1991). YÖ'ler, istikrarlı bir ağı olmaması ve mesleki gelişim için çok az beklentinin olması durumunda kendilerini daha az değerli ve daha az örgütsel aidiyet hissedebilirler (Cleland, 2000). Örneğin; Charteris ve diğerleri (2017), YÖ'lerin eğitim ve okul politikalarının istikrarsız koşullarında üstlendikleri sınırlı rolleri incelemişler, bu istikrarsız ortam nedeniyle, YÖ'lerin, geçici öğretim görevlerinin sürekli değişen gereksinimlerini karşılamak için iş terki gibi hayatta kalma stratejileri benimsemeyi tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca YÖ'ler, iş güvenliği (Jones, 1999; O'Grady, 2001), okul tesislerinden ve imkânlarından faydalanma (Colbert, 2001; Webb, 1995), bilgi ve iletişim (Lassmann, 2001; Nidds ve McGerald, 1994; Young ve Carrick, 1993), ders yönetimi (Clifton ve Rambaran, 1987), statü (Cardon, 2002; Drake, 1981; Shilling, 1991), okul toplumu ile ilişkiler (Colbert, 2001; Grimshaw ve diğerleri, 2003), öğrencilerle ilişkiler (Clifton ve Rambaran, 1987; Morrison ve Galloway, 1996), sınıf yönetimi (Bontempo ve Deay, 1986; Bransgrove ve Jesson, 1993), iş tatmini (Galloway, 1993; Pardini, 2000) ve iş stresi (Duebber, 2000; Lokey ve diğerleri, 1989) gibi hususlarda kaygılar yaşamaktadırlar (Cleland, 2007).

YÖ'lerin görevlerini betimlemek için kullandıkları "sıradan bir öğretmen bahçivandır" gibi metaforlar, öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmeye olan inançlarını gösterirken aynı zamanda mesleki gelişim ve eğitim sistemi içinde kabul görme açısından kendi zorluklarını vurgulamaktadır (Uchida ve diğerleri, 2022). Bu metaforun, YÖ'lerin yapısal zorluklar karşısında mesleki kimliklerini sürdürme çabası deneyimlerini yansıttığı ifade edilebilir. Ayrıca, Nicholas ve Wells (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada, okulların yapısının, YÖ'lerin mesleki ağlardan dışlanma hissi yaşamalarına neden olmasının önemini vurgulamakta ve bunun da öğretimdeki uzmanlıklarını ve yeteneklerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir.

YÖ'ler de dahil olmak üzere çeşitli statülerde rol alan geçici öğretmenlerin deneyimlerinin kapsamlı bir analizi, bu öğretmenlerin çalışma koşullarını ve genel deneyimlerini iyileştirmek için mesleki gelişimin zorunluluğunu vurgulamaktadır (Reupert ve diğerleri, 2023). YÖ'lerin ek destek ve mesleki gelişime erişim gibi problemleri olsa da okul müdürleri ve müdür yardımcıları, kaynaklara erişimlerini sağlayarak YÖ'lere yardımcı olmada kritik bir rol oynamaktadır (Uchida ve diğerleri, 2021). Konuyla ilgili sistematik bir incelemeye göre, YÖ'ler, çalışma koşullarını ve deneyimlerini iyileştirmek için desteğe ve mesleki gelişime ihtiyaç duymaktadır (Reupert ve diğerleri, 2023).

Türk Eğitim Sistemi Bağlamında YÖ'ler

Türk eğitim sistemi bağlamında, YÖ'lerin varlığı ve işlevi, resmi mevzuatın dışında bir sistemde ilerlemektedir. Mevcut mevzuat, YÖ'lerin rolünü resmi olarak tanımasa da eğitim ortamındaki pratik gerçekler bu durumun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Türk eğitim sisteminde, YÖ terimi çok yönlü bir anlam taşımaktadır. Türkiye'de YÖ'lerin doğuşu farklı unsurlardan kaynaklanmaktadır. Temel olarak, çeşitli illerde bir "ihtiyaç fazlası (norm fazlası) sınıf öğretmeni" olgusu mevcuttur (Gürcan, 2021). Bu öğretmenler, buldukları ilde belirli bir okulda kadrosu bulunmayan, il emrinde olan öğretmenlerdir (Fatma ve Acar, 2020). Bu norm fazlası öğretmenler, genellikle il merkezindeki ilkokullarda geçici olarak görevlendirilmekte ve okullarda sınıf öğretmenlerinin çeşitli nedenlerle okula gelemediklerinde ortaya çıkan boşlukları doldurmaktadırlar (Seven-Şarkaya, 2018). YÖ'ler, bir yandan, öğretmenlerin geleneksel rolüne hizmet ederek derse girmektedir. Diğer yandan, gereken durumlarda da destek eğitim odası sınıfları da dahil olmak üzere özel eğitim programlarını desteklemek gibi ek amaçlara hizmet etmektedirler (Güven, 2021). Bu sorumluluklar, YÖ'lerin bu gayri resmi ancak kritik rolünü ve okullardaki önemli bir boşluğun altını çizmektedir. Buradan hareketle YÖ'lerin varlığının, günlük örgüt yaşamındaki ihtiyaçlardan kaynaklandığı ifade edilebilir. Dahası, norm fazlası öğretmenlerin YÖ olarak işlev görmesi, Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin görevlendirilmesine yönelik daha stratejik bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak, YÖ'ler Türk eğitim mevzuatında resmi olarak tanınmamış olsa da rollerinin yadsınamaz derecede önemli olduğu ileri sürülebilir.

Türk Eğitim Sistemi'nde YÖ'lerin varlığı ve işlevi, öğretim süreçlerindeki anlık, kendiliğinden (ad hoc) rolleriyle ön plana çıkmaktadır. Resmi mevzuatta açık bir tanımlama ve rollerinin net bir çerçevesi olmamasına rağmen, günlük örgüt yaşamındaki ihtiyaçlardan kaynaklanan bu öğretmenler, okullardaki önemli boşlukları doldurmaktadır. Norm fazlası öğretmenler olarak da bilinen bu grup, öğretmenlerin yokluğunda derslere girme, özel eğitim programlarını destekleme gibi çeşitli rolleri üstlenerek eğitim sürekliliğini sağlamada kritik bir role sahiptir. Bu durum, Türk eğitim sistemi içerisinde YÖ'lerin işlevselliği ve önemini vurgulamakta, aynı zamanda mevcut sistemdeki stratejik yaklaşım eksikliklerini de gözler önüne sermektedir. Bu araştırma, Türk Eğitim Sistemi'nde YÖ'lerin deneyimlerini, çalışma koşullarını ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını kapsamlı bir şekilde analiz ederek literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır. Mevcut çalışmalar, geçici öğretmenlerin karşılaştığı zorluklara ve mesleki gelişim fırsatlarına işaret etse de Türkiye özelinde YÖ'lerin benzersiz durumunu ve ihtiyaçlarını ele alan kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma, YÖ'lerin deneyimlerine odaklanarak, onların desteklenmesi ve mesleki gelişimlerinin nasıl iyileştirilebileceğine dair somut öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Uluslararası literatüre katkı açısından, Türk Eğitim Sistemi'nde YÖ'lerin durumunun analizi, farklı eğitim sistemlerinde benzer rolleri olan öğretmenlerle karşılaştırmalı bir perspektif sunmaktadır. Bu çalışma, öğretmen atama ve görevlendirme süreçlerindeki yaklaşımların eğitim kalitesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koyması açısından uluslararası bir öneme sahiptir. Ayrıca, Türkiye özelindeki bulgular, diğer ülkelerdeki eğitim politikaları ve öğretmen gelişimi stratejileri için önemli çıkarımlar ve öneriler sunabilir. Sonuç olarak, bu araştırma, Türk Eğitim Sistemi'nde YÖ'lerin rolleri, deneyimleri ve ihtiyaçlarına dair önemli bilgiler sunarak hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eğitim politikaları ve öğretmen gelişimi stratejilerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları, eğitim sistemlerinin daha stratejik, kapsayıcı ve etkili öğretmen gelişimi yaklaşımlarını benimsemelerine yardımcı olabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli ve Deseni

Bu araştırma, Türk eğitim sistemi içinde YÖ'lerle ilgili deneyimleri, zorlukları, motivasyonları ve örgütsel destek yapılarını daha derinlemesine anlamayı amaçlayan nitel bir çalışma tasarımı kullanmaktadır. Araştırmacılar belirli bir problem üzerine odaklanarak, doğal ortamında veri toplayarak ve tümevarım yöntemi ile analiz yaparak belirli kod, kategori ve temaları ortaya çıkarmak için nitel araştırma modelini benimserler (Creswell, 2012). Bu araştırma, doğası gereği bir fenomenoloji araştırmasıdır. Bu çalışmada, Türk eğitim sistemindeki yedek öğretmenlerin (YÖ'ler) deneyimlerini araştırmak için nitel bir desen olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojinin metodolojik çerçevesi, katılımcıların algılarının, duygularının ve deneyimlerine atfettikleri anlamın kapsamlı bir şekilde araştırılmasını kolaylaştırma kapasitesi nedeniyle seçilmiştir. Bu yaklaşım, YÖ'lerin öznel deneyimlerini aktif olarak dâhil ederek olgunun temel doğasını yakalamada oldukça etkilidir. Günlük iş yaşamları ve eğitim ortamındaki etkileşimleri hakkında kapsamlı bir bakış açısı sağlamaktadır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, okul müdürleri, müdür yardımcıları, sınıf öğretmenleri, YÖ'ler ve veliler de dahil olmak üzere Türk eğitim sistemi içindeki çeşitli paydaşlardan oluşmaktadır. YÖ'lerin eğitim sistemindeki rolüyle doğrudan deneyimi veya etkileşimi olan katılımcıları seçmek için amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ritchie ve Lewis (2003), nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme kullanımının, araştırmacılara özel durumlar, kişiler veya olaylar hakkında derinlemesine bilgi sağlayarak, geniş bir anlayış geliştirmede kritik bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu kapsamda Emmel (2013), nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yönteminin, araştırmacıların belirli bir fenomeni derinlemesine anlamak ve genellemeler yapmak yerine zengin, detaylı ve karmaşık veri toplamalarını sağladığını vurgulamaktadır. Ray (2012), amaçlı örnekleme tekniklerinin, nitel araştırmalarda bilgi zengini vakaların seçilerek, araştırma sorularına en aydınlatıcı yanıtların elde edilmesine olanak tanıdığını belirtmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemi, özellikle benzersiz durumları temsil eden katılımcılara ulaşmak için kritik rol oynamaktadır (Coyne, 1997; Palinkas ve diğerleri, 2015; Suri, 2011).

Bu bağlamda bu araştırmanın katılımcıları okul müdürleri (n = 2), müdür yardımcıları (n = 2), yedek öğretmenler (n = 4), sınıf öğretmenleri (n = 6) ve veliler (n = 6) olmak üzere toplam 20 katılımcıdan oluşmaktadır. Okul müdürü katılımcılar erkektir, yaşları 47 ve 56'dır, sırasıyla 7 ve 9 yıllık öğretmenlik deneyimlerine ve 28 ve 17 yıllık yöneticilik kıdemlerine sahiptirler. Müdürlerden biri lisans, diğeri ise yüksek lisans derecesine sahiptir. Müdür yardımcısı katılımcılar da erkektir. Bir müdür yardımcısı 38 yaşında, diğeri ise 35 yaşındadır. Her ikisi de yüksek lisans derecesine sahip olan müdür yardımcılarının öğretmenlik deneyimleri sırasıyla 7 ve 16 yıl, müdür yardımcılığı deneyimleri ise sırasıyla 7 ve 8 yıldır. Geçici olarak görevlendirilen öğretmenlerin dördü de lisans derecesine sahip kadın sınıf öğretmenidir. Yaşları 29 ila 34 arasında değişmekte olup, öğretmenlik deneyimleri 6 ila 12 yıl arasında değişmekte ve her biri 1 ila 4. sınıfların derslerine YÖ olarak girmektedirler. Hepsi kadın ve lisans derecesine sahip olan sınıf öğretmenleri, 7 ila 31 yıl arasında değişen daha uzun bir öğretmenlik deneyimine sahiptir ve yaşları 29 ila 53 arasındadır. Halihazırda 1, 3 ve 4. sınıfları okutmaktadırlar. Son olarak, veli katılımcıların yaşları 31 ila 38 arasında değişmekte ve 1 ila 4. sınıflarda okuyan çocukları bulunmaktadır.

Veri Toplama

Bu araştırmada veriler, özellikle YÖ'lerin, sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerin ve velilerin ele alınan olguyla ilgili deneyimlerini açığa çıkartmak için yarı yapılandırılmış, derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Kvale (1996) görüşmeleri nitel çalışmalarda önemli bir araştırma aracı olarak konumlandırmakta ve katılımcıların bakış açıları, deneyimleri ve anlamları hakkında sağlayabilecekleri anlayış derinliğini vurgulamaktadır. Görüşme soruları, katılımcıların YÖ'lerin rollerine ilişkin bakış açıları, deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar, motivasyonları ve sağlanan kurumsal desteğin düzeyi hakkında bilgi toplamak üzere tasarlanmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini açıkça paylaşmalarını teşvik etmek amacıyla açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Görüşmeler, katılımcının tercihin ve uygunluğuna bağlı olarak yüz yüze ve dijital platformlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler katılımcıların onayı ile ses kaydına alınmış ve daha sonraki analizler için görüşmeler sırasında notlar tutulmuştur. Ayrıca, tüm görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından bizzat transkripsiyon yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara sorulan sorular řu şekilde olmuştur:

Okul yöneticileri görüşme soruları

1. Deneyimlerinize dayanarak, yedek öğretmenlerin okulunuzdaki rolünü nasıl tanımlarsınız?
2. Yedek öğretmenlerin varlığı okulunuzdaki günlük işleyişi ve öğrenme ortamını nasıl etkiliyor?
3. Sizi veya okul yönetimini yedek öğretmenleri okula çekmek için motive eden nedir ve seçim sürecini nasıl yürütüyorsunuz?
4. Sizin bakış açınıza göre, yedek öğretmenlerin okulunuzda çalışırken karşılaştıkları temel zorluklar nelerdir?

Yedek öğretmen görüşme soruları

1. Bulduğunuz okulda neden yedek öğretmen olarak görev alıyorsunuz/aldınız?
2. Yedek öğretmen olarak çalışmaya devam etmek için sizi motive eden şey nedir?
3. Yedek öğretmen olarak yaşadığınız en güzel deneyimlerden bazılarını anlatabilir misiniz?
4. Tersine, yedek öğretmen olarak rolünüzün en zorlayıcı yönleri veya deneyimleri neler oldu?

Sınıf öğretmeni görüşme soruları

1. Yedek öğretmenler ne sıklıkta sizin sınıfınızda derse girmektedir? Yedek öğretmen gerektiren devamsızlıklarınız için herhangi bir neden tanımlayabilir misiniz?
2. Deneyimlerinize göre, yedek öğretmenlerin sınıf öğretmenlerinin yerine geçmesinin olumlu etkileri nelerdir?
3. Bir yedek öğretmen görevi devraldıktan sonra sınıfa döndüğünüzde karşılaştığınız belirli zorluklar var mı? Varsa, bunları açıklayabilir misiniz?
4. Yedek öğretmenlerin okul içindeki rolünü nasıl görüyorsunuz? Katkılarının yeterince takdir edildiğine inanıyor musunuz?

Veli görüşme soruları

1. Çocuğunuzun sınıfının kendi öğretmeni gelmediğinde derslere geçici olarak başka bir öğretmen girmekte midir? Bu tür durumlardan haberiniz oluyor mu? Böyle durumda öğrencinizin tepkisini nasıl gözlemlersiniz?
2. Çocuğunuz herhangi bir geçici öğretmen tarafından eğitilirken yaşadıkları deneyimlerden bahseder mi veya bunları tartışır mı? Eğer öyleyse, bazı duygularını veya hikayelerini paylaşabilir misiniz?
3. Normal öğretmenlerinin yokluğunda öğrenciler için sorunsuz bir öğretim deneyimi sağlamak için yedek öğretmenlerin sahip olması gerektiğine inandığınız belirli nitelikler veya beceriler var mı?
4. Veliler ve yedek öğretmenler arasındaki iletişim hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce yeterli mi, yoksa geliştirilmesi gereken alanlar var mı?

Veri Analizi

Nitel görüşmelerden elde edilen transkripsiyonlar, hem YÖ hem de sınıf öğretmeni, okul yöneticisi ve veli deneyimlerinin kapsamlı ve ayrıntılı bir tasvirine olanak tanıyan tematik kod, alt kategori, kategori ve temaları çıkarmak için dikkatle incelenmiştir. Fenomenolojik desenle tutarlı olarak, araştırma, katılımcıların deneyimlerini herhangi bir önyargı olmaksızın algıladıkları şekliyle anlamlandırmaya öncelik vermektedir (Morse, 1993).

Kvale (1996) nitel görüşmelerin yürütülmesine yönelik sistematik bir yaklaşımı yedi aşamaya ayırarak detaylandırmaktadır: çalışmanın temalandırılması ve tasarlanması, etik konuların dikkate alınması, gerçek görüşme durumu, görüşmenin kalitesinin sağlanması, görüşmelerin konuşmadan metne dönüştürülmesi (transkripsiyon), analiz yöntemleri ve bulguların doğrulanması. Bu araştırmanın veri analizi aşamasında bu yedi aşama takip edilmiştir. İlk olarak, görüşmelerden toplanan veriler yazıya dökülmüş ve sonrasında tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Tematik analiz, eğitim çalışmaları da dâhil olmak üzere birçok alanda görüşme verilerini, metin verilerini veya diğer nitel veri türlerini analiz etmek için kullanılan yaygın bir işlemdir (Patton, 2002; Richards ve Hemphill, 2017). Bu süreç, verilere aşına olmayı, ilk kodları oluşturmayı, kodlar arasında temalar aramayı, temaları gözden geçirmeyi, temaları tanımlamayı ve adlandırmayı ve nihai raporu üretmeyi içermektedir (Scharp ve Sanders, 2018).

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için, görüşlerini ve deneyimlerini karşılaştırmak ve çapraz doğrulamak amacıyla farklı paydaş gruplarından veri toplanarak üçgenlemeden yararlanılmıştır (Campbell ve diğerleri, 2018). Analiz sırasında ortaya çıkan temalar, bulguların doğruluğunu ve kapsamlılığını sağlamak için ayrı bir araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Böylelikle, Türk eğitim sistemi içindeki YÖ'lerin ve ilgili paydaşların deneyimlerinin ve algılarının kapsamlı bir şekilde araştırılmasına olanak tanıyarak politika ve uygulama iyileştirmelerine rehberlik edebilecek bakış açılarının çıkmasına dikkat edilmiştir.

Etik Hususlar

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 09.10.2023 tarih ve E. 633656 sayılı yazı ile gerekli izinler alınmıştır.

Bulgular

Türk Eğitim Sisteminde YÖ'lerin Deneyimleri, Motivasyonları ve Karşılaştıkları Zorluklar

YÖ'lerin Deneyimleri, Motivasyonları ve Karşılaştıkları Zorluklar

Tablo 1'de, YÖ'lerin deneyimlerine ve karşılaştıkları zorluklara kapsamlı bir genel bakış sunulmaktadır.

Tablo 1

YÖ'lerin Deneyimleri ve Karşılaştıkları Zorluklar

Kategoriler	Kodlar (N)
Rol ve Zorluklar	yabancılık (n=2), seviye değerlendirmesi (n=1)
İletişim ve İş birliği	iletişim zorlukları (n=2), olumlu iletişim (n=1)
Örgütsel Bağlılık	moral bozukluğu (n=2)
Meslektaşlar, Okul Yönetimi ile İlişkiler	meslektaşlarla karşılaştırma (n=1), deneyim paylaşımı (n=2), iletişim sorunları (n=3), kendi deneyimlerinden öğrenme (n=1), yönetim desteği (n=2)
Veli İlişkileri	veli tepkileri (n=3), veli algısı (n=1), veli iletişimi (n=2)
İdari Hususlar	maaş ve gelir sorunları (n=1), idare ile ilişkiler (n=1), ek ders sorunları (n=1)
Avantajlar ve Dezavantajlar	zaman yönetimi avantajı (n=1), ekstra iş yükü (n=1), çeşitlilik avantajı (n=1)
Okul Sistemi için Faydalar	eğitim sürekliliği (n=2)
Öğretmen İlişkileri	olumlu geri bildirim (n=1), olumsuz deneyim (n=1)
Yönetimsel Beklentiler	planlama ihtiyacı (n=1)
Sınıf Yönetimi	disiplin sorunları (n=1)
Uyum ve Adaptasyon	pedagoji öğretimi (n=1)
Görev ve Sorumluluklar	görevlendirme (n=1), grup toplantıları (n=1)
Erişim ve Kaynak Sorunları	planlama eksikliği (n=1) erişim zorlukları (n=2), ekipmana erişim (n=1)
İlkokul Zorlukları	1. sınıf zorlukları (n=1)
Profesyonel Değer Algısı	rol küçümseme (n=1)
Okul Bağlamsal Faktörleri	kaynak erişimi (n=3), rollerin belirsizliği (n=1), fiziksel alan (n=1)
Destek Stratejileri	iletişim kopukluğu (n=1), destek eksikliği (n=1), yönetici rolü (n=2), mesleki gelişim (n=1)
Sınıf Dinamikleri	öğrenciyi tanımadaki zorluk (n=1), beklenmedik durumlar (n=1),

Tablo 1'e göre, temel zorluklar arasında, birden fazla YÖ tarafından belirtildiği gibi, rol üstlenmede ve sınıf yönetiminde zorluklara yol açan öğrencilere ve ortamlara aşına olmama yer almaktadır. İletişim sorunları hem geri bildirim alma hem de meslektaşlar ve yönetimle iş birliği yapma konusundaki zorluklar açısından tekrar eden bir temadır. Örgütsel bağlılık sorunları, moral bozukluğu duygularıyla vurgulanmaktadır. Maaş ve gelir farklılıkları ve atama sürecindeki zorluklar gibi idari kaygılar da vurgulanmaktadır. İlginç bir şekilde, zaman yönetimi esnekliği ve çeşitliliğin faydası gibi avantajlardan da bahsedilmektedir. Bulgular, YÖ rollerinde genel bir süreklilik ve planlama eksikliğine işaret etmekte, bu da sınıfları etkili bir şekilde yönetme ve okul sistemlerine entegre olma becerilerini etkilemektedir.

YÖ Katılımının ve Etkinliğinin İyileştirilmesi

Tablo 2’de, okullarda YÖ’lerin katılımını ve etkinliğini artırmaya yönelik stratejilere yer verilmektedir.

Tablo 2

YÖ Katılımını ve Etkinliğini İyileştirme

Kategoriler	Kodlar (N)
Okul Bağlamsal Faktörleri	kaynak erişimi (n=3), rol belirsizliği (n=1), iş esnekliği (n=1), istismar (n=1), genel deneyim (n=1), fiziksel alan (n=1), kaynak erişim zorluğu (n=1), öğrenci adaptasyonu (n=1)
Entegrasyon	iletişim kopukluğu (n=1), destek eksikliği (n=1), eğitimin devamlılığı (n=1), yönetici rolü (n=1), yönetim desteği (n=1), mesleki gelişim (n=1), planlama eksikliği (n=1), ekipmana erişim (n=1)
Sınıf Dinamikleri	öğrenci tanıma zorluğu (n=1), eğitim sürekliliği (n=3), iletişim dinamikleri (n=1), beklenmedik durumlar (n=1), disiplin yönetimi (n=1), öğrenme sürekliliği (n=2), kurs sürekliliği (n=1), yöntem uyumsuzluğu (n=1)
İletişim ve İş birliği	İş birliği fırsatları (n=1), tutum farklılıkları (n=1), olumsuz algı (n=1), rolü küçümseme (n=1), sürekli değişim (n=1), genel algı (n=1), öğretmen iletişimi (n=1), veli iletişimi (n=2), iletişim sorunları (n=1), yönetim beklentileri (n=1)
Örgütsel Bağlılık	moral bozukluğu (n=2)
Sınıf Öğretmenleri ve Okul Yönetimi ile İlişkiler	YÖ iletişimi (n=1), deneyim paylaşımı (n=2), meslektaşlarla karşılaştırma (n=1), kendi deneyimlerinden öğrenme (n=1), yönetim desteği (n=2), sınıf öğretmeni iş birliği (n=1), iletişimde atılganlık (n=1)
Veli İlişkileri	veli tepkileri (n=3), veli iletişimi (n=2)
İdari Hususlar	maaş ve gelir sorunları (n=1), idare ile ilişkiler (n=1), ek ders sorunları (n=2), idari rolün önemi (n=1)

Tablo 2’ye göre, YÖ’leri etkileyen okul bağlamsal faktörlerden sınıf dinamikleri ve idari hususlara kadar çeşitli faktörler kategorize edilmiştir. YÖ’lerin kaynak erişimi ve rol belirsizliği ile ilgili zorlukları dile getirmesiyle, kaynakların erişilebilirliği ve rollerin netliği önemli bir odak noktasıdır. Entegrasyon ve destek, etkili iletişim, yönetim desteği ve mesleki gelişim fırsatlarına duyulan ihtiyacın altını çizen önemli unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Sınıf dinamikleri ve sürekliliği de vurgulanmakta, öğrencilerin tanınmasındaki zorluklar ve eğitimin sürekliliğinin sağlanması gibi konular öne çıkmaktadır. Tablo 2, olumsuz algıları ve rolün küçümsemesini azaltmak için hem meslektaşlarla hem de velilerle etkili iletişim ve iş birliğinin önemini yansıtmaktadır. Örgütsel bağlılık sorunları, özellikle de moral bozukluğu, tekrarlayan endişelerdir. Maaş ve gelir eşitsizlikleri de dâhil olmak üzere idari hususlar, daha iyi idari desteğe ve YÖ’lerin rollerinin tanınmasına duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Genel olarak tablo, YÖ’lerin okul ortamına entegrasyonu, alınan desteğini ve düşük etkinlik gibi sorunları ortaya koymaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin, YÖ'lerin Rolüne ve Statülerine Yönelik Tutumları

Sınıf öğretmenlerinin YÖ'lere Yönelik Algı ve Tutumları

Tablo 3'te, sınıf öğretmenlerinin YÖ'lere yönelik algı ve tutumlarına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 3

YÖ'lere Yönelik Algı ve Tutumlar

Kategoriler	Kodlar
Öğretmenlerin Beklentileri	faaliyet eksikliği (n=1) planlı yaklaşım (n=1) düşük sorumluluk (n=1)
Öğrenci Tepkileri	disiplin sorunları (n=1) motivasyon kaybı (n=1)
Veli Geri Bildirimi	veli endişeleri (n=1) güven kaygısı (n=2) eğitim kaygısı (n=2)
Öğretmenlerin Saygınlığı sorunu Okul Yönetiminin Rolü	mesleki ayrımcılık (n=2) yönetici desteği (n=1) rol beklentisi (n=1) etkin yönetim desteği eksikliği (n=3) yönetici katılımı (n=1) idari düzenlemeler (n=2)

Tablo 3'e göre, sınıf öğretmenlerinin ifadeleri arasında YÖ'lerin okullardaki faydasını kabul etmekten, sistemik kırılğanlıklar ve rollerinde etkinlik eksikliğine ilişkin endişelere kadar değişen bulgular elde edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, YÖ'lerden beklentilerini dile getirmekte, planlı bir yaklaşımı tercih etmekte ancak YÖ'lerin genellikle daha az sorumluluk taşıdığını ve bunun da bazen görevlerin tam olarak yerine getirilmemesine yol açtığını kabul etmektedir. YÖ'lere karşı disiplin sorunları ve motivasyon kaybı da dâhil olmak üzere öğrenci tepkileri kaydedilmiştir, bu da YÖ'lerin varlığının öğrenci davranışını ve katılımını etkileyebileceğini göstermektedir. Veli geri bildirimleri, YÖ'ler görevdeyken güven ve eğitim kalitesiyle ilgili endişelere işaret etmektedir. Özellikle, bazı sınıf öğretmenlerinin YÖ'leri daha az saygın veya deneyimli olarak algılamasıyla, mesleki ayrımcılığın söz konusu olduğuna dair bulgular vardır. Okul yönetiminin YÖ'leri desteklemedeki rolü kritik bir noktadır, sınıf öğretmenleri hem daha iyi yönetim desteğine duyulan ihtiyaca hem de idari düzenlemelerden kaynaklanan zorluklara işaret etmektedir. Genel olarak bulgular, sınıf öğretmenleri, YÖ'ler, öğrenciler, veliler ve okul yönetimi arasındaki karmaşık dinamikleri vurgulamakta ve okullarda YÖ'ler için daha iyi entegrasyon ve destek sistemlerine duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

YÖ Katılımının ve Etkinliğinin İyileştirilmesi

Tablo 4'te, sınıf öğretmenlerinin okullarda YÖ'lerin katılımını ve etkinliğini artırmaya yönelik strateji önerileri incelenmektedir.

Tablo 4

YÖ Katılımını ve Etkinliğini İyileştirme

Okul Bağlamsal Faktörleri	Kategoriler		
	Entegrasyon ve Destek Stratejileri	Sınıf Dinamikleri ve Öğrenme Sürekliliği	İletişim ve İş birliği
Kodlar			
YÖ öğretmen kullanımı (n=1)	uygun öğretmen seçimi (n=1)	öğrenci tepkileri (n=3)	geri bildirim (n=3)
kişisel talepler (n=1)	öğretmen değişikliği (n=1)	disiplin sorunları (n=2)	pozitif motivasyon (n=1)
ihtiyati tedbirler (n=1)	eğitim sürecinin devamlılığı (n=1)	disiplin ve davranış sorunları (n=1)	geri bildirim alışverişi (n=1)
katılım ve bilgilendirme (n=1)	öğretmen tutumları (n=1)	öğrenci ve veli tepkisi (n=1)	okul yönetiminin rolü (n=2)
yönetimsel yaklaşım (n=1)	yönetim ve öğretmen arasındaki ilişki (n=1)	ev ödevi yönetimi (n=1)	iletişim eksikliği (n=1)
önleyici stratejiler (n=1)	okul kültürüne uyum (n=1)	günü kurtarmak (n=1)	iletişim stratejileri (n=1)
yönetici ve öğretmen ilişkisi (n=1)	öğretmen rolleri (n=2)	eğitimde verimlilik (n=1)	velilerin güveni (n=1)
görev ve sorumluluklar (n=1)	görev bilincinin önemi (n=1)	motivasyon kaybı (n=1)	velilerin eğitim kaygısı (n=1)
sistem güvenlik açıkları (n=1)	sorumluluk ve katılım (n=1)	çocukların tepkileri (n=1)	yöneticilerin bakış açısı (n=1)
yasal düzenleme ihtiyacı (n=1)	profesyonel kültür (n=1)	öğrenci etkileşimi (n=1)	iletişim engelleri (n=1)
düzenleme ihtiyacı (n=1)	öğretmenler arası iletişim (n=1)	ders işleme eksiklikleri (n=1)	Yönetici ve öğretmen ilişkisi (n=2)
anksiyete (n=1)	YÖ öğretmeni ile planlama (n=1)	kurs devamlılığı (n=1)	iletişim eksiklikleri (n=1)
düzen ihlali (n=1)	YÖ öğretmeninin rolü (n=1)	eğitimde verimlilik farkı (n=1)	YÖ öğretmeniyle iletişime geçin (n=1)
planlama ve hazırlık (n=1)	öğretmenler arasındaki fark (n=1)	ders işlemede farklılıklar (n=1)	talimat alma (n=1)
öğretmen tercihi (n=1)	yönetici toleransı (n=1)	eğitimde üretkenlik düşüşü (n=1)	YÖ'den geri bildirim (n=2)
öğrenci tepkileri (n=2)	planlama ve irtibat (n=1)	sınıf disiplini (n=1)	bilgi paylaşımı (n=1)
velilerin tepkisi (n=1)	temasın önemi (n=1)	öğretimde süreklilik (n=1)	okul içi faktörler (n=1)
YÖ öğretmenin faydaları (n=1)	YÖ ile planlama (n=1)	disiplin sorunları (n=1)	destek stratejileri (n=1)
disiplin farklılıkları (n=1)	YÖ ile iletişim (n=1)	öğrenmede süreklilik (n=1)	sınıf dinamikleri (n=1)
YÖ'nün olumlu etkisi (n=1)	etkin uygulama (n=1)	davranış değişikliği (n=2)	öğretmenler arası iletişim (n=1)
YÖ ihtiyacı (n=1)	sorumluluk bilincinin önemi (n=1)	öğrenme sürekliliği (n=1)	eğitimde süreklilik (n=1)
süreklilikte verimlilik (n=1)	iletişimde eşitlik (n=1)		velilerin tepkileri (n=1)
veli tutumları (n=1)	irtibat ve yönlendirme (n=1)		YÖ öğretmenin gerekliliği (n=1)
sistem gerekliliği (n=1)			planlama ve bilgilendirme (n=1)

Tablo 4'e göre, YÖ'lerin birden fazla amaç için yararlı olduğunu, kişisel talepler ve ihtiyati tedbirlerin önemini ve sınıf yönetimi sürecine öğretmenlerin dahil olmasını vurgulamaktadır. Sistem açıkları ve yasal çerçevelerin iyileştirilmesi gerekliliği, sınıf disiplini ve tutarlılığın korunması zorlukları ve YÖ'ler için sınıf öğretmenlerinin planlama ve hazırlığının önemi ele alınmaktadır. Öğrenci ve veli tepkilerinin farklı olduğu, bazılarının tedirginliklerini ifade ettiği ancak YÖ'lerin sürekliliği sağlama rolünün önemini altı çizilmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri, YÖ'lerin müfredatı sorunsuz sürdürmeleri gerektiğini, etkili entegrasyon ve destek için açık iletişim ve

yönetim desteğinin kritik olduğunu belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden, öğrencilerin kendi öğretmenlerinin yokluğunda davranış ve motivasyonlarında gözle görülür değişiklikler ve disiplin sorunlarının arttığı gözlemlenmiştir. Eğitim sürecinde geri bildirim önemi, öğrenci ilgisini teşvik etme stratejileri, iletişim engelleri ve öğrenci karakterini anlamının önemi gibi konular da vurgulanmaktadır. Genel olarak, YÖ'leri okul sistemine etkin bir şekilde entegre etmek ve etkinliklerini artırmak için dikkatli seçim, etkili planlama, açık iletişim ve güçlü idari destek içeren bütünsel bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Okul Yöneticilerinin (Müdürler ve Müdür Yardımcıları) YÖ'lerin Rolüne ve Statülerine Yönelik Tutumları

Okul Yöneticilerinin YÖ'lere Yönelik Algı ve Tutumları

Tablo 5'te, okul yöneticilerinin yedek öğretmen sisteminin çeşitli yönlerine ilişkin algı ve tutumları verilmektedir.

Tablo 5

YÖ'lere Yönelik Algı ve Tutumlar

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar
Algılar ve Tutumlar	Negatif	fazlalık algısı (n=1) öğrenci ilişkileri (n=1) çalışma barışı (n=1)
	Pozitif	olumlu algı (n=1) durum farkındalığı (n=1) eğitim devamlılığı (n=1) müfredat dışı faaliyetler eşit paylaşım (n=1) öğretmen etkileşimi (n=1) velilerle ilişkiler (n=1) eşit dağıtımın zorluğu (n=1) görev tahsisi (n=1) olumlu değerlendirme (n=1) iletişim memnuniyeti (n=1) öğretmen talebi (n=1)

Tablo 5'te, okul yöneticilerinin yedek öğretmen sisteminin çeşitli yönlerine ilişkin algı ve tutumları, olumsuz ve olumlu bakış açıları altında kategorize ederek yansıtılmaktadır. Olumsuz olarak, öğretmen sayısı fazla olduğunda öğretmenler arasında bir rahatsızlık algısı, kendi sınıfları veya öğrencileri olmayan öğretmenlerde bir kopukluk hissi ve öğretmen fazlalığının çalışma barışını bozacağına dair endişeler bulunmaktadır. Olumlu yönden bakıldığında, yedek öğretmenler destek eğitim ve görev rotasyonundaki rolleri, getirdikleri rahatlama ve eğitimin sürekliliğine katkıları nedeniyle okul yöneticileri tarafından takdir edilmektedir. Bu öğretmenlerin varlığı, okul yönetimine göre, ders dışı etkinliklere yardımcı olmakta ve iş yükü ile ücretin adil dağılımını sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenler arasındaki iletişimden memnuniyet duyulmakta ve sistemin geneline ilişkin olumlu geri bildirimler alınmaktadır. Adil sınıf dağılımı ve resmi görev atamalarına duyulan ihtiyaç gibi zorlukların yanı sıra öğretmenlerin derslerine belirli meslektaşlarının girmesini tercih ettikleri de okul yöneticileri tarafından belirtilmektedir. Genel olarak tablo, mevcut sistemin faydalarını ve zorluklarını dengeleyen, eğitim ortamına ilişkin incelikli bir görüşü vurgulamaktadır.

YÖ Katılımının ve Etkinliğinin İyileştirilmesi

Tablo 6'da okul yöneticilerinin yedek öğretmen katılımının ve etkinliğinin iyileştirilmesine yönelik önerileri verilmektedir.

Tablo 6

YÖ Katılımının ve Etkinliğinin İyileştirilmesi

Kategoriler	Kodlar
Okul Bağlamsal Faktörleri	görev bilinci (n=1) sistemsel görüş (n=1) görevlendirme (n=1) görev bilinci ve cazibe (n=1) görev dağılımı (n=1) aitlik hissi eksikliği (n=1) eğitim sürekliliği (n=1)
Entegrasyon	görev ve sorumluluklar (n=1) idari görevler (n=1)
Sınıf Dinamikleri ve Öğrenme Sürekliliği	görev dağılımı resmiyeti (n=1) dersin boş geçmemesi (n=1) derslerin boş geçme olasılığı (n=1)
İletişim ve İş birliği	velilerle iletişim (n=1) disiplin sorunları (n=1) etkileşim ve bilgilendirme (n=1) dinlenme ve destek (n=1) velilerle iletişim (n=1) diğer öğretmenlerle ilişkiler (n=1)

Tablo 6'da okul yöneticilerinin çeşitli okul bağlamsal faktörleri ve entegrasyon/destek stratejilerine ilişkin bakış açıları özetlenmektedir. Yöneticiler, öğretmen atamalarının yönetilmesinde görev bilinci ve sistemik bakış açısının önemini vurgulayarak, öğretmenler arasında net bir rol dağılımı ve aidiyet duygusunun gerekliliğinin altını çizmektedir. Eğitimin sürekliliği ve sorumlulukların etkili bir şekilde yönetilmesi için yedek öğretmenlere sahip olmanın değerini kabul etmektedirler. Entegrasyon ve destek stratejileri açısından idari görevlere, görev dağılımının resmileştirilmesine ve ders iptallerinin önlenmesi ve disiplinin korunması gibi sınıf dinamiklerinin sağlanmasına odaklanılmaktadır. Öğretmenler arasında etkileşim ve bilgi paylaşımına, sınıf öğretmenlerin dinlenmesine ve desteklenmesine, velilerle etkili iletişime ve diğer öğretmenlerle iyi ilişkilerin sürdürülmesine vurgu yapılarak iletişim ve iş birliği de öne çıkarılmaktadır. Ayrıca, daha iyi entegrasyon stratejileri arasında etkili öğretmen iletişimi, bölüm toplantılarına katılım ve YÖ rollerinin farklı sınıflar arasında özel olarak dağıtılması yer almakta ve üretken ve iş birliğine dayalı bir eğitim ortamını yönetmenin karmaşık dinamiklerini vurgulamaktadır.

Velilerin YÖ'lerin Rolü ve Çocuklarının Eğitimi Üzerindeki Etkisine Dair Algıları**Velilerin YÖ'lerle İlgili Deneyim ve Görüşlerine İlişkin Algıları**

Tablo 7'de, velilerin YÖ ile ilgili deneyim ve görüşlerine ilişkin algılarına dair bulgular verilmektedir.

Tablo 7

Velilerin YÖ'lerle İlgili Deneyim ve Görüşlerine İlişkin Algıları

Kategori	Kod
Farkındalık ve İletişim	doğrudan raporlama (n=1) haberdar (n=1)
YÖ Rolü Algısı	YÖ mevcudiyeti (n=1) YÖ'nün çeşitli yaklaşımları (n=1) etkin öğretim (n=1)
Veli Katılımı	sınırlı YÖ- veli etkileşimi (n=2) gözlem (n=1) sınırlı tartışma (n=1) grup tartışmaları (n=1)
Eğitim Beklentileri	etkinlik temelli öğrenme (n=1) YÖ eğitim yaklaşımı (n=1) yapılandırılmış öğrenme (n=1)
Sınıf Öğretmeni ile Karşılaştırma	kendi sınıf öğretmeninin tercih edilmesi (n=3) YÖ'nün daha az etkili bulunması (n=1) olumlu deneyim (n=1)
Bilgi Açığı	netlik eksikliği (n=1)
Çocuk ile İletişim	doğrudan raporlama (n=1)
YÖ Faaliyetleri	sınırlı faaliyetler (n=1)
Velinin Çocuk Göndermeme Kararı	şartlı katılım (n=1)
Algılanan Etkililik	sınırlı fayda (n=1)
Çocuğun Uyum Yeteneği	kendi öğretmeni ile daha rahat hissetme (n=1)
İyileştirme Önerileri	yapılandırılmış öğrenme (n=1) etkinlik temelli öğrenme (n=1) yeterlik ihtiyacı (n=1)
YÖ Varlığının Farkındalığı	öğrencinin veliye haber vermesi (n=2)
Algılanan Eğitim Kalitesi	yetersiz öğrenme (n=1)

Tablo 7'ye göre, velilerin YÖ'leri sınıfın kendi öğretmeni ile kıyaslama eğiliminde oldukları görülmektedir. YÖ'ler ile iletişim konusunda sıkıntı çektiğini ifade eden velilerin yanı sıra bazı velilerin YÖ'lerin normal öğretim programını izlemek yerine farklı etkinlikler yaptıklarını eden veliler de bulunmaktadır. Normal öğretmenlerle yapılan karşılaştırmalarda, öğrencilerin kendi öğretmenlerine alışkın olmaları nedeniyle normal öğretmenlerin tercih edildiği sıklıkla vurgulanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde norm fazlası olmaları nedeniyle il ve ilçe merkezlerinde YÖ olarak görevlendirilen yedek öğretmenlerin okullardaki rolleri, sorumlulukları ve deneyimleri, okul yöneticileri, yedek öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve velilerin bakış açısıyla incelenmiştir. YÖ'ler ile ilgili Türkiye'de MEB mevzuatında tanımlı bir görev ya da rol bulunmamaktadır. Bunun yerine, il ve ilçelerde YÖ'lerin geçici olarak okullarda görevlendirmeleri gerçekleştirilmektedir. Diğer ülkelerde ise YÖ'ler ile ilgili farklı terimler kullanılsa da (Cleeland, 2007), bu öğretmenlerin ayrı bir istihdam süreçleri ile okullarda ayrı bir unvan ile istihdam edildikleri görülmektedir (Nicholas ve Wells, 2017; Uchida ve diğerleri, 2021). Türkiye'deki öğretmenlere yönelik yasal çerçeve, 2022 yılında yürürlüğe giren kapsamlı bir kanunla iyileştirilmiştir (MoNE, 2022). Ancak, bu yasal çerçevede YÖ'ler için özel düzenlemeler

yapılmamıştır.

Türk eğitim sisteminde YÖ'lerin dâimi bir sınıflarının olmaması, sınıfın kendi öğretmeninin öğretim yöntemlerine uyum sağlama sorunu, disiplin kurma sorunları ve zaman zaman meslektaşlarının olumsuz tutum ve davranışlarına maruz kalmaları araştırmada öne çıkan bulgular arasındadır. Benzer şekilde, literatürde YÖ'lerin okullarda belirli açılardan sorunlar yaşadıklarına dair bulgular yer almaktadır. Clifton ve Rambaran (1987) bazı okul yöneticilerinin YÖ'leri geçici çalışanlar olarak algıladıkları için onlara yardım etme konusunda istekli olmadıklarını ve Crittenden (1994) çok az sayıda okul yöneticisi ya da kadrolu öğretmenin YÖ'lere öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentileri karşılamaları için gerekli desteği verdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Rogers (2001) bazı YÖ'lerin okul yöneticilerinin ve kadrolu öğretmenlerin öğrencileri disipline etme çabalarını desteklemediklerini, yani uygunsuz öğrenci davranışlarını yönetme becerilerinin sınırlı olduğunu belirttiklerini bulmuştur. Yine benzer şekilde, YÖ'lerin nadiren sıcak (Aceto, 1995) ve dostane bir şekilde karşılandığı (Colbert, 2001; Drury, 1988; See, 1970); nadiren okul içinde görüldüğünde selam verildikleri (Colbert, 2001); çoğunlukla okulun kendi öğretmenlerine (Cleeland, 2000) ve öğrencilere (Kraft, 1980) takdim edilmedikleri ya da tanıştırılmadıkları ile ilgili bulgular yer almaktadır. Kendilerini okula ait hissetmeme (Jentzen ve Vockell, 1978; Jones ve Hawkins, 2000; Tracy, 1988) ya da meslektaş olarak kabul edilmeme de literatürde yer alan bulgular arasındadır. Ayrıca, literatürde YÖ'lerin sıklıkla mesleki izolasyon, yetersiz destek ve sınıf yönetiminde zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir (Bekingalar, 2015; Duggleby ve Badali, 2007).

Bu araştırmada, yedek öğretmenlik sistemi ile ilgili YÖ'lerin kendileri, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve veliler ile ilgili yapılan bireysel görüşmelerin içerik analizi sonucu ön plana çıkan bulgular karşılaştırıldığında, YÖ'lerin esnek çalışma saatlerine sahip olmaları kendileri tarafından olumlu değerlendirilirken, okula aidiyet hissetmeme, düzenli bir sınıfta öğretim yapamama, öğrenci ve veliler tarafından tanınmama, zaman zaman sınıf öğretmenlerinin olumsuz tutum ve davranışlarına maruz bırakılma gibi açılardan olumsuz deneyimlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Okul yöneticileri açısından ise YÖ'lerin okullardaki varlığı, herhangi bir nedenle okulun kendi öğretmeni derse gelemediğinde sınıfın boş kalmaması açısından olumlu bulunsa da YÖ sayısının çok olmasının da okul kültüründe olumsuz etkilere neden olabileceği açısından olumsuz bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun da temel nedenlerinden birisinin YÖ'lerin hangi okula görevlendirileceklerinde okul müdürlerinin beklenti ve taleplerinin pek de dikkate alınmaması gösterilebilir. Diğer yandan, sınıf öğretmenlerinin, öğretimin devamlılığı açısından konuyu ele alarak çocuğun yüksek yararını düşünerek YÖ sistemini olumlu buldukları tespit edilmiştir. Hatta sınıf öğretmenleri, YÖ sisteminin resmi olarak mevzuata eklenmesiyle bu öğretmenlerin de daha sistemli bir şekilde okullarda varlık gösterebileceklerini ifade etmişlerdir. YÖ'lerin sabit olmaması ya da bazen deneyimsiz olmaları ise sınıf öğretmenleri açısından olumsuz bulunan hususlardandır. Son paydaş olarak veliler ise, her zaman kendi öğretmenlerini önceliklendirmekle birlikte YÖ'lerin sınıfta öğretim açısından çok aktif olmadıklarını düşündükleri ve hatta zaman zaman YÖ'lerin derse gireceği bilgisini aldıklarında öğrencileri okula göndermeme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

YÖ'ler arasında aile yükümlülükleri olanlar için zaman esnekliği bir avantaj iken, mesleki öğrenme uygulamalarına katılımlarının sınırlı olmasının bir dezavantaj olması bu araştırmada öne çıkan bulgular arasındadır. Bu durum, YÖ'lerin farklı mesleki standartlar karşısında kendilerine olan güvenlerinde bir tutarsızlık olduğunu belirten Nicholas ve Wells (2017) ile mesleki öğrenime erişimde karşılaşılan zorlukları vurgulayan Uchida ve diğerleri'nin (2021) bulgularıyla örtüşmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılım eksikliği, sadece öğretmenlerin pedagojik gelişimlerini engellemekle kalmaz, aynı zamanda okul topluluğundan dışlanmalarına da neden olabilir (Bekingalar, 2015).

Bu araştırmanın bulgularında dikkat çeken bir husus, YÖ'lerin okul toplumuna takdim edilmek istediklerini bildirmeleridir. Benzer beklentiler literatürdeki araştırmalarda da YÖ'ler tarafından ifade edilmiştir (Örn. Duggleby ve Badali, 2007; Charteris ve diğerleri, 2017). Buradan hareketle YÖ'lerin örgütsel aidiyet hissetme ihtiyacı içerisinde oldukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, YÖ'lerin sınıf yönetiminde sorun yaşamalarıdır. Bu durum, Nicholas ve Wells'in (2017), YÖ'lerin sınıf yönetimi gibi belirli konularda kendilerine güvendiklerini ancak kültürel yeterlilik gibi alanlarda eksik olduklarını ifade ettikleri bulgularıyla tutarlıdır. Sınıf yönetimi becerilerinin önemi Uchida ve diğerleri (2020) çalışmalarında da vurgulanmış ve bu alanlarda mesleki gelişim ihtiyacının altı çizilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, YÖ'lerin sahip oldukları esnek çalışma modeli kendileri açısından bir avantaj olarak görülmektedir. Literatürde YÖ'lerin toplumsal cinsiyet rollerine dayalı olarak bu tür zaman esnekliklerini olumlu buldukları ve bu nedenle YÖ olarak çalışmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir (Duggleby ve Badali, 2007).

Bu araştırmanın bulgularının genel olarak literatürle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, okul kültürüne uyum sağlama konusu, YÖ'lerin etkili performansı için önemli görülmektedir (Uchida ve diğerleri, 2021). Ancak araştırmalar, YÖ'lerin sıklıkla dışlanma duyguları yaşadıklarını, bunun da işlerinde mutsuz olmalarına neden olabileceğini göstermektedir (Charteris ve diğerleri, 2017; Nicholas ve Wells, 2017). Bu nedenle, YÖ'lerin öğretim becerileri ve nihayetinde öğretimin niteliği bu dışlanmadan etkilenebilir (Jenkins ve diğerleri, 2009). Literatürde YÖ'lerin okul yönetimlerinden yeterli destek göremediğine, okul imkânlarından diğer öğretmenler gibi faydalanma konusunda eksiklikler olduğuna dair bilgiler yer almaktadır (Cleeland, 2007; Percy ve Beaumont, 2008). Buradan hareketle, YÖ'lerin okul kültürüne ve sistemine uyumları için okul yöneticilerine önemli rol ve sorumluluklar düştüğü söylenebilir.

Bu olumsuz durumlara rağmen, YÖ'lerin öğretimin sürdürülebilirliğini sağlamada oynadıkları kritik rol üzerine tartışma bulunmamaktadır (Uchida ve diğerleri, 2021). Bu araştırmada da sistemin çeşitli teknik problemlerine rağmen, tüm paydaşlar öğretimin devamlılığı için YÖ'lerin mevcudiyetini gerekli bulmaktadır. Buradan yola çıkarak, mesleki gelişimlerini ve okul toplumuna entegrasyonlarını teşvik edecek politika ve prosedürlerin uygulamaya konulmasıyla, YÖ'lerle ilgili olumsuz görüşlerin çoğu azaltılabilir ve etkinlikleri artırılabilir (Dean ve diğerleri, 2017).

Bununla birlikte, YÖ'lerin daha hafif bir yüke veya daha düşük bir bağlılık düzeyine sahip olduğu düşünüldüğünde, tam zamanlı çalışanlar arasında motivasyonun azalması ve işyeri uyumunun bozulması olasılığı da dahil olmak üzere zorlukların ortaya çıkabilme ihtimali bulunmaktadır (Charteris ve diğerleri, 2017). Bunun sonucunda da YÖ'lerin denetlenmesi ve eğitim sistemine dahil edilmesiyle ilgili karmaşık idari sorunlar, öğretimin zaman içinde daha az istikrarlı ve tutarlı hale gelmesine neden olabilir (Reupert ve diğerleri, 2023).

Müdür yardımcılarının olumlu bakış açısına göre, YÖ'lerin sağladığı esneklik, özellikle öğretmen devamsızlığı gibi öngörülemeyen durumlarda çok önemlidir. Bu, ilgili literatürde vurgulanan bir nokta olan eğitimin sürekliliğinin sağlanması açısından kritik önem taşımaktadır. Müdür yardımcılarının olumsuz bakış açısıyla ilgili olarak, YÖ'lerin okul topluluğu içinde yabancı olarak algılanabildikleri tespit edilmiştir. Bu durum, örgüt kültürüne aidiyet eksikliği ile ilişkili bir durumdur (Herrmann ve Rockoff, 2010).

Literatürdeki kanıtlar, YÖ'lerin eğitimin sürekliliğini sağlamak, tam zamanlı personeli desteklemek ve çeşitli okul faaliyetlerine katkıda bulunmak için gerekli olduğunu doğrulamaktadır. Geçici olmalarına rağmen, okul yöneticileri, YÖ'lerin aksaklıkları en aza indirerek ve okul rutinlerini

koruyarak kattıkları değerin farkındadır (Charteris ve diğerleri, 2017; Uchida ve diğerleri, 2021). YÖ'ler için sürekli mesleki gelişim ve mentörlük eksikliği, okul sistemine entegrasyonlarını iyileştirmek için ele alınması gereken önemli bir boşluktur (Nicholas ve Wells, 2017). Bu bulgular bağlamında literatür, YÖ'lerin okulların işleyişinde çok önemli bir rol oynamalarına rağmen, geçici statüleri ve okul kültürüne entegrasyonları ile ilgili önemli zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir.

Velilerin, YÖ'lerin çocuklarının eğitimindeki rolü hakkında farklı görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bazı veliler, YÖ'lerin normal öğretmen olmadığında öğrenmenin devamlılığını sağladığına dair bakış açısı varken öğretim yöntemlerindeki çeşitlilik eksikliği ve öğrenme çıktılarındaki tutarsızlık nedeniyle YÖ sistemine şüpheyle yaklaşmaktadır. Bununla ilgili olarak literatürde, YÖ'lerin öğrenmenin sürekliliğini sağlamadaki önemi ve velilerin eğitime katılımı için çok önemli olan velileri bilgilendirme ile ilgili bulgular bulunmaktadır (Fan ve Chen, 2001). Ayrıca YÖ'lerin öğretim stratejilerini geliştirebilecekleri için mesleki gelişim fırsatlarına erişimlerinin gerekliliğinin altını çizilmektedir (Uchida ve diğerleri, 2021).

YÖ'ler ve veliler arasındaki iletişim boşluğunun, YÖ'lerin nitelikleri ve katkılarının değeri hakkında yanlış anlamalara yol açtığı bu araştırmanın önemli bulgularındandır. Literatür, veliler ve YÖ'ler arasında etkili iletişimi de içeren etkili veli katılımının olumlu akademik sonuçlarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Wilder, 2014). Çocukların farklı öğretim tarzlarına ve kişiliklerine uyum sağlama konusundaki endişeleri, çocukların sosyal ve akademik gelişimi için tutarlı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemini inceleyen çalışmalarda kabul edilmektedir (Uchida ve diğerleri, 2021).

Velilerde, YÖ'lerin okul programlarındaki aksamaları en aza indirmek için gerekli olduğu yönünde genel fikir birliği bulunmaktadır (Uchida ve diğerleri, 2021). Velilerin YÖ'lerle ilgili endişeleri genellikle, eğitim kalitesinde algılanan tutarsızlıklardan ve çocuklarının eğitimi ve refahı üzerindeki etkiden kaynaklanmaktadır (Reupert ve diğerleri, 2023).

Farklı öğretim tarzları nedeniyle, YÖ'ler sıklıkla normal öğretmenlerden daha az etkili bulunmaktadır. Literatüre göre, YÖ'lerin marjinalleştirilmesi ve mesleki eğitime erişimlerinin olmaması, pedagojik bilgi ve becerilerini sürdürmelerini zorlaştırmaktadır (Nicholas ve Wells, 2017). YÖ'lerin sık sık rotasyona tabi tutulması, endişelerini artırmaktadır. Burada dile getirilen endişeler, neoliberal eğitim sistemi bağlamında YÖ'lerin marjinalleştirilmesi ve savunmasızlığı üzerine yapılan daha geniş tartışmalarla tutarlıdır (Charteris ve diğerleri, 2017). YÖ'ler genellikle anlık (ad hoc) çözüm olarak görülmektedir. Öğrenci katılımı, etkili öğretmen-aile iletişimine bağlıdır, bu da bu alandaki iyileştirmelerin bazı veli endişelerini giderebileceği anlamına gelmektedir (Kraft ve Dougherty, 2013). Sonuç olarak, eğitim araştırmalarında ele alınan konular ile katılımcıların ifade ettiği veli görüşleri arasında önemli bir örtüşme vardır. Bu sonuçlar, YÖ'lerin müfredat tutarlılığını sağlama, velilerle iletişim kurma ve eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegre olma konusunda karşılaştıkları zorlukları vurgulamaktadır. Ayrıca bu zorlukların öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve esneklikleri üzerindeki etkilerini de vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, Türk eğitim sistemi içinde hem politika hem de uygulama açısından önemli sonuçlar doğurabilir. Bulgular, iş güvencesi, kaynaklara erişim, mesleki gelişim fırsatları ve mesleki öğrenme topluluğu kurmaya yönelik stratejilere odaklanan, YÖ'leri daha iyi desteklemeyi amaçlayan yeni politikaların geliştirilmesi konusunda bilgi sağlayabilir. Bu çalışma, YÖ'lerin karşılaştığı zorluklar hakkında okul yöneticilerine veri sağlarken, YÖ'lerin okul topluluklarına uyum süreçlerini iyileştirmek için potansiyel stratejiler ortaya koymaktadır. Bulgular ayrıca okulları, YÖ'leri istihdam etmek ve desteklemek için daha net yönergeler ve süreçler geliştirmeye sevk etmektedir. Araştırma, YÖ'lerin eğitimin sürekliliğinin sağlanmasında oynadıkları hayati rolü

ve öğrenci öğrenimi üzerindeki etkilerini vurgulayarak, bu öğretmenlerin eğitim camiasında daha geniş bir şekilde tanınmasını ve takdir edilmesini teşvik etmektedir.

Etik Kurul Onayı: "The Invisible Educators: Understanding the Role and Impact of Casual Relief Teachers in Turkish Schools " adlı çalışma Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nin 04.10.2023 tarih ve 2023/10 sayılı toplantısında görüşülmüş olup, 09.10.2023-E.633656 evrak tarih ve sayısı ile etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışmaya her iki yazar eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı: Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

References

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme [Teacher training in Turkish educational system from past to present]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 143-160.
- Aceto, J. T. (1995). A piece of cake. *Phi Delta Kappan*, 76(6), 490-492.
- Altun, T., & Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of the views of teachers and administrators of a Science and Art Center (SAC) about professional development and school improvement]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177.
- Baran, N. İ., & Altun, T. (2014). Dershanelerin eğitim sistemimizdeki yeri ve önemi [Role and importance of dershanes in our education system]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 333-344.
- Bayrakçı, E., & Dinç, M. (2020). Örgütsel yeşil davranışlara yönelten güdüler: Özel okul öğretmenleri üzerine nitel bir araştırma [Motives towards organizational green behaviors: A qualitative research on the private school teachers]. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 188-201.
- Bekingalar, L. (2015). *Examining opinions and perceptions regarding substitute teachers and their impact on student learning* [Unpublished doctoral dissertation]. Nova Southeastern University.
- Bletzer, K. V. (2010). Performing substitute teaching. *Urban Review*, 42(5), 403-421. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0137-y>
- Bontempo, B. T., & Deay, A. M. (1986). Substitute teachers: An analysis of problem situations. *Contemporary Education*, 57(2), 85-89.
- Bransgrove, E., & Jesson, A. (1993). A matter of survival: Stress and the emergency teacher. *Set*, 1(6), 1-4.
- Burroughs, N., Gardner J., & Zuschlag D. (2019). *There is no substitute: Michigan's substitute teacher shortage (MAPPR Policy Research Brief)*. Institute for Public Policy and Social Research, Michigan State University. <http://ippsr.msu.edu/sites/default/files/MAPPR/MAPPR%20-%20There%20is%20No%20Substitute.pdf>
- Campbell, R., Goodman-Williams, R., Feeney, H., & Fehler-Cabral, G. (2018). Assessing triangulation across methodologies, methods, and stakeholder groups: The joys, woes, and

- politics of interpreting convergent and divergent data. *American Journal of Evaluation*, 41, 125 - 144. <https://doi.org/10.1177/1098214018804195>
- Çaparlar, A. (2021). Yedek subay öğretmen" uygulamasında Ahmet Say ve Göriz Köyü (Bingöl) örneği (1960-63) [Ahmet Say and the "reverse officer teacher" practice in the case of Çevrîmpınar (Göriz) village (1960-63)]. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 199-221.
- Cardon, P. W. (2002). A qualitative study of the perceptions of substitute teaching quality. *SubJournal*, 3(2), 29-45.
- Cebiroğlu, K., Kiliñçaslan, N., Çetin, K., & Apaka, N. (2023). Ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmen ve okul yöneticileriyle ilişkileri üzerine nitel bir araştırma [A qualitative study on the relationship of paid teachers with staff teachers and school administrators]. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, 9(3), 48-64.
- Çetin, A., & Aydın, S. (2019). Liselerin pansiyonunda nöbetçi öğretmen olmak: sorunlar ve çözüm önerileri [Becoming a hall monitor at high school hostels: Problems and solutions]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1797-1825.
- Charteris, J., Jenkins, K., Bannister-Tyrrell, M., & Jones, M. (2017). Structural marginalisation, othering and casual relief teacher subjectivities. *Critical Studies in Education*, 58, 104 - 119. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1108208>
- Cleeland, L. (2000). *Qualitative research into secondary school casual relief teachers' perceptions of work-related stress* [Unpublished honours thesis]. The Royal Melbourne Institute of Technology.
- Cleeland, L. (2007). *Attitudes, perceptions, and experiences of casual relief teachers and permanent teachers in Victorian schools* [Unpublished doctoral dissertation]. RMIT University.
- Clifton R. A., & Rambaran R. (1987). Substitute teaching: Survival in a marginal situation. *Urban Education*, 22(3), 310-327. <https://doi.org/10.1177/004208598702200303>
- Colbert, R. P. (2001, Fall). *Substitute teaching: A college professor's personal experience*. Paper presented at the Fitchburg State College, MA (ERIC Document Reproduction Service ED460106).
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Pearson.
- Crittenden, A. (1994). Evaluation of the relief teaching programme in government primary schools in Western Australia. *Issues in Educational Research*, 4(2), 81-93.
- Dean, B. A., Harden-Thew, K., & Thomas, L. (2017). Building an online community to support the professional development of casual teachers. *International Journal for Academic Development*, 22(1), 31-42.
- Drake, J. M. (1981). Making effective use of the substitute teacher: An administrative opportunity. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 65(446), 74-80.
- Driedger-Enns L. M. (2014). Relational identity making on the professional landscape as a substitute teacher: Interruptions and continuities. *Teacher Education Quarterly*, 41(3), 87-103. <http://www.jstor.org/stable/teaceducquar.41.3.87>
- Drury, W. R. (1988). Eight ways to make sure substitute teachers aren't babysitters. *American School Board Journal*, 175(3), 51-67.
- Duebber, D. (2000). Substitute teaching: Sink or swim. *Educational Leadership*, 57(8), 73-74
- Duggleby, P., & Badali, S. (2007). Expectations and experiences of substitute teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 22-33. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i1.55196>

- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması [Comparison of the primary school teachers and special education teachers related to the attitudes about integration education]*. [Unpublished doctoral dissertation]. Marmara University.
- Emmel, N. (2013). *Sampling and choosing cases in qualitative research: A realist approach*. SAGE Publications.
- Evci, B., Evci, A., Arısan, G., & Gerçek, A. (2024). Öğretmen istihdam biçimleri: Ücretli öğretmenlik [Forms of teacher employment: Salaried teaching]. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 286-296.
- Ewing, L. A. (2001). *Relief teaching in Western Australian primary schools*. [Unpublished master's thesis]. University of Western Australia.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fatma, B. & Acar, O. K. (2020). Milli Eğitim Bakanlığında norm kadro uygulaması: Isparta ilinde okul yöneticileri üzerinden bir değerlendirme [Norm staff practice in Ministry of National Education: A qualitative research sample in Isparta province]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44), 141-150.
- Ferrara, P. J., & Ferrara, M. M. (1993). Where's our real teacher? *Schools in the Middle*, 3(2), 11-15.
- Galloway, S. (1993). Out of sight, out of mind: A response to the literature on supply teaching. *Educational Research*, 35(2), 159-169.
- Gammarano, P. J. (2003). Substitute success. *The Science Teacher*, 70(2), 54-55.
- Gill, B., & Hand, B. (1992). The professional standing of the replacement teacher in the education community: A country region's perspective. *Education in Rural Australia*, 2(1), 35-48.
- Grimshaw, D., Earnshaw, J., & Hebson, G. (2003). Private sector provision of supply teachers: A case of legal swings and professional roundabouts. *Journal of Education Policy*, 18(3), 267-288.
- Günay, G., & Özbilen, F. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin okul nöbet görevleri üzerine bir değerlendirme [An evaluation on school guard duty of primary school teachers]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 64-78.
- Gürçan, M. (2021). *Devlet okullarındaki norm fazlası sınıf öğretmenlerinin norm fazlası öğretmen olmaya ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması [Norm surplus class teachers' opinions in primary schools on being the norm surplus teacher: A case study]* [Unpublished master's thesis]. Akdeniz University.
- Güven, D. (2021). Destek eğitim odası öğretmenin rol ve sorumlulukları [Role and responsibilities of support room teacher]. *Trakya Journal of Education*, 1(1), 450-463. <https://doi.org/10.24315/tred.770595>
- Herrmann, M., & Rockoff, J. (2010). Worker Absence and productivity: Evidence from teaching. *Journal of Labor Economics*, 30, 749 - 782. <https://doi.org/10.1086/666537>
- Jenkins, K., Smith, H., & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next!. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/13598660802616443>
- Jentzen, A. E., & Vockell, E. L. (1978). Substitute teachers: Current status and some suggestions for improvement. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 62(416), 84-88.
- Jones, K. R. (1999). *Managing substitute teaching* (No. SP038978). Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals (ERIC Document Reproduction Service No. ED437388).
- Jones, K. R., & Hawkins, A. (2000). Substitute solutions. *American School Board Journal*, 187(8), 34-37.

- Karadağ, Y., Aydoğmuş, M., & Kesten, A. (2020). Sözleşmeli öğretmenlik ve sözlü sınav: Öğretmen adayları ne düşünüyor? [Contract teaching and oral exam: What do the teacher candidates think?]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 237-266.
- King T. K. (2016). *Designing effective professional development for substitute teachers* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Memphis.
- Kraft, D. W. (1980). New approaches to the substitute teacher problem. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 64(437), 79-86.
- Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Landis A. L. (2019). *Understanding the role of substitute teachers* [Unpublished doctoral dissertation]. Concordia University.
- Lassmann, M. E. (2001). Defining the role of the substitute teacher. *Education*, 121(3), 625-628.
- Lokey, G., Ingram, L., & Lang, J. B. (1989, October 4-6). Wanted: Substitute teachers not babysitters. Paper presented at the Mid-America Regional Conference of the Association of Teacher Educators, Kingston/Durant, OK (ERIC Document Reproduction Service No. ED331779).
- Lonsdale, M., & Ingvarson, L. (2003). *Initiatives to address teacher shortage* (Report No. 1447-1957). ACER. <https://research.acer.edu.au/workforce/4>
- McCormack, A., & Thomas, K. (2002, December 1-5). *The reality of uncertainty: The plight of casual beginning teachers* [Paper presentation]. 32nd Annual Conference of the Australian Association for Research in Education in Brisbane, Queensland, Australia. <http://www.aare.edu.au/02pap/mcc02407.htm>
- MoNE. (2022). MEB Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği [MoNE Candidate Teacher and Teaching Career Steps Regulation]. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/14142201_ogretmen_kariyer.pdf
- Morrison, M., & Galloway, S. (1996). Researching moving targets: Using diaries to explore supply teachers' lives. *Explorations in Sociology*, 45, 34-57.
- Morse, J. (1993). *Critical issues in qualitative research methods*. Sage.
- Nartgün, Ş. S. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları [Candidate teachers' views on the criteria of appointment to Ministry of National Education institutions]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- National Union of Teachers. (2003, August). Supply teachers: Pay, conditions and working time. Retrieved, from <http://www.teachers.org.uk/resources/pdf/supplyteachers2.pdf>
- Nicholas, M. & Wells, M. (2017). Insights into casual relief teaching: Casual relief teachers' perceptions of their knowledge and skills. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 229-249. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169506>
- Nidds, J. A., & McGerald, J. (1994). Substitute teachers: Seeking meaningful instruction in the teacher's absence. *The Clearing House*, 68(1), 25-26
- O'Grady, C. (2001). Should you keep it casual? In *The Times Educational Supplement* (Issue 4411, pp.SS34). TES Global Limited.
- Özkal-Sayan, İ., & Berk, P. (2020). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen istihdamı [Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen istihdamı]. *Journal of International Social Research*, 13(70), 780-794.

- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544.
- Pardini, P. (2000). Are you available to work for us today? Substitute training programs. Improvement efforts cannot ignore the substitute. *Journal of Staff Development*, 21(4), 52-57.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Percy, A., & Beaumont, R. (2008). The casualisation of teaching and the subject at risk. *Studies in Continuing Education*, 30(2), 145-157.
- Peyton, C. M. (2000, October 2). *Special report: Emergency teachers fill critical gaps*. Denver Post.
- Preston B. (2019). Reforming replacement teaching: A game changer for the development of early career teaching? In Sullivan A., Johnson B., Simons M. (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities* (pp. 161–191). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_9
- Ray, A. (2012). *The methodology of sampling and purposive sampling*. GRIN Verlag.
- Reupert, A., Sullivan, A., Tippett, N., White, S., Woodcock, S., Chen, L., & Simons, M. (2023). An exploration of the experiences of substitute teachers: A systematic review. *Review of Educational Research*, 93(6), 901-941. [doi/10.3102/00346543221149418](https://doi.org/10.3102/00346543221149418)
- Richards, K., & Hemphill, M. (2017). A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 225-231. <https://doi.org/10.1123/JTPE.2017-0084>
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. SAGE Publications.
- Rogers, J. K. (2001). There's no substitute: The politics of time transfer in the teaching profession. *Work and Occupations*, 28(1), 64-90.
- Sarı, H., & Gülsöz, T. (2020). Özel eğitim uygulama okulunda görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin çalışma isteklerinin incelenmesi [Examination of working desires of teachers working in special education practice school as temporary assignment]. *International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research*, 2(2), 194-201. <https://doi.org/10.47770/ukmead.839411>
- Scharp, K., & Sanders, M. (2018). What is a theme? Teaching thematic analysis in qualitative communication research methods. *Communication Teacher*, 33, 117-121. <https://doi.org/10.1080/17404622.2018.1536794>
- See, H. (1970). A substitute's problems. *National Education Association Journal*, 59(2), 58-59.
- Şekerci, R., & Karataş, S. (2019). Yaygın eğitim kurumlarında görev yapan usta öğretici ve kadrolu öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin bakış açıları [The viewpoints of master trainers and staffed teachers working in informal education institutions on teacher leadership]. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 426-435.
- Şenel, A. (2021). *Norm fazlası öğretmenlerin mesleki aidiyet algıları [Perceptions of professional belonging of surplus teachers]*. [Non-thesis master's project]. Pamukkale University.
- Seven Şarkaya, S. (2018). Norm fazlası ilkökul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi (Pamukkale ve Merkezefendi ilçeleri örneği) [Organisational commitment level of surplus primary school teachers (The case of Pamukkale and Merkezefendi districts)]. [Non-thesis master's project]. Pamukkale University).
- Shilling, C. (1991). Supply teachers: Working on the margins. A review of the literature. *Educational Research*, 33(1), 3-11.

- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75.
- Tracy, S. J. (1988). Improve substitute teaching with staff development. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 72(508), 85-88.
- Uchida, M. (2023). *The experiences of casual relief teachers in Australian primary schools* [Unpublished doctoral dissertation]. Macquarie University.
- Uchida, M., Cavanagh, M. S., & Lane, R. (2021). Three Casual Relief Teachers in Australian primary schools: Their experiences and perspectives over one school year. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 46(10), 77-90. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n10.5>
- Uchida, M., Cavanagh, M., & Lane, R. (2020). Analysing the experiences of casual relief teachers in Australian primary schools using practice architecture theory. *British Educational Research Journal*, 46(6), 1406-1422. <https://doi.org/10.1002/berj.3653>
- Uchida, M., Lane, R., & Cavanagh, M. (2022). It takes a whole school to raise a teacher: examining executive staff support and perception of casual relief teachers in Australian schools. *The Australian Educational Researcher*, 49(4), 711-726.
- Ünal, A., & Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması [A case study on the perception of the school counselor by students and teachers]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Webb, P. C. (1995, November 27-30). *Just a relief teacher* [Paper presentation]. The Annual Conference of the Australian Association for Research in Education in Hobart, Tasmania. <http://www.aare.edu.au/95pap/willj95.015>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yarger, C. C., & Luckner, J. L. (1999). Itinerant teaching: The inside story. *American Annals of the Deaf*, 144(4), 309-314.
- Young, P., & Carrick, A. (1993). Information for the casual teacher. *The Practising Administrator*, 15(2), 4-6, 43