



Nitelikli Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri

(Problems Faced by Teachers Working in Qualified Anatolian High Schools and Solution Suggestions)

Mücahit Erşan¹, Soner Doğan²

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

12/01/2025

Kabul edildi/Accepted:

27/06/2025

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

Bu çalışma, nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerini kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Araştırma fenomenolojik desene dayalı olup, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 15 öğretmenden veri toplanmıştır. İçerik analizi yöntemiyle elde edilen veriler analiz edilerek 5 tema, 15 kategori ve toplamda 25 kod oluşturulmuştur. Temalar; öğrenci, akademik, idari, veli ve diğer problemler olarak belirlenmiştir. Öğrenci problemleri kapsamında akademik rehabet, motivasyon eksikliği ve psikolojik sorunlar öne çıkarken, akademik problemler müfredat yoğunluğu ve sınav odaklı yapı ekseninde şekillenmiştir. İdari problemler arasında yönetim değişkenliği ve proje bazlı hedef baskısı dikkat çekerken, veli problemleri aşırı müdahale ve ilgi eksikliğiyle ilişkilendirilmiştir. Diğer problemler temasında ise öğretmen seçimi, mesleki gelişim eksikliği ve proje okulu olmanın getirdiği ek yükler vurgulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki doyumunu olumsuz etkileyen bu faktörlerin eğitim kalitesini doğrudan etkilediğini ortaya koymuş, bu problemlerin hafifletilmesine yönelik somut çözüm önerileri sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Nitelikli Anadolu Liseleri, Öğretmen Problemleri, Öğretmen Motivasyonu, Mesleki Doyum

© 2025 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Ersan, M. & Doğan, S. (2025). Nitelikli anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25. <https://doi.org/10.48174/buaad.1618106>

Summary

This study comprehensively examines the challenges faced by teachers working in qualified Anatolian high schools and proposes solutions to these problems. The research is based on a phenomenological design, and data were collected from 15 teachers using a semi-structured interview technique. The data obtained were analyzed using content analysis, resulting in the identification of 5 themes, 15 categories, and a total of 25 codes. The themes identified include student, academic, administrative, parental, and other problems. Student-related problems primarily involve academic complacency, lack of motivation, and psychological issues, while academic problems focus on curriculum overload and an exam-oriented structure. Administrative problems highlight management variability and project-based performance pressures, whereas parental problems are associated with over-involvement and lack of interest. The other problems theme emphasizes teacher selection issues, limited professional development, and the additional burdens brought by the project school status. The findings reveal that these factors negatively impact teachers' motivation and job satisfaction, directly affecting the quality of education. The study also offers practical recommendations for mitigating these challenges.

Keywords: Qualified Anatolian High Schools, Teacher Challenges, Teacher Motivation, Job Satisfaction

¹Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ersanmucacit@gmail.com, Orcid: 0009-0005-7975-1302

²Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, snr312@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2013-3348

Giriş

Eğitim, yalnızca bireylerin bilgi ve beceri kazanmasını sağlamanın ötesinde, toplumların geleceğini şekillendiren en kritik sosyal sistemlerden biridir. Hussel'e (1982) göre, eğitim, bireyin sosyal ve entelektüel kapasitesini geliştiren bir kültürel aktarım süreci olup, toplumların ekonomik ve kültürel kalkınmasında bir kaldıraç etkisi yaratır. Bu bağlamda, eğitimde nitelik, yalnızca bireysel başarıyı değil; aynı zamanda toplumun refah seviyesini de doğrudan etkileyen bir unsurdur. Demir ve Ünal'a (2021) göre Türkiye'de nitelikli Anadolu liseleri, yüksek akademik beklentilere sahip öğrencilere yönelik yoğunlaştırılmış bir müfredat sunarak bu sürecin en stratejik unsurlarından biri haline gelmiştir. Ancak bu okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimleri, eğitimde kaliteyi belirleyen en temel değişkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Skinner'ın (1953) davranışçı öğrenme kuramına göre, eğitim sürecinde bireyin motivasyonu, dışsal pekiştireçler kadar, eğitim ortamındaki destekleyici faktörlere de bağlıdır. Nitelikli Anadolu liselerinde çalışan öğretmenler, genellikle yüksek başarı odaklı bir öğrenci grubuyla karşı karşıya olmakla birlikte, bu süreçte yaşadıkları zorluklar nedeniyle mesleki doyumda ve motivasyonda düşüşler yaşayabilmektedir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı (1977) ise bireylerin davranışlarının, çevresel faktörler ve sosyal etkileşimlerle şekillendiğini vurgular. Bu kuramsal çerçeve, öğretmenlerin çalışma ortamındaki ilişkiler, iş yükü ve yönetim desteği gibi faktörlerin onların performansı üzerindeki etkisini anlamada önemlidir. Yıldırım'a göre (2019) özellikle nitelikli Anadolu liselerinde, bu faktörlerin yoğunluğu, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırmakta ve eğitimin niteliğini dolaylı yoldan etkilemektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin nitelikli Anadolu liselerinde karşılaştıkları çeşitli mesleki sorunlar bütüncül bir şekilde ele alınmış; özellikle mesleki doyum, motivasyon ve tükenmişlik gibi kavramlar, bu sorunların öğretim süreçlerine etkisini anlamada temel değişkenler olarak değerlendirilmiştir. Day ve Sammons (2014), öğretmenlerin mesleki memnuniyeti ve motivasyonu, sadece bireysel performanslarını değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını da etkileyen kritik bir faktör olarak kabul edildiğinden bahsetmektedir. Bu bağlamda, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, öğretmenlerin mesleki doyumunu anlamada temel bir rehber sunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin temel ihtiyaçları olan güvenlik, aidiyet ve takdir edilme gibi unsurların karşılanmaması durumunda, üst düzey ihtiyaçlarını (kendini gerçekleştirme gibi) karşılamalarının mümkün olmadığı öne sürülmektedir (Maslow, 1943). Bu kuramsal çerçeve, öğretmenlerin nitelikli Anadolu liselerindeki deneyimlerini açıklamak için güçlü bir temel oluşturmaktadır.

Motivasyon kavramı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ve Skinner'ın davranışçı öğrenme kuramı ışığında bu çalışmada yer almaktadır. Bu iki kuram, öğretmenlerin eğitim ortamındaki davranışlarını ve öğrencilerle olan etkileşimlerini açıklamak için önemli bir altyapı sunar.

Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı, öğretmenlerin iş arkadaşları, yöneticiler ve öğrencilerle olan etkileşimlerinin motivasyonlarını nasıl etkilediğini anlamada temel bir rehberdir. Skinner'ın (1953) davranışçı yaklaşımı ise, dışsal pekiştiricilerin öğretmen davranışları üzerindeki etkisini vurgulayarak, yönetim desteğinin ve okul kültürünün önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada motivasyon kavramı, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri ve öğrencilerle olan etkileşimleri bağlamında ele alınmaktadır.

Tükenmişlik kavramı, Freudenberger'in (1974) mesleki tükenmişlik teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Freudenberger'e göre, tükenmişlik, bireyin mesleki beklentiler ile gerçeklik arasındaki sürekli çatışma sonucunda yaşadığı fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluk durumudur. Yıldırım' a (2019) göre, nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, yüksek akademik başarı beklentileri, zaman baskısı ve yönetim desteği eksikliği gibi faktörler nedeniyle tükenmişlik riskiyle daha fazla karşı karşıya kalmaktadırlar. Şanlı ve Tan (2017) ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek bu alanda önemli bulgular elde etmişlerdir. Tükenmişlik kavramı, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların sistemsal ve bireysel boyutlarını anlamak için önemli bir analitik çerçeve sunmaktadır.

Nitelikli Anadolu liseleri, Türkiye'deki eğitim sisteminde, akademik başarısı yüksek öğrencilerin yetiştirildiği ve yoğun bir müfredatla donatılmış, özel bir eğitim ortamı sunmaktadır. Ancak bu okullarda görev yapan öğretmenler, hem akademik başarı baskısı hem de öğrencilerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarına yanıt verme gibi çok boyutlu sorumluluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu, mesleki doyumunu ve tükenmişlik düzeyini doğrudan etkileyen çeşitli problemlere yol açmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar üzerine yapılan çalışmalar, genel olarak farklı okul türlerinde yoğunlaşmaktadır. Örneğin, Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri üzerine yapılan çalışmalar (Kaya ve Arslan, 2017), İmam Hatip Liseleri'nde öğretmenlerin yaşadığı mesleki tükenmişlik ve iş yükü üzerine yapılan araştırmalar (Demirtaş ve Kılınç, 2018) ve Anadolu liselerindeki öğretmenlerin karşılaştıkları akademik ve idari sorunları inceleyen çalışmalar (Yıldırım, 2019) eğitim literatüründe yer almaktadır.

Ancak, nitelikli Anadolu liselerine özgü dinamiklerin ve bu bağlamda öğretmenlerin yaşadığı özgün sorunların yeterince incelenmediği görülmektedir. Nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, akademik beklentilerin yüksek olması, müfredat yoğunluğu, sınav odaklı yapı ve veli baskısı gibi faktörlerle daha karmaşık hale gelmektedir. Örneğin, Demir ve Ünal (2021) tarafından yapılan çalışmada, Anadolu liselerinde eğitim kalitesini etkileyen faktörler incelenmiş ancak nitelikli Anadolu liselerine özgü detaylar ele alınmamıştır. Benzer şekilde, Kıranlı Güngör ve Atalay (2018) tarafından yapılan araştırma, genel olarak Anadolu liselerindeki

öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin görüşlerini ele almakta, nitelikli Anadolu liselerindeki öğretmenlerin deneyimlerine özgü bağlamı kapsamamaktadır.

Bu çalışmanın önemi, nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin deneyimlerine ve karşılaştıkları problemlere odaklanarak, bu bağlamda literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemesinden kaynaklanmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin bu okul türündeki deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini derinlemesine inceleyerek, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda kurumsal ve sistemsel düzeyde çözümler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Fenomenolojik bir yaklaşım benimsenerek, öğretmenlerin öznel algı ve deneyimleri analiz edilecek ve bu analizlerin, nitelikli Anadolu liselerinde eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik somut öneriler geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma, öğretmenlerin yaşadığı problemlerin eğitim sisteminin genel işleyişine etkilerini ortaya koymanın yanı sıra, yönetim desteği, iş yükü, müfredat yoğunluğu ve veli beklentileri gibi temel konularda politika yapıcılara rehberlik edecek bulgular sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonunu artıracak ve tükenmişlik seviyelerini azaltacak destek mekanizmalarının oluşturulmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin yaşadıkları deneyimlerin anlamlarını kendi bakış açılarıyla nasıl algıladıklarını derinlemesine incelemeyi amaçlar (Creswell, 2013). Bu yaklaşımda, olguların bireyler üzerindeki etkisi araştırılırken, katılımcıların öznel deneyimlerinden yola çıkılarak çok boyutlu ve anlam yüklü bir analiz gerçekleştirilir. Nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin öznel deneyimlerini anlamak amacıyla bu desen tercih edilmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, öğretmenlerin bireysel algı, duygu ve yorumlarını temel alarak onların yaşadığı problemleri bütüncül bir şekilde değerlendirme imkânı sunar. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaşantılarından elde edilen veriler aracılığıyla, problemler hem kişisel hem de yapısal düzeyde analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, X ilindeki nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, öğretmenlerin branş, deneyim yılı ve cinsiyet gibi farklı demografik özelliklere sahip olmasını sağlamıştır. Bu çeşitlilik, farklı bağlamlardan gelen görüşlerin daha geniş

bir perspektifte analiz edilmesine olanak tanımıştır (Patton, 2015). Katılımcılar K1, K2, K3, ... K14, K15 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcılar ile ilgili betimleyici bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Branş	Kıdem (Yıl)	Nitelikli Anadolu Lisesindeki Görev Süresi (Yıl)
K1	E	45	Coğrafya	21	13
K2	E	35	Rehberlik	11	4
K3	E	44	Bilişim Teknolojileri	22	18
K4	E	52	İngilizce	29	10
K5	E	48	Fizik	26	15
K6	E	52	Fizik	29	8
K7	K	44	Biyoloji	21	9
K8	E	47	Türk Dili ve Edebiyatı	25	16
K9	E	37	Görsel Sanatlar	14	1
K10	E	53	Felsefe	30	17
K11	E	43	Beden Eğitimi	21	17
K12	K	38	Almanca	15	9
K13	K	48	Matematik	28	16
K14	K	49	Matematik	27	19
K15	E	58	İngilizce	35	14

Tablo 1’de katılımcılara ait demografik bilgiler incelendiğinde; toplamda 15 kişi bulunmaktadır. Cinsiyet dağılımı: 11 erkek (E), 4 kadın (K). Yaş aralığı: En genç katılımcı 35 yaşında (K2), en yaşlı katılımcı 58 yaşında (K15). Ortalama yaş: 45,93. Kıdem (mesleki deneyim) aralığı: En düşük kıdem 11 yıl (K2), en yüksek kıdem 35 yıl (K15). Ortalama kıdem: 22,33 yıl. Nitelikli Anadolu Lisesindeki görev süresi aralığı: En düşük süre 1 yıl (K9), en yüksek süre 19 yıl (K14). Ortalama görev süresi: 12,13 yıldır.

En yaygın branşlar: İngilizce, Fizik ve Matematik (her biri 2 kişi ile %13,33 oranında temsil edilmektedir).

Diğer branşlar: Her biri 1 kişi ile toplamın %6,67'sini oluşturmaktadır.

Branş çeşitliliği: 12 farklı branş temsil edilmekte, bu da katılımcı grubunun geniş bir branş yelpazesi içerdiğini göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel araştırmalarda veri toplama amacıyla sıklıkla tercih edilen, hem araştırmacıya süreci yönetme konusunda rehberlik eden hem de katılımcıların kendi ifadeleriyle deneyimlerini

serbestçe aktarmalarına imkân tanıyan esnek bir veri toplama aracıdır (Arslan & Kaya, 2017). Bu tür görüşmeler, belirli bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi elde etmeyi ve katılımcıların yaşantılarını anlamaya yönelik açıklamalarda bulunmalarını sağlamayı amaçlar (Demirtaş & Kılınç, 2018).

Görüşme formu, öğretmenlerin nitelikli Anadolu liselerinde karşılaştıkları mesleki sorunları ortaya koymaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Soruların oluşturulmasında ilgili literatürden yararlanılmış; taslak sorular geliştirildikten sonra, alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne başvurularak kapsam geçerliliği değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formunun nihai hali oluşturulmuştur. Formun anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve ardından ana veri toplama sürecine geçilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş; veri kaybını önlemek amacıyla her görüşmenin ortalama süresi 15–20 dakika arasında olacak şekilde planlanmıştır (Gökçe, 2019).

Veri Toplama Süreci

Nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşadığı problemler ile ilgili öğretmenlerle görüşme şeklinde çalışmanın yapılabilirliği hususunda Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan 24_12_09 numaralı başvuru ile 23.12.2024 tarihinde E-50704946-050.04-505954 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Görüşmeler, katılımcıların gönüllü katılımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, araştırmanın amacı ve etik kurallar açıkça belirtilmiş ve her bir katılımcıdan yazılı onam alınmıştır. Araştırmanın etik boyutu, kişisel bilgilerin gizliliği ve verilerin anonimleştirilmesi ilkelerine dayalı olarak ele alınmıştır. Görüşme sırasında alınan ses kayıtları, yalnızca analiz amacıyla kullanılmış ve araştırma tamamlandıktan sonra imha edilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin sistematik bir şekilde sınıflandırılmasını ve anlamlı temalar altında toplanmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizinin amacı, verilerde örtük anlamları ortaya çıkarmak ve veri setinden yola çıkarak tematik bir yapı oluşturmaktır (Patton, 2015). Bu analiz yöntemi, özellikle nitel araştırmalarda katılımcıların deneyim ve algılarını derinlemesine anlamada etkili bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2009).

Verilerin analizi sırasında öncelikle görüşme kayıtları yazılı hale getirilmiş ve kodlama işlemi yapılmıştır. Kodlama sürecinde, tekrarlayan ifadeler ve ortak temalar belirlenmiş, bu temalar üzerinden anlamlı bir yapı oluşturulmuştur. Verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla, kodlama işlemi bağımsız bir araştırmacı tarafından tekrar edilmiş ve kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Braun ve Clarke (2006) da tematik analizde güvenilirliğin sağlanabilmesi için veri setinin farklı araştırmacılar tarafından kodlanmasını önermektedir.

Bu bağlamda içerik analizi süreci, araştırma verilerinin bütüncül bir şekilde ele alınmasını sağlamış ve temaların belirlenmesinde sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla katılımcı doğrulama yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemde, elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmış ve onların geri bildirimleri alınarak verilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Katılımcı doğrulama, nitel araştırmalarda veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için etkili bir strateji olarak kabul edilmektedir (Başkale, 2016).

Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için ise maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, farklı demografik ve mesleki özelliklere sahip katılımcıları araştırma grubuna dahil ederek, elde edilen bulguların farklı bağlamlara genellenebilirliğini desteklemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yöntemde, hem deneyim süresi hem de branş farklılıkları göz önünde bulundurulmuş ve çeşitlilik sağlanarak daha geniş bir perspektif elde edilmiştir. Coşkun (2019) da maksimum çeşitlilik örneklemesinin nitel araştırmalarda veri çeşitliliğini artırarak araştırma bulgularının güvenilirliğini desteklediğini ifade etmektedir.

Bu yaklaşımlar, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ölçütleri arasında kabul edilen inandırıcılık ve aktarılabilirlik kavramlarını desteklemektedir. Katılımcı doğrulama ve maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırmanın bulgularının hem katılımcı gerçeklikleri hem de farklı bağlamlarla tutarlılığını sağlayarak bilimsel güvenirliği artırmaktadır (Başkale, 2016).

Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik

Tutarlılık, araştırma sürecinin her aşamasında sistematik bir şekilde izlenmesiyle sağlanmıştır. Kodlama sürecinde bağımsız bir araştırmacı ile birlikte çalışılmış ve kodlayıcılar arası uyum kontrol edilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirliğin önemli bir göstergesi olan kodlayıcılar arası uyumun %80 ve üzerinde olması, verilerin güvenilirliğini artıran önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir

(Fidan & Öztürk, 2015). Kodlama işlemleri sırasında ortaya çıkan farklılıklar tartışılmış ve ortak bir karara varılmıştır. Bu süreç, veri analizindeki tutarlılığın sağlanmasına katkıda bulunmuştur.

Doğrulanabilirlik açısından, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde kayıt altına alınmıştır. Görüşme kayıtları, yazılı dökümler ve kodlama dokümanları düzenli olarak gözden geçirilmiş ve verilerin analizine ilişkin tüm işlemler ayrıntılı şekilde belgelenmiştir. Bu sistematik kayıt tutma ve dokümantasyon süreci, araştırmanın şeffaflığını artırmakta ve diğer araştırmacıların aynı veri setini analiz etmeleri durumunda benzer sonuçlara ulaşmalarını sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmanın her aşamasında veri analiz süreçlerinin ayrıntılı olarak raporlanması, hem tutarlılık hem de doğrulanabilirlik açısından nitel araştırmalarda kritik öneme sahiptir. Arslan (2021) de bu bağlamda, kodlama süreçlerinde şeffaflık ve veri analizi prosedürlerinin açıkça belirtilmesinin, nitel araştırmalarda güvenilirlik ve doğruluk ölçütlerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

Bulgular

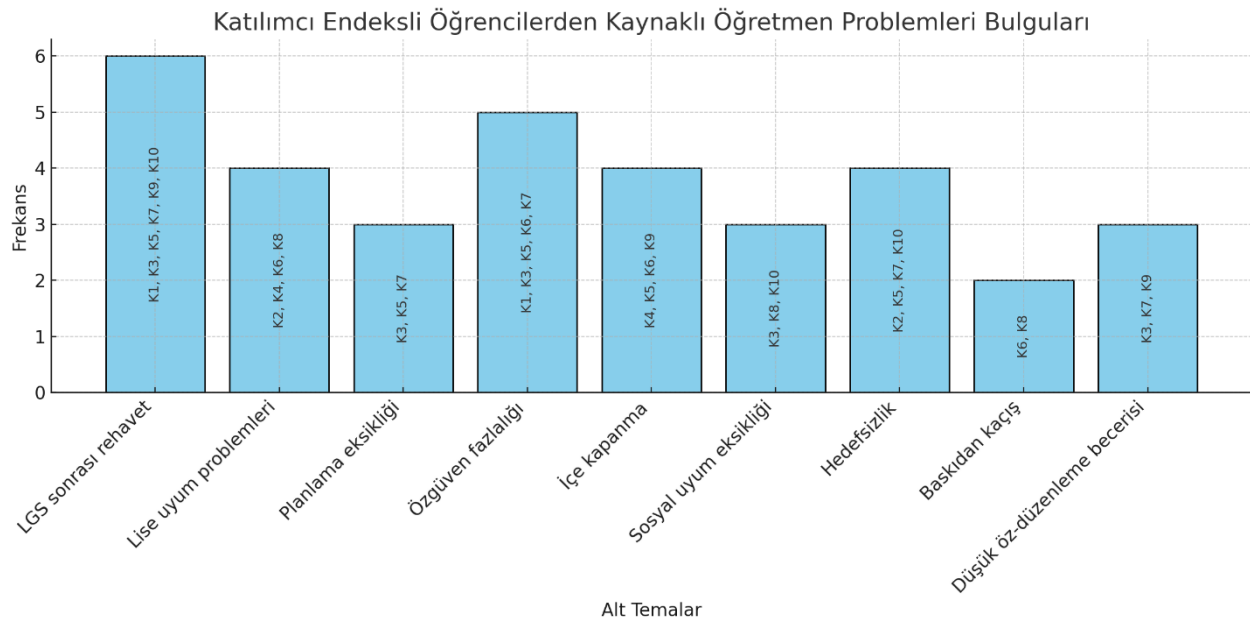
Öğretmenlerin Öğrencilerden Kaynaklı Karşılaştığı Problemler

Tablo 2. Öğrencilerden Kaynaklı Öğretmen Problemleri Teması

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Öğrencilerle İlgili Akademik Kaynaklı Problemler	LGS sonrası rehabet	6	K1, K3, K5, K7, K9, K10
	Lise uyum problemleri	4	K2, K4, K6, K8
	Planlama eksikliği	3	K3, K5, K7
Toplam		13	
Öğrencilerin Psikolojik Durumlarından Kaynaklanan Problemler	Özgüven fazlalığı	5	K1, K3, K5, K6, K7
	İçe kapanma	4	K4, K5, K6, K9
	Sosyal uyum eksikliği	3	K3, K8, K10
Toplam		12	
Motivasyon Eksikliği	Hedefsizlik	4	K2, K5, K7, K10
	Baskıdan kaçış	2	K6, K8
	Düşük öz-düzenleme becerisi	3	K3, K7, K9
Toplam		9	

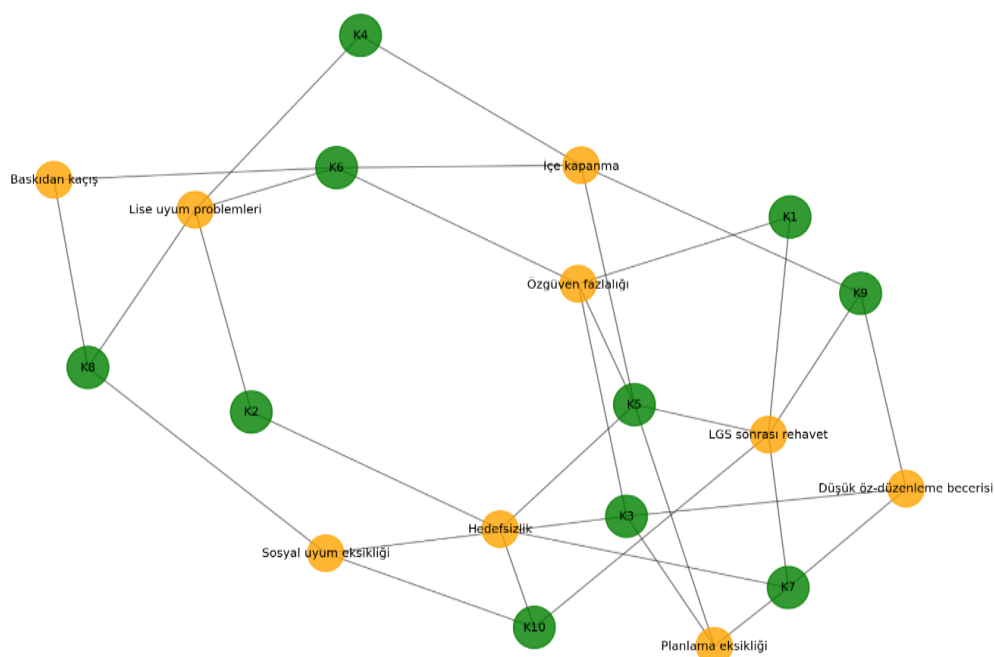
Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğrenci problemleri ile ilgili görüşleri, akademik sorunlar (f:13), psikolojik sorunlar (f:12) ve motivasyon eksikliği (f:9) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Tabloda akademik sorunlar ve psikolojik sorunlar kategorilerinin ön plana çıktığı görülmüştür.

Grafik 1: Katılımcı Endeksli Öğrencilerden Kaynaklı Öğretmen Problemleri Bulguları



Grafik 1’de görüldüğü üzere katılımcıların daha çok “LGS sonrası rahatlık” ve “özgüven fazlalığı” ifadelerini kullandığı saptanmıştır.

Grafik 2: Katılımcı Odaklı Öğrencilerden Kaynaklı Öğretmen Problemleri Ağ Grafiği



Grafik 2'ye göre; K3, 4 farklı konuda ortak görüş bildirmiş, K1, K5, K7, K9'un her biri 3 farklı konuda ortak görüş bildirmiş, K2, K6, K8 ve K10'un her biri 2 ise farklı konuda ortak görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre K3 en fazla ortak görüş bildiren katılımcı olarak farklı konular üzerine geniş bir görüş ifade etmiştir. Aşağıda, öğretmenlerin bu konularla ilgili doğrudan ifadeleri yer almaktadır:

K1: "LGS'den çıkıp gelen öğrenciler, genellikle bu başarının ardından rahatlama moduna geçiyor ve bu durum derslerine olan ilgilerini azaltıyor."

K4: "Bazı öğrenciler, yeni arkadaşlıklar kurmak yerine yalnız kalmayı tercih ediyor ve bu da sosyal uyumlarını etkiliyor."

K7: "Planlama yapmadan çalışmaya başlayan öğrenciler, genellikle sınavlarda başarısız oluyor."

K6: "Ailelerinin baskısı nedeniyle öğrenciler tamamen stresten kaçmaya çalışıyor ve derslerden uzaklaşıyor."

K9: "Öz-düzenleme becerisi düşük olan öğrenciler, ders çalışmayı sürekli erteliyor ve sınav dönemlerinde zorlanıyor."

Müfredat ve Sınav Sistemine Dayalı Mesleki Problemlere İlişkin Bulgular

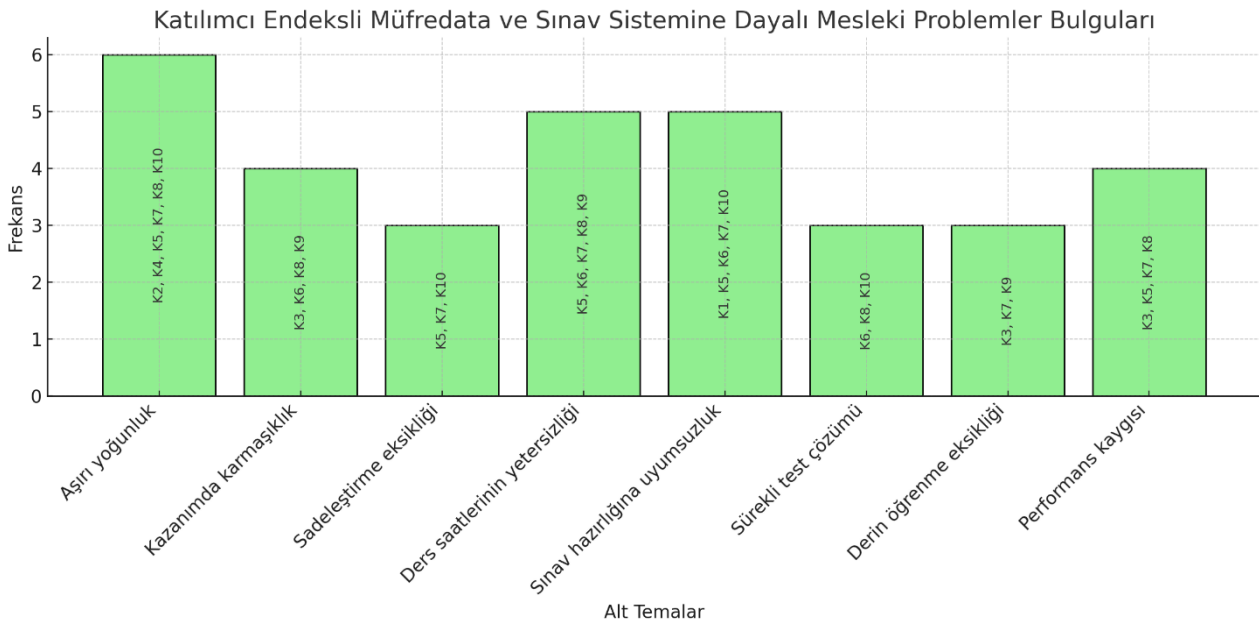
Tablo 3. Müfredat ve Sınav Sistemine Dayalı Mesleki Problemler Teması

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Müfredat Sorunları	Aşırı yoğunluk	6	K2, K4, K5, K7, K8, K10
	Kazanımda karmaşıklık	4	K3, K6, K8, K9
	Sadeleştirme eksikliği	3	K5, K7, K10
Toplam		13	
Zaman Yönetimi	Ders saatlerinin yetersizliği	5	K5, K6, K7, K8, K9
	Sınav hazırlığına uyumsuzluk	3	K6, K8, K10
Toplam		8	
Sınav Baskısı	Sürekli test çözümü	5	K1, K5, K6, K7, K10
	Derin öğrenme eksikliği	3	K3, K7, K9
	Performans kaygısı	4	K3, K5, K7, K8
Toplam		12	

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin akademik problemler ile ilgili görüşleri, müfredat sorunları (f:13), zaman yönetimi (f:8) ve sınav baskısı (f:12) olmak üzere 3 kategoride

yapılandırılmıştır. Tabloda müfredat sorunları ve sınav baskısı kategorilerinin ön plana çıktığı görülmüştür.

Grafik 3: Katılımcı Endeksli Müfredata ve Sınav Sistemine Dayalı Mesleki Problemler Bulguları



Grafik 3’te görüldüğü üzere, katılımcıların daha çok “aşırı yoğunluk”, “ders saatlerinin yetersizliği” ve “sürekli test çözümü” ifadelerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Grafik 4: Katılımcı Odaklı Müfredata ve Sınav Sistemine Dayalı Mesleki Problemler Ağ Grafiği



Grafik 4'e göre K6; 4 farklı konuda, K5; 3 farklı konuda, K3 ve K10; her biri 3 farklı konuda ve K2, K4, K7, K8, K9; her biri 2 farklı konuda ortak görüş bildirmişlerdir. Sonuçlara göre, K6 akademik

problemler teması altında en fazla farklı konuda ortak görüş bildiren katılımcı olmuştur. Aşağıda, öğretmenlerin bu konularla ilgili doğrudan ifadeleri yer almaktadır:

K7: “Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi müfredatlarının birleştirilmesi, öğrenciler için kafa karışıklığına yol açıyor.”

K5: “Bazı derslerde müfredat çok yoğun olduğu için konuları yetiştiremiyoruz.”

K9: “Sınav baskısı nedeniyle öğrenciler sadece test çözmeye odaklanıyor, derinlemesine öğrenme neredeyse hiç gerçekleşmiyor.”

K6: “Ders saatleri yetersiz olduğu için konuları gerektiği gibi işleyemiyoruz.”

K3: “Sürekli test çözmek, öğrencilerin derin öğrenme becerilerini köreltiyor.”

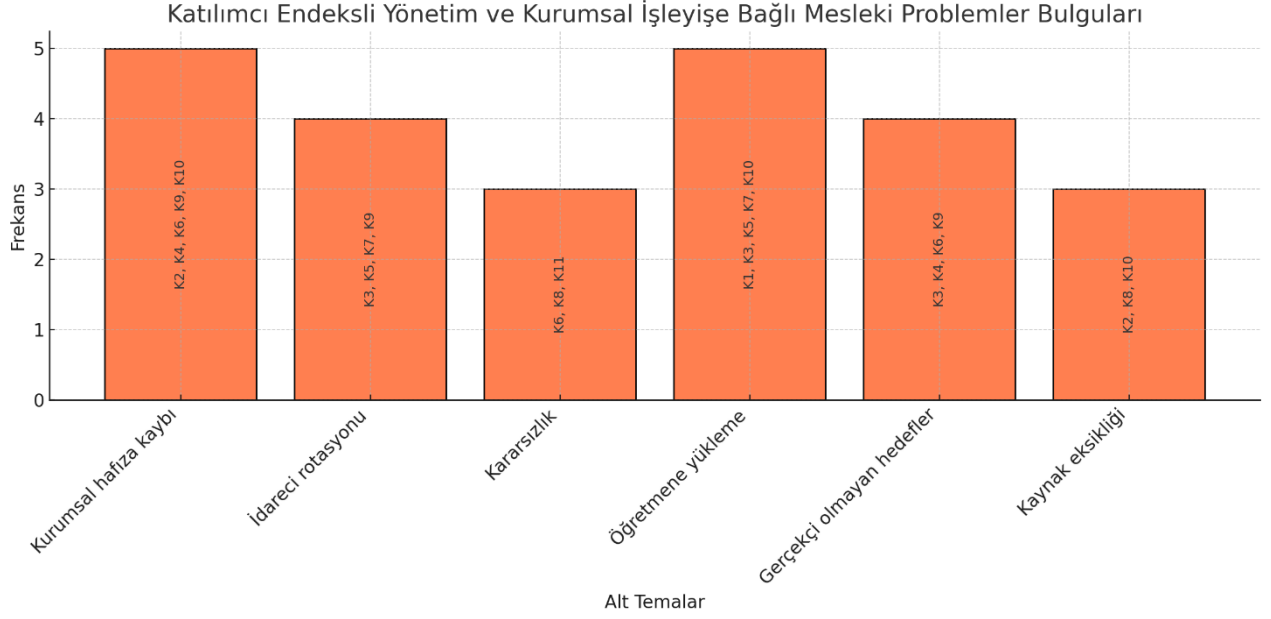
Yönetim ve Kurumsal İşleyişe Bağlı Mesleki Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 4. Yönetim ve Kurumsal İşleyişe Bağlı Mesleki Problemler Teması

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Yönetim Değişkenliği	Kurumsal hafıza kaybı	5	K2, K4, K6, K9, K10
	İdareci rotasyonu	4	K3, K5, K7, K9
	Kararsızlık	3	K6, K8, K11
Toplam		12	
Proje ve Performans Baskısı	Öğretmene yükleme	5	K1, K3, K5, K7, K10
	Gerçekçi olmayan hedefler	4	K3, K4, K6, K9
	Kaynak eksikliği	3	K2, K8, K10
Toplam		12	

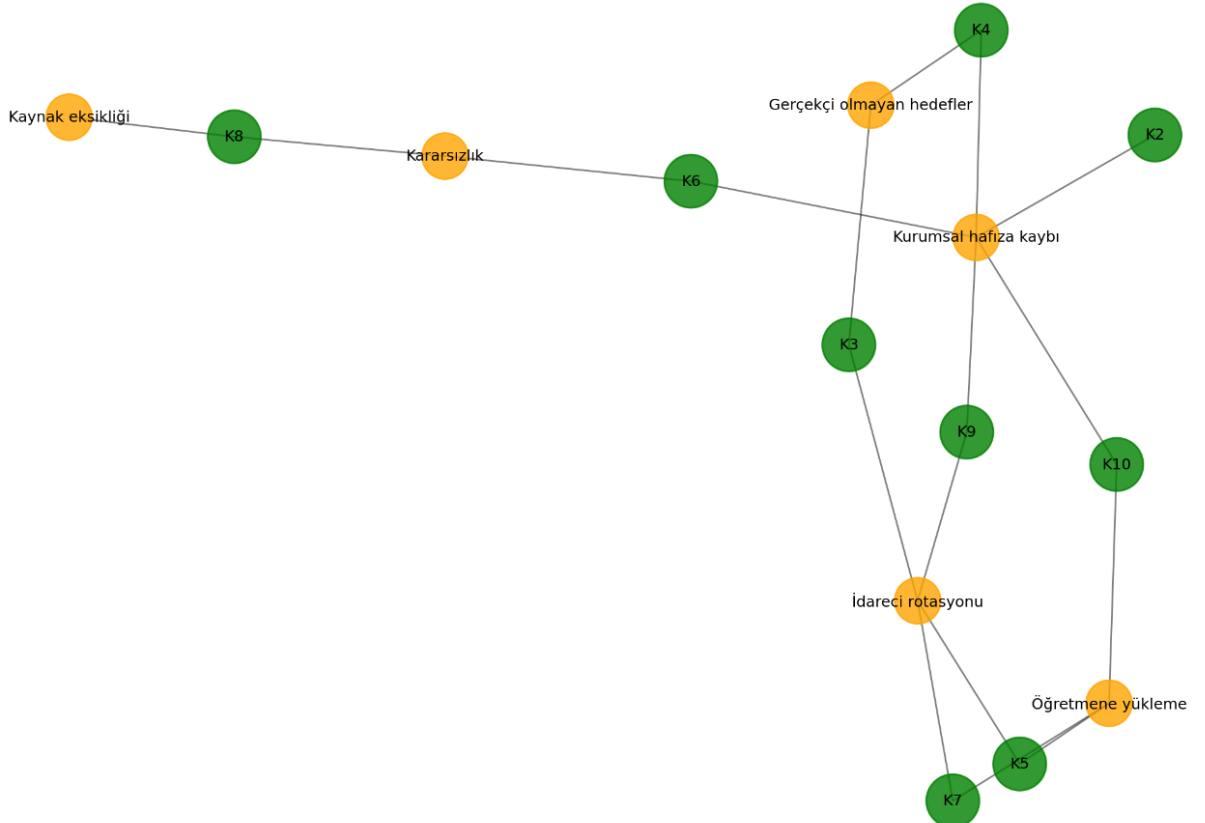
Tablo 4’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin idari problemler ile ilgili görüşleri; yönetim değişkenliği (f:12) ve proje ve performans baskısı (f:12) olarak 2 kategoriye ayrılmıştır. Her iki kategorinin de eşit oranda dile getirildiği gözlemlenmiştir.

Grafik 5: Katılımcı Endeksli Yönetim ve Kurumsal İşleyişe Bağlı Mesleki Problemler Bulguları



Grafik 5’te, katılımcıların daha çok “kurumsal hafıza kaybı” ve “öğretmene yüklenme ifadelerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Grafik 6: Katılımcı Odaklı Yönetim ve Kurumsal İşleyişe Bağlı Mesleki Problemler Ağ Grafiği



Grafik 6'ya göre; K3, K4, K6 ve K9'un her biri 3 farklı konuda ortak görüş belirtmiş, K2, K5, K7, K8 ve K10'un her biri ise 2 farklı konuda ortak görüş belirtmişlerdir. Aşağıda, öğretmenlerin bu konularla ilgili doğrudan ifadeleri yer almaktadır:

K10: “Her idare değişikliğinde süreçler sıfırlanıyor ve yeni bir düzen kurmamız gerekiyor.”

K5: “Proje okulu olduğumuz için hedefler çok yüksek ve bunları gerçekleştirmek için yeterli desteğimiz yok.”

K9: “İdarecilerin sık değişmesi nedeniyle kurumsal hafıza oluşmıyor.”

K3: “Gerçekçi olmayan hedefler nedeniyle projeler genelde kağıt üzerinde kalıyor.”

K8: “Yönetim tarafından kaynakların yetersizliği işimizi zorlaştırıyor.”

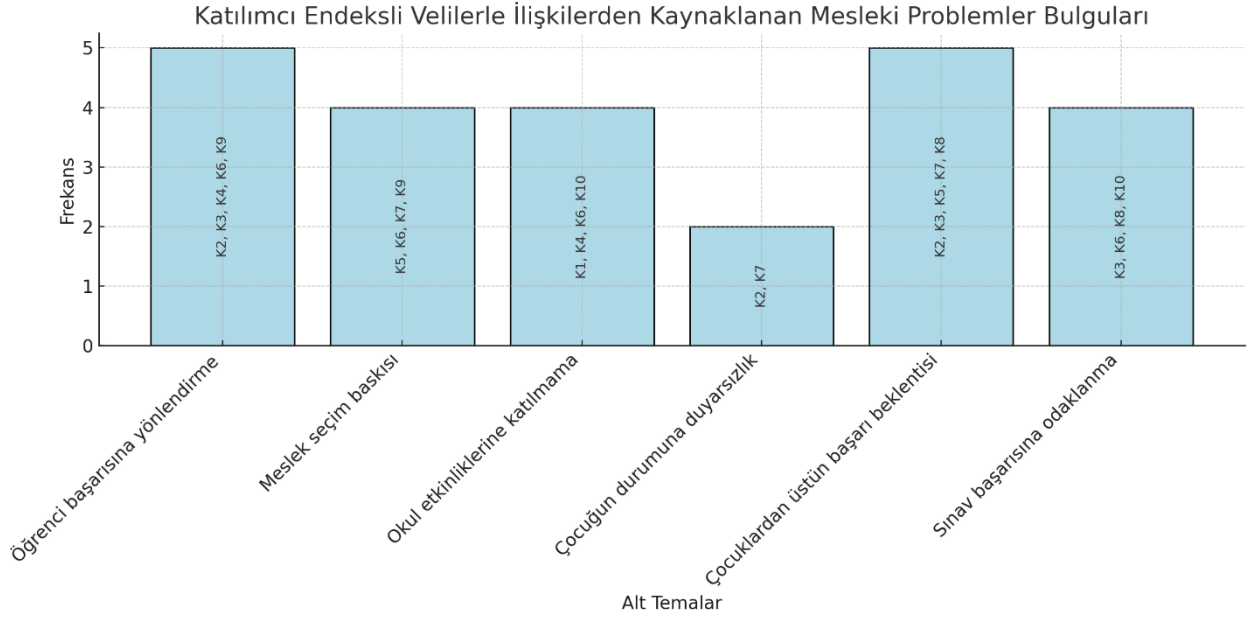
Velilerle İlişkilerden Kaynaklanan Mesleki Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 4. Velilerle İlişkilerden Kaynaklanan Mesleki Problemler Teması

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Aşırı Müdahale	Öğrenci başarısına yönlendirme	5	K2, K3, K4, K6, K9
	Meslek seçim baskısı	4	K5, K6, K7, K9
Toplam		9	
İlgi Eksikliği	Okul etkinliklerine katılmama	4	K1, K4, K6, K10
	Çocuğun durumuna duyarsızlık	2	K2, K7
Toplam		6	
Yüksek Beklenti	Çocuklardan üstün başarı beklentisi	5	K2, K3, K5, K7, K8
	Sınav başarısına odaklanma	4	K3, K6, K8, K10
Toplam		9	

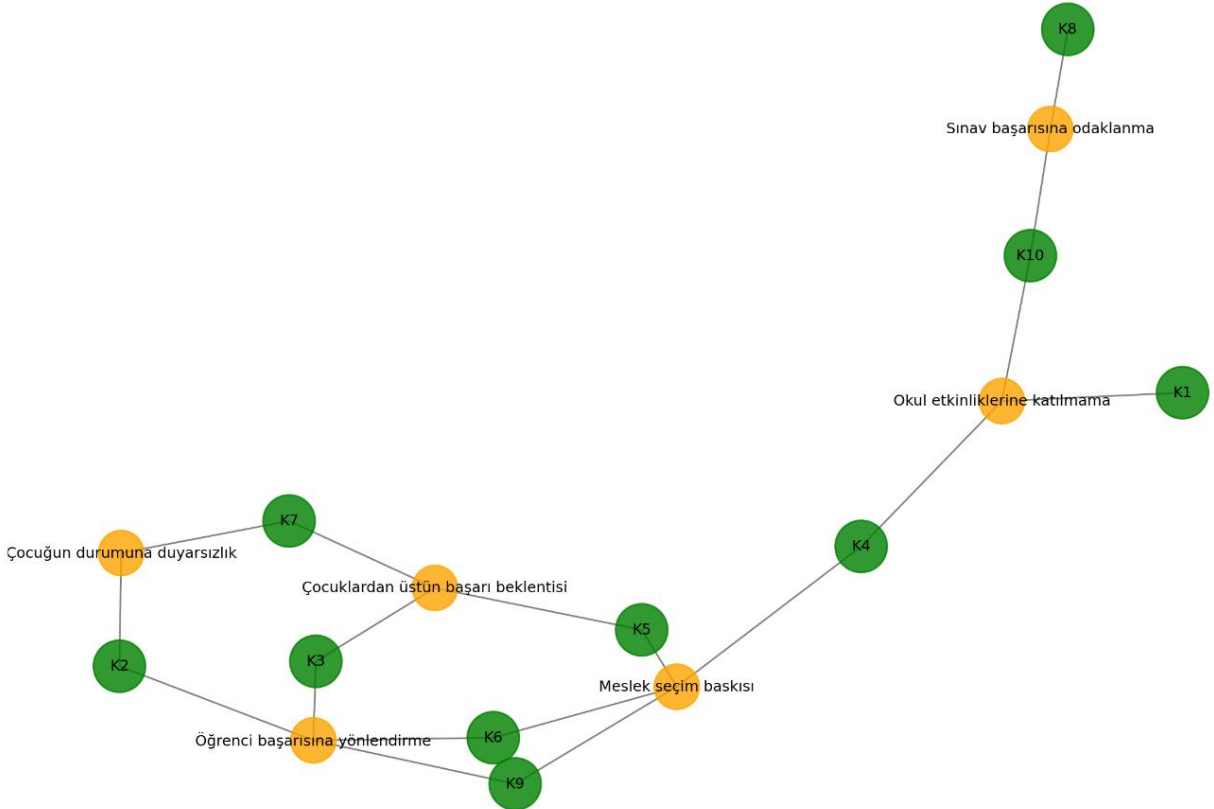
Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin veli problemleri ile ilgili görüşleri, aşırı müdahale (f:9), ilgi eksikliği (f:6) ve yüksek beklenti (f:9) olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır. Tabloda aşırı müdahale ve yüksek beklenti kategorilerinin ön plana çıktığı görülmüştür.

Grafik 7: Katılımcı Endeksli Velilerle İlişkilerden Kaynaklanan Mesleki Problemler Bulguları



Grafik 7'ye göre; katılımcıların daha çok “öğrenci başarısına yönlendirme” ve “çocuklardan üstün başarı beklentisi” ifadelerini kullandıkları saptanmıştır.

Grafik 8: Katılımcı Odaklı Velilerle İlişkilerden Kaynaklanan Mesleki Problemler Ağ Grafiği



Grafik 8'e göre; K3, K5, K6, K7 ve K10'un her biri 3 farklı konuda ortak görüş belirtmiş, K1, K2, K4, K8 ve K9'un her biri ise 2 farklı konuda ortak görüş belirtmişlerdir. Aşağıda, öğretmenlerin bu konularla ilgili doğrudan ifadeleri yer almaktadır:

K6: “Veliler, çocuklarının başarısızlığında öğretmenleri suçluyor. Çocukların yeterince çaba göstermediği göz ardı ediliyor.”

K4: “Bazı veliler öğrencilerin meslek seçimlerini bile kontrol etmek istiyor. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkiliyor.”

K7: “Veli profili, çocuklarıyla yeterince ilgilenmeyen veya aşırı müdahaleci olan iki uç noktada yoğunlaşıyor.”

K3: “Bazı veliler, sadece sınav başarılarına odaklanıyor ve bu da çocukların stresini artırıyor.”

K8: “Okul etkinliklerine katılımın düşük olması, öğrencilerin sosyal gelişimini engelliyor.”

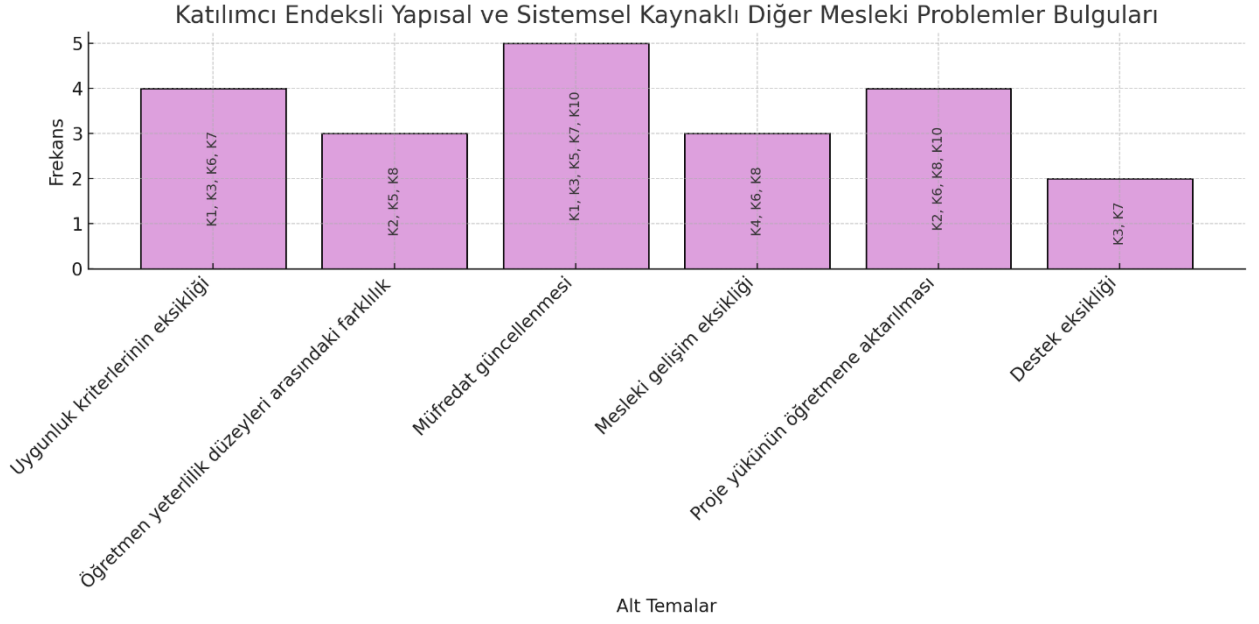
Yapısal ve Sistemsel Kaynaklı Diğer Mesleki Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 5. Yapısal ve Sistemsel Kaynaklı Diğer Mesleki Problemler Teması

Kategoriler	Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Öğretmen Seçimi	Uygunluk kriterlerinin eksikliği	4	K1, K3, K6, K7
	Öğretmen yeterlilik düzeyleri arasındaki farklılık	3	K2, K5, K8
Toplam		7	
Eğitimde Gelişim	Müfredat güncellenmesi	5	K1, K3, K5, K7, K10
	Mesleki gelişim eksikliği	3	K4, K6, K8
Toplam		8	
Proje Okulu Olmanın Etkisi	Proje yükünün öğretmene aktarılması	4	K2, K6, K8, K10
	Destek eksikliği	2	K3, K7
Toplam		6	

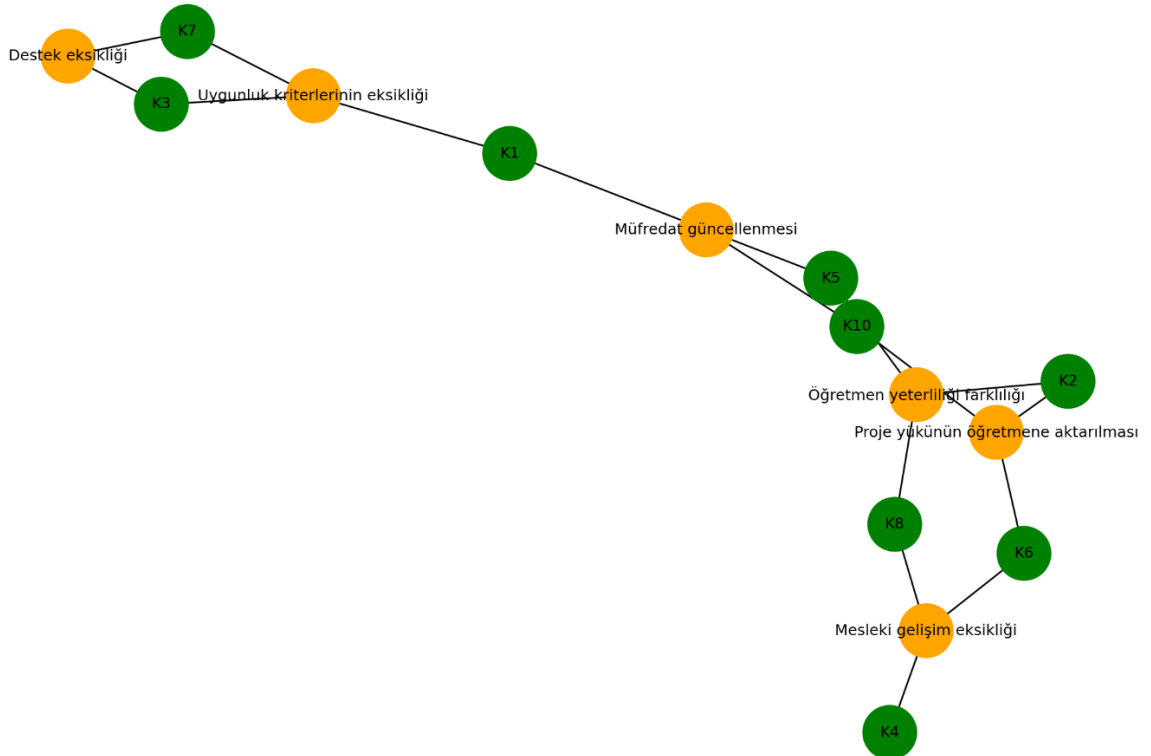
Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin diğer problemlerle ilgili görüşleri öğretmen seçimi (f:7), eğitimde erişim (f:8) ve proje okulu olmanın etkisi (f:6) olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır. Tabloda tüm kategoriler yakın oranda olmasıyla birlikte eğitimde erişim kategorisinin ön plana çıktığı saptanmıştır.

Grafik 9: Katılımcı Endeksli Yapısal ve Sistemsel Kaynaklı Diğer Mesleki Problemler Bulguları



Grafik 9'a göre; katılımcıların daha çok “müfredat güncellenmesi” ifadelerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Grafik 10: Katılımcı Odaklı Yapısal ve Sistemsel Kaynaklı Diğer Mesleki Problemler Ağ Grafiği



Grafik 10'a göre; K5, K6, K10'un her biri 3 farklı konuda ortak görüş belirtmiş, K1 ve K7'nin her biri 3 farklı konuda ortak konuda ortak görüş belirtmiştir. K2, K3, K4, K8'in her biri ise 2 farklı konuda ortak görüş belirtmiştir. Sonuçlara göre, K5, K6, K10 diğer problemler teması altında en

fazla farklı konuda ortak görüş bildiren katılımcılardır. Aşağıda, öğretmenlerin bu konularla ilgili doğrudan ifadeleri yer almaktadır:

K5: “Nitelikli okullarda öğretmenlerin belli bir sınavla seçilmesi okullarda kaliteyi artırabilir.”

K8: “Proje beklentilerinin öğrencilere değil, öğretmenlere yüklenmesi sistemi tıkıyor.”

K10: “Müfredatın güncellenmesi ve piyasa ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi gerekiyor.”

K7: “Proje okulu olduğumuz için gerçekçi olmayan hedeflerle karşı karşıyayız.”

K6: “Mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olması, öğretmenlerin yeniliklere uyum sağlamasını zorlaştırıyor.”

Tartışma ve Sonuç

Nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları en temel sorunlardan biri, öğrencilerin sınav baskısı, motivasyon kaybı ve davranışsal problemleridir. Öğrencilerin özgüven fazlalığı, içe kapanma ve sınav stresi gibi sorunları, öğretim sürecinin akışını bozarak öğretmenlerin sınıf içi yönetim becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, sınav kaygısının öğrencilerin akademik performansını ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Demirtaş & Kılınç, 2018). Özellikle lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar, sınav kaygısının başarısızlık korkusu, motivasyon kaybı ve öğrenme süreçlerinden kopmaya neden olduğunu göstermektedir (Çepni, 2022).

Türkiye Psikiyatri Derneği'ne göre sınav kaygısı, öğrencilerde huzursuzluk, endişe, tedirginlik ve çalışmaya isteksizlik gibi belirtilerle ortaya çıkmakta ve bu durum akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir (Türkiye Psikiyatri Derneği, 2021). Benzer şekilde, sınav kaygısının fiziksel belirtileri arasında mide bulantısı, baş ağrısı ve uyku problemleri de yer almakta ve bu faktörler öğrencilerin hem psikolojik hem de fiziksel sağlığını etkileyerek öğrenme süreçlerini daha da zorlaştırmaktadır (Rehberlik Servisi, 2020).

Çalışmanın bulguları, sınav odaklı eğitim sisteminin öğrencilerin yalnızca akademik başarıya odaklanmasına neden olduğunu ve öğrenme süreçlerinin yüzeyselleştiğini göstermektedir. Çepni (2022) ve Tosun ve arkadaşlarının (2008) araştırmaları, sınav kaygısının öğrenciler üzerinde yarattığı baskının motivasyon kaybına ve öğrenme süreçlerinden kopmaya neden olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma bulguları ile literatür uyumlu olmakla birlikte, nitelikli Anadolu liselerinde öğrenci

profiline özgü olarak yüksek başarı beklentilerinin davranışsal problemlere dönüştüğü tespit edilmiştir.

Bu problemler uluslararası bağlamda da tartışılmıştır. Örneğin, Wang ve arkadaşlarının (2019) Çin’de yaptığı bir araştırma, yoğun sınav baskısının öğrencilerde stres ve kaygı düzeylerini artırarak öğretmenlerin iş yükünü ve rehberlik rollerini genişlettiğini ortaya koymuştur. Bu durum, benzer sınav odaklı sistemlerin bulunduğu ülkelerdeki öğretmenlerin deneyimleri ile uyum göstermektedir. Ancak bu araştırma, nitelikli Anadolu liselerine özgü olarak öğrencilerin başarı baskısı nedeniyle özgüven fazlalığı sergilemesi gibi davranışların sınıf dinamiklerini daha fazla bozduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu tür problemlerle başa çıkarken, rehberlik ve psikolojik danışmanlık rolünü daha fazla üstlenmek zorunda kaldıkları anlaşılmıştır. Bu bulgu, nitelikli Anadolu liselerindeki öğretmenlerin, yalnızca akademik değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemede de önemli bir yük üstlendiğini göstermektedir.

Araştırmada, müfredatın yoğunluğu, sınav odaklı yapı ve ders saatlerinin yetersizliği öğretmenlerin akademik süreçlerini olumsuz etkileyen başlıca sorunlar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin, zaman kısıtlamaları nedeniyle müfredatı hızlıca geçmek zorunda kaldıkları ve öğrencilerle derinlemesine öğrenme süreçleri gerçekleştiremedikleri anlaşılmıştır. Literatürde, “müfredat yoğunluğunun ve sınav odaklı yapının öğretim süreçlerini sınırladığı” sıklıkla belirtilmektedir (Börteçine, 2018). Ayrıca, OECD’nin (2019) yayınladığı bir rapor, “Türkiye gibi sınav odaklı sistemlerde müfredatın genişliği ve ders saatlerinin sınırlı olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmekte zorlandığını” ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada da literatürle uyumlu bir şekilde, öğretmenlerin müfredatın yoğunluğu nedeniyle ders içeriklerini yüzeysel işlemek zorunda kaldığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin ders saatlerinin artırılmasına yönelik taleplerinin daha belirgin olması, nitelikli Anadolu liselerindeki yoğun ders yükünden kaynaklanıyor olabilir. Özellikle proje okulu statüsüne sahip nitelikli Anadolu liselerinde, müfredatın yanı sıra ek programların uygulanması öğretmenlerin akademik süreçlerini daha da zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, akademik yüklerin sistematik olarak ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Okul yönetimi ile yaşanan iletişim sorunları, sık değişen yönetim anlayışları ve idari yüklerin fazlalığı, öğretmenlerin mesleki bağlılığını ve motivasyonunu olumsuz etkileyen önemli faktörlerdir. Literatürde, etkili yönetim-öğretmen iş birliğinin öğretmenlerin mesleki tatminini artırdığı ve iş

yükünü hafiflettiği belirtilmektedir (Falavigna vd., 2017). Bu çalışmada, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmedikleri ve idari görevlerin öğretim süreçlerini aksattığı tespit edilmiştir.

Carey (2012) ve Harris (2014) tarafından yapılan araştırmalar, sık değişen yönetim politikalarının ve yetersiz destek mekanizmalarının, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırdığını göstermiştir. Bu çalışmada, nitelikli Anadolu liselerine özgü olarak proje okullarına özgü hedef baskılarının, öğretmenlerin iş yükünü daha da artırdığı tespit edilmiştir. Bu durum, proje okullarında görev yapan öğretmenlerin, diğer okul türlerindeki öğretmenlere kıyasla daha fazla idari yük ve hedef baskısıyla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yönetimle etkili iletişim eksikliği, öğretmenlerin iş süreçlerinde yalnız hissetmelerine neden olmuştur. Bu bulgular, yönetim desteğinin eğitim süreçlerindeki kritik önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Velilerin aşırı müdahaleleri veya ilgisizlikleri, öğretmenlerin mesleki süreçlerinde ek bir stres kaynağı oluşturmaktadır. Literatürde, velilerin eğitim süreçlerine dengesiz katılımının hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Falavigna vd., 2017). Bu çalışmada, velilerin ilgisizliğinin öğretmenlerin karar süreçlerini ve öğrenci takibini zorlaştırdığı anlaşılmıştır.

Literatürde genellikle aşırı müdahale sorunlarına odaklanılırken, bu çalışmada ilgisizlik probleminin daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle nitelikli Anadolu liselerinde öğrencilerden yüksek başarı beklentisi olan velilerin, bu süreçlere ya fazla müdahil ya da tamamen uzak kaldığı anlaşılmıştır. Bu farklılık, veli-öğretmen ilişkisindeki eksikliklerin ve beklenti yönetiminin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin bu tür zorluklarla başa çıkarken, iletişim stratejilerini geliştirmek zorunda kaldığı görülmektedir.

Araştırmada, nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrenciler, akademik süreçler, idari zorluklar ve veliler dışında da bir dizi problemle karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu problemler arasında öğretmen seçim kriterlerinin yetersizliği, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı ve proje okullarına özgü ek yükler öne çıkmaktadır. Özellikle proje okulu statüsüne sahip nitelikli Anadolu liselerinde, öğretmenlerin proje ve performans hedefleri nedeniyle asli görevlerine yeterince odaklanamadıkları anlaşılmıştır.

Literatürde, proje okullarında görev yapan öğretmenlerin yüksek beklentilerle karşı karşıya kaldığı ve bu durumun mesleki tükenmişlik düzeylerini artırdığı belirtilmektedir (Pyrzack, 2016). Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin proje hedeflerini karşılamak için daha fazla zaman ve enerji harcadığını, bu durumun öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, proje okullarına özgü ek yüklerin, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarına ayıracakları

zamanı azalttığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, proje okullarında görev yapan öğretmenlerin idari ve akademik görevler arasında denge kurma ihtiyacını vurgulamaktadır.

Bir diğer önemli problem, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığıdır. Literatürde, mesleki gelişim programlarına katılımın öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırdığı, aynı zamanda mesleki tatminlerini güçlendirdiği ifade edilmektedir (Harris, 2014). Ancak bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yeterince katılamadıkları ve bu durumun, mesleki yenilenme ve motivasyon açısından olumsuz etkiler yarattığı görülmüştür. Özellikle nitelikli Anadolu liselerinde, öğretmenlerin yoğun iş yükleri nedeniyle bu tür faaliyetlere zaman ayıramadığı anlaşılmıştır.

Öğretmen seçim kriterlerinin yetersizliği de araştırmada belirlenen diğer önemli bir problemidir. Literatürde, nitelikli öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki kritik etkisi defalarca vurgulanmıştır (Hattie, 2008). Ancak çalışmada, nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin seçiminde, belirli standartların yeterince sağlanamadığı belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin öğrenci başarısını ve eğitim kalitesini doğrudan etkilediği bir bağlamda ciddi bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Uluslararası bağlamda da öğretmen seçim kriterleri ve mesleki gelişim fırsatları tartışılmaktadır. Örneğin, OECD (2019) raporu, öğretmen yeterliliklerinin eğitim kalitesine etkisini vurgulamakta ve mesleki gelişim faaliyetlerinin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak bu çalışmada, Türkiye bağlamında, özellikle nitelikli Anadolu liselerinde öğretmenlerin hem seçilme süreçlerinin hem de mesleki gelişim fırsatlarının eksik olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırma, nitelikli Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları anlamayı ve bu sorunların öğretim süreçlerine etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bulgular, öğretmenlerin dört ana alanda (öğrenci davranışları, akademik süreçler, idari destek eksikliği ve veli ilişkileri) ciddi problemler yaşadığını göstermiştir. Bu problemler yalnızca bireysel düzeyde değil, eğitim sisteminin yapısal eksikliklerinden de kaynaklanmaktadır. Çalışma, literatürde tartışılan sorunlara bağlamsal bir katkı sunmuş ve nitelikli Anadolu liselerine özgü detayları ortaya koyarak literatüre önemli veriler sağlamıştır.

Öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak, sınav odaklı sistemin öğrenciler üzerinde baskı yarattığı ve bu baskının, davranışsal sorunlar (motivasyon kaybı, özgüven fazlalığı, içe kapanma gibi) olarak öğretmenlerin sınıf içi süreçlerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu bulgular, sınav baskısının öğrencilerde yalnızca akademik başarı kaygısı yaratmakla kalmayıp, öğretmenlerin rehberlik rollerini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Yapılan uluslararası çalışmalarda da benzer sonuçlar dikkat çekmektedir. Örneğin, Robinson ve Harris (2014), yüksek başarı beklentilerinin öğrencilerde

motivasyon kaybına yol açarak öğrenme süreçlerinden uzaklaşmalarına neden olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları, özellikle nitelikli Anadolu liselerine özgü olarak, öğrencilerin başarı baskısı nedeniyle hem öğretmenlere hem de sınıf dinamiklerine zarar verebilecek davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

Akademik süreçler açısından, müfredatın yoğunluğu ve ders saatlerinin yetersizliği, öğretmenlerin iş yükünü artırarak öğrencilerle derinlemesine öğrenme süreçleri gerçekleştirmelerini engellemiştir. Müfredatın ağırlığı ve sınav baskısının birleştiği bu durum, öğretmenlerin yalnızca temel konuları yüzeysel bir şekilde işleyebilmelerine neden olmuştur. Literatürde, öğretim süreçlerinde öğretmenlerin zaman baskısı altında çalışmasının eğitim kalitesini düşürdüğü belirtilmiştir (Gökçe, 2018). Ayrıca, Hargreaves ve Fullan (2012), öğretmenlerin yoğun müfredat nedeniyle öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeterince odaklanamadığını vurgulamaktadır. Bu çalışma da benzer şekilde, nitelikli Anadolu liselerindeki proje okulu statüsünün öğretmenler üzerindeki akademik yükü daha da artırdığını göstermektedir.

İdari zorluklar arasında, yönetim desteğinin yetersizliği ve idari işlerin öğretim süreçlerini aksatması önemli bir yer tutmaktadır. Yönetim politikalarının etkili olmaması, öğretmenlerin motivasyonunu ve bağlılığını olumsuz yönde etkilemiştir. Darling-Hammond (2010), öğretmenlerin iş süreçlerine dahil edilmemesinin mesleki tükenmişlik riskini artırdığını ve motivasyonu düşürdüğünü belirtmiştir. Bu araştırma, proje okullarında görev yapan öğretmenlerin, hedef baskıları nedeniyle daha fazla iş yüküyle karşı karşıya kaldıklarını ve bu durumun öğretim süreçlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, yönetimle etkili bir iletişim eksikliği, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını zayıflatmaktadır.

Velilerle ilişkilerde, aşırı müdahale veya ilgisizlik gibi iki uç problem öğretmenlerin süreç yönetimlerini zorlaştırmaktadır. Literatürde, velilerin eğitim süreçlerindeki dengesiz katılımlarının öğrencilerin yanı sıra öğretmenler üzerinde de olumsuz etkiler yarattığı ifade edilmektedir (Epstein, 2011). Bu çalışmada, nitelikli Anadolu liselerinde velilerin eğitim süreçlerine ya aşırı müdahil olduğu ya da tamamen ilgisiz kaldığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim süreçlerini yönetirken ek bir stres kaynağı olarak velilerle ilişki kurma çabasını artırmaktadır.

Sonuçlar, öğretmenlerin karşılaştığı diğer problemlere de işaret etmektedir. Öğretmen seçim kriterlerinin yetersizliği, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı ve proje okullarına özgü ek yükler, eğitim sistemindeki yapısal eksiklikleri ortaya koymaktadır. Duflo, Dupas ve Kremer (2015), öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılmasının eğitim çıktıları üzerinde doğrudan olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ancak bu çalışmada, nitelikli Anadolu liselerinde öğretmenlerin mesleki

gelişim programlarına zaman ayıramadıkları ve seçim kriterlerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin hem pedagojik hem de profesyonel gelişimlerine zarar vermektedir.

Araştırmanın bulguları, eğitim sisteminde daha destekleyici ve yapılandırılmış politikaların geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle nitelikli Anadolu liselerine özgü bağlamda, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik daha esnek ve destekleyici mekanizmaların oluşturulması gereklidir. Ancak çalışmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Örneklem, belirli bir bağlama odaklanmıştır ve bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Ayrıca, kısa süreli bir araştırma olması nedeniyle yılın farklı dönemlerinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunların ele alınması mümkün olmamıştır. Bu sınırlamalar, gelecekteki araştırmalarda daha geniş örneklem ve uzun süreli çalışmalarla giderilebilir. Eğitim sistemi, öğretmenlerin ihtiyaçlarını merkeze alan ve sistemik eksiklikleri gidermeyi hedefleyen politikalarla yeniden şekillendirilmelidir.

Kaynakça

- Arslan, E. (2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik: Kavramsal bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 44, 1-15.
- Arslan, M., & Kaya, E. (2017). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veri toplama: Eğitim araştırmalarında kullanımına yönelik bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 21(3), 112-125.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Börteçine, E. (2018). Eğitimde müfredat yoğunluğu ve öğretim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(1), 45-60.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carey, L. B. (2012). Educational stress and teacher burnout: A systems perspective. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 555-578.
- Coşkun, R. (2019). Nitel araştırmalarda tasarım, örneklem ve veri edinme ve çözümleme sorunları. *9th International Social Sciences Conference in The Balkans*, 280-290.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Çepni, S. (2022). Sınav kaygısının öğrencilerin motivasyon ve öğrenme süreçlerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 34(2), 101-115.

- Çepni, S. (2022). Sınav odaklı eğitim sisteminin öğrenciler üzerindeki psikolojik etkileri. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 17(2), 88-104.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Demir, Y., & Ünal, A. (2021). Anadolu liselerinde eğitim kalitesine etki eden faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(3), 45-60.
- Demirtaş, H., & Kılınç, A. Ç. (2018). Eğitimde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanımı: Kavramsal ve uygulamalı bir yaklaşım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 177-195.
- Demirtaş, H., & Kılınç, A. Ç. (2018). İmam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve iş yükü. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2), 115-132.
- Demirtaş, H., & Kılınç, A. Ç. (2018). Sınav odaklı eğitim sisteminin öğrenci başarısına etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(4), 189-205.
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2015). School governance, teacher incentives, and pupil-teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools. *Journal of Public Economics*, 123, 92-110.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Falavigna, G., Ippoliti, R., & Manello, A. (2017). Teacher burnout and school performance. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 1005-1024.
- Fidan, T., & Öztürk, İ. (2015). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik: Kodlayıcılar arası uyumun önemi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 175-191.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gökçe, F. (2018). Eğitimde zaman yönetimi: Öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 189-212.
- Gökçe, F. (2019). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplama süreçleri: Bir metodolojik inceleme. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 15(4), 88-102.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press. ISBN-13: 978-0807753323

- Harris, D. N. (2014). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Economic Policy Institute. ISBN-13: 978-1612506999.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. ISBN-13: 978-0415476188.
- Husserl, E. (1982). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy: First book: General introduction to a pure phenomenology* (F. Kersten, Trans.). Springer. ISBN-13: 978-9024725038.
- Kaya, E., & Arslan, M. (2017). Meslek liselerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Mesleki ve Teknik Eğitim Dergisi*, 21(1), 45-61.
- Kıranlı Güngör, S., & Atalay, B. (2018). Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1751-1764.
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.3055>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Pyrzack, F. (2016). *Success in academic writing* (6th ed.). Routledge.
- Rehberlik Servisi. (2020). Öğrencilerin üzerindeki görünmez yük: Sınav kaygısı. Rehberlik Servisi Dergisi. <https://www.rehberlikservisi.net>
- Robinson, K., & Harris, A. L. (2014). *The broken compass: Parental involvement with children's education*. Harvard University Press.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Macmillan.
- Tosun, M., Yıldırım, B., & Çakır, E. (2008). Sınav odaklı eğitimin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 32(4), 101-117.
- Türkiye Psikiyatri Derneği. (2021). Sınav kaygısı ve öğrenci başarısı. Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları. <https://psikiyatri.org.tr>
- Wang, L., Chen, Y., & Li, J. (2019). Exam-oriented education and student stress in Chinese high schools. *Asian Journal of Education*, 15(2), 75-90.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2019). Öğretmenlerin iş yükü ve stres kaynakları. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 22(3), 123-135.