



Teachers' Opinions towards Private Courses and Their Efficacy Levels

Fatma ALKAN ^{a*}, Dilek Sultan ACARLI ^a, Canan ALTUNDAĞ ^a,

^aHacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.273975

Keywords:

Education system,
Private courses,
Teacher,
Teachers' efficacy.

Abstract

The current study, designed as a relational research, aims to investigate the views of teachers on private courses and their efficacy levels, affecting these views. Therefore, the case was evaluated from teachers' point of views. 1065 teachers working at different secondary schools in Ankara participated in the study. Data for the present study were collected through Teachers' Views on Private Courses Scale and Ohio Teachers' Efficacy Scale. For the analysis of the data, Independent Samples t Test was utilized to examine the effect of teachers' years of experience, type of the school they work and their background education on their opinions about private courses and their efficacy levels. Results show that teachers have a positive standpoint towards private courses. Accordingly, they think that private courses have fewer numbers of students in a classroom setting where students are of the same level. They also claim that private courses corroborate knowledge obtained at school; thus, subjects are learnt better. All these factors are believed to increase academic achievement. Teachers' efficacy levels are also found out to be relatively high. Moreover, it is seen that the more experience teachers have in their profession, the more efficacious they perceive themselves.

Öğretmenlerin Dershanelere Yönelik Görüşleri ve Öğretmen Yetkinlikleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.273975

Anahtar Kelimeler:

Eğitim sistemi,
Dershaneler,
Öğretmen,
Öğretmen yetkinliği.

Öz

Bu çalışma ilişkisel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin özel dershanelere yönelik görüşlerini ve görüşlerini etkilediği düşünülen mesleki yetkinlikleri incelemek ve durumu öğretmenler açısından değerlendirmektir. Araştırma, Ankara İli'nde farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 1065 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak öğretmenlerin dershanelere yönelik görüş ölçeği ve Ohio öğretmen yetkinliği ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin dershanelere yönelik görüşleri ve yetkinlikleri üzerine mesleki deneyim, okul türü ve mezun olunan lisans programı değişkenlerinin etkisi bağımsız örneklem t-testi yapılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dershanelere yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, dershanelerde sınıf mevcudunun az olması, aynı seviyedeki öğrencilerin bir arada olması, öğrenmeyi kolaylaştırıcı pratik teknikler öğretilmesi ve okulda öğrenilen bilgilerin dershanelerde pekiştirilmesi sonucunda derslerin daha iyi anlaşıldığını ve böylece başarının arttığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin yetkinlik algılarının ise oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin yetkinlik algılarının da yüksek olduğu saptanmıştır.

* Author: alkanf@hacettepe.edu.tr

Introduction

Education is one of the most significant aspects of daily life. Although education is run by state in Turkey, private entrepreneurs have also made investments in the field of education in order to increase the quality of education and to meet demands (Okur & Dikici, 2004). Enrolling at a university has an important place in individuals' career objectives. As the schooling rate increases, more and more students demand for pursuing higher education. The fact that there is a discrepancy between the quota at universities and the number of high school graduates inevitably brings forth a competitive education system. The total quota at universities corresponds to approximately 50% of the total number of students who take the university entrance exam while the quota for undergraduate programs constitutes 25% of that number (Çayır, 2014). Thus, both in our country and in other countries experiencing this problem competitiveness becomes more and more pronounced for students who want to find a place for themselves at universities and at the department of their choice. As a result of such a competitive situation, private courses have come into being. Several factors have contributed to the rapid increase in the number of private courses and their becoming prevalent, including the difficulty of entering a university, the increase in the number of students and the competitiveness among them, increase in the demand for schools who select students via an entrance exam at high school level, and effective teaching strategies provided by private courses to prepare students for the entrance exams. Private courses are not peculiar to Turkey. There are private courses which supplement education in such countries as the USA, Japan, South Korea, Australia, Spain, Italy, Israel, and Greece, as well. For instance, in South Korea, the number of private courses was 381 in 1980, and it increased to 31000 in 2007 (Dawson, 2010). In fact it is well known that the demand for private lectures and courses is higher in countries where education variations have a high impact on income and life standards (Bray & Silova, 2006).

Private courses in Turkey are institutions that were first established for science, language and art education and were considered as "private schools" but later on they were turned into private courses for supporting regular schools. Today, functioning as supporting institutions for preparation for high school and university entrance exams, they have come to appeal to students and parents who have concerns for their future. In Turkey, attending to a private course is seen as a relatively decisive factor for passing the university entrance exam successfully. Students and their parents think that it is almost impossible to be successful in the exams without going to private courses (Ayvaci & ErNas, 2009; Turan & Alaz, 2007). Especially, the competition among the testees of university entrance exam makes them feel obliged to go to private courses (Bray, 1999). The studies on private schools summarize the most salient reasons for choosing the private courses as follows: 1. Going to a private course affects the success in university entrance exam positively. 2. The course contents in the regular schools are not compatible with the content of the university entrance exam. 3. Regular schools cannot prepare the students for the university entrance exam (Temelli, Kurt & Köse, 2010). Similarly, according to Education Reform Initiative [ERG] (2013) private courses have become an important sector and a huge market due to the fact that there is an exam system for university entrance in Turkey and the quota of universities available for students is quite limited, and more importantly there are insufficiencies in education of the regular schools. Studies also show that students prefer going to private courses primarily because of the possible contribution it will have to the preparation for the university entrance exam (Baran & Altun, 2014; Temelli, Kurt & Köse, 2010). Most of the time, students regard going to private courses as a prerequisite of being successful at the university entrance exam (Dağlı, 2006; Education Reform Initiative [ERG], 2013). From the teachers' part private courses might be useful, as well, because of the excessive number of students in regular classes, lack of level-appropriate classes at schools, discrepancy between the centralized exam and the exams given by teachers at school, and the fact that school curricula are not designed in accordance with the questions in centralized exams (Baran & Altun, 2014). Moreover, a great majority of teachers think that it is impossible for students to pass the university entrance exam without attending to a private course or taking private lectures (Akin, Şimşek & Erdem, 2007).

Students attend to private courses for such reasons as regional differences and inequalities among education institutions, crowded classes, and insufficient physical conditions (Özgen, 2012); discrepancy between the university entrance exam and high school curriculum, lack of study hours and the lack of the chance to have private tutoring with teachers at school (Arabacı & Namlı, 2014). Besides, students prefer private institutions because they demand for practical solutions that would take them to the result in a short time (Baştürk, 2011). In this respect, private courses are educational institutions where people pay for the courses, the content and hours of which may vary (Büyükköse, 2010; Coşkun, 2005). In a study by Acarlı, Alkan and Koçak Altundağ (2015), private courses are found out to have an impact on students' success. Students express positive views on private courses on following grounds: 1. Private courses provide practical techniques that facilitate learning, 2. They use better methodology. 3. Students can ask about topics they have not understood to the instructors. 4. Student scan comprehend the topics better due to the fewer numbers of students in classes. 5. What the students learn at private course increases their classroom participation at school. Last but not least, a great many of students support the idea that private course should not be closed down, which is in line with the results of the previous studies (Arabacı & Namlı, 2014; Acarlı, Altundağ & Alkan, 2015; Güllü & Şahin, 2015).

The education system is one of the most significant indicators of how developed a country is. Therefore, to reveal the educational problems of countries is important to develop solutions and to get to know them better. The most crucial educational problem of the such countries as Turkey is the necessity to pass exams to pursue education in an upper institution. Competition caused by exams make students and parents go for private institutions and courses in order to receive a better education. When the literature is analyzed there are lots of articles that present students' views towards private courses (Arabacı & Namlı, 2014; Güllü & Şahin, 2015), however there are no studies on what teacher think about private courses. Students prefer private courses in order to acquire knowledge that cannot be obtained or is deficient during their schooling process, to learn the specific subjects targeted by the exam questions and to use them in an appropriate setting (Acarlı, Altundağ & Alkan, 2015). When the reasons for students' preference for private courses are examined in detail, such issues as the quality of the education provided by the schools and teacher competencies have become prominent. The current research is a descriptive study that tries to find out the views of the public school teachers on private courses and their efficacy levels, as well, in that they might have an effect on their views. Within this context, these issues were discussed according to teachers' years of experience, the school type they work in and their major, namely the undergraduate program from which they graduated. Therefore, this study is believed to be a first step for further studies in the field.

Method

Research Design

The study was designed in the relational survey model. Relational survey is such a model that enables to examine the relationship of two or more variables with one another (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). In this research, the variables are teachers' views on private courses and their efficacy levels. In order to identify teachers' views on private courses, a new scale has been developed by the researcher upon review of the literature. In an attempt to uncover how efficacious teachers are, Ohio Teacher Efficacy Scale, developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted by Baloğlu and Karadağ (2008), was utilized. During scale development process, exploratory factor analysis was run for structure validity of the Teachers' Views on Private Courses Scale while confirmatory factor analysis was performed for specifying the factor structure. Teachers' views on private courses and their efficacy levels were investigated based on such variables as professional experience, school type and undergraduate program through Independent Samples t Test.

Sample

The study was conducted with the participation of 1200 teachers currently working at different high schools in central districts of Ankara. Among all the questionnaires applied to the teachers, 1065 of them returned as workable and therefore taken into consideration. For a homogeneous distribution of

the number of research groups, the experience variable was classified under two categories, which were “0-20 years” and “20- more years”. The teachers who participated in the research were working either in *Anatolian high schools* or *vocational high schools*. Also, their undergraduate program was classified as “education faculty” and “other faculties”.

Table 1.
Demographic characteristics of the samples.

		f	%
Gender	Female	693	65
	Male	372	35
Experience	0-20 years	647	61
	20- more years	418	39
School type	Anatolian high school	512	48
	Vocational high school	553	52
Undergraduate program	Education Faculty	560	53
	Other Faculties	505	47

Data Collection Tools

Teachers’ Views on Private Courses Scale

When literature was reviewed, no ready-made scale concerning about determining teachers’ views on private courses could be found. Thus, researchers developed a scale for teachers’ views on private courses. First of all, a literature review was done. Based on the information obtained from this review, a 32-item-pool was created. These items, in the form of expressions, were examined by field experts, experienced in evaluation, attitudes and measuring attitudes. In the light of expert views, items in the pool were subjected to a prescreening, and a 27-item draft scale was designed for trial application. Structure validity of the questionnaire was tested through exploratory factor analysis. KMO value for the scale was found to be .95 and its meaningfulness level of Bartlett’s globosity test was found to be 0.000 ($p < 0.05$). Based upon the factor analysis, 4 items which load on more than one factor and which did not fit the structure of the scale were taken out. Reliability levels of the components of the scale were calculated by Cronbach-alpha internal consistency coefficient. Items in the Teachers’ Views on Private Courses Scale were gathered under 2 dimensions, namely, *contribution of private courses to education* and *negative effect of private courses on education*. Cronbach Alpha reliability coefficients of the Teachers’ Views on Private Courses Scale were as follows: *contribution of private courses to education* ($\alpha = .94$) and *negative effect of private courses on education* ($\alpha = .82$).

Table 2.

Descriptive statistics, factor analysis and reliability coefficient results on the teachers' views on private courses scale.

	M	SD	Factor loading	Alpha
1. Dimension: Contribution of private courses to education				
Item 1	3.28	1.22	.674	.94
Item 2	2.83	1.13	.657	
Item 3	3.15	1.13	.730	
Item 4	3.45	1.11	.692	
Item 5	3.64	1.02	.735	
Item 10	3.67	1.06	.673	
Item 11	3.95	.98	.687	
Item 13	3.34	1.06	.724	
Item 14	3.02	1.11	.613	
Item 16	3.45	1.01	.736	
Item 17	3.62	.99	.785	
Item 18	3.27	1.04	.809	
Item 19	3.02	1.05	.754	
Item 20	3.31	1.16	.659	
Item 21	3.16	1.13	.614	
Item 23	3.57	.99	.617	
2. Dimension: Negative effect of private courses on education				
Item 6	3.14	1.09	.646	.82
Item 7	4.00	1.03	.707	
Item 8	3.02	1.18	.679	
Item 9	3.46	1.18	.748	
Item 12	3.22	1.08	.685	
Item 15	3.44	1.12	.685	
Item 22	2.96	1.07	.550	

In order to determine whether the specified factor structure is valid Confirmatory Factor Analysis was executed. The Confirmatory Factor Analysis in LISREL 8.7 program was made use of to test whether two-factor structure of the scale specified as a result of the Exploratory Factor Analysis of the teachers' views on private courses scale was valid. Chi-square statistics fit indices were computed as $\chi^2=1112.96$ ($sd=229$, $p<.000$) as a result of the first order Confirmatory Factor Analysis. Fit indices were (χ^2/sd)=4.86, GFI=0.87, AGFI=0.853, NFI=0.96, CFI=0.97, SRMR= 0.056, RMSEA= 0.08. According to the literature, these values from fit indices are at an acceptable level (Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2007; Jöreskog & Sörbom, 1993). Thus, the construct validity of the scale was ensured. Confirmatory Factor Analysis results of the teachers' views on private courses scale are given in Figure 1.

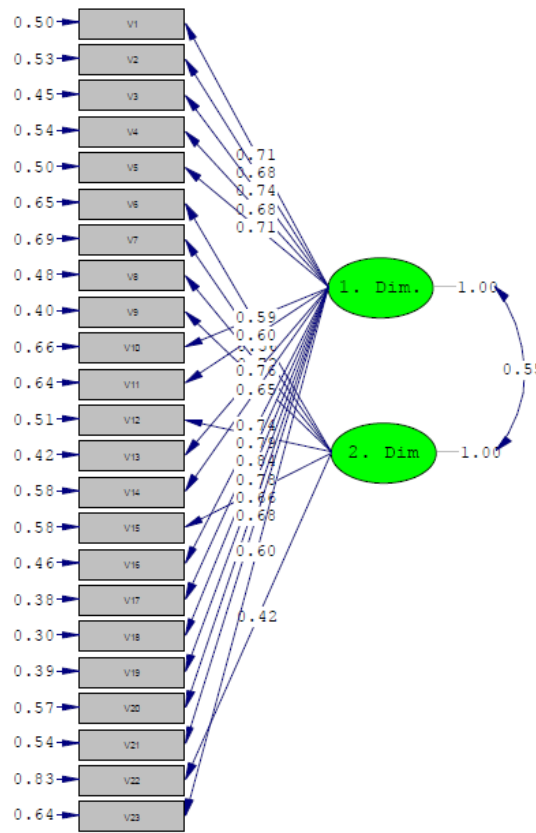


Figure 1. The Confirmatory Factor Analysis Model of the Teachers' Views on Private Courses Scale (Standardized Values).

Ohio Teachers' Efficacy Scale

In order to identify teachers' efficacy levels, Ohio Teacher Efficacy Scale was used. This scale was designed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted by Baloğlu and Karadağ (2008). The scale consists of 24 five-point-likert type items and 5 sub-dimensions. Dimensions in the scale are as follows: Instruction, Behavior Management, Motivation, Teaching Ability, and Measuring and Evaluation. Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was between .66 and .79 for sub scales and .80 for the scale in general. Cronbach Alpha reliability coefficient calculated with the sample data in this study was between .60 and .76 in sub scales and .93 for the scale in general.

Data Analysis

The data gathered through the aforementioned scales were analyzed with SPSS 15.0. The Kolmogorov-Smirnov test was run to assess whether the variables were normally distributed or not. For the normal distribution, the Kolmogorov-Smirnov test is not significant for the variables ($p > 0.05$) (Stevens, 2009). And as for the current study the Kolmogorov-Smirnov test was not significant for the variables, which proved that variables showed normal distribution. Besides, Chi-square homogeneity test was performed to check whether the demographic variables were comparable in the evaluation process of the data. The gender variable could not meet the assumption of homogeneity, thus this variable was not examined. As the variables of teachers' experience, school type and undergraduate program meet the assumption of homogeneity, their effect on the views on private courses and teachers' efficacy scores was tested through Independent Samples t Test.

Results

Findings Related to Teachers' Views on Private Courses

Teachers' views on private courses according to their years of experience were examined through an Independent Samples t Test. Findings are summarized in Table 3.

Table 3.
T-test values of teachers' view scores according to their experience.

	Experience	N	M	SD	df	t	p*
Teachers' Views on private courses	0-20 years	647	3.22	.67	1063	4.00	.001
	20- more years	418	3.05	.68			
Contribution of private courses to education	0-20 years	647	3.43	.75	1063	3.76	.001
	20- more years	418	3.25	.80			
Negative effect of private courses on education	0-20 years	647	3.26	.76	1063	-2.95	.003
	20- more years	418	3.41	.77			

* p<.001

As it is seen in Table 3, there is a meaningful difference between teachers' views on private courses according to their experience [$t_{(1063)}=4.00$; $p<.01$]. When data related to the 1st dimension of the scale named as "contribution of private courses to education" was examined, it was seen that young teachers who have less than 20 years of experience have a more positive perception of the contribution of private courses to education in comparison to teachers who have 20 or more years of experience [$t_{(1063)}=3.76$; $p<.01$]. Parallel to this finding, compared to teachers with less than 20 years of experience, teachers who have 20 or more years of experience expressed that private courses have a more negative effect on education [$t_{(1063)}=-2.95$; $p<.01$].

Teachers' views on private courses according to school type were analyzed through an Independent Samples t Test. Findings are given in Table 4.

Table 4.
T-test values of teachers' view scores according to school type variable.

	School Type	N	M	SD	df	t	p*
Teachers' Views on private courses	Anatolian high school	512	3.05	.64	1063	-4.99	.001
	Vocational high school	553	3.25	.70			
Contribution of private courses to education	Anatolian high school	512	3.25	.74	1063	-4.34	.001
	Vocational high school	553	3.46	.80			
Negative effect of private courses on education	Anatolian high school	512	3.43	.72	1063	4.46	.001
	Vocational high school	553	3.22	.81			

* p<.001

Table 4 shows that there is a meaningful difference between teachers' views on private courses according to school type [$t_{(1063)}=-4.99$; $p<.01$]. When data related to the 1st dimension of the scale was examined, it was found out that compared to teachers who work at an Anatolian high school, those who work at a vocational high school think that private courses contribute to education more [$t_{(1063)}=-4.34$; $p<.01$]. Moreover teachers who work at an Anatolian high school got a higher score in the negative effect of private courses dimension.

Teachers' views on private courses were examined according to the undergraduate program variable through an Independent Samples t Test. Findings are summarized in Table 5.

Table 5.

T-test values of teachers' view scores according to undergraduate program variable.

	Undergraduate Program	N	M	SD	df	t	p
Teachers' Views on private courses	Education Faculty	560	3.18	.66	1063	1.46	.145
	Other Faculties	505	3.12	.70			
Contribution of private courses to education	Education Faculty	560	3.39	.76	1063	1.31	.192
	Other Faculties	505	3.33	.80			
Negative effect of private courses on education	Education Faculty	560	3.29	.77	1063	-1.22	.221
	Other Faculties	505	3.35	.77			

As it is clear in Table 5, there is no meaningful difference between teachers' views on private courses according to the undergraduate program from which they have graduated [$t_{(1063)}=1.46$; $p>.05$]. The same finding appeared at sub dimensions, as well, and it was concluded that undergraduate program they graduated from does not have an effect on teachers' views on private courses.

Findings Related to Teachers' Efficacy

Teachers' efficacy was examined according to professional experience variable through an Independent Samples t Test. Findings are summarized in Table 6.

Table 6.

T-test values of teachers' efficacy scores according to their professional experience.

	Experience	N	M	SD	df	t	p*
Teachers' Efficacy	0-20 years	647	3.88	.41	1063	-3.64	.001
	20- more years	418	3.98	.45			
I. Dimension: Instruction	0-20 years	647	3.84	.45	1063	-4.23	.001
	20- more years	418	3.97	.48			
II. Dimension: Behavior Management	0-20 years	647	3.94	.49	1063	-3.29	.001
	20- more years	418	4.05	.54			
III. Dimension: Motivation	0-20 years	647	3.95	.43	1063	-2.40	.016
	20- more years	418	4.02	.47			
IV. Dimension: Teaching Ability	0-20 years	647	3.78	.49	1063	-2.81	.005
	20- more years	418	3.87	.52			
V. Dimension: Measuring and Evaluation	0-20 years	647	3.88	.61	1063	-3.06	.002
	20- more years	418	3.99	.60			

* $p<.001$

It can be seen in Table 6 that teachers' efficacy levels show meaningful difference according to the experience variable [$t_{(1063)}=-3.64$; $p<.01$]. In all sub dimensions of the scale, it was found out that teachers with 20 or more years of experience have a meaningfully high efficacy compared to young teachers with less than 20 years of experience.

Teachers' efficacy was examined according to school type variable through an Independent Samples t Test. Findings are summarized in Table 7.

Table 7.

T-test values of teachers' efficacy scores according to school type variable.

	School Type	N	M	SD	df	t	p
Teachers' Efficacy	Anatolian high school	512	3.94	.40	1063	1.37	.171
	Vocational high school	553	3.90	.45			
I. Dimension: Instruction	Anatolian high school	512	3.91	.44	1063	1.37	.171
	Vocational high school	553	3.87	.48			
II. Dimension: Behavior Management	Anatolian high school	512	4.02	.49	1063	2.05	.040*
	Vocational high school	553	3.96	.53			
III. Dimension: Motivation	Anatolian high school	512	4.00	.42	1063	1.45	.149
	Vocational high school	553	3.96	.47			
IV. Dimension: Teaching Ability	Anatolian high school	512	3.82	.47	1063	.69	.491
	Vocational high school	553	3.80	.53			
V. Dimension: Measuring and Evaluation	Anatolian high school	512	3.92	.59	1063	-.46	.649
	Vocational high school	553	3.93	.64			

* $p < .05$

Table 7 clearly indicates that there is no meaningful difference in teachers' efficacy levels according to school type. The same finding appeared in Instruction, Motivation, Teaching Ability, Measuring and Evaluation sub dimensions. Hence forth it was concluded that school type does not affect teachers' efficacy. However, it was also determined that Behavior Management efficacy is meaningfully higher in teachers working at an Anatolian high school [$t_{(1063)}=2.05$; $p < .05$].

Teachers' efficacy was examined according to undergraduate program variable through an Independent Samples t Test. Findings are summarized in Table 8.

Table 8.

T-test values of teachers' efficacy scores according to undergraduate program variable.

	Undergraduate Program	N	M	SD	df	t	p
Teachers' Efficacy	Education Faculty	560	3.93	.44	1063	.89	.369
	Other Faculties	505	3.91	.42			
I. Dimension: Instruction	Education Faculty	560	3.89	.48	1063	.36	.719
	Other Faculties	505	3.88	.45			
II. Dimension: Behavior Management	Education Faculty	560	3.99	.53	1063	.57	.566
	Other Faculties	505	3.98	.49			
III. Dimension: Motivation	Education Faculty	560	3.99	.45	1063	1.22	.225
	Other Faculties	505	3.96	.44			
IV. Dimension: Teaching Ability	Education Faculty	560	3.83	.51	1063	.91	.363
	Other Faculties	505	3.79	.49			
V. Dimension: Measuring and Evaluation	Education Faculty	560	3.94	.63	1063	1.01	.313
	Other Faculties	505	3.90	.59			

It was discovered that teachers' efficacy does not show a meaningful difference according to undergraduate program [$t_{(1063)}=.89$; $p > .05$]. Same finding was also seen in sub dimensions, and it was

concluded that undergraduate programs from which teachers graduated does not affect their level of efficacy.

Discussion and Suggestions

In this study the effect of teachers' years of experience, school type and undergraduate program on their views on private courses and their efficacy levels was investigated. Teachers think that subjects are better comprehended at private courses due to the low number of students in classes, the homogeneity of the levels of the students in these courses, the practical techniques that facilitate learning, and the reinforcement of the knowledge obtained at school. Henceforth, they think that success of students' increases. Similar to these research findings, in this study, it was concluded that teachers employed by the Ministry of National Education have a positive view on private courses. The reasons for these positive views on private courses are to be the fact that teachers have the chance to pay special attention to each student, which means more effective counseling and instruction for students (Özmen, 2005; Yeşilyurt, 2008). Also, public schools are insufficient mostly because they adopt traditional teaching methods. Moreover, as stated by Kösterelioğlu and Bayar (2014), teachers emphasize the necessity of private courses for the education system due to such reasons as the excessive number of students in classes, physical infrastructural problems, lack of sufficient tools, scant number of teachers, the exam-oriented nature of education system, and the discrepancy between school curriculum and the entrance exams.

In the study, teachers' negative views on private courses were also examined. Among the teachers' negative views, primary ones are that private courses are only exam-oriented, that they teach too much in too little time which in return causes stress in students, and that the knowledge they provide is based on memorization instead of being in-depth. In a study, Doğan (2010) expressed that these negative aspects put pressure on students. When teachers' views on private courses were examined according to professional experience, it was seen that young teachers supported the necessity of private courses more than their elder colleagues. This can be interpreted as those young teachers are more likely see the deficiencies in the education system. It is thought that teachers who have 20 or more years of experience, on the other hand, cannot sufficiently follow the changing needs of the education system. When views on private courses are examined according to the undergraduate program variable, no meaningful conclusion could be reached. Thus, it can be claimed that teachers evaluate the education system more or less similarly and that they have the same approach no matter what their backgrounds. Moreover, it was also determined that according to school type variable, those who work at vocational high schools have more positive views concerning private courses than those who work at Anatolian high schools. The reason for this might be the fact that since vocational schools prioritize vocation-oriented courses and put aside courses that are relevant for university entrance exam, teachers believe students should get additional help for these courses.

The issues of private courses have led the researchers to examine the training process of pre-service teachers and the quality of in-service teachers. In this study, efficacy levels of teachers, whose views on private courses were asked, was also examined. It was determined that there is no meaningful relationship between teachers' views on private course and their perception of efficacy. It was also discovered that teachers' perception of efficacy is rather high ($X=3.91$). As the teachers' experience increased, their perception of efficacy increases, as well. In the sample group, perception of efficacy did not change according to undergraduate program they graduated from or school type they work at. When findings were examined, it was seen that teachers who are graduates of faculties of education have a higher perception of efficacy. Although their perception of efficacy is high, there are studies that require questioning the quality of teachers and the education at schools. For example, Yılmaz and Altinkurt (2011) examined pre-service teachers' views on the problems of our education system. One significant problem underlined by pre-service teachers is the low quality of in-service teachers. According to pre-service teachers, most teachers do not improve themselves, cannot adapt to improvements and they try to maintain their posts with the knowledge they have obtained at university and nothing more. In order for the quality of education provided by a teacher to be good, that teacher

himself or herself should be well versed in the first place. It is thought that this is possible if the teacher receives a sound education and if he or she is given the opportunity to improve himself/herself through in-service training (Şahin, 2008). Hence, one of the main reasons for students to go to private courses is that teachers working at private courses improve themselves and give one-to-one attention to students (Yiğit & Akdeniz, 2001; Kahraman, 2013). Accordingly, there is more pressure on those who work at private courses, for which people spend a lot of money, compared to those who are employed at state-run schools. This pressure indirectly leads teachers to improve themselves and update their knowledge. Furthermore, students do not always have the chance to get answers to their questions or most of the time this chance is quite limited. This can be interpreted as inadequate attention paid to the student due to the fact that classrooms are crowded at high schools, or it can be interpreted as high school teachers' being inadequate in answering questions that students come across at university entrance exams. One of the primary expectations of students from their teachers is that they teach possible solution patterns for the questions that can be asked at the exam (Umay, 2000). Tunay's (1992) contention that weekend courses given by their own teachers has no contribution to students' preparation process seems to support this. In addition, Şirin's (2000) research findings include the conclusion that private course teachers are more knowledgeable compared to regular school teachers.

A similar situation in developing countries is valid especially for higher education institutions. The staff in private higher education institutions are better equipped in terms of academic and vocational qualifications. In addition, students are directed to a variety of courses by these institutions so that graduates are able to find a work more easily. Therefore, the demand for private higher education institutions is continually increasing (Varghese, 2006).

Conclusion

When the problems of the present education system are examined, various problems such as centralized exams, crowded classrooms, rote memorization instead of real learning, physical deficiencies, the employment of teachers, inadequacy of in-service teachers, teacher education system, private courses, counseling, busied education, parent-teacher cooperation and unemployment of higher education graduates are detected. The most significant one among these problems is the annual centralized exams which shape the future of students. Preparation process for the exam constitutes another problem, which is the quality of education and teachers. Students are required to succeed in these exams in order to enter the next level of education. Each question in the exam should be answered in one or two minutes. This creates a stressful competitive environment for students. Such an environment necessitates using short and practical solution patterns. Thus, in addition to a solid knowledge foundation, students also need a place where they can improve their test-taking skills, which is required by the exam system, and can learn about the question types they will encounter in the exam and also get over exam anxiety. Private courses are, therefore, institutions that support students. As a result of this research, it has been concluded that teachers have a positive view on private courses and they think that students cannot succeed at the university entrance exam without attending private courses. Teachers state that private courses have fewer numbers of students in one class where students are of the same level; they also think that private courses corroborate knowledge obtained at school so lessons are learnt better. They claim all these factors increase success. Although teachers have a high perception of efficacy, it is curious that they believe in the necessity of private courses. This can be explained by the discrepancy between the exam system and the school curriculum.

Acknowledgement

This study was supported by the Hacettepe University Scientific Research Projects Coordination Unit under Grant [number 1370].

Türkçe Sürümü

Giriş

Eğitim, günlük hayatımızdaki en önemli unsurlardan biridir. Türkiye’de eğitim devlet eliyle gerçekleştirilmesine rağmen, eğitim kalitesinin artırılması ve taleplerin karşılanması amacıyla özel teşebbüsler eğitim sektörüne yönelmişlerdir (Okur & Dikici, 2004). Bireylerin kariyer hedefleri arasında, yükseköğretim kurumlarına geçiş, önemli bir yer tutmaktadır. Her yıl okullaşma oranının artmasıyla birlikte, yükseköğretimi talep eden öğrenci sayısı da artış göstermektedir. Eğitim çağındaki nüfusun ve her yıl ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenci sayısının hızla artmasının aksine üniversitelerin kontenjanlarının sınırlı olması, üniversite eğitimi almak isteyen öğrenciler için rekabete dayalı eğitim sistemini kaçınılmaz bir şekilde ortaya çıkarmıştır. Üniversitelerin toplam kontenjanı, sınava giren öğrenci sayısının yaklaşık %50’sini, lisans kontenjanları ise üniversite sınavına giren öğrencilerin yaklaşık %25’ini oluşturmaktadır (Çayır, 2014). Dolayısıyla ülkemizde ve bu sorunu yaşayan diğer ülkelerde sınırlı kontenjan içinde kendine yer bulmak ya da istediği bölüme yerleşmek isteyen öğrenciler için rekabet koşulları daha da ağırlaşmaktadır. Bunun sonucu olarak özel dersaneler ortaya çıkmıştır. Üniversiteye girişin zorlaşması, öğrenci sayısının ve öğrenciler arasındaki rekabetin artması, orta öğretimde sınavla öğrenci alan okullara talebin artması, giriş sınavlarında kullanılacak tekniklerin dersanelerde verilmesi özel dersanelerin sayılarının hızla artmasına ve yaygınlaşmasına yol açmıştır. Özel dersanelerin varlığı sadece Türkiye ile sınırlı değildir. ABD, Japonya, Güney Kore, Avustralya, İspanya, İtalya, İsrail, Yunanistan gibi ülkelerde öğretim sürecine takviye amaçlı kurslar bulunmaktadır. Örneğin Güney Kore’de özel ders veren kurumların sayıları 1980 yılında 381 iken, 2007 yılında 31.000’e yükselmiştir (Dawson, 2010). Sonuç olarak özel ders ve dersane talebinin; eğitim farklarının gelir ve yaşam standartları üzerindeki etkisinin yüksek olduğu ülkelerde daha fazla olduğu bilinmektedir (Bray & Silova, 2006).

Türkiye’de başlangıçta fen, lisan veya sanat öğretimi için açılan ve bir "özel okul" gibi düşünülen özel dersaneler, daha sonra takviye kurslar şekline dönüşmüştür. Günümüzde liselere ve üniversitelere giriş sınavlarına hazırlık amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak faaliyet gösteren özel dersaneler, "gelecek kaygısı" taşıyan öğrenci ve velilerin giderek ilgilerinin yoğunlaştığı öğretim kurumları haline gelmiştir. Türkiye’de dersaneye gitmek, üniversiteye giriş sınavında başarılı olmanın önemli belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir. Öğrenci ve veliler, dersaneye gitmeden sınavlarda başarılı olmanın neredeyse imkânsız olduğunu düşünmektedirler (Ayvacı & Er Nas, 2009; Turan & Alaz, 2007). Özellikle üniversite giriş sınavlarındaki rekabet durumu, öğrencileri büyük ölçüde dersanelere yönlentmektedir (Bray, 1999). Dersanelere ilişkin araştırmalar, dersaneye gitmenin üniversite giriş sınavı başarısını pozitif yönde etkilemesinin, okuldaki ders içeriklerinin üniversite sınavına yönelik olarak yeterli olmamasının ve okulların öğrencileri üniversite sınavına hazırlayamamasının dersaneyi tercih etmede önemli nedenler olduğuna işaret etmektedir (Temelli, Kurt & Köse, 2010). Özel dersanelerin ortaya çıkmasının birkaç nedeni vardır. Türkiye’de üniversitelere girişte eleyici bir sınav sisteminin uygulanması, kontenjanların sınırlı olması, okullardaki eğitim-öğretimde yetersizlik vb. nedenler özel dersaneleri, önemli bir sektör ve büyük bir pazar olarak karşımıza çıkarmaktadır (ERG, 2013). Yapılan araştırmalara göre öğrenciler öncelikle, üniversiteye giriş sınavına yapacağı katkıları düşünerek dersaneye gitmeyi tercih etmektedirler (Baran & Altun, 2014; Temelli, Kurt & Köse, 2010). Öğrenciler, çoğu zaman dersaneye gitmeyi sınavı kazanmanın ön koşulu olarak görmektedirler (Dağlı, 2006; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2013). Öğretmenlerin dersanelerle ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin dersaneye gitme nedenlerinin başında okuldaki sınıf mevcutlarının fazlalığı, okullarında kendi seviyelerine uygun bir sınıfta bulunmaması, okul öğretmenlerinin yaptıkları sınavların merkezi sınavla uyumadığı ve ders programlarının merkezi sınav sorularına yönelik düzenlenmemesi olduğu tespit edilmiştir (Baran, & Altun, 2014). Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin dersaneye gitmeden ya da özel ders almadan üniversiteye giriş sınavını kazanamayacaklarını düşünmektedir (Akin, Şimşek & Erdem, 2007).

Öğrenciler; eğitim kurumlarındaki bölgesel farklılıklar, eşitsizlikler, kalabalık sınıflar, fiziki ortamın yetersizliği (Özgen, 2012); okul ve yükseköğretime geçiş sınav müfredatının paralel gitmemesi ve etüt yapma imkânının olmaması ve öğretmenlerden birebir ders alma fırsatını yakalayamama gibi nedenlerden dolayı dershaneye gitmektedirler (Arabacı & Namlı, 2014). Ayrıca öğrenciler kısa zamanda sonuca götürecek pratik çözüm yollarını öğrenme istekleri (Baştürk, 2011) nedeniyle de özel dersaneleri tercih etmektedirler. Bu bağlamda dersane, insanların okulda aldıkları derslerin dışında ücret ödeyerek eğitim aldıkları, verilen ders saati ve içeriği değişiklik gösteren eğitim kurumlarıdır (Büyükköse, 2010; Coşkun, 2005). Acarlı, Alkan ve Koçak Altundağ (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda dershanedeki öğretimin öğrenci başarısında etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler özellikle dershanede öğrenmeyi kolaylaştırıcı pratik tekniklerin öğretilmesi, konuyu daha iyi anlayabilecekleri yöntemlerin kullanılması, anlamadıkları konuları öğretmene daha rahat sorabilmeleri, sınıf mevcudunun az olması nedeniyle dersleri daha iyi anlayabilmeleri ve öğrendikleri bilgilerin okuldaki derslere katılımlarını arttırdığı yönünde olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmalarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersanelerin kapatılmaması yönünde görüş belirtmiş olması da bu araştırma sonucunu desteklemektedir (Arabacı & Namlı, 2014; Acarlı, Altundağ & Alkan, 2015; Güllü & Şahin, 2015).

Eğitim sistemi, ülkelerin kalkınmasının en önemli göstergelerinden biridir. Bu durum göz önüne alındığında, ülkelerdeki eğitim sistemlerinin sorunlarını ortaya çıkarmak, çözüm üretmek ve bu ülkeleri daha yakından tanımak açısından önemlidir. Türkiye gibi ülkelerdeki eğitim sisteminin en önemli sorunu bir üst öğretim kademesine geçişe yönelik sınavların uygulanmasıdır. Sınavlardan kaynaklanan rekabet öğrencileri ve velileri daha iyi eğitim için özel kurumlara ve kurslara yönlendirir. Literatür incelendiğinde, öğrencilerin özel kurslara yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan çok sayıda makale bulunmaktadır (Arabacı & Namlı, 2014; Güllü & Şahin, 2015). Ancak, öğretmenlerin özel dersanelere yönelik görüşlerini belirleme çalışmaları bulunmamaktadır. Öğrenciler, okul eğitim sürecinde elde edilemeyen veya eksik olan bilgiyi edinmek, genel sınavlar sırasında sorulan sorular hakkında okulda öğrenemeyecekleri konuları öğrenmek ve onların doğru kullanımı gibi becerilerini geliştirmek için özel dersaneleri tercih etmektedirler (Acarlı, Altundağ & Alkan, 2015). Öğrencilerin özel dersaneleri tercih sebepleri ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, okulda verilen eğitim kalitesi ve öğretmen yeterlikleri gibi sorular akla gelir. Bu çalışma, öğretmenlerin özel dershaneye yönelik görüşlerini ve görüşlerini etkilediği düşünülen mesleki yetkinlikleri belirlemeye çalışan tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin özel dersanelere yönelik görüşleri ve yetkinlikleri, mesleki deneyim, okul türü ve mezun olunan lisans programı değişkenlerine göre incelendi. Bu çalışma, alanda ileride yapılacak çalışmalara ilk adımdır. Bu araştırmada, Türkiye'de devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel dershaneye yönelik görüşleri ve yetkinlikleri belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. . Bu araştırma modeli iki veya daha fazla değişkenin birbiriyle olan ilişkisini incelemeyi mümkün kılmaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Araştırmanın değişkenleri öğretmenlerin dersanelere yönelik görüşleri ve öğretmen yetkinlik algısıdır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin dersanelere yönelik görüşlerini belirlemek için bir ölçme aracı olmadığı fark edilmiş ve araştırmacılar tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Öğretmenlerin yetkinlik algısını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından adapte edilen Ohio Öğretmen Yetkinlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin Dersanelere Yönelik Görüş Ölçeği geliştirme sürecinde ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı faktör analizi ile incelenirken, belirlenen faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığı ise doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin dersanelere yönelik görüşleri ve yetkinlikleri üzerine mesleki deneyim, okul türü ve mezun olunan lisans programı değişkenlerinin etkisi bağımsız örneklem t-testi yapılarak incelenmiştir.

Örneklem

Araştırma, Ankara İli'nde farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 1200 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere uygulanan anketlerden 1065'i kullanılabilir olarak geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada grupların homojen bir dağılım göstermesi için deneyim değişkeni iki kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler 0-20 yıl ve 20- daha fazla yıldır. Araştırmaya Anadolu liselerine veya meslek liselerinde görev yapan öğretmenler katılmıştır, okul türü değişkeni de Anadolu lisesi ve meslek lisesi olarak kategorize edilmiştir. Öğretmenler ayrıca mezun oldukları lisans programının eğitim fakültesi ya da diğer fakülteler olmasına göre de sınıflandırılmıştır.

Tablo 1.

Örneklem grubunun demografik özellikleri.

		f	%
Cinsiyet	Kadın	693	65
	Erkek	372	35
Deneyim	0-20 yıl	647	61
	20- daha fazla	418	39
Okul türü	Anadolu Lisesi	512	48
	Meslek Lisesi	553	52
Lisans programı	Eğitim fakültesi	560	53
	Diğer fakülteler	505	47

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin Dershaneye Yönelik Görüş Ölçeği

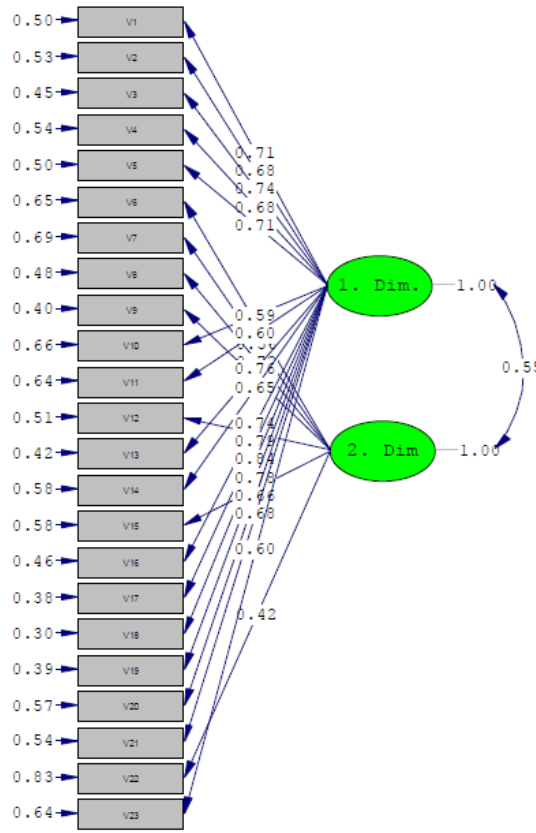
Literatür incelendiğine öğretmenlerin, dershanelere yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik hazır bir ölçeğe ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından Öğretmenlerin Dershaneye Yönelik Görüş Ölçeği geliştirilmiştir. Öncelikli olarak literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen bilgilerden yararlanarak 32 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu ifadeler ölçme değerlendirme, tutumlar ve tutumların ölçülmesi konusunda bilgi sahibi olan uzmanlar tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzundaki maddeler ön elemeye tabi tutulmuş, 27 maddelik taslak ölçek deneme uygulaması için düzenlenmiştir. Anketin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin dershaneye yönelik görüşlerini içeren ölçek için KMO değeri. 95; Bartlett'in küresellik testinin anlamlılık seviyesi 0.000 ($p < 0.05$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin yapısına uymayan ve birden fazla faktöre yük veren 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Öğretmenlerin Dershaneye Yönelik Görüş Ölçeğindeki maddeler, *dershanenin öğretime katkısı* ve *dershanenin öğretime olumsuz etkisi* olmak üzere 2 boyutta toplanmıştır. Ölçeğin bileşenlerinin güvenilirlik düzeyleri Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Öğretmenlerin Dershaneye Yönelik Görüş Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: *dershanenin öğretime katkısı* ($\alpha = .94$) ve *dershanenin öğretime olumsuz etkisi* ($\alpha = .82$).

Tablo 2.

Öğretmenlerin dersanelere yönelik görüş ölçeği tanımlayıcı istatistikler, faktör yükü ve güvenirlik katsayısı sonuçları.

	M	SD	Faktör yükü	Alpha
1. Boyut: Dershanenin öğretime katkısı				
Madde 1	3.28	1.22	.674	
Madde 2	2.83	1.13	.657	
Madde3	3.15	1.13	.730	
Madde4	3.45	1.11	.692	
Madde5	3.64	1.02	.735	
Madde10	3.67	1.06	.673	
Madde11	3.95	.98	.687	
Madde13	3.34	1.06	.724	
Madde14	3.02	1.11	.613	.94
Madde16	3.45	1.01	.736	
Madde17	3.62	.99	.785	
Madde18	3.27	1.04	.809	
Madde19	3.02	1.05	.754	
Madde20	3.31	1.16	.659	
Madde21	3.16	1.13	.614	
Madde23	3.57	.99	.617	
2. Boyut: Dershanenin öğretime olumsuz etkisi				
Madde6	3.14	1.09	.646	
Madde7	4.00	1.03	.707	
Madde8	3.02	1.18	.679	
Madde9	3.46	1.18	.748	.82
Madde12	3.22	1.08	.685	
Madde15	3.44	1.12	.685	
Madde22	2.96	1.07	.550	

Ölçek için belirlenen faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığı ise doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen iki faktörlü yapının uygunluğunda doğrulayıcı faktör analizi için LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenen ki-kare iyilik uyum indeksi $\chi^2=1112.96$ ($sd=229$, $p<.000$). Uyum indeksleri (χ^2/sd)=4.86, GFI=0.87, AGFI=0.853, NFI=0.96, CFI=0.97, SRMR= 0.056, RMSEA= 0.08. Literatüre göre uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir (Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2007; Jöreskog & Sörbom, 1993). Bu bulgular ölçeğini yapı geçerliliğini desteklemiştir. Öğretmenlerin dersanelere yönelik görüş ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 1'de verilmektedir.



Şekil 1.

Öğretmenlerin dersanelere yönelik görüş ölçeği doğrulayıcı faktör analizi modeli.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği

Öğretmenlerin yetkinliklerini belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından gerçekleştirilen Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde 24 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki boyutlar; Yönlendirme, Davranış Yönetimi, Motivasyon, Öğretim Becerisi, Ölçme ve Değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı alt ölçeklerde. 66 ile .79 arasında iken ölçeğin geneli için ise .80'dir. Bu çalışmadaki örneklem verileri ile hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise alt ölçeklerde. 60 ile .76 arasında iken ölçeğin geneli için ise .93 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 15.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Normal dağılım için, Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlı olmaması gerekir ($p > 0.05$) (Stevens, 2009). Çalışmada Kolmogorov-Smirnov testi değişkenler için anlamlı değildir. Bu sonuca göre değişkenler normal dağılım göstermektedir. Verilerin değerlendirme sürecinde demografik değişkenlerin karşılaştırılabilir olup olmadığını belirlemek için ki-kare homojenliği testi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkeni homojenlik varsayımını karşılamadığı için bu değişken incelenmemiştir. Öğretmenlerin deneyim, okul türü ve lisans programı değişkenleri homojenlik varsayımını karşılamıştır ve bu değişkenlerin öğretmenlerin dersanelere yönelik görüşleri üzerine etkisi bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin Dershane Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dershane yönelik görüşleri mesleki deneyim açısından bağımsız örneklem t-testi yapılarak incelenmiştir. Bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre görüş puanlarının t-testi değerleri.

	Deneyim	N	M	SD	df	t	p*
Öğretmenlerin Dershane Yönelik Görüşleri	0-20 yıl	647	3.22	.67	1063	4.00	.001
	20- daha fazla	418	3.05	.68			
Dershanenin öğretime katkısı	0-20 yıl	647	3.43	.75	1063	3.76	.001
	20- daha fazla	418	3.25	.80			
Dershanenin öğretime olumsuz etkisi	0-20 yıl	647	3.26	.76	1063	-2.95	.003
	20- daha fazla	418	3.41	.77			

* p<.001

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin dershane yönelik görüşlerinin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(1063)}=4.00$; $p<.01$]. Ölçeğin I. Boyutuna ait veriler incelendiğinde 20 yıldan daha az deneyime sahip olan genç öğretmenlerin 20 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlere kıyasla dershanenin öğretime katkısı konusunda daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir [$t_{(1063)}=3.76$; $p<.01$]. Bu sonuca paralel olarak 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler, 20 yıldan daha az deneyime sahip olanlara göre dershanenin öğretime daha olumsuz etkisi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir [$t_{(1063)}=-2.95$; $p<.01$].

Öğretmenlerin dershane yönelik görüşleri okul türü açısından bağımsız örneklem t-testi yapılarak incelenmiştir. Bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre görüş puanlarının t-testi değerleri.

	Okul türü	N	M	SD	df	t	p*
Öğretmenlerin Dershane Yönelik Görüşleri	Anadolu Lisesi	512	3.05	.64	1063	-4.99	.001
	Meslek Lisesi	553	3.25	.70			
Dershanenin öğretime katkısı	Anadolu Lisesi	512	3.25	.74	1063	-4.34	.001
	Meslek Lisesi	553	3.46	.80			
Dershanenin öğretime olumsuz etkisi	Anadolu Lisesi	512	3.43	.72	1063	4.46	.001
	Meslek Lisesi	553	3.22	.81			

* p<.001

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin dershane yönelik görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(1063)}=-4.99$; $p<.01$]. Ölçeğin I. Boyutuna ait veriler incelendiğinde meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere oranla dershanenin öğretime daha fazla katkısı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir [$t_{(1063)}=-4.34$; $p<.01$]. Ayrıca Anadolu Lisesi öğretmenlerinin dershanenin öğretime olumsuz etkisi boyutundan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir [$t_{(1063)}=4.46$; $p<.01$].

Öğretmenlerin dershane yönelik görüşleri lisans programı değişkeni açısından bağımsız örneklem t-testi yapılarak incelenmiştir. Bulgular Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin lisans programı değişkenine göre görüş puanlarının t-testi değerleri.

	Lisans programı	N	M	SD	df	t	p
Öğretmenlerin Dershaneye Yönelik Görüşleri	Eğitim Fakültesi	560	3.18	.66	1063	1.46	.145
	Diğer Fakülteler	505	3.12	.70			
Dershanenin öğretime katkısı	Eğitim Fakültesi	560	3.39	.76	1063	1.31	.192
	Diğer Fakülteler	505	3.33	.80			
Dershanenin öğretime olumsuz etkisi	Eğitim Fakültesi	560	3.29	.77	1063	-1.22	.221
	Diğer Fakülteler	505	3.35	.77			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin dershaneye yönelik görüşlerinin mezun oldukları lisans programına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(1063)}=1.46$; $p>.05$]. Aynı bulgu alt boyutlarda da tespit edilmiş olup mezun olunan lisans programının öğretmenlerin dershaneye yönelik görüşlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Yetkinliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yetkinlikleri, mesleki deneyim açısından bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre yetkinlik puanlarının t-testi değerleri.

	Deneyim	N	M	SD	df	t	p*
Öğretmen Yetkinliği	0-20 yıl	647	3.88	.41	1063	-3.64	.001
	20- daha fazla	418	3.98	.45			
I. Boyut: Yönlendirme	0-20 yıl	647	3.84	.45	1063	-4.23	.001
	20- daha fazla	418	3.97	.48			
II. Boyut: Davranış Yönetimi	0-20 yıl	647	3.94	.49	1063	-3.29	.001
	20- daha fazla	418	4.05	.54			
III. Boyut: Motivasyon	0-20 yıl	647	3.95	.43	1063	-2.40	.016
	20- daha fazla	418	4.02	.47			
IV. Boyut: Öğretim Becerisi	0-20 yıl	647	3.78	.49	1063	-2.81	.005
	20- daha fazla	418	3.87	.52			
V. Boyut: Ölçme ve Değerlendirme	0-20 yıl	647	3.88	.61	1063	-3.06	.002
	20- daha fazla	418	3.99	.60			

* $p<.001$

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin yetkinlikleri deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(1063)}=-3.64$; $p<.01$]. Ölçeğin bütün alt boyutlarında 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, yetkinliklerinin 20 yıldan daha az deneyime sahip olan genç öğretmenlere oranla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yetkinlikleri, okul türü açısından bağımsız örneklem t-testi yapılarak incelenmiştir. Bulgular Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre yetkinlik puanlarının t-testi değerleri.

	Okul Türü	N	M	SD	df	t	p
Öğretmen Yetkinliği	Anadolu Lisesi	512	3.94	.40	1063	1.37	.171
	Meslek Lisesi	553	3.90	.45			
I. Boyut: Yönlendirme	Anadolu Lisesi	512	3.91	.44	1063	1.37	.171
	Meslek Lisesi	553	3.87	.48			
II. Boyut: Davranış Yönetimi	Anadolu Lisesi	512	4.02	.49	1063	2.05	.040*
	Meslek Lisesi	553	3.96	.53			
III. Boyut: Motivasyon	Anadolu Lisesi	512	4.00	.42	1063	1.45	.149
	Meslek Lisesi	553	3.96	.47			
IV. Boyut: Öğretim Becerisi	Anadolu Lisesi	512	3.82	.47	1063	.69	.491
	Meslek Lisesi	553	3.80	.53			
V. Boyut: Ölçme ve Değerlendirme	Anadolu Lisesi	512	3.92	.59	1063	-.46	.649
	Meslek Lisesi	553	3.93	.64			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin yetkinliklerinin okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t_{(1063)}=1.37$; $p>.05$]. Aynı bulgu Yönlendirme, Motivasyon, Öğretim Becerisi, Ölçme ve Değerlendirme alt boyutlarında da tespit edilmiş olup okul türünün öğretmenlerin bu yetkinliklerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Davranış Yönetimi yetkinliğinin Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerde anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir [$t_{(1063)}=2.05$; $p<.05$].

Öğretmenlerin yetkinlikleri, lisans programı açısından bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin lisans programı değişkenine göre yetkinlik puanlarının t-testi değerleri.

	Lisans Programı	N	M	SD	df	t	p
Öğretmen Yetkinliği	Eğitim Fakültesi	560	3.93	.44	1063	.89	.369
	Diğer Fakülteler	505	3.91	.42			
I. Boyut: Yönlendirme	Eğitim Fakültesi	560	3.89	.48	1063	.36	.719
	Diğer Fakülteler	505	3.88	.45			
II. Boyut: Davranış Yönetimi	Eğitim Fakültesi	560	3.99	.53	1063	.57	.566
	Diğer Fakülteler	505	3.98	.49			
III. Boyut: Motivasyon	Eğitim Fakültesi	560	3.99	.45	1063	1.22	.225
	Diğer Fakülteler	505	3.96	.44			
IV. Boyut: Öğretim Becerisi	Eğitim Fakültesi	560	3.83	.51	1063	.91	.363
	Diğer Fakülteler	505	3.79	.49			
V. Boyut: Ölçme ve Değerlendirme	Eğitim Fakültesi	560	3.94	.63	1063	1.01	.313
	Diğer Fakülteler	505	3.90	.59			

Öğretmenlerin yetkinliklerinin lisans programına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t_{(1063)}=-.89$; $p>.05$]. Aynı bulgu alt boyutlarda da tespit edilmiş olup öğretmenlerin mezun oldukları lisans programının yetkinliklerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin dersanelere yönelik görüşleri ve öğretmen yetkinliği araştırılmış ve deneyim, okul türü ve mezun olunan lisans programının görüş ve yetkinlik üzerine etkisi incelenmiştir. Öğretmenler dershanede sınıf mevcudunun az olması, aynı seviyedeki öğrencilerin bir arada olması, öğrenmeyi kolaylaştırıcı pratik teknikler öğretilmesi ve okulda öğrenilen bilgilerin dershanede pekiştirilmesi sonucunda derslerin daha iyi anlaşıldığını ve böylece başarının arttığını düşünmektedirler. Mevcut araştırma sonuçlarına benzer şekilde söz konusu araştırmada Milli Eğitimde görevli öğretmenlerin dersanelere yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Dersanelere yönelik olumlu görüşlerin sebebi; dersane öğretmenlerinin öğrencilerle birebir ilgilenmeleri, etkin rehberlik ve yönlendirme çalışmaları yapılması (Özmen, 2005; Yeşilyurt, 2008), kamu okullarının nitelik yetersizliği, farklı öğretim tekniklerinin uygulanmaması olarak görülmektedir. Ayrıca Kösterelioğlu ve Bayar'ın (2014) araştırmasına göre öğretmenler dersanelerin eğitim sisteminde bir ihtiyaç olduğu ve gerekliliği üzerinde durmaktadırlar. Bunun nedeni olarak öğretmenler, okullarındaki sınıf mevcudunun fazlalığı, fiziksel alt yapı sorunları, araç-gereç eksikliği, öğretmen sayısının yetersizliği, eğitim sisteminin sınav odaklı olması, dersanelerin başarısının anahtarı olarak oluşan algı ve seçme sınavlarının okuldaki müfredat ile örtüşmemesi gibi nedenleri öne sürmüşlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin dershaneye yönelik olumsuz görüşleri de incelenmiştir. Öğretmenlerin olumsuz görüşleri arasında, dersanelerde derslerin sadece sınav odaklı işlenmesi, kısa sürede çok fazla bilgi verilmesi ve bu durumun öğrencide strese sebep olması, verilen bilgilerin ezbere yönelik olması ilk sıralarda yer almaktadır. Doğan (2010) yaptığı araştırmada bu olumsuzlukların öğrenciler üzerinde bir baskı meydana getirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin dersanelere yönelik görüşleri mesleki tecrübeleri açısından incelendiğinde genç öğretmenlerin mevcut eğitim sisteminde dershanenin gerekliliğine daha fazla inandıkları görülmektedir. Bunun nedeni genç öğretmenlerin mevcut eğitim sistemini daha iyi tanımaları ve eksiklerini daha iyi görebilmeleri olarak yorumlanabilir. 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ise eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlarını yeterince takip edemedikleri düşünülmektedir. Dersanelere yönelik görüşler mezun olunan lisans programı değişkenleri açısından incelendiğinde ise anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. Buradan mezun olduğu lisans programı ne olursa olsun öğretmenlerin mevcut öğretim sistemini benzer şekilde değerlendirdikleri ve yaklaşımlarının aynı olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca okul türü değişkenine göre meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin Anadolu Lisesi öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi, meslek lisesinde mesleğe yönelik derslerin ön planda olması ve üniversite sınavına yönelik olan derslerin arka planda kalması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerin bu derslerle ilgili takviye alması gerektiğine olan inançlarıdır.

Dersaneler sorunu araştırmacıları öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecini ve öğretmenlerin niteliğini incelemeye yöneltmiştir. Söz konusu çalışmada da dershaneye yönelik görüşleri alınan öğretmenlerin öğretmen yetkinlikleri de incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin dershaneye yönelik görüşleri ile yetkinlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yetkinlik algılarının ise oldukça yüksek olduğu ($X=3.91$) belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslekte geçirmiş oldukları süre arttıkça yetkinlik algılarının da arttığı tespit edilmiştir. Yetkinlik algısı; incelenen örneklem grubunda mezun olunan lisans programı ve görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Bulgular incelendiğinde eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin bu boyutlardaki yetkinlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Her ne kadar öğretmenlerin yetkinlik algıları yüksek olsa da okuldaki öğretmen ve öğretimin niteliğini sorgulamayı gerektiren araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Yılmaz ve Altinkurt (2011) gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğretmen adaylarının ülkemiz eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının üzerinde durdukları dikkat çeken sorunlardan biri, mevcut öğretmen niteliğinin düşük olmasıdır. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin önemli bir bölümü kendisini geliştirmemekte, yeniliklere uyum sağlamamakta ve mezun

olduğu zamanki bilgileriyle öğretmenliğini sürdürmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenin verdiği eğitimin beklenen kalitede olabilmesi için de öğretmenin bizzat kendisinin iyi yetiştirilmiş olması gereklidir. Öğretmenin iyi olması ise onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla mümkün olabileceği düşünülmektedir (Şahin, 2008). Nitekim öğrencileri dershaneye yönelten sebeplerin başında dersane öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri ve öğrencilerle birebir ilgilenmeleridir (Yiğit & Akdeniz, 2001; Kahraman, 2013). Çünkü çok paralar ödenerek gidilen dershanedeki öğretmenler üzerinde MEB öğretmenlerine göre daha fazla baskı vardır. Bu baskı dolaylı olarak öğretmenleri kendilerini sürekli geliştirmeye ve bilgilerini güncellemeye yöneltmektedir. Ayrıca öğrencilerin lisede her zaman sorularına cevap bulabilme imkânları yoktur ya da çok sınırlıdır. Bu durum liselerdeki sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin her öğrenciyle yeterince ilgilenememesi şeklinde yorumlanabileceği gibi lisedeki öğretmenlerin üniversiteye hazırlık sınavında çıkmış olan sorular bağlamında yetersiz kaldıkları şeklinde de yorumlanabilir. Öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerinin başında sınavda çıkabilecek problemlerin olası çözüm kalıplarını öğretmeleri gelmektedir (Umay, 2000). Tunay'ın (1992) okullarda öğrencilerin kendi öğretmenleri tarafından hafta sonları düzenlenen ek kursların öğrencilerin sınava hazırlanma süreçlerine bir katkısının olmadığını ifade etmesi bu durumu destekler niteliktedir. Bununla birlikte Şirin'in (2000) araştırma bulguları arasında dersane öğretmenlerinin okul öğretmenlerine oranla daha bilgili olduğu yer almaktadır.

Güney Afrika'da da benzer durum özellikle de yükseköğretim kurumları için geçerlidir. Özel yükseköğretim kurumlarındaki personel akademik ve mesleki açıdan daha donanımlıdır. Buna ek olarak, öğrenciler bu kurumlar tarafından çeşitli derslere yönlendirilir, böylece mezunlar daha kolay bir iş bulabilirler. Bu nedenle, özel yükseköğretim kurumlarına olan talep sürekli artmaktadır (Varghese, 2006).

Sonuç

Mevcut eğitim sisteminin problemleri incelendiğinde merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, fiziki yapı eksiklikleri, öğretmen atama sistemi, öğretmen sayısının azlığı, öğretmen yetiştirme sistemi, özel dershaneler, rehberlik, taşınabilir eğitim, okul-aile işbirliği, yükseköğretim mezunlarının istihdamı gibi pek çok sorun karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunların başında yılda bir kez düzenlenen, öğrencilerin geleceğini yönlendiren merkezi sınavlar gelmektedir. Sınavlara hazırlık süreci, eğitim-öğretim ve öğretmen niteliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin bir üst öğretim kurumuna girebilmeleri için bu sınavlarda başarılı olmaları gerekmektedir. Sınavda her soru, bir ya da iki dakika içinde cevaplanmak zorundadır. Bu durum öğrencilerde strese neden olan bir rekabet ortamı yaratmaktadır. Bu ortam, öğrencilerin kısa ve pratik çözüm yollarını kullanmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, sağlam bir bilgi temelini yanı sıra sınav sisteminin gerektirdiği test çözme becerisini geliştirebilecekleri, pratik çözüm yollarını ve sınavda çıkan soru tiplerini öğrenebilecekleri, sınav heyecanını yenebilecekleri bir yer arayışına girmektedirler. Dershaneler özellikle bu noktalarda öğrencilere destek olan kurumlar olarak dikkati çekmektedir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin dershaneye yönelik olumlu görüşleri olduğu, dershaneye gitmeden üniversiteye giriş sınavında başarılı olunamayacağını düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yetkinlik algısının yüksek olmasına rağmen dershanelerin gerekliliğine inanmaları düşündürücüdür. Bu durum okullardaki müfredat ile üniversiteye girişteki sınav sisteminin ve içeriğinin birbiriyle çelişmesi ile açıklanabilir.

References

- Acarlı, D. S., Alkan, F., & Koçak Altundağ, C. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin dershanedeki fen öğretimine yönelik tutum ve görüşleri [Secondary school students' attitudes and views towards scienceteaching in private courses]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi [Electronic Journal of Social Sciences]*, 14(54),4-67.
- Acarlı, D. S., Altundağ, C., &Alkan, F. (2015). Students' reasons for attending private courses and their views on them: The case of Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5(3),44-49.
- Akın, F., Şimşek, O., &Erdem, T.(2007). *Türkiye’de eğitim sorunu [Education problems in Turkey]*.Retrieved from http://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/82.pdf.
- Arabacı, İ. B., &Namlı, A. (2014). Dershanelerin kapatılması sürecinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi [The assesment of the shutdown of preparatory schools process from the administrators, teachers and student’s perspectives]. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11),31-48.
- Ayvacı, H.S. & Er Nas, S. (2009). Fen ve Teknoloji dersi konularının okulda ve dershanede işlenişiyile ilgili durumların belirlenmesi [Determining the Processive Cases of Science and Technology Course Subjects at Schools and Private Preparation Course] . *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi [Dicle University Journal of Ziya Gokalp Faculty of Education]*, 13, 113-124.
- Baloğlu, N.,& Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi [Teacher efficacy and Ohio teacher efficacy scale: adaptation for Turkish culture, language validity and examination of factorstructure]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 56,571-606.
- Baran, N., &Altun, T. (2014). Role and importance of derslane in our education system. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 333-344.
- Baştürk, S.(2011). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerine olumsuz yansımaları [Negative reflections of preparation process to the university entrance exam on students’ mathematics learning]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 40,69-79.
- Bray, M. (1999). *The shadow educationssystem: Private tutoring and its implications for planners. Fundamentals Educational Planning* (No: 61). Paris: UNESCO International InstituteforEducational Planning.
- Bray, M., & Silova, I. (2006). “The Private Phenomenon: International Patterns and Perspectives”, InM Bray & I Silova (eds).*Education in a Hidden Marketplace: Monitoring and Private Tutoring*.Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 31-32, Retrieved fromhttp://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/hidden_20070216.pdf.
- Büyükköse, F. (2010). *Dershane seçiminde etkili olan faktörlerin belirlenmesi [Determining the factors that are effective for choosing the courses]*.Unpublished master's thesis,İstanbul University Institute of Science, İstanbul.
- Coşkun, G. (2005). *Özel dershanelerin ortaöğretimde verimliliğe ve istihdama etkisi [The effect of privat courses on productivity and employment in high school education]*.Unpublished master's thesis, İstanbul University, İstanbul.
- Çayır, M. (2014). *Dershane öğrencilerinin algılarına göre derslane öğrencilerinin üniversite hazırlık sürecinde dershaneye gitme sebeplerinin incelenmesi: İstanbul ili örneği[Accordingtocramschoolstudents' perceptions, theanalysis of thecauses of cramschoolstudents' attendance at cramschools in the process of preparation for university: Sample from Istanbul province]*. Unpublished master's thesis, Fatih University, İstanbul.

- Dağlı, S. (2006). *Özel dershanelere öğrenci gönderen velilerin dershaneler hakkındaki görüş ve beklentileri-Kahramanmaraş örneği [The opinions and expectation of the parents who send their children to private teaching institution- Kahramanmaraş sample]*. Unpublished master's thesis, Sütçü İmam University, Kahramanmaraş.
- Dawson, W. (2010). Private tutoring and mass schooling in East Asia: Reflections of inequality in Japan, South Korea, and Cambodia. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 14-24.
- Doğan, S. (2010). *Özel dershanelerde matematik eğitiminin niteliği ve öğrenci yaklaşımlarının incelenmesi [Investigating the nature and impacts of mathematics education on cram schools students]*. Unpublished master's thesis, Marmara University, İstanbul.
- ERG (2013). Dershanelerin kapatılması eğitimde kaliteyi ve fırsat eşitliğini sağlarmı? [Provides the closure of private courses quality and equality of opportunity in education?] *Eğitim Reformu Girişimi [Education Reform Initiative]*. Retrieved from Available at <http://erg.sabanciuniv.edu/tr/node/982>.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Columbus: McGraw-Hill Higher Education.
- Güllü, K., & Şahin, A. R. (2015). Öğrencilerin özel dershanelerin hizmet kalitesi değerlendirmeleri ve bir uygulama [Service quality evaluation of university private preparation courses students and an implementation]. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(2), 7-57.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the Simplis command language. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kahraman, E. (2013). *Farklı okul türlerinde ve dershanelerde görev yapan öğretmenlerin dershanelerin işlevleri ve gerekliliği hakkındaki görüşleri [Views of the teachers who are employed in different types of schools and cram schools about the functions and requirements of cram schools]*, Unpublished master's thesis, Yeditepe University, İstanbul.
- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kösterelioğlu, İ., & Bayar, A. (2014). An assessment on recent issues of Turkish education system. *The Journal of Academic Social Science Studies- International Journal of Social Science*, 25(1), 177-187, DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2279>.
- Okur, M., & Dikici, R. (2004). Özel dershanelerle devlet okullarının “kartezyen çarpım-analitik düzlem ve bağıntı” konularındaki bilgi ve beceriler kazandırmadıkları düzeylerinde değerlendirilmesi [The evaluation of the level of knowledge and the skills gained in the subjects of “Cartesian product-analytic plane and relation” in private courses and government schools]. *Kastamonu Eğitim Dergisi [Kastamonu Education Journal]*, 12(2), 417-426.
- Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının erozyon konusuna yönelik genel akademik bilgi düzeylerinin incelenmesi: Gazi Üniversitesi örneği [To determine the general academic knowledge level of teacher candidates on erosion: Gazi University sample]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi [Dicle University Journal of Ziya Gokalp Faculty of Education]*, 18, 82-105.
- Özmen, H. (2005). Ortaöğretim kurumlarının ve özel dershanelerinkimya öğretiminin karşılaştırılması [Comparison of secondary education foundations and private education institutions according to chemistry teaching]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education]*, 20, 26-38.
- Stevens, J. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). New York: Routledge.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar [Structural equation modeling: Basic concepts and sample applications]. *Türk Psikoloji Yazıları [Turkish Psychological Articles]*, 3 (6) 49–74.

- Şahin, Ç. (2008). Yeni ilköğretim program çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeylerinin değerlendirilmesi [The evaluation of the level of teachers' professional development under the new primary education program]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Pamukkale University Journal of Education]*, 24(2), 101-112.
- Şirin, H. (2000). Eğitim sisteminde özel dersaneler [Private courses in education system]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 23, 387-410.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Temelli, A., Kurt, M., & Köse, E. Ö. (2010). Özeldershanelerin biyoloji öğretimine katkılarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of the contributions of private courses in biology education, according to students' opinions]. *Kuramsal Eğitim Bilim [Journal of Theoretical Educational Science]*, 3(2), 148-161.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tunay, U. (1992). *Lise Öğrencilerini Özel Dersanelere İten Faktörler [Tending factors of high school students to the private courses]*. Master's thesis, Ankara University, Ankara.
- Turan, I. & Alaz, A. (2007). Özel dersanelerde coğrafya öğretiminin öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi [The assessment of geography teaching on private courses according to the view of students]. *Kastamonu Eğitim Dergisi [Kastamonu Education Journal]*, 15(1), 279-292.
- Umay, A. (2000). *Matematik öğretiminde okul ve dersane eğitiminin karşılaştırılması [A comparison of school and private courses training in mathematics teaching]*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi [IV. Science Education Congress], Ankara.
- Varghese, N.V. (2006). *Grow than dexpansion of private higher education in Africa*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Yeşilyurt, S. (2008). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin dersaneleri tercih etme sebepleri ve dersanelerdeki biyoloji öğretiminin durumu üzerine bir çalışma [A study on the reason why students being prepared to university entrance examination prefer the private courses named "dershane" and status of biology instruction at private courses]. *Türk Fen Eğitimi Dergisi [Journal of Turkish Science Education]*, 2, 96-109.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Prospective teachers' views about the problems of Turkish educational system. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 941-973.
- Yiğit, N., & Akdeniz, A. R. (2001, Eylül). *Lise fen grubu öğrencilerinin özel dersanelere yönelme nedenleri [Causes of tending the high school science students to private courses]*. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu [Science Education Symposium], Maltepe University, İstanbul.