

**7354 SAYILI ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU
HAKKINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

Elif YUMURTACI LAMMİCH
211109109

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Şükrü Erhan BAĞCI

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2024

**7354 SAYILI ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU
HAKKINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

Elif YUMURTACI LAMMİCH
211109109
ORCID: 0000-0003-3101-2672

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Şükrü Erhan BAĞCI

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2024



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ELİF YUMURTACI LAMMİCH'ın "7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri" başlıklı tezi 27.09.2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi oy birliğiyle/oy çokluğuyla, başarılı/başarısız olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	Doç.Dr.Şükrü Erhan BAĞCI (Danışman) Çukurova Üniversitesi	
Üye	Dr.Öğr.Üyesi Gökçe GÜVERCİN SEÇKİN Maltepe Üniversitesi	
Üye	Dr.Öğr.Üyesi Demet PEKŞEN SÜSLÜ Maltepe Üniversitesi	

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



TEŞEKKÜR

Bu tezin yazım sürecinde bana destek olan herkese en içten teşekkürlerimi sunarım. Öncelikle, tez danışmanım Doç. Dr. Şükrü Erhan BAĞCI' ya, değerli yönlendirmeleri ve bilgi birikimiyle bana rehberlik ettiği için minnettarım.

Bana zamanını ayıran, görüşlerini paylaşan ve bu süreçte yanımda olan tüm akademisyenlere, katılımcılara ve sayın jüri üyelerine teşekkür ederim. Tezimi tamamlamamda sağladıkları katkılar benim için son derece değerlidir.

Son olarak en değerlilerim olan ailem, canım babam Muammer YUMURTACI, canım annem Yazgülü YUMURTACI ve çok değerli eşim Sebastian LAMMICH' e hayatım boyunca ve özellikle bu süreçte bana olan inançları ve destekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Elif YUMURTACI LAMMICH

Eylül, 2024

ÖZET

7354 SAYILI ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU HAKKINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Elif Yumurtacı Lammich

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Program Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Doç. Dr. Şükrü Erhan Bağcı

Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2024

Öğretmenlik Meslek Kanunu pek çok tartışma ile birlikte 14 Şubat 2022 tarihi itibarıyla yürürlükteki yerini almıştır. Kanun, pozitif ve negatif yönleriyle uzunca bir süredir tartışılmakta ve gidişata bakıldığında da bu durum devam edecek gibi görünmektedir. Araştırma; Öğretmen Meslek Kanunu'nu inceleme, okul yöneticilerinin deneyimlerini ve bu kanunun mesleki gelişim, mali haklar ve mesleki itibar üzerindeki etkilerini anlamak hedeflenmiştir. Literatürde, öğretmenlik meslek kanunları üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Araştırmada, bir nitel araştırma yöntemi olan fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Araştırma çalışma grubu ise; 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında İstanbul'da görev yapmakta olan okul yöneticilerinden oluşmuştur. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmak suretiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda, 15 okul yöneticisiyle yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu yöntem, yöneticilerin kanun hakkındaki düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanımıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Önemli bulgular arasında, öğretmenlerin mali haklarının iyileştirilmesinin motivasyonlarını artırıcı etkisi olduğu, ancak kariyer basamaklarının adil olmayan kıstaslarla belirlendiği yönündeki eleştiriler öne çıkmaktadır. Okul yöneticileri meslek kanununun çıkarılması hakkında olumlu düşüncelere sahipken kanunda yöneticilere yönelik bir düzenleme olmaması, yöneticilerin mesleki statülerinin göz ardı edilmesi motivasyon kaybına neden olmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kanunun toplumsal statülerine olumlu yönden etki edebileceği, ancak uygulamada birçok eksikliğin olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlik meslek kanununun hem olumlu hem de

olumsuz etkiler yarattığı, bu nedenle kanunun daha kapsamlı ve adil düzenlemelerle geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Öğretmenlik Meslek Kanunu, Okul Yöneticisi



ABSTRACT

OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON THE TEACHING PROFESSION LAW NUMBERED 7354

Elif Yumurtacı Lammich

Master Thesis

Department of Educational Sciences

Educational Management and Supervision Master Programme with Thesis

Thesis Advisor: Doç. Dr. Şükrü Erhan Bağcı

Maltepe University Graduate School, 2024

Despite many discussions, the Teaching Profession Law came into force on February 14, 2022. The law has been discussed for a long time with its positive and negative aspects and looking at the course of events, it seems that this situation will continue. Research goal; It is aimed to examine the Teaching Profession Law, to understand the experiences of school administrators and the effects of this law on professional development, financial rights and professional reputation. The limited number of studies on the Teaching Profession Laws in the literature makes this research important. In the research, the phenomenology method, which is a qualitative research method, was used. Research group; School administrators, working in Istanbul in the 2023-2024 academic year, have been interviewed. Participants were identified using maximum diversity and snowball sampling methods. In this context, in-depth interviews were conducted with 15 school administrators using a semi-structured interview form. This method allowed administrators to express their opinions about the law freely. The data obtained from the interviews were examined using the thematic analysis method. Criticisms that improving teachers' financial rights increases their motivation, but that their career stages are determined by unfair criteria stands out among the important findings. While school administrators hold positive views on the enactment of the Teaching Profession Law, the lack of provisions for administrators within the law has led to the disregard of their professional status, resulting in a loss of motivation. Furthermore, it has been emphasized that the law could positively impact the social status of teachers; however, there are many shortcomings in its implementation. In conclusion, it has been

determined that the Teaching Profession Law has both positive and negative effects, and therefore, it should be developed with more comprehensive and equitable regulations.

Keywords: Teacher, Teaching Profession Law, School Administrators



İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem.....	1
1.2 Amaç	2
1.3 Önem.....	3
1.4 Varsayımlar.....	4
1.5 Sınırlıklar	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1 Meslek Olarak Öğretmenlik.....	5
2.1.1 Öğretmenlik mesleğinin genel özellikleri.....	7
2.1.2 Öğretmenlerde aranan özellikler.....	8
2.1.2.1 Mesleki özellikler	8
2.1.2.2 Kişisel özellikler	10
2.1.3 Öğretmenlik mesleğinin önemi.....	11
2.1.4 Öğretmenlik mesleğinin imajı	12
2.1.5 Öğretmenlik mesleğinin statüsü.....	14

2.2	Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihçesi	16
2.3	Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme.....	18
2.4	Öğretmenlik Meslek Kanunu.....	21
2.4.1	Öğretmenlerin istihdamı	23
2.4.2	Adaylık işlemleri.....	25
2.4.3	Öğretmenlerin hakları	26
2.4.4	Öğretmenlik kariyer basamakları.....	27
2.4.4.1	Aday öğretmenlik	27
2.4.4.2	Uzman öğretmenlik.....	29
2.4.4.3	Başöğretmenlik	31
2.5	Öğretmen Meslek Kanununa İlişkin Eleştiriler	33
2.6	İlgili Araştırmalar	35
2.6.1	Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar	35
2.6.2	Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar	37
3.	YÖNTEM	40
3.1	Araştırma Modeli	40
3.2	Çalışma Grubu	40
3.3	Verilerin Toplanması	42
3.4	Verilerin Çözümlemesi	42
4.	BULGULAR.....	44
4.1	Kanuna İlişkin Genel Görüşler	44
4.1.1	Öğretmenlerin haklarının gelişmesi.....	44
4.1.2	Eğitim kalitesine katkıları ve öğretmenlerin mesleki gelişim ilişkisi.....	46
4.1.3	Kanununun toplumdaki öğretmen algısı ve veli ilişkilerine etkisi	47

4.1.4	Kariyer basamaklarına yönelik görüşler	50
4.1.4.1	Motivasyon ve iş doyumunu sağlaması	50
4.1.4.2	Ekonomik getirinin olması.....	52
4.1.4.3	Unvanların öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmesi.....	53
4.1.5	Kariyer basamaklarının kıstaslarına yönelik görüşler	54
4.1.6	Kariyer basamaklarının öğretmenlik süresine odaklı olması.....	59
4.1.7	Hiyerarşi, ayrışma ve çatışma	62
4.2	Sürekli Mesleki Gelişim	65
4.3	İdarecilik ve Meslek Kanunu İlişkisi	68
4.4	Kanunda Yapılabilecek Düzeltmeler	75
4.4.1	Kanunda ayrıntıya yer verilmemiş olması	75
4.4.2	Farklı paydaşların görüşlerinin alınarak güncelleme yapılması	78
4.4.3	Aday öğretmenlerin değerlendirme sürecinde daha seçici olunması.....	79
4.4.4	Kanuna ilişkin öğretmen adaylarına yönelik farkındalık kazandırılması ...	81
5.	TARTIŞMA	83
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
	KAYNAKÇA.....	93
	EKLER.....	109
	Ek- 1: 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa Dair Okul Yöneticileri Görüşlerinin İncelenmesi Görüşme Formu.....	109
	Ek- 2: Etik Kurul Raporu.....	110
	Ek- 3: Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	111
	ÖZ GEÇMİŞ	112

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Uzman Öğretmenlik Sınav Konuları ve Soru Dağılımı.....	31
Tablo 2. Başöğretmenlik Sınav Konuları ve Soru Dağılımı	33
Tablo 3. Görüşme Yapılan Katılımcı Bilgileri.....	41



KISALTMALAR

DMK	:	Devlet Memurları Kanunu
KMK	:	Kültür Bakanları Konferansı
KPSS	:	Kamu Personel Seçme Sınavı
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD		Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖMK	:	Öğretmenlik Meslek Kanunu
ÖKBY	:	Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği
ÖYGM		Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
UNESCO	:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YÖK	:	Yüksek Öğretim Kurumu

1. GİRİŞ

1.1 Problem

Eğitim sisteminin esas amacı, ülkenin nitelikli işgücünü yetiştirmek ve vatandaşlarına yurttaşlık eğitimi vermektir. Bunu gerçekleştirmek için her eğitim sistemi kendi eğitim felsefesi ve çalışma politikasına göre oluşturacağı insan modelini belirler ve bu amaç doğrultusunda eğitim faaliyetleri düzenler (Karagözoğlu, 2003).

Okullarda öğretmenler, bireylerin davranışlarını istedik yönde değiştirmelerini sağlayan temel unsurlardır. Öğretmenler, olumlu veya olumsuz eylemlerde bulunmalarını sağlamak için öğrencileri coşku, kişilik, tavır ve bilgileriyle etkiler. Bu süreçte genel kültür, disiplin ve öğretmenlik mesleği bilgisi öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerden biridir. Ancak bu yeteneklere ek olarak, öğretmenin duygusal tepkisi, özellikle öğretmenin işe karşı tutumu da önemlidir (Semerci ve Semerci, 2004). Eğitimin hedefleri ne kadar iyi belirlense de ders içeriği ne kadar işlevsel olarak seçilmiş ve yapılandırılmış olsa da bu hedefler ve içgörüler arasında ilişki vardır. Öğretmen ve öğrencilerin derse ilgi ve bağlılığı arasında pozitif bir ilişki gözlemlenmektedir. Kısacası, öğretmen davranışının niteliği, eğitim sistemini hedeflerine ulaşmak için etkileyen kilit değişkenlerden biridir (Üstüner, 2006)

Her ülkede öğretmenler kariyerlerine farklı ekonomik koşullar altında, farklı sebeplerle, farklılaşan rollerin ve ödül beklentilerinin zorluklarıyla başlar. Fakat ortak temaları takdir, özerklik ve bağlılıktır. İhtiyaçlar hiyerarşisindeki yerleri, güvenlik, çalışma şartları, kaynaklar ve altyapıya bağlı olarak orantılı ücretlerle ülkeye göre değişir. Temel ihtiyaçları karşılanan bireyin her biri, çevreleriyle olan etkileşimlerinden olumlu geribildirim almayı, toplum tarafından saygı duyulması ve onaylanmayı beklemektedir. Etkileşim sonrası alınan olumlu geribildirim, bireye kendi izlenimlerinin tatmin edici bir sonucunu verirken, olumsuz geribildirim bireyin kendine olan güvenini azaltarak bireyin kendisine, bedenine ve çevresine yabancılaşmasına yol açar (Erarslan, 2002). Buna paralel olarak öğretmenlerin başarısı, öğretmen niteliklerine ve bu becerileri kullanabilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri bir ortam yaratan çalışma

koşullarına bağlıdır. Bir öğretmenin mesleğinde sahip olduğu yetki ve özerklik, gelişimi için gerekli ortamı yaratabilir. Bir öğretmenin yetkisi, mesleki bilgi, beceri ve niteliklerine dayanmalıdır (Yaylacı, 2013). Eleştirme, kınama, cinsiyet ayrımcılığı, başarı ile olumsuz bir ilişki gösteren özelliktir.

7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yürürlüğe girmesi ile birlikte Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin doğasında bir değişim gerçekleşeceği düşünülebilir. Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin genel eğitim sisteminin niteliği üzerinde etkili olması, ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları okulların performanslarını etkilemesi de kaçınılmazdır. Dolayısıyla Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yaratacağı sonuçlar okul yöneticilerini doğrudan ilgilendirmektedir. Ancak henüz yeni yürürlüğe girmiş olan kanun hakkında okul yöneticilerinin düşüncelerinin ne olduğu bilinmemektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın ele alacağı problem, okul yöneticilerinin Öğretmenlik Meslek Kanunun hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Öğretmenlik mesleğini ciddi boyutlarda etkilemesi beklenen bu kanuna ilişkin daha çok boyutlu ve derinlemesine araştırmaların yapılması gerektiği açıktır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul yöneticileri Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında ne düşünmektedir?
2. Okul yöneticilerine göre öğretmenlik mesleğinin niteliğine ilişkin sorunlar nelerdir?
3. Okul yöneticileri, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlik mesleğinin niteliğinin geliştirilmesine olası etkisi hakkında ne düşünmektedir?
4. Okul yöneticileri Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öngördüğü kariyer basamakları uygulaması hakkında ne düşünmektedir?
5. Okul yöneticileri Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yürürlüğe girmesi ile birlikte çalıştıkları okuldaki öğretmen tutumlarında ne tip değişimler olduğunu düşünmektedir?

1.3 Önem

Eğitim, bir ülkenin sosyal ve ekonomik gelişiminin temel taşıdır ve Türkiye gibi dinamik bir toplumda bu önem daha da belirgin hale gelmektedir. Eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biri olan öğretmenler, yalnızca akademik bilgi aktarımında bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde de kritik bir rol üstlenmektedir. Öğrencilerin hayatlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerinde, özgüven kazanmalarında ve toplumsal değerlere sahip bireyler olmalarında öğretmenlerin katkıları yadsınamaz.

Türkiye'de eğitim sistemi, çeşitli kanun ve yönetmeliklerle çerçevelenmiştir. Bu düzenlemeler, öğretmenlerin haklarını, sorumluluklarını ve mesleki gelişimlerini belirler. 14 Şubat 2022 tarihinde yürürlüğe giren 7354 sayılı kanun, öğretmenlik meslek kanunu olarak adlandırılmakta ve öğretmenlere yeni haklar, görevler ve sorumluluklar tanımaktadır. Bu tür reformlar, eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmek amacı taşımaktadır.

Kanunun getirdiği değişikliklerin etkileri, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrenciler arasında geniş bir etki yelpazesine sahiptir. Örneğin, yöneticilerin öğretmenlere yönelik yeni haklar ve sorumluluklar hakkında sahip olduğu düşünceler, eğitim kurumlarının işleyişini doğrudan etkileyebilir. Yöneticilerin bu değişiklikleri nasıl değerlendirdiği, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini artırabilir veya azaltabilir. Ayrıca, öğretmenlerin haklarını ve sorumluluklarını tam olarak anlamaları, eğitimin kalitesini yükseltme açısından büyük önem taşır.

Yöneticilerin görüşlerini ve deneyimlerini dikkate almak, kanunun uygulanabilirliği ve etkinliği açısından kritik bir faktördür. Olumlu geri dönüşler, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilirken, olumsuz düşünceler ise sistemin işleyişinde aksamalara neden olabilir. Bu nedenle, öğretmenlik meslek kanunu üzerine yapılacak araştırmalar, yalnızca yasal düzenlemeleri değil, aynı zamanda bu düzenlemelerin pratikte nasıl algılandığını ve uygulandığını da kapsamalıdır.

Sonuç olarak, öğretmenlik meslek kanununun araştırılması, eğitim sisteminin geleceği açısından hayati öneme sahiptir. Öğretmenlerin haklarının ve sorumluluklarının net bir

şekilde belirlenmesi, eğitimin kalitesini artıracak ve toplumsal gelişime katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, yöneticilerin, perspektiflerini bir araya getirerek, eğitimin niteliğini yükseltmek için kolektif bir anlayış geliştirilmesi önemlidir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmada öğretmenlik meslek kanununa dair okul yönetici görüşlerinde dürüst yanıtlar verdikleri ve var olan durumu yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlıklar

Araştırma 2023/2024 Eğitim Öğretim yılında İstanbul İlinde görev yapan okul yöneticileri ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Meslek Olarak Öğretmenlik

Öğretmen, eğitim sisteminin temel taşlarından biri olup, eğitimin kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Öğretmenlik mesleği, çok eski bir geçmişe sahip olmasına rağmen, modern okul sisteminin gelişmesiyle profesyonel bir meslek olarak şekillenmiştir. Başlangıçta, sadece çocuk bakımıyla ilişkilendirilen öğretmenlik, zamanla bilimsel, akademik ve uzmanlık gerektiren bir meslek statüsü kazanmıştır. Günümüzde ise öğretmenlik, özel bilgi ve beceri gerektiren, saygın bir meslek olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2014).

Bir mesleğin toplum tarafından tanınması için bazı özellikler taşıması beklenmektedir. Bu özellikler arasında uzmanlık bilgisi, mesleğe girişte denetim, mesleki etik kurallar, bağımsız çalışma özgürlüğü ve mesleki kuruluşların varlığı yer almaktadır. Öğretmenlik hem ulusal hem de uluslararası düzeyde bu kriterleri karşıladığı için toplum tarafından kabul edilen bir meslek statüsüne ulaşmıştır. Türkiye’de de bu yönlerin açıklığa kavuşturulması, öğretmenliğin meslekleşme sürecini güçlendirmektedir (Sarpkaya, 2005).

Uzmanlık bilgisine sahip meslek erbabından alınan bilginin doğruluğu ve geçerliliği noktasında, o meslek erbabının konu ile alakalı bir eğitimden geçmiş ve özel bir bilgiye sahip olması beklenir. Öte yandan, meslek sahibi veya erbabının sahip olduğu bilginin çok geniş olmaması durumunda, bilgi almak isteyen muhatap, söz konusu bilgiye ulaşmanın kolaylığı nedeniyle artık meslek sahibi ya da erbabına başvurma ihtiyacı hissetmeyecektir (Tezcan, 2014).

Bir mesleğin icra edilmesi için belirli bir belgelendirme sürecinin tamamlanması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinde de belirli yetkinlikler ve mesleki yeterlilikler sağlanmadan mesleğe giriş mümkün olmamaktadır. Ülkemizde öğretmenliğe giriş Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmekte ve öğretmen adaylarının gerekli formasyona sahip olmaları zorunlu tutulmaktadır. Bu denetim süreci, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak yapılandırılmasını sağlamaktadır. (Erden, 2005).

Kişilerin hayatında büyük bir önem arz eden ve hayatın çoğunu kapsayan her mesleki yaşamın kendine özgü ahlaki ve etik normları vardır. Bu bağlamda mesleki etik; iş yaşamı ve iş yapış şekliyle alakalı yapılması ve yapılmaması gerekenler hususunda meslek sahibine kılavuz olan etik ölçüt ve ilkeler bütünü olarak tarif edilebilir (İşgüden ve Çabuk, 2006).

Öğretmenlik mesleğinde, çalışma özgürlüğü ve bağımsızlık, mesleğin değerli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin çalışmalarını yürütürken etik ya da ahlaki kısıtlamalara bağlı olmadan hareket edebilmeleri gerekmektedir. Ancak, Türkiye’de öğretmenlerin büyük çoğunluğu devlet kurumlarında çalışmakta ve devlet denetimine tabidir. Devletin denetim gücünün artması, öğretmenlerin bağımsız hareket etme özgürlüğünü sınırlayabilmekte, bu da mesleğin profesyonel niteliğini zayıflatmaktadır (Tezcan, 2014).

Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi için meslek standartlarının belirlenmiş olması ve zamanla bu standartların güncellenebilir nitelikte olması gerekmektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleği için yeterli sayıda örgüt bulunmamakta ve bu nedenle mesleğin profesyonelleşme süreci Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetimine bağlı kalmaktadır (Güven, 2010). Tüm mesleki gruplar, üyelerinin yararı, endişelerinin giderilmesi, problemlerinin açıklanması ve haklarının korunması için teşkilatlanmaktadırlar. Bunun yanında söz konusu kuruluşların, meslek performansını izlemede, meslek etiğini oluşturmada da mühim görevleri vardır. Bireyler mesleki örgüt faaliyetlerine katılarak, mesleklerinin gelişimine katkıda bulunabilir, kendilerini güncelleyebilir veya diğer meslek mensuplarıyla etkileşimde bulunabilmektedirler (Erden, 2005).

Bir meslek için en önemli şartlardan birisi de söz konusu mesleğin toplumun geneline kabul görüyor olmasıdır. Bir meslek sosyal hayatta kabul gördüğünde, toplumsal mesleki sorunlara çözümler getirmeye gayret eder, toplumdaki farklı kesimlerden destek görür ve gelişim sürecini daha kolay sürdürür. Toplumumuzda öğretmenlik mesleği, toplumun tamamınca kabul edilen saygın bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır (Erden, 2005).

Sonuçta, bir meslek olarak öğretmenlik, gelişen ülkelerde profesyonelleşmiş bir mesleğe evrilmiştir. Ülkemizde ise öğretmenlik mesleği, meslekleşmeye dair şartların

çoğunu karşılar durumdadır. Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında da bir meslek biçiminde kabul gören öğretmenlik, gerektirdiği bilgi ve beceriler açısından bakıldığında toplumun geniş kesimlerince kabul edilmemektedir. Günümüz toplumunda birçok birey, bir konuda uzmanlaşmış ya da bir yükseköğretim kurumundan mezun olmuş bir kimsenin öğretmen olabileceği yanılgısındadır. Bunun sebebi ise, MEB'in uzunca yıllardır öğretmenlik eğitimi almamış kişileri öğretmen olarak ataması olarak gösterilebilir (Erden, 2005).

Sonuç olarak öğretmenlik, eğitim sisteminin temel unsuru olup, profesyonelleşmesi için uzmanlık bilgisi, etik kurallar, denetim ve bağımsızlık gibi kriterlere dayanır. Türkiye'de öğretmenliğe giriş Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmekte ve öğretmen adaylarının gerekli yetkinliklere sahip olmaları sağlanmaktadır. Ancak meslek standartlarının belirlenmesi ve mesleki örgütlenmenin güçlendirilmesi, öğretmenliğin profesyonel statüsünü daha da pekiştirecektir.

2.1.1 Öğretmenlik mesleğinin genel özellikleri

Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel unsurlarıdır ve bir ülkenin geleceğini şekillendiren kritik roller üstlenirler. Onlar, öğrencilere rehberlik eden, disiplini sağlayan ve toplumsal değerlere katkıda bulunan bireylerdir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik ve çevreye uyum gibi ölçütler dikkate alınır. Bir ülkenin kalkınmasında, huzurun sağlanmasında ve kültürel değerlerin aktarılmasında öğretmenlerin başrol oynaması beklenir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Ülke kalkınması, toplumda ihtiyaç duyulan nitelikli birey gücünü ortaya çıkarma, bireyleri sosyal ve zihinsel açıdan topluma kazandırma, toplumsal değer ve kültürün yeni nesillere aktarılmasında en mühim vazifeyi öğretmenler üstlenmektedir (Özden, 1999).

Öğretmenlik mesleği bireylerden sürekli olarak gelişim beklemektedir. Öğretmenlerin eğitim alanındaki yenilikleri ve ulusal eğitim müfredatındaki değişiklikleri yakından takip etmeleri önemlidir. Bu durum, öğretmenlerin güncel bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamakta ve öğrencilerine en iyi şekilde rehberlik etmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermeleri, onların profesyonel statülerini korumalarına ve mesleklerinde başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2017).

Öğretmenlik, sadece öğretim ve yönetim görevleriyle sınırlı olmayıp, kişisel yeterlikler ve mesleki tutumlar çerçevesinde sınırların çizildiği bir alandır. Bu sınırlar, süreç sonunda elde edilen ürünün niteliğini belirler ve bu niteliğin değiştirilmesi çoğu zaman mümkün olmaz (Karataş, 2020).

Sonuç olarak öğretmenlerden beklenen özellikler; kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri, alandaki yenilikleri takip ederek kendilerini güncel tutmaları, öğrencilere rehberlik ederek değer aktarımını sağlamaları olarak, mesleki özellikler ve kişisel yeterlilikler bütünü olarak incelenebilir.

2.1.2 Öğretmenlerde aranan özellikler

2.1.2.1 Mesleki özellikler

Öğretmenlik, yalnızca bilgi aktarmaktan ibaret olmayıp, mesleki yeterliliklerin güçlü bir şekilde ortaya konulmasını gerektirmektedir. Bir öğretmen için mesleki yeterlilik, öncelikle alan bilgisine hakimiyetten geçmektedir. Bu bilgi birikimi, öğretmenin öğrencileri için güvenilir bir rehber olmasını sağlamakta, öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirmektedir. Ancak, bu yeterlilik, alan bilgisiyle sınırlı kalmamakta; sürekli gelişim ve güncellenme gerektirmektedir (Eskicumalı, 2015).

Günümüzün hızla değişen dünyasında teknoloji kullanımı, öğretmenin mesleki donanımını artıran temel unsurlardan biridir. Bir öğretmenin teknolojiyi etkin kullanabilmesi, eğitimde yenilikçi yaklaşımlar geliştirmesine katkı sunmaktadır. Özellikle dijital araçların eğitimdeki yeri arttıkça, öğretmenin bu alanı sınıfta etkin bir şekilde kullanabilmesi önem kazanmaktadır. Böylelikle, teknoloji okuryazarlığı sayesinde öğrencilerine daha dinamik ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Cemaloğlu, 2011).

Öte yandan, öğretmenin rehberlik rolü de mesleki özelliklerinin önemli bir parçasıdır. Bilgi aktarımının ötesine geçerek öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermesi, onların kişisel ve akademik gelişimlerini desteklemesi gerekmektedir. Bu rehberlik, öğretmeni yalnızca bir bilgi kaynağı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunan bir model haline getirmektedir. Dolayısıyla

rehberlik becerisi, öğretmenin öğrencilerine yol gösterici olmasını sağlayarak eğitim sürecine çok boyutlu bir katkı yapmaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008).

Bu katkının sağlanabilmesi için öğretmenin okulunu ve sınıfını, öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyecek bir ortam olarak görmesi gerekmektedir. Okul, öğrencilerin sadece akademik değil; aynı zamanda sosyal değerleri öğrendikleri bir merkez haline gelmelidir. Bu doğrultuda, öğretmenler sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak öğrencilerinin toplumsal farkındalık kazanmasına yardımcı olabilirler. Bu yaklaşım, öğretmenliğin topluma hizmet eden yönünü pekiştirmekte ve okulu gerçek anlamda bir öğrenme merkezi haline getirmektedir (Cemaloğlu, 2011).

Ayrıca, öğretmenliğin önemli özelliklerinden biri de güçlü insan ilişkileri kurabilmektir. Öğretmenlerin, öğrencilerle, velilerle, diğer öğretmenlerle ve idarecilerle kurduğu iletişim, eğitim ortamını şekillendiren temel etkenlerden biridir. Bu etkileşimler, eğitim sürecine olumlu katkılar sunmakta ve öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır. İyi bir iletişim becerisine sahip olmak, öğretmenin yalnızca sınıfta değil, okulun genelinde de olumlu bir iklim yaratmasını sağlamaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008).

Öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi, değişen bilgi ve teknolojiyi sürekli takip etmesiyle mümkündür. Güncel gelişmeleri takip etmek, öğretmenin eğitimdeki etkinliğini artırırken, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesine olanak tanımaktadır. Bilginin hızla değiştiği bir dünyada, öğretmenin kendini yenileme çabası, mesleki yeterliliğin temel gerekliliklerinden biridir ve öğrencilerle arasındaki bağı güçlendirmektedir (Arslan ve Özpınar, 2008).

Bu ilişkilerin sağlıklı sürdürülebilmesi için, öğretmenin mesleki sorumluluk bilinciyle hareket etmesi gerekmektedir. Sorumluluk bilinci, öğretmenin haklarını ve görevlerini bilmesi, meslek etiğine uygun davranması ile yakından ilişkilidir. Meslek etiğine bağlılık, öğretmenin topluma sunduğu hizmetin kalitesini artırmakta ve mesleğin saygınlığını pekiştirmektedir. Böylelikle, meslek etiğine uyum, öğretmenin toplum nezdindeki güvenilirliğini artıran bir diğer unsur olarak öne çıkmaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008).

Öğretmenlerin kendilerini eleştirebilme yeteneği de mesleki gelişimleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Kendi performansını değerlendirebilen, eksik yönlerini görebilen bir öğretmen, sürekli olarak kendini yenilemekte ve geliştirmektedir. Bu öz-kritik yeteneği, öğretmenin öğrencilerine daha etkili bir eğitim sunmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, kendini değerlendirme ve geliştirme isteği, mesleki başarıya ulaşmada öğretmenler için önemli bir basamaktır (Arslan ve Özpınar, 2008).

Öğretmenlik, aynı zamanda eğitim programına hakimiyeti gerektiren bir meslektir. Öğretmenin uygulamakla sorumlu olduğu programı yeterince bilmesi, öğretim sürecinde karşılaşılabileceği sorunları çözmesini kolaylaştırmaktadır. Eğitimdeki aksaklıklara hızlı ve etkili çözümler üretebilmek, öğretmenin öğrencilerine daha kaliteli bir eğitim sunmasını sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenliğin planlı ve sistemli bir süreç yönetimi gerektiren yönünü ortaya koymaktadır. Tüm bunlara paralel olarak öğretmenlik mesleği, bir eğitimci olarak öğrencilerin hayatlarına dokunmayı, topluma fayda sağlayan bireyler yetiştirmeyi ve sürekli gelişmeyi gerektiren bir süreçtir. Öğretmenin mesleki özelliklerini verimli bir şekilde kullanarak öğrencilerine yol göstermesi, onlara yalnızca bilgi aktarmaktan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Bu özelliklerin her biri, öğretmeni toplumda saygın ve güvenilir bir figür haline getirmektedir ve öğretmenliği daha anlamlı kılmaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008; Sarpkaya, 2005).

2.1.2.2 Kişisel özellikler

Öğretmenin bireysel nitelikleri, mesleki başarıya ve öğrenciler üzerindeki etkisine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bir öğretmenin, kişisel yeteneklerinde gerçekçi ve öz değerlendirme yapabilmesi, kendini yeniliklere açık tutması beklenmektedir. Bu özellikler, eğitim alanındaki değişimlere ayak uydurmayı kolaylaştırırken, öğretmenin çağdaş bir bakış açısıyla öğrencilerine rehberlik etmesini sağlar. Öğretmenin temel özellikleri arasında; insan sevgisiyle dolu olması, öğrencilere değer vermesi, olaylara çok yönlü bakabilmesi, kültürel açıdan donanımlı olması ve güler yüzlü, mütevazı bir yaklaşım sergilemesi yer almaktadır. Ayrıca, adaletli bir tutum benimsemesi, araştırmacı bir kimliğe sahip olması, düzgün bir diksiyona ve nazik bir iletişim tarzına sahip olması, onun eğitici rolünü daha da güçlendirmektedir (MEB, 2006).

Bu nitelikler, öğretmenin eğitim amaçlarına ulaşmasında ve öğrencilerine olumlu bir öğrenme ortamı sunmasında kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimde ulaşılmak istenen hedeflere en etkili biçimde erişilmesi, büyük ölçüde öğretmenin sahip olduğu bu özelliklere dayanmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde öğretmenler kilit rol oynar; onların donanımlı, özenli ve yenilikçi bir yaklaşıma sahip olması, eğitim sürecinin başarısını artırmaktadır (Dağ ve Göktürk, 2014).

2.1.3 Öğretmenlik mesleğinin önemi

Öğretmenlik mesleği, toplumda benzersiz bir öneme sahiptir; çünkü her birey, hangi kesimden olursa olsun, öğretmenlerin emeğiyle şekillenir. Öğretmenler, bazen anne ve babalardan daha fazla zaman ve emek harcayarak çocuklara rehberlik ederler. Atatürk'ün *"Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir"* bu sözünde de öğretmenlerin önemi vurgulanmıştır: Öğretmenlerin rolü, diğer mesleklerle kıyaslanamayacak kadar kritik olup, eğitimdeki eksiklikler bir ülkenin geleceğini tehdit edebilir. Bu nedenle öğretmen eğitimi, özel bir öneme sahiptir ve titizlikle ele alınmalıdır (Ayas, 2009). Böyle bir yapı, öğretmenlerin mesleki becerilerini sürekli olarak geliştirmelerini ve topluma sağladıkları katkıyı artırmalarını sağlamaktadır (Şişman,1999).

Eğitim, bir ülkenin kalkınmasında hayati bir role sahiptir ve bu süreçte öğretmenler, yeni nesillerin bilgi ve beceri donanımını şekillendiren kişilerdir. Öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri, toplumun gelecekte sahip olacağı insan kaynağının niteliğini belirlemektedir. Ancak, nitelikli eğitimden geçmemiş kişilerin öğretmen olarak görevlendirilmesi, bu süreci olumsuz yönde etkileyebilmekte ve eğitimde kalite sorunları doğurabilmektedir (Ataüenal, 2003).

Öğretmenlik, toplumsal algı açısından saygınlığı yüksek bir meslek olarak değerlendirilmekte, çoğu zaman gelir odaklı bir işten ziyade özveri ve değer temelli bir uğraş olarak görülmektedir (Küçükahmet, 2002). Bir ülkenin eğitimde ilerleyebilmesi, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarımıyla yetinmeyip aynı zamanda öğrencilerin karakter gelişimine katkı sunmasıyla mümkündür. Öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yeniliklere açık tutmaları, eğitimde güncel yaklaşımları takip etmeleri bu bağlamda kritik öneme sahiptir. Öğrencilerle güçlü bir etkileşim kurabilen ve kendi gelişimine

önem veren bir öğretmen, öğrencilerin çok yönlü bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunmaktadır (Şenel vd. 2004; Özkan, 2005).

Öğretmenlik yalnızca sınıf ortamında gerçekleştirilen bir meslek değil; aynı zamanda toplumla iç içe sürdürülen bir görevdir. Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler, toplum içinde saygın bir konuma sahip olup, kültürel değerlerin korunmasında ve geliştirilmesinde de aktif bir rol üstlenmektedir. Bu yönüyle öğretmenlik, her toplumun kendine özgü beklentilerini karşılayabilen ve toplumun kültürel yapısına katkıda bulunan bir meslek olarak öne çıkmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Sonuç olarak bireylerin yetişmesinde başrolde olan öğretmenler, çağının ötesinde bir eğitim görüşüne sahip olmalıdır. İdealist bir öğretmen, gençlerin çok yönlü gelişimlerine ve onların ideallerine ulaşmalarına yardım eder. Meslek sıralamalarında öğretmenliğin yeri günümüzde alt sıralarda bulunsada bu durum, öğretmenlik mesleğinin önemsizliğinden ya da toplumun mesleğe verdiği değerin azlığından değil, daha ziyade öğretmenlik mesleğinin toplumun alt-orta tabakasıncaseçilmesindendir. Ülke nüfusu arttıkça eğitime olan talep ve dolayısıyla öğretmen ihtiyacı da aynı oranda artar. Bu durum da hızlı biçimde öğretmen yetiştirme politikalarını doğurarak, sayıca çok ama niteliksiz eğitimci kadrolarının ortaya çıkmasına yol açar. Bu da öğretmenliği, herkesçe yapılabilecek bir meslek durumuna getirir. Oysa öğretmenliğin entelektüel yönünü göz ardı etmek, mesleğin idealist yanını yadsımaya yol açar ve mesleği gelişigüzel şekilde yürütölen bir duruma getirir (Tezcan, 1992).

2.1.4 Öğretmenlik mesleğinin imajı

Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki imajı, hem mesleğin algılanış biçimini hem de öğretmenlerin mesleki motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. İmaj, bir bireyin diğer kişi, kurum, olgu veya sistemler hakkında sahip olduğu yargı ve algılardır. Bu yargılar, bireylerin duygu, düşünce ve birikimlerine dayalı olarak çevrelerindeki nesne, olay ve kişilere anlamlar yüklemesiyle şekillenir. İmaj, olumlu ya da olumsuz birçok algıyı barındırır ve kurumsal imaj, meslek imajı gibi çeşitli alt boyutlara sahiptir. Meslek imajı, bir mesleğin toplumda yarattığı yansımaları ifade eder ve bireylerin mesleğe yönelik algı, tutum ve davranışlarını etkileyebilir. Her toplumda belirli mesleklere dair

ortak özellikler ve değerlendirmelerle şekillenen meslek imajı, mesleğe yönelik algıları ve birçok değişkenle olan ilişkileri içerir (Köse ve Öztürk, 2023).

Öğretmenlik, bir ülkenin geleceğini inşa eden nesilleri yetiştiren bir meslek olarak toplumsal hafızada güçlü bir yere sahiptir. Ancak öğretmenlerin topluma yansıttıkları imaj, bireysel davranışlarından mesleki becerilerine kadar pek çok unsurun toplamıdır. Mesleğin olumlu bir imaja sahip olması, öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlarken, toplum tarafından mesleğe verilen değer de göstergesidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin profesyonel ve etik değerlere uygun bir şekilde mesleklerini icra etmeleri, toplumdaki öğretmen imajını güçlendirmektedir (Akyüz, 1978).

Öğretmenliğin mesleki olarak toplumda yarattığı algı, insanların belleğinde bir öğretmen profili çizmektedir. Oluşan bu iyi da kötü profil yalnız bir öğretmene değil tüm öğretmenlere mal edilmektedir. Meslek içinde toplumda etki yaratabilecek, etkili öğretmenler varken görevinin gerekliliğini yerine getirmeyen öğretmenler de bulunmaktadır. Nihayetinde toplumun belleğinde, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri, mesleğin kendine özgü yönleri ve medyada yer alan öğretmen haberleri, bireylerin zihinlerinde oluşan bu profil, o toplumdaki öğretmen imajını oluşturmaktadır (Çelikten, 2005; Doğan, 2018).

Bir öğretmen; gelişmeye açık, gelişimi takip eden, sorgulayan, entelektüel olarak hayatını sürdüren, rasyonel ve yaratıcı özelliklere sahip olması ile önemli beceriler simgesi durumdadır. Dünya'nın gelişmiş pek çok ülkesinde saygınlığını sorunsuz olarak sürdüren öğretmenlik mesleği, ülkemizdeki büyük imaj yıkımıyla sarsılmış ve sıradan bir memuriyet statüsünde değerlendirilmeye başlanmıştır. Meslek imajının bu denli yıpranmış olması bir yana, meslek sahiplerinin bu duruma razı olup, ayak uydurur hale gelmesi en büyük tehlike olarak karşımıza çıkmaktadır (Gönülaçar, 2016).

Öğretmenlik mesleğinin hak ettiği imaj değerine sahip olması, öğretmenlere kendilerini daha iyi hissettireceği gibi eğitimin kalitesini de olumlu yönde etkileyecek ve toplumda mesleğin tercih edilme oranını yükseltecektir (Doğan, 2018).

2.1.5 Öğretmenlik mesleğinin statüsü

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, toplumun eğitim sistemine bakış açısını ve eğitime verdiği önemi yansıtan kritik bir göstergedir. Türk Dil Kurumu'na göre statü, bir bireyin veya kurumun toplum içindeki konumunu ifade etmektedir (TDK, 2020). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenliğin statüsü de toplumun öğretmenlere duyduğu saygı ve onların toplumsal rolüne atfettiği değeri kapsamaktadır (Giddens, 2012).

Bir mesleğin statüsünü belirleyen çeşitli kriterler arasında yeterli maaş, iş güvencesi, düşük stres seviyesi, uygun çalışma saatleri, topluma katkı sağlama, toplumda saygın bir yer edinme, başarı duygusu yaratma, geniş izin ve tatil hakları ile önemli kararlar üzerinde söz sahibi olabilme gibi faktörler yer almaktadır (Pişkin ve Parlar, 2021).

Öğretmenliğin statüsünün etkilenmesindeki faktörleri, farklı araştırmalar benzer biçimlerde ortaya koymuştur. Devletin eğitim politikaları, öğretmenlerin hakları, karar alma süreçlerine katılımları, sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları, iş güvenceleri, maaş ve çalışma şartları, mesleki gelişim fırsatları ile özerklikleri, kaliteli bir eğitim ile öğretmenlerin mesleki statüsünü belirleyen önemli unsurlardır. Bu faktörler, öğretmenlerin verimli çalışabilmesi ve mesleklerine duyulan saygının artması açısından temel rol oynamaktadır (Cansız ve Özgenel, 2021).

Türkiye'deki öğretmenlik mesleğinin saygınlık ve statüsü, çeşitli faktörlerden olumsuz şekilde etkilenmektedir. Bu faktörler arasında yazılı ve görsel medya, özlük hakları, bakanlık politikaları ve yönetsel duyarsızlık, veli baskıları, öğretmenlerin profesyonel gelişim eksiklikleri ve eğitimdeki genel başarısızlık yer almaktadır. Mesleklerin saygınlığında ekonomik kazanç, sosyal haklar ve özlük haklarının önemli bir rolü olmakta ancak Türkiye'de öğretmenlik, yüksek gelirli meslekler arasında değerlendirilmemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sayısal olarak fazla olmasına karşın, bu durum devletin öğretmenlere yönelik ekonomik iyileştirmelerini zorlaştırmaktadır. Özellikle ücretli öğretmenlerin düşük maaşları, iş güvencesiz çalışmaları ve statü eksiklikleri, mesleğin itibarını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlik mesleğinin geçmişteki idealist ve saygın kimliğinin, toplumsal değişimlerle birlikte aşındığı ve bu durumun öğretmenlerin mesleki statüsüne, saygınlığına ve toplumsal imajına zarar verdiği düşünülmektedir (Atmaca, 2020).

Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlikte de mesleğin saygınlığını belirleyen en önemli kriterlerin başında mesleğin ekonomik getirisi gelmektedir. Öğretmenliğin statü algısının subjektif yönü incelendiğinde, düşük gelir düzeyine sahip bireylerin öğretmenliğin statüsünü daha yüksek algıladığını, yüksek gelir grubunda olan bireylerde ise durumun tam tersi biçimde olduğu görülmektedir. Fakat öğretmenlik mesleğinin statüsünü yalnızca ekonomik ve sosyal imkanlar ile özlük hakları üzerinden açıklamak eksik olacaktır. Mesleğin saygınlığını etkileyen bir diğer önemli etken de o mesleğe yönelik istihdam politikalarıdır (Özoğlu, 2010).

Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen bir diğer önemli faktör de istihdam politikalarıdır. Öğretmenlerin işe alım koşulları, mesleğe girişteki yeterlilikler ve eğitim süreçleri, öğretmenliğin toplumdaki itibarını belirleyen temel unsurlar arasındadır. İyi bir eğitimden geçmemiş ve yeterli nitelikleri taşımayan bireylerin öğretmen olarak atanması, mesleğin itibarını olumsuz yönde etkilemekte ve toplumda öğretmenlere duyulan güveni sarsmaktadır. Bu da öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir statüye ulaşmasını engelleyen bir durumdur (Karaman ve diğerleri, 2013; Ünsal, 2015).

Ekonomik, sosyo-kültürel ve istihdam politikaları dışında, öğretmenlerin bireysel özellikleri de meslek statüsünü şekillendiren bir başka unsurdur. Öğretmenlerin mesleki ve akademik başarıları, kendilerini geliştirme çabaları, toplum gözündeki itibarlarını doğrudan etkilemektedir. Yeniliklere açık, entelektüel bir bakış açısına sahip öğretmenler, mesleğin saygınlığını artırırken; bu özelliklerden yoksun olan öğretmenler, mesleğin toplumsal statüsünü olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerine duyduğu saygı, meslek statüsünün toplumda daha yüksek bir konumda algılanmasına katkı sağlamaktadır (Ceylan, 2011; Ünsal, 2015).

Sunar (2015) yılında yaptığı çalışmada meslekleri itibar yönünden sıralamaya tabi tutmuş ve öğretmenlik mesleği bu sıralamadaki ilk dört meslek arasına girmiştir. Öğretmenliğin üzerinde sırasıyla; tıp doktorluğu, üniversite profesörlüğü ve hakimlik meslekleri vardır. Bu mesleklerdeki ortak özellik, gelir düzeyinin yüksek olduğu meslekler olmasıdır. Sunar (2020) yılında aynı konuda yaptığı ikinci çalışmasında, öğretmenliğin sıralamada 14. sıraya kadar gerilediğini tespit etmiştir. Bu iki çalışma ortak paydada değerlendirildiğinde, öğretmenliğin kaybettiği maddi ve manevi avantajların toplum tarafından yeni ve geç algılandığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Öte yandan araştırmacı, öğretmenliğin geleneksel ve simgesel durumunun mesleği halen bu listede tuttuğunu savunmakta, öte yandan da öğretmenlik mesleğinin gelir, çalışma şartları ve refah kaybının bu gerilemeye yol açtığını söylemektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, eğitim politikaları, ekonomik koşullar, istihdam politikaları ve öğretmenlerin bireysel özellikleri gibi bir dizi faktörden etkilenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, toplumsal saygınlık ve mesleklerine duyulan güvenin artması için bu faktörlerin iyileştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğretmenlerin ekonomik ve sosyal haklarının güçlendirilmesi, mesleki yeterliliklerinin artırılması ve mesleğe yönelik toplumda daha fazla değer verilmesi, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yükseltmek ve kaliteli bir eğitim sağlamak açısından temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

2.2 Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihçesi

Türkiye'de öğretmenlik mesleği, eğitim sisteminin gelişimiyle paralel bir tarihsel süreç izleyerek günümüze kadar ulaşmıştır. Eğitimde köklü değişikliklerin yaşandığı her dönemde öğretmenler, toplumun gelişimi ve yeni nesillerin yetiştirilmesinde başrol oynamışlardır. Öğretmenlik mesleği, eski medeniyetlerden bu yana her zaman toplumsal gelişimin, kültürel aktarımın ve ulusların kalkınmasının temel taşlarından biri olarak görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin Türkiye'deki tarihsel gelişimini incelemek, eğitim sisteminin evrimini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır (Polat ve Erol, 2022).

Türk-İslam medeniyetlerinde öğretmenlik, özel bir değer ve işlev ile toplumsal yapı içinde yerini almıştır. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde öğretmenlik mesleği, eğitim kurumlarının temel unsuru olarak büyük bir saygınlık kazanmıştır. Osmanlı'nın en güçlü dönemlerinde, halkın eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için sıbyan mektepleri kurulmuş, bu okullarda görev alacak öğretmenler özenle seçilerek yetiştirilmiştir. Eğitimde sürekliliğin sağlanması adına, öğretmen yetiştirme faaliyetleri Osmanlı'nın son dönemlerine kadar devam etmiştir. Bu sürecin en önemli adımlarından biri, 1848 yılında Darülmualimin'in kurulmasıdır. Bu kurum, Osmanlı'da öğretmen yetiştirme konusunda atılmış kararlı adımlardan biri olarak kabul edilmektedir ve öğretmenlik mesleğinin kurumsallaşmasına zemin hazırlamıştır (Ayas, 2009; Şimşek, 2014).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte, eğitim alanında köklü değişiklikler yapılmış ve öğretmenlik mesleği bu süreçte yeni bir kimlik kazanmıştır. Cumhuriyet döneminde, eğitimde modernleşme hareketlerinin temelinde öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmiş ve bu doğrultuda çeşitli öğretmen okulları açılmıştır. Özellikle 1924 yılında yapılan yasal düzenlemelerle öğretmenlik mesleği resmi bir statü kazanmış, böylece meslek profesyonel bir niteliğe bürünmüştür. Bu gelişmelerde Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitim reformlarına verdiği büyük destek etkili olmuştur. Atatürk, öğretmenleri Cumhuriyet'in temel taşı olarak görmüş, bu sebeple öğretmenlik mesleğinin değerini ve statüsünü artırmak adına önemli adımlar atmıştır (Ayas, 2009; Bayhan, 2009).

Cumhuriyetin ilk yıllarından 1970'lere kadar öğretmen yetiştirme sürecinde daha çok ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öğretmen okullarında eğitilmesi stratejisi benimsenmiştir. Ancak, öğretmen yetiştirme ve seçme süreci, bu dönemde de bazı zorluklarla karşı karşıya kalmış ve zaman zaman tartışmalar yaşanmıştır. Öğretmen yetiştirme sürecinde izlenen politikalar ve uygulamalar, bu yıllarda eğitim kalitesini artırmak için sürekli olarak ele alınmış, ancak istenilen sonuçlar her zaman elde edilememiştir (Akdemir, 2013).

1980'li yıllara gelindiğinde, Türkiye'de eğitim politikalarında önemli değişiklikler yapılmış ve öğretmenlik mesleği bu süreçten etkilenmiştir. Özellikle 1980 sonrası dönemde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü öğretmen yetiştirme programlarının Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) devredilmesi kararı alınmıştır. Bu değişim, öğretmenlerin akademik gelişimine katkı sağlamayı amaçlasa da YÖK'ün bu alandaki deneyim eksikliği çeşitli sorunların doğmasına yol açmıştır. Bu dönemde yaşanan belirsizlikler ve öğretmenlik mesleğine yönelik yetersiz politikalar, eğitimde nitelik sorunlarını beraberinde getirmiştir (Eskicumalı, 2002; Çelikten vd., 2005).

1989 yılı itibarıyla, öğretmenlerin göreve başlamadan önce merkezi bir sınava girmeleri zorunlu hale getirilmiştir. Bu tarihten itibaren öğretmenler yazılı ve sözlü sınavlarla değerlendirilerek mesleğe kabul edilmiştir. Ancak bu sınav sisteminin öğretmen seçme sürecinde ne derece etkili olduğu sürekli olarak tartışılmış, merkezi sınavın eğitimde kaliteyi ne ölçüde artırdığı konusundaki eleştiriler devam etmiştir (Erden, 1999).. Merkezi sınav sistemi, öğretmen adaylarının yeteneklerini yeterince ölçemediği

gerekçesiyle zaman zaman eleştirilmiş ve sistemin iyileştirilmesine yönelik çeşitli öneriler gündeme gelmiştir (Beyhan, 2012).

Eğitimdeki bu gelişmelerle birlikte öğretmenlerin meslek statüsünü artırmak ve eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla bazı hukuki düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeyi, özlük haklarını artırmayı ve toplumdaki saygınlıklarını korumayı hedefleyen bu düzenlemeler, eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlere daha güçlü bir konum kazandırmayı amaçlamaktadır. Ancak, bu hedeflere ulaşmak için eğitim sisteminde köklü reformların yapılması gerektiği de vurgulanmaktadır. Türkiye’de öğretmenlik mesleği, tarihsel süreç içinde toplumun değişen ihtiyaçlarına göre sürekli olarak evrilmiştir. Osmanlı’dan Cumhuriyet’e ve günümüze kadar geçen bu süreçte, öğretmenler her dönemde toplumsal gelişimin bir parçası olarak görülmüş ve eğitimde önemli bir sorumluluk üstlenmişlerdir. Bugün, öğretmenlik mesleği halen büyük bir saygı görmekte ve eğitimdeki yerini korumaktadır. Ancak bu saygının sürekliliğini sağlamak adına mesleğin itibarını yükseltici politikalara ihtiyaç duyulmaktadır (Beyhan, 2012; Çelikten ve diğerleri, 2005).

2.3 Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusunu daha iyi anlayabilmek için, bu sistemin tarihi arka planına bakmak ve felsefi temellerini algılamak son derece önemlidir. Öğretmen yetiştirme ile alakalı en eski deneyimleri görmek için, 11. yy. Selçuklu Devleti zamanında kurulmuş Nizamiye Medresesindeki usta-çırak ilişkisine dayalı sisteme bakmamız gerekmektedir. Nizamiye Medresesinin kurulması bir devlet politikası biçiminde gerçekleşmiş ve medresede din temeline dayanan eğitim faaliyetleri, 16. yy.’a değin devam etmiştir (Talas, 1995). Selçuklu Devleti’nin tarih sahnesinden çekilmesinin ardından Osmanlı Devleti’nde öğretmen yetiştirme faaliyetleri başlamış ve farklı çağlarda kurulmuş olan 350’ye yakın Medrese ile Osmanlı Devleti’nde eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür. Bu Medreselerin faaliyetleri cumhuriyetin ilk yıllarına kadar devam etmiştir (İhsanoğlu, 1999).

18. yüzyıl itibarıyla, coğrafi konumu sebebiyle, Batı’da gelişen aydınlanma hareketi ve modernleşme süreci, Osmanlı’yı da etkilemiş, bu felsefeyle birlikte gelişen pozitivizm neticesinde idari, ekonomik ve sosyal alanların dışında eğitim alanında da ilerleme

süreci başlamıştır. Değişen ve gelişen üretim anlayışı yeni, refah ve bolluk içinde bir toplum anlayışını beraberinde getirmiş fakat Osmanlı'nın da 18. yüzyıla kadar benimsediği gelenekçi devlet yapısı, bu modernleşme sürecinin tam manasıyla yaşayamamasına ve Batı toplumlarına ayak uyduramamasına yol açmıştır (Aytekin, 2013).

Toplumda gelişen modernleşme isteği neticesinde ortaya çıkan Tanzimat Dönemi, Osmanlı'nın modernleşmeyi en şiddetli yaşadığı ve devlet politikasına dönüştürdüğü dönem olarak karşımıza çıkar. Bu dönemde, Batı toplumlarında eğitim ulusallaşmaya başlamış ve devletçe denetlenip yatırım yapılan bir hal almış, Osmanlı'da bunu bir devlet politikası olarak benimsemiştir (Bilir, 2011).

Birinci TBMM'nin açılması ile birlikte, Cumhuriyet Dönemi öğretmen yetiştirme çalışma ve faaliyetleri başlamıştır. Ülkenin kurucu kadrosu, öğretmen yetiştirmeyi eğitimin öncelikli problemi olarak görmüş, onun ulusal olması, amacının yeniden ve doğru biçimde belirlenmesini öncelikli olarak hedeflemiştir (Akyüz, 2013). Birlik ve bütünlüğün sağlanması için 1924 senesinde Tevhit-i Tedrisat Kanunu kabul edilerek eğitimdeki ikili durum ortadan kaldırılmıştır.

Öğretmen yetiştirme hareketlerinden şüphesiz en önemlisi de Cumhuriyet döneminde Milli Eğitim bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim genel müdürü İsmail Hakkı Tonguç önderliğinde açılan köy enstitüleri olmuştur. Köy Enstitüleri, kırsal alanlarda kurulan ve köy halkının yaşamını iyileştirmeyi amaçlayan eğitim kurumlarıdır. Bu enstitüler, köyden gelen öğrencilere üretim, tüketim, beslenme ve sağlık gibi konularda pratik bilgiler sunarak öğretmenlik süreleri boyunca yerel çevrelerine uygun beceriler kazandırmayı hedeflemiştir. Eğitim süresi 11,5 ay olan enstitülerde, bu sürenin yarısı kültürel dersler, diğer yarısı ise tarım ve iş çalışmaları ile geçmektedir. Öğrenciler, yerel geçim kaynaklarını göz önünde bulundurarak uygulamalı bilgiler edinmekte ve bölgenin belirgin problemlerine çözümler üretmeye odaklanmaktadır (Yılmaz, 2023; Avcı, 2023).

Eğitim enstitülerinin açılması ve John Dewey gibi yabancı bilim insanlarının ülkeye getirilerek eğitimle alakalı çalışmalar yürütmesi, ayrıca öğretmenliğin resmen bir meslek olarak tanınması hep bu dönemde gerçekleşmiştir. Dewey'in tavsiyeleri ve

raporları, ülkenin eğitim felsefesinin belirlenmesinde oldukça etkili olmuş, teori ile pratiğin birleşmesine öncülük etmiş ve eğitimde tepeden tırnağa bir yenileşme hareketini başlatan etmenlerden biri halini almıştır (Cole, 2014; Dewey, 1939).

1980'lerde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminde bir dönüm noktası yaşanmış, öğretmen yetiştirme yetkisi Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) devredilmiştir. Bu süreçte, üniversitelerin öğretmen yetiştirme sistemindeki rolü artmış ve eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarını yetiştirmede daha büyük bir sorumluluk üstlenmiştir. 1981'de çıkarılan Yükseköğretim Kanunu ile öğretmenlik mesleği, üniversitelerin eğitim fakülteleri aracılığıyla yeniden şekillendirilmiştir. Bu değişiklik, öğretmenlerin akademik düzeyde daha donanımlı yetiştirilmesini sağlamayı amaçlamış olsa da çeşitli uygulama sorunlarını da beraberinde getirmiştir (Kavak, Aydın ve Altun, 2007).

1994 yılında, Dünya Bankası'nın desteğiyle YÖK tarafından başlatılan Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi, Türkiye'de modern öğretmen yetiştirme sisteminin çıkış noktası olarak kabul edilmektedir. Bu proje kapsamında eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik önemli adımlar atılmış, fakültelerde teorik bilgi kadar uygulamalı eğitim de önem kazanmıştır. Böylece öğretmen adaylarının hem akademik hem de mesleki anlamda yeterlilikleri artırılmaya çalışılmıştır (Grossman, Onkol ve Sands, 2007).

Son yıllarda eğitimdeki teknolojik gelişmeler doğrultusunda Türkiye, öğretmen yetiştirme sürecinde modernizasyon çalışmalarına hız kazandırmıştır. 2018 yılında duyurulan 2023 Eğitim Vizyonu, eğitimde dijitalleşmeyi teşvik eden ve öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanmalarını amaçlayan bir rehber olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu vizyon çerçevesinde öğretmenlerin dijital içerik geliştirme, 3D tasarım, akıllı cihazlarla eğitim gibi beceriler kazanması hedeflenmiştir. Eğitim Vizyonu, öğretmenlerin dijital dünyaya adapte olmaları ve öğrencilerine çağın gereksinimlerine uygun bilgi sunmaları için yeni uygulamalara öncülük etmektedir (MEB, 2018).

2023 Eğitim Vizyonu, öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde pratiğe dayalı bir anlayışın benimsenmesini amaçlamakta ve eğitim fakültelerinin öğretim yöntemlerini yeniden gözden geçirmektedir. Vizyon kapsamında YÖK ile iş birliği yapılarak öğretmenlik

uygulamaları yeniden yapılandırılmakta, aday öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik yeni standartlar getirilmektedir. Bu kapsamda okul öncesi eğitimden sınıf öğretmenliğine kadar birçok alanda öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin geçirdiği evrim, ülkenin eğitim sisteminin sürekli gelişimini sağlamaya yönelik önemli bir çabadır. Öğretmen yetiştirme sürecindeki tarihsel değişimler, toplumsal ihtiyaçlara göre şekillenmiş ve öğretmenlerin eğitim sistemine katkısını artırmayı hedeflemiştir. Özellikle son yıllarda yapılan modernizasyon çalışmaları, öğretmenlerin çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde yetiştirilmesine olanak tanımakta, eğitimde kaliteyi artırmaya katkı sunmaktadır (MEB, 2018).

2.4 Öğretmenlik Meslek Kanunu

Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin atama, mesleki gelişim ve kariyer basamaklarını düzenlemeyi amaçlamakta olup, öğretmenlik mesleğinin çalışma şartlarını iyileştirmeyi ve eğitimin kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Türkiye’de öğretmenlere yönelik çıkarılan ilk özel meslek kanunu olan bu düzenleme, öğretmenlerin özlük hakları ve mesleki kariyerlerine dair çeşitli düzenlemeler içermektedir. Ancak kanunun kamuoyunda tartışılan ana noktaları, kariyer basamakları ile ilgili eleştiriler ve özlük hakları konusunda yeterli düzenlemelerin yapılmamasıdır (Aksoy ve Taşkın, 2023)..

2005 yılında çıkarılan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (ÖKBYY), öğretmenlerin kariyerlerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir düzenleme olarak önemli bir adım oluşturmuştur. Bu yönetmelikte öğretmenler; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Ancak, bu düzenlemedeki kıdeme ve sınava dayalı bazı maddeler Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiş ve yönetmelik tam olarak uygulanamamıştır. Kariyer basamakları konusundaki düzenlemeler, bazı eğitimciler tarafından olumlu karşılanırsa da, liyakat ve adalet eksikliğinden dolayı eleştirilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişiminde daha adil ve istikrarlı bir sisteme olan ihtiyacı ortaya koymuştur (ÖKBYY, 2005).

2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, öğretmenlik mesleği için özel bir kanun çıkarılmasının, insan kaynağının daha verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamak ve objektif bir ödüllendirme sistemi oluşturmak açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Aynı yıl Cumhuriyet Halk Partisi tarafından öğretmenlik meslek kanununa yönelik yeni bir kanun teklifi sunulmuştur. Bu yasa teklifinde; Öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların ortadan kaldırılması, profesyonel gelişim fırsatlarının artırılması, istihdam ve ücretle ilgili yaşadıkları sorunların çözülmesi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesine yönelik bir dizi öneri sunulmuştur. (Akın ve Çolak, 2024).

2021 yılında yayınlanan 20. Milli Eğitim Şura Kararlarında Öğretmenlik Meslek Kanununa yönelik tavsiye kararlarından en önemli maddesi şüphesiz ki “*Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmalı ve hem resmi hem de özel okullarda çalışan tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde düzenlenmelidir*”. Bu maddeyle birlikte adaylık sınavının kaldırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için plan ve program yapılması, görevde olan veya emekli olan öğretmenlere 3600 ek gösterge verilmesi, maaş ve özlük haklarının düzenlenmesi ve öğretmenliğin bir kariyer mesleğine dönüştürülmesi maddeleri bulunmaktadır (MEB, 2021).

Öğretmenlik Meslek Kanunu, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kanunun amacı öğretmenlerin göreve başlaması, mesleki gelişimlerini tamamlaması ve kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemektir. İkinci bölümde, öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu ve mesleki etik ilkelere uygun olarak yapılması gerektiği vurgulanır. Aday öğretmenlik süresi iki yıl ile sınırlandırılmış, performans değerlendirmesi ve Adaylık Kaldırma Sınavı (AKS) yerine "Gelişim Temelli Değerlendirme" modeli getirilmiştir. Ayrıca öğretmenlik kariyer basamakları olarak uzman ve başöğretmenlik tanımlanmış ve her iki basamaka yükselmek için belirli şartlar ve sınavlar belirlenmiştir. Uzman öğretmenlik için 180 saatlik eğitim, başöğretmenlik içinse 240 saatlik eğitim gereklidir. Yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler, belirtilen şartları yerine getirmeksizin bu unvanlara sahip olabilirler. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin ek göstergelerinin artırılması ve tazminatlarında değişiklik yapılması öngörülmektedir (Demir, Öteleş, Zırhlı ve Şahin, 2023).

Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eden, liyakat esaslarına dayalı bir sistem kurmayı hedeflemektedir. Yeni kanun, öğretmenlerin uzman

öğretmen ve başöğretmen unvanlarına sahip olmalarını, bu unvanları almaları için mesleki eğitim programlarını tamamlamalarını ve belirli bir kıdem süresine sahip olmalarını gerektirmektedir. Kanuna göre, 10 yıllık deneyime sahip öğretmenler, 180 saatlik bir eğitim programını tamamladıktan sonra uzman öğretmen sınavına girebilecek ve başarılı olanlar bu unvanı alabilecektir (ÖMK, 2022).

Yeni kanun kapsamında uzman öğretmen olanlar için ek maaş artışları öngörülmüş; ayrıca, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin uzmanlık sınavından muaf tutulması gibi teşvikler getirilmiştir. Başöğretmen olmak için ise uzman öğretmenlikte 10 yılını doldurmuş öğretmenlerin 240 saatlik bir eğitim programını tamamlayarak sınava girmeleri gerekmektedir. Sınavda başarılı olan başöğretmenlere de maaş artışları ve derecelendirme imkanları sağlanacaktır. Ayrıca, birinci derece öğretmenlerin ek göstergesinin artırılması da bu kanunla düzenlenmiştir (Kaplan ve Gülcan, 2020; Demir, 2011).

2.4.1 Öğretmenlerin istihdamı

Öğretmen eğitimi ve istihdamı, eğitim sisteminin etkinliği ve verimliliği açısından kritik öneme sahiptir. Başarılı eğitim sistemlerine bakıldığında, en iyi öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesinin başarının anahtarı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin istihdamı ve yetiştirilmesinde yaşanacak sorunlar, eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilir ve etkili bir öğretim ortamının oluşturulmasını engelleyebilir. Bu nedenle, öğretmen atama ve istihdam prosedürlerinin güvenilir ve geçerli olması, eğitim sistemini geliştirmenin yanı sıra öğretmen adaylarının beceri ve niteliklerini artıracaktır. Başarılı öğretmen istihdamı için hizmet öncesi eğitim programlarından mezun olanların etkili bir şekilde istihdam edilmesi gerektiği, uluslararası raporlarda ve akademik çalışmalarda öne çıkan bir gerekliliktir (Özenici ve Evcim, 2023).

Öğretmenlerin istihdam süreci genellikle üç temel aşamadan oluşmaktadır: hizmet öncesi eğitimdeki başarı, aday öğretmenlerin seçimi ve adaylık sürecindeki performans değerlendirmesi. Bu aşamalar, öğretmenlerin mesleğe hazırlık süreçlerini şekillendiren temel unsurlardır. Hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarının gerekli bilgi ve becerileri kazandığı, mesleki donanımını artırdığı bir süreç olarak büyük önem taşır. Ancak, ülkemizde öğretmen yetiştirme kurumlarının en nitelikli adayları seçme konusunda

zorluklar yaşadığı ve bu sürecin istenilen düzeyde işlemediği yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Koşar, Er, Koşar ve Kılınç, 2018; Gökyer, 2012, Senemoğlu, 2011).

Günümüzde eğitim fakültelerinde arz-talep dengesi kurulamadığı için bazı alanlarda fazla, bazı alanlarda ise yetersiz öğretmen yetiştirilmektedir. 1963'ten itibaren Türkiye'de eğitim istihdamı, kalkınma planlarında yer almaya başlamıştır. Eğitim planlaması, öğretmen istihdamını etkileyen önemli bir süreçtir. Türkiye'de öğretmen istihdamındaki sorunlar, etkili işgücü planlamasının yapılmamasından kaynaklanmaktadır. İlk kalkınma planından itibaren öğretmen yetiştirme ve istihdamında çeşitli uygulamalar ve değişiklikler yapılmıştır; bunlar arasında öğretmen vekili uygulaması, mektupla öğretmen yetiştirme ve 1987'de köy okullarındaki öğretmen açığını kapatmaya yönelik adımlar bulunmaktadır. 1983 yılında öğretmen yetiştirme görevi Yüksek Öğretim Kurumu'na, öğretmen istihdamı ise MEB'e devredilmiştir. İstihdam sürecinde MEB tarafından gerçekleştirilen en önemli değişiklik sınav uygulaması olarak öne çıkmaktadır (Erkol ve Kaya, 2023)

Öğretmen adaylarının, Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda (KPSS) aldığı puan ve öğretmen olarak atanıp atanmaması, büyük ölçüde mesleki geleceklerini belirlemektedir. Fakat Şahin' in (2011) çalışmasında da görüldüğü üzere KPSS öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve genel kültürünü ölçmekte yetersiz kaldığı için farklı bir yeterlilik sınavının gerekliliği ortadadır. Bu nedenle, KPSS'nin öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini değerlendirme konusunda yetersiz olduğu, çeşitli bilimsel çalışmalar tarafından ortaya konmuştur. KPSS'nin ardından yapılan mülakat süreci de öğretmen seçiminde bir aşama olarak değerlendirilmektedir; ancak mülakat uygulamasının faydalı olup olmadığı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır (Aksoy, 2013; Memduhoğlu ve Kayan, 2017).

Öğretmenlerin mesleki uygunluklarının doğru şekilde değerlendirilebilmesi için sadece yazılı sınavlara değil, mülakat ve uygulamalı değerlendirme süreçlerine de önem verilmelidir. Bazı araştırmalar, öğretmen adaylarının mülakatlar aracılığıyla değerlendirilmesinin daha sağlıklı sonuçlar doğurabileceğini ileri sürmektedir. Ancak, mülakat süreçlerinin tarafsızlık ve şeffaflık ilkelerine uygun olarak yapılması ve her adayın eşit şekilde değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu durum, mülakat

uygulamasının istihdam sürecine ne kadar katkı sağlayabileceğini belirleyen temel faktörlerden biridir (Karataş ve Güleş, 2013; Oskay ve diğerleri, 2010).

2.4.2 Adaylık işlemleri

Türkiye'de 2000'li yılların başından itibaren öğretmenlerin göreve başlama süreci incelendiğinde, ilk yıl stajyerlik (aday öğretmenlik) dönemi olarak adlandırılmakta ve bu dönemde öğretmenler, temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim aşamalarından geçmektedir. 2015 yılında yayımlanan "Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" ile atanan öğretmenlerin bir yıl boyunca aday öğretmen olarak görev yapmaları, bu süre zarfında üç performans değerlendirmesi almaları ve ardından yazılı veya sözlü sınavdan geçmeleri şartı getirilmiştir. Bu süreç sonunda başarılı olan öğretmenler, bir yıl sonunda kadrolu öğretmenlik statüsüne geçebilmektedir. Söz konusu düzenleme, 2015 yılının Ağustos ayında atanan öğretmenlere uygulanmaya başlanmış ve Mart 2016'da "Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci" ile ilgili yeni bir yönerge yayımlanarak sürece dair ek düzenlemeler yapılmıştır (Cengiz, 2018).

2016 yılında yayınlanan "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge" kapsamında başlatılan program; aday öğretmenlerin atandıktan sonra karşılaştıkları uyum sorunlarını azaltmayı amaçlamıştır. Programda, aday öğretmenlere deneyimli bir danışman öğretmen rehberlik etmektedir. Danışman öğretmenlerin seçimi, ilgili okul müdürü tarafından yapılmakta ve seçilecek öğretmenlerin belirli niteliklere sahip olması beklenmektedir. Program doğrultusunda aday öğretmenler, danışmanlarının yönlendirmesiyle sınıf içi gözlemler yapar, okul içi ve dışındaki etkinliklere katılır. Ayrıca, belirli kitaplar okumaları ve filmler izlemeleri istenmiştir. Program sonunda, sözlü sınavı geçerek başarılı olan aday öğretmenler asil öğretmen olarak göreve başlamaktadır (Ulubey, 2018).

Adaylık dönemi sonunda öğretmen adayları, Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na kabul edilerek bu sürecin sonunda Adaylık Değerlendirme Komisyonu tarafından değerlendirileceklerdir. Değerlendirme sonucu başarılı bulunan adaylar, öğretmenlik mesleğine atanacaktır. Ancak, mesleğe atanma şartlarını sonradan kaybeden ya da bu şartlara sahip olmadığı anlaşılan adayların görevine son verilecektir. Bu adaylar, görevden alındıktan sonra üç yıl süreyle yeniden mesleğe başvuruda bulunamayacaktır.

Diğer yandan, görevden alınması gereken ancak Devlet Memurları Kanunu (DMK) gereğince asil memurluk statüsüne geçen adaylar, uygun memurluk kadrolarına atanarak kazanılmış hakları korunacaktır (MEB, 2022).

Geçmişten günümüze sık sık düzenlenen aday öğretmenlik yetiştirme süreci son olarak 2022 yılında çıkarılan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile birlikte “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” kapsamında yeniden düzenlenmiştir.

2.4.3 Öğretmenlerin hakları

Öğretmenlerin hakları, mesleki statülerini korumak ve eğitim sistemine etkin bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlamak için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin haklarını doğrudan bir başlık altında ele almasa da, hüküm bulunmayan durumlar için diğer ilgili kanunlara atıf yaparak öğretmen haklarının korunmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin hakları genel olarak dört ana başlık altında incelenebilir: mesleki haklar, mali haklar, korunma hakları ve sosyal haklar. Bu haklar aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır (Gül ve Güngör, 2022):

Mesleki Haklar: Öğretmenlerin mesleki hakları, iş güvencesi, kariyer gelişimi ve çalışma ortamındaki haklarını kapsar. Bu haklar, öğretmenlerin mesleki statülerini güvence altına alırken, aynı zamanda mesleki gelişimlerine de katkı sağlar. Öğretmenler, diğer kamu görevlileri gibi meslekte yükselme, hizmet sınıfı değişikliği, izin ve şikayet haklarına sahiptir. Sendikal haklar ise öğretmenlerin meslektaşlarıyla dayanışmalarını ve karşılaştıkları sorunları çözmelerini destekler.

Mali Haklar: Öğretmenlerin ekonomik güvenliğini sağlamak için maaş, ders ücretleri, tazminatlar ve emeklilik maaşları gibi unsurları içerir. Özellikle eğitim-öğretim tazminatları ve ders ücretleri öğretmenlerin mesleklerini cazip hale getiren önemli mali desteklerdir. Emeklilik ikramiyesi gibi uzun vadeli mali haklar da öğretmenlerin gelecekteki ekonomik güvenliklerini sağlar.

Korunma Hakları: Öğretmenlerin, mesleklerini güven içinde icra etmeleri için büyük önem taşır. İsnat ve iftiraya karşı korunma hakkı ile özlük dosyası hakkı, öğretmenlerin görevlerini güvenle yerine getirmelerine olanak tanır.

Sosyal Haklar: Öğretmenlerin sosyal güvenliğini sağlar ve aile yaşamlarını destekler. Emeklilik, hastalık sigortası, doğum yardımı ve konut kredisi gibi haklar, öğretmenlerin yaşam standartlarını iyileştirirken uzun vadeli güvenliklerini de artırır.

Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olduğu bu haklar, onların mesleki güvenliğini ve sosyal güvencesini sağlamaya yönelik bir bütün oluşturmaktadır. Bu haklar, öğretmenlerin mesleklerini güvenli ve desteklenmiş bir ortamda yapmalarına olanak tanır. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yanı sıra, diğer ilgili kanunların da katkısıyla sağlanan bu haklar, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmakta ve eğitim sistemine daha etkin bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlamaktadır.

2.4.4 Öğretmenlik kariyer basamakları

Öğretmenlerin performansının artırılması ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla kariyer basamakları oluşturulmuştur. Bu sistem, öğretmenlere statü artışı sağlayarak mesleki ve kişisel gelişimlerini teşvik etmeyi, ayrıca eğitim sisteminin verimliliğini artırmayı hedeflemektedir (Kaplan ve Gülcan, 2020). Bu doğrultuda Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği (2022) Öğretmenlik Meslek Kanunu' na yönelik çıkarılmış olmakla beraber, "*Adaylık Süreci ve Öğretmenliğe Atama*" ve "*Öğretmenlik Kariyer Basamakları*" nı açıklamaktadır. Yönetmelik uyarınca, öğretmenlik mesleğinde aday öğretmenlik sürecinin tamamlanmasının ardından öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen basamakları olmak üzere üç kariyer basamağı bulunmaktadır.

2.4.4.1 Aday öğretmenlik

Aday öğretmenlik süreci, öğretmen adaylarının mesleğe atanmadan önce belirli bir eğitim ve uygulama sürecinden geçmesini sağlamayı amaçlayan kapsamlı bir program olarak tanımlanmaktadır. Aday öğretmenlerin, adaylık süreci ve öğretmenliğe atamaları Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği' nde (2022) detaylı olarak 5 maddede açıklanmıştır:

- Madde: 5: Aday öğretmenlerin adaylık süresi, en az bir yıl ve en fazla iki yıl olarak belirlenmiştir. Bu süre içinde, aday öğretmenler eğitim ve uygulama

görevlerinden oluşan bir Yetiştirme Programına katılmak zorundadır. Yetiştirme Programı, Eğitim Kurulu tarafından belirlenir ve ihtiyaçlara göre güncellenebilir.

- Madde: 6: Danışman öğretmen, aday öğretmenin atandığı kurumda aynı alanda görev yapan öğretmenler arasından seçilir. Öncelikle başöğretmen, ardından uzman öğretmen ve en fazla hizmet süresine sahip öğretmenler dikkate alınır. Eğer aynı alanda öğretmen yoksa, farklı bir alandan danışman atanır. Uygun danışman bulunamazsa, eğitim bölgesindeki veya ildeki öğretmenler arasından bir danışman belirlenir.

- Madde:7: Aday öğretmenler, Yetiştirme Programı çerçevesinde eğitim kurumu müdürleri ve danışman gözetiminde eğitim ve uygulama görevlerini yerine getirir. Bu süreçte, derse girmek, hizmet içi eğitimleri tamamlamak ve gözlem faaliyetlerine katılmak zorundadırlar. Eğitimler, yüz yüze veya uzaktan verilir ve tüm adayların katılması beklenir. Yasal mazereti olanlar, eksik eğitimlerini telafi edebilir. Eksikliklerini bir yıl içinde tamamlayamayanlar, süreci ikinci yıl içinde tamamlamak zorundadır.

- Madde 8: Eğitim kurumu müdürü, aday öğretmenin görevine başladığı tarih itibariyle beş gün içerisinde danışmak öğretmen ataması yapmak durumundadır. Eğitim kurumunda uygun danışman öğretmen olmaması durumunda bir üst amirliğe durumu bildirir. Aday öğretmenlik sürecinin düzgün ilerlemesi için il ve ilçe müdürlükleri gerekli önlemleri ve sonucunda başarılı ve başarısız adaylar Genel Müdürlüğe bildirilir.

- Madde 9: Adaylık Değerlendirme Komisyonu, il millî eğitim müdürü tarafından belirlenen bir eğitim müfettişi veya il millî eğitim müdür yardımcısı başkanlığında, danışman öğretmen ve eğitim kurumu müdüründen oluşur. Bu komisyon, aday öğretmenin Yetiştirme Programını tamamlayıp tamamlamadığını değerlendirir. Programı başarıyla tamamlayanlar başarılı sayılır.

- Madde 10: Adaylık Değerlendirme Komisyonu tarafından başarılı bulunan aday öğretmenlerin adaylıkları valiliklerce kaldırılır ve öğretmenliğe atamaları yapılır. Aday öğretmenlerden atanma niteliklerinden birini taşımadığı sonradan anlaşılanlar, adaylık süresi içinde atanma şartlarını kaybedenler, aylıktan kesme veya kademe ilerlemesinin durdurulması cezası alanlar ve Yetiştirme Programına mazeretsiz katılmayanlar

görevine son verilir ve üç yıl süreyle öğretmenlik mesleğine alınmazlar. Görevine son verilen aday öğretmenler, daha önce Devlet Memurları Kanunu'na göre memurlukta adaylığı kaldırılarak asıl memurluğa atanmışlarsa, kazanılmış hak aylık derecelerine uygun kadrolara atanır.

2.4.4.2 Uzman öğretmenlik

Uzman öğretmenlik, öğretmenlik kariyer basamakları içinde belirli bir kıdem ve yeterlilik şartlarını karşılayan öğretmenlere yönelik bir unvan olarak tanımlanmaktadır. Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği (2022) kapsamında uzman öğretmenlik için başvuru yapabilmek, meslekte adaylık süreci dahil 10 yıllık kıdem sahibi olmayı ve bu süre zarfında herhangi bir kademe ilerleme cezası almamış olmayı gerektirmektedir. Uzman öğretmen adaylarının ayrıca 180 saat süren Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlaması ve bu süreçte belirlenen Mesleki Gelişim Çalışmalarını başarıyla gerçekleştirmesi zorunlu kılınmaktadır.

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı, Eğitim Kurulu kararı doğrultusunda belirlenmekte olup, Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği çerçevesinde yürütülmektedir. Bu programı başarıyla tamamlayan öğretmenlere, geçerliliği üç yıl sürecek bir seminer belgesi verilmektedir. Eğitim programında bir güncelleme yapılması durumunda, öğretmenler yalnızca yeni eklenen konularda eğitime tabi tutulmaktadır. Böylelikle uzman öğretmen adaylarının bilgilerini güncel tutmaları sağlanmakta, aynı zamanda yeni eğitimlere katılım sürecinin gereksiz tekrarlardan kaçınılarak etkin bir şekilde yürütülmesi amaçlanmaktadır (AÖÖKBY, 2022).

Uzman öğretmenlik için başvuran öğretmenlerin bir sınav sürecinden geçmesi de gerekmektedir. Sınava başvuru şartlarını taşıyan eğitim kurumu müdürleri, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları da, uzman öğretmenlik kariyer basamağına geçiş yapmak için başvuruda bulunabilmektedir. Lisansüstü eğitim programını tamamlamış olan öğretmenler ise eğitim programını tamamlama zorunluluğunu yerine getirirken yazılı sınavdan muaf tutulmaktadır. Bu muafiyet, lisansüstü eğitim düzeyine ulaşmış öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin tanınması açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır (AÖÖKBY, 2022).

Uzman öğretmenlik sınavı ile ilgili detaylar, sınav tarihinden en az altı ay önce Milli Eğitim Bakanlığı'nın internet sitesinde duyurulmaktadır. Bu duyuruda, sınav başvuru tarihleri, sınav konularının ağırlıkları, soru sayısı ve puan değerleri gibi bilgiler yer almaktadır. Ayrıca, sınav içeriği ve sınav süresi gibi diğer ayrıntılar da Merkez Sınav Komisyonu tarafından belirlenmektedir. Sınavda yer alan sorular, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde kazandıkları bilgi ve becerileri ölçmeyi hedeflemekte olup, uzman öğretmenlik düzeyindeki bilgi birikiminin değerlendirilmesine yönelik bir içerik sunmaktadır (AÖÖKBY, 2022).

Sınavda öğretmenlere öğrenme ve öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim ve rehberlik, eğitim araştırmaları, eğitimde kapsayıcılık, çevre eğitimi ve iklim değişikliği, sosyal etkileşim ve iletişim, dijital yetkinlik, güvenli okul ve okul güvenliği gibi konulardan sorular yöneltilmektedir. Bu alanlarda belirlenen konu dağılımı doğrultusunda uzman öğretmenlik sınavında toplam 100 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Sınavdan başarılı sayılmak için adayların 70 puan ve üzerinde bir puan almaları gerekmektedir (AÖÖKBY, 2022).

Yönetmelik gereğince, uzman öğretmenlik sınavı yılda bir kez yapılmakta olup, sınavın geçme şartlarını sağlayan öğretmenler uzman öğretmen unvanını almaya hak kazanmaktadır. Uzman öğretmenlik, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmekte ve kariyerlerinde ilerlemelerini sağlayan bir basamak olarak öğretmenlik mesleğinde motivasyon unsuru oluşturmaktadır. Bu unvanı kazanan öğretmenlerin, uzman öğretmenlik kariyer basamağı sayesinde mesleki bilgi ve yetkinliklerini geliştirmeleri ve eğitim sistemine daha etkin katkı sunmaları hedeflenmektedir (AÖÖKBY, 2022).

2023 yılında yayınlanan “2023 Yılı Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında İlerlemeye İlişkin Duyuru” sınav için konu ve soru dağılımı olarak yayınlanmıştır (MEB, 2023). Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Uzman Öğretmenlik Sınav Konuları ve Soru Dağılımı (MEB, 2023).

Konu	Soru Dağılımı
1. Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	15
2. Ölçme ve Değerlendirme	12
3. Özel Eğitim ve Rehberlik	15
4. Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları	10
5. Eğitimde Kapsayıcılık	12
6. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği	10
7. Sosyal Etkileşim ve İletişim	10
8. Dijital Yetkinlik	8
9. Güvenli Okul ve Okul Güvenliği	8

2.4.4.3 Başöğretmenlik

Başöğretmenlik, öğretmenlik kariyer basamaklarının en üst seviyesinde yer almakta olup, uzman öğretmenlerin belirli kıdem ve yeterlilik koşullarını sağladıktan sonra başvurabileceği bir unvandır. Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği (2022) kapsamında başöğretmenlik için başvuru yapabilmek için uzman öğretmenlerin en az 10 yıl bu unvanda görev yapmış olmaları gerekmektedir. Ayrıca, bu süre içinde herhangi bir kademe ilerleme cezası almamış olmaları ve 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamaları şart koşulmaktadır. Eğitim programını başarıyla tamamlayan uzman öğretmenler, başöğretmenlik sınavına katılma hakkı kazanmaktadırlar.

Başöğretmenlik başvurusu için bir diğer koşul, Başöğretmenlik Mesleki Gelişim Çalışmalarını tamamlamaktır. Bu program, uzman öğretmenlerin bilgi ve becerilerini daha ileri seviyeye taşıyarak eğitim sistemine katkılarını artırmayı hedeflemektedir. Eğitim ve gelişim programlarını tamamlayan ve doktora derecesine sahip olan uzman öğretmenler ise başöğretmenlik sınavından muaf tutulmaktadırlar. Bu uygulama,

doktora derecesi ile uzmanlaşmış öğretmenlere kolaylık sağlamak ve bilgi birikimlerinin tanınmasını amaçlamaktadır (AÖÖKBY, 2022).

Başöğretmenlik sınavına, belirlenen başvuru şartlarını taşıyan eğitim kurumu müdürleri, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları da başvurabilmektedirler. Başöğretmenlik sınavı ile ilgili başvuru koşulları, sınav tarihleri ve diğer detaylar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilmekte ve başvuru sürecine dair açıklamalar kamuoyuna sunulmaktadır (AÖÖKBY, 2022).

Başöğretmenlik sınavı, öğretmenlerin geniş bir bilgi birikimine sahip olmasını gerektiren 100 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Sınav konuları arasında öğrenme ve öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme, eğitim araştırmaları, Ar-Ge çalışmaları, eğitimde kapsayıcılık, çevre eğitimi ve iklim değişikliği, sosyal etkileşim ve iletişim, dijital yetkinlik, güvenli okul ve okul güvenliği, okul geliştirme ve liderlik, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, bilişsel düşünme becerileri, özel eğitim ve rehberlik yer almaktadır. Tablo 2'de sınav konularının yüzdelik dağılımları ve soru sayıları belirtilmiş olup, başöğretmenlik sınavının kapsamlı bir alan bilgisini ölçtüğü görülmektedir. Örneğin, okul geliştirme ve liderlik alanında 15 soru yer almakta, bu da başöğretmen adaylarının sadece pedagojik bilgi değil, aynı zamanda eğitimde liderlik yetkinliklerine de sahip olmaları gerektiğini göstermektedir (AÖÖKBY, 2022).

Tablo 2. Başöğretmenlik Sınav Konuları ve Soru Dağılımı (MEB, 2023).

Konu	Soru Dağılımı
1. Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	12
2. Ölçme ve Değerlendirme	8
3. Özel Eğitim ve Rehberlik	12
4. Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları	7
5. Eğitimde Kapsayıcılık	8
6. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği	7
7. Sosyal Etkileşim ve İletişim	7
8. Dijital Yetkinlik	6
9. Güvenli Okul ve Okul Güvenliği	6
10. Okul Geliştirme ve Liderlik	15
11. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerin Geliştirilmesi	6
12. Bilişsel Düşünme Becerileri	6

Sınav konularının dağılımı (Tablo 2) uzman öğretmenlerin, başöğretmenlik unvanını alabilmek için çeşitli alanlarda derinlemesine bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir. Öğrenme ve öğretme süreçleri, çevre eğitimi ve iklim değişikliği, sosyal etkileşim gibi güncel ve önem kazanan konular, başöğretmenlik sınavında ağırlıklı olarak yer almakta, böylece eğitim sistemine daha kapsamlı katkılar sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2023).

2.5 Öğretmen Meslek Kanununa İlişkin Eleştiriler

Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin kariyer basamaklarını ve mesleki statülerini düzenlemeyi hedeflemekle birlikte, birçok sendika ve eğitimci tarafından eleştirilmekte ve düzenlemeler için öneriler getirilmektedir. Eğitim-Sen, Türk Eğitim-Sen, Eğitim-Bir-Sen ve Eğitim-İş gibi öğretmen sendikaları, kanunun mevcut haliyle öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı ve maddelerin yeniden düzenlenmesi görüşündedir. Bu eleştirilerde kanunun, öğretmenlerin statü farkları ile ayrıştırılması,

maaş düzenlemelerinin yeterli görülmemesi ve öğretmenlerin iş güvenliğine yönelik kaygılar ve talepler gibi çeşitli unsurlar öne çıkmaktadır.

Eğitim-Sen, kanunun eğitim emekçilerinin haklarını ve çalışma koşullarını iyileştirmeyi hedeflemekten uzak olduğunu vurgulamaktadır. Bu kanunun, öğretmenlerin atama, mesleki gelişim ve kariyer basamaklarını düzenlemek yerine, daha çok Bakanlığa yetki vermek amacı güttüğü ifade edilmektedir. Kanun, uluslararası standartlara ve çağdaş öğretmenlik modellerine aykırı şekilde hazırlanmış olup, öğretmenlerin hakları ve çalışma şartları için yeterli düzenlemeleri içermediği belirtilmektedir. Sendikaya göre Öğretmenlik Meslek Kanunu, yalnızca belirli bir grup öğretmeni kapsamakta; işsiz öğretmenler, ücretli öğretmenler, sözleşmeli öğretmenler ve özel sektörde çalışan öğretmenleri dışlamaktadır. Ayrıca, aday öğretmenlik süreci, mülakat ve keyfi değerlendirme yöntemlerine dayanmaktadır, bu da eğitim barışını tehdit etmektedir. Kanunun kariyer basamakları, öğretmenler arasında ayrımcılığa yol açmakta ve maaş farkları ile eğitimde eşitsizlik yaratmaktadır. Bu sistem, öğretmenler arasında gereksiz bir rekabet ortamı oluşturarak, eğitim kalitesini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemesi için belirlenen sınavlar ve eğitim programları, adalet duygusunu sarsmakta ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığına dikkat çekilmektedir (Eğitim Sen, 2023).

Türk Eğitim-Sen (2024) ise 81 ilden milletvekillerine mektup gönderdiklerini belirterek mektubun; eğitim çalışanlarının güvenliğini sağlamak ve mesleki haklarını iyileştirmek amacıyla geniş bir yelpazede öneriler içerdiğini belirtmiştir. Bu öneriler arasında, eğitim çalışanlarına yönelik şiddetle mücadele için cezaların artırılması, şikâyet aranmaksızın failler hakkında kamu davası açılabilmesi, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin de görevleri sırasında karşılaştıkları suçlar açısından kamu görevlisi sayılması gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmen atamalarında mülakat olmamasını ve atamaların sadece KPSS başarı sırasına göre yapılması, kariyer basamaklarının sınav yerine hizmet yılına dayalı olarak belirlenmesi ve tayinlerde yaşanan sorunları çözmek için etkili bir nakil sisteminin kurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla gerekli teşviklerin sağlanması ve liyakat ilkesine dayalı yönetici atama sisteminin yasal bir çerçevede düzenlenmesi gerektiği de belirtilmektedir.

Eğitim-Bir-Sen Genel Sekreteri Talat Yavuz yaptığı açıklamada, öğretmenlik mesleği adına çıkarılacak kanunun, öğretmenin onuruna ve değerine yakışır şekilde olması gerektiğini belirterek, eğitimcilerin hayal kırıklığına uğratılmaması gerektiğini ifade etmektedir. Yavuz, sözleşmeli öğretmenliğe son verilmesini, ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılmasını, mülakatla atanmanın sona erdirilmesini ve uzman öğretmenlik için hizmet süresinin 5, başöğretmenlik için ise 10 yıl olmasını talep etti. Ayrıca, eğitim kurumlarına yönetici atamalarının uzun ve keyfi değerlendirme süreçlerine dayanmaması, kadrolu güvence sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Eğitim çalışanlarına yönelik şiddetle mücadele için caydırıcı cezaların eklenmesi gerektiğini vurgulayan Yavuz, adaylığı kaldırılan öğretmenlerin aile bütünlüğünün sağlanmasını, ek ders ücretinin artırılmasını, kalkınmada öncelikli bölgelere çalışanlara ilave mali haklar verilmesini ve terörle mücadele sırasında vefat eden veya engelli hâle gelen eğitim çalışanlarına şehitlik ve vazife malullüğü hakkı tanınmasını önermektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2024).

Eğitim-İş sendikası ise hazırladığı raporda öğretmenlik mesleğinin temel alanlarını düzenleyecek bir meslek kanununun gerekliliğinin uzun süredir dile getirildiğini vurgulamaktadır. Ancak AKP iktidarı tarafından çıkarılan Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin ihtiyaç ve talepleri göz önünde bulundurulmadan, kanun yapma ilkelerine aykırı olarak hazırlandığını belirtmiştir. Raporda belirtilene göre eğitim sendikalarının büyük bir kısmı bu yasaı kabul etmemiştir, bu da yasanın meşruiyetini ve geçerliliğini sorgulayan bir durum yaratmıştır. Kanun, yalnızca 12 maddeden oluşmakta olup, meslek kanunu olarak teknik açıdan yetersizdir ve önemli düzenlemeler Milli Eğitim Bakanlığı'na bırakılmaktadır (Eğitim İş, 2022).

2.6 İlgili Araştırmalar

2.6.1 Yurt içinde yapılan ilgili araştırmalar

Ocak (2022), “Öğretmenlik Meslek Kanunu Üzerine Eğitimci Algılarının İncelenmesi: Bir Nitel Çalışma” isimli araştırmasında katılımcıların Öğretmenlik Meslek Kanunu’ nun içeriğine karşı olumsuz bir algı geliştirdiğini; içeriğin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz bulunduğunu ve kariyer planlamasının öğretmenleri ayırmasının mesleğin statüsünü olumsuz etkilediğinin düşünüldüğünü ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada yer alan katılımcılar, yüksek lisans diplomasına sahip öğretmenlerin unvan sınavlarından muaf tutulması konusunda farklı görüşlere sahip olmakla birlikte; bu durumu bazı öğretmenleri avantajlı hale getirmesi ve yüksek lisans eğitiminin kalitesinin belirsizliği ile ilişkilendirmiştir.

Sarar (2024), “Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik meslek kanununda kariyer basamakları hakkındaki görüşleri” adlı çalışmada; öğretmenlerin genel olarak kariyer ilerleme olanaklarından memnun olduklarını, ancak değerlendirme süreçlerine yönelik belirli eleştirilerde bulunduklarını ortaya koymaktadır. Çalışmada katılımcıların öne çıkan önerileri, eğitim ve gelişim olanaklarının artırılması, ilerleme kriterlerinin daha şeffaf hale getirilmesi ve destek/rehberlik mekanizmalarının güçlendirilmesi şeklinde sunulmaktadır. Araştırmacı; katılımcıların çoğunluğunun, kariyer basamakları sürecinde daha fazla eğitim ve gelişim fırsatına ihtiyaç duyduklarını ifade ettiğini belirterek öğretmenlere sunulan eğitim programlarının çeşitlendirilmesi, güncellenmesi ve ihtiyaçlara yönelik kişiselleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Genç ve Balyer’ in (2023) yaptığı “Öğretmenlik Meslek Kanunu’na ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri” isimli araştırmada, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun dar kapsamlı olduğu, tüm öğretmenleri kapsamadığı, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak ele alınmadığı ve özlük haklarıyla ilgili gerekli düzenlemelerin kanunda bulunmadığı sonuçlarına ulaşarak öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmadığı yönünde fikir belirtilmektedir. Araştırmada, Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı'nın sadece yazılı bir sınav olarak uygulanması, gerçek bir ölçme sağlamadığı yönünde eleştirilmiştir. Bazı katılımcılar, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında ayrışmaya ve rekabete yol açarak ekip ruhunu zayıflattığını ve okul iklimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Özdemir Yalçın (2024) “Sosyal medyada öğretmenlik meslek kanununa dair yapılan yorumlar üzerine bir sosyal medya analizi” adlı araştırmasında, Twitter'da Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili atılan tweetleri analiz ederek öğretmenlerin görüşlerini, memnuniyet düzeylerini ve eleştirilerini incelemektedir. Araştırma, öğretmenlerin 14 Şubat 2022' de yayımlanan kanundan düşük memnuniyet duyduğunu göstermekte; içerik eksiklikleri, uzman ve başöğretmenlik tanımları, özel okul öğretmenlerinin hakları ve maaş düzenlemeleri gibi nedenlerle kanunu yetersiz bulunmaktadır. Ayrıca,

öğretmenlerin kariyer basamaklarıyla ayrıştırılması, adalet ilkesinin ihlali ve itibarsızlaştırma gibi konular da eleştirilmektedir.

2.6.2 Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar

Avrupa Komisyonu Eurydice (2021) “Avrupa'daki Öğretmenler: Kariyer, Gelişim ve Refah” raporundan görülebileceği gibi, farklı üye ülkelerin kariyer sistemleri genel olarak iki farklı kategoride sınıflandırılmaktadır. Orta ve Kuzey Avrupa'da yaygın olarak kullanılan sistem çok seviyeli kariyer yapısıdır. Bu, öğretmenlerin birbiri ardına tamamladığı belirli kariyer aşamaları olan resmileştirilmiş bir sistemdir. Her seviye belirli rollerle, ek sorumluluklarla ve ilgili maaş artışlarıyla ilişkilidir. Kariyer gelişimi; kıdem, iş sonuçları ve ileri eğitim yoluyla niteliklerin genişletilmesi gibi bir dizi kriter tarafından belirlenir. Güney ve Doğu Avrupa'da daha yaygın olarak kullanılan ikinci sistem ise tek seviyeli sistemdir. Sorumluluklar ve pozisyonlar kıdeme göre belirlenmekte ve resmileştirilmiş kariyer aşamaları açıkça görülememektedir. Maaş artışı kariyer seviyesinden bağımsızdır ve yalnızca kıdeme bağlıdır.

AB'deki sistemlerin farklı olduğu gibi maaşlar ve memnuniyetin de farklı olduğu görülmektedir. Bu rapora göre AB ülkelerindeki öğretmenlerin %60'ından fazlası maaşlarından memnun değildir. Bu durumun maaş düzeyinden kaynaklandığı açıktır. Ancak bu memnuniyetsizlik, öğretmenlere genellikle iyi maaş ödeyen, ancak idari engeller ve/veya hükümetlerin kararlılık eksikliği nedeniyle kariyer süreci çok yavaş ilerleyen veya hiç ilerlemeyen ülkelerde de ölçülebilir.

Almanya Kültür Bakanları Konferansı (2021) “Federal Almanya Cumhuriyeti'nde Eğitim Sistemi 2019/2020” isimli raporda, öğretmen tanımlarının uluslararası düzeyde benzerlikler gösterdiği belirtilmesine rağmen, tarihi eğitim kurumları ve yasal çerçevenin bu ortak anlayışı nasıl farklılaştırdığına dikkat çekilmektedir. Rapor, Türkiye'de öğretmenlerin maaş ve yetki düzeylerinin belirli unvanlarla net bir şekilde ayrıldığını vurgularken, Almanya'da her federal eyaletin ve her okulun öğretmenler için kendi unvanlarını ve yasal dayanaklarını belirleme yetkisine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin ulusal ve yerel bağlamda nasıl şekillendiğine dair önemli farklılıkları göstermektedir.

UNESCO tarafından yayınlanan Tournier, Chimier, Childress, ve Raudonyte (2019) hazırladıkları “Öğretmen kariyeri reformları: Deneyimlerden öğrenme” adlı araştırmada, Singapur'daki kariyer reformlarını "deneyimden öğrenme" perspektifiyle ele almaktadır. Araştırmaya göre Singapur'da öğretmenler, kariyerlerini üç ana alanda dikey olarak geliştirme imkanına sahiptir: Öğretim, yönetim ve kıdemli uzmanlık. Bu kariyer yolları, yatay olarak yükselirken aynı zamanda dikey geçişlere de olanak tanımakta; böylece öğretmenler, kariyerleri boyunca farklı alanlara yönelme fırsatına sahip olmaktadır. Öğretim kariyerinde ilerleyenler için unvanlar "Kıdemli Öğretmen", "Baş Öğretmen", "Usta Öğretmen" ve "Asıl Usta Öğretmen" olarak belirlenmiştir. Yönetim kariyerinde ise "Kademe Başkanı", "Bölüm Başkanı", "Müdür Yardımcısı", "Müdür", "Küme Sorumlusu", "Bölüm Müdürü" ve "Milli Eğitim Genel Müdürü" unvanları bulunmaktadır. Kıdemli Uzman kariyerinde ise "Kıdemli Uzman 1", "Kıdemli Uzman 2", "Baş Uzman" gibi unvanlar yer almaktadır. Araştırmaya göre bu tür bir kariyer sistemi, birçok ülkede benzer biçimde uygulandığı için, öğretmenlerin kendi kariyer yollarını tasarlayabilmelerine ve her aşamada daha fazla sorumluluk ve özerklik kazanmalarına olanak tanımaktadır. Bu durum, öğretmenlik mesleğini daha cazip kılan ve profesyonel gelişimi teşvik eden bir yapı olarak dikkat çekmektedir.

Avrupa Komisyonu Eurydice' in (2020) "Avrupa'da Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Maaşları ve Ödenekleri 2018/19" analizi, öğretmenlerin niteliklerinin maaşları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmek amacıyla yüksek niteliklere sahip olmaları önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, Polonya'da öğretmenler için lisans diploması asgari koşul olarak belirlenirken, yüksek lisans ya da daha üst düzey niteliklere sahip olan öğretmenlerin daha iyi maaş aralıklarında ödüllendirildiği gözlemlenmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırmak ve öğretmenleri daha yüksek eğitim seviyelerine teşvik etmek amacı taşımaktadır. Norveç ve Belçika'nın Fransız kesiminde de benzer bir sistem uygulanmakta; öğretmenlerin yüksek nitelikleri, maaş artışlarıyla doğrudan ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, Bulgaristan, Danimarka, İsveç, Slovenya ve İrlanda gibi ülkelerde öğretmenler, daha yüksek yeterliliklere sahip olduklarında aylık primler almaktadır. Avusturya, Slovakya ve Yunanistan'da öğretmenler, maaş puanı sistemleri üzerinden ek puanlar kazanırken, Portekiz ve Türkiye'de öğretmenler, daha yüksek niteliklere sahip ek hizmet yıllarıyla ödüllendirilmektedir. Sonuç olarak,

öğretmenlerin niteliklerinin maaşları üzerindeki etkisi, öğretmenlik mesleğinin kalitesini yükseltmek ve eğitim sisteminin etkinliğini artırmak için kritik bir faktördür.

OECD (2022), “Bir Bakışta Eğitim 2023” araştırmasında, Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin yıllık başlangıç maaşlarının uluslararası ölçekte ABD'yi dahi geride bıraktığını ortaya koymakta ve bu durumun olumlu bir gösterge olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır. Ancak, artan nitelikler veya kıdemle birlikte maaşlarda neredeyse hiçbir değişiklik yaşanmaması dikkat çekici bir başka gerçektir. Karşılaştırıldığında, Almanya'da ilkökul öğretmenlerinin maaşlarının kıdem artışına bağılı olarak düzenli bir şekilde yükseldiğı ve öğretmenlerin niteliklerinin de maaş seviyesindeki farklılıkları etkilediğı gözlemlenmektedir. Almanya'da eğitim kanununun 16 federal eyalet arasında farklılık göstermesi ve buna bağılı olarak öğretmen maaşlarının değişkenlik arz etmesi, uluslararası düzeyde öğretmen maaşlarının iki ülke arasındaki doğrudan karşılaştırmaları zorlaştırmaktadır.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlik mesleğinin kariyer ilerleyişinin, öğretmen niteliklerinin ve bu niteliklere bağılı olarak kazanılan maddi ve manevi hakların farklı ülkelerde önemli derecede çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen niteliklerinin doğrudan maaş artışları ve diğerk teşviklerle ilişkilendirilmesi, bazı ülkelerde öğretmenlerin motivasyonunu artıran bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ancak, her ülkenin kendi yasal çerçevesi ve eğitim politikaları, öğretmenlik mesleğinin yapısını ve öğretmenlerin haklarını farklı şekillerde etkileyebilmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğine dair uluslararası düzeydeki benzerlikler ve farklılıklar, eğitim sistemlerinin genel kalitesini ve öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyini şekillendiren önemli faktörlerdir. Bu çeşitlilik, eğitim alanındaki reformların ve gelişimlerin, öğretmenlerin kariyer yolları üzerindeki etkisini de gözler önüne sermektedir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmış nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda odaklanılan problemi sorgulama, yorumlama, doğal ortamda gözlemlene gibi yollar seçilir ve çözüme dönük veri toplama yöntemleri olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılır (Baltacı, 2019).

Bireylerin bir olgu ya da kavrama dair tutum ve görüşlerini ortaya çıkarmak ve deneyimlerini tanımlayabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılır. Fenomenoloji farkında olunan fakat detaylı düşünülmeyen olgu ve olayların araştırılması amaçlı yapılan çalışmalar için doğru bir araştırma temeli oluşturmaktadır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Yapılan araştırma okul yöneticilerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında görüşlerini ve deneyimlerini görüşme yapılarak incelemeye dayalı olduğu için nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik yöntem kullanılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023 / 2024 yılında İstanbul ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde müdür, müdür yardımcısı olarak görev yapan 15 yönetici oluşturmuştur. Araştırma için katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntem, belirli bir problemle ilgili benzer veya farklı durumları içeren geniş bir yelpaze sunmayı amaçlar. Buna göre genel kanıya ulaşmak için amaçlanan çeşitlilik değil, çeşitlilik içeren durumlarda ortak noktalar bulmaya çalışarak problem durumunun çeşitli boyutlarını analiz etmektir. Böylece, problemle ilgili farklı perspektifleri içeren ana temayı tanımlamak hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın kapsamını genişleterek daha derinlemesine ve kapsamlı bir anlayış sağlamaktadır (Baltacı, 2018). Bu araştırmada çalışma grubunda maksimum çeşitlilik oluşturmak amacıyla katılımcılar cinsiyet, kıdem, yöneticilik unvanı ve çalıştıkları okulların kademelerine göre farklılaştırılmıştır.

Araştırmada çeşitli katılımcılara ulaşabilmek adına ilk katılımcı belirlendikten sonra katılımcı olması için birini tavsiye etmeleri istenmiş ve çalışma grubunun büyümesi için kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yağar ve Dökme, 2018). Araştırmanın katılımcıları olan okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler veri doygunluğuna ulaşıldığında sonlandırılmıştır.

Aşağıda yer alan tabloda görüşme yapılan katılımcıların bilgileri yer almaktadır. Katılımcı bilgilerinden “Meslekte Kıdem” ve “Yöneticilikte Kıdem” yılları “0-5, 5-10, 10-15, 15-20, 20-25 ve 25+” olacak şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 3. Görüşme Yapılan Katılımcı Bilgileri

Sıra No	İsim	Cinsiyet	Meslekte Kıdem	Yöneticilikte Kıdem	Okul Kademesi	Unvan
1	Yazgülü Hanım	Kadın	25+	20-25	Ortaokul	Müdür
2	Muammer Bey	Erkek	25+	20-25	İlkokul-Ortaokul	Müdür
3	Algın deniz Bey	Erkek	20-25	10-15	İlkokul	Müdür
4	İsmail Bey	Erkek	20-25	10-15	Ortaokul	Müdür
5	Mücahit Bey	Erkek	20-25	10-15	İlkokul-Ortaokul	Müdür
6	Ekin Hanım	Kadın	15-20	5-10	Ortaokul	Müdür
7	Furkan Bey	Erkek	25+	5-10	Lise	Müdür
8	Hasan Bey	Erkek	20-25	5-10	Ortaokul	Müdür
9	Kayra Bey	Erkek	15-20	0-5	İlkokul	Müdür
10	Uğur Bey	Erkek	15-20	10-15	İlkokul	Müdür
11	Emre Bey	Erkek	20-25	5-10	İlkokul	Müdür
12	İrem Hanım	Kadın	5-10	5-10	Lise	Müdür
13	Zeki Bey	Erkek	20-25	5-10	Ortaokul	Müdür
14	Kamile Hanım	Kadın	15-20	0-5	İlkokul	Müdür
15	Melek Hanım	Kadın	10-15	0-5	Lise	Müdür

Tablo 3' de görüldüğü üzere katılımcılar farklı kademedeki okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarında oluşmaktadır. Görüşmeler kapsamında farklı kıdem yıllarına sahip 9 müdür ve 6 müdür yardımcısıyla görüşülmüştür. Katılımcılardan müdürlerin 2' si kadın 7' si erkek, müdür yardımcılarının 3' ü kadın 3' ü erkek olarak görülmektedir.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırma yöneticilerin öğretmenlik meslek kanuna ilişkin fikirlerini, tecrübelerini, tutumlarını öğrenmek ve analiz etmek üzerine olduğu için görüşme tekniğinin uygulanması en doğru yol olarak görülmüştür (Türnüklü, 2000). Görüşme tekniğinin türünü, uygulanacak kuralların kesin ve katılımcıya esneklik sağlayıp sağlamaması belirlemektedir. Sorulacak soruların ve genel kuralların önceden belirlenip görüşmenin plan dahilinde ilerlemesi fakat daha derin analiz yapabilmek adına akış içerisinde soruların değiştirilebilir olduğu görüşme yöntemi yarı yapılandırılmış görüşmedir (Karasar, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi çerçeveye sahip olmasıyla sistematik, katılımcıya verdiği esneklik ve özgürlük sayesinde de güvenilirlik kazanmaktadır (Türnüklü, 2000).

Araştırmada kullanılan görüşme kılavuzunun oluşturulma sürecinde güvenilirliği artırmak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. İki uzmandan alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme kılavuzunun son hali oluşturulmuştur. Oluşturulan kılavuz ile pilot uygulama amacıyla iki müdür yardımcısı ile görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşme yapılan kişiler çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara görüşmenin ses kaydının alınacağı belirtilerek ve yazılı onayları alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların belirttiği saatte, çalıştıkları kurumda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ortalama bir görüşme 35-40 dakika sürmüş toplam görüşme süresinin 675 dakika olduğu belirlenmiştir. Görüşme kılavuzu Ek 1' de yer almaktadır.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Nitel veri analizi verilerin düzenlendiği, birimlere ayrıldığı, sentezlendiği ve şekillerin ortaya koyduğu ve raporda hangi noktaların sunulacağına karar verildiği süreçtir (Özdemir, 2010). Tematik analiz; elde edilen verilerin deşifre edilerek kodlanması,

kategorileştirilip düzenlenerek temalar altında toplanması ve bulguların temalar çerçevesinde yorumlanarak raporlaştırılması ile gerçekleştirilir (Braun ve Clarke, 2019). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanan veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma için tematik analiz gerçekleştirilirken Braun ve Clarke' ın (2019) çalışmasında yer alan “ *Araştırmacının veriye aşina olması*”, “*İlk kodların oluşturulması*”, “*Temaların aranması*”, “*Temaların gözden geçirilmesi*”, “*Temaların tanımlaması ve isimlendirilmesi*”, “*Raporun hazırlanması*” aşamaları izlenmiştir. Araştırma verileri bizzat araştırmacı tarafından görüşme tekniği kullanılarak toplanmış ve görüşme sırasında alınan ses kayıtları değiştirilmeden, yorumlanmadan metne dönüştürülmüştür. Metne dönüştürülen veriler birden çok kez okunarak okuma esnasında ilgili olduğu düşünülen konular not alınmıştır. Alınan notlar doğrultusunda ilişkili olduğu saptanan katılımcı verileri ayrıştırılarak ilgili not çerçevesinde bir araya toplanmıştır. Oluşturulan notlardan potansiyel temalar belirlenmiş, temaların araştırma ile ilgili uyumu kontrol edilerek ilgisiz olduğu düşünülen temalar çıkarılmıştır. Oluşturulan tematik harita ile analiz sürecinde, her bir temanın içeriği sadeleştirilerek verilerin genel yapısının anlaşılabilmesi için detaylı bir inceleme yapılmıştır. Analizin güvenilirliğinin artırılması amacıyla, benzer araştırma deneyimine sahip başka bir araştırmacıya temalar sunulmuş ve görüşü alınmıştır. Düzeltmelerin ardından temalar açıkça tanımlanarak uygun bir şekilde isimlendirilmiştir. Rapor hazırlama sürecinde katılımcılardan doğrudan alıntı yapılarak veri içerikleri son kez analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda sonuçların alan yazın ve araştırmaya uygunluğu değerlendirilerek rapor oluşturulmuştur. Katılımcılara farklı isimler verilmiş ve kişisel verileri hiçbir şekilde araştırmada kullanılmamıştır.

4. BULGULAR

4.1 Kanuna İlişkin Genel Görüşler

4.1.1 Öğretmenlerin haklarının gelişmesi

Öğretmenlik Meslek Kanunu' nun çıkarılması, katılımcılar tarafından genel olarak olumlu bir adım olarak değerlendirilmiştir. Özellikle öğretmenlerin mesleki haklarının gelişmesine katkı sağladığı düşüncesi katılımcılar arasında yaygındır. Kanunun, öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemesi ve bu doğrultuda mali haklarının iyileştirilmesi açısından önemli bir yenilik getirdiği belirtilmektedir. İlkokul müdür yardımcısı Uğur Bey kanunu şu şekilde değerlendirmiştir: *“Meslek kanunu daha çok öğretmenlerin mevcut haklarına ilaveten işte Mali, sosyal ve özlük alanında daha iyileştirme yapmak amacıyla çıkarılmış bir kanun. İçerik olarak çok iyi yalnız eksikleri olan bir tanım. Bunun da zaman içerisinde eksikliklerin de gidebileceğini düşünüyorum.”*

Uğur Bey' e göre kanunda öğretmenlerin mevcut haklarına ek olarak mali, sosyal ve özlük haklarını iyileştirmek amaçlanmıştır. Uğur Bey içeriğin iyi olduğunu ve eksikliklerin zamanla düzelebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Algın Deniz Bey de kanunda öğretmenler için geniş haklar olduğundan bahsetmiştir:

Genel olarak hani başlık olarak değerlendirdiğimde çok güzel bir şey. Biz de istiyoruz zaten çıkmasını. Öğretmenlerin hem özlük hakları, hem korunmaları, hem kariyer basamakları, aynı şekilde aday öğretmenler için de öğretmenlik meslek kanununun çıkmasını ben de istiyordum. Güzel oldu. İçerik bakımından eksikler olabilir. Farklı uygulamalar olabilir ama. Önemli olan bence öğretmenlik meslek kanununun çıkması. Zaman geçtikçe istekler, güncellemeler dahilinde daha da iyi hale geleceğini düşünüyorum.

Görüldüğü üzere bazı katılımcılar kanunun eksiklikleri olduğunu düşünmelerine rağmen öğretmenlik mesleğinin kanuna ihtiyacı olduğunu ve bu ihtiyacın karşılandığını savunmuşlardır. Bununla birlikte katılımcılardan bazıları kanundaki eksiklikler

nedeniyle öğretmenler için yapılacak işlemlerde Öğretmenlik Meslek kanunundan yararlanamadıklarını belirtmişlerdir:

Ekin Hanım: Öğretmenin atıyorum yıllık izni, müdür yardımcısının yıllık izni, mazeret izinleri, ölüm, doğum, süt izni, ücretsiz izinler. Ne yaparsak biz hep 657'ye bakıyoruz. Öğretmenlik meslek kanunu hani şu an adı öğretmenlik meslek kanunu. İçerisinde bizim böyle yararlanabileceğimiz bir şey yok şu an. O yüzden zaten hani öğretmenlik meslek kanunu adı çok geçiyor ama işimizi idare olarak benim kullandığım bir şey değil yani.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun uygulanması sürecinde yaşanan bazı eksiklikler ve aksaklıklar da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Kanunun mevcut haliyle tüm ihtiyaçları karşılamadığı ve daha fazla güncelleme ve iyileştirme gerektirdiği belirtilmektedir. Katılımcılar, kanunun bir başlangıç olarak görülmesi gerektiğini ve zamanla eksiklerin giderilmesi gerektiği konusunda hemfikir olduklarını ifade etmektedir. Bu süreçte, öğretmenlerin geri bildirimlerinin dikkate alınması ve kanunun sürekli olarak geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Katılımcılar, kanunun daha geniş kapsamlı bir şekilde ele alınarak, öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Buna ek olarak yukarıdaki katılımcı ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mevcut haliyle yeterli olmadığı ve sürekli olarak güncellenmesi gerektiği dile getirilmiştir. Bu konuda Emre Bey kanundaki değişikliklerin eksiklikler görüldükçe yapılmasının doğru olacağını savunmuştur. *“Burada şunu belirtmek istiyorum bu öğretmenlik mesleki eğitimle ilgili olduğu için yaşayarak zamanla daha çok eksikler görüyoruz zamanla değişmesi geliştirilmesi gereken kanun olarak görüyorum.”*

Emre Bey kanunun, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi ve haklarını koruma konusunda daha fazla adım atılması gerektiği vurgulanmaktadır. Kanunun, öğretmenlerin mali ve sosyal haklarını iyileştirme noktasında önemli bir başlangıç olduğu, ancak daha fazlasının yapılması gerektiği görüşü yaygındır. Genel olarak katılımcılar, öğretmenlerin haklarının daha geniş kapsamlı bir şekilde ele alınması ve sürekli olarak iyileştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu bağlamda, kanunun

öğretmenler için sağladığı faydaların zamanla artacağı ve daha fazla destekleyici düzenlemelerin hayata geçirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

4.1.2 Eğitim kalitesine katkıları ve öğretmenlerin mesleki gelişim ilişkisi

Araştırma sürecinde pek çok katılımcı, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun eğitim kalitesine katkı sağlaması gerektiğini düşünmektedir. Bu doğrultuda, kanunun getirdiği unvan sisteminin eğitimde kaliteyi artırmak adına önemli bir adım olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak, mevcut sistemin eğitim kalitesine tam olarak katkı sağlayamadığı, bu unvanların verilme sürecinde daha çeşitli ve kapsamlı kriterlerin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Sadece kıdeme dayalı bir değerlendirme yerine, öğretmenlerin mesleki performansları ve gelişimleri de dikkate alınmalıdır. Melek Hanım, bu konuda mevcut sistemin eksiklerine dikkat çekmektedir:

Şimdi bir kişinin adının başında uzman ya da başöğretmen gibi bir unvan varsa onun eğitim sisteminin çok iyi olması gerekir bence. Ne katmış çocuğa ne fayda sağlamış eğitime bunlara bakmak lazım yoksa 10 yılda bir unvan 20 yılda bir unvan ama sadece yıl sayesinde var o zaman anlamı ne?

Bu açıklama, mevcut sistemin kıdeme dayalı bir yapıyla sınırlı kalmasının, öğretmenlerin gerçek potansiyelini ortaya koymada yetersiz kaldığını göstermektedir. Dolayısıyla önemli oranda katılımcıların, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için kanunun daha esnek ve geniş kapsamlı olması gerektiğini vurguladığı söylenebilmektedir. Mücahit Bey ise unvan kriterlerinin daha geniş kapsamlı olması gerektiğini belirtmektedir:

Kriterler, özellikle ilk etapta kıdem süresi dikkate alınmalı. Kıdem süresinden sonra sadece bir sınav değil de birçok, ne bileyim, kurum amirinin notu olabilir. Sonra işte yazılı sınav notu olabilir. Daha sonra memurların ek 1, ek 2 puanları söz konusu olabilir. Bunların hepsiyle birlikte bir bütün oluşturulabilir. Bu durumda sadece ölçüt tek alanda değil de birçok alanda yapılarak öğretmenlerin de, kendini geliştirmesi için bir fırsat verilmiş olur ya da kendini geliştiren öğretmenlere bir ayrıcalık, öncelik tanınmış olur.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için, mevcut unvan sisteminin geliştirilmesi gerektiği yönünde genel bir görüş hakimdir. Unvan ediniminde kıdem ile birlikte farklı kriterlerin olmasının öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri açısından etkili olacağını düşünmektedir. Yazgülü Hanım bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

Sadece yılla uzmanlık belirlenemez. Ölçütler bence yetersiz. Bir saatlik, bir buçuk saatlik, şimdi de online. Bu sınavlarla benim uzmanlığımı belirleyemezler. Ama ben 10 yıl içerisinde ben meslekle ilgili hangi tecrübelerle, hangi projelerde, hangi avantajlı ya da dezavantajlı bölgelerde neyi nereden alıp nereye getirdim, öğrenmeyi sevdirebildim mi? Öyle ya da böyle bir sınav gerçeği var Türkiye'de. LGS sınavlarındaki durumum nedir ya da ilkokulda öğrencilerle kendi başlarına özgüven konusunda deneyimlemelerinde ne kadar yardımcı olabildim? Bütün bunlara bakılması gerekiyor ve şu anki sistem bunlara bakmadan sadece bir sınavla bunu yapıyor diye düşünüyorum.

Dolayısıyla katılımcılar, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun eğitim kalitesine katkı sağlaması için mevcut sistemde çeşitli iyileştirmeler yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle, mevcut sistemin yalnızca bir sınava dayalı olarak yaptığı değerlendirmeler yetersiz bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki performanslarını, eğitimdeki katkılarını ve öğrenci başarılarını dikkate alan daha kapsamlı kriterlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu tür düzenlemelerin hem öğretmenlerin mesleki tatminini artıracak hem de eğitimde daha yüksek standartlar oluşturacak vurgulanmıştır. Eğitim kalitesine yapılan bu katkılar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyeceği birçok katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

4.1.3 Kanununun toplumdaki öğretmen algısı ve veli ilişkilerine etkisi

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun toplumda öğretmenlik algısı üzerindeki etkisinin sınırlı kaldığını dile getiren birçok katılımcı kanunun, öğretmenlerin itibarına beklenen katkıyı sağlamadığını ve toplumda yeterince tanınmadığını ifade etmiştir. Özellikle velilerin, öğretmenlerin unvanlarına dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle de

uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik gibi unvanların veliler tarafından fark edilmediği belirtilmiştir. Toplum genelinde, öğretmenlik mesleğine yönelik farkındalığın artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Hasan Bey, öğretmenlerin itibarının yalnızca kanunlarla değil, toplum içinde daha görünür kılınması gerektiğini ifade etmiştir:

Yani öğretmene saygı, öğretmenin mali haklarının korunması. Bunlar yıllardır vardı ama yapılmıyordu. Sadece kanunda olanlarla olacak bir şey değil. Bu toplumun içinde hani görünür bir şekilde öğretmenin değerinin bence hani kanunlarla değil de gerçek hayatta verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu da baş öğretmen olarak uzman öğretmen olarak sınırlandırarak veya ayrıştırarak demiyorum hani tırnak içerisinde söylüyorum onu. Basamakları ayırarak diyelim. Hani yapılmasından öte toplum içerisinde daha görünür kılmak gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen işte bakabiliyorsunuz filmlere çok iyi doktor, çok iyi mühendis, çok iyi futbolcu, çok iyi sporcu. Ama bir bakıyorsunuz haberlere, televizyonlara öğrenci döven öğretmen işte tacizde bulunan öğretmen. Hep bu haberleri duyuyoruz öğretmenlerle ilgili. Baktığınız zaman da en ufak bir haber. Bizde toplum olarak medya da bu konuda çok suçlu maalesef. O anlamda baktığınız zaman.

Hasan Bey gibi düşünen bazı katılımcılar da kanunun öğretmenlerin toplum içindeki algısına yönelik beklentileri karşılayamadığını belirtmektedir. Kanunun, öğretmenlerin itibarını artıracak ve toplum nezdinde değerlerini yükseltecek somut adımlar atmamak yerine, daha çok maddi düzenlemelerle sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Medyada ve toplumda öğretmenlerin itibarının zaman zaman zedelenmesi, mesleğin saygınlığını olumsuz etkileyen bir faktör olarak gösterilmiştir. Bu durum, kanunun öğretmenlerin toplumsal statüsünü güçlendirecek şekilde ele alınması gerektiği yönünde bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. İsmail Bey, velilerin öğretmenlerin unvanlarına yönelik farkındalık eksikliğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Şu anda işin açıkçası o noktada değil. Yani öğretmen uzmanmış, normal öğretmenmiş, başöğretmenmiş, şu anda velilerin henüz bunu kavradığı kanaatimde değilim.”*

İsmail Bey günümüzde unvanların velilerin gözünde henüz olması planlanan noktada olmadığını belirtmiştir. Uğur Bey de, velilerin öğretmen unvanları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve kulaktan dolma bilgilerle hareket ettiklerini belirtmiştir:

Şöyle veliler, tabii okuyanları ayrı tutuyorum ama çoğu bu kanunun ne demek olduğunu bilmiyorlar. Kulaktan dolma bilgilerle, duyumlarla hareket ederler. Öğretmenleri sen uzman öğretmensin, baş öğretmensin veya ücretli öğretmensin diye acımasızca eleştirdiklerine şahit oldum. O yüzden okumadan karar vermemeleri gerektiğini düşünüyorum. Ama okuyanlar, araştıranlar zaten bu konuya vakıf ve bu tarz şeylere zaten girmiyorlar.

Katılımcıların çoğu, uzman öğretmen ya da başöğretmen unvanlarının veli nezdinde belirleyici bir rol oynamadığını belirtmektedirler. Velilerin daha çok öğretmenlerin kişisel deneyimlerine ve okullarındaki genel algıya göre hareket ettikleri, unvanların bu kararlarda etkili olmadığını ifade edilmiştir. Benzer şekilde Hasan Bey de, velilerin öğretmenlerin unvanlarına karşı duyarsız olduğunu ifade etmiştir:

Kesinlikle ben öyle bir şey görmedim yani şeydeyken okulunda böyle bir sen uzmansın ben başöğretmenim sen öğretmensin böyle bir şey. Veya öğretmen velilerden gelip hocam ben uzman öğretmende çocuğum okusun. Benim başöğretmende çocuğum okusun kesinlikle böyle bir şey değil böyle. Gidin okullara tercih edenler şu öğretmeni istiyorum diye bakın yani muhtemelen öğretmenin ne olduğunu bilmiyordur. Başöğretmen uzman öğretmenin hiçbir şekilde haberi yoktur. Bilmez yani bence o tamamen hani nasıl söyleyeyim kullanılmak için oluşturulmuş bir aparat diye düşünüyorum.

Hasan Bey' e göre velilerin çocuklarını öğretmenlere emanet ederken unvanlara dikkat etmediklerini, bunun yerine daha önceki tecrübelerden ya da başkalarının önerilerinden yola çıkarak tercih yaptıklarını vurgulamışlardır. Velilerin bir öğretmeni tercih ederken onun uzman ya da başöğretmen olmasına değil, genel olarak ne kadar iyi bir eğitimci olduğuna odaklandıkları belirtilmiştir. Hasan Bey' in aksine Emre Bey, unvanların veliler üzerindeki etkisine dair şu gözlemlerde bulunmuştur: *“Bir kere velileri etkiler en basitinden aklıma gelen veliler mutlaka etkilenecektir. Veliler diyecek benim*

öğretmenim başöğretmen sizin öğretmen uzman öğretmen gibi. Bunlara maruz kalacağız.”

Emre Bey ilerleyen zamanlarda velilerin unvanlara dikkat etmeye başlayacağını belirtmiştir. Fakat birçok katılımcıya göre, unvanlar veli tercihlerinde belirleyici bir etki yaratmadığını göstermektedir. Algın Deniz Bey de velilerin öğretmen unvanlarına olan ilgisizliğini şu şekilde dile getirmiştir:

Hiçbir veli gelip de bize hocam şu öğretmen, uzman öğretmen, şu öğretmen, başöğretmen ben o nedenle çocuğumu bu öğretmene yazdırmak istiyorum diye bir şey söylemedi. Ben hiç böyle bir taleple karşılaşmadım. Çünkü velilerin testi daha doğru bir test olduğunu düşünüyorum. Çocuklara bir önceki çocuğu okumuş ya da komşusunun çocuğu okumuş. O okulda en beğenilen öğretmen kimse. Talep ona oluyor. Yoksa uzman öğretmen ya da başöğretmen diye bir seçicilik veya talep yok velide şu anda.

Araştırmanın çoğu katılımcısı, unvanların veliler tarafından bilinmediğini veya önemsenmediğini belirtmişlerdir. Bu unvanların öğretmenlik mesleğinde belirleyici bir etkisinin olmadığını ifade etmektedirler. Velilerin, öğretmenlerin unvanlarına değil, daha çok kişisel deneyimlerine ve mesleki yeterliliklerine önem verdikleri gözlemlenmektedir, dolayısıyla veli-öğretmen ilişkilerinde anlam taşımadığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun öğretmen-veli ilişkilerini güçlendirmek yerine, bu konuda sınırlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmaktadır. Katılımcıların bu gözlemleri, öğretmenlerin toplumsal itibarını artırmaya yönelik kanunların, uygulamada beklenen sonuçları vermediğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

4.1.4 Kariyer basamaklarına yönelik görüşler

4.1.4.1 Motivasyon ve iş doyumunu sağlaması

Birçok katılımcının ifadelerine göre, kariyer basamaklarının öğretmenler üzerindeki etkisi, mesleki motivasyon ve iş doyumunu açısından kritik bir rol oynamaktadır. Katılımcılardan birkaçı, bu basamakların kendileri için bir statü ve motivasyon kaynağı olduğunu, dolayısıyla mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olduğunu

belirtmişlerdir. Mücahit Bey, unvanların öğretmenler için bir sonraki adımı görebilme ve bu adımı başarma isteği yarattığını ifade etmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken motive edici bir unsur olduğunu dile getirmiştir:

Yani ünvanlar olmalı elbette. Ki herkes bir sonraki adımı görebilmeli. Bir sonraki adıma geçebilmek için bir mücadele etmeli. O adıma ulaştığı zaman bir kendini iyi hissetmeli. Sonra önünde bir başka adımın olduğunu düşünmeli. Bu yani her meslekte olduğu gibi bir şeydir. Mesleği ve o mesleği yapan kişinin için bir şeydir. Kendini, mesleğini icra etmekte bir motive eden bir durumdur.

Araştırma katılımcılarının bazıları, kariyer basamaklarında ilerlemenin, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını canlı tuttuğunu belirtmiştir. Bir sonraki adımı görmek ve o adımı başarmak için çaba sarf ederken, bu süreçte mesleklerine olan bağlılıklarının pekişeceğini dile getirmişlerdir. Çoğu katılımcı, unvanların öğretmenlerin motivasyonuna etki sağlayabileceğini belirtmekle birlikte bu etkinin şu anki durumda maddi boyutta olduğunu söylemiştir. Aynı katılımcılar, unvanlara sahip öğretmenlerin ek haklara ve ödüllere sahip olursa motivasyonlarının artacağını ve mesleklerinde ilerleyebilmek ve daha yüksek unvanlar elde edebilmek için çaba sarf edeceklerini belirtmiştir. Fakat bu noktada kanunun yetersiz kaldığını ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı düzenlemelerin yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Hasan Bey, öğretmenlerin motivasyonlarına yönelik şu ifadeleri paylaşmıştır::

Benim gördüğüm kadarıyla unvanlar maddi anlamda öğretmenlere katkı sağladı ve azda olsa motivasyonlarını etkiledi. Ama yeterli değil. Öğretmenin kafasında para problemi olmaması lazım ki işine derslerine odaklansın, işinde daha iyi olabilmek için yeni yollar arasın. Sadece maddiyattan bahsetmek olmaz tabi. Unvanlar öğretmenlere öyle bir statü kazandırmalı ki her öğretmen o yetkinliğe ulaşmak istesin. Ama bunun için kanuna eklenmesi gereken şeyler var bence.

Hasan Bey, unvanların sağladığı maddi kazancın öğretmen motivasyonuna etkisinden bahsederken unvanların yalnızca bu çerçevede kalmaması gerektiğini, eğitim süreçlerine daha fazla katkı sunulabilmesi için kanunda değişikliğe gidilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer görüşe sahip İrem Hanım, kariyer basamaklarının sağladığı

motivasyonun büyük ölçüde maddi kazançla ilişkili olduğunu belirtmiştir: “Bir yandan da heyecanla 20 yılımı dolduracağım, çok az kaldı baş öğretmenliğe geçeyim isteyenler var. Ama bu isteklerin tamamı ünvan için oluşmuş istekler değil. Yani adının önünde baş öğretmen yazacağı için istediği bir motivasyon değil aslında. Tamamen ücret motivasyonu.”

Bazı katılımcılar, kariyer basamaklarıyla elde edilen maddi kazancın, iş doyumunu artıran önemli bir faktör olduğunu dile getirmiştir. Mesleklerinde ilerledikçe elde ettikleri ünvanlar sayesinde maddi kazanç sağladıklarını ve bu durumun işlerinden aldıkları tatmini artırdığını ifade etmişlerdir. Maddi tatminin, öğretmenlerin daha iyi bir yaşam standardı elde etmelerine olanak tanıdığı ve bu durumun mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

4.1.4.2 Ekonomik getirinin olması

Katılımcıların ifadelerine göre, kariyer basamaklarının ekonomik getirisi, öğretmenler açısından önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik ünvanlarının getirdiği maddi kazancın, öğretmenlerin ekonomik durumlarını iyileştirdiğini ancak bu ünvanların sahip oldukları diğer avantajlardan ziyade daha çok maddi yönleri ile değerlendirildiğini belirten katılımcılar, bu ünvanların mesleki gelişim ya da manevi tatmin açısından beklenen etkiyi yaratmadığını ifade etmiş, buna karşın maddi getirinin ünvanların en belirgin avantajı olarak öne çıktığı görülmüştür. Muammer Bey, sınavların yeterince ayırt edici olmadığını ve bu nedenle ünvanların maddi kazanımlarının dışında bir anlam ifade etmediğini belirtmiştir:

Yeterli görmüyorum. Bir saatlik sınavla olmaz. Çünkü sorulan sorular, zorluk derecesi gerçekten ayırt edici olmadı son sınavda. Çünkü öğretmenler tarafından, kamuoyunda belki bakanlığa, sendikalara bir baskı geldi. Bu baskı da çok kolay sorularla karşılaşmaya getirdi. Yani çok kolay sorulardı. Yapılan sınavdan sonra tabii herkes yüzü gülererek çıktı bakanın söylediği gibi. Ve o çok şu anda gurur duyulacak yani ben baş öğretmen oldum diye gurur duyulacak bir şey de değil yani şu anda. Sadece maddi olarak bize yansımaları var. Yani o kadar.

Muammer Bey ile yakın düşünceye sahip Mücahit Bey, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarının maddi kazanç dışında öğretmenlere farklı bir ayrıcalık sunmadığını ifade etmiştir:

Yani maddi, manevi şu ana kadar bir ayrıcalığını görmedik. Bir şey işte uzman öğretmenlik geldi. Bir artı, bir iyileştirme olarak düşünebileceğimiz. Tabi o da hatalarla birlikte geldi. Onun haricinde de maddi olarak bir şeyimiz yok dediğim gibi normal aşağı yukarı memurlukla kıyaslanan bir maddi gücümüz, maddi güç içerisindeyiz. Farklı bir ayrıcalıklı yönümüzde olduğunu düşünmüyorum.

Bazı katılımcılar, kariyer basamaklarının ekonomik getirisiyle ilgili olarak, bu unvanların öğretmenlerin maaşlarına ve sosyal haklarına doğrudan etki yaptığını ve bu durumun yaşam standartlarını iyileştirme yolunda bir adım olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Ancak bu noktada katılımcıların bir kısmı, bu maddi kazanımların unvanların hak edilme sürecindeki zorluk derecesiyle örtüşmediğini ve kariyer basamaklarının esasen maddi bir avantaj sağlamakla sınırlı kaldığını ifade etmektedirler. Ayrıca, unvanların maddi kazancın ötesinde öğretmenlik mesleğinin itibarını artırmadığı ve öğretmenlerin iş yükünü hafifletmediği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

4.1.4.3 Unvanların öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmesi

Kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik ettiği, unvanların öğretmenlere sağladığı statü ve maddi kazanımlarla yakından ilişkili olduğunu belirten Emre Bey, bu unvanların öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda etkisi olabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmenlerle ilgili olarak bu durumları 2 aşamaya ayırabiliriz. Bir öğretmenlerin, özlük hakları, kariyerleri, diğer tarafta da o öğretmenlerinin kendilerini geliştirmesi için olmak üzere 2 başlık altında toplayabiliriz. Öğretmenlik kanununda öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemeleri ve kendilerini diri tutmaları yönünde güncelleme var gibi görünüyor.

Emre Bey özellikle unvanların öğretmenlerin, mesleklerinde ilerleyebilmek için bir hedef oluşturabileceğini ve bu süreçte daha fazla çaba sarf edebileceklerini belirtmiştir.

Katılımcılardan birkaçı, unvanların öğretmenlerin kendilerini geliştirme noktasında daha motive olmalarına yardımcı olduğunu da ifade etmiştir. Bu motivasyon hem mesleki hem de kişisel gelişim süreçlerine olumlu yansımakta ve öğretmenlerin eğitim kalitesine olan katkılarını artırmaktadır. Uğur Bey’ e göre öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri yönünde istekleri kanundan sonra artmıştır:

Çevremizde de doktora eğitimi alanlar var. Sadece Türkiye içinde değil, yurt dışında da bu işi tamamlaması gerektiğini biliyor ve buradan tanıdığım öğretmenler arasında doktora eğitimi için yurt dışına İngiltere’ye giden bir sürü arkadaşım var. Meslek Kanunu çıktıktan sonra ortaya çıktı. Yani daha çok başvurular arttı. Bu arkadaşlarımda onlardan bazılarıydı. Yani bu bakımdan doğru bir kanun olduğunu düşünüyorum.

Uğur Bey, unvanların öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha aktif ve yenilikçi olmalarını sağladığını ve bu sayede eğitim kalitesinin de yükseldiğini vurgulamıştır.

Birçok katılımcı ise unvanların ediniminde nitelik aranmadığı için öğretmenlerin kendilerini bu uğurda geliştirmek için artı bir çaba sarf etmediğini belirtmişlerdir. Bu konuda İsmail Bey şu açıklamalarda bulunmuştur:

Ya o kadar anlamsız bir şey oldu ki. 180, 240 saatlik eğitim dediler çoğu kişi eşine, çocuğuna izletti videoları. Sınava gelirsek hele çok kolay, hiçbir şey ölçmeyen bir sınavdı. E bu şartlarda uzmanlara, başöğretmenlere nitelikli diyebilir miyiz? Bunları almak için ne kattılar kendilerine, hiç. Belki küçük bir kısım doğru düzgün izlemiştir videoları falan.

İsmail Bey’ in sözlerinde görüldüğü üzere unvan ediniminde aranan şartlar öğretmenleri mesleki gelişime teşvik noktasında yetersiz kalmıştır.

4.1.5 Kariyer basamaklarının kıstaslarına yönelik görüşler

Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan kariyer basamakları, katılımcılar tarafından adil olmayan bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Katılımcılar, kariyer basamaklarının

belirlenmesinde kullanılan kıstasların yeterince net ve adil olmadığını, bu durumun öğretmenler arasında huzursuzluk yarattığını ifade etmektedirler. Özellikle, bu basamakların sadece kıdeme veya basit sınavlara dayalı olarak verilmesi, katılımcılara göre öğretmenlerin gerçek potansiyelini yansıtmadığı için eleştirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve katkılarını yeterince değerlendirmeyen bu sistemin, eğitimde kaliteyi artırmak yerine, öğretmenler arasında adaletsizlik duygusunu pekiştirdiği düşünülmektedir. Ekin Hanım, kariyer basamaklarının belirlenmesinde sınavların adil bir kriter olmadığını şu sözlerle ifade etmektedir:

Zümre başkanı olmak. İdareci olmak falan o kriterler var. Ama yani o zaman sınav olmamalı yani. Çünkü sınavın onunla bir alakası yok. Yani sınav ya şöyle aslında şimdi sınava girip uzman öğretmen yapıyorsun sınava girip atanan birisini öğretmen olarak görmeyip tekrar çıkartabiliyorsun yani. Yani o zaman sınav olmasın yani o zaman. Belli nitelikler olsun onu dolduranlar yapsın yani mesela uzman öğretmen dediğin gibi. Tamam o zümre başkanlığı falan var ama şimdi zümre başkanlığı son 1-2 yıl ciddi bir şekilde yapılıyor. Önceden zümre başkanlığı ben işte 16 yıldır çalışıyorum. İlk 5-6 yılda zümre başkanlığının hiçbir önemi yoktu ki kağıt üzerinde zümre başkanıydı yani.

Ekin Hanım' a göre performansa dayalı ölçütler olduğu sürece sınav gereksiniminin olmadığını fakat performans ölçütlerinin de daha gerçekçi kriterlere dayanması gerektiğini belirtmiştir. Muammer Bey de, unvanların sınavla alınmasının anlamsız olduğunu belirterek, bu unvanların öğretmenler arasında saygınlık yaratmadığını ifade etmektedir:

Onunla (unvanı ile) gurur duyacağını düşünüyorum. Velisinin de ona, doktora yapan öğretmene farklı bakması gerektiğini ama onun da veliye duyurması gerektiğinin kanısındayım. Çünkü bilinmeyen bir şeye kimse değer vermez. Onun bilinmesi gerekir veli tarafından. Kapısının üstünde de yazılması lazım. Ama bir sınavla bu ünvanı alıp da kapının üstünde yazılmasında pek bir anlamı yok bence.

Muammer Bey unvanların yalnızca bir sınavla alınmaması gerektiğini ve unvanı olan öğretmenlerin unvanlarını gururla taşıması gerektiğini vurgulamıştır. Birçok katılımcıya

göre Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mevcut haliyle, kariyer basamaklarının yeterince iyi tanımlanmamış olması, öğretmenler arasında farklı algılara yol açmaktadır. Bazı katılımcılar da uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik gibi unvanların sadece yıllara dayalı bir sistemle verilmesinin, öğretmenlerin mesleki performanslarının göz ardı edilmesine neden olduğunu belirtmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini ve kariyer basamaklarının adil bir şekilde belirlenmediği algısını güçlendirdiğini ifade etmektedirler. Ayrıca, bu unvanların verilme sürecindeki belirsizliklerin, öğretmenler arasında hiyerarşik bir huzursuzluk yarattığı düşünülmektedir.

Kayra Bey, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamakta ve sınavların bu değerlendirme için yetersiz olduğunu ifade etmektedir:

Öğretmenin performansı ile bu unvanlar verilecekse verilmeli. Yani atıyorum projeye katılmış mı? Öğretmen okulda etkinlik yapmış mı? Derse girip çıkmanın dışında okula nasıl bir değer katmış. Öğretmen ya da idareci. Yani rutin yerine getirmesi gereken görevlerin dışında ekstra neyi var? Buna göre bir performans değerlendirmesi yapıp bu unvanlar verilebilir. Eğer sınav olacaksa bu şekilde bence, yani bilgiyi ölçüp veriyorlar diyeceğim ama bilgi de ölçmüyor. Neyi amaçladığını anlamış değilim. Sınava giren birisi olarak.

Kayra Bey öğretmen performanslarına odaklanılarak öğretmenlerin proje, etkinlik gibi ölçütlerle unvanları elde etmesini savunmuştur. Mücahit Bey ise, kriterlerin yeterince net belirlenmemiş olmasının öğretmenler arasında huzursuzluk yarattığını dile getirmektedir:

Hatalar derken işte bir uzman öğretmenlik, baş öğretmenlik mevzuunda burada kriterlerin tam konamadığını, meslek grubu içerisinde insanların eleştirel baktığını, tam bir barış havası yaratılamadığını gördük. Bu kriterlerin tam konamamış olmasından dolayı veya işte bunun sınavla da üstesinden gelinemeyeceğini düşünüyorum. Yani bir sınav konulduğu zaman çok kıdemli bir öğretmenin, bilgileri taze yeni bir öğretmenin aynı sınava girdiğini ve o genç öğretmenin taze bilgilerle daha başarılı olabileceğini ve kıdemli öğretmenin belki o başarıyı gösteremeyip baş öğretmenliğinden uzak

kalabileceğini, durumları da söz konusu olduğu için yani kriterlerin iyi konmadığını düşünüyorum. Bunlar meslek grubu içerisinde, tabi biraz da hiyerarşi bakımından da baktığımız zaman bir huzursuzluk söz konusu olacaktır mutlaka.

Mücahit Bey gibi birçok katılımcı tarafından kariyer basamaklarına ilişkin sınavların niteliği de eleştirilmiştir. Sınavların, öğretmenlerin bilgi ve yetkinliklerini yeterince ölçmediği, dolayısıyla bu sınavlara dayalı olarak unvan verilmesinin adil olmadığı düşünülmektedir. Özellikle, öğretmenlerin farklı branşlarda olmasına rağmen aynı sınavlara tabi tutulmasının, mesleki gelişimlerini yeterince yansıtmayan bir sistem olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin kariyer basamaklarına ulaşma sürecinde karşılaştıkları adaletsizlikleri daha da belirgin hale getirdiği dile getirilmektedir. Mücahit Bey, sınav kriterlerinin öğretmenler arasında adaletsizlik yarattığını şu şekilde ifade etmektedir:

Şu anda giren öğretmenlerin hepsi, bu konularda hiçbirisi engelle karşılaşmadı. Herkes bir şekilde bir seminer, çalışma veya proje bir şeyler sundular. Ama bunların içeriğine baktığımız zaman dediğimiz gibi herkesin rahatlıkla ulaşabileceği, birinin diğerinden farkı olmayan bir kriter. Yani kriterlere ulaşmakta hiçbir sıkıntı olmadı. Bunlar biraz daha çeşitlendirilip ya da yapıldığı takdirde onların daha ön plana çıktığı kriterler olabilir.

Katılımcıların çoğunluğu, kariyer basamaklarına ulaşmak için kullanılan kıstasların daha geniş ve çeşitli olması gerektiğini savunmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin projelerde yer alması, okulda gerçekleştirdikleri etkinlikler ve eğitimde yaptıkları yeniliklerin de değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Sadece yıllara dayalı bir sistem yerine, öğretmenlerin mesleki katkılarının ve başarılarının da göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır.

İsmail Bey: On yılını dolduran ya da beş yılını dolduran bir öğretmenliği biz eğer uzman olarak planlıyorsak bunun çocuklarla ilgili yaptığı yenilik ne? Yani çocuklara ne kazandırmış? Ya da yeni eğitim bakış açısıyla eskiyle yeniyi harmanlayıp ne çıkarmış? Ya proje ne çıkarmış? Erasmus ne çıkarmış? İşte TÜBİTAK projeleri ne çıkarmış? Aslında bu ve buna benzer noktaları referans

olarak o kişiıyi uzman yapabiliriz. Bunlardan sonra belli bir aşamadan sonra işte hangi okulu kurmuş ya da okul kurulumunda bir değişik tarzı var mı? Yani değişik tarz ne gelişir?

İsmail Bey, bu tür bir değerlendirmenin, öğretmenlerin gerçek potansiyellerini ortaya koymalarına ve kariyerlerinde adil bir şekilde ilerlemelerine olanak tanıyacağına inanmaktadır. Yazgölü Hanım, uzman öğretmenlik sınavındaki soruların öğretmenlik mesleğini yeterince yansıtmadığını ve sistemin yetersiz olduğunu düşünmektedir: *“Öğretmenlik meslek kanununun yetersiz olduğunu düşünüyorum. Uzman öğretmenlik ve baş öğretmenlik olarak getirilen, iyi niyetle getirilen, bir çalışmanın içinin çok doldurulmadığını düşünüyorum. Uzman öğretmenlik sınavındaki sorularla öğretmenlik mesleğini bir parça daha düşürdüklerini düşünüyorum.”*

Yazgölü Hanım’ a göre unvanların getirilmesi iyi bir amaç için olsa bile sınavdaki soruların kalitesi nedeniyle öğretmenler için olumsuz etkiye neden olmuştur.

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik gibi unvanların verilmesi sürecinde, yüksek lisans veya doktora gibi akademik derecelerin de önemli bir kıstas olarak ele alınması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak, bu derecelerin eğitimle doğrudan ilgisi olmayan alanlarda yapılması durumunda aynı değeri taşımadığına dikkat çekilmektedir. Algın Deniz Bey de, yüksek lisans ve doktora gibi akademik derecelerin öğretmenlik mesleğiyle doğrudan ilgisi olmadığında, unvanların güven vermediğini belirtmektedir:

Yani yıl esaslı verildiği için onu söylememiz pek mümkün değil. Yüksek lisans yapanlara uzman öğretmenlik, doktora yapanlara baş öğretmenlik veriliyor ama bilemiyorsunuz sonuçta o kişiı neye göre bunu aldı. Böyle bir karmaşıa oluştuğu zaman da insanlarda ünvana karşı bir şey oluşmuyor. Güven oluşmuyor.

Bazı katılımcılar, eğitimle ilgili alanlarda yapılan akademik çalışmaların, öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemeleri açısından daha fazla değeri görmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu tür ayrımların yapılmaması durumunda, kariyer basamaklarının adil olmadığı yönündeki eleştirilerin artacağı ifade edilmektedir. İrem Hanım, kariyer basamaklarının yıl esaslı verilmesinin adaletsizlik yarattığını şu sözlerle dile getirmektedir: *“Yetersiz miyim uzman öğretmen olmak için? Hayır. Ancak 10 yılın*

dolması mı gerekiyor? Kanuna göre evet dolması gerekiyor. Ama ben mi yetersizim? Hayır yetersiz değilim uzman olmak adına. En önemli sebeplerden biri bu.”

Kariyer basamaklarına ulaşma sürecinde, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ve performanslarının göz ardı edilmesi, bu sistemin zayıf yönlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Katılımcıların çoğunluğu, öğretmenlerin yıllarca çalıştıktan sonra dahi bu unvanlara ulaşamamalarının, adaletsizlik duygusunu pekiştirdiğini belirtmektedir. Özellikle, genç öğretmenlerin daha taze bilgilerle sınavlarda başarılı olabilmelerinin, kıdemli öğretmenlerin ise bu süreçte geride kalmalarına neden olduğu ifade edilmektedir. Birçok katılımcı, bu durumun öğretmenler arasında mesleki bir dengesizlik yarattığını ve kariyer basamaklarının adil olmadığı yönündeki algıyı güçlendirdiğini belirtmektedirler. Mevcut sistemde bu unvanların yalnızca yıllara dayalı olarak verilmesinin, öğretmenler arasında hem maddi hem de manevi bir eşitsizlik yarattığı ifade edilmektedir. Bu durumun, kariyer basamaklarının adil olmadığı algısını daha da güçlendirdiğini belirtmektedir.

4.1.6 Kariyer basamaklarının öğretmenlik süresine odaklı olması

Birçok katılımcı kariyer basamaklarının öğretmenlik süresine odaklanmasını adil bulmadıklarını belirtmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çabalarının tam anlamıyla takdir edilmediğini düşündürdüğü belirtilmektedir. Katılımcılar, yalnızca belirli bir süreyi tamamlamanın yeterli görülmesini, eğitimde kaliteyi artırma amacına hizmet etmeyen bir yaklaşım olarak değerlendirmektedirler. Hasan Bey, öğretmenlik süresinin sınırlandırılmasının adil olmadığını belirtmektedir:

Yani bu süreyle sınırlandırmak, on yılla, yirmi yılla sınırlandırmaktan öte proje yapan, kendini geliştirmiş, kendini ispatlamış, öğrencileriyle iletişimi doğal olarak hani baktığınız zaman, hani şöyle söyleyelim, bunu ne zaman hissedersiniz? İki senede, üç senede anlarsınız bir öğretmenin yapıp yapamayacağını, ne kadar iyi olup olmadığını anlarsınız. Hani bu süreyi beklemeden yine diyorum, kendini yetiştirmiş, kendini kanıtlamış, hakikaten öğretmenlik yapan öğretmenlerimizin bence o yıllardan önce de bu haklarının verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani yılla sınırlandırılmamalı.

Hasan Bey gibi katılımcıların çoğuna göre de öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerleme sürecinde sadece hizmet süresinin dikkate alınmasının, genç ve dinamik öğretmenlerin potansiyellerini gösterme fırsatını engelleyebileceği söz konusudur. Bu sınırlı yaklaşımın, öğretmenler arasında motivasyon kaybına ve mesleki tatminsizliğe yol açabileceği belirtilmektedir. Özellikle, hizmet süresinin yanı sıra öğretmenlerin projelere katılımı, öğrencilerle olan etkileşimleri ve eğitimdeki yenilikçi çalışmaları gibi unsurların da değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Muammer Bey, öğretmenlik süresinin yanı sıra yüksek lisans ve doktora gibi akademik çalışmaların da önemli olduğunu ifade etmektedir:

Bence yılın önemi yok. Yani bence onun için doldurmanın önemi yok. Tamam belki idarecilik için gerekebilir ama ben şöyle söyleyeyim. Yani 10 yıl hiç sadece tamam öğretmenlik yapmak da bir deneyim, tecrübe. Uzun yıllar 10 yıl, 20 yıl. Ama, bir taraftan öğretmenlik yaparken bir taraftan da yüksek lisans doktora yapmak, bilgilerini tazelemek, güncel bilgileri takip etmek, donanımını arttırmak.

Muammer Bey' e göre mesleki başarıların ve katkıların göz ardı edilmesinin, öğretmenler arasında adil olmayan bir rekabet ortamı yaratmaktadır. Katılımcıların birçoğu, sistemin öğretmenlerin performansını ve mesleki gelişimlerini yeterince yansıtmadığını ifade etmektedirler. Bu durumun, eğitimde daha yüksek standartların sağlanması açısından da olumsuz bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Katılımcılar, kariyer basamaklarının yalnızca süre odaklı olmasının, öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri için teşvik edici olmaktan uzak olduğunu ifade etmektedirler.

Çoğunlukla katılımcılar, öğretmenlik süresine dayalı sistemin, öğretmenlerin kariyerlerinde adil bir şekilde ilerlemelerini engellediği görüşündedir. Özellikle, genç öğretmenlerin mesleklerinde yenilikçi çalışmalar yapmasına rağmen, yalnızca süreye bağlı olarak ilerleyememesi, onların motivasyonunu zayıflattığı belirtilmektedir. Bu nedenle, katılımcılar, kariyer basamaklarının daha geniş ve çeşitli kriterlere dayanması gerektiğini savunmaktadırlar. Kayra Bey, hizmet süresine dayalı sistemin olabileceğini fakat hizmet süresi uygun olan öğretmenlerden hak edenlerin unvan alması gerektiğini şu sözlerle dile getirmektedir:

Ben öncelikle hizmet süresinin esas alınması gerektiğini düşünüyorum. Ama illa bir sınav olacaksa onun yazılı sınav değil. Belli performans kriterleri konup o kriterleri yerine getiren insanların bunu hak etmesi gerektiğine inanıyorum. Ama ücret eşitsizliği burada söz konusu aynı işi yapan 2 farklı öğretmen farklı ücret alıyorlar. Çok mantıklı gelmiyor bana aynı okulda aynı sayıda öğrenci aynı sınıfta okutuyor.

Katılımcılardan bazıları, yalnızca hizmet süresine dayalı kariyer basamaklarının, öğretmenler arasında hiyerarşik bir dengesizlik yarattığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini gösterme şansı bulamadan, sadece kıdeme dayalı bir sistemde yer almak zorunda kalmalarını eleştirmektedirler. Bu durumun, öğretmenler arasında güven kaybına ve huzursuzluğa neden olabileceği ifade edilmektedir. Katılımcılar, kariyer basamaklarının belirlenmesinde daha esnek ve adil kriterlerin kullanılmasının gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Yazgülü Hanım, kariyer basamaklarının yıllara dayalı olmasının öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini şu sözlerle ifade etmektedir: *“Kesinlikle farklılaşmaya gitmeli. Kesinlikle farklılaşmaya gitmeli. Özlük hakları çalıştığın sürece yenileniyor ve güçleniyor olmalı. Yılların geçmesiyle değil, çalıştığın sürece.”*

Öğretmenlerin projeler, yenilikçi yaklaşımlar ve öğrenci başarıları gibi alanlardaki katkılarının değerlendirilmemesi, katılımcıların çoğu tarafından sistemin en zayıf yönlerinden biri olarak görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı, hizmet süresinin ötesine geçerek, öğretmenlerin mesleki başarılarını ve eğitimdeki etkilerini göz önünde bulunduran bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu tür bir yapının, eğitimde kaliteyi artırma amacına daha uygun bir sistem olarak değerlendirildiği belirtilmektedir.

Sadece öğretmenlik süresine odaklanan bir sistemin, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını zayıflatabileceği düşünülmektedir. Katılımcılar, kariyer basamaklarının daha adil bir şekilde belirlenmesi için mesleki başarıların da dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu tür bir yaklaşımın, öğretmenlerin mesleklerinde ilerleme şansı bulmalarını ve eğitimde daha etkin bir rol oynamalarını sağlayacağı ifade edilmektedir.

4.1.7 Hiyerarşi, ayrışma ve çatışma

Çoğunlukla katılımcılar, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarının alınmasında öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin ve başarılarının etkili olmadığını, bu unvanların yalnızca yıllara dayalı elde edildiğini belirterek bu durumun öğretmenler arasında hem motivasyon kaybına hem de mesleki tatminsizliğe yol açtığını ifade etmektedir. Özellikle, aynı işi yapan öğretmenler arasında maaş farklarının bulunması, ancak bu farkların mesleki performans veya katkılarla ilişkilendirilmemesi, sistemin zayıf yönlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Mücahit Bey, uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarının tam olarak yerini bulmadığını şu sözlerle dile getirmektedir:

“Aslında bu da tam yerini bulmamış bir ölçü. Yani dediğimiz gibi uzman öğretmen, aday öğretmen, baş öğretmen, öğretmen diye şey yapıyoruz ama bakıldığı zaman herkes aynı işi yapıyor.”

Bazı katılımcılar, uzman ve başöğretmen unvanlarının, öğretmenler arasında anlamsız bir hiyerarşi yarattığını ve bu hiyerarşik yapının eğitim ortamında olumsuz etkiler doğurduğunu ifade etmektedirler. Bu hiyerarşik yapı, öğretmenler arasında ayrımcılığa neden olmakta ve işbirliği ruhunu zedelemektedir. Bu durumla ilgili Zeki Bey de düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir: *“Ben baş öğretmenim, bu uzman öğretmen. Böyle biraz daha önde olmam gerektiğiyle ilgili, öğretmenler mesela böyle bir sitem duymuştum ben.”*

Zeki Bey’ e benzer düşünce de olan Yazgülü Hanım da unvanlar nedeniyle öğretmenler arasında yaşanabilecek durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Öğretmenlerin içerideki barışı ve huzuru bozacağını düşünüyorum. Ve nitekim de öyle oluyor. Öğretmenler diyor ki; o baş öğretmen hocam ondan isteyin diyor. Baş öğretmen ama sadece yılını tutturmuş Ve bir sınava girmiş. Ama ve lakin okula katkısı ve öğrenciye verdiği noktasında Benim 5 yıllık öğretmenim ondan çok daha aktif, heyecanlı, dinamik, Enerjik ve verici. Barışı bozuyor direkt huzuru bozuyor. Gerçek ölçütlerle yapmazsan bunu huzur bozulur. Senin baş öğretmenlik ya da uzmanlık verdiğin öğretmenin Diğer vermediğin ama daha genç öğretmeninden Daha az çalışıyor ve sisteme daha az fayda

sağlıyorsa İçeride huzur barış kalmaz.

Kariyer basamaklarının okul içinde yol açtığı çatışmalar, öğretmenler arasındaki iş birliğini ve barışı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Katılımcılar, uzman ve başöğretmen unvanlarının, öğretmenler arasında bir ayrımcılık ve hiyerarşi yarattığını ve bu durumun çalışma ortamında huzursuzluklara neden olduğunu ifade etmektedir. Özellikle, kıdemli öğretmenlerin daha fazla maaş almasına rağmen daha az katkı sağlaması, diğer öğretmenler arasında memnuniyetsizlik yarattığı belirtilmektedir. Ekin Hanım, uzman öğretmen unvanının bazı durumlarda anlamını yitirdiğini şu sözlerle dile getirmektedir:

Yani iş yükü olarak bir fark yok ama mesela uzman öğretmen olmayıp da uzman öğretmenden çok daha iyi iş yapan öğretmenler var yani aslına bakarsan mesela 7. 8. yılında ama böyle çok güzel işler yapan ama 11-12. yılında olup da uzman öğretmen olup da yani onun kadar bir şey yapmayan ya da yapmak istemeyen öğretmenler var yani. Yani şöyle aslında bu açıdan baktığın zaman aldığın uzman öğretmen unvanının da bir şeyi yok aslında anlamı yok. Yani sen uzman olmuşsun 5 A” ya giriyorsun rehber öğretmensin ben uzman olmamışım bende 5 A” ya giriyorum ama ben rehber öğretmen değilim. Sen benden aslında daha çok çalışıyorsun yani şöyle mi olmalı uzman öğretmen olduğunda yaptığın işler değişmeli öğretmenden. Yani uzman öğretmen olmamış bir öğretmen şunu dese haksız sayılmaz ben uzman değilim. Ama daha çok çalışıyorum. Aynı şeyleri yapıyoruz ama o uzman öğretmen benim ondan ne farkım var ben daha çok çalışıyorum. O daha az çalışıyor ama benden daha çok maaş alıyor dese haklı olabilir yani haksız sayılmaz.

Katılımcılar, öğretmenlerin aynı işi yapmalarına rağmen farklı unvanlara sahip olmalarının ve bunun maaş farklarına yansımalarının, okuldaki adalet duygusunu zedelediğini ifade etmektedirler. Bu tür farklılıkların, özellikle genç ve dinamik öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir. Aynı sınıflara girip çıkan, aynı iş yükünü paylaşan öğretmenler arasında bu tür farkların bulunmasının, öğretmenlerin birbirine olan güvenini ve iş birliğini zayıflattığı düşünülmektedir. Uğur Bey, maaş farklarının öğretmenler arasında huzursuzluk yarattığını şu şekilde ifade etmektedir:

Aynı sınıfa girip çıkıyorlar. Ama kıdem olarak daha üstün olduğu için diğeri diğerinden daha fazla alıyor. Bu da aslında böyle bir yılgınlığa sebep olabiliyor yeni başlayan için. Çünkü diğerinin seviyesine gelmesi için 10, 20 yıl beklemesi gerekiyor. Ama diğeri zaten o süreleri tamamlamış. Evet belli eğitimlere almış belli bir çile çekmiş, belli bir yıl geçmiş, yani tecrübe kazanmış. Ancak yapılan iş sınıfta uygulanan eğitim aynı olduğu için bu makasın daha azaltılması gerektiğini düşünüyorum.

Uğur Bey unvanlardan sonra öğretmen maaşlarındaki farkın attığını ve öğretmenlerin aynı işi yapmalarına rağmen az kazanmalarının yılgınlık yarattığını belirtmiştir. Algin Deniz Bey, unvanların öğretmenler arasında ayrımcılığa yol açtığını şu sözlerle dile getirmektedir:

Yani uzman öğretmen olanlar ya da baş öğretmen olanlar biliyorsunuz hani bazıları sınıflarının ya da idareciler kapılarına asabiliyorlar. Seçmede böyle bir karışıklık olduğu için uzman olan kişi kendini daha iyi görebiliyor. Baş öğretmen olan kişi kendini daha iyi görebiliyor ama diğer öğretmenler de hani yılım doldu mu ben de alacağım zaten diyor. Hani buradaki kavram kargaşası biraz oluşuyor diye düşünüyorum ben. Ondan dolayı bazı sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Hani öğretmenler arasında uzman öğretmen, baş öğretmen, sen normal öğretmen, sanki vasıfsızmış gibi bir durum oluşabiliyor.

Katılımcıların çoğu, okul içindeki bu türden ayrımcılıkların, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını zayıflatabileceğini ifade etmektedirler. Genç öğretmenlerin, kendilerini daha az değerli hissetmelerinin, onların mesleki gelişimlerine olumsuz yansıyabileceği belirtilmektedir. Ayrıca, uzman veya başöğretmen unvanına sahip olmayan öğretmenlerin, daha fazla çalışmasına rağmen aynı unvanı taşıyan öğretmenlerden daha az maaş almasının, motivasyonlarını ciddi şekilde zayıflattığı ifade edilmektedir.

Tüm bu çerçevede, katılımcıların birçoğu, kariyer basamaklarının bu şekilde uygulanmasının, öğretmenler arasında çatışmalara yol açarak okul içi barışı ve iş birliğini bozabileceğini belirtmektedirler. Katılımcılar, unvanların yalnızca kıdeme dayalı olarak verilmesinin, öğretmenlerin gerçek mesleki başarılarını ve katkılarını göz

ardı ettiğini ve bunun da öğretmenler arasında adaletsizlik algısına neden olduğunu savunmaktadırlar. Eğitimdeki bu tür bir uygulamanın, öğretmenler arasında daha fazla çatışmaya yol açmaması için, unvanların mesleki performansa dayalı olarak yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedirler.

4.2 Sürekli Mesleki Gelişim

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda katılımcıların vurguladığı en önemli unsurlar, hizmet içi eğitimlerin önemi ve bu eğitimlerin sürekli güncellenmesi gerekliliğidir. Meslek Kanunu'nun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine nasıl katkı sağladığı, eğitimlerin nasıl iyileştirilebileceği ve öğretmenlerin bu süreçlerde aktif katılım göstermeleri gerektiği hususları, bu bölümdeki değerlendirmelerin temelini oluşturmaktadır.

Emre Bey: Öğretmenlik kanununda öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemeleri ve kendilerini diri tutmaları yönünde güncelleme var gibi görünüyor. Ama bu daha çok böyle bir zorlama şeklinde değil de kanun şeklinde değil de öğretmenlerin daha bilimsel olarak ve yahut da ne diyeyim bir sınıftaki şeylerin geliştirmeleri açısından kendilerini geliştirmeleri açısından daha çok etkinliklere yer verilmesi. Yani öğretmenlerin daha çok onları tatmin edecek şekilde kendilerini geliştirmesi sağlanmasını düşünüyorum. Buradaki kanunla öğretmenlere kariyer basamakları getiriliyor. Kariyer basamakları da öğretmenlerin bir nevi naylon işler yapmasına, yani ekstra formalite işler yapmasına sebep oluyor. Halbuki bu işin özüne dönmüş olsa öğretmenlere kendilerini yetiştirecek alanlar açılrsa, onların bu alanlardaki bu eğitimleri, alacakları ortamlarını daha iyi sağlamış olsa, öğretmenlerin kendilerini seve seve bilerek bilinçli olarak geliştireceğini düşünüyorum.

Emre Bey' in de belirttiği gibi katılımcıların çoğu, hizmet içi eğitimlerin yalnızca zorunlu tutulmasının yetersiz kaldığını, eğitimlerin öğretmenlerin ilgisini çekecek şekilde güncellenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Mevcut Meslek Kanunu, öğretmenlere sürekli eğitimler sunmayı öngörse de bu eğitimlerin içeriği, öğretmenlerin beklentilerini karşılamaktan uzak olarak değerlendirilmiştir. Emre Bey, bu sürecin daha çok öğretmenleri formalite icabı eğitimler almaya zorladığını ve bu durumun kariyer

basamaklarına ulaşmak için “naylon işler” yapmalarına yol açtığını ifade etmektedir. Ona göre, kanunun öğretmenlere kendilerini gerçekten geliştirebilecekleri alanlar açması ve bilimsel etkinlikler sunması gerekmektedir. Ancak mevcut durumda, öğretmenler bu eğitimlere karşı motivasyon kaybı yaşamaktadır.

Ekin Hanım: Kimisi var kağıttan okuyor gibi zaten. Bir süre sonra zaten sıkılıyorsun. Öyle çok var adam ya da işte kadın konuşuyor konuşuyor yani böyle monoton, dümdüz ekran karşısında zaten ondan sonra onu sen sessize alıyorsun sonra başka bir şey yapıyorsun ya o videoları mesela anlatan kişilere daha hitabı mesela düzgün olan ya da anlatımı güzel olan birileri tarafından anlatılmalı ya da bazıları belki yüz yüze verilebilir yani online her zaman online hem ekonomik oluyor hem daha pratik oluyor karşıdaki kişi için ama mesela çok önem veriyorsan çok önem verdiğin konuları o zaman yüz yüze yapılsın her ilçe yapsın mesela. Bunu uygulaması il bazında belki İstanbul’da zor olur küçük illerde kolay olur da o zaman İstanbul’da ilçeler düzenlesin bunu yani bir şeye hani gönüllülük zorla izleteceksen o zaman maruz bırak yani hani oraya gitsin orada bir şeyler öğrensın yani uygulamalı.

Ekin Hanım, eğitimlerin sunum şeklinin önemli olduğunu vurgulayarak, çevrimiçi eğitimlerin zaman zaman yetersiz kaldığını ve öğretmenlerin bu eğitimlerden fayda sağlayamadığını belirtmiştir. Ekin Hanım’a göre, yüz yüze yapılan eğitimler özellikle daha önemli konular için tercih edilmeli ve bu eğitimler her bölgede organize edilmelidir. Bununla birlikte, eğitimlerin zorunlu tutulmasından ziyade gönüllü bir temele dayandırılması gerektiğini savunmaktadır. Meslek Kanunu’nun bu tür bir yaklaşımı teşvik eden bir yapıya kavuşturulması gerektiği dile getirilmektedir.

Yazgülü Hanım: Kesinlikle yetersiz. Çünkü hizmetiçi eğitimlerde sistem içerisindeki kendi uzman kadrosu ile çözmeye çalışır bakanlık. Ve bu uzman kadro müfettişler, eğitim yöneticileri, okullarda çalışan, kendini iyi hisseden yetişmiş öğretmenlerle bu işi yapar ama bunların dışında akademik çalışma yapmıyor oluşumuz. Globalleşen dünyadan yeniliklere ulaşma noktasında çok ciddi olarak eksik kaldığımızı düşünüyorum. Çok iyi niyetle hizmetiçi eğitimleri sürdürmeye çalışıyor arkadaşlarımız ama gerek literatür taramasında gerek yaşayan dünyada gerek çalıştaylarda şunda bunda çok fazla bilgilerin

harmanlanamadığını görüyorum. Var olan bilgilerin üzerinden Doğan Cüceloğlu'nun deyimiyle bazı şeyler mış gibi yapılmış için yapılıyor. Sertifikalandırmaları için, yapılıyor ama bunların içi dolu değil. İnteraktif öğrenmelerle, bizleri sahada gerçekten bu işi yapan uzmanlarla, ne bileyim ben, Polat Doğru gibi ne bileyim ben, şimdi Sinan Canan gibi uzmanlarla gerek öğrenme gerek yeni teknikler, deneyimler, ölçümler vesairelerin öğrenilmesi gerektiğini, zinde kalınması gerektiğini düşünüyorum.

Yazgülü Hanım da mevcut hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını ve öğretmenlerin globalleşen dünyadaki yeniliklere ulaşmada eksik kaldığını ifade etmiştir. Ona göre, Meslek Kanunu, eğitim içeriklerinin güncellenmesi ve alanında uzman eğitimlerle zenginleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Yazgülü Hanım, öğretmenlerin sahada uygulamalı olarak deneyim kazanabilecekleri, interaktif öğrenme teknikleriyle desteklenen eğitimlerin daha faydalı olacağını belirtmiştir. Ayrıca, eğitimlerin sertifikalandırılmasında, içeriğin dolu olması gerektiğini ve öğretmenlere gerçek anlamda katkı sağlayacak eğitimlerin verilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamıştır.

İrem Hanım: Yani ben uzman öğretmen olacaksam eğer ve bu konuda yıla da bakılacaksa, bunun yanında benim ekstra eğitimler de almış olmam gerekir. Örnek veriyorum daha etkili ders anlatmaya yönelik olabilir. Web2 araçlarının daha etkin kullanılmasına yönelik olabilir. Burada hiçbir, yani yıl dışında ve genel bir sınav dışında hiçbir altyapısı olmadan geçildi bu sisteme. Yani öncesinde bence belirli eğitimlerin alınması gerekiyordu kişilerin. Ve bu eğitimlerden sonra, yine sınava tabi olunabilir ya da olunmayabilir bakanlığın öngörüsü. Ama bu eğitimlerden sonra kişilerin uzmanlık ya da baş öğretmenlik alması gerekiyordu. Çünkü çağımız sürekli değişiyor ve gelişiyor teknolojiyle beraber de. O yüzden bir 30 yıllık öğretmenlikten yani emekliliğine yaklaşmış bir öğretmenden bahsediyorsak, bu gelişime ve değişime açık olan kişilerin olması gerekiyordu. Ben o yüzden de pedagojik bilgilerin ortalama 5 yılda bir eğitimlerle yenilenmesi gerektiğini düşünüyorum.

İrem Hanım ise, pedagojik eğitimlerin belirli periyotlarla yenilenmesi gerektiğini ve teknolojinin hızla değiştiği günümüzde öğretmenlerin bu değişimlere ayak uydurabilmesi için sürekli eğitim almalarının zorunlu olduğunu dile getirmiştir. Meslek

Kanunu'nun bu açıdan yetersiz olduğunu savunan İrem Hanım, özellikle teknoloji kullanımı gibi konularda öğretmenlerin düzenli eğitimlerden geçmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre, öğretmenlerin yalnızca kıdeme dayalı olarak değil, aldığı eğitimlerle kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu bağlamda, Meslek Kanunu'nun bu süreçleri destekleyen ve düzenli aralıklarla yenilenen eğitimlerle öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayan bir yapıya kavuşması gerektiği belirtilmiştir.

Katılımcıların ifadelerine göre, Meslek Kanunu kapsamında sunulan eğitimlerin yalnızca zorunlu tutulması yeterli değildir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla daha etkin ve katılımcı odaklı eğitimler sunulması gerekmektedir. Bu eğitimlerin, alanında uzman eğitimler tarafından verilmesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceği interaktif ortamlar yaratılması ve uygulamalı tekniklerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Meslek Kanunu'nun öğretmenlerin mesleki gelişimine daha fazla katkı sağlayacak şekilde revize edilmesi ve bu eğitimlerin zorunluluktan çıkartılarak öğretmenlerin gönüllü olarak katılmak isteyeceği programlara dönüştürülmesi gerektiği ifade edilmiştir.

4.3 İdarecilik ve Meslek Kanunu İlişkisi

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun idareciler üzerindeki etkileri incelendiğinde, idarecilerin karşılaştıkları zorlukların büyük bir kısmının kanun tarafından yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu, idarecilik görevlerinin genellikle ek görev olarak değerlendirildiğini ve bu nedenle uzun yıllar süren idarecilik süreçlerinin bile resmi bir statüye bağlanmadığını ifade etmektedirler. Bu durumun, idarecilerin mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını olumsuz etkilediği dile getirilmiştir. Muammer Bey, idarecilerin statüleri ve sosyal yan hakları konusundaki kanunda yer alan belirsizlikleri şu şekilde dile getirmiştir:

Okul müdürü, müdür yardımcıları hakkında pek şu anda vurgu yok. Bunun da bir kadroya dediğim gibi bağlanması gerekiyor. Bir il dışında başka bir yere atanırken tekrar öğretmen olarak atanıyorsun. sadece bir il içinde geçmesi bu hakkın, bu da bir sınırlılık. Yani başka bir ile giderken idareci olarak gidebilmek lazım.

Muammer Bey, idarecilere ait hakların kanunda yer almamasına değinerek kanundaki sınırlılıktan bahsetmiştir. İdarecilik ve öğretmenlik arasındaki sorumluluklar ve hakların Meslek Kanunu kapsamında yeterince ele alınmadığı, birçok katılımcının görüşlerinde öne çıkan bir eleştiridir. İdarecilik görevlerinin, öğretmenlikten ayrılarak daha belirgin bir statüye kavuşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Zeki Bey de kanunda idarecilere ait düzenlemelerin yer almamasını şu şekilde dile getirmiştir:

Vallahi ben burada müdür yardımcılarının hiç yer almadığını gördüm. Müdürlerin de sadece bir iki yerde isimlerine rastladım. Onun dışında hiç idare kavramı geçmiyor maalesef. Okullardaki bütün yükler maalesef idarecilerde. Son dönemlerde idareyi bırakıp öğretmenliğe geçen nice arkadaşlarımız var. Şu anda devletimizin idarecilğe hakkıyla, hem mali anlamda hem sosyal anlamda yeterince destek vermediğini görmekteyiz. Sendikalar bunu paylaşıyor, söylüyorlar. Ama hükümet maalesef bunu değerlendirmiyor. Biz gereğinden fazla bir iş yüküne sahibiz. Bunun karşılığını yeterince alamadığımızı düşünüyorum. Hem mali anlamda hem de sosyal anlamda yeterince sahip değiliz. Bütün her şeye koşuyoruz. Okulların tamiratına, okulların maddi sorunlarına, her şeyine koşuyoruz ama diğer konularda isimimiz maalesef geçmiyor. Buna üzülüyoruz.

İdarecilerin, görevleri süresince karşılaştığı sorunları dile getiren Zeki Bey kanunda idarecilerin mali ve sosyal haklar konusunda düzenleme beklediğini belirtmiştir. İdarecilerin görev sürelerinin geçici nitelikte olması, görevlerini sürdüren idareciler üzerinde sürekli bir baskı oluşturmaktadır. Bu belirsizlik, idarecilerin görevlerini tam anlamıyla yerine getirme ve uzun vadeli planlar yapma konusunda tereddüt yaşamalarına neden olmaktadır. İsmail Bey, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Müdür yardımcılarıyla ilgili bir şey görmüyoruz. Şu anda hala müdür yardımcılarını pamuk ipliğine bağlı bir üst amirin iki dudağının arasındaki bir konumdayız. Yani devlet güvencesi yok. Devlet güvencesi yok. Mesela eski sistemde müdür yardımcısı olarak çalıştığımızda biz müdür yardımcısı kadrosuna geçiyorduk. İstedığımız okula istediğimizi tayin isteyebiliyorduk.

İsmail Bey eski sistem ile yeni sistemdeki hakların farklılığından bahsetmiştir. Tüm bunlara paralel olarak idarecilerin karşılaştıkları zorluklar katılımcıların çoğu tarafından, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yetersiz kaldığı alanlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Katılımcıların bir kısmı, idarecilik görevlerinin daha güçlü ve kalıcı bir statüyle desteklenmesi gerektiğini, bunun yanı sıra idarecilerin görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için kanunun bu zorluklara yönelik çözümler üretmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca, idarecilik görevlerinin siyasi baskılardan uzak, bağımsız bir statüye sahip olması gerektiği de katılımcıların ortak görüşlerinden biridir. Muammer Bey idarecilik statüsünün kanunla korunmamasından kaynaklı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Şimdi birinin yaptığını birini bozma durumu demek ki meslek kanunun kolay oturacağı bir şeye benzemiyor. İdarecilik yönünden de böyle bakıyorum. Bugün verilen bize bir statü yarın elinden alınır veya 4, 8 yıl sonra müdürlük, müdür yardımcılığı görevden alınacaksa o zaman biz kendimizi ne kadar bu işe veririz ve ne kadar doğru bildiklerimizin arkasında dik durabiliriz. Bu büyük bir sorun yani.

Muammer Bey' in de bahsettiği üzere 4 veya 8 yıl sonra görevden alınma ihtimali, idarecilerin uzun vadeli planlar yapmasını zorlaştırmakta ve görevlerini tam anlamıyla yerine getirmelerini engellemektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı, idarecilik görevinin geçici niteliğinin büyük bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, idarecilerin geçici statüde çalışmaları, uzun vadeli planlar yapmalarını zorlaştırmakta ve eğitim ortamında istikrarsızlığa yol açmaktadır. Katılımcılar, idarecilik görevlerinin geçici olmasının, mesleki tatmini ve motivasyonu olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. İrem Hanım, idarecilik görevlerinin kalıcı hale getirilmesi gerektiğini vurgulayarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Öncelikle bizim yöneticilik kadrolarımızın oluşması gerektiğini düşünüyorum. Kadrolar oluştuktan sonra öğretmenlik ünvanının bir öneminin kalmadığını düşünüyorum. Çünkü şu an o kadro statüsü oluştuğunda maaş farkları da ona göre güncellenecek, ek ders farkları ona göre güncellenecek, çeşitli sosyal yan haklar, farklı yerlere tayin gibi, görev süresi gibi onlar da ona göre güncelleneceği için sonrasında uzman öğretmen ya da baş öğretmen olmanın

aslında bir anlamı olmadığını düşünüyorum. Ama mevcut şartlarda bu söz konusu olmadığı için zaten ondan sonra benim müdür yardımcısı unvanının yanına uzman öğretmen ünvanının eklenmesi ücret dışında hiçbir karşılığı olmayan bir ifadeyi oluşturuyor.

İrem Hanım, mali haklar ve sosyal yan hakların kanunda düzenlenmesi gerektiğini ve bu düzenlemenin yapılabilmesi için öğretmen ve idareci kavramlarının ayrılması gerektiğini savunmuştur. Genel olarak katılımcılar tarafından idarecilik görevlerinin cazip hale getirilmesi için, maaş ve ek ders farklarının güncellenmesi gerektiği, ayrıca yönetici kadrolarının oluşturulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu şekilde, idarecilerin görevlerine olan bağlılıklarının artacağı ve daha verimli bir yönetim sağlanacağı öne sürülmüştür. Muammer Bey, idarecilerin statüleri hakkında düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Tamamen hani yasalaşması lazım ki tekrar bir iktidar değiştiğinde tekrar sil baştan değişmesin veya geri alınmasın. Haklar meslek kanunu içinde idarecilerin bu statüsü de korunmalı.”*

Muammer Bey idarecilerin statülerinin kanun ile korunması gerektiğini vurgulamıştır. İdarecilerin, öğretmenlerle aynı maaşı almalarına rağmen çok daha fazla sorumluluk taşımaları, görevlerinin yükünü artıran bir diğer faktör olarak öne çıkmaktadır. Furkan Bey, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

Bugün öğretmenlerden çok farklı bir pozisyonda değiliz biz maaş alma konusunda. Hatta öğretmen arkadaşlarımız bir takım kurslara katıldıkları zaman maaşları daha da artıyor. İdarecilerden daha fazla maaş alabiliyor. Yani bu makam sorumluluk makamını çok fazla yapmak istemiyor öğretmenler. Çünkü sorumluluğu çok diyorlar.

Furkan Bey’ e göre idarecilerin maaşlarının öğretmen maaşları aynı yahut az olmasından kaynaklı öğretmenlerin idarecilik yapmak istemediklerini vurgulamıştır. İdareciler, öğretmenlerle aynı maaşı almalarına rağmen çok daha fazla sorumluluk taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, idareciliği cazip bir kariyer seçeneği olmaktan uzaklaştırmakta, hatta bazı durumlarda idarecilerin görevlerini bırakıp öğretmenliğe dönmelerine yol açmaktadır.

Katılımcıların çoğu, ayrıca, idarecilerin iş yükünün öğretmenlere kıyasla çok daha fazla olmasına rağmen, mali haklar ve sosyal yan haklar açısından yeterince desteklenmediklerini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında İrem Hanım şu şekilde açıklama yapmıştır:

Ayrıca bir diğeri öğretmenlik meslek kanununda yöneticiler olarak şeyi çok beklemiştik. İl dışı atama sürecini. Çünkü bizim bir unvanımız yok. Yani biz her türlü öğretmeniz ve görevlendirme usulüyle müdür, müdür yardımcılığı yapıyoruz. Yönetici kademesinin Milli Eğitimde bir karşılığı yok çünkü. Ondan sonra kanunda bunun da olmasını beklerdim. Bu bize ekstra haklar kazandıracaktı. Bunlardan biri de mesela il dışı tayinler. Şu an öyle bir şansımız yok. Ancak il dışına çıkmak istersek öğretmen olarak tercih yapıyoruz. Sonra tekrar yöneticiliğe geçmek istersek o ilde yeniden sınava giriyoruz. Bu da bizim ne maaşımıza bir artı oluşturuyor. Yani ben şu an yönetici olarak çok daha fazla çalışıyorum. Ama öğretmenle aynı maaşı alıyorum. Yani daha fazla mesai yapıyorum ama aynı maaşı alıyorum. Daha fazla sorumluluk sahibi oluyorum. İş yüküm daha fazla ama yine aynı maaşı alıyorum. Ondan sonra o yüzden de öğretmenlik meslek kanununda bu öğretmen idareci kısmının ayrılması gerektiğini düşünüyordum.

Katılımcılar arasında, idarecilik ve ekonomik motivasyonun eğitim ortamına etkileri, Meslek Kanunu bağlamında önemli bir tartışma konusu olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, idarecilerin maddi açıdan yeterince desteklenmediğini, bu nedenle idareciliğin cazip bir kariyer seçeneği olmaktan uzaklaştığını ifade etmişlerdir. Özellikle, idarecilerin öğretmenlerle aynı maaşı almalarına rağmen daha fazla sorumluluk taşımalarının, idareciliğin eğitim ortamında güçlü bir motivasyon kaynağı olmasını engellediği belirtilmiştir. Ekin Hanım, bu bağlamı şu şekilde dile getirmiştir: *“Yani şimdi mesela biz öğretmen değiliz ama öğretmenlerle şey olarak kadro olarak eşit gibiyiz maaş olarak bir farkımız yok müdür yardımcısı da öyle sonra 4 yıl sonra ne olacağımız belli değil.”*

Katılımcılardan biri, yöneticilik maaşlarının net ve belirgin olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerle benzer maaş alan idarecilerin, daha fazla sorumluluk üstlenmelerine rağmen bu görevlerin karşılığını alamadıkları ifade edilmiştir. Melek

Hanım, özellikle büyük şehirlerdeki yönetici açığının, idareciliğin maddi açıdan cazip hale getirilmesi gerektiğini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Yönetici maaşlarının, öğretmen maaşlarından belirgin bir farkla ayrılması gerektiğini savunarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Bence yöneticilik maaşı şey olmalı, kesin, net olmalı. Mesela bir müdür yardımcısıyım. 6 saat derse girmem gerekiyor. O 6 saat dersine açıkçası giriyorum, giremiyorum, çoğunlukla giremiyorum. Yani bunu yaşamamam, böyle bir zorunluluk olmasa bana yöneticiyle öğretmeni ayıracak net bir maaş verilse hani yöneticilik cazip olacak bir şey yapılsa yönetici açığı var. İstanbul'da çok yönetici açığı var. Kimse yönetici olmaya yanaşmıyor. Çünkü öğretmenlik daha rahat. Yani dersin bitince gidiyorsun evine, istediğin gibi işini yapıyorsun. Ama hani bir maaş farkı olsa mesela ben şu anda bir kültür öğretmeni olarak biyoloji öğretmeniyim ben alanım biyoloji. Bir kültür öğretmeni olarak hani çok fazla büyük bir artım yok yönetici oldum diye. Ama ne yapıyorum? Sabah 8'de gidiyorum, akşam 5'e kadar çıkamıyorum ben okuldan. Ve yığınla iş hallediyorum. Böyle baktığın zaman çok cazip değil. Artı 6 saat benden derse girmem. Yazılı okumam. Boş ders varsa hani o da eksik varsa artı oradan da giriyorsun. Ama öğretmenle çok artısı olmayan bir maaş almam. Yani bence bu da ayırt edilmeliydi. Böyle bir madde de olmalıydı.

Melek Hanım' ın sözlerinden de görüldüğü üzere katılımcıların çoğu, idareciliğin ekonomik motivasyonla desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yönetici kadrolarının oluşturulması, maaş farklarının güncellenmesi ve ek ders farklarının artırılması gerektiğini ifade eden katılımcılar, bu tür düzenlemelerin idareciliğin eğitim ortamında daha etkin ve verimli bir şekilde icra edilmesine katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun idarecilik ve eğitim yönetimi üzerindeki etkilerine bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na daha fazla itibar ettiği görülmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin ve idarecilerin günlük işlemlerinde, hak ve sorumluluklarının belirlenmesinde 657'nin temel alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin izin kullanımı, disiplin

süreçleri ve diğer idari konularda 657'ye dayalı işlemler yapılırken, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun bu süreçlerde yeterli rehberlik sağlamadığı ifade edilmiştir. Ekin Hanım, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Zaten hani mesela en basiti şimdi öğretmenler öğretmenlik meslek şimdi dışarıdan geçen bir adama sorsam 657'yi bilir. Yani 657 bize her işte devlet memuru 657'ye tabisiniz der. Kimse öğretmenlik meslek kanunu bilmiyor ki. Bilmez hiç yani.”*

Ekin Hanım, Öğretmenlik Meslek Kanunu' nun bilinirliğinin 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu' ndan daha az olduğunu vurgulamıştır.

Bir başka önemli mesele ise, idarecilerin öğretmenlikten tamamen kopmaları ve sınıfa girmemelerinin, mesleki bilgilerini güncel tutmalarını zorlaştırdığı yönündeki endişedir. Birçok katılımcı, sınıfa girmeyen idarecilerin, öğretmenlik mesleğinden uzaklaşarak öğrencilerle olan bağlarının zayıfladığını ve bu durumun, öğretmenlik mesleğinin dinamiklerine aykırı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu nedenle, idarecilik görevlerinin, öğretmenlikten tamamen bağımsız bir statüye sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Kayra Bey bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

Yıllarca sınıfa girmeyen idareciler var. 10 sene 15 sene. Artık öğretmenlikten kopmuşlar. Sınıfa girmeyen birisi nasıl uzman öğretmen ya da baş öğretmen olabiliyor, onu da algılamakta zorlanıyorum. Sonuçta şimdi sınıfa girip bir uygulama yapman lazım. Öğretmenlik sürekli değişen bir meslek çünkü jenerasyon değişiyor, çocuklar değişiyor, bilgi sürekli değişiyor. Öğrenmenin kendini canlı tutması lazım. Yenilemesi lazım. O sınıfta çocukların dilinden konuşabilmesi lazım ama 10 sene, 15 sene, 20 sene idarecilik yapan birisi başöğretmen sıfatını alabiliyor. İşte bu da biraz önce söylediğimiz gibi hani İdareciliğin görevlendirme olmasından. Öğretmensin aslında ama seni görevlendirdikleri için bu duruma sebep oluyor. Bence idarecilerin zaten başöğretmen ya da uzman öğretmen unvanlarına falan sahip olmaları da çok doğru değil. Gerçekten sınıfa giren, çocuklarla bir arada olan insanlara, eğer bu ayırım yapılacaksa belli kriterleri uygun, onlara bu verilebilir ama bunun için de idareci sınıfının öğretmenlik sınıfından ayrılması gerekiyor. Zaten ikisi çok farklı alanlar. Yani sınıftan çıkıp idareye geçtiğin zaman aradan yıllar geçtikten sonra bu farkı anlıyorsun.

Kayra Bey, eğitim yönetiminde görev alan idareciler için Meslek Kanunu'nun yeterince kapsamlı olmadığını ve idarecilerin sınıfta yer almadan da öğretmenlik statüsü kazanabilmelerinin mantıksız olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar, idarecilerin eğitim yönetiminde idareciliğin daha etkili bir rol oynaması için kanunun yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

4.4 Kanunda Yapılabilecek Düzeltmeler

4.4.1 Kanunda ayrıntıya yer verilmemiş olması

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun ayrıntılara yer vermemesi, katılımcılar tarafından sıkça dile getirilen bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin, uzun yıllardır 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na dayalı olarak çalıştıkları ve bu kanunun içerdiği detayların, günlük işleyişlerinde hayati önem taşıdığı belirtilmiştir. Özellikle izin kullanımları, disiplin süreçleri ve diğer idari işlemler açısından 657 sayılı Kanun'a başvurulurken, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun bu türden detaylara yeterince yer vermediği ifade edilmiştir. Ekin Hanım, ifade edilen bu noktayı şu şekilde örneklendirmiştir:

657'yi yani çünkü ya şöyle işte hani en basiti öğretmen doğum izni şey erkek mesela doğum iznine çıkacak. Yani burada öğretmenlik meslek kanununda ben bununla alakalı bir şeye denk gelmedim. 657'ye göre işlem yapıyoruz. Ya da işte ücretsiz izne çıkacak. İşte onun da çeşitleri var ya atıyorum 5 yılı dolduran kişinin bir sene ücretsiz izin hakkı var. Mazeretsiz kullanabilir. Bu 657'de yazıyor. Nasıl kullanılacağı, ne şekilde kullanılacağı. Hepsine oradan bakıyoruz. Öğretmenlik meslek kanununda buna dair hiçbir şey yok. Ya da mesela herhangi bir, şimdi benim ortaokul, temel eğitime bakıyorum ben. Temel eğitim kanununa bakıyorum. Okullarla alakalı bir şey olduğunda. Ya da işte atıyorum ilk öğretim kurumları kanunu var. Mesela disiplinle alakalı bir şey olduğunda. Yani yine atıyorum öğretmene bir soruşturma açılmış. Hâlâ 657'ye göre işlem yapıyorsun soruşturmada bile. Öğretmene ceza vereceksin ya da işte vermesen bile yani yapacağın işlemler hep 657'de yazıyor zaten.

Ekin Hanım gibi bazı katılımcılar, öğretmenlerin karşılaştığı en temel ihtiyaçların bile kanunda detaylandırılmamış olmasından yakınmaktadır. Doğum izni, ücretsiz izin gibi

hakların nasıl kullanılacağı konusunda 657 sayılı Kanun'a başvurulması gerektiği, ancak Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun bu konularda yeterli rehberlik sunmadığı belirtilmiştir. Bu eksiklik, kanunun öğretmenlerin günlük ihtiyaçlarına hitap edememesi sonucunu doğurmakta ve öğretmenler arasında büyük bir memnuniyetsizlik yaratmaktadır. Emre Bey de benzer bir görüşü şu şekilde dile getirmiştir:

Öğretmenlik meslek kanunuyla ilgili ilk önce görüşler alındığında çok detaylı olacağını düşündüm. Özellikle öğretmenlerin özlük hakları konusunda detaylı yer verileceğini düşünüyordum. Daha sonra ya açıklanan şeyde pek umduğumuzu bulamadık. Detaylı olmasını bekliyorduk ama daha az maddelere yer verildi. Tam beklentimizi karşılamadı, ihtiyacımızı karşılamadı diyebilirim.

Pek çok katılımcı, kanunun öğretmenlerin kariyer gelişimi konusunda da yetersiz kaldığını dile getirmiştir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sistemlerinin tam olarak neyi kapsadığı konusunda belirsizliklerin olduğu ve bu unvanların kazanılması sürecinde yalnızca belirli bir sınavın yapılmasının yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Kariyer basamaklarının daha kapsayıcı ve adil bir şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Hasan Bey, bu konuda şunları söylemiştir:

Yani bu hep böyle. Bugün hani nereye giderseniz gidin şimdi biz asgari ücret dediğimiz olay asgari ücret illa hani onun altını inemezsin diyor devlet. Şimdi öğretmenlikte de asgari ücretle çalıştırılan öğretmenler yok mu? Evet. Bak yani bunların hangi birine müdahale edilebilir? Yani diyemez ki orada öğretmen sözleşme yaparken mecbur yapmak zorunda kalıyor. İş bulamıyor. Hani bu biraz da şey durumu bu açıkçası. Hani burada özel kurumların şartlarını şunlarını bunların da burada bilemem ben ne yapıyorlar ne diyorlar ama daha fazla verilmesi gerekiyor mu? Evet daha fazla verilmesi gerekiyor. Yani öyle olmazsa bugün öğretmen iyi öğretmen oluşturamazsan sen kurum bugün gider yarın gider öbür gün kapanır.

Hasan Bey' in söylediği üzere kanunun mali boyutunun da yeterince ele alınmadığı, katılımcılar tarafından eleştirilen bir diğer noktadır. Muammer Bey, bu konuda şöyle demiştir:

Maddi boyutu ne olacak, bize ne getirecek? Bu statü değişikliği bize bir artı getiriyor mu? Getirecek mi? Bir beklenti var. Ama sadece burada kalması tabii sığ olur. Sadece maaş artışı gibi bir şey. Meslek kanunun pek de ruhuna uygun bir şey değil. Yani burada daha çok içinin doldurulması lazım.

Muammer Bey unvanların sadece ücret artışı noktasında kalmaması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların bir kısmı, kanunun hazırlanma sürecinde öğretmenlerin ve eğitim camiasının görüşlerine yeterince yer verilmediğini de eleştirmiştir. Öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi gibi temel konuların kanunda yeterince yer bulmaması, kanunun öğretmenler tarafından sahiplenilmesini zorlaştırmaktadır. Melek Hanım bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

Biz idarecilik olarak beklediğimiz bir şey vardı. Biz farklı bir ile tayin istediğimiz zaman yönetici olarak gidemiyoruz. Öğretmen olarak gidiyoruz. Öğretmen olarak gidip tekrar sınava girip tekrar idareci olmamız gerekiyor. Aslında bu da değişmeliydi. Biz idareci olarak farklı bir ile tayinimizi isteyebilmeliydik. Böyle bir madde yok. Artı şöyle bir şey var.

Mücahit Bey, kanunun kapsamının dar tutulduğunu ve öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığını belirtmiştir: *“Öğretmenlik meslek kanunu çok beklediğimiz bir çalışmaydı. Fakat beklediğimiz düzeyde bir şey ortaya çıkmadı. Yine şu görüşteyiz. Dönüp dolaşıp 657 devlet memurları kanununa göre hareket eden bir meslek grubuyuz.”*

Mücahit Bey gibi düşüncelere sahip birçok sayıda katılımcı, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun daha kapsayıcı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik ayrıntılar içermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kanunun yalnızca mali haklarla sınırlı kalmaması, öğretmenlerin günlük işleyişlerini de düzenleyen maddeler içermesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, kanunun eğitim yönetimi ve idarecilik gibi alanlarda da daha belirleyici olması gerektiği dile getirilmiştir. Yazgülü Hanım, hizmet içi eğitimlere de değinerek şunları söylemiştir: *“Öğretmenlerin meslek kanununda bence yapılması gereken bir iyileştirme olduğunu düşünüyorum. Hizmet içi eğitimlerinde içeriğinin değiştirilmesini, planlamalarının tekrar gözden geçirilmesini, küçük gruplarla alanında*

yetkin insanlar tarafından workshoplarla öğretmenlerin sürekli olarak zinde tutulmalarını ve bunların da ölçülmesi gerektiğine inanıyorum.”

Yazgülü Hanım’ a göre var olan hizmet içi eğitimlerin içeriğinin düzenlenmesi ve alanında yetkin kişiler tarafından gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Son olarak, İrem Hanım, kanunun daha geniş kapsamlı ve açıklayıcı maddelerle desteklenmesi gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

Meslek kanununun kapsamının daha geniş, daha açıklayıcı maddelerle olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü biz 657’ye tabi devlet memurlarıyız. Şimdi bizim 657’nin içerisinden mesleğe özgü bir kanunu çekip çıkaracaksak, eğer ondan sonraki yaptık bunu, 657’ye bağlı ama yine 657’nin içerisinden bir meslek grubuna özgü bir kanun çıkardık. Ama bu kanunun daha geniş kapsayıcı, daha açıklayıcı olması gerektiğini düşünüyorum.

Dolayısıyla katılımcıların tamamı, kanunun revize edilmesi gerektiğini ve daha kapsayıcı hale getirilmesini önermektedir. Bu doğrultuda güçlendirilen bir kanunun, öğretmenlerin mesleki tatminini artıracak ve eğitim kalitesine olumlu katkılar sağlayacağı değerlendirilmiştir.

4.4.2 Farklı paydaşların görüşlerinin alınarak güncelleme yapılması

Farklı paydaşların görüşlerinin alınarak yapılan bir kanun, daha geniş bir kabul görebilir ve uygulanabilirlik açısından daha başarılı olabilir. Ancak, katılımcıların ifadeleri, Öğretmenlik Meslek Kanunu hazırlanırken bu sürecin yeterince şeffaf ve katılımcı olmadığını göstermektedir. Kayra Bey, sendikalar ve diğer eğitim paydaşlarının görüşlerinin sınırlı bir şekilde alındığını veya göz ardı edildiğini belirterek, bu durumun kanunun öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları arasında tam bir destek bulamamasına neden olduğunu vurgulamaktadır.

Yani kanundan önce beklentilerimiz çok daha fazlaydı. Fakat yasa çıktıktan sonra gördük ki çok sınırlı bir kanun bu. Bir kere çıkmadan, öncesinde bence sıkıntılar var. Sivil toplum örgütlerinden ve öğretmenlerden, idarecilerden yeteri kadar görüş alınmadığı düşüncesindeyim. Özellikle sendikaların daha etkin olması gerektiğine inanıyorum ve öğretmenlerden, okul idarecilerinden

de daha ayrıntılı anketler yoluyla ya da görüşmeler yoluyla bir altyapı oluşturulması gerekiyordu diye düşünüyorum.

Aynı şekilde, Yazgülü Hanım da, kanunun hazırlanma sürecinde daha fazla paydaşın görüşünün alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Paydaşların sürece dahil edilmesinin kanunun daha gerçekçi ve uygulanabilir olmasını sağlayacağını ifade etmektedir. *“Sistemin içerisinde veli olmalı. Zümreler birbirini değerlendiriyor olmalı. Bir de paydaşlar olmalı. Muhtarından, yerel yönetimine, ilçe milli eğitim, elbette ki, hiyerarşide. Bu paydaşların hepsiyle birlikte yapılan değerlendirme gerçekçi olmalı.”*

Birçok katılımcı, kanunun daha geniş kapsamlı ve öğretmenlerin özlük haklarını daha fazla gözetilen bir yapıya sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Zeki bey, kanun taslağının meclise sunulmadan önce tüm sendikalar ve diğer eğitim kurumlarına paylaştırılması gerektiğini vurgulayarak, bu sayede eksikliklerin ve hataların tespit edilip düzeltilmesinin mümkün olabileceğini belirtmiştir. *“Burada yanlış olan şuydu. Meclise gelmeden önce taslaklarını tüm sendikalara ve diğer eğitim kurumlarına paylaşılsaydı burada doğru ve yanlışlarının değerlendirilip, yanlışların düzeltilip veya düşünülmeyen noktalarında yeniden düşünülerek, dosya ilave ederek yola devam etselerdi. Herkesin de buna destek vereceğini düşünüyorum.”*

Ayrıca, yerel yönetimler, muhtarlar ve veliler gibi diğer paydaşların da kanunun hazırlık sürecine dahil edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu paydaşların sürece dahil edilmemesi, kanunun içeriği ve uygulanabilirliği konusunda öğretmenler arasında şüpheler yaratmıştır. Önemli sayıda katılımcı, kanunun meclise sunulmadan önce taslak halindeyken paydaşların görüşlerine sunulmasının daha kapsayıcı ve etkili bir kanunun ortaya çıkmasına katkı sağlayabileceğini ifade etmektedirler. Ancak, bu süreçte paydaşların yeterince dahil edilmemesi, kanunun kabul edilme sürecinde sorunlara yol açmıştır.

4.4.3 Aday öğretmenlerin değerlendirme sürecinde daha seçici olunması

Aday öğretmenlerin değerlendirme sürecinin daha seçici olması gerektiği, birçok katılımcı tarafından vurgulanan önemli bir noktadır. Bu noktada pek çok katılımcı, özellikle aday öğretmenlerin üniversite eğitimini tamamladıktan sonra öğretmenlik yeteneklerinin sorgulanmasının, sürecin yanlış ve geç kalınmış olarak

değerlendirilmesine yol açtığını ifade etmektedir. Ekin Hanım, öğretmen adaylarının yetkinliklerinin daha erken aşamalarda değerlendirilmesi gerektiğini, fakülteden mezun olduktan sonra değil, öğretmenlik eğitiminin başlarında yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede, öğretmen olacak kişilerin mesleğe uygunluğunun erken bir aşamada belirlenebileceğini vurgulamıştır:

Ya şimdi aday öğretmenlikle alakalı yani mesela şu an bizde de bir tane aday öğretmen var. Onu değerlendirme süreci falan var. İşte geçip geçmeme yani değerlendirmeden geçmediği takdirde hani ikinci bir şansı oluyor yanlış hatırlıyorsam. Sonra onu da geçemezse zaten öğretmenlik hakkı elimden alınıyor. Yani bu çok geç kalınmış. Mesela aday öğretmenlik için söylüyorum. Bu çok geç kalınmış bir işlem. Yani üniversite mezunu olmuş artık öğretmen dediğimiz insanların o aşamadan sonra öğretmenlikten, öğretmenlik yetenekleri olmadığını düşünüp meslekten atılmaları çok yani yanlış buluyorum zaten. Bir de geç kalınmış. Yani fakülteye almak, mesela öğretmenlik fakültesi, eğitim fakültesine almadan önce belki yapılabilecek bir şey. Yani öğretmen olacak insanların bir kritere sahip olması düşünülüyorsa fakülteyi bitirdikten sonra yapılmamalı bu. Tekrar üniversite mi okuyacak o kişi başka bir mesleğe?

Melek Hanım ise aday öğretmenlerin değerlendirme sürecinde daha yüksek standartların uygulanması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre, üniversite mezunu olmuş bir kişinin öğretmenlik yeteneklerinin sorgulanarak meslekten uzaklaştırılması, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu süreçte, daha seçici olunarak, öğretmenlik mesleğine uygun olmayan bireylerin erken aşamada belirlenmesi ve sürecin bu doğrultuda yönlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır:

Eleme yapmak istiyorsan 4 yıllık üniversiteyi hemen bitirdikten sonra hemen öğretmen olarak atama. Yüksek lisans yapma şartını koy mesela. En azından. Yüksek lisansını bitireni de öğretmen olarak ata. Ki bazı ülkelerde bu böyle. Yüksek lisansını bitirmemiş olanı öğretmen olarak almıyorlar çalışması için. Ve yurt dışında birçok öğretmenin ünvanı profesör, doktorasını yapmış doktor şeklinde ünvanları bulunuyor. Üniversitede hepimiz dersleri görüyoruz ama sınavları geçmek odaklı çalışıldığından dolayı herkes o yeterliliğe sahip olamıyor.

Algın Deniz Bey de Melek Hanım gibi aday öğretmenlik sürecinde daha titiz bir değerlendirmenin yapılmasının önemine dikkat çekmektedir. Ona göre, öğretmen olarak atanabilmek için yüksek lisans yapma şartı gibi ek kriterlerin uygulanması, öğretmenlik mesleğine daha nitelikli ve yetkin bireylerin kazandırılmasına olanak tanıyabilir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin sadece akademik başarıya dayalı olarak değil, aynı zamanda mesleki ve pedagojik yeterlilikler temelinde de değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

Sadece şey bu aday öğretmenlikte ya da öğretmen seçilirken herkes öğretmen olamaz bence. Hani KPSS sınavına göre seçiliyor. Bu sürecin aday öğretmenlik döneminde eleme yapılırsa hem okul müdürü hem ilçeden belki belirlenecek bir komisyon. Ya da verildiği öğretmenle eğer öğretmenlik yapamayacaksa daha aday öğretmenlik zamanında ayrılması eğer yapabilecekse de devam etmesi. Sonraki alanlarda bir sıkıntı çıkarsa eğitimlerle bu tamamlanır. Ama kişi 10 yıllık 15 yıllık öğretmen olduktan sonra ya sen öğretmenlik yapamıyorsun gel seni işte eğitime alalım ya da gel seni işte geri hizmete alalım bu hoş olmuyor. Ayrıca o seneye kadar yetiştirdiği çocuklarda bir bakıma heba olmuş oluyor. Çünkü geç keşfedilmiş oluyor o kişinin öğretmen olamayacağı. Hani bu tip şeylerin aday öğretmenlikte göz önünde bulundurulup değerlendirilirse daha sıkı tutulursa öğretmenlik yapamayacaklar daha öğrencilere zarar vermeden aday öğretmenlik sürecinde dışarıya alınmış olurlar en azından.

Çoğu katılımcı, öğretmenlik mesleğinde uzun yıllar görev yaptıktan sonra yetersizliklerin fark edilmesi durumunda, bu kişilerin yeniden eğitime alınmasının veya farklı görevlere yönlendirilmesinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumsuz etkiler yaratabileceğini belirtmektedirler.

4.4.4 Kanuna ilişkin öğretmen adaylarına yönelik farkındalık kazandırılması

Katılımcıların ifadelerine göre, kanunun yalnızca yürürlüğe girmesinin yeterli olmadığı, aynı zamanda öğretmen adayları ve mevcut öğretmenler tarafından derinlemesine anlaşılması gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle, kanunun eğitim camiasının tüm kesimlerine, öğretmen adaylarına yönelik olarak titizlikle anlatılması gerektiği ifade

edilmektedir. Uğur Bey, kanunun üniversitelerde verilen eğitimler, brifingler ve seminerler aracılığıyla desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu bilinçlendirme süreci sayesinde, öğretmenlerin kanunun getirdiği yenilikleri ve sorumlulukları tam olarak kavrayabileceği düşünülmektedir:

50 yıl sonrası için düşünülmüş ve tüm toplumu ilgilendiren aslında temel bir kanun. Bunu anlamamız gerektiğini düşünüyorum. Bunu anlamak için de çok iyi okunması ve anlaması ve bunun çok iyi anlatılması gerektiğini düşünüyorum. Yani evet, bir kanun çıkmış meclisten geçmiş. Resmi gazetede yayınlanmış ama oraya bırakılmış. Böyle bir şey değil. Bunu öğretmenler öncelikle öğretmenlerimin anlaması, anlatması gerektiğini, velilere bunun çok iyi anlatılması gerektiğini düşünüyorum. Üniversitelerde çeşitli eğitimlerde, brifinglerde meslek kanunu üzerinde çok fazla durulması gerektiği taraftarıyım. Yani bu basit bir şey değil. Öyle bir anda oluşturulmuş bir şey değil aslında.

Bazı katılımcılar, öğretmenlerin kanunu sadece öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda bunu velilere ve öğrencilere de doğru bir şekilde aktarmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Eğitim sürecinin bir parçası olarak kanunun anlatılması gerektiğine işaret eden katılımcılar, öğretmen adaylarının mesleklerine daha hazırlıklı başlamalarını sağlayacak ve toplum genelinde kanunun getirdiği düzenlemelere dair farkındalığı artıracaktır. Bu tür bir farkındalık çalışmasının, kanunun yalnızca bir yasal metin olarak kalmaması, eğitim pratiğinde aktif bir şekilde uygulanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

5. TARTIŞMA

Mevcut çalışma, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (ÖMK) öğretmenler üzerindeki etkilerini çok boyutlu bir şekilde ele almıştır. Öğretmenlerin sosyal ve mali haklarının iyileştirilmesinden, mesleki gelişimlerine ve toplumsal statülerine kadar birçok açıdan değerlendirilen bu kanun, literatürde de benzer şekillerde incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, literatürdeki mevcut çalışmaları destekler nitelikte olmasına rağmen, bazı kritik noktalarda farklılıklar da içermektedir. Böylece kanunun öğretmenler üzerindeki etkilerini daha geniş bir perspektifte değerlendirme ihtiyacı da ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin mesleki haklarının korunması ve geliştirilmesi, literatürde geniş bir yer tutmaktadır. Ancak, mevcut çalışmada elde edilen bulgular, bu hakların geliştirilmesi gerektiğine dair literatürdeki eleştirileri desteklemektedir (Tosun ve Sarpkaya, 2019). Özellikle, öğretmenlerin mali ve sosyal haklarının iyileştirilmesine yönelik taleplerin sürekli bir iyileştirme süreci içinde ele alınması gerektiği belirtilmiştir (Yazıcı ve Çolak, 2024). Bu bağlam, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını artırmak ve eğitimde kaliteyi yükseltmek için kritik bir faktör olarak görülmektedir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun eğitim kalitesine olan katkıları ise literatürde geniş bir şekilde ele alınan bir diğer konudur. Özellikle unvan sisteminin eğitim kalitesine doğrudan etkisi üzerine yapılan çalışmalar, bu sistemin daha çeşitli ve kapsamlı kriterlerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Altan ve Özmusul, 2022; Pınar ve Akgül, 2023). Mevcut çalışmada da bu durum vurgulanmış olup, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yansıtacak daha nitelikli değerlendirme süreçlerinin gerekliliği belirtilmiştir. Literatürdeki mevcut çalışmalarla uyumlu olan bu içerik, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik önerilerle paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması amacıyla kariyer basamaklarının oluşturulması, literatürde sıkça ele alınan bir diğer konudur. Bu sistemin öğretmenler arasında adaletli uygulanması ve performansa dayalı olarak desteklenmesi gerektiği literatürde vurgulanmaktadır (Aksoy ve Taşkın, 2023; Canatan Doğan, 2022; Köse ve

Öztürk, 2023). Mevcut çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış olup, öğretmenlerin sadece kıdeme dayalı olarak değil, performanslarına göre değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek daha kapsamlı bir sistemin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bu tür düzenlemelerin, onların mesleklerine olan bağlılıklarını artırmada önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Özellikle, kariyer basamaklarında ilerleme fırsatları, öğretmenlerin mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını artırıcı bir etken olarak görülmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2022). Mevcut çalışmada da bu durum vurgulanmış olup, öğretmenlerin performanslarına dayalı bir değerlendirme sisteminin gerekliliği belirtilmiştir. Literatürde de geniş yer bulan bu bulgu, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik önerilerle uyum göstermektedir (Gülcan, 2010).

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlerin toplumsal statülerini artırma ve şiddet vakalarını azaltma üzerindeki etkileri, literatürde de sıkça vurgulanan konulardır (Karataş, 2024; Üstün ve Aydın, 2022). Mevcut çalışmada, kanunun öğretmenlerin toplumdaki itibarını artırdığı ve şiddet vakalarının azalmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu durum, Gül ve Güngör (2022) tarafından da desteklenen bir bulgudur. Ancak, katılımcıların kanunun uygulanmasındaki eksikliklere dikkat çekmeleri, literatürde daha az yer bulan bir eleştiri olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun, öğretmenlerin toplumsal itibarını artırma üzerindeki etkileri, literatürde de geniş bir yer bulmuştur. Özellikle, kanunun öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirdiği ve toplum nezdinde saygınlık kazandırdığı belirtilmiştir (A. M. Demir, Sezgin ve Çalık, 2024; F. B. Demir, Öteleş, Zırhlı ve Şahin, 2023). Mevcut çalışmada da benzer bulgular elde edilmiş olup, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarının artmasında bu tür düzenlemelerin önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlerin mali haklarını geliştirmesi konusu, hem literatürde hem de mevcut çalışmada önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle, öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemeleri ve bu doğrultuda mali haklarının iyileştirilmesi, mesleki motivasyonlarını artırıcı bir etken olarak görülmektedir. Bu

durum, literatürde de geniş bir şekilde ele alınmış ve öğretmenlerin mesleki tatminlerinin artmasında mali iyileştirmelerin kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır (Gül ve Güngör, 2022). Ancak, mevcut çalışmada katılımcılar, bu iyileştirmelerin yeterli olmadığını ve daha fazla mali destek gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Özbal (2023) ve Özdemir ve arkadaşları (2022) tarafından da desteklenmektedir.

Mevcut çalışmada, kanunun öğretmenlerin mali haklarının iyileştirilmesi üzerindeki etkilerine dair katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Özellikle, kariyer basamaklarında ilerleme sağlayan düzenlemeler, öğretmenlerin mali haklarını artırıcı bir etken olarak görülmektedir. Bu bulgu, literatürde de geniş yer bulmakta olup, öğretmenlerin mesleki tatminlerinin artmasında bu tür düzenlemelerin kritik olduğu vurgulanmaktadır (Gül ve Güngör, 2022). Diğer taraftan, katılımcıların bu iyileştirmelerin yeterli olmadığını belirtmesi, literatürdeki eleştirilerle paralellik göstermektedir (Özbal, 2023).

Öğretmenlik meslek kanunu kapsamında getirilen kariyer basamaklarının adaletli olup olmadığı, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve verimliliği üzerindeki etkileri açısından ele alındığında, literatürdeki mevcut çalışmalarla örtüşen ve aynı zamanda bu çalışmalarda eksik bırakılan bazı yönleri ortaya koymaktadır. Özellikle kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine nasıl yansıdığı konusunda yapılan değerlendirmelerde, adalet algısının zayıfladığı ve öğretmenler arasında hiyerarşi yaratılarak iş birliğinin zedelendiği tespit edilmiştir. Nitekim, öğretmenler arasında yapılan bu tür ayrımların, eğitim ortamında huzursuzluk yarattığı ve mesleki tatminin azalmasına yol açtığı da literatürde desteklenmektedir (Canpolat ve Ural, 2024; Elagöz ve Elagöz, 2023).

Bununla birlikte, öğretmenlerin kariyer basamaklarıyla ilgili adaletsizlik algısının eğitimde kaliteyi artırma amacıyla çelişen bir durum oluşturduğu görülmektedir. Kariyer basamaklarının yalnızca öğretmenlik süresine dayalı olması, öğretmenlerin mesleki başarılarını ve yenilikçi yaklaşımlarını yeterince değerlendirmeyen bir sistem olarak eleştirilmekte ve bu durumun öğretmenler arasında motivasyon kaybına neden olduğu ifade edilmektedir (Elagöz ve Elagöz, 2023).

Ayrıca, uzman ve başöğretmen unvanlarının sadece maddi bir kazanç olarak görülmesi, bu unvanların mesleki gelişimi teşvik etmekten uzak olduğu yönündeki eleştirileri

artırmaktadır. Katılımcılar, bu unvanların öğretmenler arasında ayrımcılığa neden olduğunu ve okul içi iş birliğini zayıflattığını ifade etmişlerdir. Literatürde de bu tür hiyerarşik yapıların eğitimde verimliliği düşürdüğüne dair bulgular bulunmaktadır (Canpolat ve Ural, 2024). Özellikle genç öğretmenlerin bu sistemde yeterince değer görmediği ve motivasyonlarının zayıfladığı belirtilmektedir.

Eğitimde hiyerarşinin ve unvanların, öğretmenlerin mesleki katkılarını ve başarılarını yansıtmaktan ziyade, kıdeme dayalı bir sistem olarak görülmesi, mesleki tatmini olumsuz yönde etkilemektedir. Literatürde bu duruma ilişkin yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kariyer basamaklarıyla elde ettikleri unvanların, öğretmenlerin mesleki performansını yeterince yansıtmadığını ve bu durumun eğitim kalitesini düşürdüğünü ortaya koymaktadır (Elagöz ve Elagöz, 2023; Erdoğan ve Elma, 2023; Genç ve Balyer, 2023).

Tüm bunlara paralel olarak kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve eğitim kalitesine olan etkileri literatürde sıklıkla ele alınmaktadır. Bu çalışma, kariyer basamaklarının adil olmayan yapısının, öğretmenler arasında hiyerarşi yaratarak iş birliğini zayıflattığını ve bu durumun eğitimde kaliteyi düşürdüğünü ortaya koymaktadır. Literatürdeki bulgularla uyumlu olarak, kariyer basamaklarının daha geniş ve çeşitli kriterlere dayanması gerektiği ve öğretmenlerin mesleki başarılarının değerlendirilmesinde daha adil bir sistemin benimsenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılması, öğretmenler arasında uzun süredir beklenen bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Katılımcılar, kanunun öğretmenlerin özlük haklarını iyileştirme potansiyeli taşıdığına dikkat çekmişlerdir (Üstün ve Aydın, 2022). Ancak, öğretmenler tarafından genel bir memnuniyetsizlik ve kanunun beklentileri tam olarak karşılamadığı yönünde bir kanaat olduğu görülmektedir. Bu durum, kanunun uygulamaya geçmesi ile birlikte ortaya çıkan bazı eksiklikler ve olumsuzluklarla ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar öğretmenlik mesleğini özveri ve fedakârlıkla tanımlamaktadırlar. Özellikle Altan ve Özmuş'un (2022) çalışmasında da belirtildiği gibi, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca gösterdikleri fedakârlıklar,

öğretmenlerin toplumdaki saygınlığına önemli bir katkı sağlamaktadır. Ancak, fiziksel alt yapı eksiklikleri ve veli ilgisinin yetersizliği, öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Fiziksel alt yapı yetersizlikleri, öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini engelleyebilmekte ve bu durum öğretmenlerin mesleki tatminlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Çeliköz ve Çetinkaya, 2004).

Katılımcıların birçoğu, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının son yıllarda azaldığını belirtmektedirler. Çelikten, Şanal ve Yeni'nin (2005) çalışması da bu bulguyu desteklemektedir; öğretmenlik mesleği, izlenen yanlış politikalar nedeniyle toplumda saygınlığını yitirmiştir ve herkesin yapabileceği bir meslek olarak görülmektedir. Ayrıca, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun bazı maddelerinin toplumda olumsuz bir algı oluşturduğu ve bu algının öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz bakış açılarını pekiştirdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yöneticilerin profesyonelleşmesi açısından yeterli olmadığı görüşü de katılımcılar arasında yaygındır. Kanunda yöneticilere yönelik maddelerin yer almaması yöneticilerin beklentilerini boşa çıkarmıştır. Ancak, literatürde Maarif Teşkilatı Kanunu'na atıfla yapılan çalışmalarda (Kavcar, 2002), yöneticilerin profesyonelleşmesinin öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri tartışılmış ve bu konudaki yasal düzenlemelerin yetersiz kaldığı ifade edilmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun önemli bir değişiklik yaratmayacağı düşüncesi, Altan ve Özmuş (2022) tarafından yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Bu görüşe göre, kanun sadece maddi iyileştirmeler getirmiş, ancak öğretmenlerin mesleki huzurunu ve motivasyonunu artıracak bir etki yaratmamıştır. Dolayısıyla Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mevcut haliyle öğretmenlerin beklentilerini tam olarak karşılamadığı, ancak geliştirildiği takdirde eğitim-öğretim sürecine olumlu katkılar sağlayabileceği görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması, eğitim süreçlerinde olumlu etkiler yaratabilir (Altunkaynak, 2023; Arabacı, Güzelgörür, Sever, Kelepçe ve Sever, 2023).

Çeşitli çalışmalardan elde edilen bulgular, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlik mesleği üzerindeki algı ve etkilerini incelemektedir. Öğretmenlerin, bu

mesleğin toplumsal algısının düşük olduğunu düşündüğü ve toplum nezdinde öğretmenlik mesleğinin itibar kaybına uğradığı ifade edilmektedir. Örneğin, yapılan bir araştırmada öğretmenlerin mesleki imajlarının özellikle “toplumsal algı” boyutunda düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleklerinin toplum nezdinde yeterince saygın görülmediği ve bu durumun öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği vurgulanmıştır (Köse ve Öztürk, 2023).

Ayrıca, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mesleki imajı artırmaya yönelik bazı katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin özlük haklarındaki iyileştirmeler ve mesleki gelişimlerine yönelik düzenlemeler, mesleki cazibenin artırılmasına yardımcı olabilir. Ancak, bu kanunun uygulamaya geçirilebilmesi için toplumdaki algının değiştirilmesi ve ilgili paydaşlar arasında farkındalığın artırılması gerektiği belirtilmiştir (Köse ve Öztürk, 2023).

Diğer bir çalışmada ise, öğretmenlerin ekonomik koşulları ve sosyal haklarının yetersizliği, mesleğin toplumsal statüsünü olumsuz etkileyen ana faktörler arasında gösterilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki huzurunu olumsuz etkilediği gibi, mesleklerinin toplumsal algısında da düşüşe neden olmaktadır (Güven ve Barlas, 2023).

Performans değerlendirme sisteminin objektif ve adil olmaması, öğretmenlerin kariyer gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Mevcut sistemin öğretmenlerin farklı alanlardaki başarılarını yeterince değerlendirmede ve bu durumun öğretmenler arasında haksız rekabete yol açtığı dile getirilmiştir. Katılımcılar, performans değerlendirme sisteminin daha objektif kriterlere dayalı olarak yeniden yapılandırılması gerektiğini ve öğretmenlerin kariyer gelişimlerine katkı sağlayacak bir sistemin oluşturulmasının önemini vurgulamaktadırlar. Literatürde de öğretmenlerin performans değerlendirme sistemlerine yönelik eleştiriler, bu sistemlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamadığı yönündedir (Tuna ve Kazdal, 2021; Ulusoy, İşçi ve Erkuş, 2024).

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun sadece yürürlüğe girmesinin yeterli olmadığı, aynı zamanda öğretmenler tarafından derinlemesine anlaşılması gerektiği vurgulanmaktadır. Katılımcılar, kanunun eğitim camiasının tüm kesimlerine, özellikle de öğretmen adaylarına yönelik olarak titizlikle anlatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bilinçlendirme sürecinin üniversitelerde verilen eğitimler, brifingler ve seminerler

aracılığıyla desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin kanunu sadece öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda bunu velilere ve öğrencilere de doğru bir şekilde aktarmaları gerektiği, eğitim sürecinin bir parçası olarak kanunun anlatılması gerektiği ifade edilmiştir (Kalkanlı ve diğerleri, 2024; Yazıcı ve Çolak, 2024)

Özetle, mevcut literatür ve araştırma bulguları, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısı ve itibarı üzerinde karmaşık ve çok boyutlu etkileri olduğunu göstermektedir. Kanunun olumlu etkiler sağlayabilmesi için, öğretmenlerin mesleki haklarının ve toplumdaki algılarının güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin mesleki haklarını geliştirme açısından önemli bir adım olarak görülmektedir. Kanunun öğretmenlere sunduğu mali iyileştirmeler, mesleki motivasyonlarını artırmış ve mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirmiştir. Bununla birlikte, katılımcılar mevcut düzenlemelerin yeterli olmadığını ve daha fazla iyileştirme yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, kanunun başlangıç olarak olumlu bir gelişme olduğu, ancak öğretmenlerin daha fazla destek beklediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki haklarının artırılması ve bu hakların sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun varlığı öğretmenlerin, mesleklerine olan güvenlerini artırmış ve mesleki kimliklerini sağlamlaştırma yönünde olumlu bir adım görülmektedir. Kanunun varlığı, öğretmenlerin geleceğe dair umutlarını pekiştirmiş ve mesleki tatminlerini artırmıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine daha kararlı ve motivasyonlu bir şekilde devam etmelerine katkı sağlamaktadır. Ancak, öğretmenlerin beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı ve bu nedenle kanunun sürekli olarak güncellenmesi gerektiği de ifade edilmektedir.

Eğitim kalitesine katkılar açısından, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun getirdiği unvan sistemi, eğitimde kaliteyi artırma potansiyeline sahip olsa da, mevcut sistemin bu amaca tam olarak hizmet edemediği belirtilmektedir. Unvanların verilme sürecinde sadece kıdeme dayalı kriterlerin kullanılması, öğretmenlerin gerçek potansiyellerini yansıtmadığı için eleştirilmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin mesleki performanslarının da değerlendirilmesi gerektiğini ve bu tür bir yapının eğitim kalitesini artırma amacına daha iyi hizmet edeceğini savunmaktadır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlik itibarını artırması, öğretmenlerin toplumsal statülerinin yükselmesi açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Kanunun, öğretmenlere yönelik şiddet eylemlerine karşı cezai yaptırımlar öngörmesi, öğretmenlerin kendilerini daha güvende hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin toplumda daha saygın bir konuma gelmelerine ve mesleklerine olan bağlılıklarının artmasına yol açmıştır. Bu doğrultuda, kanunun

yeterli olmadığı ve öğretmenlerin daha fazla koruma ve destek beklediği de dile getirilmektedir. Bu bağlamda, kanunun sürekli olarak geliştirilmesi ve öğretmenlerin toplumsal statülerinin daha da yükseltilmesine vurgu yapılmıştır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin mesleki gelişimi, hakları ve sorumlulukları üzerine odaklanırken, okul yöneticileriyle ilgili belirgin bir düzenleme içermemektedir. Bu durum, eğitim kurumlarının yönetimi ve idari süreçlerin geliştirilmesi açısından bazı eksiklikler yaratabilir. İdarecilerin rolü, öğretmenlerin mesleki hayatını doğrudan etkileyen bir faktördür; dolayısıyla bu profesyonellerin de kariyer basamakları, mesleki gelişimleri ve haklarıyla ilgili bir çerçeve belirlenmesi gereklidir. İdarecilerin, öğretmenlerle birlikte bir eğitim sisteminin bütünüleyici unsurları olarak ele alınması, hem eğitim kalitesini artıracak hem de öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir. Bu eksiklik, eğitim politikalarının daha kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Diğer taraftan, kariyer basamaklarının öğretmenlik süresine odaklanması, öğretmenler arasında adaletsizlik duygusunu pekiştirmektedir. Sadece kıdeme dayalı bir sistemin, öğretmenlerin mesleki performanslarını yeterince yansıtmadığı belirtilmektedir. Bu bağlam, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve kariyer basamaklarının adil bir şekilde belirlenmediği algısını güçlendirmektedir.

Bu bağlamda uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlerin mali haklarını iyileştirmeye yönelik düzenlemeleri artırılmalı ve öğretmenlere daha fazla mali destek sağlanmalıdır.
- Kariyer basamaklarının belirlenmesinde yalnızca kıdeme dayalı sistem yerine öğretmenlerin mesleki performansları, projelere katılımı ve eğitimde yaptıkları yenilikler de dikkate alınmalıdır.
- Unvanların verilme sürecinde daha çeşitli ve kapsamlı kriterler kullanılmalı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve performansları daha iyi değerlendirilmelidir.

- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla sürekli eğitim ve seminerlerin sayısı artırılmalı, bu eğitimlerin içeriği güncel ve ihtiyaçlara uygun hale getirilmelidir.
- Kanunun eksik yönlerinin öğretmenlerin geri bildirimleri doğrultusunda sürekli olarak güncellenmesi ve geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Meslek kanununda idareciler için de net tanımlar ve düzenlemeler yapılmalı, idarecilere yönelik ayrıcalıklı haklar ve sorumluluklar net bir şekilde belirlenmelidir.
- Kariyer basamakları ve unvanların verilme sürecinde yüksek lisans ve doktora gibi akademik derecelerin de önemli bir kıstas olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Farklı branşlardaki öğretmenlerin uzmanlık alanlarına uygun sınavların yapılması ve bu sınavların öğretmenlerin bilgi ve yetkinliklerini daha iyi ölçmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırmak için sosyal haklarının iyileştirilmesine yönelik adımlar atılmalı ve bu haklar sürekli olarak geliştirilmeli, tüm süreçlerde öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akın, U. ve Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik meslek kanunu: Ama nasıl?. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(1), 1-27.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*, (Yayın no. 342479). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Mfjlp970U-cirZZl-2e73g&no=zJuGf503ccKi4uhsqUzRqA>.
- Aksoy, G. ve Taşkın, G. (2023). Öğretmenler Öğretmenlik Meslek Kanunu Kariyer Basamakları Düzenlemesi Hakkında Ne Düşünüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1301-1323. doi:10.17679/inuefd.1198580
- Akyüz, Y. (1978). Türkiye’de öğretmenin “öğretmen” ve meslek imajı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 115-121.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000565
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altan, M. Z., ve Özmusul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Altunkaynak, M. (2023). Öğretmenler, Öğretmenlik Meslek Kanunuyla Tanımlanmış Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Hakkında Ne Düşünüyor? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1438-1457. doi:10.17240/aibuefd.2023..-1221851

- AÖÖKBY (2022). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. Resmi Gazete: Tarih 12/05/2022 Sayı: 31833. 10 Kasım 2023 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm> adresinden erişildi.
- Arabacı, İ. B., Güzelgörür, F., Sever, R. Ç., Kelepçe, O. ve Sever, A. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanununun İlkokulda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 374-391. doi:10.21733/ibad.1357721
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008); “Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, s. 38-63.
- Ataunal A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Avcı, M. (2023). Köy Enstitüleri Ve Türk Eğitim Tarihindeki Önemi. *Journal Of International Social Sciences Academic Researches*, Cilt: 7 Sayı : 14 - 2023/2 s. 78-81.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1–11.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Aytekin, A. (2013); “Osmanlı Türk Modernleşmesinin Düşünsel, Ekonomik ve Bürokratik Kodları”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 30, s. 313-329.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

- Bayhan, P. (2009). “İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki”,. (Yayın no. 240261). [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=O-6oRRl5jc6Vh4r1cQt0Jw&no=pcPLbj31lFVpIviLgmetyw>
- Beyhan, S. (2012). *Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği)*. (Yayın no. 319971) [Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=O-6oRRl5jc6Vh4r1cQt0Jw&no=pcPLbj31lFVpIviLgmetyw>
- Bilir, A. (2011). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 44, Sayı 2, s.223-246.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m
- Canatan Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu’na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri* (Report). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 15 Mart 2024 tarihinde <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/45470> adresinden erişildi.
- Canpolat, S. ve Ural, A. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun Disiplinsel İktidar Süreci Açısından Çözümlemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 171-183. doi:10.33308/26674874.2024381704
- Cansız, H.O. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi. *JRES*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.51725/etad.793162>
- Cemaloğlu, N. (2011). “Primary Principals’ Leadership Styles, School Organizational Health and Workplace Bullying”, *Journal of Educational Administration*, Cilt 49, Sayı 5, s. 495-512.

- Cengiz, E. (2018). Türkiye’de İlk Kez Uygulanan Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 932-968.
- Ceylan, T. (2011). Toplumsal sistem analizinde toplumsal statü ve rol. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 15(1), 89-104
- Cole, J. (2014). “Democracy Exported, History Expunged: John Dewey’s Trip to Turkey and the Challenge of Building ‘Civilised’ Nations For Democratic Life”, *History of Education*, Cilt 43, Sayı 4, s. 504-523.
- Çeliköz, N. ve Çetinkaya, F. (2004). Anadolu Öğretmen lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik meslegine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 160-167.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çelikten M. (2005). *Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dağ, İsa ve Göktürk, Türker (2014); “Sınıf Yönetiminde Liderlik ve Liderliğin Sınıf Yönetimine Katkıları”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı 27, s. 171-184.
- Demir, A. M., Sezgin, F. ve Çalık, T. (2024). Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsünün Geliştirilmesi Bağlamında Öğretmenlik Meslek Kanununun İncelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(1), 135-150. doi:10.69643/kaped.1445191
- Demir, F. B., Öteleş, Ü. U., Zırhlı, K. ve Şahin, A. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu’na Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 144-162.

- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210636>
- Dewey, J. (1939); *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, No 1, İstanbul: Devlet Basımevi.
- Doğan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı* (Tez No. 523806), [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Eğitim Bir Sen, (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu kaygıları giderecek şekilde düzenlenmelidir 28 Kasım 2023 tarihinde <https://www.ebs.org.tr/haber/ogretmenlik-meslek-kanunu-kaygilari-giderecek-sekilde-duzenlenmelidir/6094> adresinden erişildi.
- Eğitim İş İnternet Sitesi, (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu Değerlendirme Raporu 28 Kasım 2023 tarihinde <https://www.egitimis.org.tr/files/basinyayin/63c275fdb00ef.pdf> adresinden erişildi.
- Eğitim Sen, (2023). Eğitim Sen: “AYM, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nu iptal ederek, eğitim barışını ivedilikle sağlamalıdır!” 28 Kasım 2023 tarihinde <https://sendika.org/2023/07/egitim-sen-aym-ogretmenlik-meslek-kanununu-iptal-ederek-egitim-barisini-ivedilikle-saglamalidir-687839> adresinden tarihinde erişildi.
- Elagöz, Z. ve Elagöz, M. P. (2023). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Mesleki Gelişim Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 530-547.

- Erarslan, R. (2002). *Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlik Mesleği İmajı* (Yayın no.715642), [Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, S. ve Elma, C. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme. *Social Mentality And Research Thinkers Journal (Smart Journal)*, 9(75), 4466-4480. Doi:10.29228/Smryj.71190
- Erkol, Hilal ve Kaya, Ö. Ş. (2023). Osmanlı İmparatorluğundan Türkiye Cumhuriyeti'ne: Öğretmen İstihdam Politikalarının Tarihsel Seyri. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, Yıl:2023, Cilt:6, Sayı:5, ss.1206-1221. DOI: 10.5281/zenodo.10446129
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (ss. 1-31). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2015); Eğitimin Temel Kavramları, Y. Özden ve S. Turan (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 2-22). Ankara: Pegem Akademi.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2020). Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19. Eurydice Facts and Figures, Luxembourg, *Publications Office of the European Union*.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being, Eurydice report, Luxembourg: *Publications Office of the European Union*.

- Genç, Y. ve Balyer, A. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, Volume 18 Issue 1, 97-121. doi:10.7827/TurkishStudies.66432
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji* (C. Güzel, Çev. Ed.). İstanbul:Kırmızı Yayınları.
- Gökıyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 124-141. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442222>
- Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye’de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. Academia.edu. 28 Kasım 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1926560> adresinden alındı.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E. And Sands, M. (2007). Curriculum Reform İn Turkish Teacher Education: Attitudes of Teacher Educators Towards Change İn An Eu Candidate Nation. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 138-150.
- Gül, İ., ve Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniveristesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123.
- Gülcan, M. G. (2010). Teachers and administrators’ views on the implementation of career stages in the teaching profession (case of Turkey-Ankara), 5, 415-422. *Educational Research and Reviews*
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/3832/51438>
- Güven, S. ve Barlas, B. (2023). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Gelişim ve Meslek Kanunu’na İlişkin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1473-1498. doi:10.37217/tebd.1256690

- İhsanoğlu, E. (1999). Osmanlı Eğitim ve Bilim Kurumları. *Osmanlı Medeniyeti Tarihi*, 2, 223-361.
- İşgüden, B., ve Çabuk, A. (2006). Meslek etiği ve meslek etiğinin meslek yaşamı üzerindeki etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 59-86.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50334/651796>
- Kalkanlı, D., Metin, Ö., Ayaz, M., Kaya, S. O., Özdemir, T. ve Damla, E. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(41), 9-20. doi:10.5281/zenodo.11253269
- Kaplan, İ., ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması, *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3),380-406.
<https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.007>
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış. Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 10, 12.
- Karaman, M., Acar, A., Kılıç, O., Buluş, U. ve Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Gözüyle “Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Saygınlığı”. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 104.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.

- Karataş, S., ve Güleş, S. (2013). Evaluation of the selection exam for cervants (KPSS) from preservice teachers' perspectives. *Kuramsal Eğitim bilim Dergisi*, 6(1), 102-119. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304210>
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Altun, S. A. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yök Yayınları.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 1-14. doi:10.1501/Egifak_00000000058
- KMK (2021). The Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020, Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, Bonn, 28 Kasım 2023 tarihinde https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf adresinden alındı.
- Koşar, D., Er, E., Koşar, S., ve Kılınç, A.Ç. (2018). Öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi: atanan ve atanamayan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı nitel bir analiz, *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 135-161. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/555623>
- Köse, A. ve Öztürk, G. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Mesleki İmaj Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 357-377. doi:10.33437/ksusbd.1286748
- Küçükahmet L. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları. 28 Kasım 2023 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/20144118_Yuzyuze_Egitime_Donuste_180_Gun-sayfalar-104-113_1.pdf2021 adresinden erişildi.

MEB (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara: Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, 17 Kasım 2023 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi> adresinden alındı

MEB (2022). Öğretmenlik meslek kanunu teklifi, TBBM genel kurulunda kabul edilerek yasalaştı. 17 Kasım 2023 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/ogretmenlik-meslek-kanunu-teklifi-tbmm-genel-kurulunda-kabul-edilerek-yasalasti/haber/25175/tr> adresinden alındı.

MEB (2018). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Kurumsal Dış Değerlendirme Raporu. Ankara. 17 Kasım 2023 tarihinde https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/19140043_29103339 adresinden alındı.

MEB (2023). 2023 Yılı Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında İlerlemeye İlişkin Duyuru 17 Kasım 2023 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/18233107_2023_yili_oygyretmenliyk_kariyyer_basamaklarinda_ilyerlemeye_ilylisykyyn_duyuru.pdf adresinden erişilmiştir.

Memduhoğlu, H. B., ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1288.

Ocak, Z. (2022). An examination of educators perceptions on the professional teaching law: a qualitative study [Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi] 17 Kasım 2023 tarihinde <https://avesis.metu.edu.tr/yonetilen-tez/07099af9-b3f9-4a2b-9df2-64689b89ee72> adresinden alındı.

OECD, (2023) Education at a Glance 2023, OECD Indicators, Paris: OECD Publishing, 11 Şubat 2024, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

Oskay, Ö., Erdem, E., Akkoyunlu, B., Soran, H. ve Yılmaz, A. (2010). Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlikler açısından kendilerini değerlendirme üzerine bir çalışma. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 15 Ağustos 2023 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yeterlyklery.pdf adresinden alındı.

ÖKBY (2005). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği, Resmi Gazete:13/8/2005 tarihli ve 25905 sayılı. 15 Ağustos 2023 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm> adresinden alındı.

ÖYGM (2023) 2023 Yılı Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında İlerlemeye İlişkin Duyuru. 15 Ağustos 2023 tarihinde <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2166.pdf> adresinden erişilmiştir.

Özenici, S. ve Evcim, H. (2023). Öğretmen istihdam süreci ve değerlendirme yöntemleri: Türkiye ve Almanya örnekleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 958-982.DOI: 10.29000/rumelide.1369562.

Özbal, B. (2023). Türkiye’de Öğretmenlik Kariyer Basamakları. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 9/1(18), 74-85. doi:10.29228/cukar.68422

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özdemir, T. Y., Doğan, A. ve Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.

- Özdemir Yalçın, A. (2024). *Sosyal medyada öğretmenlik meslek kanununa dair yapılan yorumlar üzerine bir sosyal medya analizi* (Yayın no.881286), [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi,].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PEGEM Yayıncılık, İkinci Baskı.
- Özkan R. (2005). *Birey ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *Seta Analiz*, 17(26), 131-155.
- Pınar, M. A. ve Akgül, G. D. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1), 36-47.
doi:10.24289/ijsser.1181614
- Pişkin, Z., ve Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 1-28.
- Polat, Ü., ve Erol, E. (2022). Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sözlü Tarih Araştırması. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(32), 399-429.
- Sarar, A. C. (2024). *Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik meslek kanununda kariyer basamakları hakkındaki görüşleri* (Yayın no.867818), [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi,].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Resmi Gazete (03 Şubat 2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu Resmî Gazete Sayı:31750. 03 Kasım 2023 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.html> adresinden alındı.

Sarpkaya, R. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. Gürsel, ve M. Hesapçioğlu (Edt.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 51-76). Konya Eğitim Kitabevi.

Semerci, N., ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.

Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 35-47. <http://www.ijocis.com/index.php/ijocis/issue/view/c1s1d/c1s1d>

Sunar, L. (2015). Türkiye’de çalışma yaşamı ve mesleklerin itibarı. 17 Kasım 2023 tarihinde <https://tyap.net/media/f/%E2%80%9CT%C3%BCrkiye%E2%80%99> adresinde alındı.

Sunar, L. (2020). Türkiye’de mesleki itibar: dönüşen çalışma hayatı ve mesleklerin sosyal konumu. *Journal of Economy Culture and Society*, (Özel Sayı 1), 29-58. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0053>

Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.

Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A., Köksal. A., (2004). The Relationship Between Attitudes Toward Teaching Profession And Personality Characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(4):99-109.

Şimşek, H. (2014). Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Darulameliyat Ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 2014, Cilt:XI, Sayı:I,77-95 <http://efdergi.yyu.edu.tr>

- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem Yayıncılık, s.223.
- Talas, A. ve Izgar, H. (1995). Nizamiye Medresesi ve Tarifi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(4), 595-602.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182
- Tezcan M. (1992). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.
- Tezcan, M. (2014). *Eğitim sosyolojisi*. (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tosun, İ. ve Sarpkaya, P. Y. (2019). Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 9(Volume 9 Issue 5), 1971-1985. doi:10.7827/TurkishStudies.6713
- Tournier, B., Chimier, C., Childress, D., ve Raudonyte, I. (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience*. International Institute for Educational Planning.
- Tuna, C. ve Kazdal, Y. (2021). Türkiye’de Öğretmenlik Meslek Kanunu Tasarılarının İncelenmesi. *Kosova Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2/2), 16-42. doi:10.29228/kerjournal.52234
- Türk Dil Kurumu. (TDK). (2020). “Statü”. Türk Dil Kurumu sözlükleri, 10 Şubat 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Türk Eğitim Sen (2024). Öğretmenlerimizin Taleplerini Karşılamanın Bir Meslek Kanunu İçin 81 İlden Mektup Gönderdik! 17 Kasım 2023 tarihinde <https://turkegitimsen.org.tr/ogretmenlerin-taleplerini-karsilayan-bir-meslek-kanunu-icin-81-ilden-mektup-gonderdik/> adresinden 14.06.2024 tarihinde erişildi.

- Türnükçü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2382-published.pdf>
- Ulusoy, K., İşçi, T. G. ve Erkuş, B. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(1), 335-348. doi:10.7884/teke.1385561
- Ünsal, S. (2015). *Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler* (Tez No. 441095), [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Üstün, A., ve Aydın, M. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin okul yönetici görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal* 8(62), 1389-1396.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Yağar, F., ve Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 25-40

Yazıcı, A. Ş. ve Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1195-1219. doi:10.51460/baebd.1488611

Yılmaz, A. (2023). Tarihsel Gelişimi Bağlamında Köy Enstitüleri (1940-1954). *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(24), 339-352.



EKLER

Ek- 1: 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa Dair Okul Yöneticileri Görüşlerinin İncelenmesi Görüşme Formu

7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında Okul Yönetici Görüşleri Görüşme Formu

7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında Okul Yönetici Görüşleri adlı çalışma Elif YUMURTACI LAMMİCH tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırma İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan yöneticilerin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul ettikten sonra veri toplama formunu doldurmaya başlamış olsanız bile istemediğiniz takdirde çalışmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Görüşme sırasında toplanan verilerin sonrasında analiz edilebilmesi ve veri kaybı olmaması adına ses kaydı alınacaktır. Formu eksiksiz doldurup araştırmacıya vermiş olmanız çalışmaya katılma konusunda gönüllü olduğunuz anlamına gelmektedir.

Sizden elde edilen tüm bu bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırma sonuçları kimlik belirtecek herhangi bir isim ya da işaret içermeyecektir. Bu araştırmada sizinle ilgili tutulan tüm **ses kayıtları** gizli kalacaktır.

Görüşme Soruları

Giriş Sorusu

Kendinizi tanıtır mısınız?

1. Alt Probleme İlişkin Soru (Kanun hakkındaki düşünce)

Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında öğretmenlerin sahip olduğu hak ve sorumlulukları hakkında bilgileriniz nelerdir?

Öğretmenlik mesleğinin ilk defa bir kanun kapsamında düzenlenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

2. Alt Probleme İlişkin Soru (Niteliğe ilişkin sorunlar)

Öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel özellikler nelerdir?

Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlilik özellikleri nelerdir?

3. Alt Probleme İlişkin Soru (Kanunun etkisi)

Kanunun öğretmenlik mesleğinin gelişimine nasıl bir etkisi olabilir?

Kanunun hangi maddeleri öğretmenlik mesleğini geliştirici özellikler taşımaktadır?

4. Alt Probleme İlişkin Soru (Kariyer basamaklarına dair görüşler)

Kanunda belirlenmiş olan kariyer basamakları sizin için ne ifade etmektedir?

Kanun çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar ve öğretmenlerin edindiği unvanlar ulaşılmaya hedeflenen niteliğe ne oranda denk gelmektedir? Sizce neden?

5. Alt Probleme İlişkin Soru (Öğretmen tutumlarındaki değişimler)

Kanuna yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Kariyer basamaklarındaki unvanları kazanan öğretmenler arasındaki iletişimde ne gibi değişimler olmuştur?

Unvan alan öğretmenlerin okul yönetimine karşı tutumlarında ne değişiklik gözlemlediniz?

Kapanış Sorusu

Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında sorulan sorular dışında neler eklemek istersiniz?

Ek- 2: Etik Kurul Raporu

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



Ek- 3: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



ÖZ GEÇMİŞ

Elif YUMURTACI LAMMİCH

Eğitim

Derece	Yıl	Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dal
Lisans	2015	Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

İş/İstihdam (Varsa)

Yıl	Görev
2017	Sınıf Öğretmeni
2021	Müdür Yardımcısı (Halen)

