



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE YÜKSELME VE EĞİTİM SİSTEMİNE
YANSIMALARININ OKUL İKLİMİ VE ÖĞRETMEN PERFORMANSI
AÇISINDAN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Serdar BOZAN

Malatya-2023



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE YÜKSELME VE EĞİTİM SİSTEMİNE
YANSIMALARININ OKUL İKLİMİ VE ÖĞRETMEN PERFORMANSI
AÇISINDAN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Serdar BOZAN

Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK

Malatya-2023

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ			

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Öğretmenlik Mesleğinde Yükselme ve Eğitim Sistemine Yansımalarının
Okul İklimi ve Öğretmen Performansı Açısından Analizi

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK

HAZIRLAYAN

Serdar BOZAN

Jürimiz tarafından 20/11/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği /oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Doktora** Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Ünvanı Adı Soyadı

İmza

1. Prof. Dr. Kenan ÖZCAN

.....

2. Prof. Dr. Onur ZAHAL (Başkan)

.....

3. Doç. Dr. İkrım ÇINAR

.....

4. Doç. Dr. Servet ATİK

.....

5. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK (Danışman)

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../2023 tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım *Öğretmenlik Mesleğinde Yükselme ve Eğitim Sistemine Yansımalarının Okul İklimi ve Öğretmen Performansı Açısından Analizi* başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Serdar BOZAN



*Babam “Mehmet Bozan” ın
Değerli Anısına...*

ÖNSÖZ

Uzun ve meşakkatli bir süreç olması kadar kişisel ve mesleki anlamda önemli kazanımların elde edildiği dönem olan doktora öğrenimim ve araştırma süreci boyunca birçok kişinin katkısı/desteği olmuştur. Öncelikli olarak doktora öğrenimim boyunca bilgi ve birikimi ile bana yol gösteren, akademik anlamda gelişmeye destek olan değerli hocam ve tez danışmanım **Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK' e** saygılarımı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın tez izleme komitesinde yer alıp, bu uzun süreçte bilgi ve deneyimleri ile araştırmaya katkı sunan, **Prof. Dr. Onur ZAHAL' a** ve **Doç. Dr. Servet ATİK' e**; tez savunma jürisinde yer alıp, değerli görüşleri ile araştırmaya katkı sunan **Prof. Dr. Kenan ÖZCAN** ve **Doç. Dr. İkrım ÇINAR' a**;

Doktora öğrenimim süresince bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan bölüm hocalarım, **Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER' e**, **Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ' a**, **Prof. Dr. Necdet KONAN' a**, **Prof. Dr. Ali KIŞ' a** ve **Dr. Öğretim Üyesi Mahire ASLAN'a**;

Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında uzman görüşlerinden yararlandığım, **Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ' a**, **Prof. Dr. Ali KIŞ' a**, **Prof. Dr. Onur ZAHAL' a** **Doç. Dr. Bünyamin AĞALDAY' a**, **Doç. Dr. Halis SAKIZ' a**, **Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN' e**, ve **Doç. Dr. Servet ATİK' e**;

Her zaman olduğu gibi özellikle doktora süresince desteği ile hep yanımda olan, bir kardeş kadar yakın gördüğüm, dostum **Doç. Dr. Bünyamin AĞALDAY' a**;

Araştırmanın veri toplama aşamasında görüşleri ile araştırmaya destek sunan tüm öğretmen ve okul yöneticilerine **TEŞEKKÜRLERİMİ** sunarım.

Bir ömür boyu ilgi, destek ve duasını benden eksik etmeyen, üzerimdeki haklarını ödeyemeyeceğim rahmetli babam **Mehmet BOZAN' a**, canım annem **Mübeccel BOZAN' a**, şükran ve minnet duygularımı; kardeşlerim **Fatih BOZAN** ve **Esmâ Nur BOZAN' a** teşekkürlerimi sunarım.

Bu uzun ve yorucu süreçte desteğini hep yanımda hissettiğim değerli eşim ve yol arkadaşım **Sibel BOZAN' a** teşekkür ederim. Canım çocuklarım **Mehmet Anıl BOZAN** ve **Duru Lina BOZAN' a** sevgilerimi sunarım.

Serdar Bozan

Malatya-2023

ÖZET

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE YÜKSELME VE EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMALARININ OKUL İKLİMİ VE ÖĞRETMEN PERFORMANSI AÇISINDAN ANALİZİ

BOZAN, Serdar
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK
Kasım-2023, XVI+286 sayfa

Bu araştırmada, öğretmenlik mesleğinde yükselme ve bunun eğitim sistemine yansımalarının okul iklimi ve öğretmen performansı açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Mardin iline bağlı tüm ilçelerde bulunan resmi okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 1095 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma örneklemi, maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen üç ölçek kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin görüşlerin “orta düzeyde katılıyorum”; okul iklimine ilişkin görüşlerin “az katılıyorum”; öğretmen performansına ilişkin görüşlerin “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin katılımcı görüşlerinin cinsiyet, görev unvanı, öğrenim durumu, kariyer unvanı, kariyer elde etme yöntemi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Katılımcıların, meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin algıları ile hem okul iklimi hem de öğretmen performansı algıları arasında pozitif yönde ve “orta” düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Meslekte yükselme düzenlemesinin okul ikliminin ve öğretmen performansının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak kariyer basamaklarında ilerlemenin, sınavdan ziyade mesleki ve kişisel gelişmeye dayalı olacak şekilde gerçekleştirilmesi ve mesleki yükselme ile elde edilen ünvanlara göre özlük haklarının yeniden düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Meslekte yükselme, kariyer basamağı, okul iklimi, öğretmen performansı

ABSTRACT

ANALYSIS OF CAREER ADVANCEMENT IN THE TEACHING PROFESSION AND ITS IMPLICATIONS ON THE EDUCATION SYSTEM IN TERMS OF SCHOOL CLIMATE AND TEACHER PERFORMANCE

BOZAN, Serdar

PhD Dissertation, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration

Advisor: Assoc. Prof. Sevim ÖZTÜRK
November-2023, XVI+ 286 pages

In this study, the aim is to evaluate the advancement in the teaching profession and its reflections on the school climate and teacher performance in terms of the education system. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The study population consisted of 1095 teachers and school administrators working in public preschools, primary schools, secondary schools, and high schools in all districts affiliated with the province of Mardin in the 2022-2023 academic year. The research sample was determined through maximum diversity sampling and criterion sampling. Three scales developed by the researcher were used to collect research data.

At the end of the research, it was observed that the opinions on the regulations regarding advancement in the profession were at a "moderate agreement" level; opinions on the school climate were at a "slight agreement" level; and opinions on teacher performance were at a "moderate agreement" level. Participant opinions on the regulations regarding advancement in the profession were found to differ significantly in terms of gender, job title, education level, career title, and career attainment method variables. It was determined that there is a positive and "moderate" significant relationship between participants' perceptions of the regulations regarding advancement in the profession and both the school climate and teacher performance perceptions. It was found that the regulations regarding advancement in the profession are a significant predictor of the school climate and teacher performance. Based on the findings of the research, it is recommended that progression in career steps should be realized in a way based on professional and personal development rather than an exam, and the rights and benefits based on the titles obtained through professional advancement should be reorganized.

Key Words: Career advancement, career stage, school climate, teacher performance.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY FORMU	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM 2	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Kamu Yönetiminde Personel Sistemi ve Tarihsel Gelişimi	7
2.1.1.Kamu Personel Sistemlerinde Sınıflandırma	10
2.1.2.Türkiye’de Kamu Personel Sisteminin Gelişimi	13
2.1.2.1. Osmanlı İmparatorluğu Dönemi	13
2.1.2.2. Cumhuriyet Dönemi	14
2.1.3.Kamu Personel Sisteminde Meslekte Yükselme	18
2.1.4. Kamu Personel Sisteminin Gelişimi Açısından Yaşanan Sorunlar	21
2.2. Kariyer Kavramı	23
2.2.1.Kariyer Kavramına İlişkin Bakış Açıları	26
2.2.2.Kariyer Kavramına İlişkin Yaklaşımlar	27
2.2.3.Kariyere İlişkin Temel Kavramlar	31

2.2.4.Kariyer Kavramına İlişkin Sınıflandırmalar	36
2.2.5.Kariyer Geliştirme	38
2.2.5.1.Kariyer Geliştirme Yolları	39
2.2.6.Kariyer Yönetimi	40
2.2.6.1. Kariyer Yönetiminin Birey ve Örgüt Açısından Önemi	42
2.2.7.Kariyer Planlama	45
2.2.8. Kariyer Yönetiminde Yaşanan Sorunlar	46
2.2.9.Günümüzde Kariyer Meslekleri	48
2.3. Dünyada Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Yaklaşım ve Uygulamaları	51
2.4. Meslek Kavramı ve Bir Meslek Olarak Öğretmenlik	64
2.4.1. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinde Yükselme Uygulamaları	65
2.4.2. Öğretmenlik Mesleğinde Dikey Yükselme Ünvanları	68
2.4.3. Öğretmenlik Mesleğinde Yatay Yükselme Ünvanları	77
2.5. Örgüt İklimi ve Okul İklimi	86
2.6. Performans Kavramı ve Öğretmen Performansı	92
2.7. İlgili Araştırmalar	101
2.7.1. Meslekte Yükselmeye İlişkin Araştırmalar	101
2.7.1.1. Yurt İçi Araştırmalar	101
2.7.1.2. Yurt Dışı Araştırmalar	114
2.7.2. Okul İklimine İlişkin Araştırmalar	121
2.7.2.1. Yurt İçi Çalışmalar	121
2.7.2.2. Yurt Dışı Çalışmalar	125
2.7.3. Öğretmen Performansına İlişkin Araştırmalar	131
2.7.3.1. Yurt İçi Çalışmalar	131
2.7.3.2. Yurt Dışı Çalışmalar	137
BÖLÜM 3	142
YÖNTEM	142
3.1. Araştırmanın Deseni	142
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	142
3.3. Verilerin Toplanması	145
3.4. Veri Toplama Araçları	145
3.3.1. Meslekte Yükselme Ölçeği	148
3.3.2. Okul İklimi Ölçeği	163
3.3.3. Öğretmen Performans Ölçeği	173

3.5. Verilerin Analizi	185
BÖLÜM 4	189
BULGULAR VE YORUM.....	189
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	189
Cinsiyet Değişkeni Açısından	191
Görev Ünvanı Değişkeni Açısından	192
Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından	194
Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından	195
Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından	196
Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından	197
Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından.....	198
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	199
Cinsiyet Değişkeni Açısından	201
Görev Ünvanı Değişkeni Açısından	202
Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından	203
Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından	205
Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından	206
Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından	207
Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından.....	208
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	209
Cinsiyet Değişkeni Açısından	210
Görev Ünvanı Değişkeni Açısından	211
Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından	213
Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından	215
Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından	216
Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından	217
Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından.....	218
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	219
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	220
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	221
BÖLÜM 5	225
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	225
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	225
5.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	225

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	230
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	232
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	235
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	236
5.2. Öneriler	237
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	237
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	237
KAYNAKÇA	239
EKLER LİSTESİ	281
Ek 1: Meslekte Yükselme Ölçeği.....	281
Ek 2: Okul İklimi Ölçeği	282
Ek 3: Öğretmen Performans Ölçeği	283
Ek 4: Örneklemde Yer Alan Okullar	284
Ek 5: Etik Kurul Onayı	285
Ek 6: Araştırma Uygulama İzni	286

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1	Personel Yönetimi ile İnsan Kaynakları Yönetimi Arasındaki Farklar.....	10
Tablo 2	Kadro ve Kariyer Sistemi Karşılaştırılması	12
Tablo 3	Geleneksel ve Çağdaş Kariyer Anlayışının Karşılaştırılması	27
Tablo 4	Kariyer Yönetiminde Roller.....	42
Tablo 5	Okul iklimine İlişkin Geliştirilen Ölçekler ve Alt Boyutları	88
Tablo 6	Mesleki Yeterlilik Alanı ve Yeterlik Göstergeleri	97
Tablo 7	Mesleki Beceri Alanı ve Yeterlik Göstergeleri	98
Tablo 8	Tutum ve Değerler Alanı ve Yeterlik Göstergeleri	99
Tablo 9	Araştırmanın Evren ve Örneklemine İlişkin Bilgiler	143
Tablo 10	Araştırma Örnekleme Katılımcılarına İlişkin Bilgiler	144
Tablo 11	Uyum İyiliği Değer Değerleri	148
Tablo 12	Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi.....	151
Tablo 13	Ortak Varyans Değerleri	152
Tablo 14	Açıklanan Toplam Varyans Değerleri	153
Tablo 15	Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	155
Tablo 16	Açıklanan Toplam Varyans	156
Tablo 17	Maddelerin Faktör Yüğü Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları	157
Tablo 18	Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	158
Tablo 19	Açıklanan Toplam Varyans (3,5,10,11,13,22. maddeler çıkarılmıştır)	159
Tablo 20	Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (3,5,10,11, 13, 22. maddeler çıkarılmıştır.)	160
Tablo 21	Mesleki Yükselme Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı.....	160
Tablo 22	Meslekte Yükselme Ölçeği	162
Tablo 23	Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi.....	165
Tablo 24	Ortak Varyans Değerleri	166
Tablo 25	Açıklanan Toplam Varyans	167
Tablo 26	Maddelerin Faktör Yüğü Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları	168
Tablo 27	Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	169
Tablo 28	Açıklanan Toplam Varyans (M6, M9, M16. maddeler çıkarılmıştır)	170
Tablo 29	Döndürülmüş Bileşenler Matrisi(M6, M9, M16. maddeler çıkarılmıştır)	170

Tablo 30 Okul İklimi Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı.....	171
Tablo 31 Okul İklimi Ölçeği.....	172
Tablo 32 Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett küresellik Testi.....	175
Tablo 33 Ortak Varyans Değerleri.....	176
Tablo 34 Açıklanan Toplam Varyans	177
Tablo 35 Maddelerin Faktör Yüğü Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları	179
Tablo 36 Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	180
Tablo 37 Açıklanan Toplam Varyans (4. madde çıkarılmıştır)	181
Tablo 38 Döndürölmüş Bileşenler Matrisi (4. madde çıkarılmıştır)	182
Tablo 39 Öğretmen Performansı Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı....	183
Tablo 40 Öğretmen Performans Ölçeği.....	184
Tablo 41 Araştırma Verilerinin Normal Dağılım Değerlerine İlişkin Sonuçları.....	186
Tablo 42 Ölçek Puan Aralığı	187
Tablo 43 Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesi Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	189
Tablo 44 Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-Testi Sonuçları)	191
Tablo 45 Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Görev Ünvanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (Anova Testi Sonuçları)	192
Tablo 46 Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)	194
Tablo 47 Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-Testi Sonuçları).....	195
Tablo 48 Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları).....	196
Tablo 49 Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları).....	197
Tablo 50 Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-Testi Sonuçları).....	198
Tablo 51 Katılımcıların Okul İklimi Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları	200
Tablo 52 Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-Testi Sonuçları)	201

Tablo 53 Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Görev Ünvanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)	202
Tablo 54 Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)	203
Tablo 55 Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-testi Testi Sonuçları).....	205
Tablo 56 Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)	206
Tablo 57 Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları).....	207
Tablo 58 Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-Testi Sonuçları)	208
Tablo 59 Katılımcıların Öğretmen Performans Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları ...	209
Tablo 60 Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-Testi Sonuçları)	210
Tablo 61 Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Görev Ünvanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları).....	211
Tablo 62 Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)	213
Tablo 63 Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t- Testi Sonuçları)	215
Tablo 64 Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları).....	216
Tablo 65 Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları) .	217
Tablo 66 Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t- Testi Sonuçları)	218
Tablo 67 Meslekte Yükselme Düzenlemesi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları (Korelasyon Analizi)	219
Tablo 68 Meslekte Yükselme Düzenlemesi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları (Korelasyon Analizi)	220
Tablo 69 Meslekte Yükselme Düzenlemesinin Okul İklimi ve Öğretmen Performansını Yordamasına İlişkin Analiz Sonuçları (Basit Doğrusal Regrasyon Analizi)	221

Tablo 70 Meslekte Yükselme Düzenlemesinin, Okul İkliminin Negatif Etki ve Pozitif Etki Boyutunu Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları (Çoklu Doğrusal Regrasyon Analizi)	222
Tablo 71 Meslekte Yükselme Düzenlemesinin, Öğretmen Performansının Kişisel ve Mesleki Yeterlik ve Kişisel ve Mesleki Yetersizlik Boyutunu Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları (Çoklu Doğrusal Regrasyon Analizi)	223



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Handy'nin Üç Yaprak Modeli.....	30
Şekil 2: Bütünleştirilmiş Kariyer Evreleri Modeli	34
Şekil 3: Teknik Personel Kariyer Yolu ve İkili Kariyer Yolu Örneği	37
Şekil 4: Çizgi Grafiği (Scree Plot)	154
Şekil 5: Meslekte Yükselme Ölçek Faktör Yapısı	161
Şekil 6: Çizgi Grafiği (Scree Plot)	167
Şekil 7: Okul İklimi Ölçek Faktör Yapısı.....	172
Şekil 8: Çizgi Grafiği (Scree Plot)	178
Şekil 9: Öğretmen Performansı Ölçek Faktör Yapısı.....	183



KISALTMALAR LİSTESİ

İKY: İnsan Kaynakları Yönetimi
ABD: Amerika Birleşik Devletleri
KAYA: Kamu Yönetimi Araştırması
MEHTAP: Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi
TODAİ: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
DMK: Devlet Memurları Kanunu
KHK: Kanun Hükmünde Kararname
TDK: Türk Dil Kurumu
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
İMF (International Monetary Fund): Uluslararası Para Fonu
AB: Avrupa Birliği
METK: Milli Eğitim Temel Kanunu
PEM: Pedagojik Eğitim Merkezleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıklarına ilişkin bilgilere ve araştırmanın temelinde yer alan bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlık tarihi boyunca insanlar ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla farklı meslekler icra etmiş ve insanların icra ettikleri bu mesleklerin bir bölümü tarihin tozlu sayfalarında birer isimden ibaret kalırken, bir bölümü günümüze kadar ulaşmıştır. Günümüze kadar ulaşan kadim mesleklerden birinin de öğretmeyi kendine meslek edinen “öğretmenlik” olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik, gerek toplumsal gerekse bireysel anlamda önemli işlevler üstlenen bir meslektir. Öğretmenlik, toplumun sahip olduğu bilgi, birikim, kültür... vb. birçok unsuru yeni nesillere aktararak toplumun devamlılığını sağlama ve toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikte bireyler yetiştirme noktasında toplumsal işlevlere hizmet etmekle birlikte; bireyin kendini tanıması, niteliklerini geliştirmesi, topluma uyum sağlama vb. birçok noktada da bireysel işlevlere katkıda bulunmaktadır. Bu işlevler nedeniyle öğretmenlik bireyden başlayıp toplumu şekillendiren, topluma yön veren bir misyon üstlenmektedir.

Öğretmenin üstlenmiş olduğu bu misyon ile eğitim sistemine olan doğrudan etkisi öğretmeni eğitim sisteminin en önemli aktörlerinden biri haline getirmektedir. Öğretmenin eğitim sisteminde ki bu önemi nedeniyle öğretmenin meslek öncesi yetişmesi kadar meslek hayatı içerisinde sürekli gelişimi, bu gelişime bağlı meslekte yükselmesi önem arz eden bir konu haline gelmektedir.

Bireyin meslek hayatı boyunca sürekli gelişimi ve bu gelişime bağlı meslekte yükselmesi ise alanda kariyer kavramıyla tanımlanmaktadır. Kariyerin, bireysel açıdan kişinin iş motivasyonuna, performansına, özlük haklarına, toplumsal saygınlığına ve statüsüne...; örgütsel açıdan ise nitelikli personel yetiştirme, örgüte bağlılık, üst pozisyonlara nitelikli eleman sağlama gibi birçok noktada katkı sunduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin de bir kariyer mesleği şeklinde inşa edilmesi öğretmen ve eğitim sistemine katkıları açısından önemli görülebilir.

Öğretmenlik mesleği, Türk kamu personel sistemi içerisinde yer alan birçok meslek grubundan biri olup, “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” nun birinci maddesindeki “*muallimlik Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir*” (R.G., 1924) ifadesiyle “meslek” olarak tanımlanırken, “Millî Eğitim Temel Kanunu (METK)” nun 43. maddesindeki “*Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.*” (R.G., 1973) şeklinde “ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlik bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmakla birlikte “*meslekte aslolan muallimlik*” anlayışı bugün hala devam etmekte ve üst düzey görevler de öğretmenler tarafından yürütülmektedir.

Ancak 1965 yılında yayımlanan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun (DMK) 36/A-11. maddesinde bazı meslekler kariyer mesleği olarak tanımlanmış olmasına rağmen burada öğretmenlik mesleğine yer verilmemiştir (DMK, 1965).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinde 2004 yılına kadar meslekte herhangi bir kariyer düzenlemesi yapılmamıştır. Meslekte yükselme, sadece “kademe-derece ilerlemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı METK da bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmış olmasına rağmen, 2004 yılında yayımlanan 5204 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun” nun birinci maddesinde “*Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.*” şeklinde tanımlanarak, öğretmenliğin bir kariyer mesleği olması yolunda ilk adım atılmıştır.

Kanunda belirtilen hükmün uygulamaya girmesi amacıyla 2006 yılında “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” çıkarılmıştır (R.G., 2006). Böylece meslekte yatay yükselme yolu açılarak öğretmenlik mesleği bir kariyer mesleği haline getirilmiştir. Fakat bunu izleyen süreçte “*Millî Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun’un 1. ve 2. maddelerinin Anayasa’nın 2., 10., 11., 90. ve 128. maddelerine aykırılığı savıyla iptali ve yürürlüğünün durdurulması*” için dava açılmış ve 2009 yılında uygulama iptal edilmiştir. 2006 yılından 2012 yılına kadar yalnızca bir defa kariyer basamaklarında yükselme sınavı yapılmış ve sınava dayalı olarak ünvanlar verilmiştir. 2021 yılında çıkarılan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile öğretmenlikte kariyer basamakları yeniden

düzenlenmiştir. Buna dayalı olarak çıkarılan “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” ile kariyer uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının; sistemin yapısal ve işlevsel boyutunda, meslek elemanları arasındaki ilişkide, öğretmen morali, motivasyonu, gelişimi, statüsü, okul iklimi ve öğretmen performansında olumlu veya olumsuz bir etki yaratıp yaratmayacağının izlenmesi ve araştırılması önem arz etmektedir. Zira literatürde, öğretmenlik mesleğinde yükselme sonucu oluşacak hiyerarşinin, okul içi paydaşları etkilediği ve oluşan yapıdan paydaşların etkilendiği yönünde araştırma bulguları yer almaktadır (Çalık ve Kurt, 2010). Ayrıca Allworth ve Hesketh (1999), tarafından yapılan bir araştırmada da, öğretmenlik mesleğinde yükselmenin örgütsel boyutta etkilerinin olabileceği gibi bireysel boyutta da etkilerinin olacağı ve öğretmen performansını etkileyeceği sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile yapılan kariyer basamakları düzenlemesi ile meslekte bir yükselme sağlanmış olmakla birlikte, bu düzenlemenin eğitim sisteminin işleyişine yansımalarının, sistemin unsurları üzerinde yaratacağı olumlu veya olumsuz etkinin araştırılması alana katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla bu araştırmada, öğretmenlik mesleğinde yükselmenin irdelenmesi ve sistemin diğer öğeleri ile ilişkisinin incelenmesi önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmenlik mesleğinde yükselme ve bunun eğitim sistemine yansımalarının okul iklimi ve öğretmen performansı açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç, aşağıdaki sorular bağlamında araştırılmaktadır;

Yönetici ve öğretmenlerin;

1. Meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin görüş ve algıları ne düzeydedir? Bu algı; bazı demografik değişkenler (*cinsiyet, görev ünvanı, mesleki kıdem, öğrenim durumu, kariyer ünvanı, görev yapılan eğitim kademesi, kariyer ünvanı elde etme yöntemi*) açısından farklılaşmakta mıdır?

2. Katılımcıların, kariyer düzenlemesinin etkilediği okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu algı, bazı demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

3. Katılımcıların, kariyer ünvanı alan öğretmenin performansına ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu algı, bazı demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

4. Katılımcıların, meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin algıları ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Katılımcıların, meslekte yükselme düzenlemesi algıları ile öğretmen performansı algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Meslekte yükselme düzenlemesi, okul iklimini ve öğretmen performansını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim birçok mesleğin kendini yenileme ve geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk birçok meslek için geçerli olmakla birlikte öğretmenlik mesleği için daha fazla önem arz etmektedir. Zira, öğretmenlik mesleği, sürekli yenileşme ve gelişmeye ihtiyaç duyulan bir çalışma alanıdır.

Öğretmenlik mesleği içerisinde sürekli yenileşme ve gelişmeyi zorunlu kılan unsurların başında davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesi ve bunun bir sonucu olarak öğretmenin rehberlik rolünün ön plana çıkması gösterilebilir.

Öğretmenlik mesleğinde sürekli yenileşme ve gelişmeyi zorunlu bir diğer unsur da teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmelerdir. Bu hızlı gelişmeler bilgiye ulaşmayı kolay bir hale getirmekle birlikte, bilginin artarak daha hızlı bir değişim göstermesine neden olmaktadır. Bilgiye ulaşmanın kolay olduğu bir dönemde öğretmenin hitap ettiği kesimin (aile, öğrenci...) gerisinde kalmaması ve bilgi değişimini takip etmesi sürekli yenileşme ve gelişmeyi zorunlu hale getirmektedir.

Öğretmenlik mesleğini içerisinde gereklilik olarak görülen sürekli gelişim ve değişimin sağlanmasına ilişkin meslek içerisinde farklı uygulamalar (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim...) gerçekleştirilmekle birlikte bu uygulamalardan birinin de öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği olarak inşa edilmesinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği olarak yapılandırılması bir taraftan öğretmen gelişimini sağlarken, bir taraftan da öğretmenin farklı ihtiyaçlarının (toplumsal saygınlık, yetki artışı, sorumluluk, ücret artışı...) karşılanmasında bir araç görevi üstlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin mesleki yenileşme ve gelişime dayalı kariyer mesleği olarak inşa edilmesi bir keyfiyetten öte bir zorunluluk olarak görülebilir.

Türk eğitim sistemi içerisinde ilk defa 2006 yılında çok kısa bir süre uygulanan ve daha sonra uzun bir süre uygulamadan kaldırılan öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması, 2021 yılında öğretmenlik meslek kanunu ile gündeme gelmiş ve “Aday

Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” ile beraber tekrar uygulamaya konulmuştur. Bu yönetmeliğin 2006 yılında ortaya konan yönetmelikle benzerlik ve farklılar barındırmakla beraber kariyer basamaklarına ilişkin gerekçe TBMM’ye verilen “Öğretmenlik Meslek Kanunu” teklifi içerisinde şu şekilde ifade edilmiştir: *“Öğretmenlerin mesleklerinde kariyer ve liyakat esaslarına uygun olarak ilerlemeleri, mesleki gelişimlerini sağlamaları ve bunlara bağlı olarak özlük haklarının iyileştirilmesi amacıyla öğretmenlik mesleği için kariyer basamakları oluşturulması hedeflenmektedir.”* Gerekçe incelendiğinde iki noktanın ön plana çıktığı görülmektedir. Bu noktaların öğretmenlerin “mesleki gelişimi” ve buna bağlı olarak “özlük hakları”nın iyileştirilmesidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve özlük haklarının iyileştirilmesi gerekçesi ile ortaya konan öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenlik mesleğinde yükselmeye ilişkin getireceği yeniliklerin eğitim sistemine ve eğitimi sistemi içerisinde yer alan farklı değişkenlere (toplumsal saygınlık, mesleki yeterlilik, özlük hakları, öğretmen performansı, okul iklimi...) etkilerinin belirlenmesi önem arz eden bir husustur. İşte bu araştırma ile öğretmenlik mesleğinde yükselme ve eğitim sistemine yansımaları okul iklimi ve öğretmen performansı açısından ele alınarak, değişkenler açısından ilişki ve etkiler belirlenecek, analiz edilecek ve uygulamaya ilişkin öneriler sunulacak olması açısından önem arz etmektedir.

1.4. Sayıltılar

Araştırmada şu sayıltılarla hareket edilmiştir:

1. Öğretmenlik mesleğinde kariyer düzenlemesinin, sistemin farklı unsurları üzerinde etkisinin olabileceği,
2. Meslekte yükselme düzenlemesinin okul iklimi ve öğretmen performansı üzerindeki etkisi, öğretmen ve yönetici algıları ile belirlenebileceği,

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Mardin iline bağlı tüm ilçelerde, bünyesinde uzman ve/veya başöğretmen bulunan tüm kademelerdeki devlet okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, ölçek maddeleri ile ulaşılan algılara ilişkin görüşlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Meslekte Yükselme: Çalışanların ifa ettikleri görevlerinden daha üst bir göreve terfi etmeleridir (Ak ve Sezer, 2018).

Bu kavram araştırmada; Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde dikey veya yatay olacak şekilde üst kadro/ünvanlara atanması, özel anlamında kullanılmaktadır.

Dikey Yükselme: Mesleğe ilişkin kariyer basamaklarının yukarı doğru inşa edilmesi ile oluşturulan ilerlemedir (Otluoğlu Çakmak, 2007).

Bu kavram araştırmada; Öğretmenlerin sistemin hiyerarşik yapısı içerisindeki yöneticilik basamaklarında yükselme özel anlamında kullanılmaktadır.

Yatay Yükselme: Mesleğe ilişkin kariyer basamaklarının yatay bir şekilde inşa edilmesi ile oluşturulan ilerlemedir (Otluoğlu Çakmak, 2017).

Bu kavram araştırmada; Öğretmenlerin, görevleri süresince alacakları kariyer ünvanları özel anlamında kullanılmaktadır.

Okul İklimi: Okul katılımcılarınca deneyimlenen, katılımcı davranışlarına etki eden, okul dışındakilerin okuldaki ortak tutumlara ilişkin algıların niteliği, kaba bir tabir ile okulun kişiliğidir (Hoy ve Miskel, 2012).

Bu kavram araştırmada; okuldaki ilişkilere ait yönetici ve öğretmenlerin ilişkilerinin etkilediği örgütsel psikolojik hava özel anlamında kullanılmaktadır.

Öğretmen Performansı: Öğretmenin yapması gereken görevleri, yetenek ve tecrübelerine dayalı olarak gerçekleştirme sürecinde sergilediği sonuçlardır (Fitria, 2018).

Bu kavram araştırmada; Öğretmeninin okulda sergilediği her tür eğitsel etkinlikler özel anlamında kullanılmaktadır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturan kavramların açıklanması ile beraber bu kavramlara ilişkin gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla kamu personel sistemi, kariyer, dünyada öğretmenlik mesleğinde kariyer yaklaşım ve uygulamaları, bir meslek olarak öğretmenlik, okul iklimi ve öğretmen performansı kavramları açıklanarak bu konularda gerçekleştirilmiş yabancı ve yerli çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.Kamu Yönetiminde Personel Sistemi ve Tarihsel Gelişimi

Kamu personel sistemi, devlet yapısının şekillendirdiği bürokrasi düzenini sağlayan bir sistem (Aslan, 2012), devletin sunmakta sorumlu olduğu kamu hizmetlerini ifa etmekle görevli kamu personeline ilişkin ilkeler ve pratikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Tutum, 1980). Kamu personeli ise bu sistem içerisinde yer alıp, devletin kamu hizmetleri sağlamasında yürütme aracı olarak görev almaktadır. Devlete göre daha küçük örgütlenmeye sahip kabilelerde bile bu sisteme rastlanmaktadır (Mises, 1947). Bu yönüyle kamu personel sisteminin örgütler için bir zorunluluk olduğunu görülmektedir.

Kamu personeli olarak adlandırılan bürokrasiye ilk olarak Mısır İmparatorluğunda daha sonra Atina Medeniyetinde rastlanmaktadır (Adal, 1968). Çin yönetim sistemi içerisinde de yer bulan bürokrasi, sınavla seçilen, devlete bağlı, maaşlı, toplumsal ayrıcalıklara sahip bir anlayışla şekillendirilmiştir (Karasu, 2001). Her ne kadar farklı ayrıcalıklara sahip anlayışlarla şekillendirilmiş olsa da, tarihsel süreçte büyük devletler kuran (Çin, Orta Asya Türk Devletleri, Mısır, Eski Yunan) uygarlıkların personel yönetim anlayışlarının ortak noktasını ise liyakat oluşturmuştur (Kalkandelen, 1972). Bu yönüyle liyakat, personel seçiminin odak noktası olmakla beraber, sistemin temeli niteliğindedir.

Feodal yapıların yönetim anlayışlarının hâkim olduğu dönemlerde ise kamu personeli olarak memurdan sorumlu ve memur üzerinde yetkili tek kişi (feodal bey) vardır. Bu nedenle kişiye (feodal beye) sadakat, memurluk anlayışı içerisinde kendine yer edinmiştir. Feodal yapıda memurun maaş karşılığı çalışmayıp, ücretini toplumsal artıktan pay olarak karşılması, memurların feodal beylerin toplumsal sömürüsüne ortak olmasına neden olmuştur (Aslan, 2012). Bu anlayışta memurların kamu personeli kimliğinden öte bir görev ve rol üstlendiğini göstermektedir.

Feodal yapıdan kapitalist anlayışa geçiş ile beraber mutlakçı devlet anlayışı hâkim olmuştur. Kapitalist düzen memurlar açısından farklılıklar getirmiş olsa da (maaş almaları gibi...) kapitalist sistem özellikleri tam anlamıyla uygulanamamıştır. Mutlakçı devlet anlayışına sahip toplumlarda en dikkat çeken özellik, memurluklara seçimlerde liyakatten öte özelliklerin ön plana çıkmasıdır. Fransa'da makam satışı, Prusya'nın hizmet soyluluğu düzeni (Aslan, 2012), Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde kamu yönetiminin başına gelmiş (seçilmiş veya atanmış) kişilerin sorumluluğu altında çalışan kişilerin tümünü olmasa bile üst düzey çalışanlarını (politika yapımcılar gibi...) yasal olarak kendi çevresinden seçmesi/ataması şeklinde (Fenlon, 2009) tanımlanan spoils sistemi (kayırmacılığa dayalı yönetim anlayışı) (Aslan, 2012), Osmanlı'da kul sistemi ve İngiltere'de aristokrat ve asilzadelere memurluklarda tanınan öncelik (Tortop, vd., 2013) örnek olarak gösterilebilir.

Mutlakçı devlet anlayışının kamu personeli üzerindeki olumsuz yansımaları 1789 Fransız İhtilalinin insan haklarına getirmiş olduğu görüşler ile son bulmuş (Aldan, 1981), personel istihdamında rasyonel kriterlerin belirlenmesini sağlamıştır (Aslan, 2012). Böylelikle personel istihdamının sağlam bir temele dayalı olarak gerçekleşmesinin yolu açılmıştır.

Demokrasi ve halk yönetiminin ön planda olduğu liberal anlayışın gelişimi ile beraber, mutlakiyetçi yapı anlayışı terk edilmiş, kral yetkileri kısıtlanmış, kısıtlanan yetkiler parlamentoya devredilmiş ve böylece memurlarda da yapısal değişiklikler gerçekleşmiştir (Tortop, vd., 2013). Liberal kamu personeli sistemi, personelin istenildiğinde işten ayrılacak şekilde güvencesiz istihdam edildiği, işe alımda eğitimin öncelikli şart olduğu, terfilerde üst yöneticilerin görüşü ve hizmet yılının ön plana çıktığı bir sistemdir (Tahtaloğlu, 2016). Liberal sistemde bürokratik örgütlenme, eğitim durumlarına göre yöneticilik pozisyonunda olan personel (kafa) ve rutin işleri yürütmekten sorumlu memurlar (kol) şeklinde yapılandırılmıştır (Aslan, 2005). 19. yüzyıl ile beraber liberal-demokratik görüşler ile yapılanmış örgütlerde, yönetimi siyasetin etkisinden kurtaracak kamu personeli sistemi kurularak, ortak işlerin yerine getirilmesi hedeflenmiş olsa da siyasi ve bürokratik yapılanmalarda belli gruplara (erkeklere, mülk sahiplerine, vergi verenlere...) öncelik verilmiş (Güler, 2013), feodal yapılarda kamu bürokrasisinin gücünü elinde bulunduran aristokrasi, rejimin etkisiyle beraber İngiltere dışındaki Avrupa ülkelerinde gücü burjuvaziye devretmiş, ABD'de spoils sistemi ise devam etmiştir (Aslan, 2012).

Birinci Dünya Savaşı sonrası bazı Avrupa ülkelerinde yaşanan idari ve siyasi değişimler kamu personel sistemine yansımış ve bazı ülkelerde (İspanya, İtalya, Almanya) yönetimi elinde bulunduran siyasi yapıyı destekleyen bürokratik yapılar gelişmiştir. Özellikle Almanya’da bürokratik olarak “*memur partilerin değil, milletin ve toplumun memurudur*” anlayışı savunulmuş olsa da, kamu personeline siyasi parti üyelik hakkı tanınmış ve yükselmede bu üyelikler bir kriter olarak göz önünde bulundurulmuştur (Aldan, 1981).

İkinci Dünya Savaşı sonrası kamu personel sistemi açısından bir kez daha değişikliğin yaşandığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde liberal devlet anlayışı, Taylorist ve Weberci ilkeleri içerisinde barındırmakla beraber sistemi rasyonelleştirme girişimi içerisinde bulunan “fordist” kamu personel rejimine devretmiştir. Fordist kamu personel sisteminde personeller ile ilgili tüm iş ve işlemler (istihdam, ilerleme, maaş, emeklilik...) objektif hukuk kurallarına bağlı olarak gerçekleşmektedir (Aslan, 2012). Fordist sistemin en önemli katkılarından biri de kariyer düzeninin bir özgünlük kazanarak bireyleri alt ünvanlardan işe başlatıp üst ünvanlara doğru terfi etmesini sağlayacak imkânlar sunmuş (Aslan, 2005), olmanın yanı sıra dikey kariyer olanakları yanında, yatay kariyer olanakları sağlayarak (Tutum, 1969) personellerine ikili kariyer yolunu açmış olmasıdır.

1970’li yıllarda başlayıp etkisini 1980’li yıllarda iyice hissettiren Postmodern (Post-Fordist) kamu yönetimi anlayışı ile birçok kavram ve anlayış yeniden tanımlanmış (Eryılmaz, 2015) ve bu anlayışın kamu yönetim yapısındaki etkisi üç noktada gerçekleşmiştir. Birinci etki, sosyal devlet anlayışının daraltılması noktasında gerçekleşirken; ikinci etki yeni kamu işletmeciliği anlayışının benimsenmesi noktasında; son etki ise postmodern değerlere dayalı olarak çoğulculuk ve toplulukçuluğu olumlu gösterme çabası noktasında gerçekleşmiştir (Özalp, 2010). Bu anlayış ile “olguculuğun reddi ve post-bürokrasi, öznellik ve durumsallık yaklaşımı, belirsizlik ve sonuç odaklılık” ön plana çıkmış (Yıldırım, 2009) ve bunun sonucu olarak “sistem merkezli” ve “üretim odaklı” kamu yönetimi anlayışından “insan merkezli” ve “tüketim odaklı” bir anlayışa dönüşüm gerçekleşmiştir. Bu dönüşümü gerçekleştirebilmek adına yönetişim, kamu işletmeciliği, öğrenen örgüt, toplam kalite yönetimi gibi yaklaşımlar kullanılmaya çalışılmıştır (Saran, 2004). Bu anlayışın en önemli etkileri, kamu personelliğinin kariyer olmaktan çıkarılarak, istihdamda süreli sözleşmelere ve performansa dayalı ücretlendirmeye gidilmesi (Güler, 2013), yükselme kriterlerinde kıdem ve eğitimin temel alınarak düzenli-otomatik yükselme sisteminin yerine başarı odaklı terfi sisteminin kabul edilmesi şeklinde olmuştur (Aslan, 2005).

1980’li yıllarda yaşanan bir diğer değişim ise klasik yönetim yaklaşımlarına dayalı olarak ortaya çıkan personel yönetim anlayışında gelişmiştir. Bu değişim neticesinde personel yönetimi anlayışını da içine alan, örgüt içi personeli olduğu kadar örgüt dışı personeli de örgütün bir kaynağı olarak gören, personel yeterliliklerini önemseyen, bireysel amaçların örgütsel amaçlar için önem arz ettiği insan kaynakları yönetimi (İKY) anlayışına doğru bir dönüşüm gerçekleşmiştir (Tuncer, 2012). İnsan kaynakları kavramı ilk kez 1817 yılında ekonomist Springer tarafından kullanılmış olsa da, insan kaynakları yönetimi kavramının bir bütünlük içerisinde ele alınması Taylor ve Fayol’un yönetime ilişkin fikirleri ile gerçekleşmiştir (Aykaç, 1999). Bunun sonucunda eski anlayış (personel yönetimi) ile yeni anlayış (İKY) arasında farklar oluşmuştur. Personel yönetimi ile insan kaynakları yönetimi arasındaki farklar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Personel Yönetimi ile İnsan Kaynakları Yönetimi Arasındaki Farklar

Personel Yönetimi	İnsan Kaynakları Yönetimi
Klasik yönetim anlayışı hâkimdir.	Çağdaş yönetim anlayışı hâkimdir.
Kurum amaçları esastır.	Bireysel amaçlar kurum amaçları ile birlikte ele alınır.
Personel sadece üretim girdisidir.	Sıradan üretim girdisinden farklıdır
Sadece özlük işlemleri esastır.	Özlük işlemlerinin yanı sıra mesleki gelişim vardır.
Sadece yardımcı birim hizmetidir.	Tepe yönetiminin sorumluluğunda ele alınmalıdır.
Kurumsal planlamaya uyulur.	Kariyer planlaması esastır
Hiyerarşi hâkimdir.	Yönetime katılım esastır.
İlke ve kurallar hâkimdir.	Dinamik ve esnek bir yönetim anlayışı vardır.
Durağan ve kurumsal planlama	Stratejik planlama yapılır.
Amirin egemen olduğu değerlendirme	Performansa dayalı yönetim ve değerlendirme vardır

Kaynak: Bilgin, 2011.

Tablo 1’de görüldüğü üzere personel yönetim sisteminden insan kaynaklarına geçiş köklü anlayış değişikliklerini beraberinde getirmekle kalmamış, taban tabana zıt özellikler barındıran bir yapıya bürünmüştür.

2.1.1.Kamu Personel Sistemlerinde Sınıflandırma

Kamu personel sisteminde liyakate dayalı kariyer ve kadro şeklinde iki farklı sınıflandırma yapılmaktadır. Personeli referans alan sınıflandırma “kariyer/rütbe” sistemi şeklinde adlandırılırken, yapılan işi referans alan sınıflandırma ise “kadro (iş

sınıflandırması)” olarak adlandırılmaktadır (Tutum, 1990). Kariyer sisteminin çıkış noktası Avrupa iken, kadro sisteminin çıkış noktası Amerika’dır. Kadro işlerin sınıflandırılması neticesinde ortaya konan sınıfın, kadronun veya norm kadronun kendisi olması ile beraber, bu kadro ile gerçekleştirilecek işler ve işi gerçekleştirecek kişinin özellikleri tanımlanır. Kadronun Avrupa sistemindeki karşılığı ise personelin kariyer sistemi içerisindeki yeridir. Kariyer sistemi personelin çalışma hayatı boyunca bulunduğu kadrodan başka bir kadroya düzenli ve sürekli yükselmesidir (Güler, 2013). Bu yönüyle kadro sisteminin durağan bir yapıya sahip olduğu görülürken, kariyer sisteminin devingen bir yapıda olduğu söylenebilir.

Kadro Sistemi

Kadro sistemi, işin niteliğine göre, diğer bir ifadeyle personelin çalışmış olduğu kadronun/işin sınıflandırılmasıdır (Mihçioğlu, 1958). Bu bağlamda kadro sisteminde ilk adım kadro envanterinin çıkarılarak (Tortop, vd., 2013), kadroların nitelikleri ve bu niteliklere uygun personelin sahip olması gereken yeterlilikler ve yükleneceği sorumlulukların ortaya konmasıdır (Eryılmaz, 2015). Kadro sisteminin en önemli özelliklerinden biri işe alacağı personelin iş öncesinde uzmanlaşmış olmasıdır (Canman, 1995). Uzmanlaşmada ise üniversite düzeyinde uzman yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu düzeyde yetiştirilmeyen personel belirlenen işin gereklerini yerine getiremeyecek olmasının yanı sıra özel bir eğitim alma ihtiyacını da doğuracaktır (Tortop, vd., 2013). Bu durum işlerin doğru yürütülmesinin önüne geçebileceği gibi personelin örgüte yük olacağı bir durum oluşturabilir.

Kadro sistemi personele her alanda ve her düzeyde işe girme fırsatı tanır (Canman, 1995), fakat çalışma hayatı süresince iş garantisi vermez. İş güvencesi personelin iş performansına bağlı olarak gerçekleşir. Personel maaşı, işin yetki ve sorumluluk düzeyi göz önünde bulundurularak (Güler, 2013), terfi ise personelin değil kadronun özelliklerine göre belirlenir (Mihçioğlu, 1958). Bu nedenle sistemde personelden çok kadronun özellikleri ön planda olup, bu özellikler belirleyici bir rol oynar.

Kariyer Sistemi

Kariyer sisteminin en temel ve en belirgin özelliği kişinin bir iş kolunda uzmanlaşmasını, ilerlemesini ve başarı kazanmasını sağlamaktır. İlerleme beraberinde ücret artışını da sağlamaktadır. İşe alımlarda liyakat öncelenirken (Tortop, vd., 2013), öncelenen bir diğer kriter kişinin öğrenim durumudur. Kişi öğrenim durumuna göre işe alınır fakat işin gerektirdiği bilgi ve becerileri çalışma süresince kazanır (Tutum, 1969). Sistemde ilerleme dikey ve yatay şekilde gerçekleşir. Dikey ilerleme belirli uzmanlık,

disiplin ve beceriye dayalı olarak gerçekleşirken, yatay ilerleme için değişik öğrenim ve becerilerine dayalı olarak gerçekleşir (Eryılmaz, 2015). Uzmanlaşma, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılır. Personelin durumu, örgütteki statüsüne ve yasalara dayalı olarak tanımlanır, sözleşme söz konusu değildir (Tortop, vd., 2013). Bu özelliklerinden dolayı bu sistem tüm kamu personeli için uygulanabilir olmasa da, memurluk mesleği için uygun bir sistem olarak görülmektedir. Kariyer sistemi içerisinde üst görevlere personel seçimi, örgüt içindeki personellerin yükseltilmesi yoluyla gerçekleşir (Güler, 2013). Diğer bir ifadeyle örgüt ihtiyaç duyduğu personeli kendi içerisinde yetiştirmekte, geliştirmekte ve terfi ettirmektedir. Bu bağlamda sistem, örgüt dışından atamalar gerçekleştirmediği için kapalı kamu personeli sistemi olarak sınıflandırılmaktadır. Kariyer ve kadro sisteminin karşılaştırılması Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Kadro ve Kariyer Sistemi Karşılaştırılması

	Kadro Sistemi	Kariyer Sistemi
İstihdam Yapısı	Esnek İstihdam	Sürekli İstihdam
Asli Personel Yapısı	Sözleşmeli-Geçici Personel	Memur
Kadro Yapısı	Geçici Kadro	Daimi Kadro
Yapı	Basamak ve Pozisyona Dayalı	Derece ve Kademeye Dayalı
Çalışma Yapısı	Rekabete Dayalı	İşbirliğine Dayalı
Temel İlkeler	Verimlilik, Girişimcilik, Performans, Açıklık	Liyakat, Sınıflandırma, Kariyer, Gizlilik
Belirleyici Unsur	İş	Hizmet
Hedef Kitle	Müşteri	Vatandaş
Öncelik	Piyasa Hizmeti	Kamu Hizmeti
Statü	Güvencesiz	Güvenceli
Ücretlendirme	Yapılan Hizmete Göre	Kişisel Yeteneğe Göre

Kaynak: Güneşer, 2009

Tablo 2 incelendiğinde kariyer ve kadro sisteminin farklı özellikler taşıdığı, her sistemin kullanılış amacına göre güçlü ve zayıf yönler barındırdığı söylenebilir. Kamu personel sistemlerinde her sistemin kendine has güçlü ve zayıf yönlerinin bulunması da iki sistemin bir arada (karma) kullanım zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır (Canman,1993). Bu nedenle birçok ülkede kamu personeli için kariyer sistemi

uygulanarak personele uygun terfi olanakları sağlamakla beraber, kamu yararının gözetildiği üst düzey görevler için uzman personel ataması da gerçekleştirilmektedir (Chapman, 1970). Örneğin, kadro sisteminin geliştiği ABD’de bile birçok hizmet alanında (eğitim, sağlık, askeri) kariyer sistemi uygulamalarına rastlanmaktadır (Mıhçıoğlu, 1958). Bu yönüyle bir ülkenin tek bir sistem üzerinden personel yapısını oluşturması pek mümkün gözükmemektedir.

Kariyer ve kadro sistemlerinin en önemli özelliklerinden biri, işe alma ve terfide liyakat ilkesinin öncelenmesidir (Güler, 2013). Liyakat sistemi, ABD’de ortaya çıkan yağma sistemine (spoils sistemi) karşı geliştirilmiş bir sistem olup (Demirci, 2009), kamu hizmetinde işe girişin, meslekte yükselmenin ve görevlendirmelerin belirli ölçütlere (yeterlilik, uygunluk, açıklık, başarı...) dayalı olarak gerçekleştirilmesidir (Yılmazöz, 2009). Bu ilke sayesinde işin özelliklerine uygun personel niteliklerini belirlemenin yanı sıra işe alınmayan bireyler için bu nitelikler işe alınmama nedeninin dayanağı sayılır (Güler, 2013). Böylece adil bir işe alım süreci işletilmiş olur.

Liyakatin iki temel yapı taşı ise “hizmete uygunluk” ve “tarafsızlık” tır. Hizmete uygunluk sınavlara dayalı uygulamalarla gerçekleştirilirken (Diler, 2018), tarafsızlık idarenin takdir yetkisine dayalı olarak gerçekleşir. İdarenin takdir yetkisini her ne kadar kanun ve düzenlemeler sınırlasa da üst kademeye atama ve terfilerde liyakat ilkesinin göz ardı edildiği görülmektedir (Aykaç, 1990).

Liyakat ilkesine dayalı olarak geliştirilen bir sistem de “Meritokrasi” dir. Meritokrasi, en yüksek performans sergileyen personellerin işe alınması veya terfi ettirilmesini hedefleyen bir yönetim tarzıdır. Bu yaklaşımda personel yönetimin odak noktasını oluşturmakta ve diğer tüm faktörler göz ardı edilmektedir (Şahin, 2016). Bu nedenle meritokrasi liyakat ilkesinin söz konusu olduğu anlayışlarda vazgeçilmez bir sistem olarak görülebilir.

2.1.2. Türkiye’de Kamu Personel Sisteminin Gelişimi

Bu bölümde kamu personel sisteminin Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki dönemdeki gelişimine yer verilmektedir.

2.1.2.1. Osmanlı İmparatorluğu Dönemi

Osmanlı İmparatorluğu devlet yapısı dört sınıf personel (ilmiye, mülkiye, kalemiye ve seyfiye) üzerine inşa edilmiş olup, idari yapı bu sınıflar arasında dengelenmiştir. Kamu işlerinin belirli niteliklere (bilgili, tecrübeli...) haiz memurlarca

yürütülebileceği öncelendiği için, memur seçimi ve yetiştirilmesine ayrı bir önem atfedilmiştir (Özdemir, 2001).

İmparatorluğun kamu yönetim sistemi merkeziyetçi, kuralcı, gelenekselci, seçkinci bir yapıda inşa edilmiştir. Yetkiler ve kararların üst yönetimde toplanması yönüyle merkezi; ilkelere ve yasalara üst düzey sadakat yönüyle kuralcı (mevzuatçı); yeniliklere karşı idari geleneklere bağlılık yönüyle gelenekçi; memuriyetin eğitimlilere yönelik bir meslek olarak kabulü seçkinci özellikleri ön plana çıkarmıştır. Kamu yönetimine ilişkin geliştirilen bu anlayış Cumhuriyetin kurulması ile beraber yeni devletin kamu yönetimi sisteminin temelini oluşturmuş (Yılmazöz, 2009) ve günümüze kadar uygulanmaya çalışılan bir anlayış olmuştur.

2.1.2.2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet dönemi kamu personel sistemi, Osmanlı İmparatorluğu kamu personel sisteminin bir devamı olarak görülebilir. Cumhuriyetten günümüze kamu personel yönetim anlayışı ise uzmanlarca farklılıklar arz eden dönemler halinde ele alınmıştır. Personel yönetim sürecini, “Arslan (2012) üç dönem (Memurîn Kanunu Dönemi - Devlet Memurları Kanunu Dönemi - 1980 Sonrası Esneklik Dönemi) halinde ele alırken, Eroğlu (2010) dört dönem (1923-1946 Tek Partili Dönem - 1947-1962 Amerika Birleşik Devletleri’nin Sahneye Çıkması - 1963- 1980 Çalkantılar İçinde Meslekleşme ve Dönüşüm - 1981-Günümüze Mesleği Tekrar Tanıma: İnsan Kaynakları Yönetimi Dönüşümü) Şerer (2013) yedi dönem (Cumhuriyet Öncesi: Osmanlı Mirası (Tanzimat-1923) - (1924-1946) Tek Parti Dönemi, (1946-1960) Demokrat Parti Dönemi, (1960-1971) 1960 Darbesi ve Planlama, 1971 Muhtırası ve Planlama, 12 Eylül Darbesi ve Sonrası ve 2000’li Yıllar), Altunok (2018) iki dönem (Dağınık yıllar (1924- 1960) ve sonrası) Öktem (1992) dört dönem (1920-1965 döneminde personel sistemi, 1965 sonrası 657 sayılı devlet memurları yasası dönemi, 1980-1983 dönemindeki gelişmeler, 1983 sonrası gelişmeler), Taş ve diğerleri (2013) üç dönem (657 öncesi ve sonrası ile 2004 AB tavsiyeleri ekseninde gelişim), Devlet Personel Başkanlığı ise iki dönem (1923- 1960 arası dönem ve 1960 sonrası dönem), Acar (2019) dört dönem (1923-1960 yılları arası (Arayış Dönemi), 1960-1980 yılları arası (Kurumsallaşma Dönemi), 1980-2000 yılları arası (Değişimin Başlangıç Dönemi), 2000 yılı sonrası (Parçalı Uygulanma Dönemi)) halinde ele alarak incelemişlerdir (Acar, 2019). Bu süreç Yılmazöz (2009) tarafından ise dört dönem halinde ele alınarak şu şekilde incelenmiştir;

- *Cumhuriyetin ilk yıllarından ikinci dünya savaşına kadar olan dönem,*
- *Yerli ve yabancı uzmanlara hazırlatılan raporlar dönemi,*
- *Planlı kalkınma dönemi,*
- *1980 sonrası liberal etkiler altındaki günümüze kadar süregelen dönem...*

Cumhuriyetin ilk yıllarından ikinci dünya savaşı sonrasına kadar ki dönemde kamu personel yönetiminde sistemli ve bütüncül bir yapıya ulaşmaktan çok, gelişimini doğal yollarla sağlayan ve karşılaşılan problemlere ilişkin gününbirlik çözümler üreten çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Şaylan, 2000a). Kamu personel sisteminin temel ilkelerini belirleme açısından üst düzey bir kanun olarak ön plana çıkan 1926 tarih ve 788 sayılı Memurin Kanunu (Akgüner, 2001) ve memur maaşlarında standart oluşturmaya ilişkin çıkarılan 1927 tarih 1108 sayılı Maaş Kanunu ile 1928 tarih 1452 sayılı Devlet Memurlarının Maaşlarının Tevhid ve Teadülüne Dair Kanun (Akın, 1969) bu dönemde kamu personeli sistemi açısından atılan önemli adımlar sayılabilir. Bu kanunlar, 1926 yılında dünya ekonomik bunalımının baş göstermesi ile beraber pek uygulanma şansı bulamamış ve bunun sonucu olarak kamu personel ücretlerinin dengesi bozulmuş, özellikle memur ile işçi ücretleri arasında önemli düzeyde farklar oluşmuş ve günümüzde de bir sorun olarak varlığını devam ettiren “ücret adaletsizliği” nin çıkış noktası olmuştur (Yılmazöz, 2009). Bu dönemde atılan bir diğer önemli çalışma, bir grup ABD’li uzmanca hazırlanan 1934 tarihli “*Türkiye’nin İktisadi Bakımdan Umumi Bir Tetkiki*” adlı rapordur ki, bu raporda ekonomik başarıya ulaşmanın şartı olarak devlet politikalarının iyi idare edilerek uygulanması ve kararlılıkla sürdürülmesi gerektiği vurgulanmıştır (Yılmazöz, 2009). Cumhuriyetin kuruluşundan ikinci dünya savaşı sonrasına kadar ki dönemin kamu personeli açısından yaşanan sorunlar ve küresel ekonomik olumsuzluklara rağmen gerek hazırlanan mevzuatlar gerekse yabancı uzmanlara hazırlatılan raporlar açısından bir inşa dönemi olduğunu söylemek mümkündür.

Kamu personeli sürecinin ikinci dönemi olan “yerli ve yabancı uzmanlara rapor hazırlatma dönemi”, rapor hazırlatmanın bir gelenek haline dönüşmesi açısından döneme damgasını vurduğu görülmektedir. Kamu personel sistemine işlerlik kazandırmak amacıyla çoğunluğunu ABD’li uzmanların oluşturduğu farklı ülkelerden gelen birçok uzman tarafından raporlar hazırlanmıştır. Bu uzmanların başında Door (1933) ve Hines (1933), Neumark (1949), Thornburg (1949), Barker (1951), Martin-Cush (1951), Leim Gruber (1952) sayılmaktadır. Hazırlanan bu rapor sonuçları doğrultusunda kanun yapma girişimlerine başlanmıştır (Demirci, 2010). Bu raporlarda göze çarpan ortak sonuçlar; kamu yönetim sisteminin sorunlu işlemesi sonucu ekonomide verimsizliğin oluştuğu,

personel yönetiminde sistemsizlik ve karmaşıklığın olduğu, ihtiyaca dayalı personel istihdamının olmadığı ve bunun da ihtiyaçtan fazla personel istihdamına neden olduğu, kamu hizmetlerinin sınıflandırılmadığı, terfilerin yeterlilikten ziyade kıdeme dayalı olarak gerçekleştirildiğidir. Raporlarda sunulan ortak öneriler ise; kamu personel sisteminin baştan yapılandırılması, kamu hizmetlerinin sınıflandırılması, adaletli bir maaş sisteminin geliştirilmesi, liyakat ilkesinin öncelenerek nitelikli yönetici ve uzman personel yetiştirilmesidir (Yılmazöz, 2009). Bu dönemde rapor hazırlayan diğer bir kuruluştaki 1953 yılında kamu yönetimi ve personel yönetimine ilişkin bilimsel çalışmalar gerçekleştirmek için kurulan Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİ) dır. Enstitünün 1958 yılında yayımladığı "*Türkiye'de Devlet Personeli Hakkında Bir Araştırma*" adlı raporu ile Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren devlet memurluğu incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar bağlamında devlet memuriyetinde reform yapılması gerekliliği ortaya konmuştur (Sürgit, 1972). Yerli ve yabancı uzmanlarca hazırlanan raporlar sonunda ikinci dönemde de bir kamu personel sistemi inşa edilemediği, bunun bir neticesi olarak sorunlar yaşanmaya devam edildiği ve bu sorunların başında günümüzde de bir sorun olarak varlığını devam ettiren "liyakat" ilkesinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Planlı kalkınma dönemine ise 1960 askeri darbesi sonra ortaya konan 1961 Anayasası ile girilmiştir (Yılmazöz, 2009). Planlı kalkınma dönemine girilmesi ile kamu yönetimi alanındaki yeni düzenlemelere ilişkin yabancı uzman raporları yanı sıra kamu kurum ve kuruluşlarının gerçekleştirdiği çalışmalar ve bu çalışmalara ilişkin raporlar (*İdari Reform ve Reorganizasyon Hakkında Ön Rapor (1961), Devlet Personel Rejimi Hakkında Ön Rapor (1962), Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) (1963)*) hazırlanmıştır (Şaylan, 2000a). 1960'lı yıllarda önemli sayılabilecek ilk adım 160 sayılı Kanunla Başbakanlığa bağlı Devlet Personel Dairesinin kurulması gösterilebilir (Akgüner, 2001). Bu dönemde atılan bir diğer önemli adım ise liyakat, kariyer, sınıflandırma şeklinde belirlenen üç temel ilke üstüne kurulu olarak hazırlanan (Özmen, 2009), 1965 yılında uygulamaya konulan ve günümüzde de uygulanmada olan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (DMK)'nın çıkarılmasıdır. Kanun her ne kadar 1965 yılında çıkarılmış olsa da kanunun tasarı sürecinde yeteri kadar tartışılmaması, kanunun hızlı bir şekilde mecliste kabul edilmesi, birçok düzenlemenin tüzük ve yönetmeliklere bırakılması, personel verimliliğinden çok bütçe şartlarına göre kadro tahsisi (Altunok, 2018) ve özellikle üniversite personeline ilişkin düzenlemeleri nedeniyle Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiş (Akgüner, 2001), bu nedenle kanun 31.07.1970 tarih

1327 sayılı kanunla %55'i değiştirilip ancak 1970 yılında uygulanma şansı bulmuştur (Canman, 1985). Uygulandığı tarihten günümüze dörtte üçü değişmiş, üçte biri ek, geçici ve ek geçici maddelerden oluşarak kanunun orijinal hali hemen hemen ortadan kalkmıştır. Üç temel ilke üzerine inşa edilen kanunda işe alımların sınava dayalı olarak gerçekleştirilmesi liyakat ilkesine, onlu sınıflandırma ile sınıflandırma ilkesine, on beşli derece ve kademe sistemi ile de kariyer ilkesine vurgu yapılmasının yanı sıra personelin yetki ve sorumluluklarına ilişkin birçok husus (işe girme, yükselme, yetiştirme...) belli standartlarla belirlenmiştir (Şaylan, 2000a). Bu dönemde yaşanan diğer bir önemli gelişme ise 1978 yılında Bakanlar Kurulu kararı ile kabul edilen “Sözleşmeli Personel Çalıştırılmasına İlişkin Esaslar” ile sözleşmeli personel çalıştırmanın önünün açılmasıdır (Acar, 2019). Bu açıdan planlı kalkınma döneminin en önemli özelliğinin zor da olsa üzerinde uzlaşma sağlanan bir mevzuatın uygulamaya geçirilmiş olması gösterilebilir.

1980 sonrası liberal etkiler altındaki dönemde, dünyada yaşanan değişimler Türk kamu yönetim sisteminde anlayış değişikliğini zorunlu kılarak personel yönetiminden insan kaynakları yönetimine geçişi sağlamış ve yeni anlayışla birlikte profesyonelleşme, sözleşmelilik, yenilik, değişim, etkinlik, verimlilik ve uyum ön plana çıkan kavramlar olmuştur (Eroğlu, 2010). Bu bağlamda 1983 yılı sonrası çıkarılan Kanun Hükmünde Kararnameler (60 sayılı KHK, 233 sayılı KHK, 308 sayılı KHK, 399 sayılı KHK) ile personel sistemi düzenlenmeye çalışılmıştır. 1983 yılında kamu kurum ve kuruluşlarına ait kadroların ihdası, iptali ve kullanılmasına dair esas ve usuller 190 sayılı “Genel Kadro ve Usulü Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile düzenlemiştir. 1984 yılı ise Devlet Personel Başkanlığı için düzenleme yılı olmuş, 217 sayılı KHK ile düzenlemelere gidilmiş, bu düzenlemelerden biri de kurum isminde yaşanarak “Devlet Personel Dairesi”, “Devlet Personel Başkanlığı” olarak değiştirilmiştir. 1999 yılında ise personel alımlarına ilişkin merkezi sınav sistemi (1999’da Devlet Memurluk Sınavı (DMS), 2002’de Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)) uygulamaya konulmuştur (Acar, 2019). 1990 yılından itibaren 657 sayılı Devlet Memurlar Kanunundan kaynaklı yaşanan sorunlara çözüm getirilememesi çağdaş bir personel yasası oluşturma zorunluluğunu ortaya çıkarmış ve bu bağlamda (Yılmazöz, 2009) 2004 yılında “Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı (2003)” hazırlanmış olsa da yasalaşma şansı bulamamış fakat sonraki yıllarda hazırlanacak tasarılar için bir öngörü oluşturmuştur. Bunu izleyen süreçte “Kamu Personel Kanun Tasarısı (2004-2005)” ve “Devlet Memurları Kanun Tasarısı (2006)” ile değişim hedeflenmiş ise de bu çalışmalar tasarı düzeyinde kalmıştır. 2010 yılında Anayasa değişikliği ile kamu görevlilerine toplu sözleşme imzalamanın yolu açılmıştır.

2011 yılında 6111 sayılı Torba Kanun ile kamu personelinde sicil sistemi uygulamasına son verilmiştir. 2000-2018 yılları arası kamuda taşeronlaşmanın başladığı yıllar olmuş, 2013 yılında yerel yönetimde sözleşmeli çalışanlara, 2018 yılında ise 696 sayılı KHK ile kamuda çalışan 850 bin taşeron çalışanını kadro verilmiştir. 2018 yılında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçiş ile beraber 2 ve 3 nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Cumhurbaşkanlığı insan kaynakları yönetim ofisi kurularak, TODAİ ve Devlet Personel Başkanlığı kapatılmıştır (Acar, 2019). Bu açıdan 1980 sonrası liberal etkiler altındaki dönem, kamu personel sisteminin dünya üzerinde gerçekleşen değişim ve dönüşümlerden etkilendiği bir dönem olması yanı sıra birçok mevzuatın yayımlandığı bir dönem olmuştur. Yaşanan bu sürekli değişimler, kamu personel sisteminde süreklilik arz edecek kalıcı bir sisteme ulaşılmadığının bir göstergesi sayılabilir.

1980 sonrası liberal etkiler altındaki dönemden günümüze kadar süregelen dönemin ilk yılları da kamu personel sistemine ilişkin rapor hazırlamanın devam ettiği dönem olmuştur. “İdari Reform Danışma Kurulu Raporu (1972)”, “Kamu Personel Rejimi Komisyonu Raporu (1982)”, “Kamu Yönetimi Araştırması Raporu (KAYA Projesi) (1991)” kamu personel sisteminde yaşanan problemlere ilişkin hazırlanan raporlardır (Akgüner, 2001). Özellikle KAYA projesi ile kamu personeli sisteminde personele sağlanan mali hakların yetersiz olduğu, personel sistemine ilişkin gerçekleştirilen sınıflandırmanın çok genel olduğu, uzmanlıkların göz ardı edildiği, personel ücretlendirilmesine ilişkin geliştirilen sistemin günün ekonomik şartlarının gerisinde kaldığı ortaya konmuştur (Yılmazöz, 2009).

Genel olarak Türkiye’nin kamu personel sistemi, tarihsel devlet birikiminden ziyade hukuksal anlamda kıta Avrupa’sından, dönemsel olarak ABD ve İngiltere’den etkilenecek batılılaşma eksenli kurumsallaşmaya çalışan, sık sık değişikliğe uğrayan, ücrete dayalı değerlendirmenin ön planda olduğu, tepki politikaları ile şekillenen çok karmaşık bir yapıda (Acar, 2019) inşa ediliyor olması, süreklilik arz edecek bir kamu personel sistemine ulaşılmasının önündeki en büyük engel olarak görülebilir.

2.1.3.Kamu Personel Sisteminde Meslekte Yükselme

Kamu personel sistemi içerisinde meslekte yükselme sisteminin, Osmanlı İmparatorluğu döneminde Enderun Mektepleri ve Devlet-i Aliye’de üst düzey görevler için ihtiyaç duyulan elemanların seçilmesi amacıyla inşa edilmeye başlandığı görülmektedir. Tanzimat dönemi ile batılılaşma eksenli gerçekleştirilen bu çalışmalar köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu değişimler Cumhuriyetin kurulması ile

beraber hızlanmış, başta kamuya memur alımı ve kamuda yükselmeler belirli standartlara bağlı olarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Ak ve Sezer, 2018).

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde kamu personeli yükselme sistemi kıdem ve amirin takdir yetkisi çerçevesinde şekillendirilmiş olsa da, kıdem öncelikli unsur olarak ön plana çıkmıştır. Memurun yükselmesi için öncelikli şart, bulunduğu basamakta üç yıl görev yapmış olması olarak belirlenmiştir. Yükselmede personeller arasında eşitlik yaşanması durumunda amirin takdir yetkisi etkili olmuştur. 1542 sayılı ve 788 sayılı kanunlarla yüksekokul mezunlarına ayrıcalık tanınarak yükselme için bulunduğu basamakta üç yıllık zorunlu süre iki yıla çekilmiştir. 1939 yılındaki 3656 sayılı kanunla yükselmede eğitimin dolaylı bir etkisi oluşturulmaya çalışılmışsa da, 1944 yılında gerçekleştirilen farklı bir düzenlemeyle bu etki ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır (Aslan, 2012). 1972 ve 1984 yıllarında gerçekleştirilen yasal düzenlemeler ile DMK’da değişiklik yapmak amacıyla Bakanlar Kurulu’na KHK çıkarma yetkisi verilerek (Şaylan, 2000b), hükümetin kamu personeli üzerindeki etki ve yetkisi arttırılmıştır (Tahtalıoğlu, 2016). 657 sayılı DMK’da personel terfisi kademe ilerlemesi ve derece yükselmesi şeklinde inşa edilmiştir. Kıdem ilerlemesinde bir yıllık süre sonunda ilerleyebileceği kademnin bulunması şartıyla yatay bir ilerleme söz konusuyken, derece yükselmesi personelin bulunduğu derecede ilerleyebileceği kademenin kalmaması ve gerekli şartların (eğitim, statü, üst derecede boş kadro, en az üç yıl bulunduğu derecede çalışmış olmak...) sağlanması durumunda dikey bir şekilde bir üst dereceye yükselme söz konusudur. Derece yükselmesinin kademe ilerlemesinden en önemli farkı personele sadece ücret artışı sağlamakla kalmayıp yetki ve sorumluluklarının da artmasını sağlamasıdır (Şaylan, 2000a). Bu açıdan bakıldığında kamu personel sisteminde kariyer ilkesinin yükselmelerde on beşli derece ve kademe sistemi yoluyla gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

1980’li yıllar rasyonelleşme ve kariyer rejiminde yaşanan kırılma etkileri ile beraber 657 sayılı DMK hükümlerine istisnai maddeler eklenmiştir. 1984 yılındaki 199 sayılı KHK ile 657 sayılı DMK’nın 68. maddesinin b bendinde değişikliğe gidilmiş ve bu değişiklik ile iki hizmet sınıfı (eğitim öğretim hizmetleri, sağlık hizmetleri ve yardımcı sağlık hizmetleri sınıfı) dışındaki görevlere görevin gerektirdiği özelliklere sahip olmak şartıyla genel kamu personel sisteminin gerektirdiği derece yükselme şartı aranmadan atama yapılabileceği vurgulanmıştır. Böylelikle özel sektör veya bireysel olarak çalışan tecrübeli bireylerin kamu hizmeti içerisinde üst düzey görevlere getirilmelerinin yolu açılmıştır. Bu sistem alanda “asansörle yükselme” (Şaylan, 2000b) ve o dönemin hükümeti (45. hükümet) tarafından gerçekleştirildiği için “Özal Prensleri” ismiyle

anılmıştır (Tahtalıoğlu, 2016). Terfi şartlarını esnetmeye yönelik bir diğer uygulama ise 1993 yılında 501 sayılı KHK ile gerçekleştirilmeye çalışılsa da kararname Anayasa Mahkemesinin iptal kararı ile sonuçlanmıştır (Şaylan, 2000b). 1999 yılında “Devlet Memurlarının Görevde Yükselme Esaslarına Dair Genel Yönetmelik” ile yükselme eğitim ve sınav şartına bağlanmıştır (Aslan, 2005).

İstisnai memurluk ile kariyer ilkesi esnetilmiş (Şaylan, 2000b) ve kadro sistemine geçiş (Tahtalıoğlu, 2016) sağlanmıştır. Bu sistem ile özel sektörde çalışan yetenekli kişilerin kamu personel sistemine kazandırılması hedeflenmiş olsa da Kayar’ın (2015) kamu personel sistemine kazandırılan personelin siyasi nitelikli bireyler olduğunu öne sürdüğü görülmektedir.

2017 yılında gerçekleştirilen referandum ile kabul edilip 2018 yılında uygulamaya konulan Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi ile üst düzey personel atama sisteminde tekrar değişikliğe gidilmiştir. 10/07/2018 tarih ve 30474 sayılı Resmi Gazete ile “Üst Kademe Kamu Yöneticileri ile Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Atama Usullerine Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi” ile üst düzey kadro ve pozisyonlar iki düzey ((I) sayılı cetvel ve (II) sayılı cetvel) şeklinde sınıflandırılmıştır. (I) sayılı cetvelde daha çok bakan yardımcılar, sayıştay başsavcısı, valiler, büyükelçiler, genel müdürler gibi üst düzey pozisyonlar bulunurken, (II) sayılı cetvelde bakanlık daire başkanları, bakanlık il müdürleri, il emniyet müdürleri, vali yardımcılar gibi (I) sayılı cetvelde bulunan pozisyonlara göre bir alt düzey pozisyonların yer aldığı görülmektedir. Bu kararname ile (I) sayılı cetvelde yer alan kadro pozisyon ve görevlere Cumhurbaşkanı kararı ile (II) sayılı cetvelde yer alan kadro, pozisyon ve görevlere Cumhurbaşkanı onayı ile atama yapıldığı, bu iki cetvelde sayılmayan kadro, pozisyon ve görevlere atamanın ilgili Cumhurbaşkanı yardımcısı, bakan ve atamaya yetkili yöneticiler tarafından gerçekleştirilebileceği, Cumhurbaşkanı yardımcısı ve bakanın bu yetkileri alt kademedeki yöneticilere devredebileceği belirtilmiştir. Kararnamede (I) sayılı kadro, pozisyon ve görevlere atama şartları şu şekilde belirlenmiştir;

“657 sayılı DKM’nin 48. maddesinde sayılan genel şartları sağlamak (Türk vatandaşı olmak, 18 yaşını tamamlamış olmak (Meslek veya sanat okulunu bitirenler için 15 yaşını doldurmuş olmak), öğrenim şartını sağlamış olmak (ortaokul mezunu olmak), kamu haklarından mahrum bulunmamak, bir yıldan fazla hapis cezasına mahkûm olmamak ve çeşitli suçlardan (zimmet, irtikâp, rüşvet, hırsızlık, dolandırıcılık, sahtecilik, güveni kötüye kullanma...) mahkûm olmamak, askerlik görevi ile ilgili bir sorunu

bulunmamak, görevi devamlı yapmasına engel bir sorunu (akıl hastalığı...) olmamak), en az dört yıllık yükseköğrenim mezunu olmak, kamuda ve/veya uluslararası kuruluşlar ile sektörde veya serbest olarak sosyal güvenlik kurumlarına bağlı olmak şartıyla en az beş yıl çalışmış olmaktır” (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018).

Kararnamenin (II) sayılı cetvelde yer alan kadro, pozisyon ve görevleri için belirlenen şartlar ise;

“657 sayılı DKM’ nın 48. maddesinde sayılan genel şartları sağlamak, en az dört yıllık yükseköğrenim mezunu olmak, kamuda en az beş yıllık hizmeti olmak, il ve bölge müdürü pozisyonları ile kamu iktisadi teşebbüsleri yönetim kurulu üyeliklerine atanacaklar için kamuda ve/veya uluslararası kuruluşlar ile sektörde veya serbest olarak sosyal güvenlik kurumlarına bağlı olmak şartıyla en az beş yıl çalışmış ve gerçekleştirdiği işte temayüz etmiş olmaktır.” Yurtdışı daimi görevlere gerçekleştirilecek atamalarda ise “657 sayılı DMK’ nun 48. maddesinde sayılan genel şartları taşımak, en az dört yıllık yükseköğrenim mezunu olmak yanı sıra yeterli dil bilgisine sahip olduğunun belgelendirilmesi” şeklinde sıralanmıştır (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018).

Cumhuriyetten günümüze kamu personel sisteminde yükselmenin, kamu personel sisteminin bir temele oturtulamamasına bağlı olarak sürekli bir değişim ve dönüşüm yaşadığı görülmektedir. Bu değişim ve dönüşümün nedeni bazen dünya üzerinde değişen anlayışlar olurken, bazen de ülke içerisinde gerçekleşen yönetsel değişikliklerin olduğu görülmektedir.

2.1.4. Kamu Personel Sisteminin Gelişimi Açısından Yaşanan Sorunlar

Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kamu personel sisteminin zamanın hâkim anlayışına göre şekillendirilerek sağlam bir zemine oturtmak istendiği fakat bunda pek de başarı sağlanamadığı görülmektedir. Günümüze kadar geliştirilmiş sistemlerin birçok sorunu da beraberinde getirdiği söylenebilir. Alanyazında Cumhuriyetten günümüze personel sisteminde yaşanan sorunlar Acar (2019) tarafından şu şekilde belirlenmiştir; 657 sayılı kanunun çok fazla değişikliğe uğraması ve kalıcı bir sistem oluşturulamaması, reform politikalarının dış faktörlerin (yabancı uzmanlar, IMF, AB ve Dünya Bankası gibi...) etkisinde kalarak yerel dinamiklerin göz ardı edilmiş olması, gerçekleştirilecek reformlarda çeşitli aktörlerin (bürokrasi, Anayasa Mahkemesi, Cumhurbaşkanları)

engellemeleri, kamu personel sisteminin maliyeci bir bakış açısıyla yönetilmesi, reform çalışmalarının bir bütünlük içerisinde yürütülmesinden öte parçalı ve dağınık bir şekilde gerçekleştirilmesi, sorunlara ilişkin kalıcı çözümlerden çok günü kurtarıcı bir anlayışla yaklaşılması, liyakat ilkesinin bir türlü uygulanamaması ve bunun bir sonucu olarak üst düzey atamalarda siyasallaşma, görevde yükselmelerde himaye uygulaması, işe alımlarda kişiye göre ilan, favoritizm ve nepotizm eksenli uygulamalar, ihtiyaçlara yönelik bilimsel bir sınıflandırmanın gerçekleştirilmemesi, kamu personel sisteminde personel arası ücret dengesinin sağlanamamış olması, sicil sistemi yerine getirilmiş performans sisteminin bir türlü uygulamaya konulamamış olması, kariyer gelişimi ve yönetimine ilişkin sisteme işlerlik kazandırılmama, ne kadro ne de norm kadro düzenlemelerin tam olarak gerçekleştirilmemesi ve istisnai memurlukların amacı dışında kullanılması, ihtiyaç duyulan profesyonel yöneticilerin yetiştirilmemesi, 657 sayılı DMK'da 2011 yılı torba yasada getirilen uzman kavramındaki belirsizlik, kariyer uzmanlık olarak tanımlanan kavram ile memurluk kavram ve özelliklerinin karışması, memurluk sisteminin çok güvenceli olmasından kaynaklı kamu personeli yöneticilerinin yetkilerini düzgün kullanamaması, üst düzey atama ve işe alımlarda siyasallaşmanın ve ideolojik eğilimlerin belirleyici olması yanı sıra siyasi partilerin personel sistemine gereğinden fazla olan etkileri, kamu personeline coğrafi ve kurumlar arası dağılımındaki dengesizlikler, iç denetimin yetersizliği, bazı kurumlarda yolsuzluk ve rüşvet nedeniyle mesleğin toplumsal saygınlığının zayıflaması, kamu personel sendikalarının siyasileşmesi sonrası sisteme aşırı müdahaleleridir. Bununla birlikte kamu personel sistemi içerisinde temel ilkelerden biri olan liyakatin yozlaştığı (Güran, 1980; Öztürk, 2002), farklı pozisyonlara geçişlerde veya terfilerde mülakat uygulamalarının yaygın olarak kullanılması yanı sıra mülakatı gerçekleştirenlerin aldıkları kararların subjektif olduğu ve evrensel ilkelere ters düştüğü, sınava dayalı uygulamaların etkisiyle personel verimsizliğinin olduğu, kıdemin terfide önemli bir şart olması nedeniyle genç fakat yetenekli personellerin önünün kesildiği gibi özellikler sergilediği de görülmektedir (Güran, 1980; Şen, 1995). Kamu personeli sisteminde yaşanan sorunların Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze artarak geldiği görülmektedir. Bu sorunların temel kaynağı, kamu personel sistemine ilişkin belirlenen ölçütlerin bir şekilde sağlam bir temele oturtulmaması gösterilebilir. Sağlam bir temele oturtulamamasının nedeni ise kamu personel sisteminin birçok faktörün (siyaset, Anayasa Mahkemesi, dış güçler, devlet görevlileri...) etkisine direk olarak maruz kalarak sürekli üzerinde oynanan bir alan haline gelmesi gösterilebilir.

2.2. Kariyer Kavramı

Dünya üzerinde bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal alanlarda yaşanan baş döndürücü nitelikteki hızlı değişimler birçok kavramın zaman içerisinde farklı anlamlandırılmasına/tanımlanmasına neden olmuştur. Hiç şüphesiz bu değişime maruz kalan kavramlardan birinin de kariyer sözcüğü olduğunu söylemek mümkündür.

Kariyer sözcüğü, etimolojik olarak Fransızca “*carrière*”, İngilizce “*carrier*” kelimelerine karşılık olarak Türkçeye girmiş (TDK, 2022) Latince bir kelime olup, “*carrus*” (at arabası) ve “*carrera*” (yol), “*carraria*” (taşıma yolu) sözcüklerinden türetilmiştir. Sözcük 16. yy. a kadar gerçek anlamı (taşıma yolu) ile kullanılmış, 19. yy. ile itibaren gerçek anlamı ile beraber sözcüğe mecaz bir anlam da yüklenerek, bir iş ya da işe ilişkin işlemlerin hedeflenen şekilde gerçekleştirilebilmesi için süratle ve kesintisiz izlenmesi gereken yol, şeklinde kullanılmaya başlanmış (Arthur ve Lawrence, 1984), günümüzde ise “*bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık*” (TDK, 2022) olarak karşılık bularak varlığını devam ettirmiştir.

Kariyer kavramı 16 yy.’dan itibaren devlet memurluğu kavramı ile beraber ortaya çıkarak aynı doğrultuda bir gelişim göstermiş olup, iş dünyasında bilimsel olarak 1956 yılında, kavramın kullanımının yaygınlaşması 1970’li yıllarda gerçekleşmiştir. Kariyer kavramı ilk defa Ann Rose’un “Meslekler Psikolojisi” adlı eserinde daha sonra 1950’de Donald E. Supper’in “Kariyer Psikolojisi”, 1963’de Tiedeman ve O’Hara’nın “Kariyer Gelişimi Seçimi ve Uyarlanması ile Bireysel Kariyer Gelişim Teorisi”, 1966’da John Holland’ın “Meslekler Tercihi Teorisi” ve 1964’de Borows’un “Endüstri Sosyolojisi” eserlerinde yer edinerek kavramın gelişmesine katkıda bulunulmuştur (Altıntaş, vd., 2021).

Tarihsel süreçte kariyer kavramına ilişkin tanımlamalarda yaşanan değişimlerin bir yansıması olarak alanyazında kavramın farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir: Hughes (1937) kariyeri, bireylerin toplumsal düzen ve gerçekleştirilen işin gerektirdiği niteliklere yönelik kişisel gelişimlerini sağlaması; Can (1992) kariyeri, bireyin yaşamı süresince gerçekleştirdiği işin tecrübelerine dayalı olarak geliştirdiği bakış açısı; Can ve diğerleri (2001) kariyeri, iş basamaklarında ilerleme sonrasında kişinin yetki ve sorumluluklarının artmasının yanı sıra maddi (para...) ve manevi (toplumsal saygınlık, güç...) getirilerinin artması; Werther ve Davis (1993) kariyeri, bireyin hayatı süresince gerçekleştirdiği tüm işler; Gündüz (2003) kariyeri, bireyin bir işe ilişkin tecrübe ve bu tecrübe neticesinde elde ettiği birikim ya da işe ilişkin basamaklar ve statü; Ataol (1989) kariyeri, belli bir düzene sahip, uzun bir süreçte planlanmış, kişinin sadece işiyle sınırlı

olmayan ayrıca ailesini, boş zamanlarında gerçekleştirdiği etkinlikleri ve içinde bulunduğu toplumun etkilerini de içine alan bir süreç; Yarnall (2008) kariyeri, bireyin yolunu belirleyen, hem iş hem de iş dışı deneyimlerini içeren hayat; Klatt ve diğerleri (1985) kariyeri, bir ilerleme olduğunu, bir örgüt veya profesyonel olarak yapılandırılmış hiyerarşide çoğunlukla üst basamaklara/görevlere yönelik olarak gelişen devingenlik şeklinde tanımladığı görülmektedir. Bu kadar fazla ve farklı tanımlama içerisinde Granrose (1995) kariyer tanımına ilişkin en yaygın kullanımın “bireyin iş hayatı süresince yüklendiği rollerin sıralaması” şeklindeki tanımlama olduğunu vurgulamaktadır.

Kariyer kavramına ilişkin farklı tanımlar yanı sıra günlük yaşamda birbiriyle ilişkisinden kaynaklı kariyer sözcüğünün “meslek” (Berberoğlu, 1991) ve “iş” (Çakmak Otluoğlu, 2017) sözcükleri ile karıştırıldığı ve birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir (Moore, vd., 2007). “İş” sözcüğü bireylerin ihtiyaçlarını temin etmek maksadıyla gerçekleştirdikleri çalışma olarak; “meslek” sözcüğü ise belli bir birikim ve deneyime dayalı bir üretim veya hizmet sunmak ile birlikte maddi kazanç sağlamak amacıyla gerçekleştirilen ve kendine has kuralları olan iş (TDK, 2022) şeklinde tanımlanırken, “kariyer” sözcüğü bireyin iş hayatı süresince yüklendiği rollerin sıralaması şeklinde tanımlanmaktadır. Kariyer tanımı içerisinde yer alan iş sözcüğünün sıradan bir işe karşılık gelmediği, bu işin uzmanlık gerektirmesi yanı sıra iş içerisinde ilerleme ve yükselmeyi de gerektiren (Otluoğlu Çakmak, 2017) bir iş olma zorunluluğunu barındırmaktadır. Bu yönüyle kariyer kişinin profesyonel kimliğine vurgu yapmakta (Berberoğlu, 1991) ve bu nedenle daha seçkin ve itibarlı (Young ve Colling, 200) bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine aynı şekilde kariyer sözcüğünün “mesleki ilerleme” anlamında da kullanılması kariyer sözcüğünün meslek sözcüğünden daha farklı bir anlam barındırdığının bir göstergesi sayılabilir (Çakmak Otluoğlu, 2017).

Bu görüşler içerisinde kariyer kavramını her ne kadar bir gelişim veya ilerleme olarak tanımlayanlar olsa da Can ve diğerleri (2001) kariyer kavramının sadece dikey bir hareketlilikle ilgili olmadığı gibi üst basamaklara yükselme imkanına sahip kişilerle alakalı olmayıp, kişilerin gerçekleştirdikleri iş ve statülerine bakılmaksızın kişinin iş yaşamı süresince gerçekleştirdiği işler dizisini ifade ettiğini, bu nedenle kariyer kavramının “demokratikleşmiş” bir anlam ifade ettiğini vurgulamaktadır.

Tüm bu farklı tanımlar sonucunda kariyer kavramına ilişkin şu bakış açılarının mevcut olduğu söylenebilir:

- Kariyeri meslek ya da iş olarak tanımlayanlar,
- Kariyeri mesleki gelişim olarak tanımlayanlar,

- Kariyeri kişinin meslek hayatı olarak tanımlayanlar,
- Kariyeri iş basamaklarında ilerleme tanımlayanlar,
- Kariyeri iş basamaklarında ilerlemeye ilişkin getiriler olarak tanımlayanlar,
- Kariyeri iş hayatında kazanılan davranış ve tutum olarak tanımlayanlar,
- Kariyeri mesleki gelişime bağlı olarak gerçekleşen statü değişikliği olarak tanımlayanlar,
- Kariyeri iş hayatında üstlenilen rollerin sıralaması olarak tanımlayanlar,
- Kariyeri bireyin iş ve iş dışı hayatı olarak tanımlayanlar,
- Kariyeri iş yaşamıyla beraber kişinin yaşadığı çevrenin etkilerini de içine alan bir süreç olarak tanımlayanlar olduğu görülmektedir.

Çakmak Otluoğlu (2014) kavramının sadece bir alanla ilgili olmadığını, özellikle sosyoloji, psikoloji, danışmanlık ve insan kaynakları yönetiminde kavramın yer bulduğunu ve bu nedenle de her alanda farklı bir şekilde ele alınarak tanımlandığını vurgulamaktadır. Tüm bu görüşler doğrultusunda kariyer kavramını tanımlamaya ilişkin bu farklılığın nedeni;

- Tarihsel süreçte kariyer kavramına ilişkin paradigma değişiklikleri,
- Kariyer kavramının kullanıldığı alanların (sosyoloji, psikoloji, danışmanlık...) çok geniş ve çok yönlü olması,
- Kariyer kavramının bilinçsiz kullanımı nedeniyle ilişkili olduğu diğer kavramların yerine kullanılıyor olmasından kaynaklı olduğu görülmektedir.

Bu görüşler doğrultusunda kariyer kavramına ilişkin kabul edilmiş tek bir tanımın olmadığını, bu nedenle birbirine zıt tanımlamalar ile de karşılaşıldığı söylenebilir. Böyle bir durumda kavrama ilişkin herkes tarafından kabul edilecek tek bir tanımlama yapmada yaşanacak zorluk nedeniyle, tek bir tanımlamaya ulaşmak yerine kavramı kullanan kişi tarafından kavramın hangi anlamda kullanıldığının açıklanması daha uygun bir yol olarak görülebilir.

Kariyer, kamu personel sistemi içerisinde de kendine yer bulan bir kavramdır. Kavram Türk kamu personel sistemi içerisinde bir ilke olarak yer edinmesinin yanı sıra, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda: “*Devlet memurlarına, yaptıkları hizmetler için lüzumlu bilgilere ve yetiştirme şartlarına uygun şekilde, sınıfları içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme imkânını sağlamaktır*” şeklinde karşılık bulmuştur. Bu bağlamda kavramın, Türk kamu personel sistemi içerisinde “meslekte yükselme/ilerleme” anlamında kullanıldığını söylemek mümkündür.

2.2.1.Kariyer Kavramına İlişkin Bakış Açıları

Tarihsel süreç içerisinde kariyer kavramına ilişkin geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki farklı bakış açısının hakim olduğunu görülmektedir. Bu bakış açılarının da geleneksel kariyer ve çağdaş kariyer kavramlarını oluşturduğu söylenebilir.

Geleneksel kariyer: Geleneksel kariyer anlayışı veya diğer bir ifadeyle örgütsel kariyer yönetimi, 19. yüzyılın ikinci yarısında sanayileşme sonucu büyük örgütlerin kurulması ile gelişme göstermiş ve böylece ilk modern organizasyon biçimini oluşturmuştur (Allred, vd., 1996). Geleneksel kariyer, bir işte veya işin işlevsel bir departmanında dikey bir ilerleme olarak tanımlanmaktadır (Cascio, 1991). Bu ilerlemede kararlılık, hiyerarşi ve açık iş tanımları vurgulanmaktadır (Currie, vd., 2006). Geleneksel kariyer özünde hiyerarşik ve bürokratik olmakla beraber yetkinlikler eğitim yoluyla; değerlendirme, geçmiş başarıları ve geliştirilmiş niteliklere dayalı; ücret, pozisyonlara göre belirlenerek gerçekleştirilir. Bireye ilişkin kariyer örgüt tarafından yönetilir. Dikey yükselmede çalışma süresi ve yaş temel ölçütlerdendir (Nicholson, 1996). Geleneksel kariyer anlayışı daha çok büyük, bürokratik ve ağır işleyen örgüt yapılarını kapsamaktadır (Banai ve Harry, 2004).

Çağdaş kariyer: Son dönemlerde yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler, artan küresel rekabet gibi çevresel değişimler (Seymen, 2004) ile örgüt yapısında dikey olarak ilerleyebilecek pozisyonların az sayıda olması farklı bir seçenek olarak yatay uzmanlaşmanın önünü açmış (Sümer, 1998) ve örgütlerin daha esnek bir yapıya evrilmelerine sebep olmuştur. Bu evrilme ile beraber geleneksel kariyer anlayışı yeni yapıya uyum sağlayamamış ve bunun sonucu olarak da çağdaş kariyer anlayışının gelişmesinin yolu açılmıştır. Bu değişim ile beraber çağdaş kariyer anlayışı, bireyin kendi kariyer yöneticisi olduğu, örgüt yapısında profesyonellik ve mesleğe bağlılığı vurgulayan bir anlayışa evrildiği (Elber Börü, 2020), iş değiştirmenin deneyim zenginliği olarak kabul edildiği, kariyer gelişimi olarak bilgi ve yetkinliklerin ön plana çıktığı (Özden, 2005), çoklu yatay kariyer ilerlemenin olduğu (Erdoğan, 2002), hareketli, sınırsız ve dinamik (Higgins, 2001) bir anlayış ile şekillenmiştir. Diğer bir değişimde geleneksel kariyer anlayışında önemli bir güdüleme aracı olarak kullanılan ücret, çağdaş kariyer anlayışı ile beraber başarı göstergesi sayılarak bir geribildirim aracı olarak kabul edilmiştir (Kapız, 2002). Geleneksel kariyer anlayışı ile çağdaş kariyer anlayışı arasındaki fark Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Geleneksel ve Çağdaş Kariyer Anlayışının Karşılaştırılması

Geleneksel Kariyer	Çağdaş Kariyer
Örgütte katı bir yapılanma söz konusu; Kariyer sürecinde değişiklikleri dikkate almaz	Esnek yapılanma var
Dikey yükselme var	Yatay kariyer olanakları var
İş yaşamında devamlılık var. Tek bir örgütte yükselme söz konusu	İş yaşamı birden fazla örgütte sürebilir
Kariyer gelişimi daha yavaş ve durağan	Kariyer gelişimi dinamik
Kariyer sistemi kurumsaldır. Kariyer planlama kurumlar etken, bireyler edilegendir	Bireysel kariyer ön planda; bireysel kariyer gelişimi söz konusu
Kariyer yapmanın yolları belirgin ve açıktır	Kariyer yapmanın sınırsız yolları vardır
Birey dar bir meslek alanında uzmanlaşır	Birey yatay deneyimler de kazanır. Aynı işi farklı birim ve kurumlarda yapar
Görev ve iş ön planda	Ekip çalışmalarıyla yürütülen projeler vardır
Doğrusal ve sınırlı bir terfi sistemi	Bir mevki veya pozisyona ulaşmanın değişik yollarını arar
Yaş ve kıdem terfide etkili	Terfide yaş ve kıdem yerine işin gerektirdiği şartları taşıma ön plandadır

Kaynak: Akçay, 2005:4

Tablo 3 incelendiğinde geleneksel ve çağdaş kariyer anlayışlarının taban tabana zıt özellikler barındırdığı görülmektedir. Geleneksel kariyer anlayışında örgüt ön plana çıkarken, çağdaş kariyer anlayışında bireyin (işgören) ön plana çıktığını söylemek mümkündür.

2.2.2.Kariyer Kavramına İlişkin Yaklaşımlar

Kariyer kavramına ilişkin yaklaşımların kariyer kavramına yönelik oluşturulan bakış açılarına göre şekillendiği görülmektedir. Geleneksel kariyer bakış açısının içerisinde klasik kariyer yaklaşımı bulunurken, çağdaş kariyer bakış açısı içerisinde sınırsız kariyer yaklaşımı, iki basamaklı kariyer yolu yaklaşımı, portföy kariyer yaklaşımı, çok yönlü kariyer yaklaşımı, esnek kariyer yaklaşımı, kariyer mozaigi yaklaşımı (Elber Börü, 2020), şirket sonrası kariyer yaklaşımının (Baruch ve Peiperl, 2000) yer aldığı görülmektedir.

Klasik kariyer yaklaşımı: Örgüt içerisinde yükselmenin dikey bir şekilde gerçekleştiği (Cascio, 1991), hiyerarşik ve bürokratik bir yapıyla beraber, kariyerin yönetim tarafından belirlendiği, dikey yükselmeye yaş ve hizmet yılının önem arz ettiği (Nicholson, 1996) bir kariyer yaklaşımıdır. Geleneksel kariyer anlayışının tüm özelliklerine sahip olması dolayısıyla yaklaşım alanda “Klasik/Geleneksel kariyer yaklaşımı”, “Geleneksel kariyer yaklaşımı” ya da “Örgütsel kariyer yaklaşımı” olarak da isimlendirilmektedir.

Sınırsız kariyer yaklaşımı: Örgüt değiştirmekle sürdürülen kariyer olarak tanımlanmakla birlikte alanda örgütsel kariyerin zıt anlamlısı olarak da karşılık bulmaktadır. Her ne kadar böyle bir tanımlama yapılmış olsa da Arthur (1994) sınırsız kariyer kavramının kendi içerisinde altı farklı anlamda kullanıldığını vurgulamaktadır (akt: Çakmak Otluoğlu, 2017). Bu farklı kullanımlar;

- *Farklı işverenler arası hareketliliği içeren kariyer,*
- *Şu andaki işverenin dışında da geçerliliği olan kariyer,*
- *Örgüt dışı bilgi ve ilişki ağları ile sürdürülen kariyer,*
- *Geleneksel örgütsel sınırların, özellikle de hiyerarşi ve ilerleme ilkelerinin kırılmasıyla ortaya çıkan kariyer,*
- *Kariyer fırsatlarının kişisel veya ailevi nedenlerle reddedilmesi sonucu ortaya çıkan kariyer,*
- *Kariyer aktörünün yapısal sınırlamalar olmaksızın sınırsız bir gelecek algılaması ile ortaya çıkan kariyerdir.*

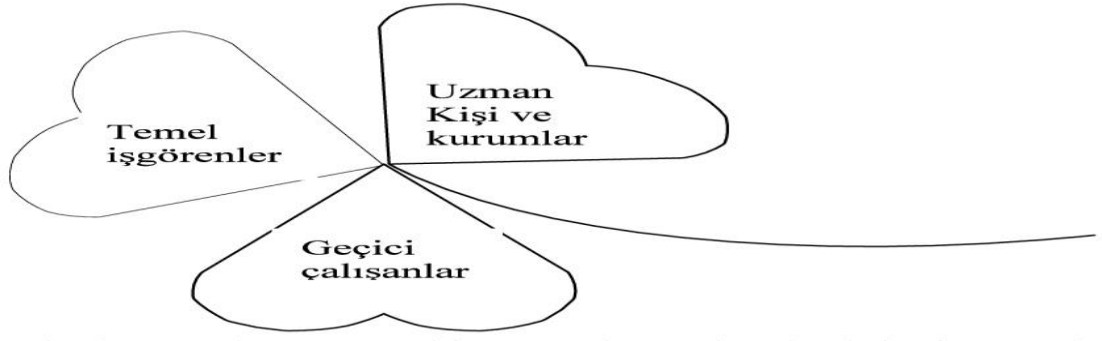
Sınırsız kariyer kavramına ilişkin birinci tanımda aynı sektör içinde değişimler/hareketlilik, ikinci tanımda bireyin uzmanlığına dayanarak çalıştığı örgütten farklı bir örgütte çalışabileceğine yönelik hareketliliğe, üçüncü tanımda bireyin çevresi sayesinde oluşturduğu ağlar yardımıyla iş bulma, terfi etme şeklindeki hareketliliğe, dördüncü tanımda hiyerarşi ve ilerlemede yaşanan değişimler (dikey ilerlemeden yatay ilerlemeye doğru) sonrası yaşanan hareketliliğe, beşinci tanımda bireyin karşısına çıkan kariyer fırsatlarını kişisel veya ailevi unsurları öncelemesi nedeniyle reddetmesi durumundaki hareketliliğe, altıncı tanımda ise klasik kariyerde var olan kariyer sınırlarından çok, bireyin sahip olduğu öznel algılarına dayalı kariyer algısına dayalı gerçekleşen hareketliliğe vurgu yapıldığı görülmektedir.

İki Basamaklı Kariyer Yolu Yaklaşımı: Teknik işlerde başarılı olan bireylere yönetim alanında kariyer imkânı sunmanın (Bingöl, 2016) yanı sıra, örgütlerin yönetim

kademelerinde teknik personelin uzmanlığından da yararlanmak için geliştirilmiş bir kariyer yaklaşımıdır (Çakmak Otluoğlu, 2017). Belirli bir uzmanlık düzeyine ulaşmış personelin yönetim alanında kariyerine devam etmek istemesinin bir diğer nedeni de yönetsel alandaki kariyer getirilerinin (saygınlık, ücret...) daha çok olması gösterilebilir. Bu yaklaşım yardımıyla örgütler yönetsel ve teknik anlamda uzman personelinin örgüte tutmayı başarır (Aytaç, 2005). Yatay ilerleme teknik alandaki uzmanlık ile sağlanırken, dikey ilerleme yönetim kademelerindeki ilerleme ile gerçekleşir. Her ne kadar amaçlar içerisinde yönetimde teknik personelin uzmanlığından yararlanmak olsa da, iletişim ve kavramsal becerilerin önem kazandığı üst yönetim kademelerinde teknik personeller her zaman başarılı olmamaktadır (Dündar, 2013).

Portföy kariyer yaklaşımı: Portföy sözcüğüne ilişkin farklı tanımlamalar mevcut olsa da burada portföy, bireyin müşterileri yönelik hazırladığı ufak parçalardan meydana gelen koleksiyon anlamında kullanılmaktadır (Aytaç, 2005). Portföy çalışma ise, bireyin bir örgüte bağlı kalmadan aynı anda birçok örgütle veya kişiyle çalışması olarak tanımlanabilir (Mallon, 1999). Portföy kariyer yaklaşımında bireyin örgüt bünyesinde iş güvencesi yoktur, birey bağımsız olarak gerçekleştirdiği işin karşılığında kazanç sağlar. Bu nedenle bireyin kendi portföyünü oluşturması oldukça önemlidir (Dündar, 2013). Bu yaklaşımda kişinin iş güvencesi yine kişinin sahip olduğu taşınabilir bilgi, beceri ve iş bulmasını sağlayan portföyüne bağlı olarak gerçekleşir (McCabe ve Savery, 2007). Bu nedenle bu kariyer yapısında “özerklik”, “belirsizlik” ve “sosyal izalasyon” gibi psiko-sosyal durumların hakim olduğu söylenebilir (Clinton, vd., 2006). Aytaç (2005) portföy kariyer yaklaşımının “çalışanı belli bir görev için sözleşmeli olarak işe alma”, “eğitim ve geliştirmenin bireyin sorumluluğunda kabul edilmesi”, “kısa vadeli performans sonuçları üzerinde durulması” ve “yedekleme ve kariyer geliştirme programları daha çok çekirdek personel için tasarlanmalı” gibi varsayımlar üzerine inşa edildiğini vurgulamaktadır. Bu kariyer yaklaşımına ilişkin serbest çalışanlar, sözleşmeli çalışanlar, danışmanlık hizmeti sunanlar örnek olarak verilebilir (Mallon, 1999).

Portföy kariyerin ortaya çıkmasının nedeni, örgütlerin işgörenleri örgüte istihdam etme politikalarındaki değişim ve esnek çalışma modellerinin artmasıdır (Gold ve Fraser, 2002). Bireylerin istihdam ilişkilerine ilişkin durum Handy’nin üç yapraklı yonca modeli ile açıklanmaktadır. Handy’nin üç yapraklı yonca modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Handy'nin Üç Yaprak Modeli, (Kazoğlu, 2014).

Şekil 1 incelendiğinde, yoncanın ilk yaprağı örgütün çekirdek kadrosu sayılan yönetici, teknik personel diğer bir ifadeyle örgüt bağlılığı yüksek personeller, ikinci yaprağı örgüte destek sağlayan uzman kişiler, üçüncü yaprağı geçici personeller ve kısmi zamanlı işgörenler oluşturmaktadır (Dündar, 2013).

Çok yönlü (değişken) kariyer: Birey tarafınca düzenlenmekle beraber bireyin yaşadığı ve ilişki içerisindeki çevrede gerçekleşen değişimlere göre kendini yenileyen kariyer şeklinde ifade edilmektedir. Bireylerin değişken kariyerde başarıya ulaşması için “kişinin kendi kariyerini kendi yönlendirmesi” ve “değer yönelimli olma” özelliklerine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Hall, 1996). Kişinin kendi kariyerini kendi yönlendirmesi, bireyin kariyerine ilişkin alınan kararlarda sorumluluk alması olarak açıklanırken; değer yönelimli olmak ise bireyin kariyerine ilişkin kararlarında örgütün değerlerinden öte kendi değerlerini ölçüt olarak kabul etmesi olarak açıklanmaktadır (Çakmak, 2011).

Esnek kariyer yaklaşımı: Esnek kariyer yaklaşımı, örgüt ile bireyin birbirine yararlı olduğu sürece devam eden ve değişen koşullar karşısında bireyin kendini sürekli yenileme zorunluluğu üzerine inşa edilmiş kariyer yaklaşımıdır. Birey kendi kariyer yönetiminden sorumlu olmakla beraber değişime açık ve değişime ayak uydurabilecek niteliktedir (Erdoğan, 2003). Esnek kariyer yaklaşımında birey örgüte bağlı olarak çalışırken, örgüt bireyin kariyer gelişimi için uygun şartlar oluşturmaktadır. Bu nedenle örgüt ve birey arasında bir etkileşim (Aytaç, 2005), profesyonel bir ilişki (Uyargil, vd., 2012) ve güvene dayalı bir iletişim söz konusudur (Erdoğan, 2003).

Kariyer mozaiği yaklaşımı: Zamanın getirmiş olduğu bir zorunluluktan dolayı bireyler çalışma hayatı süresince bir örgütte çalışmak yerine birkaç örgüt değiştirmek zorunda kalmakta ve bu değişim sadece örgüt değişikliği ile sınırlı kalmayıp bazen iş değişikliği, meslek değişikliği veya çalışma biçimi değişikliği gibi çok boyutlu gerçekleşebilmektedir. Bu kariyer değişiminin çok boyutlu bir şekilde yaşanması kariyer

mozaikçi yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Whymark ve Ellis, 1999). Bireyin çok boyutlu olarak gerçekleştirdiği her değişim kariyerinin bir parçasını oluşturmakta ve birey bu parçalar ile kendi kariyer mozaikini oluşturmaktadır (Nerhey, 1996).

Şirket sonrası kariyer yaklaşımı: Çeşitli nedenlerle örgütten ayrılmak durumunda kalan bireylerin, örgütlere dışarıdan hizmet sağlamaları ile ilgili bir kariyer yaklaşımıdır (Peiperl ve Baruch, 1997). Şirket sonrası kariyerin bireye sunduğu kazanımlar bir örgütün sunduğu maddi ve manevi ödüllerden öte, yüksek kar beklentisi, işe ilişkin gelir alanları yaratma ve özel işini kurma gibi bireyin iş yaşamına ilişkin kazanımlardır. Şirket sonrası kariyeri ile portföy kariyer arasında yüksek derecede benzerlikler olsa da en belirgin fark şirket sonrası kariyer yaklaşımında daha önce bir örgütte sürekli çalışma söz konusuysen, portföy kariyer yaklaşımında böyle bir zorunluluğun olmamasıdır (Çakmak Otluoğlu, 2017).

2.2.3.Kariyere İlişkin Temel Kavramlar

Kariyer kavramının günlük yaşam içerisinde farklı alanlarda ve farklı şekillerde ele alınması kavramla ilişkili birçok farklı kavramla karşılaşılması sonucunu doğurmaktadır. Alanyazında sıklıkla şu kavramlarla karşılaşıldığı söylenebilir;

Kariyer Hareketliliği: Kariyer hareketliliği, bireyin kariyer gelişimini farklı örgütlerde ve bu örgütlerde gerçekleştirdiği farklı görevler sonucu ortaya çıkan örgüt ve iş değişiklikleri olarak tanımlanmaktadır (Türkay ve Eryılmaz, 2010).

Kariyer yolu: Kariyer yolu, bireyin kariyerini oluşturacak işlerin dizilişi (Özgen, vd., 2005) ya da bireyin örgüt içerisindeki hareket alanında izlediği esnek hareket çizgisi (Mondy, vd., 2002) olarak tanımlanmaktadır. Kişisel açıdan kariyer yolu, bireyin kendi hedeflerine ulaşmak amacıyla kat ettiği yollardır (Aytaç, 2005). Kariyer hedeflerine ulaşmak ise bireyin kariyerini gerçekleştirmek istediği mesleğe ilişkin kariyer yolları hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir (Özgen, vd., 2005).

Kariyer haritası: Kariyer haritası, örgüt içerisinde pozisyonlar arası geçişlerin nasıl gerçekleştirileceğini ve geçişlerde öncelenen kriterleri (bilgi, deneyim, beceri...) belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Çelik, 2004).

Kariyer platoları: Kariyer durgunlaşması, kariyer düzleşmesi kavramları ile de ifade edilen kariyer platosu, bireyin örgüt içerisinde artan sorumluluklarına rağmen iş pozisyonunda ilerleme imkânının çok düşük olması durumudur. Bu durum bireyin kariyeri açısından statik bir durum oluşturmakla birlikte, bireyin olumsuz bir psikoloji (umutluk, beklentisiz, motivasyon eksikliği...) içerisine girmesine (Özden, 2008) ve bu

durumun uzun sürmesi ise dolaylı olarak örgütün olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir (Berberoğlu, 1991).

Kariyer çapaları: Kariyer çapaları, bireyin kariyerini yönlendiren, dengesini sağlayan ve bireyin kendisini tanımasını olanak tanıyan durağan kariyer kimliğidir. Bireyler işlerinde tecrübe kazandıkça ve iş yaşamında karşılaşacakları çeşitli durumlar (terfi, işten çıkarma...) sonrasında kariyer çapalarının neler olduğunu öğrenir (Schein, 1996).

Kariyer değerleri: Kariyer değerleri, bireyin hedeflediği kariyere ulaşmak için olmazsa olmaz olarak gördüğü temel düşünceler olup, kariyerine ilişkin tüm düşüncelerini, planlarını etkilemektedir (Ergun Özler, 2013).

Kariyer kalıpları: Kariyer kalıpları, bireyin meslek hayatı süresince iş ve kariyerlerine ilişkin davranışlarıdır (Dündar, 2013). Genel olarak dört farklı kariyer kalıbından söz edilir (Can, vd., 2001);

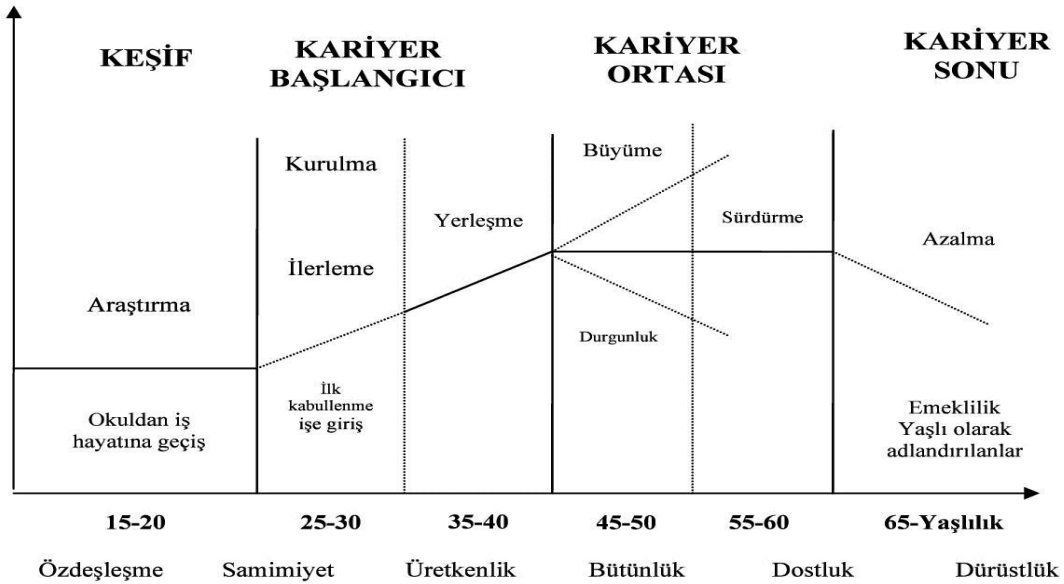
1. *Geleneksel (Doğrusal) kariyer kalıbı:* Dalton'un kariyer kalıbı sınıflandırmasında "doğrusal kariyer kalıbı" olarak adlandırdığı (Dalton, 1989) geleneksel kariyer kalıbı, bireyin örgüt içerisinde kalıcı olarak istihdam edildiği ve kariyer basamaklarında dikey olarak ilerlediği kariyer kalıbıdır (Aytaç, 2005).
2. *Kararlı (Uzman) kariyer kalıbı:* Dalton'un kariyer kalıbı sınıflandırmasında "uzman kariyer kalıbı" olarak adlandırdığı (Dalton, 1989) kararlı kariyer kalıbı, bireyin çalıştığı örgüt değişse bile yaptığı işi kararlı bir şekilde devam ettirdiği kariyer kalıbıdır. Kararlı kariyer kalıbında ilerleme dikey olmakla beraber ağır bir şekilde gerçekleşmektedir.
3. *Kararsız (Spiral) kariyer kalıbı:* Dalton'un kariyer kalıbı sınıflandırmasında "spiral kariyer kalıbı" olarak adlandırdığı (Dalton, 1989) kararsız kariyer kalıbı, bireyin örgütte belirli bir süre çalıştıktan sonra çalıştığı alandan farklı bir alanda çalışmaya başladığı ve böylelikle kariyer başına dönüş sağladığı kariyer kalıbıdır.
4. *Çoklu (Geçişimli) kariyer kalıbı:* Dalton'un kariyer kalıbı sınıflandırmasında "geçişimli kariyer kalıbı" olarak adlandırdığı (Dalton, 1989) çoklu kariyer kalıbı, sadece bir alanda meslek hayatını devam ettirmek istemeyen veya sadece bir alanda çalışmaya bilgi, beceri, yeteneklerinin yetmediği kariyer kalıbıdır.

Kariyer Evreleri: Kariyer, gelişim psikolojisi açısından hareketli bir kavram olarak görülmekte ve bu nedenle kariyer kavramına ilişkin teoriler evreler halinde ele alınarak açıklanmaktadır (Elber Börü, 2020). Inkson ve Amundson (2002) kariyer kavramının dönemler halinde ele alınıp açıklanmasında "mevsim" metaforunu kullanmaktadır. Bu

metafora göre her mevsimin ayrı bir özelliği bulunması, mevsimlerin zorunlu olarak birbirini takip etmesi gibi kariyerin de her yaş aralığında farklı bir özelliğinin ortaya çıkması ve her dönemin bir sonraki dönemi takip etmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu evrelere ilişkin alanyazında birçok modelden söz etmek mümkündür. Alanyazında ön plana çıkan kariyer evresi modellerinden bazıları şu şekildedir (Elber Börü, 2020; Erdoğan, 2003);

- Super (1957) Kariyer Aşamaları Teorisi: Büyüme dönemi (0-14 yaş), Araştırma (Keşif) dönemi (15-24 yaş), Yerleşme (Tesis) dönemi (25-44 yaş), Devam Ettirme (Sürdürme) dönemi (45-64 yaş), Çekilme (Düşüş) dönemi (65 yaş ve üzeri).
- Levinson (1986) Yetişkin Gelişimi Teorisi: Erken Yetişkin evresi (22 yaş), İlk Yetişkinlik evresi (17-45 yaş arası), Orta Yetişkinlik evresi (40-65 yaş arası), Geç Yetişkinlik evresi (60-80 yaş arası), Daha da Geç Yetişkinlik evresi (80 yaş ve üstü).
- Miller ve Form (1951): Hazırlık çalışması dönemi (0-15 yaş), İşe Başlangıç dönemi (15-18 yaş), Deneme dönemi (18-34 yaş), İstikrar dönemi (34-60 yaş), Emeklilik (65 yaş ve üstü).
- Hall ve Nougaim (1968): İş Öncesi (0-25 yaş), Tesis (25-30 yaş), İlerleme (30-45 yaş), Sürdürme (45-65 yaş), Emeklilik (65 yaş ve üstü).
- Schein (1978): Büyüme, Fantezi ve Keşif (0-21 yaş), İş Yaşamına Giriş (16-25 yaş), Temel Eğitim (16-25 yaş), Erken kariyerde Tam Üyelik (17-30), Orta Kariyerde Tam Üyelik (25 yaş ve üstü), Orta Kariyer Krizi (35-45), Geç Kariyer (45 yaş ve üstü), Düşüş ve Ayrılış (45 yaş ve üstü), Emeklilik (?)
- Greenhaus: İş için Hazırlık (0-25 yaş), İlk Örgüte Giriş (18-25 yaş), Kariyere Başlangıç (25-40 yaş), Kariyer Ortası (40-55 yaş), Kariyer sonu (55 yaş üstü).

Kariyer evrelerine ilişkin geliştirilen modellerin bütünleştirilmiş hali Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: Bütünleştirilmiş Kariyer Evreleri Modeli

Kaynak: Hall, 1990; Steers, 1991; Aytaç, 2005.

Şekli 2’de de görüldüğü gibi kariyer evrelerine ilişkin farklı modeller önerilmiş olmasına rağmen alanyazında kariyer evrelerinin keşif, kariyer başlangıcı (pekiştirme), kariyer ortası (sürdürme), kariyer sonu (durgunluk) ve kariyer azalması (emeklilik) şeklinde beş evrede ele alındığı görülmektedir (Aytaç, 2005; Bayraktaroğlu, 2008).

Keşif: Bireyin, eğitim hayatı bitimi ile işe başlama arasındaki döneme denk gelen evredir. Bu evrede birey kendi niteliklerine ve beklentilerine uygun başarılı olabileceği bir iş bulmaya çalışır. Bireyin beklentilerinde belirleyici olan faktörlerin başında aile, örnek alınan insanlar, alternatif iş olanakları ve geleceğe ilişkin bakış açısı gelmektedir. Bu evre bireyin 20-25 yaşlarına denk gelen evresidir (Dündar, 2013).

Kariyer başlangıcı (sürdürme): Keşif evresinin getirdiği belirsizlik ve düzensizliğin son bulduğu bir evredir. Çünkü bireyin nitelik ve beklentilerine uygun bir işi vardır (Smart, 1998). Birey bu evrede bir yandan işi tanımaya çalışırken bir yandan da kariyerini geliştirmeye yönelik planlar yapar (Dündar, 2013). Bu evrede yaşanan iki sorundan biri bireyin beklentileri ile örgüt beklentilerinin uyuşmaması durumu olarak ifade edilen “Gerçek Şoku” iken diğer bir sorun bireyin kendini kanıtlama çabası içerisine girme zorunluluğudur. Bu evre bireyin otuzlu yaşlarına kadar sürer (Aytaç, 2005).

Kariyer ortası (sürdürme): Bireyin gerçekleştirdiği işte istikrarı sağladığı, uzmanlaştığı evre olmakla birlikte uzmanlığa bağlı olarak görev ve sorumluluklarının arttığı bir dönemdir. İşe ilişkin başarıları ödüllendirilir. Başarısızlık durumunda ise iki durum söz konusu olup, birey ya kariyerini gözden geçirip kariyer geliştirme yoluna gidebilir ya da durağanlık, tükenmişlik hissederek kariyerinden uzaklaşabilir. Bu nedenle

bu evre hem birey açısından hem de örgüt açısından ciddi öneme sahiptir. Bu dönem bireyin 35-55 yaşları arasındaki döneme denk gelir (Elber Börü, 2020).

Kariyer sonu (durgunluk): Bireyin iş konusunda deneyim ve yetkinliğinin en üst seviyesi olup (Arnold, 1997), bilgi ve tecrübelerini genç çalışanlara aktardığı (Aytaç, 2005; Bayraktaroğlu, 2008) ve bunun sonucu olarak saygınlık görme ihtiyacının ortaya çıktığı bir evredir. Bu evre bireyin gerçekleştirdiği işe yönelik olumsuz duyguların (durağanlık, yorgunluk...) baş göstermesi yanı sıra sağlık problemlerinin başladığı kariyerinin son dönemidir (Arnold, 1997).

Kariyer azalması (emeklilik): Bireyin aktif iş hayatının son bulduğu ve emeklilik olarak adlandırılan kariyer evresidir (Smart, 1998). Aktif iş hayatının bir anda son bulması birey üzerinde bir şok etkisi yaratması yanı sıra bireyin kendini boşlukta hissetmesine ve olumsuz duygular (verimsiz, yararsız...) içerisine girmesine neden olabilmektedir. Bu dönemde bireylerin geliştireceği yeni kariyer haritaları sayesinde bu evrenin olumsuz durumlarından çıkılabilir (Elber Börü, 2020).

Kariyer evrelerine ilişkin ortaya konan modeller yanında alanda gerçekleştirilen çalışmalar sonunda ortaya konan öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer evrelerinden de bahsedilebilir. Öğretmen kariyer evrelerine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde kariyer evrelerinin üç ile sekiz aşama arasında değişen evreler halinde ele alındığı ve bu evreleri (Aydın, 2018); Fuller (1969) üç evrede (mesleki ilgilerinin kendilerine ilgisi, öğretim görevlerine ilgi ve öğretimde yenileşme gayretinin öğrenciler üstündeki etkiye ilgi); Unruh ve Turner (1970) üç evrede (başlangıç, güven inşa etme, tam işlev gösterme); Katz (1972) dört evrede (hayatta kalma, güçlendirme, yenilenme ve olgunluk); Burden (1982) üç evrede (hayatta kalma, uyarlanma ve olgunluk); De Moulin ve Guyton (1988) beş evrede (giriş, gelişme, geçiş, yavaşlama ve son aşama); Vonk (1989) yedi evrede (meslek öncesi, eşik, gelişme, ilk profesyonellik, yeniden uyarlanma, ikinci profesyonellik ve tükenme); Huberman (1989) yedi evrede (hayatta kalma ve keşif, istikrar, deneme ve aktivizm, gözden geçirme, huzur, tutuculuk ve ayrılma); Armato (1990) üç evrede (acemilik, gelişme ve profesyonellik); Fessler ve Christensen (1992) sekiz evrede (hizmet öncesi, işe alışma, yeterlik, coşku ve gelişim, mesleki hüsrana, mesleki istikrar, mesleki sönme ve meslekten ayrılma) ele aldığı görülmektedir. Bakioğlu (1996) ise bu evreleri beş aşamada, kariyere giriş (1-5 yıl), durulma (6-10 yıl), deneycilik (11-15 yıl), uzmanlık (16-20 yıl), sakinlik (21 yıl ve üzeri) şeklinde sınıflandırdığı görülmektedir.

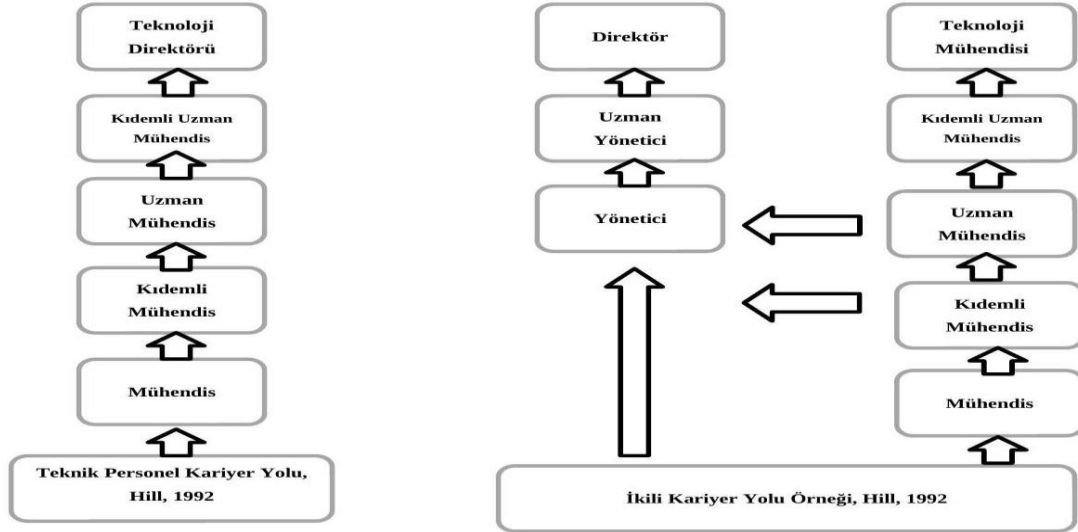
2.2.4.Kariyer Kavramına İlişkin Sınıflandırmalar

Kariyer kavramına ilişkin alanyazında farklı sınıflandırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Otluoğlu Çakmak (2017) kariyer kavramını dikey kariyer, yatay kariyer ve ikili kariyer olarak; Wilensky (1960) kariyer kavramını düzenli - düzensiz kariyer ve yatay - dikey kariyer olarak; Greenhaus (1987) kariyer kavramını objektif ve subjektif kariyer olarak; Schein (1996) kariyer kavramını iç ve dış kariyer olarak sınıflandırmaktadır.

Dikey kariyer: Mesleğe ilişkin kariyer basamaklarının yukarı doğru inşa edilmesi ile oluşturulur (Otluoğlu Çakmak, 2007). Dikey kariyerde yapılar üst basamaklara doğru hiyerarşik olarak ilerlediğinden dolayı bu kariyer türü formel otorite ile ilgilidir (Erdoğan, 2003) ve bu tür yapılarda kişi kariyerini yükselerek sürdürür (Otluoğlu Çakmak, 2017).

Yatay kariyer: Mesleğe ilişkin kariyer basamaklarının yatay bir şekilde inşa edilmesi ile oluşturulur (Otluoğlu Çakmak, 2017). Bu yapıdaki hiyerarşide yatay bir ilerleme sağlanır (Wilensky, 1960). Yatay düzlemde yapılandırılan kariyer, saygınlık ve uzmanlık ile ilgilidir (Erdoğan, 2003) ve bu tür yapılarda kişi kariyerini o alanda uzmanlaşarak sürdürür.

İkili kariyer yolu: Meslekte teknik personele yönelik olarak inşa edilmiş bir kariyer yolu olup (Hill, 1992), örgütlerin yönetim kademelerinde teknik personelin üst düzey uzmanlığından yararlanmak istemesi ve gönüllü olarak yönetim alanında kariyer yapmak isteyen teknik personele yönetim alanında fırsat tanımak amacıyla geliştirilmiştir. Teknik personelin iki kariyer yolundan birini seçmesine olanak sağlar (Otluoğlu Çakmak, 2017). Teknik personel kariyer yolu ve ikili kariyer yolu Şekil 3'te verilmiştir



Şekil 3: Teknik Personel Kariyer Yolu ve İkili Kariyer Yolu Örneği, (Hill,1992: akt: Otluoğlu Çakmak, 2017)

Şekil 3’te Hill’in mühendislik mesleğine ilişkin teknik personel kariyer yolu ve ikili kariyer yolu örneği verilmiştir. Hill (1992) ikili kariyer yolunu geri dönüşü olmayan bir kariyer yolu olmaktan çok, esnek, diğer bir ifadeyle yönetim kariyer yolunda bulunan bir teknik personelin istediği zamanda teknik personel kariyer yoluna geçebileceği bir yapıyı işaret eder.

Düzenli kariyer: Belirlenmiş statü basamaklarından oluşan ve her basamağın bir üst basamağa yükselmek için şart olduğu ama yeterli olmadığı (Wilensky, 1960) diğer bir ifadeyle farklı şartlarında sağlanmış olmasını gerektiren bir kariyer yapısıdır.

Düzensiz kariyer: Belirlenmiş statü basamaklarında yükselmek için gerçekleştirilmesi gereken bir şartın olmadığı kariyer yapılarıdır (Wilensky, 1960).

Objektif kariyer: Bir birey tarafından hayat boyu edindiği konum sıralaması veya bireyin iş yaşamına ilişkin konumların tümü şeklinde tanımlanmakla (Elber Börü, 2020), birlikte içerisinde iş pozisyonları, iş etkinlikleri ve işe ilişkin yargılar barındırmaktadır (Greenhaus, 1987).

Subjektif kariyer: Bireyin yaşının artmasına bağlı olarak gerçekleşen ve içerisinde değer, davranış, motivasyon (Elber Börü, 2020) ve ihtiyaçlar barındırır (Greenhaus, 1987).

İç kariyer: Bireyin çalışma hayatına ilişkin gerçekleştirdiği öz değerlendirme olup, değerlendirme sonrasında işe devam edip etmeme gibi önemli kararlar alınır (Schein, 1996).

Dış kariyer: Bireyin çalıştığı işyerine ilişkin beklentileri ile ilgili olup, bireyin iş yaşamındaki gelişimine bağlı olarak ücret ve statüsündeki değişime karşılık gelmektedir (Schein, 1996).

2.2.5.Kariyer Geliştirme

Kariyer geliştirmeyi Grugulis (2019), örgütün sahip olduğu işgören özelliklerini (bilgi, tecrübe, uzmanlık...), rekabet stratejilerini, strateji inşa etme ve iş planlama şekillerini, örgüt çalışanlarının toplumsal vizyonlarını da içine alan etkinlikler dizisi; Budak (2008), çeşitli sebeplerden ötürü örgüt ve bireyin daima değişen talep ve gereksinimlerini karşılayabilmek adına geliştirilen hareketli yapı; Super ve Hall (1978), bireyin kendisini ve çevresini tanıyarak kariyerine ilişkin kararlar almasını ve kariyerini şekillendirmesini sağlamak amacıyla bireyi yetiştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar aslında kariyer geliştirmenin iki farklı unsuruna vurgu yaptığı görülmektedir. Örgüt ve birey...

Örgütsel açıdan kariyer geliştirme bireylerin kariyerler yollarını gözlemlemeyi ve bu yolla bireylerin kariyer ilerlemelerini sağlamayı içerirken; kişisel açıdan kariyer geliştirme, bireyin kariyerine ilişkin amaç belirleme, bu amaçlara ulaşmak için strateji oluşturma, karşılaşılabileceği sorunlara karşı yöntemler geliştirme ve bu sayede kariyerine ilişkin sorumluluk almasına olanak tanır (Decenzo, vd., 2010).

Kariyer geliştirme hem örgütsel hem de bireysel açıdan önem arz etmektedir. Kariyer geliştirmenin örgüt şu açılardan önem arz etmektedir (Tunç ve Uygur, 2001; Dündar, 2010);

- Örgütün birey üzerinden gerçekleştireceği hedefler üzerinde önem arz etmekte,
- Örgüt içerisinde bireylerin pozisyonlara doğru yerleştirilmesine temel oluşturmakta,
- Yetişmiş bireylerin örgüt içerisinde tutulmasını sağlamakta,
- Örgütün, bireyin sahip olduğu potansiyelden maksimum düzeyde faydalanmasını sağlamakta,
- Örgütün insan kaynakları planlarına temel teşkil ederek, örgütün gelecekte ihtiyaç duyacağı personeli yetiştirmeyi sağlamaktadır.

Kariyer geliştirmenin birey açısından önem arz eden hususları ise şu şekilde sıralanabilir (Dündar, 2010; Kılıç ve Öztürk, 2011; Tunç ve Uygur, 2001);

- Bireyin hedeflerini gerçekleştirme noktasında örgüt tarafından sağlanan destek bireyin psikolojik iyi olma durumunu desteklemek,

- Örgüt içerisinde bireyler arası ve cinsiyetler arası eşitliği sağlamak,
- Bireyin gelecek kariyer planlarına ilişkin motivasyon sağlamaktır,
- Bireylere maddi ve manevi olanaklar sağlama,
- Bireylere yönelik gerçekleştirilecek kariyer danışmanlığı ile bireyin kendini daha iyi tanımasına yardımcı olmak,
- Bireylerin iş doyumlarını artırmaktır.

2.2.5.1.Kariyer Geliştirme Yolları

Örgütler kariyer geliştirme programları yardımıyla örgütü ve bireyi beraber bir bütün olarak geliştirmeyi amaçlar ve bunu örgüt stratejisine dayalı olarak gerçekleştirir. Bu sürecin örgüt ve birey tarafından ortaklaşa sürdürülmesi iki taraf için fayda sağlamakla birlikte süreç bireylerin profesyonel gelişmeleri için ön koşul niteliğindedir. Bu nedenle örgütler bu kapsamda, kariyer geliştirmeye ilişkin çeşitli uygulamalar planlamaktadır (Xiao, vd., 2019). Kariyer geliştirmeye ilişkin şu planlı uygulamalardan söz edilebilir;

Kariyer Danışmanlığı: Bireyin kariyer gelişimine ilişkin birçok noktada (bireyin şu an gerçekleştirdiği işi, iş performansı, bireysel hedef, beceri ve kariyer gelişimi...) bireye sunulan danışmanlık sürecine atıfta bulunmaktadır. Bireye yönelik danışmanlık hizmeti örgüt içerisinde üst yönetici, insan kaynakları veya danışmanlık uzmanı tarafınca gerçekleştirilebilir (Snell ve Bohlander, 2009). Danışmanlar bireylerin iş performans ve iş doyumlarını desteklemeye (Lent ve Brown, 2013), bireysel özelliklerine uygun kariyer yolları önermeye (Dessler, 2017), bireylerin kişisel kimliklerini kariyer ve hayattaki rolleri ile harmanlayarak tekrar oluşturmaya (Wehmeyer, vd., 2019), yaşanan problemlere çözüm sunmaya, önerilerde bulunmaya ve bireyleri yönlendirmeye (Patton ve McMahon, 2006) yardımcı olmaktadır.

Kariyer Rehberliği: Kariyer rehberliği, bireyin okul dönemine denk gelen bir süreçte, okuldaki danışman ve öğretmenlerce gerçekleştirilen kariyer yönelimine ilişkin etkinliklerdir (Lent ve Brown, 2013). Bu etkinlikler kapsamında bireylere ne tür kitaplar okumaları gerektiği, hangi kursların faydalı olabileceği, mesleklere ilişkin kariyer olanakları sunulmaktadır (Bayraktaroğlu, 2008).

Kariyer Merkezleri: Kariyer merkezleri, örgüt içinde bireylerin mesleki gelişim ve kariyerlerini destekleyerek örgütsel kariyeri geliştirmek amacıyla oluşturulmuş birimlerdir. Bu birim içerisinde kurslar, kariyere ilişkin bilgilendirme, beceri ve yetenek testleri uygulama gibi faaliyetler gerçekleştirilir (Taşçı, 2004). Bu yönüyle kariyer

merkezleri bireylerin kariyer inşasında belirleyici, yönlendirici ve destekleyici bir rol üstlenmektedir (Ergun Özler, 2013).

Koçluk: Koçluk, örgüt içerisinde bireylerin iş performanslarının iş başında gözlemlenmesi ve bu gözlemler sonucu bireye gerekli yönlendirmeleri kapsayan etkinlikler (Aytaç, 2005), ya da bireylerin iş başarılarını, yetenek ve yeterliliklerini birebir ve iş başında geliştirmeyi amaçlayan bir sanat (Armstrong, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Koçlar örgüt bünyesinden ya da dışından seçilen uzmanlar olmakla birlikte bireyin iş performansını arttırmaya yönelik olarak gerçekleştirilir (Watson ve Steward, 2017).

Mentörlük: Mentörlük, yeni işe başlayan bireyin hem örgüte hem de işe yönelik entegrasyonunu gerçekleştirmek amacıyla tecrübeli bir eleman tarafınca gerçekleştirilen uygulamalardır (Lent ve Brown, 2013). Mentörlük sayesinde birey zayıf ve güçlü yönlerini, örgüt iklimini ve kültürünü tanımakta, iş ile ilgili bilgi ve tecrübe kazanmakta (Watson ve Steward, 2017), yeteneklerini artırarak daha yüksek başarılar elde etmek için cesaretlendirilmektedir (Armstrong, 2006).

Eğitim ve Geliştirme Programları: Eğitim, bireylerin işleri verimli ve etkili gerçekleştirebilmeleri için bireylere sunulan çeşitli uygulamalar (program, talimat...) yardımıyla davranışlarda meydana getirilmek istenen sistemli ve planlı değişikliklerdir (Armstrong, 2006). Bireyin bilgi, beceri, tutum, davranış...vb. değişiklikleri ile hedeflenen bireyin performans artışıdır (Decenzo, vd., 2010). Geliştirme ise, bireyin mevcut potansiyeli üzerine gerçekleştirilen çalışmalar ile bireyin sahip olduğu maksimum performansını ortaya çıkarıp, örgütsel amaçlar için kullanmasını sağlamaktır (Seemiller ve Rosch, 2019).

İş Zenginleştirme: İş zenginleştirme, gerçekleştirilen işin büyütülerek, işi gerçekleştiren bireye işin tüm aşamalarında (planlama-yürütme-değerlendirme) daha fazla yetki ve sorumluluk vermektir. Bu sayede birey işin tüm süreçlerine hâkim olmakla beraber kendi performansını değerlendirebilme şansı yakalar (Robbins ve Judge, 2012)

İş Rotasyonu: İş rotasyonu, bireyi hep aynı işi yapmaktan kaynaklı oluşabilecek monotonluktan kurtarmak amacıyla belli süreçler içerisinde örgüt içinde eş değer farklı bir göreve getirmektir (Robbins ve Judge, 2012).

2.2.6.Kariyer Yönetimi

Kariyer kavramında olduğu gibi kariyer yönetimi kavramında da çok farklı tanımlamalar ile karşılaşılmaktadır. Kariyer yönetimi, bireyin yeteneklerini, ilgi

alanlarını, değerlerini, yaşam tarzını kısacası kendisini ve çevresini tanıdığı ve bu verilere dayalı kariyer hedefleri belirlediği, bu kariyer hedeflerine ulaşmak için stratejiler geliştirdiği, uyguladığı ve sonunda hedeflere ulaşma düzeyi açısından geri bildirim alıp değerlendirme gerçekleştirdiği bir süreçtir. Bu açıdan kariyer yönetimi örgütsel olmayıp, bireysel bir faaliyet olarak ön plana çıkmaktadır (Greenhouse, vd., 2019). Şimşek ve Öge (2012) kariyer yönetimini, bireyin tüm yaşantısına etkisi olan, sahip olduğu potansiyelin çözümlenmesinde destek sağlayan ve kariyer gelişimi planlarına sıkıntı çekmeden ulaşmalarını sağlayan uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamada ise kariyer yönetiminde bireyden çok örgüte ilişkin vurgunun ön plana çıktığı görülmektedir.

Bu tanımlamalardaki farklılıklara neden olan sebeplerden biri kariyere ilişkin amaç ve sorumluluğun zaman içerisinde değişime uğraması gösterilebilir. Örneğin, kariyer yönetimi 1960 yıllarda bireye kariyer yolunda yardımcı olunması, 1980'li yıllarda bireyin iş ihtiyaçlarının karşılanması, 1990 yılından günümüze bireyin potansiyelinin en üst seviyeye çıkarılması hedeflenmiştir (Yarnall, 2008).

Her ne kadar yeni kariyer yönetimine ilişkin tanımlamalarda birey ön plana çıkan aktör olarak görüle de, örgütün kariyer gelişim alanı olması nedeniyle örgütün kariyer yönetimi alanındaki sorumluluğu devam etmektedir (De Vos, vd., 2009). Hartzenberg (2002) bu sorumluluğun bireyin amaçları ile örgüt amaçlarının bütünleştirilmesini zorunlu kıldığını ve bu zorunluluğun ise etkili kariyer yönetiminin en önemli yapı taşlarından biri olduğunu vurgulamaktadır (akt: İplik ve İplik, 2020).

Örgütsel açıdan kariyer yönetimi, bireylerin kariyer performansını artırmak amacıyla örgütler tarafından bilinçli olarak geliştirilen çeşitli politika ve uygulamaları içermektedir (Orpen, 1994). Bu uygulamalarda başarıya ulaşmak için örgütün planlı bir kariyer yönetim sistemine sahip olması, üst yöneticilerin kariyer yönetimini desteklemesi, örgütsel ve bireysel kariyer yönetim anlayışlarının uyumlu olması gerekmektedir (Şimşek ve Öge, 2012).

Kariyer yönetiminde sorumluluğun kime ait olduğunu ortaya koymaya ilişkin bu görüşler bizi sorumluluğun bir kişi de toplanmasından öte, kariyer yönetimi içerisinde yer alan tüm paydaşların bu süreçte farklı sorumluluklar üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda paydaşların kariyer yönetiminde sorumluluklarına ilişkin roller Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Kariyer Yönetiminde Roller

Çalışan	Yönetici	Örgüt	İK Yöneticisi
Öz Değerlendirme	Koçluk	Kariyer Yönetimini	
Kendini Gerçekleştirme Eylem Planı	Danışmanlık	Destekleyecek Sistemler Geliştirme	Bilgi ve Tavsiye
İyi Performans ve İlişkilerle Görünürlük Yaratma	İletişim	Kariyer Yönetimini Destekleyen Kültürün Geliştirme	Özel Hizmetler (Test, Danışmanlık veya Atölye Çalışmaları)
Meydan Okuma	Örgüt Kaynaklarından Bilgi Toplama		

Kaynak: Noe, 2010; akt: İplik ve İplik, 2020.

Tablo 4’te görüldüğü gibi kariyer yönetiminde çalışanın, yöneticinin, örgüt ve insan kaynakları yöneticisinin farklı rolleri olduğu görülmektedir.

2.2.6.1. Kariyer Yönetiminin Birey ve Örgüt Açısından Önemi

Örgüt, insanların tek başlarına gerçekleştiremedikleri amaçları gerçekleştirebilmek için işbirliği ihtiyacından doğar ve belli amaçlara ulaşmak için kurulurlar. Bireylerde kendi amaçlarına ulaşmak adına örgütlere girer ve bu amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Bu nedenle örgütler bireysel amaçların gerçekleştirilmesi sürecinde bir araç kabul edildiği gibi, bireylerde örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi sürecinde bir araç rolü üstlenir. Böyle bir ilişkide örgüt, bireyler için beklenti ve kaynak temin etmek durumunda iken, birey örgüt için gereksinim, istem ile beceri ve enerji sağlayıcı bir rol üstlenir (Aydın, 2018). Diğer bir ifadeyle örgütler beklentilerini gerçekleştirmek amacıyla bireylere kaynak sunarken, bireylerde örgütsel beklentileri karşılamak adına beceri ve enerji sunar ve bunun karşılığı olarak gereksinim ve amaçlarını örgütsel kaynakları kullanarak karşılamaya çalışır. Bu bağlamda örgüt-birey ilişkisinin karşılıklı ve zorunlu bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Örgütlerin amaçlarına gerçekleştirmede etkililik ve verimlilik ancak bireylerin ortak amaçları gerçekleştirmek için istekli olmalarına, isteklilik ise bireyin göstermiş olduğu performans sonunda ulaştığı doyuma bağlı olarak gerçekleşir (Aydın, 2018). Bu açıdan bakıldığında örgütün bireyi istekli hale getirecek diğer bir ifadeyle amaç için güdüleyici hale getirecek yolların bilinmesi önem arz eden bir durum olmasının yanı sıra

ilk aşamada cevap aranması gereken sorular “güdü nedir?” ve “birey/işgören nasıl güdülenir?” dir.

Evrensel bir tanımlama yapmanın zor olduğu fakat bireyin gereksinimlerine bağlı olarak gelişen, hem psikolojik hem de sosyolojik temelleri olan güdü (Aydın, 2014), bireyin örgütsel amaçları gerçekleştirmeye istekli olmasını sağlayan önemli faktörlerden biri sayılabilir. Güdü içsel gerçekleşebileceği gibi dışsal faktörlere bağlı olarak da gerçekleşebilir.

Kavramın psikolojik temellerine dayanan ve bireyin içten hissettiği ihtiyaç ve isteklerine bağlı olarak gelişen içsel güdülenmenin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin farklı kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlardan en tanınmışlarından biri Abraham Maslow tarafından 1943 yılında geliştirilmiş “Maslow’un Gereksinim Hiyerarşisi” dir. Maslow geliştirdiği hiyerarşinin ilk iki basamağını fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları gibi temel ya da birincil ihtiyaçlar oluştururken, son üç basamağı toplumsal ihtiyaçlar, saygı ve kendini gerçekleştirme gibi ikincil gereksinimlerin oluşturduğu görülmektedir (Aydın, 2014). Kuram kariyer kavramı açısından ele alındığında özellikle ikincil gereksinimler içerisinde yer alan toplumsal ihtiyaç, saygı ve kendini gerçekleştirme basamaklarında kariyerin önemli işlevler üstlendiğini söylemek mümkündür.

İçsel güdülenmeye ilişkin bir diğer kuram McClelland’ın “Başarı Güdüsü” dür. McClelland başarı ile güdülenmiş bir bireyin, başarı sonunda sadece elde edeceği ya da ulaşabileceği kazançların ötesinde başarı/başarılı olma isteğinin ön planda olduğunu vurgular (Aydın, 2014). Kuram kariyer kavramı açısından ele alındığında kariyerin bireylere başarılı olma yolu açması açısından önemli bir işlev üstlendiği söylenebilir.

Kavramın sosyolojik temellerine dayalı olarak gelişen ve bireyin dıştan nasıl güdülendiğine ilişkin kuramlardan biri de Frederick Herzberg ve arkadaşlarınca geliştirilmiş ve alanyazında “güdüleme-hijyen”, “güdüleme-sürdürme” ve “iki etken” isimleriyle yer edinmiştir. Bu kurama göre iş doyumunu veya iş doyumsuzluğu yaratan durumlar yönetici tarafınca kontrol edilebilmektedir (Aydın, 2014). İşe ilişkin hijyenler, şirket politikası, denetim, kişiler arası ilişkiler, çalışma şartları ve ücret gibi faktörler olurken; motive ediciler/güdüleyiciler sorumluluk, başarı, tanınma, işin içeriği, yükselme ve işte büyüme gibi faktörleri içermektedir. İş tatminsizliğini ortadan kaldırmak için hijyenler kullanılırken, motive etme/güdüleme amacıyla motive edici/güdüleyici faktörler kullanılmaktadır (Riggio, 2018). Kuram kariyer kavramı açısından ele alındığında kariyere ilişkin gelişme, ilerleme, başarı, tanınma gibi güdüleyici faktörlerin bireyin güdülenmesi açısından önemli işlevler üstlendiğini söyleyebiliriz.

Genel olarak bakıldığında kariyer her ne kadar dışsal güdüleyici olarak ön plana çıkan bir kavram olsa da, bireyin içsel ihtiyaçlarını karşılama noktasında da ön plana çıkan bir kavram olarak görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kariyerin hem bireysel hem de örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi aşamasında önemli bir misyon yüklendiğini söylemek mümkündür.

Kariyer yönetimi uygulamaları hem örgüt hem de bireyi ilgilendiren süreçleri içerisinde barındırdığı için iki paydaş içinde önem arz eden bir süreçtir. Bu bağlamda kariyer yönetiminin örgüt ve birey için farklı yararları olduğunu söylemek mümkündür.

Aytaç (2005) kariyer yönetiminin örgüte sağladığı yararları şu şekilde sıralamaktadır;

- Uzun vadede örgütün nitelikli eleman ihtiyacının karşılanmasını sağlar,
- Örgüt beklentileri üzerinden bireyler kişisel kariyer gelişimlerini planlanmasını sağlar,
- Bireylerin örgüt tarafınca kariyer gelişimlerinin desteklenmesi örgütsel bağlılığı artırır,
- Örgüt içerisinde üst pozisyonlara gelebilecek nitelikli personellerin yetiştirilmesi sağlanır,
- Bireylere alternatif kariyer yolları (dikey-yatay) sunmasına yardımcı olur,
- Bireylerin ulaşılması mümkün olmayan kariyer hedefleri belirlemesinin önüne geçer,
- Kariyer yönetimi vasıtasıyla ulaşılan bilgiler, alınacak yönetsel kararlara yönelik önemli veri sağlar.

Kariyer yönetiminin örgüte sağladığı yararlar olduğu gibi bireye sağladığı yararlar da bulunmaktadır. Aytaç (2005) kariyer yönetiminin bireye sağladığı yararları ise şu şekilde sıralamaktadır;

- Birey örgüt planlarına uygun kariyer tercihleri gerçekleştirebilmekte,
- Birey farklı kariyer yollarına ilişkin yeter şartları belirleyebilmekte,
- Örgüt politikaları ile uyuşmayan kariyer hedeflerini uyumlu hale dönüştürebilmekte,
- Birey kariyeri tüm yaşamında sağlam bir zemine oturtabilmekte,
- Bireyin örgütle entegrasyonunu sağlamakta,
- Bireyin toplum içerisindeki saygınlık ihtiyacının karşılanmasını sağlamakta,
- Bireyler potansiyellerini kariyer hedeflerine yönelik geliştirebilmektedir.

Kariyer yönetiminin örgüte ve bireye sağladığı yararların birbirine bağımlı bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir. Bu bağımlılık nedeniyle örgütün sağladığı yararlar bireye

olumlu bir şekilde yansırken, bireyin sağladığı yararlar da örgüte olumlu bir şekilde yansır. Tabi olumsuz durumlarda da bunun tam aksi yansımalarını görmek mümkün olabilir.

2.2.7.Kariyer Planlama

Kariyer ve kariyer yönetimi kavramlarında olduğu gibi kariyer planlama ile ilgili farklı tanımlamalar ile karşılaşılmaktadır. Kılıç ve Öztürk (2011) kariyer planlamayı, bireyin performansının göz önünde bulundurularak kariyer hedeflerine varacağı yolun tanımlanıp, örgüt içerisindeki hareketliliğinin planlanması şeklinde tanımlarken; Zikic ve Klehe (2006) kavramı, bireyin geleceğe ilişkin hedefler belirleyerek bu hedeflere ilişkin uygulamalarda bulunması şeklinde; Yalçın ve Uyan (2020), bireylerin ve örgütlerin gelecekteki hedeflerine ilişkin hareketli ve devamlı tarama süreci olarak tanımlamaktadır. İlk tanımda kariyer planlamasının sorumluluğu örgütte iken, ikinci tanımda sorumluluk bireye, üçüncü tanımda ise sorumluluk örgüt ve bireye atfedilmiştir.

Genel olarak bakıldığında kariyer planlama hem bireyi hem de örgütü ilgilendiren bir süreçtir. Bu açıdan birey ve örgüt tarafından kariyer planlarının oluşturulması önem arz eden bir durumdur. Bu süreçte birey bulunduğu durum ile gelecekte olmak istediği noktayı belirlemek durumundayken, örgüt bireyin belirlemiş olduğu hedeflere uygun kariyer yolları inşa etme durumundadır (Suvacı, 2020).

Kariyer planlamasında bireyi önceleyen modeller süreci döngüsel görmekle beraber dört aşamada ele almaktadır (Zikic ve Klehe, 2006). Birinci aşama kendi kendini değerlendirme (keşif) aşaması olarak adlandırılmakta ve bireyin kendisine yönelik çok boyutlu ve çok yönlü değerlendirmeler gerçekleştirerek kendini daha iyi tanımasını sağlar. İkinci aşama bireyin kariyer hedefleri doğrultusunda iş olanaklarını araştırdığı fırsatları tanımlama (çevresel keşif) aşaması; üçüncü aşama bireyin bireysel performansına ilişkin kariyer amaçlarını belirleme aşaması; dördüncü aşama ise bireyin belirlediği hedefleri gerçekleştirmek amacıyla planlarını uygulamaya koyduğu aşamadır (Tunç ve Uygur, 2001).

Örgütsel açıdan kariyer planlama, geleneksel kariyer anlayışından çağdaş kariyer anlayışına geçiş sonrası yaşanan paradigma değişikliği nedeniyle daha karmaşık bir hal almıştır (Templer ve Cawsey, 1999). Çağdaş kariyer yaklaşımı ile beraber örgütsel açıdan kariyer planlamaya ilişkin sınırların çizilememesi bu karmaşıklığın temel nedenlerinden biri olarak sayılabilir (Currie, vd., 2006). Tüm bu karmaşıklığa rağmen bireylerin sahip olması gereken temel yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik imkânların oluşturulması

yanı sıra örgüt içerisinde merkezi durumdaki üst yöneticilerin kariyer gelişimlerine yönelik planlamaların gerçekleştirilmesi örgütsel kariyer planlamada üstünde durulan hususlardır (Templer ve Cawsey, 1999). Bu bağlamda örgütsel kariyer planlama, hem birey hem de örgüt açısından her aşamanın ayrıntılı düşünülüp, beklentiler açısından eşgüdüm sağlanması gereken önemli süreçtir.

Kariyer planlamanın tüm bu karmaşıklığı ve zorluğuna rağmen bireye yönelik önemli katkıları olduğunu söylemek mümkündür. Kariyer planlamasının bireye ilişkin faydaları şu şekilde sıralanabilir (Yalçın ve Uyan, 2020) ;

- Bireyin kendi yetkinliklerinin (güçlü-zayıf yönler) farkına varmasını sağlar,
- Bireyin kendi düşüncelerinin (inanç, değer, beklenti...) farkına varmasını sağlar,
- Bireyin iş hayatının gerçeklerini tanımasına yardımcı olur,
- Bireyin iş hayatına ilişkin farklı seçenekleri kıyaslama olanağı sağlar,
- Bireyin kariyer yolunu belirlemede rehberlik eder.

Kariyer planlamanın bireye olduğu gibi örgüte yönelik de önemli katkılar sağladığını söylemek mümkündür. Kariyer planlamanın örgüte ilişkin faydaları şu şekilde sıralanabilir (Yalçın ve Uyan, 2020);

- Örgütün gelecekte ihtiyaç duyabileceği insan kaynağının sağlanmasına temel teşkil eder,
- Bireylerin gerçek potansiyellerinin ortaya çıkarılmasına ve geliştirilmesine olanak sağlar,
- Bireylerin gelecek kariyer hedeflerine ilişkin belirsizliği ortadan kaldırarak personel motivasyon ve performansının artmasına önemli katkı sağlar,
- Örgüt içerisindeki statülerin ve bu statüler arası geçişlerin (dikey-yatay) nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin esasların belirlenmesine yardımcı olur,
- Bireylere farklı iş tecrübeleri edinmelerini sağlamak için farklı seçenekler sunmaya yardımcı olur.

2.2.8. Kariyer Yönetiminde Yaşanan Sorunlar

Bireyler çalışma hayatları süresince kariyerlerine ilişkin hedefler belirler ve bu hedefler doğrultusunda adımlar atar. Kariyer hedeflerine ulaşmak için çıktığı bu yolda işlerin yolunda gitmemesine neden olan sorunlar yaşanabilir. Bu sorunlar bazen bireyin kendisinden kaynaklanırken, bazen çevresel nedenlerden kaynaklı olabilmektedir.

Bireysel nedenlerden kaynaklı sorunların başında cinsiyet, yaş, medeni durum, kişilik özellikleri gelirken (Akoğlan Kozak, 2009), çevresel nedenlerden kaynaklı

sorunların başında işin özellikleri, örgütün kariyer yapısı gelmektedir. Bireylerin karşılaştığı bu kariyer sorunlarının alanyazında bazen metaforlar yoluyla bazen de kavramsallaştırılarak ortaya konduğu görülmektedir. Cam tavan, ay ışığı sorunu, yapışkan zemin, cam duvarlar, kraliçe arı sendromu gibi...

Cinsiyetten Kaynaklı Sorunlar: Cinsiyet kaynaklı sorunların başında cinsiyete dayalı ayrımcılık geldiği görülmektedir. Cinsiyete dayalı ayrımcılık, iş yerinde erkek ve kadın çalışanlar arasında fark gözetilerek iki cinsiyete ilişkin farklı davranışlar sergilenmesi veya eşitlikçi bir anlayışla sergilenen davranış veya uygulamaların sonraki süreçlerde kadın aleyhine olacak şekilde sonuçlanmasıdır (Çınar, 2015). Bununla beraber kadınlara daha düşük ücret, işten çıkarmalarda kadınlardan başlama, işe alımlarda erkeklere öncelik tanıma, toplumun kadına yüklediği roller sonucu öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik ve bakıcılık gibi feminen meslekleri tercih etmelerine zorlanmaları, iş yerinde taciz cinsiyetten kaynaklı yaşanan sorunlardan bazılarıdır (Suvacı, 2020).

Cam Tavan: Cam tavan, cinsiyet eşitsizliğine dayalı olarak, örgüt içerisinde erkeklere oranla daha az sayıdaki kadın çalışanların hiyerarşide üst kademelere yükselmesini güçleştirecek görünmez engelleri ifade etmek için kullanılan bir metafordur (Ergeneli, vd., 2020).

Ay Işığı Sorunu: Ay ışığı sorunu, bireyin çeşitli nedenlerle (iş güvencesinin olmaması, yeteri kadar kazanç sağlamama...) çalıştığı örgüt dışında başka bir örgütte düzenli ve haftada en az 12 saat çalışmasını ifade etmek için kullanılan bir metafordur (Suvacı, 2020).

Yapışkan Zemin: Cam tavanda olduğu gibi cinsiyet eşitsizliğine dayalı olarak gerçekleşen, bir yönüyle cam tavana da sebep teşkil eden yapışkan zemin, hiyerarşide alt seviye işlerde çalışıp en fazla orta seviye yöneticiliğe kadar yükselip bu seviyede yapışıp kalan ve üst seviyelere çıkamadan meslek hayatı sona eren kadın çalışanları ifade etmek için kullanılan bir metafordur (Booth, vd., 2003).

Cam Duvarlar: Hem kadın hem de erkeklerin karşılaşabileceği bir sorun olarak ele alınsa da, alanyazında daha çok örgüt içinde azınlık durumda olan grup ve kadınların karşı karşıya kaldığı cinsiyet eşitsizliğine dayalı bir sorun olarak görülen cam duvar, örgüt içerisinde özellikler bakımından homojen durumdaki gruba ilişkin özellikleri taşımayan bireylerin bu birimlere geçişlerinin kolay olmadığını ifade etmek için kullanılan bir metafordur (McDonald ve Hite, 2016).

Kraliçe Arı Sendromu: Kraliçe arı sendromu, örgüt içinde üst yönetim görevine gelmiş kadın çalışanların kendisiyle çalışan ast durumundaki kadın çalışanlarının kariyerlerini yeteri kadar desteklememesi, aralarına mesafe koymalarını ifade etmek için kullanılan bir metafordur (Derks, vd., 2016).

Çift Kariyerli Eşler: Kadınların iş yaşamına girmesi ile beraber çift kariyerli eşler/aileler kavramı ortaya çıkmıştır. Çift kariyerli eşler, eşlerden her birinin ayrı bir kariyer edinmesinin yanı sıra kariyer geliştirme sürecinde birbirini destekleyen ve bu konuda fikir birliğine varmış eşler şeklinde ifade edilmektedir (Rapoport ve Rapoport, 1969). Çift kariyerli eşler sorunu ise eşlerin her ikisinin de bireysel kariyer hedeflerine ulaşma noktasında uzlaşmama durumunda yaşanmaktadır.

Yaşanan bu sorunlar yanı sıra psikolojik şiddet, iş stresi, tükenmişlik, cinsel taciz, yağcılık, nepotizm (akraba kayırmacılığı), kronizm (arkadaş kayırmacılığı) kariyer yönetiminde yaşanan diğer sorunlar olarak sıralanabilir.

2.2.9.Günümüzde Kariyer Meslekleri

Alanda sektör, kamu sektörü ve özel şeklinde sınıflandırılmakta olup, kamu sektörü “devlet veya diğer kamu tüzel kişileri tarafından veya bunların gözetim ve denetimleri altında genel, kolektif ihtiyaçları karşılamak, kamu yararını sağlamak için kamuya sunulmuş devamlı ve muntazam faaliyetler” (Onar, 1966:13), özel sektör “Hür teşebbüs, hür bir şekilde sermaye tedarik etmek ve bu sermayeyi dilediği gibi kullanmak” (Özdevecioğlu, 2002:120) şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere gerek amaç gerekse hedefler açısından sektörler arası farklılıklar bulunmaktadır.

Özel sektör ve kamu sektörü arasındaki bir fark da kariyer açısından yaşandığı söylenebilir. Kariyerin farklı modellerle özel sektörde yer edinmesi 1980 ‘li yıllara denk gelirken, Türk kamu yönetiminde yer edinmesi Osmanlılara kadar uzanmaktadır. Kariyer kavramına ilişkin alanyazında farklı tanımlamalar yanında kariyer kavramının özel sektör ve kamu sektörü meslek gruplarındaki yansımalarının da farklı olduğu görülmektedir. Kariyer, kamu yönetiminde meslek veya yüksek dereceli bir kadroya karşılık gelirken, aynı kavram özel sektörde çoğunlukla iş yaşamında gösterilen başarı olarak karşılık bulmaktadır. Kariyerin özel sektör ve kamu sektörü arasında diğer bir farklı yansıması da kariyer yaklaşımlarında yaşanan değişimlere uyum noktasında görülmektedir. Özel sektörde başarı ve kar anlayışının öncelenmesi değişimlere uyumu kolaylaştırmakta, fakat kamu yönetimindeki hantal yapı değişimin hızlı yaşanmasına engel teşkil etmektedir (Gökdeniz, 2017).

Özel sektörde kariyer yönetimi örgütten örgüte farklılık gösteren bir yapıda olmasının yanı sıra daha çok kurumsallaşmış örgütlerde kurumsallaşmanın bir gereği olarak yer edinmektedir. Bu bağlamda özel sektörde kariyer yönetimine ilişkin uygulamaların kurumsallaşmış örgütler üzerinden incelemek daha doğru bir yol olmaktadır.

Kariyer yönetiminin özel sektörde uygulama alanı bulduğu örgütlerden biri bankalardır. Bankalar yılda on binlerce yeni mezuna iş olanağı sağlamanın yanı sıra çalışanlarına bankacılık sektöründe kariyer yapma imkânı sağlamakta ve üst yönetim kadrolarının yaklaşık %70'ini bu kariyer yolu sunduğu çalışanlar içerisinde seçmektedir (Atlan, 2001). Bankalarda kariyer yönetimine ilişkin kariyer haritaları kullanılarak pozisyonlar arası geçişler, geçişlerde sağlanması gereken şartlar belirlenir (Cömert, 2005). Kariyer uygulamalarının ise, yer değiştirme, görevde yükselme, iş rotasyonu, tecrübeli eleman alımı ve yönetici adayı yetiştirme şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu sayede çalışanlar bankanın sunmuş olduğu kariyer yollarını göz önünde bulundurarak kariyer hedefleri belirleyebilmekte ve ilgili birimleri hedeflerinden haberdar edebilmektedir (Cantekinler, 2007).

Türk kamu sektöründe çalışan, eğitim durumu gözetilerek kadro sistemine göre istihdam edilir. Kadro sistemi, çalışanın bir işe girip emekli oluncaya kadar aynı işte çalıştığı, iş değişikliği veya görevde yükselmenin şartlara (sınav vb.) bağlı olduğu bir sistemdir (Bozkurt, vd., 1998). Kamu sektöründe kadro sistemi yanı sıra uygulanan farklı istihdam şekilleri de (memur, sözleşmeli personel, geçici personel, işçiler) mevcuttur. Kadrodan farklı bu istihdam şekillerinin kendilerine özgü bir yapıları olmakla beraber statüleri bireysel veya toplu sözleşmeler ile belirlenir. Kariyer sisteminin ise dört teknik unsur üzerine inşa edildiği görülmektedir. Bunlar, hizmet sınıfı, kademe, derece ve kadrodur. Kariyer sistemi ise memurluğu yaşam boyu süren bir meslek kabulüne dayalı olarak gerçekleşmesi (Nartgün ve Ural, 2007), kariyerde çalışanın kadroya dayalı istihdamını ön plana çıkarmaktadır. Türkiye’de tarihsel süreçte öğretmenlik istihdam politikasında farklı istihdam şekillerinin benimsendiği görülmektedir. Öğretmenlikte kadrolu istihdam yanı sıra sözleşmeli ve ücretli (kısmi zamanlı) öğretmen istihdamına gittiği görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın son yıllara ait öğretmen istihdam politikasında sözleşmeli öğretmenlik istihdamının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. İlk uygulamanın 2005 yılında 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4. maddesinin (c) fıkrası uyarınca; Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü tarafından

01.09.2005 tarihli ve 53985 sayılı, "Kısmi Zamanlı Geçici Öğreticilik" konulu 2005/78 nolu genelgeye dayalı olarak gerçekleştirilmiş fakat Danıştay'ın 2005/5116 esas sayılı yürütmenin durdurulma kararı sonrası geçici öğretmenler Bakanlıkça, DMK' nın 4/b maddesinde tanımlanan sözleşmeli personel statüsüne geçişleri sağlanmıştır 2011 yılına gelindiğinde Bakanlık sözleşmeli öğretmenlik istihdamından vazgeçerek tüm sözleşmeli öğretmenleri kadroya geçirmiştir. 2016 yılına gelindiğinde ise Bakanlık 03.08.2016 tarih ve 29790 sayılı "Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik" ile sözleşmeli istihdamına geri dönüş sağlamıştır (Gürcüoğlu, 2019).

Türk kamu sektöründe kariyer sisteminin "ilerleme" ve "yükselme" sistemleri üzerine inşa edildiği görülmektedir. Kamu sektöründe ilerleme "kademe ilerlemesi" şeklinde gerçekleşip, çalışanın gerçekleştirdiği işin öneminde ve sorumluluğunda bir değişiklik söz konusu olmayıp, sadece çalışanın aldığı ücretteki artıştır. Yükselme ise, çalışanın meslek hiyerarşisinde daha üst konumlara gelmesi ile beraber, çalışan statüsündeki olumlu değişiklikleri belirten bir terimdir (Bozkurt, vd., 1998). Böylelikle çalışanın ilerlemesi aynı kadro içerisinde gerçekleşebilirken, iş değişikliği veya görevde yükselme durumu kadro değişikliğini zorunlu kılmaktadır.

Kamu sektörüne bakıldığında, Türkiye'de kamu hizmetinin idari, askeri, akademik ve adli olmak üzere dört farklı alanda gerçekleştirildiği görülmektedir (Özkal Sayan, 2009). Bu farklılıklar her alana ait kanunla desteklenmiştir. Örneğin idari personel 657 sayılı Devlet Memurlar Kanunu'na, askeri personel 926 sayılı Türk Silahlı Kuvvetleri Personel Kanunu'na, akademik personel 2914 sayılı Yüksek Öğretim Personel Kanunu'na tabi iken, Hâkimler ve Savcılar 2802 sayılı Hâkimler ve Savcılar Kanunu'na tabi olarak çalışmaktadır (Özkal Sayan, 2005). Farklı alanlarda gerçekleştirilen istihdamlar farklı yükselme şekillerini de beraber getirmiştir. Türk kamu sektöründe yükselme şartları açık ve net bir şekilde ortaya konarak ortaya çıkabilecek olumsuz durumların (siyasi kayırma vb.) önüne geçilmeye çalışılmıştır. Türk kamu sisteminde idari ve adli personel için "kademe ilerlemesi ve derece yükselmesi", akademik personelde "akademik yükselme", askeri personelde ise "askeri terfi" şeklinde gerçekleşen bir sistem inşa edilmiştir. Bu sistemde akademik ve askeri personel için amaç meslekte terfi olarak belirlenmiştir (Sayan, 2009). Genel olarak bakıldığında zaman dört farklı sınıf içinde ilerleme ve yükselme kademe ilerlemesi ve derece yükselmesi şeklinde gerçekleşmekte olup, yükselme ve ilerlemede hizmet süresi ve çalıştığı yıllara ilişkin olumlu sicil belirleyici rol oynamaktadır. Dört farklı sınıfta da personel bir yılın sonundaki olumlu sicil ile beraber kademe ilerlemesine hak kazanır. Derece yükselmesi

ise olumlu sicil ile beraber personelin yükselebileceği bir üst kadroda boşluk olmasına bağlı olarak gerçekleşir. Askeri personellerde subay sınıfındaki personeller olumsuz sicili olmaması kaydıyla generalliğe kadar kadro sıkıntısı olmadan ve otomatik bir şekilde yükselmekte fakat personelin albaylıktan generalliğe yükselmesi Yüksek Askeri Şura kararına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Adli personelin de yükselmesi olumlu sicil ile beraber otomatik olarak ve askeri, idari ve akademik personellerden farklı olarak üç yılda olmayıp iki yılda bir derece yükselmesine hak kazanmak ile beraber yükseleceği kadroda kadro sorunu yaşamamaktadır. Adli personellerin yükselebileceği son nokta Danıştay veya Yargıtay üyeliği olup, bu yükselme personel için getirisi olmayan (derece yükselmesi, ücret artışı...) onursal bir makamdır. Akademik personelde ise akademik yükselme çeşitli şartlara (dil sınavı, yayın...) bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu şartları sağlamakla beraber personel otomatik olarak bir üst kadroya atanamamakta böylelikle kadro sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır (Zengin ve Karahanoğulları, 2006).

2.3. Dünyada Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Yaklaşım ve Uygulamaları

Dünyada öğretmenlik mesleğinde sürekli gelişimi sağlayarak belirli bir seviyeyi yakalamak isteyen gelişmiş birçok ülkenin öğretmenlik mesleğini kariyer basamakları şeklinde inşa ettikleri görülmektedir. Bu ülkelerin başında Avrupa ülkeleri gelmekle birlikte uzak doğu ülkelerinin de olduğu görülmektedir.

Avrupa'nın hemen hemen tüm ülkeleri kapsayan çalışma sonunda ortaya konan "*Avrupa'da Öğretmenlik Kariyeri: Erişim, Devamlılık ve Destek*" adlı Eurydice Raporu (2018) ile Avrupa'nın öğretmenlik kariyer politikasının genel çerçevesinin çizilmiş olduğu görülmektedir. Bu raporda öğretmenlik kariyer özellik ve uygulamaları ile ilgili ön plana çıkan hususlar şu şekilde sıralanmıştır (European Commission /EACEA /Eurydice, 2018);

- Araştırmanın gerçekleştirildiği ülkelerin yarısında (İsveç, Estonya, Letonya, Litvanya, Polonya, Slovakya, Macaristan, Romanya, Bulgaristan, Slovenya, Sırbistan, Fransa, İngiltere, Galler, Kuzey İrlanda) çok seviyeli bir kariyer yapısı söz konusuken, diğer yarısında (Norveç, Finlandiya, Danimarka, Avusturya, Çekya, İtalya, İspanya, Portekiz, Yunanistan, Bosna Hersek, Slovakya...) tek seviyeli kariyer yapısı (düz kariyer yapısı) vardır.
- Estonya ve Sırbistan dışında çok seviyeli kariyer yapısına sahip ülkelerde kariyer yapısı ile öğretmen mali haklarının (terfi, maaş zammı, ek ödenek...) bağlantılı olduğu görülmektedir. Birleşik Krallık, Fransa, Litvanya, Polonya, Slovakya,

Macaristan, Romanya, Bulgaristan gibi ülkelerde terfiler maaş artışı gerektirirken, Estonya ve Sırbistan gibi ülkelerde ise terfiler maaş artışı gerektirmez, fakat bir üst kariyer terfisi için basamak oluşturur. İrlanda, Fransa ve Letonya'da (yalnızca üst düzey kariyer seviyelerinde), öğretmenlerin terfi etmelerine bağlı olarak, daha yüksek maaş almadıkları, ancak terfiye bağlı olarak maaşlarının üstündeki özel bir ödeneği aldıkları belirtilmiştir.

- Kariyer terfilerinin bazı ülkelerde (Almanya-lise seviyesinde öğretmenlik yapabilen öğretmenler için - Estonya, Kıbrıs, Macaristan, Malta ve Romanya) üst düzey eğitim yetkililerinin sorumluluğunda (merkezi), bazı ülkelerde (Bulgaristan, Litvanya, Hollanda, Slovakya, İsveç ve Birleşik Krallık) okul yönetim organlarının sorumluluğunda, bazı ülkelerde ise sorumluluğun farklı düzeylerde paylaşıldığı (okul yönetimi, yerel eğitim otoritesi, üst düzey eğitim otoritesi...) görülmektedir. Letonya, Polonya ve Sırbistan'da, yükselme arttıkça, merkezi düzeylerden daha fazla karar verici devreye girmektedir.
- Kariyer basamaklarında terfi için altı farklı kriter kullanıldığı görülmektedir. Bu kriterler: olumlu bir değerlendirme, mesleki deneyimin süresi, belirli yeterliliklerin gösterilmesi, özel mesleki gelişim, araştırma faaliyetleri ve sürekli mesleki gelişim (SMG) kurslarının yürütülmesi veya tasarlanması... Özellikle olumlu değerlendirme, mesleki deneyim süresi ve belirli yeterliliklerin gösterilmesi çok düzeyli kariyer yapısına sahip eğitim sistemlerinin dörtte üçünde var olan kriterlerdir. Çok seviyeli kariyer yapısına sahip on ülkede ise (Fransa, Hırvatistan, Letonya, Litvanya, Macaristan, Polonya, Romanya, Slovenya, Karadağ ve Sırbistan) son dört kriterin terfi için gerekli olduğu görülmektedir. Karadağ ve Sırbistan'da en yüksek kariyer seviyelerine yönelik terfiler için araştırma makalelerinin / yayınlarının olmasını gerektirmektedir. Bununla beraber Sırbistan'da SGM kursları yürütmek veya tasarlamak iki yüksek kariyer terfileri için gerçekleştirilmesi gereken şartlar içerisinde yer almaktadır.
- Öğretmenlere yönelik kariyer rehberliğinin sadece Fransa, Macaristan ve Avusturya'da yasal bir zorunluluk olduğu ve bunun çevrimiçi bilgi formları yanı sıra bu iş için yetiştirilmiş kariyer danışmanları aracılığı ile yürütüldüğü görülmektedir. Kariyer rehberliği zorunluluğu olmayan ülkelerde ise bu iş kişisel çabaya bırakılmıştır. Bunun yanı sıra yasal bir zorunluluk olmadığı halde kariyer rehberliği sağlayan ülkeler içerisinde İspanya, Slovenya, İsviçre ve Lihtenştayn bulunmaktadır. Lihtenştayn eğitim ofisinin Zürih Üniversitesi ile gerçekleştirmiş

olduğu çerçeve sözleşme ile okul müdür ve öğretmenlere kariyer rehberliği, pedagojik destek ve koçluk sağlamaktadır.

- Öğretmenlerin öğretim gerçekleştirme yanı sıra, mesleki deneyimlerini ve motivasyonlarını artıracak ek roller ve sorumluluklar (mentörlük, sınıf dışı pedagojik metodolojik roller (konu / müfredat: konu / müfredat koordinatörü, pedagojik koordinatör, program koordinatörü, ders başkanı, sahne koordinatörü, okul danışmanı, bilgi iletişim koordinatörü, dil laboratuvarı koordinatörü, çalışma gruplarının koordinatörü / uzman grupları / komiteleri, öğretmen araştırmacısı, yönetim rolleri...) Türkiye dışındaki tüm ülkelerde hem düz kariyer yapılarında hem de çok seviyeli kariyer yapılarında mevcuttur.
- Çok seviyeli kariyer yapılarında sorumluluklar belirli kariyer basamaklarına göre belirlenmiştir. Örneğin, Bulgaristan ve Romanya’da rehber olabilmek için “Baş Öğretmen” (glaven uchitel) ve Seviye 1 Öğretmeni I (profesor gradul I) gibi kariyer basamaklarının en üst düzeyinde bulunma; Slovenya’da akıl hocası olabilmek için Rehber (svetovalec) veya Danışman (svetnik) - ya da kariyer düzeyinde 'Akıl hocası' olarak (mentör) en az beş yıl görev yapmış olma; Sırbistan'da, bir öğretmenin, yerel, bölgesel veya ulusal düzeyde eğitim araştırmasını yönetebilmesi için iki yüksek kariyer seviyesinden birinde- “Yüksek Pedagojik Danışman” (viši pedagoški savetnik) veya “Kıdemli Pedagojik Danışman” (visoki pedagoški savetnik)- olma; Macaristan'da, “Öğretmen Araştırmacı” statüsüne (kutatótanár) doktoralı öğretmen olma şartının olduğu görülmektedir.
- Düz kariyer yapısına sahip ülkelerin birçoğunda (Belçika'nın Almanca konuşan Topluluğu, Çek Cumhuriyeti, İspanya, İtalya, Letonya, Avusturya, Birleşik Krallık (Kuzey İrlanda), Bosna Hersek, İzlanda ve Norveç) ise ek sorumlulukların maddi getirilerle desteklendiği görülmektedir.
- Öğretmen yeterlilik çerçevelerine sahip eğitim sistemlerinin, bu çerçeveleri öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde ve öğretmen değerlendirme amaçlı kullanmanın yanı sıra kariyer gelişiminin belirlenmesinde amacıyla da kullanmaktadır. Örneğin Estonya’da öğretmen yeterlilik çerçevesi (Öğretmenler için Profesyonel Standartlar) öğretmenlerin kariyer ilerlemelerinde kriter olarak kullanılmaktadır.

Fransa’da eğitim ilköğretim ve ortaöğretim şeklinde iki kademeye ayrılmıştır. İlköğretim kademesi anaokul ve ilkokul, ortaöğretim kademesi ise I. devre (ortaokul) ve

II. devre (lise) şeklinde yapılandırılmıştır. Anaokul ve ilkokul öğretmenleri (*instituteurs*) bakalorya diplomasını elde etmiş öğrencilerin devam ettiği teorik, uygulamalı derslerin iki yıl sürdüğü ve eğitim sonunda sertifika sınavına tabi tutuldukları “*Ecole Normale*” isimli ilk öğretmen okullarında yetiştirilirler. Bunun yanı sıra fen ve edebiyat fakültesine devam eden öğrencilere yönelik mesleki formasyon sağlayarak öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan ve üç yıl süren Yüksek Öğretmen Okulları (*Ecole Normal Supérieur*) bulunmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin lise öğretmeni olabilmesi için yükseköğretim mezuniyeti gerekli görülmektedir. Fen edebiyat mezunları ile I. devre öğretmenlik sertifikasına sahip öğretmenlerinin liselerde öğretmenlik yapabilmesi, bir yıl süreli pedagojik formasyon kurslarına katılım sonrası gerçekleştirilen (*Agrege Professeurs*) sınavdan başarılı olma şartına bağlanmıştır. Bu sınavda başarılı olan öğretmenler liselerde öğretmenlik yapabildiği gibi yüksekokulların hazırlık sınıflarında da öğretmenlik yapma hakkına sahip olmaktadır. Fransa eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin üst kademe öğretmenliklerine geçişlerinin yolu açık ve yaygın olmakla birlikte, üniversitelerdeki öğretim üyesi olmanın yollarından biri de ortaöğretimin II. kademesinde öğretmenlik yapıyor olmaktır (Erdoğan, 2019). Öğretmen kariyer basamaklarında ise öğretmenlik “Öğretmen (professeur)”; “Öğretmen Eğitici (maître-formateur (ISCED 1)/ professeur formateur académique (ISCED 2-3)); “Pedagojik Danışman conseillers pédagogique (ISCED 1)/tuteurs des professeurs stagiaires (ISCED 2-3))” şeklinde basamaklara ayrılmıştır. Bunun yanı sıra ortaöğretim öğretmenlerine yönelik “belgelendirme” ve “agrégation” adında iki rekabet sınavı gerçekleştirilmektedir. Agrégation yüksek düzeyli bir sınav olmakla beraber başarılı olan öğretmenler için daha yüksek maaş ve daha az ders saati anlamına gelir. Sertifikasyon ile göreve başlayan bir öğretmen daha sonra agrégation alabilir, ancak bu durum kariyer seviyesinde değil, statüde bir değişikliktir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Bu bağlamda Fransa’da öğretmenlik kariyer yapısının öğretim kademeleri üzerine inşa edildiği ve bu inşanın öğretmenin öğretmenliğe ilişkin almış olduğu eğitimler sırasında başladığı görülmektedir. Bu inşanın yanı sıra ortaöğretim öğretmenlerine ilişkin gerçekleştirilen rekabet sınavlarının da öğretmenlik statüsü açısından önem arz eden bir uygulama olarak görülebilir.

Fransa öğretmenlerin kariyer yapısında daha üst bir basamağa terfi ettirilmesi kararı üç farklı seviyede gerçekleştiriliyor olup, karar vericilerin üç seviyesi, en üst düzey eğitim otoritesi, yerel seviye ve okul seviyesidir (European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2018). Fransa’da eğitim politikalarının uygulanması akademi ve rektörlük

sistemleri aracılığıyla ve bölgesel düzeyde gerçekleşir. Akademi, belli bir sınırlar içerisindeki idari bölgeye karşılık gelirken, akademi müdürlüğü rektör tarafından temsil edilir. Fransa’da 26 bölgeyi kapsayan 30 akademide ulusal olarak belirlenmiş eğitim politikaları uygulanır. Akademi müdürlüğünü yürüten rektörler, devlet doktorasına sahip üniversite personeli içerisinde Bakanlar Kurulu kararı ve Cumhurbaşkanı tarafından atanan kıdemli memurlardır. Yerel düzeyde eğitim politikaları ise Directeur d’academie tarafından departement’lerde uygulanır. Bu bölümde okulların iş ve işlemleri (okulların, personelin, özellikle ilköğretim, sınav organizasyonları vb.) yürütülür. Directeur d’academie, Eğitim Bakanı önerisi, Cumhurbaşkanı kararnamesi ile atanır ve bölüm düzeyinde rektörlük tarafından belirlenen eğitim stratejilerini uygular (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022a). Genel müdür ve müdürler Bakanlar Kurulunda alınan karar ile Cumhurbaşkanı tarafından atanır. Daire başkanları ve müdür yardımcıları ise Başbakan ve Milli Eğitim Bakanının ortak kararıyla atanır (Ministère français de l’Éducation nationale, 2022). Bu bağlamda Fransa’da öğretmenlerin öğretim kademelerindeki geçişlerinde alınan eğitimler ön plandayken, yönetici pozisyonlarındaki terfilerinde siyasi erkin ön planda olduğu söylenebilir.

Fransa’da, öğretmenlere yönelik kariyer rehberliği ve kariyer danışmanlığı her bir bölgeye (idari bölgeye) özgü olarak çevrimiçi, broşürler, web siteleri, elektronik platformlar, yoluyla bilgilendirmeler sağlamaktadır. Öğretmen sendikaları da öğretmenlere kariyer yapma konusunda hizmet sağlayan (yasal konular, en son haberler, tavsiyeler vb.) kaynak merkezi durumundadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Öğretmenlik mesleğinde kariyer uygulamalarına yer veren ülkelerden biri de Almanya’dır. Almanya, 16 eyaletten oluşan federal bir ülkedir. Eğitim sistemine ilişkin yetkiler eyaletler (Lander) ile federal devlet arasında paylaşılmış olsa da, eğitim konusunda eyaletlerin yetkisinin daha fazla olduğu söylenebilir (Doğan, 2020).

Almanya’da öğretmen kariyerine ilişkin adımlar ilk olarak eğitime başlandıkları dönemde atılır. Bu adımlar eyaletlerdeki okul seviyesine ve türlerine göre şu şekilde ayrılmıştır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022b);

Tip 1 Grundschule veya ilkokul seviyesinde öğretmenlik kariyerleri,

Tip 2 İlkokul seviyesinde ve tüm veya bireysel alt orta seviye okul türlerinde genel öğretmenlik kariyerleri,

Tip 3 Tüm veya bireysel alt orta seviye okul türlerinde öğretmenlik kariyerleri,

Tip 4 Genel eğitim konuları için öğretmenlik kariyerleri Lise seviyesi veya Gymnasium,

Tip 5 Mesleki konularda lise seviyesinde veya meslek okullarında öğretmenlik kariyerleri,

Tip 6 Özel eğitimde öğretmenlik kariyerleri”

Almanya, tek seviyeli ve çok seviyeli kariyer yapısının bulunduğu tek ülkedir, ancak çok seviyeli kariyer yapısı, lise düzeyinde öğretmenlik yapmaya yeterli öğretmenlerle sınırlıdır. Sadece ISCED 3 seviyesinde öğretmek için nitelendirilmiş öğretmenler için kariyer basamakları; Öğretmen (Studienrat), Kıdemli Öğretmen (Oberstudienrat), Çalışma Şefi (Studiendirektor) şeklinde ayrılmıştır. Bazı eyaletlerde, ISCED 1 ve 2 öğretmenleri, iki seviyeli bir kariyer yapısı içerisinde terfi alabilir (A12 ve A13) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Öğretmenlerin terfi edebileceği kariyer basamaklarından biri de başöğretmenlik pozisyonu iken, terfi için aranan kriterler; hizmet süresi, yetenek, beceri ve başarı kayıdır. Meslektaşlar arası veya öğrencilerle yaşanan sorunlarda başvuru personellerden biri de başöğretmenlerdir. Belirlenen yetenek, nitelik ve başarılı sicile sahip öğretmenler okullarda denetimden sorumlu görevliler içerisinde yer alabilir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022b).

Kıbrıs'ta öğretmen kariyer basamakları okul yöneticiliğindeki pozisyonlara (dikey kariyer) karşılık gelecek ve uygulamada kademeler arası farklılıklar barındıracak şekilde inşa edilmiştir. Bu basamaklar; “Müdür Yardımcısı”, “Müdür Yardımcısı A” ve “Okul Müdürü (Baş Öğretmenlik)”... Okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde müdür yardımcısı olmanın şartları, beşi devlet okullarında olmak üzere en az on üç hizmet yılına sahip olmaktır. Müdürlük (Başöğretmen) pozisyonuna terfi için ise üç yıllık müdür yardımcılığı hizmet yılına ihtiyaç duyulmaktadır. Ortaöğretim kademesinde müdür yardımcılığı için beşi devlet okullarında olmak üzere on iki hizmet yılına; müdür yardımcısı A’ pozisyonu için müdür yardımcısı olarak iki hizmet yılına ve çok iyi derecede Yunanca dil bilgisine sahip olma; okul müdürlüğü için ise müdür yardımcılığı A’ pozisyonunda geçirilen en az iki yıllık hizmet yılına ihtiyaç duyulmaktadır. Başvurular Bakanlığın Danışma Kurulu tarafından kabul edilir. Değerlendirmede, ulaşılan yüksek standartlar, ek akademik nitelikler ve hizmet süreleri kriter olarak kullanılır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022c).

Letonya’da kariyer uygulamalarının mesleki gelişim üzerine inşa edildiği görülmektedir. Tüm kademelerde çalışan öğretmenler için sürekli mesleki gelişim zorunlu olup, öğretmenin kendi sorumluluğundadır. Sürekli mesleki gelişim programı süresi üç yılda en az 36 saattir. Sürekli mesleki gelişim programları “Kalite Seviyesi” için temel teşkil etmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022d). Altı seviyeden oluşturulan “Kalite Seviyesi” (kvalitātes pakāpe 1-5) ile öğretmen kariyer yapısı şu şekilde oluşturulmuştur; “Öğretmen (skolotājs)” “1. Seviye Öğretmen (skolotājs – 1. kvalitātes pakāpe)”, “2. Seviye Öğretmen (skolotājs – 2. kvalitātes pakāpe)”, “3. Seviye Öğretmen (skolotājs – 3. kvalitātes pakāpe)”; “4. Seviye Öğretmen (skolotājs – 4. kvalitātes pakāpe)”, “5. Seviye Öğretmen skolotājs – (5. kvalitātes pakāpe)”... Öğretmenler değerlendirilmek istedikleri kalite düzeyini seçebilmekte, diğer bir ifadeyle bir alt düzeyi seçmeden daha üst düzeyi seçerek değerlendirilebilmektedirler. Kalite seviyelerinde yükseltme, 1 ile 3. düzeyler okul müdürünün, 4. düzey yerel yönetimde yer alan en üst düzey yetkilinin, 5. düzey ise en üst düzey yetkilinin sorumluluğundadır. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Romanya’da ise, öğretmen kariyer yapısı dört farklı seviyede yapılandırılmıştır: 1. İki sınavdan biri olan ilk sınavı (titularizare) tamamlamış olan 'Başlangıç Öğretmeni' (profesor debutant) 2. 'Öğretmen' (profesor cu definitivare în învățământ): Kişinin öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunu garanti eder. 3. 'Öğretme Seviyesi II Öğretmen' (profesor gradul II): İleri bir profesyonelleşme seviyesidir. 4. 'Öğretme Seviyesi I Öğretmen' (profesor gradul I): Kişiyi okul ortamında iyi uygulama üreticisi olarak tavsiye eden yüksek derecede profesyonellik, uzmanlık ve olgunluk düzeyidir. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; European Commission/EACEA/Eurydice, 2022e). Başlangıç öğretmenliği dışındaki diğer üç üst kariyer basamağına terfi uzmanlık eğitimi, psiko-pedagojik eğitim, kıdem ve mesleki performans şartlarını sağlayan öğretmenlerce her kariyer basamağı için ayrı oluşturulmuş sınavlarla sağlanır. Başlangıç öğretmenliğinden öğretmenliğe geçiş müfettişler tarafından değerlendirilen uygulamalı okul eğitimleri ile bir yılın sonun Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen yazılı sınav ile gerçekleştirilir. Sınavı geçemeyenler üniversite öncesi milli eğitim sisteminde belirli bir süre başlangıç statüsünde çalışırlar. Öğretme seviyesi II’ye terfi, öğretmenliğe kesin olarak atanmış dört hizmet yılına sahip, bir test ve müfredata dayalı sözlü pedagoji sınavı sonrasında gerçekleşir. Başarısız olanlar en az iki öğretim yılı arayla tekrar sınav hakkı kazanır. Öğretmen seviyesi I’e terfi, öğretmen seviyesi II düzeyinde dört yıllık kıdeme

sahip olmanın yanı sıra, milli eğitim bakanlığı tarafından kabul edilmiş bibliyografya, dört yıla yayılmış maksimum notla takdir edilen özel okul teftişi, alanında yetkin bir kurum tarafından oluşturulan bir bilimsel koordinatör rehberliğinde yazılmış metodolojik ve bilimsel bir çalışma ile sınav hakkı kazanılır. Başarısızlık durumunda en az iki öğretim yılı arayla sınav hakkı kazanılır (European Commission /EACEA / Eurydice, 2022e).

Karadağ'da, kariyer basamakları bir yandan meslekte yükselme sağlarken bir yandan da öğretmenin çeşitli roller üstlendiği bir yapıda inşa edilmiştir. Bu açıdan roller öğretmenin evrim sürecini yansıtır: 1. Stajyer Öğretmen (nastavnik pripravnik), 2. Öğretmen (nastavnik), 3. Öğretmen Mentörü (nastavnik mentor), 4. Öğretmen Danışmanı (nastavnik savjetnik), 5. Kıdemli Öğretmen Danışmanı (nastavnik viši savjetnik), 6. Öğretmen Araştırmacısı (nastavnik istraživač). Öğretmen bu seviyelerden biri için gerekli kriterleri karşıladığı sürece aşamalı olarak ilerlemeden o basamağa terfi edebilir (European Commission /EACEA/ Eurydice, 2018). Kariyer basamakları mesleki gelişimi sağlama, bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek ve öğrendiklerini uygulama şansı bulmak açısından önemli bir sistem olmuştur. Mentörlük, mesleğe yeni başlayan stajyerlerin destek ve deneyim kazanmasını sağlarken, mentörlük yapan öğretmene de mesleki gelişim fırsatı sağlar. Mentörlere yönelik olarak “Mentörların Stajyer Öğretmenlerle Çalışmaları Programı” el kitabı da bu sürece ilişkin hazırlanmış bir kaynaktır (European Commission /EACEA / Eurydice, 2022f). Karadağ'da, okul müdürü genellikle Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan bir komisyona terfi için aday teklif eder. Ayrıca öğretmenler doğrudan bu komisyona da başvurabilir (European Commission /EACEA / Eurydice, 2018).

Hırvatistan'da öğretmenlik kariyer basamaklarının da mesleki gelişime dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bir bakıma mesleki gelişim için motivasyon aracı terfidir. Öğrenci başarısı, müfredat dışı profesyonel çalışma, profesyonel pedagojik çalışmadaki başarı ve mesleki eğitimler kariyer basamakları yükselmede değerlendirme kriterleri olarak kullanılır (European Commission /EACEA / Eurydice, 2022g). Hırvatistan'da, kariyer basamakları, “Stajyer Öğretmen (učitelj (ISCED 1)/professor (ISCED 2-3)” početnik), “Öğretmen (učitelj (ISCED 1)/professor (ISCED 2-3)”, “Öğretmen Mentörü (učitelj (ISCED 1)/professor (ISCED 2-3)” -mentör), “Öğretmen Danışmanı (učitelj (ISCED 1)/professor (ISCED 2-3) –savjetnik)” şeklinde yapılandırılmıştır. Kariyer basamaklarında yükselme için başvuran aday okul müdürü ve genel okul eğitimi için merkezi kalite güvence kuruluşu olan Öğretmenlik ve Eğitim

Ajansında görevli pedagojik uzmanlar tarafından değerlendirilir (European Commission /EACEA / Eurydice, 2018).

Slovenya’da öğretmen kariyer basamakları “Öğretmen (učitelj)”, “Öğretmen Mentörü (učitelj akil hoca)”, “Öğretmen Danışmanı (učitelj svetovalec)”, “Öğretmen Danışmanı (učitelj svetnik)” şeklinde yapılandırılmıştır (European Commission /EACEA / Eurydice, 2018). Slovenya’da eğitim konusunda yerel yönetimlerin (belediyelerin) yetkili olduğu görülmektedir. Bu yetki beraberinde okul kurma, eğitim kuruluşlarının finanse etme, yıllık yetişkin eğitimlerinin eğitim programlarını onaylama gibi sorumluluklarda getirmiştir. Belediyeler okul yönetimlerine okul konseyine görevlendirdiği temsilciler aracılığı ile katılım sağlar. Okul konseyi içerisinde ayrıca kurucu, okul personelleri, veli temsilcileri, öğrenci temsilcileri yer almaktadır. Okul konseyinin görevlerinden biri de eğitim içerisinde en yüksek dereceli öğretim profesyonelleri olarak gösterilen başöğretmen seçimidir. Konsey, başöğretmen seçimi ve ataması ile ilgili sorumlu olduğu gibi başöğretmenin görevden alınmasında da yetkili bir organdır. Başöğretmenler sürekli mesleki gelişim çalışmaları kriterleri çerçevesinde belirlenir. Başöğretmen okulun yıllık öz değerlendirme raporunun hazırlanmasından, programın uygulanmasından, işlerin düzenli yürütülmesinden, velilerle işbirliğine gidilmesinden sorumlu kurum temsilcisidir. Okullarda olduğu gibi meslek yüksekokullarında da başöğretmelerin yönetim görevi bulunmakta, okulların merkezi örgütsel birimlerine liderlik etmektedir (European Commission /EACEA / Eurydice, 2022h).

Sırbistan’da öğretmen kariyer basamakları, “Öğretmen (nastavnik)”, “Pedagojik Danışman (Pedagoški savetnik)”, “Bağımsız Pedagojik Danışman (samostalni pedagoški savetnik)”, “Yüksek Pedagojik Danışman (viši pedagoški savetnik)” ve “Kıdemli Pedagojik Danışman (visoki pedagoški savetnik)” şeklinde beş düzeyde yapılandırılmıştır. Öğretmenin üst kariyer terfilerinde okul uzmanına, okul pedagojik konseyine ve yerel eğitim otoritesinin eğitim danışmanına danışılmaktadır. Öğretmen kariyer basamaklarında terfilere ilişkin son kararlar, ilk iki kariyer seviyesi olan “Pedagojik Danışman” ve “Bağımsız Pedagojik Danışman” için okul müdürü tarafından; “Yüksek Pedagojik Danışman” ve “Kıdemli Pedagojik Danışman” karar merkezi kurumu olan Eğitim Gelişimi Enstitüsü tarafından alınır (European Commission /EACEA / Eurydice, 2018). Terfilerde kriterler, mesleki gelişim programında alınan puanlar (50 kredi), kıdem yılı ve öğretmenin okulda eğitim kalitesini geliştirmeye ilişkin faaliyetleri

olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin terfi kriterlerini sağlayıp sağlamadığına okul yöneticileri tarafınca belirlenir (European Commission /EACEA / Eurydice, 2022I).

Polonya’da öğretmen kariyer basamakları, “Stajyer Öğretmen (nauczyciel stażysta)”, “Sözleşmeli Öğretmen” (nauczyciel kontraktowy), “Atanmış Öğretmen” (nauczyciel mianowany), “Tescilli Öğretmen” (nauczyciel dyplomowany) şeklinde dört aşamada yapılandırılmıştır. Yetki seviyesi, terfi sürecindeki aşamaya bağlı olarak gerçekleştirilir. “Sözleşmeli Öğretmen” basamağına okul müdürü tarafından, “Atanmış Öğretmen” basamağına okul yönetim organınca, “Tescilli Öğretmen” basamağına pedagojik denetimden sorumlu bölgesel organ “Kurator Oświaty” tarafından terfi ettirilir. (European Commission /EACEA / Eurydice, 2018). Stajyer öğretmenlik için mülakattan sonra yeterlilik kurulundan onay; sözleşmeli öğretmenlik için sınav kurulu tarafınca gerçekleştirilen sınavdan başarılı olmak; atanmış öğretmenlik için yeterlilik kurulundan onay almak gereklidir. Stajyer ve sözleşmeli öğretmenler “Öğretmen Beyannamesi” hükümlerine göre iş sözleşmesi esasına göre; atanmış ve tescilli öğretmenler de “Öğretmen Beyannamesi” hükümlerine göre atama esasına göre istihdam edilir. Göreve başlama veya deneme sürecinde her stajyer öğretmen ve sözleşmeli öğretmen için okul müdürünce atanmış öğretmenler içinden bir danışman öğretmen atanır. Öğretmenin okulda işe başladığı tarih itibarıyla meslek notu olmayan öğretmenler stajyer öğretmen olarak başlar. Bir yükseköğretim kurumunda en az üç yıllık iş tecrübesine sahip öğretmenler ile en az beş yıllık iş tecrübesi ve önemli mesleki başarılarla sahip öğretmenler sözleşmeli öğretmen derecesi alırlar. Sözleşmeli öğretmen okulda en az üç yıl çalıştıktan sonra veya performans değerlendirmesi sonucu yüksek puan almış olması durumunda iki yıl çalıştıktan sonra atanmış öğretmenin kademe terfisi için deneme sürecine başlayabilir. Atanmış öğretmen okulda en az dört yıl çalıştıktan sonra tescilli öğretmenlik basamağına terfi için deneme sürecine başlayabilir (European Commission /EACEA / Eurydice, 2022i).

İngiltere’de öğretmenlik kariyer basamaklarının mezuniyet öncesi ve sonrası akredite olmuş kurumlar tarafından sunulan çeşitli yetiştirme programlarına (Öğretmen Yetiştirme Programı, Mezun Öğretmen Programı, Denizaşırı Öğretmen Yetiştirme Programı...) dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. İngiltere’de öğretmen kariyer basamaklarında ödenen ücretler “Niteliksiz Öğretmen Ödeneği Aralığı”, “Ana Ödeme Aralığı - Üst Ödeme Aralığı; “Lider Uygulayıcı Aralığı” şeklindedir (European Commission /EACEA / Eurydice, 2018).

Galler’de öğretmen kariyer basamakları İngiltere ile aynı şekilde düzenlenmiş olup, ödenen ücretler, “Niteliksiz Öğretmen Ödeneği Aralığı”, “Ana Ödeme Aralığı - Üst Ödeme Aralığı; “Lider Uygulayıcı Aralığı” şeklinde yapılandırılmıştır (European Commission /EACEA / Eurydice, 2018).

İskoçya’da öğretmen kariyer basamakları, “Sınıf Ana Öğretmeni”, “Baş Öğretmen”, “Müdür Yardımcısı” ve “Müdür” şeklinde yapılandırılmıştır (European Commission /EACEA / Eurydice, 2018). İskoçya’da öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde yükselmesi sürekli mesleki gelişim çalışmalarına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin sürekli gelişiminden “Bölgesel İyileştirme İşbirlikçileri” aracılığıyla yerel yetkililer, dış destekli okullar ve üniversiteler sorumludur. Öğretmenlerin terfi edebileceği pozisyonlar ise, okul müdürü, okul müdür yardımcısı, yerel yönetim üyesi, müfettiş, üniversite/yükseköğretim kurumu personeli gibi görevlerdir (European Commission /EACEA / Eurydice, 2022j). İskoçya’da, bir öğretmenin daha üst bir seviyeye yükseltilmesinde okul müdürü, yerel yönetim memurları ve daha kıdemliler için ebeveynlerden oluşan bir grup tarafından mülakatla gerçekleştirilir (European Commission /EACEA / Eurydice, 2018).

Arnavutluk’ta öğretmen kariyer basamakları öğretmenlerin iş deneyimleri, mesleki gelişim eğitimleri ve ilgili yeterlilik sınavlarını geçmelerine dayalı olarak “Nitelikli Öğretmen”, “Uzman Öğretmen” ve “Usta Öğretmen” şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenler nitelikli öğretmenliğe beş yıllık deneyim sonrası, uzman öğretmenliğe nitelikli öğretmen olduktan beş yıl sonra, usta öğretmenliğe ise uzman öğretmen olduktan on yıl sonra başvurabilmektedir. Kariyer basamaklarında yükselme maaş artışı da sağlamaktadır (European Commission /EACEA / Eurydice, 2022k). Arnavutluk’ta, okul müdürleri, yerel eğitim yetkilisi tarafından onaylandıktan sonra bir öğretmene daha yüksek bir kariyer seviyesine yükseltme yetkisine sahiptir (European Commission /EACEA / Eurydice, 2018).

Macaristan’da öğretmen kariyer basamakları “Öğretmen 1”, “Öğretmen 2”, “Usta Öğretmen” ve “Araştırmacı Öğretmen” şeklinde yapılandırılmıştır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022l). Macaristan’da, kariyer rehberliğinden Pedagojik Eğitim Merkezleri (PEM) sorumludur. Merkez belirli aralıklarla öğretmenlerin kariyer ihtiyaçlarını anketler aracılığıyla belirleyerek, bu öğretmenlere kariyer konusunda rehber atayarak destek sağlar. Rehberler, öğretmen danışmanlığında uzmanlaşmış ve öğretmenlerin kariyer rehberliği ve sürekli mesleki gelişim desteği konusunda çalışmaları olan “Usta Öğretmenler” (mester pedagógus - szaktanácsadó) 'dır. Eğitim otoritesi her yıl

düzenli olarak öğretmenlerin kariyer imkanları hususunda bir günlük atölye çalışmaları gerçekleştirmektedir (European Commission /EACEA / Eurydice, 2018).

Bulgaristan’da öğretmen kariyer basamakları “Öğretmen (uchitel)”, “Kıdemli Öğretmen (starshi uchitel)” ve “Baş Öğretmen (glaven uchitel)” şeklinde yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin kariyer basamaklarındaki terfiler maaş artışını da beraberinde getirmektedir (European Commission /EACEA / Eurydice, 2018).

Estonya’da öğretmen kariyer basamakları “Öğretmen (õpetaja)”, “Kıdemli Öğretmen (vanemõpetaja)”, “Usta öğretmen (meisterõpetaja)” şeklinde bir yapıya sahiptir. Öğretmen kariyer yapısındaki terfiler maaş artışı sağlamaz. Öğretmenlik kariyer basamakları için temel oluşturacak mesleki standartlar oluşturma çalışmaları devam etmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

İrlanda’da öğretmen kariyer basamakları, “Öğretmen”, “Asistan Öğretmen II (ISCED 1)/Özel Yetkili Öğretmen (ISCED2- 3. 3)”, “Asistan Öğretmen I (ISCED 1)/Asistan Müdür Yardımcısı (ISCED 2-3)”, “Müdür Yardımcısı”, “Müdür” şeklinde yapılandırılmıştır. Kariyer basamaklarındaki artışa bağlı olarak maaş artışı da sağlanmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). İrlanda öğretmen kariyer yapısında dikkat çeken nokta okul yöneticiliğinin kariyer basamakları içerisinde ve en üst düzeyde yer edinmesi olduğu söylenebilir.

Litvanya’da öğretmen kariyer basamakları “Öğretmen (mokytojas)”, “Kıdemli Öğretmen (vyresnysis mokytojas)”, “Metodoloji öğretmeni (mokytojas metodininkas)”, “Uzman Öğretmen (mokytojas ekspertas)” şeklinde yapılandırılmıştır. Kariyer basamaklarındaki terfi maaş artışı sağlamaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018)

Malta’da öğretmen kariyer basamakları “Öğretmen” ve “Bölüm Başkanı” şeklinde yapılandırılmıştır. Kariyer basamaklarında terfi beraberinde maaş artışını getirmektedir. Örneğin, bölüm başkanı olmuş bir öğretmenin maaşı, 16 yıl kıdem hizmeti olan bir öğretmenin maaşı ile aynıdır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018) .

Slovakya’da öğretmen kariyer basamakları “Başlangıç Öğretmeni (začínajúci učiteľ)”, “Bağımsız Öğretmen (samostatný pedagogický zamestnanec)”, “İlk Tasvire Sahip Öğretmen (pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou)”, “İkinci Teyit Öğretmeni (pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou)” şeklinde yapılandırılmıştır. Kariyer basamaklarında terfi maaş artışını beraberinde getirmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018) .

İsveç'te öğretmen kariyer basamakları “Öğretmen lärare” ve “İlk Öğretmen (förstlärare)” şeklinde yapılandırılmıştır. Kariyer basamaklarında terfi okul müdürleri tarafınca gerçekleştirilir. Kariyer basamaklarında yükselme maaş artışını beraberinde getirmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Güney Kore'de öğretmenlik kariyer basamaklarının altı farklı uzmanlık alanı üzerine inşa edildiği görülmektedir. Bu alanlar “Öğretmenlik”, “Öğretmen Yardımcısı”, “Danışman”, “Kütüphaneci”, “Pratik Beceriler Öğretmeni” ve “Anaokulu Öğretmeni” şeklindedir. “Öğretmenlik” alanı da kendi içerisinde “1. Seviye Öğretmen” ve “2. Seviye Öğretmen” şeklinde iki düzeye ayrılmıştır. Bu düzeylere terfi eğitimler sonrası alınan sertifikalara bağlı olarak gerçekleşmekte olup, ikinci seviye öğretmenlik için hizmet öncesi eğitim kurumlarından öğretmenlik eğitimi gerektirirken, birinci seviye öğretmenlik için ikinci seviye öğretmenlik sertifikasına sahip olma, en az üç yıllık öğretmenlik tecrübesi ve 180 saatten az olmamak üzere sertifika veya bir yıl öğretmenlik tecrübesi ve yüksek lisans derecesi gerektirmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2018).

Singapur eğitim sisteminde öğretmen kariyer yapısı “Başöğretmenlik”, “Araştırma ve Program Uzmanlığı” ve “Okul Liderliği (yöneticilik) şeklinde ayrılmıştır. Öğretmenler üç yıllık bir çalışma sonrası bu kariyer yollarından birini seçebilir. Yönetici olmak isteyen öğretmenler değerlendirmeye tabi tutulur ve başarılı olanlar ilk aşamada bölüm başkanı olarak görevlendirilirken bir kısmı bakanlığa alınır. Süreç mülakatlar, durumsal değerlendirmeler ile devam eder. Süreç sonunda başarılı olanlar altı aylık üst düzey yöneticilik eğitimine alınır (Bakioğlu ve Göçmen, 2018).

Çin (Şangay) öğretmen kariyer sistemi, öğretmenin profesyonel gelişimi ile belirlenen dört kategori üzerine inşa edilmiştir. Statüler arası geçiş öğretmenin açık dersler vermesi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gelişimine olan katkıları (danışmanlık- mentörlük), eğitim-öğretim konusunda yayın yapma ve kendi okulu dışında düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışması gibi faktörlere bağlı olarak sağlanmaktadır. Kariyer sistemi içerisinde bölge, eyalet ve ulusal düzeyde farklı ünvanların yer aldığı görülmektedir. Ulusal düzeydeki ünvanlar eyalet ve bölge düzeyindeki sistemle ilişkilidir. Örneğin, birinci kademe öğretmen olabilmek için öncelikle okul bölgesinde belkemiği öğretmen olmak gerekir. Artan statü öğretmenin daha fazla sorumluluk taşımasını beraberinde getirir. (Mourshed, vd., 2010; akt: Bakioğlu ve Baltacı, 2017).

Çin'de ulusal düzeyde bir-üç yıl arası çalışan öğretmenlere “Yeni (3'üncü kademe) öğretmen”; üç-beş yıl arası görev yapıp terfi almış öğretmenlere “2'inci kademe

öğretmen”; ikinci kademedede en az beş yıl görev yapıp terfi etmiş ileri düzey öğretmenlere “1’inci kademe öğretmen”; en az beş yıl birinci kademedede çalışıp terfi eden öğretmenlere “Kıdemli öğretmen”; uzun süre çalışan ve olağanüstü eğitim uygulamaları olan öğretmenler “Olağanüstü öğretmen” olarak isimlendirilir. (Tan, 2013; Liang ve diğ., 2016; Zang ve diğ., 2016; akt: Bakioğlu ve Baltacı, 2017). Her ne kadar ulusal düzeyde bu ünvanlar için ölçütler belirlenmişse de, belediyeler ve okul yöneticileri bu ölçütlere eklemeler yapabileceği gibi bazı ölçütlerin sağlanmaması durumunda esneklik tanıyarak “İstisnai terfi” uygulaması gerçekleştirebilmektedir (Zhang, 2008; akt: Bakioğlu ve Baltacı, 2017). Ulusal ünvanlar yanı sıra mükemmel öğretmenlere verilen iki onur ünvanından ilki, en az 30 yaşında tecrübeli öğretmenlere verilen “Belkemiği öğretmen”; ikincisi, öğretim ve liderlik konusunda olağanüstü başarı gösteren öğretmenlere verilen “Özel kademe öğretmen” ünvanlarıdır (Bakioğlu ve Baltacı, 2017).

2.4. Meslek Kavramı ve Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

İnsanlar tarafından belirli bir amaca göre inşa edilip, farklı dillerde farklı şekillerde ifade edilen “meslek”, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Kavram Türkçe’de *“Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş; uğraş; öğreti...”* (TDK, 2023) olarak tanımlanmaktadır.

Mesleğin, meslek olarak kabul edilmesi için üç temel unsura sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlar; amaç, bilgi ve uygulama... (Demirdöven, 2011). Bu unsurlar tanımla karşılaştırıldığında amacın, *“insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan”*; bilginin *“belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı”*; uygulamanın *“kurallarla belirlenmiş iş”* e karşılık geldiği görülmektedir.

İnsanlık tarihi boyunca farklı amaçlarla farklı meslekler tanımlandığını ve mesleklerden birinin de öğretmenlik olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin tarihçesi hakkında kesin bilgilere ulaşılmasa da insanlık tarihi kadar kadim bir meslek (Oktay, 1991), olan öğretmenliğin kurumsallaşması ve yaygınlaşması 19. yy. da gerçekleşmiştir. Türk eğitim tarihinde ise öğretmenliğin Selçuklu devleti eğitim sistemi içerisindeki mektep-medrese sistemine dayalı olarak gelişen muallim ve müderrislerce üstlenildiği, modern anlamda kurumsallaşmanın Cumhuriyet sonrası gerçekleştiği söylenebilir (Ergün, 1987). Bu açıdan Türk eğitim tarihinde de öğretmenliğin köklü bir tarihi olduğunu söylemek mümkündür.

Türk eğitim tarihinde öğretmenlik mesleğinin kurumsallaşmanın en önemli adımı, öğretmenliğin yasal olarak bir meslek olarak kabul edilmesi ile gerçekleşmiştir. Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi Cumhuriyetin ilanından hemen sonra 07.04. 1924 tarihli resmi gazetede yayımlanan “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu”nu ile gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlik “Muallim” ünvanı ile tanımlanmanın yanı sıra öğretmenliğin bir meslek olduğu, kanunun birinci maddesinde “*muallimlik Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir*” şeklinde ortaya konmuştur (R.G., 1924).

Öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olarak kabulü ise 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” nun üçüncü kısmının 43. maddesi “*Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.*” ile sağlandığı görülmektedir (R.G, 1973).

2.4.1. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinde Yükselme Uygulamaları

Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğinde yükselmenin uzunca bir süre “öğretmenlik” üzerine inşa edildiği görülmektedir. Bu inşanın temel nedeni, Osmanlı devleti döneminde yayımlanan 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin bazı maddelerinin değiştirilerek oluşturulan “Maarif Salnamesi (1898-1899)” ile “*meslekte aslanan muallimlik*” anlayışının Cumhuriyet döneminde de devam etmesi gösterilebilir.

1926 yılında çıkarılan “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” un 12. maddesinde “*Meslekte aslanan muallimlik*” hükmü, 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” nun “ 43. maddesindeki öğretmenliğin “*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir*” ibaresi ile pekiştirilerek günümüze kadar ulaşmıştır. Bu kanunları izleyen süreçte üst düzey görevlere (ilköğretim müfettişi, her düzeyde yönetici, Bakanlık müfettişi...) bir uzmanlık eğitimi aranmaksızın öğretmenler getirilmiştir. Bu uygulama sadece tek yönlü yükselme olmayıp, bir öğretmenin genel müdürlüğe yükselmesi normal görüldüğü gibi, bir genel müdürün öğretmenliğe geri dönmesi de normal bir uygulama olarak görülmüştür (Aydın, 1995). Üst düzey görevlere yükselmede öğretmen olma şartı uzun bir süre geçerliliğini sürdürmüş olsa da, günümüzde bu anlayışın okul/kurum yöneticiliği ve belirli kadrolarla (şube müdürlüğü, ilçe milli eğitim müdürlüğü, il milli eğitim müdür yardımcısı) sınırlı kaldığı, bazı üst düzey kadroların (müfettiş, genel müdür, bakan yardımcısı) ise öğretmenlik ile beraber farklı kadro çalışanları veya farklı alan mezunlarına açık hale getirildiği görülmektedir.

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren öğretmenlik mesleğinde hem uzmanlaşmayı sağlama hem de öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü yükseltmeye ilişkin önemli çalışmaların gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların, Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze gerçekleştirilen ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma kurulu olan Milli Eğitim Şura kararlarına da yansdığı görülmektedir.

Meslekte uzmanlaşma ve toplumsal statünün yükseltilmesine ilişkin ilk adımlar 1962 yılında toplanan yedinci eğitim şurasında öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi başlığı altında ele alınarak atıldığı görülmektedir (MEB, 1967). 1974 yılında gerçekleştirilen dokuzuncu milli eğitim şurasında da yedinci eğitim şurasında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi (MEB, 1974) tekrar ifade edilmiş olsa da somut olarak nelerin yapılması gerektiğine ilişkin herhangi bir öneri/görüş söz konusu olmamıştır.

1982 yılında gerçekleştirilen 11. milli eğitim şurası, öğretmen yetiştirmenin ayrıntılı olarak ele alındığı bir şura olmasının yanı sıra yöneticilere, öğretmenlere, öğrenci ve velilere rehberlik etme ve eğitim öğretim çalışmalarında hedeflenen amaçlara ulaşmada, eğitim bilimleri alanında, teori ve uygulamada uzman kişilerin yetiştirilmesinin de hedeflendiği görülmektedir. Uzmanlık alanları, eğitim yöneticisi, eğitim müfettişi, eğitim planlaması, eğitimde rehberlik, eğitimde program geliştirme, özel eğitim alanı, eğitim teknolojisi, beslenme eğitimi, halk eğitimi, eğitimde ölçme, değerlendirme ve yöneltme şeklinde dokuz alana ayrılarak, öğretmenlerin uzmanlığa geçmeleri için olanaklar sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim uzmanlığının ise eğitim alınarak ulaşılabilecek bir meslek olduğu vurgulanmış olmak ile beraber çalışma şartları, istihdam şartları, uzmanlık için teklif edilen model gibi ayrıntılı görüşler sunulmuştur (MEB, 1982). 11. milli eğitim şurası'nda eğitim uzmanlığı adı altında ve öğretmenliğin bir üst basamağı şeklinde bir kariyer basamağının önerildiği söylenebilir. Bu açıdan bu şura öğretmenlikte kariyer basamağı önermesi yanı sıra somut bir model sunması açısından önemli görülebilir.

1988 yılında gerçekleştirilen 12. milli eğitim şurasında her kademe öğretmen arasından 40 öğretmene bir uzman öğretmen düşecek şekilde ciddi kriterlerle seçimlerinin gerçekleştirilerek yetiştirilmeleri ve uzman öğretmenlere farklı statü ve ücret sağlanması önerisinin getirilmiş olduğu görülmektedir (MEB, 1988).

1993 yılında gerçekleştirilen 14. milli eğitim şurasında ise eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselmenin öncelenerek yetkilerinin arttırılması gerektiği önerilmiştir (MEB, 1993). Bu şurada “eğitim yöneticiliği” ne ilişkin sunulan

kariyer anlayışının, bu alanın ayrı bir uzmanlık alanı olduğunun önemli bir göstergesi sayılabilir.

1996 yılında gerçekleştirilen 15. milli eğitim şurasında ise öğretmenlerin önünün açılması gerektiği, öğretmenin kendi yetiştirmesine olanak tanınması ve düzenli bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği önerilmiştir (MEB, 1996).

2010 yılında gerçekleştirilen 18. milli eğitim şurasında öğretmenlik kariyer basamaklarında uzman ve başöğretmenlik kriterleri içerisinde öğretmenin gerçekleştirmiş olduğu faaliyetler (kongre, seminer, konferans...) yanı sıra yüksek lisans mezunlarının uzman öğretmen, doktora mezunlarının ise başöğretmen ünvanlarının verilmesi ve maaşlarında belirli oranda artış önerilmiştir (MEB, 2010).

2014 yılında gerçekleştirilen 19. milli eğitim şurası ile mesleki-kişisel gelişim modeline dayalı, öğretmenlik mesleğinin hak ettiği kariyer sistemine bağlanmasının öncelikli konular içerisinde yer alması ve kariyer basamaklarının kişisel ve mesleki gelişim içinde değerlendirilerek, Anayasa Mahkemesinin ilgili kararları ışığında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinin yeniden düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir. Bu şurada önerilen bir başka husus da kariyer basamakları ile yükselmenin çoklu değerlendirme (sınav, lisansüstü eğitim, mesleki gelişim programları...) ile gerçekleştirilmesidir (MEB, 2014).

2021 yılında gerçekleştirilen 20. ve son milli eğitim şurası ile öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak düzenlenerek, kariyer basamaklarındaki ilerlemelerde öğretmenlerin özlük haklarında anlamlı ve belirgin artışların sağlanması gerektiği önerilmiştir (MEB, 2021a).

Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleğine dönüşmesi gerektiğine ilişkin görüşlerin çok eski olduğu görülmektedir. Özellikle 11. milli eğitim şurası sonunda sunulan model bu açıdan büyük bir adım olarak görülse de, modelin uygulamaya tam olarak dönüştürülememesi modeli bir öneriden öteye taşıyamamıştır.

MEB'in öğretmenlik kariyer politikaları incelendiğinde, uygulanan öğretmenlik kariyer sisteminin devlet memurluk kariyer sisteminin bir yansıması olarak görülmektedir. Devlet memurluğu kariyer sistemi incelendiğinde, kariyer sisteminde geleneksel kariyer anlayışının hâkim olduğu, bireyin bu anlayış içerisinde kariyer yolu net bir şekilde belirlenmiş bu kurumlara yerleştiği ve yerleştiği bu sınırlı alanda uzmanlaşma gayreti içerisinde girdiği bir yapıda inşa edildiği görülmektedir (Aytaç, 2005).

MEB'in öğretmenlik kariyer politikasının, 2005 yılına kadar öğretmenlik kariyer anlayışı içerisinde alanda yatay kariyer şeklinde ifade edilen meslekte uzmanlaşma

ünvanlarının (uzman öğretmen, başöğretmen) olmadığı, yine alanda dikey kariyer olarak karşılık bulan yöneticilik statülerinin (şube müdürü, ilçe milli eğitim müdürü, il milli eğitim müdür yardımcısı, il milli eğitim müdürü...) olduğu fakat bu statülerin az seçenekli ve birbirinden bağımsız şekilde günümüzde de uygulandığı görülmektedir.

Öğretmenlik kariyer anlayışının da 2005 yılına kadar devlet memurluğu kariyer anlayışına uygun olarak geleneksel kariyer anlayışına göre şekillendirildiği görülmektedir. Bu ise öğretmenlik kariyer anlayışının daha durağan hale gelmesinin yanı sıra “*meslekte esas olan muallimlik*” anlayışı ile beraber yatay kariyer olanaklarının gelişmemesine neden olmuştur. Bunun yanı sıra üst kademelere ilişkin kariyer yollarının açık, fakat az seçenekli olması öğretmenlik kariyer anlayışının bir başka özelliği olarak ön plana çıkmıştır (Akçay, 2005). Bu bağlamda öğretmenlik kariyer anlayışının profesyonel bir şekilde inşa edilmediğini ve bunun da öğretmenlerin eşgüdüksüz çalışmasına, eğitsel karar alma sürecinde sınırlı bir yetkiye sahip olmasına, gelişme olanaklarının sınırlı olmasına ve statülerinin düşük görülmesine neden olduğu görülmektedir (Bakioğlu, 1993).

2005 yılında yayımlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” ile yatay kariyer anlayışının da inşa edilmeye çalışıldığı fakat çeşitli nedenlerle sadece bir kez uygulandığı ve bunu izleyen on yıllık süreçte herhangi bir uygulama gerçekleştirilmediği görülmektedir. 2021 yılına gelindiğinde “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması tekrar geri getirilmiş ve 12.05.2022 tarih ve 31833 sayılı “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” ile uygulanmaya konulmuştur. Bu uygulamayla öğretmenlik mesleğinde yatay kariyer yolu açılmıştır.

Öğretmenlik mesleğinde öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlik mesleğinde yatay kariyer yolu inşa edilmiş olsa da üst yöneticiliklere atanmada dikey kariyer yolunun birbirinden bağımsız ve farklı şekillerde belirlenmiş olduğu görülmektedir.

2.4.2. Öğretmenlik Mesleğinde Dikey Yükselme Ünvanları

Türkiye’de MEB yapılanması merkez teşkilatı, buna bağlı taşra teşkilatı ve yurt dışı teşkilatları üzerine inşa edilmiştir. Merkez teşkilatı Bakan ve Bakan’a bağlı Başkanlıklar, Müdürlükler, Kurul, Müşavirlik, Bakan Yardımcıları ve Bakan Yardımcılarına bağlı Genel Müdürlüklerden oluşmaktadır. Taşra teşkilatı ise İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı İlçe Milli Eğitim

Müdürlükleri ile oluşturulmuştur. İl Milli Eğitim Müdürlükleri, İl Milli Eğitim Müdürü ve ona bağlı olarak çalışan Eğitim Müfettişleri Başkanı, İl Milli Eğitim Müdür Yardımcıları ve Şube Müdürlerinden; İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ise İlçe Milli Eğitim Müdürü ve ona bağlı olarak çalışan Şube Müdürlerinden oluşmaktadır. Yurtdışı teşkilat yapısı içerisinde üst düzey kadrolar “Eğitim Müşavirliği” ve “Eğitim Ataşesi” kadroları olduğu görülmektedir. MEB’in yapısı içerisinde yer alan tüm bu kadrolar öğretmenlik mesleği içerisinde dikey yükselme yoluyla atanılabilecek yüksek ünvanlı kadrolar olarak gösterilebilir.

Öğretmenlik mesleğinde dikey yükselmeye ilişkin MEB’in sadece öğretmenlere yönelik hazırladığı bir yönetmeliği bulunmayıp, bünyesinde bulunan tüm personele yönelik hazırladığı yönetmelik ile meslekte yükselmeyi gerçekleştirdiği görülmektedir. MEB’in değişik tarihlerde (1999, 2003, 2006, 2013) yükselmeye ilişkin yönetmelikler yayımladığı ve son olarak görevde yükselmesine ilişkin hususlara 12.10.2013 tarih ve 28793 sayılı “Milli Eğitim Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik” içerisinde yer verdiği görülmektedir. Yönetmelik içerisinde amaç,

“Millî Eğitim Bakanlığının merkez ve taşra teşkilatına ait kadrolara, liyakat ve kariyer ilkeleri çerçevesinde, hizmet gerekleri ve personel planlaması esas alınarak görevde yükselme ve unvan değişikliği ile yer değiştirme suretiyle yapılacak atamalarda uygulanacak usul ve esasları belirlemek”

şeklinde belirlenirken, yükselmenin sınava (yazılı ve sözlü sınav) dayalı olarak gerçekleştirileceği belirtilmiştir (MEB, 2013).

Yükselmeye ilişkin kadrolar yönetim hizmetleri grubunda, “şube müdürlüğü ve şef”; araştırma ve planlama hizmetleri grubunda “Talim ve Terbiye Kurulu uzmanı” ve “eğitim uzmanı”; büro hizmetleri grubunda “sayman, ayniyat saymanı, çözümleyici, bilgisayar işletmeni, veri hazırlama ve kontrol işletmeni, veznedar, ayniyat memuru, ambar memuru, memur, usta öğretici, sekreter, şoför” şeklindedir. Tüm bu kadrolar içerisinde öğretmenlerin meslekte yükselmesine yönelik olarak yönetim hizmetleri grubunda şube müdürlüğü; araştırma ve planlama hizmetleri grubunda Talim ve Terbiye Kurulu uzmanı ve eğitim uzmanı kadrolarının uygun olduğu görülmektedir.

12.10.2013 tarih ve 28793 sayılı “Milli Eğitim Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik” ile şube müdürlüğü kadrosu için görevde yükselme yazılı sınavına katılacaklarda aranan şartlar,

“En az fakülte veya dört yıllık yüksekokul mezuniyeti, son iki yılda Bakanlıkta görev yapmış olmak, farklı unvanlarda (Talim ve Terbiye Kurulu uzmanı, eğitim uzmanı, mimar, mühendis, biyolog, psikolog, istatistikçi...) farklı süreler olmakla beraber, okul müdürü görevinde iki, müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı görevlerinde toplamda üç, öğretmen kadrosunda dört yıldan az olmamak üzere asaleten görev yapmış olmak”

şeklinde belirlenmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu uzmanı ve eğitim uzmanı kadrosu için aranacak şartlar ise, en az *“fakülte veya dört yıllık yüksekokul mezunu olmak; son iki yılı Bakanlıkta olmak üzere öğretmen veya şef kadrosunda ayrı ayrı veya toplam en az üç yıl görev yapmış olma”* şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2013). Bu kadrolarda dikkat çeken önemli noktalardan biri Bakanlık bünyesinde öğretmenlik dışında farklı kadrolarda görev yapan personelinde şube müdürlüğü kadrosuna atanabilmeleridir.

Meslekte yükselme yoluyla atanılabilecek diğer ünvanların, yönetmeliğin dördüncü bölümü “atamaya ilişkin hükümler başlığı” altında yer “bazı kadrolara atama” alt başlığında “il milli eğitim müdür yardımcıları” ve “ilçe milli eğitim müdürleri” nin atanmasına ilişkin hususlar barındırdığı görülmektedir. Yönetmeliğin 26. maddesinde 5.11.2021 tarih 31650 sayılı değişiklikle yeni bir düzenlemeye gidilmiş ve böylelikle madde güncel halini almıştır. Yönetmeliğe göre, il milli eğitim müdür yardımcısı ve ilçe milli eğitim müdürlüğü için atanacaklarda sağlanması gereken şartların aynı olduğu ve şu şekilde sıralandığı görülmektedir (MEB, 2013);

“657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 68 inci maddesinin (B) bendinde öngörülen şartların yanında, eğitim kurumu müdürlüğü görevinde en az dört yıl, şube müdürü kadrosunda en az iki yıl ya da bu fıkrafta sayılan görev ve kadrolarda toplam dört yıldan az olmamak üzere asaleten görev yapmış olmak”.

Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinde dikey yükselmeye ilişkin olarak “şube müdürü, talim ve terbiye kurulu uzmanı, eğitim uzmanı, il milli eğitim müdür yardımcısı, ilçe milli eğitim müdürü” ünvanlarının yer aldığı söylenebilir. Bu ünvanlar içerisinde şube müdürü, talim ve terbiye kurulu uzmanı ve eğitim uzmanı kadrolarına atanmada sağlanması gereken şartlar içerisinde öğretmenlikte geçen hizmet sürelerinin kabul edilmesine rağmen, il milli eğitim müdür yardımcısı ve ilçe milli eğitim müdürü kadrolarında öğretmenlik hizmet süresinin değil de, “ikinci görev” olarak görülen eğitim kurumu yöneticiliği hizmet süresinin şart olarak belirlenmesi dikkat çekicidir.

Öğretmenlik mesleğinde yasal olarak “ikinci görev” olarak tanımlanan “Eğitim Kurumu Yöneticiliği” bir uzmanlık alanı olup olmadığı alanda tartışma konusudur. 1739 sayılı kanunda “... *yönetim görevlerini üzerine alan ...*” ibaresi ile yöneticilik görevinin de öğretmenlik mesleğinin bir parçası olduğu vurgulanmıştır. Bu vurgu yöneticiliğin ayrı bir meslek/uzmanlık alanı olarak görülmesinin önüne geçmiş ve süreç içerisinde üç farklı uygulama (Çıraklık Modeli- Eğitim Bilimleri Modeli- Yönetici Atamalarında Bazı Ek Niteliklerin Atamalarda Tercih Nedeni Olarak Kullanılması Uygulaması) gerçekleştirilmiş olsa da profesyonel anlamda uygulanabilir bir yönetici seçme, yetiştirme ve geliştirme geleneği oluşmamasının temel nedenlerinden biri olmuştur. Böyle bir geleneğin tesis edilmemiş olması da başta sürekli değişen yönetmelikler olmak üzere birçok sorunu beraberinde getirmiştir. 2003 yılından 2010 yılına kadar yaklaşık 30 adet yönetmelik ve genelge (Şişman, 2012), 2010’dan günümüze ise yedi yönetmelik çıkarılması bu durumun açık bir göstergesi sayılabilir.

Eğitim kurumu yöneticiliğine ilişkin mevcut yönetmelik olan 05/02/2021 tarih ve 31386 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği” incelendiğinde müdürün “*Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri*”; müdür başyardımcısının “*Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür başyardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri*”; müdür yardımcısının “*Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür yardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri*” şeklinde tanımlanarak bu görevlerin “ikinci görev kapsamında” yürütüldüğü vurgulanmıştır. Yönetmelikteki genel şartların,

“a) *Yükseköğretim mezunu olmak, b) Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak, c) Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak, ç) Yöneticiliğe ilk defa görevlendirilecekler bakımından bu Yönetmelikte belirtilen sınavlarda başarılı olmak, d) Görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak, e) Yazılı sınav başvurusunun son günü itibarıyla son dört yıl içinde adlî veya idarî soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak, f) Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu*

yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülükten muaf tutulmuş olmak.”

şeklinde sıralandığı görülmektedir. Yönetmeliğin müdürlüğe ilişkin özel şartları incelendiğinde daha önce müdürlük veya daha üst görevlerde asaleten görev yapmanın yanında kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak gerektiği; müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak görevlendireceklerde adaylık dâhil iki yıl öğretmenlik veya daha üst görevlerde/ünvanlarda görev yapmış olmanın özel şartlar olarak belirlendiği görülmektedir (MEB, 2021b).

Genel olarak bakıldığında “meslekte aslolan muallimlik” anlayışının iki farklı sonuç doğurduğunu söylemek mümkündür. Yükselmelerde kişinin öğretmenlikten gelme şartını barındırması, işin içinden eleman seçilmesi açısından olumlu bir sonuç olarak görülebilirken; seçilen öğretmenlerden herhangi bir uzmanlık eğitiminin istenmemesi, eğitim kurumları yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak görülmemesine neden olduğu söylenebilir. MEB daha önceki yönetmeliklerden farklı olarak son yönetmeliğin genel şartları içerisine “Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak” maddesi ekleyerek eğitim alma şartını eklemesi eğitim yöneticiliğinin eğitim gerektiren bir uzmanlık alanı olduğunu kabul etmesi açısından önemli görülebilir.

Öğretmenlik mesleğinde, meslekte yükselme yönetmeliği içerisinde yer almayan fakat öğretmenlik mesleğinde dikey yükselme ünvanları içerisinde öğretmenlerin atanabilecekleri “Milli Eğitim Uzman Yardımcılığı, Milli Eğitim Uzmanı, Eğitim Müfettişi, İl Milli Eğitim Müdürü, Eğitim Müşaviri, Eğitim Ataşesi, Daire Başkanı, Genel Müdür, Bakan Yardımcısı, Bakan” gibi kadrolardan da söz edilebilir. Bu kadroların meslekte yükselme yönetmeliğinde yer almama nedeni, bu kadrolara MEB dışından da atamaların gerçekleştirilebilir olması gösterilebilir.

Bu kadrolardan “Milli Eğitim Uzman Yardımcıları” ve “Milli Eğitim Uzmanlığı” Bakanlık bünyesinde sınava (yazılı ve sözlü) dayalı istihdam edilecek kadrolar olarak tanımlanmıştır. Uzman yardımcılığına başvuru şartları 10/06/2020 tarihinde yayımlanan ve 15/09/2022 tarihinde değişikliğe gidilen “Milli Eğitim Uzmanlığı Yönetmeliği” nde;

“657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinin birinci fıkrasının (A) bendinde yer alan genel şartları taşımak, son başvuru tarihi itibarıyla geçerlik süresi dolmamış KPSS’ den, yarışma sınavı duyurusunda belirtilen puan türlerine göre asgarî puanı almış olmak, en az dört yıllık

lisans eğitimi veren eğitim, fen-edebiyat, hukuk, siyasal bilgiler, iktisadî ve idarî bilimler, iktisat, işletme fakülteleri ile Bakanlığın hizmet birimlerinin görev alanına giren ve yarışma sınavı duyurusu ile sınav kılavuzunda belirtilen bölümlerden ya da bunlara denkliği Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen yurtiçindeki veya yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olmak, yarışma sınavının yapıldığı yılın ocak ayının birinci günü itibarıyla otuz beş yaşını doldurmamış olmak.”

şeklinde belirlenirken, bu kadroların sadece öğretilere yönelik olmadığı, farklı lisans mezunlarının (fen-edebiyat, hukuk, siyasal bilgiler, iktisadî ve idarî bilimler, iktisat, işletme fakülteleri...) istihdamına da açık olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Uzman Yardımcılığı kadrosundan Milli Eğitim Uzmanı kadrosuna geçiş ise, üç yıllık eğitim sonunda tez teslimi, yeterlilik sınavında başarılı olma ve yabancı dil şartını sağlama sonrası gerçekleşir. Bu şartları sağlamayanlar Bakanlıkta durumlarına uygun bir memurluğa atanır. Genel olarak bakıldığında bu iki kadro için öğretmenliğin şart olmadığı fakat öğretmenlerinde atanabileceği üst ünvanlı kadrolar içerisinde sayılabilir (MEB, 2020).

Öğretmenlerin geçiş sağlayabileceği bir diğer kadro ise “eğitim müfettişliği” dir. Eğitim müfettişliği süreç içerisinde farklı şekillerde adlandırılmış (muin, müfettiş, eğitim denetmeni...) ve bu kadrolara atamalar gerçekleştirilmiştir. Günümüzdeki güncel uygulama ise 01.03.2022 tarih ve 31765 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişliği Yönetmeliği” ile şekillendirilmiştir. Yönetmeliğe göre, eğitim müfettişliği sınava dayalı (yazılı ve sözlü sınav) veya Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonucuna göre ataması gerçekleştirileceklerde sadece sözlü sınav olarak belirlenmiştir. Sınava öğretmenler ile en az dört yıllık lisans eğitimi veren hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler, iktisat ve işletme fakülteleri veya bunlara denkliği yükseköğretim kurulu tarafından kabul edilen yurt içi ve yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olanların başvurabileceği belirtilmiştir. Öğretmenler için yazılı sınav ve sözlü sınav uygulanırken, öğretmenlik dışı başvuru yapacaklar için KPSS ve sözlü sınav uygulanacağı belirtilmiştir. Sınava öğretmenler için adaylık ve sözleşmeli öğretmenlik süreleri dâhil sınav başvurusunun son günü itibarıyla en az sekiz yıl öğretmenlik hizmeti ile Bakanlık öğretmenlik kadrolarında görev yapıyor olma şartı bulunurken, tüm adaylar için 35 yaşından küçük olma şartının olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen sınavlar sonrası başarılı olanların atamaları Bakanlıkça gerçekleştirilerek müfettiş yardımcısı olarak atanacakları vurgulanmıştır. Ataması gerçekleştirilen müfettiş yardımcılarını üç

yıllık bir yetiştirme programına tabi tutulacağı ve eğitimin sonunda yeterlilik sınavına (yazılı ve sözlü sınav) alınacakları, yeterlilik sınavı sonrası başarılı olanların eğitim müfettişi olarak atanacağı vurgulanmıştır (MEB, 2022a). Son yönetmeliğin daha önceki yönetmeliklerden en önemli farkı, müfettişlik kadrolarına öğretmenlik dışındaki farklı alanlardaki (hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler...) lisans mezunlarının atanabilecek olmasıdır. Dikkat çeken bir diğer şart ise öğretmen olarak başvuru yapacaklardan sekiz yıllık öğretmenlik hizmeti istenirken, öğretmenlik dışından başvuru yapacaklar için mesleki hizmet şartının istenmemesidir.

Öğretmenlerin atanabilecekleri yüksek kadrolardan biri de “İl Milli Eğitim Müdürlüğü”dür. Taşra teşkilatının en üst konumunda yer alan il milli eğitim müdürlerinin kadrolarına 10.7.2018 tarih ve 30474 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Üst Kademe Yöneticileri ile Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Atama Usullerine Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi”nin (II) sayılı cetvelinde “Bakanlık İl Müdürleri” şeklinde yer verilmiştir. (II) sayılı cetvelde yer alan kadro, pozisyon ve görevlere Cumhurbaşkanı onayı ile atama yapılacağı belirtilmiştir. Cumhurbaşkanlığı Kararnamesine ekli (II) sayılı cetvelde yer alan kadro, pozisyon ve görevlere atanacaklarda bulunması gereken şartlar şu şekilde sıralanmıştır;

“657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde sayılan genel şartlara haiz olma, en az dört yıllık yükseköğrenim mezunu olma, kamuda en az 5 yıl hizmeti bulunmak, İl ve bölge müdürü kadro, pozisyon ve görevleri ile kamu iktisadi teşebbüsleri yönetim kurulu üyeliklerine atanacaklar için kamuda ve/veya sosyal güvenlik kurumlarına tabi olmak kaydıyla uluslararası kuruluşlar ile özel sektörde veya serbest olarak, alanında en az beş yıl çalışmış ve temayüz etmiş olmak” (Cumhurbaşkanlığı, 2018).

Genel şartlar içerisinde yer alan “...alanında en az beş yıl çalışmış ve temayüz etmiş olmak” ifadesinde beş yıllık süre az bir süre olarak görülebilecek olsa da, alanında başarılı ve seçkin olma şartının olması seçilecek kişide nitelik aranması açısından önemli bir şart olarak görülebilir.

Öğretmenlerin MEB’in yurtdışı teşkilatında atanabilecekleri üst düzey kadrolar içerisinde “Eğitim Ataşesi” ve “Eğitim Müşaviri” kadroları sayılabilir. Eğitim ataşesi,

“Yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti Başkonsoloslukları nezdindeki yurt dışı ihtisas birimlerinden eğitim ataşeliklerinde sürekli olarak

görevlendirilen ve eğitim ataşesi kadrolarında bulunan diplomatik statüyü haiz personel”

şeklinde tanımlanırken; eğitim müşaviri,

“Yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçilikleri nezdindeki yurt dışı ihtisas birimlerinden eğitim müşavirliklerinde sürekli olarak görevlendirilen ve eğitim müşaviri kadrolarında bulunan diplomatik statüyü haiz personel”,

olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2014). Bu kadrolara atanacaklarda aranacak şartların süreç içerisinde değişiklik gösterdiği görülmektedir. 2014 yılında 5.7.2015 tarih ve 29051 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığının Yurt Dışı Teşkilatına Sürekli Görevle Atanacak Personel Hakkında Yönetmelik” te genel şartlar yanı sıra, eğitim müşavirliğine atanabilmek için,

- 1) *Bakanlıkta; Müsteşar, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı, Müsteşar Yardımcısı, Genel Müdür, Rehberlik ve Denetim Başkanı, Strateji Geliştirme Başkanı, Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi, I. Hukuk Müşaviri, Genel Müdür Yardımcısı, Daire Başkanı, İl Millî Eğitim Müdürü ve Bakanlık Müşaviri kadrolarında fiilen görev yapmış olmak.*
- 2) *Öğretim üyesi olarak görev yapıyor olmak.*
- 3) *Millî Eğitim Uzmanı, İç Denetçi ve Hukuk Müşaviri kadrolarında fiilen görev yapıyor olmak,*

şartlarından en az birini taşımak gerektiği; eğitim ataşeliğine atanabilmek için de genel şartlar yanı sıra eğitim müşavirliğine atanabilmek için yukarıda sıralanan kadrolardan veya Maarif Müfettişi, İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı ya da İlçe Millî Eğitim Müdürü kadrolarında fiilen görev yapmış olma şartının olduğu görülmektedir. Bu yönetmelik 28.11.2018 tarih ve 30639 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığının Yurt Dışı Teşkilatına Sürekli Görevle Atanacaklara Personel Hakkında Yönetmeliğin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik” ile yürürlükten kaldırılarak, Bakanlığın yurtdışı teşkilatı kadrolarına daimi görevle atanacak personelin seçimi, atanması, çalışma usul ve esasları ile diğer hususlarda 23.11.2018 tarih ve 30604 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan “Yurtdışında Daimi Görevlere Atanacak Personel Hakkında Yönetmelik” e tabi olunacağı vurgulanmıştır. Bu yönetmelik ile yurtdışı teşkilatına görevlendirilecek personelde aranacak şartlar,

“a) 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde belirtilen genel şartları taşımak, b) En az dört yıllık yükseköğrenim mezunu

olmak, c) Gerekli ve yeterli mesleki bilgiye sahip olmak, ç) Yabancı dil bilmek, d) Hizmetin gerektirdiği temsil yeteneğine sahip olmak, e) Açıktan atananlar hariç olmak üzere, kamuda en az üç yıl hizmeti bulunmak, f) Türk Silahlı Kuvvetleri, Emniyet Genel Müdürlüğü, Jandarma Genel Komutanlığı ve Sahil Güvenlik Komutanlığı personeli için kendi mevzuatında öngörülen disiplin cezalarını, diğer personel için aylıktan kesme ve daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak”

şeklinde belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2018). Bu yönetmeliğe istinaden MEB 12.02.2019 tarih ve 3092906 sayılı genelge ile eğitim müşaviri ve eğitim ataşelerinin görev ve sorumluluklarını belirlemiştir. Son yönetmelikle birlikte bir önceki yönetmelikte Bakanlık bünyesinde üst düzey kadrolarda çalışma zorunluluğu kaldırılmıştır. Her ne kadar şartlar içerisinde “*Gerekli ve yeterli bilgiye sahip olmak*” vurgulansa da bunun ölçütünün ne olacağı belirtilmemiştir.

Öğretmenlerin merkez teşkilatı içerisinde atanabilecekleri üst düzey kadrolar içerisinde “Daire Başkanlığı”, “Genel Müdür” ve “Bakan Yardımcısı” kadroları sayılabilir. Merkez teşkilatı içerisinde yer alan genel müdür ve bakan yardımcılarının kadrolarına 10.7.2018 tarih ve 30474 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Üst Kademe Yöneticileri ile Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Atama Usullerine Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi” nin (I) sayılı cetvelde, daire başkanlığı kadrosuna (II) sayılı cetvelde yer verilmiştir. (I) sayılı cetvelde yer alan kadro, pozisyon ve görevlere Cumhurbaşkanı kararıyla atama yapılacağı belirtilmiş olup, bu kadro, pozisyon ve görevlere atanacaklarda bulunması gereken şartlar şu şekilde sıralanmıştır;

“657 sayılı Kanunun 48 inci maddesinde sayılan genel şartları taşımak, en az dört yıllık yükseköğrenim mezunu olma, kamuda ve/veya sosyal güvenlik kurumlarına tabi olmak kaydıyla uluslararası kuruluşlar ile özel sektörde veya serbest olarak en az beş yıl çalışmış olmak”.

(II) sayılı cetvelde yer alan kadro, pozisyon ve görevlere Cumhurbaşkanı onayı ile atama yapılacağı belirtilmiş olup, gerekli şartlar şu şekilde belirlenmiştir;

“657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde sayılan genel şartları taşımak, en az dört yıllık yükseköğrenim mezunu olmak, kamuda en az beş yıllık hizmeti bulunmak, il ve bölge müdürü kadro, pozisyon ve görevleri ile kamu iktisadi teşebbüsleri yönetim kurulu üyeliklerine atanacaklar için kamuda ve/veya sosyal güvenlik kurumlarına tabi olmak kaydıyla uluslararası kuruluşlar ile özel sektörde veya serbest olarak,

alanında en az beş yıl çalışmış ve temayüz etmiş olmak” (Cumhurbaşkanlığı, 2018).

Bakanlığın en üst konumunda bulunan “Milli Eğitim Bakanı”nın atanması ise Anayasa’nın 106. maddesine (Değişik: 21/1/2017-6771/10 md.) göre milletvekili seçilme yeterliliğine sahip olanlar içerisinde Cumhurbaşkanlığı tarafından atanıp, görevden alınabileceği belirtilmiştir. (Anayasa, 1982).

Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı yapısında öğretmenin dikey yükselbileceği kadrolar olduğu, fakat bu yükselmenin birbirinden bağımsız ve hiyerarşik bir şekilde gerçekleşmediği görülmektedir.

2.4.3. Öğretmenlik Mesleğinde Yatay Yükselme Ünvanları

Öğretmenlik mesleğinde yatay yükselme basamaklarının 2005 yılında yayımlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” ile şekillendirildiği görülmektedir. Bu yönetmelik ile öğretmenlik mesleğinde yatay yükselme yolunun açılarak, öğretmenliğin bir kariyer mesleği haline dönüştüğü söylenebilir.

657 Devlet Memurları Kanunu’nun kariyer ilkesi ile kariyer “*Devlet memurlarına, yaptıkları hizmetler için lüzumlu bilgilere ve yetiştirme şartlarına uygun şekilde, sınıfları içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme imkânını sağlamaktır*” şeklinde ifade edilmiş ve 657 sayılı Kanun’un 36/A-11. maddesinde de kariyer meslekler şu şekilde sıralanmıştır.

“Mesleğe özel yarışma sınavına tabi tutulmak suretiyle alınan; Başbakanlık, Bakanlık, Müsteşarlık ve bağımsız genel müdürlükler müfettiş yardımcıları ile bağlı müfettiş yardımcılığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı müfettiş yardımcılığı, Sosyal Güvenlik Kurumu Müfettiş Yardımcıları, Kamu Denetçiliği Kurumu Uzman Yardımcıları, Başbakanlık Uzman Yardımcıları, Vakıf Uzman Yardımcıları, Devlet Planlama Teşkilatı Uzman Yardımcıları; Devlet Personel Başkanlığı Devlet Personel Uzman Yardımcıları; Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu Uzman Yardımcıları” (DMK, 1965).

Bu kadrolara yapılacak atamaların ne şekilde olacağı ilgili kurumların teşkilat kanunlarında ve bu kanunlar gereği çıkarılan yönetmeliklerinde düzenlenmiştir. Yönetmelikte bu mesleklere yardımcı olarak başlanacağı, üç yıllık yetiştirme döneminden sonra yeterlik sınavında başarılı olunması halinde uzman veya müfettiş kadrolarına

atanacakları, başarılı olunmaması durumunda uygun memur kadrolarına atanacakları belirtilmiştir.

Bir devlet memurluğu olan öğretmenlik ise, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” nun 43. Maddesine göre; *“devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir”* şeklinde tanımlanmış olmasına rağmen kariyer basamaklarına ilişkin ilk adımın 08.07.2004 tarihli Resmi Gazete yayımlanan 5204 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun" la atıldığı görülmektedir. Düzenlemenin genel gerekçesinde düzenleme ile;

“Türk Milletinin çağdaş uygarlığın yapıcı ve seçkin bir ortağı yapmada en önemli unsurlar arasında yer alan öğretmenlerin kıdem, eğitim ve iş başarımları esas alınarak, meslekî ve kişisel gelişimlerinin sağlanması, niteliklerinin iyileştirilmesi, statülerinin yaptıkları görevin önem, güçlük ve sorumluluk derecesi çerçevesinde olması gereken seviyeye yükseltilmesi” nin amaçlandığı belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2004).

Bu bağlamda “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” 13. 08. 2005 tarih ve 25905 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 2005 yılında yürürlüğe giren “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği”, 07.01.2006 tarih 26046 sayılı “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” ile son şeklini almıştır.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği altı bölümden oluşturulmuş olup, yönetmeliğin birinci bölümünde amaç, kapsam, dayanak ve tanımlara; ikinci bölümünde öğretmenlik kariyer basamakları ve sayılarına; üçüncü bölümde adaylarda aranacak şartlara; dördüncü bölümde komisyonlar ve görevlerine; beşinci bölümde sınav ve değerlendirmeye ilişkin hükümlere; altıncı bölümde çeşitli ve son hükümlere yer verilmiştir (MEB, 2005).

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği’nin birinci bölümünde amaç,

“Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeleri ile ilgili usul ve esasları düzenlemek”, kapsam *“öğretmenlerden öğretmenlik kariyer basamaklarında yüксеlebilecekler”* dayanak *“14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43 üncü maddesi ile 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurlar Kanununun 152 nci maddeleri”* olarak belirlendiği görülmektedir.

Bununla beraber birçok kavrama (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen, kariyer...) ilişkin tanımlar bu bölümde yer almakta ve bölüm sonunda öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmede temel ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005); “*Öğretmenlerin meslekî bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi*”, “*İmkân ve fırsat eşitliği sağlanması*”, “*Genellik, eşitlik, geçerlik, güvenilirlik, tarafsızlık ve açıklık ölçütlerine uyulması*”...

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği’nin ikinci bölümünde öğretmenliğin, aday öğretmenlik sonrası öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde üç kariyer basamağına ayrıldığı ifade edilmiştir. Uzman öğretmen ve başöğretmen sayılarının, Bakanlık eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam kadro sayısının uzman öğretmenler için %20’si, başöğretmen için %10’u olacak şekilde ayrıldığı görülmektedir. Alanlara göre mevcut öğretmenlerin dağılımı ve sınavdan muaf olan ve olmayanlar arasındaki dağılımın Bakanlık onayı ile belirleneceği belirtilmiştir (MEB, 2005).

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği’nin üçüncü bölümünde sınav şartı olarak aday öğretmenlik hariç uzman öğretmenlik için yedi yıl öğretmenlik kıdem şartı, başöğretmenlik için ise 6 yıl uzman öğretmenlik kıdem şartı belirlenmiştir. Alanında veya eğitim bilimleri alanında yüksek lisans veya doktora öğrenimini tamamlayanların sınavdan muaf tutulacağı, muaf sayılanların hizmet sürelerinin adaylık süresi hariç olmak üzere yüksek lisans öğrenimini tamamlayanlarda uzman öğretmenlik için yedi yıl öğretmenlik kıdem şartı, doktora öğrenimini tamamlayanların başöğretmenlik için yedi yıl öğretmenlik kıdem şartı aranmıştır. Böylelikle doktorasının tamamlamış ve yedi kıdem yılı bulunan öğretmenlerin uzman öğretmen olmadan başöğretmen olması, kariyer basamaklarında basamak atlama durumunu ortaya çıkardığı söylenebilir (MEB, 2005).

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği’nin dördüncü bölümünde merkez sınav değerlendirme komisyonu ve görevleri ile il öğretmen değerlendirme komisyon ve görevlerine yer verilmiştir. Merkez değerlendirme komisyonunun daha çok sınav merkezleri, il öğretmen değerlendirme komisyonunun çalışma şekillerine belirlemeye ilişkin işlerden sorumlu iken, il değerlendirme komisyonunun başvuru alma, sınav şartına bağlı ve sınavdan muaf olacakların belgelerinin incelenmesi ve değerlendirilmesinden sorumlu olduğu görülmektedir (MEB, 2005).

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nin beşinci bölümünde sınav ve değerlendirmeye ilişkin hükümler başlığı altında, duyuru ve başvuru, sınav ve protokol, sınav türü, sınav yapılacak merkezler, mal konumları ve ağırlık katsayıları, sınavın değerlendirilmesi, sonuçlarının duyurulması ve geçerlilik süresi, sınav sonuçlarına itiraz, sınav sonuç belgelerinin saklanması, değerlendirme ölçütleri ve puan değerleri, başarı sıralaması ve sertifika, yükselme alt başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavına ilişkin duyurunun sınav tarihinden en az beş ay önce Bakanlık Personel Genel Müdürlüğünce yapılacağı, duyuruda sınava ilişkin bilgilere (başvuru şartları, tarihi, şekli, süresi...) yer verileceği, sınavın ise ÖSYM tarafından, çoktan seçmeli sorularla ve uygun görülen merkezlerde gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Sınav konularının ise Türkçe, genel kültür, pedagojik formasyon, milli eğitim mevzuatı ve eğitim sistemi ile ilgili temel bilgilerden oluşturulduğu görülmektedir. Sınavın değerlendirilmesi 100 puan üzerinden olup, en az 60 puan ve üzeri alanlar ile sınavdan muaf olanlar eş zamanlı olarak değerlendirmeye tabi tutulacağı belirtilmiştir. 60 puan ve üzeri almış olmasına rağmen kontenjan yetersizliğinden dolayı ünvan alamayanların puanları iki yıl süresince geçerli olacağı vurgulanmıştır. Sınav sonuçlarına itirazın sonuçların açıklandığı tarihi izleyen 15 gün içerisinde ÖSYM'ye yapılacağı, ÖSYM'nin itirazları en geç 30 gün içerisinde sonuçlandıracağı belirtilmiştir. Lisans öncesi ve lisans mezunu öğretmenlerin değerlendirme ölçütleri 100 puan üzerinden, %10'unu kıdem, % 20'sini eğitim (hizmet içi, lisansüstü), % 10'unu etkinlikler, % 10'unu sicil ve % 50'sini de sınav puanı şeklinde; alanında veya eğitim bilimleri alanında yüksek lisans ve doktora öğrenimi görenlerin değerlendirme ölçütleri aynı şekilde 100 puan üzerinden, %20'sini kıdem, % 40'ını hizmet içi eğitim, % 20'sini etkinlikler ve % 20'sini de sicil puanı şeklinde hesaplanması uygun görülmüştür (MEB, 2005).

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nin altıncı ve son bölümünde çeşitli ve son hükümler başlığı altında; birden fazla alan öğretmenliğine atanabileceklerin başvuruları, alanları değişen öğretmenlerin ünvanları, özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler, diğer kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan öğretmenler, Bakanlık kadroları dışında kazanılan uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanları, hizmet içi eğitim etkinliklerinin kredilendirilmesi ve değerlendirme esasları, diğer görevler de geçen sürelerin değerlendirilmesi, kazanılan ünvanların iptali alt başlıklarından oluştuğu görülmektedir. Birden fazla alana atanabilecek öğretmenlerin, en son atandıkları alanda uzman öğretmenlik veya

başöğretmenliğe başvurabileceği, uzman öğretmen veya başöğretmen ünvanı kazandıktan sonra alan değiştiren ya da ilgili düzenlemelerle alanı kaldırılan veya alanın adı değiştirilen öğretmenlerin ünvanları kullanabilecekleri vurgulanmıştır. Özel eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin değerlendirme puanının belirlenmesinde ise aynı yıl içerisinde resmi kurumlarda çalışan ve aynı alanda görev yapıp ünvan kullanma hakkı bulunan en düşük puanlı öğretmenin puanından düşük olamayacağı şartına bağlandığı görülmektedir. Diğer kamu kurum ve kuruluşlarında öğretmen olarak çalışanlardan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik ünvanına sahip olanlar, Bakanlık kadrolarının eğitim öğretim sınıfına atanmaları durumunda kazanmış oldukları ünvanlarını burada kullanabilecekleri belirtilmiştir. Uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik ünvanını kullanmaya hak kazanan öğretmenlerden, başvuru şartlarını taşımadığı tespit edilenlerin ünvanlarının iptali yanı sıra, haklarında yasal işlem başlatılacağı vurgulanmıştır (MEB,2005).

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğine ilişkin olarak, Türkiye Büyük Millet Meclisi üyeleri ile birlikte 119 milletvekilinin açtığı 30.06.2004 günlü, 5204 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun'un 1. ve 2. Maddelerinin Anayasa'nın 2., 10., 11., 90. ve 128. maddelerine aykırılığı savıyla iptali ve yürürlüğünün durdurulması istemi konulu dava 18 Mart 2009 tarihli Resmi Gazete' de yayımlanan 27173 sayılı Anayasa Mahkemesi kararı ile sonuçlandırılmıştır. 2006 yılından 2012 yılına kadar yalnızca bir defa kariyer basamaklarında yükselme sınavı yapılmış ve sınava dayalı olarak ünvanlar verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğünün 29.06.2011 tarih ve 43477 sayılı yazılarıyla konuya ilişkin yaptığı açıklamaya göre, kariyer basamaklarında yükselmeye yönelik olarak Anayasa Mahkemesinin iptal ettiği hükümler göz önünde bulundurularak ilgili mevzuatta gerekli değişiklikler yapılarak yeni bir sınav yapılacağı vurgulanmıştır (Soydan, 2012). Fakat bunu izleyen on yıllık süreçte Bakanlık nezdinde öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin bir girişim gerçekleşmemiştir.

Geçen on yıllık süreç sonunda 03.02.2022 tarih ve 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu kabul edilerek yayımlanmıştır. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun 6. maddesi öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin olup, bu madde ile öğretmenlik kariyer basamaklarının genel çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. Bunu izleyen süreçte "Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Taslak Yönetmeliği" yayımlanarak paydaş görüşleri alınmış ve 12.05.2022 tarih ve 31833 sayılı "Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği" yayımlanmıştır.

Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğinin ilk iki bölümünü aday öğretmenliğe ilişkin maddeler oluştururken, daha sonraki dört bölüm öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin maddelerle oluşturulmuştur. Yönetmeliğin üçüncü bölümünde öğretmenliğin, adaylık sonrası öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde üç basamağa ayrıldığı ve aday öğretmenlik dönemini başarıyla tamamlayanların mesleğe öğretmen olarak atanacağı belirtilmiştir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavına başvuru yapacaklarda aranacak şartlar yine bu bölümde ele alınmıştır. Uzman öğretmenlik sınavına başvuru yapacaklarda aranacak şartlar,

“Öğretmen olarak halen çalışıyor olmak, yazılı sınav başvuru tarihinin son günü itibariyle uzman öğretmenlik için en az on yıllık öğretmenlik, başöğretmenlik için en az on yıllık uzman öğretmenlik hizmet süresinin bulunması, kademe ilerlemesinin durdurma cezası almamış olmak, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için ayrı ayrı hazırlanmış programları, (180 saatlik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını, 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programını) başarı ile tamamlamış olmak, aynı şekilde uzman öğretmenler ve başöğretmenler için belirlenen mesleki gelişim çalışmalarını (Uzman Öğretmenlik Mesleki Gelişim Çalışmaları, Başöğretmenlik Mesleki Gelişim Çalışmaları) tamamlamış olmak” şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2022b);

Başvuru şartları sadece öğretmenlere yönelik olmamakla birlikte yönetici pozisyonundaki eğitim kurumu müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının yazılı başvuru şartlarını taşıyanların da başvuru yapabilecekleri belirtilmiştir. Kademe ilerlemesinin durdurulması cezasını alan personeller ise, cezalarının özlük dosyalarından silinmesi ile beraber sınava başvuruda bulunabilecekleri vurgulanmıştır. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenliğe ilişkin mesleki gelişim çalışmaları ve eğitim programlarının kapsam, içerik ve diğer hususlarının Bakanlıkça belirleneceği belirtilmiştir (MEB, 2022b).

Yazılı sınavdan muaf olmak için, uzman öğretmenlikte lisansüstü, başöğretmenlikte doktora mezunun olmanın yanı sıra uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik yazılı sınava başvuru şartlarını taşıma zorunluluğunun olduğu görülmektedir (MEB, 2022b).

Öğretmenlik ve uzman öğretmenlik sürelerinin hesaplanmasında, adaylık dahil öğretmen ve uzman öğretmen olarak geçirilen süreler, askerlik hizmeti sırasında temel askerlik süresi dışında eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışılan süreler, eğitim

kurumu yöneticiliğinde (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) geçen süreler, sözleşmeli öğretmenlikte geçen süreler, 657 sayılı Kanunun 102., 103., 104. ve 105. maddelerinde öngörülen izinlerin tamamı, görevi ile ilgili olsun olmasın herhangi bir suçta tutuklanma veya gözaltına alınma sebebiyle fiilen yerine getirilmeyen sürelerin 657 sayılı kanunun 143 maddesinde sayılan durumların gerçekleşmesi halinde tamamı, özel okullarda öğretmen veya kurum yöneticisi, diğer kurumlarda ise öğretmen veya öğretmenlik atama şartını taşıyanların yönetici ünvanlarında geçen hizmet süreleri, 25/6/2001 tarih ve 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu hükümleri kapsamında sendikal görevleri nedeniyle aylıksız izinli sayılanların bu süreçteki izin süreleri, öğretmenlik yapmaktayken 23/4/1999 ile 14/2/2005 tarihleri arasında almış oldukları disiplin cezası nedeniyle öğretmenlikleri sona ermiş, 22/6/2006 tarih ve 5525 sayılı Memurlar ile Diğer Kamu Görevlilerinin Bazı Disiplin Cezalarının Affı Hakkında Kanun uyarınca haklarında verilmiş disiplin cezalarını bütün sonuçları ile ortadan kaldırılmasına bağlı olarak öğretmenliğe döndürülenler ile aynı tarihler arasında istifa sonucu görevinden ayrılanlardan yeniden öğretmenliğe atananların görevlerinden ayrıldıkları tarih ve öğretmenliğe döndürüldükleri tarih arasında geçen süreleri, vekalet ve geçici görev süreleri dahil edileceği belirtilmiştir (MEB, 2022b).

Eğitim programını, Milli Eğitim Bakanlığı personeli hizmet içi eğitim yönetmeliği çerçevesinde yürütüleceği, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programına yazılı sınava başvuru tarihini son günü itibari ile uzman öğretmenlik için en az 10 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin, başöğretmenlik için de 10 yıl hizmeti bulunan uzman öğretmenlerin başvuruda bulunabileceği belirtilmiştir. Eğitim programını başarı ile tamamlayanlara seminer belgesi düzenleneceği, seminer belgesinin ise geçerliliğinin düzenlendiği tarihi takip eden üç yıl olduğu, bu süre içerisinde eğitim programında oluşabilecek değişiklikler durumunda öğretmen ve uzman öğretmenlerin değişen konularla sınırlı eğitime alınabileceği vurgulanmıştır (MEB, 2022b).

Özel Öğretim Kurumları ile Bakanlık dışındaki kamu kurumlarında görev yapan öğretmen veya uzman öğretmenlerden sınava başvuru şartlarını taşıyanların yazılı sınava; uzman öğretmen veya başöğretmen ünvanı için düzenlenecek eğitim programı şartlarını taşıyan öğretmenlerin de eğitim programına başvuru hakları bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin iş ve işlemleri bağlı bulundukları Bakanlıkça yürütüleceği vurgulanmıştır. Sınavı kazanan öğretmen veya uzman öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara başvurabilecekleri, başvurusu kurum tarafından uygun bulunanların listesi, uzman öğretmen veya başöğretmen sertifikası düzenlenerek Bakanlığa gönderileceği

belirtilmiştir. Uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanına yönelik mesleki gelişim çalışmaları Bakanlıkça, Bakanlık dışındaki kamu kurumlarında görev yapanların mesleki gelişim çalışmaları ise kadrolarının bulunduğu kurumlarca belirleneceği vurgulanmıştır (MEB, 2022b).

Yönetmeliğin dördüncü bölümü komisyonlar ve görevleri başlığı altında ele alınmıştır. Bu bölümde merkez sınav komisyonu oluşumu ve çalışma usulü, merkez sınav komisyonunun görevleri, il değerlendirme komisyonunun oluşumu ve çalışma usulü, il değerlendirme komisyonunun görevleri, il değerlendirme komisyonu değerlendirme sonuçlarına itiraz alt başlıklarında ele alınmıştır (MEB, 2022b).

Yönetmeliğin beşinci bölümü yazılı sınav ve uzman öğretmen/başöğretmen sertifikasının düzenlenmesi başlığı altında ele alınmıştır. Bu bölüm yazılı sınav konuları ve ağırlıkları, yazılı sınav duyurusu ve başvurusu, yazılı sınav, yazılı sınav sonuçlarının duyurulması, yazılı sınav sonuçlarına itiraz, sertifika düzenlenmesi ve öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanından yararlanma alt başlıkları ile oluşturulmuştur. Yazılı sınav konuları ve ağırlıklarına ilişkin bilgilendirmenin sınav duyurusunda açıklanacağı belirtilmiştir. Yazılı sınavlara ilişkin duyurunun sınavdan en az altı ay önce bakanlık sitesinden duyurulacağı, duyuruda sınava başvuru tarihi, sınavların yapılacağı tarih, sınav konularının ağırlıkları, sorulacak soru sayısı ve puan değeri ile Merkez Sınav Komisyonunca belirlenecek diğer hususlara yer verileceği, yazılı sınav başvurularını elektronik ortamda alınacağı ifade edilmiştir. Yazılı sınavı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel müdürlüğünce uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için ayrı ayrı olmak üzere yılda bir defa gerçekleştirileceği, sınav sonuçlarının sınavın yapıldığı tarihten itibaren en geç 30 gün içinde Bakanlığın internet sitesinde duyurulacağı ve bu sınavlarda 100 puan üzerinden 70 puan ve üzeri alan adayları başarılı sayılacağı belirtilmiştir. Yazılı sınav sonuçlarına ilişkin itirazların sonuçların açıklandığı tarihten itibaren beş iş günü içerisinde Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne yapılacağı, itirazların Genel Müdürlük tarafından itiraz süresinin bitiminden itibaren 10 iş günü içinde incelenerek karara bağlanıp sonucu itiraz sahiplerine bildirileceği vurgulanmıştır. Sınav sorularında bir yanlışlık olması durumunda yargı kararı sonucunda, iptal edilen sorulara tekabül eden puanlar geçerli sorulara eşit şekilde dağıtılacağı belirtilmiştir. Yazılı sınav sonrası başarılı olanlar ve sınavdan muaf sayılanlara uzman öğretmen/başöğretmen sertifikası kesin sonuçların ilan tarihi itibari ile Bakanlıkça düzenleneceği, öğretmenlerin, uzman öğretmen/ başöğretmen ünvanından bu ünvana ilişkin sertifikasının düzenlendiği tarihten itibaren yararlanabileceği, bu ünvanı

kazandıktan sonra alan değiştiren, ünvanı kaldırılan veya alanın adı değiştirilen öğretmenlerin kazandıkları ünvanları kullanmaya devam edebileceği ifade edilmiştir. Uzman öğretmen/ başöğretmenlere, sertifikanın düzenlendiği tarihi takip eden aybaşından itibaren ünvanları için öngörülen eğitim öğretim tazminatı ödeneceği ve öğretmenin her ünvan basamağı için ayrı ayrı olmak üzere bir derece almaya hak kazanacağı belirtilmiştir (MEB, 2022b).

Yönetmeliğin altıncı ve son bölümünde çeşitli ve son hükümler başlığı altında, bakanlık kadroları dışında görev yapanların hakları, kazanılan ünvanların iptali, yürürlükten kaldırılan mevzuat, aday öğretmenlik süreci, uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanına sahip olanlar konularının ele alındığı görülmektedir. Bakanlık kadroları dışında özel eğitim kurumları ile diğer kamu kurumlarında öğretmen olarak görev yapanlardan uzman öğretmen veya başöğretmen ünvanı aldıktan sonra bakanlık veya diğer kamu kurumlarının 657 sayılı kanununun 4. maddesinin birinci fıkrasının (A) bendi kapsamındaki öğretmen kadrolarına atananlar göreve başladıkları tarih itibarıyla bu ünvanlarını kullanabilecekleri ve haklarından faydalanabilecekleri belirtilmiştir. Uzman öğretmen/başöğretmen ünvanı alan uzman öğretmen/başöğretmenlerin, ünvana ilişkin şartları sağlamadıkları tespit edilmesi durumunda kazandıkları ünvanlarının iptal edilmesine ve haklarında yasal işlemlerim başlatılmasına neden olacağı vurgulanmıştır. Bu yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarihte uzman öğretmen veya başöğretmen ünvanına sahip öğretmenlerin bu ünvanları kullanmaya devam edebileceği vurgulanmıştır. Bu yönetmelikle beraber yönetmelik olarak yürürlükte olan fakat uygulanamayan 13/ 8/ 2005 tarih ve 25905 sayılı Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2022b).

Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin çıkarılan iki farklı yönetmelik (25905 sayılı – 31833 sayılı) arasında hem benzer hem de farklı hükümlerin olduğu görülmektedir. Bu iki yönetmelik arasındaki benzer hükümlere bakıldığında; kariyer basamaklarının, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde sınıflandırılmış olması, sınava dayalı olması, hem resmi hem de özel kurumlarda çalışan tüm öğretmenleri kapsamaması, lisansüstü ve doktora mezunlarının sınavlardan muaf sayılacak olması, belli süre öğretmenlik deneyimi istenmesi, kademe ilerlemesi cezasının alınmamış olması gibi benzer kriter ve hükümler içerdiği görülmektedir. Yönetmelikler arasındaki farklılıklara bakıldığında ise özellikle 12.05.2022 tarih ve 31833 sayılı yönetmelikte, bir önceki yönetmeliğe göre, başvuru şartlarında; istenen hizmet sürelerinin uzman öğretmenlikte yedi yıldan 10 yıla, başöğretmenlikte altı yıldan 10 yıla çıkarılmış olması; uzman

öğretmen ve başöğretmen ünvanı için herhangi bir kontenjanın belirlenmemiş olması; uzman öğretmen ve başöğretmenlik için ayrı ayrı olmak üzere mesleki gelişim çalışmalarının ve eğitim programlarının tamamlanmış olması; doktora mezunlarının doğrudan başöğretmenliğe başvuru yapamayacak olması; sınav başarı puanının 60 dan 70'e çıkarılması; sınav duyurusunun beş ay öncesinden altı ay öncesine çıkarılması; aday öğretmenlere danışman görevlendirmelerinde aynı alandan olmak şartıyla başöğretmen ve uzman öğretmenlere öncelik tanınması hükümleri değiştirilmiştir.

2.5. Örgüt İklimi ve Okul İklimi

Örgüt, Türk Dil Kurumu sözlüğünde *“Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkür, teşkilat”* olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Örgüt yapısı içerisinde örgütü etkileyen ve örgütten etkilenen en önemli değişkenlerden birinin de örgüt iklimi olduğunu söylemek mümkündür. Literatürde; örgüt iklimi kavramında yer alan iklim sözcüğü, örgütsel atmosferi değerlendirmekten ziyade, atmosferi tanıma veya örgüt atmosferine ilişkin duygusal tepki ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Korkmaz, 2011).

Örgüt iklimi kavramının süreç içerisinde çeşitli görüşler çerçevesinde geliştiği görülmektedir. Bu görüşlerin temelini ise antropoloji ve sosyolojiden çok, sosyal psikoloji ve endüstri psikolojisi oluşturmuştur (Hoy ve Miskel, 2010). Bu görüşlerden biri Gestalt psikolojisinin yapı taşlarından biri olan holizm olup (Murdock, 2014), holizm sistem yaklaşımı içerisinde de yer alan ve bütünün kendini oluşturan parçaların toplamından daha büyük olduğunu savunan bir yaklaşımdır (Wikipedia, 2022). Bu bağlamda birey içinde bulunduğu örgütün bir parçası olmanın yanı sıra, tüm parçaların oluşturduğu bütünden daha büyük bir yapının etkisi altında kalmaktadır.

Örgüt iklimi kavramının gelişimine etki eden başka bir görüş, davranışın kişilik ve çevrenin etkileşimi sonrası ortaya çıktığını savunan Kurt Lewin'in Alan Teorisi'dir (Soudek, 1983). Bu teori bireyin davranışlarında etkili olan faktörün bireyin içinde yaşadığı çevrenin etkisi olduğunu savunmaktadır. Kavramın gelişimine etki eden bir diğer faktör Hawthorne deneyleri sonrası örgütteki psikolojik ortamın birey üzerindeki etkilerinin ortaya konmasıdır. Bu süreçte örgüt iklimine ilişkin doğrudan çalışmalar, araştırmalar gerçekleşmemiş olmasına rağmen örgüt iklimi farklı kavramlarla ele alınarak incelenmiştir. Örneğin Fleishman (1939), liderlik kavramı ile beraber iklim kavramını ele alarak incelerken (Kundu, 2007), Lewin, Lippitt ve White (1939), farklı liderlik

tarzlarının oluşturduğu sosyal atmosferin grup davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir (Yüner, 2018).

1960'lara gelindiğinde ise McGregor "İşletmenin İnsan Boyutu" adlı çalışmasında iklim kavramının yönetici-işgören arasındaki ilişkiye bağlı olarak geliştiğini ileri sürse de, kavramın ölçülmesine ilişkin herhangi bir görüş ortaya koymamıştır (İhtiyaroğlu, 2014). İklim, kavramsal olarak ilk defa Argyris (1958) tarafından bir bankadaki iç hareketlilik üzerinden ele alınarak, örgüt politikaları ve işgören özellikleri (kişilik, değer, ihtiyaç) açısından incelenmiştir (Yüner, 2018). Bunu izleyen süreçte kavram; örgüt kuramları, yönetim bilimleri, davranış bilimleri gibi birçok alanda hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar açısından tercih edilen araştırma konusu olarak (Şişman, 1994) gelişim göstermiştir. Bu gelişime bağlı olarak örgüt iklimine temel teşkil edecek nitelikler ortaya çıkmış ve bu nitelikler Marshall Poole (1985) tarafından şu şekilde sıralanmıştır (akt:Hoy ve Miskel, 2012). Poole, bu nitelikleri;

- örgüt ikliminin, örgütün tümü ile ilgili olup, örgütün tümü veya örgütün temel bölümlerinin niteliklerini yansıttığı,
- örgütün değerlendirilmesinden çok, örgütü genel olarak betimlemeye çalıştığı veya örgüte ilişkin duygusal tepkileri yansıttığı,
- örgüt ve örgüt içerisinde yer alan bireyler için önem arz eden alışlagelmiş uygulamalardan meydana geldiği,
- örgüt içerisinde yer alan bireylerin tutum ve davranışlarına etkilediği şeklinde belirtmektedir.

İklim kavramı algılaması kolay fakat tanımlanması zor bir kavram (Hoy, 2003) olmasından dolayı örgüt iklimine ilişkin farklı tanımlar ile karşılaşılmaktadır. Örgüt iklimini, Hoy ve Hannum (1997), bir örgütü diğer örgütlerden ayıran, kendine has yapısı ile bu yapıya giren bireylerin yapı karşısında hissettikleri duyguların bütünü; Gilmer (1966), bir örgütü diğerlerinden ayıran ve bünyesinde bulunan bireylerin davranışlarına etki eden özellikler; Aytaç (2002), bir örgütü diğerlerinden ayıran ve örgüt personellerinin davranışlarını şekillendiren iç özellikler dizisi; Litwin ve Stringer (1968), çalışanlarca algılanan çevresel özellikler ve kişisel beklentiler olarak tanımlamıştır.

Örgüt ikliminin tanımlanmasında yaşanan zorluk kavramın alt boyutlarının belirlenmesi ve analiz edilmesinde farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Alanyazın incelendiğinde örgüt iklimine ilişkin geliştirilen bir kısım ölçek ve bu ölçeklerin alt boyutları Eikelenboom (2004) tarafından Tablo 5'te sıralanmıştır;

Tablo 5

Okul iklimine İlişkin Geliştirilen Ölçekler ve Alt Boyutları

Yazar	Kavram	Ölçek / Alt Boyut
Halpin ve Croft (1963)	Örgüt İklimi	Örgüt İklimi Tanımlama Ölçeği (OCDQ)
Margulies (1965)	Örgüt İklimi	Uyarlanmış Örgüt İklimi Tanımlama Ölçeği
Likert (1967)	Örgüt İklimi	Örgütsel Özellik Profili (POC)
Litwin ve Stringer (1968)	Örgüt İklimi	Örgüt İklimi Ölçeği/ 9 boyut: Yapı, sorumluluk, ödül, risk alma, samimiyet, destek, performans standartları, çatışmalar, kimlik
Schneider veBartlett (1968, 1970)	Örgüt İklimi	Aracı İklim Ölçeği
Campbell, Dunnette, Lawlerve Weick, (1970)	Örgüt İklimi	Özerklik/kontrol, yapının derecesi, ödüllerin doğası, saygı, samimiyet ve destek
Payne ve Pheysey (1971)	Örgüt İklimi	Ticari Örgüt İklim İndeksi (BOSI)
Hellriegel ve Slocum (1974)	Örgüt İklimi	Merkezileşme, destek, yenilikçilik, akran ilişkisi, başarıma güdüsü
Waters, Batlis ve Roach, (1974)	Örgüt İklimi	Etkili örgüt yapısı, iş özerkliği, verimsiz faaliyetler, kapalı genel denetim, açık zorlayıcı çevre, yönetim/akran desteği-çalışan merkezli yönetim
Wallach (1983)	Örgüt İklimi	Örgüt İklimi İndeksi: 3 boyut Bürokrasi, yenilik, destek
Moos (1986)	Örgüt İklimi	İş Çevresi Ölçeği Kişisel gelişim boyutu: Özerklik, görev yönelimi, iş baskısı Sistemi koruma ve değiştirme boyutu: Açıklık, kontrol, yenilik, fiziksel rahatlık
Nave (1986)	Örgüt İklimi	Örgüt İklimi İndeksi Araştırması (OCIS) İş boyutu, iletişim boyutu, yönetim boyutu, motivasyon ve etik boyutu
Jabri (1986)	Örgüt İklimi	Örgüt İklimi Ölçeği
Taylor & Bowers (1988)	Örgüt İklimi	Karar verme uygulamaları, iletişim akışı, iş organizasyonu
Schneider, Ashworth, Higgs& Carr (1996)	Örgüt İklimi	Kişiler arası ilişkilerin yapısı, bürokrasinin yapısı, işin yapısı, ödül ve destek odağı
Pathak, Chauhan, Dhar, Pestonee &Reddy (2002)	Örgüt İklimi	Başarı, genişleme, bağlanma

Kaynak: Eikelenboom (2004), Aktaran: İhtiyaroğlu, 2014

Tablo 5 incelendiğinde, her araştırmada farklı boyutlar belirlendiği görülmektedir. Bu alt boyutlar yanı sıra “Örgüt İklimi Ölçeği” ni Wallach (1983), bürokratik, destekleyici ve yenilikçi boyutunda; Zammuto ve Krackover (1991), grup iklimi, gelişimsel iklim, rasyonel hedef iklimi, iç süreç iklimi olmak üzere dört iklim tipinde ve güven, çatışma, ahlak, ödüller, değişime direnç, lider güvenilirliği ve günah keçiliği

boyutunda; Schneider vd. (1996) bireyler arası ilişkilerin doğası, hiyerarşinin doğası, işin doğası, destek ve ödülün odağı boyutunda; Hoy ve diğerleri (2003) kurumsal yararlılık, meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı, başarı baskısı boyutunda ele alarak incelemişlerdir.

İklim kavramı farklı örgütlerde farklı şekillerde ele alınmış bir kavram olmasının yanı sıra eğitim örgütlerinde “okul iklimi” olarak karşılık bulmaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Okul ikliminin okul ve öğrenci üzerindeki etkisinin fark oluşturacağı araştırmacılarca düşünülse de, kavrama ilişkin üzerinde mutabakat sağlanan bir tanıma ulaşılamamıştır (Balcı, 2007). Okul iklimini, Çalık ve Kurt (2010), okul içi paydaşların (yönetici, öğretmen, veli, öğrenci) etkilediği ve bu yapıdan etkilendiği örgütsel bir özellik; Hoy ve Miskel (2012), daha çok katılımcılarca deneyimlenen, katılımcı davranışlarına etki eden, okul dışındakilerin okuldaki ortak tutumlara ilişkin algıların niteliği, kaba bir tabir ile okulun kişiliği; Cohen ve diğ. (2009), içerisinde norm, değer ve beklenti gibi çeşitli olguları içeren, örgüt paydaşlarının kendilerini birçok noktada (sosyal, duygusal, fiziksel) güvende algıladıkları karakter ve nitelik göstergesi olarak tanımlamıştır.

Okul ikliminin hem örgütsel davranış üzerindeki yadsınamaz etkisi hem de yöneticilerin, okul kişilik gelişim sürecine olumlu olması düşünülen etkisi nedeniyle okul iklimlerinin belirlenerek çözümlenmesi önem arz etmektedir. İklim birçok açıdan ele alınabilir (Anderson, 1982; Miskel ve Ogawa, 1988; akt: Hoy ve Miskel, 2012). Okul ikliminin her ele alınış şekli okulun kendi iç dinamiklerini değerlendirmesini, anlamasını, biçimlendirmesini ve okullarda gerçekleştirilmesi düşünülen uygulamalar için ölçme araçları sağlar (Hoy ve Miskel, 2012).

İklimi incelemeye ilişkin farklı bakış açıları sonrası farklı iklim türleri ortaya konmuştur. Örgüt iklimi açısından ilk sınıflamalardan biri Litwin ve Stringer tarafından “otoriter iklim”, “demokratik iklim” ve “başarıya yönelik iklim” olarak gerçekleştirilmiştir (Paknadel, 1988). Bu sınıflamanın yanı sıra Hoy ve Miskel (2012) okul iklimini “açıklık” ve “sağlık” açısından sınıflandırmıştır. Okul iklimine ilişkin farklı sınıflamalar yapılsa da alanyazında en yaygın kullanılan sınıflama Hoy ve Clover’ın (1986) okul yöneticileri ve öğretmen davranışları üzerine inşa ettiği ve okul iklimini “açık, ilgili, ilgisiz ve kapalı” türlere ayırdığı sınıflamadır.

Açık iklimli okullarda ilişkiler (öğretmen-öğretmen, yönetici-öğretmen) işbirliği ve saygı üzerine inşa edilir. Okul yöneticileri yüksek düzeyde destekleyici bir rol üstlenerek, öğretmeni dinler, sürekli över, öğretmenin önerilerini almanın yanında

mesleki yeterliliğine saygı gösterir. Aynı zamanda okul yöneticisi düşük seviyede yönlendirme gerçekleştirerek öğretmenlerin gerçek performans sunmaları için fırsatlar sunar. Bürokratik bir rol üstlenmekten öte, kolaylaştırıcı liderlik davranışları sergiler. Aynı şekilde öğretmenler arası ilişkiler açık ve mesleki anlamda destekleyicidir. Öğretmenler işlerine sadık ve üst düzey bir gayret içerisinde görevlerini yerine getirir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu iklimin bir sonucu olarak öğretmenler öğrencilerine karşı içten, doğru ve öğrencilerini destekleme eğilimi içerisinde (Hoy, 2003).

Kapalı iklimli okullar, açık iklimli okullarda sergilenen özelliklere göre zıt özellikler sergilemektedir. Okul yöneticileri baskıcı olmanın yanı sıra gereksiz ve rutin işler ile yüksek seviyede sınırlayıcı tutum ve davranışlar sergiler (Hoy ve Miskel, 2012). Okul yöneticileri otoriter bir anlayışla hareket etmenin yanı sıra öğretmen ihtiyaç ve beklentilerine kayıtsızdır (Ellis, 1988). Okul yöneticisinin bu tavır ve davranışları öğretmenler arasında şüphe ve güvensizlik oluşturarak duygusuz ve örgüte bağlılığı olmayan öğretmen profili ortaya çıkarmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Tüm bu nedenler sonunda okul içinde yer alan bireyler arasında ilişkiler zayıf, okul etkin olmayan bir yapıda devamlılığını sürdürür (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

İlgili okul iklimi, yöneticilerin otoriter tutum ve davranışlar sergilediği okul iklimidir. Okul yöneticileri baskın olmakla birlikte, olumlu liderlik becerileri sergilememekte ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden ihtiyaç duydukları desteği sağlamamaktadır. Okul yöneticilerinin tüm bu olumsuz yönetim anlayışlarına rağmen öğretmenler arası iletişim, destek ve performans yüksek düzeydedir (Hoy ve Clover, 1986).

İlgisiz okul iklimi, yöneticilerin liderlik becerilerinin ön planda olduğu bir okul iklimidir. Yöneticiler öğretmenleri bürokratik işlerle yormadığı gibi öğretmenleri destekleyici ve mesleki yeterliliklere saygı duyan bir tutum sergilemektedir. Fakat okul yöneticilerin sergilemiş olduğu bu tutum ve davranışlar öğretmenler arası ilişkilere yansımakta, öğretmenler arası ilişkiler samimiyetten uzak olmakla birlikte, motivasyonun düşük, çalışmaya karşı isteksiz ve sorumluluk almaktan kaçınan öğretmen tutum ve davranışları sergilemektedirler (Hoy ve Miskel, 2012).

Sağlıklı okul iklimi, eğitim, yönetim ve teknik boyutlarının eşgüdümlü olduğu okullardır. Örgüt gereksinimleri karşılamakta, örgüt dışından gelen sorunlarla başarılı bir şekilde mücadele etmekte ve sahip olduğu potansiyeli misyonu için harcamaktadır. Okul yöneticisi görev ve ilişki merkezli liderlik özellikleri sergiler. Düşünce ve hareket özgürlüğü ile çalışmanın yanı sıra üstlerini de örnek alır. Sağlıklı okullarda öğretmenler

şu niteliklere sahiptir; yüksek derecede öğrenmeye adanmışlık, öğrencilere ilişkin yüksek ama ulaşılabilir hedefler belirleme, yüksek performans standartları belirleme, düzenlilik, yüksek motivasyon, öğretmenler arası sevgi, güven... (Hoy ve Miskel, 2012).

Sağlıksız okul iklimi okullar, okulu olumsuz etkileyecek dış güçlerin etkisi altında kalır. Okul ve yöneticileri ve öğretmenler, ailelerin ve diğer örgütlerin mantıksız istek ve kaprisleri ile mücadele eder. Bu nedenle okul yöneticileri liderlik davranışları sergileyemez, öğretmenlere yeterli düzeyde destek sunamaz ve bu nedenle öğretmenler üstlerinden hiç etkilenmezler. Öğretmenler ise morali düşük, şüpheli ve savunmacıdır. Akademik başarı için baskı sınırlı düzeydedir. Bu tip okullarda herkes en basit şekliyle “vakit geçirilir” (Hoy ve Miskel, 2012).

Örgüt ikliminin alt boyutlarında olduğu gibi okul iklimine ilişkin üzerinde uzlaşmış alt boyutlardan da söz edilememektedir. Okul iklimini, Hoy ve diğerleri (1991) altı boyutta ele alarak analiz etmeye çalışmışlardır. Bu boyutlardan destekleyicilik, yönlendiricilik ve sınırlayıcılık okul yöneticilerine ilişkin olarak ele alınırken, profesyonellik, samimiyet ve ilgisizlik öğretmen davranışlarına ilişkin olarak kullanılmıştır. Çalık ve Kurt (2010) tarafından altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine ilişkin geliştirilen okul iklimi ölçeğinin destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı boyutlarından; Aydın (2010) okul iklimini destekleyici (Açık) ve engelleyici (Kapalı) boyutta; Taymaz (2009) okul iklimini bireysel, örgütsel ve çevresel özellikler boyutunda; Bilir (2005) tarafından geliştirilen “Örgütsel İklimi Ölçeği” nin Memduhoğlu ve Şeker (2010) tarafından okullara uyarlanması ile geliştirilen okul iklimi ölçeğinin, kendini işe verme, ekip ruhu ve destekleyici iklim, stres, hiyerarşik ve bürokratik iklim, olumsuz iletişim ve etkileşim, yenilikçi iklim boyutlarından; Hoy ve diğerleri (2002) tarafınca “Organizational Climate Index for High Schools (OCI)” olarak liseli öğrenciler için geliştirilen ve Özdere (2017) tarafından uyarlanan liseler için okul iklimi ölçeğinin meslektaş liderliği, savunmasızlık, başarı baskısı ve profesyonel öğretmen davranışı boyutlarından; Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından öğretmenlere ilişkin geliştirilen okul iklimi ölçeği demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutlarından oluşturulduğu görülmektedir. Okul iklimini analiz etmeye ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar sonunda şu sonuçlara ulaşılabilir;

- Okul iklimi okulun tümü ile ilgilidir ve okulun özelliklerini yansıtır.
- Okul iklimi yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin kısacası okulun tüm paydaşlarının doğrudan veya dolaylı etkisine maruz kalır. Bu etki sonunda

bir iklim oluşur ve bu iklim içinde yer alan bireyleri duygusal yönden etkiler. Bu bağlamda okul ikliminin etkilenen ve etkileyen bir özellik taşıdığını söylemek mümkündür.

- Okul ikliminde tüm paydaşların etkisi söz konusu olsa da okul yöneticileri ve öğretmenlerin ön plana çıktığı görülmektedir.
- Okul iklimi bireylerden, kişiliklerden, durumlardan, yapıdan, çevreden vb. birçok faktörden etkilenen bir yapıda bulunması kavramın analiz edilme ve alt boyutlarının belirlenmesini zorlaştırmıştır. Bu nedenle okul iklimi kavramı araştırmacılar tarafından araştırılacak konunun bağlamı içerisinde ele alınarak alt boyutlar belirlenmelidir.

2.6. Performans Kavramı ve Öğretmen Performansı

Örgütün hedeflediği amaçları gerçekleştirmesinde en önemli öğelerden birinin örgütün sahip olduğu insan kaynağı olduğunu söylemek mümkündür (Özgenel, Mert ve Parlar, 2020). Tarihsel süreç içerisinde insan kaynağının nicelik ve niteliği ise performans kavramını ortaya çıkarmıştır.

Performans, Fransızca kökenli “performance” kelimesine dayalı olarak gelişen bir kavram olup, Türkçede “başarım” (TDK, 2022) olarak karşılık bulmasına rağmen, Aydın (2016), kavramı Türkçede tam olarak karşılayan bir kelimenin olmadığını öne sürer.

Performansı, Palmer ve Winters (1993), örgütün belirlediği amaçlara ulaşmak için gerçekleştirilen çalışmaların değerlendirilmesi; Özkanlı (1995), belirlenen amaca ne derecede ulaşıldığının sayısal ve niteliksel olarak ifade edilmesi; Kasnaklı (2002), örgütü oluşturan tüm bileşenlerin ortak gayreti ile ulaştığı toplam sonuç; Bates ve Holton (1995), ölçümleri değişkenlik gösteren, çok boyutlu yapı; Armstrong (2000), bireyin gerçekleştirdiği işlere ilişkin başarı kaydı; Brumbach (1988), davranış ve sonuçlar; Yonghong ve Chongde (2006), belirlenen örgütsel amaçlara ilişkin davranışların tamamı, şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Performans kavramı her ne kadar insan kaynakları yönetiminde çokça kullanılan bir kavram olsa da, sınırları ve içeriğine ilişkin ortak kabul edilen bir tanımlamaya ulaşılamamıştır (Açıkalın, 1999). Holton (1999) bu durumun nedenini kavramın çok boyutlu olmasına bağlamakta ve performans kavramının ön plana çıkan özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır;

- Performans disiplinli bir olgudur,
- Performans değerlendirme modelleri önyargılar barındırır,
- Performansa ilişkin tek bir görüşten bahsetmek mümkün değildir,

- Modellerle ilişkin alt sistemler çeşitlilik gösterir,
- Performansa ilişkin bazı modellerde performans düzeyleri ve performans göstergeleri birbirine karışabilmektedir,
- Performansın boyutlarına ilişkin bütünleştirilmiş bir modele ihtiyaç vardır.

Performans kavramının boyutları Sanayi İnkılabından itibaren çok uzun yıllar kar ve maliyet boyutlarında incelenirken, daha sonraki dönemlerde bu iki boyuta verimlilik eklenerek kavram üç boyutta ele alınmaya başlanmıştır (Akal, 2000). Sonraki dönemlerde bu boyutlara daha da farklı boyutlar da (kalite, yenilik, girdilerden yararlanma...) eklenerek performans kavramının daha da geniş bir kavram olarak kullanılmasını sağlamıştır (Mistepe, 1998). Performansın çok boyutlu olması ise kavramın farklı şekillerde sınıflandırılmasını beraberinde getirmiştir. Campell (1990) kavramı, mesleğe özgü görev yeterliliği, mesleğe özgü olmayan görev yeterliliği, yazılı ve sözlü iletişim, çaba gösterme, kişisel disiplin, diğer çalışanların performansını kolaylaştırma, gözetim ve denetim ile yönetim ve idare şeklinde sekiz boyutta ele alırken; Limon (2019), kavramı, görev performansı, bağlamsal performans ve uyumsal performans şeklinde üç ana boyutta ele almıştır.

Görev performansı, daha önce belirlenen, işgörenin gerçekleştirmesi gerekli görülen mesleki davranışlar şeklinde tanımlanırken (Yonghong ve Chongde, 2006); bağlamsal performans, örgütsel amaçlara dolaylı bir katkı sunarak, örgüt ortamını farklı açılardan (örgütsel, sosyal ve psikolojik) olumlu yönde etkileyen davranışlar olarak tanımlanmıştır (Borman ve Motowildo, 1997). Uyumsal performans ise, değişen iş koşulları/ihtiyaçları doğrultusundaki performansa dayalı olarak gelişen bir boyut olmakla beraber, Allworth ve Hesketh (1999), bir işe ilişkin gerçekleşen değişimlere karşı mücadele etmenin yanı sıra bilgi ve yeteneklerin yeni durumlara uyarlanmasına ilişkin eylemler; Charbonnier-Voirin ve Roussel (2012), çevrenin değişen isteklerine cevap verebilme adına işgörenin davranışlarını değiştirebilme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Bu boyutlara ek olarak alanyazında yer alan farklı bir boyut ise üretkenlik karşıtı performanstır ki Demirel (2009) bu boyutu, işgörenin/işgörenlerin örgüte veya örgüt çalışanlarına bilinçli bir şekilde zarar verecek, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine veya işleyişine engel olacak, örgüt değer ve kurallarına zıt davranışlar sergilemesi şeklinde tanımlamıştır.

Bir örgütün başarısı ve devamlılığı örgüt performansına dayalı olarak belirlenmesi (Bilgen, 2001), performans ölçümünü önem arz eden bir husus haline getirmektedir. Çünkü ölçme gerçekleştirilen çalışmaların birçok özelliğine (nitelik, verimlilik...) ilişkin

veri toplama yöntemidir. Bu nedenle modern yönetim anlayışında ölçümün önemi “ölçülen yapılmıştır” ve “ölçemediğinizi yönetemezsiniz” şeklinde ifade edilir (Akal, 2000). Ölçmenin en önemli özelliği ise, sürdürülebilir gelişmeyi sağlayıcı, tutarlı ve objektif olmasına bağlıdır. Bu bağlamda performans ölçme sisteminin görevlerin ne düzeyde gerçekleştirildiğinin, örgüt amaçlarına hangi ölçüde ulaşıldığının, faaliyetlerin etkililiği ve verimliliği konusunda zamanında ve doğru dönüt sağlamasını zorunlu kılmaktadır (Bilgen, 2001). Bu zorunluluk ise performans ölçme sistemlerinin bazı nitelikler barındırmasını şart koşturmaktadır. Bu nitelikleri Zerenler (2003) şu şekilde sıralamaktadır; bilgi verici, gelişim sağlayıcı, anlaşılabilir, güncel ve zamanlı, anlamlı, esnek, uygun...

Örgüt performansı özelinde işgören performansının belirlenmesinde etkili olan unsurları Özdemir (2014), bilgi ve beceri ile motivasyon olarak sıralamıştır. Bu unsurlardan bilgi ve beceri işgören yetkinliği ile ilgiliyken, motivasyon işi yerine getirme konusundaki istek ile ilgili olduğu görülmektedir.

Örgüt amaçlarına ulaşmada çalışan performansı ön plana çıkarken, eğitim örgütlerinde hedeflenen amaçlara ulaşmada öğretmen performansının ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Fitria (2018) eğitimde hedeflenen amaçlara ulaşma yolunda önemli faktörlerden birinin de öğretmen performansı olduğunu ve bununla birlikte eğitimde başarının yakalanmamasının düşük öğretmen performansına dayalı olabileceğini vurgulamıştır. Öğretmen performansını Triwahyuni ve diğerleri (2014), çok boyutlu ve karmaşık bir sistem (girdi-süreç-çıkıtı); Martin (2018), öğrenci öğrenmelerine odaklı tutum ve davranışlar; Fitria (2018), öğretmenin yapması gereken görevleri, yetenek ve tecrübelerine dayalı olarak gerçekleştirme sürecinde sergilediği sonuç; Rahardjo (2014), öğretmenin eğitim-öğretim sürecine ilişkin gerçekleştirdiği faaliyetlerin her aşamadaki (planlama- uygulama- değerlendirme ve dönüt) başarısı şeklinde tanımladıkları görülmektedir.

Öğretmen performansına etki eden faktörler her ne kadar fazla olsa da bunlar, mesleki bilgi ve beceri, kişilik özellikleri ve örgüt kültürü başlıkları altında ele alınabilir (Sincer, 2021). Mesleki bilgi ve beceri konusunda araştırmacıların farklı özellikleri ön plana çıkardığı görülmektedir. Darling-Hammond ve diğ. (2009), pedagojik bilgiler içeren nitelikli hizmet öncesi eğitim, mesleki tecrübe, mesleki gelişim fırsatlarının ve eğitim süreci sonunda nitelikli bir değerlendirmenin; Darling ve Hammond (2000), öğretim yöntem ve tekniklerini; Ashton ve Crocker (1987), pedagoji bilgisinin; Ferguson

ve Womack (1993), alan bilgisinin; Usop ve diğ. (2013), meslek bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri ile sınıf yönetimini ön plana çıkarmıştır.

Öğretmen performansı üzerinde etkili olan ikinci faktör kişilik özellikleridir (Sincer, 2021). Kişilik özellikleri konusunda da araştırmacıların farklı özellikleri ön plana çıkardığı görülmektedir. Darling-Hammond (2000) iletişim kurma yöntemleri ve genel zeka düzeyini; Cullen ve Sackett (2004) işe karşı tutumu; Hogan ve Shelton (1998) kişinin işe ilişkin ilgi, merak ve başarı güdüsünü ön plana çıkardığı görülmektedir.

Öğretmen performansı üzerinde etkili olan son faktör ise örgüt kültürüdür (Sincer, 2021). Fitria (2018), okul kültürünü çalışanların örgüt içinde nasıl davranması gerektiğini şekillendiren norm ve değerler olarak tanımlamakta ve sağlıklı bir örgüt kültürünün yüksek performansın belirleyici bir unsuru olarak görmektedir. Usop ve diğerleri (2013) ile Arifin (2015) örgüt kültürünün iş memnuniyetini düzeyini, iş memnuniyet düzeyinin ise performansı etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Bir başka ifadeyle örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisinin dolaylı olduğu görüşündedirler.

Öğretmen performansını etkileyen faktörler içerisinde öğretmenin performansını olumlu yönde etkileyerek performans artışını sağlayan unsurlar farklı araştırmacılarca farklı şekillerde ortaya konmuştur. Hyslop-Margison ve Sears (2010), öğretmenlere mesleki özerklik tanınmasının, sorumluluk almaları sağlanmasının ve mesleğe yeni başlayanlara mentörlük sağlanmasının; Usop ve diğerleri (2013) öğretmenlerin hedeflere sahip olmasının yanı sıra öğretmenler arası ilişkilerin olumlu düzeyde gerçekleşmesinin; Leigh ve Mead (2005), öğretmenliğe yeni başlayan adaylara rehberlik sağlanmasının; Bean (2007), okul yöneticileri ve öğretmenlerin içinde yer aldığı takım çalışması ve işbirliğinin; Avalos (2011), okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilen gözlemler sonrası sağlanan geri bildirimlerin; Wang (2007), belirli periyotlarda gerçekleştirilen değerlendirmelerin; Hatipoğlu ve Kavas (2016) yüksek öğretmen motivasyonunun; Demirtaş ve diğerleri (2019) olumlu okul kültürünün; Yazıcıoğlu (2010) iş doyumunun; Akyol (2008) bireyin kişisel özellikleri ve demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet vb.); Bayramoğlu ve diğerleri (2020) öğretmenlerin stresle mücadele yönteminin; Demir (2008), okul ikliminin; Özgenel ve Aktaş (2020) yöneticilerin liderlik stillerinin; Naktiyok ve İşcan (2019), örgütsel desteğin; Han ve Aydın (2019), veli ile ilişkilerin öğretmen performansında etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmen performansı üzerinde etkili olan faktörler olduğu gibi öğretmen performansının çıktılarının da bazı değişkenler üzerinde etkili olduğunu söylemek

mümkündür. Panda ve Mohanty (2003), Leigh ve Mead (2005), Morgan ve diğerleri (2014), öğretmen performansının öğrenci başarısı üzerindeki etkisine; Seyidoğlu (2020), öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğine (yenilikçi, aktif, yaratıcı ve rekabetçi); Özdemir ve Yirmibeş (2016) ve Doğan ve Çelik (2019) okulun amaçlarına/hedeflerine ulaşmasına; Özgenel ve Mert (2019) okul etkililiğine; Bektaş (2013) öğrenci niteliğine olumlu yönde etkisinin olduğu dile getirmişlerdir.

Öğretmen performansını etkileyen ve bu performanstan etkilenen faktörler kadar bu performansın belirlenmesi/ölçülmesi de bir o kadar önem arz etmektedir. Performans değerlendirme kavramı, örgütün önceden belirlemiş olduğu ölçütler kapsamında, işgörenlerden üst düzey verimlilik hedeflenerek, işgören çalışmalarının somut verilere dayalı ölçülmesi olarak tanımlanabilir (Bozan, 2017). Bu ölçüm ise gelişigüzel bir şekilde gerçekleştirmekten öte sistematik bir yaklaşım gerektirir. Çakmak (2006) bu süreci beş basamakta (Mevcut durumu belirleme, Misyon oluşturma, Amaç ve hedefleri belirleme, Performans kriterlerini oluşturma, Ölçme ve değerlendirme) oluştururken, Robbins ve diğ. (2015) bu sürecin basamaklarını;

- *Performans standartlarını belirleme,*
- *Standartlar ve hedefler arası ilişkiyi gerçekleştirme,*
- *Performans ölçme,*
- *Performansı belirlenen standartlara göre açıklama,*
- *Değerlendirmeyi çalışanlar ile paylaşma,*
- *Değerlendirmeye ilişkin düzeltici ve geliştirici eylemleri planlama şeklinde sıralar.*

Görüldüğü üzere öğretmen performansının belirlenebilmesi/ölçülebilmesi için öncelikle bir amacın, bu amaca ilişkin standartların belirlenmesi ve bu standartlar üzerinden değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda MEB 2006 yılında “Okulda Performans Yönetim Modeli” ni uygulamaya koyarak klasik uygulamalar yerine çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme yöntemine geçiş yapmıştır. Bu modele dayalı olarak 2014 yılında dört yılını dolduran okul müdürlerine performans değerlendirme sistemi kullanılmıştır. İlk başta aday öğretmenlere ilişkin uygulanan performans değerlendirme sistemi, 2015-2016 yılında tüm öğretmenlere genelleyerek uygulanması planlanmış (Dilbaz Sayın, 2017), ön uygulamaları gerçekleştirilmiş olsa da sonraki yıllarda uygulama şansı bulamamıştır.

Bu doğrultuda gerçekleştirilen önemli çalışmalardan biri de MEB’in 2006 ve 2017 yıllarında çıkarmış olduğu “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” metni olup bu metin

ile öğretmenlik mesleğine ilişkin referans sağlayacak bir metin ortaya konulmaya çalışılmış ve bu metnin kullanılacağı yedi alandan birinin de performans değerlendirme olacağı vurgulanmıştır. 2017 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde metnin üç yeterlik alanı, 11 yeterlik ve 65 yeterlik göstergesinden oluşturulduğu görülmektedir. Mesleki yeterlik alanına ilişkin yeterlik ve yeterlik göstergeleri aşağıda Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Mesleki Yeterlilik Alanı ve Yeterlik Göstergeleri

YETERLİK ALANI: MESLEKİ BİLGİ	
Yeterlikler	Yeterlik Göstergeleri
ALAN BİLGİSİ	Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.
	Alanındaki temel kuram ve yaklaşımları alanına yansımalarını yorumlar
	Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.
	Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır
ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ	Milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
	Alanının öğretim programını tüm öğeleri ile açıklar.
	Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.
	Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.
	Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.
MEVZUAT BİLGİSİ	Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.
	Alanın öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
	Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.
	Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.
	Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.
	Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.
	Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

Tablo 6’da mesleki bilgi alanının üç yeterlik (alan bilgisi- alan eğitimi bilgisi- mevzuat bilgisi) ve bu yeterliklere ilişkin 16 yeterlik göstergesine yer verilmiştir. Mesleki beceri yeterlik alanı ve bu alana ilişkin yeterlik göstergeleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Mesleki Beceri Alanı ve Yeterlik Göstergeleri

YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ	
EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA	Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar. Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alır.
ÖĞRENME ORTAMLARI OLUŞTURMA	Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar. Öğrencilerle üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur. Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenim ortamları oluşturur.
ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME	Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır. Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile il birliği yapar. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarda etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır. Ölçme ve değerlendirme süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

Tablo 7’de mesleki beceri alanının dört yeterlik (eğitim öğretimi planlama- öğrenme ortamları oluşturma- öğretme ve öğrenme sürecini yönetme- ölçme ve

değerlendirme) ve bu yeterliklere ilişkin 28 yeterlik göstergesine yer verilmiştir. Tutum ve değerler yeterlik alanı ve bu alana ilişkin göstergeler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Tutum ve Değerler Alanı ve Yeterlik Göstergeleri

YETERLİK ALANI: TUTUM VE DEĞERLER	
MİLLİ, MANEVİ VE EVRENSEL DEĞERLER	Çocuk ve insan haklarını gözetir.
	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.
	Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.
	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM	Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.
	Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.
	Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.
	Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olur.
İLETİŞİM VE İŞBİRLİĞİ	Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.
	Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.
	İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.
	Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.
	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.
KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM	Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.
	Mesleğini severek ve isteyerek yapar.
	Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.
	Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.
	Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.
	Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.
	Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.
	Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

Tablo 8’de tutum ve değerler alanının dört yeterlik (milli, manevi ve evrensel değerler- öğrenciye yaklaşım- iletişim ve işbirliği- kişisel ve mesleki gelişim) ve bu yeterliklere ilişkin 21 yeterlik göstergesine yer verilmiştir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde metnin birkaç yönden önem arz ettiği görülmektedir. Öncelikle öğretmenliğe ilişkin tüm yeterlik alanlarına yer vermeye çalışılması metni güçlü kılan özelliklerin başında sayılabilir. Bir diğer önem arz eden nokta öğretmenlik mesleğine bir standart oluşturarak öğretmenlik mesleğine ilişkin gerçekleştirilecek tüm çalışmalara (öğretmen yetiştirme, öğretmen geliştirme, öğretmen performans değerlendirme, hizmet içi eğitim ihtiyaçları...) temel oluşturabilecek olmasıdır.

Performans değerlendirmenin örgüt (okul), yönetici ve çalışanlar (öğretmenler) açısından farklı farklı yararları olduğunu söylenebilir. Örgüt açısından yararları; ast-üst arası iletişimlerin ve ilişkilerin kuvvetlenmesini, çalışanlar arası performans farklılıklarının ortaya konulmasını, çalışanlar arası işbirliğini güçlenmesini, ödüllendirme için dayanak oluşturulmasını (Bayar, 2002) ve örgütsel amaçların şeffaf ve belirgin hale gelmesini sağlar (Grote, 2002). Yönetici açısından yararları; yönetim becerilerinin gelişmesine ve gerçekleştirilen işi ve çalışanın tanınmasını sağlar (Bayar, 2002). Çalışan açısından yararları; performansının yöneticilerce görülmesini (Bayar, 2002), çalışanın kendi performansının farkına varmasını, çalışanın performansı konusunda sorumluluk almasını, kariyer gelişimlerine destek oluşturmaya, çalışanların iş tatmini ve motivasyonlarının artmasını sağlar (Grote, 2002).



2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde meslekte yükselme, okul iklimi ve öğretmen performansına ilişkin gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Meslekte Yükselmeye İlişkin Araştırmalar

Meslekte yükselmeye ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar yurt içi ve yurt dışı araştırmalar şeklinde ele alınarak aşağıda sunulmuştur.

2.7.1.1. Yurt İçi Araştırmalar

Çobanoğlu ve İlkın (2023) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Yenilenen Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkındaki Görüşleri” başlıklı araştırmalarında; öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Denizli ilinde görev yapan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin kariyer basamaklarının ve dolayısıyla kariyer basamakları sınavının gereksiz olduğu, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında çatışmalara yol açacağı; kariyer basamaklarının hizmet yılına göre belirlenmesi gerektiği, katılımcıların kariyer basamakları sınavına karşı oldukları, sınav süresinin yetersiz olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar, kariyer yapısının öğretmenlerin deneyimlerine, aldıkları eğitime ve sorumlulukları dışında yürüttükleri çalışmalara bağlı olarak kariyer yapısının planlanması gerektiği yönünde görüşler belirtmişlerdir.

Gülden ve Kaplan (2023) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği İle İlgili Görüşleri” başlıklı araştırmalarında; Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği ile ilgili görüşleri ve yönetmeliğin ortaya çıkardığı sonuçların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bayburt il merkezinde görev yapan 14 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği’nin beklentileri karşılayamadığı, yönetmelik ile ilgili genel değerlendirmelerin olumlu ve olumsuz olarak eşit sayıda olduğu, yönetmelik doğrultusunda belirlenen eğitimleri yeterli bulan katılımcılar olduğu gibi yetersiz bulan katılımcıların olduğu, yönetmeliğin öğrenci ve veli tutumuna, okul idaresinin tutumuna ve zümre içi tutuma olumsuz etkisi olacağı, fakat yönetmeliğin öğretmenlik mesleğinin kariyer mesleği olması adına önemli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırmalarında; öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Elazığ ilinde görev yapan beş okul yöneticisi, beş uzman öğretmen, beş sınıf öğretmeni ve beş branş öğretmeni olmak üzere toplam 20 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin sınav uygulamasına yerine kıdeme dayalı bir kariyer sistemini gerekli gördükleri; verilen eğitimin ve bu eğitime ilişkin gerçekleştirilen sınavın mesleki gelişim açısından katkı sağlamayacağı; uygulamaya ilişkin kazanımların yetersiz olması ve emekliliğe yansımaması nedeniyle uygulamaya yönelik olumsuz bir algı olduğu; mesleki gelişim odaklı, yüz yüze gerçekleştirilecek hizmet içi eğitimler ve lisansüstü eğitimin kariyer basamakları uygulamalarında yer alması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pınar ve Dönel Akgül (2023) tarafından gerçekleştirilen “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlikte Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmalarında; fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 15 farklı şehirde görev yapan fen bilimleri öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, uygulamanın öğretmenin mesleki gelişimine katkısı olacağı ve motivasyonunu yükselteceği; öğretmenler kariyer basamaklarını olumlu bir uygulama olarak görseler de, bunun sınava dayalı olarak değil de öğretmenin mesleki kıdemine göre gerçekleştirilmesi gerektiği; uygulamanın öğretmenler üzerinde olumsuz durumlar oluşturacağı (ayrıştırma, itibarsızlaştırma, eşitsizlik, ayrıştırma, velinin öğretmen seçimi); uygulama içerisinde (sınav ve eğitim...) birçok eksiklik olduğunu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baş ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yazılı Sınavına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri: Neyi, Nasıl Algılıyor, Yorumluyor ve Öneriyorlar?” başlıklı araştırmalarında; Türkçe öğretmenlerinin uzman öğretmenliğe ve başöğretmenliğe ilişkin algılarını ve öğretmenlik mesleği için tanımlanan bu kariyer basamaklarının ölçme değerlendirilmesinde kullanılan yazılı sınava ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı illerde çalışan 71 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, uzmanlık gerektiren becerileri ölçmede sınavın geçerli ve güvenilir olmadığını; öğretmenlik mesleğinde kariyer ayrımı

yapılmasının mesleğin doğasına uygun olmadığını; kıdemli öğretmenlerin uzman ve başöğretmen arasındaki farkın “deneyim, alan bilgisi, üreticilik ve pedagojik bilgisi” ekseninde ayrıştırılabileceğini; sınavda ele alınan konuların kariyer basamaklarını belirleme yeterliği için hem sınav öncesi alınan uzaktan eğitimin hem de sınavın kapsam, düzey ve nitelik açısından yetersiz olduğunu; uzman ve başöğretmenlik sınavının kılavuzda belirtilen konuları ölçme yeterliği, özellikle kapsam geçerliği ve güvenilirlik açısından oldukça yetersiz olduğunu; Türkçe öğretmenleri özelinde değerlendirildiğinde uygulanan eğitim programı ve yazılı sınavın, uzman sayılabilecek Türkçe öğretmeninde aranan alan bilgisi ve hâkimiyeti, dil bilgisi öğretimi, edebiyat bilgisi, çocuk edebiyatı farkındalığı, dil becerilerinin yeterliği, öğretim ortamı tasarımı, okuma alışkanlığı, yazma becerisi gibi yeterlikleri geliştirme ve değerlendirme konusundaki beklentileri karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tokgöz ve Tokgöz (2022) tarafından gerçekleştirilen “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavına Yönelik Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmalarında; beden eğitimi öğretmenlerinin sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Elazığ ilinde göre yapan 109 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, beden eğitimi öğretmenlerinin sınav kaygı düzeylerinin düşük olduğu; cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaygı düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüş olup; yaş, meslek yılı ve medeni durum değişkenlerine göre anlamı farklılık tespit edilmemiştir.

Alpaslan ve Damalı (2022) tarafından gerçekleştirilen “Relations Of In-Service Science Teachers’ Career Motivation With Demographic Variables (Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kariyer Motivasyonlarının Demografik Değişkenlerle İlişkisi) başlıklı araştırmalarında; fen bilimleri öğretmenlerinin kariyer motivasyonları ile demografik değişkenler (cinsiyet, okul yeri ve mesleki deneyim) arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Muğla ilinde görev yapan 136 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, fen bilgisi öğretmenlerinin kariyer motivasyonlarının orta düzeyde olduğu; cinsiyet değişkeni açısından uzmanlık, zorluk, sosyal etki, yedek kariyer alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık; okul yeri değişkeni açısından zorluk, sosyal statü, sosyal baskı, sosyal eşitliği sağlama, sosyal katkı, öğrencilerin geleceğini belirleme ve önceki deneyimler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar; mesleki

deneyim açısından sadece iş güvencesi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Ölmez Çağlar (2022) tarafından gerçekleştirilen “Career Motivations As Sources Of Teacher Identity İn Foreign Language Education (Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Kimliğinin Kaynağı Olarak Kariyer Motivasyonları) başlıklı araştırmalarında; İngilizce öğretmen adaylarının bir kariyer olarak öğretmenliği seçme motivasyonlarını ve öğretmen kimliklerini belirlemeyi ve kariyer motivasyonlarının öğretmen kimliklerini ne ölçüde öngördüğünün ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmada örneklem Türkiye’de bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği eğitim programından mezun olan 271 lisans öğrencisi ile oluşturulmuştur. Araştırma nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen kimlik düzeylerinin birinci sınıftan son sınıfa kadar dört sınıf düzeyinin her birinde düzenli bir artış gösterdiği; kariyer motivasyonlarının öğretmen kimliğindeki varyansın önemli bir oranını açıkladığını; kariyer motivasyonlarının sırasıyla yetenek, içsel kariyer değeri ve çocuklarla/ergenlerle çalışmanın öğretmen kimliğinin en güçlü üç pozitif yordayıcısı olduğu; bunları takiben aileye ayrılan zaman ve yedek kariyer öğretmen kimliğini olumsuz yordadığı sonucuna varılmıştır.

Kaplan ve Gülcan (2020) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması” başlıklı araştırmalarında; Türkiye’de öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin maarif müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün örnekleme, Hatay ilinde görev yapan 372 öğretmen tabakalı örneklem yoluyla; araştırmanın nitel bölümünün çalışma grubu, Hatay ilinde görevli 21 maarif müfettişi, 20 okul yöneticisi, 20 branş öğretmeni ve 20 sınıf öğretmeni ile maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenin mesleki gelişimine ve içsel motivasyonuna katkı sunabileceği; kariyer basamaklarının yeniden düzenlenmesinin öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunabileceği; kariyer basamaklarının, “aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen” şeklinde sıralanması gerektiği; öğretmen kariyer basamaklarında ilerlemede farklı ölçütlerin (denetim sonuçları, merkezi sınav sonuçları, lisansüstü eğitim yapması....) kullanılması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır

Diktaş Yılmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen “Öz Yeterlilik ve Kariyer İlişkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde; öğretmenlerin öz yeterlik ve kariyer ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul Pendik ilçesinde

görev yapan 755 öğretmen, 90 müdür yardımcısı ve 80 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırma sonunda eğitimcilerin öz yeterlik algılarının kariyer basamaklarına göre medeni durum değişkeninde anlamlı bir fark tespit edilmemişken; cinsiyet, kıdem, mezuniyet düzeyi, kariyer hedefi ve yaş değişkenlerine göre anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu; okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının öz yeterlik düzeyleri oldukça yüksek ve ortalamanın üzerinde iken öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ortalamanın altında kaldığı; mezun oldukları eğitim durumuna göre incelendiğinde yüksek lisans mezunlarının öz yeterlik düzeyinin lisans mezunlarına göre daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Erus ve Zeren (2017) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kariyer Uyumları” başlıklı araştırmalarında; öğretmenlik eğitimi (pedagojik formasyon) alan adayların kariyer uyumlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi ve farklı kariyer uyum puanına sahip öğretmen adaylarının kariyer uyumlarına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 260 öğretmen adayı ile oluşturulmuştur. Araştırma sonunda, kariyer uyum puanı yüksek olan öğretmen adayları meslek seçimini bilinçli ve gönüllü gerçekleştirmişken, kariyer uyum puanı düşük olan öğretmen adaylarının çoğunun üniversiteye giriş sırasında aldıkları puana bağlı olarak mesleklerini tercih ettikleri; her iki grup için pedagojik formasyon eğitimi kursuna katılma sebebi, öğretmenlik mesleğini sevmeye ve gelecekte “pedagojik formasyon eğitimi” belgesine ihtiyaç duyabileceklerini düşündükleri; öğretmen adaylarının neredeyse tamamının gelecekte öğretmen olmayı planladığı, devlet okuluna atanmayı ve maddi sıkıntıları ise kariyer engelleri olarak gördükleri; öğretmen adayları için en önemli destek kaynağının aileler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cımbız ve Küçüker (2015) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasının Okuldaki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırmalarında; farklı kariyer basamaklarında yer alan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okullardaki etkilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Tokat ilinde görev yapan altı uzman öğretmen, altı öğretmen ve altı stajyer öğretmen oluşturmuştur. Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, katılımcıların çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinde kariyer planlamasını gerekli görmekle birlikte uygulamanın devam ettirilmesi gerektiğini; uygulamanın, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmenlerin motivasyonu açısından olumlu; eğitim öğretim, öğretmen veli ilişkileri,

öğretmenler arasındaki ilişkiler ve mesleki paylaşım ve dayanışma açısından olumsuz; ast üst ilişkileri açısından ise etkisinin olmayacağını görüşünde oldukları görülmüştür.

Göksoy ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmalarında; 2005 yılından beri yürürlükte olan öğretmenlik kariyer basamaklarından uzman öğretmenlik uygulamasını okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 62 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, okul yöneticilerinin uygulamaya sıcak bakmadıkları, uygulanan ölçütleri yeterli görmedikleri; uygulamanın öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağladığını, ücret artışının önemli bir özendirici olduğu; okul yöneticilerinin uzman öğretmenlerden her noktada yetkinlik sunmalarını bekledikleri; uzman öğretmenler seçiminde çeşitli ölçütlerin (alan bilgisi, mesleki kıdem...) yer alması gerekliliği vurgulanmıştır.

Kazoğlu (2014) tarafından gerçekleştirilen “MEB Öğretmen Kariyer Basamakları Yükselme Sisteminin Yeniden Yapılanmasına Yönelik Nitel Bir Çalışma” başlıklı yüksek lisans teziyle; öğretmen ve yöneticilerin kariyer basamakları yükselme sistemindeki sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, çeşitli branşlardan seçilen 10 okul müdürü ve 26 öğretmen ile oluşturulmuştur. Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda sınavın puanlamaya etkisinin artırılması ve azaltılmasına ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğu; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınavın alan sınavını da içermesi gerektiği; öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun öğretmenlerin süreç içerisinde elde ettikleri başarıların ek puan getirmesi gerektiği; sınav şartı olarak belirli yıl çalışma şartının olması gerektiği; katılımcıların çoğunun belirlenen kariyer basamaklarını (öğretmen-uzman öğretmen-başöğretmen) uygun bulmasının yanı sıra kariyer basamaklarının artırılmasını isteyenlerin olduğu gibi azaltılmasını isteyenlerin olduğu; yükselme için farklı alternatif yükselme yolları sunulsa da belirli bir çalışma yılı üzerine sınav uygulamasının ön plana çıktığı; kariyer basamaklarının her basamağında çalışılması gerektiği; ünvan değişikliğinin maaş artışını da beraberinde getirmesi gerektiği; lisansüstü eğitimin sınav muafiyeti getirmesi gerektiğini düşünenler olduğu gibi değerlendirme puanına ek puan getirmesi gerektiğini düşünenlerin olduğu; ünvan alacak öğretmen sayısının kısıtlanmaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgin (2014) tarafından gerçekleştirilen “Kariyer Basamakları Sistemine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans

tezinde; kariyer basamakları sistemi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arası bir ilişki olup olmadığı ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapan 161 öğretmen ve 91 uzman öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonunda kariyer basamakları sistemi ile örgütsel bağlılık düzeyleri arası anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tosun ve Sarpkaya (2014) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmalarında; öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Aydın iline bağlı iki (Nazilli ve Karacasu) ilçede görev yapan 25 yönetici ve 320 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonunda, uygulamaya ilişkin görüşlerin en yüksek olduğu boyut “akademik başarı” boyutu; en düşük olduğu boyut “sosyal faaliyetler” olduğu; uygulamaya ilişkin erkek katılımcı görüşlerinin, kadın katılımcılara göre daha olumlu olduğu; “kariyer basamakları uygulaması” alt boyutunda uzman öğretmen görüş ortalamasının, öğretmen görüş ortalamasından daha yüksek olduğu: “sosyal faaliyetler” alt boyutunda öğretmen katılımcıların maddelere katılma düzeyi, uzman öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksek olduğu; yöneticilerin, kariyer basamakları uygulaması boyutundaki maddelere katılma düzeyi, öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Gündüz (2013) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Kariyer Geliştirmelerinde Müdürlerin Liderlik Rolünün İncelenmesi” başlıklı araştırmasıyla; müdürlerin öğretmenlerin kariyer gelişimine yönelik liderlik rollerini ne ölçüde yerine getirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yapan 80 yönetici ve 313 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonunda, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürler, öğretmenlerin kariyer geliştirmelerindeki liderlik rollerini “ara sıra” düzeyinde yerine getirdikleri; yönetici ve öğretmen algılarında, kıdem ve görev değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmek ile beraber, hizmet içi eğitim ve ödül değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bakioğlu ve Banoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlikte Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Metaforlar ve Sosyal Ağ Analizi Yöntemiyle İncelenmesi” başlıklı araştırmalarıyla; öğretmenlikte kariyer basamakları uygulaması ve bu uygulamaya ilişkin görüşlerin metaforlar aracılığı ile toplanması ve bu görüşler ile okuldaki sosyal ağ yapıları arasındaki ilişkinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ortaöğretim kurumlarında görev

48 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması için üretilen metaforların “ışık kaynağı” temasında toplanıp, en sık kullanılan imgenin “mum” olduğu; uzman öğretmenlik basamağı için ön plana çıkan metaforların “boş ünvan” ve “çıkarcılık” kodları olduğu; başöğretmenlik basamağına ilişkin farklı metaforların kullanıldığı; uygulamanın geneline ilişkin değerlendirmelerde “plansızlık” ve “eksiklik” temalarının ön plana çıktığı; sosyal ağ analizi sonuçlarında öğretmenlik kariyer basamağı ile başöğretmenlik kariyer basamağına ilişkin ortak duygu ve düşünceler arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; iletişim halinde olan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin duygu ve düşünceleri arasında zayıf da olsa anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bakan (2013) tarafından gerçekleştirilen “Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans teziyle; eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Samsun iline bağlı (Atakum, Bafra, İlkadım ve Kavak) ilçelerde görevli 704 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına az düzeyde katıldıkları; gerçekleştirilen uygulamanın hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar barındırdığı; öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşlerin kıdem, kariyer basamağındaki ünvan, çalışılan ilçe değişkenlerine göre anlamlı fark görülürken, cinsiyet, çalışılan kurumun türü, eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Canpolat (2011) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler” başlıklı yüksek lisans teziyle; kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılıkla olan ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Elazığ ili ve ilçelerinde görevli 427 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonunda, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından “orta düzey” de kabullenilmiş olduğu; uygulamanın, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağladığını; öğretmenler arasındaki rekabeti artırdığı; kariyer basamaklarında geçerli ölçütlerin yetersiz olduğu; uzman öğretmenlerin içsel motivasyonlarının, öğretmen statüsünde olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu; öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırdığı; uzman öğretmen ünvanındaki öğretmenlerin, öğretmen ünvanındaki öğretmenlere göre duygusal bağlılık düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüştür.

Altunışık (2010) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerinin Eğitim Kurumlarındaki Kariyer Yönetimi Uygulamalarına Yansıması Üzerine Öğretmen Algıları” başlıklı yüksek lisans teziyle; ilköğretim okulu öğretmenlerinin kariyer hedeflerinin eğitim kurumlarındaki kariyer yönetimi uygulamalarına yansıması üzerine öğretmen algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde görevli 423 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin kariyer hedeflerini belirleme düzeyleri cinsiyet ve branş değişkenlerinde anlamlı bir farklılık göstermezken, hizmet yılı değişkeninin tüm alt boyutlarında ve kurum tipi değişkeninin üç alt faktöründe anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme değişkeni açısından, kişisel eğitim ve geliştirme ile kurum yönlendirme ve destek boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilirken, kişisel motivasyon boyutunda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Deniz (2009) tarafından gerçekleştirilen “Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” başlıklı yüksek lisans teziyle; kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonu üstündeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Tekirdağ ilinde görev yapan 205 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin çoğunluğunun kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin kendini geliştireceği; öğretmenler arası iletişim ve çalışma motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini sonucuna ulaşılırken; bu görüşlerin cinsiyet, mezuniyet durumu, branş, yönetici olup olmama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Zeyrek (2008) tarafından gerçekleştirilen “Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans teziyle; 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı’na giren öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul ilinde görev yapıp, sınava katılan 350 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, sınava katılan öğretmenlerin toplam başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra devamlılık bağlılığı yüksek öğretmenlerin gerçekleştirilen sınavda diğer öğretmenlere göre daha başarısız sonuçlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin kariyer basamakları yükselme sınavı başarıları ile bazı demografik değişkenler (cinsiyet, meslek değiştirme isteği durumu, aylık gelir yeterlik algısı durumu, hizmet içi eğitime katılma durumu) açısından anlamlı farklılıklar görülürken; bazı demografik değişkenler (medeni

durum, yaş, eğitim kurumu türü, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, ek iş yapma durumu, eşlerinin çalışma durumu, mesleklerini seçme durumu) açısından ise anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Urfalı (2008) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri: Eskişehir Örneği” başlıklı yüksek teziyle; ilköğretim ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sisteminde değerlendirme ölçütlerine ve uygulama sonuçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Eskişehir ilinde görev yapan 1022 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenler değerlendirme ölçütleri içerisinde kıdem, etkinlikler ve hizmet içi eğitim çalışmalarına olumlu yaklaşırken, sınav ve sicil notu ölçütlerini uygun bulmamışlardır. Cinsiyet açısından gerçekleştirilen değerlendirmede ise kadın öğretmenlerin kıdem ölçütüne, erkek öğretmenlerin ise uygulama sonuçlarına olumlu yaklaştığı görülmüştür. Kıdem açısından, 16 yıldan fazla hizmeti olan öğretmenlerin 1-5 yıl arası hizmeti olan öğretmenlere göre kıdem ölçütüne daha olumlu yaklaştıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin eğitim ve sınav ölçütüne, uzman öğretmenlerin sınav ve uygulama sonuçlarına, lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise kıdem, eğitim ve etkinlikler ölçütüne olumlu yaklaştıkları görülmüştür.

Kaya (2007) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Elazığ İli Örneği” başlıklı yüksek lisans teziyle; ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Elazığ ilinde görev yapan 49 yönetici ve 398 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, kariyer basamakları yükselme sistemine ilişkin görüşlerin cinsiyet, hizmet yılı, eğitim durumu, branş, kariyer sınavına girme, mezun olunan lisans programı ile çalıştıkları branşın uygunluğu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülürken; görev yapılan kurum, görev türü değişkenleri açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca, kariyer basamakları yükselme sisteminin öğretmene verilen değeri gösterdiğine, öğretmen kalitesini yükselteceğine, öğretmen kalitesi adına gerekli olduğuna, uzman ve başöğretmen olmak için kıdemın yeterli bir ölçüt olduğuna, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin uzman ünvanı almalarına ilişkin görüşlerin düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Ural (2007) tarafından gerçekleştirilen “Kariyer Basamaklarında Yükselme Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans teziyle; öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Bolu ilinde görev yapan 223 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin büyük bir bölümünün uygulamaya ilişkin farklı hususlarda (öğretmenin saygınlık, tanınma ve başarılı olma, sosyal statüsünü yükseltme, öğretme sürecindeki etkililiğini arttırma, iş doyumunu artırma, mesleki gelişimine imkan sağlama, aidiyet duygusunun gelişmesini destekleme, yetenek ve becerilerini kullanma fırsatı sağlama, eğitim çalışanları arasındaki eşitlik ilkesinin uygulanmasını sağlama, derecelendirmede siyasi kadrolaşmaya, öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı sağlama, öğretmenler arasındaki mesleki paylaşmayı sağlama ve öğretmenleri sınava hazırlamak için özel kurs ve dersane gibi yerlerde eğitim alma arayışı...) olumsuz düşünceye sahipken; öğretmenlerin büyük bir bölümü uygulamaya ilişkin bazı hususlarda (öğretmenlik mesleğine dinamizm kazandıracağı, öğretmenin mesleki yükselmesine imkan sağlayacağı ve öğretmenin kariyer geliştirme konusunda güdülenmesini arttıracığı konularında) olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya konmuştur.

Taşkaya (2007) tarafından gerçekleştirilen “Eğitimde Niteliğin Artırılması ve Öğretmenlerin Statüsünün İyileştirilmesinde Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi: Konya İli Örneği” başlıklı doktora teziyle; öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları uygulamasının eğitimin niteliğine ve öğretmen statüsüne etkisini farklı görüşler (müfettiş, öğretmen ve okul yöneticilerinin) doğrultusunda belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Konya iline bağlı ilçelerde (Ahırlı, Akören, Altınekin, Beyşehir, Emirgazi, Selçuklu ve Seydişehir) görev yapan 915 öğretmen oluştururken; araştırmanın çalışma grubunu, 10 öğretmen, beş uzman öğretmen, üç başöğretmen, yedi okul yöneticisi ve beş ilköğretim müfettişi oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasının eğitimin niteliğine olumlu etkileri olacağına az düzeyde; öğretmenlerin statüsünü az düzeyde arttıracığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmede esas alınan ölçütler ve oranlara orta düzeyde; öğretmenlik kariyer basamakları yapılanmasına yönelik öneriler orta düzeyde kabul görmüştür. Öğretmenlik kariyer basamakları yapılanması, eğitimin ve öğretmenlerin niteliğini olumlu ve olumsuz biçimde etkileyeceği fakat bu etkinin ağırlıklı olarak olumlu olacağı; öğretmenlerin statüsünü az ama olumlu etkileyeceği; kariyer basamaklarında yükselme ölçütlerinden “Eğitim” ve “Etkinlikler” başlığı altında yer alan ölçütlerin daha çok kabul görürken, özellikle

“Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı” ve “Sicil Notu” ölçütlerinin kabul görmediği görülmüştür.

Kurt (2007) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasına Yükladikleri Anlamlar” başlıklı yüksek lisans teziyle; öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yükladikleri anlamların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanı çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 138 öğretmen ile oluşturulmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ilişkin yükladıkları anlamların sırasıyla; adaletsiz, gereksiz, ayrımcı, gerekli, yetersiz, motive edici ve geliştirici şeklindedir. Öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik uygulamaya ağırlıklı olarak adaletsiz ve ayrımcı atıflar yaptıkları görülmüştür.

Artan (2007) tarafından Gerçekleştirilen “Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı: Ortaöğretim Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde Nitel Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans teziyle; ortaöğretim okulu öğretmenlerinin 2005 Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Anadolu yakasında görev yapan 96 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin sınava giriş nedenlerinin başında maaşlara yansıyacak zam gelirken, sınav içeriğinin öğretmenin yeterliliğini ölçmede yetersiz olduğu, uzmanlık için gerekli belgeler ve değerlendirme komisyonu görevleri hususunda karmaşıklık olduğu, öğretmenlerin sınav uygulamasındaki sicil notu sonuçlarının değerlendirme içinde kullanılmasına olumsuz baktıkları görülmüştür.

Aydın (2007) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlik Mesleğindeki Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Bu Görüşlerin Bireysel Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans teziyle; öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, İzmir ili Bornova ilçesinde görev yapan 330 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, ölçeğin tüm alt boyutlarında öğretmen görüşlerinin “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinde cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülürken, medeni durum, kurum, branş ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Turan (2007) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Çalışma Statülerine Göre Yeteneklerinin İncelenip, Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans teziyle; öğretmenlerin, kariyer basamaklarında

yükselmelerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Sivas ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 532 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları; uzman öğretmenlerin bütün alt yeterlilik alanlarında ve ana yeterlilik alanında ortalama puanlarının öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür.

Sağ (2004) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Kariyer Geliştirme Hakkındaki Görüşleri ve Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Halinde Düzenlenmesi” başlıklı yüksek lisans teziyle; öğretmenlerin kariyer, kariyer planlama ve kariyer geliştirme ile ilgili görüşlerine yer verilerek, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde düzenlenmesine dayanak oluşturacak verilere ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Ankara ili Büyükşehir sınırları içerisinde Anadolu liselerinde görev yapan 245 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin kariyer basamakları sıralamasını (öğretmen- uzman öğretmen- başöğretmen) uygun gördüğü; basamaklar arası geçişte en önemli kriter olarak kıdem gösterilmekle birlikte yabancı dil bilme, lisansüstü eğitim yapma, yayınlanmış eserlere sahip olmanın önemli görüldüğü; öğretmenlerin meslekte yükselmeyi önemsedikleri fakat yükselme için ekstra bir çaba harcamak istemedikleri; öğretmenlerin açık ve objektif bir kariyer geliştirme sürecini, motivasyonu ve işe bağlılığı artırıcı bir unsur olarak gördükleri; kariyer planlaması sonunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanacağı ve bunun bir sonucu olarak öğrenci başarısının artacağını düşündükleri; öğretmenler arası huzursuzluk yaratacağı hususunda ise kararsız oldukları görülmüştür.

Ereş (2004) tarafından gerçekleştirilen “Milli Eğitim Bakanlığında Kariyer Yönetimi” başlıklı doktora teziyle; Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde bireysel ve örgütsel kariyer yönetimi uygulamalarının analitik bir yaklaşımla incelenmesi ve açıklanması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde görevli tüm şube müdürü ve daire başkanlarından 354 yönetici oluşturmuştur. Araştırma sonunda, yöneticilerin örgütsel yönetim süreci, örgütsel kariyer planlama ve örgütsel kariyer geliştirmeye ilişkin algılarının yüksek olduğu; görüşlerin görev grubu değişkenine göre farklı olduğu, daire başkanlarının şube müdürlerine göre daha olumlu bir tutum içinde oldukları; yöneticilerin Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde, kariyer yönetim sisteminin uygulanmadığını düşündükleri görülmüştür.

2.7.1.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Žvegljč Mihelič ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen “Motivations For Choosing A Career And The Expectations Of Serbian And Slovenian Preschool Teachers Of Their Own Career Development (Kariyer Seçme Motivasyonları ve Sırp, Sloven Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kariyer Gelişimlerine İlişkin Beklentileri)” başlıklı araştırmalarıyla; Sloven ve Sırp okul öncesi öğretmenlerinin bu mesleği seçme nedenleri, farklı motivasyonlara sahip okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini bir kariyer olarak nasıl algıladıkları, kariyer gelişimleri üzerinde hangi faktörlerin etkili olduğu ve kariyer ile ilgili ne gibi beklentileri olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Sırbistan ve Slovenya’da görev yapan 289 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonunda, okul öncesi öğretmenliğini kariyer mesleği olarak seçmedeki baskın motivasyonlarında, okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe bakış açılarında, kariyer gelişim faktörlerini belirlemelerinde, kariyer beklentileri ve planlarının önemli bir rol oynadığını; hem Sloven hem de Sırp okul öncesi öğretmenleri arasında eğitim mesleğini seçerken fedakar ve profesyonel güdülerin hakim olduğu; her iki ülkedeki okul öncesi öğretmenleri genellikle mesleklerini bir kariyer olarak gördükleri; her iki ülkede de ağırlıklı olarak içsel ve özgecil güdülere sahip okul öncesi öğretmenlerinin, eğitimde bir kariyer seçmek için basit güdülere sahip olanlardan daha fazla bu mesleğe değer verdikleri; her iki ülkede de baskın içsel ve özgecil güdülere sahip okul öncesi öğretmenlerinin kariyer gelişimindeki en önemli faktörlerinin yeterlilik, hırs, iletişim becerileri ve eğitime hazır olma gibi kendi inisiyatifleri ile ilgili olduğu; her iki ülkede de okul öncesi öğretmenleri, kariyer gelişiminde önemli faktörler olarak iş deneyimi, yaşam süresi ve yönetim becerilerinin yanı sıra liderlik etme arzusunun olduğu; Sloven okul öncesi öğretmenleri arasında, cinsiyetin de kariyer gelişimlerinde bir faktör olarak ön plana çıktığı; yaygın içsel ve özgecil güdülere sahip öğretmenlerin kariyer beklentileri veya planlarının ağırlıklı olarak sürekli mesleki gelişim, mesleki derneklere katılım ve ulusal ve uluslararası bağlamlarda araştırma açısından kendi mesleki gelişimlerini sağlamaya çalıştıkları görülmüştür.

Santoso (2021) tarafından gerçekleştirilen “Career Guidance Of Vocational School Teacher (Meslek Lisesi Öğretmeninin Kariyer Rehberliği)” başlıklı araştırmasıyla; meslek lisesi müdürlerinin gerçekleştirmiş olduğu kariyer rehberliği etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 54 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, müdürlerin öğretmenleri motive etme ortalamasının yeterince iyi olduğu; öğretmenlerin yetiştirilmesi/yükseltilmesine ilişkin ortalamaların oldukça iyi

olduğu; müdür tarafından sağlanan eğitime devam olanaklarının oldukça iyi olduğu; genel ortalamanın da aynı şekilde oldukça iyi olduğu görülmüştür.

Borbely ve Olah (2021) tarafından gerçekleştirilen “Examination Of Personality Dimensions Determining The Career Motivation Of Trainee Teachers (Stajyer Öğretmenlerin Kariyer Motivasyonlarını Belirleyen Kişilik Boyutlarının İncelenmesi)” başlıklı araştırmalarıyla; beden eğitimi öğretmen adaylarının ve diğer öğretmen adaylarının kariyer motivasyonlarının ve gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, öğretmenlik eğitimi alan ve yaş ortalaması 21.93 olan 244 öğretmen adayı oluşturmuştur. 244 öğretmen adayının %56,6’sını beden eğitimi öğretmen adayları oluştururken, %43,4’ünü diğer branş öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonunda, eğitimde geçirilen süre boyunca öğretmen adaylarının öğretmenlik kariyerine bakış açılarının değiştiğini, motivasyonlarının ve dolayısıyla kariyer çekiciliğinin azaldığı; Beden eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin diğer branş öğretmenlerine göre risk almaya daha istekli, daha sosyal, daha dışa dönük ve duygusal olarak daha kararlı ve çeşitli uyaranlara daha sakin tepki verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Grönqvist ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen “Teacher Career Opportunities And School Quality (Öğretmen Kariyer Fırsatları ve Okul Kalitesi)” başlıklı araştırmalarıyla; İsveç’te gerçekleşen öğretmen kariyer reformunun etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler 2010-2016 yılları arasında resmi okullarda görev yapan öğretmenlere dayalı olarak toplanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen kariyer reformunun getirmiş olduğu ücret artışının yetenekli öğretmenleri teşvik ettiği; okullar içinde yüksek ücret alan öğretmenlerin terfi etme olasılıklarının daha yüksek olduğu; okul müdürlerinin reform amaçları doğrultusunda en yetenekli öğretmenleri terfi ettirdiği; öğretmen kariyer reformunun öğretmenlerin meslekte kalmalarını teşvik ettiği; performansa dayalı terfilerin yükselme için önemli bir araç olduğu görülmüştür.

Ramdhani ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen “Teacher Career Success With Strengthening Innovativity, Training Effectiveness And Personality (Öğretmen Kariyer Başarısı İle Yenilikçilik, Eğitimin Etkililiği ve Kişilik)” başlıklı araştırmalarıyla; bağımsız değişkenler olan yenilikçilik, eğitimin etkililiği ve kişilik arasındaki ilişkinin hem bağımsız hem de bağımlı değişken olan öğretmen kariyer başarısı ile birlikte incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada örneklemini, 367 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, yenilik ve öğretmen kariyer başarısı arasında pozitif bir ilişki; eğitim etkinliği ile öğretmen kariyer başarısı arasında pozitif bir ilişki; kişilik ile öğretmen

kariyer başarısı arasında pozitif bir ilişki; yenilik ve eğitimin etkililiği ile öğretmen kariyer başarısı arasında pozitif bir ilişki; öğretmen kariyer başarısı ile birlikte yenilik ve kişilik arasında pozitif bir ilişki; eğitim etkinliği ve kişilik ile öğretmen kariyer başarısı arasında pozitif bir ilişki; yenilik, eğitim etkinliği ve öğretmen ile birlikte kişilik arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

McMacus (2018) tarafından gerçekleştirilen “Teacherpreneurism: Impact On Teachers’ Career Satisfaction (Öğretmen Girişimciliği: Öğretmenlerin Kariyer Memnuniyetine Etkisi)” başlıklı doktora teziyle; öğretmen kariyer memnuniyetini çevreleyen karmaşık sorunları inceleme ve öğretmenlik mesleğini yükseltebilecek ve daha az öğretmenin alandan ayrılmasını sağlayacak faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiş olup, nitel veriler 72 çalışmayı içeren doküman analizi; nicel veriler ise nitel verilere ilişkin sayısal sonuçlar elde etmek için 500’den fazla öğretmene anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen girişimcilerin kendilerini, politika çalışmalarına katılan, paydaşlar arasında bir bağlantı görevi gören, mentörlük yapan ve mesleki gelişime liderlik eden, hibrit liderlik rollerine sahip olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmen girişimcilerin istekleri içerisinde, yetki düzeylerinin belirlenmesi, sınıfın ötesinde bir etkiye sahip olmanın takdir edilmesi, liderlik ihtiyaçlarının karşılanması ve siyasi arenalarda gezinme gibi profesyonellerin benimsediği güven ve kontrol örnekleri ön plana çıkmıştır. Öğretmen girişimciliğinin öğretmen kariyer tatminini önemli ölçüde yordayıp yordamadığını değerlendirmek için gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretmen girişimciliğinin öğretmen kariyer doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen girişimciliği ile öğretmen iş tatmini ve öğretmen girişimciliği ile işle ilgili akış arasında önemli bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen girişimciliğinin meslekte kalma niyetindeki değişkenliğin önemli bir kısmını açıklamadığı görülmüştür.

Furner ve McCulla (2018) tarafından gerçekleştirilen “An Exploration Of The Influence Of School Context, Ethos And Culture On Teacher Career-Stage Professional Learning (Okul Bağlamı, Etikleri ve Kültürünün Öğretmen Kariyer Aşaması Mesleki Öğrenimi Üzerindeki Etkisinin Araştırılması)” başlıklı araştırmalarıyla; okul kültürü öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından ele alınarak, öğretmenlerin kariyerleri boyunca nasıl öğrendiklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 54 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, her okulun etik ve kültürünün, öğretmen mesleki gelişimi için planlanmasını ve katılımını etkileyen ayırt edici bir öğretmen

öğrenme kültürü ürettiği görülmüştür. Öğretmen gelişimi, refahı ve iş tatmininin, etik değerler ve kültürle bütünsel olarak ilişkili olduğu; öğretmen öğrenme doğasının kariyer aşamasına göre değişiklik gösterdiği görülmüştür.

Gubler ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen “An Apple Doesn't Fall Far From The Tree- Or Does It? Occupational Inheritance And Teachers' Career Patterns (Bir Elma Ağaçtan Uzağa Düşmez-Yoksa Öyle Mi? Mesleki Miras ve Öğretmenlerin Kariyer Kalıpları) başlıklı araştırmalarıyla; öğretmenlik kariyer mirasının, bireysel kariyer modelleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, aynı dönemde mezun olmuş üç farklı gruptan (1964-1974-1984) ve en az 15 yıl kıdemi bulunan 999 öğretmen ile oluşturulmuştur. Araştırma sonunda, daha genç gruplarda istikrarlı kariyer olasılığının daha düşük olduğunu varsayımı desteklenmemiştir; annelerin ve babaların kariyer kalıpları ile çocuklarının ilk mesleki seçimleri arasında bir bağlantı olduğunu varsayımı desteklenmiştir; anne ve baba mesleğinin bireyin kariyer örüntüsünün istikrarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu varsayımı için destek olabilecek bir sonuca ulaşılamamıştır.

Stoyanova (2017) tarafından gerçekleştirilen “Bulgarian Teachers' Career Motivators (Bulgar Öğretmenlerin Kariyer Motivasyonları)” başlıklı araştırmasıyla; öğretmen kariyer motivasyon türleri ve bu motivasyonların çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 203 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, özgünlük arayanların kariyer motivasyonu türü, Bulgar öğretmenler tarafından en çok tercih edilen motivasyon türü olmakla birlikte, bunu kişisel gelişim ve istikrar motivasyon türlerinin izlediği; öğretmen kariyer motivasyonlarının sosyal-demografik değişkenler (cinsiyet, uzmanlık, iş deneyimi ve yaş gibi) açısından farklılaştığı ve özerklik motivasyonunun, erkek öğretmenler tarafından kadın öğretmenlere göre daha fazla tercih edilen kariyer motivasyonu olduğu; istikrar motivasyonunun, uzun öğretmenlik deneyimi ve daha yaşlı öğretmenlerle ilişkiliyken, yenilik arayanların kariyer motivasyonu ile daha az ilişkili olduğu; özgünlük motivasyonunun doğa bilimleri ve matematik öğretmenlerine göre okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri tarafından daha güçlü bir şekilde tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Howes ve Delahunty (2015) tarafından gerçekleştirilen “Teachers' Career Decisions: Perspectives On Choosing Teaching Careers, And On Staying Or Leaving (Öğretmenlerin Kariyer Kararları: Öğretmenlik Kariyerlerini Seçmeye Ve Kalmaya Veya Ayrılmaya İlişkin Bakış Açıkları) başlıklı araştırmalarıyla; Avustralya eğitimi bağlamında öğretmen yıpranması ve öğretmeni meslekte tutma konusunda daha bütünsel bir bakış

açının sağlanması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 59 öğretmenlik yapan, 34 öğretmenlik mesleğinde kalma konusunda kararsız olan, 133 Avustralyalı öğretmen ve 40 kariyer değiştirmiş eski öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, kariyerdeki farklı karar noktalarında üç öğretmen grubunun tamamında üç kapsayıcı temanın (kişisel tatmin, pratik düşünceler ve alternatiflerin veya değişimin önündeki engellerin olmaması) ön plana çıktığı; öğretmenleri meslekte tutma stratejileri olarak, meslektaş ilişkilerini geliştirmeyi, iş yükünü ele almayı, iş güvenliği veya esneklik ihtiyaçlarına cevap vermeyi ve öğretim içinde yeni fırsatlar sağlamayı amaçlanması gerektiği ortaya konulmuştur.

Salin (2013) tarafından gerçekleştirilen “PE Teachers Career Intentions (Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kariyer Amaçları)” başlıklı konferans bildirisiyle; Finlandiya'daki beden eğitimi öğretmenlerinin kariyer hedeflerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini 1980-2008 yılları arasında mezun olan 1409 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonunda, beden eğitimi öğretmenlerinin yarıya yakınının meslekten ayrılma niyetinde olduğu; öğretmenlerin çoğunun meslek içinde hareket halinde olduğu, bazı öğretmenlerin ise farklı kariyer (spor eğitmeni, antrenör...) alanları hedefleyerek iş dünyasında kariyer planladıkları; beden eğitimi öğretmenlerinin kötü statü ve çalışma koşulları, iş yükü, yönetim, uzmanlık, meslektaşlar, öğrenciler ve stres nedeniyle meslekten ayrılma niyetinde oldukları; işinden memnun olan ve kendini öğretmenlik mesleğine adanmaların meslekte kalma olasılıklarının 5-6 kat daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Vargas (2012) tarafından gerçekleştirilen “Teacher Careers And Teacher Education: A Brazilian Dilemma (Öğretmen Kariyerleri ve Öğretmen Eğitimi: Brezilya İkilemi)” başlıklı araştırmasıyla; yükseköğretimde kariyer hiyerarşisini, öğretmen oluşumuyla ilgili bazı kariyerlerin lisans öğrencilerinin sosyo-ekonomik profilini ve bu kariyerlerin Brezilya üniversite bağlamındaki konumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, sosyo-ekonomik veriler, 2000'den 2008'e kadar ki süreçte lisans öğrencilerinin ulusal mikro verilerinden elde edilmiştir. Araştırma sonunda, Brezilya'daki kariyerler arasında güçlü bir iç hiyerarşi olduğu ve bunun etkilerini sembolik, kurum içi, istihdam, maaş ve kurumsal terimler açısından ortaya koyduğu görülmüştür.

Wilson ve Deaney (2010) tarafından gerçekleştirilen “Changing Career And Changing Identity: How Do Teacher Career Changers Exercise Agency In Identity Construction? (Değişen Kariyer Ve Değişen Kimlik: Öğretmen Kariyer Değiştiriciler, Kimlik İnşasında Temsilciliği Nasıl Kullanırlar?)” başlıklı araştırmalarıyla; temel

öğretmenlik eğitimi boyunca ve sonrasında ilk öğretmenlik görevine geçerken olgun, yüksek nitelikli bir bilim mezununun takip edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bir vaka çalışması olup, araştırmada biyokimya mühendisliği sürecinde 3 yıl program yöneticisi ve bilim laboratuvarı teknisyeni, ortaokulda 4 yıl dahil olmak üzere ilgili bir doktora ve son iş deneyimine sahip çok iyi nitelikli bir bilim mezunu olan Kim'in mesleki kariyer hikayesi konu edinilmiştir. Araştırma sonunda, Kim'in sorunlu öğrencilerin bazılarıyla iletişim kurmak ve olumlu çalışma ilişkileri kurmak noktasında sürekli bir zorluk yaşamış olduğu ve bunun sonucu olarak bu farklı rolü benimseyemediği görülmüştür. Kim'in ideal ve algılanan kimlik arasındaki tutarsızlıkları olumsuz duygular içerisine girmesine neden olduğu; yetkin veya yetenekli bir öğretmen olduğuna inanmadığı için düşük öz yeterliliğe sahip olduğu gözlemlenmiştir. Kim'in öğrencilerle ilişkilerinin kötü olduğu yönündeki benlik algısı, rolünde stresli ve dolayısıyla duygusal olarak tatminsiz hissetmesine neden olduğu; öğretmenlik mesleğini sunacak çok şeyi olduğuna inansa da, asla olmasını istediği öğretmen tipine asla dönüşemeyeceğine inanmaya başlamasına neden olduğu görülmüştür. Kim doğuştan sahip olduğu özellikleri değiştirebileceğine inanmadığı için akıl hocaları ve öğretmenlerden gelen geri bildirimlere yanıt veremediği; son aşamada Kim'in, öğretmenlik görevinden istifa ederek, öğretmen kimliğini devre dışı bıraktığı ve bu stresli durumdan çekilerek durumu değiştirmeyi seçtiği görülmüştür.

Richardson ve Watt (2005) tarafından gerçekleştirilen “‘I’ve Decided To Become A Teacher’: Influences On Career Change (Öğretmen Olmaya Karar Verdim: Kariyer Değişikliği Üzerindeki Etkiler) başlıklı araştırmalarıyla; bir yıllık başlangıç öğretmenlik eğitimi programında yer alan adayların öğretmenliği kariyer olarak sürdürme kararlarının arkasındaki nedenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini Melbourne Üniversitesi'nde eğitim alan 74 aday oluşturmuştur. Araştırma sonunda adayların öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri beş faktör altında ele alınmıştır. Bunlar; kişisel ve sosyal statü, kariyer uyumu, aile için zaman ayırabilme, önceki yaşantılar ve mali getirilerdir. Bu faktörlere ilişkin görüşlerin çocuk sayısı ve öğrenim durumları değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmezken, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup, erkek ortalamalarının kadın ortalamalarına göre önemli derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Kariyer değişikliğini ve buna eşlik eden öğretmenliğe başlama kararını etkileyen faktörlerin merak uyandıracak kadar karmaşık olması yanı sıra bu nedenler içerisinde ön plana çıkan faktörlerin kişisel nedenler, yakın aile koşullarıyla ilgili nedenler, küresel nedenler ile istihdam istikrarı ve yaşam kalitesi sorunlarıyla ilgili nedenler olduğu görülmüştür.

Young (1995) tarafından gerçekleştirilen “Career Plans And Work Perceptions Of Preservice Teacher (Öğretmen Adaylarının Kariyer Planları Ve İş Algıları) başlıklı araştırmasıyla; öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine giriş nedenlerinin, iş algılarının ve gelecekteki kariyer planlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, lisansüstü eğitim programında eğitim gören 272 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin mesleğe giriş nedenlerinin farklı ve çok sayıda olması yanı sıra ön plana çıkan nedenler; çocuklarla çalışma isteği, geleceği şekillendirme, topluma katkı sağlama, bilgi ve beceri paylaşımı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin gelecek kariyerlerine ilişkin planlarından ön plana çıkan görüşlerin; daha fazla eğitim alma, yöneticiliğe geçiş, üniversitelerde öğretim, yurtdışında eğitim ve seyahat, danışman olma olduğu görülmüştür.

Conley ve diğerleri (1989) tarafından gerçekleştirilen “The School Work Environment And Teacher Career Dissatisfaction (Okul Çalışma Ortamı ve Öğretmen Kariyer Memnuniyetsizliği)” başlıklı araştırmalarıyla; okul çalışma ortamı ile kariyer memnuniyetsizliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, New York eyaletinde 87 okul bölgesinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonunda, yüksek rol belirsizliği ve rutinleştirme seviyelerinin yüksek kariyer bölünmesi seviyeleri ile ilişkili olduğu; hem ilköğretim hem de ortaöğretim okulları için rol belirsizliği ve rutinleştirmenin, kariyer memnuniyetsizliği ile ilişkili olduğu; rutinleştirme ve rol belirsizliğinin, ilkokul ve ortaokullar için memnuniyetsizliğin önemli yordayıcıları olduğu; otorite ne kadar az ve etki yoksunluğu ne kadar büyük olursa, ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin kariyer memnuniyetsizliğinin o kadar fazla olacağı; ne otorite ne de etki yoksunluğunun kariyer memnuniyetsizliği ile ilişkili olmadığı; sadece ilkokullarda iletişimin memnuniyetsizlikle negatif ilişkili olduğu; olumlu denetleyici davranışının, memnuniyetsizliğin anlamlı bir negatif yordayıcısı olduğu; terfi fırsatı hakkında kesinlik ne kadar az olursa, kariyer memnuniyetsizliğinin o kadar fazla olduğu görülmüştür.

2.7.2. Okul İklimine İlişkin Araştırmalar

Okul iklimine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar yurt içi ve yurt dışı araştırmalar şeklinde ele alınarak aşağıda sunulmuştur.

2.7.2.1. Yurt İçi Çalışmalar

Çevik (2022) tarafından gerçekleştirilen “Okulların Örgüt Yapısıyla Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracı Rolü” başlıklı doktora teziyle; ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre okulların örgütsel yapıları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolünün incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Siirt il merkezinde görev yapan 105 yönetici ve 510 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, okul iklimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu; okul iklimine yönelik algıların cinsiyet, ünvan, okul türü ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Çınar (2022) tarafından gerçekleştirilen “Okullardaki Okul İklimi İle Öğretmenlerin Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkileri” başlıklı araştırmasıyla; okullardaki okul iklimi ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Ankara ili Gölbaşı ilçesinde görev yapan 588 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, öğretmenin görevleri değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Akyürek (2020) tarafından gerçekleştirilen “Okullarda Okul İklimi: Temel Eğitim Örneği” başlıklı araştırmasıyla; öğretmenlerin okul iklimi algılarının farklı demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul kademesi) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Ankara ili Sincan ilçesinin ilk ve ortaokullarında görev yapan 409 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin, okullardaki örgüt iklimine ilişkin algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu; örgüt iklimi durumuna ilişkin algıların, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığını görülmüştür.

Şahin ve Atbaşı (2020) tarafından gerçekleştirilen “Olumlu Okul İklimi Oluşturmada Öğretmenin Rolünün İncelenmesi” başlıklı araştırmalarıyla; öğretmenlerin olumlu okul iklimine ilişkin bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Kırşehir il merkezinde görev yapan 107 öğretmen, çalışma grubunu 17

öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür. Okullarda olumlu bir iklim oluşturmak için iletişim ve işbirliğinin olması, her düşünce ve fikre saygı duyulması, ihtiyaçlar, gereksinimler, sorunların rahatça konuşulması, karşılıklı anlayış sergilenmesi, sevgi ve saygı çerçevesi içinde, yardımlaşarak ve paylaşarak, öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri arasında sosyal etkinlik ve sosyal faaliyetlerin sürekli düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karademir ve Örnek (2020) tarafından gerçekleştirilen “Okul İklimi: Anaokulu Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Karşılaştırmalı Bir Araştırma” başlıklı araştırmalarıyla; okul ikliminin çeşitli açılardan (okul iklimini belirleme, etkileyen unsurları inceleme, eğitim-öğretim hizmetlerine olan yansımalarını irdeleme, iyileştirilmesi için gerekli unsurları ortaya koyma) incelenip, değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Eskişehir ilinde görevli 115 öğretmen ve 34 okul yöneticisi oluştururken, çalışma grubu 15 öğretmen ve 3 okul yöneticisi oluşturmıştır. Araştırma sonunda, sağlıklı okul ikliminin oluşumunda yöneticinin kişilik özellikleri yanı sıra yönetim anlayışının önemli olduğu; okul ikliminin öğretmenlere olan doğrudan etkisi çocukları dolaylı olarak yansıtmakta ve sınıfta psikolojik olarak güvenli ve nitelikli eğitim ortamı oluşmasını da sağladığı görülmüştür.

Yüner (2018) tarafından gerçekleştirilen “Okul Yönetişimi İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı doktora teziyle; resmi ortaöğretim kurumları ile özel ortaöğretim kurumlarındaki yönetim düzeyi ile beraber yönetim uygulamaları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşleri aracılığı ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Kayseri iline bağlı Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerinde, özel ve resmi ortaöğretim kurumlarda çalışan 375 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonunda, okul ikliminin hem kamu hem de özel ortaöğretim okullarında yüksek düzeyde algılanmasına rağmen özel ortaöğretim kurumlarında algılanan okul ikliminin kamu ortaöğretim okullarından daha yüksek olduğu; kamu okullarında okul yöneticisinin ulaşılabilir olması, önerileri hayat geçirmeye çalışması ve yeniliklere açık olması öğretmenlerin olumlu okul iklimi algısında etkili olurken, özel okullarda öğretmenlerin başarı odaklılığı ve öğretmenler arası ilişkiler, öğretmenlerin olumlu okul iklimi algılarında daha öncelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinin cinsiyet, kıdem ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılaştığı görülmüştür.

Özen (2018) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Algılarına Göre Okul İklimi: Nitel Bir Çalışma” başlıklı araştırmasıyla; öğretmen algılarına dayalı olarak okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerinden doğan ve okul iklimini olumsuz etkileyen dinamiklerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada çalışma grubunu Kütahya il merkezinde görev yapan 18 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, okul ikliminin pek de olumlu olmadığı; Türk eğitim sisteminin bürokratik yapısının okul müdürünün liderlik becerilerini olumsuz etkilediği ve okul etkililiğini azaltan bir faktör olduğu; eğitim örgütlerinin değişime en açık kurumlar olmaları için geleceğe odaklı bir yönetim anlayışı ile etkin hedef, vizyon, misyon belirlemeleri ve stratejik planlamalar yapmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dilbaz Sayın (2017) tarafından gerçekleştirilen “Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı doktora teziyle; öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin ölçütlerin belirlenmesi ve okul ikliminin ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çalışma grubunu, Çanakkale merkez ilçede görev yapan 126 öğretmen, 17 okul yöneticisi ve 378 öğrenci oluştururken, araştırma örneklemini, 404 okul yöneticisi ve öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algıları okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşurken; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul değişkeninde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; okul ikliminin öğretmen performansını olumlu etkilediği; olumlu okul iklimi algılarına sahip öğretmen ve okul yöneticilerinin yüksek mesleki performansa sahip olduğu görülmüştür.

Canlı (2016) tarafından gerçekleştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi” başlıklı doktora teziyle; öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Adıyaman merkez ilçelerinde görevli 600 öğretmen oluştururken, çalışma grubunu 24 okul müdürü ve 27 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise tüm katılımcıların okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine olumlu bir etkisi olduğu görüşünde oldukları görülmüştür.

Göcen ve Kaya (2014) tarafından gerçekleştirilen “İmam-Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklim Algısı ve Bu Algıya Etki Eden Faktörler: İstanbul Örneği” başlıklı araştırmalarıyla; imam hatip liselerindeki öğretmen ve

yöneticilerinin okul iklimi algılarını belirlemek ve elde edilen verilere göre çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul ilinin farklı ilçelerinde 271 öğretmen ve yönetici ile oluşturulmuştur. Araştırma sonunda, katılımcı görüşlerinin cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüş olup, okul iklimi alt boyutlarından “anlayış gösterme”, “yakından kontrol”, “işe dönüklük”, “moral” ve “samimiyet” boyutlarının sırasıyla okul iklimi üzerinde en etkili faktörler olduğu görülmüştür.

Aydın (2011) tarafından gerçekleştirilen “Özel Okullardaki Okul İkliminin Öğretmen ve Öğrenci Algılarına Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans teziyle; özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının farklı açılardan belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul ili Üsküdar, Kadıköy, Ataşehir ilçelerinde bulunan özel ortaöğretim okullarında görevli 133 öğretmen ve bu okullarda eğitim gören 215 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmen ve öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının birbiriyle benzerlik gösterdiği; en yüksek algının okulun “güvenlik iklimi” ne, en düşük algının ise “öğrenci yönetimi iklimi” ne ilişkin olduğu; öğrenci okul iklimi algılarının; cinsiyet, okudukları sınıf, okulun sosyo-ekonomik çevre düzeyi ve saygınlık değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; öğretmen algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, görev, cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi: Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil İlçeleri Örneği” başlıklı araştırmalarıyla; ilköğretim okullarının örgüt ikliminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde görev yapan 719 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algıları cinsiyet ve görev değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermediği; öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin algılarında yaş değişkenine göre “engellenme” ve “moral” boyutunda; mezun oldukları okul değişkenine göre “çözülme” ve “moral” boyutunda; meslekteki kıdem değişkeni açısından “çözülme” ve “engellenme” boyutunda; okuldaki kıdem değişkenine göre ise “çözülme” ve “yüksekten bakma” boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Kaya (2005) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul İkliminin Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı

yüksek lisans teziyle; ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin, okullarındaki müdürlerin cinsiyetleri açısından okul iklimini oluşturmaya ilişkin davranışları sergilemesine yönelik görüşlerini belirleyip, bu görüşlerin öğretmenlerin farklı özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, İzmir ilinde görev yapan 1244 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, kadın ve erkek ilköğretim okulu müdürlerinin, okul iklimini oluşturma kapsamındaki davranışları genel olarak “orta” düzeyde sergilediği şeklinde görüş belirtirken; öğretmenlerin, kadın ve erkek ilköğretim okulu müdürlerinin, okul iklimini oluşturmak için sergiledikleri davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

2.7.2.2. Yurt Dışı Çalışmalar

Otrebski (2022) tarafından gerçekleştirilen “The Correlation Between Organizational (School) Climate And Teacher Job Satisfaction - The Type Of Educational Institution Moderating Role (Örgütsel (Okul) İklim İle Öğretmen İş Memnuniyeti Arasındaki İlişki-Eğitim Kurumu Türünün Düzenleyici Rolü)” başlıklı araştırmalarıyla; eğitim kurumu türünün, öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin öznel değerlendirmeleri, iş tatminleri ve işle ilgili duygular arasındaki ilişkiyi ne ölçüde etkilediğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Polonya'daki tüm okul eğitim kademelerini temsil eden 214 öğretmeni oluşturulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı normal okullardan seçilirken, diğer yarısı ise özel okullardan seçilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin örgütsel iklim algısı, onların iş tatmini ve işle ilgili duygularının güçlü bir yordayıcısı olduğu; kurum türünün, organizasyonel iklimin öngörücü niteliğini önemli ölçüde etkilemediği; olumlu bir iklim, yüksek memnuniyet ve iyi duygular (coşku ve rahatlık) ile ilişkilendirilirken, olumsuz bir iklim, düşük memnuniyet ve kötü duygular (endişe ve depresyon) ile birlikte ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Board (2022) tarafından gerçekleştirilen “A Study Of Emotional Intelligence Of Primary School Principals And The Impact Of That Emotional Intelligence On School Climate (İlkokul Müdürlerinin Duygusal Zekâsına İlişkin Bir Araştırma ve Duygusal Zekânın Okul İklimi Üzerindeki Etkisi)” başlıklı doktora teziyle; ilkokul müdürlerinin duygusal zekânının güvenli ve olumlu bir okul iklimi yaratma üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sıralı nitel araştırma olarak düzenlenmiş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma

sonunda, duygusal zekâya sahip ilköğretim müdürlerinin çeşitli anahtar kavramlar, eylemler ve koçluk kavramlarını kullandıkları ve kullandıkları bu kavramlar içerisinde empatinin ön plana çıktığı; liderlik ettikleri kişilerle ilişkilerinde sağduyulu ve sakin kaldıkları; müdürlerin liderlik eylemlerinin kişisel ve profesyonel inançlarına dayalı olarak geliştiği; bu davranışların da okul iklimine olumlu yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pamularsih (2022) tarafından gerçekleştirilen “The Effects Of School Climate On Students’ Reading Achievement (Okul İkliminin Öğrencilerin Okuma Başarılarına Etkisi)” başlıklı araştırmalarıyla; okul ikliminin öğrenci okuma başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, 12.098 Endonezyalı öğrencinin PISA 2018’e katılımının sonuçları veri olarak kullanılmıştır. Araştırma sonunda, okullarda zorbalık, devamsızlık, gecikme ve düşük disiplin iklimlerinin, öğrencilerin okuma okuryazarlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu; öğrencilerin işbirliği ve okula ait olma duygusu algılarına ilişkin bulgular, okuma okuryazarlığını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Johnson (2022) tarafından gerçekleştirilen “The Role Of The Principal In Promoting Positive Teacher-Student Relationships As A Component Of A Positive School Climate (Okul İkliminin Bir Bileşeni Olarak Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkilerini Geliştirmede Müdürün Rolü)” başlıklı doktora teziyle; olumlu bir okul ikliminin bileşenlerinden biri olan öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirme sürecinde okul müdürü rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 13 okul müdürü ile oluşturulmuştur. Araştırma sonunda, okul müdürlerinin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin teşvik edilmesinde açık bir role sahip olduğu; müdürlerin olumlu ilişki kurma için çalışmalar (kutlama, ikram..) gerçekleştirmeleri ve öğrencilerin bu bağlantılara erişimini sağlaması gerektiği; olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin aidiyet duygusunun, olumlu bir okul ikliminin inşa edilmesinde önemli bir rol üstlendiği görülmüştür.

Shakel ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen “Linking Personality Traits, Self-Efficacy And Burnout Of Teachers In Public Schools: Does School Climate Play A Moderating Role? (Devlet Okullarında Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri, Öz-Yeterlik Ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Okul İklimi Düzenleyici Bir Rol Oynar Mı?)” başlıklı araştırmalarıyla; öğretmenlerin kişilik özellikleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi öz-yeterlik üzerinden incelerken, okul ikliminin öz-yeterlik ve tükenmişlik arasındaki düzenleyici rolünün değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 375 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, kişilik ile tükenmişlik arasında anlamlı bir

ilişki olduğu; kişilik özelliklerinin öğretmen tükenmişliği ile ters orantılı olduğu; kişiliğin tükenmişliğin güçlü bir yordayıcısı olduğu; öz yeterlik ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu; pozitif kişiliğe sahip bireylerin yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip olduklarını ve tükenmeden (tükenmişlik) daha az etkilenmelerinin olası olduğu; negatif/zayıf kişiliğe sahip bireylerin öz yeterlik düzeyleri daha düşük ve tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüş olup, okul ikliminin öz-yeterlik ve tükenmişlik arasında aracılık rolü tespit edilmemiştir.

Hammar Chiriac ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen “Teachers’ Perspectives On Factors Influencing Their Everyday Efforts In Facilitating And Sustaining A Positive School Climate (Olumlu Bir Okul İklimini Kolaylaştırmak ve Sürdürmek İçin Günlük Çabalarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmenlerin Bakış Açıları)” başlıklı yayınlanmış konferans bildirileriyle; olumlu bir okul iklimi inşa etme ve sürdürmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, güneydoğu İsveç’te görev yapan 73 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin okul iklimini hem etkilenebilir hem de etkilenemez olarak etkilendiklerini; okul ikliminin kalitesini ve olumlu bir okul iklimini kolaylaştırma ve sürdürmede öğretmenlerin günlük çabalarını etkileyen dört tür faktörün ön plana çıktığını ve bu faktörlerin: Okuldaki sosyal süreçler ve değerler (yani etkilenebilir iç faktörler), okul binaları ve destek yapıları (etkilemesi imkânsız olan etkilenemeyen iç faktörler), dış ilişkiler (yani etkilenebilen dış faktörler) ve dış kontrol araçları (yani etkilenemeyen dış faktörler) olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin okul iklimini çok boyutlu ve şekillendirilebilir bir olgu olarak algıladıkları görülmüştür.

Velarde ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen “Towards A Healthy School Climate: The Mediating Effect Of Transformational Leadership On Cultural Intelligence And Organisational Health (Sağlıklı Bir Okul İklimine Doğru: Dönüşümcü Liderliğin Kültürel Zekâ ve Örgüt Sağlığı Üzerinde Aracılık Etkisi)” başlıklı araştırmalarıyla; okul liderlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin kültürel zekâları ve ortaokulların örgütsel sağlığı üzerindeki aracılık etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 476 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, dönüşümcü liderliğin okul liderlerinin kültürel zekâsı ve örgütsel sağlığı üzerinde aracılık etkisi olduğunu görülmüştür.

Ningsih ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen “Relationship Of Self-Efficiency And School Climate With Teacher Work Motivation (Öz-Yeterlik ve Okul İkliminin Öğretmen Çalışma Motivasyonu İle İlişkisi)” başlıklı konferans bildirileriyle;

öz-yeterlik ve okul iklimi ile öğretmen çalışma motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 208 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öz-yeterlik algılarının düşük düzeyde olduğu görülürken, okul iklimi ve öğretmen çalışma motivasyonu algılarının orta düzeyde olduğu; öğretmen çalışma motivasyonu ile öz-yeterlik ve okul iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Daily ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen “School Climate And Academic Achievement İn Middle And High School Students (Ortaokul ve Lise Öğrencilerinde Okul İklimi ve Akademik Başarı)” başlıklı araştırmasıyla; ortaokul ve lise öğrencilerinin okul iklimi ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 1275 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda, okul ikliminin hem ortaokul hem de lise öğrencileri için akademik başarıyla ilişkili olduğunu; bazı okul iklimi alanlarının akademik başarı ile diğerlerinden daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve orta, lise seviyeleri arasında farklılık gösterebileceği tespit edilmiştir.

Katsantonis (2019) tarafından gerçekleştirilen “Investigation Of The İmpact Of School Climate And Teachers’ Self-Efficacy On Job Satisfaction: A Cross-Cultural Approach (Okul İklimi ve Öğretmenlerin Öz Yeterliklerinin İş Doyumuna Etkisinin İncelenmesi: Kültürlerarası Bir Yaklaşım)” başlıklı araştırmasıyla; okul iklimi ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkide öğretmenlerin öz-yeterliğinin aracı rolünün doğrulanması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 51 ülkeden 51.782 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonunda, kültürlerarası birey düzeyinde okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öz-yeterliğin aracı bir değişken olduğu; okul ikliminin öğretmenlerin öz-yeterlik ve iş doyumunu üzerinde önemli bir etkisi olduğu; iş doyumunu ile öğretmenlerin özyeterliği arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif olduğu, diğer bir ifadeyle öğretmenlerin özyeterlik duygusunun yüksek olması, daha yüksek iş doyumunu düzeylerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Danielle (2019) tarafından gerçekleştirilen “A Multilevel Model For Examining Perceptions Of School Climate, Socioeconomic Status, And Academic Achievement For Secondary School Students (Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Sosyo-ekonomik Durum ve Akademik Başarı Algılarının İncelenmesine Yönelik Çok Düzeyli Bir Model)” başlıklı araştırmasıyla; sosyoekonomik durumun ve okul iklimine ilişkin öğrenci algılarının öğrenci ve okul düzeyinde akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 584 devlet lisesine kayıtlı 9518 öğrenci

oluşturmuştur. Araştırma sonunda, cinsiyet, ırk, sosyo-ekonomik durum, akademik risk faktörleri ve okul iklimine ilişkin öğrenci algıları gibi öğrenci düzeyindeki yordayıcıların matematik başarı puanlarında önemli bir rol oynadığı; yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip okulların, düşük sosyo-ekonomik duruma sahip okullara göre daha yüksek matematik puanlarına sahip olduğunu; okul iklimi değişkenlerinin sosyo-ekonomik durumun etkilerini azaltmadığı veya engellemediği; yüksek yoksulluktan etkilenen okullardaki öğrencilerin, daha yüksek sosyo-ekonomik durum geçmişine sahip okullardaki akranlarına göre daha düşük başarıya sahip oldukları ortaya konmuştur.

Han (2019) tarafından gerçekleştirilen “The Impact Of Organizational Climate On Teachers Commitment (Örgütsel İklimin Öğretmen Bağlılığı Üzerindeki Etkisi)” başlıklı araştırmasıyla; okul ikliminin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, özel okullarda görev yapan 230 ilköğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonunda, okul iklimi ile öğretmen bağlılığı arasında önemli derecede pozitif yönlü bir ilişki olduğu; okul ikliminin birçok boyutunun öğretmen bağlılığı ile ilişkili olduğu; sadece öğretmen profesyonelliğinin öğretmen bağlılığı ile ilişkili olmadığı; meslektaş liderliği ve öğretmen bağlılığı değişkenleri arasında pozitif bir ilişki olduğu; akademik başarı, öğretmen bağlılığı ile anlamlı bir ilişkiye sahipken kurumsal kırılabilirlik ise öğretmenlerle önemli derecede negatif bir ilişkiye sahip olduğu; öğretmen bağlılığının meslektaş liderliğine, öğretmen profesyonelliğine, akademik başarıya ve kurumsal kırılabilirliğe bağlı olduğunu ortaya konmuştur.

Huang ve Cornell (2018) tarafından gerçekleştirilen “The Relationship Of School Climate With Out-Of-School Suspensions (Okul İkliminin Okul Dışı Uzaklaştırmalarla İlişkisi)” başlıklı araştırmalarıyla; okul iklimi ile öğrencilerin okuldan uzaklaştırılmaları arasındaki ilişkisinin belirlenmesi, diğer bir ifadeyle olumlu bir okul ikliminin daha düşük bir uzaklaştırma olasılığı ile ilişkili olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, daha olumlu bir okul ikliminin daha düşük okuldan ayrılma olasılığı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir sonuç ise okul ikliminin faydalı ilişkisinin, öğrenci ırkına/etnik kökenine göre farklılık göstermemesidir.

Fan ve Williams (2018) tarafından gerçekleştirilen “The Mediating Role Of Student Motivation In The Linking Of Perceived School Climate And Achievement In Reading And Mathematics (Algılanan Okul İklimi İle Okuma ve Matematik Başarısının İlişkilendirilmesinde Öğrenci Motivasyonunun Aracı Rolü)” başlıklı araştırmalarıyla; okul iklimi ile okuma ve matematik başarılarının ilişkisinde öğrenci motivasyonunun aracı rolünün etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri olarak Ulusal Eğitim

İstatistikleri Merkezi tarafından 10. sınıf öğrencilerinden toplanan 14639 anket kullanılmıştır. Araştırmada, okul iklimi algıları ile okuma ve matematik başarıları arasında bağlantı kurmada öğrenci öz-yeterliği ve içsel motivasyonun aracılık rolü oynadığı; öğrencilerin okul iklimi algılarının hem başarı çıktıları hem öğretmen/öğrenci ilişkisi hem öz-yeterlik hem de içsel motivasyon ve değişkenleri ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmüştür.

Oder ve Eisenschmidt (2016) tarafından gerçekleştirilen “Teachers’ Perceptions Of School Climate As An Indicator Of Their Beliefs Of Effective Teaching (Etkili Öğretime Yönelik İnançlarının Bir Göstergesi Olarak Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları)” başlıklı araştırmalarıyla; okul iklimi algıları ile etkili öğretim arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 268 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin çoğunluğunun (%58) okul ikliminin işbirlikçi olduğu; okul iklimi faktörleri ile etkili öğretim yaklaşımı arasında pozitif ilişkiler olduğu; geleneksel öğretim yaklaşımının okul iklimi faktörleri ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı; okul iklimi ile öğrenciden bağımsız destekleyici öğretim arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Welsh (2000) tarafından gerçekleştirilen “The Effects Of School Climate On School Disorder (Okul İkliminin Okul Düzensizliği Üzerindeki Etkileri)” başlıklı araştırmasıyla; okul ikliminin okul şiddeti üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Philadelphia ortaokullarında öğretim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiş ve araştırma öğrencilere ilişkin farklı değişkenler (yaş, cinsiyet, ırk...) ele alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, okul ikliminin okul şiddeti üzerinde önemli derecede etkili olduğu; okul ikliminin, okul şiddetinin hem anlaşılmasını hem de önlenmesini geliştirmek için önemli bir potansiyel sunduğu görülmüştür.

2.7.3. Öğretmen Performansına İlişkin Araştırmalar

Öğretmen performansına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar yurt içi ve yurt dışı araştırmalar şeklinde ele alınarak aşağıda sunulmuştur.

2.7.3.1. Yurt İçi Çalışmalar

Çınar (2022) tarafından gerçekleştirilen “Okullardaki Okul İklimi İle Öğretmenlerin Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkiler” başlıklı araştırmasıyla; okul iklimi ile öğretmen performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Ankara ili Gölbaşı ilçesinde görev yapan 588 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin öğretmen performansına ilişkin görüşlerinin performans değerlendirme ölçeğinin “alan bilgisi” ve “öğretim ve iletişim becerisi” alt boyutu ile okul iklimi ölçeğinin “idare”, “güvende hissetme”, “cinsel taciz”, “kopya çekme”, “cinsiyet ayrımcılığı dışındaki öğretmen-öğrenci ilişkisi”, “güvenlik-düzenlilik”, “öğrencilerin akademik yönlendirilmesi”, “davranışsal değerleri”, “yol gösterme”, “öğrenciler arası ilişkiler”, “anne-baba ve toplum- okul arası ilişkiler”, “öğrenci etkinlikleri”, “çete aktiviteleri”, “ders yönetimi” alt boyutları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Dalbudak (2022) tarafından gerçekleştirilen “Okul Etkililiği, Okul İmajı, Öğretmenlerin Performansı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Örüntüsü” başlıklı yüksek lisans teziyle; öğretmenlerin okul etkililiği, okul imajı algıları, performansları ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki örüntüsünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul ili Maltepe ilçesinde görev yapan 471 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, okul imajı ile öğretmen performansı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu; öğretmen performansı ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki, öğretmen performansı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında çok düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu; okul etkililiğinin, okul imajını, öğretmen performansını ve akademik başarıyı anlamlı şekilde yordadığı; öğretmen performansının, okul etkililiğini anlamlı şekilde yordadığı; okul imajının, öğretmen performansını ve akademik başarıyı anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Sincer (2021) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Performansı, Örgütsel Sadakat ve Karizmatik Liderlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması” başlıklı doktora teziyle; karizmatik liderlik, örgütsel sadakat ve öğretmen performansı arasındaki çok yönlü ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma

örneklemini, Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan 514 öğretmen, çalışma grubunu 16 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin iş performansına ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde (tamamen katılıyorum) olduğu, karizmatik liderliğin aracı değişken olan örgütsel sadakatin etkisiyle dolaylı olarak öğretmen performansını etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin, öğretmen performansına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve çalışma süresi açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz (2021) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Destek, Örgütsel Sinizm ve Öğretmen Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans teziyle; örgütsel destek, örgütsel sinizm ve öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Zonguldak ili Merkez, Ereğli, Alaplı ve Çaycuma ilçelerinde ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan 454 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, örgütsel destek ile öğretmen performansı arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken, örgütsel sinizm ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Öğretmen performansına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul kademesine, okul türüne, yaşa ve mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının öğretmen performansı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu da görülmüştür.

Özgenel ve Aktaş (2020) tarafından gerçekleştirilen “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmen Performansına Etkisi” başlıklı araştırmalarıyla; okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmenlerin performanslarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul ili Beykoz ilçesinde görev yapan 389 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin otokratik liderlik stili ile öğretmen performansı arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü; demokratik ve işbirlikçi liderlik stilleri ile öğretmen performansı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde; serbest bırakıcı liderlik stili ile öğretmen performansı arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin farklı liderlik stillerinin (otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik) öğretmen performansı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, bu farklılıkların otokratik liderlik stilinin öğretmen performansını olumsuz, demokratik ve işbirlikçi liderlik stilleri olumlu yönde etkilerken; serbest bırakıcı liderlik stili ise olumlu yönde fakat düşük düzeyde etkilediği görülmüştür.

Akman (2018) tarafından gerçekleştirilen “Örgütsel Adalet, İş Motivasyonu ve Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı araştırmalarıyla; örgütsel adalet, öğretmen motivasyonu ve öğretmen performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan 290 öğretmen ile oluşturulmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel adalet algılarının orta düzeyde, performans algılarının ise yüksek düzeyde olduğu; örgütsel adalet, iş motivasyonu ve öğretmen performansı arasında pozitif yönlü düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu ve iş motivasyonunun örgütsel adalet ile öğretmen performansı arasında kısmi aracı değişken rolüne sahip olduğu görülmüştür.

Tosunbaş (2017) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Etkileşimli Tahta Kullanımına Etki Eden Faktörler ve Öğretmen Performansına Etkisi” başlıklı doktora teziyle; öğretmenlerin etkileşimli tahtayı kabul ve kullanımları, teknolojik pedagojik alan bilgileri ve etkileşimli tahta kullanımı geçiş becerilerinin performanslarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Eskişehir’de farklı kademelerde görev yapan 305 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, teknolojik pedagojik alan bilgisinin etkileşimli tahta kabul ve kullanımı ve öğretmen performansı üzerinde olumlu yönde etkisi; etkileşimli tahta kabul ve kullanımının etkileşimli tahta geçiş becerileri ve öğretmen performansı üzerinde olumlu yönde etkisi; etkileşimli tahta geçiş düzeylerinin öğretmen performansı üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür.

Özdemir ve Gören (2017) tarafından gerçekleştirilen “Psikolojik Güçlendirme, Liderlik Uyumuna Ve Öğretmen Performansı İlişkisinde Örgütsel Bağlılığın Aracı Rolü” başlıklı araştırmasıyla; liderlik ekibi uyumu ve psikolojik güçlendirme ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide, örgütsel bağlılığın aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde görev yapan 407 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve öğretmen performans puanlarının orta düzeyde olduğu; değişkenler arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu; örgütsel bağlılığın, psikolojik güçlendirme ile performans ilişkisinde ‘tam aracılık’ etkisine sahip olduğu görülürken, liderlik ekibi ile öğretmen performansı arasında örgütsel bağlılığın aracı rolü tespit edilmemiştir.

Dilbaz Sayın (2017) tarafından gerçekleştirilen “Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı doktora teziyle; öğretmen performans değerlendirme sürecinde kullanılması gereken kriterleri öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenci görüşleri ile belirleyip, okul ikliminin öğretmen performansı

üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Çanakkale merkez ilçede görev yapan 126 öğretmen, 17 okul yöneticisi ve 378 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenirken, 404 okul yöneticisi ve öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen ve okul yöneticilerinin okul iklimi algıları okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşurken; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; okul ikliminin öğretmen performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu; okul iklim algılarını olumlu yönde geliştiren öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki performanslarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Akçekoce ve Bilgin (2016) tarafından gerçekleştirilen “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Performansı” başlıklı araştırmalarıyla; ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin performanslarına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Ankara ili Etimesgut ilçesinde görev yapan 306 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, liderlik stillerinin (etik liderlik- dönüşümcü liderlik- kültürel liderlik- öğretimsel liderlik- vizyoner liderlik) öğretmen performansı üzerinde “katılıyorum” düzeyinde etkili olduğu; öğretmen performansı üzerinde en etkili liderlik özelliğinin “güven” olduğu; öğretmen performansı üzerinde en az etkili müdür davranışının ise öğretmenin performansını değerlendirmek üzere gerçekleştirmiş olduğu sınıf ziyaretlerinin olduğu görülmüştür.

Hatipoğlu ve Kavas (2016) tarafından gerçekleştirilen “Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi” başlıklı araştırmalarıyla; ilkokul öğretmenlerinin performansları üzerinde veli yaklaşımlarının etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Afyonkarahisar ilinde görev yapan 250 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonunda, velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımları ile öğretmen performansı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olduğu; olumsuz ve eleştirel veli yaklaşımları ile öğretmen performansı arasında istatistiksel açıdan bir ilişki olmadığı; olumlu ve bilgilendirici veli tutum ve davranışlarının öğretmen performansını artırdığı tespit edilmiştir.

Özdemir ve Yirmibeş (2016) tarafından gerçekleştirilen “Okullarda Liderlik Ekibi Uyum ve Öğretmen Performansı İlişkisinde İş Doyumunun Aracı Etkisi” başlıklı araştırmalarıyla, okullarda liderlik ekibi uyumu ile öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Zonguldak iline bağlı okullarda görev yapan 261 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, okul yönetimi liderlik ekibi arasındaki uyumun, iş doyum ve öğretmen

performans puanlarının yüksek düzeyde olduğu; liderlik ekibi uyumu ile öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun ‘kısmi aracılık’ etkisine sahip olduğunu; öğretmen performansında liderlik ekibi uyumu etkisinin iş doyumunu aracılığı ile gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Veziroğlu Çelik (2014) tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Eğitimde Örgütsel İklimin Öğretmen Performansına Etkisi” başlıklı doktora teziyle; okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki iş ortamına ilişkin algıların belirlenerek, bu algının sınıf içi performansları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Ankara ilinde görev yapan 214 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonunda, okul türünün öğretmen performansının güçlü bir yordayıcısı olduğu; bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin performansının yüksek düzeyde olduğu; öğretmen performansına etki eden örgütsel iklim değişkenlerinin yönetici desteği, kural ve uygulamalardaki açıklık, fiziksel ortam ve eğitimsel hedefler olduğu görülmüştür.

Bektaş (2013) tarafından gerçekleştirilen “Okul Yöneticilerinin Davranışları, İş Yaşamı ve Öğretmen Performansının Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı doktora teziyle; yönetici davranışlarının, iş yaşamı kalitesinin ve öğretmen performansının öğrenci açısından sonuçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Erzurum ilinde görev yapan 30 öğretmen çalışma grubunu oluştururken, 426 öğretmen araştırma örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonunda, okul yöneticilerinin davranışları, iş yaşamı kalitesi, öğretmen performansı ve öğrenci nitelikleri arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu ve öğretmen performansının öğrenci niteliklerinin tek başına ve doğrudan yordadığı belirlenmiştir.

Dağal (2012) tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performanslarının 360 Derece Geri Bildirim Yoluyla Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans teziyle; okul öncesi eğitim öğretmenlerini değerlendirmeye yönelik öğretmen performans değerlendirme ölçeği yönetici formunun, öğretmen performans değerlendirme ölçeği veli formunun ve öğretmen performans değerlendirme ölçeği çocuk formunun geliştirilmesi ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin performans puanlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, İstanbul ili Kadıköy, Ataşehir, Maltepe, Ümraniye, Bakırköy, Şişli, Beşiktaş ilçelerinden Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden sorumlu 36 yönetici, bu okullara devam eden 1231, 4,5-6 yaş grubu çocuk ve 1937 veli basit tesadüfi örneklem yoluyla belirlenmiştir. Araştırma

sonunda, öğretmenlerin toplam performans puanlarının okul değişkenine açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat “çocuğu motive etme” ve “veli iletişimi” alt boyut performans puanlarında özel anaokulları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin performans puanları ve alt boyut performans puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmen performans puanları ve alt boyut performans puanları mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık tespit edilmiş olup, meslek lisesi öğretmenlerinin birçok alt boyutta lehine olacak şekilde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen performansına ilişkin puanların sınıf mevcudu ve öğretmen hizmet süresinin alt boyutları açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Tahtabaş (2009) tarafından gerçekleştirilen “Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Öğretmen Görüşlerine Göre)” başlıklı yüksek lisans teziyle; Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamalarının öğretmen performansı üzerine etkilerini ortaya çıkararak, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini tespit edip bununla ilgili önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul ili Bahçelievler, Üsküdar, Maltepe, Kadıköy, Kartal ve Avcılarda bulunan üç özel okul ve yedi devlet okulunda görev yapan 305 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, Toplam Kalite Yönetimi sisteminin uygulanmasıyla öğretmen performansının artacağına örneklem grubunun büyük bir çoğunluğu (%90) inanmakta oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen performansının artacağına ilişkin görüşlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim düzeylerine değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, görev yapılan okul niteliğine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Demir (2008) tarafından gerçekleştirilen “Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi İle Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans teziyle; ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin ele alınması ve bunların öğrenciler tarafından algılanma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, İstanbul ili Anadolu yakası sınırları içerisinde ve meslek lisesi dışındaki ortaöğretim okullarında eğitim gören 325 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda, okul iklimi ve öğretmen performansına ilişkin görüşlerin cinsiyet, yaş, sınıf, okul türü, aile gelir düzeyi, okul imkânları ve eğitim alanı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve ortaöğretim okullarında okul ikliminin öğretmenlerin performans düzeyi üzerinde önemli derecede etkili olduğu görülmüştür.

2.7.3.2. Yurt Dışı Çalışmalar

Waeyenberg ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen “Performance Management And Teacher Performance: The Role Of Affective Organizational Commitment And Exhaustion (Performans Yönetimi ve Öğretmen Performansı: Duygusal Örgütsel Bağlılık ve Tükenmenin Rolü)” başlıklı araştırmalarıyla; performans yönetim süreci ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 458 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, performans yönetim sürecinin öğretmen performansını ile olumlu bir ilişkisi söz konusuysen, öğretmen tükenmişliği ile olumsuz bir ilişkiye sahip olduğu; algılanan performans yönetimi süreç gücü ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin, öncelikle duygusal örgütsel bağlılık yoluyla işleyen dolaylı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Suprayitno ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen “Teacher Performance İn Terms Of Principal Leadership Behaviour And Teacher Training (Müdür Liderlik Davranışı ve Öğretmen Eğitimi Açısından Öğretmen Performansı) başlıklı araştırmayla; devlet ilkokul öğretmenlerinin performansına okul müdürü liderlik davranışının ve öğretmen yetiştirme faktörlerinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 75 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, yönetici liderlik davranışının öğretmen performansı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu; kısmi öğretmen eğitiminin öğretmen performansı üzerinde anlamlı olumlu etkisi olduğu; müdür liderlik davranışı ve öğretmen eğitimi birlikte öğretmen performansı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahiptir olduğu görülmüştür. Müdürün liderlik davranışının ve öğretmen eğitiminin öğretmen performansı üzerindeki etki büyüklüğünün %54,6 olduğu; öğretmen eğitimi %29,6 ile öğretmen performansı üzerinde en büyük etkiye sahipken, müdürün liderlik davranışının etkisi %25,0 olarak tespit edilmiştir.

Suyitno (2022) tarafından gerçekleştirilen “Developing A Teacher Performance Model: The İmpact Of Principal Support On Teacher Performance By Mediating Organizational Commitment, Teacher Competence, And Teacher Attitudes (Bir Öğretmen Performans Modeli Geliştirme: Okul Müdürü Desteğinin Örgütsel Bağlılık, Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmen Tutumlarına Aracılığının Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi)” başlıklı araştırmasıyla; ortaokul öğretmenlerinin performansına müdür desteği, örgütsel bağlılık, öğretmen yeterliliği ve öğretmen tutumları değişkenlerinin doğrudan ve dolaylı etkilerinin belirlenmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 271 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, müdür desteğinin örgütsel bağlılık, öğretmen yeterliliği ve öğretmen performansı

üzerinde doğrudan olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu ancak öğretmen tutumları üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisinin olmadığı; müdür desteğinin dolaylı olarak örgütsel bağlılık ve öğretmen yeterliliği aracılığıyla öğretmen performansı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüş olup, müdür desteğinin dolaylı olarak öğretmen tutumları üzerinden öğretmen performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Risniah ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen “The Influence Of Work Culture And Organizational Commitment On Teacher Performance (Çalışma Kültürü ve Örgütsel Bağlılığın Öğretmen Performansına Etkisi) başlıklı araştırmalarıyla; çalışma kültürü ve örgütsel bağlılığın öğretmen performansı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 202 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmen performansı üzerinde çalışma kültürünün önemli bir etkisi olduğu; öğretmen performansı üzerinde örgütsel bağlılığın önemli bir etkisi olduğu; öğretmen performansına yönelik çalışma kültürü ve örgütsel bağlılığın ortaklaşa önemli bir etkisi olduğu görülmüştür.

Mardikaningsih ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen “The Role Of Work Motivation, Competency And Professionalism On Teacher Performance (İş Motivasyonu, Yeterlilik ve Profesyonelliğin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi) başlıklı araştırmalarıyla; iş motivasyonu, yeterlilik ve profesyonelliğin öğretmen performansı üzerindeki rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen performansını birlikte şekillendirmede öğretmen motivasyonu, yeterliliği ve profesyonelliğinin önemli bir rolü olduğunu; motivasyonun, öğretmen performansının şekillenmesinde kısmen önemli bir rol oynadığı; yeterliliğin, öğretmen performansının iniş ve çıkışlarında kısmen önemli bir rol oynadığı; öğretmen performansının, öğretmenin profesyonelliğine dayalı olarak oluştuğu görülmüştür.

Murnaka ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen “Determinant Of Teacher Performance (Öğretmen Performansının Belirleyicisi)” başlıklı araştırmalarıyla; öğretmen performansı üzerinde müdür liderliğinin ve örgütsel bağlılığın etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Endonezya’nın Salatiga şehrinde görev yapan 112 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonunda müdür liderliğinin ve örgütsel bağlılığın öğretmen performansı üzerinde önemli düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Imron ve Diniyah (2021) tarafından gerçekleştirilen “Reviewing Teacher Performance: A Lesson From Junior High School Teachers (Öğretmen Performansını

İnceleme: Lise Öğretmenlerinden Bir Ders)” başlıklı araştırmalarıyla; müdür liderliğinin, örgütsel bağlılığın ve örgütsel vatandaşlığın öğretmen performansını nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Endonezya’nın Magelang şehrinde görev yapan 200 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, müdür liderliği değişkenine ilişkin görüşlerin çoğunluğunun (%55) “mükemmel” düzeyde olduğu; öğretmen örgütsel bağlılık değişkenine ilişkin görüşlerin büyük bir çoğunluğunun (%70) “iyi” düzeyde olduğu; öğretmen vatandaşlık davranışları değişkenine ilişkin görüşlerin çoğunluğunun (%51) “mükemmel” düzeyde olduğu; öğretmen performansına ilişkin görüşlerin çoğunluğunun (%56) “iyi” düzeyde olduğu; müdür liderliğinin öğretmen performansı üzerinde dolaylı bir etkisi olduğu ve bunun müdür liderliğinin örgütsel bağlılık yoluyla öğretmen performansını etkileme yoluyla gerçekleştiği görülmüştür.

Loyalka ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen “Pay By Design: Teacher Performance Pay Design and The Distribution of Student Achievement (Tasarıma Göre Ödeme: Öğretmen Performansı Ödeme Tasarımı ve Öğrenci Başarısının Dağılımı)” başlıklı araştırmalarıyla; öğrenci başarısını öğretmenler için ödüllere dönüştürmeye yönelik alternatif yaklaşımları test eden rastgele bir denemenin sonuçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, performans ödeme planlarına göre atanan 216 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, performans teşviği sunan okulların diğer normal okullara göre daha iyi performans sergilediği; öğrencilerin daha geniş tabanlı kazanımlar elde ettiği görülmüştür. Bunun yanı sıra performans teşvik sisteminin karışıklığından dolayı, sistemin iyi inşa edilmesi gerektiği önerilmiştir.

Fitria ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen “The Effect Of Organizational Structure And Leadership Style On Teacher Performance İn Private Secondary School (Özel Ortaokulda Örgüt Yapısı ve Liderlik Tarzının Öğretmen Performansına Etkisi)” başlıklı araştırmalarıyla; özel ortaokulda örgütsel yapının ve liderliğin öğretmen performansı üzerindeki etkisinin analizi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, ortaokullarda çalışan 326 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, örgütsel yapının öğretmen performansına doğrudan ve olumlu etkisi olduğu ve aynı şekilde liderliğin de öğretmen performansına doğrudan ve olumlu etkisi tespit edilmiştir.

Dee ve Wyckof (2015) tarafından gerçekleştirilen “Incentives, Selection And Teacher Performance: Evidence From İMPACT (Teşvikler, Seçim ve Öğretmen Performansı: İMPACT’ten Kanıtlar) başlıklı araştırmalarıyla; öğretmen değerlendirme sistemi olan İMPACT’in öğretmen üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin üç yıllık (2009-2010, 2010-2011, 2011-2012)

değerlendirmeleri veri olarak kullanılmıştır. Araştırma sonunda, işten çıkarma tehditlerinin düşük performans gösteren öğretmenlerin yıpranmasını yüzde 11 (yani yüzde 50'den fazla) artırdığını ve öğretmen düzeyinde standart sapmanın 0,27'sinde kalan öğretmenlerin performansını iyileştirdiğini; finansal teşviklerin yüksek performanslı öğretmenlerin performansını daha da geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Morgan ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen “The Stability Of Teacher Performance And Effectiveness: Implications For Policies Concerning Teacher Evaluation (Öğretmen Performansının ve Etkililiğinin İstikrarı: Öğretmen Değerlendirmesine İlişkin Politikalar İçin Çıkarımlar) başlıklı araştırmayla; öğretmen performansı ve öğretmen etkililiğinin zaman içindeki istikrarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 132 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonunda, öğretmen performansının ve etkililiğinin araştırmanın birkaç yılında istikrarlı olmadığı; öğretmen performansı ve etkililiği arasındaki istikrarlı bir ilişki görülse de, bu ilişkinin büyüklüğünün küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taylor ve Tyler (2012) tarafından gerçekleştirilen “The Effect Of Evaluation On Teacher Performance (Değerlendirmenin Öğretmen Performansına Etkisi)” başlıklı araştırmayla; öğretmen performans değerlendirmenin öğretmen performansı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri Ohio şehri içerisinde yer alan Cincinnati devlet okullarında 2001 yılında başlatılan Öğretmen Değerlendirme Sistemine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sistemi ile öğretmenler yılda dört defa (üç defa yüksek dereceli öğretmen, bir defa müdür) gözlemlenerek değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Analizler 2003–2004 ve 2009–2010 eğitim yıllarını kapsamış ve örneklem dördüncü ile sekizinci sınıf matematik öğretmenlerinden (ve öğrencilerinden) oluşturulmuştur. Araştırma sonunda, değerlendirmeden önce öğrencilerin test puanlarına görece daha az performans gösteren öğretmenler, değerlendirmeyi takip eden yıllarda yüksek düzeyde performans sergiledikleri; en büyük gelişimin nispeten düşük ön performans sergileyen öğretmenlerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Woessmann (2011) tarafından gerçekleştirilen “Cross-Country Evidence On Teacher Performance Pay (Öğretmen Performans Ücretine İlişkin Ülkeler Arası Kanıt)” başlıklı araştırmayla; öğretmenlerin performansa bağlı maaş sistemleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Veriler, 28 OECD ülkesi arasında 13 ülkenin öğretmen maaşını performansa dayalı olarak belirlediği, fakat her ülkenin teşvik biçimi ve olağanüstü performansı belirleme yönteminin farklı olduğu veri

tabanında yer alan mevcut verilerdir. Veriler, OECD'nin Uluslararası Eğitim Sistemleri Göstergeleri (INES) anketi kapsamında toplanmıştır. Performans ödeme verilerini, yine OECD tarafından yürütülen 2003 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'ndan (PISA) alınan öğrenci başarısı ve arka planına ilişkin öğrenci düzeyinde kapsamlı veri tabanı ile birleştirilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen performansına dayalı ücret sağlayan ülkelerdeki öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve okumada, öğretmen performansına dayalı ücret sağlamayan ülkelerdeki öğrencilere göre önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hyslop-Margison ve Sears (2010) tarafından gerçekleştirilen “Enhancing Teacher Performance: The Role Of Professional Autonomy (Öğretmen Performansını Artırma: Mesleki Özerkliğin Rolü) başlıklı araştırmalarıyla; öğretmen performansının güçlendirilmesi için yapılması gerekenlerin sorgulanması amaçlanmıştır. Çalışma sonunda, öğretmenlerin kendilerinden, meslektaşlarından ve meslek birliklerinden ziyade dış bir otoriteye karşı sorumlu tutulduklarında, eğitimin kalitesinin zayıfladığı; öğretmen performansını güçlendirmek için yeni politikalara ihtiyaç duyulduğunu; öğretmen performansının güçlendirilmesine ilişkin iki politikanın benimsenmesi gerektiği, ilk uygulama eğitimle ilgili özerk mesleki faaliyetleri desteklemek için öğretmenlerin çalışma koşullarını yeniden yapılandırılması gerektiği olurken, ikinci uygulamanın ise öğretmenlerin bireysel ve toplu olarak pedagojik becerilerini geliştirmek amacıyla kişisel gelişim sorumluluğunu kabul etmeleri gerektiğidir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni/modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmenlik mesleğinde yükselme ve bunun eğitim sistemine yansımalarının okul iklimi ve öğretmen performansı açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel yöntem kullanılmıştır. İlişkisel yöntem, iki ve ikiden fazla değişken arasında ilişkinin varlığını ve ilişki olması durumunda bu ilişkinin derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma yöntemidir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Mardin iline bağlı tüm ilçelerde (Artuklu, Midyat, Kızıltepe, Ömerli, Nusaybin, Derik, Mazıdağı, Yeşilli, Savur, Dargeçit) bulunan resmi okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 961 öğretmen ve 134 okul yöneticisi olmak üzere toplam 1095 katılımcıdan oluşmuştur.

Araştırmanın çalışma evreni (örnekleme) belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleminde, asıl hedef katılımcıların çeşitliliğini en yüksek düzeyde yansıtmak ve çeşitlilik arz eden durumlar arasında benzer olguların belirlenmesini sağlamakken (Yıldırım ve Şimşek, 2011); ölçüt örneklemede, örneklemin evren içinde problemle ilgili olarak belirlenen standartlara sahip kişi, olay, nesne veya durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2016). Bu bağlamda maksimum çeşitlilik örnekleme, Mardin ili genelinde bütün ilçelerin ve bütün öğretim kademelerinin araştırmaya dahil edilmesinde kullanılırken, kariyer basamaklarında yükselen öğretmenin/öğretmenlerin bulunduğu okulların araştırmaya alınmasında ise ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Araştırma örnekleme belirlenirken öncelikle Mardin Büyükşehir'e bağlı tüm ilçelerde mevcut öğretmen ve okul yöneticisi sayıları belirlenmiştir. Burada görev yapmakta olan toplam 12.436 öğretmen ve okul yöneticisi olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen evren üzerinden %95 güvenirlik ve %3 hata payı ile ulaşılması gereken örneklem şu şekilde hesaplanmıştır;

$$n = Nt^2pq / d^2(N-1) + t^2pq$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı n: Örneklem alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmemiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen örneklem hatası

N=12436, n=?, p= 0,5, q= 0,5, t= 1,96 (0,05 de serbestlik derecesinin teorik

değeri t değeri tablosundan alınmıştır.) d= 0,03 (kabul ettiğimiz örneklem hatası)

$$n = [12436 \cdot (1,96)^2 \cdot (0,5 \cdot 0,5)] / [(0,03)^2 \cdot (12436 - 1) + (1,96)^2 \cdot (0,5 \cdot 0,5)]$$

$$n = 11938,56 / 12,15 = 982,59 \approx 983$$

Araştırmada örneklem sayısı 982,59 hesaplanmış ve bu sayı 983'e yuvarlanarak ulaştırılması gereken örneklem sayısı 983 olarak kabul edilmiştir. Araştırmada evren içinden ulaştırılması gereken örneklem sayısı belirlendikten sonra, her ilçenin evren içindeki oranı yüzdelik olarak hesaplanarak her ilçede ulaştırılması gereken örneklem sayısı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Araştırmanın Evren ve Örneklemine İlişkin Bilgiler

İlçe	Evren	Genel Evren İçinde %	Ulaştırılması Gereken Örneklem	Ulaştırılan Örneklem
Artuklu	2993	24,051	237	296
Dargeçit	495	3,881	38	40
Derik	872	7,001	69	72
Kızıltepe	3053	24,531	241	247
Mazıdağı	621	4,971	49	51
Midyat	1757	14,31	141	145
Nusaybin	1713	13,771	135	157
Ömerli	168	1,342	13	21
Savur	448	3,601	35	41
Yeşilli	316	2,541	25	25
Toplam	12436	100	983	1095

Tablo 9 incelendiğinde araştırma evreninin 12.436, ulaştırılması gereken örneklem 983, ulaştırılan örneklem 1095 öğretmen ve okul yöneticisinden oluştuğu görülmektedir. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmen ve okul yöneticilerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Araştırma Örnekleme Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

Değişken		N	%	Toplam	
				N	%
Cinsiyet	Kadın	495	45.2	1095	100
	Erkek	600	54.8		
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	309	28.2	1095	100
	6-10 yıl	302	27.6		
	11-15 yıl	206	18.8		
	16-20 yıl	157	14.3		
	21 ve Üstü yıl	121	11.1		
	Öğretmen	644	58.8	1095	100
Kariyer Ünvanı	Uzman Öğretmen	430	39.3		
	Başöğretmen	21	1.9		
Kariyer Ünvanı Elde Etme Yöntemi	Sınav	380	84.5	451	100
	Lisansüstü Eğitim	71	15.5		
Öğrenim Durumu	Lisans	914	83.5	1095	100
	Lisansüstü	181	16.5		
Görev Yaptığı Eğitim Kademesi	Okulöncesi	68	6.2	1095	100
	İlkokul	299	27.3		
	Ortaokul	288	26.3		
	Ortaöğretim	440	40.2		
Görev Ünvanı	Öğretmen	961	87.7	1095	100
	Müdür Yardımcısı	87	8		
	Müdür	47	4.3		

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların 495'inin (%45.2) kadın, 600'ünün (%54.8) erkek olduğu; 309'unu (%28.2) 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcıların, 302'sini (%27.6) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcıların, 206'sını (%18.8) 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcıların, 157'sini (%14.3) 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcıların, 121'ini (%11.1) 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip katılımcıların oluşturduğu; 644'ünün (58.8) öğretmen kariyer ünvanında, 430'unun (%39.3) uzman öğretmen kariyer ünvanında, 21'inin (%1.9) başöğretmen kariyer ünvanında olduğu; 380'inin (84.5) sınav ile, 71'inin (15.5) lisansüstü eğitim yolu ile kariyer ünvanı elde ettiği; 914'ünün (%83.5) lisans mezunu, 181'inin (%16.5) lisansüstü mezunu olduğu; 68'inin (6.2) anaokul kademesinde, 299'unun (%27.3) ilkokul kademesinde, 288'inin (%26.3) ortaokul kademesinde, 440'ının (%40.2) ortaöğretim kademesinde görev yaptığı; 961'inin (%87.7) öğretmen, 87'sinin (%8) müdür yardımcısı, 47'sinin (%4.3) müdür olarak görev yaptığı görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen üç farklı ölçekle toplanmıştır. Araştırmada incelenmekte olan üç farklı değişkenin her biri için ayrı bir ölçek geliştirilmiştir. Bunlar; “Meslekte Yükselme Ölçeği” (Ek-1), “Okul İklimi Ölçeği” (Ek-2) ve “Öğretmen Performansı Ölçeği”(Ek-3) dir.

Araştırmada kullanılacak ölçeklerin uygunluğu için öncelikle İnönü Üniversitesinden Etik kurul onayı (Ek-5) alınmıştır. Daha sonra uygulama için de Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ den araştırma izni (Ek-6) alınmıştır. Araştırmaya katılacak yönetici ve öğretmenlerin belirlenmesinde ise gönüllülük esas alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmaya özgü daha objektif veriler elde edebilmek için kullanılan ölçeklerin araştırmacı tarafından geliştirilmesi tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın verileri üç farklı ölçekle toplanmıştır. Bunlardan; “Meslekte yükselme ölçeği”; üç boyut, 22 maddeden oluşurken, “okul iklimi ölçeği”; iki boyut, 14 maddeden, “öğretmen performans ölçeği” ise iki boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeklerin güvenirlik katsayıları sırasıyla; .85, .91, .96 (Cronbach Alpha) dır. Yapı geçerlik katsayıları ise sırasıyla; .86, .90, .96 (KMO) dır.

Araştırmada kullanılan her üç ölçek de benzer ölçek geliştirme sürecine tabi tutulmuştur. Bu süreçte işlem basamaklarında temel alınan ölçütler şu şekildedir;

1. Taslak formda yer alan maddelerin kapsam geçerliğinin tespiti için, uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen nitel verilerin nicel verilere dönüştürülmesi kapsam geçerlik oranının (KGO) ve kapsam geçerlik indeksinin (KGİ) hesaplanması ile gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerlik oranları Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiş olup, altı aşamada (alan uzmanları grubu oluşturulması, taslak formların oluşturulması, uzman görüşlerinin elde edilmesi, maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi, ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi ve son olarak kapsam geçerlik oran/indeks ölçütlerine göre taslak forma nihai şeklinin verilmesi) gerçekleştirilmektedir. Bu dönüştürme işleminde öncelikle KGO ve buna bağlı olarak KGİ hesaplanmıştır. KGO oranı sıfır veya negatif değer alan maddeler doğrudan elenir. KGO’lar için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenen minimum değer olan (0,78) aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir. KGİ, $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir.

2. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde alanyazında farklı görüşler olmakla birlikte Ho (2006), örneklem sayısının 100'ün altına düşmemesi gerektiğini; örneklem sayısının madde sayısının beş katından fazla olması gerektiğini; daha da iyi sonuçlar elde etmek adına örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı olması gerektiğini; Kline (1994) ise faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda sayının 100'e düşürülebileceğini fakat daha güvenilir analizler gerçekleştirebilmek için 200 kişilik örneklem yeterli olacağını; Can (2016) ise örneklem sayısına ilişkin alanda yer alan görüşlerden hareketle 300'lük bir örneklem sayısının kararlı sonuçlar elde etmek için uygun bir sayı olduğunu vurgulamaktadır.

3. Yapı geçerliği belirlemek amacıyla çoğunlukla kullanılan yöntemlerden biri de faktör analizidir (Büyüköztürk, vd., 2008). Faktör analizi, aynı yapı veya niteliği ölçen değişkenler ile bir grup oluşturarak, ölçmeyi en düşük sayıda faktörle açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2016). Değişkenler arası ilişkiler sorgulanarak, yeni bir yapının oluşturulması amaçlanıyorsa bu tür faktör analizine "açımlayıcı faktör analizi"; değişkenler arası ilişkilerin önceden belirlenerek bir hipotezin veya bir yapının uygunluğu belirlenmek amaçlanıyorsa bu tür faktör analizine "doğrulayıcı faktör analizi" denir (Can, 2016).

4. Toplanan verilere ilişkin değişkenler ve bu değişkenlerin aldıkları değerlere uygulanacak testlerin belirlenebilmesi için veri dağılımının ve bu dağılımın belli koşulları sağlayıp sağlamadığının öğrenilmesi gereklidir (Can, 2016). Bu bağlamda istatistiksel işlemleri yapmaya hazır hale getirilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemenin bir yolu da Çarpıklık (skewness) ve Basıklık (kurtosis) katsayılarının incelenmesidir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının hesaplanmasında, bu değerlerin sıfıra yakınlığına göre yorumlar gerçekleştirilir (Can, 2016). Normal dağılımın sağlanmasında çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin Büyüköztürk (2016), ± 1 arasında bir ölçüt belirlerken, Tabachnick ve Fidell (2007), $\pm 1,5$ arasında ölçüt belirlediği görülmektedir.

5. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek adına gerçekleştirilen faktör analizinin ilk basamağında örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi; açımlayıcı faktör analizinin varsayımlarından biri olan çok değişkenli normallik ise Bartlett Küresellik Testi ile belirlenir. KMO testi, örneklem yeterliliğini gösteren bir test olmasının yanı sıra, buradaki yeterlik sayı anlamında olmayıp, ilişkiler anlamında kullanılmaktadır. 0.5'in altı yeterli ilişkiyi sağlayacak örneklem ihtiyacı olduğunu, 0.5 ile 0.7 arası "yeterli", 0.7 ve üzeri "iyi" şeklinde ifade edilmektedir (Can, 2016).

6. Faktörlerin ortaya çıkarılmasında farklı teknikler kullanılmakla birlikte, sıklıkla “Klasik Faktörler Analizi” ve “Temel Bileşenler Analizi” teknikleri kullanılmaktadır. Klasik Faktörler Analizinde değişkenleri sınıflama ön plandayken; Temel Bileşenler Analizinde ölçme aracında aynı özelliği ölçen gereksiz maddelerden arındırılması hedeflenir (Can, 2016). Ölçeklerde aynı özelliği ölçen maddelerden arındırmak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak “Temel Bileşenler Analizi” kullanılmıştır.

7. Açıklayıcı faktör analizinde uygun olmayan maddelerin çıkarılması ve faktör sayısının belirlenmesinde Büyüköztürk (2016) tarafından ortaya konan şu ölçütler kullanılmıştır;

- * Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması (araştırmada .33 olarak belirlenmiştir),

- * Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması,

- * Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede (değişkende) birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması, maddelerin ortak faktör varyansının 1.00’a yakın ya da 0.66’nın üzerinde olması,

- * Her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması,

- * Tüm maddeler tarafından açıklanan varyans oranının %30 ve daha fazla olması,

- * Faktörlerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiğinde (scree plot) yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını olarak kabul edilmesi...

8. İlk uygulanan faktör analizi sonrası çoğu değişken en fazla yüke sahip en önemli faktörde toplandığı için belirgin olmaz ve bu nedenle bunlara ilişkin gerçekleştirilmesi gereken yorumlamalarda zorlanılır. Böyle durumlarda faktörlerin daha belirginleştirilmeleri için “döndürme” işlemi gerçekleştirilir. Bu işlem sayesinde belli düzeyde ilişkili bir kısım maddenin yüklerini artırırken, düşük düzeyde ilişkili maddelerin faktör içindeki yükünü azaltır. Döndürme işlemi iki farklı yolla gerçekleştirilebilir. Bunların ilki dik (orthogonal), bir diğeri ise eğik (oblique) döndürme yaklaşımı olurken, bu yaklaşım içine giren farklı döndürme yöntemleri de bulunmaktadır. Araştırmacının amacı verileri daha kolay kontrol edilebilir bölümlere ayırıp veri azaltmaksa “dik döndürme” yöntemlerini; kuramsal olarak birbiriyle ilişkili faktörlerin oluşturduğu bir yapıyı ortaya koymayı hedefleniyorsa “eğik döndürme” yöntemlerini tercih etmesi uygundur (Can, 2016). Bu nedenle araştırmada dik döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Dik döndürme yöntemi içerisinde ise en sık tercih edilen “varimax” yöntemi (Can, 2016) kullanılmıştır.

9. Madde toplam korelasyon katsayılarına ilişkin Büyüköztürk (2016) .30 ve üzeri maddelerin iyi olduğunu; ,20 ile ,30 arasındaki maddelerin önem derecelerine göre ölçme aracına alınabileceği; ,20'nin altındaki maddelerin ölçme aracından çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadır.

10. Güvenirliliği belirlemek için kullanılan farklı yollardan (Test-tekrar test, Paralel form, İki yarı test...) biri de Cronbach Alpha katsayısıdır (Büyüköztürk, 2016). Alan yazında güvenirliliğe sıklıkla Cronbach Alpha katsayısı ile ulaşılmaktadır (DeVelis, 2014). Hesaplanan Alpha katsayısının .70 ve daha fazla olması genel olarak güvenilirlik için yeterlidir (Büyüköztürk 2016). Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .00 ile .40 arasında “Güvenilir Değil”; .40 ile .60 arası “Düşük Derecede Güvenilir”; .60 ile .90 arası “Oldukça Güvenilir”; .90 ile 1 arası “Yüksek Derecede Güvenilir” şeklinde yorumlanır (Özdamar, 1999; akt: Tavşancıl, 2006).

11. Değişkenler arası ilişkilerin önceden belirlenen bir hipotezin veya bir yapının uygunluğu ortaya koymak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanır (Can, 2016). Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde ölçüt olarak kullanılan uyum iyiliği değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Uyum İyiliği Değer Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler
X^2		
sd		
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 3$	$3 < X^2/sd \leq 5$
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .10$
GFI (Goodness of Fit Index)	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI < .95$
CFI (Comparative Fit Index)	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$
NFI (Normed Fit Index)	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
RMR (Root Mean Square Residual)	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 < RMR \leq .10$

Kaynak: Brown, 2006, Çelik ve Yılmaz, 2016; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel vd., (2003). Schumacker ve Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007; akt: Bozanoğlu, 2020)

3.3.1. Meslekte Yükselme Ölçeği

Araştırmacı tarafınca geliştirilen “Meslekte Yükselme Ölçeği” ni geliştirme sürecinin ilk aşamasında alanyazın taranmıştır. Tarama sürecinde öğretmenlik mesleğinde yükselmeye ilişkin kuramsal bilgiler, gerçekleştirilen araştırmalar, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları (Altunışık, 2008; Artan, 2007; Aydın,

2007; Canpolat, 2011; Ereş, 2004; Deniz, 2009; Kaplan, 2020; Kaya, 2008; Kurt, 2007; Laçın, 2006; Sağ, 2004; Taşkaya, 2007; Turan, 2007; Ural, 2007; Urfalı, 2008; Yılmaz, 2019; Zeyrek, 2008...) ve ulaşılan sonuçlar incelenmiştir. Ulaşılan bilgiler doğrultusunda, meslekte yükselme düzenlemesi ve koşullarına ilişkin üç boyutlu, 71 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddelerin detaylı bir şekilde incelenmesi sonucu üç boyuttan oluşan 26 maddelik taslak bir form oluşturulmuştur.

Taslak form uzman görüşlerine sunulmadan önce taslak formun kapsam geçerlilik oranlarının hesaplanabilmesi için her madde, “Uygun (1)”, “Düzeltilmeli (2)” ve “Çıkarılmalı (3)” şeklinde puanlanmış ve taslak formun alt kısmına uygun olacağı düşünülen maddelerin olması durumunda yazılması istenen bir bölüm eklenmiştir. Taslak form çeşitli açılardan (kapsam, anlaşılabilirlik, ölçülebilirlik, açıklık...) değerlendirilmek üzere 10’u İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sekizi Mardin Artuklu Üniversitesinde ve biri Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesinde görevli toplam 19 alan uzmanı öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne başvurulmuş 19 öğretim üyesinden 7’si (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi (4), Mardin Artuklu Üniversitesi (3)) değerlendirmelerini gerçekleştirerek geri dönüş sağlamıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda taslak formdan bir madde çıkarılırken, iki madde eklenmiş; bazı kavramlar açıklanmış; bazı maddeler ise yeniden düzenlenmiştir. Formda yer alan 26 maddenin 11’i (M10, M11, M13, M14, M16, M17, M21, M22, M24, M25, M26) ters kodlanmıştır. Maddelerin katılma düzeyi “Hiç Katılmıyorum (1), Az Katılıyorum (2), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Çok Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5)” aralığında puanlanmıştır. Taslak form dört öğretmen ve iki okul yöneticisi görüşüne sunulmuş taslak forma ilişkin görüşleri (madde anlaşılabilirliği, kapsam...) alınmış ve son şekli verilmiştir.

Uzman görüşü doğrultusunda şekillenen taslak formda yer alan maddeler, kapsam geçerliği için, kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmasına tabi tutulmuştur. Bu hesaplama sonucunda bulunan $KGİ = 0,890$ ($KGİ > 0,78$) değerinin, istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Uygun hale getirilen taslak formun güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları için asıl uygulama öncesi ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla taslak form 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında 489 öğretmen ve okul yöneticisine uygulanmıştır.

Çalışmada, katılımcıların; 194’ü (%39.7) kadın, 295’i (%60.3) erkek; 435’i (%89) öğretmen, 54’ü (%11) uzman öğretmen; 84’ü (%17.2) 1-5 hizmet yılına sahip, 132’si (%27) 6-10 yıl hizmet yılına sahip, 118’i (%24.1) 11-15 hizmet yılına, 67’si (%13.7) 16-

20 hizmet yılına, 88'i (%18) 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olduğu; 395'i (%80.8) lisans, 94'ü (19.2) lisansüstü; 41'i (%8.4) okulöncesi, 170'i (%34.8) ilkokul, 140'ı (%28.6) ortaokul, 138'i (28.2) ortaöğretim; 373'i (%76.3) öğretmen, 49'u (%10) müdür yardımcısı, 67'si (%13.7) okul müdürü' dür.

Ulaşılan 489 verinin 300'ü açımlayıcı faktör analizinde, 189 ise doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün belirlenen ölçütler doğrultusunda uygun olduğu söylenebilir.

“Meslekte Yükselme Ölçeği” nin geçerlik çalışmalarına ilişkin kapsam geçerliği, yapı geçerliği, madde analizi ve ayırt edici geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliğine ilişkin alanyazın taranarak kuramsal bilgiler, gerçekleştirilen araştırmalar, sonuçlar, ölçme araçları incelenerek 71 maddeden oluşan bir maddelik havuzu oluşturulmuş; detaylı bir şekilde inceleme sonrası üç boyuttan oluşan madde sayısı 26 maddeye düşürülerek uzman görüşüne sunulmuş; alınan uzman görüşleri doğrultusunda Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksleri hesaplanarak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapı geçerliği, ölçme gerçekleştirilmeden önce kabul edilen neden sonuç ilişkileri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2010). Bu araştırmada yapı geçerliğin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla veri setine önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Çarpıklık (skewness) ve Basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık (-.039) ve basıklık (.373) değerlerinin belirlenen ölçütler ile karşılaştırılması sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek adına gerçekleştirilen faktör analizinin ilk basamağında örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi; açımlayıcı faktör analizinin varsayımlarından biri olan çok değişkenli normallik ise Bartlett Küresellik Testi ile belirlenmiştir. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.863
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3726,421
	df	.325
	Sig.	.000

Tablo 12'deki analiz sonuçları incelendiğinde KMO değerinin .863 olduğu görülmüştür. Bu değer .60'ın üzerinde olduğundan örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulamak için uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016). Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiş, saptanan ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2(325)=3726,421$ $p<0.05$). Hem elde edilen KMO değeri hem de Bartlett küresellik testi sonuçları belirlenen ölçütler doğrultusunda verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Meslekte yükselmeye ilişkin algıları belirlemeye yönelik hazırlanan “Meslekte Yükselme Ölçeği” nin aynı özelliği ölçen maddelerden arındırmak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak “Temel Bileşenler Analizi” kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonunda faktör sayısını ortaya koymak amacıyla “Açıklanan Toplam Varyans (Total Variance Explained)” ve “Ortak Varyans (Communalities)” tabloları incelenmiştir. Ortak varyans değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Ortak Varyans Değerleri

		Initial	Extraction
1	Meslekte dikey yükselme kadro ünvanları için yapılan yasal düzenleme, şube ve ilçe müdürlüğü dışında kalan diğer üst ünvanlı kadrolar için de yapılmalıdır.	1,000	,759
2	Okul yöneticiliği de dikey yükselme kadro ünvanı içine alınmalıdır.	1,000	,759
3	Meslekte yatay yükselme ünvanları olan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik, dikey yükselme kadroları için esas olmalıdır.	1,000	,516
4	Meslekte dikey ve yatay yükselme kadro ünvanları için lisansüstü eğitim öncelikli koşul olmalıdır.	1,000	,792
5	Meslekte dikey yükselme kadro ünvanlarının tamamının öğretmenliğe dayalı olarak yapılması sağlanmalıdır.	1,000	,510
6	Yükselme koşullarının belirlenmesinde bilimsel veriler ve liyakat ölçütleri esas alınmalıdır.	1,000	,723
7	Yükselmede esas alınan her bir kadro ünvanı için görev tanımı yapılmalıdır.	1,000	,810
8	Meslekte yükselme, mesleki gelişimi esas almalıdır.	1,000	,717
9	Üç basamaklı (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) kariyer düzenlemesi uygundur.	1,000	,666
10	Düzenlemenin amacı <u>uygun değildir.</u>	1,000	,592
11	Sınavla kariyer basamağı elde etme yöntemi <u>uygun değildir.</u>	1,000	,633
12	Lisansüstü eğitim ile kariyer basamağı elde etme yöntemi uygundur.	1,000	,788
13	Basamaklar arası 10'ar yıllık kıdem koşulu <u>uygun değildir.</u>	1,000	,678
14	Sınava başvuru koşulları arasında yer alan "kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almamış olmak" koşulu <u>uygun değildir.</u>	1,000	,609
15	Başvuru koşulları içerisinde yer alan "mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olmak" koşulunun aranması uygundur.	1,000	,283
16	Kariyer sınavı öncesi uygulanan eğitim programının kapsamı <u>uygun değildir.</u>	1,000	,681
17	Sınavın içeriği, öğretmenin mesleki yeterliğini ölçecek <u>nitelikte değildir.</u>	1,000	,780
18	Kariyer basamakları uygulaması, öğretmenlik mesleğinin gelişimi için uygundur.	1,000	,589
19	Öğretmenlerin toplumsal saygınlığını artırır.	1,000	,669
20	Öğretmenlerin özlük haklarını iyileştirir.	1,000	,729
21	Öğretmenlerin çalışma motivasyonunu <u>düşürür.</u>	1,000	,628
22	Öğretmenlerin mesleki gelişimini <u>sağlamaz</u>	1,000	,744
23	Öğretmenlerin mesleki performansını artırır.	1,000	,649
24	Okulda akademik başarıyı <u>etkilemez.</u>	1,000	,808
25	Öğrenci başarısını <u>etkilemez.</u>	1,000	,815
26	Öğretmenin çalışma koşullarını <u>iyileştirmez.</u>	1,000	,635

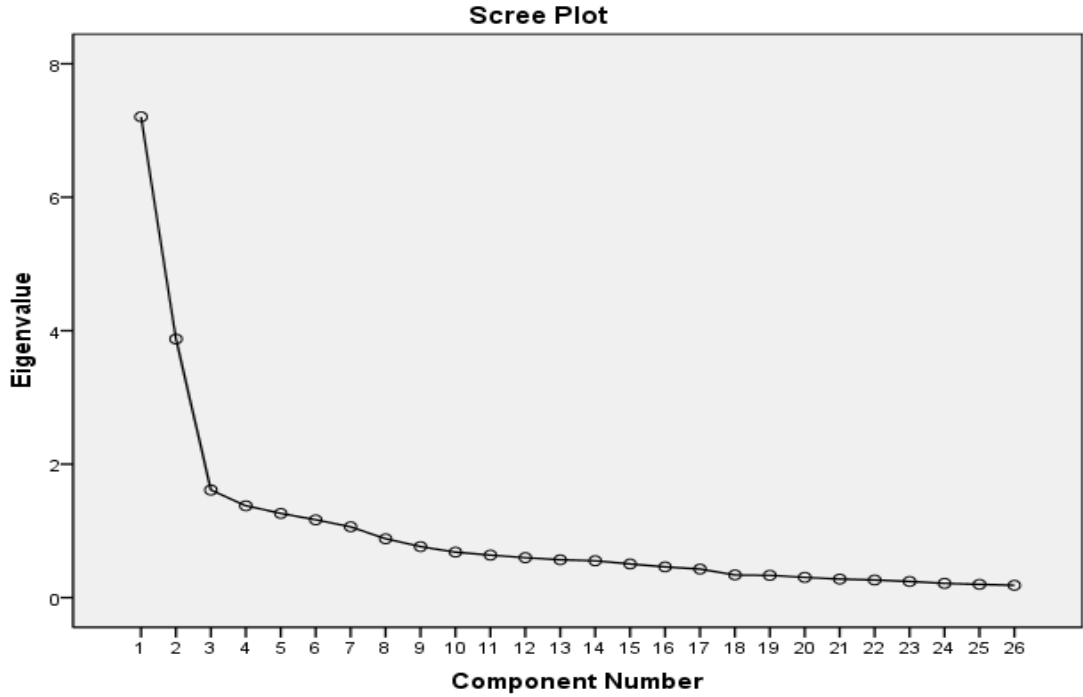
Tablo 13'te yer alan ortak varyans tablosunda, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları verilmiştir. Burada maddelerin ortak faktör varyanslarının .283 ile .815 arasında değiştiği gözlenmektedir. En düşük varyans 15. maddede (.283) görülürken, en yüksek varyans 25. maddede (.815) görülmüştür. Madde ortak varyans değerlerinin .10'un altına düşmediği için maddelerin ortak varyans değerlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Açıklanan toplam varyans değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Açıklanan Toplam Varyans Değerleri

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,205	27,711	27,711	7,205	27,711	27,711	4,942	19,006	19,006
2	3,876	14,908	42,619	3,876	14,908	42,619	2,784	10,706	29,712
3	1,613	6,203	48,823	1,613	6,203	48,823	2,483	9,550	39,262
4	1,377	5,296	54,119	1,377	5,296	54,119	2,140	8,230	47,492
5	1,262	4,854	58,973	1,262	4,854	58,973	2,139	8,228	55,719
6	1,167	4,487	63,459	1,167	4,487	63,459	1,656	6,371	62,090
7	1,061	4,082	67,541	1,061	4,082	67,541	1,417	5,451	67,541
8	,883	3,394	70,935						
9	,765	2,942	73,878						
10	,682	2,622	76,499						
11	,637	2,449	78,948						
12	,599	2,305	81,253						
13	,568	2,183	83,436						
14	,553	2,125	85,561						
15	,505	1,941	87,502						
16	,461	1,773	89,275						
17	,428	1,648	90,923						
18	,340	1,308	92,230						
19	,334	1,284	93,514						
20	,304	1,169	94,683						
21	,278	1,070	95,753						
22	,264	1,016	96,769						
23	,242	,931	97,701						
24	,214	,823	98,524						
25	,199	,766	99,290						
26	,185	,710	100,000						

Tablo 14’de yer alan açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde analize alınan 26 maddenin özdeğeri 1’den büyük olan yedi faktör altında toplandığı görülmektedir. Yedi faktör toplam varyansın %67.541’ini açıklamaktadır. Daha sağlıklı değerlere ulaşmak için dik döndürme gerçekleştirilmiş (varimax), her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı birinci faktör için % 19.006, ikinci faktör için %10.706, üçüncü faktör için %9.550, dördüncü faktör için %8,230, beşinci faktör için %8.228, altıncı faktör için %6.371, yedinci faktör için %5.451 olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu tablo ile faktör sayısı yedi olarak belirlenmişse de, De Vellis (2014) bu gibi durumlarda “Çizgi grafiği (Scree Plot)” nin incelenmesinde incelenmesini önermektedir. Çizgi grafiği Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4: Çizgi Grafiği (Scree Plot)

Şekil 4’te görüldüğü üzere kırılmanın üçüncü noktada gerçekleştiği, üçüncü noktadan sonra eğimin neredeyse doğrusal hareket ettiği görülmektedir. Üçüncü noktadan sonraki doğrusal hareket faktörlerin varyansa yaptıkları katkıların küçük olduğunu bir göstergesidir. Bu açıdan faktör sayısının üç olması uygun görünmektedir.

Araştırmada faktörlerin daha belirginleştirilmeleri için döndürme işlemi; döndürme yöntemlerinden dik döndürme yöntemi; dik döndürme yöntemi içerisinde ise en sık tercih edilen “varimax” yöntemi (Can, 2016) kullanılmıştır. Döndürülmüş Bileşenler Matrisine (Rotated Component Matrix) ilişkin bilgiler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri						
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7
M20	,821						
M19	,795						
M9	,754						
M23	,735						
M21	,705						
M18	,683						
M22	,670		,361	,386			
M26	,549			,515			
M7		,872					
M6		,833					
M8		,809					
M5		,625					
M17			,802				
M16			,779				
M11	,358		,683				
M10	,532		,535				
M24				,864			
M25				,837			
M1					,844		
M2					,820		
M3					,597		
M15					,348		
M12						,858	
M4						,840	
M13							,806
M14							,742

Tablo 15’te verilen döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde maddelerin yedi boyutta toplandığı, binişik maddelerin (M26, M10) olduğu gibi üç boyutun (4,6,7) iki maddeden oluştuğu görülmüştür.

Açıklanan toplam varyans tablosunda son boyutların toplam varyansa katkılarının düşük olması; çizgi grafiğinin üçüncü boyuttan sonraki boyutların varyansa katkılarının küçük olması ve döndürülmüş bileşenler tablosunda üç boyutun iki maddeden oluşması nedeniyle analizlerin üç boyut üzerinden gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

Üç boyut üzerinden gerçekleştirilen analiz sonunda “Açıklanan Toplam Varyans (Total Variance Explained)” tablosu incelenmiştir. Açıklanan varyans değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Açıklanan Toplam Varyans

Componen t	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,205	27,711	27,711	7,205	27,711	27,711	4,832	18,585	18,585
2	3,876	14,908	42,619	3,876	14,908	42,619	4,263	16,397	34,983
3	1,613	6,203	48,823	1,613	6,203	48,823	3,598	13,840	48,823
4	1,377	5,296	54,119						
5	1,262	4,854	58,973						
6	1,167	4,487	63,459						
7	1,061	4,082	67,541						
8	,883	3,394	70,935						
9	,765	2,942	73,878						
10	,682	2,622	76,499						
11	,637	2,449	78,948						
12	,599	2,305	81,253						
13	,568	2,183	83,436						
14	,553	2,125	85,561						
15	,505	1,941	87,502						
16	,461	1,773	89,275						
17	,428	1,648	90,923						
18	,340	1,308	92,230						
19	,334	1,284	93,514						
20	,304	1,169	94,683						
21	,278	1,070	95,753						
22	,264	1,016	96,769						
23	,242	,931	97,701						
24	,214	,823	98,524						
25	,199	,766	99,290						
26	,185	,710	100,000						

Tablo 16’da verilen açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde analize alınan 26 maddenin özdeğeri 1 den büyük olan üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu üç faktör toplam varyansın %48.823’ünü açıklamaktadır. Daha sağlıklı değerlere ulaşmak için dik döndürme gerçekleştirilmiş (varimax), her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı birinci faktör için % 18.585, ikinci faktör için %16.397, üçüncü faktör için %13.840 olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerinin faktör yükü ve madde-toplam korelasyon katsayıları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Maddelerin Faktör Yüğü Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

	Madde	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
1	Meslekte dikey yükselme kadro ünvanları için yapılan yasal düzenleme, şube ve ilçe müdürlüğü dışında kalan diğer üst ünvanlı kadrolar için de yapılmalıdır.	,779	,370
2	Okul yöneticiliği de dikey yükselme kadro ünvanı içine alınmalıdır.	,759	,341
3	Meslekte yatay yükselme ünvanları olan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik, dikey yükselme kadroları için esas olmalıdır.	,942	,425
4	Meslekte dikey ve yatay yükselme kadro ünvanları için lisansüstü eğitim öncelikli koşul olmalıdır.	,767	,418
5	Meslekte dikey yükselme kadro ünvanlarının tamamının öğretmenliğe dayalı olarak yapılması sağlanmalıdır.	,831	,128
6	Yükselme koşullarının belirlenmesinde bilimsel veriler ve liyakat ölçütleri esas alınmalıdır.	,782	,206
7	Yükselmede esas alınan her bir kadro ünvanı için görev tanımı yapılmalıdır.	,789	,282
8	Meslekte yükselme, mesleki gelişimi esas almalıdır.	,845	,242
9	Üç basamaklı (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) kariyer düzenlemesi uygundur.	,902	,680
10	Düzenlemenin amacı <u>uygun değildir.</u>	,936	,549
11	Sınavla kariyer basamağı elde etme yöntemi <u>uygun değildir.</u>	,884	,472
12	Lisansüstü eğitim ile kariyer basamağı elde etme yöntemi uygundur.	,710	,330
13	Basamaklar arası 10'ar yıllık kıdem koşulu <u>uygun değildir.</u>	,654	,119
14	Sınava başvuru koşulları arasında yer alan "kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almamış olmak" koşulu <u>uygun değildir.</u>	,819	,220
15	Başvuru koşulları içerisinde yer alan "mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olmak" koşulunun aranması uygundur.	,913	,352
16	Kariyer sınavı öncesi uygulanan eğitim programının kapsamı <u>uygun değildir.</u>	,825	,351
17	Sınavın içeriği, öğretmenin mesleki yeterliğini ölçecek <u>nitelikte değildir.</u>	,821	,413
18	Kariyer basamakları uygulaması, öğretmenlik mesleğinin gelişimi için uygundur.	,915	,647
19	Öğretmenlerin toplumsal saygınlığını artırır.	,906	,598
20	Öğretmenlerin özlük haklarını iyileştirir.	,930	,689
21	Öğretmenlerin çalışma motivasyonunu <u>düşürür.</u>	,898	,600
22	Öğretmenlerin mesleki gelişimini <u>sağlamaz</u>	,905	,716
23	Öğretmenlerin mesleki performansını artırır.	,928	,703
24	Okulda akademik başarıyı <u>etkilemez.</u>	,779	,447
25	Öğrenci başarısını <u>etkilemez.</u>	,800	,498
26	Öğretmenin çalışma koşullarını <u>iyileştirmez.</u>	,924	,580

Tablo 17 incelendiğinde madde faktör yüklerinin .942 ile .654 arasında değiştiği ve faktör yüklerinin .33 ten büyük olduğu için uygun olduğu görülmektedir. 5. ve 13. maddenin .20'nin altında olması nedeniyle ölçme aracından çıkarılmış ve döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Döndürülmüş bileşenler matrisine ilişkin veriler Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M20	,743		
M19	,732		
M9	,715		
M18	,702		
M23	,685	,380	
M12	,579		
M4	,541		
M21	,535	,459	
M3	,445		,441
M25		,750	
M17		,734	
M24		,706	
M22	,527	,672	
M16		,666	
M26	,357	,655	
M10	,473	,530	
M11	,395	,500	
M14		,435	
M8			,798
M7			,788
M6			,752
M2			,686
M1			,609
M15			,387

Tablo 18’de verilen döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde maddelerin üç boyutta toplandığı, bazı maddelerin binişik olduğu fakat bu maddeler içerisinde yüksek iki yük değeri arasındaki farkın .10’dan küçük üç maddenin olduğu (M3, M10, M21) olduğu görülmüştür. Öncelikli olarak faktör yükleri birbirine yakın olan M3 çıkarılması ile beraber 21. maddenin iki yük değeri arasındaki fark .10’un üzerine çıkarken 11. maddenin iki yük değeri arasındaki fark .10’un altına düşmüştür. Daha sonra sırasıyla M10, M11 çıkarılmıştır. 11 maddenin çıkarılması ile beraber 22. maddenin iki yük değeri arasındaki farkı .10 altına düştüğü için 22. madde de çıkarılmıştır. Çıkarılan maddeler sonrası “Açıklanan Toplam Varyans” a ilişkin veriler Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Açıklanan Toplam Varyans (3,5,10,11,13,22. maddeler çıkarılmıştır)

Componen t	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,674	28,369	28,369	5,674	28,369	28,369	4,079	20,397	20,397
2	3,160	15,802	44,170	3,160	15,802	44,170	3,256	16,279	36,675
3	1,569	7,844	52,014	1,569	7,844	52,014	3,068	15,339	52,014
4	1,290	6,448	58,462						
5	1,153	5,766	64,227						
6	,983	4,917	69,145						
7	,885	4,426	73,571						
8	,835	4,175	77,745						
9	,583	2,915	80,661						
10	,558	2,788	83,448						
11	,511	2,553	86,218						
12	,443	2,217	88,218						
13	,377	1,885	90,103						
14	,362	1,809	91,912						
15	,324	1,619	93,531						
16	,316	1,582	95,113						
17	,277	1,387	96,501						
18	,261	1,304	97,804						
19	,235	1,174	98,978						
20	,204	1,022	100,000						

Tablo 19 incelendiğinde taslak ölçekten 3, 5, 10, 11, 13 ve 22. maddeler çıkarıldıktan sonra analize alınan 20 maddenin varyansa yaptığı katkının %52,014'e yükseldiği görülmüştür. Kline'a göre (1994), toplam varyans açıklama düzeyinin %40'ın üzerinde olması yapı geçerliğine ilişkin oldukça yeterli bir kanıttır. Faktör döndürme işlemi yapıldığında (varimax) açıklanan varyansın; birinci faktör için %20,397, ikinci faktör için %16,279 ve üçüncü faktör için %15,339 olduğu görülmüştür. Döndürme sonrası maddelerin yer aldığı boyutlar ve yük değerleri Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (3,5,10,11, 13, 22. maddeler çıkarılmıştır.)

Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M20	,772		
M19	,763		
M9	,734		
M18	,721		
M23	,717	,346	
M12	,580		
M21	,563		
M4	,552		
M25		,772	
M24		,741	
M17		,711	
M16		,663	
M26	,402	,635	
M14		,434	
M8			,808
M7			,804
M6			,776
M2			,673
M1			,600
M15			,377

Tablo 20 incelendiğinde, çıkarılan maddeler sonrası gerçekleştirilen döndürme işlemi sonrası birinci boyut altı maddeden (M1, M2, M6, M7, M8, M15); ikinci boyut altı maddeden (M14, M16, M17, M24, M25, M26); üçüncü boyut ise sekiz maddeden (M4, M9, M12, M18, M19, M20, M21, M23) oluşmuştur.

Güvenirlik, maddelere ilişkin verilen yanıtlar arasındaki tutarlılık; ölçülmek istenen özelliğin ne kadar doğru ölçüldüğü ile ilişkilidir. “Mesleki Yükselme Ölçeği” için hesaplanan Cronbach α güvenilirlik değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

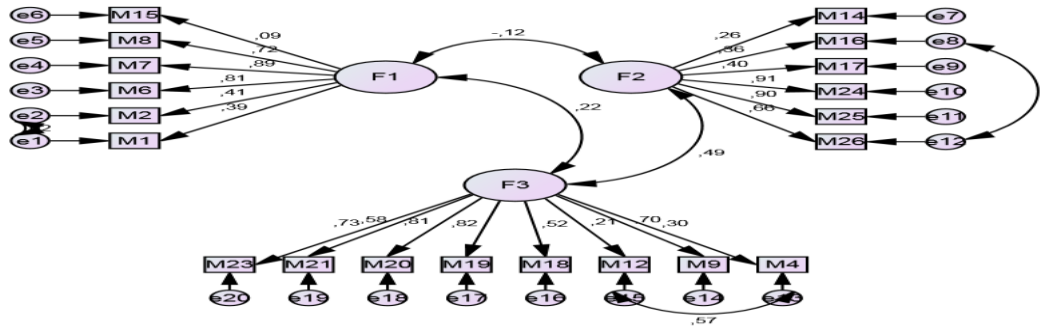
Mesleki Yükselme Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

Boyut	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Meslekte Yükselme Şartları	,756	,783	6
Kariyer Şartları	,775	,781	6
Kariyer Sonuçları	,856	,860	8
Toplam	,850	,848	22

Tablo 21’de görüldüğü gibi ölçeğin Cronbach Alpha değeri .850 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan değer “Mesleki Yükselme Ölçeği” nin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Böylelikle ölçeğin öğretmenlerin mesleki yükselme algılarını belirlemede kullanılabileceği söylenebilir.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Değişkenler arası ilişkilerin önceden belirlenen bir hipotezin veya bir yapının uygunluğu ortaya koymak amacıyla doğrulamalı faktör analizi uygulanır (Can, 2016). Mesleki yükselme formuna ilişkin gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonrası ortaya konan yapının uygunluğu belirlemek amacıyla doğrulamalı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen doğrulamalı faktör analizine ilişkin sonuçlar Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5: Meslekte Yükselme Ölçek Faktör Yapısı

Gerçekleştirilen doğrulamalı faktör analizi sonrası ulaşılan uyum iyiliği endeks değerleri, CMIN= 261,281; df= 154; CMIN/df= 1.697; RMSEA= ,061; AGFI= 0.85, GFI=0.89, NFI=0.86, CFI=0.93, RMR=0.16 şeklindedir. Ölçüt olarak belirlenen uyum iyiliği endeksleri ile ulaşılan uyum iyiliği endeksleri değerlerinin karşılaştırılması sonucu CMIN/df, değerinin “Mükemmel Uyum”; RMSEA, CFI değerinin “İyi Uyum”; AGFI, GFI, NFI ve RMR değerlerinin ise iyi uyum değerlerine yakın değerler sergilediği görülmüştür.

Madde içerikleri ve uzman görüşü sonrası ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak adına 5. maddenin ölçekte kalarak birinci boyutta, “Sınavla düzenlenen kariyer basamağı elde etme yöntemi uygun değildir.” ifadesinin ise ikinci boyutta yer alması uygun görülmüştür.

Uzman görüşü ile madde havuzu oluşturma sonrası belirlenen üç boyuttaki maddelerin aynı boyutta yer alması için, 4. maddenin birinci boyutta; 15. maddenin ikinci boyutta; 9, 12, 18. maddelerin ikinci boyutta, 24, 25, 26. maddelerin üçüncü boyutta yer alması uygun görülmüştür. Boyutların oluşturulması ile beraber her boyut içerikle uyumlu olacak şekilde isimlendirilmeye çalışılmıştır. Birinci boyuta “Meslekte Yükselme Şartları”, ikinci boyuta “Kariyer Basamakları Uygulaması Ölçütleri” ve son boyuta “Kariyer Basamakları Uygulaması Sonuçları” isimleri verilmiştir. Meslekte yükselme ölçeğine ilişkin alt boyutlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Meslekte Yükselme Ölçeği

“Meslekte Yükselme Şartları” Boyutu	
1	Meslekte dikey yükselme kadro ünvanları için yapılan yasal düzenleme, şube ve ilçe müdürlüğü dışında kalan diğer üst ünvanlı kadrolar için de yapılmalıdır.
2	Okul yöneticiliği de dikey yükselme kadro ünvanı içine alınmalıdır.
3	Meslekte dikey ve yatay yükselme kadro ünvanları için lisansüstü eğitim öncelikli koşul olmalıdır.
4	Meslekte dikey ve yatay yükselme kadro ünvanları öğretmenliğe dayalı olarak yapılmalıdır.
5	Yükselme koşullarının belirlenmesinde bilimsel veriler ve liyakat ölçütleri esas alınmalıdır.
6	Yükselmede esas alınan her bir kadro ünvanı için görev tanımı yapılmalıdır.
“Kariyer Basamakları Uygulaması Ölçütleri” Boyutu	
8	Üç basamaklı (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) Kariyer düzenlemesi uygundur.
9	Lisansüstü eğitim ile kariyer basamağı elde etme yöntemi uygundur.
10	Sınavla düzenlenen kariyer basamağı elde etme yöntemi uygun <u>değildir</u> .
11	Sınava başvuru koşulları arasında yer alan “kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almamış olmak” koşulu <u>uygun değildir</u> .
12	Başvuru koşulları içerisinde yer alan “mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olmak” koşulunun aranması uygundur.
13	Kariyer sınavı öncesi uygulanan eğitim programının kapsamı <u>uygun değildir</u> .
14	Sınavın içeriği, öğretmenin mesleki yeterliğini ölçecek <u>nitelikte değildir</u> .
15	Kariyer basamakları uygulaması, öğretmenlik mesleğinin gelişimi için uygundur.
“Kariyer Basamakları Uygulaması Sonuçları” Boyutu	
16	Öğretmenlerin toplumsal saygınlığını artırır.
17	Öğretmenlerin özlük haklarını iyileştirir.
18	Öğretmenlerin çalışma motivasyonunu <u>düşürür</u> .
19	Öğretmenlerin mesleki performansını artırır.
20	Okulda akademik başarıyı <u>etkilemez</u> .
21	Öğrenci başarısını <u>etkilemez</u> .
22	Öğretmenin çalışma koşullarını <u>iyileştirmez</u> .

Tablo 22’de görüldüğü üzere geliştirilen meslekte yükselme ölçeği ile üç alt boyut ve 22 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır.

3.3.2. Okul İklimi Ölçeği

Araştırmacı tarafınca geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” ni geliştirme sürecinin ilk aşamasında alanyazın taranmıştır. Tarama sürecinde okul iklimine ilişkin kuramsal bilgiler, gerçekleştirilen araştırmalar, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları (Acarbay, 2006; Demirtaş ve diğerleri, 2016; Hayney ve diğerleri, 1994 (Uyarlama, Bugay vd., 2015); Hoy ve Tarter, 1997 (Uyarlama Yılmaz ve Altinkurt, 2013); Hoy, Smith ve Sweetland, 2002 (Uyarlama Yüner, 2018); Hoy ve diğ., 2002 (Uyarlama Özdere, 2017); Hoy ve diğerleri, (1991) (Uyarlama Kavgacı, 2010); Memduhoğlu ve Şeker, (2010)) ve ulaşılan sonuçlar incelenmiştir. Ulaşılan bilgiler doğrultusunda, kariyer basamakları uygulamasının okul iklimine etkisine ilişkin 62 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddelerin detaylı bir şekilde incelenmesi sonucu 17 maddelik taslak bir form oluşturulmuştur.

Taslak form uzman görüşlerine sunulmadan önce taslak formun kapsam geçerlilik oranlarının hesaplanabilmesi için her madde, “Uygun (1)”, “Düzeltilmeli (2)” ve “Çıkarılmalı (3)” şeklinde puanlanmış ve taslak formun alt kısmına uygun olacağı düşünülen maddelerin olması durumunda yazılması istenen bir bölüm eklenmiştir. Taslak form çeşitli açılardan (kapsam, anlaşılabilirlik, ölçülebilirlik, açıklık...) değerlendirilmek üzere 10’u İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sekizi Mardin Artuklu Üniversitesinde ve biri Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesinde görevli toplam 19 alan uzmanı öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne başvuru alan 19 öğretim üyesinden 7’si (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi (4), Mardin Artuklu Üniversitesi (3)) değerlendirmelerini gerçekleştirerek geri dönüş sağlamıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda taslak formdan madde çıkarılmamış ve eklenmemiş, fakat bazı kavramlar açıklanmış; bazı maddeler ise yeniden düzenlenmiştir. Maddelerin bir kısmı (M1, M3, M4, M6, M7, M8, M13, M16) ters kodlanmıştır. Maddelerin katılma düzeyi “Hiç Katılmıyorum (1), Az Katılıyorum (2), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Çok Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5)” aralığında puanlanmıştır. Taslak form dört öğretmen ve iki okul yöneticisi görüşüne sunulmuş ve taslak forma ilişkin görüşleri (madde anlaşılabilirliği, kapsam geçerliği...) alınmış ve son şekli verilmiştir.

Uzman görüşü doğrultusunda şekillenen taslak formda yer alan maddeler, kapsam geçerliği için, kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmasına tabi tutulmuştur. Bu hesaplama sonucunda bulunan $KGİ = 0,81$ ($KGİ > 0,78$) değerinin, istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Uygun hale getirilen taslak formun güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları için asıl uygulama öncesi ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla taslak form 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında 489 öğretmen ve okul yöneticisine uygulanmıştır.

Çalışmada, katılımcıların; 194'ü (%39.7) kadın, 295'i (%60.3) erkek; 435'i (%89) öğretmen, 54'ü (%11) uzman öğretmen; 84'ü (%17.2) 1-5 hizmet yılına sahip, 132'si (%27) 6-10 yıl hizmet yılına sahip, 118'i (%24.1) 11-15 hizmet yılına, 67'si (%13.7) 16-20 hizmet yılına, 88'i (%18) 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olduğu; 395'i (%80.8) lisans, 94'ü (19.2) lisansüstü; 41'i (%8.4) okulöncesi, 170'i (%34.8) ilkokul, 140'ı (%28.6) ortaokul, 138'i (28.2) ortaöğretim; 373'i (%76.3) öğretmen, 49'u (%10) müdür yardımcısı, 67'si (%13.7) okul müdürü' dür.

Ulaşılan 489 verinin 300'ü açımlayıcı faktör analizinde, 189 ise doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün belirlenen ölçütler doğrultusunda uygun olduğu söylenebilir.

“Okul İklimi Ölçeği” nin geçerlik çalışmalarına ilişkin kapsam geçerliği, yapı geçerliği, madde analizi ve ayırt edici geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliğine ilişkin alanyazın taranarak kuramsal bilgiler, gerçekleştirilen araştırmalar, sonuçlar, ölçme araçları incelenerek 62 maddeden oluşan bir maddelik havuzu oluşturulmuş; detaylı bir şekilde inceleme sonrası madde havuzundaki madde sayısı 17 maddeye düşürülerek uzman görüşüne sunulmuş; alınan uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanarak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapı geçerliği, ölçme gerçekleştirilmeden önce kabul edilen neden sonuç ilişkileri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2010). Bu araştırmada yapı geçerliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla veri setine önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Çarpıklık (skewness) ve Basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık (.782) ve basıklık (.056) değerlerinin belirlenen ölçütler ile karşılaştırılması sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek adına gerçekleştirilen faktör analizinin ilk basamağında örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi; açımlayıcı faktör analizinin varsayımlarından biri olan çok değişkenli normallik ise Bartlett Küresellik Testi ile belirlenmiştir. Kaiser-Meyer Olkin

(KMO) ve Barlett küresellik testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,907
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3672,223
	df	136
	Sig.	,000

Tablo 23'te görüldüğü üzere KMO değerinin .907 olduğu belirlenmiştir. Bu değer .60'ın üzerinde olduğundan örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulamak için uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiş, saptanan ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2(136)=3672,223$ $p<0.05$). Hem elde edilen KMO değeri hem de Bartlett küresellik testi sonuçları verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okul iklimine ilişkin etkilerini belirlemeye yönelik hazırlanan “Okul İklimi Ölçeği” ni aynı özelliği ölçen maddelerden arındırmak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak “Temel Bileşenler Analizi” kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonunda faktör sayısını ortaya koymak amacıyla “Açıklanan Toplam Varyans (Total Variance Explained)” ve “Ortak Varyans (Communalities)” tabloları incelenmiştir. Tablo 24'te Ortak Varyans Değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 24

Ortak Varyans Değerleri

		Initial	Extraction
1	Öğretmenler arasında hiyerarşik yapı oluşturur.	1,000	,470
2	Okulda işbirliği ve yardımlaşmayı güçlendirir.	1,000	,669
3	Okulda alt gruplar oluşmasına neden olur.	1,000	,781
4	Okulda öğretmenler arasında çatışmaya neden olur.	1,000	,815
5	Okul içi iletişimi güçlendirir.	1,000	,638
6	Okulda rekabetçi bir ortam oluşturur.	1,000	,385
7	Okulda huzursuz bir ortam oluşturur.	1,000	,827
8	Okulda sadece formel (resmi) ilişkilere dayalı bir yapı oluşturur.	1,000	,641
9	Okulda informal (doğal) ilişkileri geliştirir.	1,000	,512
10	Okulun akademik başarısını artırır.	1,000	,761
11	Öğretmenin özgüvenini artırır.	1,000	,799
12	Öğretmenin motivasyonunu artırır.	1,000	,848
13	Okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olur.	1,000	,555
14	Öğretmenin okula bağlılığını (aidiyetini) kuvvetlendirir.	1,000	,608
15	Okulda meslektaş dayanışmasını sağlar.	1,000	,783
16	Velilerin, kariyerlerine göre öğretmen tercih etmesine neden olur.	1,000	,551
17	Öğrencilerin, öğretmenlerini mesleki açıdan daha yeterli görmelerini sağlar.	1,000	,608

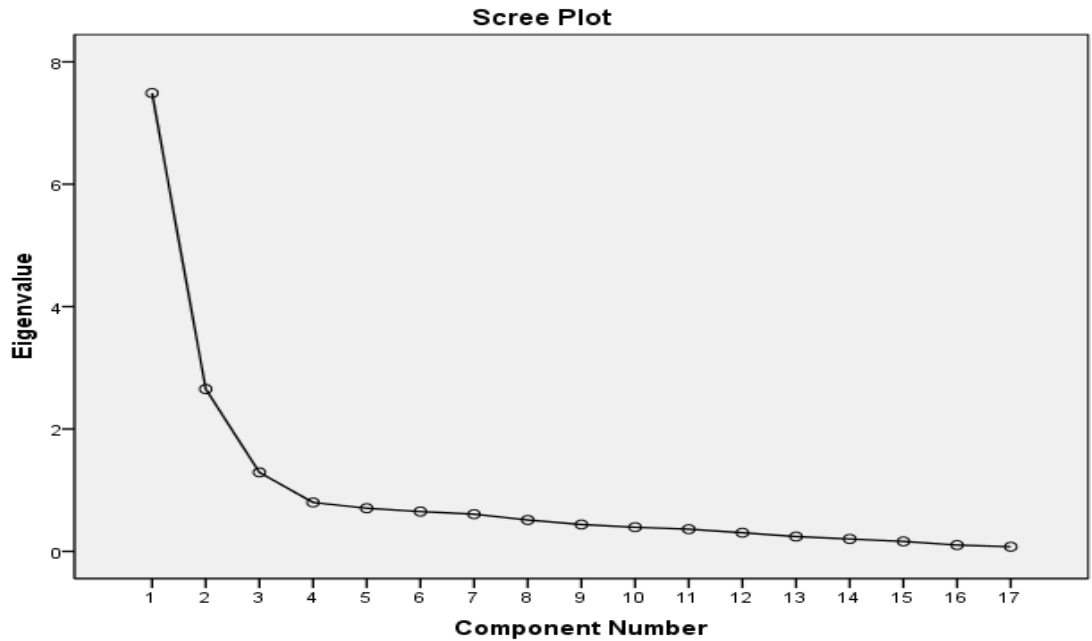
Tablo 24'te yer alan ortak varyans tablosunda, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları verilmektedir. Burada maddelerin ortak faktör varyanslarının .385 ile .848 arasında değiştiği gözlenmektedir. En düşük varyans 6. maddede (.385) görülürken, en yüksek varyans 12. maddede (.848) görülmüştür. Madde ortak varyans değerlerinin .10'un altına düşmediği için maddelerin ortak varyans değerlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Açıklanan toplam varyans değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Açıklanan Toplam Varyans

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,489	44,052	44,052	7,489	44,052	44,052	4,549	26,757	26,757
2	2,654	15,610	59,662	2,654	15,610	59,662	4,028	23,693	50,450
3	1,292	7,597	67,259	1,292	7,597	67,259	2,858	16,809	67,259
4	,799	4,702	71,962						
5	,706	4,152	76,114						
6	,650	3,826	79,940						
7	,608	3,578	83,518						
8	,513	3,018	86,536						
9	,439	2,583	89,119						
10	,395	2,321	91,440						
11	,363	2,138	93,578						
12	,305	1,792	95,370						
13	,242	1,425	96,794						
14	,203	1,195	97,990						
15	,163	,958	98,948						
16	,103	,607	99,555						
17	,076	,445	100,000						

Tablo 25'te yer alan açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde analize alınan 17 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Üç faktör toplam varyansın %67.259'unu açıklamaktadır. Daha sağlıklı değerlere ulaşmak için dik döndürme gerçekleştirilmiş (varimax), her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı birinci faktör için % 26.757, ikinci faktör için %23.693, üçüncü faktör için %16.809 olduğu görülmektedir. Çizgi grafiği Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6: Çizgi Grafiği (Scree Plot)

Şekil 6’da görüldüğü üzere kırılmanın üçüncü noktada gerçekleştiği, üçüncü noktadan sonra eğimin neredeyse doğrusal hareket ettiği görülmektedir. Üçüncü noktadan sonraki doğrusal hareket faktörlerin varyansa yaptıkları katkıların küçük olduğunu bir göstergesidir. Bu açıdan faktör sayısının üç olması uygun görünmektedir. Ölçek maddelerinin faktör yükü ve madde-toplam korelasyon katsayıları Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26

Maddelerin Faktör Yükü Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde	Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
M1 Öğretmenler arasında hiyerarşik yapı oluşturur.	.869	.404
M2 Okulda işbirliği ve yardımlaşmayı güçlendirir.	.890	.517
M3 Okulda alt gruplar oluşmasına neden olur.	.913	.752
M4 Okulda öğretmenler arasında çatışmaya neden olur.	.930	.747
M5 Okul içi iletişimi güçlendirir.	.947	.441
M6 Okulda rekabetçi bir ortam oluşturur.	.923	.047
M7 Okulda huzursuz bir ortam oluşturur.	.872	.763
M8 Okulda sadece formel (resmi) ilişkilere dayalı bir yapı oluşturur.	.929	.567
M9 Okulda informal (doğal) ilişkileri geliştirir.	.885	.381
M10 Okulun akademik başarısını artırır.	.952	.709
M11 Öğretmenin özgüvenini artırır.	.926	.739
M12 Öğretmenin motivasyonunu artırır.	.945	.754
M13 Okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olur.	.883	.521
M14 Öğretmenin okula bağlılığını (aidiyetini) kuvvetlendirir.	.901	.771
M15 Okulda meslektaş dayanışmasını sağlar.	.806	.736
M16 Velilerin, kariyerlerine göre öğretmen tercih etmesine neden olur.	.905	.439
M17 Öğrencilerin, öğretmenlerini mesleki açıdan daha yeterli görmelerini sağlar.	.905	.464

Tablo 26 incelendiğinde madde faktör yüklerinin ,952 ile ,806 arasında değiştiği ve faktör yüklerinin ,33 ten büyük olduğu için uygun olduğu görülmektedir. 6. maddenin ,20’nin altında olması nedeniyle ölçme aracından çıkarılmış ve döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir.

Faktörlerin daha belirginleştirilmeleri için döndürme işlemi; döndürme yöntemlerinden dik döndürme yöntemi; dik döndürme yöntemi içerisinde ise en sık tercih edilen “varimax” yöntemi (Can, 2016) kullanılmıştır. Döndürülmüş bileşenler matrisine ilişkin Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M4	,863		
M7	,862		
M3	,835		
M8	,783		
M13	,698		
M1	,610		
M12		,838	
M11	,334	,802	
M14		,792	,345
M17		,767	
M15		,710	,484
M10		,665	,513
M5			,771
M2			,746
M9		,441	,566
M16	,521		,536

Tablo 27’de yer alan döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde maddelerin üç boyutta toplandığı, bazı maddelerin binişik olduğu fakat bu maddeler içerisinde yüksek iki yük değeri arasındaki farkın .10’dan küçük bir maddenin (M16) olduğu görülmüştür. Öncelikli olarak farkın az olduğu M16 çıkarıldıktan sonra işlem tekrarlanmıştır. İşlem sonrası M9’un yüksek iki yük değeri arasındaki fark .10’un altına düştüğü için M9 çıkarılarak işlem tekrarlanmıştır. Gerçekleştirilen işlem sonrası üç boyutlu bir yapıya ulaşılmış olsa da üçüncü boyutta iki madde (M2, M5) olması nedeniyle yapıya ilişkin analizler iki faktör üzerinden gerçekleştirilmiştir. İki faktörlü yapıya ilişkin Açıklanan Toplam Varyans değerleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Açıklanan Toplam Varyans (M6, M9, M16. maddeler çıkarılmıştır)

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,084	50,602	50,602	7,084	50,602	50,602	4,958	35,415	35,415
2	2,177	15,552	66,154	2,177	15,552	66,154	4,303	30,739	66,154
3	1,091	7,794	73,948						
4	,678	4,794	78,793						
5	,540	3,860	82,653						
6	,522	3,727	86,380						
7	,398	2,841	89,222						
8	,373	2,663	91,885						
9	,322	2,298	94,183						
10	,256	1,832	96,015						
11	,207	1,479	97,493						
12	,169	1,210	98,703						
13	,106	,754	99,458						
14	,076	,542	100,000						

Tablo 28'deki iki faktör üzerinden gerçekleştirilen analizler sonrası açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde analize alınan 14 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan iki faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu iki faktör toplam varyansın %66.415'ini açıklamaktadır. Daha sağlıklı değerlere ulaşmak için dik döndürme gerçekleştirilmiş (varimax), her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı birinci faktör için % 35,415; ikinci faktör için %30,739 olduğu görülmektedir. Yapıya ilişkin döndürülmüş bileşenler matrisi Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (M6, M9, M16. maddeler çıkarılmıştır)

Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri	
	Faktör 1	Faktör 2
M15	,850	
M14	,845	
M10	,828	
M12	,809	,375
M11	,780	,381
M2	,708	
M5	,653	
M17	,600	
M7		,884
M4		,883
M3		,832
M8		,808
M13		,711
M1		,585

Tablo 29 incelendiğinde oluşan iki faktörlü yapının birinci boyutu altı maddeden oluşurken (M1, M3, M4, M7, M8, M13), ikinci boyutu sekiz maddeden (M2, M5, M10, M11, M12, M14, M15, M17) oluşmuştur. Sonuç olarak iki boyuttan ve 14 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır.

Güvenirlilik, maddelere ilişkin verilen yanıtlar arasındaki tutarlılık; ölçülmek istenen özelliğin ne kadar doğru ölçüldüğü ile ilişkilidir. “Okul İklimi Ölçeği” için hesaplanan Cronbach α güvenirlik değerleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

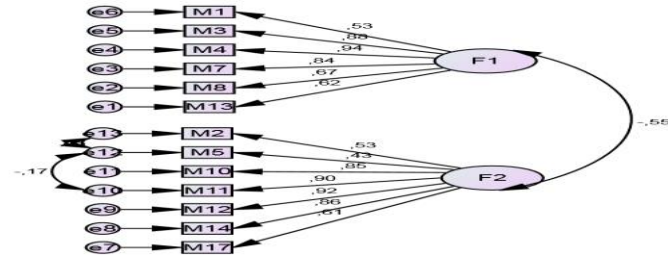
Okul İklimi Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

Boyut	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Pozitif Etki	,895	,896	8
Negatif Etki	,897	,899	6
Toplam	,918	,921	14

Tablo 30’da görüldüğü gibi ölçeğin Cronbach Alpha değeri .918 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan değer Okul İklimi Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Böylelikle ölçeğin öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasının oluşturduğu okul iklimi algılarını belirlemede kullanılabileceği söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Değişkenler arası ilişkilerin önceden belirlenen bir hipotezin veya bir yapının uygunluğu ortaya koymak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanır (Can, 2016). Mesleki yükselme formuna ilişkin gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonrası ortaya konan yapının uygunluğu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7: Okul İklimi Ölçek Faktör Yapısı

Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonrası ulaşılan uyum iliği endeks değerleri, CMIN= 79,712; df= 58; CMIN/df= 1.374; RMSEA= ,045; AGFI= 0.90; GFI=0.94; NFI=0.95; CFI=0.98; RMR=0.66 şeklindedir. Ölçüt olarak belirlenen uyum iyiliği endeksleri ile ulaşılan uyum iyiliği endekslerinin karşılaştırılması sonucu CMIN/df ve RMSEA, NFI, CFI değerlerinin “Mükemmel Uyum”, AGFI, GFI ve RMR değerlerinin “İyi Uyum” sergilediği görülmüştür.

Gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonrası ulaşılan iki boyutlu yapı içerikle uyumlu olacak şekilde isimlendirilmeye çalışılmıştır. Birinci boyuta “Negatif Etki”, ikinci boyuta “Pozitif Etki” isimleri verilmiştir. Okul iklimi ölçeğine ilişkin alt boyutlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Okul İklimi Ölçeği

“Negatif Etki” Boyutu	
1	Öğretmenler arasında hiyerarşik yapı oluşturur.
3	Okulda alt gruplar oluşmasına neden olur.
4	Okulda öğretmenler arasında çatışmaya neden olur.
6	Okulda huzursuz bir ortam oluşturur.
7	Okulda sadece formel (resmi) ilişkilere dayalı bir yapı oluşturur.
11	Okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olur.
“Pozitif Etki” Boyutu	
2	Okulda işbirliği ve yardımlaşmayı güçlendirir.
5	Okul içi iletişimi güçlendirir.
8	Okulun akademik başarısını artırır.
9	Öğretmenin özgüvenini artırır.
10	Öğretmenin motivasyonunu artırır.
12	Öğretmenin okula bağlılığını (aidiyetini) kuvvetlendirir.
13	Okulda meslektaş dayanışmasını sağlar.
14	Öğrencilerin, öğretmenlerini mesleki açıdan daha yeterli görmelerini sağlar.

Tablo 31’de görüldüğü üzere geliştirilen okul iklimi ölçeğinde iki alt boyut ve 14 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır.

3.3.3. Öğretmen Performans Ölçeği

Araştırmacı tarafınca geliştirilen “Öğretmen Performans Ölçeği” ni geliştirme sürecinin ilk aşamasında alanyazın taranmıştır. Tarama sürecinde öğretmenlik mesleğinde yükselmeye ilişkin kuramsal bilgiler, gerçekleştirilen araştırmalar, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları (Dağal, 2012; Dilbaz Sayın, 2017; Hatipoğlu ve Kavas, 2016; Kirkman ve Rosen, 1999, Sigler ve Pearson 2000 (Uyarlama; Çöl, 2008); Koçak, 2008; Özgenel, 2019; Limon, 2019; Tosunbaş, 2017...) ve ulaşılan sonuçlar incelenmiştir. Ulaşılan bilgiler doğrultusunda, öğretmenlik kariyer basamaklarında ilerleyen öğretmen (uzman öğretmen-başöğretmen) performansına ilişkin 56 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddelerin detaylı bir şekilde incelenmesi sonucu 26 maddelik taslak bir form oluşturulmuştur.

Taslak form uzman görüşlerine sunulmadan önce taslak formun kapsam geçerlilik oranlarının hesaplanabilmesi için her madde, “Uygun (1)”, “Düzeltilmeli (2)” ve “Çıkarılmalı (3)” şeklinde puanlanmış ve taslak formun alt kısmına uygun olacağı düşünülen maddelerin olması durumunda yazılması istenen bir bölüm eklenmiştir. Taslak form çeşitli açılardan (kapsam, anlaşılabilirlik, ölçülebilirlik, açıklık...) değerlendirilmek üzere 10’u İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sekizi Mardin Artuklu Üniversitesinde ve biri Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesinde görevli toplam 19 alan uzmanı öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne başvuru alan 19 öğretim üyesinden 7’si (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi (4), Mardin Artuklu Üniversitesi (3)) değerlendirmelerini gerçekleştirerek geri dönüş sağlamıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda taslak formdan madde üç madde (M4, M10, M26) çıkarılmış, üç madde eklenmiş, dört madde yeniden düzenlemiş (M5, M15, M22, M25), iki madde (M3, M16) ikiye ayrılmıştır. Formda yer alan 28 maddenin 8’i (M5, M9, M13, M17, M19, M21, M24, M27) ters kodlanmıştır. Maddelerin katılma düzeyi “Hiç Katılmıyorum (1), Az Katılıyorum (2), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Çok Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5)” aralığında puanlanmıştır. Taslak form dört öğretmen ve iki okul yöneticisi görüşüne sunulmuş ve taslak forma ilişkin görüşleri (madde anlaşılabilirliği, kapsam...) alınmış ve son şekli verilmiştir.

Uzman görüşü doğrultusunda şekillenen taslak formda yer alan maddeler, kapsam geçerliği için, kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmasına tabi tutulmuştur. Bu hesaplama sonucunda bulunan $KGİ = 0,846$ ($KGİ > 0,78$) değerinin, istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Uygun hale getirilen taslak formun güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları için asıl uygulama öncesi ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla taslak form 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında 489 öğretmen ve okul yöneticisine uygulanmıştır.

Çalışmada, katılımcıların; 194'ü (%39.7) kadın, 295'i (%60.3) erkek; 435'i (%89) öğretmen, 54'ü (%11) uzman öğretmen; 84'ü (%17.2) 1-5 hizmet yılına sahip, 132'si (%27) 6-10 yıl hizmet yılına sahip, 118'i (%24.1) 11-15 hizmet yılına, 67'si (%13.7) 16-20 hizmet yılına, 88'i (%18) 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olduğu; 395'i (%80.8) lisans, 94'ü (19.2) lisansüstü; 41'i (%8.4) okulöncesi, 170'i (%34.8) ilkökul, 140'ı (%28.6) ortaokul, 138'i (28.2) ortaöğretim; 373'i (%76.3) öğretmen, 49'u (%10) müdür yardımcısı, 67'si (%13.7) okul müdürü' dür.

Ulaşılan 489 verinin 300'ü açımlayıcı faktör analizinde, 189 ise doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün belirlenen ölçütler doğrultusunda uygun olduğu söylenebilir.

“Öğretmen Performans Ölçeği” nin geçerlik çalışmalarına ilişkin kapsam geçerliği, yapı geçerliği, madde analizi ve ayırt edici geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliğine ilişkin alanyazın taranarak kuramsal bilgiler, gerçekleştirilen araştırmalar, sonuçlar, ölçme araçları incelenerek 56 maddeden oluşan bir maddelik havuzu oluşturulmuş; detaylı bir şekilde inceleme sonrası madde havuzundaki madde sayısı 26 maddeye düşürülerek uzman görüşüne sunulmuş; alınan uzman görüşleri doğrultusunda madde sayısı 28 olarak belirlenmiştir. Kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanarak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapı geçerliği, ölçme gerçekleştirilmeden önce kabul edilen neden sonuç ilişkileri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2010). Bu çalışmada yapı geçerliğin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla veri setine önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Çarpıklık (skewness) ve Basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık (.276) ve basıklık (.236) değerlerinin belirlenen ölçütler ile karşılaştırılması sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek adına gerçekleştirilen faktör analizinin ilk basamağında örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi; açımlayıcı faktör analizinin varsayımlarından biri olan çok değişkenli normallik ise Bartlett Küresellik Testi ile belirlenmiştir. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 32

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett küresellik Testi

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,961
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	10867,685
	df	378
	Sig.	,000

Tablo 32’de yer alan analiz sonucunda KMO değerinin .961 olduğu belirlenmiştir. KMO değerinin .60’ın üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulamak için uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiş, saptanan ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2(378)=10867,685$ $p<0.05$). Hem elde edilen KMO değeri hem de Bartlett küresellik testi sonuçları verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarında ilerleyen (uzman öğretmen-başöğretmen) öğretmen performansına ilişkin algıları belirlemeye yönelik hazırlanan “Öğretmen Performansı Ölçeği” ni aynı özelliği ölçen maddelerden arındırmak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak “Temel Bileşenler Analizi” kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonunda faktör sayısını ortaya koymak amacıyla “Açıklanan Toplam Varyans (Total Variance Explained)” ve “Ortak Varyans (Communalities)” tabloları incelenmiştir. Ortak varyans değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Ortak Varyans Değerleri

		Initial	Extraction
1	Dersini açık, anlaşılır ve düzenli biçimde planlar.	1,000	,908
2	Konunun gerektirdiği sözel dili uygun biçimde kullanır.	1,000	,932
3	Konunun gerektirdiği görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanır.	1,000	,936
4	Konunun gerektirdiği öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini kullanır.	1,000	,894
5	Dersini, konuya uygun materyalle <u>desteklemez.</u>	1,000	,540
6	Farklı görüşlere saygı duyar.	1,000	,716
7	İşlediği konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirir.	1,000	,788
8	Zamanı etkili kullanır.	1,000	,847
9	Öğrencilerin derse etkin katılımını <u>sağlamaz.</u>	1,000	,585
10	Öğrencilerine değer verir.	1,000	,832
11	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlar.	1,000	,866
12	Öğrencilerle etkili iletişim kurar.	1,000	,859
13	Öğretimde bireysel farklılıkları göz önünde <u>bulundurmaz.</u>	1,000	,728
14	Açık ve anlaşılır yönergeler verir.	1,000	,851
15	Öğrencilerine yüksek seviyeli düşünme becerisi kazandırır.	1,000	,829
16	Öğrencilerin başarılarını tarafsız değerlendirir.	1,000	,787
17	Öğrencilerinin hepsinin başarabileceğine ilişkin <u>inancı yoktur.</u>	1,000	,650
18	Öğrencilerini derse karşı motive eder.	1,000	,867
19	Öğrencilerin gelişimini velileri ile <u>paylaşmaz.</u>	1,000	,671
20	Öğrenci velileri ile etkili iletişim kurar.	1,000	,800
21	Mesleği ile ilgili mevzuata hâkim <u>değildir.</u>	1,000	,731
22	Mesleği ile ilgili bilimsel gelişmeleri izler.	1,000	,731
23	Mesleki öneri ve eleştirilere açıktır.	1,000	,802
24	Çalışma arkadaşlarına yeterince mesleki katkıda <u>bulunmaz.</u>	1,000	,673
25	Okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklere katkıda bulunur.	1,000	,783
26	Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olur.	1,000	,836
27	Mesleki gelişimi ile ilgili çalışmalara katılım <u>sağlamaz.</u>	1,000	,744
28	Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma yeterliliğine sahiptir.	1,000	,752

Tablo 33'te yer alan ortak varyans tablosunda, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları verilmektedir. Burada maddelerin ortak faktör varyanslarının .540 ile .936 arasında değiştiği gözlenmektedir. En düşük varyans 5. maddede (.540) görülürken, en yüksek varyans 3. maddede (.936) görülmüştür. Madde ortak varyans değerlerinin .10'un altına düşmediği için maddelerin ortak varyans

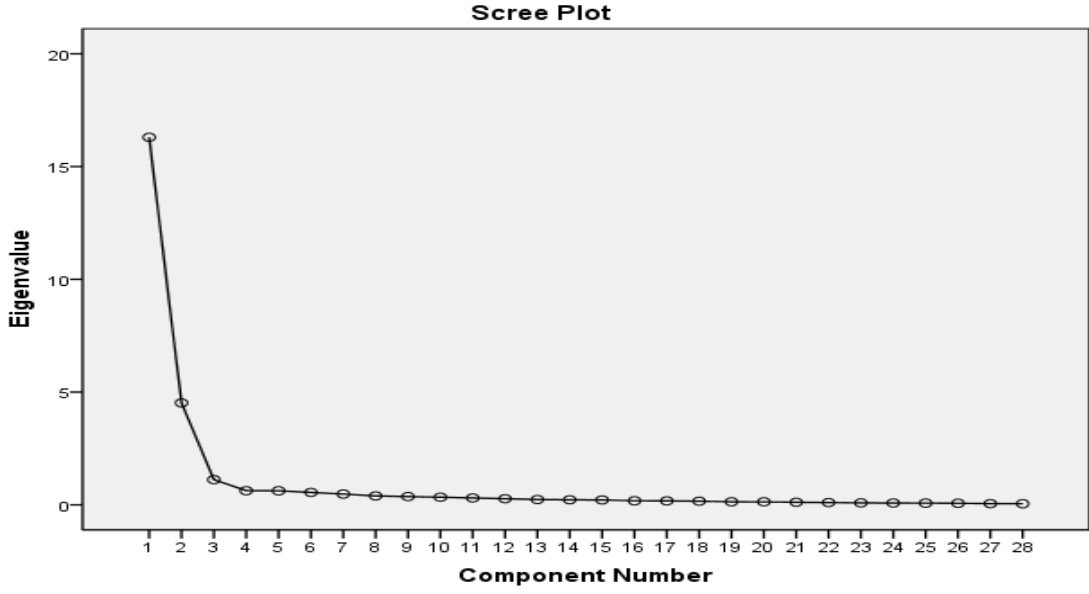
değerlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Açıklanan toplam varyans değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Açıklanan Toplam Varyans

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	16,298	58,208	58,208	16,298	58,208	58,208	13,617	48,631	48,631
2	4,520	16,144	74,352	4,520	16,144	74,352	5,545	19,804	68,435
3	1,118	3,993	78,345	1,118	3,993	78,345	2,775	9,910	78,345
4	,629	2,246	80,591						
5	,623	2,224	82,815						
6	,552	1,971	84,786						
7	,481	1,717	86,503						
8	,396	1,413	87,917						
9	,366	1,305	89,222						
10	,338	1,208	90,430						
11	,304	1,085	91,515						
12	,273	,973	92,488						
13	,237	,846	93,334						
14	,224	,800	94,133						
15	,218	,780	94,913						
16	,179	,640	95,553						
17	,176	,627	96,180						
18	,164	,585	96,765						
19	,135	,484	97,249						
20	,133	,474	97,724						
21	,115	,411	98,134						
22	,103	,367	98,501						
23	,086	,305	98,807						
24	,082	,294	99,100						
25	,078	,277	99,377						
26	,070	,251	99,628						
27	,054	,193	99,821						
28	,050	,179	100,000						

Tablo 34’te yer alan açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde analize alınan 28 maddenin özdeğeri 1 den büyük olan üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu üç faktör toplam varyansın %78,345’ini açıklamaktadır. Daha sağlıklı değerlere ulaşmak için dik döndürme gerçekleştirilmiş (varimax), her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı birinci faktör için %48,631, ikinci faktör için %19,804, üçüncü faktör için %9.910 olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu tablo ile faktör sayısı üç olarak belirlenmişse de De Vellis (2014) bu gibi durumlarda “Çizgi grafiği (Scree Plot)” nin incelenmesini de önermektedir. Çizgi grafiği Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8: Çizgi Grafiği (Scree Plot)

Şekil 8’de görüldüğü üzere kırılmanın üçüncü noktada gerçekleştiği, üçüncü noktadan sonra eğimin neredeyse doğrusal hareket ettiği görülmektedir. Üçüncü noktadan sonraki doğrusal hareket faktörlerin varyansa yaptıkları katkıların küçük olduğunu bir göstergesidir. Bu açıdan faktör sayısının üç olması uygun görünmektedir. Ölçek maddelerinin faktör yükü ve madde-toplam korelasyon katsayıları Tablo 35’te yer almaktadır.

Tablo 35

Maddelerin Faktör Yüğü Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

	Madde	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
1	Dersini açık, anlaşılır ve düzenli biçimde planlar.	.959	.744
2	Konunun gerektirdiğı sözel dili uygun biçimde kullanır.	.948	.764
3	Konunun gerektirdiğı görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanır.	.955	.782
4	Konunun gerektirdiğı öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini kullanır.	.968	.778
5	Dersini, konuya uygun materyalle <u>desteklemez.</u>	.946	.422
6	Farklı görüşlere saygı duyar.	.967	.797
7	İşlediğı konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirir.	.945	.838
8	Zamanı etkili kullanır.	.956	.868
9	Öğrencilerin derse etkin katılımını <u>sağlamaz.</u>	.947	.502
10	Öğrencilerine değer verir.	.970	.828
11	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlar.	.964	.848
12	Öğrencilerle etkili iletişim kurar.	.973	.865
13	Öğretimde bireysel farklılıkları göz önünde <u>bulundurmaz.</u>	.923	.478
14	Açık ve anlaşılır yönergeler verir.	.974	.844
15	Öğrencilerine yüksek seviyeli düşünme becerisi kazandırır.	.970	.841
16	Öğrencilerin başarılarını tarafsız değerlendirir.	.978	.809
17	Öğrencilerinin hepsinin başarabileceğine ilişkin <u>inancı yoktur.</u>	.938	.407
18	Öğrencilerini derse karşı motive eder.	.981	.872
19	Öğrencilerin gelişimini velileri ile <u>paylaşmaz.</u>	.919	.394
20	Öğrenci velileri ile etkili iletişim kurar.	.971	.827
21	Mesleğı ile ilgili mevzuata hâkim <u>değıldir.</u>	.906	.447
22	Mesleğı ile ilgili bilimsel gelişmeleri izler.	.968	.794
23	Mesleki öneri ve eleştirilere açıktır.	.968	.838
24	Çalışma arkadaşlarına yeterince mesleki katkıda <u>bulunmaz.</u>	.905	.446
25	Okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklere katkıda bulunur.	.963	.833
26	Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olur.	.973	.876
27	Mesleki gelişimi ile ilgili çalışmalara katılım <u>sağlamaz.</u>	.905	.470
28	Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma yeterliliğine sahiptir.	.980	.817

Tablo 35 incelendiğinde madde faktör yüklerinin ,981 ile ,905 arasında değıştiğı ve faktör yüklerinin ,33 ten büyük olduğı için uygun olduğı görölmektedir. Maddelere ilişkin madde toplam korelasyon katsayıları incelendiğinde hiçbir değerin ,30'un altında olmadığı görölmüştür.

Araştırmada faktörlerin daha belirginleştirilmeleri için döndürme işlemi; döndürme yöntemlerinden dik döndürme yöntemi; dik döndürme yöntemi içerisinde ise en sık tercih edilen “varimax” yöntemi (Can, 2016) kullanılmıştır. Döndürölmüş Bileşenler Matrisine (Rotated Component Matrix) ilişkin bilgiler Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M11	,914		
M14	,902		
M18	,899		
M12	,897		
M10	,894		
M8	,871		
M16	,867		
M15	,864		
M20	,863		
M23	,858		
M26	,847		
M7	,844		
M25	,825		
M22	,817		
M28	,813		
M6	,798		
M27		,851	
M21		,845	
M13		,831	
M19		,815	
M24		,805	
M17		,800	
M9		,728	
M5		,718	
M2	,620		,735
M1	,601		,734
M3	,645		,715
M4	,653		,677

Tablo 36’da yer alan döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde maddelerin üç boyutta toplandığı, bazı maddelerin binişik olduğu fakat bu maddeler içerisinde yüksek iki yük değeri arasındaki farkın .10’dan küçük iki maddenin olduğu (M3, M4) olduğu görülmüştür. Öncelikli olarak farkın az olduğu M4 çıkarıldıktan sonra işlem tekrarlanmıştır. İşlem sonrası M3’ün yüksek iki yük arasındaki yük değeri .10 üzerine çıkmış ve maddeler iki boyutta toplanmıştır. İki faktörlü yapıya ilişkin Açıklanan Toplam Varyans değerleri Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Açıklanan Toplam Varyans (4. madde çıkarılmıştır)

Componen t	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	15,615	57,834	57,834	15,615	57,834	57,834	14,535	53,834	53,834
2	4,492	16,636	74,470	4,492	16,636	74,470	5,572	20,635	74,470
3	,963	3,567	78,036						
4	,626	2,329	80,366						
5	,622	2,305	82,671						
6	,551	2,039	84,710						
7	,480	1,778	86,487						
8	,396	1,465	87,953						
9	,365	1,352	89,304						
10	,337	1,246	90,551						
11	,293	1,085	91,636						
12	,273	1,009	92,645						
13	,233	,863	93,508						
14	,223	,826	94,334						
15	,212	,784	95,117						
16	,176	,652	95,769						
17	,175	,648	96,417						
18	,164	,607	97,024						
19	,135	,499	97,523						
20	,123	,457	97,980						
21	,108	,401	98,380						
22	,089	,329	98,709						
23	,084	,309	99,018						
24	,082	,304	99,322						
25	,078	,287	99,609						
26	,055	,202	99,812						
27	,051	,188	100,000						

Tablo 37’de yer alan açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde analize alınan 27 maddenin özdeğeri 1 den büyük olan iki faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu üç faktör toplam varyansın %74,470’ini açıklamaktadır. Daha sağlıklı değerlere ulaşmak için dik döndürme gerçekleştirilmiş (varimax), her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı birinci faktör için %53,834, ikinci faktör için %20,635, olduğu görülmektedir. Döndürülmüş bileşenler matrisine ilişkin bilgiler Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (4. madde çıkarılmıştır)

Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri	
	Faktör 1	Faktör 2
M18	,908	
M8	,905	
M15	,904	
M12	,902	
M14	,900	
M11	,897	
M26	,889	
M20	,879	
M23	,877	
M25	,870	
M16	,867	
M7	,865	
M10	,861	
M28	,850	
M22	,842	
M3	,840	
M6	,826	
M2	,824	
M1	,808	
M27		,852
M21		,845
M13		,834
M19		,816
M24		,804
M17		,800
M9		,729
M5		,718

Tablo 38 incelendiğinde, oluşan iki faktörlü yapının birinci boyutu on dokuz maddeden oluşurken (M1, M2, M3, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M14, M15, M16, M18, M20, M22, M23, M25, M26, M28), ikinci boyutu dokuz maddeden (M5, M9, M13, M17, M19, M21, M24, M27) oluşmuştur.

Güvenirlilik, maddelere ilişkin verilen yanıtlar arasındaki tutarlılık; ölçülmek istenen özelliğin ne kadar doğru ölçüldüğü ile ilişkilidir. “Okul İklimi Ölçeği” için hesaplanan Cronbach α güvenirlik değerleri Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

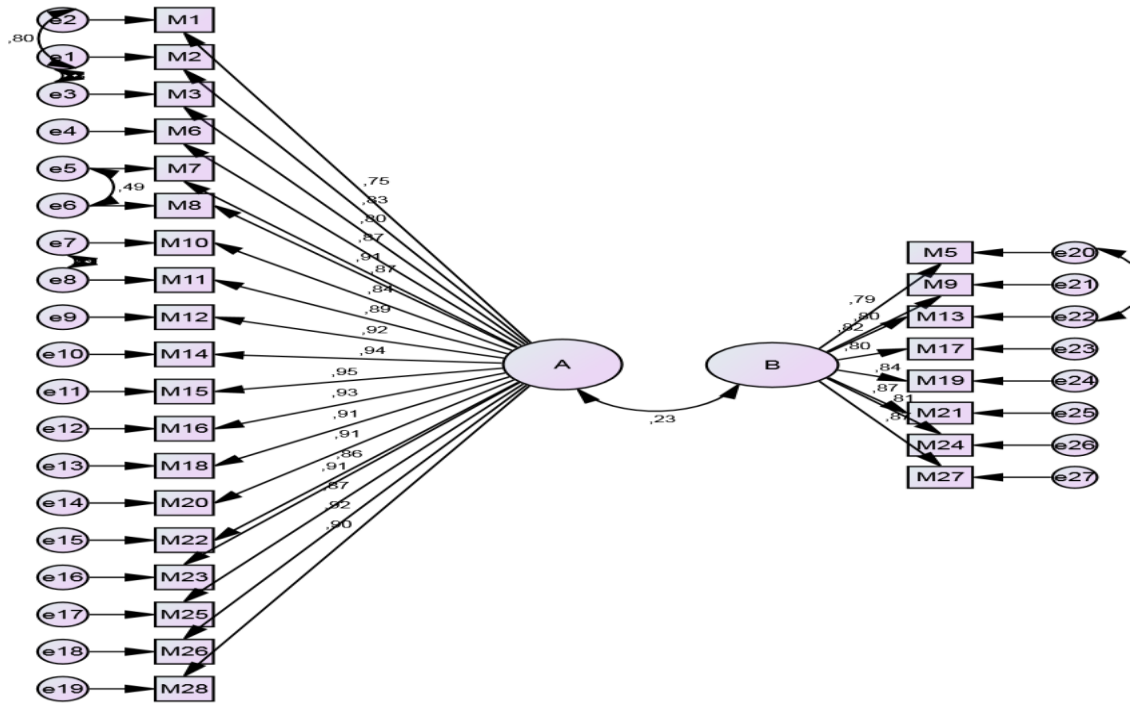
Öğretmen Performansı Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

Boyut	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Kişisel ve Mesleki Yeterlik	.984	.984	19
Kişisel ve Mesleki Yetersizlik	.925	.926	8
Toplam	.967	.967	27

Tablo 39’da görüldüğü gibi ölçeğin Cronbach Alpha değeri .967 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan değer Mesleki Yükselme Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Böylelikle ölçeğin kariyer basamaklarında ilerleyen öğretmen performans algılarını belirlemede kullanılabileceği söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Değişkenler arası ilişkilerin önceden belirlenen bir hipotezin veya bir yapının uygunluğu ortaya koymak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanır (Can, 2016). Mesleki yükselme formuna ilişkin gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonrası ortaya konan yapının uygunluğu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9: Öğretmen Performansı Ölçek Faktör Yapısı

Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonrası ulaşılan uyum iyiliği endeks değerleri, CMIN= 408,288; df= 259; CMIN/df= 1.576; RMSEA= ,055; AGFI= 0.82;

GFI=0.87; NFI=0.95; CFI=0.98; RMR=0.07 şeklindedir. Ölçüt olarak belirlenen uyum iyiliği endeksleri ile ulaşılan uyum iyiliği endekslerinin karşılaştırılması sonucu CMIN/df ve CFI değerlerinin “Mükemmel Uyum”, RMR, RMSEA ve NFI değerlerinin “İyi Uyum”, AGFI ve GFI değerlerinin ise iyi uyum değerlerine yakın değerler sergilediği görülmüştür.

Gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonrası her boyut içerikle uyumlu olacak şekilde isimlendirilmeye çalışılmıştır. Birinci boyuta “Kişisel ve Mesleki Yeterlik”, ikinci boyuta “Kişisel ve Mesleki Yetersizlik” isimleri verilmiştir. Öğretmen performans ölçeğine ilişkin alt boyutlar Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40

Öğretmen Performans Ölçeği

“Kişisel ve Mesleki Yeterlik” Boyutu	
1	Dersini açık, anlaşılır ve düzenli biçimde planlar.
2	Konunun gerektirdiği sözel dili uygun biçimde kullanır.
3	Konunun gerektirdiği görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanır.
5	Farklı görüşlere saygı duyar.
6	İşlediği konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirir.
7	Zamanı etkili kullanır.
9	Öğrencilerine değer verir.
10	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlar.
11	Öğrencilerle etkili iletişim kurar.
13	Açık ve anlaşılır yönergeler verir.
14	Öğrencilerine yüksek seviyeli düşünme becerisi kazandırır.
15	Öğrencilerin başarılarını tarafsız değerlendirir.
17	Öğrencilerini derse karşı motive eder.
19	Öğrenci velileri ile etkili iletişim kurar.
21	Mesleği ile ilgili bilimsel gelişmeleri izler.
22	Mesleki öneri ve eleştirilere açıktır.
24	Okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklere katkıda bulunur.
25	Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olur.
27	Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma yeterliliğine sahiptir.
“Kişisel ve Mesleki Yetersizlik” Boyutu	
4	Dersini, konuya uygun materyalle <u>desteklemez.</u>
8	Öğrencilerin derse etkin katılımını <u>sağlamaz.</u>
12	Öğretimde bireysel farklılıkları göz önünde <u>bulundurmaz.</u>
16	Öğrencilerinin hepsinin başarabileceğine ilişkin <u>inancı yoktur.</u>
18	Öğrencilerin gelişimini velileri ile <u>paylaşmaz.</u>
20	Mesleği ile ilgili mevzuata hâkim <u>değildir.</u>
23	Çalışma arkadaşlarına yeterince mesleki katkıda <u>bulunmaz.</u>
26	Mesleki gelişimi ile ilgili çalışmalara katılım <u>sağlamaz.</u>

Tablo 40'ta görüldüğü üzere geliştirilen öğretmen performans ölçeğinde iki alt boyut ve 27 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma amacına ilişkin toplanan verilerle öncelikle betimsel istatistiksel hesaplamalar gerçekleştirilmiş ve verilerin normal dağılımına dayalı olarak parametrik istatistik yöntemlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) analiz yöntemleri ve Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve analizlerin gerçekleştirilebilmesi için SPSS, AMOS paket programları kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında 10 ilçede toplam 78 okulda (Ek-4) 1514 adet ölçek formu dağıtılmıştır. Bu formlardan dönmeyen, hatalı ve eksik doldurulan ölçek formları değerlendirmeye alınmayarak 1095 ölçek formu araştırmada veri olarak kullanılmıştır.

Meslekte yükselme, okul iklimi ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi öğretmen ve okul yöneticileri algılarına dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılacak testler ve teknikleri belirlemek için verilere ait normallik dağılımları incelenmiştir.

Normallik dağılımlarını belirlemek için verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin farklı ölçütlerin yer aldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklığa ilişkin Hiar ve diğ. (2013) ± 1 aralığını, Tabachnick and Fidell (2007), $\pm 1,5$ aralığını ve George ve Mallery (2010), ± 2 aralığını, Bryne (2010), çarpıklık değerinde ± 2 ve basıklık değerinde ± 7 aralığını, Brown (2006), çarpıklık değerinde ± 3 ve basıklık değerinde ± 10 aralığını normal dağılımın sağlandığına ilişkin ölçüt olarak belirledikleri görülmektedir. Araştırma ölçeklerinin normal dağılım katsayılarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Araştırma Verilerinin Normal Dağılım Değerlerine İlişkin Sonuçları

Ölçekler	Boyutlar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Meslekte Yükselme Ölçeği	Meslekte Yükselme Şartları	-1.18	2.17
	Kariyer Basamakları Uygulaması Ölçütleri	.20	.08
	Kariyer Basamakları Uygulaması Sonuçları	.32	-.49
	Toplam	.05	.30
Okul İklimi Ölçeği	Pozitif Etki	.30	-.74
	Negatif Etki	-.79	-.06
	Toplam	.33	-.20
Öğretmen Performansı Ölçeği	Kişisel ve Mesleki Yeterlik	.19	-.98
	Kişisel ve Mesleki Yetersizlik	-.82	.03
	Toplam	-.10	.38

Tablo 41 incelendiğinde okul iklimi ve öğretmen performansı ölçeklerinin tüm boyutlarında ölçüt (Hiar ve diğ. (2013); Tabachnick and Fidell (2007); George ve Mallery (2010); Bryne (2010); Brown (2006)) olarak sunulan normallik dağılımı şartlarını sağladığı; meslekte yükselme ölçeğinin meslekte yükselme şartları boyutunun ölçüt (Bryne (2010); Brown (2006)) olarak belirlenen normallik dağılımı şartlarını sağlarken, meslekte yükselme ölçeğinin diğer iki boyutunun da ölçüt (Hiar ve diğ. (2013); Tabachnick and Fidell (2007); George ve Mallery (2010); Bryne (2010); Brown (2006)) olarak sunulan normallik dağılımı şartlarına uygun olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ölçek verilerinin normal dağılım sergilediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan meslekte yükselme, okul iklimi ve öğretmen performansı ölçeklerinin faktör yapısının uygunluğunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde; ki-kare uyum testi, RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NFI, RMR indeksleri incelenmiştir.

Meslekte yükselme ölçeğine ilişkin gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonrası ulaşılan uyum iliği endeks değerleri, CMIN= 793.614; df= 186; CMIN/df= 4.267; RMSEA= ,055; AGFI= 0.91; GFI=0.93; NFI=0.90; CFI=0.92; RMR=0.14 şeklindedir. Ölçüt olarak belirlenen uyum iyiliği endeksleri ile ulaşılan uyum iyiliği endekslerinin karşılaştırılması sonucu CMIN/df, CFI, RMR, RMSEA, NFI, AGFI VE GFI değerlerinin “İyi Uyum”, RMR değerinin ise iyi uyum değerlerine yakın değerler sergilediği görülmüştür.

Okul iklimi ölçeğine ilişkin gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonrası ulaşılan uyum iyiliği endeks değerleri, CMIN= 207,375; df= 67; CMIN/df= 3.095; RMSEA= ,044; AGFI= 0.95; GFI=0.97; NFI=0.97; CFI=0.98; RMR=0.05 şeklindedir. Ölçüt olarak belirlenen uyum iyiliği endeksleri ile ulaşılan uyum iyiliği endekslerinin karşılaştırılması sonucu RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NFI, RMR değerlerinin “Mükemmel Uyum”; CMIN/df, değerinin “İyi Uyum” sergilediği görülmüştür.

Öğretmen performans ölçeğine ilişkin gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonrası ulaşılan uyum iliği endeks değerleri, CMIN= 1007.809; df= 294; CMIN/df= 3.428; RMSEA= .047; AGFI= 0.91; GFI=0.93; NFI=0.96; CFI=0.97; RMR=0.66 şeklindedir. Ölçüt olarak belirlenen uyum iyiliği endeksleri ile ulaşılan uyum iyiliği endekslerinin karşılaştırılması sonucu RMSEA, NFI, CFI, RMR değerlerinin “Mükemmel Uyum”; CMIN/df, , AGFI VE GFI değerlerinin “İyi Uyum” sergilediği görülmüştür.

Araştırmanın betimsel istatistiklerinin hesaplanmasında ölçek verilerinin puan yorumlanması Tablo 42’de verilen puan aralık değerleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 42

Ölçek Puan Aralığı

Ölçek Puan Aralığı	Düzye
4.20-5.00	Tamamen Katılıyorum
3.40-4.19	Çok Katılıyorum
2.60-3.39	Orta Düzeyde Katılıyorum
1.80-2.59	Az Katılıyorum
1.00-1.79	Hiç Katılmıyorum

Tablo 42 incelendiğinde 4.20-5.00 arası “tamamen katılıyorum”, 3.40-4.19 arası “çok katılıyorum”, 2.60-3.39 arası “orta düzeyde katılıyorum”, 1.80-2.59 arası “az katılıyorum” ve 1.00-1.79 arası “hiç katılmıyorum” şeklinde belirlenmiştir.

T-testi ve tek yönlü varyans analizinde grup ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesinde $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyi ölçüt olarak alınırken, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına ilişkin anlamlı farklılığın belirlenmesinde “LSD” testi kullanılmıştır. Anlamlı düzeyde farklılığın görüldüğü durumlarda, eta kare (η^2) etki büyüklükleri de incelenmiştir. T-testinde etki büyüklüğüne, grupların ortalamaları arası farkın birleştirilmiş standart sapmaya bölünmesiyle ulaşılrken, tek yönlü varyans analizinde gruplar arası varyansın toplam varyansa bölünmesiyle ulaşılmıştır. T-testi için

etki değerleri, 1'in üstü çok büyük, 0.8 büyük, 0.5 orta ve 0.2'den azı küçük etki şeklinde belirlenirken; tek yönlü varyans analizi için 0.14'ün üstü geniş, 0.06 orta ve 0.01'den azı küçük etki şeklinde belirlenmiştir (Green ve Salkind, 2005).

Katılımcı algılarına göre, meslekte yükselme, okul iklimi ve öğretmen performansı algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer alırken, -1'e yakın değerler negatif yönde ilişki olduğunu, +1'e yakın değerler pozitif ilişki olduğunu, 0 olması durumu ise ilişki olmadığını göstermektedir (Can, 2016). Korelasyon katsayısının ilişki düzeyinde, 0.70-1.00 arası "yüksek", 0.30 ile 0.70 arası "orta", 0.00-0.30 arası "düşük" düzeyde ilişki şeklinde tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2016).



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amacına ilişkin belirlenen alt problemlere cevap aranmak üzere kullanılan ölçek maddelerine verilen cevapların istatistiksel analizleri tablolar halinde sunularak yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “*Yönetici ve öğretmenlerin meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin görüş ve algıları ne düzeydedir? Bu algı; bazı demografik değişkenler (cinsiyet, görev ünvanı, mesleki kıdem, öğrenim durumu, kariyer ünvanı, görev yapılan eğitim kademesi, kariyer ünvanı elde etme yöntemi) açısından farklılaşmakta mıdır?* şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin verileri, okul yöneticisi ve öğretmenlere uygulanan meslekte yükselme ölçeği ile elde edilerek t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ne tabi tutularak alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Katılımcıların meslekte yükselme düzenlemesi algılarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 43’te gösterilmektedir.

Tablo 43

Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesi Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları

Boyut	Maddeler	$\bar{x}$	ss
Meslekte Yükselme Şartları	1. Madde	3,72	1,4
	2. Madde	3,81	1,32
	3. Madde	3,11	1,49
	4. Madde	3,94	1,2
	5. Madde	4,56	0,9
	6. Madde	4,4	0,96
	7. Madde	4,51	0,9
	Boyut Ortalama	4.00	.74
Kariyer Basamakları Uygulaması Şartları	8. Madde	2,34	1,47
	9. Madde	2,82	1,47
	10. Madde	2,74	1,49
	11. Madde	2,78	1,48
	12. Madde	3,56	1,34
	13. Madde	2,53	1,33
	14. Madde	2,08	1,33
	16. Madde	2,49	1,45
	Boyut Ortalama	2.66	0,73
Kariyer Basamak Uygulaması Sonuçları	16. Madde	2,29	1,46
	17. Madde	2,73	1,51
	18. Madde	3,1	1,52
	19. Madde	2,46	1,44
	20. Madde	2,66	1,53
Kariyer Basamak Uygulaması Sonuçları	21. Madde	2,46	1,51
	22. Madde	2,41	1,48
	Boyut Ortalama	2.58	1,03
Ölçek Ortalaması		3.08	.60

Tablo 43'te yer alan sonuçlara göre katılımcılar, “meslekte yükselme ölçeği” nin genelini ($\bar{x}=3.08$)’lik değerle “orta düzeyde katılıyorum” şeklinde değerlendirmişlerdir. Üç boyuttan oluşan ölçek verilerinin analizinde “meslekte yükselme şartları” boyutu ($\bar{x}=4.00$)’lük aritmetik ortalama ile en yüksek değeri alırken, “kariyer basamak uygulaması sonuçları” boyutu ise ($\bar{x}=2.58$)’lik ortalama ile en düşük değeri almıştır.

Boyutların kendi içerisindeki değerlendirmeye bakıldığında; “Meslekte yükselme şartları” boyutunun ($\bar{x}=4.00$)’lük ortalama ile “çok katılıyorum” şeklinde değer aldığı belirlenmiştir. Bu boyut içerisinde yer alan yedi maddeden “*Yükselme koşullarının belirlenmesinde bilimsel veriler ve liyakat ölçütleri esas alınmalıdır.*” maddesi ($\bar{x}=4.56$)’lik ortalama ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde en yüksek değeri alırken, “*Meslekte dikey ve yatay yükselme kadro ünvanları için lisansüstü eğitim öncelikli koşul olmalıdır.*” maddesi ise ($\bar{x}=3.11$)’lik ortalama ile “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde en düşük değeri almıştır.

“Kariyer basamak şartları” boyutunun ($\bar{x}=2.66$)’lik ortalama ile “orta düzeyde katılıyorum” şeklinde değer aldığı belirlenmiştir. Bu boyut içerisinde yer alan sekiz maddeden “*Başvuru koşulları içerisinde yer alan ‘mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olmak’ koşulunun aranması uygundur.*” maddesi ($\bar{x}=3.56$)’lik ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde en yüksek değeri alırken, “*Sınavın içeriği, öğretmenin mesleki yeterliğini ölçecek nitelikte değildir.*” maddesi ise ($\bar{x}=2.08$)’lik ortalama ile “az katılıyorum” düzeyinde en düşük değeri almıştır.

“Kariyer basamak uygulaması sonuçları” boyutunun ($\bar{x}=2.58$)’lik ortalama ile “az katılıyorum” şeklinde değer aldığı belirlenmiştir. Bu boyut içerisinde yer alan yedi maddeden “*Öğretmenlerin çalışma motivasyonunu düşürür.*” maddesi ($\bar{x}=3.10$)’luk ortalama ile “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde en yüksek değeri alırken, “*Öğretmenlerin toplumsal saygınlığını artırır.*” maddesi ise ($\bar{x}=2.29$)’luk ortalama ile “az katılıyorum” düzeyinde en düşük değeri almıştır.

Katılımcıların, meslekte yükselme düzenlemesi algılarının bazı demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilerek açıklanmıştır.

Cinsiyet Değişkeni Açısından

Katılımcıların “cinsiyet” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 44’te yer almaktadır.

Tablo 44

Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-Testi Sonuçları)

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	η^2
Meslekte Yükselme Şartları	Erkek	600	4.05	.73	1093	2.06	.03*	.01
	Kadın	495	3.95	.75				
Kariyer Basamakları Uygulaması Şartları	Erkek	600	2.70	.75	1093	1.87	.06	-
	Kadın	495	2.62	.71				
Kariyer Basamakları Uygulaması Sonuçları	Erkek	600	2.70	.1.05	1093	4.12	.00*	.01
	Kadın	495	2.44	.98				
Tüm Ölçek	Erkek	600	3.15	.62	1093	3.92	.00*	.01
	Kadın	495	3.00	.58				

*p<.05

Tablo 44’de yer alan verilere göre, katılımcı görüşleri cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmıştır. Bu fark ölçeğin genelinde [$t_{(1093)}= 3.92$; $p< .05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “meslekte yükselme şartları” [$t_{(1093)}= 2.06$; $p<.05$], ve “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” [$t_{(1093)}= 4.12$; $p<.05$] boyutlarında anlamlı fark görülürken, “kariyer basamakları uygulaması şartları” [$t_{(1093)}= 4.12$; $p> .05$] boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır.

Cinsiyet değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, cinsiyet değişkeninin hem ölçeğin genelinde, hem de “mesleki yükselme şartları” ve “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” boyutlarında ($\eta^2=.01$) “küçük” etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine cinsiyetler arası katılımcı algılarına bakıldığında da, ölçeğin hem genelinde hem de tüm boyutlarında erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek değerde algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu algı, erkek katılımcılar için sırasıyla ($\bar{x}=3.15$), ($\bar{x}=4.05$), ($\bar{x}=2.70$) değerlerinde ortaya çıkarken, kadın katılımcılar için ($\bar{x}=3.95$), ($\bar{x}=2.44$), ($\bar{x}=3.00$) değerlerinde ortaya çıkmıştır.

Görev Ünvanı Değişkeni Açısından

Katılımcıların “görev ünvanı” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 45’te yer almaktadır.

Tablo 45

Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Görev Ünvanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Görev Ünvanı	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (LSD)	η^2
Meslekte Yükselme Şartları	1.Öğretmen	961	3.89	.74	Gruplar Arası	4.07	2	2.03	3.67	.02*	1-3	.01
	2.Müdür Yardımcısı	87	4.09	.69	Grup İçi	604.59	1092	.55				
	3.Müdür	47	4.26	.73	Toplam	608.66	1094					
	Toplam	1095	4.00	.74								
Kariyer Basamakları Uygulaması Şartları	1.Öğretmen	961	2.63	.73	Gruplar Arası	9.48	2	4.74	8.81	.00*	1-2 1-3	.01
	2.Müdür Yardımcısı	87	2.85	.71	Grup İçi	587.55	1092	.53				
	3.Müdür	47	3.01	.78	Toplam	597.04	1094					
	Toplam	1095	2.66	.73								
Kariyer Basamakları Uygulaması Sonuçları	1.Öğretmen	961	2.54	1.02	Gruplar Arası	12.84	2	6.42	6.10	.00*	1-2 1-3	.01
	2.Müdür Yardımcısı	87	2.82	1.03	Grup İçi	1148.30	1092	1.05				
	3.Müdür	47	2.96	1.00	Toplam	1161.14	1094					
	Toplam	1095	2.58	1.03								
Tüm Ölçek	1.Öğretmen	961	3.05	.60	Gruplar Arası	8.29	2	4.14	11.35	.00*	1-2 1-3	.02
	2.Müdür Yardımcısı	87	3.25	.59	Grup İçi	398.58	1092	.36				
	3.Müdür	47	3.41	.63	Toplam	406.87	1094					
	Toplam	1095	3.08	.60								

* $p < .05$

Tablo 45’te yer alan verilere göre, katılımcı görüşleri görev ünvanı değişkeni açısından farklılaşmıştır. Bu fark ölçeğin genelinde [$F(2-1092) = 11.35$; $p < .05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “meslekte yükselme şartları” [$F(2-1092) = 3.67$; $p < .05$], “kariyer basamakları uygulaması şartları” [$F(2-1092) = 8.81$; $p < .05$] ve “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” [$F(2-1092) = 6.10$; $p < .05$] boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Görev ünvanı değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, görev ünvanı

değişkeninin tüm boyutlarda ($\eta^2=.01$; $\eta^2=.01$; $\eta^2=.01$) ve ölçeğin genelinde ($\eta^2=.02$) “küçük” etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Görev ünvanı değişkeni açısından farklılığın hangi ünvanlar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen LSD testi sonunda; ölçeğin genelinde müdür yardımcısı algılarının ($\bar{x}=3.25$) öğretmen algılarından ($\bar{x}=3.05$), müdür algılarının ($\bar{x}=3.41$), öğretmen algılarından ($\bar{x}=3.05$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu “mesleki yükselme şartları” boyutunda müdür algılarının ($\bar{x}=4.26$), öğretmen algılarından ($\bar{x}=3.89$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu; “kariyer basamakları uygulaması şartları” boyutunda müdür yardımcısı algılarının ($\bar{x}=2.85$) öğretmen algılarından ($\bar{x}=2.63$), müdür algılarının ($\bar{x}=3.01$), öğretmen algılarından ($\bar{x}=2.63$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu; “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” boyutunda müdür yardımcısı algılarının ($\bar{x}=2.82$) öğretmen algılarından ($\bar{x}=2.54$), müdür algılarının ($\bar{x}=2.96$), öğretmen algılarından ($\bar{x}=2.54$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından

Katılımcıların “mesleki kıdem” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 46’da yer almaktadır.

Tablo 46

Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Mesleki Kıdem (Yıl)	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Fark LSD	η^2
Meslekte Yükselme Şart.	1) 1-5	309	3,96	.68	Gruplar Arası	2,06	4	.51				
	2) 6-10	302	4,02	0,8	Grup içi	606,6	1090	0,55				
	3) 11-15	206	4,06	0,71	Toplam	608,66	1094		.92	.44	-	-
	4) 16-20	157	3,96	0,69								
	5) 21 ve Üstü	121	4,06	0,86								
	Toplam	1095	4,00	.74								
Kariyer Basamakları Uygulaması Şartları	1) 1-5	309	2,62	.65	Gruplar Arası	4,26	4	1,06				
	2) 6-10	302	2,68	0,74	Grup içi	592,77	1090	0,54				
	3) 11-15	206	2,72	0,75	Toplam	597,04	1094		1,96	.09	-	-
	4) 16-20	157	2,74	0,81								
	5) 21 ve Üstü	121	2,53	0,79								
	Toplam	1095	2,66	.73								
Kariyer Basamakları Uygulaması Sonuçları	1) 1-5	309	2,54	.99	Gruplar Arası	8,69	4	2,17				
	2) 6-10	302	2,51	0,98	Grup içi	1152,44	1090	1,05				
	3) 11-15	206	2,75	1,05	Toplam	1161,14	1094		2,05	.08	-	-
	4) 16-20	157	2,63	1,08								
	5) 21 ve Üstü	121	2,52	1,08								
	Toplam	1095	2,58	1,03								
Tüm Ölçek	1) 1-5	309	3,04	0,55	Gruplar Arası	2,81	4	0,7				
	2) 6-10	302	3,07	0,62	Grup içi	404,06	1090	0,37				
	3) 11-15	206	3,18	.60	Toplam	406,87	1094		1,89	.10	-	-
	4) 16-20	157	3,11	.62								
	5) 21 ve Üstü	121	3,04	0,68								
	Toplam	1095	3,08	.60								

* $p < .05$

Tablo 46’da yer alan analiz sonuçlarına göre katılımcı görüşleri arasında, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum ölçeğin genelinde [$F(4-1090) = 1.89; p > .05$] değeriyle belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “meslekte yükselme şartları” [$F(4-1090) = .92; p > .05$], “kariyer basamakları uygulaması şartları” [$F(4-1090) = 1.96; p > .05$] ve “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” [$F(4-1090) = 2.05; p > .05$] boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından

Katılımcıların “öğrenim durumu” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-Testi Sonuçları)

Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	η^2
Meslekte Yükselme Şartları	Lisans	914	3.97	.75	1093	3.45	.00*	.01
	Lisansüstü	181	4.18	.66				
Kariyer Basamakları Uygulaması Şartları	Lisans	914	2,65	.72	1093	1.32	.18	-
	Lisansüstü	181	2.73	.78				
Kariyer Basamakları Uygulaması Sonuçları	Lisans	914	2,56	1.03	1093	1.50	.13	-
	Lisansüstü	181	2.69	.98				
Tüm Ölçek	Lisans	914	3.06	.60	1093	2.79	.00*	.01
	Lisansüstü	181	3.20	.61				

* $p < .05$

Tablo 47’de yer alan verilere göre, katılımcı görüşleri öğrenim durumu değişkeni açısından farklılaşmıştır. Bu fark ölçeğin genelinde [$t(1093) = 2.79; p < .05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “meslekte yükselme şartları” [$t(1093) = 3.45; p < .05$], boyutunda anlamlı fark tespit edilirken, “kariyer basamakları uygulaması şartları” [$t(1093) = 1.32; p > .05$] ve “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” [$t(1093) = 1.50; p > .05$] boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Öğrenim durumu değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, öğrenim durumu değişkeninin hem ölçeğin genelinde hem de “meslekte yükselme şartları” boyutunda ($\eta^2 = .01$) “küçük” etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine öğrenim durumları arası katılımcı algılarına bakıldığında, ölçeğin hem genelinde hem de tüm boyutlarında

lisansüstü mezunu katılımcı algılarının lisans mezunu katılımcı algılarından daha yüksek değerde algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu algı, lisansüstü mezunu katılımcılar için sırasıyla ($\bar{x}$ =3.20), ($\bar{x}$ =4.18) değerlerinde ortaya çıkarken, lisans mezunu katılımcılar için ($\bar{x}$ =3.06), ($\bar{x}$ =3.97) değerlerinde ortaya çıkmıştır.

Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından

Katılımcıların “kariyer ünvanı” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48

Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Kariyer Ünvanı	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)	η^2
Meslekte Yükselme Şartları	1.Öğretmen	644	3.98	.75	Gruplar Arası	.96	2	.48	.87	.41	-	-
	2.Uzman Öğretmen	430	4,04	0,72	Grup İçi	607.694	1092	0,55				
	3.Başöğretmen	21	4,06	0,79	Toplam	608.663	1094					
	Toplam	1095	4.00	.74								
Kariyer Basamakları Uyg. Şartları	1.Öğretmen	644	2.63	.70	Gruplar Arası	1.91	2	.95	1.75	.17	-	-
	2.Uzman Öğretmen	430	2,71	0,78	Grup İçi	595,13	1092	0,54				
	3.Başöğretmen	21	2,72	0,83	Toplam	597,04	1094					
	Toplam	1095	2.66	.73								
Kariyer Basamakları Uyg. Sonuçları	1.Öğretmen	644	2.52	.99	Gruplar Arası	5.80	2	2.90	2.74	.06	-	-
	2.Uzman Öğretmen	430	2,67	1,06	Grup İçi	1155,33	1092	1,05				
	3.Başöğretmen	21	2,71	1,19	Toplam	1161,14	1094					
	Toplam	1095	2.58	1.03								
Tüm Ölçek	1.Öğretmen	644	3.04	.59	Gruplar Arası	2.53	2	1.26	3.42	.03*	1-2	.01
	2.Uzman Öğretmen	430	3,14	0,62	Grup İçi	404,34	1092	0,37				
	3.Başöğretmen	21	3,16	0,72	Toplam	406,87	1094					
	Toplam	1095	3.08	.60								

* $p < .05$

Tablo 48’de yer alan verilere göre, katılımcı görüşleri kariyer ünvanı değişkeni açısından farklılaşmıştır. Bu fark ölçeğin genelinde [$F(2-1092) = 3.42$; $p < .05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “meslekte yükselme şartları” [$F(2-1092) = .87$; $p > .05$], “kariyer basamakları uygulaması şartları” [$F(2-1092) = 1.75$; $p > .05$] ve “kariyer

basamakları uygulaması sonuçları” [$F_{(2-1092)} = 2.74$; $p > .05$] boyutlarında kariyer ünvanı değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kariyer ünvanı değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, kariyer ünvanı değişkeninin ölçek genelinde “küçük” etkiye ($\eta^2 = .01$) sahip olduğu görülmüştür.

Kariyer ünvanı değişkeni açısından farklılığın hangi ünvanlar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen LSD testi sonunda, ölçek genelinde uzman öğretmen algılarının ($\bar{x} = 3.14$) öğretmen algılarından ($\bar{x} = 3.04$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından

Katılımcıların “görev yapılan eğitim kademesi” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49

Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Eğitim Kademesi	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (LSD)	η^2
Meslekte Yükselme Şartları	1.Anaokul	68	4.06	.57	Gruplar Arası	7.44	3	2.48	4.50	.00*	1-3 3-4	.01
	2.İlkokul	299	4.08	.77	Grup İçi	601.22	1091	.55				
	3.Ortaokul	288	3.87	.75	Toplam	608.66	1094					
	4.Lise	440	4.03	.73								
	Toplam	1095	4.00	.74								
Kariyer Basamakları Uyg. Şartları	1.Anaokul	68	2.77	.69	Gruplar Arası	1.06	3	.35	.64	.58	-	-
	2.İlkokul	299	2.64	.77	Grup İçi	595.98	1091	.54				
	3.Ortaokul	288	2.68	.72	Toplam	597.04	1094					
	4.Lise	440	2.65	.72								
	Toplam	1095	2.66	.73								
Kariyer Basamakları Uyg. Sonuçları	1.Anaokul	68	2.67	1.00	Gruplar Arası	6.48	3	2.16	2.16	.10	-	-
	2.İlkokul	299	2.46	1.03	Grup İçi	1154.65	1091	1.05				
	3.Ortaokul	288	2.62	1.05	Toplam	1161.14	1094					
	4.Lise	440	2.63	1.00								
	Toplam	1095	2.58	1.03								
Tüm Ölçek	1.Anaokul	68	3.16	.54	Gruplar Arası	1.05	3	.35	.94	.41	-	-
	2.İlkokul	299	3.06	.61	Grup İçi	405.82	1091	.37				
	3.Ortaokul	288	3.06	.64	Toplam	404.87	1094					
	4.Lise	440	3.11	.59								
	Toplam	1095	3.08	.60								

* $p < .05$

Tablo 49’da yer alan analiz sonuçlarına göre katılımcı görüşleri arasında, görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum ölçeğin genelinde [$F(3-1091) = .94$; $p > .05$] değeriyle belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “meslekte yükselme şartları” [$F(3-1091) = 4.50$; $p < .05$] boyutunda anlamlı farklılık görülürken, “kariyer basamakları uygulaması şartları” [$F(3-1091) = .64$; $p > .05$] ve “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” [$F(3-1091) = 2.16$; $p > .05$] boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Görev yapılan eğitim kademesi değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, görev yapılan eğitim kademesinin “mesleki yükselme şartları” boyutunda ($\eta^2 = .01$) “küçük” etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından farklılığın hangi ünvanlar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen LSD testi sonunda, “mesleki yükselme şartları” boyutunda anaokul kademesinde çalışan katılımcı algılarının ($\bar{x} = 4.06$) ortaokul kademesinde çalışan katılımcı algılarından ($\bar{x} = 3.87$); lise kademesinde çalışan katılımcı algılarının ($\bar{x} = 4.03$) ortaokul kademesinde çalışan katılımcı algılarından ($\bar{x} = 3.87$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından

Katılımcıların “kariyer elde etme yöntemi” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50

Katılımcıların Meslekte Yükselme Düzenlemesine İlişkin Algılarının Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-Testi Sonuçları)

Boyut	Kariyer Elde Etme Yöntemi	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	η^2
Meslekte Yükselme Şartları	Sınav ile	390	3.99	.72	468	-2.07	.03*	.01
	Lisansüstü eğitim ile	80	4.17	.75				
Kariyer Basamakları Uyg. Şartları	Sınav ile	390	2.68	.78	468	-1.49	.13	
	Lisansüstü eğitim ile	80	2.82	.78				
Kariyer Basamakları Uyg. Sonuçları	Sınav ile	390	2.60	1.05	468	-2.17	.03*	.01
	Lisansüstü eğitim ile	80	2.88	1.09				
Tüm Ölçek	Sınav ile	390	3.09	.60	468	-2.69	.00*	.02
	Lisansüstü eğitim ile	80	3.29	.67				

* $p < .05$

Tablo 50’de yer alan verilere göre, katılımcı görüşleri kariyer elde etme yöntemi değişkeni açısından farklılaşmıştır. Bu fark ölçeğin genelinde [$t_{(468)} = 2.69$; $p < .05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “meslekte yükselme şartları” [$t_{(468)} = 2.07$; $p < .05$] ve “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” [$t_{(468)} = 2.17$; $p < .05$] boyutlarında anlamlı fark görülürken, “kariyer basamakları uygulaması şartları” [$t_{(468)} = -1.49$; $p > .05$] boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kariyer elde etme yöntemi değişkeninin, meslekte yükselme algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, kariyer elde etme yöntemi değişkeninin “meslekte yükselme şartları” ($\eta^2 = .01$), “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” ($\eta^2 = .01$) boyutları ve genel ölçek üzerinde ($\eta^2 = .02$) “küçük” etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine kariyer elde etme yöntemleri arası katılımcı algılarına bakıldığında hem ölçeğin genelinde hem de tüm boyutlarda lisansüstü eğitim ile kariyer elde eden katılımcıların sınav ile kariyer elde eden katılımcılara göre daha yüksek değerde algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu algı, lisansüstü eğitim ile kariyer elde eden katılımcılar için sırasıyla, ($\bar{x} = 3.29$), ($\bar{x} = 4.17$), ($\bar{x} = 2.88$) değerlerinde ortaya çıkarken, sınav ile kariyer elde etmiş katılımcılar için ($\bar{x} = 3.09$), ($\bar{x} = 3.99$), ($\bar{x} = 2.60$) değerlerinde ortaya çıkmaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Katılımcıların, kariyer düzenlemesinin etkilediği okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu algı; bazı demografik değişkenler (cinsiyet, görev ünvanı, mesleki kıdem, öğrenim durumu, kariyer ünvanı, görev yapılan eğitim kademesi, kariyer ünvanı elde etme yöntemi) açısından farklılaşmakta mıdır?* şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin verileri, okul yöneticisi ve öğretmenlere uygulanan okul iklimi ölçeği ile elde edilerek, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ne tabi tutularak alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Katılımcıların okul iklimi algılarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 51’de gösterilmektedir.

Tablo 51

Katılımcıların Okul İklimi Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları

Boyut	Maddeler	$\bar{x}$	ss
Negatif Etki	1. Madde	2,23	1,43
	3. Madde	2,26	1,41
	4. Madde	2,64	1,47
	6. Madde	2,94	1,5
	7. Madde	2,83	1,45
	11. Madde	3,37	1,45
	Boyut Ortalama	2,71	1,09
Pozitif Etki	2. Madde	2,05	1,28
	5. Madde	2	1,23
	8. Madde	1,96	1,23
	9. Madde	2,47	1,41
	10. Madde	2,43	1,4
	12. Madde	2,13	1,27
	13. Madde	2	1,24
	14. Madde	2,11	1,31
	Boyut Ortalama	2,14	1,02
Ölçek Ortalaması		2,42	0,84

Tablo 51’de yer alan sonuçlara göre katılımcılar, “okul iklimi ölçeği” nin genelini ($\bar{x}=2,42$)’lik değerle “az katılıyorum” şeklinde değerlendirmişlerdir. İki boyuttan oluşan ölçek verilerinin analizinde “negatif etki” boyutu ($\bar{x}=2,71$)’lik aritmetik ortalama ile en yüksek değeri alırken, “pozitif etki” boyutu ($\bar{x}=2,14$)’lük ortalama ile en düşük değeri almıştır.

Boyutların kendi içerisindeki değerlendirmeye bakıldığında; “negatif etki” boyutunun ($\bar{x}=2,71$)’lik ortalama ile “orta düzeyde katılıyorum” şeklinde değer aldığı belirlenmiştir. Bu boyut içerisinde yer alan altı maddeden “Okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olur.” maddesi ($\bar{x}=3,37$)’lik ortalama ile “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde en yüksek değeri alırken, “Öğretmenler arasında hiyerarşik yapı oluşturur.” maddesi ($\bar{x}=2,23$)’lük ortalama ile “az katılıyorum” düzeyinde en düşük değeri almıştır.

“Pozitif etki” boyutunun ($\bar{x}=2,14$)’lük ortalama ile “az katılıyorum” şeklinde değer aldığı belirlenmiştir. Bu boyut içerisinde yer alan sekiz maddeden “Öğretmenin özgüvenini artırır.” maddesi ($\bar{x}=2,47$)’lik ortalama ile “az katılıyorum” düzeyinde en

yüksek değeri alırken, “Okulun akademik başarısını artırır.” maddesi ($\bar{x}=1.96$)’lık ortalama ile “az katılıyorum” düzeyinde en düşük değeri almıştır.

Katılımcıların, okul iklimi algılarının bazı demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilerek açıklanmıştır.

Cinsiyet Değişkeni Açısından

Katılımcıların “cinsiyet” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52

Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-Testi Sonuçları)

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	η^2
Negatif Etki	Erkek	600	2.77	1.13	1093	2.08	.03*	.01
	Kadın	495	2.63	1.03				
Pozitif Etki	Erkek	600	2.22	1.06	1093	3.03	.00*	.01
	Kadın	495	2.04	.97				
Tüm Ölçek	Erkek	600	2.50	.89	1093	3.19	.00*	.01
	Kadın	495	2.33	.78				

* $p<.05$

Tablo 52’de yer alan verilere göre, katılımcı görüşleri cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmıştır. Bu fark ölçeğin genelinde [$t(1093)= 3.19$; $p<.05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “negatif etki” [$t(1093)= 2.08$; $p<.05$] ve “pozitif etki” [$t(1093)= 3.03$; $p<.05$] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark görülmüştür.

Cinsiyet değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, cinsiyet değişkeninin hem ölçeğin genelinde, hem de tüm boyutlarda ($\eta^2=.01$) “küçük” etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine cinsiyetler arası katılımcı algılarına bakıldığında da, ölçeğin hem genelinde hem de tüm boyutlarında erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek değerde algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu algı, erkek katılımcılar için sırasıyla ($\bar{x}=2.50$), ($\bar{x}=2.77$), ($\bar{x}=2.22$) değerlerinde ortaya çıkarken, kadın katılımcılar için ($\bar{x}=2.33$), ($\bar{x}=2.63$), ($\bar{x}=2.04$) değerlerinde ortaya çıkmıştır.

Görev Ünvanı Değişkeni Açısından

Katılımcıların “görev ünvanı” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 53’de sunulmuştur.

Tablo 53

Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Görev Ünvanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Görev Ünvanı	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (LSD)	η^2
Negatif Etki	Öğretmen	961	2.67	1.08	Gruplar Arası	15.59	2	7.79	6.55	.00*	1-3 2-3	.01
	Müdür Yrd.	87	2.81	1.15	Grup İçi	1298.14	1092	1.18				
	Müdür	47	3.24	1.13	Toplam	1313.73	1094					
	Toplam	1095	2.71	1.09								
Pozitif Etki	Öğretmen	961	2.08	1	Gruplar arası	24.62	2	12.31	11.86	.00*	1-2 1-3	.02
	Müdür Yrd.	87	2.54	1.11	Grup İçi	1133.37	1092	1.03				
	Müdür	47	2.55	1.15	Toplam	1158.00	1094					
	Toplam	1095	2.14	1.02								
Tüm Ölçek	Öğretmen	961	2.38	.83	Gruplar Arası	18.01	2	9.00	12.83	.00*	1-2 1-3	.02
	Müdür Yrd.	87	2.67	.88	Grup İçi	766.47	1092	.70				
	Müdür	47	2.90	.88	Toplam	784.48	1094					
	Toplam	1095	2.42	.84								

*p<.05

Tablo 53’de yer alan verilere göre, katılımcı görüşleri görev ünvanı değişkeni açısından farklılaşmıştır. Bu fark ölçeğin genelinde [$F_{(2-1092)} = 12.83$; $p < .05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “negatif etki” [$F_{(2-1092)} = 6.55$; $p < .05$] ve “pozitif etki” [$F_{(2-1092)} = 11.86$; $p < .05$] boyutlarında görev ünvanı değişkeni açısından anlamlı fark tespit edilmiştir.

Görev ünvanı değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre görev ünvanı değişkeninin genel ölçek ($\eta^2 = .02$) ve tüm boyutlarda ($\eta^2 = .01$; $\eta^2 = .02$) “küçük” etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Görev ünvanı değişkeni açısından farklılığın hangi ünvanlar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen LSD testi sonunda, ölçek genelinde müdür yardımcısı algılarının ($\bar{x} = 2.67$) öğretmen algılarından ($\bar{x} = 2.38$), müdür algılarının ($\bar{x} = 2.90$), öğretmen algılarından ($\bar{x} = 2.38$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu; “negatif

etki” boyutunda müdür algılarının ($\bar{x}$ =3.24) öğretmen algılarından ($\bar{x}$ =2.67), müdür algılarının ($\bar{x}$ =3.24) müdür yardımcısı algılarından ($\bar{x}$ =2.81) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu; “pozitif etki” boyutunda müdür yardımcısı algılarının ($\bar{x}$ =2.54) öğretmen algılarından ($\bar{x}$ =2.08), müdür algılarının ($\bar{x}$ =2.55), öğretmen algılarından ($\bar{x}$ =2.08) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından

Katılımcıların “mesleki kıdem” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 54’te sunulmuştur.

Tablo 54

Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Mesleki Kıdem (Yıl)	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (LSD)	η^2
Negatif Etki	1)1-5 Yıl	309	2.38	.96	Gruplar Arası	98.94	4	24.735	22.19	.00*	1-3 1-4 1-5 2-3 2-4 2-5	.07
	2)6-10 Yıl	302	2.50	1.00	Grup içi	1214.79	1090	1.11				
	3)11-15 Yıl	206	3.03	1.14	Toplam	1313.73	1094					
	4)16-20 Yıl	157	3.04	1.12								
	5)21 ve Üstü Yıl	121	3.04	1.15								
	Toplam	1095	2.71	1.09								
Pozitif Etki	1)1-5 Yıl	309	2.10	.95	Gruplar Arası	5.22	4	1.30	1.23	.29	-	
	2)6-10 Yıl	302	2.11	.99	Grup içi	1152.78	1090	1.05				
	3)11-15 Yıl	206	2.28	1.09	Toplam	1158.00	1094					
	4)16-20 Yıl	157	2.13	1.10								
	5)21 ve Üstü Yıl	121	2.08	1.06								
	Toplam	1095	2.14	1.02								
Tüm Ölçek	1)1-5 Yıl	309	2.24	.79	Gruplar Arası	32.11	4	8.02	11.63	.00*	1-3 1-4 1-5 2-3 2-4 2-5	.04
	2)6-10 Yıl	302	2.31	.79	Grup içi	752.37	1090	.69				
	3)11-15 Yıl	206	2.66	.88	Toplam	784.48	1094					
	4)16-20 Yıl	157	2.59	.89								
	5)21 ve Üstü Yıl	121	2.56	.82								
	Toplam	1095	2.42	.84								

* $p < .05$

Tablo 54’te yer alan verilere göre, katılımcı görüşleri mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşmıştır. Bu fark ölçeğin genelinde [$F_{(4-1090)} = 11.63$; $p < .05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “negatif etki” [$F_{(4-1090)} = 22.19$; $p < .05$] boyutunda anlamlı fark tespit edilirken, “pozitif etki” [$F_{(4-1090)} = 1.23$; $p > .05$] boyutundan anlamlı bir fark görülmemiştir.

Mesleki kıdem değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, mesleki kıdem değişkeninin ölçek genelinde ($\eta^2 = .04$) ve negatif etki boyutunda ($\eta^2 = .07$) “orta” etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Mesleki kıdem değişkeni açısından farklılığın hangi mesleki kıdem yılına sahip katılımcılar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen LSD testi sonunda; ölçek genelinde, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x} = 2.66$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x} = 2.24$); 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x} = 2.59$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x} = 2.24$); 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x} = 2.56$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x} = 2.24$); 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x} = 2.66$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x} = 2.31$); 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x} = 2.59$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x} = 2.31$); 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x} = 2.56$) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x} = 2.31$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu; “Negatif etki” boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x} = 3.03$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x} = 2.38$); 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x} = 3.04$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x} = 2.38$); 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x} = 3.04$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x} = 2.38$); 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x} = 3.03$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x} = 2.50$); 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x} = 3.04$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x} = 2.50$); 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x} = 3.04$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x} = 2.50$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından

Katılımcıların “öğrenim durumu” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55

Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-testi Testi Sonuçları)

Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	η^2
Negatif Etki	Lisans	914	2.68	1.08	1093	1.77	.07	-
	Lisansüstü	181	2.84	1.14				
Pozitif Etki	Lisans	914	2.12	1.02	1093	1.42	.15	-
	Lisansüstü	181	2.24	1.06				
Tüm Ölçek	Lisans	914	2.40	.84	1093	2.01	.04*	.01
	Lisansüstü	181	2.54	.86				

* $p < .05$

Tablo 55’te yer alan analiz sonuçlarına göre katılımcı görüşleri öğrenim durumu değişkeni açısından farklılaşmaktadır. Bu fark ölçeğin genelinde [$t_{(1093)} = 2.01$; $p < .05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “negatif etki” [$t_{(1093)} = 1.77$; $p > .05$] ve “pozitif etki” [$t_{(1093)} = 1.42$; $p > .05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrenim durumu değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, öğrenim durumu değişkeninin ölçek genelinde ($\eta^2 = .01$) “küçük” etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine öğrenim durumu katılımcı algılarına bakıldığında, ölçeğin genelinde lisansüstü mezunu ($\bar{x} = 2.54$) katılımcı algı düzeyinin, lisans mezunu ($\bar{x} = 2.40$) katılımcı algı düzeyinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından

Katılımcıların “kariyer ünvanı” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56

Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Kariyer Ünvanı	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (LSD)	η^2
Negatif Etki	1.Öğretmen	644	2.42	.97	Gruplar Arası	128.40	2	64.20	59.14	.00*	1-2 1-3	.09
	2.Uzman Öğretmen	430	3.11	1.11	Grup İçi	1185.33	1092	1.08				
	3.Başöğretmen	21	3.22	1.28	Toplam	1313.73	1094					
	Toplam	1095	2.71	1.09								
Pozitif Etki	1.Öğretmen	644	2.09	.98	Gruplar Arası	4.06	2	2.03	1.92	.14		
	2.Uzman Öğretmen	430	2.21	1.08	Grup İçi	1153.94	1092	1.05				
	3.Başöğretmen	21	2.29	1.09	Toplam	1158.00	1094					
	Toplam	1095	2.14	1.02								
Tüm Ölçek	1.Öğretmen	644	2.25	.79	Gruplar Arası	44.41	2	22.20	32.76	.00*	1-2 1-3	.05
	2.Uzman Öğretmen	430	2.66	.85	Grup İçi	740.07	1092	.67				
	3.Başöğretmen	21	2.75	1.12	Toplam	784.48	1094					
	Toplam	1095	2.42	.84								

*p<.05

Tablo 56’da yer alan verilere göre, katılımcı görüşleri kariyer ünvanı değişkeni açısından farklılaşmıştır. Bu fark ölçeğin genelinde [$F_{(2-1092)} = 32.76$; $p < .05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “negatif etki” [$F_{(2-1092)} = 59.14$; $p < .05$] boyutunda anlamlı farklılık görülürken, “pozitif etki” [$F_{(2-1092)} = 1.92$; $p > .05$], boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kariyer ünvanı değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, kariyer ünvanı değişkeninin ölçek genelinde ($\eta^2 = .05$) ve negatif etki boyutunda ($\eta^2 = .09$) “orta” etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Kariyer ünvanı değişkeni açısından farklılığın hangi ünvanlar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen LSD testi sonunda, ölçek genelinde uzman öğretmen algılarının ($\bar{x} = 2.66$), öğretmen algılarından ($\bar{x} = 2.25$), başöğretmen algılarının ($\bar{x} = 2.75$), öğretmen algılarından ($\bar{x} = 2.25$); “negatif etki” boyutunda, uzman

öğretmen algılarının ($\bar{x}=3.11$), öğretmen algılarından ($\bar{x}=2.42$), başöğretmen algılarının ($\bar{x}=3.22$), öğretmen algılarından ($\bar{x}=2.42$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından

Katılımcıların “görev yapılan eğitim kademesi” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57

Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Eğitim Kademesi	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (LSD)	η^2
Negatif Etki	1.Anaokul	68	2.83	1.20	Gruplar Arası	19.19	3	6.397	5.39	.00*	1-4 2-4 3-4	.01
	2.İlkokul	299	2.79	1.08	Grup İçi	1294.54	1091	1.187				
	3.Ortaokul	288	2.83	1.10	Toplam	1313.73	1094					
	4.Lise	440	2.55	1.06								
	Toplam	1095	2.71	1.09								
Pozitif Etki	1.Anaokul	68	2.28	1.03	Gruplar Arası	8.33	3	2.77	2.63	.04*	1-2 1-3 2-3	.01
	2.İlkokul	299	2.01	.99	Grup İçi	1149.66	1091	1.05				
	3.Ortaokul	288	2.22	1.02	Toplam	1158.00	1094					
	4.Lise	440	2.16	1.04								
	Toplam	1095	2.14	1.02								
Tüm Ölçek	1.Anaokul	68	2.55	.85	Gruplar Arası	6.54	3	2.18	3.05	.02*	3-4	.01
	2.İlkokul	299	2.40	.80	Grup İçi	777.94	1091	.71				
	3.Ortaokul	288	2.52	.84	Toplam	784.48	1094					
	4.Lise	440	2.35	.86								
	Toplam	1095	2.42	.84								

* $p < .05$

Tablo 57’de yer alan verilere göre, katılımcı görüşleri görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından farklılaşmıştır. Bu fark ölçeğin genelinde [$F(3-1093) = 3.05$; $p < .05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “negatif etki” [$F(3-1091) = 5.39$; $p < .05$] ve “pozitif etki” [$F(3-1091) = 2.63$; $p < .05$] boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür.

Görev yapılan eğitim kademesi değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplamaya göre, görev yapılan eğitim kademesi değişkeninin ölçek genelinde ve tüm boyutlarda ($\eta^2 = .01$) “küçük” etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından farklılığın hangi farklılığın hangi kademeler arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen LSD testi

sonunda, ölçek genelinde ortaokul kademesinde çalışan katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.52$) lise kademesinde çalışan katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.35$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu; “negatif etki” boyutunda anaokul kademesinde çalışan katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.83$) lise kademesinde çalışan katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.55$); ilkokul kademesinde çalışan katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.79$) lise kademesinde çalışan katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.55$); ortaokul kademesinde çalışan katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.83$) lise kademesinde çalışan katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.55$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu; “pozitif etki” boyutunda anaokul kademesinde çalışan katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.28$) ilkokul kademesinde çalışan katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.01$); anaokul kademesinde çalışan katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.28$) ortaokul kademesinde çalışan katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.22$); ortaokul kademesinde çalışan katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.22$) ilkokul kademesinde çalışan katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.01$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından

Katılımcıların “kariyer elde etme yöntemi” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58

Katılımcıların Okul İklimine İlişkin Algılarının Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-Testi Sonuçları)

Boyut	Kariyer Elde Etme Yöntemi	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	η^2
Negatif Etki	Sınav ile Lisansüstü eğitim ile	390	2.99	1.12	468	-.92	.35	-
Pozitif Etki	Sınav ile Lisansüstü eğitim ile	390	2.17	1.06	468	-1.82	.06	-
Tüm Ölçek	Sınav ile Lisansüstü eğitim ile	390	2.58	.87	468	-1.72	.08	-

*p<.05

Tablo 58’de yer alan analiz sonuçlarına göre katılımcı görüşleri arasında, kariyer elde etme yöntemi değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum ölçek genelinde [$t_{(468)}= 1.72$; $p>.05$] değeriyle belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “negatif etki” [$t_{(468)}= .92$; $p>.05$] ve “pozitif etki” [$t_{(468)}= 1.82$; $p>.05$] boyutlarında da kariyer elde etme yöntemi değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Katılımcıların, kariyer ünvanı alan öğretmenlerin performansına ilişkin algıları ne düzeydedir? Bu algı; bazı demografik değişkenler (cinsiyet, görev ünvanı, mesleki kıdem, öğrenim durumu, kariyer ünvanı, görev yapılan eğitim kademesi, kariyer ünvanı elde etme yöntemi) açısından farklılaşmakta mıdır? şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin verileri, okul yöneticisi ve öğretmenlere uygulanan öğretmen performans ölçeği ile elde edilerek t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ne tabi tutularak alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Katılımcıların öğretmen performansı algılarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 59’da gösterilmektedir.

Tablo 59

Katılımcıların Öğretmen Performans Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları

Boyut	Maddeler	$\bar{x}$	ss
Kişisel ve Mesleki Yeterlik	1. Madde	2,21	1,35
	2. Madde	2,27	1,36
	3. Madde	2,3	1,35
	5. Madde	2,71	1,42
	6. Madde	2,65	1,39
	7. Madde	2,6	1,39
	9. Madde	2,82	1,47
	10. Madde	2,73	1,44
	11. Madde	2,69	1,43
	13. Madde	2,69	1,38
	14. Madde	2,62	1,38
	15. Madde	2,65	1,42
	17. Madde	2,68	1,41
	19. Madde	2,69	1,42
	21. Madde	2,75	1,4
	22. Madde	2,72	1,43
	24. Madde	2,73	1,38
	25. Madde	2,74	1,39
	27. Madde	2,66	1,4
Boyut Ortalama		2,62	1,2
Kişisel ve Mesleki Yetersizlik	4. Madde	3,78	1,38
	8. Madde	3,78	1,4
	12. Madde	3,78	1,38
	16. Madde	3,91	1,32
	18. Madde	3,93	1,31
	20. Madde	3,85	1,35
	23. Madde	3,87	1,35
	26. Madde	3,96	1,28
Boyut Ortalama		3,85	1,06
Ölçek Ortalaması		3,24	0,84

Tablo 59’da yer alan sonuçlara göre katılımcılar, “öğretmen performans ölçeği”nin genelini ($\bar{x}=3.24$)’lik değerle “orta düzeyde katılıyorum” şeklinde değerlendirilmiştir. İki boyuttan oluşan ölçek verilerinin analizinde “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutu

($\bar{x}=3.85$)'lik aritmetik ortalama ile en yüksek değeri alırken, “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutu ise ($\bar{x}=2.62$)'lik ortalama ile en düşük değeri almıştır.

Boyutların kendi içerisindeki değerlendirmesine bakıldığında; “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutunun ($\bar{x}=2.62$)'lik ortalama ile “orta düzeyde katılıyorum” şeklinde değer aldığı belirlenmiştir. Bu boyut içerisinde yer alan 19 maddeden “*Öğrencilerine değer verir.*” maddesi ($\bar{x}=2.82$)'lik ortalama ile “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde en yüksek değeri alırken, “*Dersini açık, anlaşılır ve düzenli biçimde planlar.*” maddesi ($\bar{x}=2.21$)'lik ortalama ile “az katılıyorum” düzeyinde en düşük değeri almıştır.

“Kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutunun ($\bar{x}=3.85$)'lik ortalama ile “çok katılıyorum” şeklinde değer aldığı belirlenmiştir. Bu boyut içerisinde yer alan sekiz maddeden “*Mesleki gelişimi ile ilgili çalışmalara katılım sağlamaz.*” maddesi ($\bar{x}=3.96$)'lik ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde en yüksek değeri alırken, “*Dersini, konuya uygun materyalle desteklemez, Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamaz, Öğretimde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaz.*” maddesi ise ($\bar{x}=3.78$)'lik ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde en düşük değeri almıştır.

Katılımcıların, kariyer ünvanı alan öğretmen performansı algılarının bazı demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilerek açıklanmıştır.

Cinsiyet Değişkeni Açısından

Katılımcıların “cinsiyet” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 60'ta sunulmuştur.

Tablo 60

Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t-Testi Sonuçları)

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	η^2
Kişisel ve Mesleki Yeterlik	Erkek	600	2.74	1.17	1093	3.74	.00*	.01
	Kadın	495	2.47	1.21				
Kişisel ve Mesleki Yetersizlik	Erkek	600	3.78	1.08	1093	-2,59	.01*	.01
	Kadın	495	3.94	1.02				
Tüm Ölçek	Erkek	600	3.26	.87	1093	1.02	.30	-
	Kadın	495	3.21	.81				

*p<.05

Tablo 60'ta yer alan analiz sonuçlarına göre katılımcı görüşleri arasında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum ölçeğin genelinde [$t_{(1093)}=1.02$; $p>.05$] değeriyle belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “kişisel ve mesleki yeterlik” [$t_{(1093)}= 3.74$; $p<.05$] ve “kişisel ve mesleki yetersizlik” [$t_{(1093)}= 2.59$; $p<.05$] boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, cinsiyet değişkeninin “kişisel ve mesleki yeterlik” ve “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutlarında ($\eta^2=.01$) “küçük” etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine cinsiyetler arası katılımcı algılarına bakıldığında, “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutunda erkek katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.74$), kadın katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.47$) anlamlı şekilde yüksek olduğu; “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutunda kadın katılımcı algılarının ($\bar{x}=3.94$), erkek katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.78$) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Görev Ünvanı Değişkeni Açısından

Katılımcıların “görev ünvanı” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61

Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Görev Ünvanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Görev Ünvanı	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)	η^2
Kişisel ve Mesleki Yeterlik	1.Öğretmen	961	2,59	1,2	Gruplar Arası	9,85	2	4,92				
	2.Müdür Yardımcısı	87	2,88	1,19	Grup İçi	1569,32	1092	1,43	3,42	.03*	1-2	.01
	3.Müdür	47	2,87	1,02	Toplam	1579,17	1094					
	Toplam	1095	2,62	1,2								
Kişisel ve Mesleki Yetersizlik	1.Öğretmen	961	3,86	1,05	Gruplar arası	1,9	2	0,95				
	2.Müdür Yardımcısı	87	3,72	1,16	Grup İçi	1230,46	1092	1,12	0,84	0,4	-	-
	3.Müdür	47	3,94	0,91	Toplam	1232,37	1094					
	Toplam	1095	3,85	1,06								
Tüm Ölçek	1.Öğretmen	961	3,22	0,84	Gruplar Arası	1,82	2	0,91				
	2.Müdür Yardımcısı	87	3,3	0,9	Grup İçi	779,07	1092	0,71	1,27	0,3	-	-
	3.Müdür	47	3,4	0,74	Toplam	780,89	1094					
	Toplam	1095	3,24	0,84								

* $p<.05$

Tablo 61’de yer alan analiz sonuçlarına göre katılımcı görüşleri arasında, görev ünvanı değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum ölçeğin genelinde [$F_{(2-1092)} = 1.27$; $p > .05$] değeriyle belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “kişisel ve mesleki yeterlik” [$F_{(2-1092)} = 3.42$; $p < .05$] boyutunda görev ünvanı değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilirken, “kişisel ve mesleki yetersizlik” [$F_{(2-1092)} = .84$; $p > .05$] boyutunda anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Görev ünvanı değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, görev ünvanı değişkeninin “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutunda ($\eta^2 = .01$) “küçük” etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Görev ünvanı değişkeni açısından farklılığın hangi ünvanlar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen LSD testi sonunda; “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutunda müdür yardımcısı algılarının ($\bar{x} = 2.88$) öğretmen algılarından ($\bar{x} = 2.59$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından

Katılımcıların “mesleki kıdem” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62

Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Mesleki Kıdem (Yıl)	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (LSD)	η^2
Kişisel ve Mesleki Yeterlik	1)1-5	309	2.53	1.10	Gruplar Arası	47.28	4	11.82	8.41	.00*	1-3 1-4 2-3 2-4 3-5	.02
	2)6-10	302	2.41	1.16	Grup içi	1531.89	1090	1.40				
	3)11-15	206	2.97	1.27	Toplam	1579.17	1094					
	4)16-20	157	2.81	1.25								
	5)21 ve Üstü	121	2.55	1.19								
	Toplam	1095	2.62	1.20								
Kişisel ve Mesleki Yetersizlik	1)1-5	309	3.68	1.05	Gruplar Arası	27.87	4	6.96	6.30	.00*	1-3 1-4 1-5 2-3 2-4 2-5	.02
	2)6-10	302	3.75	1.13	Grup içi	1204.50	1090	1.10				
	3)11-15	206	4.02	1.05	Toplam	1232.37	1094					
	4)16-20	157	4.00	.94								
	5)21 ve Üstü	121	4.07	.93								
	Toplam	1095	3.85	1.06								
Tüm Ölçek	1)1-5	309	3.11	.76	Gruplar Arası	31.79	4	7.94	11.56	.00*	1-3 1-4 1-5 2-3 2-4 2-5	.04
	2)6-10	302	3.08	.86	Grup içi	749.09	1090	.68				
	3)11-15	206	3.50	.89	Toplam	780.89	1094					
	4)16-20	157	3.41	.83								
	5)21 ve Üstü	121	3.31	.75								
	Toplam	1095	3.24	.84								

*p<.05

Tablo 62’de yer alan verilere göre, katılımcı görüşleri mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşmıştır. Bu fark ölçeğin genelinde [$F_{(4-1090)} = 11.56$; $p < .05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “kişisel ve mesleki yeterlik” [$F_{(4-1090)} = 8.41$; $p < .05$] ve “kişisel ve mesleki yetersizlik” [$F_{(4-1090)} = 6.30$; $p < .05$] boyutlarında da anlamlı fark tespit edilmiştir.

Mesleki kıdem değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, mesleki kıdem değişkeninin ölçek genelinde ($\eta^2=.04$) “orta” etkiye; “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutu ($\eta^2=.02$) ve “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutunda ($\eta^2=.02$) “küçük” etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Mesleki kıdem değişkeni açısından farklılığın hangi kıdemler arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen LSD testi sonunda, ölçek genelinde, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=3.50$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.11$); 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=3.41$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.11$); 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=3.31$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.11$); 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=3.50$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.08$); 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=3.41$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.08$); 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=3.31$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.08$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Kişisel ve mesleki yeterlik” boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.97$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.53$); 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.81$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.53$); 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.97$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.41$); 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.81$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.41$); 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=2.97$), 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=2.55$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=4.02$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.68$); 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=4.00$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.68$); 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=4.07$), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.68$); 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=4.02$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.75$); 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=4.00$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.75$); 21

yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarının ($\bar{x}=4.07$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.75$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından

Katılımcıların “öğrenim durumu” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 63’te sunulmuştur.

Tablo 63

Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t- Testi Sonuçları)

Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	η^2
Kişisel ve Mesleki Yeterlik	Lisans	914	2.61	1.20	1093	.72	.46	-
	Lisansüstü	181	2.69	1.18				
Kişisel ve Mesleki Yetersizlik	Lisans	914	3.88	1.05	1093	1.78	.07	-
	Lisansüstü	181	3.72	1.09				
Tüm Ölçek	Lisans	914	3.24	.84	1093	.60	.54	-
	Lisansüstü	181	3.21	.82				

*p<.05

Tablo 63’te yer alan analiz sonuçlarına göre katılımcı görüşleri arasında, öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum ölçeğin genelinde [$t_{(1093)} = .60$; $p > .05$] değeriyle belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “kişisel ve mesleki yeterlik” [$t_{(1093)} = .72$; $p > .05$] ve “kişisel ve mesleki yetersizlik” [$t_{(1093)} = 1.78$; $p > .05$] boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından

Katılımcıların “kariyer ünvanı” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 64’te sunulmuştur.

Tablo 64

Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Kariyer Ünvanı	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)	η^2
Kişisel ve Mesleki Yeterlik	Öğretmen	644	2.46	1.13	Gruplar Arası	43.70	2	21.85				
	Uzman Öğretmen	430	2.87	1.25	Grup İçi	1535,46	1092	1,4				
	Başöğretmen	21	2,62	1,26	Toplam	1579,17	1094		15.54	.00*	1-2	.02
	Toplam	1095	2.62	1.20								
Kişisel ve Mesleki Yetersizlik	Öğretmen	644	3.72	1.10	Gruplar Arası	28.19	2	14.09				
	Uzman Öğretmen	430	4,05	0,96	Grup İçi	1204,18	1092	1,1				
	Başöğretmen	21	3,83	1,08	Toplam	1232,37	1094		12.78	.00*	1-2	.02
	Toplam	1095	3.85	1.06								
Tüm Ölçek	Öğretmen	644	3.09	.80	Gruplar Arası	35.52	2	17.76				
	Uzman Öğretmen	430	3,46	0,84	Grup İçi	745,36	1092	0,68				
	Başöğretmen	21	3,23	0,93	Toplam	780,89	1094		26.02	.00*	1-2	.04
	Toplam	1095	3.24	.84								

*p<.05

Tablo 64’te yer alan verilere göre, katılımcı görüşleri kariyer ünvanı değişkeni açısından farklılaşmıştır. Bu fark ölçeğin genelinde [$F_{(2-1092)}= 26.02$; $p<.05$] değerle anlamlı olarak belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “kişisel ve mesleki yeterlik” [$F_{(2-1092)}= 15.54$; $p<.05$] ve “kişisel ve mesleki yetersizlik” [$F_{(2-1092)}= 12.78$; $p<.05$] boyutlarında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Kariyer ünvanı değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, kariyer ünvanı değişkeninin ölçek genelinde ($\eta^2=.04$) “orta” etkiye, “kişisel ve mesleki yeterlik” ve “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutlarında ($\eta^2=.02$) “küçük” etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Kariyer ünvanı değişkeni açısından farklılığın hangi ünvanlar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen LSD testi sonunda, ölçek genelinde uzman öğretmen algılarının ($\bar{x}=3.46$), öğretmen algılarından ($\bar{x}=3.09$); “kişisel ve mesleki

yeterlik” boyutunda, uzman öğretmen algılarının ($\bar{x}=2.87$), öğretmen algılarından ($\bar{x}=2.46$); “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutunda uzman öğretmen algılarının ($\bar{x}=4.05$), öğretmen algılarından ($\bar{x}=3.72$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçek genelinde ve tüm boyutlarda uzman öğretmen ünvanlarındaki katılımcı algılarının öğretmen ünvanındaki katılımcı algılarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından

Katılımcıların “görev yapılan eğitim kademesi” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 65’te sunulmuştur.

Tablo 65

Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyut	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (LSD)	η^2
Kişisel ve Mesleki Yeterlik	Anaokul	68	2.83	1.21	Gruplar Arası	5.85	3	1.95	1.35	.25	-	-
	İlkokul	299	2.53	1.25	Grup İçi	1573.31	1091	1.44				
	Ortaokul	288	2.67	1.14	Toplam	1579.17	1094					
	Lise	440	2.62	1.19								
	Toplam	1095	2.62	1.20								
Kişisel ve Mesleki Yetersizlik	Anaokul	68	3.99	.91	Gruplar Arası	13.98	3	4.66	4.17	.00*	1-4 2-4 3-4	.01
	İlkokul	299	3.97	1.01	Grup İçi	1218.39	1091	1.11				
	Ortaokul	288	3.90	1.03	Toplam	1232.37	1094					
	Lise	440	3.72	1.11								
	Toplam	1095	3.85	1.06								
Tüm Ölçek	Anaokul	68	3.41	.80	Gruplar Arası	4.84	3	1.61	2.27	.07	-	-
	İlkokul	299	3.25	.81	Grup İçi	776.04	1091	.71				
	Ortaokul	288	3.29	.84	Toplam	780.89	1094					
	Lise	440	3.17	.87								
	Toplam	1095	3.24	.84								

*p<.05

Tablo 65’te yer alan analiz sonuçlarına göre katılımcı görüşleri arasında, görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum ölçeğin genelinde [$F(3-1091)= 2.27$; $p>.05$] değeriyle belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “kişisel ve mesleki yetersizlik” [$F(3-1091)= 4.17$; $p<.05$] boyutunda anlamlı farklılık görülürken, “kişisel ve mesleki yeterlik” [$F(3-1091)= 1.35$; $p>.05$] boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Görev yapılan eğitim kademesi değişkeninin, katılımcı algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama göre, görev

yapılan eğitim kademesi değişkeninin “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutunda ($\eta^2=.01$) “küçük” etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından farklılığın hangi kademeler arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere gerçekleştirilen LSD testi sonunda, “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutunda anaokul kademesinde çalışan katılımcı algılarının ($\bar{x}=3.99$) lise kademesinde çalışan katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.72$); ilkokul kademesinde çalışan katılımcı algılarının ($\bar{x}=3.97$) lise kademesinde çalışan katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.72$); ortaokul kademesinde çalışan katılımcı algılarının ($\bar{x}=3.90$) lise kademesinde çalışan katılımcı algılarından ($\bar{x}=3.72$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından

Katılımcıların “kariyer elde etme yöntemi” değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 66’da sunulmuştur.

Tablo 66

Katılımcıların Öğretmen Performansına İlişkin Algılarının Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları (t- Testi Sonuçları)

Boyut	Kariyer Elde Etme Yöntemi	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	η^2
Kişisel ve Mesleki Yeterlik	Sınav ile	390	2.81	1.27				
	Lisansüstü eğitim ile	80	2.93	1.16	468	-.73	.46	-
Kişisel ve Mesleki Yetersizlik	Sınav ile	390	4.04	.96				
	Lisansüstü eğitim ile	80	3.89	1.07	468	1.24	.21	-
Tüm Ölçek	Sınav ile	390	3.43	.86				
	Lisansüstü eğitim ile	80	3.41	.80	468	.17	.86	-

*p<.05

Tablo 66’da yer alan analiz sonuçlarına göre katılımcı görüşleri arasında, kariyer elde etme yöntemi değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum ölçek genelinde [$t_{(468)}=.17$; $p>.05$] değeriyle belirlenmiştir.

Boyutlar açısından bakıldığında; “kişisel ve mesleki yeterlik” [$t_{(468)}=.73$; $p>.05$] ve “kişisel ve mesleki yetersizlik” [$t_{(468)}=1.24$; $p>.05$] boyutlarında da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Katılımcıların, meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin algıları ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problemin verileri, okul yöneticisi ve öğretmenlere uygulanan meslekte yükselme ölçeği ve okul iklimi ölçeği ile edilmiştir. Elde edilen veriler korelasyon analizine tabi tutularak alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Meslekte yükselme düzenlemesi ile okul iklimi arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67

Meslekte Yükselme Düzenlemesi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları (Korelasyon Analizi)

Ölçek Boyut	Değerler	Negatif Etki	Pozitif Etki	Ölçek Toplam
Meslekte Yükselme Şartları	r	-.39	.119**	.047
	p	.192	.000	.122
	n	1095	1095	1095
Kariyer Basamakları Uygulaması Şartları	r	.364**	.501**	.540**
	p	.000	.000	.000
	n	1095	1095	1095
Kariyer Basamakları Uygulaması Sonuçları	r	.418**	.634**	.565**
	p	.000	.000	.000
	n	1095	1095	1095
Ölçek Toplam	r	.367**	.608**	.606**
	p	.000	.000	.000
	n	1095	1095	1095

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 67’de yer alan analiz sonuçlarına göre meslekte yükselme düzenlemesi ölçeği ile okul iklimi ölçeği arasında ($r = .606$; $p < .01$) pozitif yönde ve “orta” düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Meslekte yükselme ölçeğinin her üç boyutu ile okul iklimi ölçeğinin her iki boyutu arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, sadece “meslekte yükselme şartları” boyutu ile okul ikliminin hem geneli hem de “negatif etki” boyutu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yapılan analizlerde; meslekte yükselme düzenlemesi ölçeğinin birinci boyutu olan “meslekte yükselme şartları boyutu” ile okul ikliminin “pozitif etki” boyutu arasında, pozitif yönde ve “düşük” düzeyde ($r = .119$; $p < .01$), ikinci boyutu olan “kariyer basamakları uygulaması şartları” boyutu ile okul ikliminin “negatif etki” boyutu arasında,

pozitif yönde ve “orta” düzeyde ($r = .364$; $p < .01$), “pozitif etki” boyutu arasında pozitif yönde ve “orta” düzeyde ($r = .501$; $p < .01$), son boyut olan “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” boyutu ile okul ikliminin “negatif etki” boyutu arasında, pozitif yönde ve “orta” düzeyde ($r = .418$; $p < .01$), “pozitif etki” boyutu arasında ise pozitif yönde ve “orta” düzeyde ($r = .634$; $p < .01$) anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Katılımcıların, meslekte yükselme düzenlemesi algıları ile öğretmen performansı algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problemin verileri, okul yöneticisi ve öğretmenlere uygulanan meslekte yükselme ölçeği ve öğretmen performans ölçeği ile elde edilerek korelasyon analizine tabi tutulmuş, alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Meslekte yükselme düzenlemesi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68

Meslekte Yükselme Düzenlemesi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları (Korelasyon Analizi)

Ölçek Boyut	Değerler	Kişisel ve Mesleki Yeterlik	Kişisel ve Mesleki Yetersizlik	Ölçek Toplam
Meslekte Yükselme Şartları	r	.143**	.015	.111**
	p	.000	.617	.000
	n	1095	1095	1095
Kariyer Basamakları Uygulaması Şartları	r	.326**	.118	.306**
	p	.000	.000	.000
	n	1095	1095	1095
Kariyer Basamakları Uygulaması Sonuçları	r	.365**	.114**	.331**
	p	.000	.000	.000
	n	1095	1095	1095
Ölçek Toplam	r	.840**	.395**	.355**
	p	.000	.000	.000
	n	1095	1095	1095

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 68’de yer alan analiz sonuçlarına göre meslekte yükselme düzenlemesi ile öğretmen performansı arasında ($r = .355$; $p < .01$) pozitif yönde ve “orta” düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Meslekte yükselme ölçeğinin her üç boyutu ile öğretmen performansı ölçeğinin her iki boyutu arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, sadece “meslekte yükselme şartları” ve “kariyer basamakları şartları” boyutu

ile öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yapılan analizlerde; meslekte yükselme düzenlemesi ölçeğinin birinci boyutu olan “meslekte yükselme şartları boyutu” ile öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutu arasında pozitif yönde ve “düşük” düzeyde ($r=.143$; $p<.01$), ikinci boyutu olan “kariyer basamakları uygulaması şartları” boyutu ile öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutu arasında pozitif yönde ve “orta” düzeyde ($r=.326$; $p<.01$), son boyutu olan “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” boyutu ile öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutu arasında, pozitif yönde ve “orta” düzeyde ($r=.365$; $p<.01$), “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutu arasında, pozitif yönde ve “düşük” düzeyde ($r=.114$; $p<.01$) anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Meslekte yükselme düzenlemesi, okul iklimini ve öğretmen performansını yordamakta mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problemin verileri, okul yöneticisi ve öğretmenlere uygulanan meslekte yükselme ölçeği, okul iklimi ölçeği ve öğretmen performans ölçeği ile elde edilerek basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon analizlerine tabi tutulmuştur. Değişkenler arası yordayıcılığı belirlemek üzere basit doğrusal regresyon, ölçeklerin alt boyutları arasındaki yordamayı belirlemek üzere de çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Meslekte yükselme düzenlemesinin okul iklimi ve öğretmen performansını yordamasına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 69

Meslekte Yükselme Düzenlemesinin Okul İklimi ve Öğretmen Performansını Yordamasına İlişkin Analiz Sonuçları (Basit Doğrusal Regrasyon Analizi)

	Yordanan Değişken Okul İklimi					Yordanan Değişken Öğretmen Performansı				
	B	sd	β	t	p	B	sd	β	T	p
Sabit	.172	.105		1.640	.101	1.722	.123		13.967	.000**
Yordayıcı Değişken Meslekte Yükselme Düzenlemesi	.842	.033	.606	25.213	.000**	.492	.039	.355	12.570	.000**
R2 (R Squared)= .368			R= .606			R2 (R Squared)= .126			R= .355	
R2 (Adjusted R2)= .376			F= 635.691			R2 (Adjusted R2)= .125			F= 157.998	

Tablo 69’da yer alan analiz sonuçlarına göre meslekte yükselme düzenlemesi, hem okul iklimini hem de öğretmen performansını yordamaktadır. Meslekte yükselme düzenlemesi; okul iklimi değişkeninin ($F= 635.961$, $p<.01$) değerinde, öğretmen performansı değişkeninin ise ($F= 157.998$, $p<.01$) değerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin algılar okul iklimi algı değişiminin %36’sını açıklarken, öğretmen performansı algı değişiminin ise %12’sini açıklamaktadır. Yapılan anlamlılık testi sonucunda, meslekte yükselme düzenlemesinin; okul iklimi katsayısı ($\beta= .606$), öğretmen performansı katsayısı ise ($\beta= .355$) bulunmuştur. Bu değerlere göre değişkenler arasında anlamlı bir yordayıcılığın olduğu söylenebilir ($p<.01$).

Meslekte yükselme düzenlemesi algıları alt boyutlarının okul iklimi alt boyutlarını yordama gücünü belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan bu analizlerde meslekte yükselme düzenlemesinin üç alt boyutu bağımsız değişken, okul ikliminin iki alt boyutu ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bağımlı değişkenlerin her bir boyutu için ayrı analiz yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 70’te yer almaktadır.

Tablo 70

Meslekte Yükselme Düzenlemesinin, Okul İkliminin Negatif Etki ve Pozitif Etki Boyutunu Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları (Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi)

Boyutlar	Negatif Etki Boyutunu					Pozitif Etki Boyutunu				
	B	sd	β	t	p	B	sd	β	t	p
Sabit	1.652	.184		8.995	.000**	-.131	.146		-.899	.369
Meslekte Yükselme Şartları	-.147	.040	-.100	3.669	.000**	.049	.032	.036	1.555	.120
Kariyer Basamakları Uyg. Şart.	.289	.049	.195	5.913	.000**	.280	.039	.201	7.198	.000**
Kariyer Basamakları Uygulama Snç.	.338	.035	.318	9.660	.000**	.514	.028	.515	18.462	.000**
R2 (R Squared)= .208					R= .456	R2 (R Squared)= .431				
R2 (Adjusted R2)= .206					F= 95.503	R2 (Adjusted R2)= .430				

**; $p<.01$

Tablo 70’de meslekte yükselme düzenlemesinin tüm boyutları ile okul ikliminin boyutları arasındaki yordayıcılık durumuna ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre okul ikliminin “negatif etki” boyutu, meslekte yükselme ölçeğinin her üç boyutu tarafından yordanırken, “pozitif etki” boyutu, ölçeğin iki boyutu tarafından yordanmaktadır.

Meslekte yükselme düzenlemesi ile ölçeğin iki boyutu, okul ikliminin hem “negatif etki” hem de “pozitif etki” boyutunu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamıştır ($\beta = .318$), ($\beta = .195$), ($\beta = .201$) ($\beta = .515$). Ölçeğin birinci boyutu olan meslekte yükselme şartları boyutu; okul ikliminin “negatif etki” boyutunu negatif yönde ve anlamlı ($\beta = -.100$) olarak yordarken, “pozitif etki” boyutu üzerinde bir yordama etkisine rastlanmamıştır. Meslekte yükselme düzenlemesinin üç alt boyutu, okul ikliminin “negatif etki” boyutundaki değişimin %20’sini açıklarken, iki alt boyutu ise “pozitif etki” boyutundaki değişimin %43’ünü açıklamaktadır.

Regrasyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenin üç boyutu; okul ikliminin “negatif etki” boyutu ($p < .01$) üzerinde, iki boyutu ise okul ikliminin “pozitif etki” boyutu ($p < .01$) üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre, kariyer basamakları uygulamasına dayalı meslekte yükselme, okul iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir.

Meslekte yükselme düzenlemesi algıları alt boyutlarının öğretmen performansı alt boyutlarını yordama gücünü belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan bu analizlerde meslekte yükselme düzenlemesinin üç alt boyutu bağımsız değişken, öğretmen performansının iki alt boyutu ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bağımlı değişkenlerin her biri boyutu için ayrı analiz yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 71’de yer almaktadır.

Tablo 71

Meslekte Yükselme Düzenlemesinin, Öğretmen Performansının Kişisel ve Mesleki Yeterlik ve Kişisel ve Mesleki Yetersizlik Boyutunu Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları (Çoklu Doğrusal Regrasyon Analizi)

Boyutlar	Kişisel ve Mesleki Yeterlik					Kişisel ve Mesleki Yetersizlik				
	B	sd	β	t	p	B	sd	β	t	p
Sabit	.525	.207		2.536	.011*	3.385	.198		17.080	.000*
Meslekte Yükselme Şartları	.149	.045	.093	3.316	.001*	-.004	.043	-.003	-.087	.931
Kariyer Basamakları Uygulama Şartları	.270	.055	.166	4.896	.000*	.114	.053	.079	2.157	.031*
Kariyer Basamakları Uygulama Sonuç.	.302	.039	.259	7.753	.000*	.071	.038	.069	1.886	.060
R2 (R Squared)= .162					R= .402	R2 (R Squared)= .017				
R2 (Adjusted R2)= .160					F= 70.250	R2 (Adjusted R2)=.015				
						R= .131				
						F= 6.381				

* $p < .05$

Tablo 71’de meslekte yükselme düzenlemesinin tüm boyutları ile öğretmen performansının boyutları arasındaki yordayıcılık durumuna ilişkin sonuçlar yer

almaktadır. Buna göre öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutu, meslekte yükselme ölçeğinin her üç boyutu tarafından yordanırken, “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutu, ölçeğin bir boyutu tarafından yordanmaktadır.

Meslekte yükselme düzenlemesi ile ölçeğin üç boyutu, öğretmen performansının hem “kişisel ve mesleki yeterlik” hem de “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutunu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamıştır ($\beta = .93$), ($\beta = .166$), ($\beta = .259$) ($\beta = .79$). Ölçeğin birinci ve üçüncü boyutu olan “meslekte yükselme şartları” ve kariyer basamakları uygulama sonuçları” boyutunun; öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutu üzerinde bir yordama etkisine rastlanmamıştır. Meslekte yükselme düzenlemesinin üç alt boyutu, öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutundaki değişimin %16’sını açıklarken, bir alt boyutu ise “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutundaki değişimin %17’sini açıklamaktadır.

Regrasyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenin üç boyutu; öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutu ($p < .01$) üzerinde, bir boyutu ise öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutu ($p < .01$) üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre, kariyer basamakları uygulamasına dayalı meslekte yükselme, öğretmen performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların benzer araştırma bulgularıyla karşılaştırılması ile önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin meslekte yükselme düzenlemesi, okul iklimi ve öğretmen performansı ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar alanda gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin görüş ve algıları; ölçeğin genelinde “orta düzeyde katılıyorum” şeklinde belirlenirken; alt boyutlarından “meslekte yükselme şartları” nda “çok katılıyorum”, “kariyer basamakları uygulaması” nda “orta düzeyde katılıyorum”, “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” nda ise “az katılıyorum” şeklinde gerçekleşmiştir.

Bu sonuçtan hareketle, yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu, meslekte yükselmeye ihtiyaç duyulduğunu belirterek, yükselmenin bilimsel veriler ve liyakat ölçütlerine uygun olarak ve mesleki gelişmeyi sağlayarak hem yatay hem de dikey kadro ünvanları için gerçekleştirilmesi gerektiği yönünde bir çıkarımda bulunulabilir. Her ne kadar öğretmenler meslekte yükselmeye ihtiyaç duyulduğunu belirtmiş olsalar da, mevcut öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ilişkin katılımcıların uygun görmediği yönlerin de olduğu söylenebilir. Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin toplumsal saygınlık, özlük hakları, motivasyonları, performansları, çalışma koşulları, okul ve öğrenci başarısına olan etkisinin üst düzeyde olmaması sonucu da bu görüşü destekler niteliktedir.

İlgili literatür incelendiğinde; Çobanoğlu ve İlkin (2023), Gülden ve Kaplan (2023), Pınar ve Dönel Akgül (2023), Alpaslan ve Damalı (2022), Baş ve diğerleri (2022), Canatan Doğan (2022), Özdemir ve diğerleri (2022), Tokgöz ve Tokgöz (2022), Žveglič Mihelič ve diğerleri (2022), Grönqvist ve diğerleri (2021), Dilekçi ve Nartgün (2020), Kaplan ve Gülcan (2020), Diktaş Yılmaz (2019), Stoyanova (2017), Cımbız ve Küçükler (2015), Göksoy ve diğerleri (2015), Taş (2015), Bilgin (2014), Kazoğlu (2014), Tosun ve Sarpkaya (2014), Bakioğlu ve Banoğlu (2013), Canpolat Bakan (2013), Demir (2011), Altunışık (2010), Şirin ve diğerleri (2010), Boydak Özcan ve Kaya, (2009), Deniz (2009), Gündoğdu ve Kızıldaş (2008), Urfalı (2008), Zeyrek (2008), Artan (2007), Kurt (2007),

Kaya (2007), Aydın (2007), Dağlı (2007), Taşkaya (2007), Turan (2007), Ural (2007), Ereş (2004), Sağ (2004), Johnson ve Birkeland (2003) tarafından benzer çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen sonuçlar, benzer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında, katılımcıların kariyer basamakları uygulaması ve kariyer basamakları uygulaması sonuçları boyutlarına ilişkin sonuçlar, uygulamaya ilişkin uygun görülmeyen taraflarının olduğunu ortaya koymaktadır. Alanda gerçekleştirilen çalışmalardan Gülden ve Kaplan (2023) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile İlgili Görüşleri” başlıklı çalışmada öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerin eşit sayıda olması araştırma sonucunu desteklemektedir. Ayrıca, Baş ve diğerlerinin (2022) çalışmada sınavın öğretmenleri rekabete sevk ettiği, öğretmenler üzerinde kaygı ve stres yarattığı; Çobanoğlu ve İlkin’in (2023) çalışmada uygulamanın öğretmenler arasında çatışmalara yol açacağı; Gülden ve Kaplan’ın (2023) çalışmada öğrenci açısından öğretmenler arası kıyaslamaya neden olabileceği, dalga konusu olabileceği; veliler açısından, öğretmen tercihi etkisi olabileceği; öğretmenler açısından iletişimi olumsuz etkileyebileceği, öğretmenler arası üstünlük hissi oluşturacağı; kurum açısından yapıyı olumsuz etkileyeceği; Özdemir ve diğerlerinin (2022) çalışmada, uygulamanın mesleki gelişime katkı sağlamadığı, bilimsel olmadığı ve huzursuzluk oluşturacağı; Pınar ve Dönel Akgül’ün (2023) çalışmada da uygulamanın öğretmenleri itibarsızlaştıracağı, ayrıştıracağı, bu ayrışmanın velilinin öğretmen seçimine kadar varacağı, öğretmenler arasında eşitsizliğe yol açacağı sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2011) tarafından yapılan “Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada uygulamanın süreklilik arz etmediği ve plansız olarak yürütüldüğü; Boydak Özcan ve Kaya (2009), Aydın (2007) ve Ural (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da uygulamanın adaletsizlik ve haksızlık olduğu yönündeki görüşlerin araştırma sonuçlarını açıklar nitelikte olduğu görülmüştür.

Ayrıca, Çobanoğlu ve İlkin (2023) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Yenilenen Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkındaki Görüşleri” başlıklı çalışmada, sınavının gereksiz ve yetersiz olduğu, Gülden ve Kaplan (2023) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile İlgili Görüşleri” başlıklı çalışmada tüm branşlara aynı sınavın uygulanmasının doğru olmadığı, Baş ve diğerlerinin (2022) çalışmada sınav içeriğinin

sadece mevzuat bilgisi ile sınırlı kaldığı, alan/branş yeterlikleri yanı sıra mesleki gelişime yer verilmediği, sınavın uzmanlık gerektiren becerileri ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olmadığı; Özdemir ve diğerlerinin (2022) çalışmasında, sınavın mesleki yeterliliği ölçmediği, Demir (2011), Gündoğdu ve Kızıldaş (2008), Şirin ve diğerleri (2010), Turan (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da sınavın bu amaç için uygun olmadığı sonucu, bu araştırmada elde edilen *“Sınavın içeriği, öğretmenin mesleki yeterliğini ölçecek nitelikte değildir”* sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada katılımcıların lisansüstü eğitim ile kariyer basamağı elde etme yöntemine ilişkin görüşleri benzer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında; Çobanoğlu ve İlkin (2023) tarafından gerçekleştirilen *“Öğretmenlerin Yenilenen Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkındaki Görüşleri”* başlıklı ve Gülden ve Kaplan (2023) tarafından gerçekleştirilen *“Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile İlgili Görüşleri”* başlıklı çalışmalarda lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin kariyer basamakları sınavından muaf tutulması uygun görülmediği gibi özellikle alan dışı yapılan yüksek lisansların sınav muafiyeti sağlamasının uygun bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuçların aksine lisansüstü eğitimin sınav muafiyeti sağlaması gerektiği sonucuna ulaşan (Baş ve diğerleri, 2022; Demir, 2011) çalışmaların da olduğu görülmektedir. Bu sonuçların araştırmada elde edilen *“Lisansüstü eğitim ile kariyer basamağı elde etme yöntemi uygundur”* ifadesine ilişkin sonuçla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada *“Kariyer sınavı öncesi uygulanan eğitim programının kapsamı uygun değildir”* ifadesine ilişkin sonuç, eğitim programının kapsam açısından eksiklikler barındırdığını göstermektedir. Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalardan; Baş ve diğerlerinin (2022) çalışmasında, verilen eğitim ve izlenen videoların amaca hizmet etmekte yetersiz kaldığı; Özdemir ve diğerlerinin (2022) çalışmasında, eğitimlerin mesleki gelişime katkısının olmadığı ve suistimale açık olduğu; Pınar ve Dönel Akgül (2023) çalışmasında ise eğitimlerin uzun, sıkıcı, monoton bir şekilde verildiği ve branş farklılığı gözetilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu eksikler yanında Çobanoğlu ve İlkin (2023), Gülden ve Kaplan (2023), Pınar ve Dönel Akgül (2023), Baş ve diğerleri (2022), Özdemir ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da programın öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunacağı sonucu uygulamanın olumlu görülen yönü olarak ortaya konmakla birlikte, bu sonuçlar araştırmada uygun ve eksik görülen yönleri açıklar niteliktedir.

Araştırmada katılımcıların kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyon ve performansına etkisine ilişkin görüşleri benzer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında; Pınar ve Dönel Akgül (2023) tarafından gerçekleştirilen “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlikte Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri” başlıklı ve Gündoğdu ve Kızıltaş (2008) tarafından gerçekleştirilen “Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi ve Sınavına İlişkin Uzman Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmalarda uygulamanın öğretmen motivasyonunu arttıracığı, Žvegljč Mihelič ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen “Motivations for Choosing A Career and The Expectations of Serbian and Slovenian Preschool Teachers of Their Own Career Development” başlıklı çalışmada da öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyonlarında mesleğin kariyer olanaklarının etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmış olup, bu sonuçlar araştırmada elde edilen “*Öğretmenlerin çalışma motivasyonunu düşürür*” ve “*Öğretmenlerin mesleki performansını artırır*” sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Grönqvist ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen “Teacher Career Opportunities and School Quality” başlıklı çalışmada da ücret artışının yetenekli öğretmenleri teşvik ettiği, yüksek ücret alan öğretmenlerin terfi etme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada da “*Öğretmenlerin özlük haklarını iyileştirir*” ifadesine ilişkin sonuç, uygulamanın özlük haklarının iyileştirdiğini fakat bu iyileşmenin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Gülден ve Kaplan (2023) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile İlgili Görüşleri” başlıklı çalışmada sağlanan maaş artışı olumlu görülse de, ücret farkının yetersiz olduğu; Özdemir ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmada ise uygulamanın yeterli düzeyde getiri sağlamadığı, ücret artışının emekliliğe katkısının olmaması durumu ise olumsuz bir durum olarak görülmüştür. Bu sonuçların araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmada katılımcıların kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin toplumsal saygınlığına etkisine ilişkin görüşleri benzer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında; Gülден ve Kaplan (2023) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile İlgili Görüşleri” başlıklı çalışmada uygulamanın toplum nezdinde yeterli, yetersiz ve çürük öğretmen elemesi olarak algılandığı için öğretmenin mesleki itibarının zedeleneyeceği

sonucuna ulaşıldığı görülmüş olup, bu sonuç araştırmanın “*Öğretmenlerin toplumsal saygınlığını artırır*” sonucunu destekler niteliktedir.

Katılımcıların meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin görüş ve algıları ölçeğin genelinde; cinsiyet, görev ünvanı, öğrenim durumu, kariyer ünvanı, kariyer elde etme yöntemi değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşırken, mesleki kıdem ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenleri açısından anlamlı farka rastlanmamıştır.

Katılımcıların demografik özellikleri açısından meslekte yükselme ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında; “meslekte yükselme şartları” boyutunda; cinsiyet, görev ünvanı, öğrenim durumu, görev yapılan eğitim kademesi ve kariyer elde etme yöntemi değişkenleri açısından, “kariyer basamakları uygulaması şartları” boyutunda; sadece görev ünvanı değişkeni açısından, “kariyer basamakları uygulaması sonuçları” boyutunda; cinsiyet, görev ünvanı ve kariyer elde etme yöntemi değişkenleri açısından anlamlı fark görülürken; mesleki kıdem ve kariyer ünvanı değişkenlerinde ise hiçbir boyutta anlamlı farka rastlanmamıştır. Yine anlamlı fark görülen değişkenlerdeki etkinin de “küçük” düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu alt problemde demografik değişkenler açısından elde edilen sonuç, benzer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında; bazı çalışma bulguları ile desteklenirken, diğer bazı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermemiştir. Benzer demografik değişkenlere yer verilen araştırmaların; Tokgöz ve Tokgöz (2022), Dilekçi ve Nartgün (2020), Diktaş Yılmaz (2019), Stoyanova (2017), Bakan (2013), Zeyrek (2008) ve Taşkaya (2007) tarafından yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan Tokgöz ve Tokgöz (2022), Dilekçi ve Nartgün (2020), Diktaş Yılmaz (2019), Stoyanova (2017), Zeyrek (2008) ve Taşkaya (2007) tarafından yapılan çalışmalarda; cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenleri açısından elde edilen sonuç, araştırma bulgularıyla benzerlik gösterirken, öğrenim durumu ve görev ünvanı değişkenleri açısından farklı sonuç elde edilmiştir. Bakan (2013) tarafından yapılan “Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)” konulu çalışma ile Deniz (2009) tarafından gerçekleştirilen “Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” başlıklı çalışmalarda ise cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri açısından elde edilen sonuç araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemiştir.

Bu bağlamda yapılan tartışmaya genel olarak bakıldığında, araştırma bulgularında demografik değişkenlere ilişkin sonuçların farklı çıktığı, meslekte görev ünvanı

yükseldikçe kariyer basamakları uygulamasına yönelik algıların yükseldiği, lisansüstü eğitim gören katılımcı algılarının sınav ile kariyer elde eden katılımcı algılarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu tespitten hareketle yönetici ve lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin, kariyer uygulamasına ilişkin algılarının diğerlerine göre daha yüksek olması, aslında meslekte yükselmenin bir ihtiyaç olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. İster yöneticilikle bir yetki, isterse lisansüstü öğrenimle bir yeterlilik elde edilmiş olması, mesleki gelişmeyi bir ihtiyaç haline getirirken, bu deneyimi yaşamamış diğer katılımcılar için bu bir yük olarak görülerek değişime direnç yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin kariyer basamaklarının etkilediği okul iklimine ilişkin algıları; ölçeğin genelinde “az katılıyorum” şeklinde belirlenirken; alt boyutlarından “negatif etki” de “orta düzeyde katılıyorum”, “pozitif etki” de “az katılıyorum” şeklinde gerçekleşmiştir.

Bu sonuçtan hareketle, katılımcıların öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okulda akademik başarıyı, özgüveni, motivasyonu, okula bağlılığı, meslektaş dayanışmasını, işbirliğini, yardımlaşma ve iletişimi güçlendireceğinden ziyade öğretmenler arasında hiyerarşik yapı, alt gruplar, huzursuz bir ortam, öğretmenler arası çatışma, resmi ilişkilere dayalı bir yapı ve okula karşı olumsuz bir tutum oluşturacağına daha fazla inandıkları söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde; Çobanoğlu ve İlkin'in (2023), Kaplan'ın (2023), Pınar ve Dönel Akgül'ün (2023), Özdemir ve diğerlerinin (2022), Çevik (2022), Akyürek (2020), Dağ (2020), Yüner, (2018), Dilbaz Sayın (2017), Canlı (2016), Çağlayan (2014), Göcen ve Kaya (2014), Veziroğlu Çevik (2014), Memduhoğlu ve Şeker (2011), Sezgin ve Kılınç (2011), Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010), Mitchell ve diğerleri (2010), Kavgacı (2010), Baykal (2007), Çamur (2006), Schlaffer (2006), Sutherland (1994), Aksu (1994), Rivers (2002), tarafından okul iklimine ilişkin benzer çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen sonuç, benzer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında, katılımcıların kariyer basamakları uygulamasının okul iklimine etkilerine ilişkin görüşleri; Çobanoğlu ve İlkin (2023) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Yenilenen Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkındaki Görüşleri” başlıklı çalışmasında uygulamanın öğretmenler arasında çatışmalara yol açacağını;

Kaplan ve Gülcan (2023) tarafından yapılan “Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması” başlıklı çalışmada, uygulamanın öğrenciler açısından öğretmenler arası kıyaslamaya neden olabileceği, dalga konusu olabileceği; veliler açısından, öğretmen tercihinin etkisi olabileceği; öğretmenler açısından iletişimi olumsuz etkileyebileceği, öğretmenler arası üstünlük hissi oluşturacağı; kurum açısından yapıyı olumsuz etkileyeceği, Pinar ve Dönel Akgül’ün (2023) tarafından yapılan “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlikte Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada da uygulamanın öğretmenleri itibarsızlaştıracığı, ayrıştıracağı, bu ayrışmanın velinin öğretmen seçimine kadar varacağı, öğretmenler arasında eşitsizliğe yol açacağı, Özdemir ve diğerleri (2022) tarafından yapılan “Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmada uygulamanın huzursuzluk oluşturacağı bulguları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Katılımcıların okul iklimine ilişkin algılarının ölçeğin genelinde; cinsiyet, görev ünvanı, mesleki kıdem, öğrenim durumu, kariyer ünvanı ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşırken, kariyer elde etme yöntemi değişkeni açısından anlamlı bir fark rastlanmamıştır.

Katılımcıların demografik özellikleri açısından okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında; “negatif etki” boyutunda; cinsiyet, görev ünvanı, mesleki kıdem, kariyer ünvanı ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenleri açısından, “pozitif etki” boyutunda; cinsiyet, görev ünvanı ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenleri açısından anlamlı fark görülürken, kariyer elde etme yöntemi değişkeninde ise hiçbir boyutta anlamlı farka rastlanmamıştır. Yine anlamlı fark görülen değişkenlerdeki etkinin mesleki kıdem ve kariyer ünvanı değişkenlerinde “orta” düzeyde olduğu görülürken, diğer değişkenlerde “küçük” düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu alt problemde demografik değişkenler açısından elde edilen sonuç, benzer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında; bazı çalışma bulguları ile desteklenirken, diğer bazı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermemiştir. Benzer demografik değişkenlere yer verilen araştırmaların; Çevik (2022), Akyürek (2020), Dağ (2020), Yüner (2018), Dilbaz Sayın (2017), Canlı (2016), Çağlayan (2014), Göcen ve Kaya (2014), Veziroğlu Çevik (2014), Sezgin ve Kılınç (2011), Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010), Memduhoğlu ve Şeker (2010), Mitchell ve diğerleri (2010), Kavgacı (2010), Baykal (2007), Çamur (2006), Schlaffer (2006), Rivers (2002), Sutherland (1994) ve Aksu (1994) tarafından yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Bu çalışmalardan Çevik (2022), Akyürek (2020), Canlı (2016), Göcen ve Kaya (2014), Çamur (2006), Rivers (2002), Sutherland (1994) ve Aksu (1994) tarafından yapılan çalışmalarda, cinsiyet değişkeni açısından; Yüner (2018), Canlı (2016), Veziroğlu Çevik (2014), Baykal (2007), Schlaffer (2006) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki kıdem değişkeni açısından elde edilen sonuçlar, araştırma bulgularıyla benzerlik göstermiştir. Fakat, Dağ (2020), Yüner (2018), Dilbaz Sayın (2017), Çağlayan (2014), Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010), Memduhoğlu ve Şeker (2010), Kavgacı (2010) ve Schlaffer (2006) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından; Akyürek (2020), Dilbaz Sayın (2017), Çağlayan (2014), Göcen ve Kaya (2014) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki kıdem değişkeni açısından elde edilen sonuçlar, araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemiştir.

Bu bağlamda yapılan tartışmaya genel olarak bakıldığında, araştırma bulgularında demografik değişkenlere ilişkin sonuçların farklı çıktığı; değişkenler açısından anlamlı farklılaşmanın görüldüğü çalışmalar olduğu gibi, anlamlı farklılığın görülmediği çalışmaların da olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle bu durum, okul ikliminin çok boyutlu bir yapıda olması, her çalışmada farklı bir boyutunun/boyutlarının ele alınarak incelenmesi ve farklı örneklem gruplarıyla çalışılmasından kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin, kariyer basamaklarında ünvan alan öğretmen performansına ilişkin algıları; “orta düzeyde katılıyorum” şeklinde belirlenirken; alt boyutlarından “kişisel ve mesleki yeterlik” de “orta düzeyde katılıyorum”, “kişisel ve mesleki yetersizlik” de “çok katılıyorum” şeklinde gerçekleşmiştir.

Bu sonuçtan hareketle, katılımcıların öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselen öğretmenlerin; dersini açık, anlaşılır ve düzenli biçimde planlama, öğrencilere değer verme, zamanı etkili kullanma, öğrencilerini derse karşı motive etme gibi hususlarda orta düzeyde yeterli buldukları, fakat konuya uygun materyal kullanma, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma, mesleki gelişimi ile ilgili çalışmalara katılım, öğrencilerin derse etkin katılımı, çalışma arkadaşlarına yeterince mesleki katkıda bulunma gibi hususlarda yetersiz buldukları söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde; Sincer (2022), Deniz (2021), Özgenel ve Aktaş (2020), Seyidoğlu (2020), Arslan (2019), Limon (2019), Polat (2019), Büyükgöze ve

Özdemir (2017), Dilbaz Sayın (2017), Tosunbaş (2017), Hatipoğlu ve Kavas (2016), Ordu (2016), Özdemir ve Yirmibeş (2016), Özdemir ve Gören (2016), Dağal (2012), Yazıcıoğlu (2010), Schacter (2000) tarafından benzer çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen sonuç, benzer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında, katılımcıların kariyer basamaklarında ilerleyen öğretmen performansını orta düzeyde yeterli gördüğü sonucu; Özdemir ve Gören (2016) tarafından yapılan “Psikolojik Güçlendirme, Liderlik Uyumu Ve Öğretmen Performansı İlişkisinde Örgütsel Bağlılığın Aracı Rolü” başlıklı araştırma sonucuyla benzerlik göstermiştir. Sincer (2022), Deniz (2021), Tosunbaş (2017), Hatipoğlu ve Kavas (2016), Özdemir ve Yirmibeş (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ise öğretmen performansının yüksek düzeyde yeterli görüldüğü sonuçları ise araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Katılımcıların öğretmen performansına ilişkin algılarının ölçeğin genelinde; mesleki kıdem ve kariyer ünvanı değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşırken, cinsiyet, görev ünvanı, öğrenim durumu, görev yapılan eğitim kademesi, kariyer elde etme yöntemi değişkeni açısından anlamlı bir fark rastlanmamıştır.

Katılımcıların demografik özellikleri açısından okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında; “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutunda; cinsiyet, görev ünvanı, mesleki kıdem ve kariyer ünvanı değişkenleri açısından, “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutunda; cinsiyet, mesleki kıdem kariyer ünvanı ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenleri açısından anlamlı fark görülürken, kariyer elde etme yöntemi ve öğrenim durumu değişkenlerinde ise hiçbir boyutta anlamlı farka rastlanmamıştır. Yine anlamlı fark görülen değişkenlerdeki etkinin mesleki kıdem ve kariyer ünvanı değişkenlerinde “orta” düzeyde olduğu görülürken, diğer değişkenlerde “küçük” düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu alt problemde demografik değişkenler açısından elde edilen sonuç, benzer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında; bazı çalışma bulguları ile desteklenirken, diğer bazı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermemiştir. Benzer demografik değişkenlere yer verilen araştırmaların; Deniz (2021), Sincer (2021), Özgenel ve Aktaş (2020), Seyidoğlu (2020), Arslan (2019), Polat (2019), Limon (2019), Dilbaz Sayın (2017), Büyükgöze ve Özdemir (2017), Tosunbaş (2017), Ordu (2016), Yazıcıoğlu (2010), Dağal (2012) ve Schacter (2000) tarafından yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Bu çalışmalardan Deniz (2021), Sincer (2021), Dilbaz Sayın (2017), Büyükgöze ve Özdemir (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, cinsiyet değişkeni açısından; Deniz (2021), Polat (2019), Büyükgöze ve Özdemir (2017), Ordu (2016) ve Schacter (2000) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki kıdem değişkeni açısından; Deniz (2021), Sincer (2021), Seyidoğlu (2020), Limon (2019) ve Tosunbaş (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenim durumu değişkeni açısından elde edilen sonuçlar, araştırma bulgularıyla benzerlik göstermiştir. Fakat, Özgenel ve Aktaş (2020), Tosunbaş (2017) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından; Sincer (2021), Arslan (2019), Dilbaz Sayın (2017), Dağal (2012) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki kıdem değişkeni açısından; Deniz (2021), Dilbaz Sayın (2017), Tosunbaş (2017) tarafından yapılan çalışmalarda görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından elde edilen sonuçlar, araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemiştir.

Bu bağlamda yapılan tartışmaya genel olarak bakıldığında, araştırma bulgularında demografik değişkenlere ilişkin sonuçların farklı çıktığı; değişkenler açısından anlamlı farklılaşmanın görüldüğü çalışmalar olduğu gibi, anlamlı farklılığın görülmediği çalışmaların da olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle bu durum, öğretmen performansının çok boyutlu bir yapıda olması, her çalışmada farklı bir boyutunun/boyutlarının ele alınarak incelenmesi ve farklı örneklem gruplarıyla çalışılmasından kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların, meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin algıları ile okul iklimi arasında pozitif yönde ve “orta” düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Meslekte yükselme ölçeğinin her üç boyutu ile okul iklimi ölçeğinin her iki boyutu arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, sadece “meslekte yükselme şartları” boyutu ile okul ikliminin hem geneli hem de “negatif etki” boyutu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Literatür incelendiğinde doğrudan bu değişkenlerin birlikte çalışıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, okul iklimi ile farklı değişkenlerin birlikte çalışıldığı birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin bazıları; örgütsel bağlılık (Çevik, 2022; Han, 2019; Riehl ve Sipple, 1996), örgütsel yapı (Çevik, 2022), öğretmen performansı (Çınar 2022; Dilbaz Sayın, 2017; Halis ve Uğurlu, 2008; Raza, 2010), öğretmen rolü (Şahin ve Atbaşı, 2020), okul yönetimi (Yüner, 2018), örgütsel güven (Canlı, 2016; Muchinsky, 1976), iş doyumu (Otrebski, 2022), duygusal zeka (Board, 2022), öğrencilerin okuma başarısı (Pamularsih, 2022), öğretmen kişilik

özellikleri, öz yeterlik, tükenmişlik (Shakel ve diğerleri, 2022) öğrenci başarısı (Daily ve diğerleri, 2019; Danielle 2019; Fan ve Williams, 2018; Sweetland ve Hoy, 2000), öğrencilerin okuldan uzaklaşmaları (Huang ve Cornell, 2018), öğretmen etkililiği (Downey vd., 1974), dir. Bu değişkenlerden meslekte yükselme değişkenine yakın bazı değişkenlerden öğretmen performansı (Çınar, 2022; Dilbaz Sayın, 2017) örgütsel güven (Canlı, 2016), örgütsel bağlılık, örgütsel yapı (Çevik, 2022) ve iş doyumu (Otrebski, 2022) gibi farklı değişkenler ile okul iklimi arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların, meslekte yükselme düzenlemesi ile öğretmen performansı arasında pozitif yönde ve “orta” düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Meslekte yükselme ölçeğinin her üç boyutu ile öğretmen performansı ölçeğinin her iki boyutu arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, sadece “meslekte yükselme şartları” ve “kariyer basamakları şartları” boyutu ile öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Literatür incelendiğinde doğrudan bu değişkenlerin birlikte çalışıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, öğretmen performansı ile farklı değişkenlerin birlikte çalışıldığı birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları; okul iklimi (Çınar, 2022; Dalbudak, 2022; Dilbaz Sayın, 2017; Veziroğlu Çelik, 2014; Demir, 2008), eğitimin etkililiği (Dalbudak, 2022; Ramdhani ve diğerleri, 2020), akademik başarı, okul imajı (Dalbudak, 2022), örgütsel sadakat (Suyitno, 2022; Sincer, 2021) liderlik (Sincer, 2021; Suprayitno ve diğerleri, 2022; Fitria ve diğerleri, 2017; Akçekoca ve Bilgin, 2016), örgütsel destek ve örgütsel sinizm (Deniz, 2021), liderlik stilleri (Özgenel ve Aktaş, 2020), örgütsel adalet ve iş motivasyonu (Mardikaningsih ve diğerleri, 2022; Akman, 2018), etkileşimli tahta kullanımı (Tosunbaş, 2017), psikolojik güçlendirme ve liderlik (Özdemir ve Gören, 2017), veli yaklaşımları (Hatipoğlu ve Kavas, 2016), iş doyumu (Özdemir ve Yirmibeş, 2016) dur. Bu değişkenlerden meslekte yükselme değişkenine yakın sayılabilecek bazı değişkenler olan liderlik (Fitria ve diğerleri, 2017; Sincer, 2021), liderlik stilleri (Özgenel ve Aktaş, 2020), psikolojik güçlendirme ve liderlik (Özdemir ve Gören, 2017), iş doyumu (Özdemir ve Yirmibeş, 2016) gibi değişkenler ile öğretmen performansı arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, meslekte yükselme düzenlemesi hem okul iklimini hem de öğretmen performansını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin algılar okul iklimi algı değişiminin %36'sını açıklarken, öğretmen performansı algı değişiminin ise %12'sini açıklamıştır. Yapılan anlamlılık testi sonucunda, değişkenler arasında anlamlı bir yordayıcılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meslekte yükselme düzenlemesinin tüm boyutları ile okul ikliminin boyutları arasındaki yordayıcılık durumuna ilişkin sonuçlara bakıldığında, okul ikliminin “negatif etki” boyutu, meslekte yükselme ölçeğinin her üç boyutu tarafından yordanırken, “pozitif etki” boyutu, ölçeğin iki boyutu tarafından yordandığı görülmüştür.

Meslekte yükselme düzenlemesi ile ölçeğin iki boyutu, okul ikliminin hem “negatif etki” hem de “pozitif etki” boyutunu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamıştır. Ölçeğin birinci boyutu olan meslekte yükselme şartları boyutu; okul ikliminin “negatif etki” boyutunu negatif yönde ve anlamlı olarak yordarken, “pozitif etki” boyutu üzerinde bir yordama etkisine rastlanmamıştır. Meslekte yükselme düzenlemesinin üç alt boyutu, okul ikliminin “negatif etki” boyutundaki değişimin %20'sini açıklarken, iki alt boyutu ise “pozitif etki” boyutundaki değişimin %43'ünü açıklamıştır.

Regrasyon katsayılarının anlamlılık testleri sonucu incelendiğinde, yordayıcı değişkenin üç boyutu; okul ikliminin “negatif etki” boyutu üzerinde, iki boyutu ise okul ikliminin “pozitif etki” boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür.

Araştırmada, öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutu, meslekte yükselme ölçeğinin her üç boyutu tarafından yordanırken, “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutu, ölçeğin bir boyutu tarafından yordanmıştır.

Meslekte yükselme düzenlemesi ile ölçeğin üç boyutu, öğretmen performansının hem “kişisel ve mesleki yeterlik” hem de “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutunu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamıştır. Ölçeğin birinci ve üçüncü boyutu olan “meslekte yükselme şartları” ve “kariyer basamakları uygulama sonuçları” boyutunun; öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutu üzerinde bir yordama etkisine rastlanmamıştır. Meslekte yükselme düzenlemesinin üç alt boyutu, öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutundaki değişimin %16'sını açıklarken, bir alt boyutu ise “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutundaki değişimin %17'sini açıkladığı görülmüştür.

Regrasyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenin üç boyutu; öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yeterlik” boyutu üzerinde, bir

boyutu ise öğretmen performansının “kişisel ve mesleki yetersizlik” boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler iki farklı başlık altında sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak;

1. Öğretmenlik mesleğinde yükselmeye yönelik olarak yapılan uygulama ve etkinliklerin, karar vericilerin kişisel inisiyatifinden kurtarılarak sürekli hale getirilmesi,
2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için gerekli koşulların hazırlanması ve bu konuda hukuksal düzenlemenin yapılması,
3. Kariyer basamaklarında ilerlemenin, sınavdan ziyade mesleki ve kişisel gelişmeye dayalı olacak şekilde gerçekleştirilmesi,
4. Mesleki yükselme ile elde edilen ünvanlara göre özlük haklarının yeniden düzenlenmesi,
5. Öğretmenin mesleki gelişme ile elde ettiği bilgi ve becerilerinin sistem içinde kullanılmasına izin verilmesi,
6. Sistem içerisindeki dikey yükselmenin, öğretmen kaynaklı ve mesleki gelişim temelli olmasına özen gösterilmesi,
7. Okul yöneticiliğinin dikey yükselme kadro ünvanı içerisine alınarak bir uzmanlık mesleği haline getirilmesi,
8. Öğretmenlerin mesleki yükselmelerinde lisansüstü eğitime önem ve öncelik verilmesi,
9. Mesleki gelişmenin, okul iklimi ve öğretmen performansı üzerindeki olumlu etkisi dikkate alınarak, öğretmenin meslekte yükselmesi gerekli ve zorunlu koşul haline getirilmesi önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Meslekte yükselme, farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek çalışılabilir.
2. Bu konuda nitel araştırmalar yapılabilir.
3. Araştırma, farklı örneklemeler üzerinden de gerçekleştirilebilir (Örneğin, özel okullar, farklı bölge ve illerdeki okullar olabilir).
4. Kuramsal ve hukuksal mesleki yükselme modellemeleri geliştirilebilir.

5. Mesleki gelişim açısından sınavla kariyer ünvanı elde etme ile lisansüstü eğitimle kariyer ünvanı elde etme arasındaki fark araştırılabilir.

6. Öğretmenlikte mesleki gelişim konusu, ülkeler arası karşılaştırmalarla araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, O.K. (2019). Personel yönetiminden insan kaynakları yönetimine: Cumhuriyet dönemi kamu personel yönetim tarihçesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1), ss.119-46
- Acarbay, F.Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkalın, A. (1999). *İnsan kaynağının yönetimi ve geliştirilmesi*. Pegem Akademi
- Adal, H. Ş. (1968). *Kamu personel idaresi*. Ahmet Sait Matbaası.
- Ak, M. ve Sezer, Ö. (2018). Kamu personel sisteminde çalışanların görevde yükselmesinde kayırmacılık sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 739-757.
- Akal, Z. (2000). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi*, (4.Baskı), Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları: Ankara
- Akçay, R.C. (2005). Öğretmenlik mesleğinde kariyer yönetimindeki değişmelerden kaynaklanan sorunları ve bir kariyer sistemi modeli. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, ss.17-27
- Akçekoce, A. ve Bilgin, K.U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 1-23.
- Akgüner, T. (2001). *Kamu personel yönetimi*. Der Yayınları.
- Akın, M. (1969). Personel reformu. *Mülkiyeliler Dergisi*, 4(14), ss.3-18.
- Akman, Y. (2018). Örgütsel adalet, iş motivasyonu ve öğretmen performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 164-187.
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Akoğlan Kozak, M. (2009). *İnsan kaynakları yönetimi*. 3. Baskı, Detay Yayınları, Ankara.

- Akyol, B. (2008). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları uygulamalarının öğretmen performansına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul
- Akyürek, M. İ. (2020). Okullarda okul iklimi: Temel eğitim örneği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(17), ss.1-22.
- Aldan, M. (1981). Türkiye’de memur seçiminde sorunlar. *Amme İdaresi Dergisi*, 12 (3), ss. 20-48.
- Allred, B. B., Snow, C.C., & Miles, R. E. (1996). Characteristics of managerial career in the 21st century. *The Academy of Management Executive*, 10(4), 17-27. doi:10.5465/ame.1996.3145316
- Allworth, E. & Hesketh, B. (1999). Construct-oriented biodata: Capturing change related and contextually relevant future performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 7(2), 97-111
- Alpaslan, M. M. ve Damlı, N. (2022). Relations of in-service science teachers’ career motivation with demographic variables. *Online Science Education Journal*, 7 (1), 28 – 38.
- Altıntaş, C., Talas, S., Avşar, M. ve Sönmez, H.(2021). Kariyer. D. Bozdoğan (Editörler). *Kariyer Planlama*. Togü Karmer, ss.17-32.
- Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin eğitim kurumlarındaki kariyer yönetimi uygulamalarına yansımaları üzerine öğretmen algıları*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altunok, H. (2018). Türkiye’de personel reform politikalarının başlangıç dönemi. *Yasama Dergisi*, 38, ss.48-69.
- Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45.
- Armstrong, M. (2000). *Performance Management*. London: Kogan Page
- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. (10. edition). Great Britain: Cambridge University Press.

- Arnold, J. (1997). *Managing career in the 21st century*. Paul Chapman Publishing.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda Örgütsel İklim ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Artan, B. (2007). *Kariyer basamakları yükselme sınavı: Ortaöğretim öğretmenleri görüşleri çerçevesinde nitel bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Arthur, M.B. & Lawrence, B.C. (1984). Perspectives on environment and career: an introduction. *Journal of Occupational Behavior*, 5(1), 1-8
- Ashton, P. & Crocker, L. (1987). Systematic study of planned variations: The essential focus of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 38, 2-8.
- Aslan, O. E. (2005). *Kamu personel rejimi: Statü hukukundan esnekliğe*. TODAİE.
- Aslan, O. E. (2012). *Devlet bürokrasisi ve kamu personel rejimi*. Ankara: İmge
- Ataol, A. (1989). *Kariyer Yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İzmir.
- Atlan, M. (2001). *Fonksiyonlar ve işlemler açısından bankacılık*. Beta Yayınları.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Aydın, F. (2011). *Özel okullardaki okul ikliminin öğretmen ve öğrenci algılarına göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*. 15(1), 2047-2065. Doi: 10.14687/jhs.v15i4.5450.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi* (9. Baskı). Hatiboğlu, Ankara.

- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. 6. baskı. Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. 11. basım. Gazi Kitabevi.
- Aykaç, B. (1990). Personel yönetiminde yeterlik ilkesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 23(4), 91-109.
- Aykaç B. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi*. Nobel Yayınları.
- Aytaç, S. (2002). Kariyerin değişen doğası ve yeni yaklaşımlar. A. Keser (Editör). *Çalışma yaşamında dönüşümler*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması gelişmesi sorunları*, (2.Baskı). Ezgi Kitabevi.
- Bakan, S. (2013). *Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi (Samsun ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Bakioğlu, A. (1993). *Teacher's development: Relations between role effectiveness and headteachers' career phases*. Doktoral Thesis. University of Nottingham, İngiltere.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Metinleri, M.U. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2017). *Çin'de eğitim*. (1. Baskı). Nobel.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2018). *Güney Kore eğitim sistemi*. A. Bakioğlu (Editör). Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri. (5. Baskı). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. ve Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 28-55
- Bakioğlu, A. ve Göçmen, G. (2018). *Singapur eğitim sistemi*. A. Bakioğlu (Editör). Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri. (5. Baskı). Ankara: Nobel.

- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: PegemA
- Ballout, H. I. (2009). Career commitment and career success: Moderating role of self-efficacy. *Career Development International*, 14(7), 655-670. doi: 10.1108/02683940710837 705
- Banai, M. & Harry, W. (2004). Boundaryless global careers- the international itinerants. *International Studies of Management & Organization*, 34(3), 96-120.
- Baruch, Y. & Peiperl, M. (2000). Career management practices: An emprical survey and implications, *Human Resource Management*, 39(4), 347-369.
- Baş, B., Kibar Furtun, M. V., Kapusizoğlu, F. ve Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: Neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar?. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 159-177.
- Bates, R. A. & Holton, E. F. (1995). Computerised performance monitoring: a review of human resources issues, *Human Resource Management Reviews*, 267–88.
- Bayar, B. (2002). *Performans Değerlendirme Sisteminin Kullanılması*. www.insankaynaklari.com
- Bayraktaroğlu S. (2008). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (3. Baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Bayramoğlu, G., Uysal E. ve Karkı A. (2020). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel stresin iş performansı üzerindeki etkisinde duygusal bağlılığın aracılık rolü. *Journal of Organizational Behavior Review*, Cilt 2, Sayı 2, s. 115-137.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkeler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bean, R. (2007). The promise and potential of literacy coaching. *PASHCI Portfolio Report*, 2-3.
- Bektaş, F. (2013). *Okul yöneticilerinin davranışları, iş yaşamı kalitesi ve öğretmen performansının öğrenci açısından değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Berberoğlu, G.(1991). İşletmelerde organizasyon-birey bütünleşmesini sağlayan etkili bir uygulama: Kariyer yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(1), 135-153.
- Bilir, M. (1982). *Temel eğitim müfettişlerinin yetiştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Ankara.
- Bilgen, B. (2001). *Performans Ölçme Sistemlerinin İncelenmesi*. II. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri, İ.T.Ü., İstanbul, ss. 124-129.
- Bilgin, K. (2014). *Kariyer basamakları sistemine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, K. U. (2011) *İnsan kaynakları yönetimi ve Türk kamu personel sistemi*, F. Kartal (Editör), Türkiye’de kamu yönetimi ve politikaları. TODAİE
- Bingöl, D. (2016). *İnsan kaynakları yönetimi*. (10. Baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım Yayınları
- Board, J.L. (2022). *A study of emotional intelligence of primary school principals and the impact of that emotional intelligence on school climate*. Doctoral Thesis. Southeastern Louisiana University. Hammond, ABD.
- Booth, A.L., Francesconi, M. & Frank, J. (2003). A sticky floors model of promotion, pay, and gender. *The European Economic Review*, 47(2), 292-322, doi: 10.1016/S0014-2921(01)00197-0
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10(2), 99-109.
- Borbely, S. & Olah, D. (2021). Examination of personality dimensions determining the career motivation of trainee teachers. *Studia Educatio Artis Gymnasticae*, 66(4), 12-30. Doi:10.24193/alt beag.66(4).30
- Boyacı A. ve Bozkuş K. (2015). Araştırma yaklaşımları ve veri toplama yöntemleri. A. Aypay (Ed.) *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Anı Yayıncılık: Ankara.

- Boydak, M. Ö. ve Kaya, K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 97-112.
- Bozan, S. (2017). *Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mardin.
- Bozanoğlu, B. (2020). *Öğretmenlerde iş yeri arkadaşlığı, mesleki doyum ve örgütsel huzur ilişkisi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bozkurt, Ö., Ergun, T. ve Sezen, S. (1998). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Brumbach, G. B. (1988). Some ideas, issues and predictions about performance management. *Public Personnel Management*, 387-402.
- Budak, G. (2008). *Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi*. Barış Yayınları.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuan, M.E., Çelik Örucü, M. ve Çok, F. (2015). Okul iklimi ölçeği lise formu'nun Türkçe psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 14(1), 311-322, doi: 10.17051/io.2015.46598
- Büyükgöze, H. ve Özdemir M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olayla kuramı çerçevesinde incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, Sayı 1, s. 311-325.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.

- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. 4.Baskı. Pegem Akademi.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetim*. Adım Yayıncılık.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, S. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Canatan Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik meslek kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenin okul iklimine etkisi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Canlı, S., Demirtaş H. ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4). 1797-1811.
- Canman, A. D. (1993). *Personelin değerlendirilmesinde çağdaş yaklaşımlar ve Türkiye'de kamu personelinin değerlendirilmesi*. TODAİE.
- Canman, D.(1985). *Çağdaş personel yönetimi*. TODAİE
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Cantekinler, M. (2007). *Bankacılık sektöründe performans yönetimi ve özel bir bankada performans yönetimine ilişkin uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Cascio, W.F.(1991). *Costing human resource: the financial impact of behaviour in organization*. Boston: PWS-Kent
- Chapman, B. (1970). *İdare mesleği: Avrupa'da devlet memurluğu*. (Çev. C. Tutum), Ankara: TODAİE
- Charbonnier-Voirin, A., & Roussel, P. (2012). Adaptive performance: A new scale to measure individual performance in organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 29(3), 280-293. doi: 10.1002/CJAS.232

- Cımbız, A.T. ve Küçük, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8(38), 670-682.
- Clinton, M., Totterdell, P. & Wood, S. (2006). A grounded theory of portfolio working: Experiencing the smallest of small businesses. *International Small Business Journal*, 24(2), 179-203.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Conley, S. C., Bacharach, S. B., & Bauer, S. (1989). The School Work Environment and Teacher Career Dissatisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 25(1), 58–81. doi:10.1177/0013161x89025001004
- Cömert, E. (2005). *Temel krediler semineri katılımcı el kitabı*. Alfa Eğitim ve Danışmanlık.
- Cullen, M. J. & Sackett, P. R. (2004). *Personality and counterproductive workplace behaviour*. In Barrick, M., & Ryan, A. M. (Eds.) *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations* (Vol. 20). New York: Wiley.
- Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018). Üst kademe kamu yöneticileri ile kamu kurum ve kuruluşlarında atama usullerine dair cumhurbaşkanlığı kararnamesi. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.3.pdf>
- Currie, G., Tempest, S. & Starkey, K. (2006). New career for old? Organizational and individual responses to changing boundaries. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(4). doi: 10.1080/09585190600581733
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakmak, K. Ö. (2011). *Çalışma yaşamındaki güncel gelişmeler doğrultusunda değişen kariyer yaklaşımları ve örgüte bağlılığa etkisine ilişkin bir araştırma*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çakmak, N. (2006). Kütüphane yönetiminde performans değerlendirmesi (42. Kütüphane Haftası Bildirileri 27 Mart-2 Nisan 2006). Türk Kütüphaneciler Derneği, Ankara.
- Çakmak Otluoğlu, K. Ö. (2014). Kariyer olgusunun kavramsallaştırılmasında kullanılan kullanılan metaforlar. *Ege Akademik Bakış*, 14(2), ss.221-230.
- Çakmak Otluoğlu, K.Ö. (2017). *Kariyer yönetimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çamur, E. (2006). *Liselerde öğrenme ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Campbell, J. P. (1990). *Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology*. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, pp. 687–732. Palo Alto: Consulting Psychologists Press
- Çelik, A. (2004). Kariyer kavramı. M. Ş. Şimşek ve A. Çelik içinde, *Kariyer Yönetimi* (s. 1-177). Gazi Kitabevi.
- Çelik, H.E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar uygulamalar-programlama* (2.baskı). Anı Yayıncılık, Ankara:
- Çelikten, M. ve Özkan H. H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt 8, Sayı 15, s. 806-824.
- Çevik, M.N. (2022). *Okulların örgüt yapısıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolü*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Çınar, C. (2015). *Kadınların kariyer engelleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bankacılık sektörü üzerine bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi SBE, Erzurum.
- Çınar, U. (2022). Okullardaki okul iklimi ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (31), 202-223.

- Çobanoğlu, F. ve İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamalar* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46. <https://doi.org/10.31671/dogus.2019.220>
- Dağ, S. (2020). *Okul yöneticisi ve öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşım ile okul iklimi ve öğrenci davranışlarının kontrol etme eğilimi arasındaki ilişki*, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dağal, A.B. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performanslarının 360 derece geri bildirim yoluyla değerlendirme*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-197.
- Daily SM, Mann MJ, Kristjansson AL, Smith ML & Zullig KJ. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *J Sch Health*. 89: 173-180. DOI: 10.1111/josh.12726
- Dalbudak, K. (2022). *Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin örüntüsü*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul
- Dalton, G.W. (1989). *Developmental view of careers in organizations*. M.B. Arthur, D.T. Hall & B.S. Lawrence (Eds) *Handbook of career theory*. (89-109). Canada: Cambridge University Press.
- Danielle R. E. (2019): A multilevel model for examining perceptions of school climate, socioeconomic status, and academic achievement for secondary school students. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, DOI: 10.1080/10824669.2019.1670067

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C. & Johnson, C. M. (2009). *Teacher preparation and teacher learning: A changing policy landscape*. In G. Sykes, B. Schneider and D. N. Plank (Eds.). *Handbook of education policy research*, 613-637. New York: American Educational Research Association, Routledge.
- Decenzo, D.A., Robins, S.B. & Verhulst, S.L.(2010). *Fundamentals of human resource management*. (10.edition). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Dee, T.S. & Wyckoff, J. (2015). Incentives, selection and teacher performance: Evidence from İMPACT. *Journal of Policy Analysis and Management*. 34(2), 267-297. <https://doi.org/10.1002/pam.21818>
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 2(3), 53-80.
- Demir, S. B. ve Karadeniz, Y. (2010). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Farklı Kariyer Basamaklarında Bulunan Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Ankara Hacettepe Üniversitesi, 16–18 Mayıs 2010, ss. 498-508
- Demirci, A. G. (2009). *Kamu personel sistemleri analizi: Türkiye’de kariyer kadro gerilimi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Kamu Yönetimi ve Siyaset Anabilim Dalı, Ankara.
- Demirci, A. G. (2010). Bir politika transferi örneği olarak Türkiye’de kadro sisteminin inşası. *Toplum ve Demokrasi*, 4, ss. 143-168.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 115-132.

- Demirdöven, İ.H. (2011). Meslek etiklerindeki sorunların kaynağı üzerine. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 16, ss.47-52
- Demirtaş, H., Aksoy, M., Balı O. ve Çağlar Ç. (2019). İlkokullarda örgüt kültürünün sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 11, Sayı 31, s.1-39.
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, B. (2021). *Öğretmen algılarına göre örgütsel destek, örgütsel sinizm ve öğretmen performansları arasındaki ilişkini incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Derks, B., Van Lear, C. & Ellemers, N. (2016). The queen bee phenomenon: Why women leaders distance themselves from junior women. *The Leadership Quarterly*, 27(3), 456-469, doi: 10.1016/j.leaqua.201512.007
- Dessler, G. (2017). *Human resource management*. (15. Edition). USA: Pearson.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme, kuram ve uygulamalar* (Çev. Ed. Tarık Totan). Ankara: Nobel.
- Devlet Memurlar Kanunu (DMK) (1965). Kariyer İlkesi. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.657.pdf>
- De Vos, A., Dewettinck, K. & Buyens, D. (2009). The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(1), 55-80, doi: 10.1080/13594320801966257
- Diktaş Yılmaz, D. (2019). *Öz yeterlik ve kariyer ilişkisi: Pendik ilçesi eğitimcileri örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Dilbaz Sayın, S.S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Dilekçi, Ü. ve Nartgün, Ş. (2020). Öğretmenlerin öznel kariyer başarılarına ilişkin algıları: bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 680-704. doi: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-664924
- Diler, K. İ. (2018), *Kamu personel hukukunda liyakat ilkesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı, Ankara.
- Doğan, S. (2020). Federal Almanya eğitim sistemi. *International Journal of Social Science*. 4(1), ss.22-35. doi: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.6.3>
- Doğan, H. ve Çelik K. (2019). Okul yöneticilerinin gücü kullanma stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş performansları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 44, Sayı 198, s. 37-55
- Downey, H. K., Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (1974). Congruence between individual needs, organizational climate, job satisfaction and performance. *The Academy of Management Journal*, 18(1), 149-155.
- Dündar, G. (2013). *Kariyer geliştirme*. Ö.Sadullah, C. Uyargil, A. Acar, O. Özçelik, G. Dündar, İ. Ataay, Z. Adal, ve L. Tüzüner (Editörler). İnsan kaynakları yönetimi. (6. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım Yayınları.
- Elber Börü, D. (2020). *Kariyer kavramı ve aşamaları*. A. Günay, R.Çelik, İ.H. Çarıkçı, A. Yalçın ve K. Özdemir (Editörler) *Tüm yönleriyle kariyer yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel. ss.27-66.
- Ellis, T. I. (1988). School climate. *Research Roundup*, 4(2), 3-6.
- Erdoğan, N. (2002). *Yeni kariyer yaklaşımları ve kariyer değerlerindeki değişimler*. 1.Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer geliştirme: kuram ve uygulama*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ereş, F. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığında kariyer yönetimi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Ergeneli, A., Boz Semerci A. ve Shabsough, T. (2020). *Kariyer yönetiminde güncel sorunlar*. A. Günay, R.Çelik, İ.H. Çarıkçı, A. Yalçın ve K. Özdemir (Editörler) *Tüm yönleriyle kariyer yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel. ss.67-86.

- Ergün, M. (1987). Satı Bey'in Hayatı ve Türk Eğitime Hizmetleri, *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı.1.
- Eroğlu, T. (2010). Yeni kamu yönetimi anlayışının Türk kamu personeli yönetimine etkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), ss. 225– 233.
- Erus, S. M. ve Zeren, Ş. G. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kariyer uyumları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 7(3), 657-668. Doi: 10.5961/jhes.2017.242
- Eryılmaz, B. (2015). *Kamu yönetimi: Düşünceler-yapılar-fonksiyonlar politikalar*. (8. Baskı). Umuttepe.
- Ergun Özler, D. (2013). *Performans değerlendirme ve kariyer yönetimi*. R. Geylan ve Z. Tonus (Editörler). İnsan kaynakları yönetimi. 1.Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). *Avrupa'da öğretmenlik kariyeri: Erişim, devamlılık ve destek*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2022a). Administration and governance at central and/or regional level. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice /france/administration-and-governance-central-andor-regional-level_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/administration-and-governance-central-andor-regional-level_en)
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2022b). Initial education for teachers working in early childhood and school education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-30_en
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2022c). Management staff for early childhood and school education. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/ content/management-staff-early-childhood-and-school-education-12_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/management-staff-early-childhood-and-school-education-12_en)

European Commission/EACEA/Eurydice, (2022d). Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-37_en

European Commission/EACEA/Eurydice, (2022e). Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-61_en

European Commission/EACEA/Eurydice, (2022f). Continuing professional development for teacher working in early childhood and school education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/montenegro/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en

European Commission/EACEA/Eurydice (2022g). Continuing professional development for teacher working in early childhood and school education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-13_en

European Commission/EACEA/Eurydice (2022h). Management and other education staff. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-local-and-institutional-level-77_en

European Commission/EACEA /Eurydice (2022i). Conditions of service for teacher working in early childhood and school education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en

European Commission/EACEA/Eurydice (2022i). Management staff for early childhood and school education. <https://eacea.ec.europa.eu/national->

policies/eurydice/content /management -staff-early -childhood-and-school-education-80_en

European Commission/EACEA/Eurydice (2022j). Management staff for early childhood and school education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/management-staff-early-childhood-and-school-education-80_e

European Commission/EACEA /Eurydice (2022k). Initial education for teachers working in early childhood and school education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en

European Commission/EACEA/Eurydice (2022l). Teacher and education staff. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-34_en

European Commission /EACEA/Eurydice (2022m). Conditions of service teachers in working in early childhood and school education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-1_en

Fan, W. & Williams, C. (2018). The Mediating Role of Student Motivation in the Linking of Perceived School Climate and Achievement in Reading and Mathematics. *Frontiers in Education*, 3(), 50–. doi:10.3389/feduc.2018.00050

Fenlon, C. V. (2009). The spoils system in check? Public employees' right to political affiliation & the balkanized policymaking exception to 1983 liability for wrongful termination. *Cardozo Law Review*, 30,(5), p. 2295-2983.

Ferguson, P. & Womack, S.T. (1993). The impact of subject matter and education coursework on teaching performance. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 55-63.

Fitria, H. (2018). The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school in Palembang. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 82-86.

Fitria, H., Mukhtar, M., & Akbar, M. (2017). The effect of organizational structure and leadership style on teacher performance in private secondary school. *International*

Journal of Human Capital Management, 1(2), 101-112.
<https://doi.org/10.21009/IJHCM.01.02.12>

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Furner, C., & McCulla, N. (2018). An exploration of the influence of school context, ethos and culture on teacher career-stage professional learning. *Professional Development in Education*, 1–15. doi:10.1080/19415257.2018.1427134

Gedikoğlu, T. ve Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçeleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*. 186, 38-55

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

Gilmer, B.H. (1966). *Industrial Psychology*. (2nd ed.) New York: McGraw-Hill

Gold, M. ve Fraser, J. (2002). Managing self-management: successful transitions to portfolio careers, *Work, Employment and Society*, 16(4), 579-597

Göcen ve Kaya (2014). İmam-Hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler: İstanbul örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102.

Gökdeniz, İ. (2017). Özel sektör ve kamu yönetiminde kariyer planlaması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19 (32): 123-131,

Göksoy, S., Sağır, M. ve Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.13(49), 443-456.

Granrose, C.S. (1995). A Model of organizational careers in national contexts, *Journal of Asian Business*, 11(3), 5-25.

Green, S.B. & Salkind, N.J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4. Baskı). New Jersey: Pearson.

Greenhaus, J.H. (1987). *Career development*. Forth Worth: Dryden Press.

Greenhouse, J.H., Callanan, G.A. & Godshalk, V.M. (2019). *Career management for life*. (Fifth edition). New York: Routledge.

- Grote, R. C. (2002). *The performance appraisal question and answer book: A survival guide for managers*. New York: American Management Association.
- Grönqvist, E., Hensvik, L., & Thoresson, A. (2021). Teacher career opportunities and school quality. *Labour Economics*, 101997. doi:10.1016/j.labeco.2021.101997
- Grugulis, I. (2019). *Human resource development*. D.G. Collins, G.T. Wood & L.T. Szamosi (Eds), *Human resources management: A critical approach*. '2. Baskı. N.Y: Routledge. ss 295-310.
- Gubler, M., Biemann, T., & Herzog, S. (2017). An apple doesn't fall far from the tree—Or does it? Occupational inheritance and teachers' career patterns. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 1–14. doi:10.1016/j.jvb.2017.02.002
- Güler, B. A. (2013). *Kamu personeli: Sistem ve yönetim*. (2. Baskı).İmge.
- Gülden, B. ve Kaplan, K. (2023). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği ile ilgili görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 13-31. doi: 10.51531/korkutataturkiyat.1251782
- Gümüşeli, A.İ. (2005). Öğretmenlikte kariyer sistemine yapılan eleştiriler, *artı@eğitim Dergisi*, 9(14).
- Gündüz, H.B. (2003). *Bir meslek olarak öğretmenlik*, M.D. Karşlı. (Editör.) Öğretmenlik mesleğine giriş. Öğreti Pegem A Yayıncılık.
- Gündüz, Y. (2013). Öğretmenlerin kariyer geliştirmelerinde müdürlerin liderlik rolünün incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 469-491
- Gündoğdu, K., ve Kızıldaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(55), 363-388.
- Güneşer A. (2009). *Kamu personel sistemleri analizi: Türkiye’de kariyer-kadro gerilimi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Kamu Yönetimi ve Siyaset Anabilim Dalı, Ankara
- Güran, S. (1980). *Memur hukukunda kayırma ve liyakat sistemleri*. Fakülteler Matbaası: İstanbul.

- Gürcüoğlu, S. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kamu politikası açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(37), ss.26-48.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century, *The Academy of Management Executive*, 10(4), 8-16.
- Halis, M., ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. “İş, Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 101-123.
- Hammer Chiriac, E., Thornberg, J. & Forsberg C. (2022). Teachers’ perspectives on factors influencing their everyday efforts in facilitating and sustaining a positive school climate. Education and involvement in precarious times. Abstract book. NERA confrence 2022 / [ed] Michael Dal, Reykjavik, 2022, p. 241-242
- Han, M. ve Aydın G. (2019). İlkokul öğretmenlerinin performansında veli, öğrenci ve meslektaşlarının etkileri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, s.189-205.
- Han, M. (2019). The impact of organizational climate on teachers commitment. *Journal of Education and Educational Development*. 6(2), 327-342.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt 5, Sayı 4, s. 1012-1034.
- Higgins, M.C. (2001). Changing careers: the effects of social context. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 595-618. doi: 10.1002/job.104.
- Hill, R. B. (1992). Dual career paths: Recognizing the technical contributor. *Journal of Compensation and Benefits*, Vol.4, pp. 10-
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. London & New York: Chapman & Hall / CRC Taylor and Francis Group.
- Hogan, R., & Shelton, D. (1998). A socioanalytic perspective on job performance. *Human performance*, 11(2-3), 129-144.

- Holton, E.F. (1999). Performance domains and their boundaries. *Advances in Developing Human Resources*,1, 26-46.
- Howes, L.M. & Delahunty, J.G. (2015). Teachers' career decisions: Perspectives on choosing teaching careers, and on staying or leaving. *Issues in Educational Research* 25(1),18-35.
- Hoy, W. K.,Tarter, C. & Kottkamp, R.B.(1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage Publication.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Eds.), *Encyclopedia of education* (pp. 2121-2124), New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K., Page A., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2003). The development of the organizational climate index for high schools: its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, sayı: 33, ss.290-311.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2012). *Educational administration: Theory, research and practise*. (7th ed.). (Translation Editor: Selahattin Turan). Nobel Publication: Ankara.
- Huang, F.L. & Cornell D. (2018). The relationship of school climate with out-of-school suspensions. *Children and Youth Services Review*. 94, 378-389. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.08.013>
- Hughes, E.C. (1937). Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, 43, 403-413. doi:10.1086/217711.
- Hyslop-Margison, E.J. & Sears, A.M. (2010). Enhancing Teacher Performance. The role of professional autonomy. *Interchange* 41, 1-15. doi:<https://doi.org/10.1007/s10780-010-9106->

- Imron & Diniyah, L.F. (2021). Reviewing teacher performance: A lesson from junior high school teachers. *Manageria: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 67-80. doi: <https://doi.org/10.14421/manageria.2021.61-05>
- Inkson, K. & Amundson, N.E. (2002). Career metaphors and their application in theory and counseling practice. *Journal of Employment Counselling*, 39(3), 98-108. doi: 10.1002/j.2161-1920-2002.tb00841.x
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- İplik, F.N. ve İplik, E. (2020). *Kariyer yönetimi*. A. Günay, R.Çelik, İ.H. Çarıkçı, A. Yalçın ve K. Özdemir (Editörler) *Tüm yönleriyle kariyer yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel. ss.67-86.
- Johnson, J.A. (2022). *The role of the principal in promoting positive teacher-student relationships as a component of a positive school climate*. Doctoral Thesis. George Washington University: Washington, ABD.
- Johnson, S.M. & Birkeland, S. E (2003). Pursuing "a sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 3, 581-617.
- Kalkandelen, A. H. (1972). *Personel yönetimi ve yönetimde sistemler-ilkeler*. Şenyuva Matbaası.
- Kapız, S.Ö. (2002). İşin değişen anlamı ve birey yaşamında önemi. A. Keser (Editör). *Çalışma yaşamında dönüşümler*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- 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>
- Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206-236. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. Mülkiyeliler Birliği Vakfı.
- Kasnaklı, B. (2002). Stratejiler ile performans göstergelerinin bütünlüğünü sağlayan bir model: Dengeli puan kartı (Balanced scorecard). *Verimlilik Dergisi*, 2, 131-152
- Katsantonis, I. G. (2019). Investigation of the Impact of School Climate and Teachers' Self-Efficacy on Job Satisfaction: A Cross-Cultural Approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 119–133. doi:10.3390/ejihpe1001001
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, K. (2007). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri: Elazığ ili örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Kaya, Ş. (2005). *İlköğretim okulları müdürlerinin cinsiyetine göre okul ikliminin oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Kayar, N. (2015). *Kamu personel yönetimi*. (6. Baskı). Ekin
- Kazoğlu, İ. (2014). *Meb öğretmen kariyer basamakları yükselme sisteminin yeniden yapılanmasına yönelik nitel bir çalışma*, Yüksek Lisan Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Klatt, L., Murdick, R. & Schuster, F. (1985). *Human resource management*. Florida: A Bell and Howell Company.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge
- Kılıç G. ve Öztürk Y. (2011). Kariyer yönetim sistemi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel işletmelerde bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*. 10(3). ss. 981-1011.
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *The Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74.

- Kocakaya, M. (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğinin öğretmenler arasında algılanması*, Yüksek Lisans Projesi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Koçak, M. (2008). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci performansı ve motivasyonu üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış İstanbul.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2011,17(1), ss.117-139.
- Kurt, M. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yükledikleri anlamlar*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.
- Küçük, M. ve Aksakal, T. (2007). *Öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına göre düzenlenmesine yönelik görüşlerinin karşılaştırılması*. III. sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri: Kütahya ili örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Larry, B., Christensen, R. Burke, J. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (1.Baskı). (A. Aypay Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Leight, A. & Mead, S. (2005). Lifting teacher performance. *Progressive Policy Institute, Policy Report*, 18, 1-18.
- Lent, R.W. & Brown, S.D. (2013). *Understanding and facilitating career development in the 21st century*. S.D. Brown ve R. W. Lent (Eds). Career development and counseling: Putting theory and research to work (2.Baskı), New Jersey: John Wiley & Sons.

- Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasında ilişki*, Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Litwin, G., & Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate. Division of research graduate school of business administration*, Printed United States of America, Boston, ss: 29-146
- Loyalka, P., Silvia, S., Liu, C., Chu, J. & Shi Y. (2019). Pay by design: Teacher performance pay design and the distribution of student achievement. *The University of Chicago Press Journals*. 37(3),
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi kavramlar ve uygulamaları* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Mallon, M. (1999). "Going "Portfolio": Making sense of changing careers, *career development international*, 4(7), 358-370.
- Mardikaningsih, R., Sinambela, E. A., & Mendrika, V. (2022). The Role of Work Motivation, Competency, and Professionalism on Teacher Performance. *Ekonomi, Keuangan, Investasi Dan Syariah (EKUITAS)*, 4(1), 250-255. <https://doi.org/10.47065/ekuitas.v4i1.1711>
- Martin, J. (2018). Putting the spotlight on teacher performance. *The UNICEF Education Think Piece Series*, 35.
- McCabe, V. S. & Savery, L.K. (2007). Butterflying a new career pattern for Australia? Emprical evidence, *Journal of Management Development*, 26(2), 103-116.
- McDonald, K. & Hite, L. (2016). *Career development: A human resource development perspective*. New York: Routledge.
- McMacus, C. (2018). *Teacherpreneurism: Impact on teachers' career satisfaction*. Doktoral Thesis. New England College. ABD.
- Memduhoğlu, H.S. ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.

- Mıhçıoğlu, C. (1958). Türkiye’de memuriyete girişte liyakat prensibi. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 13(1), ss. 109-116.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1962). Yedinci Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08162906_7_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (1974). Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (1982). 11. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (1988). 12. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (1993). 14. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (1996). 15. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). 18. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Milli Eğitim Bakanlığı personelinin görevde yükselme, unvan değişikliği ve yer değiştirme suretiyle atanması hakkında yönetmelik. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18945&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). 19. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Milli Eğitim Uzmanlığı Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/yonetmelik/7.5.16005.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021a). 20. Milli Eğitim Şurası. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/20144118_Yuzyuze_Egitim_e_Donuste_180_Gun-sayfalar-104-113_1.pdf

- Milli Eğitim Bakanlığı (2021b). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=38297&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022a). Milli Eğitim Bakanlığı eğitim müfettişleri yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=39399&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022b). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=39517&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Ministère Français de l'Éducation Nationale (2022). Hiyerarşik yapı. <https://www.education.gouv.fr/>
- Mises, L. V. (1947). *Bürokrasi*. (Çev. F. Engin). İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.
- Mistepe, M. U. (1998). Orman ürünleri sanayinde ORÜS A.Ş.'nin performans göstergeleri. *Verimlilik Dergisi, MPM Yayınları*, 10(109)
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal School Health*, 80(6), 271-279.
- Moore, C, Gunz, H. & Hall, D.T. (2007). *Tracing the historical roots of career theory in management and organizational studies*. İçinde H. Gunz, & M. Peiperl, (Eds) *Handbook of Career Studies*, Sage Publication, 13-38.
- Mondy, R.W., Noe, R.M. & Premeaux, S.R. (2002). *Human resource management*, New Jersey: Pearson Education.
- Morgan, G. B., Hodge, K. J., Trepinski, T. M., & Anderson, L. W. (2014). The stability of teacher performance and effectiveness: Implications for policies concerning teacher evaluation. *Education Policy Analysis Archives*, 22(95). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n95.2014>
- Muchinsky, P. M. (1976). Organizational communication: Relationships to organizational climate and job satisfaction, *The Academy of Management Journal*, 20 (4), 592-607.

- Murdock, N. L. (2014). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (F. Akkoyun Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Murnaka, N.P., Rusdarti, Rustono & Sudana M. (2021). Determinant of teacher performance. *Psychology and Education*. 58(5), 7860-7867.
- Naktiyok, S. ve İşcan Ö. F. (2019). Örgütsel desteğin örgütsel bağlılık üzerine etkisinde örgütsel güven algısının aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, s. 1029-1043.
- Nartgün, Ş.S. ve Ural, İ. (2007). Kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 129-149
- Nerhey, D. J. (1996). As human resource changes, so do HR career paths”, *HR Focus*, 73, s. 1.
- Neuman, L. W. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık
- Nicholson, N. (1996). Career systems in crisis: Change and opportunity in the information age. *Academy of Management of Perspectives*, 10(4), ss. 40-51. doi: 10.5465/ame.1996.3145318
- Ningsih, S. O., Gunawan I. & Sultoni (2022). Relationship of self-efficiency and school climate with teacher work motivation. *Proceedings of the 6th International Conference on Education and Technology (ICET 2020)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201204.066>
- Oder, T. & Eisenschmidt, E. (2016). Teachers’ perceptions of school climate as an indicator of their beliefs of effective teaching. *Cambridge Journal of Education*, (), 3–20. doi:10.1080/0305764X.2016.1223837
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Onar, S. (1966). *İdari Hukukunun Umumi Esasları*, C. 1, 3.B., İstanbul.
- Ordu, A. (2016). Lise öğretmenlerinin iş doyumları ve bireysel performansları arasındaki ilişki, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13,36, s. 1-19.

- Orpen, C. (1994). The effect of organizational and individual career management on career success. *International Journal of Manpower*, 15(1), 27-37. doi: 10.1108/01437729410053617
- Otrębski, W. (2022). The correlation between organizational (school) climate and teacher job satisfaction—The type of educational institution moderating role. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19, no. 11: 6520. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116520>
- Öktem, M., K. (1992). Türk kamu personel yönetiminin gelişimi, *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt, 25 Sayı.
- Ölmez Çağlar, F. (2022). Career motivations as sources of teacher identity in foreign language education. *Participatory Educational Research*. 9(5), 105-126. <http://dx.doi.org/10.17275/per>
- Özalp, A. (2010). *Küreselleşme, postmodern görelilik ve kamu yönetimi*. A. H. Aydın, İ. E. Taş, M. Kılıç ve Z. Gül (Editörler). VII. Kamu yönetimi formu küreselleşme karşısında kamu yönetimi ve hizmeti. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, s.s. 153-167.
- Özden, M.C. (2005). *Kariyerimi baştan yarat*. D. Yalın (Ed.). İnsan kaynaklarında yeni eğilimler. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Özdemir, H. (2001). *Osmanlı Devletinde bürokrasi*. Okumuş Adam Yayıncılık.
- Özdemir, M. ve Gören, S.Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*. 16(1), 342-353.
- Özdemir, M. ve Yirmibeş A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 36, Sayı 2, s. 323-348.
- Özdemir, T.Y., Doğan, A. ve Demirkol, M. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 53-67.
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi*. Anı Yayıncılık: Ankara.

- Özden, M. C. (2008). *Başarılı bir hayat için kariyer planlaması ve yönetimi*. Ödül Yayınları.
- Özdere, M. (2017). Okul iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 7 (2), 203-233.
- Özdere, M. (2017). *Öğretmenlere yönelik şiddetin okul iklimi açısından değerlendirilmesi: Niğde ili örneği*, Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Özdevecioğlu, M. (2002). Kamu ve özel sektör yöneticileri arasındaki davranışsal çalışma koşulları ve kişilik farklılıklarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19, ss. 115-134.
- Özen, H. (2018). Öğretmen algılarına göre okul iklimi: Nitel bir çalışma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74 (2018) 81-98. doi: 10.14689/ejer.2018.74.5
- Özgen, H., Öztürk, A. ve Yalçın A. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi*. Nobel Kitabevi. Adana.
- Özgenel, M. (2019). *Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. B. Kocaoğlu (Ed.), 5. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmaları Kongresi [V. International Social and Education Sciences Studies Congress] içinde (s. 64-65). Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi, Balıkesir.
- Özgenel, M. ve Aktaş A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, Cilt 3, Sayı 2, s. 01-18.
- Özgenel, M., ve Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417-434.
- Özgenel, M., Mert, P., ve Parlar, H. (2020). Improving teacher performance: Leadership qualities of school principals as a tool. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1127-1148

- Özkal Sayan, İ. (2005), *Türkiye’de kamu personel sisteminin gelişimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkal Sayan, İ. (2009). Türkiye’de kamu personel sistemi: İdari, askeri, akademik, adli personel ayrımı. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 64(1), doi:10.1501/SBFder_0000002092
- Özkanlı, Ö. (1995). *Personel politikalarının belirlenmesinde performans değerlemenin yeri ve ülkemiz büyük sanayi işletmelerindeki uygulama*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, R. (2009). *Devlet Memurları Kanunu*. Seçkin Yayıncılık.
- Öztürk, N. K. (2002). Liyakat sistemini korumanın farklı bir yolu: Liyakat İlkesi koruma kurulu, *Türk İdare Dergisi*, 129-143.
- Paknadel, C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Palmer, M., & Winters, K. (1993). *İnsan kaynakları* (Çeviren: Doğan ğahiner). Reprosal Matbaası: İstanbul
- Pamularsih, N. (2022). The effects of school climate on students’ reading achievement. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4156365>
- Panda, B. N., & Mohanty, R. C. (2003). How to become a competent teacher. New Delhi, India, 11, 1-25.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). The system theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practise. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153-166, doi: 10.1007/s10447-005-9010-1
- Peiperl, M. & Baruch, Y. (1997). Back to square zero: The post-corporate career. *Organizational Dynamics*, 25(4), 7-22.
- Pınar, M.A. ve Dönel Akgül, G. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9 (1), 36-47. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1181614>

- Polat, Ş. (2019). Öğretim doyumu ve iş performansı ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 19, Sayı 2, s. 641-651.
- Ramdhani, N.K., Abdullah T., Retnowati, R., Abidin, Z., Riyad, M. & Munakib (2020). Teacher career success with strengthening innovativity, training effectiveness and personality. *PalArch's Journal of Archeology of Egypt/ Egyptology*, 17(6):7743-7766
- Rahardjo, S. (2014). The effect of competence, leadership and work environment towards motivation and its impact on the performance of teacher of elementary school in Surakarta City, Central Java, Indonesia. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3(6), 59-74.
- Rapoport, R. & Rapoport, R. N. (1969). The dual career family: A variant pattern and social change. *Human Relation*. 22(1), 3-30, doi: 10.1177/2F001872676902200101
- Raza, S. A. (2010). Impact of organizational climate on performance of college teachers in Punjab. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(10), 47-51.
- Resmi Gazete (1924). Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf
- Resmi Gazete (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Resmi Gazete (2004). Millî Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/07/20040708.htm#1>
- Resmi Gazete (2018). Yurtdışında Daimî Görevlere Atanacak Personel Hakkında Yönetmelik. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.359.pdf>
- Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2005). I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*. 21(5), 475-489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Riggio, R.E. (2018). *Industrial/organizational psychology*. 7. Edition. Routledge.

- Risnah, R., Fitria, H. & Setiawan, A.A. (2022). The influence of work culture and organizational commitment on teacher performance. *Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, dan Supervisi Pendidikan*. 7(2), 544-556.
- Rivers, W. J. (2003). *Relationships between teacher-perceived school climate and school climate outcomes*. Doctoral Dissertation, Valdosta State University, Valdosta.
- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., & Wolter, R. (2015). *Supervision today*. India: Pearson Education.
- Robbins, S. P. & Judge, T. (2012). *Essentials of organizational behavior*. Boston: Pearson.
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde düzenlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Salin, K. (2013). *PE Teachers Career Intentions*. AIESEP 2013, Varşova.
- Saran, U. (2004). *Kamu yönetiminde yeniden yapılanma*. Atlas.
- Santoso, Y. (2021). Career guidance of vocational school teacher. *Jurnal Aplikasi IPTEK Indonesia*, 5(2): pp. 44-49, DOI: <https://doi.org/10.24036/4.15444>
- Schacter, J. (2000). *Teacher performance-based accountability: Why, what and how?*. Santa Monica, CA: John Milken Family Foundation.
- Schein, E.H. (1996). Career anchors revisited: implication for career development in 21st century. *Academy of Management Executive*, 10(4), 80-88.
- Schlaffer, J. J. (2006). *Elementary teachers' and principals' perceptions of school climate*, Doctoral Dissertation, Widener University, Pennsylvania.
- Schneider, B., Brief, A., & Guzzo, R. (1996). Creating a climate and culture for organizational change. *Organizational Dynamics*, 24, 6-19.
- Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt

- Seymen, O. (2004). Geleneksel kariyerden, sınırsız ve dinamik/değişken kariyere geçiş: nedenleri ve sonuçları üzerine yazınsal bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 79-114.
- Seemiller, C. & Rosch, D. M. (2019). An integrative six-domain model of employee training and development. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 31(3), 25-46, doi: 10.1002/nha3.20255
- Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Shakeel, S., Khan, M.M., Khan, R.A.A. & Mujtaba, B. (2022). Linking personality traits, self-efficacy and burnout of teachers in public schools: Does school climate play a moderating role?. *Public Organiz Rev* 22, 19–39. <https://doi.org/10.1007/s11115-021-00514->
- Snell, S. & Bohlander, G. (2009). *Principles of human resource management*. South-Western Cengage Learning.
- Smart, R.M. (1998). Career stages in Australian professional women: a test of super's women model. *Journal of Vocational Behavior*, 52(3), 379-395. doi: 10.1006/jvbe.1997.1630
- Soudek, M. (1983). Organizational climate and professional behavior of academic librarians. *Journal of Academic Librarianship*, 8(6), 334-338.
- Soydan, T. (2012). *Ankara'daki devlet ilköğretim ve ortaöğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin eğitimin yapısal dönüşümü sürecine ve öğretmenlerin istihdamına yönelik görüşleri*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Super, D.E. & Hall, D.T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 333-372.

- Suprayitno, H., Su'ad, & Sukirman. (2022). Teacher performance in terms of principal leadership behaviour and teacher training. *ICCCM Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(4), 24–29. <https://doi.org/10.53797/icccmjssh.v1i4.4.2022>
- Sutherland, F. (1994). *Teachers' perception of school climate*. Unpublished report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379214.pdf>
- Suvacı, B. (2020). *Kariyer yönetimi*. H.Z. Tonus ve D. Paşaoğlu Baş (Editörler). İnsan kaynakları yönetimi. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Suyitno, S. (2022). Developing a teacher performance model: The impact of principal support on teacher performance by mediating organizational commitment, teacher competence, and teacher attitudes. *Journal of Positive School Psychology*. 6(8), 876-900.
- Sümer, C. (1998). İnsan kaynakları yönetimi etkinliği olarak kariyer planlama ve geliştirme. *Türk Psikoloji Bülteni*, 4(9), ss. 62-65
- Sürgit, K. (1972). *Türkiye'de idari reform*. TODAİE Yayını
- Stoyanova, S. (2017). Bulgarian teachers' career motivators. *Problems of Psychology in The 21 Century*. 10(2), 85-97. Doi: 10.33225/ppc/16.10.85
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Şahin, B. (2016). Kamu personel sisteminde işe girme ve yükselmede çağdaş liyakat kavramları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 231- 242.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şaylan, G. (2000a). *Kamu personel yönetiminden insan kaynakları yönetimine geçiş*. TESEV Yayınları.
- Şaylan, G. (2000b). *Cumhuriyet döneminde personel rejimi gelişimi ve sorunları*. TESEV.

- Şerer, H., E. (2013). *Türkiye'deki kamu personel politikalarının bir analizi, kamu politikası: kuram ve uygulama*, (Der: Mete Yıldız ve Mehmet Zahid Sobacı) Adres Yayınları, s.566-603.
- Şen, M. L. (1995). Liyakat ilkesi ve Türk personel sistemindeki uygulaması. *Amme İdaresi Dergisi*, 28(1), 77-92.
- Şimşek, M. Ş. ve Öge, H. S. (2012). *İnsan kaynakları yönetimi*. (5. Baskı). Eğitim yayınevi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık, Ankara.
- Şirin, E.F., Erdoğan, M. ve Mülazimoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri, *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2010, VIII (2) 57-68
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Anadolu Üniversitesi Basımevi: Eskişehir.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Boston: Pearson Education
- Tahtabaş, M. (2009). *Toplam kalite yönetimi uygulamaları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Öğretmen görüşlerine göre)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tahtaloğlu, H. (2016). *Yükselmede açık kamu personel sistemine sahip Türkiye'de "Cam tavan": Yükseköğretimde kapalılık eğilimleri*, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Taş, E. (2015). *Okul yöneticiliği yolunda kadın öğretmenlerin karşılaştıkları kariyer engelleri*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atılım Üniversitesi. Ankara.
- Taş, İ. E., Koçar, H. ve Çamur, Ö. (2013). *2004 sonrası Türkiye'de kamu personel sisteminde yaşanan değişiklikler*. Kamu Yönetiminde Değişim Yönü ve Etkileri (Kayfor 13 Bildiri Kitabı).

- Taşçı, D. (2004). *Kariyer yönetimi*. R. Geylan (Ed.). İnsan kaynakları yönetimi. Eskişehir: AÖF Yayınları, ss. 119-138.
- Taşkaya, S.M. (2007). *Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi: Konya ili örneği*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi*. (9. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Taylor, E. S & Tyler, J. H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628–3651. doi:10.1257/aer.102.7.3628
- Tosun, İ. ve Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*. 9(5), 1971-1985.
- Tosunbaş, Ş. (2017). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi*, Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeteneklerinin incelenip, öğretmen kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Türk Dil Kurumu (2022). Türk Dil Kurumu sözlüğü (örgüt). <<https://sozluk.gov.tr/>>
- Türk Dil Kurumu (2022). Türk Dil Kurumu sözlüğü (meslek). <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (2022). Türk Dil Kurumu sözlüğü (kariyer). <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (2022). Türk Dil Kurumu sözlüğü (performans). <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (2022). Türk Dil Kurumu sözlüğü (başarım). <https://sozluk.gov.tr/>
- Templer, A. J. & Cawsey, T. F. (1999). Rethinking careers development in an era of portfolio careers. *Career Development International*, 4(2), 70-76, doi:10.1108/1362043991025466

- Tokgöz, G. ve Tokgöz, T. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları sınavına yönelik sınav kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*. 5(2), 131-142.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*. (5. Basım), Nobel Yayın Dağıtım.
- Tosuntaş, Ş. B. (2017). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi*, Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Triwahyuni, L., Abdullah, T., & Sunaryo, W. (2014). The Effect of organizational culture, transformational leadership and self-confidence to teachers' performance. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 2(10), 156-165.
- Tunç, A. ve Uygur, A. (2001). *Kariyer yönetimi, planlaması ve geliştirme*. Gazi Kitabevi.
- Tuncer, P. (2012). Değişen insan kaynakları yönetimi anlayışında kariyer yönetimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), ss. 203-233.
- Tutum, C. (1969). Fulton raporu. *Amme İdaresi Dergisi*. 2(1), ss. 58- 79.
- Tutum, C. (1980). Türk personel sisteminin sorunlarına genel bir yaklaşım. *Amme İdaresi Dergisi*, 13 (3), ss.95-107.
- Tutum, C. (1990). Kamu personeli sorunu. *Amme İdaresi Dergisi*, 23(3), ss. 31-45.
- Türkay O. ve Eryılmaz, B. (2010). Kariyer değerleri ve kariyer yolu tercihleri ilişkisi: Türk turizm sektöründen örnekler. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24. ss. 179-199.
- Ural, İ. (2007). *Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri: Eskişehir örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Usop, A. M., Askandar, D. K., Langguyuan-Kadtong, M., & Usop, D. A. S. O. (2013). Work performance and job satisfaction among teachers. *International Journal Of Humanities And Social Science*, 3(5), 245-252.
- Uyargil, C., Acar, D., Yılmaz, H., Kağnıcıoğlu, D., Aytaç, S. ve Uzun, Ö. (2012). *Performans ve kariyer yönetimi*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Waeyenberg T.V., Peccei R. & Decramer A. (2022) Performance management and teacher performance: the role of affective organizational commitment and exhaustion, *The International Journal of Human Resource Management*, 33:4, 623-646, DOI: 10.1080/09585192.2020.1754881
- Wallach J.E. (1983). Individuals and organizations: the cultural match. *Training and Development Journal*, 12, 28-36.
- Wang, W. (2007). Evaluation of 2+2 alternative teacher performance appraisal program in Shanxi, People's Republic of China. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1012-1023.
- Watson, M. & Steward, J. (2017). Learning and development. J. Beardwell & A. Thompson (Eds). *Human resources management.: A contemporary approach* (8. Baskı). Harlow, UK: Pearson.
- Wehmeyer, M. L., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K. A., Morningstar, M. E., Ferrari, L., Sgaramella, T. M. & DiMaggio, I. (2019). A crisis in a career development: Life designing and implication for transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(3), 179-187, doi: 10.1177/2165143417750092
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88–107. doi:10.1177/000271620056700107
- Werther, W.B. & Davis (1993). *Human resource and personel management*. McGraw Hill. 4th Edition, Singapore
- Whymark, K. & Ellis, S. (1999). Whose versus non plateaued managers: Career patterns, attitudes and path potential. *Academy of Management Journal*, 24, 566-578. doi: 102307/255575
- Wikipedia (2022). Holizm. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Holizm>

- Wilson, E. & Deane, R. (2010). Changing career and changing identity: How do teacher career changers exercise agency in identity construction? *Social Psychology of Education*, 13(2):169-183. Doi: 10.1007/s11218-010-9119-x
- Woessmann, L. (2011). Cross- country evidence on teacher performance pay. *Economics of Education Review*. 30(3), 404-418. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.008>
- Xiao, H., Shi, Y. & Varma, A. (2019). The effect of employee stock ownership plans on career development in a new area: Evidence from China's manufacturing transformation. *Career Development International*, 24(5), 453-474, doi: 10.1108/CDI-05-2018-0126
- Vargas, H. M.(2012). Teacher careers and teacher education : a Brazilian dilemma. *Problems of Education in the 21st Century*, 1(8), 144-151.
- Velarde, J. M., Faizal, G.M., Donnie, A. & Jun-Hwa, C. (2020). Towards a healthy school climate: The mediating effect of transformational leadership on cultural intelligence and organisational health. *Educational Management Administration & Leadership*, (), 174114322093731-. doi:10.1177/1741143220937311
- Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21 (1), s. 67-70.
- Veziroğlu Çelik, M. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yalçın, A. ve Uyan, U. (2020). *Kariyer planlaması*. A. Günay, R.Çelik, İ.H. Çarıkçı, A. Yalçın ve K. Özdemir (Editörler) Tüm yönleriyle kariyer yönetimi. (1. Baskı). Ankara: Nobel. ss.87-108.
- Yarnall, J. (2008). *Strategic career management: Developing your talent*. Hungary: Elsevier.
- Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi: Türkiye ve Kazakistan karşılaştırması. *Bilig*, Sayı 55, s. 243-264
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi. Ankara

- Yıldırım, M. (2009). Modernizm, postmodernizm ve kamu yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), ss. 380-397.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yılmazöz, M. (2009). Türkiye’de kamu personeli yönetimi sorunu. *Maliye Dergisi*, 157, ss.293- 302.
- Yonghong, C. & Chongde, L. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29-39.
- Young, B. J. (1995). Career plans and work perceptions of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 281–292. doi:10.1016/0742-051x(94)00024-z
- Young, R. A. & Collin, A. (2000). Introduction: Framing the future of career. A. Collin & Richard A. Young, (Eds):The future of career., Cambridge University Press, Cambridge, 1-20.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zammuto, R. F., & Krakower, J. Y. (1991). Quantitative and qualitative studies of organizational culture. *Research in Organization Change and Development*, 5, 83- 114.
- Zengin, O. ve Karahanoğulları, Y. (2006), Asistanlar bağırıyor: Üniversite hocaları çıplak, *Mülkiye Dergisi*, 31/251: 101-113.
- Zerenler, M. (2003). *Kriz dönemlerinde işletmelerde üretim süreci esnekliğinin şirketlerin performans ve yaşam sürelerine etkileri*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Zeyrek, A.O. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Zikic, J. & Klehe, U.C. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 391-409, doi: 10.1016/j.jvb.2006.05.007
- Žveglič Mihelič, M., Stančić Nosonjin, M., Gojkov Rajić, A. & aValenčič Zuljan, M. (2022). Motivations for choosing a career and the expectations of Serbian and Slovenian preschool teachers of their own career development, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* (IJCRSEE), 10 (1), 71-91. Doi:10.23947/2334-8496-2022-10-1-71-91



EKLER LİSTESİ

Ek 1: Meslekte Yükselme Ölçeği

No	Meslekte Yükselme Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Maddeler					
1	Meslekte dikey yükselme kadro ünvanları için yapılan yasal düzenleme, şube ve ilçe müdürlüğü dışında kalan diğer üst ünvanlı kadrolar için de yapılmalıdır.					
2	Okul yöneticiliği de dikey yükselme kadro ünvanı içine alınmalıdır.					
3	Meslekte dikey ve yatay yükselme kadro ünvanları için lisansüstü eğitim öncelikli koşul olmalıdır.					
4	Meslekte dikey ve yatay yükselme kadro ünvanları öğretmenliğe dayalı olarak yapılmalıdır.					
5	Yükselme koşullarının belirlenmesinde bilimsel veriler ve liyakat ölçütleri esas alınmalıdır.					
6	Yükselmede esas alınan her bir kadro ünvanı için görev tanımı yapılmalıdır.					
7	Meslekte yükselme, mesleki gelişimi esas almalıdır.					
Öğretmelik Meslek Kanunu ile getirilen Kariyer Düzenlemesi Meslekte Yükselme Açısından;						
8	Üç basamaklı (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) kariyer düzenlemesi uygundur.					
9	Lisansüstü eğitim ile kariyer basamağı elde etme yöntemi uygundur.					
10	Sınavla düzenlenen kariyer basamağı elde etme yöntemi uygun <u>değildir</u> .					
11	Sınava başvuru koşulları arasında yer alan “kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almamış olmak” koşulu <u>uygun değildir</u> .					
12	Başvuru koşulları içerisinde yer alan “mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olmak” koşulunun aranması uygundur.					
13	Kariyer sınavı öncesi uygulanan eğitim programının kapsamı <u>uygun değildir</u> .					
14	Sınavın içeriği, öğretmenin mesleki yeterliğini ölçecek <u>nitelikte değildir</u> .					
15	Kariyer basamakları uygulaması, öğretmenlik mesleğinin gelişimi için uygundur.					
Öğretmenlik Kariyer Basamakları Düzenlemesi;						
16	Öğretmenlerin toplumsal saygınlığını artırır.					
17	Öğretmenlerin özlük haklarını iyileştirir.					
18	Öğretmenlerin çalışma motivasyonunu <u>düşürür</u> .					
19	Öğretmenlerin mesleki performansını artırır.					
20	Okulda akademik başarıyı <u>etkilemez</u> .					
21	Öğrenci başarısını <u>etkilemez</u> .					
22	Öğretmenin çalışma koşullarını <u>iyileştirmez</u> .					

Ek 2: Okul İklimi Ölçeği

No	Okul İklimi Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Maddeler					
Öğretmenlik Kariyer Basamakları Düzenlemesi;						
1	Öğretmenler arasında hiyerarşik yapı oluşturur.					
2	Okulda işbirliği ve yardımlaşmayı güçlendirir.					
3	Okulda alt gruplar oluşmasına neden olur.					
4	Okulda öğretmenler arasında çatışmaya neden olur.					
5	Okul içi iletişimi güçlendirir.					
6	Okulda huzursuz bir ortam oluşturur.					
7	Okulda sadece formel (resmi) ilişkilere dayalı bir yapı oluşturur.					
8	Okulun akademik başarısını artırır.					
9	Öğretmenin özgüvenini artırır.					
10	Öğretmenin motivasyonunu artırır.					
11	Okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olur.					
12	Öğretmenin okula bağlılığını (aidiyetini) kuvvetlendirir.					
13	Okulda meslektaş dayanışmasını sağlar.					
14	Öğrencilerin, öğretmenlerini mesleki açıdan daha yeterli görmelerini sağlar.					

Ek 3: Öğretmen Performans Ölçeği

No	Öğretmen Performansı Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Maddeler					
"Uzman Öğretmen" / "Başöğretmen" ünvanına sahip öğretmenler;						
1	Dersini açık, anlaşılır ve düzenli biçimde planlar.					
2	Konunun gerektirdiği sözel dili uygun biçimde kullanır.					
3	Konunun gerektirdiği görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanır.					
4	Dersini, konuya uygun materyalle <u>desteklemez.</u>					
5	Farklı görüşlere saygı duyar.					
6	İşlediği konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirir.					
7	Zamanı etkili kullanır.					
8	Öğrencilerin derse etkin katılımını <u>sağlamaz.</u>					
9	Öğrencilerine değer verir.					
10	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlar.					
11	Öğrencilerle etkili iletişim kurar.					
12	Öğretimde bireysel farklılıkları göz önünde <u>bulundurmaz.</u>					
13	Açık ve anlaşılır yönergeler verir.					
14	Öğrencilerine yüksek seviyeli düşünme becerisi kazandırır.					
15	Öğrencilerin başarılarını tarafsız değerlendirir.					
16	Öğrencilerinin hepsinin başarabileceğine ilişkin <u>inancı yoktur.</u>					
17	Öğrencilerini derse karşı motive eder.					
18	Öğrencilerin gelişimini velileri ile <u>paylaşmaz.</u>					
19	Öğrenci velileri ile etkili iletişim kurar.					
20	Mesleği ile ilgili mevzuata hâkim <u>değildir.</u>					
21	Mesleği ile ilgili bilimsel gelişmeleri izler.					
22	Mesleki öneri ve eleştirilere açıktır.					
23	Çalışma arkadaşlarına yeterince mesleki katkıda <u>bulunmaz.</u>					
24	Okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklere katkıda bulunur.					
25	Kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine iyi örnek olur.					
26	Mesleki gelişimi ile ilgili çalışmalara katılım <u>sağlamaz.</u>					
27	Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma yeterliliğine sahiptir.					

Ek 4: Örneklemede Yer Alan Okullar

İlçe	Okul Adı	İlçe	Okul Adı
Artuklu	Gonca Anaokulu	Kızıltepe	Toki Anaokulu
	Sabiha Gökçen Anaokulu		Zümrüt Anaokulu
	Toki Anaokulu		Toki İlkokulu
	Zinciriye İlkokulu		Cumhuriyet İlkokulu
	Abdulkadir Tutaşı İlkokulu		Yunus Emre İlkokulu
	Elif Ana Mehmet Konuş İlkokulu		İpekyolu İlkokulu
	Mehmet Nihat Mungan İlkokulu		23 Nisan İlkokulu
	13 Mart İlkokulu		Yenikent İlkokulu
	Toki İlkokulu		İstiklal İlkokulu
	Suphiye Bölünmez İmam Hatip Ortaokulu		İstiklal Ortaokulu
	Hacı Hamdiye Özdemir Ortaokulu		Cumhuriyet Ortaokulu
	Tatlıdede Ortaokulu		Yunus Emre Ortaokulu
	Mehmet Akif Nuhoglu Anadolu Lisesi		Yenikent Ortaokulu
	Güzel Sanatlar Lisesi		Kızıltepe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
	Evliya Çelebi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		Özcan Yıldız Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Said Nursi Anadolu İmam Hatip Lisesi		İbn-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
	Şakir Nuhoglu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi		Yeni Kent Anadolu Lisesi
	Hatuniye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		
Midyat	Toki İlkokulu	Nusaybin	Oğuzhan İlkokulu
	Milli İrade İlkokulu		Yıldırım İlkokulu
	Cumhuriyet İlkokulu		Misak-ı Milli İlkokulu
	Cumhuriyet Ortaokulu		Kaymakam Bülen Pekdemir Ortaokulu
	Toki Ortaokulu		Necip Ali Nizamettinoğlu Anadolu Lisesi
	Milli İrade Ortaokulu		Nusaybin Anadolu Lisesi
	Şehit Velit Pektaş Ortaokulu		Zeynel Abidin Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Midyat Anadolu Lisesi		
	Midyat Fen Lisesi		Fırat Anadolu Lisesi
	Midyat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		
Yeşilli	Fatih Anadolu Lisesi	Dargeçit	
	Sevimli İlkokulu		Zübeyde Hanım Anaokulu
	Sevimli Ortaokulu		Sakarya İlkokulu
	Yatılı Bölge Okulu (YİBO)		Dargeçit Ortaokulu
Derik	Mehmet Emin Değer Anadolu Lisesi		Dargeçit Anadolu Lisesi
	İnkılap İlkokulu	Mazıdağı	Yunus Emre Ortaokulu
	İnkılap Ortaokulu		Mazıdağı İmam Hatip Ortaokulu
	Cumhuriyet Ortaokulu		Mazıdağı Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Derik Anadolu Lisesi		
	M. Safitürk Anadolu Lisesi		Mazıdağı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Savur	Mezopotamya Mesleki ve Teknik Anadolu L.		
	Prof.Dr. Aziz Sancar Ortaokulu	Ömerli	Atatürk İlkokulu
	Nuri Çingillioglu Anadolu Lisesi		Atatürk Ortaokulu
	Savur Anadolu İmam Hatip Lisesi		Mehmet Kavak Lisesi

Ek 5: Etik Kurul Onayı

Ek 6: Araştırma Uygulama İzni