



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**İLKOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNUNA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜLİSTAN DUTLU AKBURAK

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BÜLENT GÜVEN**

ÇANAKKALE – 2024



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**İLKOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK
MESLEK KANUNUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜLİSTAN DUTLU AKBURAK

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BÜLENT GÜVEN

ÇANAKKALE – 2024



T.C.



ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Gülstan DUTLU AKBURAK tarafından Prof. Dr. Bülent GÜVEN yönetiminde hazırlanan ve **27/08/2024** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan **“İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”** başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Bülent GÜVEN

.....

(Danışman)

Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

.....

Doç. Dr. Fatih KANA

.....

Tez No : 10607739

Tez Savunma Tarihi : 27/08/2024

.....

Doç. Dr. Melis ULU DOĞRU

Enstitü Müdürü

.././20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Gülistan DUTLU AKBURAK

27/08/2024

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimden bu yana beni destekleyip yüreklendiren ve yolumu aydınlatan kıymetli hocam Prof. Dr. Bülent GÜVEN'e; çalışmam boyunca bana yol gösteren desteğini hep arkamda hissettiğim değerli arkadaşım Emel KIRAT'a teşekkürlerimi sunarım. Beni her koşulda cesaretlendiren ve güç veren sevgili eşim Gökhan AKBURAK'a; varlıklarıyla hayatıma değer katan annem Medine DUTLU ve babam İbrahim DUTLU'ya; çalışmama katkı sunan kıymetli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Gülistan DUTLU AKBURAK
Çanakkale, Ağustos 2024

ÖZET

İLKOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Gülistan DUTLU AKBURAK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Bülent GÜVEN

27/08/2024, 84

Araştırmanın temel amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununda (ÖMK) ortaya konan kariyer basamaklarına geçiş süreci ve kariyer basamaklarında ilerlemelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma, nitel yöntemlerden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Etimesgut, Keçiören ve Kahramankazan ilçeleri ilkokullarında görev yapan dört Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, bir İngilizce ve bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanlarında olmak üzere toplam altı branş ve yedi sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak odak grup uygulaması ile toplanmıştır.

Araştırma bulguları; ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin meslek kanununa ilişkin birçok konuda ortak görüş bildirdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler içerik ve biçimsel olarak açık ve detaylandırılmış bir meslek kanunu beklentisinde olduklarını belirtmişlerdir. Her iki öğretmen grubu da seminer içeriklerinin yoğun ve video seminer süresinin uzun olduğu noktasında ortak görüş bildirmişlerdir. Sınıf ve branş öğretmenleri kariyer yapılanması ve kariyer basamaklarında yükselmiş olmakla elde ettikleri unvanlara özgü farklı bir görev tanımı beklentisindedir. Katılımcılar, dijital olarak sunulan video içeriklerin etkileşimli ortamlarda yapılması ve tecrübe aktarımına olanak sağlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Her iki öğretmen grubu da sınav muafiyetiyle ilgili alan sınırlamasının getirilmesiyle ilgili ortak görüş bildirmiştir. Öğretmenlik kariyer basamakları yazılı sınavının (ÖKBYS) 2006 yılında ilk defa uygulanmasının ardından düzenli aralıklarla

bir sınav süreci izlenmemiş olması öğretmenler açısından hak kayıplarına neden olmuştur. Bundan dolayı öğretmenler yeni bir düzenleme ve yapılanma beklentilerine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Meslek Kanunu, Kariyer Basamağı, Sınıf Öğretmenleri, Branş Öğretmenleri



ABSTRACT

EXAMINATION OF OPINIONS PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON THE TEACHING PROFESSION LAW

Gülistan DUTLU AKBURAK

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Department of Elementary Education Master Thesis

Advisor: Prof. Dr. Bülent GÜVEN

27/08/2024, 84

The main purpose of the research is to determine the opinions of primary school primary and subject teachers about the transition process to the career stage and their progression in the career ladder set out in the Teaching Profession Law No. 7354. The research was conducted with case study design from qualitative methods. The study group consisted of a total of six branch and seven classroom teachers working in primary schools in Etimesgut, Keçiören and Kahramankazan districts of Ankara, four in Psychological Counseling and Guidance, one in English and one in Religious Culture and Moral Knowledge. The research data were collected through a focus group application using a semi-structured interview form.

The findings of the study revealed that primary school teachers and subject teachers working in primary schools expressed common views on many issues related to the professional code. Teachers stated that they expected a clear and detailed professional code in terms of content and form. Both groups of teachers shared the common opinion that seminar contents were intensive and video seminar duration was long. Primary and subject teachers expect a career structure and a different job description specific to the titles they have achieved by rising up the career ladder. The participants emphasised that the video contents presented digitally should be made in interactive environments and allow for the transfer of experience. Both groups of teachers expressed a common opinion about the introduction of field limitations related to exam exemption. The fact that the written exam

for the teaching career steps was not followed at regular intervals after the first application of the written exam in 2006 caused loss of rights for teachers. Therefore, teachers expressed their opinions about their expectations for a new organisation and structuring.

Keywords: Professional Law, Career Stage, Primary School Teachers, Subject Teachers



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

8

2.1. Öğretmenlik Mesleği.....	8
2.2. Öğretmen Yeterlikleri.....	10
2.2.1. Mesleki Bilgi Alan Yeterliği.....	11
2.2.2. Mesleki Beceri Alan Yeterliği.....	12
2.2.3. Tutum ve Değerler Alan Yeterliği.....	13
2.3. Profesyonelleşme Kavramı.....	13
2.4. Kariyer Kavramı.....	16
2.5. Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Şeklinde Yapılandırılması.....	17
2.5.1. Aday Öğretmenlik.....	19

2.5.2. Öğretmenlik.....	19
2.5.3. Uzman Öğretmenlik.....	20
2.5.4. Başöğretmenlik.....	21
2.6. İlgili Araştırmalar.....	22

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

31

3.1. Araştırmanın Modeli.....	31
3.2. Çalışma Grubu.....	32
3.3. Veri Toplama Aracı.....	33
3.4. Verilerin Toplanması.....	34
3.5. Verilerin Analizi.....	35

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

36

4.1. Öğretmenlik Meslek Kanunundaki Temel Bölümlere İlişkin Görüşler.....	36
4.2. Video Seminer İçeriklerine İlişkin Görüşler.....	39
4.3. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavının Seminer Konularıyla İlişkisi ve Konu Dağılımına İlişkin Görüşler.....	49
4.4. Kıdem Şartına İlişkin Görüşler.....	50
4.5. Kariyer Yapılanma Sürecinin Öğretmenlerin Mesleki Bilgi ve Becerilerine Olan Etkisine İlişkin Görüşler.....	53
4.6. Sınav Muafiyetine İlişkin Görüşler.....	54
4.7. Kariyer Basamaklarında Yükselmiş Öğretmenlerin Görev Tanımlarına İlişkin Görüşler.....	57
4.8. Kariyer Yapılanmasının Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına ve Öğrencilerine Olan Etkilerine İlişkin Görüşler.....	60
4.9. Öğretmenlerin Kariyer Sürecindeki Beklentilerine ve Önerilerine İlişkin Görüşler.....	62

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

66

5.1. Öğretmenlerin Meslek Kanunundaki Temel Bölümler Üzerine Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	66
5.2. Video Seminer İçerikleri Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	67
5.3. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavının Seminer Konularıyla İlişkisi ve Konu Dağılımı Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	68
5.4. Kıdem Şartı Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	69
5.5. Kariyer Yapılanma Sürecinin Öğretmenlerin Mesleki Bilgi ve Becerilerine Olan Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	69
5.6. Sınav Muafiyeti Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	70
5.7. Kariyer Basamaklarında Yükselmiş Öğretmenlerin Görev Tanımları Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	71
5.8. Kariyer Yapılanmasının Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına ve Öğrencilerine Olan Etkilerine İlişkin Sonuçlar.....	72
5.9. Öğretmenlerin Kariyer Yapılanması Sürecindeki Beklenti ve Önerilerine İlişkin Sonuçlar.....	73
5.10. Öneriler.....	74
KAYNAKÇA	76
EKLER	I

SİMGELER VE KISALTMALAR

DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OYGM	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
ÖKBYS	Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı
ÖMK	Öğretmenlik Meslek Kanunu
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PDR	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	Türk Dil Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın giriş kısmında, öğretmenlik meslek kanununa ilişkin mevcut yapı problem durumu çerçevesinde sunulmuştur. Konu temelinde araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve öne çıkan tanımlar literatür ile ilişkilendirilerek ifade edilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde sistemlerinin nitelik ve kalitesinin artırılmasında sistemin uygulayıcısı öğretmenler büyük rol oynar. Öğretmenlerin mesleklerinde gelişimi ve kariyer atlamaları beraberinde öğretmen motivasyonunu artırarak eğitimde kalitenin artmasını sağlayıcı bir unsur olarak görülmektedir. Ülkeler sahip oldukları eğitim sistemlerinde niteliği artırma ve kendi sistemini özgün hale getirme uğraşındadır (Ulusoy vd., 2024). Bu eğitim sistemlerinin nitelikli ve başarılı olabilmesi de sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerin nitelikleriyle aynı doğrultuda işler (Özan ve Kaya, 2009). Bu noktada üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirme hedefi doğrultusunda öğretmenlerin alanlarında nitelikli hale gelerek profesyonelleşmesi ülkelerin geleceği ve kalkınması için kilit bir rol oynamaktadır. Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme kavramı, öğrenme ve öğretme süreçlerinde üstlendikleri rol ve süreç içinde mesleklerinde yaşadıkları değişimlere vurgu yapar (Bakioğlu, 2017). Türkiye’de öğretmenlerin kariyer yapılanması ve yükselmesi; seminer, sınav, meslekte geçirilen süre gibi farklı kriterlere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir.

Türkiye’de 13.08.2005 tarihi itibarıyla yasalaşan öğretmenlik mesleğindeki kariyer yapılanma süreci, 2005-2006 yıllarında ilk defa uygulamaya koyulan Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı ile temellendirilmiştir. İlgili yapılanma 14.02.2022 tarihinde TBMM genel kurulunda tekrar gündeme gelerek 7354 sayılı kanun gereğince yasalaşmıştır. Bu noktada Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun amacı; öğretmenlerin atama durumları, mesleki gelişimleri ve kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemenin yanı sıra eğitim ve öğretim hizmetlerinin etkili bir biçimde yürütülmesine olanak sağlama şeklinde açıklanmaktadır (Resmî Gazete, 2022).

Söz konusu kanunda öğretmenlerin kariyer basamakları yönünden ayrımı "Aday Öğretmen", "Uzman Öğretmen", "Başöğretmen" şeklinde farklı basamaklarla ifade edilmektedir. Uzman Öğretmen ve Başöğretmen ünvanlarına sahip olabilmek ve dahi sınava başvurabilmek için belirlenen şartlar kanunla farklı kriterlere bağlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinde en az 10 yıllık bir hizmet süresi bulunan, uzman öğretmenlik mesleki gelişim programını tamamlayan ve kademe ilerlemesi yönünde bir cezası mevcut olmayan öğretmenlerin uzman öğretmenlik için gerçekleştirilen sınava başvurmaları mümkün görünmektedir. Başöğretmenlik başvuru sürecinde ise en az 10 yıllık bir uzman öğretmenlik sürecinin ardından başöğretmenlik mesleki gelişim programının tamamlanmasıyla birlikte benzer şekilde kademe ilerleme sürecine yönelik cezanın bulunmaması gerekmektedir (Resmî Gazete, 2022).

Sunulan kriterlere ek olarak yüksek lisans eğitimi ve doktora eğitimlerini tamamlama durumları ilgili kıdemlere ulaşma yönünde sınav muafiyetini beraberinde getirmektedir. Kriterlerin bu denli çeşitli nitelikler içermesi, zaman içerisinde değişen eğitim programları ile gündeme gelmesi güncel araştırma konularının da temel odağını oluşturmuştur. Mesleki yaşamı bu denli doğrudan etkileyen önemli bir yasal düzenlemenin mesleki süreçler üzerindeki etkileri çeşitli tartışma konularını beraberinde getirmiştir. Bu eleştirilerin merkezinde öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı sunmayacağı (Deniz, 2009) ve öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecindeki motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyeceğidir. Öğretmenlik mesleğindeki niteliğin artırılmasına yönelik olarak öğretmenleri alanlarındaki çalışmaları ve gelişmeleri takip etme motivasyonlarının sağlanması amacıyla öğretmenlerin eğitim sistemindeki etkililiğini artırarak bu mesleği bir kariyer haline dönüştürmek amaçlanmaktadır (Demir, 2011). Nitekim eğitime yenilik getirme çabası, öğretmenlerin niteliklerinin artırılması, statülerinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanabilmesi gibi nedenler öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları şeklinde yapılandırılmasının amaçları arasında yer almaktadır (Deniz, 2009). Buna bağlı olarak kanunun uygulanma sürecinde ortaya çıkan sorunlar, sürece ve mesleğe yönelik algılar, mevcut konunun kuramsal boyutu haricinde uygulama süreçlerindeki yerini dolduracak olan unsurlardır.

İlgili kanunun mesleki gelişim süreçlerini etkileme durumu, kariyer basamaklarındaki ilerleyişin ve eğitim kalitesi üzerindeki etkinin incelenmesi mevcut

düzenlemenin etkililiğine ihtiyaçlar çerçevesinde cevap oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin söz konusu kanuna yönelik görüşleri, ele alınan yasal düzenlemenin detaylı biçimde irdelenmesine olanak sağlayacak ve bu yönde geliştirilecek politikalara katkı sunabilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin, 7354 sayılı öğretmenlik meslek kanununda belirtilen kariyer basamaklarına geçiş süreci ve kariyer atlamada belirlenen yeterliklere ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Ortaya konulan sonuçlara bağlı olarak bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Sınıf ve branş öğretmenlerinin 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ve bu kanunda yer alan bölümler ve maddelere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf ve branş öğretmenleri meslek kanununda belirtilen düzenlemeyle almış oldukları video seminerlerini; içerik, içerik yeterliği, seminer süresi, uygulama süreci, materyal ve değerlendirme noktasındaki görüşleri nelerdir?
- Sınıf ve branş öğretmenleri Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavını seminer konularıyla ilişkisi ve konu dağılımı hususunda görüşleri nelerdir?
- Sınıf ve branş öğretmenlerinin uzman öğretmenlik için 10 yıl, başöğretmenlik için 20 yıl olan kıdem şartına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf ve branş öğretmenlerinin seminerler ve sınavın mesleki bilgi ve beceri düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınav muafiyeti şartları konusundaki görüşleri nelerdir?
- Kariyer basamaklarında yükselmiş sınıf ve branş öğretmenlerinin görev tanımları, eğitim sistemi içindeki yeri ve etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

- Kariyer yapılanmasıyla birlikte öğretmenlerin mesleki motivasyon, iş doyumu, mesleki bağlılık, eğitim kalitesine ilişkin görüşleri ve öğrencilerin sosyal akademik gelişimleri üzerine olan etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Eğitim sistemlerinin uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin ideale ulaşma yolundaki kariyer süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik Meslek Kanununun Şubat 2022’de tekrar gündeme gelmesi ve buna ilişkin yasanın çıkmasıyla birlikte birçok soruyu da öğretmenlerin gündemine getirmiştir. Öğretmenlik mesleğini aday öğretmenlik sonrasında 3 kariyer basamağına ayıran ÖMK’de öğretmenlerin itiraz ettiği durumlar ortaya çıkmış ve bu durum öğretmenler arasında ikilik yaratmıştır. 2005-2006 yıllarında ilk defa yapılan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı içerik ve uygulama yönünden 2022’de yapılan sınavdan farklılıklar göstermektedir. 2006 yılında yapılan uzman öğretmenlik sınavında Türkçe, Pedagojik Formasyon, Genel Kültür ve Milli Eğitim Mevzuatı Eğitim Öğretim Sistemi konularından öğretmenlere 180 soru yöneltilmiş uygulama iki seferde gerçekleştirilmiştir. 2022 yılında yapılacak olan sınavda ise uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavları ayrı ayrı yapılacak olup içerik bakımından da hem kendi içinde hem ilk yapılan sınav ile konu dağılımı açısından farklılıklar göstermektedir.

Öğretmenlerin kariyer gelişimleri ve mesleki ilerlemeleri, kendilerini yenilenen ve gelişen çağa ayak uyduracak 21. yy. gereklerine uygun bireyler yetiştiren öğretmenler olarak geliştirmeleri ülkelerin geleceği ve kalkınması için oldukça önem arz etmektedir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavlarının nitelikli öğretmenler yetiştirmek için yeterli olup olmadığı sorunsalı ön plana çıkmaktadır. Bu noktada Milli Eğitim örgütünün temel yapı taşı olan öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına ilişkin görüş ve önerileri büyük önem kazanmaktadır. Yapılacak olan sınavda değişikliklerin yer alıp almadığı, öğretmen görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı konularında literatürde güncel araştırmaların bulunması önem arz etmektedir. Bu sebeplerle öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmesi ve mesleki gelişimine yönelik olarak yapılacak olan bu araştırmaya ihtiyaç

duyulmuştur. Dolayısıyla ilkokullarda görev yapan, meslek kanununda ifadesini bulmuş yeterliklere sahip olan sınıf ve branş öğretmenlerinin kanuna ilişkin neler düşündüklerinin belirlenmesi, gerekli düzenleme ve önerilerin ortaya konulabilmesi açısından konunun araştırılması önemlidir. Ortaya konulan bu çalışmanın sonuçlarının yayına dönüştürülmesi alana katkı getirecek bununla birlikte ÖMK'nin nasıl algılandığı ortaya çıkarılarak yetkililere bilgi verilecek, varsa yanlış anlaşımaların ve algılamaların düzeltilmesine yardımcı olacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

- Katılımcıların sorulara içtenlikle, gerçek durumları ortaya koyarak cevap verdiği varsayılmıştır.
- Veri toplama sürecinin araştırmacı tarafından tarafsız şekilde yürütüldüğü varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- İlkokullarda görev yapan araştırmaya gönüllü katılım sağlayan bir İngilizce, bir DKAB ve dört PDR alanından olmak üzere toplam altı branş ve yedi sınıf öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.
- 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulanan kanun ile sınırlıdır.
- Mevcut araştırma için hazırlanmış olan veri toplama aracındaki sorulara sunulan cevaplar ile sınırlıdır.
- Araştırmanın kapsamı görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler ile sınırlıdır.

- Ankara ili Etimesgut, Kahramankazan ve Keçiören ilçelerinde görev yapan öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlköğretim: Çocukların bir üst eğitim kademe olan ortaöğretime geçebilmesi için gerekli olan temel akademik bilgi ve becerileri sosyal, kültürel, duygusal fiziksel ve sanatsal eğitimleri Türk milli eğitiminin hedeflerine yönelik olarak aldıkları temel eğitim basamağı (Resmî Gazete, 12 Ocak 1961, 10705).

Öğretmenlik: Toplumdaki bireylerin bilgi, beceri, tutum ve davranışları geliştirmeyi hedefleyerek toplumların geleceğini şekillendiren profesyonel meslek alanı (Resmî Gazete, 14 Haziran 1973, 14574).

Kariyer: Bireylerin profesyonel kimliklerini hayat tarzlarıyla bütünleştirerek üstlendiği mesleki ve iş deneyimlerini kapsayan uzun vadeli, birikimli ve dinamik bir süreç (Ünsal, 2014).

Öğretmenlik Kariyer Basamağı: Öğretmenlerin mesleki hayatları süresince bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirip ilerleterek daha fazla sorumluluk aldıkları ve farklı roller üstlendikleri kanunla üç farklı basamağa ayrılan süreç (Resmî Gazete, 14 Şubat 2022, 31750) veya kariyer noktası.

Uzman Öğretmen: Mesleğinde veya alanında derinlemesine bilgi ve beceri sahibi, mesleki yetkinliği yüksek, mesleğe yeni başlayan meslektaşlarına rehberlik ve mentorluk yapabilen, eğitim sisteminin gereklerini anlayarak sürekli mesleki gelişim içinde olan alanında gelişimsel çalışmaları tamamlayıp gerekli sınavlardan başarılı olan öğretmenlere verilen unvan (Resmî Gazete, 14 Şubat 2022, 31750) veya öğretmenlik kariyer basamağı.

Başöğretmen: Öğretmenlik mesleğine dair üst düzey bilgi, beceri, deneyim ve liderlik yeteneğine sahip, eğitim sistemlerinin nitelikleriyle birlikte okul yönetimini geliştirmekte de rol oynayan üst düzey mesleki gelişim performansı sergileyerek alanında

gerekli eğitimleri tamamlayarak kendini geliştirmiş öğretmenlere verilen ünvan (Resmî Gazete, 14 Şubat 2022, 31750), profesyonellik basamağı.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, öğretmenlerin kariyer yapılanması sürecine ilişkin temel kavramlar açıklanarak konu bağlamında literatürdeki çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini geliştirmelerini sağlamak amacıyla öğrenme öğretme sürecini planlayan ve yönlendiren profesyonel bir faaliyettir. Öğretmenlik mesleği; özel alan bilgisi etrafında üst düzey bir eğitim, işe sınavla alınma, topluma ve öğrencilere hizmet anlayışını taşıması bağlamında bakıldığında meslek olma özelliklerini taşımaktadır (Bakioğlu, 2017). Öğretmenler, eğitim sürecinin merkezinde yer alır ve sadece ders anlatmakla kalmazlar; aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini de desteklerler. Eğitimin informal boyutlarda ailede başladığı düşünüldüğünde çocukların formal bir eğitim alabilmesi için bu işte uzmanlaşmış profesyoneller olan öğretmenlere ihtiyaç vardır (Taşkaya, 2007). Geçmişten günümüze öğretmenlerin sorumluluğu sahip oldukları bilgiyi başkalarına aktarmaktan daha fazlası olmuştur (MEB, 2017). Öğretmenlik mesleğinin süreç içinde üstlendiği birçok farklı rol vardır. Bunlar; eğitici rolü, yol gösterici olma, rol model olma, iletişim, sürekli gelişim, disiplin ve yönetim, farklılıklara açık olma ve yönetim şeklinde sıralanabilir.

Bakan (2013), öğretmenlerden günümüzde beklenen rolleri şu şekilde aktarmıştır (Duthilleul, 2005); “Öğrenme sürecini başlatmak ve yönetmek, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını etkin bir şekilde ele almak, değerlendirme uzmanı olmak, çok kültürlü ve çeşitli ortamlarda etkin bir şekilde çalışmak, öğrencilerin özel ihtiyaçlarıyla ilgilenmek, takım halinde çalışma ve planlama yapmak, bilişim teknolojilerini öğretim içine entegre etmek, velilerle işbirliği içinde çalışmak, okul projeleri ve ağları geliştirmek”

Meslek olarak öğretmenlik her dönemde kutsallık vurgusu yapılan ve üstlendiği rollerle çok yönlü olarak önemini ortaya koyabilen bir meslektir (Kurt, 2007). Değişen eğitim anlayışlarına paralel olarak öğretmenlerin rolü bilgiye ulaştırma yolunda rehberlik etmek olarak yeni bir anlam kazanmıştır (Biçer, 2023).

Toplumların ilerleyip gelişmiş ülkelerin refah seviyesine ulaşabilmeleri eğitim kaliteleriyle doğru orantıda ilerler (Kaya, 2007) ve bu doğrultuda eğitimde ideale ulaşmada öğretmenler sistemin olmazsa olmaz bir parçası haline gelir.

Öğretmenlik mesleği yapısı gereği tek bir bilgi düzeyi beceriden oluşmayan (Urfalı, 2007) komplike bir uzmanlık alanıdır. Öğrenme öğretme süreci içinde kazanım hedefleri ne derece iyi belirlense de içerik ne kadar işlevsel organize edilse de öğretmenler tarafından doğru yönetilmediğinde eğitimde istenen hedeflere ulaşılması oldukça zordur (Urfalı, 2007).

Biçer (2023) ise iyi bir öğretmenin öğretim programlarını hedeflerine ulaşmasını sağlayan öğrencilerini gelişimine ve öğrenme sürecine yardımcı olan kişi olarak tanımlamıştır. Öğretme işinin sorumlusu bu sürecin merkezinde bulunan öğretmen olmakla beraber, devletin eğitim politikasını ortaya koyan, öğrenme öğretme sürecinde eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalardan yararlanıp bu çalışmaların odağındaki problemleri de sağlayan kişidir (Demirel ve Kaya, 2001, akt. Biçer, 2023).

Türk Dil Kurumunda “Mesleği bilgi öğretmek olan kimse; hoca, muallim, muallime” şeklinde tanımlanan öğretmenlik mesleğini (<https://sozluk.gov.tr>) Alkan ve Hacıoğlu, sosyokültürel ve ekonomik özelliklerinin yanında teknolojik ve bilimsel boyutları da olan ve dahi öğretmenlik meslek bilgisi gerektiren özel bir uzmanlık alanı olarak ele almıştır (Urfalı, 2008).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda “öğretmenlik” kavramı devlet kademesinde eğitim, öğretim faaliyetleri ve yönetim görevlerini milli eğitimin temel ilkelerine bağlı olarak gerçekleştiren özel ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır (Md. 43). İlgili yasanın 43. Maddesinde ifade edilen öğretmenliğe hazırlık sürecinde “genel kültür, özel alan eğitimi, pedagojik formasyon” eğitimlerinin gerekliliği ile kişilerin ifade edilen yeterliklerin sağlanması noktasında yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması ve bunun lisans dönemi ve öncesiyle lisansüstü eğitimleri arasında geçişlere olanak sağlayacak yapıda düzenlenmesi vurgusu öğretmenlik mesleğinin bir ihtisas alanı olduğuna işaret etmektedir.

2.2. Öğretmen Yeterlikleri

Literatürde birçok yazar kendi eğitim felsefesi ve bakış açısı ışığında öğretmen yeterliklerini tanımlamıştır. Tüm meslekler gibi öğretmenlik mesleğinin de kendine has özellikleri (Sağ, 2004) ve yeterlik alanları mevcuttur. Yeterlik kavramının tanımını MEB (2017); bilgi, beceri, tutum ve değerler bağlamında bir görevi veya işi etkin ve olabilecek en faydalı şekilde yerine getirebilme gücü şeklinde tanımlamıştır. Karaca (2008) ise; kişilerin mesleklerine dair görevleri veya işleri yerine getirebilme yetisi ve bunu sağlayan özel bilgi ve becerilere sahip olmasına vurgu yapmıştır (akt. Bakan,2013).

Öğretmen yeterlikleri belirlenirken; üst düzey düşünme becerileri ile yenilikçi üretim, yüksek iş birliği ve ulusal rekabet yeteneği gibi 21. yy becerilerine ulusal bilinçlerini koruyarak yücelten nesiller yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2017).

2006 yılında ulusal ve uluslararası uzmanlar ve diğer paydaşlarla başlatılan çalışmada AB ülkeleriyle uyumlu olması hedeflenen öğretmenlik mesleğine dair genel yeterlikler 6 yeterlik ve 31 alt yeterlik alanıyla 233 performans maddesi içermektedir (MEB, 2017). Sonrasında yapılan ilgili yeterlik maddelerini yenileme çalışmaları sonrasında her yeterlik alanı için bir özel alan yeterliği belirleme anlayışından çıkılıp daha genel çerçevede belirlenen alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi eklenmiştir. Bu güncellemeyle; öğretmenlik mesleğine dair yeterlikler 3 yeterlik (mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler) alanı ve ilgili 11 alt yeterlik alanıyla 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017).

Öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde öğretmen yeterliklerinin hedefinde bütüncül bir yapı oluşturma gayesi vardır. MEB (2017); öğretmen yeterliklerinin, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde kullanım alanlarını açıklarken akademik ders içerikleriyle birlikte hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme boyutlarını vurgulamıştır. Bu boyutların yanı sıra sürekli mesleki gelişim ve öğretmenlik uygulamaları yönünde öğretmen yeterliklerini merkeze alırken aday öğretmen yetiştirme sürecinin önemine dikkat çekmiştir. Öğretmen istihdamı, kariyer gelişimi ve ödüllendirme boyutlarının yeterlik alanına ivme kazandırması söz konusudur. Değerlendirme bağlamında ise bu husus öz değerlendirme ve performans değerlendirme odağında gerçekleştirildiğinde bahsedilen bütüncül yapının sürdürülebilir bir boyuta ulaşacağı vurgulanmıştır.

Öğretmenlik mesleğine dair yeterlikler, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (OGYM) tarafından üç ana boyutta ele alınarak yönetmelikte ifadesini bulmuştur. Öğretmenlerin alanlarında üst düzey bilgi sahibi olmalarının gerekliliği, pedagojik bilgisi ve öğretim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ile mevzuata olan hakimiyetleri boyutuyla “Mesleki Bilgi” genel yeterliğine vurgu yapılmıştır. Etkin öğrenme ve öğretme ortamları planlayarak bunlara uygun materyaller hazırlama, süreci etkili bir şekilde yürütme ve öğretim yöntem, tekniklerini doğru şekilde işe koşarak etkin bir ölçme değerlendirme yapması boyutlarıyla öğretmenlerin “Mesleki Beceri” alan yeterliğine dikkat çekilmiştir. Öğretmenlik mesleğinde bulunması gereken “Tutum ve Değerler” yeterlik alanıyla öğretmenlerin milli ve manevi değerleri dikkate alarak öğrencilerinin gelişim sürecini desteklemesi bununla birlikte etkin bir iletişim ve iş birliği içerisinde süreç planlaması yapması ve mesleki gelişimini destekleyici çalışmaları ön planda tutması gerekliliğini açıklanmıştır.

2.2.1. Mesleki Bilgi Alan Yeterliği

Mesleki alan bilgisi, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri boyunca sürekli olarak yeniledikleri ve geliştirdikleri bir bilgi alanıdır. Öğretmenlerin mesleki alan bilgisi, onların ders verdikleri konularda derinlemesine bilgi ve anlayışa sahip olmalarına vurgu yapar. Mesleki alan bilgisi öğretmenlerin öğrencilerine öğrenme öğretme süreci içinde etkin ve doğru bir şekilde rehberlik edebilmeleri için kritik öneme sahiptir. Bu yeterlik alanı öğretmenlerin derslerini daha etkili, anlamlı ve öğrenci merkezli hale getirmelerini sağlar. Bu nedenle, sürekli eğitim ve mesleki gelişim, öğretmenlerin bu bilgilerini güncel tutmasıyla sağlanabilir.

OGYM (2017) tarafından ele alınan öğretmenlik mesleğine dair mesleki bilgi alanı öğretmenlerin pedagojik, kuramsal ve sorgulayıcı bilgilerinden hak ve sorumluluklarına kadar tüm konuları yeterlik göstergeleri çerçevesinde detaylandırılmıştır. Öğretmenlerin alanlarına dair sorgulayıcı bakış açılarıyla yaklaşarak verileri, araştırma yöntemleriyle teknikleri tasnif edebilmesi; kuramların, milli-manevi değerlerin alanlarına nasıl yansıdığının belirlenmesi noktasında “alan bilgisi” yeterliği vurgulanmıştır. Alanlarına dair öğretim programlarına hakimiyet noktasında diğer programlarla ilişkilendirebilme, öğrenme öğretme süreçlerini öğrencilerin gelişim özellikleriyle anlamlandırabilme, değişik

stratejilerle, yöntem, teknikler ve süreçte kullanılacak ölçme değerlendirme yöntemleriyle milli değerlerden faydalanmalarına nasıl karar verecekleri “alan eğitimi” ana yeterliği bağlamında açıklanmıştır. “Mevzuat bilgisi” yeterliğinde ise öğretmenlerin kendi hak ve sorumluluklarıyla birlikte eğitimin diğer paydaşlarının hakları bağlamında da farkındalıklarının olması ve T.C. Anayasasıyla birlikte öğretmenlik mesleğine dair mevzuat hakimiyeti bu alanda açıklanmıştır.

2.2.2. Mesleki Beceri Alan Yeterliği

Öğretmenlerin mesleki beceri alan yeterliği, eğitim sürecinin etkililiğini ve öğrenci başarısını sağlamak açısından değerlendirildiğinde sahip olduğu önem anlaşılabilir. Bu yeterlik alanı, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına, onların kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmalarına ve genel eğitim kalitesini yükseltmelerine olanak tanır. Öğretmenlerin mesleki bilgi alan yeterlikleri, öğretmenlik mesleğini “bilgi aktarımı yapan kişiler” olmanın ötesine taşıyarak öğretmenlerin alan bilgilerini ve pedagojik anlayışlarını pratikte nasıl uyguladıklarını ifade eder. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi, eğitim sisteminin genel başarısı için hayati önem taşır.

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017) tarafından mesleki beceri yeterlik alanı dört alana ayrılarak alt yeterlik göstergeleri çerçevesinde detaylandırılmıştır. Öğrenme-öğretme süreçlerinin organizasyonu konusunda öğretmenlerin öğretim programları, öğrencilerinin bireysel farklılıkları, çevresel faktörler gibi değişkenleri göz önüne alarak planlama becerileri “eğitim öğretimi planlama” alt yeterliğiyle açıklanmıştır. “Öğrenme ortamları oluşturma” alt yeterliğiyle ifade edilen öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici, milli ve manevi değerleri benimsemelerine katkı sunan etkin ve demokratik öğrenme ortamları düzenleyen öğretmenlerdir. Öğrenme öğretme sürecinde karşılaştığı sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkan, öğrencilerini bu sürece etkin katılımını sağlayan ve süreçte sahip olduğu zamanı doğru yönetebilen, paydaşlarıyla ve çevreyle iş birlikçi öğretmenler vurgusu ise “öğretme ve öğrenme sürecini yönetme” alt alanında açıklanmıştır. “Ölçme ve değerlendirme” alt becerisi ise bu süreçte doğru teknikler kullanarak süreç ve sonuç bağlamında değerlendirmeler yapıp yapıcı dönütler sunan; öğrencilerinin bireysel ve gelişimsel farklılıklarını ön plana alarak ölçme araçları hazırlayan öğretmen yeterliklerini ifade eder.

2.2.3. Tutum ve Değerler Alan Yeterliği

Öğretmenlerin tutum ve değerler alanındaki yeterlikleri; onların mesleki kimliklerini, etik anlayışlarını, mesleki bağlılıklarını ve eğitim süreçlerine yönelik olumlu tutumlarını ifade eder. Bu yeterlikler; öğretmenlerin öğrencilere, meslektaşlarına ve eğitim sistemlerinin uygulanış sürecine bakış açılarını ve bu doğrultuda mesleklerini nasıl icra ettiklerini belirler. Öğretmenlerin tutum ve değerler alanındaki yeterlikleri, onların öğrenme öğretme ortamlarındaki mesleki performanslarını, öğrencilerle çevreyle olan ilişkilerini ve eğitim süreçlerinin genel kalitesini doğrudan etkiler.

Öğretmenlik mesleğine dair bu yeterlik alanı, dört alt tema temelinde yeterlik göstergeleriyle açıklanmıştır. Bunlardan ilki olan “milli, manevi, evrensel değerler” alt alanı çocukların hakkını savunan ve onları bu doğrultuda yetiştiren; kültürel, tarihsel ve doğal mirasa saygılı bireyler olmalarını sağlayan öğretmenler bağlamında açıklanmıştır. Öğrencilerine örnek olacak tutumlar sergileyen, öğrencilerini birey olarak kabul edip saygı duyarak gelecek planlamalarında yol gösterici bir rol oynayan öğretmenler vurgusu “öğrenciye yaklaşım” alt alanıyla detaylandırılmıştır. Etkin iletişim becerilerine sahip meslektaşlarıyla, velilerle ve diğer paydaşlarıyla paylaşım ve iletişimi aktif tutan öğretmenler “iletişim ve iş birliği”; mesleğine, mesleğin saygınlığına ve etik ilkelere bağlı, öz değerlendirme yapabilme becerisine sahip, kendini mesleki, sanatsal ve kültürel anlamda geliştirebilen, ülke ve dünya gündemleri konusunda bilgili öğretmenler boyutu “kişisel ve mesleki gelişim” alt alanında ifadesini bulmuştur.

2.3. Profesyonelleşme Kavramı

Profesyonellik, bir bireyin veya bir kuruluşun iş ortamında belirli standartlara ve davranış kurallarına uygun hareket etmesi gibi tanımlansa da bu kavramı tanımlamanın araştırmacılar açısından zorluğu bakış açısına göre değişik tanımlar içermesindendir (Bakioğlu ve Bayhan, 2017). Profesyonellik tanımlarına ilişkin; “kişisel erdem” veya “uygulamalarda kişinin sahip olduğu erdem” gibi sadece bireysel boyutlarla ele alınan tanımların yanı sıra; “mesleki değerler”, “mesleki statü” ve “işin kontrolü için disiplin” gibi tanımlamalar da bulunmaktadır (Bakioğlu ve Bayhan, 2017). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, profesyonellik kavramının salt mesleki bilgi ve becerileri içermediğini

bunun yanında kişilerin iş ahlakına ve sorumluluk bilincine de vurgu yapan bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. Güven ve Kırat'ın (2021) öğretmen adaylarının öğretmen profesyonelliğine ilişkin görüşlerini incelendiği çalışmada araştırmacılar, profesyonel öğretmen olarak nitelendirilen kişilerin yeniliğe açık, mesleki yeterliğe ve iletişim becerilerine hakim kişiler olarak tanımlamışlardır.

Profesyonelleşme ise; işlerin süreç içinde birer mesleğe dönüştüğüne (Bakioğlu ve Bayhan, 2017) işaret ederek mesleğe uygulamak için gereken yeterliklerin bir grup kişi tarafından meydana getirilme sürecini ifade eder (Hoyle, 1982, akt. Bakioğlu ve Bayhan, 2017). Bakioğlu ve Bayhan (2017) deneyimlerden elde edilen bilgilerin yanında profesyonel bir talebi karşılamak için sistematik bilgilere de olan ihtiyaca ve profesyonel sorumlulukların yerine getirilebilmesi için özel beceri gelişimi ve uzun süreli yüksek öğretim sürecine vurgu yapar.

Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme kavramına baktığımızda ise; birçok faktörün bir araya gelmesin ve ortak doğrultuda bir ilerleyişin ve öğretmen rolünün içeriğinde süreçteki değişimlerine dikkat çeker (Bakioğlu ve Bayhan, 2017). Addie (2005) çalışmasında ortaya koyduğu öğretmenlik mesleğinin süreçlerinde; 1990'lara kadar öğretmenliğin "yarı meslek" olarak görüldüğünü söylemek mümkündür (Bakioğlu ve Bayhan, 2017). Bunun sebepleri; öğretmenliğin bilimsel bilgi temeline dayanmadığı, kadın işi olarak görülmesiyle açıklanabilmektedir (Addie, 2005, akt. Bakioğlu ve Bayhan, 2017).

Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme sürecindeki diğer görüşler ise; öğretmenlerin mesleklerinin yanı sıra kendilerine karşı olan sorumlulukları, ilgili pozisyonda ayrıcalıklı görülmesi ayrıca eğitim politikaların belirlenmesinde hiçbir rol üstlenmeden yenilenmiş müfredatı yukardan aşağıya uygulayan aktörler olarak karşımıza çıkar (Bakioğlu, 2017). Dolayısıyla tüm bu görüşler; öğretmenlerin uzman olarak kabul edilmemesine, statülerinin düşüklüğüne, özerk çalışanlar olmamalarından kaynaklı profesyonellik bağlamında yetersizliklerine ve buna bağlı olarak mesleğin profesyonelleşmesinin engellendiğine vurgu yapar (Bakioğlu ve Bayhan, 2017). Gencer (2023) ortaya koyduğu çalışmada öğretmenlik mesleğindeki statü kaybından bahsederken bunun sebebi olarak maddi yetersizlikler, mevzuata ilişkin öğretmenlerin yetkisinin bulunmaması, eğitim fakültesi mezunları dışından yapılan öğretmen alımları, medyada

sunuluna öğretmenlere yüklenen roller ve öğretmenlerin bireysel performanslarının düşük olmasını vurgulamıştır.

Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme denildiğinde, öğretmenlik mesleğinde özel alan bilgisi ve uzun süreli yüksek öğrenim sonunda öğretmenlerin uzmanlaşması belirli etik davranış standartlarına uygun sürekli bir gelişim gösterme beklentisi anlaşılmaktadır. Bakioğlu ve Bayhan (2017) ise, öğretmen profesyonelliğini içsel ve dışsal faktörlerin bütüncül ve tamamlayıcı çabası olarak ifade etmektedir. Öğretmenin kendi mesleki gelişimi ve kişisel sorumluluklarını meslek etiğine uygun şekilde yerine getirmesidir. Öğretmen profesyonelliğinde içsel faktörler öğretmenlerin bireysel kapasite ve çabalarını ifade ederken dışsal faktörler ise merkezi otoriteler, üniversiteler ve hizmet alanları ifade eder (Bakioğlu ve Bayhan, 2017).

Darling-Hammond (2006), profesyonelliğin bağlı olduğu prensipleri açıklarken gerekli bilgi temelinden bahsetmiştir. Bu hususta özel ihtiyaçlara ilişkin karar alma ve uygulamaların etkin bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için bilgi sahibi olmanın önemine vurgu yapılmıştır. Bilgi ve uygulama süreçlerinin yanı sıra hizmet sunulan yapının bu süreçte doyuma ulaşması merkeze alınan bir diğer önemli prensip olarak görülmektedir. Ayrıca profesyonel uygulama ve etik standartların meslek boyutunda doğru bir şekilde tanımlanması, aktarımının sağlanması ve sürdürülebilmesi için sorumluluk üstlenmenin önemi kaçınılmaz görülmüştür (akt. Bakioğlu ve Bayhan, 2017).

Fredson (1986) profesyonelleşmeyi; kişinin ekonomik çıkar gözeterek işini yaparken bunun yanında bilgi ve beceri düzeyinde de yeterliğe sahip olması olarak tanımlar (Bakioğlu ve Bayhan, 2017). Bu bağlamda bakıldığında da öğretmenler profesyonelleşme tartışmalarının merkezindedir. Öğretmenlik mesleği profesyonelleşme sürecini tamamlasa da bireysel olarak öğretmenlerin de bu süreci tamamlamaları gerekmektedir (Bakioğlu ve Bayhan, 2017). Bunun yanı sıra Bakioğlu ve Bayhan (2017); profesyonel ve kişisel özlerin ilişkisine dikkat çekmiştir. Kelchtermans (2004) ise; bu ilişkisel kavramların; “öz görüntü”, “öz saygı”, “iş motivasyonu”, “görev anlayışı”, “geleceğin görünüşü” bağlamında beş parçadan meydana geldiğini savunmuştur (akt. Bakioğlu ve Bayhan, 2017). Bakioğlu ve Bayhan (2017); öğretmen profesyonelliğinin bileşenlerine de aşağıdaki gibi vurgu yapmıştır;

- **Profesyonel Gelişim:** Öğretmenlik mesleği bağlamında profesyonel gelişim, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde daha etkili olabilmek için sürekli olarak mesleki bilgi ve yetkinliklerini artırma sürecidir. Bakioğlu ve Bayhan (2017), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerden başlayıp yüksek öğretimi tamamladıktan sonra da bu faaliyetlere devam edilmesini vurgular.
- **Özgecilik:** Bu kavram öğretmenlerin profesyonelleşme sürecinde salt bilgiyi aktarmaktan çok topluma ve öğrenciye fayda sağlama temelini taşır. Öğrencilerin tüm sürecini takip eden öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak yeni yollar arar.
- **İş birliği:** Bu kavram süreç içinde meslektaşların bilgi paylaşımını ifade eder. Mesleki iş birliği öğretmenlerin profesyonel hayatlarına da etki etmektedir.
- **Etkililik:** Öğretmen profesyonelliği bağlamında bakıldığında bu kavram öğretmenlerin bireysel profesyonellikleri ve mesleki bağlılıklarıyla olan ilişkiyi ifade etmektedir. Etkili öğretmenler; okul, aile, öğrenci ve meslektaşlarıyla iletişim halinde ve öğrencilerinin hayatlarında bir fark yaratacağına inanan öğretmendir.

2.4. Kariyer Kavramı

Bireylerin ve toplumların çalışma hayatında değişime ayak uydurabilmek gelişim hızını yakalamak insan kaynağının en iyi şekilde yönetilerek iş hayatında mutlu ve iş tatminine sahip iş gücü yaratmakla mümkündür (Bakan, 2013). Bireyler çalışma hayatlarının başladığı günden bu yana gereksinim, beklenti ve arzularını karşılayabilmek için hiyerarşik olarak yükselmek ve başarılı olmak ister (Canpolat, 2011). Yaratılışı gereği her insan daha iyi bir kariyere sahip olmak ve bu işte başarılı olma arzusunu taşır. Bu durum “kariyer” kavramına vurgu yapmaktadır. Acarbaş ve Gözler (2023) bireylerin sosyal ve ekonomik olarak hedeflerinde ulaşmasının yanı sıra içinde bulunduğu örgütün hedeflerine de ulaşmasını sağlayan kariyer gelişiminin önemine vurgu yapmıştır.

Kariyer literatürde en çok kabul gören tanım Arthur vd. (1989), “kişinin yaşamı boyunca zamanla gelişen iş ve deneyimlerinin bir sıralaması” şeklindeki tanımıdır (Çakmak Otluoğlu, 2022). Ancak “kariyer kavramı” çok farklı disiplinler tarafından ele alındığı için çok farklı perspektiflerden tanımlara sahiptir. Çakmak Otluoğlu’na (2022) göre kariyer, yalnızca kişisel bir olgu değil sosyolojik, psikolojik, örgütsel, iktisadi, coğrafi ve sosyal birçok boyutla birlikte ele alınması gereken bir kavramdır.

TDK’ye göre kariyer kavramı “bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık” olarak tanımlanmış ve Türkçeye “kariyer” sözcüğü; Latince “carrus” ve “carrera” (Taşkaya, 2007); Fransızca “*carrière*” ve İngilizce “*carrier*” kelimelerinden geçmiştir. Zeyrek (2008) ise kariyer kavramını bireylerin hayatları boyunca meslekleriyle harmanlanmış bireysel tutumları ve davranışları şeklinde belirtmektedir. Kaya (2007); kariyer kavramının iş hayatındaki ilerlemeye yönetim hiyerarşisinde yükselmesine vurgu yapmıştır.

Sonuç olarak kariyer yaptığımız işte koyduğumuz hedefler doğrultusunda süreçte tecrübe kazanırken mesleki ve bireysel olarak kendimizi geliştirme ve eğitme sürecimizdir (Artan, 2007).

2.5. Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Şeklinde Yapılandırılması

13.08.2005 tarihinde 25905 sayılı Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin yürürlüğe girmesiyle öğretmenlik mesleği, aday öğretmenlik sonrasında “öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen” olarak kariyer aşamalarıyla basamaklandırılmıştır. Yasanın 8. Maddesinde “uzman öğretmenlik” ve “başöğretmenlik” sınavlarına başvuracak öğretmenlerin, aday öğretmenlik sonrası; uzman öğretmenlik için 7; başöğretmenlik için uzman öğretmenlik ünvanında geçirilmiş 6 yıl şartı aranmaktadır. Sınav muafiyet şartlarına bakıldığında ise ilgili yasanın 9. maddesinde yer alan; öğretmenlerin kendi alanlarında veya eğitim bilimleri alanında lisansüstü/doktora eğitimlerini tamamlayan öğretmenlerin kariyer yükselme sınavından muaf tutuldukları görülmektedir. Bunun yanında alanda ya da eğitim bilimlerinde tezli yüksek lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerden “uzman öğretmen” olabilmek için meslekte 7 yıl; “başöğretmen” ünvanı için uzman

öğretmenlikte geçirilmiş 7 yıl kıdem şartı aranmaktadır. 25905 sayılı yönetmeliğin yürürlüğe girmesiyle ilk sınavlar 2005-2006 yıllarında yapılmıştır.

7354 sayılı kanun 03.02.2022 tarihinde yeniden düzenlenerek gündeme gelmiş ve öğretmenlik mesleğinde yeniden kariyer basamakları yapılanmasına gidilmiştir. 2005 yılındaki yapılanmayla benzer olarak öğretmenlerin kariyerleri “öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen” olarak planlanmıştır. Ancak 2005’teki kıdem şartları bu kanunla değişmiş; mesleki gelişime yönelik seminerleri tamamlama şartı getirilmiştir. Mesleki gelişime yönelik olarak 180 saat Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı; 240 saat Başöğretmenlik Eğitim Programı sunulmuştur. Aynı zamanda 7354 sayılı kanunun 6 (3)maddesinde; alan sınırı belirtmeksizin yüksek lisans eğitimini bitiren öğretmenlerin uzman öğretmenlik yazılı sınavından; doktora eğitimini tamamlayan öğretmenlerin ise başöğretmenlik yazılı sınavından muaf tutulduğuna dair (Resmî Gazete, 2022) kanun ifadesi 2005 yapılanmasından farklı olarak herhangi bir alan kısıtlama şartı aranmadığına işaret etmektedir. Bunun yanında uzman öğretmenlik için meslekte 10 yıl kıdem; başöğretmenlik için meslekte 20 yıl kıdem veya uzman öğretmenlikte 10 yıl kıdem ve kademe cezası olmaması şartı aranmaktadır. Kademe cezası bulunan öğretmenler, cezaları özlük dosyalarından silindikten sonra unvan için başvuruda bulunabilirler; bunların yanında yöneticilikte ve sözleşmeli öğretmenlikteki süreler de öğretmenlik hesabına katılarak kıdem şartı aranır (Resmî Gazete, 2022).

İlgili yasanın 6(5) bendinde öğretmen, uzman ve başöğretmen ünvanlarının nasıl ve ne zaman kullanılmaya başlanabileceği açıklanmış; öğretmenlerin göreve atamasının onaylandıktan sonra uzman ve başöğretmenlerin ise bu ünvanlara dair sertifikalarının düzenlenme tarihi sonrasında ünvanlarını kullanabilecekleri ifade edilmiştir (Resmî Gazete, 2022). Bunun yanında unvan alındıktan sonra meslekte veya alanlarında herhangi bir değişiklik olması durumunda da öğretmenler aldıkları unvanları kullanabilecekleridir (Resmî Gazete, 2022).

15/1/2023 tarihinde yürürlüğe giren 7417 sayılı Anayasa Mahkemesi kararıyla yasanın 8. maddesi iptal edilmiş ve yine Anayasa Mahkemesinin 13/7/2023 tarihli ve E.:2022/47; K.:2023/124 sayılı Kararı ile 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununun 5(3) bendinde yer bulan “...Adaylık Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılan

değerlendirme sonucunda...” ifadesi ve 6(2) bendinde bulunan “...ve mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlayanlar...” ifadesi iptal edilerek yeniden düzenlenmiştir (Resmî Gazete, 2022).

2.5.1. Aday Öğretmenlik

7354 sayılı kanunda ifadesini bulan aday öğretmen olarak atanabilmek için yüksek öğretim kurumundan mezuniyet ile güvenlik soruşturmasıyla birlikte arşiv araştırmasının yapılarak MEB ve ÖSYM Başkanlığınca yapılacak sınavlardan başarılı olma şartları aranmaktadır (Resmî Gazete, 2022).

Aday öğretmen olarak atananların adaylık süreci en az bir yıl en fazla iki yıl olabilir ve bu sürelerde görev yeri değiştirilemez. Adaylık sürecinde bu aday öğretmenler Aday Öğretmen Yetiştirme Programını tamamlayarak sürecin sonunda başarılı olanlar “Öğretmen” olarak atanır (Resmî Gazete, 2022).

2.5.2. Öğretmenlik

7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununun 3. Maddesinde ifadesini bulan “öğretmenlik” kavramı; öğrenme ortamlarında ve kurumlarında eğitim, öğretim ve yönetim görevleri üstlenen özel ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır (Resmî Gazete, 2022). Eğitimde kalitenin yükseltilmesi için belirlenen hedefleri gerçekleştirmek üzere öğretmenlerin çalışma şartlarının belirleneceği vurgulanan kanunda, “öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır.” ibaresi yer almaktadır (Resmî Gazete, 2022).

Aynı yasanın 3(4) bendinde öğretmenlik mesleğinin adaylık aşaması sonrası öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen olarak üç ayrı kariyer basamağına sahip olduğuna vurgu yapılmıştır (Resmî Gazete, 2022).

Öğretmen nitelikleri seçimine dair niteliklerin vurgulandığı 4. madde de öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin (genel kültür/özel alan

eğitimi/pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi) MEB tarafından belirleneceğine dair ifade yer almaktadır (Resmî Gazete, 2022).

2.5.3. Uzman Öğretmenlik

7354 sayılı Öğretmenlik Meslek kanununda ifadesini bulan “uzman öğretmenlik” kariyer basamağı şartları arasında aday öğretmenlik dahil olmak üzere öğretmenlikte geçirilmiş en az 10 yıl; mesleki gelişime yönelik 180 saatlik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olma şartı aranmaktadır (Resmî Gazete, 2022).

180 saatlik uzman öğretmenlik eğitim programına ait konu, soru ve süre dağılımlarına bakıldığında konuların 9 ana başlık çerçevesinde toplandığı görölmektedir. “Öğrenme ve Öğretme Süreçleri” konusu 25 saatlik bir süre ve %15’lik dilimde soru dağılımını kapsamaktadır. “Ölçme ve Değerlendirme” konusu yönünden belirlenen süre 20 saat olmakla birlikte %12’lik bir soru dağılımı içermektedir. “Özel Eğitim ve Rehberlik” konusu çerçevesinde 25 saatlik sürenin yanı sıra %15’lik dilimde soru dağılımı mevcuttur. “Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları” konusunda 20 saatlik eğitim programı izlenirken %10 soru dağılımına yer verilmiştir. “Eğitimde Kapsayıcılık” konusu temelinde 20 saatlik eğitim programının yanı sıra %12’lik dilimde soru dağılımı mevcuttur (MEB, 2023).

Her ikisi de 20 saatlik ve %10 soru dilimine sahip olan “Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği” ile “Sosyal Etkileşim ve İletişim” konuları program dahilinde yer alırken; benzer şekilde 15’er saat ve %8’er soru dağılımında olan “Dijital Yetkinlik” ve “Güvenli Okul ve Okul Güvenliği” konuları uzman öğretmenlik eğitim programı çerçevesinde sunulmuştur (MEB, 2023).

Kariyer basamaklarında ilerlemek için öğretmenlerin kademe cezalarının bulunmaması ve yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan alanlara sertifika düzenlenerek “uzman öğretmen” unvanı ve bir derece verilir (Resmî Gazete, 2022). Ünvan alabilmek, kariyer basamaklarında yükselebilmek için aranacak şartlardan olan mesleki gelişim çalışmaları uzman öğretmenlik için “Eğitim Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları, Yönetime Katılım ve Araştırma ve Geliştirme Çalışmalar” olmak üzere 3 gruba ayrılarak alan değerlendirmesi

bağlamında değerlendirilecektir. “Uzman öğretmen” unvanına başvuruda bulunabilmek için ÖGYM tarafından yayınlanan tabloda uzman öğretmenlerin tamamlaması gereken “eğitim öğretim ve rehberlik”, “yönetime katılım” ve “araştırma ve geliştirme çalışmaları” ana temaları bağlamında listelenmiş mesleki çalışmalardan üç alandan en az ikisine ait birer çalışmanın tamamlanması gerekmektedir (MEB, 2022).

2.5.4. Başöğretmenlik

7354 sayılı kanunla “Başöğretmen” unvanı için uzman öğretmenlikte en az 10 yıl kıdem şartı ile Mesleki gelişime yönelik 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olan öğretmenler sınava başvuru yapabilir ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı’ndan 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılarak sertifikaları düzenlenir ve “Başöğretmen” unvanı ve bir derece alırlar (Resmî Gazete, 2022). Başöğretmenlik seminer konu dağılımında uzman öğretmenlik konularına ek olarak “Okul Geliştirme ve Liderlik, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerin Geliştirilmesi ve Bilişsel Düşünme Becerileri” konuları eklenmiş soru dağılımı bu çerçevede yapılmıştır.

240 saatlik başöğretmenlik eğitim programına ait konu ve soru dağılımları incelendiğinde 12 ana başlık çerçevesinde konuların ele alındığı görülmektedir. Konulara yönelik süre bakımından uzman öğretmenlik eğitim programı ile bir farklılık görülmemiştir. Eklenen konular arasında olan “Okul Geliştirme ve Liderlik” konusunda 30 saatlik, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi” konusunda 15 saatlik ve “Bilişsel Düşünme Becerileri” konusunda 15 saatlik bir dağılım mevcuttur (MEB, 2023).

Yüzde bakımından ise sunulan çerçeve “Öğrenme ve Öğretme Süreçleri” konusunda %12, “Ölçme ve Değerlendirme” konusunda %8, “Özel Eğitim ve Rehberlik” konusunda %12, “Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları” konusunda %7, “Eğitimde Kapsayıcılık” konusunda %8, “Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği” konusunda %7, “Sosyal Etkileşim ve İletişim” konusunda %7, “Dijital Yetkinlik” konusunda %6, “Güvenli Okul ve Okul Güvenliği” konusunda %6, “Okul Geliştirme ve Liderlik” konusunda %15, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi” konusunda %6 ve “Bilişsel Düşünme Becerileri” konusunda %6’lık oranlar ile şekillenmiştir (MEB, 2023).

Bu unvan için başvuruda bulunma şartı da uzman öğretmenlik unvanında olduğu gibi “eğitim öğretim ve rehberlik”, “yönetime katılım” ve “araştırma ve geliştirme çalışmaları” ana temalarında detaylandırılmış üç alandan en az ikisine ait birer çalışmayı tamamlamış olmalıdır. Ancak ana temalar aynı olsa da temalar bağlamında listelenen ve öğretmenlerden tamamlamış olmaları beklenen görevler her iki unvan özelinde farklılıklar içermektedir. Bunun yanı sıra birden fazla alanda değerlendirilebilecek çalışmalar yalnızca bir alanda değerlendirilecektir (MEB, 2022).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlik meslek kanununa ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılması konusu temelinde Türkiye’de ve Dünya’da gerçekleştirilen araştırmalar sunulmuştur.

Richards (2005) kariyerinin ilk beş yılındaki öğretmenler, altı ila on yıllık deneyime sahip öğretmenler ve on yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler arasında yaptığı araştırmada okul ikliminin olumlu, üretken ve mutlu bir yer haline gelmesine olanak tanıyacak şekilde iyileştirmelerin yapılması ve hedeflenmesini vurgulamıştır. Aynı zamanda mesleğin başında olan öğretmenlerin teşvik edilmesi için yöneticilerin desteğiyle iş birliği ve motivasyonun önemini vurgulamış; deneyimli öğretmenlerle eşleştirmeler yapılabileceğini değerlendirmiştir. Altı ila on yıllık deneyime sahip öğretmenlerin, profesyonel olarak saygı duyulmak ve yöneticilerinin, kontrolsüz veli ve öğrencilerden kendilerini koruyacağını bilmek en büyük ihtiyaçları olarak belirtilmiştir. Bu öğretmenler yeni öğretmenlere mentorluk yapabilecek deneyimli bir grubu oluşturur. On yıldan fazla öğretmenlerin en büyük ihtiyaçlarının ise yöneticilerin bilgi ve deneyimlerine saygı duyarak karar alma süreçlerinde fırsatlar verilmesidir.

Dağlı (2007) kariyer basamaklarında yükselme sistemini ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin görüşleri açısından incelediği araştırmada, Diyarbakır il merkezinde resmi okullarda görev yapan 880 öğretmene anket uygulamıştır. Verilerin analizi sonucu ulaşılan sonuçlara bakıldığında; hizmet içi eğitimin ağırlıklı olduğu performansa dayalı objektif ölçütlere dayalı bir sistem, kıdeme göre yükselmenin esas alınması, sınavda

öğretmenlere yalnızca kendi alanlarıyla ilgili soru sorulması yönünde sonuçlar ortaya koyulmuştur.

Demir (2011) öğretmenlik kariyer basamakları konusunda görüş inceleme temelinde gerçekleştirdiği çalışmada farklı kariyer basamaklarında görev yapan öğretmenler ile bu boyutu merkeze almıştır. Katılımcıların çeşitliliği ile söz konusu uygulamanın artı ve eksilerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasını nitel yöntemlerden olgu bilim deseniyle yürütmüştür. Araştırmasının çalışma grubunda öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen unvanlarına sahip dörder toplamda 12 öğretmen oluşturmaktadır. Görüşme temelinde gerçekleşen süreçte yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Ulaşılan bulgular, yönetmeliğe dair genel değerlendirmeler, uygulanma sürecinde ortaya çıkan veya çıkması muhtemel olumlu/olumsuz sonuçlar ve kariyer yapılanması sürecince ilişkin eksiklikler ve önerileri öne çıkarmıştır. Uygulamanın süreklilik arz etmemesi ve plansız yürütülmesi sonucu yapılanmanın amaca hizmet etmediğine vurgu yapılmıştır.

Raduan ve Na (2020) gelişim aşamalarını ve öğretmenlerin nasıl geliştiğine dair bakış açılarını sunmayı amaçladığı çalışmada bütünleştirici modelle, becerilerin karmaşık yapısını vurgularken üç sürekliliği “uzmanlık gelişimi, kariyer gelişimi ve yaşam boyu öğrenme gelişimi” çerçevesinde sunmuştur. Bununla birlikte araştırma bulguları kariyer gelişiminin tüm aşamaları için stratejik öğretmen eğitimi sürecinin planlanması ihtiyacını vurgulamaktadır. Eğitim süreçlerinde öğretmenlerin uzmanlık seviyeleriyle eşleştirilmesi, hem konu alanında hem de belirli pedagojik becerilerde bireysel ihtiyaçlara dayalı eğitim için önemli olduğu vurgusunu yapmıştır.

Lohbeck ve Frenzel (2021) hizmet öncesi öğretmenler arasında dört motivasyon profili ortaya koymuş; motivasyon olarak dengeli ve en düşük düzeyde kaygı ve öfke gösteren eğitimsel motivasyon profillerinin yaygın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç da öğretmenlerin hizmet öncesinde oldukça uygun bir motivasyon profiline sahip olduklarını öğretmen eğitimi programlarında önemli oranda yüksek düzeyde zevk çok az öfke veya kaygı yaşadıklarını ortaya koymuşlardır.

Biasi (2021) kıdem ve eğitime dayalı bir ücretlendirme sisteminden kaliteyi ödüllendiren bir ücretlendirme sistemine geçişin hem öğretimde iş gücünü hem de

öğretmenlerin çabasını etkilediğini görmüştür. Esnek ücret sunulan yerlerde, bu politikanın öğrenci başarısı üzerinde nihai bir etkisi olacağını, yeni öğretmen arzı veya mevcut öğretmenlerin işten ayrılmasının tümünü öğretmenlerin çabası üzerindeki etkilerine bağlı olduğunu belirtmiştir.

Tokgöz ve Tokgöz (2022) araştırmasında öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik sınav temelinde kaygı düzeyini merkeze alarak beden eğitimi öğretmenlerine yönelik bir inceleme gerçekleştirmiştir. Elâzığ ilinde görev yapan 109 beden eğitimi öğretmenine Başol'un (2017) geliştirdiği ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirdiği "Ayda Sınav Kaygı Ölçeği"ni uygulamıştır. Kaygı düzeyleri temelinde cinsiyet, yaş, meslekte kıdem yılı ve medeni durum değişkenleri istatistiki açıdan incelenmiş ve normallik analizleri için Skewnes ve Kurtosis değerlerinden yararlanılmıştır. Öne çıkan sonuçlara bakıldığında beden eğitimi öğretmenleri açısından öğretmenlik kariyer basamakları yazılı sınavına yönelik kaygı düzeylerinin düşük olduğunu, ancak bu durumun kadın öğretmenlerden çok erkek öğretmenlere oranla anlamlı derecede fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Pınar ve Dönel Akgül (2022) araştırmasında öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemi temelinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Farklı şehirlerde görev yapan fen bilimleri öğretmenleriyle görüşmelerin gerçekleştirildiği süreçte 50 öğretmene açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formundaki soruları çevrimiçi ortamda sormuşlar ve yanıtları içerik analizi yöntemiyle analiz etmişlerdir. Araştırma bulgularından; öğretmenlerin kıdeme bağlı bir kariyer yapılanması beklentisinde olduğu, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşacağı ve veli öğretmen seçimine yol açabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler kariyer basamaklarında yükselmek için verilen eğitimde ve yapılan sınavda birçok eksiklikler olduğu ve eğitimlerin internet üzerinden uzun ve monoton şekilde verilmesi yerine yüz yüze ve branş bazında eğitimlerin yapılması ve dahi sınavın da buna göre dizayn edilmesi sonucuna ulaşmışlardır.

İş ve Birel (2022) öğretmenlik meslek kanunuyla ilgili görüşlerin saptanmasını amaçladığı çalışmasını nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirmiştir. Mardin ilinde görev yapan 65 öğretmene yarı yapılandırılmış türde 5 açık uçlu görüşme sorusu yöneltmişlerdir. Araştırma verileri betimsel analizin yanı sıra içerik ve frekans analiziyle de yapılmıştır. Meslek kanununa ilişkin öğretmenlerin bir kısmı mesleğin itibarının yükseleceğini başka bir

kısmı ise öğretmenler arasında ayrılmaya yol açacağı endişesi araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bununla birlikte katılımcılar verilen eğitimlerin çoğunu lisans eğitimi sırasında aldıklarını daha güncel ve teknolojik eğitimlere ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir vd. (2022), öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yönelik görüş inceleme türünde ele aldıkları araştırmada fenomenoloji deseniyle sürece yönelik algıların belirlenmesine odaklanmışlardır. Araştırmanın katılımcı grubunu Elâzığ ilinde görev yapan yönetici, uzman öğretmen, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olmak üzere toplam 20 katılımcı oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla 5 adet açık uçlu sorunun yüz yüze görüşmeler yaparak toplanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen veriler; öğretmenlerin kıdeme dayalı sistem beklentisini, süreçteki eğitimin ve sınavın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunmadığını, maddi getirisinin emekliliğe yansımamasının olumsuz algılarını ve yüz yüze hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mesleki gelişime daha çok katkı sunacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy ve Taşkın (2022) öğretmenlerin kariyer basamaklarıyla ilgili düşüncelerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasını nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseniyle yürütmüştür. Araştırmanın çalışma evrenini Konya ilinde görev yapan 325 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler 11 maddeden oluşan anket ile toplanmış, verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskall Wallis H testleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler sınav uygulamasına katılmamışlar ancak meslek kanunun öğretmenliğin özel bir ihtisas alanı olarak görülmesine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte alınacak unvanların kıdeme bağlı olması gerekliliğini ve meslek kanununda yer alan kıdem süresinin çok uzun olduğuna vurgu yapmışlardır. Kanun yapılması sürecinde sadece MEB'in değil tüm paydaşların görüşlerinin alınmasına ilişkin vurgu yapılmıştır.

Baş vd. (2022), öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınava ilişkin Türkçe öğretmenlerinin algılarının ve yorumlarının incelendiği araştırmada çalışma grubunu uzman ve başöğretmenlik yazılı sınavına girmiş 71 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Yazılı görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; bu yapılanmanın beklentileri karşılayamadığı, sınav konularının

mesleki gelişime katkı sunmadığı, sınavın konuları ölçmede yetersiz kalması ve yapılanmadaki sürecin alan/branş dışı yeterliklere yönelik olduğu değerlendirilmiştir. Bu açıdan uzman ve başöğretmenlik sınav kılavuzunda belirtilen yeterliklerle sınavın bu yeterlikleri ölçme düzeylerine bakıldığında kapsam geçerliği ve güvenirlik açısından yetersiz olduğu değerlendirilmiştir.

Avcı ve Kayıran (2022) araştırmalarında öğretmenlik kariyer basamakları sınavı için oluşturulan örnek soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde incelemişler ve uzman ve başöğretmenlik sınavları için oluşturulan örnek soruların alt düzey basamaklara yoğunlaştığını üst düzey bilişsel basamakları içeren soruların az oluğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mihelič vd. (2022), Sırp ve Sloven okul öncesi öğretmenlerinin kariyer seçme ve kariyer gelişim beklentilerine odaklanmış kariyer gelişiminde bireysel ve örgütsel faktörlerin önemine vurgu yapmıştır. İçsel ve özgeci güdüler baskın olan okul öncesi öğretmenlerinin kariyer geliştirmede en önemli unsurlarını yetkinlik, hırs, iletişim becerileri ve eğitime hazır olma gibi bireysel faktörler oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler kariyer geliştirmede farklı önemli faktörler olarak iş deneyimi çeşitliliği, yaşam süresi, yönetim becerileri ve liderlik arzusu, kişisel ve mesleki yönleri dengeleme gibi etkenleri de vurgulamıştır. Liderlik ve mentorluk yapmanın ve meslek üyelerini şekillendirmede sorumluluk almanın öğretmen profesyonelliğini geliştirebileceği de vurgulanmıştır.

Wasiyem (2022) yaptığı çalışmada kariyer gelişim programının uygulanma sürecini tanımlamayı hedeflemiştir. Öğretmenlerin kariyer programıyla ilgili yükselmelerine ilişkin görüşleri şu şekilde tasnif etmiştir; birincisi terfi modeli, sertifika alma, sürekli mesleki gelişim, sınıf içinde araştırmalar yapma, rütbe teklifi sunmayı içerir. Bir diğer model performansa dayalı terfi, çalışkanlık, disiplin ve mesleğe bağlılık düzeyini içerir. Son model ise; transfer modeli öğretmenlerin diğer kurumlara geçiş yapmalarını veya çalışmaya devam etmelerini içerir (akt., Biçer, 2023).

Grönqvist vd. (2022), İsveç'te öğretmenler için performansa dayalı bir terfi programının uygulanması ve etkilerini araştırdıkları çalışmada, yetenekli öğretmenlerin ücretlerini artırarak öğretmenlerin mesleki yeterliklerinden faydalanıp öğretmenlik

mesleğini daha cazip hale getirmek bu programın amacı olarak belirtilmiştir. Araştırma bulgularından ulaşılan sonuca göre; performansa dayalı terfilerin öğretmen kalitesini ve dahi eğitim sistemlerinin kalitesini yükseltmek için önemli bir araç olabilmektedir.

Çakır (2023) öğretmenlik kariyer basamaklarını yönetici ve öğretmen görüşleri temelinde değerlendirdiği çalışmada nitel araştırma yöntemlerinde olgubilim deseninde bir çalışma tasarlamıştır. Tokat ili Erbaa ilçesinde görev yapan 36 katılımcının görüşmelere katılım göstermesiyle elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde ettiği sonuçlara göre; kariyer basamaklarını temel alan sınav sistemi yerine lisansüstü eğitim durumu; mesleki kıdem yılı ya da derece kademeye göre kıdem verilmesi; öğretmenlerin kendilerini geliştirecek sistemlerle performans odaklı bir kariyer yapılanmasına gidilmesi yönünde sonuçlara ulaşmıştır.

Kandemir (2023) ilkokul temelinde yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenini kullanmıştır. Bolu ilinde 10 yönetici ve 10 öğretmenle gerçekleştirdiği görüşmede verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplamış; verilerin analizini ise içerik ve betimsel analiz yöntemiyle analiz etmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre; katılımcılar seminer içeriklerini yoğun, uzun ve uygulamadan uzak olduğu; eğitimlerde ders veren eğitimcilerin yöntem ve teknik olarak zayıf kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Keskin ve Gedik (2023) devlet okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına ilişkin algılarını belirlemeyi ve uygulamayla birlikte ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm sunmayı amaçladığı çalışmasında amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik örneklem yoluyla belirlediği 10 katılımcıya yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları yöneltmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre yöneticiler kariyer basamakları uygulamasını olumlu değerlendirirken öğretmenler olumsuz değerlendirmişlerdir. Kariyer basamakları uygulamasının sınavla olmasının yanlış olduğu değerlendirmenin çeşitlendirilmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bunun yanı sıra kariyer yapılanmasının eğitime olumsuz yansıtacağı, görev tanımının eksikliği ve öğretmenlerin maddi kazanç için sınava başvurdukları sonucuna ulaşmışlardır.

Akkaya vd. (2023), eğitim çalışanlarının unvan elde etmede sınava katılım motivasyonlarını incelediği çalışmalarını tarama yöntemiyle gerçekleştirmişlerdir. Veriler açık uçlu yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan anketle 158 öğretmen ve 22 uzman öğretmenden toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sınava girme motivasyonlarını maddi getiri etkilemiştir daha sonra ise unvan kazanma gerekliliği kariyer yapılanmasına ilgi sebebi olmuştur.

Çobanoğlu ve İlkin (2023) öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek uygulanmış katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen farklı okul kademelerinden seçilmiştir. Alt problemlere ait temalar sayısallaştırılmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin kariyer yapılanmasını gereksiz bulduğu, bu uygulamayla öğretmenler arası çatışmaların olabileceği, sınava ilişkin bir karşıtlık olduğu ve sınav ve sınav sürecinin yetersizliği, ilgili yapılanmanın öğretmenlerin deneyimlerine, eğitimlerine, sorumluluk alanları dışında yaptıkları çalışmalara bağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bakırcı vd. (2023), öğretmenlik kariyer basamakları uygulama sürecinde izlenen video içeriklere ilişkin öğretmen görüşlerine yer verdiği araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla yürütülmüştür. Van ilinde farklı branşlarda görev yapan 13 öğretmenin katılımıyla görüşme süreci gerçekleştirilmiştir. Sunulan dört soru temelinde toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgularda; öğretmenler video içeriklerin sınav için yetersiz olduğunu, görsellerle desteklenmediği için ilgi çekmediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler uzun içerikleri izlemenin yarattığı fizyolojik ve psikolojik sorunların ötesinde sınav kaygısı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Kaplan ve Aslan (2023) kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlemeyi amaçladığı çalışmada 16 öğretmenin görüşüne başvurmuş ve çalışmayı nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan fenomenoloji deseniyle yürütmüştür. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analiziyle ana tema ve alt temalar bağlamında çözümlenmiştir. Araştırma verilerine göre; “başöğretmen” unvanının kullanımının doğru olmadığı, maddi getiri amacının ağır bastığı, sınav içeriği ve uygulanış

biçiminin uygun olmadığı, yüz yüze hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkili olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İmzaoğlu (2023) öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının gerekliliğini araştırmak üzere 34 öğretmenle açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formunu uygulamış ve çalışmasında tarama yöntemi kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere dayanarak “Başöğretmen” unvanının Mustafa Kemal Atatürk’e verildiğinden farklı bir unvan kullanılması, hak mahrumiyetlerini giderecek bir düzenleme ve yapılanmaya gidilmesi, öğretmenlerin beklentilerinin altında kaldığı için sil baştan tüm yönleriyle ele alınacak yeni bir çalışma yapılmasını değerlendirmiştir.

Liu vd. (2023), geleneksel okul yapısındaki öğretmenlerin hiyerarşik bir yapı altında olduğunu buna karşın eğitim sistemlerinin okullarda daha yetenekli, enerjik ve mesleğinde etkili öğretmenler istihdam etme arzusunu vurgulamıştır. Öğretmcilerin akademik başarılarında büyük ölçüde öğretmenlerin belirleyici unsur olduğu ancak öğretmenlerin iş stresi ve tükenmişlikle baş etmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak cazip olmayan ücret, elverişsiz çalışma koşulları ve düşük iş tatminine bağlanmıştır. İyi yetişmiş kaliteli öğretmenleri sınıfta tutmak yüksek kaliteli eğitimin sağlanmasında önemli bir unsur olarak görülmektedir. Liderliğin öğretmenlerin öz yeterliklerini olumlu etkilediğini buna bağlı olarak da iş tutumu ve çalışma isteğinin arttığını ortaya koymuşlardır.

Reid vd. (2023), deneyimli öğretmenlerin eyalet düzeyindeki bağlantıları ile yerel okul üyeleri arasında bir köprü görevi gördüğü ve böyle bir pozisyonda tecrübeli eğitimcilerin meslektaşlarıyla doğrudan etkileşime girip iyi uygulama ve fikirleri kendi okullarına getirmesi üzerinde durmuşlardır. Ayrıca yöneticiler ve öğretmenler için önemli olabilecek şu noktalara dikkat çekmişlerdir; öğretmenlere yönelik kurslar, mesleki gelişim programları ve konferanslara mali destek verilerek öğretmen ağının genişletilmesinin desteklenmesi, öğretmenlerin iyi uygulamalar için köprü görevi görebileceği fırsatların sunulması ve bölgesel, eyalet ve ulusal düzeyde eğitim kaynaklarına ve uzmanlara erişimlerini kolaylaştırmak.

Li ve Guo (2024), hizmet öncesi öğretmenlerin öğretim sürecindeki özgecil motivasyonu üzerine odaklandığı çalışmada; hizmet öncesindeki öğretmenlerin

öğretmenlik kariyerlerindeki özgecil motivasyonlarının sosyal odaklı olduğunu ortaya koymuşlardır. Örneğin; eğitimde sosyal eşitsizliği fark eden hizmet öncesindeki öğretmen, eğitim kaynaklarını daha iyi dağıtmak için girişimlerde bulunmaya çabalar. Dezavantajlı bölgelere gelişmiş eğitim kaynaklarını getirebilmek öğretmenliği kariyer olarak seçtiklerinde özgecil motivasyonlarını da teşvik ettiği görülmüştür yani eğitim kariyerlerinde özgecil motivasyonlar etkilidir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin meslek kanununa ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırma durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Ortaya konulan duruma bağlı desenlenen çalışmalarda incelenen ve bağlantı kurulan durumlar araştırma amaçları ile sınırlandırılmaktadır (Yin, 2017).

Nitel araştırmalarda durum çalışması deseni, eğitim alanında oldukça sık işe koşulan bir desenlerdendir. Deneyimlere odaklanan nitel araştırma yöntemi birbirinden ayrı olgulara farklı ve ayrıntılı perspektiflerden odaklanır (Creswell, 2017). Durum çalışması bir araştırma stratejisi olarak araştırmalara katkıda bulunmak amacıyla bireysel, grup, örgütsel, sosyal ve politik olaylarla ilgili birçok durumda kullanılmaktadır (Aytaçlı, 2012).

Yıldırım ve Şimşek (2021); durum çalışması temelinde gerçekleştirilen araştırmaların temel aşamalarını sıralarken süreç başlangıcında araştırma sorularının ve alt problemlerinin uygun bir çerçevede geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Ardından veri temelinde elde edilecek bulguların oluşum sürecine kaynaklık edecek analiz biriminin belirlenmesi gerekmektedir. Araştırma çerçevesinin şekillenmesinde önemli rol oynayan çalışılacak durumun genel hatları ve detaylarıyla birlikte açıklanması, araştırmanın kuramsal yapıdaki yerine önemli bir zemin hazırlamaktadır. Sürece katkı sağlayacak katılımcıların seçiminde, ilk aşamalarda vurgulandığı gibi amaca uygun biçimde seçimin gerçekleştirilmesi ve araştırmaya uygun olan örnekleme türüne bağlı kalınması gerekmektedir. Belirlenen alt problemleri açıklayacak nitelikte verilere ulaşılması ve analiz süreçlerinin gerçekleştirilmesi, araştırmanın geçerli sonuçlar ortaya koymasını sağlamaktadır.

Hitchcock ve Hughes (1995), durum çalışmasında takip edilecek sıralamayı açıklarken incelenen durumun detaylı bir biçimde betimlenmesine dikkat çekmiştir. Bağlam temelinde olayların zamansal açıdan sunulması, analiz süreçlerinin tanımsal boyutla örtüşmesi gerekmektedir. Bu süreçte araştırmacının da sürece katılımı ve incelenen durumun

bir parçası haline gelmesi konunun detaylandırılarak sunulmasına katkı sağlamaktadır (akt. Aytaçlı, 2012).

İlgili araştırmada da katılımcı gruptan belirli bir duruma ilişkin derinlemesine bilgi alınması amaçlanmıştır. Farklı bakış açılarına odaklanarak katılımcıların duruma ilişkin algıları üzerine odaklanması ve araştırılan konunun zengin ve detaylı şekilde aktarılması hedeflendiğinden araştırma durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Görüşme sürecinin gerçekleşmesine yönelik seçilen çalışma grupları, amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden homojen örnekleme yoluyla belirlenmiştir. İlgili çalışmada; en yüksek düzeyde çeşitliliği sağlayarak araştırmaya katılım sağlanması değil; aksine daha küçük gruplardan konuyla ilgili derinlemesine bilgi almak temel hedeftir (Köse, 2020).

Araştırmada katılımcıların ortak özelliği araştırma amacına uygun olarak belirlenen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda sınıf ve branş öğretmeni olarak görev yapmaları ve dahası uzman ve başöğretmen unvanlarına sahip olmalarıdır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Etimesgut, Keçiören ve Kahramankazan ilçelerindeki ilkokullarda İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) alanlarında görev yapan altı branş öğretmeni ve yedi sınıf öğretmeni olmak üzere toplam on üç gönüllü öğretmen sürece katılım sağlamıştır.

İlkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin meslek kanunu ve ünvan elde etme süreçlerine dair algı farklılıklarını da ortaya koyabilmek ve dahi farklı perspektiflerle araştırmayı zenginleştirmek amacıyla katılımcılar sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri olarak iki farklı gruba ayrılarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İki farklı katılımcı grubuna ait demografik bilgiler şu şekilde açıklanmıştır:

Birinci Katılımcı Grubu: 7 kadın öğretmenin katılım gösterdiği görüşme grubunda öğretmenlerin eğitim durumları çoğunlukla lisans düzeyinde olmak üzere lisans ve yüksek lisans şeklinde dağılım göstermekte, tamamı sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Ö1, Ö3, Ö5, Ö6 ve Ö7 kodlu öğretmenler lisans eğitim durumunda olup; Ö2 ve Ö4 kodlu öğretmenler

yüksek lisans eğitim durumundadır. Kariyer ünvanı açısından dağılımda ise Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5 kodlu öğretmenler uzman öğretmen ünvanına; Ö3, Ö6 ve Ö7 kodlu öğretmenler başöğretmen ünvanına sahiptir. Ö1 kodlu öğretmen 13 yıl, Ö2 kodlu öğretmen 15 yıl, Ö3 kodlu öğretmen 32 yıl, Ö4 kodlu öğretmen 22 yıl, Ö5 kodlu öğretmen 17 yıl, Ö6 kodlu öğretmen 31 yıl ve Ö7 kodlu öğretmen 28 yıllık hizmet süresiyle görev yapmaktadır.

İkinci Katılımcı Grubu: 5 kadın ve 1 erkek öğretmenin katılım gösterdiği görüşme grubunda eğitim durumları yönünden dağılım birinci katılımcı grubu ile benzer şekilde lisans ağırlıktadır. K1, K2, K3 ve K4 kodlu öğretmenler lisans eğitim düzeyine sahip olup; K5 ve K6 kodlu öğretmenler ise yüksek lisans eğitim düzeyindedir. Kariyer ünvanı açısından dağılıma bakıldığında K1, K3 ve K5 kodlu öğretmenler uzman öğretmen; K2, K4 ve K6 kodlu öğretmenler başöğretmen ünvanı taşımaktadır. K2, K3, K4 ve K6 kodlu öğretmenler PDR branşında görev yapmaktadır. K1 kodlu öğretmen İngilizce branşına sahipken K5 kodlu öğretmen ise DKAB branşında görevini sürdürmektedir. Hizmet süresi yönünden dağılımda K1 kodlu öğretmen 23 yıl, K2 kodlu öğretmen 27 yıl, K3 kodlu öğretmen 21 yıl, K4 kodlu öğretmen 30 yıl, K5 kodlu öğretmen 12 yıl ve K6 kodlu öğretmen 26 yıllık hizmet süresine sahiptir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma tasarımlarında veri toplama aşamasında kullanılan araçlar geçerlilik ve güvenirlik özelliklerine sahip olmalıdır. “Geçerlik” ve “güvenirlik” olarak ele alınan kavramlar, sonuçların inandırıcılık boyutu açısından bakıldığında bilimsel araştırma süreçlerinin en temel ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmaların doğru şekilde sonuçlandırılması ve araştırmadaki genellemelerin sağlıklı olabilmesi ile araştırma problemine yapılan önerilerin geçerlik ve güvenirlik özelliklerini içermesi arasında doğrudan ilişki vardır (Yeşil, 2020). Nitelikli bir ölçme yapabilmek için ölçmede bulunması gereken özellikleri bilmek ve bunları sağlayabilecek önlemler almak nitelikli bir ölçme yapabilmek açısından oldukça önemlidir (Karasar, 2020). Nitel araştırmaya yapılan en dikkat çekici eleştirilerden birisi araştırmaların “güvenirlik” boyutudur ancak nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik için sağlamak için alınacak önlemler vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Ölçmede geçerlik; kullanılan ölçme aracında ölçülmesi hedeflenen yapının farklı özelliklerle karışmadan doğru biçimde ölçülme derecesini ifade etmektedir (Tekin,1993; Balcı,1997, akt. Yeşil, 2020). Geçerlik stratejilerinden iç geçerlik; veri toplama, verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında tutarlılığın sergilenmesi ve bu tutarlığı sağlama biçimini açıkça ifade etmesiyle; dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ölçmede güvenilirlik bir diğer deyişle tutarlık; benzer süreçler takip edilerek araştırmada benzer sonuçların alınabilme derecesidir (Karasar, 2020). Nitel araştırmalarda güvenilirlikle ilişkili olan bazı ölçütler nitel araştırma özellikleriyle çalışmaktadır ancak nitel araştırmalarda araştırmacı; araştırmanın temel aşamaları ve araştırma süreci hakkında açık ve ayrıntılı bilgi vermesiyle dış güvenilirlik konusunda önemli bir adım atmış sayılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için ise LeCompte ve Goetz (1982) verilerin toplanması, sunulması, analizine ilişkin stratejiler önermişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

İlkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik meslek kanununa ilişkin görüşlerinin değerlendirmesini amaçlayan çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Kullanılan araç, odak grup veri toplama tekniğine uygun biçimde hazırlanmıştır. Literatür taraması yapıldıktan sonra soru havuzu oluşturulmuş; araştırmanın amaçlarına uygun şekilde görüş birliğine dayalı uzman görüşü alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası gerekli düzenlemeler yapılarak asıl uygulama için odak grup görüşme formu hazırlanmıştır. Formda yer alan açık uçlu sorular araştırmanın alt amaçlarında belirlenen konularla ilişkilendirilerek yapılandırılmıştır. Odak grup görüşmesine yönelik formda alt amaçlara hizmet eden 9 adet açık uçlu soru almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanması odak grup görüşmesiyle gerçekleşmiştir. Odak grup görüşmesinde katılımcıların konuya ilişkin bakış açılarına, deneyimlerine, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine ve çok boyutlu bilgi elde etmek amacıyla (Şahsuvaroğlu ve Ekşi, 2013) konuya uygun olarak ortak tecrübelere sahip ilkokullarda görev yapan 7 sınıf; 6 branş olmak üzere 13 öğretmen ile odak görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar süreç ile ilgili bilgilendirilmiş; “Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Metni” imzalatılmış; bununla

birlikte görüşme başlamadan önce katılımcıların sözlü onayları da alınarak veriler toplama aşamasına geçilmiştir. Aralık 2022 tarihinde, ÇOMÜ Bilimsel Araştırma Etik Kurulu izinleri doğrultusunda mesai saatleri dışında belirlenen saat diliminde, moderatör ve katılımcılara uygun ortak tarih ve saat belirlenmiştir. Odak grup görüşmesinin mesai saatleri dışında gerçekleştirilmesi, belirlenen saatte öğretmenlerin fiziksel yakınlık açısından sınırlı olması sebebiyle görüşme dijital ortamda çevrimiçi olarak, sınıf öğretmenleri ile 3 oturum şeklinde 120 dakikada; branş öğretmenleri ile 2 oturum şeklinde 80 dakikada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların 9 adet görüşme sorusuna verdiği cevaplar dijital ortamda kayıt altına alınmış ve kayıtlar deşifre edilerek gerekli sistematik düzenlemeler dijital ortamda yapılmıştır. Deşifre sonrasında, alınan ses kayıtları ve video kayıtlar dijital ortamdan kalıcı olarak silinmiştir. Verilerin analizi sürecinde güvenilirliği sağlamak adına katılımcılardan verdikleri cevapların deşifre onayları alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma problemi, alt problemlerine uygun olarak uzman görüşü ile belirlenen görüşme soruları için betimsel analize uygun bir çerçeve belirlenmiştir. Betimsel analiz kullanılan çalışmalarda, doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçları açıklamak araştırmanın geçerliği için önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Le Compte ve Goetz'in (1982) iç güvenilirliği sağlama noktasında öne sürdüğü stratejiler arasında inandırıcılığı artırabilmesine dikkat çeker (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021). Miles ve Huberman (1994) ise; nitel araştırmalarda veri toplama ve analizinde ayrıntılı açıklamaların önemine vurgu yapmaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada iç geçerlik ve dış geçerlik; araştırmacının katılımcılardan elde ettiği sonuçları karşılaştırıp yorumlayarak ve dahi kavramsallaştırarak farklı örüntüler ortaya koyması (Yıldırım ve Şimşek, 2021) noktasında inandırıcılık boyutuyla; araştırmaya dahil edilen veri kaynaklarının genele ve özele ait farklılıkları yansıtacak biçimde (Yıldırım ve Şimşek, 2021) seçilmesiyle aktarılabilirlik boyutlarıyla sağlanmıştır. Analiz sürecinde dijital ortamda kayıt altına alınan veriler yazıya geçirilerek deşifre edilmiştir. Deşifre sonrası katılımcıların onayları alınarak katılımcılara eklemek istedikleri deneyimleri ekleme fırsatı sunulmuştur. Bu bağlamda belirlenen çerçeve kapsamında farklı iki katılımcı gruptan elde edilen veriler karşılaştırılıp yorumlanarak betimsel şekilde analiz edilmiş, ulaşılan bulgular doğrudan alıntılar çerçevesinde alt problemlerin sırasına uygun olarak sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sırasında araştırmanın alt problemleri çerçevesinde katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplar neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlik Meslek Kanunundaki Temel Bölümlere İlişkin Görüşler

Sınıf öğretmeni 7 katılımcıdan Ö6, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö7; 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan temel bölümlerle ilgili görüş bildirmişler ve daha detaylı bir kanun beklentilerini vurgulamışlardır.

“7354 sayılı öğretmenlik meslek kanunu inceledim, bilgim var. Öğretmenlik mesleğinin tanımı yapılmış orada, eğitim öğretim ve yönetim üzerine olan özel bir ihtisas mesleği olduğu söylenmiş. Meslekle ilgili de genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonun açıklaması yapılmış. Burada farklı olan benim dikkatimi çeken kariyer basamakları. Burada aday öğretmenle öğretmeni bir basamak olarak düşünmüş. Aday, öğretmen, uzman ve başöğretmen olarak üçe ayrılmış. Bu önceden yoktu tabii ki. Öğretmen niteliği ve seçimi hakkında bilgi verilmiş. Yükseköğretim kurumlarında ve denkliği olan kurumlarda yüksek öğretim kurumlarından seçileceği açıklanmış. Ve ayrıca 15.01.2023'te 8. madde yürürlüğe girmiş. Yönetmelik bu şekilde ifade edilmiş.” (Ö6)

“Öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğundan bahsediliyor ama bizim en çok dikkatimizi çeken sınav olması sebebiyle başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik sınavları olması.” (Ö3)

“Ben de bir meslek kanununun buradaki gibi 4 sayfadan ibaret olmaması gerektiğini düşünüyorum. Benim ilk dikkatimi çeken meslek kanunu ile ilgili bu olmuştu. Çünkü mesleğimiz yapısı itibarıyla çok fazla alanda açıklanması gereken açıklama ihtiyacı bulunan bir mesleğe sahibiz.” (Ö4)

“Görev tanımımız yok meslek anında her işi yapıyoruz bu zamana kadar böyleydi ama bunun düzeltilmesini isterdim kendi adıma. Bizi sadece ilgilendiren kısım üzerinden yazılmış öğretmen, başöğretmen, uzman öğretmen ve maaş getirisi... Kanunda bu belirlenmiş sadece yani sınırlı.” (Ö5)

“Burada 3. maddenin ikinci bendinde diyor ki “7354 sayılı kanunun öğretmenlerin çalışma şartları, eğitimde kalitenin yükselmesi için belirlenen amaçları belli gerçekleştirmek üzere düzenlenir.” Ama biz 15 Ocak'tan beri bir kariyer basamağı atladık ve burada bizim çalışma şartlarımızla ilgili bir değişiklik görmedik. İşin açıkçası görev alanımızın tanımı olması gerekiyor. Yani daha açıklayıcı daha net daha detaylı bir kanun beklerdik.” (Ö7)

Sınıf öğretmeni olan katılımcıların Öğretmenlik Meslek Kanunu detaylı incelediği ve görev tanımlarının daha detaylı kanunda yer alması gerektiği konusunda ortak fikre sahip oldukları görülmüştür. Aynı konuda kanunu biçimsel açıdan da detaylı incelediği ve kanuna ilişkin maddelere ait ayrıntılı bir bakış açısı geliştirdiklerini söylenebilir. Bununla birlikte katılımcılar, başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik sınavlarıyla ve dahi kariyer yapılanmasıyla ilgili maddelerin daha dikkat çekici olduğuna vurgu yapmışlardır. Sınıf öğretmenleri, kanunda yer alan maddeyle uygulamada karşılaştıkları durumların örtüşmediğine de vurgu yapmışlardır. Öte yandan ilkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin kanunun temel bölümlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“En dikkat çektiği nokta terfi 6. madde c fırcasındaki 3. Madde. Madde madde notumu almıştım ve sanırım yüksek lisans muaftıydı. O konuda hani iki madde zaten diğerlerinde çok bir şey yoktu. Bu madde özellikle yüksek lisans hadi lisans yapanları muaf olması ile ilgili bu da çok tartışılacak bir konu. Hangi alanda? Alan dışı mı bir yüksek lisans yoksa alanında mı? Buna göre bence kategorilenmeliydi. O konuda bir genel bir ifade olması benim dikkatimi çekti tartışılacak bir konu.” (K3)

“Sürelerin neye göre konulduğu ile ilgili kafamda çeşitli soru işaretleri var açıkçası benim de. En çok neye göre baktılar? Gerçekten değerlendirdiler mi?

Sürelerle ilgili kafamda bir karışıklık var yani dikkatimi en çok çekenlerden bir tanesi oydu.” (K1)

“Başöğretmenlik unvanı emekliye gelmiş insanların 30 yılını neredeyse doldurmuş insanların Başöğretmen olması bu unvana sahip olması. Zaten kaç yılı kaldı ki? Kaç yıl daha çalışacak ki? ve emekli olmak isteyen belki bir süre daha uzatacak bu yüzden. Maaşlar yeni iyileşti biraz daha çalışayım birkaç yıl daha çalışayım diyecek, emekliliğini uzatacak. Genel ifadeler aslında öngöremediğimiz sonuçlara yol açıyor.” (K4)

“Ben kariyer basamağa bağlamında olumlu buldum açıkçası. Bir hedef olarak güzel geldi ama az önce hocamızın söylediği gibi yıl olarak çok uzun buldum, daha kısa olmalıydı diye düşünüyorum.” (K5)

“Çok uzun bir süre sonra böyle bir sınavın açılmış olması birçok arkadaşımızın mağdur olmasına sebep oldu. 16 yıl önce birkaç ayla sınava girememiş olanlar benle aynı meslek kademesine yakın olan kişiler bu sınavda uzman oldular.” (K2)

Branş öğretmenleri biçimsel bir incelemeden çok kanunun içeriği ve uygulanış biçimine dikkat çekerek sınıf öğretmenlerinden ayrılmışlardır. Branş öğretmenlerinin içeriğin uygulanışına ilişkin vurgularında birisi yüksek lisans eğitim alan öğretmenlerin sınav muafiyetine ilişkinidir. Branş öğretmenleri için kanunda dikkat çeken bir diğer nokta ise uzman öğretmenlik için 10 yıl, başöğretmenlik için 20 yıl şartı ve bunun doğurduğu hak kaybıyla ilgili herhangi bir düzenleme yapılmamış olmasıdır. Kariyer hedefi olarak olumlu bulunan meslek kanununda yer alan maddelerin çok genel cümlelerle ifadesini bulmasının uygulamada beklenmedik sonuçlara yol açabileceğine dikkat çekmişlerdir. Kanundaki detaylandırma beklentileri noktasında sınıf öğretmenleriyle birleşmişlerdir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin kanunun temel bölümlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin kanunda görev tanımı bulunması beklentileri dikkat çekmektedir. Kanuna ilişkin şekilsel incelemelerin sınıf öğretmenleri tarafından daha fazla yapıldığını söylemek mümkündür. Branş öğretmenlerinin ise içerik ve uygulama

yönünden daha fazla incelemelerde bulunmuşlardır. İki katılımcı grubu da daha açıklayıcı ve detaylı bir kanun içeriği beklentisi noktasında birleşmektedirler. Kanunda yer alan temel bölümlerde en dikkat çekici noktalar, kariyer yapılanmasına ilişkin tanımlamalar ve uygulanış biçiminin ayrıntılı olarak yer verildiği 6. Maddedir.

4.2. Video Seminer İçeriklerine İlişkin Görüşler

Sınıf ve branş öğretmenleri “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” unvanlarını alabilmek için kanunda ifadesini bulan video seminer programlarını tamamladıktan sonra sınava başvuru hakkı elde etmişlerdir. Uzman öğretmenlik sınavına girebilmek için 180 saat; başöğretmenlik sınavına girebilmek için 240 saatlik sunulan seminer içeriğine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine dair görüşler şu şekildedir;

“Hepimiz Eğitim Fakültesi mezunu olarak zaten buradaki bazı bölüm konularını üniversitede öğrenip bunu geçerek ya da zamanında sınavlara girerek atama olduk. Ya da bu konuda eğitiminizi aldık. Bunları tekrar sınava girip tekrar aynı konuları aynı bilgileri tekrar görmek yerine daha güncel farklı teknolojik öğretim yöntemlerinden uygulamalı eğitimler olabilirdi bizi daha geliştiren. Çünkü her yaş grubuna hitaben öğretmenlerimiz var. Daha yeni metotlar çıkıyor günümüzde adapte olacak akıllı tahtada kullanabileceğimiz gibi bunlara yönelik gelişme sağlanması gibi ya da diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyebileceğimiz orada örnek olabileceğimiz kendimize uyarlayabileceğimiz yöntemleri araştırıp uygulamaya yönelik bir içerik olsaydı daha etkili olurdu. Bu içeriğin içinde en çok hoşuma giden aslında evet iklim beni çok zorladı yani sınavda da bana çok gereksiz bilgiler gibi gelse de hani dünya açısından öğretmenlerin bilincinde olması gereken bir konuydu. Belki Ar-Ge daha uygulamalı olsa daha etkili olabilirdi gibi. Ama içeriğin içindeki ölçme değerlendirme olsun diğer birçok program geliştirme olsun artık bunlar rutine bağlanmış sıkıcı hale gelen eminim ki birçok öğretmenin ilgisini çekmeyen konulardı.” (Ö2)

“Alanlarımız bu kadar farklılaşmışken ve 50 küsur öğretmenlik alanı varken güncellikten uzak gelişmelerden uzak kuramların ezberletildiği en çok belki de

en çok sınıf öğretmenleri daha serzenişte bulunabilir ama tamamen alanlarımızın dışında birçok bilgiyle doldurulmuş içi hiç kimsenin almak istemeyeceği maalesef bilgilerle doluydu. Çünkü az önce öğretmen arkadaşında söylediği gibi işimize yarayacak kısımları zaten üniversitede bu konuları öğrenerek mezun olduk işimize yarayacak yeni güncel alanımızla ilgili bilgiler yoktu maalesef.” (Ö4)

“Program gereğinden fazla uzundu, konularla ilgili çok fazla detaylara girilmişti. Birçok alandan bu sınava giren öğretmenin kendi alanında kendini yetiştirmesi yerine herkese ortak bir program verilmişti. İklim benim de dikkatimi çekmişti ve güncel bir konu olduğu için bilmemiz gereken bir konuydu ama bunun dışındaki Ar-Ge'nin bu kadar yoğun bir şekilde öğretmenlere verilmiş olması bu kadar detaya gerek yoktu. Dijitalleşme konusunda artık tamamen teoride kaldı benim hep yakındığım şeydir bu. Ben kendimi kâğıt üzerinde ne işe yaradığını öğrenmek yanında kendimi öğrenip sınıfında uygulamayı tercih ederim açıkçası. Böyle teoride kalacağına uygulamalı anlatılıp öğrenebileceğimiz şekilde olsaydı seminer bence daha iyi olurdu diye düşünüyorum.” (Ö7)

“Özellikle ölçme değerlendirme konuları bayağı ağır konular verilmişti bizim işimize yaramayan konular da vardı. Özellikle iklimde köppen haritası vardı mesela o bizim bayağı dışımızda belki coğrafya öğretmenlerinin bile zor yapabileceği bir konuydu. Genel kültür olarak anlamaya çalışsak da çok uygun değildi. Bazı konularda zorlandık hepimiz bu yönden branş öğretmenlerini kapsayan bütün öğretmenleri kapsayan içerik kullanılması gerekir diye düşünüyorum ben.” (Ö6)

“Biraz çok aceleyle gelmiş gibiydi anlatımlar. Anlatım yapanlar da konuya çok hâkim değildi bence yani bazıları maalesef zor okudu ekrandan okuduklarını dolayısıyla ilgi çekici olmadığı için bizler için de sıkıntılıydı seyretmek. Bu uygulamalı olarak yapılabilirdi.” (Ö3)

“Her seminer aldığımızda formasyon konularımız ile ilgili alıyoruz; seminer deyince sürekli formasyon konuları geliyor akla. Hepimiz formasyon mezunu tekrar tekrar formasyon dersi alıyoruz. Örneğin bilgisayar kullanımı, akıllı tahta kullanımındaki programlar, bir sürü program var çok güzel onlar verilebilir.”
(Ö1)

Sınıf öğretmenleri; öğretmenlik alan bilgisinin içerikte yoğun olduğunu vurgulayarak eğitim fakültesi mezunlarının bu bilgilerle mezun olduğuna vurgu yapmışlardır. Tüm branşlara ilişkin genel bir anlatım olmasından dolayı ayrıntılara fazlaca yer verildiği görüşünde birleşmektedirler. Bunun yanında İklim ve Rehberlik gibi alanların daha ilgi çekici ve genel kültür düzeyinde bir bilgilendirme sağladığı konusuna değinmişlerdir.

Ar-Ge konusunun ve dijital içeriklerin teorik olarak sunulması ve uygulamaya dökülmemesi içeriğe gelen eleştiriler arasındadır. Sınıf öğretmenleri içeriğin sunum şeklinin de üzerinde çalışılması gereken bir konu olduğunu vurgulamışlardır.

Seminer programında branş öğretmenlerinin içeriğe ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Seminer içeriği çok emek verilmiş, güzel planlanmış, bilgi doluydu. Ben çoğunlukla izledim, dinledim, öyle diyeyim ama çok detaylı çok bilgi vardı. Yani bu sınava göre bence içerik çok fazla konular çok fazlaydı, çok zaman aldı. Çok uzun olduğu için insani ve psikolojik olarak da çok kolay kaldırılabilir de değildi. Bilgi yoğunluğu çok fazlaydı ve süre çok yoğun. Yani daha kısa daha içerik daha az olmalıydı.” (K4)

“Çok detaylıydı anlatan kişiler çok ilgi çekici anlatmamıştı. Bizler de öğretmeniz biliyoruz bazıları okur gibi bazıları gerçekten sıkıcıydı. Çok detaylıydı biraz daha içerek kısıtlı tutulabilirdi. Dinlerken çok yabancı olmadığımız konulardı açıkçası.” (K1)

“Akademik dil çok kullanmış, çok derine inmiş anlamak için hakikaten bir temel gerekiyordu. Ben zorlandım ve uzun buldum ve çok detaylı buldum.” (K3)

“İçerik aslında baktığımız zaman genel olarak geçmişe dönük de yıllar önce fakültedeki bilgilerin bir toparlanması ve daha güncel ve teknolojik bağlantılı konulardı aslında güzeldi ama çok fazla detay vardı.” (K6)

“Çok monoton anlatılmıştı açıkçası sıkıcıydı. Bir tek rehberlik bölümü ilgimi çekti. Onun dışında dinlemek zorunda olsaydım çok zorlanırdım diye düşünüyordum. Gereksiz ayrıntılar vardı bence azaltılmalıydı diye düşünüyorum içerik.” (K5)

İçerikte sunulan bilgilerin ilgi çekici olduğu ancak detaylandırmalardan dolayı dinlemekte ve anlamakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Anlatımların ilgi çekici olmadığı ve eğitim fakültelerinde alınan alan bilgisine ilişkin bilgilerin yoğunluğun olduğu görüşünde her iki öğretmen grubu da ortak görüş bildirmişlerdir. Ayrıntılara fazlaca yer verilmesi içeriğin etkililiğini de azaltmıştır.

“Ben burada evet 180 saat ya da 240 saat özellikle yaz tatili sürecinde bizim için hem uzun hem yıpratıcı oldu fakat bir şey alırken fiyat performans oranına bakarız ya ben de içerik performans oranına baktım. Gerçekten mesleğime katkısı olduğuna inansam bunu canı gönülden inanın yaz tatilinde yüz yüze eğitime de varım. Mesleğimi geliştirmek kendimi geliştirmek adına fakat burada içerik performans oranını iyi bulmadığım için 180 saat bana ziyadesiyle fazla geldi.” (Ö4)

“Bunun yerine daha uygulamalı daha yüz yüze bir eğitimi tercih etselerdi daha faydalı olacaktı diye düşünüyorum ve güncel konularla ilgili arkadaşların da bahsettiği gibi hep formasyon konularını yoğunlukta olduğu bir eğitimden ziyade işte güncel yeni nesil öğretmenlik dediğimiz yeni nesile hitap edebilecek öğretmenler olacak şekilde güncel bir eğitim vermelerini tercih ederdim işin açıkçası.” (Ö7)

“Bir sürü bakımından ben çok uzun buldum. Yaz tatilinde olması da ilgiyi azalttı ve takip etmeyi zorlaştırdı. İlgi çekici olmaması, anlatımların uygulamalı olmaması dolayısıyla izlenmedi diye söyleyebilirim.” (Ö6)

“Ben de şöyle bir hesap yaptım. 180 saati oturup gerçekten böyle dinleseydik 3 saatten 60 gün onu dinlememiz gerekiyormuş. 6 saat oturup dinleseydik 30 gün onu dinlememiz gerekiyormuş. Yani bu kadar uzun yorucu bir zamandı ve içeriği de dolu değildi. O yüzden insanlara gereksiz bir yükü diye düşünüyorum.” (Ö5)

“240 saat dinlemek mümkün değil; çok uzun olduğu için insani ve psikolojik olarak da çok kolay kaldırılabilir değildi. Bilgi yoğunluğu çok fazlaydı ve süre çok yoğundu.” (K4)

“Çok aşırı derecede uzun ve detayları da ilk başta hocamın da dediği gibi ben dinlemeye çalıştım ama sonra baktım işin içinden çıkamayacağım, sürem kısıtlı, internetim kısıtlı, hızlı bir şekilde bitirme yoluna gittim.” (K1)

“İlk soru için evet uzman öğretmenlik 180 saatlik bir video gerçekten çok uzundu; çok detaylıydı.” (K3)

“Süre biraz uzundu, videolar çok detaylıydı. PDF olarak kitap şeklindeki kaynaklardan biraz daha iyi hazırlanma fırsatı bulduk. Videolar çok uzun olduğu için zor oldu.” (K6)

“Muaf olduğum için açıkçası çok videoları oturup izlemedim. Sesini kısıp izledik ama orada bile çok uzun buldum açıkçası 180 saati.” (K5)

Seminerlerin süre açısından çok uzun olması her iki öğretmen grubunu da zorlamıştır. İçerik ve süre açısından her öğretmen grubu da içeriğin fazlaca yoğun akademik ve genel bilgilerle dolu olduğu ve 180 ve 240 saatlik eğitim sürelerinin çok uzun olduğu noktasında birleşmişlerdir. Katılımcıların tümü içeriğin uygulama süreciyle birleşmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar video seminerleri sürenin uzun olmasından dolayı izlemediklerini belirterek sınav odaklı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir.

Sınav öncesi öğretmenlere sunulan video seminer içeriğinin öğretmenlerin mesleki gelişimine olan etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“Ciddi anlamda hiçbir katkısı olduğunu düşünmüyorum az önce bahsedilen hatta genel kültür konularının da keşke böyle bir meslek kanunun kariyer basamağı sınavı içerisinde değil de herhangi bir seminer olarak verilseydi.” (Ö4)

“Öğrenme ve öğretme süreçlerinden bazı teknikleri tekrar hatırlamış olduk o yüzden tabii ki biliyorduk bunları ama farklı olarak tekrar hatırlamak güzeldi. Özellikle rehberlikte bazı ince ayrıntıları diyelim -diğer konuları biliyorduk- özellikle e-rehberlikte biraz karıştırsak da e-rehberliği nasıl kullanacağımız hakkında bilgi edinmiş olduk. Bu noktada tabii faydası olmuş oldu ama ölçme ve değerlendirmede ki ayrıntılar çok yorucuydu bizim için.” (Ö6)

“Tüm öğretmenlere aynı eğitimin olmasından kaynaklı da bunun mesleki gelişime katkısı olduğunu düşünmüyorum işin açıkçası mesleki gelişime katkısı olabilmesi için mesela sınıf öğretmenlerinin ayrı bir eğitimden, branş öğretmenlerinin kendi branşlarına göre ayrı bir eğitimden geçmeleri gerektiğini düşünüyorum.” (Ö7)

“Ben iklim bölümünün olması gerektiğini düşünüyorum. Sonuçta biz topluma yön veren bir meslek olduğumuz için tüm dünya sorununa karşı yani sonuçta bu dünyada üstlenmemiz gereken bazı görevler ve sorumluluklar var. Özellikle bu küresel ısınma olsun diğer alanlarda farklı bilgilere sahip olmamız, yetiştirdiğimiz öğrencileri de bunlara göre yönlendirmemiz gerekir.” (Ö2)

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında özellikle rehberlik ve iklim konularındaki içeriklerin gelişimlerine katkı sağladığını ve tekrar edilen bilgilerin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak mesleki gelişim göz önüne alındığında her branş grubunun farklılaştırılmış eğitimleri olmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha çok katkı sağlayacağını vurgulamışlardır.

“Ben sadece olumsuz olarak değerlendirebileceğim rehberlik branşından dolayı rehberlik kısmında olumsuz bir şey belirtmek istiyorum. Bilgiler hiç güncel değildi. Rehberlik için değerlendiriyorum kesinlikle güncellenmesi gereken 5-6 yıl önceki bilgiler mevcuttu. Aslında onlar çok daha yeni güncellenmişti ama modüllerde bunlar hiç gözükmedi, hep eski bilgilerle rehberlik konusunu işlemişlerdi.” (K3)

“Ben de uzun zamandır ders çalışmadığım için bir sınav olursa yapabilir miyiz yapamaz mıyız bir ön yargı oluşmuştu. Ama özgüvenimi geliştirdi; yüksek lisans yapabilirim ya da herhangi bir sınava girebilirim bir şeye hazırlanırım duygumu geliştirdi. Kendim açısından olumlu olarak bir katkısı bu şekilde oldu.” (K1)

Branş öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında ise; rehberlik içeriğinin güncelliğine gelen eleştirilerle sınıf öğretmenlerinden ayrılmışlardır ancak bu içeriklerin özgüvenlerini geliştirme noktasında faydalı olduğu görüşünü belirten katılımcı görüşleri mevcuttur.

Öğretmenlerin seminer içeriklerinin sunumu ve bu sunumu gerçekleştirmede işe koşulan materyaller ve seminer sonundaki değerlendirme etkinliklerine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır.

“Bu eğitim hızlı bir şekilde planlandığı için ve bütün öğretmenleri kapsadığı için uzaktan yapılmış olabilir. Böyle bir tercihte de bulunulmuş olabilir ancak bir iki hocanın aynı konuyu anlatmalarına rağmen çok daha kısa sürede çok daha etkili bir şekilde- mesela bir tanesi soru cevaplı farklı bir oyuna dönüştürerek- anlattığını gördüm. Yani önce konuyu anlatıyor arkasından bunu böyle çok eğlenceli bir şekilde ilgi çekici bir şekilde soru cevaplarla pekiştiriyor. Yani aslında sonuçta biz de bu süreçte bir öğrenciydik ve öğrencinin ilgili çekecek düz bir anlatımdansa bunu farklılaştırmış yöntemlerle yine uzaktan sunulabileceğini düşünüyorum.” (Ö2)

“180 saat uzaktan eğitim almak yerine öğretmenler, üniversitelerde olabilir; belediyelerin ya da başka çok kalabalık kişileri bir arada toplayabilecekleri

yerlerde bile olabilirdi farklı zaman aralıklarında olabilirdi yüz yüze olması taraftarıydım. Uzaktan eğitimle de yapılacaksa az önce söz hakkı alan öğretmen arkadaşına katılıyorum çok da aktif katılımı bunu uzaktan eğitimle de yapabilirlerdi.” (Ö4)

“Uzaktan eğitim olması bence zaman kaybıydı. Öğretmenlerin %90’ı videoları izlemedi bilgisayarları açıp sessize aldılar. Sunum görevi bana verilseydi yüz yüze olmasını tabii ki isterdim. Bu mümkün değilse bunu başaramamışlarsa uzaktan eğitim olması mecbur kalmışsa bir sınıf ortamı oluşturabilirlerdi. Çocukların olduğu diğer unsurların olduğu sınıf ortamında dersler anlatılabilirdi; daha eğlenceli bir hale getirilebilirdi, drama yapılabilirdi; eğitici videolar izletilebilirdi.” (Ö6)

“Ben de yüz yüze olmasın tercih ederdim ama birçok öğretmeni kapsadı. 800 bin öğretmeni kapsayan bir eğitim olduğu için çok da yüz yüze yapmak da aslında kolay değildi; farklı bir organizasyon gerekirdi. Bir de arkadaşların şu görüşüne de katılıyorum branşlara göre verilmeliydi bence yani beni ilgilendirmeyen bir konuyu bana öğretmeye çalışmalarını çok anlamlı bulmuyorum. Eğitimin planlanmasının biraz aceleye gelmiş olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

Sınıf öğretmenleri seminer içeriklerinin uzaktan eğitim yoluyla sunulmasının zorluğuna değinerek yüz yüze verilecek olan uygulamalı eğitimlerin ve dahi online verilen eğitimlerin de sınıf ortamı oluşturarak veya teknik değiştirerek daha çok fayda sağlayacağına değinmişlerdir. Bunun yanında sunulan video seminer içeriklerini öğretmenler dinlememişler ve bunun sebebi olarak içerik sunumunun tekdüzeliği üzerinde durmuşlardır.

“Bu kadar uzun bir eğitimin uzaktan eğitimde olması iyi oldu; öbür türlü gitmekten helak olurduk yüz yüze yapılsaydı gerçekten çok uzundu. Ama eğer kısa olsaydı yüz yüze olması da daha faydalı olurdu diye düşünüyorum. Ama sürecin yaz tatiline gelmesi ve bu kadar uzun olması gerçekten bundan başka bir çareleri yoktu gibi geliyor bana. Öbür türlü çok uzun sürerdi. İçeri çok

fazla olduğu için bence en güzel yolu seçmişler öyle söyleyeyim başka yolu yoktu.”(K1)

“Hocam bence tabii ki yüz yüze olsa çok daha zevkli olabilirdi. Çünkü orada deneyim aktarabilirdik birbirimize ama pratikte tabii ki böyle olması çok zor olur. Tabii ki de online olması daha mantıklı ama çok yararlı olamadı diye düşünüyorum.” (K5)

“Yüz yüze olması taraftarıym yüz yüze değilse de uzaktan eğitim yapılıyorsa da zorunlu olmamalıydı bence. Yani o videoları izlemek zorunda olmamalıydı kimse. O yüzden ya yüz yüze yapmalıydılar ya da uzaktan eğitimi zorunlu tutmamalıydılar.” (K2)

Bir branş öğretmeni katılımcı öğretmenlerin sayıca fazla olduğunu ve uzaktan eğitimin en iyi yol olduğunu vurgulamıştır. Ancak uzaktan eğitimin zorunlu tutulmasının zorluğunu belirten ve ancak yüz yüze mümkün olan deneyim aktarımı noktasında eksiklikleri dile getirmişlerdir. Online olarak verilen video seminerlerin içerik yoğunluğu da göz önüne alındığında öğretmenlere beklenen faydayı sunmadığını vurgulamışlardır.

Katılımcıların seminer içerikleri sunulurken kullanılan materyallere ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Dünyada eğitimle ilgili yeni çok güzel uygulamalar var. Video yöntemi kullanılabilirdi; uygulanmış bir sınıfı bize nasıl yaptıklarını gösterebilirlerdi. Etkileşimli sınıfı ortamları veya uygulanmış sınıfların video gösterimleri kullanılabilirdi.” (Ö4)

“Etkileşimli olsaydı mesela orada arabuluculuk vardı. Benim dikkatimi çekmişti bizim sınıflarımızda pek uygulamadığımız bir sistemdi. Yeşil masadan bahsetmişti üçgen öyle bir masanın etrafında çocuklarla birlikte o olay drama edilebilirdi o yöntem. Okumak yerine bizim anlayamaya çalışmamız yerine daha görsel daha mantıklı olurdu.” (Ö6)

“Rehberlik bölümünde bir şeyden bahsederken örnek olay videoları olabilirdi, tecrübe olabilirdi, yaşanmış olaylar olabilirdi. Sanırım o zaman daha kolay içselleştirdik.” (K5)

“Daha basit sunumla daha görselleştirilmiş en azından görsellerin olduğu bir içerik sunardım. Çünkü çok görsel yansıtılmadı sadece basit ve görsellerle daha güzel anlatılabilirdi.” (K3)

Eğitimlerin içeriğinde yer alan sunum materyallerinin eksikliğinin etkileşimden ve görsellerden uzak olmasından kaynaklandığı noktasında her iki grubu da ortak fikir sunmuşlardır. Video içeriklerle sunulan bir seminerde anlatılan konunun video görsellerle sunulmasının (drama yöntemi vb.) öğretmenlere daha yol gösterici ve sınıflarında uygulamaya teşvik edici bir yöntem olabileceğine değinmişlerdir.

Video seminerlerin sonunda değerlendirme etkinliklerine ilişkin katılımcı grubun görüşleri şu şekilde değerlendirilmiştir;

“Değerlendirme derken açıkçası bize uygulanan sınav benim ilk olarak aklıma geliyor orada da bu kadar ayrıntılı bilgiye çok fazla yüzeysel soru vardı. Ölçme değerlendirmeyi bilen insanlar olarak söylüyorum bu kadar yüzeysel sorular sorulacaktı ise bu kadar ayrıntılı bilgi içeriğine gerek yoktu sanırım son soruda.” (Ö4)

“Videoların sonunda yoktu. Eğitimcilerin bazıları işledikleri anlattıkları konuyu özetliyorlardı; özetleme vardı. Videoların sonunda herhangi bir değerlendirme etkinliği olmadı. Yine karşıda bir etkileşim olmadığı için kendi kendine yapacakları bir değerlendirme etkinliğinde çok etkili olacağını düşünmüyorum açıkçası.” (Ö6)

“İzlediğimiz bölümlerin sonunda bir değerlendirme yoktu zaten ama olsaydı daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum. Ya da şöyle bir şey olabilirdi bizim böyle kolay bir sınava sokacaklarına her bölümün sonunda Mebbis'ten Eba'dan Öba'dan aldığımız seminerler gibi her bölümün sonunda oluşan değerlendirmelerden oluşan bir değerlendirme yapsalardı bence bizim için daha yeterli olacaktı.” (Ö7)

“Videolar sonunda o anlatılan videoların içeriğine dayalı bir değerlendirme yoktu yani anlatan kişiyi değerlendirdiler benim anladığım oydu. Mebbis'ten değerlendirdiğimiz bilginin aktarımı konusunda ne kadar yeterli bulduk aktaran kişiyi şeklinde bir değerlendirme yaptık ama öğretmen 7'nin söylediği gibi bölüm sonlarında o bölüme ait değerlendirmeler içerikle ilgili değerlendirmeler yapılabilirdi ama içerikle ilgili değerlendirmeler yapılmaması büyük bir eksiklikti.” (Ö3)

Sınıf öğretmenleri ayrıca verilen içeriklerin değerlendirme etkinliklerinden yoksun olduğu, öğretmenlerin ulaşabildiği web kanallarından her modül sonrası bir değerlendirme etkinliğinin olmasının eğitimin etkililiğini artıracaklarını vurgulamışlardır. Seminerlerdeki içeriğin sunumu kullanılan materyaller ve değerlendirmeler her iki öğretmen grubunun da beklentilerini karşılayamamıştır.

4.3. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavının Seminer Konularıyla İlişkisi ve Konu Dağılımına İlişkin Görüşler

Sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları yazılı sınavına ilişkin görüşleri bu bölümde değerlendirilmiştir;

“Bu kadar ayrıntılı anlatımlardan sonra bu kadar yüzeysel soru sorulmasını hiçbir anlamda doğru bulmuyorum; ölçme değerlendirme açısından da doğru bulmuyorum.” (Ö4)

“Soru sayısı 100'dü; uzmanlıkta ve başöğretmenlikte.100 soru 150 dakika. Tabii konu dağılımlarıyla sorular uyumlu ancak cevaplar anlatılan konulardan daha basitti. Bu şekilde sorulacaksa içerik bu kadar karışık ve ayrıntılı olmamalıydı. Buna dikkat edilmelilerdi. Tamam soru kolay ama içerik zor bir uyumsuzluk söz konusu.” (Ö6)

“Verilen içeriğe uygun bir değerlendirme yapılmadı. Zaten kendileri o kadar güzel ölçme değerlendirme geçerlik güvenirlik anlattı ama kendileri sınıfta kaldı sorulara baktığımız zaman bu konuda. Bir de zaten genel olarak ben

öğretmenliğin sınıfta yapıldığını düşünüyorum. Değerlendirmeye tabi olamayacağımız için bu uygulamayı da yanlış buluyorum.” (Ö5)

“Bütün soruların dağılımı olarak düşündüğümüzde bize verilen konularda soru çıkmamış konular da vardı, bazı konularda daha fazla soru da vardı ve sınavın da çok ayırt edici olduğunu düşünmüyorum.” (K2)

“Sınavın seminer konularıyla hiçbir ilişkisi yoktu. Bence hiç yani seminere gerek yoktu. Böyle bir sınav yapacaklar madem yani seminerle hiç alakası yoktu soruların. Semineri hiç dinlemeyin hiç bakmayın yine sınavı yapardınız soru sayısı olarak;100 soru güzel ama semineri kapsamıyordu diyebilirim.” (K4)

“Kapsam geçerliliği olan bir sınavdı ama yapı geçerliği olmayan bir sınavdı. Sorulara ilk başta baktığımda sorular gayet iyi kolay gibi gözüküyordu ama seçenekler çok kolaydı. Normal sınavı sıradan okuma yazma bilen insana okuttuğunuz zaman onu ayırt edebilecek bir sınavdı. Seçeneklerini ayırt ediciliği çok düşüktü birazcık daha buna dikkat edebilirlerdi.” (K1)

Katılımcıların görüşleri çerçevesinde ÖKBYS'nin seminer içeriğine oranla sınırlı bir çerçevede kaldığı; sınavın kapsam geçerliği olduğu ancak yapı geçerliği olmadığı noktasında sınıf ve branş öğretmenleri ortak görüş bildirmişlerdir. Soruların sunuluş tarzının verilen içeriğe uygun ancak cevapların çok basit olmasının sınavın güvenilirliğini düşürdüğüne vurgu yapmışlardır. Bu denli yoğun ve uzun sunulan içerik yanında soruların basit kalmasının ölçme değerlendirme açısından da uygun olmadığı noktasında her iki katılımcı grubu da görüş birliği içerisinde.

4.4. Kıdem Şartına İlişkin Görüşler

Sınıf öğretmenleri uzman öğretmenlikte geçirilen 10 yıl şartını uzun bulduklarını, kıdemden kaynaklı unvan farklılıklarının öğretmenler için anlamlı bir fark yaratmadığını ancak farklı yansımalarının olumsuz yönde olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Unvana bağlı olarak görev tanımlarında bir değişiklik olmamasına katılımcılar dikkat çekmiştir. Ayrıca

öğretmenlik mesleğindeki kariyer gelişiminin okul ve ilçe, il yönetim kadrolarında olmasını gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun yanında “Başöğretmen” unvanına ilişkin eleştiriler yöneltmiş “Lider Öğretmen” unvanı öneri olarak sunulmuştur.

“Uzman öğretmenlik için 10 yıl belki ama başöğretmenlik için 20 yılın çok fazla olduğunu düşünüyorum. Başöğretmenlik için sürenin EYT çıktıktan sonra özellikle öğretmenler emekliliği geldikten sonra Başöğretmen olmamalı. Bu işin sınıflarda olduğunu düşünüyorum. Karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmamızla ilgili olduğunu düşünüyorum. Ben işin açıkçası meslekteki kıdemden kaynaklı bu tarz bir ayrıştırmanın yanlış olduğunu düşünüyorum.” (Ö7)

“Bizim mesleğimiz vicdani bir meslek, ilgimizle tamamen sevgimizle yaptığımız bir meslek ve bu mesleğimizi de aynı özveriyi gösteren birinci yılındaki bir öğretmen için de aynı onuncu yılında da aynı zaten böyle bir ayrıştırmayı doğru bulmuyorum. Ben de böyle bir şeyde de zaten 10 yıl 20 yıl gibi bir şartın olmaması gerektiğini düşünüyorum çünkü 10 yıla kadar daha henüz 10 yılını tamamlamamış genç öğretmen arkadaşlarımızdan da belki daha kıdemli olup daha özverili olanlar olabilir. Mesleğine daha tutkun olup daha özveriyle yapanlar olabilir böyle bir ayrıştırma ya da böyle bir yıl sınırlaması bence o yılı tamamlamamış kişiler için de mesleğe karşı olumsuz bir bakış açısı da hissedebilir kendini mutsuz hissedebilir.” (Ö2)

“Kariyer basamakları sadece maddi bir ayırım olarak yapıldı diye görüyorum. Başöğretmen olarak ya da şu kadar yılını dolduran değil de hani 9/1’de bir fark 9/2’de bir fark 9/3’te bir fark gibi düzenlenebilirdi.” (Ö1)

“Şöyle bir ayırım olmalı aslında biz kendi öğretmenler için de bir ayırım yaratmıyoruz çünkü her öğretmen aynı düşünceleri paylaşıyor diye düşünüyorum; meslektaşını düşünüyor. Ancak bu dışarıda böyle algılanmıyor yani bizim için belki maddi kaygı ile girdiğimiz bir sınav oldu, bizim için başöğretmen, uzman öğretmen hepimiz aynı işi yapıyoruz aynı anda sınıfa giriyoruz aynı özveriyle çalışıyoruz ama dışarıdan bir insanın bize bakış açısı farklı oldu. Bunu yaşayacağız; örnek veriyorum özellikle sınıf öğretmeni olarak

1. sınıfa kaydettirirken ben başöğretmeni istiyorum uzman öğretmen istemiyorum diyecek yani aramızda böyle bir ayrışmaya sebep olduğu için. Yoksa kendi aramızda belki böyle bir şey hissetmedik ama ne yazık ki dışarıda diğer meslek grupları ve velilerin gözünde bir ayrışma olacağını düşünüyorum. Bence de kıdeme yansıyabilir tabii ki harcanan emekten dolayı kıdemde bir farklılık mutlaka olmalı ama en azından bunu sıfat olarak ayırmasaydık bence daha eşitlikçi olurdu size katılıyorum.” (Ö2)

Katılımcılar maddi getiri için bu sınava girdiklerini, kendi aralarında bir ayrıştırmanın söz konusu olmadığını belirtmişlerdir. Ancak alınan unvanların veli tutumlarına ve beklentilerine olan etkilerinin olumsuz olacağına vurgu yapmışlardır.

“Kariyer dediğimiz zaman öğretmenleri mesleklerinde görev tanımları değişir bizim görev tanımımız aynı. Kariyer ayrıştırılması yapılmasını doğru bulmuyorum ya da bunun gerçekten içeriğinin doldurulup yani uzman öğretmenin görev tanımı değişir başöğretmenin görev tanımı değişir. Sadece ücrete has olarak bu yapılacaksa o zaman yıla göre ki zaten vardır aslında. Yani yıllardır ben göreve ilk başladığımda da vardı işte 3/1’e düştüğünüzde biraz daha 4/1’i ilk artışı belirgin derecede yaşarız bu daha iyi hissediliyor o şekilde daha uygulansaydı; ama adı uzman öğretmen, başöğretmen öğretmen gibi sıfatlara bölünmeseydi. Kariyer bizim mesleğimizde var tabii ki bu arada. Öğretmenlik başöğretmenlik değil bunun adı. Müdür yardımcılığıdır, müdürlüktür, şube müdürlüğü gibi kariyer basamakları var. Bunlar için yıllardır sınava girildi buna kimseyi itiraz etmedi; ders çalışıldı buna kimse itiraz etmedi.” (Ö4)

“Başöğretmen unvanına karşıyım. Bir tane başöğretmenimiz var. Bu kadar bu unvan da ne bileyim hepimize verilmemesi gerekirdi. Burada bir unvan kargaşası yaşanmış farklı bir isimlendirme olabilirdi belki liderlik... “Lider öğretmen” ama “Başöğretmen” olmamalıydı.” (Ö3)

“Bu meslek kanunu ile ilgili en can sıkıcı en uygun olmayan şeylerden birisi bu. Aynı dönemde sınava girememiş insanlar 16 yıl boyunca bu haktan mahrum

kaldılar ya da aynı şekilde ben kendim için söyleyeyim 19. yılımı bitirdim 20. yılımı çalışıyorum şu an ben bir 10 yıl daha çalışacağım ki başöğretmenlik sınavına katılacağım. 10 yıllık öğretmen bana göre daha avantajda. Yıllarla ilgili bir düzenleme kesinlikle getirilmelidir ya da mesela ben sosyal medyadan okuduğum kadarıyla askerlik yapıp da o sürede giremeyen katılamayan askerlik çalışma süresine dâhil edilmeyen mağdur olan öğretmen arkadaşlarımız var. Gerçekten süre aralıkları çok uzundu çok adaletsiz diye düşünüyorum. Bu sürelerle ilgili en önemlisi bu öğretmenlik meslek kanunu ile ilgili değiştirilmesi gereken maddelerden birinin bu olduğunu düşünüyorum.” (K1)

“Hâlihazırda şu anda 10 yıl bekleme süresi beklemektense 20 yılını doldurmuş bir arkadaşın bu yıl uzman olduğunu düşünürseniz önümüzdeki yılda başöğretmenlik sınavına girebilmesi gerekir. O aradaki 10 yılı beklerken -çok uzun bir zaman- 30. yılında belki emekli olmuş olacak sınava girmeyecek. O yüzden bu sürenin o insanlar için geç kalınmış olduğundan yeniden düzenlenmesi gerektiğini ben de düşünüyorum.” (K2)

Branş öğretmeni katılımcılar da uzman öğretmenlikte geçirilecek olan 10 yıl şartının anlamlı ve uygulanabilir olmadığı konusunda sınıf öğretmenleriyle ortak görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte sınavın düzenli aralıklarla yapılmamış olmasının hak kaybına neden olduğu ve yeni düzenlemelerin getirilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Branş öğretmeni katılımcılardan da sınıf öğretmenleriyle paralel olarak “Başöğretmenlik” kavramı yerine “lider öğretmenlik” kavramının kullanılmasına ilişkin öneri getirilmiştir.

4.5. Kariyer Yapılanma Sürecinin Öğretmenlerin Mesleki Bilgi ve Becerilerine Olan Etkisine İlişkin Görüşler

Öğretmenlik meslek kanunun amaçlarından biri de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemesini sağlamaktır (Resmî Gazete, 2022). Bu bağlamda ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgular şu şekildedir;

“Aceleye getirilmiş bir meslek kanunu ve aceleye getirilmiş bir içerik, tepkilerden minimuma kaçmak için oluşturulmuş bir sınav mesleğimi hiçbir olumlu katkı getirmemiştir.” (Ö4)

“Bilgilerimizi tazelemiş olduk.” (K6)

“Bu eğitimin de bana hiçbir bilgi düzeyine hiçbir becerme hiçbir katkısı olmadı. Aksine eksiklikler buldum.” (K3)

“Genel bir şey olduğu için branş bazında çok fazla bir etkisi olmadı açıkçası hani çok genel konular. Tamam hatırladık ama çok katkı sağladığını da düşünmüyorum ben açıkçası.” (K1)

Kariyer ve mesleki gelişime katkı sunması noktasında bir sınıf üç branş öğretmeni görüş bildirmiş ve meslek hayatlarına olumlu bir getiri sağlamadığını ancak bilgilerini tazeleme noktasında bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Her iki öğretmen grubu da mesleklerini icra ederken video seminerlerdeki konuların mesleki gelişimlerine katkı sunmadığı konusunda ortak görüştedir.

4.6. Sınav Muafiyetine İlişkin Görüşler

Öğretmenlik meslek kanunun 6 (3) maddesinde ifadesini bulan sınav muafiyet kriterlerine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir;

“Kendi alanımızda öğretmenlik mesleğinde yapılmış yüksek lisans ve doktoranın muafiyet sebebi olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü adı üstünde kendi alanımızda yapılmış bir uzmanlık mutlaka detaylı bir araştırmayı gerektiriyor, alan taramasını gerektiriyor ve kendi mesleğini mutlaka katkısı olacağı için ben bunu doğru buluyorum ama mutlaka bir sınırlama kendi alanımızla ilgili olması gerektiğini düşünüyorum. Yüksek lisans ve doktora kendi alanımıza tabii ki uzmanlık sayılmalı bana göre doğru bir uygulamadır yapılan şey.” (Ö2)

“Alan sınırlaması kesinlikle olmalı. Çünkü arıcılık, sütçülük, su ürünleri gibi konularda bile yüksek lisanslar geçerli sayıldı. Şu anda mesela ben de yüksek

lisans yapıyorum ve özellikle işte bölümüme yakın hani bölümümle alakalı, branşınla işte mesleğimle alakalı olmasına dikkat ederek yaptım ha yapmayabilirim. Örneğin seramik bölümünde de yapabiliirdim. Bu benim ilgi yeteneğimle alakalı da olabilir ama bu muafiyet olarak algılanmamalıydı.” (Ö4)

“Bir eğitim fakültesi mezunu olarak, 4 sene boyunca eğitim alanında dersler olarak, üzerine kendi alanımızda yine uzmanlık yani yüksek lisans yaparak muaf oluyoruz ya da bu sınava göre unvan alıyoruz ama bu kişi 4 sene boyunca böyle bir eğitim almamış üzerine bu alanda tek başına yaptığı bir yüksek lisansın da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Yine karşısında bu alanda dört sene eğitim almış bir kişi var yani tamam yüksek lisans bir alanda uzmanlık sağlıyor ama bu bence eğitim fakülteleri için olması gereken bir kriter. Eğer böyle olacaksa eğitim fakültelerini mezunlarının tamamı bu sınavdan muaf tutulmalı.” (Ö2)

“Sadece bilime katkı sağlamakla uzman öğretmenlikten muaf olmasını doğru bulmuyorum. Bizim mesleğimiz zaten tamamen vicdani bir meslek yani ben mesela ilk görev yaptığım okulda öğretmenlik mezunu olmamasına rağmen normal bölüm mezunu olup çok başarılı alanında beni çok şaşırtan ve örnek aldığım öğretmen arkadaşlarım da oldu ama yıllarca buna emek harcamış sadece bir buçuk yılda aldığı eğitimle bundan muaf olmasını doğru bulmuyorum. Bizim mesleğimiz tamamen emekle, çaba ile, vicdanla olan bir meslek olduğu için yani bilime birçok anlamda katkı sağlamış insan var o zaman tıp alanında da uzmanlık almış ona da uzman öğretmenliği de yanında verelim o da bilime katkı sağlıyor gibi bir anlam olur. Farklı bir bölümden çok mesleğe ne gibi katkı sağlamış, kendi öğrencilerine yaptığı işler nasıl, ne gibi bir fayda sağlamış, bunlar baz alınmalı ve kademe derecesi tabii ki. Belki bunun farklı bir değerlendirme kriteri olmalı ama sadece muafiyet anlamında diyorum; meslekte kim başarılı kim başarısızdan ziyade muafiyet konusunda benim düşüncelerim bilime katkı sağlamış olması uzman öğretmenliği hak ettiği anlamını taşıyor.” (Ö2)

“Bilime katkı sunacaksa eğer tezli olmalı, çeşitli yerlerde makaleleri yayınlanmalı, özgün çalışmaları olmalı. Yani alanında bir şeyleri ispat etmiş

olması gerekiyor diye düşünüyorum. Eğer alanında yaptıysam muafiyet olmalı ama alan dışı ise muafiyet olmamalı çünkü öğretmenlik mesleğine olan katkısı önemli kariyerde ilerlemesi için. Ben sınıf öğretmeniysem sınıf öğretmenliği alanına bir katkı olmalı ama başka alanlarda da örneğin resim öğretmenin de sınıf öğretmenliği ile ilgili bir alanda bir şey yapmasının bir anlamı olmadığını düşünüyorum.” (Ö3)

“Ben de sınav muafiyetinin tüm öğretmenler için olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlerin böyle bir sınava girmesinin saçma olduğunu düşünüyorum çünkü öğretmenlik; bir deneyim bir tecrübe işi. Okuttuğumuz her yıl, okuttuğumuz her sınıf, karşılaştığımız her problem bize bir deneyim kazandırıyor. O yüzden bu sınav öğretmenlerin birlikteliğinin önüne geçmiş ayırtmıştır. O yüzden bence tüm öğretmenler sınavsız bir şekilde belli bir kıdeme ayarlanmalıdır diye düşünüyorum kariyer basamaklarının.” (Ö7)

Sınıf öğretmenleri sınav muafiyetine ilişkin alan içi yüksek lisans veya doktora programını tamamlamış olan öğretmenlerin unvan almasını desteklediklerini bunun öğretmenlik mesleğine oldukça katkısı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Alan dışı yapılan herhangi bir akademik çalışmanın öğretmenlik mesleğine herhangi bir katkısı olamayacağı için unvan alınmasını doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin her birinin çalıştıkları süre zarfında deneyimlerine paralel olarak unvan verilmesini destekleyen görüşler de vardır. Buna göre eğitim fakültesinden mezun olan her öğretmenin yıllara göre değişen unvanlar verilmesi noktasında ortak görüş bildirmişlerdir.

“Tabii ki yüksek lisans ve doktora güzel bence insanları bilime teşvik etme açısından ve muaf olmalılar yani destekliyorum bu görüşü bu yönden bu güzel bir şey bu olumlu bir şey. Ve pedagojik formasyonu ama gerçekten uygun şekilde yapanlar yine aynı şekilde muaf olması uygun ama alan sınırı olmalı.” (K4)

“Bizler eğitim fakültesini kazanarak daha nitelikli üniversitelerde okuyarak daha fazla eğitim alarak öğretmen oluyoruz.” (K1)

“Alan sınırı olmalıydı alan dışında herhangi bir yerde yüksek lisans yapmış kişilerin de muaf olması bence doğru değil; diğer arkadaşımızın dediğini de katılıyorum. O zaman Eğitim Fakültesi mezunu olan bizlerin de pedagojik formasyonu zaten vardı bizi de direkt muaf yapsalardı.” (K2)

“Ben bu sınavda muaf olma bağlamında yüksek lisans ve doktora yapan insanların muaf etmelerini doğru buluyorum. Çünkü bilime katkı sağlamak teşvik etmek anlamında çok güzel bir şey bence çok zor yapılıyor. Eşim yüksek lisansı bitirdi ve şu an doktora yapıyor o sürece hakimim ne kadar zor ve ne kadar emek istediğini biliyorum. Ben kişisel görüşüm olarak alan sınırını olmamalıydı diye düşünüyorum çünkü hangi alanda yaparsa yapsın bilime bir katkı sunduğu için alan kesinlikle düşünmüyorum hangi alanda yaparsa yapsın güzel bir şey eğitimle uğraşmak diye düşünüyorum. Pedagojik formasyon aldığım için o sırada ben olurken adı pedagojik formasyon değildi yüksek lisanstı. Pedagojik formasyonu kendi alanımdan ilahiyat okumuştum zaten din kültürü ile alakalı aldım” (K5)

“Kimler muaf tutulmalı bence eğitim fakültesi mezunu herkes tutulmalıydı. Bizler zaten bunun 4 yıl eğitimini alıp bu mesleğe ama Eğitim Fakültesi dışındakilere en azından bilgileri tazeleme onlara daha iyi rehberlik edebilmek adına onlar girmeliydi; bütün Eğitim Fakültesi alan mezunları bence bu sınavdan muaf olmalıydı.” (K3)

Branş öğretmenlerinin de sınıf öğretmenleriyle paralel görüş bildirdikleri ancak bazı noktalarda ayrıştıklarını söylemek mümkündür. Eğitim fakültesinden mezun olana her öğretmenin kariyer basamakları sınavından muaf tutulması ve yıllara bağlı unvan verilmesi ve yalnızca alan içi akademik çalışmalar yapmış öğretmenlerin sınav muafiyeti noktasında branş öğretmenleri de sınıf öğretmenleriyle ortak fikirdedir. Ancak branş öğretmenleri kendi içinde de farklı görüşler mevcuttur. Bilime katkı sunmuş tüm öğretmenlerin alan dışı dahi olsa sınav muafiyetini destekleyen görüşler hakimdir.

4.7. Kariyer Basamaklarında Yükselmiş Öğretmenlerin Görev Tanımlarına İlişkin Görüşler

Sınıf öğretmenleri görev tanımlarında herhangi bir değişiklik olmadığı ve bu unvanların eğitim sistemi içinde herhangi bir etkisi olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu duruma eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşan sınıf öğretmenleri; aldıkları unvanları kullanmadıkları ancak kariyer basamağı atlamak amacı güdülüyorsa şayet “liderlik” ya da “mentorluk” şeklinde görev tanımları eklenmesinin doğru olacağını söylemişlerdir.

“Görev tanımımız da değişmedi, yaptığımız iş de değişmedi, eğitim sisteminde içindeki yeri ve etki de değişmedi, hiçbir şekilde bir değişiklik yok. Eylül ayındaki ben ve şu andaki ben uzman olmuş ben yaptığım iş aynı görevim aynı görev tanımım aynı uygulama şeklim aynı hiçbir değişiklik yok. Adımın başına yalnızca uzman unvanı geldi onu da hiç kullanmıyorum.” (Ö4)

“Kariyer basamaklarında yükselmiş olan öğretmenlerin görev tanımları aynı hiçbir farklılık yok, sistemdeki yeri ve etkileri de aynı yine biz aynı konuları aynı yöntemlerle aynı araç gereçlerle işliyoruz. Değişen hiçbir şey olmadı ama sadece veliler tarafından farklı olduğunu düşünüyorum. Veliler tabii ki uzman öğretmeni farklı başöğretmeni farklı görebiliyor. Bizim görev tanımımız, yaptığımız iş de aynı bir değişiklik olmadı, verilen eğitimde fazla bir şey kazandırmadı sadece zamanımız aldı diye düşünüyorum.” (Ö6)

“Daha önceki benle şimdiki ben arasında yaklaşık 15 yıl uzmandım yine bir fark oluşmamıştı. 15-16 yıllık uzmanlıkta hiçbir şey değişmiyor. Bir aylık başöğretmenim yaptığım iş, görev tanımım değişmedi. Eğer bir kariyer basamağı varsa ast üst ilişkisi varsa ona göre görev tanımları da belirlenmeli.” (Ö3)

“Görev tanımımızda bir değişiklik olmadı. Öğretmenim yani ben uzman öğretmen olmadan önce nasıl ders anlatıyorsam yetkilerim nasılsa şu an da aynen devam ediyor zaten. Baktığımız zaman diğer mesleklerde uzmanın ya da

o aradaki birimlerin görev yapan insanların görev tanımları birbirinden farklı. Bizim başöğretmen ya da hiç sınava girmeyen düz öğretmenler diyelim bir görev tanımı veremedik. Uzman oluyorsam ya da benimle başöğretmen olan arkadaşımın görev tanımlarının farklı olması gerekiyor bence. Örneğin bir organizasyon görevinde ya da bir zümre görevinden farklı görev tanımları olabilir yani olabilmeli. Bir mentorluk görevi belki de... Hepimizin aynı görevi yapıyor olması düşündürücü. Yaptığımız işi aynen yapıyoruz bu sefer de mesela sınava girmeyen arkadaşlar için de aynı şeyi yapıyoruz burada bir sıkıntı var.”
(K1)

“Görev tanımımızla ilgili herhangi bir değişiklik olmadı. Daha önce uzmandım 16 yıl boyunca da herhangi bir değişiklik olmamıştı. Hatta unvanı kullanmak bile bizim hiçbir zaman aklımıza da gelmedi gelse de arkadaşlar tarafından da kabul görmedi şu anda da aynı şekilde. Yani ben uzman öğretmenim diye bir unvanınıza yazmanız bile diğer arkadaşlarınız tarafından da kabul görmüyordu şu an başöğretmen oldum ama hiçbir günde önüne başöğretmenlik unvanını bir kâğıdın altına yazmadım ya da bir yere gidip de başöğretmen olarak fikrimizi herhangi bir yerde almıyorlar. Yani herhangi bir değişiklik olmadan maaşımıza bir artış sağladı, bu şekilde devam ediyoruz yani olmalı mıydı evet olmalıydı belki bir unvan verdiyseniz bunun karşılığında ek iş de beklemelisiniz ama bunun karşılığında insanların da o unvanı kullanmanızı sağlanmalısınız.” (K2)

Branş öğretmenleri de sınıf öğretmenleriyle ortak görüş bildirmiş; yaptıkları işin ve görev tanımlarının değişmediği, sınava girmeyen veya giremeyen, uzman öğretmen, başöğretmen olarak unvan alan herkesin aynı işi yaptığını ve bu unvanları kullanmadıklarını vurgulamışlardır. Unvan alan öğretmenlerin yönetimde, organizasyonda, zümrelerde bir mentorluk/liderlik görevi üstlenip bununla birlikte aldığı unvanı kullanabilmesinin sağlanması yönünde öneriler getirilmiştir.

4.8. Kariyer Yapılanmasının Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına ve Öğrencilerine Olan Etkilerine İlişkin Görüşler

Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri, kariyer basamaklarının öğretmenlik mesleğine olan bağlılıklarına herhangi bir etkisi olmadığını aynı motivasyon ve bağlılıkla mesleklerini icra ettiklerini söylemişlerdir.

“Motivasyonuma, iş doyumuma, aldığım eğitim kalitesine, öğrencilerin akademik gelişimlerine ve sosyal gelişimlerine hiçbir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü ben bunu bir tekrar başa dönerek bir kariyer olduğunu düşünmüyorum. Bizim mesleğimizde kariyer müdür yardımcılığı, müdürlük, müfettişlik, şube müdürlüğüdür. Bunlara sınavla girilir; konu öğrenilerek girilir ve bu bir kariyerdir ve bunu kimsenin itirazı yoktur ama uzman öğretmenlik başöğretmenliği bir kariyer olarak görmüyorum. Bana hiçbir katkısı olmadı öğrencilerime de.” (Ö4)

“Ben 1. sınıf öğretmeni olarak öğrencilerimin benim başöğretmen mi uzman öğretmen mi olduğumu bildiğini zannetmiyorum. Öğrenciler üzerinde bir etkisi olmadı. Bu bir kariyer basamağı değil kılıfına uydurulmuş bir şey diye düşünüyorum.” (Ö3)

“İş motivasyonu mesleğe karşı bağlılığım artmadı; değişmedi. Çocuklar için de biz yine aynı dersleri işliyoruz; çocuklar için de aynı etkinlikleri yapıyoruz. O yüzden bir katkısı olmadı. Değişen hiçbir şey olmadı ama sadece veliler tarafından farklı olduğunu düşünüyorum. Veliler tabii ki uzman öğretmeni farklı başöğretmeni farklı görebiliyor. Bizim görev tanımımız, yaptığımız iş de aynı bir değişiklik olmadı, verilen eğitimde fazla bir şey kazandırmadı sadece zamanımız aldı diye düşünüyorum.” (Ö6)

“Tam tersine bu sınav sürecinde motivasyonunuz çok olumsuz etkilendi. Sınavı düşünmekten dersteki motivasyonumuz azaldı.” (Ö5)

“Bu kariyer basamaklarının öğretmenlerin motivasyonuna, iş durumuna, mesleki bağlılıklarına bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Çünkü biz öğretmenler zaten mesleğimize yürekten bağlı olarak işimizi yaptığımız için biz doyumlarımızı öğrencilerimizin bakışlarında ve gülüşlerinde alıyoruz; onların yüzlerinde gözlerinde görüyoruz doyumlarımızı bu şekilde hissediyoruz. Kariyer basamakları bizim için bir doyum olmadı maalesef.” (Ö7)

Sınıf öğretmenleri için kariyer yapılanması bir doyum olmamıştır. Aksine sınav stresiyle baş etmeye çalışan öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecindeki motivasyonlarını düşürmüştür. Branş öğretmenleri de sınıf öğretmenleriyle paralel görüş bildirmiş ve mesleğine bağlı öğretmenler olarak aynı motivasyonla sınıflarında mesleklerini en iyi şekilde icra ettiklerini söylemişlerdir.

“Sınavdan önce nasıl çalışıyorsam sınavdan sonra bu unvanı aldıktan sonra da aynı şekilde çalışmaya devam ediyoruz. Hiçbir değişiklik olmadı; hiçbir etkisi olmadı. Yani motivasyon işe bağlılık mesleki bağlılık bunlar aynı şekilde devam ediyor. Yani olumlu veya olumsuz etkisi oldu diyemem. Maaşımız iyileşti bu evet insanı biraz motive ediyor insana iyi geliyor sadece bu yani ama zaten biz öğretmenler parayı düşünerek çalışmıyoruz bilmiyorum ben kendi açımdan öyle söyleyeyim para aklımıza gelmiyor okula gidince çalışırken öğrenciler için yaptıklarımız ben böyle düşünüyorum.” (K4)

“Zaten öğretmenlik vicdanla ve aşkla yapılan bir meslek ben öyle olduğuna inanıyorum. Sınıfa girdiğimizde ya da öğrenci ile göz göze geldiğimizde o duygularla yapılan bir meslek. O yüzden gerçekten sınavdan önce nasılsa ertesi gün de aynı çok büyük bir aklımıza farklı bir şey gelmiyor ama maaşımızdaki iyileştirmeni moral anlamında bize faydası olduğuna inanıyorum. Onun dışında görevimizde başında ne hissederek yapıyorsak aynı şekilde devam ediyorum ben kendi adıma öyle düşünüyorum.” (K6)

“Benim kişisel olarak mesleğime dair motivasyonumu hiçbir şekilde geliştirmede ekstra farklı bir şey hissetmiyorum. Uzman olmayla olmadan önce ile uzman olduktan sonra tabii ki maddi anlamda güzel bir şey aslında sistem

şöyle olabilir 5 yıllık öğretmen uzman olsun 10 yıllık öğretmen başöğretmen olsun böyle hani ileride maaşım yükselecek o bağlamda sadece bu bir motivasyon olabilir ama içerik bağlamında öğretmenliğe bağlılık konusunda hiçbir şekilde değişiklik olmadı öğrencileri zaten hiçbir şekilde yansıması olduğunu düşünmüyorum.” (K5)

“Meslek ve motivasyon iş doyumuna hiçbir etkisi olmadı. Sınavdan önce nasılsa öyle devam ediyor öğrenciler bazında da belki bunu söylemek için yeni öğrencilere yansıyan -belki sınıf öğretmenleri farklı düşünebilir- ama bence onlarda da bir farklılık yok; öğrencilere yansıyan kısmında da bir etkisi olacağını düşünmüyorum. Belki velilere olur velilerin bu konudaki taleplerini etkiler belki diyorum ama öğrenci bazında da öğretmen bazında da bence çok etkili olmayacaktır. Herkes aynı fedakârlıkla aynı vicdanla aynı doyumla devam edecektir.” (K3)

Branş öğretmenleri de sınıf öğretmenleriyle, veli taleplerinin değişebileceği ve bunun okul iklimine olumsuz yansımalarının olabileceği noktasında paralel görüş bildirmişlerdir. Branş öğretmenleri de maaş iyileştirmesinin motivasyonu artırdığına ancak aldıkları eğitimin öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimine de öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına bir etkisi olmadığına vurgu yapmışlardır.

4.9. Öğretmenlerin Kariyer Sürecindeki Beklentilerine ve Önerilerine İlişkin Görüşler

Mevcut öğretmenlik kariyer yapılanmasına ilişkin görüşlerin akabinde mevcut sistemle öğretmenlerin idealindeki eğitim sisteminde kariyer yapılanma sürecine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“Uzmanlık konusunda önerim var kendi adıma, daha önce çalıştığım bir yabancı uyruklu okulda eğitim anlayışı ve uzmanlık şu şekilde oluyor. Bir sınıflandırma olmuyor ama biz sınıf öğretmenleri için tabii ki bu önerim. Örneğin 1. sınıf öğretmenleri hep 1. sınıf öğretmeni oluyor ve 1. sınıfta uzmanlaşıyor. Aslında bu bence doğru bir metot. Yani bu böyle bir ayırtırmak yerine bu öğretmenler

arasında bir ayrıştırmaya da sebep olmuyor hatta bu tercih öğretmene bırakılıyor. Öğretmen diyor ki ben ikinci sınıfta uzmanlaşmak istiyorum ya da kimi diyor ki ben birinci sınıfta uzmanlaşmak istiyorum ve her sene 1. sınıf öğretmenliği yapıyor. Bunun şöyle bir faydasını gördüm bana çok ilginç gelmişti. Ben üniversiteden yeni mezun olmuştum hiç böyle bir sistemde çalışmamıştım. Ben 3. sınıfta çalışmıştım o sene. Zümrelerin uzun yıllar üç okuttuğu için yani artık konuya hâkim olması açısından o sene neyi nasıl vereceği bir konuyu nasıl daha etkili öğreteceği -bölme işlemi bu konuda nasıl daha etkili bir öğretim yapabilirim- artık kişi zaten bu konuda uzmanlaşıyor. Benim kendi gözlemim mesleki deneyimimi göre 4'ten mezun ediyoruz ve bire dönene kadar bizim de bilgilerimiz ne yazık ki unutuluyor ve sınıf öğretmenliği alanı çok geniş olduğu için bir branş gibi sadece matematiğe sadece fen bilimlerine hâkim değiliz her şeye hâkim olmak zorundayız. Tabii ki bilgi sonsuz hepsini bilme şansımız yok ama sadece 1. sınıfta uzman olsaydı ona göre materyallerimiz hazır olsa her sene yeni bir materyalle uğraşmak yerine kendimizi o alanda daha çok geliştirebiliriz. Zaten ortaokulda çocuklar çok fazla öğretmen değiştiriyor buna alışıyorlar işte yabancı ülke okullarında da çocuklar bununla ilkokulda tanışıyorlar. Onlar da bu sistemi şöyle savunuyor; benden alacağı şeyleri alıyor çocuk her öğretmenin bir tarzı ve farklı bir yanı var. 2. sınıfa geçiyor işte 4 numaralı öğretmenden başka bir şey alıyor 3 numaralı öğretmenden başka bir baskın rol ve özellik alıyor. Bu ona bir kazanım olarak düşünülüyor bu metotta böyle bir deneyim de yaşanabilir denenebilir bence.”

(Ö2)

Bir sınıf öğretmeni katılımcı meslek kanununda yer alan “uzmanlaşma” kavramı üzerinden farklı bir bakış açısı getirmiş; sınıflar bazında uzmanlaşmaya dikkat çekmiştir. Bu sistemin öğretmenler ve öğrenciler açısından uygulanabilirliğine ve faydalarını belirtmiştir. Katılımcı tarafından önerilen sistemde her sınıf öğretmeni bir sınıf düzeyinde uzmanlaşıp sadece o düzeyde öğrenci eğitim öğretimini gerçekleştirmekte. Bu sistemde amaç hem öğretmenlerin uzmanlaşarak daha derinlemesine öğrenme öğretme süreci planlamaları hem de ortaokula hazırladığımız öğrencilerin öğretmen değiştirme ve branşlaşmayla daha erken yaşlarda karşılaşarak hedeflenen kazanımları elde etmeleridir.

“Kariyer ayrıştırması bir kere yapılmamalı. Bunun bir adı olmamalı uzman öğretmenlik başöğretmenlik gibi ama bir kariyer yapılanması evet unvan olmazdı bunun bir adı olmadan öğretmenlikte kıdem esaslı derece kademine bağlı olarak ücret artışı yoluna giderdim.” (Ö4)

“Ben eğer böyle bir sistem uyguluyorsa olsaydım kariyer olarak değil belli bir kademeye bağlı olarak maaşlarda artış olabilir bu şekilde bir kariyer planlaması düşünürdüm. Ancak bunun yanında ben toplumda öğretmenlerin daha saygın bir meslek olmasını sağlayacak çalışmaların yapılmasından yana olurdum. Çünkü şu anda öğretmenler maalesef toplumdaki eski saygınlığını kaybeden meslek grubu. Velilerin gözünde çok farklı bir yerde öğretmenlerin hak ettiğinde yeri gördüğü daha saygın insanlar olarak toplumda değer gören insanlar olduğu bir kariyer olmasını isterdim ya da bu yönde çalışmalar yapardım.” (Ö7)

Uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik unvanlarının öğretmenler arasında ayrılmaya neden olduğu üzerinde duran sınıf öğretmenleri kıdeme bağlı bir değişiklik getirilebileceği konusunda ortak görüş bildirmiştir. Kariyer yapılanmasına kariyer ayrıştırması olarak dikkat çeken katılımcılar bu yapılanmanın kıdem esaslı bir iyileştirmeyle yapılması gerektiğini söylemişlerdir.

“5 yıllık 10 yıllık değil ama eğer uzmanlık ya da başöğretmenlik demek istemiyorum ben lider öğretmenlik gibi bir ayrım olacaksa bu belli bir eğitimlerden sonra olabilir. Bu sistemde evet hizmet içi eğitim alıyoruz bazen gönüllü bazen bir bakıyoruz çıkmış bu bazda gidilebilirdi, ben olsaydım öyle yapardım. Yani şu eğitimleri almış kişiler bu konularda donanımlı olduğu için uzmanlık unvanını hak edebilir daha ek hizmet içi eğitimlerle bir lider öğretmen olabilir benim gözümde. Ben öyle planlardım bir kariyer planlamasına hizmet içi eğitim alması gereken eğitimlere yıl bazında 5 yılda şu kadar eğitim alır 10 yılda şu kadar eğitim alır gibi devam ettirebilirdim.” (K3)

“Ben de kesinlikle sınavla yapmazdım bu aşamayı ve tecrübeyi öğretmenlikte çok değerli gördüğüm için ben de 12 yıllık öğretmenim ama 2 yıllık halimde bir yıl tutmuyorum kendimi birçok şey yaşıyorum ona göre belki akıllanıyorsun ders alıyorsun. Bu bağlamda işte süreleri çok uzun buldum ben. 10-20 yıl diye onları

kısıtlamadan tecrübeyle bağlayarak sınav yapmayarak kesinlikle bu unvanları verirdim.” (K5)

Kıdeme bağı bir kariyer basamakları inşa edilmesini öneren branş öğretmenleri yıl sınırlandırmasının hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Önerilen bu sistemde, öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitimlerin daha efektif hale getirilerek kariyer yapılanmasına rol oynaması gerektiğidir. Sistemin bir diğer etkisi de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve donanımına olacak katkısıdır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokullarda çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin; 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununda ifadesini bulan maddelere, video seminerlerin içerik, uygulanış biçimi ve süresi ile öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına, görev tanımlarına, öğrencilerine olan etkilerine ve dahi kariyer yapılanmasına dair algı ve beklentilerine ilişkin görüşlerini belirlemek, ortak ve farklı görüşler ışığında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsam çerçevesinde bu bölümde, odak grup görüşmesi sonucu araştırma bulgularından elde edilen veriler yorumlanarak sonuç ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Öğretmenlerin Meslek Kanunundaki Temel Bölümler Üzerine Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın genel amaçları doğrultusunda belirlenen birinci alt problemde “Sınıf ve branş öğretmenlerinin ÖMK hakkında sahip oldukları bilgi düzeyleri nedir ve ÖMK’de dikkat çeken bölümler hangileri olmuştur?” sorusuna cevap aranmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin 7354 sayılı ÖMK’ye dair biçimsel incelemeleri daha çok yaptığını ve bu açıdan ÖMK’yı detaylı bulmadıkları değerlendirilmiştir. Diğer yandan branş öğretmenlerinin içerik ve uygulama yönüyle daha fazla incelemelerde bulundukları değerlendirilmiştir. Katılımcıların hepsi kariyer yapılanmasıyla ilgili ayrıntıların yer aldığı Madde 6’yı daha dikkat çekici bulmuştur. İlgili kanunun 6. maddesinde, “Öğretmenlik kariyer basamakları” bölümü düzenlenmiş; “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” unvanlarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Her iki kategoride sınava başvuru şartları ilgili kanunun 6(1) ve 6(2) maddelerinde açıkça belirtilmiştir. Madde 6(3)’te ise “Yüksek lisans eğitimi tamamlayanlar uzman öğretmen unvanı için öngörülen, doktora eğitimi tamamlayanlar ise başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulur” (Resmî Gazete, 2022) şeklinde muafiyet şartı açıkça ifadesini bulmuştur ve tüm katılımcı gruplarının en dikkat ettiği bölüm olarak değerlendirilmiştir.

5.2. Video Seminer İçerikleri Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen ikinci alt problemde “Sınıf ve branş öğretmenleri meslek kanununda belirtilen düzenlemeyle almış oldukları video seminerlerini; içerik, içerik yeterliği, seminer süresi, uygulama süreci, materyal ve değerlendirme noktasında nasıl yorumlamaktadır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Her branşa özgü farklı bir içerik sunulmamasının öğretmenler açısından bir mesleki kazanım oluşturmadığı değerlendirilmektedir. Şirin, Erdoğan ve Mülazımoğlu’nun (2010) eğitimlerde ve uygulanacak olan sınavda alan farklılaşmasına vurgu yaptığı çalışmasını destekler niteliktedir. Bu durum Gündoğdu ve Kızıltaş’ın (2008) alan bilgisine daha çok yer verilmesine dikkat çektiği araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Diğer taraftan uzman öğretmenlik için 180 saat başöğretmenlik için 240 saatlik bir içerik sunulmuş olması hedef kitlenin eğitime odaklanmasını zorlaştırmıştır.

Verilen eğitimler lisans düzeyinde bir pedagojik formasyon eğitimlerinin ötesine geçemediğinden öğretmenlerin sürece olan ilgisini ve gereklilik beklentisini azaltmıştır. Bu yönüyle araştırma sonucu İş ve Birel’in (2022) sonuçlarıyla benzerdir. Video seminerlerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi tecrübe aktarımını zorlaştırmıştır. Farklılaştırılmış yöntemlerle zenginleştirilmiş içerikler daha dikkat çekici ve uygulanabilir olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcı grupların beklentileri uygulanabilir bir içeriğin dikkate çekici materyallerle sunulmasıdır. Ancak video anlatımlarda düz ve sadece teorik bilgi aktarımı olması yönüyle eksik kalmıştır. Araştırmanın bu sonucu Pınar ve Dönel Akgül (2023), Bakırcı vd. (2023) ve Kandemir’in (2023) araştırma sonuçlarıyla benzerdir.

Değerlendirme etkinliklerine bakıldığında ise anlatımların sonunda herhangi bir değerlendirme etkinliği yapılmaması dönüt alma noktasında eksiklikler oluşturmuştur. İçerik sunumları sonunda sadece Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavına girerek değerlendirmede bulunmuşlardır. ÖKBYS’nin sunulan içeriğe oranla daha sınırlı bir çerçevede kaldığını söylemek mümkündür. Sınava ilişkin kapsam geçerliği olduğu ancak yapı geçerliğinin olmadığı söylenebilir. Laçın’ın (2006) araştırmasında ortaya koyduğu “Öğretmenler kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğine göre yapılan sınavın geçerli,

güvenilir ve kullanışlı olmadığı görüşüne sahiptir.” sonucuyla benzerdir. Tüm sonuçlar topluca ele alındığında öğretmenler sınava ilişkin sürecin yetersiz olduğu görüşünde birleşmektedir. Bu sonuç; Çobanoğlu ve İlkin’in (2023) sınava ve sürece ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşlerine ulaşıldığı çalışmasıyla paraleldir.

5.3. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavının Seminer Konularıyla İlişkisi ve Konu Dağılımı Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen üçüncü alt problemde “Sınıf ve branş öğretmenleri Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavını seminer konularıyla ilişkisini ve konu dağılımını nasıl değerlendirmektedirler?” sorusuna cevap aranmıştır.

Geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği bağıni kurabilmek için ölçek ile ölçülecek özellik arasında tutarlık olması beklenir ve yapılacak olan sınavda her maddenin amaca ne derece hizmet ettiğini gösterir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2017). Yapı geçerliği ise ölçek maddelerinin belirlenen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Akyüz, 2018). Araştırma bulgularına dayanarak katılımcıların görüşleri çerçevesinde sınava ilişkin kapsam geçerliği olduğu ancak yapı geçerliğinin olmadığı değerlendirilmektedir. Bu sonuç, Laçin (2006)’nin ortaya koyduğu “Öğretmenler kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğine göre yapılan sınavın geçerli, güvenilir ve kullanışlı olmadığı görüşüne sahiptir.” sonucuyla benzerdir. Ayrıca Bakırcı, vd. (2023), çalışmasında ortaya koyduğu video içeriklerin sınav için yetersiz olduğu sonucuyla da benzerlik göstermektedir. Baş vd. (2022), ise sınav kılavuzu ve gerçekleştirilen sınavın ölçme yetersizliğine vurgu yapmış kapsam geçerliği ve güvenilirlik açısından sorunlar olduğunu vurgulamıştır. Avcı ve Kayıran’ın (2022) sınava ilişkin örnek soruları incelediği çalışmasında da örnek soru kitapçığında yer alan soruların alt düzey basamaklara yoğunlaştığı; analiz, değerlendirme, yaratma gibi üst düzey bilişsel basamaklara dair soruların az olduğunu belirterek soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi göz önüne alınarak üst düzey bilişsel basamakları da içine alması gerekliliğine vurgu yapması araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5.4. Kıdem Şartı Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen dördüncü alt problemde “Sınıf ve branş öğretmenleri uzman öğretmenlik için 10 yıl, başöğretmenlik için 20 yıl kıdem şartını nasıl değerlendirmektedirler?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin kıdemden kaynaklı unvan farklılıklarının kendi içinde anlamlı bir fark oluşturmadığı değerlendirilmiştir ancak süreç içinde veli beklentilerin olumsuz bir durum ortaya koyması yönünde endişeler katılımcı gruplarında benzerdir. Kaplan ve Aslan (2023); uzman ve başöğretmenlik unvanlarının veli ve öğrenci davranışlarına olumsuz etkisini olduğu yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak Gülden ve Kaplan’ın (2023) araştırmasında ortaya koyduğu zümreler arası üstünlük hissiyatının olacağı ve maddi getiri farklılıklarının bunu etkileyebileceğine dair araştırma sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Belirlenen sürelerin öğretmenlerin kariyer gelişimleri açısından çok uzun olduğu değerlendirilmiştir. Bu sonuç Aksoy ve Taşkın’ın (2022) kıdem süreçlerinin uzunluğuna ilişkin bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Kariyer ilerlemesine ilişkin ilk sınavın 2006 yılında ikinci sınavın 2022 yılında yapılmış olması aradan geçen zaman içinde periyodik bir tekrarın olmaması hak kayıpları oluşturmuştur ve bu sonuçtan hareketle öğretmenler yeni bir kıdem düzenlemesi beklentisindedir. Bu sonuç; İmzaoğlu’nun (2023) öğretmenlerin hak mahrumiyetiyle ilgili kanuna yeniden düzenleme getirilmesi gerekliliğini ve Demir’in (2011) uygulamamanın süreklilik arz etmemesinin getireceği olumsuzluklar vurgusunu destekler niteliktedir.

5.5. Kariyer Yapılanma Sürecinin Öğretmenlerin Mesleki Bilgi ve Becerilerine Olan Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen beşinci alt problemde “Sınıf ve branş öğretmenlerinin seminerler ve sınavın mesleki bilgi ve beceri düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Alan bilgisi içerikleri sunarak öğretmenlere güncel bilgilerin aktarımı yapılmış fakat bunun ötesinde herhangi bir gelişim katkısı olmadığı değerlendirilmiştir. Urfalı'nın (2008) öğretmenlerin 2006 yılında elde edilen unvan ve maaş iyileştirmesi dışında herhangi bir mesleki sorumluluğa dair kazanım elde edemediklerini ortaya koyduğu çalışmasıyla ulaşılan bu sonuç örtüşmektedir. Özdemir vd. (2022), süreçte uygulanan eğitimin ve sınavın öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı olmadığı ve Uzun'un (2023) öğretmenlere olumlu ya da olumsuz bir yansımalarının olmayacağı yönündeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlkokullarda çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin, kariyer basamaklarında yükselme sınavına giriş amaçları maddi boyuta sınırlı kalmıştır. Akkaya vd. (2023) ve Sağ (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler dijital materyalleri kullanma konusundaki eksiklerinin giderilmesi ve değişen eğitim anlayışlarına paralel interaktif bir hizmet içi eğitim beklentisindedir.

5.6. Sınav Muafiyeti Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen altıncı alt problemde “Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınav muafiyeti şartları konusundaki görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

2022 yılında kabul edilen 7354 sayılı meslek kanunu 6(3). maddesinde; “Yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar uzman öğretmen unvanı için öngörülen, doktora eğitimini tamamlayanlar ise başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulur.” İbaresini almaktadır. Ancak yüksek lisans ve doktora alanlarına ilişkin herhangi bir detaylandırma ve ayrıntılı bir açıklama yer almamaktadır. Bu noktada değerlendirildiğinde alan farketmeksizin akademik çalışmalar yapmış öğretmenlere sınava girmeden unvan hakkı doğmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; her iki öğretmen grubu da öğretmenlik mesleğine ve alana olan katkılarından dolayı alan içi yüksek lisans veya doktora yapmış kişilere muafiyet sınırlamasının olmasına vurgulanmıştır. Ulusoy vd. (2024), meslek kanununa ilişkin ortaya koyduğu çalışmalarında “Lisansüstü eğitimlerini tamamlayan öğretmenlerin yüksek lisans/doktora eğitimlerinin ilgili alanlarda olmasına dikkat edilmelidir.” sonucunu desteklemektedir. Her iki katılımcı grubu da öğretmenlerin çalıştıkları süreye bağlı olarak kıdem değişimlerinin yapılmasına olanak sağlayacak kanun

yeniden yapılandırılmasında ortak beklenti içinde oldukları değerlendirilmiştir. Bu noktada branş öğretmenleri içinde farklı görüşler de mevcuttur. Buna göre yüksek lisans ve doktoranın muafiyet hakkı doğurmasının olumlu sonuçları olabileceği üzerine vurgu yapılmış; hangi alanda olursa olsun bilime katkı sunan her öğretmenin sınavdan muaf tutulmasının öğretmenleri bilime ve araştırmaya teşvik edebileceği değerlendirilmiştir.

5.7. Kariyer Basamaklarında Yükselmiş Öğretmenlerin Görev Tanımları Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen yedinci alt problemde “Kariyer basamaklarında yükselmiş sınıf ve branş öğretmenlerinin görev tanımları, eğitim sistemi içindeki yeri ve etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Türk Eğitim Derneği (2009) “Öğretmen Yeterlikleri” özet raporunda, öğretmen yeterliklerinin kariyer yapılanmasıyla ilişkileneşine öneri olarak öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanmasını önermiştir. Bu çerçevede araştırmada ulaşılan; her iki öğretmen grubunun kanunda dikkatle inceledikleri bölümün kariyer basamaklarıyla ilgili maddeler olması ayrıntılı ve açık bir görev tanımı beklentisiyle paraleldir. Meslek kanunun 6. Maddesini detaylı incelenme sebebi öğretmenlerin aldıkları kıdem ve unvana göre görev tanımlarında ve sorumluluk alanlarında farklılıklar olup olmadığına dair meraktır. Kanunda yer alan maddelerde açıkça bir görev tanımı yapılmamıştır. Sınav sonrası edindikleri unvanlarla görevlerinde herhangi bir değişiklik yaşamayan öğretmenler unvanlarını da kullanamamaktadırlar. Bu noktada Keskin ve Gedik’in (2024) görev tanımlarının net şekilde ayrılması gerektiğini vurguladığı çalışmasını destekler niteliktedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde; öğretmenlere unvanlarını kullanabilecekleri mentorluk, liderlik, yönetimde veya organizasyonlarda görevler, zümre içinde farklı görevler verilerek unvanlarını kullanabilmeleri bununla birlikte tecrübe aktarımına teşvikleri sağlanmalıdır. Mercan ve Gündüz (2023) çalışmalarında; mesleki gelişim programları ve öğretmenler arası iş ağıları oluşturmanın önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmenleri okulların işleyişine müdahil etmek ve kariyer süreçlerini göz önüne alarak çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz hakkına sahip olmaları okul ortamlarında çoğulculuğun sağlanması açısından önem arz etmektedir (Liu, vd., 2023).

5.8. Kariyer Yapılanmasının Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına ve Öğrencilerine Olan Etkilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen sekizinci alt problemde “Kariyer yapılanmasıyla birlikte öğretmenlerin mesleki motivasyon, iş doyumu, mesleki bağlılık, eğitim kalitesine ilişkin görüşleri ve öğrencilerin sosyal akademik gelişimleri üzerine olan etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin periyodik ve programlı ilerleyen mesleki gelişimleri ile artan öğrenci başarısı arasında oldukça sıkı bir ilişki vardır (İlğan, 2017). Bu noktada, öğretmenlerin seminerler aracılığıyla elde ettikleri bilgilerin ve unvanların okul ortamlarında aktif kullanmadıkları ve bu içeriklerin öğretmen niteliğini geliştirecek nitelikte bulmadıkları değerlendirilmiştir. Dolayısıyla kariyer basamaklarında yükselmiş öğretmenlerin öğrencilerinin başarı artışlarında kariyer yapılanmasının herhangi bir etkisi olmadığı değerlendirilmiştir. Kariyer yapılanmasıyla kıdeme bağlı maaş iyileştirmesi motivasyonu artırmıştır. Ancak periyodik tekrarlanmayan sınav öğretmenler üzerinde baskı oluşturmuş ve öğrenme öğretme sürecine odaklanmalarını ve süreç içinde motivasyonlarını düşürmüştür. Öğrenme öğretme sürecine odaklanmak isteyen öğretmenler sınav stresi ve kaygısıyla baş etmek zorunda kalmışlardır. Araştırmanın bu sonucu Tokgöz ve Tokgöz’ün (2022) öğretmenlik kariyer basamakları sınavına ilişkin öğretmenlerin kaygı düzeylerini incelediği araştırmasının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Sadece maaş iyileştirmesi ve unvan alan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin bir etki alamadıkları değerlendirilmiştir. Kariyer yapılanmasının öğretmenlerin mesleki itibarlarını daha da aşağıya çekeceği yönünde öğretmenlerin endişelerini artırmıştır. Bu sonuç İş ve Birel’in (2022) araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Bununla birlikte öğretmenler kariyer yükselmesi öncesinde olduğu gibi; aynı görev bilinci ve mesleki bağlılıkla görevlerini icra etmeye devam ettikleri değerlendirilmiştir. Fakat bu kariyer iyileştirmesinin mesleki bağlılıklarına ilişkin herhangi bir etkisi olamamıştır. Bu sonuç; Akkaya, Dere, Elen, Akgün Koçak vd. (2023) ve Urfalı (2008) çalışmalarıyla paraleldir. Araştırmada ulaşılan diğer sonuç ise kariyer unvanları sonrası velilerin farklı bakış açıları geliştirmesine ve bunun okul ikliminde olumsuz yansımaları sebep olabileceğidir. Bu durum, Uzun (2023), Kaya (2007) ve Pinar ve Dönel Akgül (2023) araştırma sonuçlarıyla benzerdir. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme süreci, öğretmenlerin kişisel ve kariyer gelişim sürecini sürdürmesi adına

önemli bir yol göstericidir (Acarbaş ve Gözler; 2023). Ancak araştırmada öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmeleri öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde de anlamlı bir fark yaratmamıştır.

5.9. Öğretmenlerin Kariyer Yapılanması Sürecindeki Beklenti ve Önerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen dokuzuncu alt problemde “Eğitim sistemlerinin uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin ideale ulaşma yolundaki kariyer süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Kariyer yapılanmasının yıllara bağlı bir kıdem artışı ile sürece yayılmış hizmet içi eğitimlerle verilmesi ve ÖKBYS’yi odağı olmaktan çıkarması öğretmenler açısından daha anlaşılabilir ve benimsenebilir bir özellik taşımaktadır. Bu bağlamda ulaşılan sonuç; Ulusoy, İşçi ve Erkuş (2024)’un çalışmalarıyla benzerdir. Performansa dayalı bir değerlendirme sistemi açısından değerlendirildiğinde, Dağlı (2007) ile Bakioğlu ve Banoğlu’nun (2013) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra Çakır (2023) araştırma sonuçlarına benzer sonuçlar ortaya koymuş tecrübe ve performansa dayalı sistemler vurgusu yapmıştır.

“Başöğretmen” unvanının Gazi Mustafa Kemal Atatürk’e ait sembol bir unvan olması dolayısıyla bu ünvanın kullanılmasına eleştiriler getirilmiş bunun yerine “Lider öğretmen” unvanının kullanılmasının daha uygun olacağı değerlendirilmiştir. “Başöğretmenlik” unvanına ilişkin eleştirilerin olduğu benzer sonuca Kaplan ve Aslan (2023) ile İmzaoğlu (2023) da çalışmalarında vurgu yapmaları araştırma sonucu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenleri açısından bakıldığında, ilkokullarda “uzmanlaşma” kavramı “sınıflar düzeyinde uzmanlaşma” olarak değerlendirilmesi sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve yeterliklerine farklı bir boyut kazandıracak ve öğrencilerin bir sonraki basamak olan ortaokula akademik ve sosyal gelişimlerini daha destekleyici bir yapılanma olacağı değerlendirilmiştir.

5.10. Öneriler

Araştırma kapsamında bulgulardan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Öğretmenlerin kariyer gelişimlerine ilişkin tüm süreçlerin ayrıntılı ve açıkça yer aldığı mevcut kanundan daha detaylı bir meslek kanunu hazırlanabilir.
- Video seminer içerikleri kısaltılarak farklı branşlara özgü farklı içerik sunulabilir.
- Öğretmenlere daha güncel, uygulanabilir ve 21. Yy. gereklerine uygun öğretmenler yetiştirmeyi hedefleyen ve bu doğrultuda öğretmenlerin süreç içindeki gelişimlerini ve değişimlerini destekleyici seminer içerikleri hazırlanabilir.
- İçeriklerin sunulduğu dijital programlar uygulamaya dönüştürülerek etkileşimli ortamlarda uygulamalı eğitimler artırılabilir.
- Öğretmenlerin bilgi ve tecrübe paylaşımı yapılabileceği ortamlar sağlanabilir.
- Eğitim süreleri zamana yayılarak seminerlerin etkililiği artırılabilir.
- Sunulan içeriğin bilgi yoğunluğuna paralellik gösterecek şekilde ölçme değerlendirme kriterlerine uygun sınavlar hazırlanabilir.
- Öğretmenlerin hak kayıplarını engellemek, öğretmenlerin motivasyon ve kariyer bağlılıklarını artırmak amacıyla sınavlar periyodik olarak düzenlenebilir.
- Yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenlerin sınav muafiyet şartına alan sınırlandırması getirilebilir.
- Kariyer yapılanmasının öğretmenlerin kariyer beklentileri doğrultusunda motivasyonlarını artırıcı, öğrencilerin için akademik ve sosyal gelişimlerini

destekleyici öğrenme öğretme süreci tasarımlarına olanak tanıyacak nitelikte yeniden düzenlenebilir.

- Aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin görev tanımlarına meslek kanununda açık ve ayrıntılı şekilde yer verilerek farklı görevler üstlenmeleri kanunla belirlenebilir.
- “Başöğretmenlik” unvanı yerine “Lider Öğretmen” unvanı kullanılabilir.
- Öğretmenlerin meslekte geçirdiği süre de göz önüne alınarak tecrübe odaklı kıdeme bağlı yeniden yapılanmaya gidilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin “uzmanlık” unvanları “sınıflar düzeyinde uzmanlık” şeklinde yeniden yapılandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acarbaş, M., ve Gözler, A. (2023). “Eğitim alanında kariyer basamakları, kariyer planlama ve kariyer gelişimi”. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4 (2), 267-292. <https://doi.org/10.54637/ebad.1253670>
- Akkaya, C., Dere, A., Elen, A., Akgün Koçak, B., Özsoy, Z. A., ve Öz, A. (2023). “Öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına katılım motivasyonları”. *Social Sciences Studies Journal*, 9 (116), 8977-8987. <https://doi.org/10.29228/sssj.72873>
- Aksoy, G., ve Taşkın, G. (2023). “Öğretmenler öğretmenlik meslek kanunu kariyer basamakları düzenlemesi hakkında ne düşünüyor?”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 1301-1323. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1198580>
- Akyüz, H.E. (2018). “Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: uygulamalı bir çalışma”. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 186-198. <https://doi.org/10.17798/bitlisfen.414490>
- Artan, B. (2007). *Kariyer basamakları yükselme sınavı (KBYS) : Ortaöğretim öğretmenleri görüşleri çerçevesinde nitel bir araştırma*. (Tez No. 241906) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Avcı, A., ve Kayıran, D. (2023). “Öğretmenlik kariyer basamakları yazılı sınavlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi”. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 63-75. <https://doi.org/10.48066/kusob.1209811>
- Aytaçlı, B. (2012). “Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış”. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399478>
- Bakan, S. (2013). *Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi: Samsun ili örneği*. (Tez No. 356803) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bakırcı, H., Kaya, M., ve Parlak, V. (2023). “Öğretmenlik kariyer basamakları sürecinde izlenen eğitim videolarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi”. *Bingöl*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26, 114-125.
<https://doi.org/10.29029/busbed.1295437>

Bakioğlu, A., Bayhan, G. (2017). Öğretmenlerin profesyonelliği. A. Bakioğlu (Ed.). *Öğretmenlerin Mesleki (profesyonel) Hayatları*. (1. Basım, s.1-31) içinde. Nobel Akademik. ISBN: 978-605-320-686-6

Bakioğlu, A., Banoğlu, K. (2013). “Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlarla ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (37) , 28-55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2151>

Baş, B., Kibar Furtun, M. V., Kapusızoğlu, 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. <https://doi.org/10.16916/aded.1211752>

Biasi, B. (2021). “The labor market for teachers under different pay schemes”. *American Economic Journal: Economic Policy*, 13 (3), 63-102. DOI: 10.1257/pol.20200295

Biçer, H.Y. (2023). *Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Tez No. 828847) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Boydak, Ö. M., 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. https://www.academia.edu/10010376/LKÖĞRETİM_KURUMLARINDA_GÖREV_YAPAN_ÖĞRETMEN_VE_YÖNETİCİLERİN_KENDİLERİNİ_YENİLEME_VE_KARİYER_BASAMAKLARINDA_YÜKSELME_SİSTEMİ_İLE_İLGİLİ_GÖRÜŞLERİ The Opinions of the Teachers and the Directors Working at Primary Schools about Renewing Themselves and the Promotion System in Career Steps?uc-g-sw=254415

- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. (Tez No.289692). [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell J.W. (2017). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri*. (Çev. Dr. H. Özcan).Anı. ISBN:978-605-170-185-1.
- Çakır, M. (2023). “Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi”. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3 (7), 1049–1067. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8278315>
- Çakmak, O, K.Ö. (2022). *Farklı Disiplinler ve Farklı Bakış Açılılarıyla Kariyer Kuramları*. Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-625-427-017-8
- Çobanoğlu, F. & İlkin, A. (2023). “Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri”. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173. <https://doi.org/10.21733/ibad.1213828>
- Dağlı, A. (2007). “İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 184-197. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/69979>
- Demir S.B. (2011). “Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi”. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi : Teori ve Uygulama*, 2 (3), 53-80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210636>
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Tez No. 234830). [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gencer, M. (2023). “Mesleki profesyonelleşme açısından öğretmenlik: nitel bir çözümleme”. *International Journal of Social Sciences Academic Researches*, 7 (13), 21-41. <https://doi.org/10.58201/utsobilder.1172349>
- Grönqvist, Hensvik ve Thoresson (2022). Teacher career opportunities and school quality. *Labour Economics*, 77 (101997) 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2021.101997>

- Gülden, B., ve Kaplan, K. (2023). “Türkçe ğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği ile ilgili görüşleri”. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 14-31. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1251782>
- Gündoğdu, K., ve Kızıldaş, E. (2008). “Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman ğretmen görüşleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55 (55), 363-388. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108280>
- Güven, S., ve Kırat, E., (2021). “ğretmen adaylarının ğretmen profesyonelliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17 (2), 79-104. <https://doi.org/10.17244/eku.995986>
- İlęan, A. (2017). *ğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık. ISBN: 978-605-170-173-8
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961), Resmi Gazete, 222, 12/1/1961, Erişim: 14 Nisan 2024, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf>
- İmzaoğlu, B. (2023). “ğretmenlik meslek kanunu bağlamında öğretmenlik kariyer basamakları ve yükselme kriterleri hakkında ğretmen görüşleri”. *Social Sciences Studies Journal*, 9 (108), 5823-5832. <https://doi.org/10.29228/sss.68434>
- İş, A., ve Birel, F. (2022). “ğretmenlik meslek kanununa ilişkin ğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (84), 1967-1990. <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Kandemir, A. (2023). “İlkokul yönetici ve ğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine ilişkin görüşleri”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 229-248. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1185354>
- Kaplan, F., ve Aslan, H. (2023). “ğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin ğretmen görüşleri”. *Scientific Educational Studies*, 7 (2), 134-158. <https://doi.org/10.31798/ses.1378127>

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (36. Basım). Nobel Akademik. ISBN: 978-605-5426-58-3.
- Kaya, K. (2007). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)*. (Tez No. 208383) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, C., & Gedik, Ş. (2024). "Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili algıları". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 689-708. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1399087>
- Köse, E. (2020). Bilimsel araştırma modelleri. R. Kıncal (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (6. Basım, s.99-123) içinde. Nobel Akademik. ISBN:978-605-133-512-4
- Kurt, M. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin "öğretmenlik kariyer basamakları" uygulamasına yükledikleri anlamlar*. (Tez No. 209367) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri : Kütahya ili örneği*. (Tez No. 187290) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Li, Z., and Guo, W. Y. (2024). "Pre-service teachers' altruistic motivation for choosing teaching as a career: where does it come from?". *Frontiers in Psychology*, 15, 1334470. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1334470>
- Liu, J., Qiang, F., and Kang, H. (2023). "Distributed leadership, self-efficacy and wellbeing in schools: A study of relations among teachers in Shanghai". *Humanities & Social Sciences Communications*, 10 (1), 248. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01696-w>
- Lohbeck, A., and Frenzel, A. C. (2021). "Latent motivation profiles for choosing teaching as a career: how are they linked to self-concept concerning teaching subjects and emotions during teacher education training?". *British Journal Education Psychol*, 92 (1), 37-58. <https://doi.org/10.1111/bjep.12437>

- Mercan, E., ve Gündüz Y. (2023). “Türkiye’de ve bazı ülkelerdeki öğretmen kariyer basamakları ile yükselme kriterleri”. *Kesit Akademi Dergisi*, 9 (36), 622-648.
DOI : [10.29228/kesit.70380](https://doi.org/10.29228/kesit.70380)
- Michelič, M. Z. , Nosonjin, M. S. ,Rajić, A. G. and Zuljan, M. V. (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, Engineer and Education (IJCRSEE)*, 10 (1), 71-91.
<https://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/1642/794>
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), T.C. Resmi Gazete, 1739, 24/6/1973, Erişim: 16 Mart 2024, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, (2022), T.C. Resmi Gazete, 7354, 14 Şubat 2022, Erişim: 17 Ocak 2023, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Erişim: 08 Temmuz 2024, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., ve Demirkol, M. (2022). “Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri”. *International Journal of Social Science Research*, 11 (2), 53-67. E-ISSN: 2146-8257
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijssresearch/issue/74733/1196157>
- Pınar, M. A., ve Dönel, A., G. (2023). “Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri”. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9 (1), 36-47.
<https://doi.org/10.24289/ijsser.1181614>
- Raduan, A., ve Na, S. (2020). “An integrative review of the models for teacher expertise and career development”. *European Journal of Teacher Education*, 43 (3), 428-451.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1728740>

- Reid, J. W., Polizzi, S. J., Zhu, Y., Jiang, S., Ofem, B., Salisbury, S., Beeth, M., Mohr-Schroeder, M., Sheppard, K., Roehrig, G., and Rushton, G. T. (2023). "Perceived network bridging influences the career commitment decisions of early career teachers". *International Journal of STEM Education*, 10 (1), 17. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00408-9>
- Richards, J. (2005). "Principal behaviors that encourage teachers: Perceptions of teachers at three career stages". Online Submission, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal*, Quebec, Canada, Apr 11-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490357.pdf>
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde değerlendirilmesi*. (Tez No. 147140) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahsuvaroğlu, T., ve Ekşi, H. (2013). "Odak grup görüşmeleri ve sosyal temsiller kuramı". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28 (28), 127-139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1813>
- Şirin, E. F., Erdoğan, M., ve Mülazımoğlu, O. (2010). "Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri". *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/602523>
- Taşkaya, S.M. (2007). *Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi (Konya ili örneği)*. (Tez No. 211825) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği , T.C. Resmi Gazete 25905 13 Ağustos 2005, Erişim: 28 Mayıs 2024 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm>
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2716720>

Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliklerinin incelenip öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 209654). [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Türk Dil Kurumu, TDK Sözlük, Erişim: 08 Temmuz 2024, <https://sozluk.gov.tr/>

Türk Eğitim Derneği. (2009). Öğretmen yeterlikleri özet rapor. (ISBN: 978-9944-5128-7-9). https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf

Ulusoy, K., İşçi, T. G., ve Erkuş, B. (2024). “Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13 (1), 335-348. <https://doi.org/10.7884/teke.1385561>

Ural, İ. (2007). *Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri (Bolu ili örneği)*. (Tez No. 214427) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri-Eskişehir ili örneği*. (Tez No. 229197) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uzun, K. (2023). “Öğretmenlik mesleğine kariyer basamakları uygulamasının getirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri”. A. Akbarov (Ed.), 8th International education and innovative sciences congress full texts book içinde (ss. 21-36). Adıyaman: IKSAD GLOBAL Publications.

Ünsal, P. (2014). *Kariyer Gelişim Kavramları ve Kariyer Danışmanlığı*. Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-605-133-772-2

- Wasiyem, W. (2022). “Implementation of teacher career development program in MAN 2 model medan”. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 11 (1) Februari 2022 P-ISSN: 2614-4018 DOI: [10.30868/ei.v11i01.2292](https://doi.org/10.30868/ei.v11i01.2292)
- Yeşil, R. (2020). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. R. Kıncal (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (6. Basım, s.51-80) içinde. Nobel Akademik. ISBN:978-605-133-512-4
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). “Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yıldırım A., ve Şimşek H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (12. Baskı) Seçkin Yayıncılık. ISBN: 978-975-02-6982-0
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. (çeviri: Prof. Dr. İlhan Günbayı). 3. Basımdan çeviri. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Zeyrek, A.O. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. (Tez No. 214384). [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK 1

ETİK KURUL İZİN BAŞVURU FORMU

T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU

BAŞVURU FORMU

Başvuru Tarihi	Protokol Numarası
.../.../20...	

(Etik Kurul Sekreteryası Tarafından Doldurulacaktır)

1. Araştırma Projesinin Başlığı: İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

2. Araştırma Projesinin Konusunun Temel Bilim Alanı: Temel Eğitim Anabilim Dalı- Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

3. Proje Yürütücüsünün / Tez ise Danışmanın:

Adı ve Soyadı: Bülent GÜVEN

Unvanı: Prof. Dr.

Çalıştığı Kurum: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Posta adresi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü E-413 No.lu Ofis Merkez/ÇANAKKALE

Telefonu:

E-Posta:

4. Varsa, proje yürütücüsü dışındaki eş yürütücü / yürütücülerin, araştırmacı / araştırmacıların, Tez ise Öğrencinin:

Adı ve Soyadı: Gülistan DUTLU AKBURAK

Unvanı: Öğretmen

Çalıştığı Kurum:

Posta adresi:

Sitesi No:

Telefonu:

E-Posta:

5. Araştırma Projesinin niteliği:

- a. Tez çalışması: Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yapılmakta olan yüksek lisans tez çalışmasıdır.

6. Tez çalışması ise:
- a. Düzeyi: i) Yüksek lisans
 - b. Yapıldığı Kurum: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
 - c. Tez Danışmanının İsmi: Prof. Dr. Bülent GÜVEN
 - d. Tezi Hazırlayan Öğrenci İsmi: Gülistan DUTLU AKBURAK
7. Araştırma Projesinin süresi ve dönemi (öngörülen başlangıç ve bitiş tarihleri):
21 Aralık 2022- 21 Ağustos 2023 dönemi olarak öngörülmektedir.
8. Başvurunun statüsü:
- a. Yeni başvuru
9. Araştırma Projesi için ÇOMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu dışında başka bir Etik Kurula başvurulup başvurulmadığı: Hayır
10. Araştırma Projesi için herhangi bir kuruma mali destek başvurusu yapıp yapılmayacağı: Hayır

Başvuruyu Yapan Proje Yürütücüsünün veya Tez Çalışması ise Tez Danışmanının;

Adı ve soyadı: Prof. Dr. Bülent GÜVEN

Tarih: 12.12.2022

İmza:

Varsa Proje Yürütücüsü Dışındaki eş yürütücü/yürütücülerin, araştırmacı/araştırmacıların veya Tez Çalışması ise Tezi Hazırlayan Öğrencinin:

Adı ve soyadı: Gülistan DUTLU AKBURAK

Tarih: 12.12.2022

İmza:

EK 2

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ VE GÖRÜŞME FORMU

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

Sizi Prof. Dr. Bülent GÜVEN tarafından yürütülen “İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı; ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin meslek kanununda belirtilen kariyer basamaklarına geçiş süreci, kariyer atlamada belirtilen yeterlikler ve kariyer yapılanmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada sizden tahminen 60-90 dk. ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 11 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Veriler ses ve video kaydı, fotoğraf, yazılı kayıtlar, telefon gibi araçlar ile izniniz dâhilinde kayıt altına alınacak olup bir bellekte saklanacak; deşifre sonrası silinerek imha edilecektir ve üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacaktır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

E-posta:

Tel.:

-
- ☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.
- ☐ Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu “İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasına gönüllü katılım sağlayan siz sınıf öğretmenlerimizin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda 9 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Sizlerden istenen yöneltile sorulara içtenlikle cevap vererek araştırmaya katkı sağlamanızdır. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından vereceğiniz cevaplarda objektif davranmanız son derece önemlidir. Bu süreçte kişisel bilgileriniz gizli tutulacak olup, elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaç doğrultusunda kullanılacak, asla üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

İlginiz ve katılımınız için teşekkür ederiz.

Gülizan ~~ÖZ~~UTLU AKBURAK

Prof. Dr. Bülent GÜVEN

1. Kişisel Bilgiler

1.1. Cinsiyet: E() K()

2. Demografik Sorular

2.1. Eğitim durumunuz: Önlisans() Lisans() Yüksek Lisans() Doktora ()

2.2. Sınıf öğretmeni olarak hizmet süreniz ne kadardır?

2.3. 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibariyle kaçınıcı sınıfları okutmaktasınız?

2.4. Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında gerçekleştirilen Uzman ya da Başöğretmenlik Sınavına girdiniz mi? Cevabınız evet ise sınava giriş amacınızı nasıl tanımlarsınız? Kariyer hedefi, mesleki gelişim, maddi kaygılar...

2.5. Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında sınavdan başarılı olmanız durumunda Ocak 2023 itibarıyla hangi kariyer düzeyinde unvana sahip olacaksınız?

Uzman Öğretmen ()

Başöğretmen ()

3. Görüşme Soruları

3.1. 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununu incelediniz mi? Kanunda yer alan temel bölümler hakkında bilginiz var mı?

3.1.1. Meslek kanunu içinde en çok dikkatinizi çeken bölüm hangisi olmuştur?

3.2. Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan düzenlemeyle birlikte yer alan kariyer basamakları kapsamında sizlere verilen Uzman öğretmenlik/Başöğretmenlik seminer programında sunulan içeriği nasıl değerlendiriyorsunuz?

3.2.1. Uzman öğretmenlik için 180; başöğretmenlik için 240 saat olan seminer programını süre bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

3.2.2. Seminer içeriklerinde sizi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen konular oldu mu? İçeriği yeterlikleri ve mesleki gelişiminize olan katkıları açısından nasıl değerlendirirsiniz?

3.2.3. Seminerin uzaktan eğitim yoluyla sunulması hakkında neler düşünüyorsunuz? Sunum görevi size verilse idi nasıl bir süreç planlardınız?

3.2.4. Sunulan seminer programında kullanılan materyalleri hazırlama görevi size verilmiş olsaydı neleri değiştirdiniz?

3.2.5. Sunulan eğitim seminerlerinde gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerini yeterli buldunuz mu?

3.3. ÖKBYS (Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı)'nın soru sayısı, soruların seminer konularıyla ilişkisi ve konu dağılımı açısından uyumunu nasıl değerlendirirsiniz?

- 3.4. Uzman öğretmenlik için 10 yıl, başöğretmenlik için 20 yıl kıdem şartı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 3.5. Almış olduğunuz program ve seminerler sonucunda girmiş olduğunuz sınav mesleki bilgi düzeyinizi ve becerilerinizi ne yönde etkiledi?
- 3.6. Sınav muafiyeti konusunda neler düşünüyorsunuz? Sizce kimler sınavdan muaf tutulmalı?
- 3.6.1. Muafiyet için alan sınırlamasının olmaması konusundaki görüşleriniz nelerdir?
- 3.6.2. Pedagojik formasyonun muafiyet sebebi olması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 3.7. Kariyer basamaklarında yükselmiş olan öğretmenlerin görev tanımı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 3.7.1. Uzman ve başöğretmenlerin eğitim sistemi içindeki yeri ve etkilerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- 3.8. Kariyer basamakları yapılanmasıyla öğretmenlerin mesleki motivasyon, iş doyum, mesleki bağlılıkları ve eğitim kalitesine olan etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 3.8.1. Kariyer basamakları yapılanmasının öğrencilerin akademik, sosyal gelişimleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 3.9. Sizler bu sistemin uygulayıcısı olsaydınız nasıl bir kariyer yapılanmasına giderdiniz? İşleyen sistemle arasındaki benzerlik ve farklılıklar neler olurdu?

EK 3

ETİK KURUL İZNİ



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2200312280
Konu : Başvuru İncelenmesi

30.12.2022

Sayın Gülistan DUTLU AKBURAK

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2022-YÖNP-1017 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 29.12.2022 tarih ve 23/31 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 31- Sorumlu yürütücülüğünü **Prof. Dr. Bülent GÜVEN**'in yaptığı ve proje araştırmacısı **Gülistan DUTLU AKBURAK** tarafından gerçekleştirilen “İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.