

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM FELSEFESİ PROGRAMI

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
GELİŞİMLERİNİN KARIYER BAĞLAMINDA
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

SİNAN BOZDOĞAN

ANKARA
ŞUBAT, 2024



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM FELSEFESİ PROGRAMI

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
GELİŞİMLERİNİN KARIYER BAĞLAMINDA
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

SİNAN BOZDOĞAN

DANIŞMANI: PROF. DR. MUSTAFA SEVER

ANKARA
ŞUBAT, 2024

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sinan BOZDOĞAN adlı öğrencinin hazırladığı “Türkiye’de Öğretmenlerin Meslekî Gelişimlerinin Kariyer Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı / Eğitim Felsefesi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Hasan UNDER	
Üye	Prof. Dr. Mustafa SEVER (Danışman)	
Üye	Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI	
Üye	Prof. Dr. Adnan BOYACI	
Üye	Doç. Dr. Cengiz ASLAN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 12/02/2024 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İktbal YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Sinan BOZDOĞAN

ÖZET

TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNİN KARIYER BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

BOZDOĞAN Sinan

Doktora Tezi, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa SEVER

Şubat, 2024, xiv + 293 Sayfa

Bu çalışmada, öğretmen statüsü, öğretmenlerin Meslekî gelişimi ve eğitimde uzmanlık olmak üzere üç ana alanda öğretmen kariyer yapısı araştırılmıştır. Öğretmen kariyer yapıları içerisinde çok seviyeli kariyer modeli olan Öğretmen Kariyer Basamakları uygulaması, faydalı, gerekli ve önemli bir gelişme olarak kabul görmüş olmakla birlikte; uygulamaya yönelik birçok açıdan beklentiler ve eleştiriler bulunmaktadır. Üst politika belgeleri ve alan araştırmaları, öğretmenlerin statülerini yükseltmeyi hedefleyen öğretmen kariyer yapısında çalışmalarının devam edeceğini göstermektedir.

Bu araştırmada karma yöntem uygulanarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçları yoluyla öğretmenlerin Meslekî gelişim, uzmanlaşma ve kariyer basamak sistemi gibi konularda görüşleri araştırılmış; iki yöntem birleştirilerek “Yakınsayan Paralel Desen” yöntemiyle (Creswell, 2017) bulgular birleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlik Meslekî gelişimi, eğitimde uzmanlaşma ve öğretmen statüsünü yükselten bir kariyer modelinin bileşenleri ve alt unsurları bu araştırmanın temelini oluşturmuştur. Buna göre, öğretmen kariyer sistemi için Meslekî gelişim bileşenleri olarak, öğretmen meslek standartları veya yeterlilikler çerçevesinde hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim, motivasyon, danışmanlık-mentorluk, izleme-değerlendirme faaliyetleri ile kurumsal ve finansal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen kariyer basamakları, eğitimde kariyer, eğitimde uzmanlaşma, sürekli Meslekî gelişim, öğretmenlikte kariyer.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF CAREER IN TURKIYE

BOZDOĞAN, Sinan

Dissertation, The Cultural Foundations of Education

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa SEVER

February, 2024, xiv + 293 pages

In this study, teacher career structure was investigated in three main areas: teacher status, professional development of teachers and specialization in education. Although the implementations of Teacher Career ladders, which is a multi-level career model within teacher career structures, has been accepted as a useful, necessary and important development; there are expectations and criticisms regarding the practice in many aspects. Top policy documents and field researches show that the studies will continue in the teacher career structure that aims to raise the status of teachers.

In this research Mixed Methods Research was conducted and teachers' opinions on issues such as professional development, expertise and career ladder system were investigated through both quantitative and qualitative data collection tools; By combining the two methods, the findings were combined and interpreted in accordance with the "Convergent Parallel Design" (Creswell, 2017).

The components and sub-elements of teaching professional development, specialization in education and a career model that cause to increase on status of teachers have formed the basis of this research. Accordingly, it has been concluded that pre-service training, in-service training, motivation, consultancy-mentoring, monitoring-evaluation activities and institutional and financial support mechanisms should be strengthened within the framework of teacher professional standards or qualifications as professional development components for the teacher career system.

Keywords: Teacher career stages, career in education, specialization in education, continuing professional development, career in teaching.

ÖNSÖZ

Son dönemlerde eğitimin en önemli aktörü olan öğretmenler ile ilgili eğitim politikaları özellikle kariyer gelişimlerine odaklanarak yeni stratejiler oluşturmaya başlamıştır. Bu süreçte, Türkiye’de öğretmen kariyer başmakları uygulaması yürürlüğe konularak, öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği haline getirilmesi hedeflenmektedir. Bu alanda çalışmaların devam edeceği öngörülmektedir. 2024-2028 yıllarını kapsayan Onikinci Kalkınma Planında öğretmenlerin Meslekî statülerini güçlendirecek, Meslekî gelişimlerine katkı sağlayacak, birimler, bireyler ve kurumlar işbirliği temelinde ihtiyaç duyulan alanlara göre öğretmen kariyer ve Meslekî gelişim aşamalarının yeniden yapılandırılacağına yönelik hedefler belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğretmenler için kariyer modelleri, teori ve uygulama olarak, eğitim ve bilim uzmanı olan öğretmenler için kariyer geliştirmenin bileşenleri çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler eğitim sektörünün her alanında ve biriminde çok çeşitli rol ve sorumluluklar üstlenmekte; eğitim teşkilatı içindeki her makam veya pozisyonlarda kendilerini göstermektedirler. Başarının ve performansın teşvik edilmesinde önemli bir fonksiyon olan kariyer planlama ve kariyer geliştirme perspektifinde öğretmen yetiştirmenin yeniden şekillenmesi sürecinde bu tezin küçük de olsa bir katkı sağlamasını gönülden temenni ederim.

Bir öğretmen ve eğitim uzmanı olarak, Meslekî hayatım açısından bu tez konusu alanın, özellikle benim için ayrı bir önemi vardır. Tez fikrinin oluşmasından başlayarak tüm araştırma sürecinde sürekli beni destekleyen Sayın Prof. Dr. Mustafa SEVER hocama, felsefi yaklaşımları ve engin görüşleri ile desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Hasan UNDER hocama, entelektüel bir bakış açısı ve tezimin olgunlaşmasına büyük katkı sağlayan Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI hocama şükranlarımı sunar, kendilerinden ders almanın benim için onur olduğunu ifade etmek isterim. Bu araştırma aşamasında tezimin tamamlanmasına büyük katkı sağlayan; öğretmen eğitimi ve kariyer sistemlerinde felsefi duruşuyla desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Volkan Hasan KAYA hocama; hassaslığı, ilkeleri ve etik bir disiplinde katkı sağlayan Dr. Sevgi ERNAS hocama, motivasyonumun düştüğü her bir anda bana ışık tutan Dr. Taner AŞÇI hocama çok teşekkür eder, saygılarımı arz ederim. Ayrıca, bana inancını kaybetmeyen eşime, akademik çalışmaları birlikte yürüttüğümüz kızıma ve tüm aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR/SİMGELER	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem	4
Öğretmenliğin Meslekî Statüsü	6
Öğretmenlikte Meslekî Gelişim	11
Hizmet Öncesi Eğitim	14
Hizmet İçi Eğitim	16
Eğitimde Uzmanlaşma	19
Amaç	29
Önem	31
Meslekî Yeterlilik Açısından Kariyer Gelişim	33
Meslekî Gelişim ve Uzmanlaşma Açısından Kariyer Gelişim	35
Uluslararası Uygulamalar Bakımından Kariyer Gelişim	36
İstihdam, Çalışma Usulleri ve Kamu Hizmeti Açısından Kariyer Gelişim	37
Sayıtlar	39
Sınırlılıklar	40
Tanımlar	40
BÖLÜM 2	45
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	45
Kariyer Kavramı	45
Kariyer Rehberliği	48
Kariyer Yönetimi	51
Bireysel Kariyer	52
Örgütsel Kariyer	53
Kariyer Yaklaşımları	54
Kariyer Modelleri	56
Eğitimde Öğretmenlik Kariyeri	57
Türkiye’de Öğretmen Kariyer Çalışmaları	61

Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması	61
Birinci Faz Öğretmen Kariyer Basamakları	62
İkinci Faz Öğretmen Kariyer Basamakları.....	65
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	68
Dünyada Öğretmen Kariyer Sistemleri ve Girişimleri	72
Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Kariyer Yapıları	76
Çok Seviyeli Kariyer Yapısı (Multi-Level Career Structure).	77
Çok Seviyeli Kariyerde Maaş Artışı veya Terfi Şartları	78
Düz Kariyer Yapısı (Single Level Career Structure).	81
Öğretmen Kariyer Çerçevesi	83
AB Ülkelerinde Öğretmen İstihdam Türleri	85
AB Ülkelerinde Sürekli Meslekî Gelişim (SMG).	87
Dünyada Öğretmen Kariyerleri.....	90
Kariyer Yapıları İçin Eleştiriler.....	91
Bazı Ülkelerdeki Öğretmen Kariyer Modelleri.....	91
Avustralya'da Öğretmen Kariyer Sistemi	92
Kanada'da Öğretmen Kariyer Sistemi.....	93
Estonya'da Öğretmen Kariyer Sistemi	96
Singapur'da Öğretmen Kariyer Sistemi.....	98
Meksika'da Öğretmen Kariyer Sistemi.	101
Litvanya'da Öğretmen Kariyer Sistemi.....	103
ABD New York Eyaleti'nde Öğretmen Kariyer Sistemi	105
Güney Afrika'da Öğretmen Kariyer Sistemi	107
İskoçya'da Öğretmen Kariyer Sistemi.....	109
Tayland'da Öğretmen Kariyer Sistemi.	111
Peru'da Öğretmen Kariyer Sistemi.....	112
Almanya Öğretmen Kariyer Sistemi	113
İngiltere'de Öğretmen Kariyer Yapısı	115
BÖLÜM 3.....	119
YÖNTEM.....	119
Araştırmanın Modeli.....	119
Evren-Örneklem, Çalışma Grubu ve Katılımcılar	121
Verilerin Toplanması	122
Nicel Verilerin Toplanması.....	122
Nitel Verilerin Toplanması	125
Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	128
Verilerin Çözümlemesi	130
Nitel Verilerin Çözümlemesi.	131
Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	132

BÖLÜM 4.....	137
BULGULAR VE YORUMLAR	137
Nicel Araştırma Bulguları.....	137
Birinci Alana Yönelik Bulgular	137
Görev ve Pozisyonların Meslekî Gelişime Katkı Derecesi	137
İkinci Alana Yönelik Bulgular	141
Sorumluluk ve Rollerin Meslekî Gelişime Katkı Derecesi	141
Üçüncü Alana Yönelik Bulgular	145
Okulda İhtiyaç Duyulan İnsan Kaynakları	145
Dördüncü alana Yönelik Bulgular	148
Meslekî Gelişim, Uzmanlaşma ve Kariyer Gelişimine Yönelik Görüşler	148
Beşinci Alana Yönelik Bulgular	153
Kariyer, Meslekî Gelişim ve Motivasyona İlişkin Yargılar	153
Nitel Araştırma Bulguları	158
Araştırma Problemine Yönelik Bulgular	164
Öğretmenlik Mesleği Statüsüne Yönelik Bulgular	164
Öğretmenlik Meslekî Gelişime Yönelik Bulgular	170
Sürekli Meslekî Gelişim	171
Hizmet Öncesi Eğitim	178
Hizmet İçi Eğitim	180
Meslekî Gelişim Desteği	184
Motivasyon	192
İzleme ve Değerlendirme	197
Eğitimde Uzmanlık Alanına Yönelik Bulgular	200
Eğitimde Kariyer Teması	213
Öğretmenler İçin Kariyer Algısı.....	214
Kariyer Model Önerisi	216
Öğretmen Kariyer Basamaklarına Yönelik Görüşler	220
Öğretmenler İçin Kariyer Modeli İhtiyacı	220
Öğretmen Kariyer Basamaklarının Meslekî Gelişime Etkisi	221
Öğretmen Kariyer Basamaklarına Yönelik Endişeler	223
BÖLÜM 5.....	225
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	225
Öğretmen Statüsü Sorununa Yönelik Sonuçlar	226
Öğretmen Meslekî Gelişim Sorununa Yönelik Sonuçlar	231
Eğitimde Uzmanlaşma Sorununa Yönelik Sonuçlar.....	236
Öğretmenlikte Uzmanlaşma veya Meslekî Uzmanlık	238
Yatay Kariyer Olarak Uzmanlaşma ve İhtisaslaşma.....	241
Öneriler	246
Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Kariyer Tanımı	246

Yatay ve Dikey Kariyer Yollarının Tanımlanması	247
Öğretmen Kariyer Basamaklarının İyileştirilmesi	248
Çeşitli Uzmanlık Alanlarının Tanımlanması	249
Dikey Kariyer Olarak Okul Yönetim ve Diğer Üst Yönetim.....	250
Sürekli Meslekî Gelişim.....	251
Akademik İşbirliği ve Lisans Sonrası Eğitimler	252
Danışmanlık-Mentorluk Uygulaması.....	254
Kalite Güvence Çerçevesinde İzleme ve Değerlendirme.....	255
Akreditasyon Temelli Lider Öğretmen Profili	257
Kariyer Statüsüne Göre Yetkinlik ve Yeterlilik Tanımları	258
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	259
KAYNAKLAR	261
EKLER	281
EK 1. Etik Kurul Onayı	282
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	283
EK 3. Öğretmenlerin Kariyer ve Meslekî Gelişim Alanlarının Belirlenmesi Anketi.....	284
EK 4. Eğitimde Roller, Sorumluluklar ve Uzmanlıklar Çerçevesinde Öğretmenlik Meslekî Kariyerleri Görüşme Formu.....	290
BENZERLİK BİLDİRİMİ	292
ÖZGEÇMİŞ.....	293

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. XI. Millî Eğitm Şurasında Belirlenen Eğitimde Uzmanlık Alanları ve Unvanları	24
Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	70
Tablo 3. Çok Seviyeli Kariyer Yapısı Bulunan Ülkelerdeki Kariyer Basamakları	79
Tablo 4. Düz Kariyer Yapısındaki Görevlere Göre Ücret Durumları.....	82
Tablo 5. Öğretmenlerin İşe Alım Yöntemleri	86
Tablo 6. İngiliz Eğitim Sisteminde Liderlik Rollerini.....	117
Tablo 7. Nitel Araştırma Katılımcı Profili.....	126
Tablo 8. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Bilgileri ve Dağılımları	133
Tablo 9. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Grupları Bilgileri	133
Tablo 10. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekî Kıdem Bilgileri	134
Tablo 11. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Kademesi Bilgileri.....	134
Tablo 12. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekî Statü Bilgileri	135
Tablo 13. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Bilgileri	135
Tablo 14. Görev ve Pozisyonların Meslekî Gelişime Katkı Derecesi	138
Tablo 15. Sorumluluk ve Rollerinin Meslekî Gelişime Katkı Derecesi	142
Tablo 16. Okulda İhtiyaç Duyulan İnsan Kaynakları.....	146
Tablo 17. Meslekî Gelişim, Uzmanlaşma ve Kariyer Gelişimine Yönelik Görüşler ...	149
Tablo 18. Kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin görüşleri.....	154
Tablo 19. Öğretmen Meslekî (Profesyonel) Gelişim Teması Kategorileri	178

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Kariyer Geliştirme	52
Şekil 2. Öğretmen Yeterlikleri Kullanım Alanları	70
Şekil 3. Avrupa Ülkelerinde Öğretmen Kariyer Yapıları.....	77
Şekil 4. Öğretmen Kariyerleri Çerçevesi.....	84
Şekil 5. Avrupa Ülkelerinde Sürekli Meslekî Gelişim	88
Şekil 6. AB Ülkelerinde Öğretim Dışında Öğretmenlerin Üstlendikleri Roller.....	89
Şekil 7. Avustralya Öğretmen Kariyer Modeli.....	93
Şekil 8. Estonya Öğretmen Kariyer Modeli	97
Şekil 9. Singapur Öğretmen Kariyer Yapısı (The National Center on Education and the Economy)	100
Şekil 10. Meksika’da Eğitim Gruplara Göre Kariyer Merdiveni	102
Şekil 11. Meksika’da Öğretmen Kariyer Modeli	103
Şekil 12. Litvanya’da Öğretmen Kariyer Modeli.....	104
Şekil 13. Güney Afrika Öğretmen Kariyer Modeli	108
Şekil 14. İskoçya’da Öğretmen Kariyer Modeli.....	110
Şekil 15. Tayland’da Öğretmen Kariyer Sistemi.....	111
Şekil 16. Peru’da Öğretmen Kariyer Sistemi.	112
Şekil 17. Almanya Öğretmen Kariyer Sistemi	114
Şekil 18. İngiltere Öğretmen Kariyer Sistemi	116
Şekil 19. Yakınsayan Paralel Desen.....	120
Şekil 20. Nitel Araştırma Temeleri ve Kategoriler.....	160
Şekil 21. Öğretmen Meslekî (Profesyonel) Gelişim Teması	161
Şekil 22. Öğretmen Profili Teması	162
Şekil 23. Eğitimde Kariyer Teması	163
Şekil 24. Eğitimde Kariyer Model Önerisi	258

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Grafik 1. Meslekî Gelişime Katkı Derecesi En Yüksek Görevler ve Pozisyonlar	140
Grafik 2. Meslekî Gelişime Katkı Derecesi En Yüksek Görevler ve Pozisyonlar	141
Grafik 3. Meslekî Gelişime Katkı Derecesi En Yüksek Sorumluluk ve Roller	144
Grafik 4. Meslekî Gelişime Katkı Derecesi En Düşük Sorumluluk ve Roller	144
Grafik 5. Okul İhtiyaç Duyulan En Yüksek İnsan Kaynakları.....	147
Grafik 6. Okul İhtiyaç Duyulan En Düşük İnsan Kaynakları.....	148
Grafik 7. Meslekî Gelişim, Uzmanlaşma ve Kariyere Gelişimine Yönelik Çalışmalar	151
Grafik 8. Kariyer, Meslekî Gelişim ve Motivasyona İlişkin Yargılar	157
Grafik 9. Öğretmen Meslekî (Profesyonel) Gelişim Teması,.....	161
Grafik 10. Öğretmen Profili Teması.....	162
Grafik 11. Eğitimde Kariyer Teması	163
Grafik 12. Madde 5.5'e Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	166
Grafik 13. Madde 4.4'e Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	181
Grafik 14. Madde 1.8'e Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	181
Grafik 15. Madde 4.8, 4.7 ve 4.6 nolu Yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları	190
Grafik 16. Madde 5.2 ve 5.15 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	191
Grafik 17. Madde 5.20 ve 5.19 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları	195
Grafik 18. Madde 5.16 ve 5.17 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	196
Grafik 19. Madde 5.16 ve 5.18 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	200
Grafik 20. Madde 3.10 ve 3.11 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	210
Grafik 21. Madde 3.20 ve 3.22 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	210
Grafik 22. Madde 4.2 ve 4.10 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	211
Grafik 23. Madde 5.1 ve 5.3 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	212
Grafik 24. Madde 4.9 ve 4.10 nolu yargıya Öğretmenlerin Katılım Oranı	213
Grafik 25. Madde 5.5 ve 5.8 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	215
Grafik 26. Madde 5.6 ve 5.10 nolu Yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	219
Grafik 27. Madde 4.11 nolu Yargıya Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	219
Grafik 28. Madde 5.14 ve 5.17 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	220
Grafik 29. Madde 4.1 nolu Yargıya Öğretmenlerin Katılım Oranları.....	221

KISALTMALAR/SİMGELER

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
APA	American Psychological Association
APK	Araştırma Planlama Koordinasyon (Uzmanı)
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
BM	Birleşmiş Milletler
CEDEFOP	Avrupa Meslekî Eğitim ve Öğretimi Geliştirme Merkezi
DMK	Devlet Memurlar Kanunu
EC	European Comission - Avrupa Komisyonu
EFT	Avrupa Eğitim Vakfı, European Training Foundation
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İşletim Sistemleri
OECD	Ekonomik ve Kalkınma İşbirliği Teşkilatı
ÖMY	Öğretmen Meslekî Yeterlilikleri
ÖKB	Öğretmen Kariyer Basamakları
RAM	Rehberlik ve araştırma merkezi
RG	Resmi Gazete
TDK	Türk Dil Kurumu
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
WB	Dünya Bankası, World Bank
N	Sayı
̄	Ortalama Değer

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Eğitim, öğretmenler sayesinde var olan bir sistemdir. Öğretmenler, öğrencileri sadece bir üst öğrenime hazırlamakla kalmaz; onların yeteneklerini, becerilerini ve eğilimlerini ortaya çıkararak, yol gösterir ve hayata hazırlarlar. Öğretmenler, bir rol model olarak öğrenciler ve çocuklar üzerinde bir sorumluluk üstlenirler. Bu açıdan öğretmenler, devamlı olarak desteğe, motivasyona ve Meslekî gelişime ihtiyaç duymaktadır. Her meslek ve iş kolunda olduğu gibi, Sürekli Meslekî Gelişim (SMG) olarak ifade edilen bir yaklaşımla, öğretmenlikte de gelişime açık bir kariyer anlayışına ihtiyaç vardır.

Geçmişten günümüze kadar öğretmenlerin yetiştirilmesi, meslekî yeterlilikleri, alan yetkinlikleri, branşlaşması, görevlendirme usulleri ve öğretmen nitelikleri üzerinde birçok önemli çalışmalar yürütülmüştür. Bu bakımdan Türkiye öğretmen eğitimi ve Meslekî gelişimi alanında oldukça köklü bir geçmiş tecrübeye sahip bir ülkedir. Eğitim sistemlerinde yaşanan gelişmeler, öğretmenlik mesleğinin profesyonel gelişimi, endüstriyel, teknolojik ve kültürel değişimler nedeniyle öğretmen eğitimi ve istihdam politikalarında da zaman zaman bazı önemli değişimler olmuştur. Örneğin, cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen okulları, eğitim enstitüleri gibi kurumlarla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) kendi öğretmenlerini yetiştirirken, 1982 yıllardan itibaren öğretmen yüksek okulları eğitim fakültesine dönüştürülerek, öğretmenler lisans düzeyinde yükseköğretim kurumları tarafından yetiştirilmeye başlanmıştır (Gökkyer ve Özer, 2015). Zamanla bu durum yükseköğretim kurumları ile MEB arasında istihdam eden ve yetiştiren şeklinde bir ayrım oluşmasına neden olmuştur. Eğitim sisteminden sorumlu MEB, öğretmen eğitimi bağlamında, öğretmenlerin temel yeterliliklerinin kazandırılması olan başlangıç eğitimleri sorumluluğunu yükseköğretime bırakmış olmakla birlikte, yükseköğretimde yetişen öğretmenlerin işvereni olmuştur.

Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapmak isteyenler için en öncelikli istihdam alanı devlet okullarıdır. Bu bakımdan MEB, öğretmenlik mesleğinin gelişimi, statüsü ve öğretmen yetiştirme sürecinde en önemli otoriterdir. Son zamanlarda öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlik mesleğinde yeni bir yaklaşım ortaya

konulmaktadır. Öğretmenlik mesleği için örgütsel bir kariyer geliştirme modeli uygulanmaktadır. Eğitim sisteminden faydalanan tüm kesimleri ilgilendiren bu yaklaşımın özellikle öğretmenler tarafından doğru anlaşılması ve bu yaklaşımla uyumları gerekmektedir.

Öğretmenlik, toplum nezdinde oldukça saygı gören bir meslek olmasına rağmen, gerek istihdam politikaları, gerek Meslekî gelişim süreçleri ve gerekse çalışma alanları gereği çok boyutlu meslektir. Branşları itibariyle bir bilim insanı olan öğretmenlerin, eğitim sisteminde sadece öğretmen statüsünde çalışmadığı, okul müdürü, müdür yardımcısı, eğitim müfettişi gibi çok farklı pozisyon ve görevlerde yer aldığı bilinmektedir. Öğretmenlerin eğitimin her alanında sorumluluk ve grev alması doğal ve beklenen bir durumdur ancak bu görev ve pozisyonların öğretim işinden ayrı bir meslek olarak algılanması, öğretmenlik mesleği veya kariyeri bakımından kavramsal bir sorundur. Bunun yanında, öğretmenlik işini yapan ancak farklı unvan, istihdam ve statü tanımında çalışan eğitim personelleri bulunmaktadır. Örneğin okullarda veya halk eğitim merkezleri gibi diğer eğitim kurumlarında usta öğretici, uzman eğitici, ücretli öğretmen, gibi öğretim fonksiyonunu tanımlayan rol, görev, pozisyon ve sorumluluklar bulunmaktadır. Bu durum eğitim personeli olan okul müdürleri de dahil tüm öğretmenlerin ve öğretim işi ile meşgul olanların çeşitli düzeyde istihdam, Meslekî gelişim, kariyer ve statü sorunları olduğunu göstermektedir.

Ülke kalkınmasında önemli bir paya sahip olduğu görülen öğretmenlerin temel görevi, her bireyin gereksinimlerini dikkate alarak; ulusal ve evrensel değerleri benimseyen, sorunlara çözüm üreten, müfredatlarda belirlenen amaçları, kazanımları, davranışları ve deneyimleri edinen, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmektir (MEB, 2005). Bu bağlamda, öğretmenin çalışma standartları, görevlendirilme şekilleri, öğretmenlik alan yeterlilikleri ülkenin kalkınması ve eğitimin şekillenmesi bakımından öncelikli bir husustur (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin Meslekî ilerlemeleri ele alındığında, eğitim sisteminde yönetim kademelerinde edinilen idari pozisyonlar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bilimsel ve akademik bir meslek olan öğretmenlik için çeşitli uzmanlık alanları da bir profesyonel kariyer alanı kabul edilebilir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkeleri içerisinde en genç öğretmen nüfusuna sahip olan ülke Türkiye'dir (MEB, 2017b). Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre toplam öğretmen sayısı bir milyona yaklaşmıştır (MEB, 2023). Bunların dışında özel okullar ve özel öğretim kurumlarında çeşitli unvan, pozisyon ve rollerde çalışan öğretmenlerde düşünüldüğünde, Türkiye'de kamu kurumlarında çalışan kesimin

en büyük çoğunluğunun eğitim sektöründe olduğu görülmektedir. Bu büyüklükte genç dinamik insan kaynağına sahip eğitim teşkilatı için sürdürülebilir bir istihdam rejimi ile birlikte etkin bir eğitim kariyer sistemi gerekmektedir.

Öğretmenlerin Meslekî gelişim ve kariyer sorununa çözüm amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca 2015 yılında “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” yürürlüğe konulmuş; uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik şeklinde pozisyonlar tanımlanarak eğitimde bir seviyede Meslekî uzmanlaşma getirilmek istenmiştir (MEB, 2015a). Bu girişim, öncelikle öğretmen mesleği için kariyer algısı olmak üzere etkin bir model kurulmasına yönelik önemli bir adımdır ancak söz konusu uygulama 2008 tarihli Anayasa Mahkemesinin 2004/83 Esas ve 2008/107 Karar sayısı ile kanunun uygulama usullerine ilişkin bazı maddelerinin kaldırılması sonucu öğretmen kariyer basamakları uygulaması bir süre askıya alınmıştır.

Öğretmen kariyer yapısına yönelik son yıllardaki eğitim politikaları ve stratejik planları değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik kariyer yapılarının kurulması yönünde hedefler ortaya konulduğu görülmektedir. Örneğin MEB tarafından yayınlan 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesinde; “*Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek*” amacı altında belirlenen hedeflerden birisi “*kariyer ve ödüllendirme sistemi geliştirmek*” olduğu görülmektedir. (MEB, 2017b; MEB, 2019). Benzer şekilde, On Birinci Kalkınma Planında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve Meslekî gelişimleri artırılması, “*Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü güçlendirilmesi, liyakat temelli kariyer sistemi hayata geçirilmesi, yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde Meslekî uzmanlık ve gelişim programları açılması...*” hedefi açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir.

Bu politikalar çerçevesinde öğretmenler için bir kariyer modeli olan kariyer basamakları uygulaması yeniden gündeme gelmiştir. 14.02.2022 tarih ve 31750 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe konulan Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmen kariyer basamakları uygulaması yeniden başlatılmıştır. Öğretmenler için kariyer yollarının tanımlanması her ne kadar meslek kanunu ile yapılmış olsa da, kariyer yapısının beklentileri karşılaması ve sürekli Meslekî gelişimin sağlanması konusundaki tartışmaları yeniden gündeme getirmiştir. MEB’e ait stratejik ve diğer politik belgelerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlik mesleğine yönelik algılar ve mesleğin statüsünün yükseltilmesi gibi amaçlarla ortaya konulan kariyer geliştirme ve kariyer yönetim çalışması, istenen hedefleri gerçekleştirmesi beklenirken; öğretmenlik, Meslekî gelişim

sorunu, eğitimde veya öğretmenlikte uzmanlaşma, öğretmenlerin istihdamı ile birlikte statü sorunu araştırma konusu haline gelmiştir.

Problem

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bir devlet organı olarak en fazla öğretmen istihdam eden kurumdur. Genel olarak, bir işveren hazır yetişmiş bir insan kaynağını alarak ve Meslekî yetkinliklerini geliştirerek işi gerçekleştirirken, azami derecede verimi ve faydayı hedeflemek üzere istihdam mekanizması veya insan kaynağı sistemini kurar ancak temel bir hak olan ve aynı zamanda millî bir misyonu ifade eden eğitim, devletler için sadece bir verim ve fayda gözetilecek bir alan değil; doğrudan kamu hizmet üretilen bir sistemdir. Öyle ki tüm eğitim sisteminde öğretmene sadece insan kaynağı olarak bakılamaz. Öğretmenler sayesinde eğitim öğretim hizmetinin kalitesi, hatta erişimi ve kapasitesi ölçülebilir. Eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğinin artırılması için öğretmen görevlendirme, yetiştirme ve profesyonel (Meslekî) gelişim konusu bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir (Akyüz, 2014).

Eğitimde her zaman öncelik öğretmenlik mesleği olmuş, eğitim yönetimi ve idari görevlerde dâhil eğitimde tüm özel ihtisas gerektiren alanlarda öğretmenlere geçiş ve kariyer hakkı tanınmıştır. Bu bakımdan eğitim sistemi içerisindeki öğretmenlik dışındaki diğer tüm görevler (pozisyonlar) farklı bir alan ve kapsam olarak kabul edilse bile, kariyer çerçevesinde bu statüleri “öğretmen” kimliği altında değerlendirmek doğru bir yaklaşım olacaktır. Eğitimde öğretim işi sadece “öğretmen” tanımı dışında, çeşitli yaygın ve Meslekî eğitim kurumlarında “usta öğretici”, “uzman eğitici” ve “eğitim personeli” gibi mevzuat kapsamında farklı kadro ve unvanlarla eğitimcilerde istihdam edilmektedir. Bu bakımdan öğretmen kavramı tüm bu unvan ve kadroları da kapsamaktadır.

Eğitim sistemi içerisinde en temel sorun alanlarından birisi öğretmenlerin yetiştirilmesi, görevlendirilmesi ve Meslekî gelişimlerinin sağlanmasıdır. Birçok üst politika belgelerin ve stratejik dokümanların öncelikli konulardan birisi olarak öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin Meslekî gelişimi ele alınmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri, bilim insanları ve ilgili diğer kuruluşların temsilcilerinin katılımları ile eğitim sisteminin çeşitli sorunlarının tartışıldığı ve çözüm önerilerinin geliştirildiği Millî Eğitim Şuraları arasındaki 9., 10., 11., 14., 15., 16., 17., 18., 19. ve 20. kararlarında öğretmenlerin Meslekî gelişimlerine yönelik hedefler belirlenmiştir (Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2015).

Örneğin XX. Millî Eğitim Şura Kararları arasında “Öğretmen Yetiştirmenin İyileştirilmesi”, “Öğretmenlerin Meslekî Gelişiminin Desteklenmesi” ve “Öğretmenliğin Statüsünün Artırılması” başlıklarında kararlar bulunmaktadır (MEB, 2021). Bu bakımdan şura kararlarında öğretmen yetiştirme, öğretmen Meslekî gelişimi, uzmanlaşma ve öğretmenlik mesleği statüsü gibi alanlarda sık sık ve özel olarak odaklandığı, bu alandaki sorunların çözümüne öncelik verdiği görülmektedir.

Eğitim genel yönetim sorunları açısından insan kaynağı eksikliği öncelikli bir konudur. Başta öğretmenler olmak üzere eğitim sistemi içerisinde öğretmen eksikliğinin giderilmesinin yanında, etkin bir insan kaynağı yönetimi sağlamak için çeşitli kariyer modeli geliştirilmesi önerileri bazı uluslararası kaynaklarda vurgulanmaktadır (Eurydice, 2018; OECD, 2019). Aynı zamanda, öğretmenlerin Meslekî gelişimlerini sağlayacak ve eğitim sisteminde önemli katkı sağlayacak şekilde öğretmenler için kariyer gelişim sistemi kurulması da başta Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) olmak üzere olmak birçok raporda şiddetle önerilmektedir (ILO, 2012). Eğitim kalitesinin artırılması, bireylerin eğitimden beklentilerinin karşılanması, eğitim sistemindeki birçok sorunların çözülmesi ve toplumsal kalkınmanın sağlanması bakımından yeni bir anlayışla eğitimde kariyer yaklaşımının oluşturulması gerekmektedir.

Öğretmenlerin başlıca görevi, ulusal ve evrensel değerler çerçevesinde, her öğrencinin gereksinimlerini dikkate alarak; öğretim programlarında belirlenen amaçları, kazanımları, davranışları ve deneyimleri edinen, hayatın farklı alanlarında karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilen, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirilmesi yoluyla ülke kalkınmasına katkı sağlamaktır (MEB, 2005). Dünyada OECD verilerine göre en genç öğretmen nüfusuna sahip ülke olan Türkiye’de öğretmenlik eğitim politikaları açısından öncelikli bir alandır (MEB, 2017b).

Kamu hizmeti alanında sayıları bir milyondan fazla olan öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdamı ve Meslekî gelişimleri, eğitim kalitesi bakımından son derece öncelikli bir konudur. Toplumsal ve ekonomik gelişmelere rağmen öğretmenlik mesleğinin statüsünde ve kalitesinde bir düşüş gözlemlenmektedir (Özdemir, Doğan ve Demirkol, 2022). Oldukça genç ve dinamik insan kaynağına sahip Türk eğitim sistemi için öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi, sürekli Meslekî gelişimi ile uzmanlaşmayı destekleyici sürdürülebilir bir istihdam ve kariyer rejimine ihtiyaç duyulmaktadır (İlhan, 2020). Bu bakımdan, öğretmenin çalışma şartları, görevlendirilme usulleri, meslek standartları ve öğretmenlik alan yetkinlikleri Türkiye millî eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından öncelikli bir alandır (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenlere yönelik sürdürülebilir bir kariyer sistemi geliştirilmesi amacına yönelik öğretmen yetiştirme süreçlerinden başlanarak, öğretmenin Meslekî gelişimi ve meslekte ilerleme yollarını dikkate alan bütüncül ve kapsamlı bir kariyer modeli gerekmektedir. Bu araştırmada öğretmenlik Meslekî statüsü, Meslekî gelişimi ve eğitimde uzmanlaşma alanları üzerine odaklanılarak, öğretmenlik mesleği çerçevesinde kariyer, gelişim, unsur ve faktörlerine odaklanılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin gelişimi, eğitimde uzmanlık ve kariyer temelinde araştırma konusu, üç temel problem alanı olarak; “öğretmenin Meslekî statüsü”, “öğretmenin Meslekî gelişimi”, ve “eğitimde uzmanlaşma” bileşenleri bu araştırma kariyer perspektifinde değerlendirilmiştir. Buna göre eğitimde kariyer çerçevesinde özellikle öğretmenler ile ilgili üç temel sorun alanı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi “öğretmenliğin Meslekî statüsü”, diğeri “öğretmenlikte Meslekî gelişim”, üçüncüsü ise “eğitimde uzmanlaşma” sorun alanıdır.

Öğretmenliğin Meslekî Statüsü

Dünyada öğretmenlik mesleği özellikle Fransız İhtilali’nden sonra profesyonel bir meslek haline gelmiştir (Öztürk, 2001). Ülkemizde de öğretmenlik mesleği Osmanlı Devleti’nde yapılan ilk yasal düzenlemelerde de yerini almıştır. Öğretmene en fazla değer veren toplumların başında Türk milleti gelmektedir. Bunun bir göstergesi olarak; öğretmenlik, Türkiye’de 13 Mart 1924 tarih ve 439 sayılı Kanun ile bir meslek olarak tanınmış ve eğitim sisteminde öğretmenlik mesleği merkeze alınmıştır. Bu durumun bir göstergesi olarak, 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanunun 12. maddesinde ifade edilen "*Maarif hizmetinde asıl olan muallimlik*." hükmü ile öğretmenlik mesleğinin eğitim sistemindeki statüsü vurgulamaktadır (Demirel, 2022). Bu kanun ile sonraki yıllarda öğretmenler, eğitim sistemi içerisinde merkezi bir konumda yer almıştır. Eğitimin alanında yönetim, denetim ve eğitim sisteminde üst düzey makam ve görevlere öğretmen olan kişilerde atama yapılarak bu pozisyonlara geçişler sağlanmıştır. Müfettişler, ilçe veya il millî eğitim müdürleri ya da MEB tarafından çeşitli idari pozisyonlarda bile, alınacak yöneticinin öğretmenlerden seçilmesi eğitim alanında asıl olan işin öğretmenlik üzerinden geçtiğini pekiştiren göstergelerdendir. Öğretmenlik mesleği sadece sınıf içi bir öğretim etkinliğinden çok yönetim ve denetimi de kapsayan tüm eğitim sisteminde esas olan bir profesyonel alandır.

Son yıllarda öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak düşük statü algısı oluşmaya başladığını göstermektedir. Örneğin, Ulutaş (2017) tarafından Mersin’de yapılan bir araştırmaya göre, araştırmaya katılanların %87’sinin öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşük olduğunu belirtmiştir. Öte yandan düşük statü algısı da bir başka gerçektir. Öğretmenlerin diğer mesleklere nazaran daha düşük bir statüde olduğunu gösteren Türkiye Meslekî İtibar Skalası araştırmasında, öğretmenlik mesleğinin 2014 yılında dördüncü sırada yer alırken, 2020 yılında uygulanan aynı araştırmada 14. sıraya gerilediği görülmüştür (Sunar, 2020).

Mesleğin toplumsal düzeyde algısı mesleğin statüsünü belirleyen faktörlerdendir. Hacettepe Üniversitesi bünyesinde hazırlanan bir raporda, öğretmenlerin toplumda, genelde az tercih edilen meslek alanı sayıldığı, öncelikli olarak mühendislik, hukuk veya tıp gibi alanlara yerleşemeyen bireylerin, bir başka alternatif olarak eğitim alanını tercih ettikleri belirtilmektedir (Yılmaz, 2017). Öğretmen olmak için eğitim alan üniversite öğrencilerine yönelik yürütülen bir başka araştırmaya göre ise katılımcıların neredeyse tamamının seçim hakkı verildiğinde bir başka mesleği yapmak istediklerini, bu seçimlerinde öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünün etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Yurdakal, 2019).

Bir mesleğin statüsünü, meslekteki ekonomik durum ve gelir seviyesi, mesleğin sunduğu hizmetin sosyal olarak değerli görülme durumu, mesleğe ait standartların belirlenmiş olması, mesleğe ait işe başlama şartları ve mesleğin edinilmesi için eğitim süresi gibi birçok unsur belirlemektedir (Pişkin ve Parlar, 2021). Öğretmenlik mesleğinin toplum içerisinde hak ettiği itibar ve tercih edilebilir bir meslek olması konusunda bazı sorunlar bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleği, gerek ekonomik şartları, gerek çalışma şartları, gerekse göreve yükselme ve kariyer açısından diğer kamu görevlerine göre daha az tercih edilen bir meslektir. Üniversite programları içerisinde tercih ve seçim nedenleri arasında, o alanın gelecekteki iş hayatında sağlayacağı statü, itibar ve mali karşılık önemli bir faktördür (Öztürk, 2001).

Eğitim tarihimize bakıldığında, Türkiye, öğretmen yetiştirme ve eğitimi alanında önemli bir birikim ve tecrübeye sahip olmasına rağmen, öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen bazı süreçler yaşanmıştır. MEB tarafından öğretmen ihtiyacını nitelik ve nicelik olarak karşılanması amacıyla, eğitim tarihimizde Dar’ül Muallimler, Köy Muallim Mektepleri, Köy Enstitüleri, İlköğretmen Okulları, iki yıllık ve üç yıllık Eğitim Enstitüleri gibi öğretmen yetiştiren kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda ve yönetiminde kurulmuştur (Güven, 2014).

Türkiye’de öğretmen eğitimi kurumsal bir yapıya sahip olunmasına rağmen, öğretmen yetiştiren kurumlar ve kurum türleri çok sık değişmiş, bazıları kapanmış veya dönüştürülmüştür. Öğretmen eğitimi veren bu okulların kapanması veya dönüştürülmesi de öğretmen niteliğini ve Meslekî kariyer gelişimini etkileyen bir diğer faktörler olmuştur. Öğretmen yetiştiren kurumların bir kısmının yükseköğretime devredilerek eğitim fakültesi olarak faaliyet yürütme kararından sonra, 1986 yılında üniversite sınavlarına ilişkin yapılan bir araştırmada gençlerimiz üniversiteye girişte öğretmenlik mesleğine ilk tercihlerinde yer vermemekte; gençlerin toplumda “daha yüksek gelir ve prestij” sağlayan alanlara öncelik vermekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Karagözoğlu, 1986). 2014 yılında Batman ilinde yapılan yerel bir araştırmada ise, öğretmenlerin üçte biri öğretmenlik mesleğini, ilgilerinin ve isteklerinin dışında tercih ettiklerini ifade etmiştir (Tileği, 2014).

Öğretmenlikte meslek itibarını etkileyen bir başka sorun ise acil ve yüksek oranda öğretmen ihtiyacı nedeniyle öğretmen görevlendirme ve işe alımlardaki uygulamalardır. Eğitimde öğretmen ve uzman nitelikte personel eksikliklerinin temel nedenleri arasında, öğretmen yetiştirme ve istihdam arasında talep-arz dengesinin kurulamamış olması gelmektedir (Öztürk, 2001). Bir ihtisas mesleği olan öğretmenliğin bazı branşlarında kadro fazlalığı varken, bazı branşlarda öğretmen eksikliği yıllarca giderilememiştir. Türkiye’de hükümetlerin değişmesine paralel olarak, öğretmen istihdam (atama) yöntemleri de sık sık değişmiştir (Kaya, 2009). Yüksek oranda ve acil öğretmen ihtiyacına karşılamak amacıyla yapılan atama ve görevlendirmeler sonucunda öğretmenlik mesleğinin gerekli niteliklerini taşımayan kişilerin atanması, öğretmenlik meslek itibarını etkileyen nedenlerden birisidir.

Öğretmenlik mesleğini eğitim fakültesi mezunu veya pedagojik formasyonu olmasa bile herkes öğretmenlik yapabilir algısı, öğretmenlik mesleğine yeterli nitelikte öğretmen görevlendirilememe sorununu da beraberinde getirmiştir. Yüksek oranda öğretmen ihtiyacına yönelik hızlı bir çözüm olarak eğitim fakültesi mezunu olmayan kişilerin öğretmen olarak atanması eğitimde ve öğretmen niteliği bakımından tartışmalara yol açmıştır. Öğretmen ihtiyacına çözüm olarak MEB tarafından sıklıkla branş dışı atamaları veya görevlendirilmeleri yapılmıştır. Örneğin, 1991 yılında Bakanlar Kurulu kararıyla öğretmen olmak isteyen üniversite mezunlarının yeterlilik sınavına alınmadan güney ve doğu illerine 17000 öğretmen görevlendirilmiş; ancak görevlendirilen öğretmenlerin %15’i terör ve benzeri sebeplerden dolayı göreve başlanamışlardır (Akyüz, 2014). Bununla birlikte alan dışı atamalar, örneğin coğrafya, fizik, kimya

öğretmenliği gibi branş öğretmenlerinin öğretmen ihtiyacı gereği “sınıf öğretmeni” olarak atanması da sürekli olarak eleştirilen konular arasındadır. Öğretmenlik mesleğini diğer mesleklere göre daha az tercih edilebilir olmasının altında “herkes öğretmen olabilir” anlayışı yatmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği ölçüde pedagojik eğitim almamış alan dışı görevlendirmeler öğretmen yeterlilikleri açısından tartışmalı bir hal almasına neden olmuştur (Özoğlu, 2010).

Öğretmen işe alımı veya istihdamı alanında bir diğer sorun ise “ücretli öğretmen” uygulamasıdır (Kiraz ve Kurul, 2018). Ücretli öğretmenlik uygulaması 657 sayılı Devlet Memurlar Kanunun 89’uncu maddesinde geçen, her derecedeki eğitim ve öğretim kurumlarında yeteri kadar kadrolu öğretmen bulunmaması halinde geçici öğretmen görevlendirilebileceği ve görevlendirilen öğretmenlere “ek ders” ücreti ödenebileceği hükmü gereği, haftada 30 ders saatine kadar “ücretli öğretmen” olarak bilinen ve sadece eğitim verdiği ders saati kadar ücret almak üzere geçici öğretmen işe alımı (görevlendirmesi) yapılmaktadır. Ancak ücretli olarak istihdam edilen öğretmenler için sürekli bir öğretmenlik işi bulunmamakla birlikte, iş garantileri olmadığından dolayı, çalıştıkları okula kadrolu öğretmen atanması halinde ise işten ayrılışları gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte 90 günlük çalışma süresini tamamlamadıklarında mevzuat gereği, sağlık hakkından yararlanamamakta, ayrıca yıllık mazeret ve idari izin hakları bulunmamakta, üstelik aldıkları ücretler devlet memuru olarak atanan öğretmenlerden oldukça düşük seviyede seyretmektedir (Polat, 2013). Sürekli bir istihdam kapsamında olmayan ücretli öğretmenler, memur olmadıklarından dolayı, iş garantileri bulunmamakta ve kısa süreli öğretmenlik işinde çalışmaktadırlar (Bilgiç ve Ekinci, 2020). Ücretli öğretmenlik bir istihdam türüdür ve öğretmenlik mesleğini seçecekler için sürekli bir iş ve meslek olmadığından bir kariyer olarak kabul edilmemektedir. Öğretmenlik mesleğini gelişmesi adına fırsat olabilecek istihdam ve işe alım stratejilerinde yanlış uygulama ve politikalardan dolayı mesleğin gelişimini ve öğretmen niteliğini engelleyen hususlardır.

Öte yandan, dünyada ihtiyacı karşılayacak düzeyde öğretmen eksikliği çok yaygın bir sorundur. Avrupa Birliği ülkelerinin yarısından fazlasında öğretmen açığı ve yetersiz sayıda öğretmen bulunduğu bilinmektedir (Eurydice, 2018). Öğretmen görevlendirme şekli, eğitim kalitesini, öğretmen Meslekî gelişimini ve öğretmen statüsün doğrudan etkileyen bir husustur.

Öğretmenlik mesleğinin statüsünü belirleyen bir diğer faktör ise öğretmenlerin başlangıç yeterlilik eğitimi alarak iyi yetişmeleridir. Toplumda son derece saygı duyulan

öğretmenlerin, bilgi, beceri, davranış, tutum, alışkanlık ve hitabetleri ile donatılarak değerler ve disiplinler çerçevesinde yetişmiş olmaları beklenmektedir. Hizmet öncesi eğitim veya lisans eğitimi aşaması Meslekî gelişimin ilk aşaması olması bakımından son derece önemli bir süreçtir. Öğretmen yetiştirme sürecinin ilk basamağı olan lisans eğitimi öğretmenlik mesleğinin giriş aşamasıdır.

Öğretmen yetiştirilmesinde öncelikle eğitim fakülteleri hizmet öncesi eğitimi vermekle sorumludurlar. MEB öğretmenlerin en büyük istihdam kaynağıdır ve en güçlü işverendir. Öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği yeterlilikleri kazanmış olarak işe başlamaları esastır. Bu esasa binaen MEB öğretmenlerin ilk işe alımlarında (atamalarında) “aday öğretmen” olarak öğretmen istihdamı yapmaktadır. MEB 1982 yılına kadar öğretmenlerin başlangıç eğitim olan hizmet öncesi eğitimleri üstlenmiş olup, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları gibi kurumlarda aynı zamanda öğretmen de yetiştirmiştir. Ancak, öğretmenlik mesleğinin nitelik sorunlarının yanında statü sorunları da ortaya çıkmaya başlayınca, öğretmenlik mesleğini daha itibarlı hale getirmek ve daha tercih edilebilir kılmak amacıyla 20.07.1982 tarihinde yayınlanan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile MEB öğretmen yetiştirme işi üniversitelere devredilmiştir (Akyüz 2014, 422). Öğretmen yetiştirmenin yükseköğretime geçmesi ile birlikte öğretmenlik mesleği düşük puanla alınan bölümler arasında kalmaya devam etmiştir. Bu dönemden itibaren hizmet öncesi eğitim içeriği büyük bir oranda değişmiş ve gelişmiştir.

Günümüz Türk Eğitim Sistemi’nde öğretmen eğitimi yükseköğretim düzeyinde verilmekte, öğretmenlerin en az lisans yani üniversite düzeyinde eğitim almış olmaları gerekmektedir. Eğitimde gelişmiş birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de öğretmenlerin işe alımlarında seçim sınavı uygulanmaktadır. Merkezi bir yerleştirme yapısıyla devlet personeli olarak öğretmenlerin işe alımı, Türkiye’de Kamu personeli Seçme Sınavları (KPSS) marifetiyle yapılmaktadır (MEB, 2015c).

Yahya Akyüz tarafından öğretmen sorunları üç noktada toparlanarak özetlenmiştir. Bunlardan birincisi “öğretmen yetiştirilmesi” sorunu, ikincisi “öğretmenlerin hukuki statüleri” sorunu, üçüncüsü ise “öğretmenlerin ekonomik” sorunu olarak belirlemiştir (Akyüz, 2014). Öğretmen seçme ve görevlendirme aşamasında kapsamlı bir elemeye tabi tutulmalarına rağmen öğretmenlik bir kariyer mesleği olarak görülmemektedir. Öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak şekillendirme amacıyla, MEB tarafından öğretmen kariyer basamakları düzenlemesi yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2017). Öğretmen görevlendirilmesi alanında temel bir felsefi yaklaşım sorunu, öğretmenlik mesleğine girenler için kullanılan “hiç olmazsa öğretmen olmak” anlayışı

önemli bir etken olabilir. Nitekim Hacettepe Üniversitesi bünyesinde hazırlanan bir raporda, öğretmenlerin toplumda, genelde az tercih edilen meslek alanı sayıldığı, öncelikli olarak mühendislik, hukuk veya tıp gibi alanlara yerleşemeyen bireylerin, bir başka alternatif olarak eğitim alanını tercih ettikleri belirtilmektedir (Yılmaz, 2017).

Öğretmenlerin Meslekî hayatlarında edindikleri tecrübelerin bir eğitim süreci ile destekleyecek şekilde, akademik bir kimlik veya uzmanlık unvanı adı altında kariyer sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin Meslekî gelişimlerini sağlayacak ve eğitim sisteminde önemli katkı sağlayacak şekilde bir kariyer gelişim sistemi ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu durumu ortaya koyan bazı araştırmalar mevcuttur. Adıyaman ilinde bir araştırmaya göre öğretmenlik bölümlerine yerleşen 16 öğretmen adayından sadece iki kişi severek ve isteyerek öğretmenlik mesleğini seçtiğini belirtirken, diğer katılımcılar öğretmenlik mesleğini sınav şartları, iş bulmada kolaylık çevrenin ve rehberlik servisinin tavsiyesi, rahat bir meslek oluşu, ailesinin talepleri, tatillerinin çok fazla olması, maddi imkân ve zamanının kısıtlı olması, cinsiyetine en uygun olması, mesleğin manevi değeri ve toplumsal itibarı gibi nedenlerden dolayı öğretmenliği tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Murat, Ünişen ve Kanadlı, 2010). Bir kamu üniversitesinde öğretmen olmak üzere eğitim alan 52 katılımcılı bir başka araştırmaya göre ise katılımcıların neredeyse tamamının seçim hakkı verildiğinde bir başka mesleği yapmak istediklerini, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünün seçimlerinde etkili olduğunu ifade etmiştir (Yurdakal, 2019)

Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen faktörler arasında mesleğin gelir düzeyi, öğretmenlerin niteliği, öğretmenlik istihdam ve çalışma şartları ve toplumsal algılar olduğu görülmektedir (Pişkin ve Parlar, 2021). Öğretmenlik mesleği toplum nazarında her ne kadar itibarlı bir meslek olsa da, son zamanlarda, yukarıda belirtilen faktörlerin etkisiyle düşük statü algısı oluşmuştur.

Öğretmenlikte Meslekî Gelişim

Meslekî gelişim, hizmetçi eğitim, kendini geliştirme, meslekte ilerleme, sürekli eğitim ve hayat boyu öğrenme gibi bileşenlerle ilişkili bir kavramdır (Güneş 2016). Aynı zamanda Meslekî gelişim öğretmen niteliklerinin (yeterliliklerinin) belirlenmesi, performans değerlendirme ve kariyer gelişimi ile ilgili kavramlarla ilişkilidir. Nitekim Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin kullanım amaçlarından birisi de performans

değerlendirme olarak belirtilmiştir (MEB, 2017b). Meslekî gelişim kavramı bir meslek tanımını dışında olmak üzere bireysel anlamda profesyonel gelişim olarak ele alınması gereken bir tanımlamadır.

Akyüz'e (2012) göre öğretmenlik mesleğinin ilkeleri arasında, 'sürekli olarak gelişmek' ve 'mesleğin saygınlığını korumak ve geliştirmek' yer almaktadır. Aynı zamanda Akyüz (2012), toplumda önemli bir işlev görmesi, bir eğitim üzerinden geçilmesi, sistematik uzmanlık bilgilerine dayanması, etik ilkeleri ile davranış kurallarının olması gibi özelliklerinden dolayı öğretmenliğin bir meslek olduğunu vurgulamaktadır. Burada öğretmenliğin bir meslek olduğunun vurgulanmasından kastedilen husus, öğretmenliğin itibarlı bir kariyer mesleği olduğudur. "Kariyer" kavramının da bir bileşeni olan sürekli gelişim, OECD ve AB ülkelerinde öğretmen Meslekî gelişim ve kariyer yapılarına ilişkin raporlarında da yer almıştır. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği olmasının gereklerinden birisinin sürekli Meslekî gelişim ilkesi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Meslek kavramının dayandığı "profession" (profesyon) kelimesi, kamuya ilan etmek anlamına gelen Latince "profiteri" kelimesinden türemiş olup kişinin bir becerisini alenen ilan etmesi anlamında kullanılmıştır. Eğitimde profesyonel gelişim kavramı ise son zamanlarda daha yaygın bir şekilde "sürekli Meslekî gelişim (The Continuation of Teacher's Professional Development-CPD)" şeklinde kullanılmaktadır. Öğretmenlerin Meslekî gelişimden bahsedilirken öğretmenlik eğitimini başından itibaren öğretmenlik yeterliliğinin (niteliğinin) kazanılması, daha sonrasında ise devam eden bir Meslekî gelişim faaliyetleri kastedilmektedir (Mitchell, 2012).

Öğretmenlerin Meslekî gelişimlerinin sürekli olması esastır. Bu nedenle sürekli Meslekî gelişim (Continuing Professional Development) kavramı tüm dünyada AB, ILO, OECD ve diğer uluslararası çalışmalarda öğretmen eğitimi (özellikle hizmet içi eğitimleri) kapsayacak şekilde kullanılmaktadır. (ILO, 1966; EC, 2018; UNESCO, 2019; OECD, 2019; EC, 2021) MEB tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler dokümanında, belirlenen yeterliliklerin öğretmenlerin Sürekli Meslekî Gelişimi alanında da kullanılacağı vurgulanmaktadır (MEB, 2017a). Aynı zamanda MEB tarafından hazırlanan 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Stratejisi için belirlenen altı bileşenden birisi sürekli Meslekî gelişimdir (MEB, 2017b). MEB tarafından hazırlanan strateji ve diğer referans belgeleri incelendiğinde, öğretmenlerin Meslekî gelişimleri bakımında sürekli Meslekî gelişim anlayışında yeniden yapılandırılması ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

2018 TALIS Öğretmen ve Okul Yöneticileri Yanıtları Analizi raporunda öğretmenlerin katılmış oldukları Meslekî gelişim faaliyetleri olarak, hizmet içi eğitimler, öğretmen çalıştaylar, öğretmen sosyal ağlardan faydalanma, eğitimle ilgili alanlarda araştırma yapma, eğitim konferansları, seminerler, diğer okullara yaptıkları gözlemler, farklı okul ziyaretleri, yüksek lisans ve doktora programlarında akademik çalışma yapma şeklinde belirlenmiştir (Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever ve Boyacı, 2020). Bu bakımdan öğretmenler için sürekli Meslekî gelişim faaliyetlerinin hizmet içi eğitim olarak anlaşılan seminer ve kurs programları yanında, iş, ziyaret, gözlem, teknik danışmanlık, akran desteği ve akademik çalışmalar gibi etkinliklerden oluştuğu görülmektedir.

Meslekî gelişim için öğretmenlerin hizmet içi eğitim dışında da başka mekanizma ve destek alanlarından yaralandıkları bilinmektedir. Öğretmen Meslekî gelişimi başta hizmet içi eğitimler olmak üzere, öğretim işinde her türlü Meslekî bilgi, beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesidir. Coldwell (2017) Meslekî gelişimi (Professional Development) tarif ederken öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmelerine yönelik tasarlanmış resmi ve gayri resmi destek ve faaliyetleri olarak tanımlamış olup, bu etkinlikler arasında, öğretmen eğitimi kursları, seminerler ve hizmet içi eğitimler ile birlikte mentorluk veya öğretmen koçluğu gibi desteklerle birlikte öz çalışmalar ve araştırma eylemleri gibi etkinlikleri de dâhil etmektedir. Öğretmenler için eğitim öğretim sürecinde Meslekî gelişim için seminer veya klasik eğitim verilmesi dışında mentorluk gibi teknik danışmanlık ve rehberlik faaliyetleri ile desteklenmesinin çok daha etkili olduğu görülmektedir. Seferoğlu'nun (2004) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlere uygulanan hizmet içi Meslekî eğitim programlarında kurum dışı danışmanların yerine kurum içindeki uzmanlaşmış öğretmenlerin katkısının çok daha büyük olduğu tespit edilmiştir. Srinivasacharlu (2019) tarafından öğretmen eğiticilerin sürekli Meslekî gelişim program ve faaliyetleri arasında; kurumda öğrenme (learning at the institution), oryantasyon ve tazelenme eğitimleri (orientation programme and refresher courses), özel içerik kursları (content courses), konferans, sempozyum ve seminerler (seminars, symposium and conferences), çalıştaylar (workshops), doktora ve yüksek lisans programları, (Ph.D. and post-doctoral programme), fonlanmış projelerde ve araştırma faaliyetlerinde görev almak (action research and funded projects), yayınlar (publications), değişim programları ve hareketlilik bursları (faculty exchange visits and fellowships), Meslekî bir sivil toplum veya birliğe üye olmak membership in professional organizations and associations) şeklinde Meslekî gelişim etkinlikleri tanımlanmıştır.

Eğitim mevzuatında da Meslekî gelişim tanımı önceki yıllara göre daha belirgin bir şekilde yeniden tanımlanmıştır. MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinde, hizmet içi eğitim faaliyeti tanımı; “**düzenlenen kurs, seminer gibi faaliyetler**” olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte, MEB tarafından 11.03.2022 tarihinde (31775 sayılı Resmi Gazete yayımlanan) yeni MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinde ise hizmet içi eğitim faaliyeti; “... *merkezî ve mahallî olarak yüz yüze veya uzaktan eğitim yoluyla düzenlenen Meslekî gelişim.*” şeklinde yeniden tanımlanmıştır. Bu iki tanım karşılaştırıldığında, Türkiye’de öğretmen hizmet içi eğitim ve Meslekî gelişim kavramları bakımından bir yaklaşım değişimi açıkça görülmektedir.

Hizmet Öncesi Eğitim. Öğretmen eğitimleri, hizmet öncesi veya hizmet içi olmak üzere temelde iki şekilde gerçekleştirilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmen hizmet öncesi dönem için lisans eğitimi, öğretmen (staj) uygulaması, aday öğretmenlik, pedagojik formasyon gibi eğitim etkinlikleri öğretmen yetiştirme süreçleri arasındadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu mülga 44’üncü maddesinde de olduğu gibi, 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu 4’üncü maddesi gereği yükseköğretim kurumlarından mezun şartı aranmaktadır. Eğitim fakültelerinden doğrudan branş bazında öğretmen yeterliliğini alan kişiler MEB’e bağlı özel ve kamu eğitim kurumlarında öğretmen statüsünde çalışabilirler. Öğretmen Meslekî gelişimi her ne kadar bu aşamadan sonra kabul edilse de lisan eğitimi aşaması öğretmenlerin Meslekî gelişimlerini etkileyen bir süreçtir.

Öğretmenlik Meslekî gelişimi açısından, öğretmen yetiştirme kurumları, eğitim standartları, öğretim programları, staj uygulamaları, öğretmenlik meslek yeterlilikleri ve hizmet içi eğitim son derece önemlidir. Müfredattaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin en doğru bir şekilde uygulanması, ancak öğretim programındaki felsefe anlayışı ile uyumlu bir şekilde öğretmenlere öğretmen eğitimiyle sağlanabilecektir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Öğretmenlerin okullarda verilecek eğitimde alan uzmanlıklarının yanında kendilerinden beklenen performansı gösterecek nitelikte, pedagoji, sosyoloji, psikoloji, iletişim, rehberlik ve danışmanlık, özel eğitim, sınıf yönetimi, materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme gibi birçok disiplinlerde öğretmen eğitimlerinin yapılması ve yetiştirme süreçlerinin yürütülmesi gerekmektedir.

Türkiye en eski öğretmen yetiştirme geçmişine sahip ülkelerden birisidir. Osmanlı Devleti’nde ilk devlet okullarının kurumasından başlayarak, son yıllardaki eğitim

reformlarına kadar öğretmen yetiştirme, öğretmen alımları ve öğretmenlerin Meslekî gelişimleri için çalışma ve girişimler başlatılmış, öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesine yönelik kurumsal yapılar oluşturulmuştur (Akyüz, 2004). Öğretmenlerin hizmet öncesi “öğretmenlik mesleğini” yapacak nitelikte eğitim almaları tüm dünyada uygulanan bir süreçtir.

Eğitimin merkezi bir anlayışla devlet okulları şeklinde sistematikleştirilmesinden önce, özellikle Ortaçağ Avrupa’sında genelde kilise hâkimiyetinde olan eğitim sistemlerinde, öğretmenler manastırlarda yetişen piskoposlar, yani skolastik dönemin eğitimcileri olan din adamlarıdır. Bu çağlarda, kilisenin gerek yönetimdeki siyasi yetkisi, gerekse mülki varlığı açısından önemli bir güç olduğu bilinmektedir. Kiliseden bağımsız devlet ve aristokrat okullarının kurulmasından sonra, kilisenin orta çağdaki siyasi ve ekonomik gücünün kaybetmiştir. Ortaçağ Avrupa’sında kilise okullarındaki öğretmenlerin bağnaz, tutucu ve kendini yenilemeyen eğitimleri sonucu olarak, sanayi devrimi ile birlikte yeni gelişen toplumun ihtiyacını karşılayacak öğretmenlerin görevlendirileceği okul yapısına duyulan ihtiyaçtan dolayı öğretmen yetiştiren okullar kurulmuştur (Cubberley, 2004).

Eğitim tarihimizde ise vakıflar üzerine gelişen medreselerde, benzer şekilde dini eğitimini tamamlamış, muallim ve mürşit olma icazetini almış öğretmenler üzerinden eğitim verilmekteydi. Medreselerde görev alan muallimler bugünkü anlamda yükseköğretim seviyesinde öğretim görevlisi yani “müderris” olabilmekteydiler (Akyüz, 2014). Osmanlı son dönem aydınlarından Ziya Gökalp öğretmen kavramını, mürebbi, muallim ve müderris olarak tanımlamıştır (Benli, 2022). Osmanlı mülkiyesinde çok önemli makamlar olan Kadılık, kazaskerlik, nakibüleşraf gibi görevlere getirilenler arasında büyük bir kısmı medreselerde müderrislik yapmışlar arasından seçilebilmekteydi (Güven, 2014). Zamanla kurumların yozlaşması, aykırı ve farklı düşünenlerin dışlanması, bilim, teknoloji ve çağın gerektirdiği sosyal, ekonomik, kültürel ve entelektüel bilgileri üretemeyen veya eğitim veremeyen öğretmenlerden dolayı, Batı ve Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, Osmanlı Devletinde de 18’inci yüzyılda, dini bir kimlik altındaki medreselere alternatif olarak, mektepler, rüştiyeler ve idadiler kurulmaya başlanmıştır. Devlet okullarının kurulması ile birlikte eğitim tarihimizde, öğretmen yetiştirmeye ayrıca önem verilmiştir. Türkiye’de ilk modern öğretmen okulu olan “Dar’ül Muallim” 16 Mart 1848’de açılmış, kısa bir süre sonra ise kadın öğretmen okulu olan “Dar’ül Muallime” ise 1870’de açılmıştır ancak zamanla bu öğretmen okullarının sayısı azalmış, bir kısmı kapanmış veya başka eğitim kurumlarına dönüşmüştür (Kaya, 2009).

Türkiye’de modern eğitim sistemi kurulması aşamasında öğretmenlerin yetiştirilmesi en öncelikli konu olmasına karşın, nitelikli öğretmen yetiştirme hala sorun alanı olmaya devam etmektedir (Özoğlu, 2010). Öğretmenler eğitimi ve öğretmen yetiştirme sorunu sürekli gündemde kalmış bir konudur.

Hizmet İçi Eğitim. Öğretmenlerin görevlerine başladıktan sonra hizmet içi eğitimleri ise en az hizmet öncesi eğitimler kadar öğretmen yetiştirme sürecinin ve Meslekî gelişimin en önemli aşamasıdır. Öğretmenler MEB tarafından atandıktan sonra temel ve hazırlayıcı olmak üzere genel bir hizmet içi eğitime tabi tutulmaktadırlar. Bunun dışında MEB merkez veya il millî eğitim müdürlükleri vasıtasıyla başvuru esasına göre veya resmen görevlendirme yoluyla hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir.

Öte yandan, sürekli Meslekî gelişimi ve hizmet içi eğitimler bakımından öğretmenlerin beklentileri tam olarak karşılanamadığına dair çeşitli tespitler bulunmaktadır. TEDMEM (2016) tarafından yayınlanan Eğitim Değerlendirme Raporu’nda, öğretmenlerin hizmet içinde Meslekî gelişimlerini sağlayamadığı ve öncelik çözüm bekleyen sorunlardan biri olduğu ifade edilmiştir. Hacettepe Üniversitesi tarafından hazırlanan “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler” konulu raporunda, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca sürekli eğitim almalarını sağlayacak şekilde üniversitelerde kurulacak “Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezleri” ile öğretmenler için sürekli Meslekî gelişim gereksinimlerinin karşılanması tavsiye edilmektedir (Yılmaz, 2017).

Bununla birlikte, Türkiye’deki araştırmalarda mevcut hizmet içi eğitimlerin yetersiz ve amacına yönelik düzenlenmediği hususunda önemli bulgular vardır. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından 2006 yılında yapılan araştırmaya göre “öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanmasında, destekleyici veri sağlayacak anket, görüşme, iş başında gözlem, grup çalışması gibi araçlardan yararlanılmadığı; öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri yeterince karşılanamadığı, okul müdürlerinin %77’sinin ve öğretmenlerin %36,5’inin Meslekî yaşamlarında sadece bir kez hizmet içi eğitim anlamında eğitime katıldıkları ya da hiç katılmadıkları” bulgusuna ulaşılmıştır (MEB, 2006). İzmir, Çankırı ve Çorum il ve ilçelerde görev yapan 783 ilkokul sınıf öğretmene yönelik yapılan bir ankette ise, katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik düzenlendiğine ilişkin görüşe katılımcıların %11,6 hiç katılmadığı, %19,7’sinin çok az katıldığı, %34,4’ünün ise biraz

katıldığını ifade etmişlerdir. Yani katılımcıların sadece %34,4'ü hizmet içi eğitimlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlendiğini düşündüğü sonucuna ulaşmıştır (Nemli, 2017). 2021 yılında Antalya'da gerçekleştirilen bir başka araştırmaya göre ise hizmet içi eğitim programlarının yeni ihtiyaçlar doğrultusunda iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin gerekli olduğu bulunmuştur (Arslan, 2022).

Öğretmenlerin Meslekî gelişimlerinin önemli bir parçası olan, hizmet içi eğitimler öğretmen eğitiminde ekonomik, etkin ve işlevsel bir çözüm arayışı bakımından sürekli gündemde olan bir sorun alanıdır. 2008 yılında İstanbul'da 12 okulda yapılan bir araştırma sonucuna göre 25-30 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere nazaran hizmet içi eğitim faaliyetlerini daha az yararlı buldukları tespit edilmiştir (Doğan, 2009). 2013-2014 Öğretim yılında Eskişehir ilinde yapılan bir başka araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin, öğretim görevlisi (öğretmen eğitici), kurs planlaması, kursiyerler, hizmet içi eğitime katılım şekli, kursun uygulanması, ulaşım, konaklama kaynaklı sorunlar olduğunu tespit edilmiştir (Kıranlı ve Yıldırım, 2014).

Öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirilmesine yönelik bir başka girişim ise, 1990-1994 yıllarını kapsayan 6. Kalkınma Planı'nda, öğretmen, müfettişler ve eğitim uzmanlarını yetiştirecek bir ihtisas kurumu olarak Millî Eğitim Akademisi kurulması öngörülmüştür (Aydın, 1995). 1983 tarihli 3797 sayılı MEB teşkilat Kanunun 55'inci maddesin tanımlanan Millî Eğitim Akademisi birçok girişimde bulunulmuş olsa da, ne yazık ki tam olarak hayata geçmemiştir. Millî Eğitim Akademisi, öğretmen yetiştirilmesi, Meslekî gelişimi ve uzmanlaşması için eğitim-öğretim hizmetleri, yönetim süreçleri, eğitimin denetimi ve eğitimde uzmanlık alanlarında personel yetiştirilmesi ve eğitim sisteminin gelişmesine katkı sağlanması amacıyla araştırma, geliştirme ve inceleme faaliyetleri yapılması için planlanmış bir kurum olarak tasarlanmıştır (memurlar.net, 2005). 2009 yılında öğretmen Meslekî gelişimi ve uzmanlaşmayı destekleyecek şekilde, yeniden uygulamaya konulmak istenen Millî Eğitim Akademisi için Ankara Hasanoğlu'da oldukça donanımlı bir tesis inşa edilmesine rağmen, 2010 yılında Polis Meslek Yüksek Okulu olarak kullanılması için İçişleri Bakanlığına devredilmiştir (Ceylan, 2012).

Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri birçok unsur ve faktöre bağlı bir süreçtir. Örneğin öğretmenlerin kendilerini geliştirmek üzere motivasyona ihtiyaçları olduğu gibi çalışma ortamında alınacak küçük destek ve yardımlar Meslekî eğitim ve gelişim sürecine oldukça katkı sağlayan faktörlerdendir. Şahin ve arkadaşları (2018) tarafından

öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme uygulamalarına yol göstermesi amacıyla geliştirilen Araştırma Topluluğu Modelinde öğretmenlerin teknolojik hazır bulunuşluk, motivasyon, okul kültürü, ve eğitim içeriği gibi Meslekî gelişim boyutlar tespit edilmiştir. Bakioğlu ve Sarıkaya (2018) tarafından öğretmenlerin Meslekî gelişimine yönelik geliştirilen üniversite-okul ortaklığı modelinde hizmet öncesi eğitimde öğretmenlerin adaylık ve deneyim çalışmalarının oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meslekî gelişim ihtiyacının karşılanması yöntemlerinden biriside danışmanlık ve akıl hocalığı (mentorluk) kapsamında yapılan faaliyet ve desteklerdir. Öğretmenlerin adaylık sürecinde danışman öğretmen görevlendirmesi bir çeşit mentorluk uygulamasıdır. Akran eğitimi veya tecrübe paylaşımına yönelik uygulama pratikleri içeren resmi ve sistematik süreçler bulunmamaktadır. Uluslararası alanda “mentorluk” olarak bilinen, eğitimde danışmanlık, akran rehberliği, tecrübe paylaşımını gibi tanımları içeren destek mekanizması konusunda aday öğretmenlik danışmanlığı dışında MEB içerisinde resmi ve sistematik bir yapılanma bulunmamaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları teknik danışmanlık ve destek ihtiyacı, kendilerini yöneten okul müdürleri veya denetleyen müfettişler tarafından sağlanmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin bu ihtiyaçları, doğaçlama olarak akran rehberliği veya danışmanlığı şeklinde öğretmenler odası veya sanal sosyal medya paylaşım siteleri gibi ortamlar ve çevrelerde informal olarak karşılanmaktadır. Bazı Avrupa ülkelerinde de mentor olarak adlandırılan danışman öğretmenler görevlendirilmektedir (Eurydice, 2018).

Türkiye’de müdürler, müfettişler veya aday öğretmen danışmanları tarafından sağlanan rehberlik ve işbirliği çalışmaları öğretmenlere yönelik mentor faaliyetleri olarak kabul edilir (Yirci, 2009; Yılmaz, 2015; Aydın,2015; Kaymak, 2017; Gülmez, 2019; Durmaz, 2019). Türkiye’de sistematik, yaygın, sürekli ve kapsamlı bir mentorluk veya öğretmen koçluk kavramında uygulama yoktur. Dünyada uygulanan mentorluklar ile karşılaştırılarak Türkiye eğitim sistemine uygun yeni mentorluk modellerine ihtiyaç duyulduğuna yönelik araştırma ve bulgularına ulaşılmıştır (Seferoğlu, 2004; Şahinoğlu ve Sağlam Arslan, 2019).

Öğretmenlerin Meslekî gelişimi kavramı yaygın olarak öğretmen eğitimleri, bir başka ifadeyle, hizmet içi eğitimleri kapsamında değerlendirilmesine rağmen İlğan (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin Meslekî gelişimlerine hizmet öncesi eğitim, öğretmen öğrenmesini sürekli destekleyen mentorluk uygulaması, zümre içi, diğer okul toplulukları ile işbirliği, araştırmacı öğretmen yaklaşımını da birleştirerek öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda formal-informal öğrenmelerin bulunduğu ve

okul kararlarında daha etkili olabilecekleri yönetim yapısının desteklendiği bir öğretmen Meslekî gelişim modellerinin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini kapsayacak şekilde, öğretmenlik mesleğini gelişimini destekleyecek, kendi içinde beslenerek, her zaman daha nitelikli insan kaynağını yetiştirecek, çok seviyeli uzmanlık ve yetkinlik alanları üzerinden motive edecek şekilde bir sürekli Meslekî gelişim modeli oluşturulması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlikte uzmanlaşma da bir Meslekî gelişimdir. Bu bakımdan öğretmenlik ve eğitimde uzmanlaşma Meslekî gelişim ve öğretmenlik kariyer bakımından bir başka sorun alanıdır.

Eğitimde Uzmanlaşma

Eğitim sistemi içerisinde en temel sorunlardan birisi uzmanlaşma ve uzmanlık algısı ile ilgili sorunlardandır. Öğretmen kariyer basamaklarının dayanağı olan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda (daha önce de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Mülga 43. Maddesinde) ifade edildiği üzere öğretmenlik mesleği “özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte kariyer basamakları uygulaması ile uzman öğretmen ve başöğretmen olarak, öğretmenlikte ayrıca bir uzmanlaşma tanımı yapılmıştır.

Türkiye’de diğer bakanlıklar ve devlet bürokrasisinde yer aldığı şekliyle, bir “kariyer uzmanlığı” yaklaşımıyla kariyer basamakları uygulamasına geçildiği düşünülebilir. Öyle görünüyor ki öğretmenin Meslekî gelişim olarak uzmanlaşması ile zaten uzman atanması birbirlerinden farklı yaklaşımlardır. Öte yandan eğitim alanında, öğretmenlik de dahil farklı uzmanlık alanlarında bir iş (meslek) tanımı olarak uzman istihdamı söz konusudur. Örneğin çoğunluğu öğretmenlerden seçilerek yeniden atanan maarif müfettişleri, millî eğitim uzmanları veya eğitim uzmanları eğitim sisteminde uzman personel olarak istihdam edilmektedir.

Öğretmenlerin kariyer gelişimlerini destekleyecek şekilde bir uzmanlık, yeterlilik ve yetiştirme mekanizması tesisi edilmesi eğitimde uzmanlaşmayı ve kalite gelişimini destekleyecektir. Bursalıoğlu’na (2011) göre eğitim sisteminde işleyiş sorunlarının kaynağı incelendiğinde, bu sorunların çoğunun nedeni, eğitim modeli kadar insan faktörü; yönetici kadar uzman faktörünün eksikliğinden ileri gelmektedir. Eğitimde uzmanlaşma ve eğitimde uzmanlık ihtiyacını gösteren birçok çalışmalar ve araştırmalar mevcuttur.

(Küçükler, 2000; Duman, 1988; Aydın, 1995; Nuro, 1999; MEB, 2012; MEB, 2015). Öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşma, eğitimde uzmanlaşma problemlerinin bir parçasıdır.

Öğretmenler sadece yeterliliklerini aldıkları hizmet öncesi eğitim aşamasında, hem eğitim uzmanı, hem de bilim uzmanı olarak yetişmektedirler. Yükseköğretimde öğretmen yetiştiren programlar: genel eğitim, özel alan ve Meslekî eğitim olmak üzere üç modülden oluşmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler yükseköğretim programında yan alan veya çift alan gibi eğitim programları çerçevesinde birden fazla uzmanlık veya branş alanı olarak Meslekî yetkinlik kazanabilmektedirler. Dolayısıyla öğretmenler pedagojik ve branşları ile ilgili özel alanlarda uzmanlaşmaktadır (Gündoğar, 2014).

Öğretmenin sadece özel alanda, yani öğretmenlik branşında bilim uzmanı olması iyi bir öğretmen olması için yeterli değildir. Aynı zamanda pedagojik alan, genel kültür, iletişim ve rehberlik açısından da yeterliliğinin artırılması, uzmanlaşmanın desteklenmesi gerekmektedir (Saribaş ve Babadağ, 2015). Öğretmenlik mesleğinde yer olan birçok alanda yeterlilik kazanılması, bu yeterliliklerin bir bütün olarak Meslekî gelişim sürecinde ele alınması gerekmektedir. Örneğin öğretmenler ölçme-değerlendirme alanına hâkim olmak zorun oldukları gibi, müfredat hazırlama yetkinliği çerçevesinde eğitim ilke ve bilimsel yöntemlere de hâkim olması gerekmektedir. Öğretmenlerin Meslekî gelişim süreci çoğunlukla tek boyutlu düşünülmekte, öğretmeni geliştiren diğer tüm boyutları yeterince ve derin bir şekilde ele alınmamaktadır (Sancar ve Atal, 2021). Öğretmenler için meslekî gelişim planlamalarının yapılmasına meslekî gelişim engelleri ortadan kaldırılmasına ve belirlenen ihtiyaçlara göre eğitim içeriklerinin oluşturulması, uygulamalı eğitimlerin değerlendirilmesi ve kariyer yapılarının Meslekî gelişimi dikkate alacak şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Can, 2019).

Öğretmenlerin alanlarında veya mesleklerinde kariyer uzmanlığı şeklinde uzmanlaşma çalışmalar da bir diğer “eğitimde uzmanlaşma” çalışmasıdır. Öğretmenler için uzman öğretmen ve başöğretmen olarak tanımlanan ihtisaslaşma düzenlemesi olarak **Öğretmenlikte Kariyer Basamakları Sistemi** 2005 yılında uygulamaya konulmuştur (MEB, 2015b). Öğretmenlik mesleğinde aday öğretmenlik döneminden sonra “öğretmen” olanlar, hizmet yılı karşılamaları ve sınavda başarılı olmaları halinde “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” olmak üzere üç kariyer statüsü şeklinde öğretmen basamağı modeli uygulanmıştır (Demir, 2011). Süreç içerisinde Anayasa Mahkemesinin 2008 yılında kanun düzenlemesinde bazı maddelerini iptal etmesi sonucu, bu uygulama bir süre askıya alınmıştır.. Bu uygulamada dikkati çeken önemli bir husus ise tüm

öğretmen kadrosu içinde ‘‘uzman öğretmenlik’’ için yüzde 20, ‘‘başöğretmenlik’’ için ise yüzde 10 kontenjan ayrılmış olmasıdır (MEB, 2005). Öğretmenlerin Meslekî gelişimlerini sağlamayı amaçlayan bu uygulama, eğitimde uzmanlaşma ve aynı zamanda kariyer çabaları bakımından önemli bir yere sahiptir. Ancak 2008 yılında Anayasa Mahkemesi kararı sonucu ilgili kanun maddesindeki bazı maddeler iptal edilmiştir. MEB tarafından ise 2022 yılında yürürlüğe konulan Öğretmenlik Meslek Kanunu’na kadar bu alanda başka bir düzenleme yapılmamış ve uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik gibi statüler için sınav açılmamıştır. MEB tarafından öğretmen kariyer basamakları düzenlemeleri 2022 yılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile yeniden uygulamaya konulmuştur.

‘‘Eğitimde uzmanlık’’ kavramsal ve felsefî bir yapı sorunudur. Uzmanlaşma ile ilgili kavramsal yaklaşım farklılıklarından dolayı, tek bir model ‘‘eğitim uzmanlığı’’ ya da ‘‘eğitimde uzmanlık’’ tanımından bahsedilemese de farklı alan ve görev tanımları çerçevesinde ‘‘eğitim uzmanlığı’’ Bakanlıkça (MEB) belirlenen çerçevede kurumsallaştırılmıştır. Eğitim alanında öğretmenlik mesleği dışında, eğitim sisteminde teknik destek ve kilit personel olarak çalışması gereken uzmanların, başta eğitim yönetimi olmak üzere hiyerarşideki yerleri, görev tanımları, yönetsel görevleri, sisteme katkıları, beklentilerin karşılama düzeyleri açılarından çeşitli tartışmalar bulunmaktadır.

Eğitim sistemi bir bütün olarak düşünüldüğünde, eğitim alanında uzmanlıklara ihtiyaç duyulmaktadır. MEB ve eğitim sistemi içerisinde, eğitimin denetimi, planlanması, ekonomisi, politikası, eğitim araçları ve materyalleri gibi uzmanlık alanları yanında eğitimin yönetimi de başlıca uzmanlık ve kariyer alanlarıdır. Üstelik yükseköğretim alanında hem lisans hem de yüksek lisans ve doktora programlarında bu alanlarda bölüm ve anabilim dalları açılmıştır. Eğitimde gerek idari yöneticilik kademelerinde gerekse bilimsel, akademik ve kurumsal görevlerde uzmanlık tabanlı bir insan kaynağı kapasitesi geliştirilmesi ve istihdamı başka öğretmenlerin uzmanlaşma temelinde Meslekî gelişimleri olmak üzere, eğitim sorunlarının çözümlerine ve aynı zamanda eğitim kalitesine katkı sağlayacaktır.

İyi bir öğretmen aynı zamanda iyi bir eğitimidir (Gündoğar, 2014). Görev süreçleri içerisinde alanları dışında özel uzmanlık gerektiren alanlarda ‘‘yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla’’ ileri düzeyde çalışan öğretmenler, edindikleri bilgiler, kazandıkları beceriler yaşadıkları tecrübeler sayesinde çeşitli alanlarda ‘‘uzmanlıklar’’ edinmektedir. Öğretmenler ve eğitim yöneticileri ile birlikte eğitim sistemi içerisinde çalışan çeşitli uzmanlarda eğitim kalitesi bakımından son derece önemlidir. Örneğin,

eğitim yönetimi alanında okul müdürleri belli bir idari tecrübe ve yeteneğe göre öğretmenler arasından görevlendirilmektedir. Eğitim denetimi alanında uzmanlık görevini yürüten maarif ve eğitim müfettişleri öncelikle öğretmen olarak atananlar arasından seçilmek suretiyle görevlendirilmektedir. Müfettişlerin (denetçilerin) yetiştirilme sürecinde yapılacak işlerin veya görevin gerektirdiği bilgi, beceri, yetkinlik ve yeterliklerin kazandırılması için uzmanlık eğitimi planlanması gerekmektedir (Can ve Gündüz, 2018).

Eğitimde uzmanlaşma, temel Meslekî standartların ötesinde, bilimsel, pedagojik ve teknik olarak üst düzey bilgi, beceri ve yeterlilik gerektiren uzmanlık alan tanımlamaları ile mümkün olacaktır. Eğitim sisteminde öğretmenlerin yetiştirildikleri alanları dışında bir ileri düzey uzmanlık ihtiyacı bulunmaktadır. Örneğin, öğretim programı hazırlama, eğitim projeleri yürütülmesi, dijital veya somut eğitim materyalleri geliştirme, öğretim yöntem ve teknik geliştirilmesi, sınav uygulama tasarısı, test tekniğine göre çoktan seçmeli sınav veya açık uçlu soruların hazırlanması, ölçme ve değerlendirme usulleri, öğretim programı (müfredat) hazırlanması, zor çocuklarla sınıf yönetimi ve rehberlik, aile eğitimi, eğitim yönetimi, eğitim hukuku gibi birçok çalışma alanlarında uzmanlık düzeyinde bir kapasite gelişmesi zorunludur. Her ne kadar öğretmenler sınıf içinde bu beceri ve yetkinliklerin hepsini karşılayabilecekleri düşünülse bile, öğretmenliğin yan alanı olarak bu beceri ve yetkinlikler tecrübe ve bilgi ile gelişen ayrı uzmanlaşma alanlarıdır.

Eğitim sistemi içinde çeşitli uzmanlık alan ihtiyacını öğretmen görevlendirilmesi yoluyla giderilmeye çalışılmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde tüm taşra ve merkezi yönetim içerisinde özellikle müfettişlik, okul müdürlüğü gibi yönetim kadrolarında ve genel idari hizmetler sınıflarında atama, görevlendirme, sınavla geçiş veya geçici görevlendirme çeşitli şekillerde çoğunlukla öğretmenler çalışmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler bir kariyer alanı olarak “eğitim yönetimi” içinde müdür, müdür yardımcısı olarak, il ve ilçe idari kadrolarda şube müdürü, il milli eğitim müdür yardımcısı veya il millî eğitim müdürü olarak öğretmenlik mesleğinden olan bireyler görev yapmaktadır. Bununla birlikte İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kurulmuş “ARGE” ekiplerinde koordinatör, araştırmacı, yazılım geliştirme, proje uzmanlığı, organizasyon gibi alanlarda ile birlikte teftiş teşkilatındaki müfettişler, Millî Eğitim Bakanlığı merkez yönetiminde Millî Eğitim Uzmanları/Uzman Yardımcıları ve Bakanlık teşkilatı içerisinde çeşitli uzmanlık alanlarında öğretmenlik yapmış kişiler istihdam edilmiştir. Dolayısıyla eğitim sistemi içerisinde öğretmenler, müfredat, eğitim

materyalleri, ölçme-değerlendirme araçları geliştirilmesi gibi birçok görevleri üstlenmektedirler.

Öğretmenlerin Türk eğitim sistemi içerisinde hemen hemen her alanda, özellikle yönetim biriminde aldıkları sorumluluk, verdikleri hizmet gereği, çalışma performansları ile bağlantılı olarak ayrı ayrı değerlendirilmesi gereklidir. Öğretmen yetiştirilmesi yoluyla, sadece öğretim işi, eğitim yönetimi veya kamu yöneticileri değil, aynı zamanda maarif müfettişleri, eğitim hukukçuları, eğitim planlamacılar, ölçme değerlendirme uzmanları, program ve müfredat uzmanları ve her seviyeden eğitim yöneticileri de yetiştirilmiş olmaktadır.

Kurumsal olarak okul bazında yürütülen iş, proje ve faaliyetler için çeşitli seviye ve alanlarda uzmanlaşma ihtiyacı bulunmaktadır. Okul bazlı olarak da uygulanabilecek uzmanlık ve kariyer ihtiyacına yönelik saha araştırmaları ve bulgular mevcuttur. Örneğin Trabzon ilinde yapılan araştırmaya göre yöneticiler ve öğretmenler okul ortamında eğitimin planlanması, eğitimde denetim, rehberlik alanı, öğretim programı hazırlanması veya program geliştirme, ölçme ve değerlendirme alanı ile kütüphanecilik gibi alanlarda uzman personellere gereksinim duydukları tespit edilmiştir (Nural, 1999).

Eğitim sisteminin ve okulların, liderlik becerileri bakımından öğretmenler okul yönetiminde ve MEB teşkilatı içinde çeşitli bürokratik yönetim süreçlerinde yer almaktadırlar. Eğitim yönetim, planlaması ve denetimi gibi alanlar akademik çevrelerce de ayrı bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan “*Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.*” tanımı, öğretmenleri eğitim öğretim süreçlerini yönetme yetkinliklerine atıf yapmaktadır. Donanımlı, akademik eğitimine sahip olan, kendini sürekli güncelleyen, çağa ve yeni gelişmelere adapte olan ve eğitimdeki yenilikleri takip eden liderlere ve eğitim yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Örgüt kültürü içerisinde tüm gelişim alanlarına hâkim yöneticilerin bulunmasının bazı zorlukları vardır. Etkili ve lider yöneticiler işlerin yapılmasına gerekli donanım ve alan bilgisine sahip uzmanlarla çalışarak etkin bir insan kaynağı yönetimi ile başarıyı elde ederler. Öte yandan, uzmanlığın önemini görememiş ve uzmanlara yer vermemiş eğitim örgütlerinde, uzmanlık gerektiren tüm görevlerin yöneticilerin yapması beklenmektedir (Bursalıoğlu 2011, 173). Ancak yetki, sorumluluk ve görevin gerektirdiği alanlarda derinlemesine yeterli yöneticilere sahip olunmasını beklemek doğru değildir (Saribaş ve Babadağ, 2015).

Eğitimde uzmanlaşma, uzmanlık alanları çerçevesinde insan kaynağının istihdamı ve kariyer yönetimi ile mümkündür. Eğitimde uzmanlık sıklıkla eğitim politikalarına dair stratejik belgelerde çeşitli dönemlerde ön plana çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı’nda, hali hazırda, özellikle merkez teşkilat yapısı içerisinde “uzman” tanımı ile insan kaynağının geliştirilmesi, istihdamı ve uzman personel yetiştirilmesine yönelik girişimler ve projeler yürütülmüştür. XI. Millî Eğitim Şurası’nda, eğitimin yönetim, denetim, planlama, danışmanlık, müfredat ve özel eğitim alanlarında çeşitli uzmanlık alanları tanımlanmıştır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). O dönem içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEGSB) tarafından 1983, 1984 ve 1985 yılları arasında her yıl için yüz eğitim uzmanı alınacağı ilan edilmiş; üniversitelerin eğitim fakültelerindeki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme Değerlendirme ve Eğitim Bilimleri gibi bölümleri altında **“eğitim uzmanlığı”** programları açılarak, bu alandaki insan kaynağı ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır (Duman, 1988). Atanan eğitim uzmanları MEB merkez teşkilatı dışında taşra teşkilatlarında da istihdam edilmiştir. İl millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan uzmanlık büroları içinde uzman ve uzman yardımcıları istihdam edilmiştir. Bu uzmanlaşmanın yasal dayanağı *19 Mayıs 1969 tarih ve 1555 sayılı Tebliğler Dergisinde* yayınlanan *“Merkez ve Taşra Teşkilatındaki Eğitimle İlgili Uzmanlıklara Atanacaklar Hakkındaki Yönetmelik”* düzenlemesinde yer almaktadır (Duman, 1988). XI. Millî Eğitim Şurasında tanımlanan uzmanlık alanları ve uzmanlık unvanları şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 1

XI. Millî Eğitim Şurasında Belirlenen Eğitimde Uzmanlık Alanları ve Unvanları

Uzmanlık Alanı	Uzmanlık Unvanı
Eğitim Yöneticiliği	Eğitim Yöneticisi
Eğitim Müfettişliği	Eğitim Müfettişi
Eğitim Planlaması	Eğitim Planlaması Uzmanı
Eğitimde Rehberlik	Okul Danışmanı
Eğitimde Program Geliştirme	Program Geliştirme Uzmanı
Özel Eğitim	Özel Eğitim Uzmanı
Eğitim Teknolojisi	Eğitim Teknolojisi Uzmanı
Beslenme Eğitimi	Beslenme Eğitimi Uzmanı
Halk Eğitimi	Halk Eğitimi Uzmanı
Eğitimde Ölçme Değerlendirme	Ölçme Değerlendirme Uzmanı

Bu kapsamda, belirtilen uzmanlık alanlarından çeşitli üniversitelerde lisans programları açılmış ancak bu programlara daha sonra yeniden yapılanma gereği, açılan lisans programlarından bir kısmı kapatılmıştır (Dönmez, 1998). Mevzuat gereği belirlenen uzmanlık alanlarında lisans eğitimi alanlar, eğitim uzman yardımcısı, yüksek lisans eğitimi alanlar ise eğitim uzmanı olarak istihdam edilmiştir. Eğitim uzmanlarının birçoğunun öğretmenliğe dönüş yapmışlar veya eğitim sisteminde şube müdürü gibi görevlerde çalışmışlardır (Duman, 1988).

Eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi ve istihdamında yaşanan sorunların temelinde üniversiteler arasında gerekli düzeyde işbirliği sağlanamaması yer almaktadır. Öğretmenlik branş programları dışında eğitimin çeşitli uzmanlık alanlarına yönelik lisans ya da lisansüstü programlara rağmen, bu program mezunlarının istihdam edilememeleri veya istihdam kısıtlılığı nedeniyle, eğitimde uzmanlaşma tam olarak sağlanamamıştır (Aydın, 1995). Türk millî eğitim sisteminde uzun bir süre uzmanlaşma sistemi oluşmamış; uzmanlık gerektiren statü ve görevlere atamalarda öğretmenlik yeterliliklerine sahip kişiler görevlendirilmiştir (Şişman, 2012). Örneğin, MEB teşkilatı kadrolarında ölçme-değerlendirme, öğretim programı geliştirme, kitap yazımı ve eğitim materyali incelenmesi gibi alan uzmanlıklarında istihdam oldukça kısıtlı kalmış, bu alanda ihtiyaçların giderilmesi için öğretmen görevlendirilmesi yapılmıştır.

MEB içerisinde “eğitim uzmanlığı” kadroları ve statüsü ile birlikte, yeni bir uzmanlaşma modeli olarak 2012 yılında millî eğitim uzmanı uygulanmasına başlanmıştır. Eğitimde uzmanlaşma politikaları bağlamında incelemeye değer bir yapılanma olan ve 30 Mart 2012 tarih ve 28249 sayılı Resmi Gazete ile yürürlüğe konulan “Millî Eğitim Uzmanlığı Yönetmeliği” ile özellikle Millî Eğitim Bakanlığının merkez idari kadrolarına doğrudan istihdam edilen millî eğitim uzmanları, uzmanlaşma açısından önemli adımlardandır (MEB, 2012). Bu düzenlemede “millî eğitim uzmanlığı” kadrosu “eğitim uzmanlığı” kadrosundan farklı bir unvan tanımlaması kapsamında farklı bir istihdam türü olarak, “kariyer uzmanlığı” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu düzenleme ile MEB içerisinde “kariyer uzmanlığı” olarak tabir edilen Türkiye’ye has bir yaklaşımla yeni bir kariyer yapısı oluşturulmak istenmiştir. Ne yazık ki “kariyer uzmanlığı” kavramı *Türkiye’ye özgü bir tanımlama* olduğu, dünyada kariyer uzmanlığı şeklinde bir ayrı ve farklı bir statü verecek şekilde personel istihdam rejimi bulunmamaktadır (Albayrak, 2015, 129).

Millî eğitim uzmanları, uzmanlık alanları itibariyle lisans eğitimlerini hukuk, işletme ve benzeri alanlar ile birlikte diğer eğitim branşlarından mezun kişilerden ilk defa

MEB içinde atanmak üzere sınav ve mülakat yoluyla seçilerek, önce millî eğitim uzman yardımcısı”, daha sonra da yönetmelikte belirtilen şartları tamamlayanlar için “millî eğitim uzmanı” olarak 2013 yılından itibaren görevlendirmeler başlanmıştır. 30 Mart 2012 tarihli (28249 sayılı RG) Millî Eğitim Uzmanlığı Yönetmeliğine göre, millî eğitim uzman ve millî eğitim uzman yardımcıları, görev alanlarına göre araştırma ve incelemeler yapmak, stratejiler geliştirmek ve eğitimde hizmet ve kapasitenin arttırılmasına yönelik çalışmalar yapmak gibi görevler tanımlanmıştır (MEB, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı ilk aşamada millî eğitim uzman yardımcısı olarak atanan personellerden, bakanlığın ihtiyaçlarına göre belirlenecek tez konuları üzerinden uzmanlık tezi hazırlanması uygulaması da başlatmıştır. Millî Eğitim Uzmanlığı Yönetmeliğine göre uzmanlık kadrolarına öncelikle bakanlık veya kamu kurumlarında çalışmayan yeni mezun gençlerin uzman olarak yetiştirilmesi amacına yönelik istihdam yapılmıştır. 2015 yılında yapılan uzmanlık alım duyurusunda ise başta öğretmenlik olmak üzere kamu kurumlarında çalışan personellerden de uzman olarak istihdam edildiği görülmektedir. Millî eğitim uzmanları, yapılan düzenlemeye göre öncelikle millî eğitim uzman yardımcılığı kadrosunda işe alınırlar; bu kadroda en az üç yıl tecrübe ve birikim elde ettikten sonra, bakanlıkça öncelikli bir alanda tez hazırlamaları, yabancı dil yeterliliklerini vermeleri ve uzmanlık sınavından geçmeleri halinde milli eğitim uzmanı olabilmektedirler. Millî eğitim uzman yardımcılığı olarak işe alınacak alanlar arasında, rehberlik, ölçme değerlendirme, program geliştirme, hukuk, özel eğitim gibi çeşitli uzmanlık alanları ile birlikte eğitim fakültesi mezunu öğretmenlik branşları da bulunmaktadır (MEB, 2015b).

Millî eğitim uzmanlığı uygulaması da eğitimde uzmanlaşma sorununa çözüm getirememiştir. Çalışma ve uzmanlaşma alanı uyumu gibi yaşanan sorunlar nedeniyle görevden ayrılmalar yaşanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığına 2012-2020 yılları arasında millî eğitim uzmanı veya yardımcısı olarak atanan ancak daha sonra bu görevlerinden ayrılan kişiler üzerinde Keçeci (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre, millî eğitim uzmanların için özel bir çalışma alanı yerine, birimde ihtiyaç duyulan işlerde veya alanlarda çalıştıkları, yüksek maaşlı memur olarak algılandıkları, hiyerarşideki yerinin belirsiz olduklarını tespit edilmiştir. Millî eğitim uzmanlarının görevden ayrılma gerekçelerden bir diğer nedeni olarak, çalıştıkları birimlerde, alan bazlı bir uzmanlaşma olmaması ve uzmanlık alanlarından uzaklaşmaya başlamaları olarak ifade edilmiştir (Keçeci, 2021). Benzer bir sonuç ise diğer tüm bakanlıklar üzerinde yapılan araştırma bulguları arasında da rastlanmıştır. Uzmanlaşma sorunun temelinde ihtiyaç duyulan alana

özgü bir uzmanlaşma istidamı veya kariyeri yerine kurumsal anlamda ve genel kurumsal tanım çerçevesinde bir uzmanlık tanımı kullanılmaktadır. MEB’de millî eğitim uzmanı, AFAD içinde AFAD uzmanı, Göç İdaresi Genel Müdürlüğünde göç uzmanı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığında çalışma uzmanı gibi statü ve uzmanlık tanımları uygulanmaktadır. Araştırma ve literatürdeki bulgular ise uzmanlık statüsünde çalışanların büyük çoğunun, alana ve ihtiyaca göre uzmanlaşmayı savunduklarını göstermektedir. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2021) tarafından çeşitli bakanlıklar ve kamu kurumlarında çalışan 4000’in üzerinde kariyer uzmanının katıldığı araştırmaya göre; katılımcıların % 69,8’i kariyer uzmanlığının “mesleğe özgü” veya “uzmanlık alanına özel” olması gerektiğini belirtirken; % 30,2’si ise “kuruma özgü” (millî eğitim uzmanı, AFAD uzmanı veya Çalışma uzmanı gibi) veya “genel” nitelikli olması görüşü tespit edilmiştir (ÇASGEM, 2021).

Eğitimde uzmanlık sorunu birçok eğitim bilimci tarafından çeşitli açılardan ele alınmış ve öneriler geliştirilmiştir. Eğitim sistemi içerisinde öğretmenlik mesleği ile eğitimde uzmanlık ilişkisi sürekli olarak kurulmuştur. Bir “eğitimci” olarak öğretmenler, eğitimin uzmanlık gerektiren spesifik uzmanlık çalışma alanlarına göre MEB içinde kadro, komisyon, çalışma grubu veya geçici pozisyonlarında geçici veya sürekli görevlendirme (tayin) ile çalıştığı bilinmektedir. Ayrıca okul içinde koordinatörlük ve formatörlük gibi görevlendirme formasyonları altında çeşitli özel uzmanlık alanı gerektiren rol ve sorumluluk alanlarında öğretmenler çalışmaktadır. “Meslekte esas olan öğretmenliktir” yaklaşımı ile eğitim içerisinde öğretmenlik alanında yetişen herkesin eğitimde hizmetlerini yapabileceği anlayışı bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2011, 172)

Bütüncül bir yaklaşımla bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı ve tüm eğitim sistemi içerisinde de okullar dışında uzmanlık alanlarına ve uzman personellere ihtiyaç vardır. Nitekim belirlenen alanlarda gerek merkez teşkilatında, gerekse taşra teşkilatında “eğitim uzmanı”, “uzman yardımcısı”, “müfettiş”, “okul müdür”, “psikolojik danışman ve rehberlik” gibi kadro, unvan ve uzmanlık alanları bulunmakta ve bu alanlarda öğretmenler görevlendirilmektedir.

Eğitimde uzmanlık ihtiyacının temellerinden birisi olarak, eğitim alanında öncelikli sorunlara çözüm olacak şekilde, araştırma ve geliştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik Araştırma-Planlama-Koordinasyon (APK) kurulları, daireler veya uzmanlıkları tahsis edilmesi bu ihtiyacın önemini göstermektedir. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı zamanında Millî Eğitim Bakanlığı da dâhil olmak üzere kamu kurumlarında Araştırma-Planlama-Koordinasyon (APK) daireleri kurulması ve APK

uzmanı olarak tanımlana uzmanlıkların oluşturulması eğitim sisteminde de yerini almıştır. Bu uygulama araştırma ve geliştirme kapasitesinin oluşturulması amacına yönelik olarak, eğitim dışında da, başta kamu ve sanayi kuruluşları olmak üzere birçok alanda çeşitli girişimler gerçekleştirilmiştir. Ancak süreç içerisinde MEB de dahil kurulan daireler sektörlerin araştırma ve gereksinimlerini karşılamakta beklenen yararı sağlayamamış; zamanla da bazı APK kadro ve statüleri, görevden alınan yöneticileri istihdam edildiği bir sığınak kadro olarak kullanılmıştır (Bursalıoğlu, 1996). MEB teşkilatı içinde halen APK uzmanları bulunmakta olup, bu uzmanların bir çoğu üst ve orta seviye yönetim kademeleri de dahil eğitimin birçok alanında oldukça derin tecrübeye sahip kişilerdir.

Şüphesiz eğitimde uzmanlaşma öğretmenlerin uzmanlaşması ile doğrudan ilişkili bir konudur. Öğretmen Strateji Belgesinde, öğretmenlik mesleği için: yeni öğretmen modeli olarak, Meslekî saygınlık ve statüye sahip, toplumsal ve kültürel değerlere haiz, liderlik becerileri barındıran uzman gücü şeklinde bir tanım yapılmıştır (MEB 2017b). Öğretmenliğin branşlarından kaynaklı uzmanlık alanları itibariyle ihtisaslaşma söz konusudur. Aynı zamanda, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ve daha sonra yürürlüğe konulan Öğretmenlik Meslekî Kanunu'nda öğretmenliğin "*Eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini kapsayan özel bir ihtisas mesleği*" olarak ifade edilmesi ihtisaslaşma ve uzmanlaşmayı kastetmektedir. Dolayısıyla öğretmen olan herkesin eğitimde uzmanlık hizmetlerinin yapabileceği anlayışı bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2011). Eğitim ve öğretimi tamamlayan, destekleyen, teknik ihtisas alanları çerçevesinde eğitim sistemi içerisinde uzmanlaşma ihtiyacı bulunmaktadır. Millî eğitim sistemi içerisinde ihtiyaç duyulan uzmanlık alanlarında gerek görevlendirilme yoluyla, gerekse çeşitli görev tanımları altında öğretmenler çalışmaktadır. Bakanlığın veya eğitim öğretim dairelerinin, öğretim programı (müfredat) hazırlama, ders kitabı yazımı, soru hazırlanması, kitap veya eğitim materyali inceleme, eğitim araçları geliştirme, etkinlik hazırlama gibi özel uzmanlık isteyen alanlarda öğretmenler görev almaktadırlar.

Eğitim fakültesi mezunu olmayan veya öğretmenlik mesleğinden olmayan personellerin de eğitimde çeşitli uzmanlık alanlarında çalışması kaçınılmaz bir durumdur. Bununla birlikte öğretmenler için iyi bir kariyer beklentisi, öğretmenlerin Meslekî hayatları boyunca motive edici bir faktördür (Eurydice, 2018). Öğretmenlere yönelik kariyer planlaması için okul gelişim bazlı olarak bütüncül bir yaklaşımla eğitim sistemi içerisinde yer alan çeşitli kurum, birim, yapı ve ekipler içerisinde uzmanlık tanımlarının nasıl şekillendiği, anlamlandırıldığı ve kavrandığı bilimsel bir yöntemle

analiz edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik Meslekî gelişim alanına yönelik öğretmenlik uzmanlık alanlarının tanımlanması yoluyla eğitimecilerin alan ve Meslekî uzmanlıklarına tanımlanmasına ve kariyer fırsatlarının geliştirilmesine odaklanılmalıdır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin Meslekî statüleri, öğretmen Meslekî gelişimleri ve eğitimde uzmanlaşma eğitimin özellikle öğretmenlik Meslekî gelişimi açısında temelde birbirleri ile ilişkili sorun alanlarıdır. Bu alanda en temel sorun öğretmenleri Meslekî gelişim alanlarının kısıtlı olması, öğretmen mesleğinin gelişimini sağlayacak mekanizmaların kurulmamış olması ve son olarak öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak görülmemesi temel bir sorundur. Öte taraftan öğretmenlik mesleğinde kariyer yapmak isteyenler için motive edici profesyonel gelişim alanların ve ihtisaslaşmanın teşvik edilmesi sorunların çözümüne doğrudan katkı sağlayacaktır.

Eğitim sistemi içerisinde yer alan çeşitli kurum, birim, yapı ve ekipler içerisinde uzmanlık tanımlarının nasıl şekillendiği, anlamlandırıldığı ve kavrandığı bir araştırma konusudur. Eğitim bilimleri ve eğitim felsefesi açısından mevcut eğitim yapısında “uzmanlık” sorunsalı, bütüncül bir anlayışla sorunun ortaya konulması ve çözümlenmesi için, eğitimde “uzman” tanımı içinde var olan uygulamalar öncelikle incelenmesi gerekir. Eğitimde uzmanlık yapısının kurulması süreci içerisinde uzmanlık kadrolarına atanmada, “yeterlik” yerine “yetkilendirme” şeklinde uygulama yapılmış; bunun sonucu olarak atama yoluyla alınan uzmanlık, ihtiyaç duyulan uzmanlık yeterliliklerini ortaya koyamamıştır (Bursalıoğlu, 1987). Öte yandan öğretmenlik mesleğinin profesyonel anlamda itibarlı hale getirilmesi ve tercih edilebilir bir Meslekî olması, ancak öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil olacak şekilde bir kariyer yapılandırılması ile mümkün olabilecektir. Türk Eğitim Sistemi içerisinde öğretmenler için ihtiyaç duyulan üst düzey alan uzmanlıklarında gelişim sağlanması için Meslekî niteliklerinin (Professional Qualifications) belirlenmesi, buna bağlı olarak izleme ve değerlendirmelerinin yapılması gerekmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, eğitim sistemi içerisinde öğretmenliğin profesyonel yapısına yönelik unsurlar ve bileşenler araştırılarak öğretmen Meslekî gelişimi, öğretmenlik statüsü, eğitimde ihtisaslaşma ve uzmanlaşma bağlamında öğretmenlik kariyerini incelenmesidir.

Politik, kültürel, sosyolojik, ekonomik ve kalkınma ilişkileri bağlamında eğitim sektörünün en kritik insan kaynağı olan öğretmenlerin profesyonel (Meslekî) gelişimlerinin desteklenmesi, eğitimden beklenen nitelik ve nicelik sorunlarının bir bütün halinde çözülmesi için gerekli bir müdahaledir. İnsan kaynağı yönetiminin bir parçası olan kariyer yönetimi, eğitimde öncelikli olarak öğretmen yetiştirme ve öğretmen Meslekî gelişim sürecini de kapsamaktadır. Eğitimin bir öznesi (Ayan, 2020) olan öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinlikleri ile birlikte potansiyelleri, beklentileri, felsefeleri, yaşam kaliteleri, motivasyonları, hazır bulunuşlukları ve eğitim sürecine katılımları dikkate alınmadan, eğitim alanında oluşturulması planlanan yenilik ve gelişimlerin başarıya ulaşması çok güçtür. Öte yandan katılımcılık ve yetkilendirme bir kalite ilkesidir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin kariyer gelişim sorunlarına yönelik aşağıdaki soruların cevaplanması öncelikli araştırma konusudur:

1. Öğretmenliğin Meslekî statüsüne ilişkin sorunlar nelerdir?
2. Öğretmenliğin Meslekî (profesyonel) gelişim alanları ve bileşenleri nelerdir?
3. Öğretmenlik Meslekî gelişim ve kariyerlerinde kavramsal sorunlar nelerdir?
4. Eğitimde ihtiyaç duyulan uzmanlık alanları ile bu uzmanlıkların eğitim sistemi içinde karşılanma stratejileri nelerdir?
5. Öğretmen istihdamı ve kariyer yolları bakımından temel sorunlar nelerdir?
6. Eğitimde kariyer çerçevesinde öğretmenlik mesleğinin ilerleme ve yükselme imkânları nelerdir?
7. Öğretmenlerin, Meslekî uzmanlaşması nasıl olmalıdır?
8. Öğretmenlerin Meslekî gelişimine yönelik önerilebilecek kariyer modelinin bileşenleri nelerdir?

Bu araştırmada, öncelikle eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin üstlendikleri yatay ve dikey görevler, Meslekî yaşamlarında erişmiş oldukları pozisyonlar, üstlendikleri roller ve sorumluluklarının araştırılması yoluyla eğitimde kariyer çerçevesini belirlemeye yönelik yaklaşım benimsenmiştir. Öğretmenler sınıfta sadece eğitim öğretim işinden sorumlu olmanın da ötesinde, eğitimin sisteminin, yönetim, denetim, program, materyal, ölçme, ARGE, sosyal etkinlikler, idari ve bürokratik işler gibi eğitimin tüm süreçlerinde yer alan ihtisas uzmanlarıdır. Öğretmenlerin kariyer gelişimleri ve profesyonel Meslekî ilerlemeleri bakımından, ihtiyaç görülen bilgi, beceri, yetkinlik ve yeterlilikler çerçevesinde oluşan uzmanlıklar, eğitimin farklı disiplinlerinde ihtisaslaşma anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin Meslekî gelişim

alışmaları bağlamında, bürokratik okul örgüt sistemi de dahil, tüm eğitim yapılarında yürüttükleri ya da üstlendikleri görev, yetki, pozisyon, rol ve sorumlulukların bir kariyer perspektifinde analiz edilmesi gerekmektedir.

Önem

Uygarlıkların temelinde eğitim vardır. Eğitimin icrası ise öğretmenler sayesinde okullarda gerçekleştirilmektedir. Ruhların sanatkarı olarak devletleri ve medeniyetleri yapanlarda yıkanlarda öğretmenler olmuştur (Topçu, 1960). Öğretmenler sayesinde toplumsal gelişmeler, bilimsel buluşlar, teknolojik ilerlemeler ve medeniyetlerin gelişimi yaşanmıştır. Bu nedenle *“Benim asıl kişiliğim öğretmenliğimdir; ben milletimin öğretmeniyim... Eğer Cumhurreisi olmasam, Maarif Vekilliğini almak isterdim”* diyen Mustafa Kemal Atatürk, öğretmenin eğitimdeki yerine ve Cumhuriyetimiz açısından öğretmenliğin önemine işaret etmektedir (Işık, 2020).

İbn-i Sina'ya göre öğretmen bir uzmandır ve herkes bu uzmanlık alanında eğitim insanı olamayacağını savunmaktadır (Akyüz 2014). Farabi'ye göre öğretmen her bakımdan örnek alınmasının yanında, öğretmenlik alanında yetkin ve mahir (uzman) olması gerektiğini, öğretmenlik vasıflarının yanında yönetici yetkiliği olan bir filozof olmaları gerektiğini belirtmiş; eğitim ve öğretimin merkezine öğretmeni yerleştirerek, öğretmenleri sadece bir muallim değil aynı zamanda bir “mürşid” olarak tanımlamıştır (Bircan, 2016). İbn-i Haldun ise öğretmenliğin bir eğitim sonucu diploma almaları ve öğretimin kendine özgü kavramları oluşu nedeniyle öğretmenliğin bir meslek olduğunu ortaya koymuştur (Tezcan, 1993).

Öğretmenlerin okulda öğretim işi dışında, okul bazlı roller ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu roller arasında okul yönetim görevleri, öğrenci rehberliği, zümre başkanlığı, atölye şefliği, sosyal etkinlik koordinatörlüğü, yarışma, müsamere veya tören organizasyonu, öğretmen danışmanlığı gibi birçok çeşitli sorumluklar ve işler bulunmaktadır. Ayrıca eğitim öğretim işleri altında, öğretmenler, okul ve çevresi ile aile veya toplumla iş birliği halinde çalışma, öğrencilerin dil gelişimini gözlemlleme, öğretimi yönetme, materyal geliştirme, öğretimi plânlama, öğrenciyi tanıma, kültür bilgi ve becerileri etkinlikleri yapmaktadır (Göçer, 2014). Öğretmenlerin üstlendiği birçok görev, sorumluluk ve roller; öğretimin, öğrenci rehberliği, sosyal, kültürel, sportif faaliyetler veli rehberliği, materyal veya etkinlik tasarımı, ARGE veya eğitim projeleri işleri, öğretmen

danışmanlığı (mentorluk veya koçluğu), formatör öğretmenlik gibi işler; öğretmenin çok yönlü, çok seviyeli bir yetkinlik isteyen bir meslek olduğunu göstermektedir.

Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin Meslekî gelişimleri her zaman eğitim politikalarında öncelikli konusu olmuştur. Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri öğretimde etkili performans göstermeleri, alan yeterlilikleri ile pedagojik yeterliliklerinin geliştirmeleri, kişisel gelişimleri, motivasyonları gibi konular kariyer ilerlemeleri ve Meslekî yükselmeleri ile ilgili süreçlerdir.

Meslekî gelişimin oluşmasını sağlayan faktörlerden birisi Meslekî kariyer yollarının oluşturulmasıdır. Nitekim 9 Haziran 2017 tarihli Resmi Gazetede yürürlüğe giren “2017-2023 MEB Öğretmen Strateji Belgesinde” öğretmenler için “*Kariyer ve Ödüllendirme Sistemin Geliştirilmesi*” stratejik hedefi bulunmaktadır (MEB 2017b).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2019-2023 Strateji Belgesi’nde “Stratejik Amaç 2: Çağdaş normlara uygun, etkili, verimli yönetim ile organizasyon yapısı ve süreçleri hâkim kılınacaktır.” amacı altında; “*Hedef 2.2: Öğretmen ve okul yöneticilerinin gelişimlerini desteklemek amacıyla yeni bir Meslekî gelişim anlayışı, sistemi ve modeli oluşturulacaktır.*” hedefi ifade edilmiş; bu hedef altında ise “*Öğretmenlik mevcut kariyer sisteminin yetersiz olması ve okul yöneticiliği alanlarında kariyer sisteminin bulunmaması.*” tespiti yapılmıştır. Ayrıca Strateji Belgesi’nde Güçlü, Zayıf, Fırsat ve Tehditler Analizi bölümünde belirlenen zayıflıklar arasında “*Öğretmenler için motive edici bir kariyer sisteminin olmaması.*” ifadesi yer almıştır (MEB, 2019).

On Birinci Kalkınma Planında, 2.3.1. numaralı “Eğitim” başlığı, “Politika ve Tedbirler” alt başlığı altında; “553. *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve Meslekî gelişimleri artırılacak ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü güçlendirilecektir.*” ana politika hedefi belirlenmiştir. Bu ana politik hedef altında ise; “553.1. *Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılacaktır.*”, “553.4. *Ehliyet ve liyakat temelli kariyer sistemi hayata geçirilecektir.*” ve “553.8. *Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde Meslekî uzmanlık ve gelişim programları açılacaktır.*” hedefleri belirlenmiş ve plan döneminde bu hedeflere yönelik oldukça somut ve önemli çalışmalar gerçekleştirilmiştir (TBMM, 2019).

Politik ve stratejik belgelerden de anlaşıldığı üzere, öğretmenler için bir kariyer sistemi geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de ilk kez 13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı resmi gazetede yayımlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” ile öğretmen kariyer basamakları uygulaması yürürlüğe konulmuştur. Bu düzenlemeye yönelik Anayasa mahkemesi kararları gereği,

uygulama bir süreliğine rafa kaldırılmıştır. Daha sonra 14.02.2022 tarih ve 31750 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile 12.05.2022 tarih ve 31833 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe konulan “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” ile *Öğretmen Kariyer Basamakları Sistemi* yeniden uygulamaya konulmuştur. Bu bakımdan öğretmen kariyer modeli çalışmaları yaklaşık 12 yıllık bir süreç olduğu görülmektedir ancak öğretmen kariyer basamakları sisteminde çeşitli düzeyde bilimsel, ekonomik, pedagojik ve yönetsel tartışmalar sürekli devam etmiştir.

Öğretmen kariyer sistemin geliştirilmesi konusunun çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Öncelikle öğretmenler için mevcut kariyer gelişim yollarının incelenmesi, özellikle kariyer basamakları uygulamasının sorun ve gelişim alanlarının ortaya konulması, ihtiyaç duyulan kariyer modelinin yeniden yapılandırılması açısından etkili olacaktır. Yeni bir uygulamada paydaş ve ortakların uygulamaya yönelik yeteri kadar bilgilendirilmemeleri, uygulamaya yönelik endişeleri, dirençleri ve önyargıları artıran bir durumdur.

Meslekî Yeterlilik Açısından Kariyer Gelişim

Öğretmen kariyer geliştirme ve yönetimi açısından, öğretmenlerin Meslekî gelişim ve uzmanlaşmasını hedefleyecek şekilde bir öğretmen Meslekî yeterlilik (niteliklerin) belirlenmesi çalışmaları son derece önemlidir. İlk kez 2006 yılında tanımlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler” belgesiyle, “*eğitme-öğretme yeterlilikleri*”, “*genel kültür bilgi ve becerileri*” ve “*özel alan bilgi ve becerileri*” olmak üzere üç ana altında yeterlilikler resmi olarak yayınlanmıştır. Zamanın gerektirdiği yeni ihtiyaç ve politik yaklaşımlar çerçevesinde “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” 2017 yılında yeniden güncellenmiştir (MEB, 2017).

Öğretmenlerin temel yeterlilikler (nitelikler) bazında meslekî gelişim ihtiyacı bulunmaktadır. Türkiye’de bu alandaki eksikliğin ve ihtiyaca yönelik çeşitli araştırma ve çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen yerel bir araştırmaya göre; öğretmenler, öğrencilerin gelişim düzeyini ve bireysel farklılıklarını belirleme çalışmalarında yetersiz kaldıkları, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının ders planı yararına inanmadıkları veya ders planı yapmadıkları, sınıf yönetimi ve disiplini sağlamada güçlük çektikleri,

yenilenen programlarda alternatif ölçme-değerlendirme yöntem veya araçlarını kullanamadıklarını, görev alanları ile ilgili mevzuatlarda ve öğretim programlarındaki değişiklikleri izlemede yetersiz kaldıkları gibi hususlar tespit edilmiştir (Tileği, 2014)

“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi, kariyer geliştirme ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi çalışmalarında kullanılacak bir referans belge olarak hazırlandığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik kariyeri ve Meslekî gelişimi bakımından temel referans dokümanı olma potansiyeli olan bir çalışmadır. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, öğretmenlerin niteliklerinin artırılması, eksikliklerinin giderilmesi ve öğretmen Meslekî gelişimi gibi amaçlar ile birlikte; öğretmenler için bir performans ölçme işlevi de bulunmaktadır. Mevcut haliyle Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri incelendiğinde, üç tane yeterlilik alanı (i. Meslekî Bilgi, ii. Meslekî Beceri, iii. Tutum ve Davranışlar) ve her bir yeterlilik alanlarına yönelik “yeterlilik göstergeleri” tanımları geliştirilmiştir. Öğretmenlerin kariyer gelişimleri ve Meslekî gelişimlerinin sağlanması açısından öğretmenlik mesleği yetkinlik ve yeterlilikleri (nitelikleri) kaçınılmaz bir gerekliliktir. Öğretmen genel Meslekî yeterliliklerin kullanım amaçlarından birisi de, “kariyer ve ödüllendirme” olarak ortaya konulmuştur (MEB, 2017).

Öğretmen yetiştiren fakülte, enstitü ve eğitim kurumları tam olarak öğretmenlik mesleğinin icrasında gerekli tüm nitelik ve yetkinliklerin kazandırılmada yetersiz kalmaktadırlar (Seferoğlu, 2004). Hizmet öncesi eğitim sürecinde, her ne kadar öğretmenlik uygulaması (staj) gibi pratik dersler ve öğrenme süreçleri olsa da, mesleğe başladıktan sonra öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve özellikle yetkinliklerin karşılanmasına yönelik olarak, pratik, uygulama esaslı ve meslekî yeterlilik (nitelik) bazlı bir eğitim sağlanamamaktadır. Bu durum, yaygın olarak ifade edilen “İş işte öğrenilir.” felsefesi ile uyumlu bir durumdur. Bu nedenle özellikle öğretmenlik mesleğinin icrası esnasında, yani hizmet içinde yeterlilikler bazında bir Meslekî gelişim gerekmektedir (Seferoğlu, 2004).

MEB tarafından 2006 ve 2017 yıllarında yürürlüğe konulan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, her ne kadar, gerekçeleri ve kariyer anlamında bir uzmanlaşmayı işaret etmekle birlikte, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının, amaçları, etkileri ve sonuçları bakımından tamamen farklı iki çalışma olarak kalmıştır. Nitekim Türk Eğitim Derneği (TED, 2009) tarafından yayınlanan “Öğretmen Yeterlilikleri” adlı yayında kariyer basamaklarında yükselme şartlarının veya kriterlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilişkili olmadığını ifade edilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin

Meslekî yeterlilikleri içinde tanımlı tüm göstergeleri karşılama düzeyleri bir tartışma konusudur.

Eğitim metotları geliştirebilen, eğitimi yönetebilen, planlayabilen, ölçebilen, izleme ve değerlendirme yapabilen, eğitim lideri olan, öğrencilere rol model olan, yaratıcı, üst düzey problem çözme becerilerine sahip, MEB'in ihtiyaç duyduğu özel projelerde ve ihtisas alanlarında çalışabilecek uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Şişman, 2011). Öğretmenlikte uzmanlaşma ve ileri düzey Meslekî niteliklerin kazanılması düşünüldüğünde, temel Meslekî standartların yeniden tanımlanması, aynı zamanda uzmanlık ve ileri niteliklerin nasıl tanımlanacağı yeni bir tartışma alanı oluşturacaktır.

Öğretmenlerin meslek standartları ya da genel yeterlikleri çerçevesinde talep edilen kazanım, yetkinlik ve yeterliliklerin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve ödüllendirilmesinin hali hazırda net olarak belirlenmiş bir yöntemi bulunmamaktadır. Bunun ötesinde, meslek yeterliliklerini karşılayamayan öğretmenler için hangi tedbir ve çalışmaların nasıl ve şekilde yapılacağı çok daha önemli ve riskli bir konudur.

Meslekî Gelişim ve Uzmanlaşma Açısından Kariyer Gelişim

Çeşitli dönemlerde öğretmenler için Meslekî bir kariyer planlaması amacıyla birçok şekilde uzmanlık tanımları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Eğitimde uzmanlık alanlarının varlığı ve eğitimde uzmanlık ihtiyacı gösteren çeşitli uygulamalar, çalışmalar ve araştırmalar mevcuttur (Küçükler, 2000; Duman 1988; Aydın 1995; Nurol 1999; MEB 2012; MEB 2015a). Ancak uzmanlaşma önünde bazı engeller ve hazırlık yapılması gereken süreçler bulunmaktadır. Can tarafından 2019 yılında yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin engelleri; yasal, pedagojik, yönetsel ve toplumsal sonuçlara dayandırılarak, meslekî gelişimin engelleri arasında öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin sağlanamaması tespiti yapılmıştır. 2017 yılında öğretmen kariyer ve Meslekî gelişim alanında yapılan bir başka araştırmaya göre, öğretmenlerin Meslekî gelişimlerinin sağlanması için, bürokratik sistemin iyileştirilmesi, nitelik ve nicelik olarak ihtiyaca göre hizmet içi eğitimler sunulması, liyakate göre Meslekî yükselme ve kariyer basamakları sistemi önerilmektedir (Yirci, 2017).

Öğretmenler atandıktan sonra okullarda sadece öğretim işini yapmaz, eğitim öğretim sürecini destekleyen ya da doğrudan eğitim öğretim sürecinde sınıf dışı

etkinlikler olarak tanımlayabileceğimiz birçok rol, sorumluluk ve görevlerde çalışırlar. Benzer şekilde çoğu Avrupa ülkesinde de öğretmenlerin okul içerisinde görev aldıkları Meslekî kariyer alanları arasında; program koordinatörü, zümre başkanı, sahne koordinatörü, okul eğitim danışmanı, proje koordinatörü, ev-okul irtibat koordinatörü, bilgi iletişim uzmanı veya koordinatörü, laboratuvarı koordinatörü, sınav koordinatörü, öğretmen eğitmeni gibi çeşitli özel ihtisas alanlarında sorumluluk ve görevler (pozisyonları) almaktadırlar (Eurydice, 2018, 78). Küçük farklılıklara rağmen, Türkiye’de de benzer sorumluk ve görevleri üstlenen öğretmenlerin eğitim sistemi ve özellikle okul içinde üstlendikleri rollerin diğer ülkelerdeki ile çoğunlukla örtüştüğü görülmektedir ancak, kariyer açısından bu görevlerin Meslekî gelişime katkıların, kariyer ilerlemesi olarak kabul edilip edilmemesi, ücret veya bir başka terfi statüsüne etkisi pek fazla dikkate alınmamaktadır.

Uluslararası Uygulamalar Bakımından Kariyer Gelişim

Öğretmenlik mesleğinde kariyerlerini sürdürenler için, öğretmenliğin gelişim alanları yani görevde yükselme, ihtisaslaşma ve itibarlı statülerinin erişim durumlarının bilinmesi motive edici bir faktördür. Öğretmenlik mesleğinde belli bir ücret artışı ile birlikte meslekte yükselme ve ilerleme yolları aslında öğretmenlik kariyer yapısını belirleyen ve geliştiren faktörlerdendir.

Uluslararası kaynaklarda da öğretmenlerin kariyer yapıları inceleme altına alınarak, tavsiye ve uygulama analizleri yapılmaktadır. Bunlardan başlıcalarından birisi olarak, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü’nün (OECD) “Okul Kaynaklarının İncelemesi” (*Reviews of School Resources*) konulu 2019 tarihli raporunda «Birlikte Çalışma ve Öğrenme» Teması çerçevesinde “Okullar için İnsan Kaynakları Politikalarını Yeniden Düşünmek” başlığı altında **6 (altı)** önemli politika önerisi geliştirilmiştir. Bunlardan birinci politika önerisi “*Profesyonel gelişim fırsatları ile birlikte **kariyer yapılarının tasarlanması.***” olarak ifade edilmektedir (OECD, 2019). Söz konusu raporda, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim içerisinde yer aldıkları kariyerleri incelenmiş ve önemli bulgular analiz edilmiştir. Benzer bir şekilde Avrupa Birliği, eğitim ajanslarından (kurumlarından) birisi olan Eurydice tarafından 2018 yılında yayınlanan “*Avrupa’da Öğretmenlik Kariyeri; Erişim, Devamlılık ve Destek*” konulu raporda üye ülkelerinde uygulanan öğretmen kariyer basamaklarından bahsedilirken, öğretmenler için iyi bir

kariyer beklentisi, öğretmenlerin Meslekî hayatları boyunca motive edici bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Eurydice, 2018).

Öğretmenler için okul bazlı bir kariyer yapıları araştırıldığında, öncelikle Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin “çok seviyeli kariyer” ve “tek seviyeli kariyer” olarak tanımlanan iki tür kariyer modeli olduğu görülmektedir. Avrupa ülkelerinin birçoğunda “çok seviyeli kariyer yapısı” olarak adlandırılan farklı statü, terfi, rol ve sorumlulukları kapsayan ve yatay ve dikey olarak gelişim alanlarını sahip yollar olduğu görülmektedir. Oysa Türkiye’de öğretmenler için “tek seviyeli kariyer yapısı” olarak tanımlanan kıdem bazlı ilerleme ile uzmanlaşmayı tarif eden kariyer modeli geçerlidir (Eurydice, 2018). Gerek tek seviyeli, gerekse çok seviyeli kariyer yapılarına sahip AB ülkelerinin birçoğunda “öğretmen danışmanlığı yani “mentorluk” hem bir uzmanlık alanı hem de bir kariyer seviyesi olarak, okul bazlı uygulanmaktadır. Türkiye’de ise bu şekilde bir resmi kariyer tanımlaması bulunmamakla birlikte AB tarafından yayınlanan *Avrupa’da Öğretmenlik Kariyeri; Erişim, Devamlılık ve Destek* raporunda Türkiye mentorluk uygulaması olmayan ülkeler arasında gösterilmektedir (Eurydice, 2018, 71).

Öğretmenler için “çok seviyeli kariyer” yapısına sahip AB ülkelerinde okul bazlı kariyer sistemlerinde öğretmenlerin çalıştıkları uzmanlık ve kariyer alanları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla pedagojik ve metodolojik rollerde görev aldıkları görülmektedir. Örneğin “öğrenci destek” alanlarında öğretmenler, öğrenme koçları, iyileştirici eğitim koordinatörü, özel eğitim koordinatörü, rehberlik görevlisi gibi özel yeterlilik (nitelik) gerektiren hizmetlerinde de çalışmaktadırlar. Bunlar dışında öğretmenler, ayrı bir görev alanı olarak değerlendirilen, müfredat koordinatörü, bölüm başkanı, sahne koordinatörü, okul eğitim danışmanı, eğitim proje koordinatörü, ev-okul irtibat kişisi, bilişim sistemleri koordinatörü, laboratuvar koordinatörü, sınav sorumlusu, öğretmen eğitici gibi uzmanlık alanları ve pozisyonlarında da çalışmaktadırlar (Eurydice, 2018, 78).

İstihdam, Çalışma Usulleri ve Kamu Hizmeti Açısından Kariyer Gelişim

Kariyer kavramı, istihdam kavramı ile doğrudan ilişkili bir konudur. Özellikle Türkiye gibi öğretmen istihdamı (ataması) konusunda birbirlerinden farklı politikalara sahip, öğretmen atamasının genel bir sorun olduğu, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun devlet memuru olduğu bir ülkede, öğretmen kariyerlerinin yeniden

tanımlanması veya yeni bir kariyer modeli yürürlüğe konulması azami derecede zorlayıcı bir süreç olabilir. Türkiye’de öğretmenlerin büyük çoğunluğu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu çerçevesinde çalışmaktadırlar.

OECD ülkeleri incelendiğinde kamu sektöründe öğretmenlikte, “*kariyer tabanlı model*” ve “*pozisyon tabanlı model*” olmak üzere iki farklı istihdam uygulaması vardır. Kariyer tabanlı istihdam modeli Fransa, İtalya, Kore ve Japonya’da yaygın olarak uygulanmaktadır. Kariyer temelli istihdam modelinde rekabetçi ve kariyer gelişimi anlayışı ile öğretmenlerin işe alımlarında yüksek standartlarda alım kriterleri, kaliteli başlangıç eğitim şartları ile öğretmen alımı ve atanmasında, öğretmenin özel olarak atanmaya hazırlanması söz konusudur. Pozisyon tabanlı modelde ise genelde kamuda görevliler tarafından çok boyutlu diğer görevler olan öğretmen değerlendirme, hizmet içi eğitim gibi öğretmen kalitesini artırmaya yönelik pozisyonlara gerekli yeterlilikleri karşılamak kaydıyla başvurdukları bir istihdam şeklidir. Pozisyon tabanlı model Kanada, İsveç, İsviçre ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde uygulanan bir modeldir (OECD, 2018). Bu iki model değerlendirildiğinde Türkiye’de öğretmen istihdamında pozisyon tabanlı model uygulandığı söylenebilir.

Bir kamu görevi olarak öğretmen istihdam (recruitment or employment) eden ülkeler için kariyer yolları veya kurulacak kariyer sistemi bu istihdam sistemi ile uyumlu olması gerekmektedir. Öte yandan Türkiye’de geçici öğretmen (ücretli öğretmen) istihdamı için yerel yönetimler yetkili olurken, kadrolu öğretmenler için merkezi atama esastır (OECD, 2019, 205). Her ne kadar Öğretmenlik Meslek Kanununda öğretmen kariyerleri tanımlanmış olsa da, Türkiye’de MEB içinde öğretmenler devlet memuru olmalarından dolayı, 657 sayılı Devlet Memurlar Kanunu (DMK) ilkeleri ve hükümleri içerisinde kariyer gelişimleri sağlanmak zorundadır. 2022 yılına kadar Türkiye’de öğretmenlik mesleği için ayrı bir kanun düzenlemesi yapılmamış, öğretmenlerin kariyeri devlet memurları çerçevesinde karşılanmaya çalışılmıştır. 657 sayılı Devlet Memurlar Kanunu’nda, “*sınıflandırma*”, “*kariyer*” ve “*liyakat*” başlığında üç temel ilke benimsenmiştir. “Kariyer” ilkesi, “.... *sınıfları içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme imkânı.*” şeklinde ifade edilerek, sınıf içinde bir kariyer yaklaşımını belirlemiştir. Öğretmenler için sınıf, 657 sayılı DMK’da tanımlanan “*eğitim öğretim hizmetleri*” sınıfıdır.

Bürokratik bir örgüt olan okul, öğretmenlerin kariyerlerini gerçekleştirdikleri en önemli kurumdur. Öğretmenlikte kariyer için, öncelikle okul içinde düşünmek ve değerlendirmek gerekir. Ayrıca Türkiye’de öğretmenlerin atanması (recruitment) ve

istihdamı (employment) okul bazlı olarak yürütülen bir süreç değildir. Öğretmenler öncelikle devlet personeli olarak atanırlar ve işvereni devlettir. Bu bağlamda öğretmenler için bürokratik örgüt tanımına, okul yerine, tüm devlet kurumları ya da MEB teşkilatı olarak düşünmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Kamu hizmeti gören ve devlet memuru olan öğretmenlerin, çalıştıkları örgütün yani MEB teşkilatının yapısının anlaşılması, statülerin, sınıfların kavranması, kıdem ilerlemelerinin anlaşılması, yanında örgüt içindeki kariyer gelişim yollarının net olarak görülmesi doğru bir kariyer planlaması için gereklidir.

Kariyer, bireyin hem kişisel hem de sosyal gelişimi olarak tanımlanmakta olup, insanın yaşam döngüleri ile yakın ilişkilidir. Örneğin bireyin yaşam biçimi ve kariyer seçiminin yapıldığı 22-29 yaş arası “Yetişkinler Dünyasına Geçiş” aşamasında birey, bir arayış içerisinde. “Geçiş Dönemi” olarak adlandırılan 29-32 yaş arasındaki birey, kariyeri ve yaşamı ile ilgili doyuma ulaştığı takdirde yoluna devam eder, doyuma ulaşmadığını düşünmesi halinde ise köklü değişim eğilimindedir. 32-39 yaş döneminde olan “Yerleşme Dönemi’nde” ise birey gelecekte güçlenmek ve üstlerince kabul edilmek ister. Potansiyel orta yaş krizi olarak bilinen 39-43 yaşları arasında ise birey yaptığı işten doyumunu yüksek ise yoluna devam eder ancak beklentilerinin gerçekleşmediğini görüyorsa kriz kaçınılmaz olur. Böyle bir kriz döneminde birey küskünlük ve engellenme hissi gibi duygularla iş bırakma ve kariyerini tehlikeye sokma gibi davranışlar sergileyebilir (Çalık ve Ereş, 2006, 48). Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de yer alan, 4. düzey “saygı” ve 5. düzey “kendine gerçekleştirme” olarak tanımlanan ihtiyaçların, her insan için olduğu gibi öğretmenler içinde kariyer yapıları ile karşılanması sayesinde, eğitimden beklentilerimizin gerçekleştirilmesine bir adım daha yaklaşılmış olur (Hoy ve Miskel, 2010).

Sayıtlar

Araştırma kapsamında sayıtlar aşağıda özetlenmiştir.

- Yapılacak çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarının, hedeflenen özelliği ölçtüğü varsayılmaktadır.
- Veri toplama araçlarına verilen cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.
- Örneklem grubunun görüş ve yanıtlarının, evrenin görüşlerini temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

- Araştırmaya katılan bireylerin araştırmaya istekli oldukları, kapsamlı ve hedeflenen verileri net bir şekilde ifade edecekleri varsayılmaktadır.
- Araştırmanın sürecinde elde edilen, bulgu ve sonuçların, analizinde ve raporlanmasında veri kaybının en az seviyede olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırma sonuçlarının araştırma amacına ve sahada gereksinim duyulan veri ve bulgulara erişilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan bireyler Öğretmen Meslek Kanunu kapsamında yürürlüğe konulan kariyer basamakları uygulaması sınavı öncesinde, ankete katıldıklarından, anket verilerinin bu dönemdeki öğretmen görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, araştırmaya katılan öğretmenler, okul idarecileri, eğitim yöneticileri ve uzmanlardan toplanan veriler ile sınırlıdır. Araştırma, tüm öğretmenleri hedef almakla birlikte, araştırma alanlarında rastgele seçilen veya gönüllü olarak araştırmaya katılan öğretmenler tarafından verilen cevaplar ve sorunlar ile sınırlıdır. Bu araştırmada, elde edilen bilgi ve bulgular, Ankara ili MEB teşkilatı ve okulları ile sınırlıdır. Araştırmadaki veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları, değerlendirme anketleri ve görüşme formlarından elde edilen bilgiler ile sınırlıdır. Bu araştırmada elde edilen veriler, veri toplama tarihlerindeki öğretmen ve katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırma içerisindeki bazı temel kavramlar aşağıda İngilizce karşılıkları üzerinden sunulmuştur. Bu kavramlar seçilirken çalışma ve eğitim dünyasında kullanımı bakımından, kavramın fonksiyonu ve anlamı kısaca ifade edilmeye çalışılmıştır.

Career (Kariyer): Kariyer bir meslek ya da iş kolunda ilerleme, yükselme, basamak veya gelişim anlamlarında kullanılmakla birlikte, kelime kökeni itibarıyla (patika) yol demektir (Berhumoğlu, 2013; Resulzade 2017). Çevrim içi Cambridge sözlükte, kariyer; hayatta uzun bir döneminde yapılan ve daha yüksek bir pozisyona geçme ve daha fazla para kazanma şansı veren bir iş olarak tanımlanmıştır (Dictionaries, 2023). Bu bakımdan kariyer sadece bir meslek için kullanılmaktan ziyade, bir iş veya iş alanında kullanıldığı görülmektedir. Bu bakımdan kariyer kelimesi çoğunlukla ilerlemeyi

kastederek, “kariyer yolu” anlamında “career paths” şeklinde kullanılmaktadır. Bu araştırma da kariyer kavramı, bir insanın Meslekî anlamda, yani iş yaşamında kaydettiği her türlü ilerleme veya elde ettiği statüleri, terfiler, makamlar (pozisyonlar) ile kazandığı yeni yetkinlikler, nitelikler (yeterlilikler) veya uzmanlıkların bütünü olarak kullanılmaktadır.

Work (Çalışma): kariyer kavramını anlaşılması için iş ve meslek kavramlarından önce “çalışma” kavramının anlamını ele almak yerinde olacaktır. Çevrim içi Cambridge sözlükte, çalışma “Para kazanmak için yapılan iş.” olarak tanımlanmıştır. Birçok açıdan “çalışma” (work) kelimesi “job” kelimesi ile benzer anlamda kullanılır ancak çalışma, görev anlamına gelen “job” kavramından farklı olarak “iş” anlamına gelmektedir. Çalışma kavramı gelir elde etme anlamında bir eylem olmakla birlikte, toplumsal alanda statü ve saygınlık elde etmek amacıyla psikolojik ve sosyolojik anlamı olan bir eylemdir (Samsun, 2017). Bu çalışmada, “çalışma” kavramı sadece belli bir Meslekî alana bağlı kalmaksızın insanın gerek para kazanmak gerekse kendini geliştirmek veya başka bir anlamda keyfi olarak ortaya koyduğu uğraş, iş ve meşguliyet olarak kullanılmıştır.

Profession (Meslek): Özel eğitim veya öğretim gerektiren bir iş türü (The Cambridge Dictionary, 2023). İleri düzeyde eğitim veya öğretim gerektiren bir iş türü (Collins Online Dictionary, 2023). Meslek kavramı ise Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre bir eğitim ile kazanılan, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu Başkanlığı, 2023). “Profession” kelimesi Türkçede yer almamaktadır. Ancak kelimenin Türkçe’ye geçiş hali olan “profesyonel” bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan, amatör karşısı olarak kullanılmaktadır. Bu bakımdan “profession” kelimesinde “uzman” anlamı bulunmaktadır. Bu çalışmada “profession”; profesyonel gelişim ya da Meslekî gelişim anlamında kullanılmıştır.

Vocation (Meslek): “Belirli bir iş türü için doğru kişi olduğunuza dair güçlü bir duygu veya o duyguyu veren bir iş” (The Cambridge Dictionary, 2023). Bu bakımda “vocation” kavramı, kabiliyet, yetenek, beceri veya sanat olarak algılanmaktadır. Buna göre, profesyonel olarak bir işi yapabilme yeteneği olarak anlamlandırılabilir. “Vocationnal education” Meslekî eğitim olarak çevrilmekte olup, bu çalışmada Meslekî beceri anlamında kullanılmaktadır.

Job (iş): “Para kazanmak için yaptığınız düzenli çalışma.” (The Cambridge Dictionary, 2023). Bu bakımdan insanın bir işinin olması, yeteneğine bağlı bir işte çalışma durumunu ifade etmekte olup, kendisine verilen iş tanımı çerçevesinde

profesyonel alanında çalıştığı kurumdaki gerçekleştirdiği faaliyet veya iş olarak anlaşılmaktadır. Job aslında, belirli bir iş pozisyonunda (makamda) yerine getirilmesi gereken belirli görevleri ifade eder (Heron, 2015). Örneğin, bir büro elemanı yazışma taslağı hazırlamak, aylık rapor taslağı hazırlamak ve belgeleri dosyalamak gibi belirli görevleri olabilir. Aynı pozisyonundaki bir diğer büro elamanı ise raporların basımını düzenlemek, dağıtım listelerini hazırlamak, dokümanları dağıtmak gibi farklı görevleri alabilir. Bu çalışmada öğretmenin öğretim işi dışında üstlendiği diğer sosyal etkinlikler, idari işler gibi işler anlamında kapsamın bir iş tanımı kapsamında kullanılmıştır.

Responsibility (Sorumluluk): “Üstesinden gelinmesi, bir kişinin işi veya görevi olma durumu” (The Cambridge Dictionary, 2023). Bir başka sözlükte “Birisine sorumluluk verilirse, ona başkasının iznini almadan önemli kararlar alma veya harekete geçme hakkı veya fırsatı verilir.” (Collins Online Dictionary, 2023) şeklinde açıklanmıştır. Bu bakımdan iş tanımlarında veya görevlerin detaylandırılmasında kullanılan sorumluluk kavramı birçok alanda görev anlamında da kullanılmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin görev tanımlarında olan ancak görevi yerine getirme konusunda daha kendine özgü çalışma yöntemi uyguladığı alanlar için kullanılmıştır. Örneğin öğretmenin çocuğa ahlaki değerleri öğretme sorumluluğu vardır; ancak bu sorumluluğu nasıl ve hangi yöntemle vereceği kendisine aittir.

Role (Rol): Birinin veya bir şeyin belirli bir durumda sahip olduğu iş (The Cambridge Dictionary, 2023). Diğer bir sözlükte açıklama olarak; “bir durumda veya toplumda bir rolünüz varsa, o durumda belirli bir konumunuz ve işleviniz vardır” (Collins Online Dictionary, 2023) şeklinde ifade edilmiştir. Bu nedenle, roller bir bakıma sorumluluk kadar önemli ve görev kadar anlamlı bir faaliyet anlamında gelmektedir. Rol kavramı resmi makamlar için bir iş tanımı (job) olarak kabul görmektedir. Bazı durumlarda rol bir pozisyonu ifade edebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin üstlendikleri her türlü resmi ve gayri resmi yetkiler ve sorumluluklar anlamında kullanılmıştır.

Position (Makam): “Bir şeyi yapabilecek durumda/konumda/yerde olmak” (The Cambridge Dictionary, 2023). Meslekî olarak makam ve mevki anlamında kullanılan “position” kavramı bazı durumlarda “görev” anlamında da kullanılabilir. Özellikle ülkemizde görev kavramı ile özdeşleştirilebileni, pozisyon, bir iş yerinde, iş tanımı (job) çerçevesinde üstlenilen rolü kastetmekte olup, daha çok yönetim ve idari görevleri kasteder. Bu çalışmada, pozisyon makam/görev anlamında kullanılmıştır. Örneğin, bir matematik öğretmenin alanı matematik öğretimidir; aynı zamanda bu öğretmen okul

müdür olursa, o öğretmenin pozisyonu okul müdürlüğü, mesleği (profession) ise öğretmen olarak bu çalışmada tanımlanmıştır.

Qualification (Yeterlilik): “Bir şeyi yapmak için ihtiyaç duyulan beceriler, nitelikler veya deneyim” (The Cambridge Dictionary, 2023). Bu kavram Türkçe’de “yeterlik” veya “yeterlilik” şeklinde iki şekilde kullanılmaktadır. Örneğin “Meslekî Yeterlilik Kurumu” tarafından, standardı belirlenmiş meslekler için “Ulusal Yeterlilik” (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2023) kavramı kullanılmasına karşın, MEB tarafından öğretmen meslek standartları için “Öğretmen Genel Meslekî Yeterlikleri” (MEB, 2017a) kavramı kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü “yeterlik”, kavramını “yeterlilik” olarak tanımlamış, yeterlilik ise “Yeterli olma durumu; yeterlik.” şeklinde ifade etmiştir (Türk Dil Kurumu Başkanlığı, 2023). Yeterlilik kelimesi, bir meslekte yeterli olma durumundan çok daha fazla bir şekilde, vasıf, özellik, nitelik anlamlarında kullanılan bir kavramdır. Bu bakımdan “qualification” kavramı bir mesleği icra etmek için olması gereken tüm donanım ve nitelikleri kastettiğinden dolayı bir meslek standardı olarak anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerde olması gereken Meslekî niteliklerin tümü anlamında kullanılmıştır.

Competence (Yetkinlik): “Bir şeyi iyi veya etkili bir şekilde yapabilme yeteneği” anlamına gelen “competence” (Collins Online Dictionary, 2023), genel Türkçe’de yetkinlik, yetenek, beceri, ustalık gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde ise “yetkinlik”, “olgunluk” olarak tanımlanmıştır. Yetkinlikler; yeterlilikleri oluşturan bir bileşen olarak kabul edilmekte olup, Türkiye Yeterlilik Çerçevesinde (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2023), bilgi (1), beceri(2) ve yetkinlik(3) olarak üç bileşende yeterlilik (Meslekî standart) tanımları oluşturulmuştur. Bu çalışmada, bir iş veya öğrenme birimi için sahip olunması gereken bilgi ve becerilerle birlikte yorumlayabilme kullanabilme veya araştırma yeteneği olarak kullanılmıştır.

Specialisation (İhtisas): “Belirli bir bilgi alanı veya belirli bir alanda uzman olma süreci” (The Cambridge Dictionary, 2023). Specialisation kavramını anlatan bir başka kelime olan “specialist” ise; “belirli bir konuda çok fazla deneyime, bilgiye veya beceriye sahip olan kişi.” (The Cambridge Dictionary, 2023) olarak tanımlanmaktadır. Özellikle belirli bir alan vurgusu “ihtisas” kavramı için çok önceliklidir. İhtisas kelimesi Türk Dil Kurumu tarafından “uzmanlaşma, uzmanlık” olarak tanımlanmıştır. Ancak uzmanlaşmadan ayrılan yanı kendine has bir alanı ifade etmesidir. Bu bakımdan ihtisas bir alana yönelmek olarak anlaşılırken, uzmanlaşma ise bir meslek, iş veya beceri alanındaki uzmanlık derecesini ve tecrübeyi ifade eder. Bu çalışmada öğretmenlerin alan

değiştirmesi sonucu elde ettikleri yetkinlik ihtisaslaşma, ya da ihtisas alanı değişikliği olarak kullanılmıştır. Örneğin sınıf öğretmeni bir kişinin özel eğitim branşına geçmesi bir ihtisas değişikliğidir.

Expertise (Uzmanlık): “Eğitim, çalışma veya uygulama yoluyla edinilen özel beceri veya bilgi.” (The Cambridge Dictionary, 2023). “Expertise” kavramında hali hazırda var olan alanda, tecrübe, eğitim veya özel çalışmalar yoluyla elde edilen derinlemesine bir bilgi, beceri ve yetkinlik kazanma süreci olarak algılanmaktadır. Bu bakımdan uzmanlaşma ile ayrırır. Bu çalışmada Meslekî olarak yaptığı işte artan beceri ve bilgi derecesine göre uzmanlaşma anlamında kullanılmıştır. Örneğin, sınıf öğretmeni iken ikinci bir üniversite ile özel eğitim öğretmeni olan kişinin uzun yıllar özel eğitim öğretmeni olarak çalışması, özel eğitim alanında uzmanlaşması anlamına gelir.



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kavramsal çerçevesinde “kariyer” kelimesine odaklanılmıştır. Kariyer kavramı, meslek, iş, makam, gelişim veya ilerleme kavramlarını yansıtmakla birlikte; bir alanda kariyer yapısı çözümlenirken, kariyer rehberliği, kariyer geliştirme, kariyer planlama, kariyer yönetimi, örgütsel kariyer ve bireysel kariyer gibi birçok kariyer bileşenleri ile birlikte bütün olarak ele alınması gerekmektedir.

Kariyer Kavramı

Kariyer kelimesi, Fransızca ve Latince kelimelerden türemiş olup köken olarak yol, geçit anlamına gelmektedir. Fransa’nın güneyinde konuşulan Roman kökenli Provençal dilinde “*carriera*” kelimesi “araba yolu” anlamına gelmektedir (Berhumoğlu, 2013; Resulzade 2017). Kariyer kavramı, Fransızca’da “*Carrierre*” ve İngilizce’de “*Career*” kelimelerinden Türkçe’ye girmiş olup kelimenin genel kullanım amaçları ise; hayat, ömür ve meslek olarak sıralanabilir (Bozdoğan, 2021). Uluslararası çevrim içi bir sözlük olan “merriam-webster”da kariyer kavramı “*Özellikle kamu, profesyonel veya iş yaşamında ilerleyen başarı alanı veya iş.*” olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde kariyer: “*Genellikle tek bir iş alanında, dikey olarak ilerlenebilecek ve yapılan uğraşta uzmanlaşacak işler.*” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara göre, “*dikey olarak ilerlemek*” anlatımı ile kariyerin hiyerarşik bir fonksiyonu olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan kariyer kavramının, iş veya meslek hayatında dikey hiyerarşik bir fonksiyonu olmasına rağmen, yatay olarak da tanımlanabilecek şekliyle Meslekî profesyonelleşme anlamında ihtisaslaşma veya uzmanlaşma olarak da tanımlanmaktadır (CEDEFOP 2008, 13).

Literatürde “kariyer” kavramının meslek, iş çalışma olguları üzerine yapılandırılmış ve anlamlandırılmış olduğu görülmektedir. Kariyer, bir iş kapsamında çalışma sonucu elde edilen deneyimlerde meydana gelen bir kavramdır (Çalık ve Ereş, 2006). Meslekte ilerleme ve gelişim, kariyer kavramının en önemli fonksiyonunu ifade etmekle birlikte, bireyin memnuniyeti ve yapılan işlerden tatmin duygusu ile ilgili bir

kavramdır (Tuna 2018). Dolayısıyla kariyer, iş, Meslekî (profesyonel) veya kişisel gelişim alanında bir ilerleme veya gelişim yolu olduğu anlaşılmaktadır.

Günümüzde kariyer gelişim kavramı tek bir iş veya meslek alanı için kullanılmasından ziyade, bireyin yaşamı boyunca sürdürdüğü ilerleme ve gelişim pozisyonları dizisi olarak da tanımlanmaktadır (Tunçerli, 2014). Bir başka tarife göre ise kariyer "*Bireyin yaşamının üretken yıllarını kullanarak geliştirdiği ve genelde çalışma hayatının sonuna kadar sürdürdüğü iş ya da pozisyon.*" olarak tanımlanabilmektedir (Yeşim, 2015). Diğer bir tanıma göre kariyer gelişimi bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve beceri kazanmasıdır (Berhumoğlu, 2013).

Bu bağlamda, bireyin terfi ya da statü değişiklikleri de bir ilerleme veya gelişimlerin tanımı çerçevesinde kariyer kapsamında değerlendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle, kişinin işinde veya mesleğinde, gelişim ve ilerleme olarak bir değişiklik olsa da bu işi ve yaşamı ile ilgili bir ilerleme yolu olduğundan kariyer olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda bir işte gelişme derecesi ya da tecrübeye bağlı uzmanlık ilerlemesi sonucunda, kişinin daha fazla ücret elde etmesi, sorumluluk üstlenmesi, daha fazla saygınlık görmesi, statü ve prestij elde etmesi de bir kariyer gelişimi olarak kabul edilmektedir. Buna göre, kariyer kavramı bireyin işindeki ilerlemesi veya bir Meslekî gelişim olarak, iş hayatındaki tecrübelerle göre kazanılan ustalık, uzmanlık, üstatlık gibi çeşitli düzeylerde ihtisaslaşmayı kapsamaktadır.

Kariyer, her ne kadar çoğunlukla, kariyer yolu veya kariyer planlaması olarak bireysel bir çerçevede tanımlanmış olsa da, kurumlar ve örgütler için kariyer yapıları, kariyer geliştirme ve kariyer yönetimi olarak yapılanmaktadır. Kariyer yapısını OECD (2019) tarafından, görevler ve sorumluluklar üzerinden tanınmış profesyonel (Meslekî) pozisyonlar için bireylerin bu pozisyonları arasında ilerleme olanakları olacak şekilde bir düzen veya ilerleme dizisi olarak tanımlamıştır. Aslında kariyer hem iş hem de kişisel düzeyde ilerleme ve Meslekî gelişme fikrini de kapsayarak, iş yaşamında elde etmek istedikleri becerileri ve bunun yanı sıra iş piyasasında gelecekte istihdam edilebilirlik durumudur (CEDEFOP, 2008). Başarı ya da başarısızlık bağlamında değerlendirilemeyen bir kavram olan kariyer, bireyler için aynı pozisyonda kalınsa bile kişisel veya Meslekî gelişimler, kariyer gelişimi kapsamındadır (Çalık ve Ereş, 2006).

İnsanlar yaşamları boyunca birçok iş yaparlar ancak yaptıkları işlerin, bir meslek olarak kabul görmesi için temelde meslek standardı ya da profesyonel yaşam ilkeleri bağlamında işlerin bir meslek olduğu kabul edilir. İş yaşamından bahsederken “meslek”

ve “kariyer” kavramı üzerinde bir arada ele alınması gerekmektedir. Meslekî olarak bir iş alanında bir kariyer yapısından bahsederken hem işveren açısından hem de çalışan açısından kariyer yollarının tanımlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır (CEDEFOP, 2008). Bu durum, çalışma dünyasında kariyer sisteminin veya yapısının kurulması açısından hem bireysel hem de kurumsal anlamda ele alınması gereken bir husus olmakla birlikte, her iki taraf için de kariyer rehberliği ve kariyer yönetimi ihtiyacını zorunlu kılmaktadır.

İş ve meslek hayatında bireyler için kariyer kavramı ile birlikte kariyer yapısı, kariyer planlaması ve yönetimi, kariyer aşamaları, kariyer geliştirme, kariyer seçimi, kariyer yolu, kariyer platosu ve kariyer danışmanlığı gibi kavramlar da literatürde sıklıkla karşılaşılan kavramlardır (Tunçerli, 2014; Tunç – Uygur, 2001:2). Kariyer yapısı ile ortaya çıkan kavramlar ele alındığında kariyer gelişimi, kariyer yönetimi ve kariyer rehberliği, işveren kurumun, teşkilatın veya iş alanında belirlenen roller, sorumluluklar ve pozisyonlara bağlı olarak şekillenmektedir. Öte yandan kariyer planlama, kariyer rehberliği ve kariyer gelişimi gibi kavramları, bireyin meslek ve iş yaşamında ilerleyeceği yolu kastederek bir çeşit Meslekî gelişimin mevcut işyeri, piyasa ve istihdam olanaklarını çalışana sunan yapıların tanımı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan kariyer her ne kadar bireye Meslekî ilerleme, mesleğinin cazip imkânlarını tanıtmak fonksiyonu üstlenmiş olsa da, aynı zamanda bireyin kendisi tarafından Meslekî kariyerin belirlenmesi ve sahiplenmesini de kapsamaktadır.

Geleneksel kariyer yaklaşımları iş göreni, yani nitelikli çalışanları elde tutma üzerine odaklanmaktadır (Bayram, 2010). Kariyer yapıları hem iş piyasasının etkinliği, verimliliği, büyümesi gibi açılardan hem de ilgili iş alanına nitelikli insan kaynağını entegre etmek amacına yönelik önemli bir fonksiyonu üstlenmektedir. Çalışanlar için kariyer yapıları, çalışma verimliliği, örgüte bağlılık ve aktif işgücü üretilmesi gibi faydaların elde edilmesini sağlamaktadır.

Tüm iş sektörlerinde, teşkilat veya kurumlarda da olduğu gibi, eğitim teşkilatı veya okullar içinde nitelikli insan kaynağının çekmek, verimliliği artırmak, daha fazla verimli ve etkin çalışmayı teşvik etmek gibi birçok amaç için güçlü bir kariyer yapısının kurulması gereklidir. Eğitimde kariyer yapısının iyileştirilmesi için hem bireysel hem de örgütsel anlamda uygulanması gereken kariyer yaklaşımları oluşturulmalıdır. Bu bakımdan kariyer uygulamalarının incelenmesinde, öncelikle kariyer yaklaşımlarının anlaşılması, hem bireysel kariyer hem de örgütsel kariyer olarak kariyer geliştirme,

kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer rehberliği gibi kavramların ve alanların yapısal olarak ele alınması ve şekillendirilmesi gerekmektedir.

Kariyer Rehberliği

İstihdam politikaları, eğitim reformları, Meslekî eğitim ve kalkınma planlarının gerçekleştirilmesi bakımından kariyer rehberliğine her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmakta olduğu uluslararası raporlarda sıklıkla dille getirilmekte; bireylerin kendi kariyer yollarını yönetme becerilerini güçlendirmek amacıyla kurumların kariyer rehberliği hizmet kapasitelerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (OECD 2004; ILO, 2006; ILO, 2012; EFT, 2020a). Kariyer rehberliği, örgütsel veya kurumsal bir faaliyet olmakla birlikte istihdam politikaları ile ilgili bir konudur. OECD (2004) tarafından yayınlanan “Kariyer Rehberliği Politika İncelemesi” adlı raporda, kariyer rehberliği, “Her yaşta ve yaşamları boyunca herhangi bir noktada bireylere eğitim, öğretim ve Meslekî seçimler yapma ve kariyerlerini yönetme konusunda yardımcı olmayı amaçlayan hizmetler ve faaliyetler.” olarak tanımlamıştır (ILO, 2012). Bu anlamda kariyer rehberliği konusu en az kariyer gelişimi kadar önemli bir başka organik yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kariyer rehberliği bireylerin eğitimden iş hayatına veya iş yaşamında farklı derece ve yüksek statülere geçiş aşamalarını destekleyen bir mekanizma olmaya devam etmektedir. Bununla birlikte, hızla değişen dünyada eğitimdeki bireylerin ve iş arayanların Meslekî gelişim ihtiyaçlarını daha hızlı ve etkili karşılamak için bazı hizmet metotlarının geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir (EFT, 2020a).

Birçok ülkede eğitim de dâhil olmak üzere hemen hemen tüm sektörlerde ve iş piyasasında kariyer rehberliğinin geliştirilmesine yönelik politikalar geliştirilmiş durumdadır (EFT 2020b). İstihdam politikaları ile birlikte nitelikli insan kaynağının doğru yönetilmesi gerekçeleri ortaya konularak milletler bu alanda önemli yatırımlar yapmakta ve başta teknolojik alt yapılar da dâhil olmak üzere, toplum temelli, işbirlikçi veya eğitim destekli çok çeşitli yenilikçi kariyer rehberliği uygulamaları bulunmaktadır. Örneğin Almanya’da kişisel kariyer rehberlik çalışmaları okullarda özel bir dış kurumdan hizmet sağlanması yoluyla yürütülmektedir. Kanada’da yetişkinlere yönelik kariyer rehberliği hizmetleri genellikle topluluk grupları olarak ifade edilen sivil yapılara emanet edilmiş olup, Quebec’te olduğu gibi kariyer rehberliğini içeren eğitim ödenekleri yer almaktadır. Kariyer rehberliğini teşvik etmeye yönelik bir başka yenilik ise Hollanda’da

olduğu gibi Kalite İşaretli Rehberlik Programı (Quality-Mark-Schemes) aracılığıyla kariyer rehberliği yönetilmektedir. Bazı diğer ülkelerde ise sendikalarla işbirliği içinde yürütülen yenilikçi düzenlemeler arasında Danimarka, Norveç ve Birleşik Karalık'taki şekliyle, iş yerindeki düşük vasıflı işçilerin kariyer gelişimleri ve rehberliklerine yönelik eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için sunulan harçların (ödenekler) uygulaması yer almaktadır (OECD, 2004, 7-8).

Kariyer rehberliği sadece bir meslek danışmanlığı veya işe başlamadan önce hangi mesleğin seçilmesi ile ilgili bir uygulamadan çok daha öte, bir kurumsal çalışma olarak; bireylerin iş ve meslek yaşamlarında, kariyer gelişim alanlarının tanıtılması yanında, bireylerin çalışma hayatları boyunca, uzmanlaşma için gerekli eğitim ve teknik desteklerin sağlanması gibi çok boyutlu bir hizmettir. Türkiye'de kariyer rehberliğinin çıkış noktası, bireylere meslek seçme veya iş bulma ihtiyacı olarak algılanmıştır (Yeşilyaprak, 2019). Kariyer rehberliği gelişmiş, geliri yüksek ülkelerde 5 farklı boyutta uygulanmaktadır (ILO, 2012, 2). Bu alanlar:

1. Kariyer Bilgisi: Bireylere yönelik meslekler, beceriler, kariyer yolları, öğrenme fırsatları, işgücü piyasası eğilimleri ve koşulları, eğitim programları ve fırsatları, eğitim ve öğretim kurumları, devlet ve sivil toplum programları ve iş fırsatları hakkında bilgileri içerir. Bu alan tüm kariyer rehberliği hizmetlerinin temel taşıdır.

2. Kariyer Eğitimi: Öğretmenler, rehberlik danışmanları ve toplum diğer organları ve destek grupları tarafından eğitim kurumlarında ve kamu kurumlarında ve ilgili STK'larda (toplum kuruluşlarında) iş gücü piyasası hakkında bilgi sağlar; eğitim/öğretim, yaşam ve iş seçimlerini yapma becerileri; toplum hizmeti ve iş hayatını deneyimleme fırsatları anlatan eğitimler verilir.

3. Kariyer Danışmanlığı: İnsanların amaçlarını ve isteklerini netleştirmelerine, bilinçli kararlar vermelerine, eyleme geçmelerine ve hem planlı hem de plansız kariyer geçişlerini yönetmelerine kendi kimliklerini anlamalarına yardımcı olan bir çalışma alanıdır.

4. İş (İstihdam) Danışmanlığı: İnsanların acil istihdam hedeflerini netleştirmelerine, iş ve beceri eğitimi fırsatlarını anlamalarına ve erişmelerine; ayrıca iş aramak ve işte sürekli çalışmak için gereken becerileri öğrenmelerine yardımcı olur. İstihdam danışmanlığı en fazla, bireyler hali hazırda iş üzerinde çalışmaktayken etkin bir rehberlik aşamasıdır. İstihdam danışmanları aynı zamanda CV veya özgeçmiş yazma, mülakat becerileri gibi alanlarda da bireylere destek sağlar.

5. İşe Yerleştirme: Bireyleri boş iş pozisyonlarına yönlendirme veya rehberlik etme faaliyetidir. Bu genellikle hem bir hükümet hem de özel kurumlarla yürütülen profesyonel iş faaliyetidir. Bazı kolejler ve üniversiteler de öğrencileri için işe yerleştirme hizmetleri sunmaktadır.

Kariyer rehberliğinin politik bir öncelik olmasından çok daha öncelikli husus ise, eğitim sürecinde ve eğitim sisteminde kariyer rehberliğinin nasıl şekillenmesi gerektiği konusudur. Her ne kadar istihdam ve ekonomik gelişim süreç için kariyer yapılarının gelişmesi genel kabul gören bir yaklaşım olsa da, özellikle eğitim sektörü için kariyer rehberliği önemli bir alandır. Özellikle, Meslekî ve teknik eğitimde bireylerin alacağı eğitim programlarının belirlenmesi, Meslekî yeterlikler bağlamında iş öncesi eğitimler, hizmet içi eğitimler ve iş başı eğitimlerin dizaynı gibi konular gereği kariyer rehberliğinin eğitim açısından önemini gösteren bazı sonuçlardır.

Eğitimde kariyer rehberliğinin iki açıdan ele alınması gerekmektedir. Birincisi öğrencilerin eğitim sürecinin rehberliği ve Meslekî eğitim yollarının yönlendirilmesi bakımından kariyer rehberliği okul içinde ve okula destek olarak uygulanmaktadır. İkincisi ise bir sektör olarak eğitim alanında çalışan başta öğretmenlere yönelik genel kariyer rehberliği içerisinde eğitimden sorumlu kurumlar, eğitim hizmeti sunan kuruluşlar veya özel teşebbüsler için uygulanmaktadır. Okullarda öğrencilere yönelik kariyer rehberliği birçok ülkede zorunlu ve kredili Meslekî rehberlik kursları kapsamında uygulanmaktadır (İŞKUR, 2017). Okullardan başlayarak hayat boyu öğrenmeyi ve Meslekî gelişimi destekleyen bir kariyer rehberliği yapılarının oluşması başta eğitim olmak üzere istihdam ve ekonomik kalkınmayı destekleyen bir politika olduğu görülmektedir Ekonomik ve İktisadi Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından (2004) yayınlanan “Kariyer Rehberliği ve Kamu Politikası (Career Guidance and Public Policy: Bridging The Gap)” raporunda, bu durumu destekleyen şekliyle, gelişmiş ülkeler arasında Avusturya, Güney Kore, Birleşik Krallık gibi ülkelerin kariyer rehberliğini eğitim ve iş gücü piyasası arasındaki iyileştirmenin bir ara yüzü olarak gördüklerini vurgulamaktadır.

Kariyer rehberliği veya danışmanlığı konusunda ülkemizde oldukça sınırlı bir gelişim bulunmaktadır. Yeşilyaprak (2019) tarafından 1950’lerde hizmet alanındaki gelişime ve hizmet sektörünün öneminin artmasına rağmen, “Meslekî rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı” olarak yeni paradigmaları kapsayan bir yapılanmaya gidilemediği vurgulanmaktadır. Türkiye’de hem eğitimde hem de iş sektöründe kariyer rehberliğini sınırlı ve kısıtlı bir gelişim sergilemiştir. Örneğin Uz-Bilgin ve arkadaşları (2019) tarafından üniversitelerin bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümlerine

yerleşen öğrencilerin tercihlerini etkileyen faktörlere yönelik yapılan araştırmada, rehber öğretmenlerin görüşü de dâhil, aile, arkadaş gibi unsurların ele alındığı “tavsiye” faktörünün meslek seçimlerinde en düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de öğretmenler için kariyer rehberliği veya danışmanlığını da içerecek şekilde bir kariyer yönetimi yapısının kurulmasını gerektirmektedir.

Kariyer Yönetimi

1980’ler sonrası dönemde personel yönetim yaklaşımından insan kaynakları yönetim yaklaşımına geçilmesi ile birlikte çalışanların memnuniyetinin ön planda olduğu bir yönetim tarzına geçilmiştir. İnsan kaynakları yönetim tarzında, astlar ve üstler olmak üzere, tüm kademedeki çalışanların işe alımından başlanarak, eğitimi, Meslekî gelişimi, motivasyonu, performans ölçümleri yapılarak başarılarının değerlendirilmesi gibi tüm kariyer yönetimini de içerecek, bir yönetim yapısı kurulmak istenmiştir (Kaya, 2018). İnsan kaynakları yönetim yapısı, örgütler tarafından uygulanan Meslekî rehberlik uygulamaları ve bireysel kariyer planlama ve kariyer gelişim yaklaşımlarının teşvik eden yönetimi stratejisidir.

Kariyer yönetimi, kişilerin iş ve meslek yaşamında yürüdükleri yolu ve gelişimi anlatan; işin değişmesi veya mesleğin niteliğinin artması da dâhil olmak üzere bireylerin çalışma hayatındaki rolleri, pozisyonları, statüleri, terfileri ve çalışma biçimlerini kapsayan bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Kariyer yaklaşımlarının uygulanması ve kariyerin yapılandırılması süreçlerinde kariyer yönetim politikaları ortaya konulmuştur. Bazı kariyer politikaları “*kendin yetiştir*” kararını uygularken bazı politikaları ise “*dışarıdan al*” yaklaşımı üzerine kurgulanmıştır (Çalık ve Ereş, 2006). Buna bağlı olarak kariyer yönetim süreci hem bireysel hem de örgütsel olarak iki boyutta ele alınmakla birlikte örgütsel ve bireysel kariyer yönetim süreci birbirlerine paralel ve destekleyici olması gerekmektedir (Erdoğan, 2003).

Kariyer yönetimi, kariyer rehberliği ve kariyer danışmanlık uygulamalarını da içeren *kariyer gelişimi* ve *kariyer planlama* olarak iki ayrı alanı kapsamaktadır. Aynı zamanda kariyer gelişimi hem bireysel hem de örgütsel yani kurumsal fonksiyonu olan bir kavramdır (Tuna, 2018, 11). Çalışanların yönetilmesi, iş geliştirme ve kaynakların etkin kullanımı gibi amaçlarla gelişen piyasa şartları kariyer yönetimini ön plana

çıkarmıştır. Bireyin ve örgütün içinde bulunduğu şartlardan etkilenen dinamik bir süreç olarak tanımlanan kariyer gelişimi (Kaya, 2018), bireyin çalışma hayatındaki ilerlemeyi ifade eden kariyer kavramı ile özdeşleşmektedir. Bir başka tanıma göre kariyer yönetimi, çalışanlara kendi kariyerlerini yönetme sorumluluğunun verilmesi ve kariyer gelişimleri için gerekli desteğin sağlanması sürecidir (Kırcı, 2007). Kariyer yönetimi daha çok örgütsel bir yönü olduğu kabul edilmektedir. Kariyer yönetimi, örgütün ihtiyaçları ile bireylerin ihtiyaçlarını dikkate alarak değerlendiren ve insan kaynakları sistemi ile bütünleştiren bir süreçtir (Aydın, 2007). Bu bakımdan kariyer yönetiminin bir bileşeni olan kariyer geliştirme hem bireysel kariyer ve hem de örgütsel kariyer olarak ele alınması gerekmektedir (Bozdoğan, 2021; Erdoğan, 2006).



Şekil 1. Kariyer Geliştirme (Erdoğan, 2003)

Bireysel Kariyer

Bireysel kariyer, iş yaşamı hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan faaliyetleri belirleme ile başlayan; belirlenen faaliyetlerin planlama, organize etme, uygulama, koordinasyon sağlama ve değerlendirme aşamalarıyla devam eden süreçler bütünüdür (Tuna 2018). Bireysel kariyer gelişiminde kişi kendisi, iş veya meslek alanında ilerleme ve kariyer gelişimini belirlemesi ve yönetmesi gerekmektedir. Bu süreçte profesyonel bir kariyer rehberliğine müracaat edebilir ancak kariyer gelişiminde kendisi

karar vericidir ve bunun bilincinde olarak birey, seçeneklerini iş ve meslek hayatında, kendisi için en doğru ve en verimli yolu sadece kendisinin belirleyeceği bilincindedir.

Bireylerin meslekleri, işleri ve iş yaşamlarının iyileştirilmesi ve ilerletilmesi bakımından her bir birey için bireysel kariyer gelişimi, planlaması ve kariyer yönetimi bir bütündür. Son yıllarda kariyer algısı ve yönetimi üzerinde gelişen eğilimler incelendiğinde modern çalışma anlayışının bir ürünü olarak bireysel kariyer gelişimi, örgütsel kariyere göre çok daha fazla ön plana çıkmıştır. Bireysel kariyer gelişiminde bir iş kolunda veya sektörde değil çok sektörlü ve çok iş kolu bir arada değerlendirilir. Kişi için sadece meslek veya ekonomik getiri hesap edilmez; sosyal, kültürel, bilimsel veya finansal olarak mevcut ve gelecek faydalar bireyin kendisi tarafından bir arada değerlendirilerek iş ve yaşam kalitesi artıran stratejik seçimler yapılır. Bu sayede yeni iş alanları veya meslekler ortaya çıkabilir. Birey mevcut pozisyonlara veya işlere talip olmakla birlikte aynı zamanda kendisi doğrudan iş veya pozisyon oluşturma potansiyeline sahiptir (Bayram, 2010).

Örgütsel Kariyer

Gelişen dünyada özellikle 1960'lar ve 70'lerde işletme yönetimi ve ekonomik aktörlerin çalışan politikalarını sorgulanması sonucu daha fazla insan kaynağına önem verilmesinin gerekli olduğunu fark edilerek işletmelerin insana bakış açısının yeniden gözden geçirmesine neden olmuştur. Süreç içerisinde örgütler tarafından “personel yönetimi” anlayışı yerini “insan kaynağı yönetimi” anlayışına dönüştürmüştür. **Personel yönetimi**, çalışanlar hakkında kayıt tutma faaliyeti olarak anlaşılmış; personelin ücreti, ek ödemeleri, sigorta kesenekleri gibi muhasebe kayıtları ile aldığı izinler, raporlu olduğu gün sayısı, işe devamsızlık ve geç kalma gibi konuları çerçevesinde bir yönetim anlayışı olarak kabul edilmiştir. Öte yandan **insan kaynakları yönetimi** ise işe alma, sınav yapma, sınıflandırma, atama, sicil düzenleme, yükseltme gibi personel yönetim işleri ile birlikte işçi-işveren ilişkileri, çevresel ve örgütsel gelişmeler karşısında çalışan durumu, çalışma psikolojisi ve personel eğitimi gibi daha geniş kapsamlı stratejileri kapsamıştır (Tunçer, 2012).

Örgütsel kariyer gelişiminin temel amacı; örgütün verimlilik ve etkinliğini artırmak, aynı zamanda çalışanların gelişim ve ilerlemelerini sağlamakla birlikte, gelecekte örgütün ihtiyaç duyacağı vasıflı insan kaynağı ve işgücünü oluşturmaktır.

Örgütsel kariyerde çalışanlar için istihdam (işe alma), oryantasyon (uyum programları) terfi, birimler arası geçiş (transfer) veya yer değiştirme, işten çıkarma, emekli etme, kurumsal yedekleme ve yönetici oluşturma gibi süreçlerin belirlenmiş olması gereklidir (Karakuş ve Bozgeyikli, 2016).

Örgüt tarafından çalışanların Meslekî gelişimlerini hedef alan kariyer yönetimi yapıları, her ne kadar kariyer gelişimi kavramı altında ele alınmış (Kaya, 2018) olsa da, örgütler tarafından hem çalışanlara hem de işe alınacak bireylere sunulan bir örgütsel kariyer yönetim sistemleri olduğu görülmektedir. Bu kapsamda kariyer yönetiminde uygulama tipleri bakımından Akademik Model, Kulüp Modeli, Futbol Takımı Modeli ve Kale Modeli olarak dört farklı model ortaya konulmuştur (Uzdil Cerit, 2007; Kırıcı, 2007). Erdoğan (2003) ise benzer şekilde örgüt tiplerine göre kariyer yönetim sistemlerini Kulüp, Basketbol Takımı, Akademi ve İstihdam olarak tanımlamıştır.

Kariyer Yaklaşımları

Bireysel ve örgütsel kariyer yönetimi sürecinde yeni ve modern kariyer yaklaşımları olarak ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan kariyer kavramı zaman içerisinde bireyin kendisi tarafından yönetilmesi gerektiği; kariyer gelişiminin bireyin sorumluluğunda olduğu kariyer anlayışı ağırlık kazanmaya başlamıştır. Yeni kariyer yaklaşımları arasında, örneğin “**çok yönlü kariyer**” “*Kişinin kabiliyetleri ve ilgilerindeki değişimler ile iş ortamındaki değişimler ve değerlendirmelere göre değişen kariyer.*” olarak tanımlanmıştır (Ereş, 2004). Yeni kariyer anlayışı olarak çok yönlü kariyer yaklaşımında, kariyer yönetimi ve kariyer yollarının belirlenmesine yönelik sorumluluk, örgütlerden (kurumlardan) ziyade kişinin kendisi üzerine yüklendiği bir anlayışa yöneldiği görülmektedir (Tuncerli, 2014).

Bireysel kariyer anlayışının son yıllarda gelişmesiyle birlikte yeni kariyer yaklaşımları da bireysel kariyer planlama, kariyer gelişim ve bireysel kariyer yönetim süreçlerinde etkili olmaya başlamıştır. Örnek olarak, çok yönlü kariyer yaklaşımı dışında bireylerin teknik veya uzmanlık becerileri ile yöneticilik becerilerini birleştirmeyi hedefleyen **çift (iki) basamaklı kariyer yaklaşımı** da bir başka kariyer anlayışıdır. Örgüt içerisinde teknik uzmanlıkların yönetim pozisyonlarında geçişini kolaylaştırmak ve bu geçişler sonunda uzmanlık alanında oluşabilecek kayıpları önlemeyi hedefleyen çift basamaklı kariyer yaklaşım örgüt içi bir kariyer yapısını öngörmektedir (Bayram, 2010).

İki basamaklı kariyer yaklaşımı, hem uzmanlık hem de yönetim alanında kariyer yolu belirlemelerine olanak sağlayan bir yaklaşım olarak anlaşılmaktadır.

Bireysel kariyer gelişimi kapsamında değerlendirilebilecek örgüt dışı bir diğer kariyer yaklaşımı olan **sınırsız kariyer yaklaşımı** ise bireyin kendi uzmanlık alanında gelişmeyi güçlendirirken, firmalar ve örgütler arası açılmayı teşvik eden bir yaklaşımdır. Bireylerin iş tatminleri bakımından ekonomik nedenlerden çok kendini gerçekleştirme duygusuna hitap eden sınırsız kariyer yaklaşımında, bürokratik örgütle sınırlı kariyer yerine profesyonellik ve mesleğe bağlılık ön plandadır. Bu yaklaşım **portföy kariyer yaklaşımı** ile benzerlik göstermekle birlikte sınırsız kariyerde örgütle bağ tam olarak kesilmezken, portföy kariyer yaklaşımında iş ve müşteri odaklı bir çalışma esastır.

Portföy kariyer yaklaşımında ise birey doğrudan bir örgüt bağı olması yerine sürekli veya geçici işler sürecinde ortaya konulan performans ve üretilen işlere göre çalışma esastır ve ücret bu çalışma performansına bağlıdır. Özellikle bilgi teknolojileri alanında serbest işlerde çalışan kişiler portföy kariyer yaklaşımına iyi bir örnektir.

Esnek kariyer yaklaşımı ise bireyin sürekli gelişimini hedef alan ve iş şartlarına göre pozisyon almayı içeren bir yaklaşımdır. Esnek kariyer yaklaşımı bir şekilde çağdaş kariyer yaklaşımı ile benzer özellik gösterebilir ancak **çağdaş kariyer yaklaşımında** bireyler çalıştıkları örgüt dışında kendi gelişimleri için bir kariyer planı yapar ve bu plan kapsamında gerek örgüt bağlamında, gerekse serbest çalışma seçeneklerinin tümünü değerlendirirler (Erdoğan, 2003; Bayram, 2010; Tunçerli, 2014).

Örgütsel kariyer olarak, kurumlar, işletmeler veya kuruluşlar için yetişmiş ve nitelikli insan gücünü sürekli istihdam etmek, işletmelerinde uzmanlaşmış insan kaynağını ellerinde tutabilmeleri açısından öncelikli bir konudur. Şirketler, işletmeler, teşkilatlar veya kurumlar, kısacası işveren olarak tüm örgütsel (organizasyon) yapılar için, çalışanların ihtiyaçlarını tanıyarak ve bunlara yanıt vererek, onlardan en iyi sonucu alarak en iyi insan kaynağını kendilerine çekme ve istihdamda tutmayı sağlayacak bir kariyer gelişiminin yapısı gereklidir (CEDEFOP, 2008, 12). Tüm organizasyonlarda, teşkilatlarda, kurumlarda ya da işletmelerde nitelikli işgücü, ancak gelişmeye açık bir kariyer yönetimi yapısı ile elde edilebilir. Bir teşkilat ya da kurum çalışanları için kariyer yapısının oluşturulması sayesinde daha aktif ve verimli bir çalışma ortamı sağlamış olacaktır. Ayrıca örgütteki, teşkilattaki veya kurumdaki kariyer yapısı sayesinde çalışanlarının örgüte bağlılığı ve örgüt kültürüne sahip olması pekiştirilmiş olacaktır. Örgüt yapısında kariyer yollarının var olması, kariyer yönetimi, kariyer planlaması ve kariyer gelişimi anlayışının gelişmesine katkı sağlayarak, gerek örgüt çalışanları için

gerekse örgüt dışındaki çalışma potansiyeli olan bireyler için avantajlı bir insan kaynağı kurulmasını temin edecektir.

Kariyer Modelleri

Kariyer yaklaşımlarının yanında, uygulamaya dönük olarak kavramsallaştırılan kariyer modelleri de bulunmaktadır. Kariyer modelleri, tanım ve kavram sınırlılıkları içerisinde uygulamaya yönelik farklılıkları içermektedir. Örneğin, “**Durgun Durum Kariyer modeli**” (Sabit Kariyer Modeli olarak da bilinir), kariyerde mesleğin bir kez yapıldığını var sayarak ömür boyu meslekte kalma esasına dayanır, bu kariyer modelinde değişim çok az olurken, güvenlik ve yeterlilik esastır. “**Doğrusal Kariyer**” modelinde ise meslekte ilerleme sürekli devam eder. Bu kariyer modelinde hiyerarşik kademelerde ilerleme önemli olduğu için güç ve sürekli gelişim esastır. Kariyer modellerinden bir diğeri olan “**Spiral Kariyer**” modelinde ise kariyer meslekten kazanılan deneyim ve beceriyle gelişir. Spiral kariyer modelinde birey bir meslekte elde ettiği becerileri bir sonra aşamada yeni bir beceri ve meslek alanına taşıyarak sürekli büyür ve gelişir. Bu kariyer modelinde evrim esastır. Örneğin son on yıllık bir zaman sonunda geçmiş becerilerin yerine yeni beceriler kazandırılması gerekir. “**Geçici Kariyer**” modelinde ise meslek ve beceri seçiminden öte, kariyerin kendisi seçilmektedir. İstikrarsız bir meslek yaşamı gibi öngörülen bu kariyer modelinde birey çoğunlukla yatay hareketlilik şeklinde alanları, örgütleri ve meslekleri yıllar içinde değiştirir. Bu kariyer modelinde “kimlik” ve “meydan okuma” esastır. Bu dört kariyer modeli arasında 1980’li yıllara kadar durgun durum kariyer modeli popüler ve geçerli iken, daha sonraki yıllarda, doğrusal, spiral ve geçici kariyer modelleri daha yaygın hale gelmiştir (Erdoğan, 2003).

Günümüzde ortaya konan kariyer modelleri düşünüldüğünde, bireyin daha ön planda olduğu kariyer gelişim modelleri etkili olduğu görülmektedir. Bayram’a (2010) göre kariyer kavramı günümüzde çalışan kurumda yükselmekten farklı bir anlam ifade etmekte olup, eskiden kariyer ilerlemesinin ve gelişiminin göstergesi makam ve mevki olarak kabul edilirken, modern zamanlarda kariyer gelişimin göstergeleri arasında bilgi, yetkinlikler ve diğer profesyonel nitelikler ön plana çıkmaktadır. Çağdaş kariyer modelleri arasında örneğin “**T-Modeli Kariyer**” bilgi gelişimine dayanmaktadır, bu modelde T’nin yatay çizgisi meslekteki sürekli değişen genel bilgileri temsil ederken, dikey çizgi ise mesleğe ait güncel bilgilerdeki deneyim ve derinlemesine entelektüel

bilgiyi temsil etmektedir. Bir başka modern kariyer modeli olan “**Mozaik Kariyer**” modelinde, birden çok örgüt veya firmada ya da örgüt içinde kariyerine katkı sağlayacak birçok alanda çalışmak esastır. Çağdaş kariyer modelleri arasında en agresif olanlar arasında ise “**Ben A.Ş.**” kariyer modeli yer almaktadır. Ben A.Ş. kariyer modelinde zaman asla artmaz ve çok dikkatli harcanmak zorundadır, bilgi ise sürekli artmaktadır ve çok çabuk tüketilmektedir. Bu yüzden her ikisini de en etkin ve verimli kullanmak gerekmektedir. Bu modelde örneğin birey, bir firmada yarı zamanlı uzmanlık gerektiren bir işte çalışırken; diğer bir kurumda ise, yine kısmi zamanlı danışmanlık yapar, aynı zamanda oluşturduğu bir ekiple işinde yeni kazanım ve birimleri kazandıracak bir proje üzerinde çalışmaktadır. Bu kadar işi aynı anda yürüten birey, sosyal ve kültürel olarak da kendini geliştirmektedir. Özet olarak bütün bu kariyer modelleri incelendiğinde, kariyer konusunda devletten ya da işverenden bir şey beklenmeden, bireylerin kendi gemisinin kaptanları olduğu bir yaklaşım ve anlayışın hâkim olduğu görülmektedir.

Eğitimde Öğretmenlik Kariyeri

Dünyadaki eğitim sistemlerinde öğretmenlerin, ücret politikasını ve çalışma performanslarını öğretmen kariyer yapıları üzerine inşa eden birçok ülke bulunmaktadır. Başta ILO, UNESCO, AB ve EFT olmak üzere birçok ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından eğitimde öğretmenler için kariyer sistemleri kurulması ve geliştirilmesi şiddetle tavsiye edilmektedir (ILO, 2012; UNESCO, 2019; Eurydice, 2018; EFT, 2020, Eurydice, 2020). Öğretmeler için kariyer yapıları, öğretim işi içinde öğretmenlerin öncelikle eğitimin yönetimi ile birlikte, eğitim öğretimde sınıf içi çalışmalara yönelik dikey kariyer yolları olarak tanımladığı gibi, sosyal işbirlikleri, akran danışmanlığı ve eğitimi destekleyen diğer uzmanlıkları kapsayan yatay yolları da kapsamaktadır (OECD, 2019).

Avrupa Birliği Komisyonu raporlarında ve tematik çalışma dokümanlarında da öğretmen eğitiminin, Meslekî gelişiminin bir gereği olan sürekli öğrenme ve Meslekî (professional) gelişim açısından bir kariyer perspektifini teşvik etmektedir (Eurydice, 2020). Avrupa Komisyonunca 2015 yılında yayımlanan “*Öğretimde Kariyer Boyu Bakış Açılarını Şekillendirmek; İlk Öğretmenlik Eğitimini İyileştirmeye Yönelik Politikalar Hakkında Bir Rehber*” başlıklı raporda, eğitimde kariyer yapılarının oluşturulmasına ilişkin olarak; öğretmen gelişimini güçlendirmek için, politikaların, ilk öğretmen eğitimi

(hizmet öncesi, lisans eğitimleri) ile başlayarak ve öğretmenleri göreve başlama, mentorluk planları ve sürekli Meslekî gelişim çerçeveleri ile destekleyen kariyer yoluyla profesyonel büyümeyi teşvik ederek, sürekliliğin farklı aşamalarına yönelik eylemleri ve araçları hedeflemesi gerektiği belirtilmektedir. Aynı zamanda kariyer yapısının, öğretmenlerin gelişimlerinin farklı aşamalarını ve statülerindeki değişiklikleri resmi olarak tanıyacak yasal önlemleri ve (mentor gibi) özel olarak eğitilmiş danışmanlar eşliğinde göreve başlama aşaması gibi diğer personel geliştirme girişimlerini içermesi vurgulanmaktadır (Eurydice, 2015).

Türkiye’de öğretmenlik gençler arasında oldukça yüksek oranda tercih edilen bir meslek olmasına karşın, öğretmenlik mesleği tam bir kariyer mesleği olarak algılanmamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin tercih nedenleri arasında, kolay iş bulma, devlet garantili iş, kolay yapılan bir iş, zamanı ve tatili bol bir meslek gibi beklentiler bulunmaktadır. 2006 PISA verilerinde, Türkiye’de sınava giren 15 yaş grubu öğrencilerden gelecekte öğretmen olmayı planlayanların oranı %25 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğini tercih eden öğrencilerin bu oranı OECD ülkeleri arasında altıncı sıradadır (MEB, 2017).

Kariyer kavramının Meslekî gelişimden ziyade, sadece kademe ilerlemesi, hiyaraşık yükselme olarak algılanması bir başka kavramsal sorundur. Bir meslekte aşamalı terfi veya pozisyonlar tanımlanmışsa kariyer mesleğidir; bu kademelerin olmadığı mesleklerin kariyer mesleği olmadığı algısını oluşturmaktadır. Ancak öğretmenlik mesleğinin diğer tüm mesleklerde olduğu tek seviyeli de olsa bir kariyer mesleğidir. 2005 yılında yapılan bir araştırmada “Meslekte esas öğretmenliktir.” anlayışının etkisi ile öğretmenlik mesleğinin kariyer gelişimi bakımından değerlendirildiğinde, öğretmenler için üst pozisyon ve makamlar daha az olduğundan öğretmenlik kariyerinin diğer mesleklere göre daha durağan olduğu, dinamik olmadığı; bununla birlikte öğretmenlikte yatay kariyer olanaklarının az olmasından dolayı kariyer basamaklarının oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Habacı, Karataş, Adıgüzelli, Ürker ve Atıcı, 2013).

Öğretmenlik mesleği, diğer mesleklere göre daha az tercih edilir meslek grupları arasındadır. Kahramanmaraş ilinde Bahadır (2019) tarafından lise son sınıf öğrencilerinin yüksel öğretim programı tercihlerinin araştırıldığı çalışmasında, Fen ve Anadolu lisesi öğrencileri yükseköğretimde öncelikle, tıp ve mühendislik gibi programlarını; meslek lisesi öğrencileri, öncelikle beden eğitimi öğretmenliği, turizm ve hukuk gibi alanları; imam-hatip lisesi öğrencileri ise, ilahiyat ve hukuk gibi programları tercih etmek

istedikleri sonucuna ortaya çıkmış; aynı araştırmaya katılan son sınıf öğrencilerinin yükseköğretim tercihlerinde öğretmenlik programlarını düşük ihtimalle tercih edecekleri bulgusuna ulaşılmıştır. Şeker ve Çapri (2020) tarafından eğitim fakültesi öğrenciler üzerine yapılan “*Öğretmenlerin Meslek Tercihlerinde Etkili Olan Faktörler*” konulu bir başka araştırma sonucuna göre, öğretmenlik alanında eğitim gören öğrencilerin %51’i mezun olduktan sonra iş bulma imkânı nedeniyle öğretmenlik eğitimi aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmalar, öğretmenlik mesleğinin, özellikle Meslekî gelişim ve statü sorunlarının bakımından ele alındığında, gençlerin tercih nedenleri arasında öğretmenliği bir kariyer mesleği olarak görmediklerini ortaya koymaktadır.

MEB içerisinde yönetimden (genel idari hizmetler), eğitim ve öğretim hizmetlerine, denetim ve teftiş işlerine kadar, iş tanımı olarak farklı sınıf ve alanlar olarak kabul edilen birçok bürokratik kadro ve statüye öğretmenler arasında seçilen kişiler geçiş yapmaktadır. Ancak bu kariyer geçişlerinde bir kariyer yönetimi veya sistematik bir kariyer gelişim mekanizması işletilmemektedir. Ereş (2004) tarafından MEB bünyesinde yöneticilik pozisyonunda çalışan 68 daire başkanı, 379 şube müdürü üzerinde yapılan “*Millî Eğitim Bakanlığında Kariyer Yönetimi*” konulu araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılanların büyük bir kısmı, MEB içerisinde kariyer yönetim sisteminin uygulanmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Benzer araştırmalar, öğretmenlik mesleği açısından örgütsel kariyer gelişim ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Eğitimde öncelikle öğretmenlik mesleği olmak üzere, kariyer yönetimi çerçevesinde kariyer planlama ve kariyer rehberliği kapasitelerinin geliştirilmesi son derece önemli ve gereklidir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin seçimi bakımından kariyer planlaması ve kariyer rehberliğine yönelik araştırmalar bu tespiti doğrulamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin seçimine yönelik olarak, Yurdakal (2019) tarafından gerçekleştirilen “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçmelerinde Rol Alan Etmenler*” konulu araştırmada, öğretmenlerin meslek tercihlerinde okullardaki rehberlik servislerinden hiç bahsetmediklerini vurgulanmakla birlikte; öğrencilerin neredeyse tamamının seçim hakkı verildiğinde bir başka mesleği yapmak istediklerine yönelik görüş belirttikleri ifade edilmiştir. Sağdıç ve Demirkaya (2009) tarafından yapılan araştırmada ise üniversite öğrencilerinin %88,4’ünün kendi alanlar ile ilgili geleceğe yönelik bir kariyer gelişim plânlarının olmadığı tespit edilmiştir. Ertem ve arkadaşları (2017) tarafından bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik yapılan “*Öğretmen Adaylarının Kariyer Planlaması: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması*” konulu araştırma sonucuna göre ise öğretmen adaylarının çoğu kariyer planlama

olanaklarına ya hiç katılmadıkları; ya da sınırlı katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu araştırmada öğretmen adaylarının 5 kategoride (yeterlilik alanında) öz-yeterlilikleri incelenmiş olup; bu beş kategori arasında “*iş hayatına olumlu yansıyacak niteliklere sahip olma durumu*” en yüksek düzeyde farkındalık olduğu ortaya çıkarken, “*kariyer imkânlarının çeşitliliğinin farkındalığı*” en düşük düzeyde farkındalık olduğu tespit edilmiştir. Mutlu ve arkadaşları (2019) tarafından yükseköğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik “*Öğretmen Adaylarının Kariyer Planları, Yaşadıkları Kariyer Kararsızlıkları ve Bununla Baş Etme Stratejileri*” konulu araştırmada; öğretmen adaylarının kariyer planlarına bakıldığında en yüksek frekansın “kamuya atanmak”la ilgili olduğu; ikinci derecede ise “yüksek lisans yapmak”, daha sonra ise “özel bir kurumda çalışmak” ve son olarak ise “kendi yerini açmak, yönetici olmak ve diğer” şeklinde seçenekler ifade edildiği tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, öğretmen adayların büyük çoğunluğunun ise kariyer kararsızlığı yaşadıklarını ifade ettikleri, kararsızlık alanlarının ise büyük çoğunun kamuya atanamaması üzerine yoğunlaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanda yapılan saha araştırma sonuçları öğretmenlerin, kariyer rehberliği desteğini almadıkları, kariyerlerini belirlerken devlet-kamu okullarına atanmak üzerine kurulu bir anlayış ile öğretmenlik mesleğini seçtiklerini, mesleğe girişten sonraki süreç ile ilgili olarak oldukça kararsız bir şekilde kariyer planları veya kariyer yönetimi yaptıkları sonuçları çıkarılabilir. Türkiye’de genel anlamda bir kariyer rehberliği yapısının tam olarak gelişmemiş olması bu sonucun kök nedenleri arasında gösterilmektedir (Yeşilyaprak, 2019).

Türkiye’de öğretmenler için bir kariyer gelişim ve planlama yönetimi olmayışı, öğretmenler arasında yıllar içinde örgütsel bağlılık ve motivasyon eksikliklerine neden olabilmektedir. Örneğin, Karakuş ve Bozgeyik (2016) tarafından Kayseri’de yapılan araştırmaya göre kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenlerin örgütsel-yönetimsel motivasyon algıları ile psiko-sosyal motivasyon algıları, 11-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerinkine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuş; öğretmenlerin kariyer planlama ve kariyer geliştirmeye yönelik motivasyon düzeylerindeki artış; onların örgütsel-yönetimsel motivasyonları ile psiko-sosyal motivasyonlarında da artışa neden olduğu tespit edilmiştir.

Tüm mesleklerde olduğu gibi eğitim için kariyer yönetimi, kariyer planlaması kariyer danışmanlığı ve kariyer rehberliği gibi yaklaşımlarla, özellikle öğretmenlik mesleğinin gelişim alanlarını kurumsal olarak ortaya koyacak yasal bir çerçevede haksız

rekabeti ve diğer benzer zararları önleyecektir (Eurydice, 2015). Eğitimde kariyer en fazla öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmektedir. Eğitim ve istihdam ilişkisi bakımından kariyer rehberliğinin eğitimdeki ihtiyacı bu kapsamda ortaya çıkmaktadır. Eğitim sektöründe çalışan öncelikle öğretmenler için kariyer rehberliği ve uygulanma biçimleri üzerinde çalışılması gereken bir konudur.

Türkiye’de Öğretmen Kariyer Çalışmaları

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleği için kariyerin geliştirme çalışmaları 1930, 1943, 1996, 2005 ve 2022 yıllarında gerçekleştirmiştir (Gözler ve Acarbaş, 2023). Örneğin XV. ‘inci Millî Eğitim Şura Kararlarında, Öğretmen Personel Kanunu ve Millî Eğitim Personel Kanunu taslağı hazırlandığından bahsedilerek; öğretmenlerin öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak kariyer basamakları uygulamasına geçilmesi ifadeleri yer almıştır (MEB, 1996).

Son zamanlarda öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile eğitim sisteminde öğretmen kariyer geliştirme çalışmalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Öğretmenler için kariyer basamakları veya kariyer geliştirme politikalarının temelinde, özellikle bu araştırmanın da tespit ettiği şekliyle “öğretmenlik mesleğinin statüsü” problemi yattığı görülmektedir. Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlik mesleğinde yeni ücret artışları sağlanmış, aynı zamanda öğretmene yönelik yeni statüler kazandırılmıştır. Öte yandan öğretmenlerin statü ve ücret anlamında elde ettiği bu kazanımların bir kariyer gelişimi olarak algılanması ve bariyer basamakları sisteminin sürdürülebilir şekilde uygulanması için, öğretmen kariyer yaklaşımları üzerinde çok daha fazla araştırma ve çalışmaların yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması

Öğretmenlik mesleğinin statü algısı yanında bir kariyer mesleği olması amacıyla 2005 yılında yürürlüğe konulan “Öğretmen Kariyer Basamakları” uygulaması eğitimde kariyer gelişimi ve yönetimi kapsamında son derece önemli bir araştırma konusudur. Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile ilgili 2008 yılında Anayasa Mahkemesi tarafından 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun ve ilgili yönetmeliğin bazı maddelerin iptalinden sonra 2022 yılına kadar, öğretmenler için kariyer basamakları geçiş

veya kabul için bir düzenleme MEB tarafından yapılmamıştır. 2022 yılında Öğretmenlik Meslek Kanunun yürürlüğe girmesi ile birlikte MEB tarafından bir önceki uygulamaya benzer şekilde tekrar yürürlüğe konulan öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıyla öğretmenler için kariyer gelişimi çalışmaları yeniden gündem olmuştur.

Tecrübe edilmiş bir öğretmen kariyer modeli olan, öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması 2005-2008 yılları arasında uygulanan sürecine birinci faz; 2022 yılından itibaren uygulanan sürecine ise ikinci faz olarak adlandırmak yerinde olacaktır. Her iki fazda da uygulanan model birbirleri ile büyük oranda benzer olsa da, değerlendirme usulleri, kontenjan yaklaşımı, kariyer eğitimi, öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının kariyer basamaklarına yönelik algıları, Öğretmenlik Meslek Kanunu yaklaşımını ortaya konması, öğretmenler için kariyer anlayışının şekillenmesi gibi açılardan birbirlerinden fatklı ve örtüşen süreçlerdir.

Birinci Faz Öğretmen Kariyer Basamakları. Birinci faz öğretmenler kariyer geliştirme uygulaması 13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” ile yasal bir çerçeveye alınmıştır. Bu nedenle ilk faz öğretmen kariyer basamaklarına Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme (ÖKBY) Yönetmeliği düzenlemesi olarak da ifade edilmektedir. Söz konusu yönetmeliğin dayanağı o dönemde bir Öğretmen Meslek Kanunu olmadığından dolayı “30/6/2004 tarih ve 5204 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun” hükümleri gereği 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43 üncü maddesinde “aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde statüler tanımlanmıştır. Bu sayede, eğitim sisteminde öğretmenler için “kariyer basamakları” şeklinde bir terfi veya meslekte yükselme düzenlemesi yapılmıştır.

ÖKBY düzenlemesine göre öğretmenler branşından veya eğitim bilimleri ile ilgili alanlarda lisansüstü eğitimlerini (yüksek lisans ve doktora) tamamlamış olanlar, uzman öğretmenlik sınavından muaf olmaları sağlanmıştır. Lisansüstü eğitim yapmamışlardan, yedi ve daha fazla süre öğretmenlik yapmış olanlara kariyer basamaklarında yükselme sınavına katılma hakkı kazanmış; sınavda başarılı öğretmenler sınav puanları, kıdem, aldığı ödüller, cezalar, Meslekî, sosyal ve kültürel çalışmalara katılmaları puanlanarak, belirlenen kadro sayısına göre uzman ve başöğretmenlik unvanları alınmışlardır (Demir ve Karadeniz, 2010)

ÖKBY uygulamasına karşı olanların, tarafından düzenlemenin hukuka aykırı olduğunu savunularak Yönetmelik ve Kanununun ilgili maddelerinin Anayasa'nın 2, 10, 11, 90 ve 128. maddelerine aykırılığı iddiasıyla, iptal davası açılmış; dava sonucunda 2008 ve 2009 yılında bazı maddeler mahkeme tarafından iptal edilmiş; 2010 yılında ise yürütmeyi durdurulma kararıyla kesinleşmiştir. Buna karşın 2010 yılında MEB tarafından yeni bir yasa tasarısı hazırlanmış, yasa tasarısı Bakanlar Kurulu tarafından onaylanması sonucunda 2 Nisan 2010 tarihi itibarıyla, TBMM'ye sunulduğu öğrenilmiş ancak bu süreçten sonra öğretmen kariyer basamakları ile ilgili yeni bir düzenleme adımı atılmamıştır (Kazoğlu, 2014).

Anayasa Mahkemesi Kararı sonrasında ise MEB bu kapsamda 2022 yılına kadar yeni bir kanun ve yönetmelik düzenlemesi yapmamış ve ÖKBY düzenlemesi fiilen devam etmemiştir. ÖKBY düzenlemesine yönelik Anayasa Mahkemesinin bazı maddelerini yürürlükten kaldırılması, uzman öğretmen ve başöğretmen unvanı alan öğretmenlerin özlük ve yasak haklarını etkilememiştir. Öte yandan uzman öğretmen veya başöğretmen gibi unvanları alamayan diğer öğretmenler yönetmelikte belirlenen minimum hizmet yıllarını (Uzman Öğretmenlik için 7, başöğretmenlik için 6 yıl bir önceki statüde çalışmış olmak) tamamlamış olsalar bile, bu amaçla sınav veya başka türlü bir değerlendirme düzenlemesi olmadığından dolayı bir unvan veya basamak anlamında kariyer avantajı alamamıştır.

Anayasa mahkemesi dava süreciyle ortaya çıktığı üzere, öğretmenler için ÖKBY uygulamasının taraftarları ile ÖKBY uygulamasına karşı olanlar arasında siyasi, bilimsel, eğitim ve sosyolojik açılardan tartışmalar devam etmiştir. ÖKBY düzenlemesi kapsamında gerçekleştirilen uygulamaya yönelik birçok akademik çalışma, araştırma, bulgu ve tespitler yapılmıştır. Bunların her birinin elde ettiği bulgular, kariyer basamakları uygulamasına yönelik eksiklikler ile birlikte olumlu ve güçlü yanları da ortaya koymaktadır. Elazığ merkez ve ilçelerinde yer alan 17 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler, genel olarak kariyer basamakları uygulamasında yer alan kariyer belirleme ölçütlerini yetersiz buldukları, öğretmenlerin Meslekî bilgilerini ve öğretmenler arasındaki rekabeti artırdığı, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırdığı ve öğretmenler açısından önemli olarak kabul edildiği bulgularına ulaşılmıştır (Canpolat, 2011). Ankara'da 2004 yılında Anadolu liselerindeki öğretmenler üzerinde yapılan bir başka araştırmaya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kariyer basamaklarının aday, öğretmen, uzman ve başöğretmen gibi sıralanmasını uygun olduğunu düşündükleri, uzman ve başöğretmenliğe geçişte Meslekî

kıdemin en önemli kriter olarak gördükleri, yabancı dil bilme, yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olma ve yayınlanmış eseri bulunma gibi kriterlerin önemli olmadığını düşündükleri, kariyer basamakları uygulamasını Meslekî gelişimlerini ve işe bağlılıklarını artırıcı bir unsur olarak gördükleri tespit edilmiştir (Sağ, 2004).

ÖKB uygulaması sonrası, dava sürecinin de etkisiyle, öğretmenlik mesleği bir kariyer mesleği şeklinde algılanması tam olarak sağlayamamıştır. Kariyer mesleği olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ve beklentiyi gösteren 2014 tarihli bir araştırmada, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Teftişi tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören 51 öğretmenden 41'i (katılanların %80'i) öğretmenlik mesleğini statüsü olmayan, sıradanlaşmış, herkesin rahatlıkla yapabileceği bir meslek olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmada "Ödül sistemi nasıl işlemelidir?" sorusuna öğretmenlerin 35'i (katılımcıların %68,6'sı), *"Çalışan, çabalayan, başarılı öğretmenler ile birlikte uzman ve başöğretmenlik unvanlarına sahip olan öğretmenlere ve performans düzeyi yüksek olan öğretmenlere ücret artışı, yetki ve sorumluluk verilmesi gerekir."* şeklinde görüş bildirmişlerdir (Gökkyer ve Özer, 2015).

Öğretmen kariyer basamakları uygulamasında kariyer ilerlemesi olarak uzmanlık veya başöğretmenlik statülerine geçişte uygulanan sınavlara yönelik tartışmalar olmuştur. Gündoğdu ve Kızıлтаş (2008) tarafından yapılan 2006-2007 öğretim yılında Erzurum il merkezinde yapılan bir araştırma sonucuna göre Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı'nın öğretmenlerin niteliğini yükseltip yükseltmeyeceğine ilişkin açık uçlu sorulan araştırmaya katılan öğretmenlerin %39,5'i, yapılan sınavın öğretmenin mesleğinin niteliğini yükselteceğine inanmadıklarını bildirmişlerdir. 2005 yılında Kayseri'de ÖKB sınavına katılan öğretmenler üzerinde yapılan bir başka araştırma sonucuna göre ise, görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını sınav şeklinin yanlış olduğunu, sözel olarak bazı branşların daha şanslı olduğunu belirtmişlerdir (Çelikten, 2006).

Birçok araştırmada ÖKBY yönetmeliği ve sistemin uygulanmasına yönelik amaç, sonuç ve etkililik durumları ortaya konulmuştur. Bu araştırmaların bir derlemesi olarak öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar Cımbız ve Küçükler (2015) tarafından incelenmiş olup, bu araştırmalardan on yedisinde (17), kariyer basamağı uygulamasının mevcut haliyle hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara neden olduğu tespit edilmiş; iki (2) araştırma ise olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Olumlu görüşler arasında öğretmenlerin motivasyonlarının artması, sosyal statülerinin yükselmesi, Meslekî ve bireysel gelişimleri, işe bağlılık ve öğretmenlerin verimliliklerinin,

performanslarının ve kendine olan güvenlerinin artması, ücretlerinin artması gibi hususlar tespit edilmiştir. Olumsuz görüşler arasında ise bu sayılan görüşlerin olmayacağı yönünde görüşler ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Örneğin ÖKBY'nin sosyal statülerinin yükselmeyeceği, Meslekî ve bireysel gelişimleri olmadığı, motivasyonların artmayacağı yönünde de görüşlere ilaveten, işe bağlılıklarını ve performanslarını artırmadığına, bireysel başarı ve gelişimlerini artırma konusunda olumlu bir etkisinin olmayacağı, ücret farklılaşmasının öğretmenler arasındaki ilişkiyi olumsuz etkileyeceği gibi görüşler tespit edilmiştir.

Öğretmen Kariyer Basakları, hukuki olarak uygulanabilir bir derecelendirme sistemi olmasına karşın, yeni düzenlemeler yapılarak- uygulamaya devam edilmesi gereken bir kariyer modelidir. 2008 yılın Anayasa Mahkemesi (Esas:2004/83 ve Karar: 2008/107 sayısı) kararı ile Öğretmen Kariyer Basamakları uygulamasının yürütmesini duruma talebi reddedilmiş; sadece seçim ve yükselme kriterlerine yönelik bazı maddeler iptal edilmiştir. Türk Eğitim Derneğinin (TED) (2009) özet raporunda Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili, öğretmen eğitimi, öğretmen alımı ve seçimi, sürekli Meslekî gelişim faaliyetleri ve öğretmenlik kariyer basamakları ile izleme ve değerlendirme bağlarının kurulması gerektiği önerilmiştir.

İkinci Faz Öğretmen Kariyer Basamakları. 2005 yılında yürürlüğe konulan ÖKBY uygulaması zaman zaman çeşitli araştırmalara konu olsa da sonraki yıllarda, sistemi geliştirmeye yönelik yeni bir düzenleme veya uygulama 2022 yılına kadar gerçekleştirilememiştir (Özdemir, Doğan ve Demirkol, 2022). **İkinci faz** olarak yorumlanan, öğretmenler için kariyer sisteminin oluşturulmasına yönelik yeni dönem kariyer modeli 14.02.2022 tarih ve 31750 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe konulan Öğretmenlik Meslek Kanunu ile başlatılmıştır. Eğitim Bir Sen'in (2018) önermiş olduğu kanun düzenlemesine ilişkin görüşleri arasında; mesleğinin statüsünün yükseltilmesi, öğretmenlik niteliklerinin geliştirilmesi, öğretmenliğin bir kariyer mesleği olması, öğretmenlik mesleğinin standartlara kavuşturulması için öğretmen meslek kanununa ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2018).

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile birlikte, 1739 Millî Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik tanımı ile ilgili hükümleri içeren 43'üncü maddesi mülga edilerek, öğretmenlik mesleğine ilişkin biraz daha kapsamlı hükümler düzenlemeye alınmıştır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yayınlanmasından yaklaşık üç ay gibi kısa bir zamanda 12.05.2022 tarih ve 31833 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe konulan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği (ÖKB) ile ikinci faz Öğretmen kariyer basamakları uygulaması başlamıştır.

2022 yılındaki Öğretmen Kariyer Basamakları düzenlemesi ile 2005 yılında uygulamaya konulan ÖKBY yönetmeliği arasında bazı uygulama usulleri farklılıkları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları: 2005 yılında uzman öğretmenlik için 7 yıl, başöğretmenlik için 6 yıl, bir önceki kariyer basamağında görev yapmış olma şartı aranırken; 2022 yılındaki yönetmelikte her bir basamak için 10 yıl şartı bulunmaktadır. Ayrıca 2004 yılındaki yönelekte geçen, % 20 uzman öğretmen oranı, % 10 başöğretmen oranı kısıtlaması 2022 yılında yer almamaktadır. 2022 yılındaki yönetmelikte yer alan en önemli farklardan birisi de, her bir kariyer basamağı sınavına başvurabilmek için eğitim şartı getirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen eğitimini ön plana çıkaran bir anlayışla kariyer basamağı uygulaması yürürlüğe konularak MEB tarafından 180 saatlik *Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı* ile 240 saatlik *Başöğretmenlik Eğitim Programı* uygulamaya konulmuştur.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun uygulanması kariyer basamakları ve geliştirilmesi gereken alanlara yönelik çeşitli araştırma sonuçları bulunmaktadır. 2022-2023 yılında Elazığ ilinde yapılan araştırmaya göre, öğretmenlik mesleği için kariyer sistemin gerekli olduğunu, uygulanan eğitimin ve sınavın Meslekî gelişime katkısı olmayacağını, öğretmen kariyer basamakları geçişlerde sınav yerine kıdem esas alınmasını, lisansüstü eğitimin kariyer basamakları için gerekli olduğunu düşündükleri ortaya konulmuştur (Özdemir, Doğan ve Demirkol, 2022). 2021 - 2022 öğretim yılında Tokat ili, Erbaa ilçesinde yapılan bir başka araştırmaya göre ise katılımcı öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasını olumlu gördüklerini ve öğretmenlerin performans ve Meslekî gelişimine katkısının olacağı görüşünde olmakla birlikte; katılımcıların bir kısmının, uygulamanın öğretmenler arasında gruplaşmaya ve iş barışını bozacağı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarında kariyer basamakları uygulamasında Meslekî kıdemin esas alınmaması, sınav yapılması, kariyer yükselmesi için yükselmek için on yıllık süre gerekmesi ve başöğretmenlik unvanının kullanılması gibi konularda öğretmenler olumsuz görüş verdikleri gözlemlenmiştir (İmzaoğlu, 2023). 2022 yılında yapılan “*Öğretmenlik Kariyer Basamakları Memnuniyet Anketi*” sonuçlarına göre öğretmenlerin %80,9'nun uzman öğretmenlik ve

başöğretmenlik uygulaması ile birlikte Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun olumsuz gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca memnuniyet anketinde Öğretmenlerin %85,5'i uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasının okulda öğretmenler ayrıştıracağı, %77,3'ü sınavına güven sorunu yaşandığı tespit edilmiştir (Eğitim ve Bilim Gücü Dayanışma Sendikası, 2022). Gül ve Güngör (2022) tarafından Ordu ilinde yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre ise kanunun içeriğini eksikliklerin bulunduğu, öğretmen hakları ve okul yöneticiliğine ilişkin hükümlerin de yer alması gerektiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Öğretmen Kariyer Basamakları uygulaması kapsamında 19 Kasım 2022 tarihinde yapılan merkezi sınava toplam 595.598 başvuru yapılmış; bunlardan uzman öğretmenlik unvanı için sınava giren öğretmenlerden 422.368'i uzmanlık öğretmen, 66.422 başöğretmen olmuştur. Bunlara ilaveten, yüksek lisansı bulunan ve sınavından muaf 94.606 öğretmen uzman, doktoraşı bulunan 257 öğretmen ise başöğretmen olmuştur (TRT Haber, 2022).

Öte yandan, Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlik mesleğinin tanımı, mesleğin kapsamı ve kariyer yollarını kanun düzeyinde bir mevzuat olmasından dolayı eğitim tarihimiz açısından ayrıca önemi olan bir adımdır. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun beklentileri karşılamadığına dair eleştirilere yönelik, dönemin Millî Eğitim Bakan Mahmut Özer'in, katıldığı bir basın açıklamasındaki, *“Şöyle bir algı var, Öğretmenlik Meslek Kanunu bu mudur? Hayır, bu değildir, bu sadece bir başlangıçtır. (...) Önemli olan bir kanun olmasıydı. Yani 60 yıllık özlemin giderilmesi bu anlamda yenidir.”* ifadesi meslek kanunun önemini vurgulamaktadır (Kasap, 2022).

Öğretmen Meslek Kanunu ile ilgili beklentiler ile birlikte kanunda olması gereken düzenlemeye yönelik çeşitli görüşler bulunmaktadır. TEDMEM (2022) tarafından Öğretmenlik Meslek Kanunu ve ilgili mevzuat düzenlemelerine yönelik görüşlerinde öğretmenlik mesleğine ilişkin mevzuat dağınıklığı giderilmediği, sözleşmeli öğretmen-kadrolu öğretmen ayrımının kaldırılmadığı, öğretmenlerin görevleri, sorumlulukları ve hakları tanımlanmadığı, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin sorumlulukları tanımlanmadığı; ayrıca, öğretmen kadrolarının ve norm fazlası öğretmenlere ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenler, öğretmenlik Meslekî etiği, meslek standartları, yönetici atama kriterleri, denetçi seçim kriterleri gibi birçok konuda hüküm ve düzenleme bulunmadığı ifade edilmiştir.

Görüldüğü üzere öğretmenlik meslek kanunundan ve kariyer sisteminden de beklentiler bu çerçevede geniş ve kapsamlıdır. Kariyer tanımından da anlaşılabacağı üzere, hem bireysel, hem de örgütsel çerçevede kariyer gelişimi vardır. Öğretmenlere ve

özellikle eğitim sistemindeki kariyer imkânları ele alındığında, sadece kariyer basamakları veya tek bir meslek alanı için kariyer olduğu, basamak ve aşama olmayan diğer işlerin, kariyer mesleği olmadığı yargısı bulunmaktadır. Bu bağlamında öğretmenlik mesleğinin kariyer yollarına yönelik kariyer rehberliği ile birlikte kariyer yönetim sistemi ve kariyer danışmanlığı gibi sistemsel yapıların olmayışı, kariyer gelişimin uygulanmasında süreklilik sağlanamamıştır.

Türkiye’de öğretmenlerin Meslekî kariyerlerinde MEB içinde öğretmen Meslekî standartları ve yetkinlikleri tanımlanmış öğretmenlik niteliklerine göre, göreve başlamadan önceki hizmet öncesi eğitim süreçleri ile birlikte; hizmet içi süreçlerinde sağlanan eğitimlerin sürekli Meslekî gelişimi destekleyen bir kariyer yapısına ihtiyaç vardır. TEDMEM (2018) tarafında yayınlanan 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu’nda Öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleğine dönüştürülmesinin, bir yandan öğretimin niteliğini artıracak savunulurken, diğer yandan da öğretmenlik mesleği hakkındaki algının iyileşmesinde önemli rol oynayabileceği belirtilmiştir. Öğretmenliğin statüsü yüksek bir meslek veya kariyer olduğunun temel göstergelerinden birisi meslek standartları ve Meslekî yeterlilik (nitelik) tanımlarının yapılmış olmasıdır (Pişkin ve Parlar, 2021). Öğretmenlik mesleğin icrası ve eğitimde beklenen başarının elde edilmesi için öğretmen meslek yeterliliklerinin belirlenmiş gerektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenlerin atanması, yetiştirilmesi ve izlenmesi ve değerlendirmesi ile birlikte kariyer planlamaları için bir meslek standardı olarak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri MEB tarafından hazırlanmıştır (MEB 2017a). Öğretmenlerin kariyer yapısı ve olması gereken kariyer yol haritası bakımından öğretmen meslek yeterlilikleri bir referans dokümanı olarak öğretmen kariyer sistemi için önemli çalışmadır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Eğitimin en kilit personelleri olan öğretmenlerin yetiştirilmesine ve görevde yükseltilmesine yönelik idari ve hukuki düzenlemeler çeşitli dönemlerde yürürlüğe konulmuştur. Bunun nedeni öğretmenlik mesleğinin nitelik yönünden yükseltilmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde profesyonel bir meslek icrasını temin edilmesi ihtiyacıdır. MEB tarafından öğretmenlerin yeterlilik ve uzmanlıkları konusunda da ayrıca çalışmalar yürütülmüş; öğretmenlik meslek yeterlilikleri, öğretmen strateji belgesi ve öğretmenlikte kariyer sistemi uygulamaya konulmuştur (MEB, 2017).

Dünyada öğretmen nitelikleri ve meslek standartları çalışmaları oldukça köklü ve tarihi çalışmalar arasındadır. Ancak modern anlamda öğretmen meslek standartlarına yönelik somut çalışmalar 1970 yıllarda ABD ve İngiltere’de başlamış, 2000’li yıllarda ise tüm dünyaya yayılmıştır. Türkiye’de ise MEB tarafından ilk resmi çalışmalar 1998-1999 yıllarında üniversiteden akademisyenlerinde katılımıyla “Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu” kurulmasıyla, öğretmenler için yetkinlik ve yeterlilik belirleme çalışmaları başlatılmıştır. Bu süreçte YÖK ve Dünya Bankası işbirliğinde öğretmen yetiştirme standartlarını belirleme ve akreditasyon çalışması başlatmak amacıyla “Öğretmen Yeterlilikleri” belgesi hazırlanmıştır. Bu belgede 4 alan yeterlilikleri belirlenmiş olup, bunlar; (1) konu alanı ve alan eğitime ilişkin yeterlilikler, (2) öğretmen öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler, (3) öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma, (4) tamamlayıcı Meslekî yeterlilikler olarak belirlenmiştir. Sonraki süreçlerde, AB ve Dünya Bankası fonuyla yönetilen çeşitli projelerinin katkısıyla çalışmalar sürdürülmüş; ilgili kurumlarda ve paydaşlardan gelen görüşler ışığında güncellen “Öğretmen Yeterlilikleri” bu kez, (1) “eğitme öğretmen yeterlilikleri”, (2) “genel kültür bilgi ve becerileri” ve (3) “özel alan bilgi ve becerileri” şeklinde üç alanda olmak üzere 2002 yılında Makam Onayı ile yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2017a).

İkinci aşama öğretmen yeterlik çalışması ise 2004 yılında başlanmış ve 2006 somut çıktıları ortaya konulmuş çalışma Avrupa Birliği fonu ile desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) katkısıyla tamamlanmıştır. Mevcut “öğretmen Yeterlilikleri” için sahadan elde edilen geri bildirimler, ulusal ve uluslararası gelişmeler ışığında ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar doğrultusunda, olarak bu sefer 6 alanda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” 2590 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu alanlar; (1) “kişisel ve meslekî değerler – meslekî gelişim”, (2) “Öğrenciyi tanıma”, (3) “Öğrenme ve öğretme süreci”, (4) “Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme”, (5) “Okul-aile ve toplum ilişkileri”, (6) “Program ve içerik bilgisi” olarak belirlenmiştir (MEB, 2017a)

2008 yılında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin yürürlüğe girmesi ve sonrasında ise 2015 yılında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin onaylanmasının ardından, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri için güncellenmesi ihtiyacı yeniden gündeme gelmesiyle birlikte 2017 yılında yeni ve son Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri 3 alan ve 11 yeterlik olarak son hali MEB tarafından yayınlanmıştır. Son güncel alanlar ve yeterlikler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017a)

A. Meslekî Bilgi	B. Meslekî Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
		C4. Kişisel ve Meslekî Gelişim

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleği yeterlik tanımları, eğitim niteliklerinin artırılmasının yanında öğretmenlerin, eğitimi, uzmanlıklarının ve Meslekî gelişimlerine şüphesiz katkı sağlayacaktır. Öte yandan öğretmenlik mesleği yeterliklerinin sık değişmesi öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimi yanında Meslekî gelişimleri de etkileyen bir süreçtir. Yeterlilikler aynı zamanda öğretmenlik meslek kariyerinin gelişmesi açısından son derece etkili bir araç olma potansiyeline sahiptir. Öğretmen genel Meslekî yeterlikleri, öğretmen kariyer ve ödüllendirme, sürekli Meslekî gelişim, öğretmen istidamı, aday öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitim, performans değerlendirme gibi birçok alanda kullanılması amaçlanmıştır. Öğretmenlik Genel Meslekî Yeterlilikleri kullanım alan ve amaçları, Şekil 2’de gösterilmiştir (MEB, 2017a).



Şekil 2. Öğretmen Yeterlikleri Kullanım Alanları (MEB, 2017a, 9)

Dünyada öğretmen yeterlikleri daha çok Meslekî gelişim bakımından ele alınmakta ve meslek standardı olarak işlev görmesi yönünde eğilim vardır. Öğretmen

yeterlik çerçeveleri ve Meslekî standartlar, öğretmenlerden ne beklendiğinin ve Meslekî kariyerlerinin farklı aşamalarında nasıl gelişebileceklerinin işaret edilmesine yardımcı olan araçlardır (OECD, 2017). Bu noktada meslek “standartı” veya meslek “yeterliliği” aynı fonksiyonları olmakla birlikte kavramsal olarak birbirinden farklı iki kavramdır. Özellikle ABD ve İngiltere gibi birçok ülkede meslekler için “standartlar” ifadesi geçerken, Türkiye ve diğer birçok ülkede “yeterlikler” tanımlanması kullanılmaktadır (TED, 2009). Türkiye için bir başka kavram karmaşasına yol açan durum ise “yeterlik”, “yeterlilik” ve “yetkinlik” kavramlarından doğan anlam karmaşasıdır. Bu ve benzer teknik kavramlar, mevzuatlarda, kılavuzlarda, kariyer dokümanlarında, iş tanımlarında ve seviye geçişlerinde kullanılmaya devam ettikçe, zamanla kendi fonksiyonel anlamlarında kullanım alanlarını netleştirecektir.

MEB tarafından resmi yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesinde “yeterlik” ifadesi geçmektedir. Dünyada “Öğretmen yeterlikleri” kavramı en fazla “Teacher Competence” karşılığında kullanılmaktadır, nitekim MEB tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri dokümanının İngilizce versiyonunda “General Competencies For Teaching Profession” başlığı kullanılmıştır (MEB, 2017c) ancak “Meslekî yeterlilik çerçevesi” anlamında İngilizce olarak “qualifications frameworks” şeklinde de kullanımlar oldukça yaygın olup; bu kavram, “yetkinlik” olarak çevrilen “competence” kavramını da kapsayarak bilgi (knowledge) ve becerileri (skills) içeren standartları ifade etmek için kullanılmaktadır. “Qualifications” için en somut örneklerden Avrupa Birliği dokümanlarında rastlanmakta olan; Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) İngilizce olarak “European Qualifications Framework (EQF)”, Avrupa Yüksek Öğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi ise İngilizce olarak “Framework of Qualifications for the European Higher Education Area (EHEA)” şeklinde ifade edilen belgelerdir (OECD, 2017). Benzer şekilde Türkiye’de kurulan ve meslek standartlarını belirleme yetkisine sahip, Meslekî Yeterlilikler Kurumu (MYK) tarafından meslek standartları kavramı ile birlikte “yeterlilik” kavramı da “qualifications” kavramının karşılığında kullanılmaktadır (Özgüler, 2017). “Yetkinlik” olarak çevrilen “competence” kavramı ise OECD (2017) tarafından, “yetkinlikler”, tanımlanmış bir bağlamda karmaşık talepleri karşılamak için ihtiyaç duyulduğunda bütünsel psikososyal kaynakları (bilişsel, işlevsel, kişisel ve etik) harekete geçirecek düzeyde, devam eden ve ilerleyen yetenek olarak tanımlanır.

Bu bağlamda gerek “meslek standardı”, gerek “Meslekî nitelik”, gerekse “meslekî yeterlik” olarak ifade edilsin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliğin amacı ve fonksiyonu açısından bir değerlendirme yapmak, öğretmenlik mesleği açısından çok daha

öncelikli bir konudur. Buna göre, yeterlikler, öğretmenlerin kariyer geliştirme ve ödüllendirme alanında dâhil olmak üzere, hizmet öncesi lisans eğitimi bağlamında akademik ders içerikleri, öğretmenlik (staj) uygulaması, sürekli Meslekî gelişim, performans değerlendirme, öz değerlendirme, aday öğretmenlik süreci ve öğretmen istihdamı olmak üzere öğretmenlik mesleği kariyerini tüm alanlarında kullanılması amaçlanmaktadır (MEB, 2017a).

Dünyada Öğretmen Kariyer Sistemleri ve Girişimleri

Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri (professional development) ile kariyer gelişim yapıları arasında oldukça yakın bir ilişki bulunmaktadır. Literatüre göre okul içinde en başarılı öğretmen gelişim imkânlarının bir iş başı eğitim olarak, öğretmenler arası çalışma grupları, araştırma eylemleri ve portfolyo faaliyetleri şeklinde gerçekleştiği tespit edilmiştir (UNESCO, 2003, 14). Özellikle eğitim kalitesini artırmak isteyen birçok ülkede, öğretmenlere kıdem artışları yanında, terfi veya ücret artışına dayalı ilerleme statüleri veya çeşitli kariyer pozisyonları ve görev imkânları sunarak sınıf içinde öğretim niteliğini artıracak girişimler geliştirilmiştir. Geçtiğimiz yıllar içinde birçok ülkede öğretmenlik kariyer yapılarında reform yapılmıştır. Buna bağlı olarak diğer ülkelerde de yakın gelecekte öğretmenlik kariyerleri üzerine değişiklikler getirilmesi öngörülmektedir (UNESCO, 2019b).

Avrupa'da öğretmenlik kariyerleri, iki şekilde düzenlenir, bunlardan birincisi, belirli roller, sorumluluklar veya görevler ile ilgili maaş artışı veya ücret ödemesi olarak resmi kariyer basamakları şeklinde; ikinci ise kıdem artışları ile birlikte maaş artışını ön gören tek düzey kariyer şeklinde uygulanır. Buna göre genellikle resmi kariyer basamakları olan ülkelerde kariyer gelişimi için öğretmen değerlendirmesi ve sürekli Meslekî gelişim geçiş değerlendirme süreçlerinde öncelikli alanlardandır. Kariyer basamaklarının olmadığı ülkelerde, kariyer ilerlemesinde temel kıdem ve hizmet yıllara bağlı hizmetler değerlendirilir. Öğretmen kariyerleri, Avrupa ülkelerinin tümünde, her ne kadar olanaklar ile sınırlı olsa da, öğretmenliğin yanı sıra, öğretim işi dışında başka rolleri, sorumlulukları ve görevleri de kapsayabilir (Eurydice, 2020).

Ekonomik Kalkına ve İşbirliği Teşkilatının (OECD) (2019) “*Okul Kaynaklarının İncelemesi (Reviews of School Resources, Okullar için İnsan Kaynakları Politikalarını Yeniden Düşünmek (Rethinking Human Resource Policies for Schools)*” adlı raporunda

özellikle eğitim öğretim için önem arz eden hususları ve kaynakları inceleyerek öğretmen ve okul yöneticilerinin kariyerleri üzerine genel araştırma sonuçları yayınlamıştır. Adı geçen raporun “*Birlikte Çalışma ve Öğrenme (Working and Learning Together)*” teması çerçevesinde hazırlanan bu yayında altı (6) politika önerisi geliştirilmiştir. Bu politika önerilerinin birincisi; başta öğretmenler ve eğitimdeki tüm diğer insan kaynakları için “*Profesyonel gelişim fırsatları ile birlikte **kariyer yapılarının tasarlanması***” olarak belirlenmiştir. Bu öneri altında, eğitim politikasını geliştirmek isten ülkelere öğretmenlerin kariyerleri için, Meslekî (profesyonel) gelişime yönelik hem dikey hem de yatay fırsatlar sunulabileceği; dikey boyut boyunca, öğretmenlerin kariyerlerinin, farklı görev profilleri ve sınıf içinde giderek artan sorumluluk kapsayan bir dizi resmi pozisyon (makam, görev veya statü) veya rol etrafında yapılandırılmış bir merdiven olabileceği; yatay boyut boyunca, öğretmen kariyer yapılarının, sınıf içinde veya dışında belirli bir uzmanlık alanına odaklanma veya bu alanda yetki, sorumluluk ve görev alma fırsatları sağlayacak şekilde öğretmenlik mesleğinin belirli bir yönünde uzmanlaşmayı (ihtisaslaşmayı) içerebileceği belirtilmektedir (OECD, 2019).

Öğretmenler için kariyer yapılarını geliştirilmesi, güçlendirilmesi ve kariyer yollarının çeşitlendirilmesi birçok uluslararası rapor ve belgede öne plana çıkan bir önceliktir. Ekonomik Kalkına ve İşbirliği Teşkilatının (OECD) (2011) yayımladığı “*Öğretmenler Önemlidir: Etkili Öğretmenleri Çekmek, Geliştirmek ve Elde Tutmak (Teachers’ Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers)*” adlı raporda, öğretmenlerin Meslekî gelişimleri alanında politikacılara ve karar vericilere yönelik yönelik 4 ana başlık altında önemli tavsiyeler vermektedir. Bu ana başlıklardan birincisi “*Öğretmenliği Çekici Bir Kariyer Seçeneği Yapma*” başlığı altında öğretmenin hayat boyu bir kariyere olması gerekmediği mesajını pekiştirmek üzerine hem öğretim alanına yönelik hem de öğretimden farklı alanlarda kariyer değişikliğine izin verecek tanıtım programları geliştirilmesi tavsiye edilmektedir (OECD, 2011).

Dünya Bankası (2019) tarafından yayınlanan “*Başarılı Öğretmenler, Başarılı Öğrenciler: İşe Alma ve Destekleme Toplumun En Önemli Mesleği*” adlı raporunda orta ve düşük gelirli ülkelerde etkili öğretmenlerin kadrosunun çerçevesini oluşturmak için beş (5) temel prensip önermektedir. Bu prensiplerden birincisi “*Statüsünü, ücret politikalarını ve **kariyer ilerleme yapılarını geliştirerek** öğretmenliği çekici bir meslek haline getirilmesi*” olarak belirlenmiştir (Béteille ve Evans, 2019).

Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organsitation-ILO), uluslararası öğrenme çıktı değerlendirmelerinde (PISA gibi) en iyi performansı gösteren

Kore Cumhuriyeti, Kanada, Estonya ve Finlandiya gibi ülkeler, öğretimde Meslekî gelişim ve yeterli çalışma koşulları yoluyla öğretmenlere güçlü desteğin verildiği yüksek itibara sahip bir öğretmenlik mesleği yapısına sahip olduklarını belirtmektedir. Ayrıca ILO, nitelikli öğretmenleri motive etmenin ve elde tutmanın anahtarını, iyi bir iş-yaşam dengesi ve yeterince cazip maaşlar da dâhil olmak üzere genel hizmet koşulları ile ilişkili **net kariyer yolları ve gerçek kariyer geliştirme seçenekleri sunulması** gerektiğini vurgulamaktadır (ILO, 2012, 12). Nitekim 1966 yılında ILO ve UNESCO ortak çalışması sonucu yayımlanan “*Öğretmenlerin Statüsüne İlişkin Tavsiyeler*” politik belgesinde bu durum, Tavsiye Belgesi’nin 145 numaralı paragrafında; “*Eğitim otoriteleri için mevcut herhangi bir öğretmen eksikliğini gidermenin, aynı zamanda yetkin ve deneyimli öğretmenler ile birlikte tam nitelikli kişileri öğretmenlik mesleğine çekmenin ve öğretmenlik mesleğinde tutmanın en iyi yolunun, öğretmenlerin sosyal ve ekonomik durumlarındaki, yaşam ve çalışma koşullarındaki, istihdam şartlarını ve **kariyer beklentilerindeki gelişmelerin tanınanmasının gerektiği***” belirtilmiştir (ILO, 2016, 46).

Öğretmenlerin kariyer beklentilerini karşılanması amacıyla 1990’lardan beri birçok ülkede çeşitlendirilmiş kariyer yapıları geliştirilmiştir. Çeşitlendirilmiş ve etkili öğretmen kariyer yapısı, öğretmenlerin mesleğe katılma, ayrılma veya mesleğe devam etme tercihlerine ilişkin karar almalarının da anahtarı olarak görülmektedir. Esnek, çoklu ve çeşitli kariyer yolları sayesinde öğretmenlere müfettiş, başöğretmen veya eğitim müdürü gibi pozisyonlara geçme fırsatı verilmesi Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından da önerilmektedir. Ancak, öğretmenleri sınıfın dışına çıkaran kariyer fırsatları geliştirmiş olması başka bir eleştiri konusudur (ILO, 2012, 54).

Öğretim mesleği için kariyer yolları veya fırsatlarına her ne kadar çeşitli olursa olsun, öğretim için geliştirilecek kariyer yapısında yatay veya dikey kariyer yollarının bir arada düşünülmesi gereken bir konudur. Öğretmenlerin sınıfın içinde tutmaya yönelik bir kariyer yaklaşımı olan yatay kariyer gelişimi konusunda, ILO (2012) tarafından yayımlanan “*Öğretmenlik Mesleğinde İyi İnsan Kaynakları Uygulamaları El Kitabı (Handbook of Good Human Resource Practices in The Teaching Profession)*” adlı raporunda, öğretmenler için iki şekilde sınıf içinde tutulabileceği ifade edilmektedir, bunlardan birincisi Avusturalya’da uygulanan çeşitlendirilmiş kariyer yapısında olduğu gibi, öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına eğitimde destek olacağı, yönetime yardım (asistlik) edecek veya okul müfredat uygulama ve geliştirilmesinde ekstra görevler üstlenmeyi içerek yatay kariyer yapısıdır. Raporda önerilen diğer bir yatay kariyer yapısı

olarak ise, hem sınıf içinde eğitim öğretim görevleri verilmesi hem de sınıf dışında uzmanlıklarının kullanılabileceği, mentorluk, müfredat geliştirme, Meslekî gelişim veya okul liderliği gibi pozisyon, görevler veya rollerde çalışma imkânlarının sunulmasına dayanmaktadır. Bu durumun bir göstergesi olarak, Avrupa Birliği Eurydice (EACEA) (2018) tarafından öğretmen kariyer yapıları ve öğretimde kariyer gelişimini alındığı, “Avrupa’da Öğretmenlik Kariyeri - Erişim, Devamlılık ve Destek (Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support)”, adlı raporunda, tüm AB ülkelerinde öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinin yanında çeşitli görevler üstlenme ve ek sorumluluklar alma imkânlarına sahip olduğu; bu ek sorumluluk ve görevlerin büyük bir kısmı belirli kariyer seviyeleriyle ilgili olduğu ve öğretmenlerin üstlendikleri sorumlulukların bazılarının; örneğin, mentorluk gibi danışmanlık görevleri ile birlikte, pedagojik, metodolojik veya yönetim alanlardaki görevleri içerdiği ifade edilmektedir.

Benzer şekilde Birleşmiş Milletler, Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu olan UNESCO ya bağlı Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü (IIEP) tarafından hazırlanan “Öğretmen Kariyer Reformları: Deneyimden Öğrenilenler (Teacher Career Reforms: Learning from Experience)” adlı raporda, 2016 ve 2018 yılları arasında öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen kariyer geliştirme girişimleri ele alınmaktadır. Kolombiya, Ekvador, Etiyopya, Litvanya, Meksika, New York City, Peru, İskoçya, Güney Afrika ve Tayland’daki öğretmen kariyerlerinin organizasyonunu ve yönetimini inceleyen söz konusu rapora göre 4 (dört) modelde öğretmen kariyer yapısı ortaya konulmuştur (UNESCO, 2019a). Bu kariyer yapıları, **tek maaş tipi** (1) yapılar, **ikramiye ödemeli** (2) yapılar, **değerlendirmeye dayalı maaş ilerlemesi** (3) ve **kariyer basamakları veya kariyer yolları** (4) olarak özetlenmektedir (UNESCO, 2019b). **Kariyer Basamakları ve Yolları Modeli** son yıllarda birçok ülke rağbet edilen şekilde uygulanmakla birlikte, bu model Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü tarafından ikinci jenerasyon bir girişim olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2019a).

Genel olarak dünyada, eğitim politikalarında öğretmenlere yönelik yeni kariyer yapılarının geliştirmesine yönelik proje ve girişimlerin artmış olduğu açık bir şekilde gözlemlenmektedir. Örneğin İskoçya’da var olan kariyer yapı ve sistemlerine rağmen eğitim öğretimi geliştirmek amacıyla, hükümet tarafından önceli bir bağımsız panel etkinlikleri başlatılmış; bu panellerde İskoç Eğitim Konseyi ve Uluslararası Eğitim Danışmanları Konseyinin öğretmenler için geniş bir fırsat yelpazesinin yaratılmasına, işbirliğinin artmasına ve öğretmenleri daha fazla destekleyecek ve yüksek performanslı

bir sistemi oluşturacak yeni kariyer yollarının geliştirilmesi için ağrı yapılmıştır (Boland, 2019).

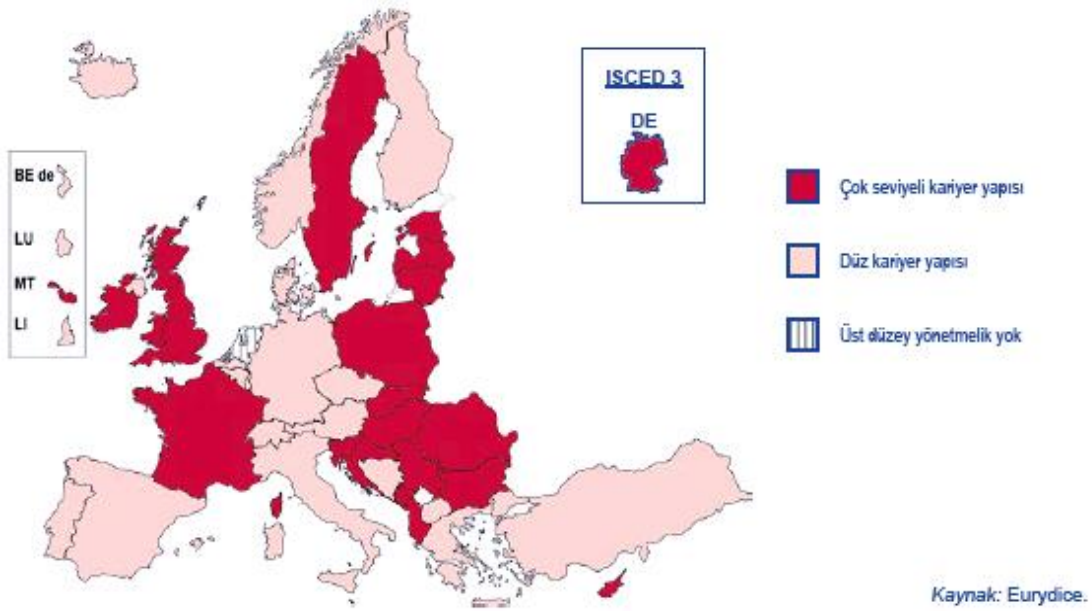
Dünya Bankası (2018) tarafından yayımlanan Dünya Kalkınma Raporu'nda, son birkaç on yılda, öğretmenlik mesleğinin statüsü dünya genelinde ücret, saygı ve çalışma koşulları açısından gerilediği ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin gelişimi ve statüsünü artıran faktörler, ücretlendirme geniş bir yer tutarken, çalışma ortamı ve iş istikrarı öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri ve motive edilme mekanizmalarına yönelik birçok Meslekî ve kariyer gelişim girişimleri yürürlüğe konulmaktadır (UNESCO 2019a, 19).

Öğretmen Meslekî gelişimi açısından, hizmet içi eğitim, danışmanlık, destek mekanizmaları, ücret, iş doyumunu ve motivasyon gibi bir ok faktörü içinde barındıran öğretmenlik kariyer yapıları sadece hiyerarşık tek tip bir modele dayalı değildir. Birçok ülkede öğretmenlerin Meslekî gelişimleri için çok seviyeli kariyer yapıları yatay veya dikey kariyer imkânları bulunmaktadır (UNESCO, 2012; Eurydice, 2018; OECD 2019; Eurydice, 2020). Bu girişimlerin asıl ana amacı eğitim ve öğretim kalitesinin yükseltilmesidir. Eğitim sisteminin kalitesinin, öğretmenlerinin kalitesinden daha yüksek olamayacağı konusunda genel bir fikir birliği vardır (Batista and Ruiz, 2015). lkelere göre değişiklik arz eden kariyer yolları ve süreçlerin incelenmesi bu alanda yapılacak politik kararlar açısında etkili olabilir.

Avrupa Birliği lkelerinde Öğretmen Kariyer Yapıları

Avrupa Birliği'nin Eğitim, kısaca Eurydice (2018) olarak bilinen ajansı tarafından hazırlanan raporlara göre Avrupa'da öğretmenler için genel anlamda iki ana kariyer modeli bulunmakta olup, bunlar çok Seviyeli Kariyer (multi-level career structure) Yapısı ve Düz Kariyer Yapısı (Single-level career structure) olarak adlandırılmıştır. Çok Seviyeli Kariyer yapısı olarak adlandırılan yapıda, resmi kariyer basamakları (seviyeleri) olarak düzenlenmiştir ve öğretmenler bu seviyelerde ilerlemeleri esastır. Düz Kariyer Yapısı olarak adlandırılan ikincisi yapıda ise resmi kariyer basamakları olmayan ve kariyer ilerlemesi, maaş yükselmesinden ibaret olan modeldir (Eurydice, 2018; Eurydice 2020). Bu modellerin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin terfi ve statü olarak okul dışı görevler çok seviyeli kariyer, okul için öğretim ilişkili görevler için ise düz kariyer modeli olarak tanımlanmaktadır.

Avrupa ülkelerindeki uygulanan öğretmen kariyer yapıları Şekil 3'te gösterilmektedir. Aralarında Türkiye'nin bulunduğu AB ülkelerinin büyük çoğunluğunda öğretmenler için Düz Kariyer (Single-level career structure) yapısının bulunduğu görülmektedir. Çok seviyeli kariyer yapıları çoğunlukla balkan ülkelerinde, Baltık devletlerinde (Letonya, Estonya Litvanya gibi), Fransa'da, Britanya krallığına bağlı devletlerde (İngiltere, İskoçya, Galler, İrlanda) ve İsveç'te uygulanmaktadır.



Şekil 3. Avrupa Ülkelerinde Öğretmen Kariyer Yapıları (Eurydice, 2018, 71)

Çok Seviyeli Kariyer Yapısı (Multi-Level Career Structure). Çok seviyeli kariyer yapısında, öğretmenlerin ulaşılan seviyeye göre yaptıkları işlerde çeşitlilikler söz konusudur. Genellikle bir basamak sistemi uygulanan çok seviyeli kariyer modelinde, çıkılan seviyelerin çoğunda daha yüksek bir maaş adanması ve kariyer ilerlemesine, hizmet yılı sayısı, SMG (sürekli Meslekî gelişim) gerekliliklerine uygunluk ile değerlendirme sonuçları gibi bir dizi kritere göre seviye ilerlemesi yapılır. Çok seviyeli kariyer yapıları genellikle yönetim rollerini de kapsayarak alanda gelişir. Bu ilerlemede iyi öğretmenleri, öğretimde tutmak yerine öğretimin dışına alma gibi bir durum oluşur. Yönetim rolleri alınan ülkelerde, çok düzeyli, kariyerde ilerleme ek yönetim rolleri olarak da uygulanır. Örneğin öğretmenler başöğretmen yardımcısı, müdür yardımcısı veya bölüm başkanı olurlar. Bu durum aslında okul yönetimindeki yetki ve sorumlulukların okul müdürüyle paylaşılması anlamına gelir. Yönetim rolleri dışında, diğer ülkelerde, kariyer ilerleme modeli, öğretmenlerin konu, müfredat ve pedagojik koordinasyon ve

uzmanlık alanlarında yeni sorumluluklar alması esasına dayanır, örneğin öğretmen danışmanlığı, pedagojik danışmanlar (mentorluk) veya öğretmen eğitmenleri veya öğretmen liderleri gibi ek pedagojik görevler alabilirler. Örneğin, Fransa’da kariyer adımlarından biri olan ve diğer öğretmenlerin eğitiminde özel görev alan “Professeur Formateur Académique” bu tarz bir kariyer uygulamasıdır (Eurydice, 2018).

Çok seviyeli kariyer yapısında bir başka uygulama şekli ise öğretim uzmanlığı olarak ilerleme modelidir. Bu ülkelerde öğretmenler usta öğretmenler, sözleşmeli öğretmenler, uzman öğretmenler, kıdemli öğretmenler veya başöğretmenler gibi statülerde kariyer ilerlemelerine sahiptir. Bu modeli uygulayan ülkelerde veya okullarda, roller ve kariyer seviyeleri arasında standart bir ayrım yoktur, çünkü bazı okullarda okulların görevleri dağıtma ve belirli sorumlulukları atama yetkisi okul yönetimlerin elindedir ancak belirli rollerin yalnızca belirli kariyer basamaklarındaki (seviyelerindeki) kişilere verilme durumları vardır (Eurydice, 2020).

Çok Seviyeli Kariyerde Maaş Artışı veya Terfi Şartları. Çok seviyeli kariyer yapısına sahip AB ülkelerinde kariyer artışlarından en yaygın olarak hizmet yılı ve sürekli Meslekî gelişimin şartlarını karşılanması yoluyla kariyer ilerlemeleri kabul edilmektedir. Bunun yanında, öğretmen değerlendirmesi ile birlikte seviye şartların yerine getirilmiş olması da bir başka yükselme yöntemi olarak karşılaşılmaktadır.

Tablo 2’de Çok Seviyeli Kariyer yapısı bulunan AB ülkeler arasında ülkelerdeki kariyer basamakları tanımları ile basamaklara geçiş için değerlendirmeye tabii terfi şartları özet halinde gösterilmektedir. Buna göre 24 AB ülkesinde çok seviyeli kariyer sistemi uygulanmakta olup, en fazla hizmet yılı, SMG ve öğretmen performans değerlendirmesi gibi şartların arandığı görülmektedir. Bu ülkeler arasında sadece Arnavutluk ve Malta’da yalnız hizmet yılına bakılırken; sadece Letonya’da yalnızca öğretmen performans değerlendirme kriteri söz konusudur. Diğer ülkelerde ise birden fazla değerlendirme şartı uygulanmaktadır.

Tablo 3

Çok Seviyeli Kariyer Yapısı Bulunan Ülkelerdeki Kariyer Basamakları (Eurydice, 2020, 171-173)

ÜLKELER	KARİYER SEVİYELERİ	KARİYER SEVİLERİ İÇİN MAAŞ ARTIŞI VEYA TERFİ ŞARTLARI
Arnavutluk	1. Öğretmen (mësues) 2. Nitelikli Öğretmen 8mësues i kualifikuar) 3. Uzman Öğretmen (mësues specialist) 4. Usta (Üstad) Öğretmen (mësues mjeshtër)	• Hizmet Yılı
Bosna- Hersek Cumhuriyeti	1. [Stajyer öğretmen (Nastavnik pripravnik)] 2. Öğretmen (Nastavnik) 3. Öğretmen mentoru (Nastavnik mentor)) 4. Pedagojik danışman (Pedagoški savjetnik)	• Hizmet Yılı • Öğretmen Değerlendirme Sonuçları
Bulgaristan	1. Öğretmen (uchitel); 2. Kıdemli Öğretmen (starshi uchitel); 3. Baş Öğretmen (glaven uchitel).	SMG Gerekliliklerini Yerine Getirmek
Estonya	1. Öğretmen (õpetaja) 2. Kıdemli Öğretmen (vanemõpetaja) 3. Usta Öğretmen (meisterõpetaja)	Belirli Yeterliliklerin Gösterilmesi
Fransa	1. Öğretmen (profesör) 2a. Öğretmen Eğitimci (professeur formateur académique) 2b. Pedagojik Danışman (tuteur des professeurs stagiaires) 2c. Konu Koordinatörü (professeur coordonnateur de disiplin)	• Hizmet Yılı • SMG Gerekliliklerini Yerine Getirmek • Öğretmen Değerlendirme Sonuçları • Eğitimci Öğretmenler Yeterliliğe Sahip Olmak
Güney Kıbrıs	1. Öğretmen (kathigit) 2. Başöğretmen Yardımcısı (boithos diefhintis) 3. A sınıfı Başöğretmen Yardımcısı (boithos diefhintis A')	• Hizmet Yılı • SMG Gerekliliklerini Yerine Getirmek • Öğretmen Değerlendirme Sonuçları
Hırvatistan	1. Öğretmen (učitelj) 2. Öğretmen mentoru (mentor) 3. Öğretmen danışmanı (savjetnik) 4. Mükemmel öğretmen danışmanı (Izvrstan savjetnik)	• Hizmet Yılı • SMG Gerekliliklerini Yerine Getirmek • Öğretmen Değerlendirme Sonuçları • Belirli Yeterliliklerin Gösterilmesi
İngiltere ve Galler	1. Ana ödeme aralığı (Main pay range) 2. Üst ödeme aralığı (Upper pay range) 3. Lider uygulayıcı (Leading practitioner)	• Öğretmen Değerlendirme Sonuçları • Öğretmen Standartlarına Göre Performans
İrlanda	1. Öğretmen 2. Müdür Yardımcısı II 3. Müdür Yardımcısı I 4. Müdür Yardımcısı 5. Müdür	• Hizmet Yılı • Belirli Yeterliliklerin Gösterilmesi
İskoçya	1. Ana Sınıf Öğretmeni (Main Grade Teacher) 2. Müdür Öğretmen (Principal Teacher) 3. Başöğretmen Yardımcısı (Depute Headteacher) 4. Headteacher (Başöğretmen)	Şart Belirtilmemiş
İsveç	1. Öğretmen (lärare) 2. İlk Öğretmen (förstlärare) VEYA 3. Öğretim Görevlisi (Lektör)	• Hizmet Yılı • Daha Yüksek Veya Ek Bir Yeterlilik Düzeyine Sahip Olmak

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Çok Seviyeli Kariyer Yapısı Bulunan Ülkelerdeki Kariyer Basamakları (Eurydice, 2020, 171-173)

ÜLKELER	KARİYER SEVİYELERİ	KARİYER SEVİLERİ İÇİN MAAŞ ARTIŞI VEYA TERFİ ŞARTLARI
Karadağ	1. [Stajyer Öğretmen (nastavnik pripravnik)] 2. Öğretmen (nastavnik) 3. Mentor Öğretmen (nastavnik akıl hocası) 4. Danışman Öğretmen (nastavnik savjetnik) 5. Kıdemli Danışmanı Öğretmen (nastavnik viši savjetnik) 6. Araştırmacı Öğretmen (nastavnik istraživač)	• Hizmet Yılı • SMG Gerekliliklerini Yerine Getirmek • Profesyonel Makaleler Yazmak
Kuzey İrlanda	1. Ana ödeme aralığı (Main pay range) 2. Üst ödeme aralığı (Upper pay range)	• Hizmet Yılı • Öğretmen Değerlendirme Sonuçları • Öğretmen Standartlarına Göre Performans
Kuzey Makedonya	1. Öğretmen (Nastavnik) 2. Mentor Öğretmen (Nastavnik mentor) 3. Öğretmen danışmanı (Nastavnik sovetnik)	• Hizmet Yılı • SMG Gerekliliklerini Yerine Getirmek
Letonya	1. Öğretmen Kalitesi Düzeyi 1 (1. kvalitātes pakāpe) 2. Öğretmen Kalitesi Düzeyi 2 (2. kvalitātes pakāpe) 3. Öğretmen Kalitesi Düzeyi 3 (3. kvalitātes pakāpe)	• Öğretmen Değerlendirme Sonuçları
Litvanya	1. [Yeni Başlayan Öğretmen (pradedantysis mokytojas)] 2. Öğretmen (mokytojas) 3. Kıdemli Öğretmen (vyresnysis mokytojas) 4. Öğretmen Metodolog (mokytojas metodininkas) 5. Uzman Öğretmen (mokytojas ekspertas)	• Hizmet Yılı • SMG Gerekliliklerini Yerine Getirmek • Öğretmen Değerlendirme Sonuçları
Macaristan	1. [Stajyer Öğretmen (gyakornok)] 2. Öğretmen I (pedagógus I) 3. Öğretmen II (pedagógus II) 4. Usta Öğretmen (Mestertanár) 5. Öğretmen Araştırmacı (Kutatótanár)	• Hizmet Yılı • Ek Bir Yeterlilik Seviyesine Sahip Olmak • SMG Gerekliliklerini Yerine Getirmek • Öğretmen Değerlendirme Sonuçları
Malta	1. Öğretmen (Għalliem) 2. Bölüm Başkanı (Kap ta' bölümü)	• Hizmet Yılı
Polonya	1. [Stajyer Öğretmen (nauczyciel stażysta)] 2. Sözleşmeli Öğretmen (nauczyciel kontraktowy) 3. Atanan Öğretmen (nauczyciel mianowany) 4. Yeminli Öğretmen (nauczyciel dyplomowany)	• SMG gerekliliklerini yerine getirmek • öğretmen değerlendirme sonuçları
Romanya	1. [Başlangıç Öğretmeni (ilk profesör adayı)] 2. Öğretmen (kesin olarak profesör) 3. Öğretim Seviyesi II olan Öğretmen (profesor grad II) 4. Öğretim Seviyesi I olan Öğretmen (profesor grad I)	• hizmet yılı • SMG gerekliliklerini yerine getirmek • öğretmen değerlendirme sonuçları

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Çok Seviyeli Kariyer Yapısı Bulunan Ülkelerdeki Kariyer Basamakları (Eurydice, 2020, 171-173)

ÜLKELER	KARİYER SEVİYELERİ	KARİYER SEVİLERİ İÇİN MAAŞ ARTIŞI VEYA TERFİ ŞARTLARI
Sırbistan	1. Öğretmen (nastavnik) 2. Pedagojik Danışman (pedagoški savetnik) 3. Bağımsız Pedagojik Danışman (samostalni pedagoški savetnik) 4. Yüksek Pedagojik Danışman (viši pedagoški savetnik) 5. Kıdemli Pedagojik Danışman (visoki pedagoški savetnik)	• hizmet yılı • SMG gerekliliklerini yerine getirmek • öğretmen değerlendirme sonuçları • eğitim alanıyla ilgili araştırma çalışmaları yapmak ve uygulamak • Yazar olmak veya akredite bir gelişim Programında ortak yazarı olmak
Slovakya	1. [Yeni Başlayan Öğretmen (začínajúci pedagogický zamestnanec)] 2. Bağımsız Öğretmen (samostatný pedagogický zamestnanec) 3. İlk Onaylı Öğretmen (pedagogický zamestnanec s 1. testáciou) 4. İkinci Onaylı Öğretmen (pedagogický zamestnanec s 2. atestáciou)	SMG gerekliliklerini yerine getirmek
Slovenya	1. Öğretmen (učitelj) 2. Öğretmen Mentoru (učitelj mentoru) 3. Öğretmen Danışmanı (učitelj svetovalec) 4. Öğretmen Müşaviri (učitelj svetnik)	• hizmet yılı • SMG gerekliliklerini yerine getirmek • öğretmen değerlendirme sonuçları • ek profesyonel çalışma

Tabloya göre öğretmen seviyeleri (basamakları) incelendiğinde, en fazla usta, uzman ve başöğretmen şeklinde bir uzmanlaşma hiyerarşi uygulandığı görülmektedir. Ayrıca stajyer, aday öğretmen ve sözleşme dönemi gibi şekillerde acemi öğretmen seviyelerinde çoğunlukla çok seviyeli kariyer sistemlerine dâhil edildiği görülmektedir. Bununla birlikte birçok AB ülkesinde öğretmen danışmanlığı, mentor, pedagojik danışma veya lider öğretmen şeklinde bir basamağın diğer öğretmenler üzerinde uygulanmaktadır (Eurydice, 2020).

Düz Kariyer Yapısı (Single Level Career Structure). Düz kariyer yapısı tek seviyeli kariyer olarak da ifade edilmekte olup, eğitim sistemlerinde resmi kariyer basamaklarının olmadığı ve kariyer ilerlemesinin maaş olarak ilerlemesinden ibaret olan kariyer yapısıdır. Maaş ilerlemesine bağlı şartlar arasında ise hizmet yılı, sürekli Meslekî gelişim şartlarının yerine getirilmesi ve öğretmen değerlendirmesi esastır.

Tablo 4

Düz Kariyer Yapısındaki Görevlere Göre Ücret Durumları (Eurydice, 2020, 56)

Ülkeler	Mentor	Koç Öğretmen (Öğrenci Rehberliği)	Öğretmen Eğitici	SMG Koordinatörü	Ders/ Müfredat (subject/curriculum) geliştirici	Öğretim Koordinatörü (Pedagogical Coordinator)	Bilgi İletişim Teknolojileri (ICT) Koordinatörü	Başöğretmen Yardımcısı veya Müdür Danışmanı	Bölüm Başkanı
İzlanda	X	X	X	X	X	X	X	X	X
İsviçre	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Finlandiya	O	E	E	O	E	E	E	E	O
Avusturya	E	H	E	O	E	E	E	O	O
İtalya	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Yunanistan	O	H	E	O	O	O	E	E	O
Almanya	H	E	E	O	E	E	E	O	E
Danimarka	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Çek Cumhuriyeti	X	E	X	X	E	X	E	E	X
Belçika*	E	H	O	E	E	E	E	O	O
Lüksemburg	E	E	E	E	E	E	E	E	E
İspanya	H	E	O	O	O	O	E	E	E
Portekiz	H	H	E	E	E	E	E	E	E
Lihtenştayn	E	E	O	O	E	O	E	O	O
Türkiye	E	H	O	O	O	O	O	O	O

*E: Evet ücret alır;**H: Hayır ücret almaz;**O: Öğretmen için böyle bir rol yok;**X: ücret ve uygulama var ama okul veya bölge yönetim yetkisinde.*

Değerlendirme çeşitlilikleri bakımından, çok seviyeli kariyer yapılarından farklı olmasa da; okul içinde veya sistem içerisinde alınan unvan, statü ile görev ve sorumluluklar bakımından resmi olarak tanımlanmış terfi yaklaşımı açısından farklı bir kariyer yaklaşımıdır. Düz Kariyer yapısında da mentorluk gibi öğretmenler çok seviyeli kariyer sistemlerinde olduğu gibi eğitimde farklı ve ihtiyaç duyulan alanlarda görevler üstlenebilmektedirler ancak düz kariyer modelinde, Çok seviyeli kariyer modelinden farklı olarak, okul içi görevler ve öğretim işine odaklanan bir çalışma esastır. Çok seviyeli kariyer ilerlemesi genellikle öğretime ek roller uygulamak anlamına gelirken, Düz kariyer yapılarına sahip eğitim sistemlerinde okul içindeki çalışmalar olarak çeşitlendirilir. Okul içi bu çeşitli alanlar temelde üç grupta (alandan) toplanır. Bunlar: (1) öğretmen ve öğrenci desteği (mentorluk, öğretmen eğitmenliği ve öğrenci koçluğu veya rehberliği gibi); (2) okul desteği (SMG, konu, müfredat, pedagoji veya BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri)

koordinasyon rolleri gibi); (3) yönetim rolleri (okul içi bölüm başkanı, zümre başkanı, alan şefi veya başkan yardımcısı gibi) şekillenmektedir (Eurydice, 2018).

Düz kariyer sistemlerinde de öğretmenler öğretim içi ve dışında da eğitim öğretimle ilgili diğer görevler de alabilirler. Düz kariyer yapısında öğretmenlerin öğretmenlik dışında üstlendikleri görevler (roller) ile bu roller üzerinden ücret alma durumları Tablo 3'te yer almaktadır. Bu görevler daha çok özerk okul yönetimleri tarafından tayin edilirken bazı eğitim sistemlerinde üst düzey yönetim yetkililerince tayin edilebilmektedirler fakat düz kariyer modelinde bir statü değişikliği veya terfi şeklinde olmadığından ekseriyetle okul özerkliğine dayanan bir görev dağılımını olmaktadır. Düz kariyer modelinde öğretmenler kıdemlerine göre görev aldıklarından dolayı üstlendikleri danışmanlık, koçluk veya koordinatörlük gibi görevlerden ücret alma durumları çeşitlilik göstermektedir. Örneğin mentorluk görevi resmi olarak uygulanan 10 AB ülkesinden arasından sadece 6 ülkede (Belçika'da Flamanca ve Walonya bölgeleri dâhil edilmiştir) mentorluk görevi için kesin olarak ücret ödenmesi yapılmaktadır (Eurydice, 2018).

Öğretmen Kariyer Çerçevesi. Avrupa ülkelerinde de öğretmen eksikliği yanında onları motive edecek ve çalışma şartlarını iyileştirecek; özellikle sürekli Meslekî gelişimi sağlayacak öğretmen kariyer yapılarının araştırılması, Avrupa Birliği bünyesinde de öncelikli politik alan olmuştur. Bu kapsamda Avrupa Birliği tarafından özellikle Eurydice gibi ajanslar aracılığıyla birçok rapor ve politika dokümanları hazırlanmıştır. Bunlardan öğretmen kariyer yapıları ile ilgili en detaylı çalışmalar arasında Eğitim ve Öğretim 2020 Okullar Çalışma Grubu çalışmaları oldukça dikkat çekicidir.

Avrupa Birliği tarafından eğitimde kalitenin yükseltilmesi, eğitim politikacılarına öneriler geliştirilmesi, eğitim sisteminde tematik konular üzerinde analiz raporları düzenlenmesi amacıyla Eğitim ve Öğretim 2020 girişimi başlatılmıştır. Bu girişim etrafında oluşturulan çalışma gruplarından birisi de öğretmenlere etkili destek sağlanması, öğretmenlerin Meslekî gelişimi ve öğretmen statüsünün yükseltilmesi kurulan komisyon çalışmasıdır (Eurydice, 2018). Bu girişim kapsamında 2018-2020 yılları arasında Avrupa Eğitim Alanı (European Education Area) olarak tanımlanan çerçevede, yüksek kaliteli kapsayıcı eğitimi desteklemek için okul sistemlerinin yönetimi araştırmak üzere Eğitim ve Öğretim 2020 Okullar Çalışma Grubu kurulmuştur. Bu çalışma grubu tarafından 2019 yılında 10 ülkeden bakanlık temsilcilerini ve okul eğitimi paydaşlarını bir araya geldiği bir Akran Öğrenme Etkinliği gerçekleştirilmiş olup, bu

çalışma kapsamında hazırlanan “**Öğretmen Kariyerlerini Destekleme: Öğretmen Kariyerleri İçin Etkili Bir Çerçeve Geliştirilmesi**” adlı raporda eğitim sistemlerinde öğretmen yeterli çerçevelerini tamamlayacak şekilde öğretmen kariyerlerine yönelik bir çerçeve geliştirmeyi önermektedir. Raporda özetle, öğretmenlerin kendi kariyerlerinin yönetimine proaktif katılımı öngören bir “**Öğretmen Kariyer Çerçevesi (Framework For Teacher Careers)**” çalışması ortaya konulmuştur (European Commission, 2019).

Öğretmen Kariyer Çerçevesi, öğretmenlerin kariyer yollarında veya kariyer tercihlerinde olabilecek tüm imkân ve fırsatları betimleyen altı (6) işaret (daire) ile sembolize edilen kariyer biçimleri tanımlanmıştır. Bu altı işaret bir öğretmenin eğitim sistemi içinde farklı alan pozisyon veya çok farklı kariyer yollarındaki hareket etme şekillerini tarif etmektedir. Raporda tanımlanan **Altı İşaret Şekil 4’te** özetlenmiştir (European Commission, 2019).



Şekil 4. Öğretmen Kariyerleri Çerçevesi (Framework For Teacher Careers) (European Comission, 2019, 3)

Kaynak. European Commission (2019,3) (ET2020 Working Group Schools Peer Learning Activity)

Raporda, örneğin çok seviyeli kariyer sistemlerinde öğretmen kariyer çerçevesinin istihdam, sözleşme, ücretlendirme ve terfi şartlarını belirleyenler unsurlar gibi öğretmen kariyerleri için geniş parametrelerin tanımlanmasında ve geliştirilmesinde yasal düzenlemelere referans olabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca çerçevenin, öğretmenler için, yeterlilikler için şartların belirlenmesi, akreditasyon süreçleri, atama (yerleştirme) veya tayin süreçleri ile Meslekî davranış veya etik kuralları ile ilgili düzenlemelerde dikkate alınabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte raporda,

öğretmen kariyer çerçevesinin etkili ve faydalı olabilmesi için öğretmenlerin kariyer perspektifinde ilerlemesine izin verecek şekilde sürekli Meslekî gelişim ve kariyer rehberliğini destekleyen mekanizma ile bağlantılı olması gerektiği belirtilmekte olup, bu destekleyici mekanizmaların akran öğrenimi, okul değişimi, mentorluk, kurslar veya yeterlilik geliştirici faaliyetler veya diğer kaynakların kullanılması yoluyla Meslekî gelişim faaliyetleri, izleme denetim prosedürleri ya da teftiş gibi farklı biçimlerde olabileceği vurgulanmaktadır (European Commission, 2019).

AB Ülkelerinde Öğretmen İstihdam Türleri. Öğretmen kariyerinin şekillendirilmesi bakımından AB ve diğer ülkelerde öğretmen istihdam şekillerinin anlaşılması da son derece önemlidir. Avrupa’da öğretmenlerin istihdam, Meslekî gelişim ve kariyerleri ülkelere veya eğitim sistemlerine göre farklılık arz etmektedir. Ancak kariyer başlangıcı ve öğretmenlik mesleğinin gelişimi açısından öğretmenlerin atanmaları veya işe alınması (recruitment) ile birlikte meslekte tutunmaları (retainment) hususu öncelikli bir alandır. Bu nedenle istihdam kariyer yapılarının geliştirilmesi açısından istihdam şekilleri anlaşılması bakımından incelenmeye değer bir alandır.

Öğretmenlik kariyerleri bakımından öğretmen atama (işe alım) olarak incelendiğinde AB ülkelerinde temelde üç farklı yöntem ortaya çıkmaktadır. Bunlar: **rekabetçi merkezi sınavı, açık işe alım ve aday listesi yöntemidir.** Açık işe alım sistemi Avrupa ülkelerinin dörtte üçünde uygulanan bir yöntem olup, yerel yönetimlerin aktif olmasıyla birlikte gerektiğinde doğrudan okulların dâhil olduğu, açık kontenjanlara yapılan başvuru ve alım yapacak otoritenin değerlendirmesine göre istihdam yöntemidir. Aday listesi yönteminde ise öğretmenler çalışmak istedikleri yerel veya merkezi olarak yetkilendirilmiş kuruluşa başvuruda bulunurlar. Yetkili kuruluş öğretmen alımındaki kriterlere göre başvurularda bir sıralama yapar ve ihtiyaca göre oluşturulan listeden öğretmenlerin atanması yapılır. Rekabetçi sınav yönteminde ise öğretmenlerin atanması bölgesel veya yerel olarak düzenlenen yarışma sınavına dayalı olarak yapılır. Bu yöntemde öğretmen adayları genellikle okul ve bölge tercih edilmesi söz konusudur (Eurydice, 2018). Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin işe alım yöntemlerine göre bilgiler Tablo 5’de gösterilmektedir:

Tablo 5

Öğretmenlerin İşe Alım Yöntemleri (Eurydice, 2018, 40)

Rekabetçi Sınav	Aday Listesi	Açık Kayıt
Türkiye	Almanya	
Romanya	Arnavutluk	Bulgaristan, Makedonya, Sırbistan, Bosna Hersek, Hırvatistan,
Yunanistan	Portekiz	Slovenya, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Litvanya, Letonya,
Fransa	İtalya	Estonya, Finlandiya, İsveç, Norveç, Belçika, Danimarka,
İspanya	Yunanistan	Hollanda, Birleşik Krallık (İskoçya, Galler, İngiltere, İrlanda),
İtalya	Avusturya	Kuzey İrlanda, Portekiz, Avusturya, Lüksemburg
Lihtenştayn	Lüksemburg	

Rekabetçi (ancak bazılarında merkezi) sınav ile öğretmen ataması yöntemi sadece 7 (yedi) Avrupa ülkesinde uygulanmaktadır. Bu ülkeler Fransa, İspanya, Romanya, Türkiye, İtalya, Yunanistan, Lihtenştayn şeklindedir. Türkiye de merkezi sınav yöntemi uygulayan ülkeler arasında olup, öğretmenler lisans eğitimi sonrası Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile göreve devlet memuru olarak başlamaktadırlar. İtalya ve Yunanistan gibi bazı ülkelerde de sınava girecekler için bir aday listesi yöntemi de uygulanmaktadır (Eurydice, 2018) ancak Türkiye’de rekabetçi sınav kapsamındaki KPSS sınavı yanında, 2016 tarihli 668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname çerçevesinde başarı sıralaması yapılarak, ilgili alandaki (branşta) ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının üç katı aday davet edilerek öğretmen adayları mülakata alınmakta, mülakat sonucuna göre öğretmen ataması gerçekleştirilmektedir (EBSAM, 2019).

Öğretmenlerin eğitim sisteminde istihdam statüleri incelendiğinde, tüm Avrupa ülkelerinde, devlet okullarında çalışmakta olan öğretmenler, genel kamu çalışanı ya da memur olarak kabul edilmektedir. Öte yandan, ülke iç mevzuat ve kamu istihdam politikaları gereği kamu çalışanları sözleşmeli veya özel yasal düzenleme ile güvence altına alınmakla birlikte, istihdam koşulları açısından ülkeler arası farklılıklar bulunmaktadır. Genel olarak tüm AB ülkelerinde gerek genel çalışma mevzuatına bağlı olsun, gerekse devlet memuru veya memur olmayan kamu çalışanı statüsünde olsun öğretmenler çoğunlukla belirsiz süreli sözleşme yani kadrolu çalışma statüsündedirler.

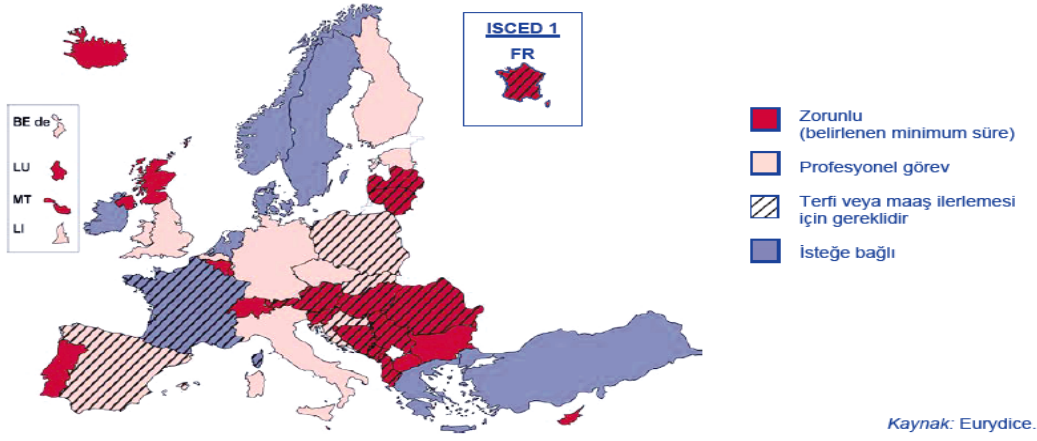
Öğretmenlerin atanmasında ve işe alımlarında, 16 ülkede ilk ve orta dereceli okullar, doğrudan “işveren” olarak, öğretmen istihdam edebilmektedirler. Bu 16 ülke arasında, Romanya ve Arnavutluk hariç, diğer 14 ülkede açık işe alım yöntemiyle öğretmenler atanmaktadırlar. 9 AB ülkesinde ise (Danimarka, Letonya, Macaristan, Hollanda, Finlandiya, İskoçya, İsviçre, İzlanda ve Norveç) yerel veya bölgesel yönetimler öğretmenlerin doğrudan işverenidir. 10 AB ülkesinde ise en üst düzey eğitim kurumu (Bakanlık, merkezi veya federal hükümet) tarafından işveren pozisyonunda öğretmenler

istihdam edilmektedir. Bu ülkelerde öğretmenler ya rekabet sınavı (Yunanistan, İspanya, Fransa, Lihtenştayn ve Türkiye’de olduğu gibi) ya da aday listeleri (Almanya, Kıbrıs, Lüksemburg, Malta ve Portekiz’de uygulandığı şekliyle) yoluyla öğretmen işe alımları ve atanmaları gerçekleştirilmektedir. Bu ülkeler arasında olan İtalya’da, öğretmenlerin sürekli kadrolara atamaları, üst düzey eğitim otoritesi tarafınca, geçici olarak sabit süreli sözleşmeler yolu ile yapılmaktadır (Eurydice, 2018).

AB Ülkelerinde Sürekli Meslekî Gelişim (SMG). Dünyada ve özellikle Avrupa ülkelerinde, öğretmenlerin Meslekî ve kariyer gelişimleri için sürekli Meslekî gelişim kavramı yaygınlaşmaya başlayan bir girişim olmaktadır. AB ülkelerinde öğretmenler için SMG, sadece birkaç ülkede zorunlu değildir. Avrupa ülkelerinde, öğretmenlerin SMG’ye katılımlarını teşvik etmek için kariyer ve maaş artırılması en yaygın uygulamalardandır (Eurydice, 2018, 62).

Çok Seviyeli Kariyer (Multi-level career structure) sistemlerine sahip 14 AB ülkesinde, öğretmenler bir sonraki kariyer seviyesine yükselmek için SMG faaliyetlerinin tamamlanması önem arz etmektedir. Aynı zamanda kıdem ve ücret artışları için düz kariyer yapıları içinde sürekli Meslekî gelişim şartları istenmektedir. Örneğin, Düz kariyer yapısı bulunan İspanya ve Portekiz’de sürekli Meslekî gelişim şartlarını karşılamak maaş ilerlemesi için gerekli bir şarttır. Bu nedenle AB ülkelerinde sürekli Meslekî gelişime özellikle kariyerin bir parçası görülmekte ve oldukça önem verilmektedir (Eurydice, 2020).

AB ülkelerinin yarısında, SMG’nin öğretmenler için zorunlu bir olması ile birlikte öğretmenler tarafından tamamlanması gereken minimum gün, saat veya kredi sayısı bulunmaktadır. Diğer AB ülkelerinde ise öğretmenlerin Sürekli Meslekî Gelişim faaliyetleri yasal olarak belirlenen asgari bir zaman süresi tanımlanmamış olmasa da, profesyonel görevleri olarak zorunlu bir faaliyettir. Öte yandan öğretmenler için SMG etkinlikleri her ülke sisteminde farklı şekil ve türlerde uygulanmaktadır. Buna göre AB ülkelerinde sürekli Meslekî gelişimin zorunlu olduğu ülkeler Şekil 5’da gösterilmektedir (Eurydice, 2018):



Şekil 5. Avrupa Ülkelerinde Sürekli Meslekî Gelişim (Eurydice, 2018, 57)

Sürekli Meslekî Gelişim (SMG) için öğretmenler okullarda ve öğretim süreci içerisinde, mentorluk, akran değerlendirilmesi, seminer ve/veya hizmetçi eğitimler, grup çalışması, meslektaşlar veya okul müdürleri ile düzenli toplantılar, sınıf gözlem katılımları veya toplu öğretim etkinlikleri gibi çeşitli faaliyet uygulanmaktadır (Eurydice, 2018).

AB ülkelerinde öğretmen kariyer yapılarının birçoğunda “mentor” olarak tanımlanan ve öğretmenlere yönelik akıl hocalığı, danışmanlık ve liderlik görevlerini yürüten bir kariyer oluşturulduğu görülmektedir. Bu görevde kıdemli öğretmenler, yeni başlayan öğretmenlere yönelik derse veya müfredata hazırlanma, öğrenci desteği, öğretmenleri okul hayatına adapte etme, başlangıç öğretmenlik eğitimleri almalarını sağlama, SMG'ye veya öğretmen değerlendirme hazırlanma gibi roller üstlenmektedirler.

Avrupa’da, Estonya ve Finlandiya dışındaki tüm ülkelerde işe yeni başlayan haricindeki öğretmenler için mentorluk uygulaması nadiren kullanılmaktadır. Sadece Finlandiya ve Estonya’da, desteğe ihtiyaç duyan öğretmenlere mentorluk sağlaması tavsiye edilmektedir.

AB ülkelerinde temel eğitim ve ortaöğretim seviyesinde, öğretmenlerin öğretim dışında, eğitim sisteminde veya okullarda yürüttükleri rol ve sorumluluklara ilişkin genel bilgi Şekil 6’da gösterilmektedir (Eurydice, 2018). Aralarında Türkiye’de dâhil sadece birkaç AB ülkesi dışında, hemen hemen tüm ülkelerde **mentor** (akıl hocalığı) kavramında bir uygulamasının bulunduğu görülmekte fakat Türkiye’de aday öğretmenler için danışman öğretmen ataması yapılmaktadır. Öğretmenlerin akran yoluyla veya daha tecrübeli öğretmenler aracılığıyla yetiştirilmesini amaçlayan mentorluk görevleri için

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	SCT	AL	BA	CH	FY	IS	LI	ME	NO	RS	TR	
Mentörlük																																											
Sınıf dışı pedagojik / metodolojik roller																																											
Yönetim rolleri																																											
Okul özerkliği																																											

Sol

ISCED 1

Sağ

ISCED 2-3

Çok Sevveli bir kariyer yapısındaki rol

Düz kariyer yapısındaki rol

Şekil 6'da göze çarpan bir diğer kategori ise “**yönetim rolleri**”dir. Öğretmenlerin öğretim görevlerini yürütürlerken aynı zamanda okul müdürü veya yedek okul müdür yardımcısı gibi görevleri yürütmeleri yönetim rolleri alandaki işlerine yönelik örneklerdir. Öğretmenlerin tamamen idari bir görev yürütmeleri veya statü, unvan değişiklikleri çok seviyeli kariyer yapılarında geçerli olmakla birlikte, bu yönetim görevleri herhangi bir statü veya terfi kapsamında girmeden de uygulanmaktadır. Örneğin İsviçre’de yönetim görevi sadece küçük okullardaki öğretmenlere verilir büyük okullarda öğretmenlerin böyle bir görevi bulunmaz (Eurydice, 2018). Benzer şekilde, Türkiye’de de öğretmenlerin öğretmen statüleri değişmeden kırsal bölgelerde ve özellikle birleştirilmiş sınıf eğitimi yapan köy okullarında “müdür yetkili öğretmen” şeklinde yapılan görevler bu kapsamda değerlendirilebilir.

Dünyada Öğretmen Kariyerleri

Uluslararası uygulamalar incelendiğinde öğretmenler için kariyer basamakları ve kariyer yolları yatay ve dikey olarak temelde iki şekilde ele alınmaktadır. Bir meslek için kariyer yapıları, kariyer basamakları ya da farklı statü ve rolleri içeren bir ilerleme yolu olarak hiyerarşik bir yapıda ilerleyenler için dikey kariyer yolları; yan alan uzmanlıkları ve ek görevler içeren yapılar için ise yatay kariyer yolları tanımı yapılmaktadır (ILO, 2012; UNESCO 2012; OECD, 2019).

Yatay yapılı kariyer sistemlerinde, öğretmenlere sınıf içinde veya dışında belirli bir uzmanlık alanına odaklanma ve sorumluluk alma fırsatları üzerine kurulmuştur. Okul yönetimi ve eğitim sisteminin bütünü gibi bir hiyerarşide ilerleme yapılmadan veya öğretim faaliyetlerinin dışında sorumlulukların genişlemekten ziyade, bu *yan alan* olarak tanımlanan sistemde, rol ve pozisyon hareketleri genellikle bir uzmanlaşmayı gerektirmektedir. Bazı ülkelerde uygulanan yatay kariyer yapıları, hem dikey hem de yatay boyutları birleştirerek öğretmenler için birden fazla ilerleme yolu ve daha kişiselleştirilmiş kariyer gelişmesine imkân sağlamaktadır. Dikey yapılı kariyer sistemlerinde, öğretmenlerin kariyerleri sınıf içinde, farklı görev profillerinde giderek artan sorumluluklara sahip bir dizi resmi konum veya rol etrafında yapılandırılmış bir merdiven şeklinde tanımlanabilir. Bu dikey kariyer aşamaları artan düzeyde deneyim veya beceriye bağlı olarak hiyerarşik olarak birbiri üzerine inşa edilir. (OECD, 2019).

Öğretmenler de dâhil olmak üzere tüm mesleklerde, kariyer rehberliği sistemi gereklidir (OECD, 2004). Birçok öğretmenin yenilikçi ilkelere göre etkin bir öğretim yapabilmeleri için yoğun rehberliğe ve desteğe ihtiyacı olduğunu bilinmektedir. Aynı zamanda eğitimin iyileştirilmesine yönelik öğretmenlerin Meslekî gelişimleri açısından yürürlüğe konulan birçok girişimin, öğretmenlere uygun öğrenme fırsatları sağlamada başarısız oldukları ve hedeflenen amaçlara tam olarak ulaşamadıkları görülmektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin profesyonel Meslekî gelişimleri açısından danışmanlık veya rehberlik desteğinin sağlanması ve uygun öğrenme fırsatlarının sunulması öncelikli bir ihtiyaçtır (UNESCO, 2012). Uluslararası belgelerde, öğretmenlerin öğretim alanında kariyer gelişimlerini destekleyerek, eğitim sistemi içerisinde çalıştıkları pozisyon ve görevlerde Meslekî tatmin, yüksek motivasyonu ve en fazla verim sağlayacak şekilde kariyer geliştirme politikaları tavsiye edildiği görülmektedir.

Kariyer Yapıları İçin Eleştiriler. Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri için uygulamaya konulan çeşitli kariyer sistemlerinin bazı olumsuzlukları üzerine önemli tespitler yapılmıştır. Kariyerlerinin ilerlemesi ve daha yüksek yönetim pozisyonlarına geçişlere öncelik verilerek, öğretmenleri sınıfın dışına çıkmaya teşvik edilmesi öğretmenler için birçok kariyer yapısının temel bir eleştirisi olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler için bu şekilde bir teşvik uygulaması, en çok ihtiyaç duyulan alanlarda deneyim ve uzmanlık kaybı yaşanmasına neden olmakta, dolayısıyla eğitimin kalitesi açısından zararlı olacağı belirtilmektedir (ILO, 2012, 53). Bu durum, öğretmenlerin Meslekî gelişimlerinin sağlanma ve eğitim kalitesi bakımından, eğitimcilerin en verimli oldukları alanda istihdamının ne kadar kritik bir konu olduğunu ortaya koymaktadır.

Birçok ülkede öğretmenlerin eğitim sisteminde ilerleme veya eğitimde farklı alanlardaki uzmanlaşmaları için sunulan fırsatların çok az olduğu görülmektedir. Bu nedenle, birçok eğitim sisteminde öğretmenlerin kariyerlerini (hiyerarşik olarak) ilerletmesinin tek yolunun sınıftan ayrılmaları, okul liderliğinde yani yönetim görevlerine veya eğitim yönetiminde daha fazla pozisyon almaya çalışmaları üzerine yoğunlaşmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin bu şekilde sınıftan ayrı statü ve pozisyonlarda kariyer ilerlemeleri durumu, öğretim işindeki motivasyonu azaltmakla ve öğretmenlik mesleğini daha az çekici hale getirmektedir. Aynı zamanda özellikle yetenekli öğretmenlerin ortaya koydukları performans ile okul liderlerinin performansları ve yeterlilikleri arasında çeşitli şekillerde uyumsuzluklara neden olduğu düşünülmektedir (OECD, 2019, 118).

Öğretmenlerin karar verici olarak eğitimin yönetim kademesinde yer almaları ve kendileri gibi personel yönetimi veya kurumsal yönetim bağlamında eğitim öğretim süreçlerinde edindikleri tecrübe ile birleştirmeleri önemli bir kazanç gibi görünse de, liderlik, yönetim becerileri, insanlarla ilişkiler ve idari iş yükü gibi konular birçok iyi öğretmen tarafından karşılanması kesin olmayan ve istenmeyen bir durum haline gelebilmektedir. Öte yandan yönetim görevlerine geçiş şartları, yönetimde kalınan süre boyunca öğretmenlik becerilerinde körelme, yönetim işinden kaynaklı öğretmenlik mesleğinde hissedilen sıcaklık ve samimiyet kayıpları öğretmenleri bu pozisyonlar için daha endişe verici sorumluluklar olarak algılanmalarına neden olmaktadır.

Bazı Ülkelerdeki Öğretmen Kariyer Modelleri. Bu bölümde, dünyada bazı ülkelerde uygulanan öğretmen kariyer modelleri, öğretmen eğitimi ve Meslekî gelişim perspektifinde incelenmiştir. Araştırmada, öğretmen kariyer modelleri arasında özellikle

son yıllarda yeni düzenleme yapan ülkelerde öğretmen istihdam türleri, kariyer basamak veya seviye tanımları ile eğitimde yönetim ve görev tanımlarına değinilmiştir.

Avustralya'da Öğretmen Kariyer Sistemi. Avustralya'da eğitim sistemi merkezi federal hükümetten ziyade yerel düzeyde yönetilmektedir. Son on yıl içerisinde federal yapıda kurumlar oluşturularak eyaletler arası eğitim standartların yükseltilmesi ve politikaların yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Bu merkezi kurumlardan özellikle öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik kurulan Avustralya Öğretim ve Okul Liderliği Enstitüsü (AITSL) son yıllarda öğretmen kariyerleri, performans göstergeleri ve benzer projelerde önemli bir rol üstlenmiştir. Bu enstitünün temel görevi, öğretmenler için Meslekî gelişim iskeletini kurmak olarak belirlenmiş olup; bu amaçla dört politika dokümanı üzerinden bir yapı kurmaya başlanmıştır (Courtney, 2018). Bu politik belgeler:

- **Avustralya Öğretmen Profesyonel Standartları**
(*The Australian Professional Standards for Teachers*)
- **Avustralya Okul Müdürleri Profesyonel Standartları**
(*The Australian Professional Standard for Principals*)
- **Avustralya Öğretmen Performans ve Gelişim Çerçevesi**
(*The Australian Teacher Performance and Development Framework*)
- **Avusturalya Öğretmen ve Okul Yöneticileri Meslekî Öğrenme Sözleşmesi**
(*The Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders*)

Öğretmenlerin Meslekî gelişimlerin sürekliliği amacıyla hazırlanan **Avustralya Profesyonel Öğretmen Standartları**'nda, daha fazla yetkinliğin veya daha yüksek becerinin ancak daha yüksek statüyle sağlanacağı bir düzenleme olarak öğretmen kariyer statüleri dört ayrı seviyede biçimlendirilmiştir.

Avustralya'da uygulanan öğretmen Meslekî (professional) kariyer seviyeleri:

- **Mezun** (Graduate) Seviye,
- **Yetkin** (Proficient) Seviye,
- **Üstün Başarı** (Highly Accomplished) Seviyesi
- **Lider** (Lead) Seviyesi

şeklinde (NSW Education Standards Authority, 2018).

Avustralya Öğretmen Kariyer Modeli

- **Mezun** (Graduate) Seviye,
- **Yetkin** (Proficient) Seviye,
- **Üstün Başarı** (Highly Accomplished) seviyesi
- **Lider** (Lead) Seviyesi.

Şekil 7. Avustralya Öğretmen Kariyer Modeli

Öğretmenler Meslekî gelişimleri için kariyer seviyesi olarak bu statülerde kendilerinden beklenen standartlar; Avustralya Profesyonel Öğretmen Standardı dokümanında 7 kapsayıcı standartlar içinde, her bir standart seviyesi için iki ila dört alt standartlar olarak tanımlanmış durumdadır. Öğretmenler, her bir kariyer seviyesinde ilerlemelerinin bir sertifikasyona tabii olup; öğretmenlerin %10'nun Mezun, %40'ının Yetkin, %30'unun Üstün Başarı ve %20'sinin ise Lider seviyesinde yerleşeceği öngörülmektedir. Ülkede her ne kadar Profesyonel Öğretmen Standartları 2015 yılında geliştirilmiş olsa da, öğretmenlere yönelik kariyer yapılarının, bazı eyaletler henüz yasalaşma aşamasında olmasından veya eyaletler arası farklı yasalaşma süreçlerinden ötürü net olarak oluşmadığı; bu alandaki yapılanma üzerine beklentilerin oldukça yüksek olduğu ifade edilmektedir (McSporran, 2018).

Kanada'da Öğretmen Kariyer Sistemi. 1867 de Britanya Krallığı'ndan bağımsızlığını almış olan Kanada, ABD'ye yakınlığından dolayı göç alan ve ABD'den oldukça etkilenmiş bir ülkedir. Eğitim sistemi eyaletler üzerine kurulmuş olup, genel yetki il (eyalet) yönetimlerine bağlıdır. PISA sonuçları bakımından da oldukça yüksek seviyelerde başarı elde etmiş bir ülkedir.

Kanada'nın Ontaryo eyaletinde öğretmenlerin Meslekî gelişimlerine yönelik olan uygulamalar diğer ülkelere nazaran oldukça farklı bir yapı sunmaktadır. Bu ülkede öğretmenler A, A1, A2, A3 ve A4 kategorilerinde bir öğretmen istihdamına sahiptir. Öğretmenler, Genel eğitim Sözleşmesi (General Education Chart) olarak bilinen bir mevzuata göre çalışmaktadır. Bu kategorilerin genel çalışma şartları aşağıda özetlenmiştir (QECO, 2013):

A kategorisi Öğretmenler: üniversite derecesi istenmez, bu kategoride önceki yıllarda istihdam edilmiş öğretmelerde yer almaktadır.

A1 Kategorisi Öğretmenler: Üniversite derecesi istenir.

A2 Kategorisi Öğretmenler: Eğitim alanında kabul edilen dört yıllık lisans üniversite derecesi veya eğitimle ilgili tek bir konu alanında beş tam üniversite dersinin minimum B ortalama ile veya belirtilen iki konu alanında sekiz tam üniversite dersinin minimum B ortalama ile tamamlanmış lisans düzeyinde üniversite derecesine sahip öğretmenler kabul edilir.

A3 Kategorisi öğretmenler: Eğitim alanında kabul edilebilir bir üniversite lisans derecesi, artı bir “Onur Uzmanı” yeterliliği; kabul edilebilir beş yıllık lisans üniversite derecesi, belirtilen tek bir konu alanında beş tam üniversite dersi (minimum B ortalaması) veya belirtilen iki konu alanında sekiz tam üniversite dersi (minimum B ortalaması) dâhil olmak üzere kabul edilebilir üç yıllık bir lisans üniversitede artı derecede ve temel öğretmen eğitimine ek olan üç parçalı uzmanlık yeterliliği olan öğretmenler bu kategoriye alınır.

A4 kategorisi öğretmenler: Eğitim alanında kabul edilebilir bir dört yıllık lisans üniversite derecesi (birinci veya ikinci sınıfta), artı bir “Onur Uzmanı” yeterliliği veya temel öğretmen eğitimine ek olarak “İleri Akademik Akreditasyon” şartlarına ve bir Onur Uzmanı yeterliliğine sahip kabul edilebilir bir lisans üniversite derecesi ya da belirtilen tek bir konu alanında beş tam üniversite dersi (minimum B ortalaması) veya belirtilen iki konu alanında sekiz tam üniversite dersi (minimum B ortalaması) (her alanda dört tam ders) dahil olmak üzere, kabul edilebilir üç yıllık bir lisans üniversite derecesinde temel öğretmen eğitimine ek olan üç parçalı uzmanlık yeterliliği veya hem derece hem de uzman yeterliliği hariç kabul edilebilir bir diploması olanlar bu kategoriye alınırlar. (QECO, 2013)

Bu yapı, öğretmenlerin kariyer bakımından sadece bir istihdam tanımlaması olarak görülebilir. Ancak öğretmenlerin Meslekî profesyonel gelişimleri, ilerlemeleri veya öğretmenlik mesleğindeki niteliklerinin artırılması bakımından bu ülkede oldukça dikkat çeken uygulamalar mevcuttur. Çalışan öğretmenler için alabilecekleri görevler, sorumluluklar ve roller, aldıkları ek öğretmen nitelikleri ve gelişim sertifikaları yoluyla belirlenmektedir.

Kanada'nın Ontario eyaleti, öğretmenler için "Ek Nitelikler-(Additional Qualifications)" (AQs) ve "Ek Temel Nitelikler-(Additional Basic Qualifications-ABQ)" adında düzenleyici bir sistem aracılığıyla kariyer ilerlemesi kavramını ve uygulamasını resmileştirmiş olması bakımından diğer eyaletlere ve ülkelere göre farklı bir durumdadır. Bu eyalette öğretmenler, Ontario Öğretmen Koleji tarafından ABQ'ları ve AQ'ları tamamlayarak sertifikalandırılırlar. Öğretmenlerin A'dan F'ye kadar altı (6) programın

(Schedule) birinden başlayarak aldıkları eğitimlere göre öğretmen gelişimleri sağlanır. Bu Programların detayları aşağıda özetlenmiştir (Courtney, 2018):

Program A: Ek temel nitelikler alanında tek dönemlik olarak öğretmenlere branşlarında veya girdikleri derslerde genel eğitimler verilir. Aynı zamanda bu eğitim programında öğretmenlere derslerin veya branşlarına yönelik öğretim tasarımı, ders planı ve değerlendirme alanlarında Meslekî bilgiler sunulur.

Program B: Ek temel nitelikler alanında tek dönemlik olarak öğretmenlere ek teknolojik eğitimler verilmektedir. Bu eğitimlerde öğretmenlerin teknik yeterlilik ve pedagojik bilgi ve becerileri desteklenerek profesyonel uygulamaları geliştirilir.

Program C: Temel nitelikler alanında tek dönemlik olarak öğretmenlerin belirli programları tasarlama ve sunma konusundaki bilgi ve becerileri üzerine eğitimler verilir. Ayrıca öğretmenleri bazı görevlere hazırlayarak profesyonel uygulamalarını desteklerler.

Program D: Üç dönemlik uzmanlık kursları olarak belirli bir konuda/branşta veya tüm müfredata bütünleşmiş alanlarda Meslekî profesyonel bilgi ve öğretim uygulamaları geliştirilir. Bu seviye programda, öğretmenlerin, daha fazla konuya özgü üniversite dersleri almalarına gereksinim duymadan alanlarıyla ilgili pedagojik bilgiyi keşfetmeleri sağlamaktadır. Ayrıca, program öğretmenleri koordinatör veya danışman gibi liderlik rollerini üstlenecek bir öğretmen rollerine hazırlamaktadır.

Program E: Genel eğitimde tek seanslık onursal uzmanlık kursları ve tek seanslık onursal teknolojik eğitim uzmanlık kurslarıdır. Bu kurslarda belirli konu alanlarının tasarımı ve sunumu için öğretim uygulamalarında **öğretmenlerin liderliği** geliştirilir. Eğitim süresince, öğretmenin belirli eğitimler veya programlar için liderlik rolleri üstlenmesine izin verilebilir.

Program F: Teknolojik eğitim öğretmenlerine geniş tabanlı teknoloji alanlarında daha fazla bilgi derinliği kazanma fırsatı sağlamak için uygulanan tek seanslık kurslardır.

Bu eyalette öğretmenlerin Meslekî gelişimini desteklemek için Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin işbirliği çalışmalarını desteklemektedir. Öğretmenlerin öncelikle okullarda neyin çalışıp neyin çalışmadığı üzerine “işbirliği sorgulaması” yapmalarını teşvik edilmektedir. Bu süreçte ise genelde toplam kalite yönetim anlayışında uygulanan planla, yap, kontrol et, uygula şeklindeki Demining’in PUKO modelinin modifiye edilmiş bir versiyonu tatbik edilmiştir (OECD, 2019).

Bunun dışında öğretmen eğitimi bağlamında, öğretmenlerin Meslekî gelişimlerine ve kariyerlerine katkı sağlayacak şekilde bazı eğitim etkinlikleri düzenlenir. Bunlar (OECD, 2019, 303):

- **Eş-öğretim sınıfı:** Aynı sınıftaki öğrencilerin öğrenme etkileri ve öğretimin çıktılarının analiz edilir.
- **Öğrenme öğretiminde kritik yollar:** Öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenerek, müfredatın ve değerlendirme ölçeklerin tayin edilir. Pratik uygulamalar gözden geçirilir ve öğrencinin öğreniminde elde edilen tecrübeler paylaşılır.
- **Öğrenci çalışmalarını incelenmesi:** Eğitimcilerin iş birliği içinde öğrencilerin çalışmalarının değerlendirirler ve tartışılır.
- **Müfredatın yeniden yapılandırılması:** Müfredatta yazılanların öğrencilerin öğrendikleri üzerinden incelenir ve anlamlandırıldıktan sonra yeniden yorumlanır.
- **Öğrenci öğrenim ilerlemesinin incelenmesi:** Çocuğun, okul veya herhangi bir kademeye girişinden itibaren tüm öğretim süreçlerinde öğrenciden neleri öğrenmesi gerektiği anlaşıldıktan sonra, öğrenmesi gerekenler üzerine yeniden müfredatın yapılandırılır.
- **Belirleyici öğrencilerin izlenmesi** Bir grup öğrenci örnekleme alınarak, öğretim stratejileri ve değerlendirme süreçleri paylaşılır.

Görüldüğü üzere Kanada da öğretmen Meslekî kariyerleri, istihdam ve Meslekî gelişim programları ile birleştirilmiş bir model olarak uygulanmaktadır. Öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi ön planda tutularak, çok yönlü bir değerlendirme ile lider öğretmenlik becerilerine ulaşılmaktadır.

Estonya’da Öğretmen Kariyer Sistemi. Estonya’nın PISA’daki performansı yalnızca OECD ortalamasının üzerinde değil, aynı zamanda 2006’da ilk katıldığından bu yana önemli ölçüde yükselme ve ilerleme sağladığı gözlemlenmektedir. Ülkenin okuma performansı PISA 2006’da 501 puandan PISA 2012’de 516 puana, 2018 yılında ise 523 puana yükseldiği görülmektedir (OECD, 2016, 2019b). Bu puanlarla Estonya PISA sonuçları itibarıyla il üçte yer alan, dahası Avrupa Birliği ülkeleri arasında birinci olan bir performansa sahiptir.

Estonya, 1991 yılında Sovyetler Birliği’nden bağımsızlığını geri kazanmıştır. 2004’ten beri Avrupa Birliği üyesi olan parlamenter temsili demokrasiye sahip bir ülkedir. Estonya, eğitim sisteminde OECD ülkelerin arasında, öğretmenlerin ve liderlerin Meslekî gelişimine ayrılmış ayrı bir bütçeye sahip sekiz ülkeden biridir. Öğretmenler için Meslekî gelişim, bazı merkezi kurumlar ve fonların (Innove Vakfı gibi) kurulması yoluyla tamamen yerel düzenden biraz daha merkezileştirilmiş yapıya geçmiştir. Ayrıca

"yeterlilik merkezleri" geliştirmesi Tallinn Üniversitesi ve Tartu Üniversitesi aracılığıyla yürütölmektedir. (Courtney, 2018; Eurydice 2018b).

Estonya'da öğretmenler için yeni bir kariyer ilerleme modeli 2013'de yürürlüğe konulmuştur. Eski sistemde öğretmenlerin 160 saatlik Meslekî gelişim kurslarına katılması, eğitim etkinliklerine veya konferanslarına katkıda bulunması, öz değerlendirme yapmaları ve iç-dış değerlendirmelere tabi tutulmaları gerekmektedir. PISA sonuçlarına bakarak eski sistemin yetersiz olduğunu söylemek doğru olmamaktadır ancak yeni model, diğer bazı ölkelerde (örneğin Avustralya, Singapur ve Kanada'da) kullanılan modele daha yakın olarak, yetkinlik veya standartlara dayalı talepleri gerçekleştirmek üzere kurulmuştur (Courtney, 2018).

Estonya'da öğretmenlere yönelik kariyer yapısı aşağıda özetlenmiştir (OECD 2016, Courtney, 2018)

Genel Öğretim Alanı	Mesleki Eğitim Alanı
• Seviye 6: Öğretmen • Seviye 7.1: Öğretmen • Seviye 7.2: Kıdemli Öğretmen • Seviye 8: Usta Öğretmen	• Seviye 5 Meslek Öğretmeni • Seviye 6 Meslek Öğretmeni • Seviye 7 Meslek Öğretmeni

şekil 8. Estonya Öğretmen Kariyer Modeli

Seviye 6: Öğretmen:

- Bu statü süresiz olarak verilir.
- Yalnızca okul öncesi sektöre yeni girenlere uygulanır.
- Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi programının tamamlanmasını veya bu seviye için profesyonel niteliklerin tanınmasını gerektirir.

Seviye 7.1: Öğretmen:

- Süresiz olarak verilir.
- Öğretmenlik mesleğine ilköğretim düzeyinde veya üzerinde yeni başlayanlar için geçerlidir.

- Yüksek lisans düzeyinde bir Başlangıç Öğretmen Eğitimi Programının tamamlanmasını veya bu düzey eş Meslekî niteliklerin tanınmasını gerektirir.

Seviye 7.2: Kıdemli Öğretmen:

- 5 yıllığına verilir. Seviye için ilave başvurular gereklidir.

- Normal öğretim sorumluluklarının ötesinde okulun ve diğer öğretmenlerin gelişimini destekler.

- Okul düzeyinde metodolojik çalışmalara katılımı gerektir.

Seviye 8: Usta Öğretmen:

- 5 yıllığına verilir. Seviye için ilave başvurular gereklidir.

- Normal öğretim sorumluluklarının ötesinde okul içinde ve dışında gelişim ve yaratıcı faaliyetlere katılım sağlanır.

- Bir yükseköğrenim kurumuyla yakın işbirliği içinde çalışılır.

Bu modelde Estonya Yeterlilikler (Nitelikler) Otoritesi'nin sorumluluğunda geliştirilen ve onaylanan dizi profesyonel standarda bir dayanmaktadır. Bununla birlikte, Estonya Öğretmenler Birliği, öğretmenlerin kariyer seviyelerinde ilerlemesini onaylar. Estonya'da, ayrıca Meslekî öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermek için diğer öğretmen kariyer basamaklarına paralel ancak ayrı bir model olarak, diğer ülkelerden farklı bir Meslekî eğitim geleneğine sahiptir. Bu kademeli sistemin özeti aşağıda sunulmuştur (OECD, 2016, Courtney, 2018):

Seviye 5: Meslek Öğretmeni:

- Süresiz olarak verilir.

- Öğretim, temel olarak öğrencilerin pratik becerilerini ve çalışma alışkanlıklarını geliştiren pratik yöntemlerden oluşur.

Seviye 6: Meslek Öğretmeni

- Süresiz olarak verilir.

- Öğretmen, teorik bilgiyi aktarır ve pratik çalışma becerilerini öğretir.

- Öğretmen, endüstri ve meslek birlikleri ile profesyonel (Meslekî) eğitimi geliştirir.

Seviye 7: Meslek Öğretmeni

- Süresiz olarak verilir.

- Öğretilen mesleğin veya mesleğin okul dışında gelişmesine katkıda bulunur.

- Diğer meslektaşları denetler ve onlara rehberlik eder.

- Meslekî eğitimin itibarının artmasına katkıda bulunur.

Singapur'da Öğretmen Kariyer Sistemi. Singapur kuzeyinde Malezya yarımadası, güneyinde ise Endonezya olan bir ana ada ve 62 adacıktan oluşan bir güneydoğu Asya ülkesidir. 1965'de bağımsız olan Singapur, PISA sınavlarında en

yüksek başarı sağlayan ülkelerden birisidir. Courtney'e (2018) göre Singapur'un eğitim başarısı altında 1997 yılından başlatılan bir dizi eğitim değişiklikleri yatmaktadır. Bu değişikliklerin merkezinde öğrencileri 21. yüzyıl güçlüklerine hazırlamayı hedefleyen işgücü reformu yer almaktadır. Singapur'da öğretmen alımlarında katı kriterler bulunmakla birlikte, öğretmenler için hizmet öncesi eğitimler Singapur'un tek öğretmen eğitim kurumu olan Ulusal Eğitim Enstitüsü'nde oldukça yoğun bir şekilde verilmektedir (Courtney, 2018).

Singapur'daki Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE), temel başlangıç öğretmen eğitimi (hizmet öncesi) programlarından, görevde olan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ve Meslekî gelişim programlarına, okul müdürleri bölüm başkanları ile diğer okul liderlerine yönelik liderlik programlarına kadar her düzeyde eğitimi sağlayan kurumdur (Lim, 2014).

Singapur Eğitim Bakanlığı Meslekî kariyer seçiminin öğretmenin işi olduğunu üzerinde durarak, birbirleriyle ilişkili öğretmen kariyer yapısını öğretim alanı, liderlik alanı ve kıdemli uzmanlık alanı olmak üzere üç grupta yapılandırmıştır (The National Center on Education and the Economy, 2016). Özellikle öğretmen eğitimi ve seçimi alanında yapılan reformlar sayesinde, Singapur dünyada öne çıkan bir öğretmen kariyer modeline sahiptir. Eğitim sitemini ve öğretmen kariyer modelini öğretim alanı, liderlik alanı ve uzmanlık alanı olarak üç grupta yapılandıran Singapur'da oldukça kapsamlı bir yapı kurulduğu söylenebilir.

Öğretim alanı: Bu alanın temel amacı "öğretim gücünün pedagojik kapasitesini daha da geliştirmek" olarak ifade edilmiştir. Bu alandaki öğretmenler:

- Kıdemli öğretmen (Senior Teacher),
- Baş Öğretmen (Lead Teacher),
- Usta öğretmen (Master Teacher),
- Müdür Usta Öğretmen (Principal Master Teacher)

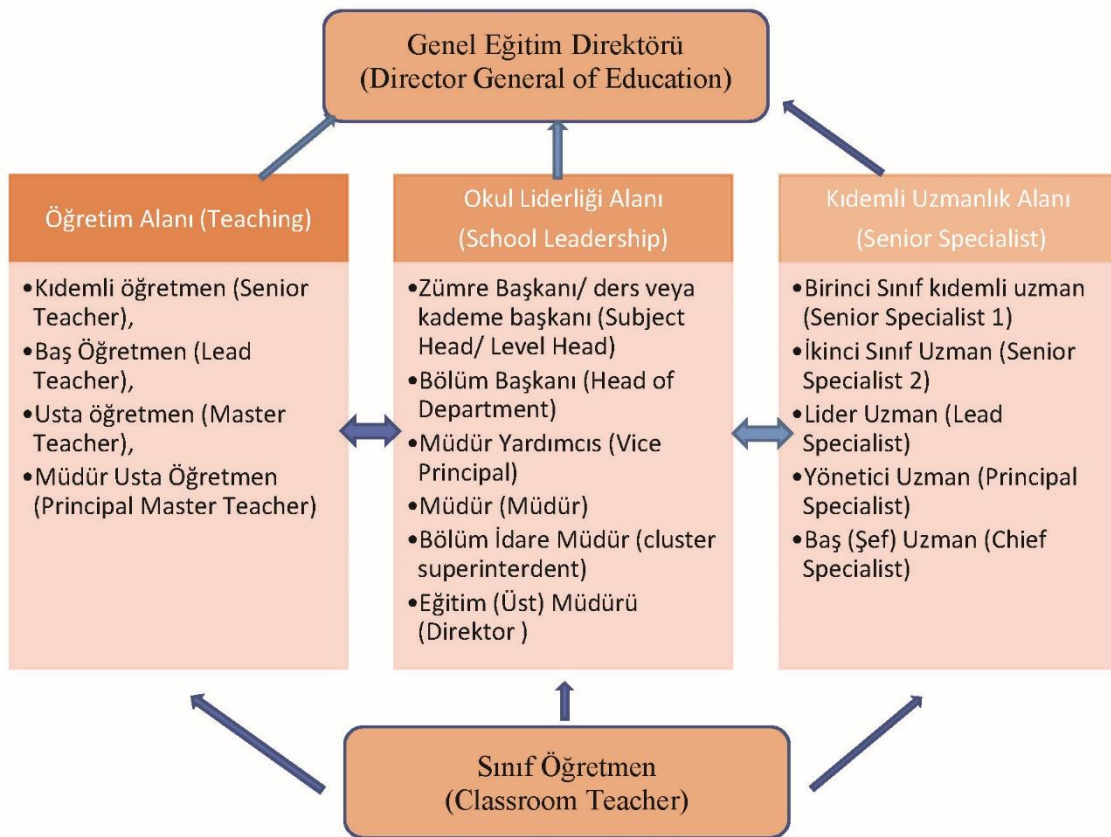
Liderlik Alanı: Bu alanın temel amacı "Okullarda ve Bakanlık Genel Merkezi'nde liderlik pozisyonları ve sorumlulukları üstlenmek." olarak ifade edilmiştir. Bu alandaki öğretmenler:

- Zümre Başkanı/ ders veya kademe başkanı (Subject Head/ Level Head)
- Bölüm Başkanı (Head of Department)
- Müdür Yardımcısı (Vice Principal)
- Müdür (Müdür)
- Bölüm İdare Müdür (cluster superintendent)
- Eğitim (Üst) Müdürü (Director)

- Şube Müdürü (Divisional Director)
- Genel Müdür (Directorate General)

Kıdemli Uzmanlık Alanı: Bu alanın temel amacı “Eğitim gelişmelerinde yeni bir çığır açmak için derin bilgi ve becerilerin gerekli olduğu daha özel alanlara yönelmek.” olarak ifade edilmiştir. Bu alandaki öğretmenler:

- Birinci Sınıf kıdemli uzman (Senior Specialist 1)
- İkinci Sınıf Uzman (Senior Specialist 2)
- Lider Uzman (Lead Specialist)
- Yönetici Uzman (Principal Specialist)
- Baş (Şef) Uzman (Chief Specialist)



Şekil 9. Singapur Öğretmen Kariyer Yapısı (The National Center on Education and the Economy, (NCEE) 2016, 12)

Singapur’da uygulamaya konulan, öğretmen Meslekî gelişim programları ve girişimi sayesinde, öğretmenlerin kariyer gelişimlerini sadece kendilerini tarafından belirlenmesi ilkesi vardır (Courtney, 2018; Chew 2016). Singapur Eğitim Bakanlığı

tarafından uygulanan Meslekî Gelişim Paketleri sayesinde, öğretmenler kariyer ilerlemesi için kullanabilecekleri öğrenim izni veya eğitim kredileri bulunmaktadır. Öğretmenlerin yukarıda açıklanan üç ayrı alandaki kariyer yollarına ilave olarak, Singapur'daki veya yurt dışındaki bir üniversitede hizmet içi olarak lisansüstü akademik ilerlemelerini sağlayacak bir öğrenim izni (maaşlı izinler) ya da eğitim kredilerinden birini kullanabilmektedirler (Courtney, 2018).

Meksika'da Öğretmen Kariyer Sistemi. Yeni öğretmen politikaları ve öğretmen kariyer reformu Meksika'da 2013 yılında başlamıştır. Reformlar güçlü bir kamuoyu desteği almasına rağmen, 2018 yılına kadar sürekli direniş, şiddet olaylarının yaygınlaşması ve uygulama sorunları nedeniyle devam ettirilmemiştir. Bu nedenle Meksika öğretmen kariyer modeli tasarımı ve uygulanmasına ilişkin birkaç ilginç öngörü sunması bakımından incelenmesi gereken bir modeldir.

2013 yılında eğitim reformunun bir parçası olarak kabul edilen yeni öğretmen kariyeri politikalarının uygulanması, özellikle Meksika'nın güney eyaletlerinde, yoğun kamuoyu tartışmalarına ve öğretmen gruplarının koordineli protestolarına neden olmuştur. Hükümet ve diğer sosyal aktörler, kariyer reformunun liyakate dayalı yeni bir öğretmen kariyer yapısının, keyfi terfiler döneminin sonunu temsil ettiğini savunurken, diğer paydaşlar (yani öğretmenler, uzmanlar, akademisyenler ve birliğin sektörleri) istikrar kaybını vurgulayarak, Meslekî hakları ve öğretmen işgücünün düşmesi ile öğretmenliğin kamu imajını olumsuz etkileneceğini savunmuşlardır. Ayrıca, öğretmenleri değerlendirmek için kullanılan değerlendirme süreçleri ve araçları ciddi şekilde eleştirilmiştir (Ortega Salazar, 2019).

Meksikalı öğretmen kariyer yapısı 1993 ve 2012 yılları arasında iki ayrı girişim olarak uygulanmaya konulmak istenmiştir. Her ikisi girişimde sorunlarla dolu bir süreç ile sonuçlanmıştır. 2012'nin sonlarında, dönemin yeni hükümeti eğitim de dâhil olmak üzere tüm siyasi alanda birçok sektörü etkileyen bir yapısal reform programı başlatmıştır. Bu düzenlemelerden biri olarak, öğretmen kariyerlerinin yeniden düzenlenmesi de eğitim reformları arasında yerini almıştır. Bu yeni kariyer yapısı, üç temel yasal belgeye dayanan tamamen harici ve merkezi bir değerlendirme sistemi tarafından düzenlenmiştir. Ayrıca Meksika'daki öğretmen maaş ödeme yapısı üç tip olarak açıklanmıştır (Tournier, Chimier, Childress, and Raudonyte 2019).

• **Tek Maaş Planı:** Öğretmenler, değerlendirme sonuçlarına bağlı olmayan her beş yılda bir otomatik maaş artışı aldığı kıdem yılına dayanan bir kariyer modelidir.

• **Değerlendirmeye Dayalı Maaş Artışı:** Öğretmenler, performans değerlendirmelerinde başarılı sonuçlar aldıklarında her dört yılda bir maaş artışı alabildiği kariyer modelidir.

• **Kariyer Merdiveni:** Kariyer basamakları olarak da ifade edilebilen değerlendirme sonuçlarına ve boş kontenjanların mevcudiyetine bağlı olarak öğretmenler için yatay ve dikey terfi fırsatlarının mevcut olduğu kariyer modelidir. Meksika’da Kariyer Merdiveni uygulaması, 6 ayrı eğitim çalışma grubuna göre düzenlenmiş olup, yönetim ve öğretim alanlarındaki kariyer basamaklardan oluşmaktadır. Buna göre Meksika’da eğitim grubuna göre öğretmen ve yönetim kariyer merdiveni yapılandırması Şekil 10’de gösterilmiştir (Ortega Salazar, 2019):

1. Grup İlkokullar	2. Grup Okul Öncesi	3. Grup Yüksek okullar (genel ve teknik/mesleki)	4. Grup Yetkin Eğitimi Özel Eğitim, Kültürel Görevler	5. Grup Beden Eğitimi	6. Grup Destek Personeli ve Eğitim Asistanlığı
•Sektör şefi (Chief of sector) •Denetmen (Supervisor) •Müdür (Principal) •Sınıf Öğretmeni (Class teacher)	•Sektör şefi (Chief of sector) •Denetmen (Supervisor) •Müdür (Principal) •Sınıf Öğretmeni (Class teacher)	•Sektör şefi (Chief of sector) •Müfettiş (Inspector) •Öğretim Şefi (Chief of Teaching) •Müdür (Principal) •Müdür yardımcısı (Vice principal) •Sınıf Öğretmeni (25 saat) (Class teacher) •Sınıf Öğretmeni (22 saat) (Class teacher)	•Sektör şefi (Chief of sector) •Denetmen (Supervisor) •Müdür (Principal) •Sınıf Öğretmeni (Class teacher)	•Denetmen (Supervisor) •Müdür (Principal) •Sınıf Öğretmeni (36 saat) (Class teacher) •Sınıf Öğretmeni (30 saat) (Class teacher) •Sınıf Öğretmeni (26 saat) (Class teacher) •Sınıf Öğretmeni (22 saat) (Class teacher)	•Yönetim (Management) •Eğitim Dışı Uzmanlar (Non-Teaching professionals) •Teknik Destek Personeli (Technical support staff)

Şekil 10. Meksika’da Eğitim Gruplara Göre Kariyer Merdiveni (Ortega Salazar, 2019, 13).

Meksika’da öğretmen kariyer basamakları hem yatay hem de dikey olarak yapılandırılmıştır. Yatay kariyer yolu olarak Meksika’da öğretmenler “Pedagojik Teknik Danışman” olabilirler. Yönetim alanında ise öğretmenlerin alacağı kariyer pozisyonları ise, okul müdürü, müdür yardımcısı, ders dışı etkinliklerin koordinatörü, denetmen, bölge denetmeni, akademik danışman ve pedagojik danışman olarak tanımlanan görev ve pozisyonlar olabilmektedir. Daha basit şekilde Meksika’da öğretmen kariyer sistemi öğretim alanı ve yönetim alanı olmak üzere iki alanda şekillenmiştir. (Tournier, Chimier, Childress, and Raudonyte, 2019).

Öğretim Alanı	Yönetim Alanı
• Öğretmen (Teacher) • Eğitim pedagojik teknik Danışman (Educational pedagogical technical adviser)	• Okul Müdürü (School director) • Müdürü Yardımcısı (Subdirector) • Ders dışı etkinliklerin koordinatörü (Coordinator of extracurricular activities) • Denetmen (Supervisor) • Bölge Denetmeni (Regional supervisor) • Akademik Denetmen (Academic supervisor) • Pedagojik Danışman (Pedagogical adviser)

Şekil 11. Meksika’da Öğretmen Kariyer Modeli (Tournier, Chimier, Childress, and Raudonyte, 2019, 42).

Öğretmenlerin bu kariyer basamaklarındaki geçişleri, rekabetçi bir değerlendirme aşamasından geçmektedir. Birinci aşamada açık kadroların (pozisyonların) ilan edilmesinden sonra kayıt ve öğretmen belgelerinin kontrol yapılmakta, daha sonra ise merkezi bir sınav yapılmaktadır. Merkezi sınavda çoktan seçmeli bir sınavla birlikte öğretmenlerin alanlarına göre bilgi, beceri ve yetkinlikleri test edilir. Sınav sonunda en yüksek puan alanlar arasında bir sıralama yapılarak, uygun kadrolara merkezi olarak atama yapılır (Ortega Salazar, 2019).

Litvanya’da Öğretmen Kariyer Sistemi. Litvanya’da kariyer basamakları 1991 yılından beri ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde tüm öğretmenler için uygulanmaktadır. Litvanya’da öğretmen kariyer yapılarının oluşturulmasına yönelik 1998, 2007 ve 2008 yıllarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Son olarak geçmişten gelen tecrübeler, hazırlanan raporlar ve oluşan kurumsal kapasite ile yeni bir kariyer yapısı sistemi olarak 2019 yılında yeniden programa alınmıştır. Litvanya’da öğretmen kariyer yapısı iki ana akım üzerine kurulmuştur. Bu akımlardan birisi dikey kariyer olarak kabul edilen, yönetim akışı; diğeri ise yatay olarak kabul edilen öğretim akışıdır. Öğretmenler gerekli şartları taşımaları halinde istedikleri kariyer yolunda ilerlemeleri mümkündür (Tournier, Chimier, Childress, and Raudonyte 2019).

Öğretim akımı	Yönetim akımı
• Öğretmen (teacher) • Kıdemli öğretmen (senior teacher) • Öğretmen-metodolog (teacher-methodologist) • Öğretmen-uzman (teacher-expert)	• Öğretim Şefi (Chief of teaching) • Müdür yardımcısı DeputyPrincipal) • Müdür (Principal)

Şekil 12. Litvanya’da Öğretmen Kariyer Modeli (Tournier, Chimier, Childress, and Raudonyte, 2019).

Litvanya’daki kariyer sisteminde, daha yüksek bir yeterlilik kategorisine erişmek için ana seçim kriterleri, öğretmenlerin deneyimi ve nitelikleri esastır. Öğretmenlerin kıdemli öğretmen olabilmek için öğretmen olarak en az dört yıllık, öğretmen-metodolog olarak uygun olabilmek için en az beş yıllık ve öğretmen-uzman olarak kalifiye olabilmek için en az altı yıllık deneyime sahip olması gerekir. Metodolog ve öğretmen-uzmanların, iyi uygulamaları hem okullarının içinde hem de dışında geliştirmeleri yapmaları, okullarının ve öğretmenlik mesleğinin gelişimine daha geniş bir şekilde katkıda bulunmaları beklenmektedir. Metodologlar ve uzmanlar tarafından üstlenilen sorumluluklar arasında, yerel, bölgesel ve ulusal eğitim (pedagojik) etkinliklerine katılmak ve katkıda bulunmak, ders kitaplarını yazmak ve diğer öğretmenlere koçluk veya rehberlik yapmak gibi çeşitli roller bulunmaktadır (OECD, 2016, 126).

Farklı kariyer basamaklarını geçmek isteyen öğretmenler, önce başvuru için hazırlanmış bir forma göre bir öz değerlendirme yapıldıktan sonra, okulun Sertifikasyon Komisyonu’na değerlendirmesine tabi olmak için dilekçelerini sunmaları gerekmektedir. Komisyon değerlendirme sistemi, performansa dayalı, Meslekî gelişim ve iş geliştirme gibi özelliklerine sahiptir. Değerlendirme sürecinde, çeşitli yeterlilikler, etkinlikler, bir sınıfta çalışma, yılların deneyimi ve Meslekî gelişim girişimleri dikkate alınır (Raudonyte, 2019).

Yönetim akımı içerisinde ilerlemek isteyen öğretmenler, temel dört kategoride on dört alt-yeterlilik kapsamında değerlendirilmektedirler. Bu dört ana kategori: (1) *eğitim politikaları bilgisi, okul stratejisinin oluşturulması ve uygulanması*, (2) *eğitim sürecinin yönetimi* (3) *insan ve fiziki kaynakların yönetimi*, (4) *çapraz yetkinlikler* olarak belirlenmiştir. Okul yöneticileri için beş yılda bir zorunlu denetime tabiidir. Öte yandan denetim sonucunda mevcut statülerini kaybetmeleri mümkündür. Kariyer ilerlemeleri

için başvuran öğretmenler için başvuru yapılan statüye göre değerlendirici profilleri değişmektedir. Değerlendiriciler okul müdürleri, eğitim uzmanları, eğitim bakanlığı tarafından yetki verilen temsilciler gibi yetkin kişiler olabilmektedir. Değerlendiriciler tarafından hazırlanan rapor sonucunda, nihai kararı verilmesi için Okul Sertifikasyon Komisyonu'na sunulur. Değerlendiriciler tarafından kullanılan değerlendirme araçları tüm kariyer yeterlilikleri için aynı olup, bu araçlar görüşme, portföy analizi, sınıf gözlemi, öz değerlendirme formunun analiz, tematik planların gözden geçirilmesi, öğretim ve metodolojik materyaller, öğretmen tarafından hazırlanan yayınlar, seminerler veya projeler ile diğer ilgili bir yeterlilik kanıtları olarak değerlendirmeye tabii tutulur (Raudonytė, 2019).

ABD New York Eyaleti'nde Öğretmen Kariyer Sistemi. Amerika Birleşik Devletleri'nin New York Eyaleti'nde öğretmen kariyer yapılarına yönelik kendine has bir girişim olan Öğretmen Kariyer Yolları (Teacher Career Pathways-TCP) Programı, 2013 yılında uygulamaya konulmuştur. 2012 yılında New York şehri Eğitim Bakanlığı (Department of Education-DoE) ve Birleşik Öğretmenler Federasyonu (United Federation of Teachers-UFT) tarafından ortaklaşa önerilen bir program olarak ortaya konulan Öğretmen Kariyer Yolları (Teacher Career Pathways-TCP) programı bütün bir eğitim sistemi veya öğretmen istihdamı kapsamında bir reformu değildir ancak öğretmen kariyer gelişiminde lider öğretmen modelini güçlendirmesi bakımından oldukça önemli ve incelemeye değer bir yapıdır (Tournier, Chimier, Childress, and Raudonyte 2019).

Öğretmen Kariyer Yolları, sınıf öğretmenlerinin terfi ettirmesi için topluca Öğretmen Liderleri (Teacher Leaders) olarak bilinen ve her statüde öğretmenlere ilave belirli sorumluluklar tanımlanan bir kariyer modelidir. Buna göre öğretmenlerin kariyer yolları aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır (Crehan, Tournier ve Chimier, 2019).

New York Eyaleti'nde Öğretmen Kariyer Basamakları

1. Model Öğretmen (Model Teacher): Öğretmenlere açık sınıflarda meslektaşlarıyla etkili öğretim stratejilerini paylaşarak onlara kendi sınıflarında öğretmenlere liderlik ederler. Okullarındaki öğrenciler için en faydalı olduğu kanıtlanmış öğretim yöntem ve stratejileri belirleyip modelleyerek meslektaşlarının Meslekî gelişimini desteklemek için sınıflarını bir laboratuvar ve kaynak olarak kullanırlar.

2. Akran İşbirlikçi Öğretmenler (Peer Collaborative Teachers): Öğretmenlere işbirlikçi bir ortamı teşvik ederek, belli konulara odaklanarak, koçluk

yapma veya görüşmeler yoluyla ya da profesyonel gelişime yönelik imkânların hazırlanması gibi çalışmalarla meslektaşlarını destekler.

3. Usta Öğretmenler (Master Teachers): Öğretmenler, en iyi uygulamaları paylaşarak ve akran koçluğu yoluyla akran öğrenimini ve öğretimi geliştirmek için okul ve/veya bölge liderliği ile yakın işbirliği içinde çalışırlar. Usta öğretmenler, etkili uygulamaların paylaşımı, akran koçluğu ve öğretimi destekleyen işbirlikçi bir öğrenme kültürünün yaratılması yoluyla yüksek vasıflı öğretimi teşvik etmek için okulları ve/veya bölge liderleriyle yakın bir şekilde çalışan seçkin uzman öğretmenlerden oluşmaktadır.

ABD New York Eyaleti'nde Öğretmen Kariyer Yolları (Teacher Career Pathways-TCP) programının öğretmenlere yönelik mentörlük ve destek faaliyetlerini içeren akran öğrenmeyi destekleyen lider öğretmen görevlendirmesi üzerine kurulan bir kariyer modelidir. Bu programın bir parçası olarak öğretmen liderleri girişimini desteklemek amacıyla kurumsal bir yapı olan Öğretmen Takım Lideri (Teacher Team Leader-TTL) pozisyonu geliştirilmiştir. Öğretmen Takım Liderleri, lider öğretmen kariyer yapısına geçmek isteyen öğretmenlerin seçim ve performans değerlendirmesinde aktif rol ve sorumluluk alan bir görevlendirmedir. Öğretmen Takım Lideri, öğretmen lideri olan veya bu kariyerde ilerlemek isteyen öğretmenlere koçluk veya mentorluk yapmak üzere daha önce öğretmen lider olarak çalışmış kişiler arasından Eğitim Bakanlığı (Department of Education) tarafından atanan kişilerden oluşmaktadır (Crehan, Tournier, ve Chimier, 2019).

Öğretmen Lider (Teacher Leaders) olmak isteyen öğretmenler, iki aşamalı bir değerlendirme sürecinden geçmek zorundadırlar. Birinci aşamada, başvuru sürecinde kendilerine sorulan soruların doğru bir şekilde cevaplandırıldığı ön test ile birlikte, öğretmenlerin kendi öğretim pratiklerini değerlendirmek amacıyla geliştirdikleri bir ürün veya eser ile çevrim içi sistemden başvurularını tamamlamaları gerekmektedir. Daha sonra, Eğitim Bakanlığı ve Öğretmenler Birliği Federasyonu ile birlikte belirlenen ortak komite tarafından bu başvuruların incelenmesi süreci yürütülmektedir. Bir sonraki süreçte ise başvuru sahibi öğretmenler, Öğretmen Takım Liderleri ile yüz yüze mülakat katılmaları ve uygunluk değerlendirmesini geçmeleri gerekmektedir ancak bütün bu süreçler öğretmen lider olmak için yeterli değildir. Okullarında öğretmen lider olmalarına sağlayarak, okul müdürlerinin ikinci aşama değerlendirmeden de geçmeleri gerekmektedir. Bu ikinci aşama değerlendirmede, okul müdürü tarafından Öğretim Çerçevesi olarak adlandırılan bir ders gözlem aracına göre öğretmen dersleri gözlemlenir. Bu gözlem puanlamanın yüzde 60'ını oluşturur. Puanlamanın % 40'lık kısmını ise, okul

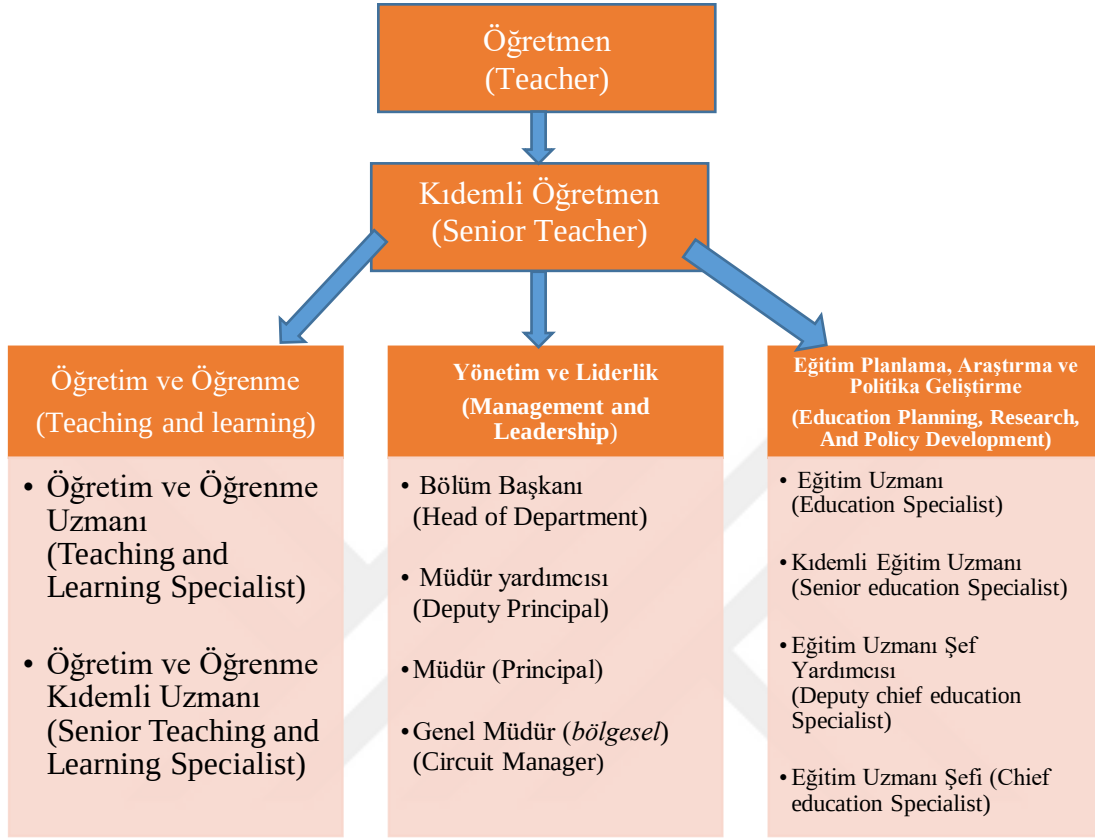
düzeyinde kararlaştırılan standartlara göre öğretmenin eğitim verdiği öğrenci gelişimi değerlendirmesidir (Tournier, Chimier, Childress, and Raudonyte 2019).

New York Eğitim Bakanlığı 2018-2019 akademik yılında yapılan araştırma verilerine göre, öğretmenlerin üçte ikisi, ayda en az bir kez lider öğretmenle çalıştıklarında öğretim uygulamalarında gelişme gördüklerini; beşte dördü, öğretmen liderliği çalışmasının öğrencilerin okullarında öğrenmeleri üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğunu; dörtte üçü ise, öğretmen liderliğinin, öğretim kapasitesi oluşturmada okullar üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu kabul etmişlerdir (Crehan, L., Tournier, B., Chimier, C. (2019).

Güney Afrika'da Öğretmen Kariyer Sistemi. Güney Afrika Cumhuriyeti'nde, öğretmen kariyerlerinin gelişimi, organizasyonu ve yönetimi, son 20 yılda eğitimin yeniden yapılandırma politikalarının odak girişimi haline gelişmiştir. Güney Afrika'da Eğitimcilerin İstihdamı Kanunu'nda, 2016 yılında yapılan Personel İdari Tedbirleri konulu değişiklikleri ile öğretmen kariyer yapısı ve ilerlemeleri de dâhil olmak üzere, öğretmen yer değiştirmeleri, ücretleri ve öğretmenlerin istihdam koşulları ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, 2008 yılı Ulusal Yeterlilikler Çerçeve Yasası kapsamında 2015 yılında hazırlanan Öğretmen Eğitimi Yeterlilikleri için Asgari Şartlar güncellenmiştir. Bu şartlar ile öğretmen yeterliliklerine uyumlu yükseköğretim çerçevesi ile sağlamlaştırılmış öğretmen kariyer yolları oluşturulmuştur. Ayrıca 1998 yılında uygulanmaya başlanan Entegre Kalite Yönetim Sistemi (IQMS) sayesinde eğitimde yönetim ve değerlendirme yapısı kalite yönetim çerçevesinde birleştirilmiştir (Tournier and Chimier, Childress and Raudonyte, 2019).

Güney Afrika'da öğretmenler her üç yılda bir sürekli Meslekî gelişim programına tabiidir. Ayrıca öğretmenler, değerlendirmeye dayalı maaş ilerlemesi ve tek tip maaş ilerlemesi olmak üzere iki şekilde ücretlendirme temelinde istihdam edilmektedirler. Değerlendirmeye dayalı maaş ilerlemesinde yıllık performans değerlendirmeleri sonucunda öğretmen, minimum "tatmin edici" düzeyi karşılıyorsa, maaşlarında yüzde 1'lik bir kademe artışı yapılmaktadır. Tek maaş programı kapsamında ise öğretmenlerin performanslarından bağımsız olarak, tüm öğretmenler için yıllık maaş artışı yapılmaktadır. Buna ek olarak, öğretmenlere ayrıca her üç yıllık hizmet için yüzde 1 maaş artışı yapılmaktadır (Sayed ve Kock, 2019).

Buna göre Güney Afrika Cumhuriyeti’nde öğretmen kariyer yolları yapısı Şekil 13’de gösterilmektedir (Tournier and Chimier, Childress ve Raudonyte, 2019):



Şekil 13. Güney Afrika Öğretmen Kariyer Modeli (Tournier and Chimier, Childress ve Raudonyte, 2019, 43).

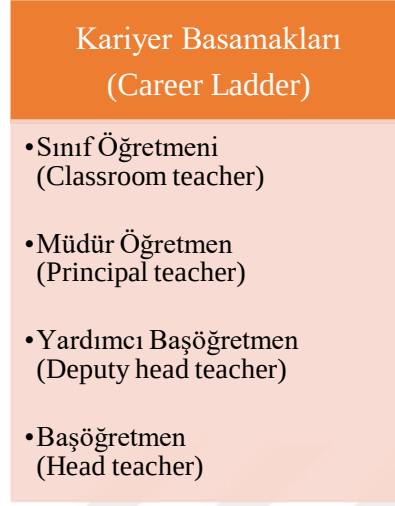
Güney Afrika’da, öğretmen kariyer yapısı içerisinde, Peru, Litvanya ve Singapur gibi ülkelerde olduğu gibi, öğretmenler eğitim sistemi içerisinde hem yatay hem de dikey kariyer yolları olarak yönetim ve özel uzmanlık alanlarına uzanan pozisyonlar tanımlanmıştır. Eğitim öğretim sınıfında öğretmenler “Öğretim ve Öğrenme Uzmanı” ve “Kıdemli Öğretim” ve “Öğrenme Uzmanı” şeklinde yatay kariyer yolları bulunurken; öğretmenlerin yönetim kademesinde hiyerarşik pozisyonları da kariyer yolları içerisinde, “bölüm başkanı”, “müdür yardımcısı”, “müdür” ve “daire başkanı” şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısıyla Güney Afrika’da hem maaş tabanlı istihdam hem de kariyer tabanı istihdam modeli uygulandığı söylenebilir.

Güney Afrika’da öğretmenlerin kariyer yollarında ilerlemeleri için birçok çeşitli değerlendirme süreçleri bulunmaktadır. Her bir kariyer alanında ve pozisyonlarında adayların gerekli Meslekî yeterlilikler, Meslekî gelişim çalışmaları, öğretmenlik tecrübesi

ve yasal gereklilikler gibi birçok koşulları karşılamaları gerekmektedir. Ayrıca Entegre Kalite Yönetim Sistemi (IQMS) kapsamında, bir kalite güvence yapısı gereği, öğretmen değerlendirme puanları ve performans izlemeleri dikkate alınmaktadır. Bunun yanında, öğretmenler kişisel gelişim, atölye çalışmaları ve diğer süreçlere katıldıklarını kanıtlamayan belgelerde sunmak zorundadırlar. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında bakımından bir üst basamağa yükselmek için öncelikle varsa boş kadrolara (pozisyonlara) başvurmaları gerekir. Bu geçişlerde kıdemli öğretmen pozisyonunun ötesinde, öğretmenler öncelikle Güney Afrika Eğitimciler Konseyi tarafından belirlenen Temel-Sonrası Öğretmen Yeterliliklerini (Post-Basic Qualification) karşılamaları gerekmektedir. Ayrıca, yönetim görevlerine geçecek öğretmenlerin, okul yönetimi eğitimlerini almaları gerekmektedir. Kariyer geçişlerinde mülakatların yapılması esastır ancak mülakat öncesi öğretmenlerin başvurdukları pozisyon için kalite yönetim de dâhil önceden yapılmış değerlendirme sonuçları da dikkate alınmaktadır. Mülakat komisyonları, İl Eğitim Müdürlüğü temsilcileri, öğretim elemanları, sendikalar ve yönetim personellerinde olan bir komisyon olarak Bakanlığa bağlı Okul Yönetim Kurulu (School Governing Board-SGB) başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Mülakat sonucunda ilgili pozisyonlara atanabilecek kişiler için bir kısa liste oluşturularak sonuçlar Okul Yönetim Kurulu (SGB) değerlendirmesine sunulmaktadır. Öğretmen değerlendirmesine, ders gözlem raporları, öğretmen portföy dosyası, denetim sonucunda tespit edilen hususlarda iyileştirme ve eksikliklerin giderilmesine yönelik kişisel gelişim planı veya SMG (sürekli Meslekî gelişim) etkinlikler dosyası gibi birçok unsur ele alınmaktadır (Sayed ve Kock, 2019).

İskoçya’da Öğretmen Kariyer Sistemi. İskoçya öğretmenlik mesleğinin itibarı ve meslekte tutunma bakımından diğer ülkelere nazaran oldukça iyi bir durumdadır. İskoçya’da öğretmenlik hâlâ yüksek statülü bir meslek olarak algılanmaktadır, üstelik ciddi öğretmen açığı yoktur. Öğretmen kariyerleri bakımında İskoçya’da ilk reform 2001 yılında yürürlüğe konulmuştur. 2001 yılında uygulanan düzenlemeleri güncellemeye yönelik çalışmalara göre öğretmenlerin düşük ücretlerde çok fazla çalışmasının bir problem alanı olarak tespit edilmesinden sonra, “Öğretimde Profesyonelleşmeyi Geliştirme (Advancing Professionalism in Teaching)” girişimini başlatılmıştır. Bu ilk reformda “21 yüzyılda Öğretmenlik Mesleği” adlı rapor, öğretmenlerin çalışma şartlarını ve ücretlerini şekillendirmesi bakımından önemli bir etkisi olmuştur. Bu rapor, sözleşmeli

öğretmen statüsünün uygulanmasını tavsiye etmiştir (Tournier and Chimier, Childress ve Raudonyte, 2019).



Şekil 14. İskoçya’da Öğretmen Kariyer Modeli (Crehan, 2019, 14)

İskoçya’da en iyi öğretmenleri sınıfta tutmak amacıyla değerlendirmeye dayalı maaş ilerlemesi sağlayan Sözleşmeli Öğretmen Programı (the Chartered Teacher Programme) ayrıca incelenmesi gereken bir kariyer çalışmasıdır. Bu program bir çeşit yatay kariyer yapısına sahip model olup, İskoçya’da dikey kariyer yapısı olarak kariyer basamakları (Career Ladder) sistemi de uygulanmaktadır. Buna göre İskoç öğretmen kariyer basamakları dört temel terfi basamaklarından (öğretmen; müdür öğretmen; müdür yardımcısı ve başöğretmen) oluşan kariyer basamakları uygulaması, düz maaş programlı istihdam ve öğretmen değerlendirmesine bağlı maaş ilerlemesi şeklinde yürütülen Sözleşmeli Öğretmen Programı olmak üzere üç farklı istihdam türü uygulanmıştır (Crehan, 2019).

Sözleşmeli Öğretmen Programı (the Chartered Teacher Programme), 2011 yılından önce İskoçya’da uygulamaya konulan bir başka öğretmen istihdam modelidir. Maaş artış temeline dayalı sözleşmeli öğretmen programı, profesyonel gelişim çalışmalarına katılan öğretmenleri ödüllendirme uygulaması olarak yürürlüğe konulmuştur. Sözleşmeli öğretmen programını idari düzeyler arasındaki iletişim eksikliği, çok fazla akademik kriter gerekliliği, yerel otoritelerin bu alandaki bütçeyi kontrol edememeleri gibi nedenlerle program sonlandırılmıştır (Crehan, 2019).

İskoçya’da kariyer basamaklarına geçişler için öğretmenlerin başvuruları alınmakta çeşitli değerlendirme aşamaları uygulanmaktadır. Bu terfi basamaklarına

başvuran öğretmenlerin başvuru formları ve referansları alındıktan sonra, kısa liste denilen ön eleme sonrasında, aday öğretmenler mülakata davet edilir. Bununla birlikte, öğretmenler bir konu hakkında sunum yapmaları, bir grup tartışmasında gözlemlenmeleri veya eğitimle ilgili bir konuda bir makale hazırlamaları terfi basamakları için değerlendirme süreçleri arasındadır. Ayrıca, değerlendirme kriterleri arasında gerekli nitelikleri karşılamaları, önceki öğretmenlik deneyimleri, sürekli Meslekî gelişim dosyaları, diğer insanlarla çalışabilme ve işbirliği becerileri, liderlik ve yönetim becerileri, iyi iletişim becerileri gibi şartlar bulunmaktadır (Tournier and Chimier, Childress ve Raudonyte, 2019).

Tayland'da Öğretmen Kariyer Sistemi. Tayland'da öğretmenlik kariyeri sisteminin yasal belgesi olan ve 2004 yılında yürürlüğe konulan “Öğretmen ve Eğitim Personeli Kanunu” sayesinde öğretmenler için dört farklı akış ve ek profesyonel statü seviyeleri oluşturulmuştur. Tayland'da bu dört aşamalı kariyer yapısını destekleyecek şekilde, ücret artışları ve Meslekî ilerlemeye yönelik öğretmenlerin iç ve dış değerlendirme kapsamında maaş ilerlemesine dayalı bir sistem de uygulanmaktadır. Bununla birlikte, Tayland'da öğretmenlik mesleğine yönelik hizmet öncesi eğitimin süresini dört yıldan beş yıla çıkarılması sağlayan yeni bir lisans düzeyi olarak öğretmenlik bölümleri açılmıştır (Tournier and Chimier, Childress ve Raudonyte, 2019).

Öğretim Alanı (Teaching)	Okul Yönetimi (School Directing)	Eğitim Yönetimi (Education Management)	Eğitim Denetimi (Educational Supervision)
- Yetenekli Öğretmen (Skilled Teacher) - Tecrübeli Öğretmen (Experienced Teacher) - Usta Öğretmen (Expert Teacher) - Uzman Öğretmen (Specialist Teacher)	- Yetenekli Müdür Yardımcısı (Skilled Deputy Director) - Tecrübeli Müdür Yardımcısı (Experienced Deputy Director) - Yetenekli Yönetici (Skilled Director) - Deneyimli Yönetici (Experienced Director) - Usta Yönetici (Expert Director) - Uzman Yönetici (Specialist Director)	- Eğitim Alanı Deneyimli Ofis Müdür Yardımcısı (Experienced Deputy Director Of Office Of Education Area) - Eğitim Alanı Usta Ofis Müdür Yardımcısı (Expert Deputy Director Of Office Of Education Area) - Eğitim Alanı Usta Ofis Müdürü (Expert Director Of Office Of Education Area) - Eğitim Alanı Ofis Uzman Müdürü (Specialist Director Of Office Of Education Area)	- Yetenekli Eğitim Denetmeni (Skilled Education Supervisor) - Deneyimli Eğitim Denetmeni (Experienced Education Supervisor) - Usta Eğitim Denetmeni (Expert Education Supervisor) - Uzman Eğitimi Denetmeni (Specialist Education Supervisor)

Şekil 15. Tayland'da Öğretmen Kariyer Sistemi (Punyasavatsut, 2019, 19).

Tayland eğitim sisteminde, öğretmenler için kariyer yollarını içeren dört ana akım kolundan birincisi öğretim alanı (teaching), ikincisi okul yönetimi (school directing), üçüncüsü eğitim yönetimi (education management), dördüncüsü ise eğitim denetimi (educational supervision) alanlarıdır. Bu her bir alanda da ayrı ayrı kariyer basamakları olarak farklı statü ve terfiler tanımlanmıştır. Tayland kariyer sisteminin modellenmiş hali Şekil 15’da gösterilmiştir (Punyasavatsut, 2019).

Peru’da Öğretmen Kariyer Sistemi. Peru’da öğretmen kariyer yapısı “değerlendirmeye dayalı maaş tabanlı ilerleme”, “kariyer basamakları” ve “bonus ödeme modeli” olarak üç farklı istihdam şeklinde düzenlenmiştir. Değerlendirmeye dayalı maaş ilerlemesi, öğretmenlerin uzmanlık ve maaş düzeylerini yükseltmelerine olanak sağlarken; bonus ödeme modeli ise öğretmenlerin performans veya Meslekî gelişim yollarında (professional paths) ilerlemeleri sonucunda aldıkları ek ödemeleri içermektedir. Kariyer basamakları sisteminde ise tüm acemi öğretmenler kariyerlerine okul ve sınıf içinde öğretmenliğe başladıktan sonra; pedagojik yönetim (1), kurumsal yönetim (2), öğretmen eğitimi (3) ve inovasyon ve araştırma (4) olmak üzere dört alandan birinde kariyer yapma imkânı sunulan bir modeli tanımlamaktadır (Tournier and Chimier, Childress ve Raudonyte, 2019).

Pedagojik Yönetim (Pedagogical management)	Kurumsal Yönetim (Institutional management)	Öğretmen Eğitimi (Teacher education)	İnovasyon ve Araştırma (Innovation and research)
• Sınıf Öğretmeni (Classroom Teacher) • Öğrenci Danışmanı ve Koordinatörü (Student Adviser And coordinator) • Akademik Koordinatör (Academic Coordinator) • Ders Dışı Program Koordinatörü (Extracurricular Programme Coordinator)	• Okul Müdür veya Müdür Yardımcısı (School Principal or Vice-Principal) • Eğitim Uzmanı Eğitim Yönetim Birimleri (UGELs) veya Eğitim Bölge Kurulları (DREs) bünyesinde (Education Specialist in UGEL or DRE) • Pedagojik Yönetim Direktörü Eğitim Yönetim Birimleri (UGELs) veya Eğitim Bölge Kurulları (DREs) bünyesinde (Director of Pedagogical Management in UGEL or DRE) • Eğitim Yönetim Birimleri (UGEL) Direktörü (Director of UGEL)	• HENÜZ DZENLEME YAPILMAMIŞTIR	• HENÜZ DZENLEME YAPILMAMIŞTIR

Şekil 16. Peru’da Öğretmen Kariyer Sistemi (Choque, 2019, 17).

Peru’da eğitim yönetimi genelde merkezi olmayan bir yapıda olup, öğretmen kariyeri için kurumsal yönetim için kısaca DRE (Dirección Regional de Educación) olarak ifade edilen “Eğitim Bölge Kurulları” ve UGEL (Unidades de Gestión Local) olarak ifade edilen Eğitim Yönetim Birimleri eğitim düzenlemelerinin ve eğitim yönetiminin uygulanmasında önemli role sahiptirler. Peru eğitim sisteminde kurumsal yönetim alanında kariyer yapacak öğretmen ve eğitimciler bu birimlerde yönetici olabilirler (Choque, 2019).

Peru, öğretmen istihdamını yeniden düzenlemek ve eğitim uzmanlarına verilen değeri arttırmak amacıyla 2012 yılında Öğretmen Kariyer Reformu’nu uygulamıştır. Bu reform öncesinde Peru’da farklı öğretmen istihdamı grupları şeklinde ayrı öğretmen kariyer modelleri bulunmaktaydı. Reform ile birlikte yürürlüğe konulan Öğretmen Reform Yasası (*Ley de Reforma Magisterial* or LRM) ile özellikle farklı maaş sistemleri ile farklı kariyer çerçevesinde çalışan öğretmenlerin mevcut düzenlemelerini uyumlaştırmak hedeflenmiştir. Bu sayede öğretmenlerin terfi ve maaşları arasında bağlantı kurularak, öğretmenlerin Meslekî performansları artırılmak istenmiştir. Bu reform, öğretmenlere yönelik dikey ve yatay kariyer yolları oluşturmakla birlikte, öğretmen performans değerlendirme prosedürlerini de belirlemiştir (Choque, 2019).

Almanya Öğretmen Kariyer Sistemi. Almanya’nın devlet okullarındaki öğretmenler eğitim sisteminin bir parçası olarak çoğunlukla eyaletler tarafından devlet memuru istihdam edilirler. Almanya’da öğretmenler tek düzeyli kariyer yapısı vardır. Devlet memurları için kariyer yapıları genel olarak dört seviyeye ayrılmıştır. Bu dört seviye; alt hizmet, büro hizmeti, yüksek hizmet ve kıdemli üst düzey hizmet olarak belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya göre, Almanya’da öğretmenler ilkokullarda (Grundschule), Meslekî, genel ve özel ortaokullarda (Hauptschule ve Realschule ve Sonderschule) yüksek hizmet; Gymnasium ve meslek liselerinde öğretmenler ise kıdemli üst düzey hizmet kapsamındadır (OECD, 2004). Dolayısıyla, Almanya’da öğretmen kariyer basamakları bir kamu hizmeti olarak devlet çalışanı (memur) olmakla birlikte eğitim kademesine göre yükselen bir kariyer yapısı vardır.

Bu bakımdan Almanya, hem yatay hem de dikey anlamda düz kariyer ve çok düzeyli kariyer yapısı olarak, her iki kariyer yapısının ulunduğu tek AB ülkesi olmasına karşın; çok seviyeli kariyer yapısı, ortaöğretim (lise) kademesindeki öğretmenlerle sınırlıdır (Eurydice, 2018). Eğitim personeli olarak öğretmenlerin çoğu kadrolu ve sürekli

maaşlı çalışanlar (memur) olarak istihdam edilmektedir. İstisnai durumlarda (örneğin, öğretim elemanlarının izinli veya hasta olması veya memur eksikliği durumunda), öğretmenler belirli süreli iş sözleşmeleri temelinde geçici maaşlı olarak okullarda çalışabilirler. Bu şekilde belirli süreli olarak okullarda sözleşmeli çalışan öğretmenler 15 yıldan sonra veya 40 yaşına geldiğinde iş sözleşmesi feshedilemez; diğer kadrolu öğretmenler gibi sürekli çalışan personel statüsüne alınmaktadırlar (Eckhardt, 2019).

Almanya’da eğitim sektöründe ve özellikle okullarda eğitim personeli niteliğinde farklı uzmanlık alanlarında çalışan birçok konum ve statüde çalışanlar bulunmaktadır. Bu çalışanlara, diğer eğitim personeli olarak, uygulamalı meslek branş öğretmeni ve sosyal çalışma uzmanları örnek verilebilir.

Uygulamalı meslek branş öğretmenleri (Lehrer für Fachpraxis) yani teknik öğretmenler, atölye öğretmenleri olarak pratik Meslekî bilgi ve becerileri öğretmen üzere çoğunlukla tam zamanlı meslek okullarında eğitim verirler. Türkiye’de “usta öğretici” statüsüne benzeyen bu çalışanların en az ortaokul seviyesindeki (Mittlerer Bildungsabschluss) okuldan mezun olarak ustalık diplomasını almış olmaları veya üç dönemlik bir ileri meslek yüksekokulundan (Fachschule'den) mezun olmaları gerekmektedir. Pratik Meslekî deneyime sahip olan uygulamalı meslek branş öğretmenleri, öğretmenlik hazırlık hizmetinin bir parçası olarak, çoğunlukla devlet kolejlerinde (Meslekî eğitim uzman kolejleri) veya devlet enstitülerinde denetimli serbest memur olarak bir buçuk yıldan iki yıla kadar çalışırlar (OECD, 2004).

Almanya’da öğretmenlerin öğretmen istihdamı ve kariyerleri eyaletlerdeki (Länder) okul seviyelerine ve türlerine göre çeşitlilik göstermektedir. Buna karşın, öğretmenlik kariyerleri için çok sayıda farklı atama incelendiğinde, Şekil 17’de 6 (altı) tür öğretmenlik kariyeri ön plana çıkmaktadır (Eckhardt, 2019, 200).

Almanya Öğretmen Kariyer Sistemi

- **1. Tür (Type 1) :**İlköğretim (Grundschule) veya ilkokul düzeyinde öğretmenlik
- **2. Tür (Type 2):**İlköğretim düzeyinde ve alt ortaokul düzeyinde öğretmenlik
- **3. Tür (Type 3) :**Tüm veya bireysel alt ortaokul türlerinde öğretmenlik kariyerleri
- **4. Tür (Type 4):**Lise düzeyinde genel eğitim dersleri ve/veya genel ileri liseler (Gymnasium) düzeyinde öğretmenlik
- **5. Tür (Type 5):** Mesleki eğitimde lise düzeyinde veya mesleki derslerinde öğretmenlik
- **6. Tür (Type 6) :**Özel eğitimde öğretmenlik kariyerleri

Şekil 17. Almanya Öğretmen Kariyer Sistemi (Eckhardt, 2019, 200):

Almanya’da öğretmen eğitimleri, eyaletlerin sorumluluğunda açılan “Öğretmen Eğitimi Kolejleri” üzerinden verilir. Öğretmenlerin hazırlık eğitimleri de dâhil olmak üzere öğretmen yetiştiren bu kolejlerde pedagojik ve öğretmenlik alanı (branşı) ilgili didaktik eğitimler verilir. Bu kolejlerin açılış ve tüm iş ve işlemlerinde eyaletler sorumlu olup, mevzuat gereği, bu kolejlerin yönetici ve sorumlusu olarak başöğretmen ve müdürler, Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı tarafından atanır. Öğretmen yetiştiren kolejlerdeki eğitim, özel bilimsel ve pratik uzmanlığa sahip öğretmenlerin, öğretim görevlilerinin/bölüm başkanları tarafından düzenlenir. Bu eğiticiler (öğretmenler) kolejlerde ders vermeleri için kendi derslerinden izin alırlar veya bir öğretmen eğitimine geçici olarak sınırlı bir takvim çerçevesinde tam zamanlı olarak görevlendirilirler. Aynı zamanda okullarda hem Meslekî hem de metodolojik olarak özellikle yüksek vasıflara sahip olan öğretmenler, öğretmen adaylarını yetiştirmekten sorumludurlar ve öğretmen eğitimi kolejleri işbirliğinde aday öğretmen yetiştirmek üzere atamırlar (Eckhardt, 2019).

Gençlik ve sosyal çalışma uzmanları (Sozialpädagogische Fachkräfte) ise daha çok okul öncesi eğitim sektörüne aktif olarak çalışırlar. Bu çalışanlar, anaokulu öğretmenleri gibi gençlik ve toplum çalışanlarıdır ve Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde (Fachhochschule), sosyal hizmet, gençlik ve sosyal çalışma alanında mezun olup ilgili yeterliliği kazanmış olmaları gerekir. Bu alan mevzunları gençlik merkezlerde, okullarda, evlerde ve özel eğitim alanında tam gün çalışabilirler.

İngiltere’de Öğretmen Kariyer Yapısı. Avrupa’daki çok seviyeli kariyer yapısına sahip ülkelerden biriside İngiltere’dir. İngiltere ve Galler’de, devlet okullarında (akademiler ve ücretsiz okullar hariç) beş ila on altı yaş arası çocuklara yönelik öğretmen olarak çalışmak için profesyonel nitelikli öğretmen statüsüne (Qualified Teacher Status-QTS) sahip olunması gerekir. Bu statüye sahip olmak için İngiltere Öğretim Düzenleme Kurumu veya Galler Eğitim İşgücü Konseyi tarafından sunulan bir eğitim periyodunun tamamlanması gerekir. Bu eğitim periyodu genellikle bir yıllık olup, Eğitimde Lisansüstü Sertifika (Postgraduate Diploma in Education-PGDE), programı olarak bilinir ve akredite edilmiş başlangıç öğretmen eğitimi (Initial Teacher Training - ITT) merkezi tarafından sağlanır (Kilvington, 2020).

İngiltere’de öğretmenlik kariyeri olarak özellikle mesleğe başlangıç aşaması için yeni bir model olarak “Teach First”, yani “Önce Öğret” uygulaması son zamanlarda yürürlüğe farklı bir öğretmen yetiştirme programıdır. Düşük gelirli toplum bölgelerinde

veya zorlu koşullarda bulunan okullara öğretmen yerleştirmek amacıyla geliştirilen program, temel öğretmen eğitimi (ITT) veren öğretmen okulları ile işbirliğinde yürütülen bir sistemdir. “Önce Öğret” programına dâhil olan aday öğretmenler ilk yıl vasıfsız öğretmen maaşı alırlar ve sene sonunda vasıflı öğretmen olarak yeni nitelikli öğretmenler (NQT) statüsünde çalışma imkânı bulabilirler ancak bu statü nitelikli öğretmen statüsü (Qualified Teacher Status-QTS) değildir. Bir yıl daha çalıştıktan sonra nitelikli öğretmen statüsü alırlar ve bu statü onları bir akademik yeterlilik seviyesi olan Eğitimde Yüksek Lisans Diploması (the Postgraduate Diploma in Education-PGDE) almalarına imkân verir (Eurydice, 2020).

İngiltere’de, maaş ödeme temelinde çeşitlendirilen birçok seviyeli kariyer sistemi yürütülmektedir. Bu model çerçevesinde İngiliz eğitim sisteminde, okul yönetici olarak kabul edilen ve başöğretmen olarak adlandırılan pozisyonlar dışında öğretmenler için çeşitli yetkinlik statü ve yeterlilik (nitelikler) seviyeleri de tanımlanmıştır. Bu yeterlilik (nitelikler) ve statüler Öğretmen Meslekî Yeterlilikleri (Nitelikleri) Standartları’na (Professional Standards for Teachers) bağlı olarak ücret veya ilave ödeme temelli olarak şekillenmektedir. Buna göre öğretmenlerin belli bir performans değerlendirmeleri sonucunda elde edebilecekleri bazı statü ve yeterlilik tanımları Şekil 18’de sunulmuştur (Training and Development Agency for Schools [TDA], 2007):

İngiliz Öğretmen Kariyer Yapısı
• Nitelikli Öğretmen Statüsü (<i>Qualified Teacher Status</i>) (QTS) (Q) • Ana maaş ölçeğindeki öğretmenler (<i>Teachers on the main scale</i>) (Core) (C) • Üst maaş ölçeğindeki öğretmenler (<i>Teachers on the upper pay scale</i>) (P) • Eşik Sonrası Öğretmenler (<i>Post Threshold Teachers</i>) (P) • Mükemmel Öğretmenler (<i>Excellent Teachers</i>) (E) • Üstün Becerili Öğretmenler (<i>Advanced Skills Teachers</i>) (ASTs) (A)

Şekil 18. İngiltere Öğretmen Kariyer Sistemi (Department of Education, 2022a)

Özetle İngiltere’de maaş derecesine göre temelde üç kariyer basamağı vardır. Bunlar (Eurydice, 2020):

1. Ana ödeme aralığı (Main pay range)
2. Üst ödeme aralığı (Upper pay range)
3. Lider Uygulayıcı (Leading Practitioner)

İngiliz eğitim sistemi içerisinde merkezi bir bütçe ile gönderilen okul fonlarını okullar tarafında öğretmen maaşları da dâhil okulun eğitim giderlerinin okul yönetimi

tarafından muhasebeleştirildiği ve ödendiği özerk bir sistem vardır (Eurydice, 2018). İngiliz Eğitim Bakanlığı (Department of Education), her yıl okullarda görev alacak öğretmenler ile ilgili mevzuat düzenlemesi gereği belirlenen pozisyonla için öğretmenlere ödenecek maaş aralıklarını tavsiye kararı şeklinde ilgili kurumlara göndermektedir.

İngiliz okul sistemi içerisinde öğretmenlerin kariyer olarak görev alabileceği liderlik ve diğer yönetim görevleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 6

İngiliz Eğitim Sisteminde Liderlik Roller (Department of Education, 2022a, 21)

Liderlik	Makam
Sınıf Öğretmenliği (<i>Classroom Teacher</i>)	Sınıf Öğretmeni (<i>Classroom Teacher</i>)
Orta Düzey Lider (<i>Middle Leader</i>)	Sınıf Öğretmeni (<i>Classroom Teacher</i>) Danışman Öğretmen (<i>Advisory Teacher</i>) Lider Uygulayıcı (<i>Leading Practitioner</i>)
Kıdemli Lider (<i>Senior Leader</i>)	Başöğretmen Asistanı (<i>Assistant Headteacher</i>) Başöğretmen yardımcısı (<i>Deputy Headteacher</i>)
Başöğretmen (<i>Headteacher</i>)	Başöğretmen (<i>Headteacher</i>) Yönetici Başöğretmen (<i>Executive Headteacher</i>)

İngiltere öğretmen kariyer modeli içinde, lider öğretmenlik modelinin bir çeşidi olan “lider uygulayıcı” pozisyonunu anlamak için okul liderlik ve yönetim kademesine göz atmak yerinde olacaktır. Buna göre maaş derecesine göre seviyelendirilen öğretmenler arasında en ilginç olan pozisyonlardan birisi de Lider Uygulayıcı pozisyonudur.

Lider Uygulayıcı (Leading Practitioner): İngiliz Eğitim Bakanlığı, 2022 tarihli genelgesinde öğretmenler için Lider Uygulayıcı (Leading practitioner) olarak tanımladığı pozisyon için ödeme aralığını geniş tutarak bu alanda görev alan öğretmenlerin, okul gelişimine, okul politika ve çalışmalarına katkıda bulunacağını, eğitim uygulama ve değerlendirmede liderlik rolü üstleneceğini belirtmektedir. Ayrıca bu pozisyondaki öğretmenlerin, halen eğitim alan stajyer öğretmenler ile yeni nitelikli öğretmenlere (Newly Qualified Teacher- NQT) yönelik bazı sorumlulukları yerine getirmek üzere görevlendirildiği ifade edilmektedir. Bu görevler:

- Koçluk, mentorluk ve görev tanıtım işleri,
- Ulusal Meslekî Yeterlilik (NPQ) işlerini,
- Eğitim materyalleri yaymak ve uygulama, araştırma ve sürekli Meslekî gelişim sağlanması konusunda danışmanlık işlerini,
- Gösteri (örnek) dersleri ve sınıf gözlemi dâhil olmak üzere öğretmen değerlendirme ve etki değerlendirme işlerini,
- Planlama ve kaynaklarla kapsamında gereksiz iş yükünün ortadan kaldırılması işlerini,
- Yüksek kaliteli çalışma programlarının sağlanması için okul veya okul gruplarının desteklenmesi işleri
- Zorluk yaşayan öğretmenlere alanda teknik destek işleri.

Bu bağlamda İngiliz okul sisteminde bir çeşit uygulayıcı (pratisyen) okul liderliği yetiştirme fonksiyonu da gören Lider Uygulayıcı öğretmenler, öğretmenlik kariyeri bakımında oldukça önemli bir aşamayı ifade etmektedir. Bu seviyeden öğretmenlerin üstlenebileceği hiyerarşik yükselme olarak kabul edilen diğer liderlik rolleri, örneğin başöğretmenlik gibi statülere geçmek için önemli bir fırsat ve imkan sağlamaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma yöntem olarak gerçekleştirilmiştir. Özellikle son dönemlerde Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri alanlarında sıklıkla kabul gören ve yararlanılan bir yöntem olan karma araştırmalar, hem nitel hem de nicel olmak üzere her iki araştırma yöntemine de yer vererek araştırmanın kalitesini yükseltmektedir (Baki ve Gökçek, 2012). Karma araştırmada, gerçekliğe yönelik daha sağlıklı ve çoğulcu verilere ulaşmak hedeflenmektedir (Şimşek, 2012).

Bu çalışmada kullanılan karma araştırma yönteminin amacı, araştırma konusu alan ve alt problemlerle ilgili sorunların, örneklem üzerindeki algı ve görüşlerini çok yönlü olarak elde edilmesidir. Araştırma verilerinin karma yöntemle toplanması sonucu bilgilerin harmanlanması yoluyla problem veya sorunların daha iyi anlaşılması sağlanmış olur (Creswell, 2017). Karma yöntemin temelini oluşturan unsur, her olay ve olgunun hem nitel hem de nicel bir boyuta sahip olduğu düşüncesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu birleştirmedeki amaç, nitel ve nicel yaklaşımların bir arada bulundurulması sayesinde güçlü yanlarından yararlanılıp, zayıf yönlerini giderilmesi ile daha başarılı bir sonuca ulaşmaktadır (Punch, 2011).

Bu araştırmada, karma yönteminin bir deseni olan “Yakınsayan Paralel Deseni” uygulanmıştır. Bu desenin amacı, nitel ve nicel verileri eş zamanlı bir şekilde toplayarak, verileri birleştirmek ve araştırma problemini anlamak için elde edilen sonuçları kullanmaktır. Bu desenin temel mantığı, veri türlerinden birisinin güçlü yönlerini kullanarak diğer veri türünün zayıf yönlerini dengelenmesi yoluyla nicel ve nitel verilerden elde edilen araştırma sonuçlarına dair daha bütünsel bir yaklaşım geliştirmektir (Creswell, 2017, 222).



Şekil 19. Yakınsayan Paralel Desen (Creswell, 2017, 222)

Yakınsayan Paralel Desen’de nitel ve nicel veri tabanı ayrı ayrı analiz edilir ve daha sonra genelde tartışma bölümünde ikisi bir arada yorumlanır. Bu desende, genelde *yan yana karşılaştırma* olarak adlandırılan yaklaşıma göre araştırmacı önce nicel (veya nitel) bulguları raporlandırır; daha sonra nitel (veya nicel) bulgularını tartışarak karşılaştırma sonuçlar yorumlanır. Genellikle bu karşılaştırma net bir birleştirme veya ayırıştırma durumu ortaya koymaz (Creswell, 2017). Karma yöntem uygulamalarında Creswell (2003) tarafından araştırmacılara sunulan araştırma tasarımları arasında “Eşzamanlı iç içe geçmiş” araştırma tasarımı Yakınsayan Paralel Desen’e uygunluk bakımından bu çalışmada tercih edilmiştir.

Bu araştırmada, çalışma alanı konuda, öğretmenlerin kariyer ve Meslekî gelişimlerinde, yaşanan tecrübeler, sorunlar, beklentiler, algılar ile deneyim ve uzmanlık alanları ile ilgili görüşler, eğilimler çok bileşenli olarak araştırılmıştır. Öğretmenlik mesleğinde bir birey eğitimin yönetiminden, denetimine, eğitimde kademelere göre ihtisaslaşma yanından yatay olarak nitelendirilen ölçme değerlendirme materyal geliştirme, sosyal etkinlik ve projeler gibi birçok alanda çalışma imkânı yer almakta ve her bir ihtisas alanı bir uzmanlaşma ile birlikte bir kariyer yolu belirlemektedir. Aynı zamanda tüm eğitim öğretim sürecinde öğretmenin üstlendiği eğitim öğretim faaliyeti her zaman merkezde yer almış; yönetim, denetim gibi görevler aslında öğretmenlik mesleğinin temel işlevi olan eğitim öğretim faaliyetini destekleyen farklı pozisyonlar olarak kabul edilmesi gerekir. Bununla birlikte bu rollerin ve sorumlulukların Meslekî gelişim, kariyer ve meslekte yükselme çerçevesinde çok boyutlu olarak ele alınması öğretmen kariyer yollarının belirlenmesi açısından son derece önemli görülmektedir. Hem nicel, hem de nitel yöntemlerin birleştiren karma desen, her iki yöntemin avantajlarını kullanılmasına olanak sağlar (Bedir Erişti, 2013).

Evren-Örneklem, Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Bu araştırmada nicel süreçleri için örneklem ve nitel araştırma süreci için çalışma grubu belirlenmiştir. Her iki araştırma süreçleri için olasılıklı örneklem tercih edilmiştir. Nitel ve nicel araştırmalarda temel örneklem belirleme yöntemlerinden olan olasılıklı örneklemede evrende tüm birey veya unsurların eşit bir şekilde seçilme olasılığı ve evreni temsil etme gücü yüksektir (Şimşek, 2012). Araştırmanın nicel kısmında basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Seçkisiz örneklemin özelliği evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Algün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Karma yöntem olarak uygulanan bu araştırmada hem nitel hem de nicel olarak uygulamam aşamasında evren Ankara ili ile sınırlıdır. Araştırma sürecinde nicel ve nitel olmak üzere her bir araştırma süreci için öncelikle Millî Eğitim Bakanlığının merkez ve taşra teşkilatı bir arada olduğundan Ankara ilinden katılım sağlanmıştır. Araştırma kapsamına alınan Ankara ilindeki farklı sorumluluk, görev ve pozisyonlarda çalışan, öğretmen, yönetici ve uzman olarak görev alan eğitimciler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Buna göre araştırmanın evreni Ankara ilinde görev alan öğretmenler ile Bakanlık merkez teşkilatında görevli öğretmenler, millî eğitim uzmanları, maarif müfettişleri, şube müdürleri, daire başkanları gibi öğretmenlik yapmış idareci ve uzmanlardan oluşmaktadır.

Araştırmanın **nicel kısmındaki** öğretmenlerin algı ve beklentilerinin test edilmesi amaçlandığından nicel araştırma evreni olarak Ankara ilinde halen okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bir araştırmada nicel çalışma için örneklem büyüklüğü evreni temsil etme geçerliğini sağlamaktadır. Araştırma yapıldığı dönemde Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü internet sayfasından alınana verilere göre Ankara ilinde tüm öğretim kademelerin sadece resmi okullarda toplam 56.625 öğretmen görev yapmakta olduğu tespit edilmiştir (Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2022). 50.000 ile 75.000 arası sayıdaki evren büyüklüğü için hesap edilen örneklem büyüklüğü 331-335 arasında (Yurdakul, 2013; Tanrıöğren, 2009) olduğundan dolayı evreni temsil edecek şekilde bir örneklem belirleme çalışması yapılmıştır. İlçeler bazında öğretmen sayıları dikkate alındığında, araştırmanın uygulandığı tarihlerde, Ankara ilinde çalışan öğretmenlerin %81,48 Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde görev yaptıkları tespit edilmiş; bu ilçelerdeki öğretmen ve öğrenci sayısı en fazla olan okullara odaklanılarak nicel araştırma anketi gönüllülük esasına göre Ankara Valiliği Araştırma İzni yazısı ve etik kurul izni çerçevesinde uygulanmıştır. Kâğıt kalem

anketinin alternatifi olarak çevrim için ankete katılmak isteyen öğretmenlere sadece bir anket doldurmak şartıyla çevrim içi anket bağlantısı da paylaşılmıştır. Mükerrerliği önlemek adına sadece çevrim içi anket bağlantısını isteyen öğretmenlere dijital anket imkânı ifade edilmiştir. Ankara ilinde Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle olmak üzere 7 ilçelerinde ilkokul ve ortaokul ve liselerde kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında ankete cevap veren tüm anket soruları analiz edilmiş, birden fazla bölümü boş bırakan, eksik veya tüm bölümleri aynı şekilde cevap vereni, genel bilgiler bölümünü doldurmayan katılımcıların anketleri iptal edildiğinde, toplam 469 katılımcının yanıtladığı, verilen yanıtların araştırmanın örneklemini oluşturduğu ve evreni temsil ettiği görülmüştür.

Araştırmanın **nitel aşamasında** ise örneklem olarak ölçüt örnekleme yöntemiyle katılımcılar belirlenerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen özelliklere göre seçilen kişiler, olaylar, nesneler veya durumlar incelenir (Büyüköztürk, Çakmak, Algün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Ölçüt örnekleme sayesinde araştırmacı örneklem listesi oluşturabilir ve sorularını örnekleme göre yapılandırabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma örneklemelerinde nicel aşamada basit seçkisiz ve nitel aşamada ölçüt örneklem seçilmesindeki amaç: evrenin büyüklüğü ve yaygın oluşuna rağmen, hem okul gelişim temelli hem de genel milli eğitim birim ve kurumlarında uygulanabilecek genel ve kapsamlı bir model geliştirmeye yönelik bilgi ve bulguların tespit edilmesine olanak sağlamasıdır. Bu sayede tipik, yaygın, genel ve özel sorunların belirlenerek, sonrasında şekillenecek çözüm yollarının ortaya konulacak şekilde kritik durum, kişi, birim, olgu ve ortamlar üzerinden araştırılmasına olanak sağlanmış olacaktır.

Verilerin Toplanması

Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel aşaması için belirlenen lise seviyesindeki okullarda görevli branş öğretmenler, rehber öğretmenler, çeşitli branşlarda çalışan öğretmenler, okul müdürleri ve müdür yardımcıları ve diğer eğitim personellerinden belirlenen örneklem üzerinde, bu kişilerin edindikleri “*bir öğretmen*” olarak Meslekî yaşamlarında edindikleri tecrübe, roller, yetkinlikler, uzmanlıklar, sorumluluklar, üstlendikleri görevler ve bilgiler

ışığında kariyer ve öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve görüşlerinin araştırılmasıdır. Bu aşamada “**Öğretmenlerin Kariyer ve Meslekî Gelişim Alanlarının Belirlenmesi Anket Formu**” geliştirilerek uygulanmıştır.

Bu anketin amacı: öğretmenlerin profesyonel hayatları boyunca edindikleri tecrübeler, üstlendikleri görevler, roller ve sorumluluklar ile birlikte, okulda ihtiyaç duyulan uzmanlıklar, karşılaştıkları sorunlar, Meslekî gelişim ve destek alanları, bağlamında, öğretmenlik mesleğinin kariyer mesleği olmasına yönelik algıları, görüşleri beklentilerinin tespit edilmesidir.

Araştırmanın nicel aşamasında geliştirilen anket içerisinde katılımcıların görüşleri 3 (üç) bölüm altında tanımlanan 5 alan çerçevesinde toplanmıştır. Anket içerisine öğretmenlerin okul ve eğitim sisteminde yürüttükleri görevler, sorumluluklar, elde ettikleri pozisyon ve yetkiler ile üstlendikleri rollere yönelik Meslekî gelişim ve kariyer ilerlemesi açısından görüşlerin araştırıldığı 1. bölüm altında 2 (iki) alan şeklinde veriler toplanmıştır. 2. bölüm olarak okulda ihtiyaç duyulan insan kaynağı veya uzmanlıklara dair seçeneklere ilişkin görüşler 3. alan altında sorgulanmıştır. 3. bölümde ise kariyer ve Meslekî gelişim için faaliyetler 4. alan altında; kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyonda dâhil genel algılar ve görüşler ise 5. alan altında araştırılmıştır. Bu nedenle, anket öncelikle **3 (Üç) bölüm altında 5 alan** şeklide hazırlanmıştır.

Buna göre anket içerisinde (Bir Öğretmen Olarak Eğitimde Roller, Sorumluluklar ve Uzmanlıklar Görüşme Formunda) beş ayrı alan ve veri seti olarak araştırılan öğretmen görüşleri aşağıda ifade edilmiştir.

Bu aşamada sorulan sorularda öğretmenlik mesleğinin gelişimi, uzmanlaşma, öğretmenlik mesleği kariyer ilişkisi, okul içinde üstlenilen gerçekleştirilen görev ve sorumluluklar, ihtiyaç duyulan uzmanlıklar ve işler olarak gibi alanlarda öğretmenlerin görüşleri araştırılmıştır. Bölüm ve alanda ait açıklamalar ile araştırma kapsamında toplanan verilerin alanlarına yönelik kodlar aşağıda sunulmuştur.

Birinci Bölüm: Görevler, Pozisyonlar, Sorumluluklar ve Roller Üzerine Görüşler

1. Alan: Görevler ve Pozisyonların Meslekî Gelişime Katkı Derecesi

Bu alanda, öğretmenlerin, okulda resmî olarak yürütülen görevlerinin öğretmenlik mesleğinin gelişimine ve kariyer ilerlemesine yönelik katkı derecesine yönelik görüşlerine dair bulgular yer almaktadır.

2. Alan: Sorumluluk ve Rollerin Meslekî Gelişime Katkı Derecesi

Bu alanda öğretmenlerin zorunlu olmayan ancak üstlendikleri sorumluluklar veya rollerin öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı derecesini yönelik görüşlere dair bulgular yer almaktadır.

İkinci Bölüm: Meslekî Gelişim ve Kariyer için İhtiyaçlar ve Beklentiler

3. Alan: İhtiyaç Duyulan İnsan Kaynakları;

Bu alanda okulda, eğitim öğretimi desteleyen insan kaynakların gereklilik ve ihtiyaç derecesine yönelik görüşlere dair bulgular yer almaktadır.

Üçüncü Bölüm: Kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin görüşler

4. Alan: Meslekî Gelişim, Uzmanlaşma ve Kariyere Yönelik Çalışmalar

Bu alanda, öğretmenlik mesleğinin gelişimi, uzmanlaşması ve kariyer ilerlemesi açısından ihtiyaç ve gerekli görülen yenilik ve çalışmalara ilişkin görüşlere dair bulgular yer almaktadır.

5. Alan: Kariyer, Meslekî Gelişim ve Motivasyona İlişkin Yargılar

Bu alanda, öğretmenlerin kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin görüşlere dair bulgular yer almaktadır.

Bu çalışma için basit seçkisiz örneklem olarak katılan öğretmenlerin eğitim sistemi içesinden öncelikle öğretmenlik mesleğini yürüten kişiler olmak üzere, zümre başkanı, yönetici veya varsa başka statü veya konumda görevlendirilen öğretmenlerde dâhil edilerek uygulanmıştır. Anket sonucunda, okulda çalışan öğretmenleri için ihtiyaç duyulan veya var olan destek alanları ve uzmanlıklar araştırılarak, bu alanların mali, idari, bürokratik, hukuki, pedagojik ve eğitim kariyeri bağlamında analiz edilmesi hedeflenmiştir.

Nicel veri toplama aşamasında Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle olmak üzere Ankara ilinde görevli öğretmenler evreni içlerinden evreni %81.48 oranla temsil eden ilçeler ve bu ilçelere öğretmen sayısı en fazla olan okullara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nicel kısmına yönelik örneklem evreni temsil edecek şekilde geniş tutulması amacıyla basit seçkisiz örneklem yöntemiyle okullarda uygulanan anket gönüllük esasına dayalı olarak, kâğıt kalem veya internet tabanlı (WEB tabanlı Google Form üzerinden online) şekilde uygulanmıştır. Kâğıt kalem anket uygulanmak üzere iletişime geçilen okullar dışında adı geçen bazı okul müdürlerine ise çevrim içi anket imkânı ile gönüllük üzerine ankete katılım talep edilmiştir. Belirlenen ilçelerinden ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinden iletişime geçilen okullar arasında toplam 27 okuldaki öğretmenlerden katılım alınabilmektedir. Ankete katılanlar arasında

anketin bölümlerini tamamını cevaplanmayan, eksik veya hatalı bilgi veren, genel katılımcı profili bölümünü doldurmayan, birden fazla bölümü yanıtlamayan veya tüm bölümleri aynı seçenekle dolduran, maddeleri hatalı dolduran toplam 18 katılımcının anketi değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınmayanlar arasında 2 katılımcı çevrim içi; 16 katılımcı ise kâğıt kalem şeklinde katılan öğretmenlerdir. Çevrim içi ankete toplam 77 katılımcı geçerli bir şekilde cevap vermiş, kâğıt kalem olarak anketine ise 392 katılımcı yanıtı kabul edilmiş; bu sayede toplam 469 katılımcının anketi değerlendirmeye alınmıştır. Ankete Ankara ilinde belirlenen 7 ilçeden toplamda 7 ilkokul, 9 ortaokul ve 8 lise düzeyinde katılım gerçekleşmiştir. Ankete katılanların %42,6'sı ortaokul, %30,5'i ilkokul, % 20,7'si ise lise düzeyindedir. Ankete katılanların %92,3'ü (N=433) öğretmendir. Ayrıca ankete katılımların büyük bir %78,6'sı 36-55 yaş arası tecrübeli öğretmenler veya eğitimcilerdir. Ankete katılanların %79'u lisans %17,6'sı ise yüksek lisans mezunu, %1.1'i ise doktora derecesinde akademik kariyer sahibidir.

Nitel Verilerin Toplanması

Karma yöntemine sahip bu çalışmada nitel araştırma modeli kapsamında fenomenoloji (olgubilim-görüngubilim) desen kullanılmıştır. Fenomenoloji desenin amacı bir durumdaki bireylerin algılarından fenomeni tanımlamak ve bireylerin bakış açısıyla bilgiyi anlamaktır (Yurdakul, 2013). Bu tür çalışmalarda araştırmacı, bireyin deneyimine ve bu deneyimlerini nasıl anlamlandırıldığına odaklanır (Merriam, 2013).

Öğretmenlik mesleğinin gelişim alanları, öğretmen eğitimi ve çalıştıkları uzmanlık alanları bağlamında yürüttükleri görevler ve sorumluluklar, (örneğin eğitim yönetimi, materyal hazırlama uzmanlığı, rehberlik koordinatörlüğü, zümre başkanlığı, yönetim görevleri veya proje deneyimleri gibi) alanlarda Meslekî yetkinlikleri ve yeterlilikleri bilgi ve becerileri ile iş doyumları, ihtiyaç alanları, kişisel kazanımlar, kurumsal kapasiteye yönelik katkıya ilişkin görüşleri gibi hususlar araştırılarak elde edilen veriler nitel çözümleme yöntemleri ile analiz edilmiştir.

Nitel araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan “*Eğitimde Roller, Sorumluluklar ve Uzmanlıklar Çerçevesinde Öğretmenlik Meslekî Kariyerleri Görüşme Formu*” 28 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu hazırlanmadan önce literatür taramasında elde edilen bilgilerden, araştırma sonuçlarından ve öğretmen görüşlerinden yararlanılarak hazırlanan taslak soru bölümleri belirlenmiş; belirlenen

bölgümlere uygun sorular uzman görüşüne sunularak, görüşme formu revize edilmiştir. Ayrıca iki (2) ayrı okul müdürü ile görüşme formu ile deneme görüşmesi yapılmış ancak bu görüşmeler, deneme amaçlı uygulandığı için değerlendirme analizi sürecine dahil edilmemiştir. Sonuç olarak görüşme formunda: Genel Bilgiler (1), Katılımcı profili (2), Öğretmenlik Mesleği Gelişimine yönelik destek (3), Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Yetki Sorunu (4), Uzmanlaşma ve Yönetim Görevleri (5) ve Öğretmenlik Kariyeri (6) olmak üzere altı alt bölüm belirlenmiştir.

Araştırma amacına uygun olarak ölçüt örneklem bağlamında oluşturulan çalışma grubu ile görüşme formuna çerçevesinde mülakat yapılarak, veri kayıtları üzerinden içerik ve söylem analizi yöntemiyle veriler elde edilmiştir. Ölçüt örneklemde gözleme alınacak birim, olgu, nesne veya kişiler belli niteliklere sahip olması, belirlenmiş ölçütlere göre seçilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Algün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Nitel araştırma için gönüllü olarak çalışmaya katılan kişilere ait uzmanlaşma alanları da dahil profil bilgileri Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7

Nitel Araştırma Katılımcı Profili

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Görev	Branş	Meslekî Kıdem	Uzmanlaşma
22K	Kadın	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	12	Eğitim araştırmaları, Eğitim Projeler
24K	Kadın	Millî Eğitim Uzmanı	İngilizce Öğretmeni	15	Eğitim Stratejisi, İzleme-değerlendirme,
17E	Erkek	Millî Eğitim Uzmanı	Fen Bilgisi Öğretmeni	17	Eğitim araştırmaları, Öğretmen Eğitimi
14E	Erkek	Akademisyen	Meslek Dersi Öğretmeni	18	Eğitim Projeleri, Eğitim Yönetimi
6E	Erkek	Şube Müdürü	Sosyal Bilgiler	20	Dijital içerik Materyal Geliştirme
15E	Erkek	Şube Müdürü	Türkçe Öğretmeni	20	Eğitim Yönetimi Eğitim Stratejisi
19K	Erkek	Eğitim Uzmanı	Sınıf Öğretmeni	20	Yetişkin Eğitimi, Eğitim Projeleri
11E	Erkek	Şube Müdürü	Tarih Öğretmeni	22	Eğitim Yönetimi Eğitim Planlama
20K	Kadın	Akademisyen	Sınıf Öğretmeni	22	Eğitim Araştırmaları, Eğitim Projeler
9E	Erkek	Daire Başkanı	Matematik Öğretmeni	23	Eğitim Yönetimi Eğitim Planlama
18E	Erkek	Daire Başkanı	Sınıf Öğretmeni	23	Eğitim Politikası, Eğitim Projeleri
21K	Kadın	Eğitim Uzmanı	İngilizce Öğretmeni	23	Eğitim Projeleri, Yetişkin Eğitimi

(Devam ediyor)

Tablo 7 (Devam)

Nitel Araştırma Katılımcı Profili

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Görev	Branş	Meslekî Kıdem	Uzmanlaşma
10E	Erkek	Daire Başkanı	Meslek Dersi Öğretmeni	25	Eğitim Yönetimi Eğitim Planlama
5E	Erkek	Şube Müdürü	Elektronik Öğretmeni	27	Kalite Yönetim Eğitim yönetimi
13E	Erkek	Müfettiş	Sınıf Öğretmeni	27	Eğitim Denetimi Özel Eğitim
4E	Erkek	Daire Başkanı	Öğretmen	28	Program Geliştirme Eğitim Yönetimi
12E	Erkek	Müfettiş	Fizik Öğretmeni	28	Eğitim Denetimi, Eğitim Projeleri
23K	Kadın	Başöğretmen	Türkçe Öğretmeni	29	Eğitim Araştırmaları, Program geliştirme
16E	Erkek	Şube Müdürü	Sınıf Öğretmeni	36	Eğitim Yönetimi Eğitim Planlama

Bu bağlamında, daha önce en az 3 yıl öğretmenlik yapmış olmak şartıyla, eğitim sisteminde veya MEB teşkilatı içinde farklı görev ve kariyer statülerinde; örneğin yönetim, denetim veya uzmanlık alanlarında çalışmış, sınıfı da okulun dışındaki eğitim bürokrasisi ve uzmanlaşma alanlarına hâkim, öğretmenlerden çalışma grubu oluşturulmuştur. Odak grubuna uygunluğu belirlenen kişiler arasında, araştırmaya katılmakta gönüllü ve istekli 19 kişi ile yapılan görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Bu bağlamda nitel araştırma kapsamındaki katılımcıların deneyim ve Meslekî gelişim bağlamında, eğitim yönetimi, denetim ve teftiş, öğretim programı (müfredat), eğitim araştırması, akademisyen, öğretmen eğitimi, eğitim projeleri, eğitim materyali geliştirme gibi özel uzmanlaşma alanları da belirlenmiştir.

Nitel araştırma deseninde bireylerin deneyimleri ve olgularda ise özün araştırılması özün görülmesi amacıyla olgu ve olaylar ile ilgili derinlemesine anlamlandırma yapılması gereklidir (Şimşek, 2012). Bir araştırmada bir metin üzerinde felsefi konumlandırma önemli olmakla birlikte, nitel araştırmalarda epistemolojik olarak diğer araştırma türlerine göre felsefi arka plana vurgu yapılmaktadır (Merriam, 2015). Durkheim toplumdaki nesnelerin ve olguların bireyler üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmış, kolektif bilinçle bireylerin yönetildiğini savunmuştur (Sağlık, 2019). Toplumda oluşan kavramlar bireylerin kavradığı ve anladığı anlamdan öncelikli ve güçlüdür. Bu bakımdan bireyler, içinde yaşadığı toplumun anlayışına göre hayatlarını, işlerini ve kariyerlerini yapılandırır. Bu durumda örgütsel kariyer, bireysel kariyerden daha güçlü olduğu savunulmaktadır. Oysaki kariyer gelişimini ve planlamasını oluşturan asıl süreç bireysel

kariyer uygulamaları ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle araştırmada hem yönetim hem denetim gibi yatay ve dikey kariyer yollarında ilerlemiş, eğitimin belirli alanlarında uzmanlaşmış ve meslek yaşamlarında belirli bir süre öğretmenlik yapmış kişilerden çalışma grubu oluşturulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Karma yöntem olarak gerçekleştirilen araştırmanın hem nicel hem de nitel aşamasında araştırma yürütülmüştür. Nitel araştırma süreçlerinde güvenilirlik, inanırılık ve doğrulanabilirlik ile ilişkili olmasına karşın, nicel araştırmalarda iç tutarlılık, dış geçerlilik, nesnellik ve güvenilirlik gibi kavramlarla bağlantısı araştırılmaktadır (Merriam, 2013).

Araştırmanın nicel veri toplama aşamasında oluşturan çalışmada, “Öğretmenlerin Kariyer ve Meslekî Gelişim Alanlarının Belirlenmesi Anket Formu” geliştirilerek uygulanmıştır. Anket uygulamasından önce birkaç aşamada anket hazırlık aşaması yürütülmüştür. Öncelikle, anket hazırlık aşamasında anket sorularında nesnelliği sağlamak için 18 uzman görüşü alınarak revize edilen anket soruları, tekrar gruplandırılmıştır. Sorulara yönelik önerilen maddeler eklenmiş eleştirilen maddeler çıkarılarak her bir alan ve bölümde bütünsellik sağlanmıştır. Uzman görüşüne sunulanların hemen hepsi öğretmen olmakla birlikte; 5’i akademisyen, 6’sı MEB teşkilatında araştırma ve proje uygulama birimlerinde çalışan öğretmenlerdir. 7’si ise okullarda halen görev yapan öğretmenlerdir.

Anket sorularında her alan sonuna “diğer” seçeneği eklenerek, katılımcıların verilen seçenekler dışında varsa başka görüş ve önerileri alınması sağlanmıştır. Bu sayede araştırma konusu ve anket kapsamında tespit edilenlerin dışında diğer olası unsurlarda ele alınmak istenmiştir. Her bölümde açık uçlu bir soru alanı oluşturularak katılımcı katkı ve yorumları alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra anket sorularına ve bölümlerine son hali verildikten sonra, 48 katılımcıyla örnek anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonunda, ısındırma bölümü soruları, ana ihtiyaç algı soruları ve kariyer algı soruları ile kapanış soruları yeniden şekillendirilerek, anket düzeni 3 bölüm ve 5 alan olarak tamamlanmıştır. Bu sayede aktarılabilirlik ilkesi karşılanmıştır.

Araştırmanın nicel aşamasında, güvenilirliği test etmek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bir anket veya testi oluşturan madde puanlarının anket veya test

sonunda elde edilen toplam puanı arasında pozitif korelasyon vermesi anket ve test sonuçlarının tutarlılığını göstermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Algün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Özellikle anket ve ölçeklerin güvenilirliğinin tespit etmek için kullanılan Cronbach's Alpha yönteminde 0.70 ve üzeri hesaplamalar için veri toplama aracının güvenilirliği yeterli olduğu görülmüştür. Araştırmanın nicel verileri bilgisayarda Sosyal Bilimler Paket Program olan SPSS ile çözümlenmiştir. Nicel araştırmanın güvenilirliğine ilişkin anket için ait güvenilirlik katsayısı Sosyal Bilimler Paket Program olan SPSS kullanılarak çalışılmış olup tüm bölümlere yönelik Cronbach's Alpha değeri 0,934 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca her bir bölüm içinde ayrı ayrı Cronbach's Alpha değeri hesaplanmış olup; 1. Bölüm için 0,927; ikinci bölüm için 0,926; üçüncü bölüm 0,982; dördüncü bölüm için 0,907 ve beşinci bölüm için 0.771 olarak ölçülmüştür. Bu bakımdan anketin tümü ve alt bölümleri itibariyle iç tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın **nitel veri toplama** aşamasında yarı yapılandırılmış “Eğitimde Roller, Sorumluluklar ve Uzmanlıklar Çerçevesinde Öğretmenlik Meslekî Kariyerleri Görüşme Formu” geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Geliştirilen görüşme formun, öğretmenlik mesleğinin Meslekî gelişimi, kariyer yolları, dünyada öğretmenler için kariyer basamakları girişimleri, öğretmen yeterlilikleri ve yetkinlikleri ve öğretmen eğitimi konularında literatür çalışmalarında edinilen bilgiler ve ülkemizde bu alanda yapılan tezlerin incelenmesinden sonra soru havuzuna dayanılarak oluşturulmuştur. Soru havuzundan seçilen sorular, ön pilot çalışma ile öğretmenlere sorulmuştur. Ön plot aşamasında iki ayrı okul müdürü ile görüşme yapılmış, soru geliştirme ve pilot aşaması olduğundan bu görüşmeler analizlere dâhil edilmemiştir. Gerek katılımcıların gerekse anket gözlemcilerin ve iç tutarlılık açısından uzman görüşlerinin alınmasından sonra sorularının anlaşılabilirliği, konular arası geçişler, konu bütünlüğü ve araştırma konusuna ilişkin kapsam noktasında geri bildirimler dikkate alınarak revize edilen form, uzman görüşleri doğrultusunda nihai hale getirilmiştir.

Nitel araştırma aşamasında Milli Eğitim Bakanlığına öğretmen olarak atanmış, okullarda en az 3 yıl öğretmen olarak çalışmış ancak halen Bakanlık taşra veya merkez teşkilatında şube müdürü, müfettiş, daire başkanı, millî eğitim uzmanı veya akademik olarak doktora derecesini tamamlamış veya akademisyen olarak kariyerine devam eden 19 katılımcıdan oluşan çalışma grubu ile odak görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan görüşme formu için uzman görüşü olarak on beş uzman, öğretmen ve akademisyenden görüşü alınarak, form revize edilmiş ve iki okul müdürü ile ön görüşme yapılmış ve sonrasında soruların tasnif ve yeniden düzenlenmesi yapılmıştır.

Araştırma öncesi katılımcılara gönüllü katılım formu sunulmuş, etik kurul ve yasal izinlerin gösterilmiş, görüşmede ele alınan konuların ve katılımcının kimliğinin gizli kalacağı yönünde taahhütler ile birlikte uygulamaya yönelik gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların sırasına göre yöneltilmesine özen gösterilmiş ancak ilişkili veya değinilen konu ya da tema itibarıyla formda yer alan soru üzerinden konula detaylandırılmıştır. Görüşme sonunda katılımcılara talep ettikleri zaman, kaydı kendilerine teslim edilebileceği, itiraz veya değiştirmek istedikleri bir yanıt veya yorumları olup olmadığı sorulmuştur. Gönüllük esasına göre katılım sağlayan katılımcıların tüm bilgi ve kayıtlarının gizli kalacağı ve verilen analiz sonunda silineceği taahhüdü verilmiştir. Ses kaydına alınan görüşmeler 50 ve 120 dakika arasında bir süreye ihtiyaç duyulmuştur. Ses kaydındaki veriler ve görüşmeler metne dönüştürmüş, ses kayıtları ile metin gözden geçirildikten sonra ses kayıtları silinmiştir. Yazılı bir metin olarak tasnif edilen ve sorulara göre gruplandırılan görüşmeler, üzerinde içerik analizi kodlamalar yapılmıştır. İçerik analizinde tümevarım yaklaşımına göre benzer bilgiler veya kodlar, öne çıkan tema veya kavramlarla ilişkilendirilerek düzenli bir şekilde yürütülmesi esastır (Akbulut, 2012). Elde edilen veriler ve her bir görüşme için ayrı ayrı kodlar, kategoriler ve temalar oluşturularak ortaya konulmuştur. Kategori ve temalar oluşturmadan önce benzer ve ilişkili kodlar üzerinden bir gruplama yapılarak içerikler tablolaştırılmıştır. Kodlar üzerinde tekrara çalışarak, içerik ile soru ilişkisi ve anlatılmak istenen ana konu ilişkisi kurularak alt kategoriler oluşturulmuştur. Kategori ilişkisi kurularak ilk ana taslak temalara erişilmiştir. İlk aşamada öğretmen Meslekî gelişimi, öğretmen rolü, uzmanlaşma, motivasyon, hizmet içi eğitim, Meslekî destek ve öğretmende kariyer şeklinde kurulan temalar daha sonraki analiz sonrasında üç ana tema üzerinde nihayetlendirilmiştir. Nitel analizin ilk basamağını oluşturan betimleme kişi, nesne ve olaylara ilişkin temel özelliklerin yazılı olarak ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan fenomenolojik araştırmada analizlerde hem bilinenler, hem de gerçeklik dışarıda bırakılarak, bilginin nasıl ve hangi süreçlerde oluştuğu anlaşılması gerekir (Turgut, 2012).

Verilerin Çözümlemesi

Hazırlanan nitel ve nicel ölçme araçları ayrı ayrı değerlendirilerek araştırma tasarımı içerisinde yer alan hedef rapor ve çıktılarına göre analizler yapılmıştır.

Nitel Verilerin Çözümlemesi.

Nitel aşamada yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması, elde edilen veriler üzerinde hem içerik hem de betimsel analizler uygulanarak verilerin çözümlenmiştir. İçerik analizleri ile kodlanan ve kategorilere ayrılarak çözümlenen tüm nicel ve nitel verilerle ilişkilendirilmesi yoluyla bulgular betimlenmiştir. Görüşme esnasında betimsel analizle bulgular değerlendirilir, içerik analiz yoluyla veriler üzerinde tanımlama yapılmaya çalışılarak benzerlikler ve ilişki kurulan veriler kavramlar ve temalar altında bir araya getirilir (Karataş, 2015).

Araştırmada, karma yöntem olarak yakınsayan paralel desene uygun olarak araştırma amacı ve problemleri dikkate alınarak geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma evreni içerisinde birbirinden çok farklı ve çeşitli sosyal çevreler, eğitim ortamları ve kurumları bulunmaktadır. Araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul müdürleri ve müdür yardımcıları ile Millî Eğitim Merkez ve Taşra Teşkilatı'nda çalışan daire başkanı, müfettiş, şube müdürü, uzman, görevli öğretmen ve diğer eğitim personellerinden seçilen örneklem üzerinde, bu kişilerin edindikleri deneyimler, kariyer ilerlemeleri ve Meslekî gelişimleri “*bir öğretmen*” olarak Meslekî yaşamlarında üstelendikleri, roller, yetkinlikler, uzmanlıklar, sorumluluklar, yürüttükleri görevler ve bilgilerin araştırılması yoluyla sorunların analiz edilmesi hedeflenmiştir.

Eğitimde Roller, Sorumluluklar ve Uzmanlıklar Çerçevesinde Öğretmenlik Meslekî Kariyerleri Görüşme Formu ile toplanan verilerde öğretmenlerin profesyonel hayatları boyunca edindikleri tecrübeler, ulaştıkları uzmanlıklar, karşılaştıkları sorunlar, ihtiyaçlar, beklentiler ve destek alanları, karşılaştıkları güçlükler, katkı sağladıkları veya varsa doğrudan katkı sağladıkları çözümler ile öğretmenlik mesleğinde kariyer Meslekî gelişim ve motivasyon kaynakları üzerinde odaklanılmıştır. Yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan görüşme formu soruları ses kaydına alınarak, tüm kayıtlar metin haline getirilmiştir. Kayıtlı metinler, içerik analizleri yöntemiyle kodlama aşamasında, katılımcıların tüm veya kısmi ifadeleri, görüşleri ve anlatımları kodlanmıştır. Daha sonra kodlar ve katılımcı görüşleri birinci aşama tablolaştırılarak benzer kodlar ve kavramlar kategorileştirilmiştir. Kategori ve kodlar son olarak tekrar tablolaştırılarak temalar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda aşağıdaki şekilde 3 (üç) ana tema oluşmuştur. Bunlar:

- Öğretmen Meslekî (Profesyonel) Gelişim Bileşenleri

Profesyonel gelişim bileşenleri teması altında ortaya çıkan kategoriler;

- > Hizmet öncesi eğitim
- > Hizmet içi eğitim
- > Danışmanlık ve Mentorluk
- > Meslekî gelişim desteği
- > Motivasyon
- > İzleme ve Değerlendirme
- > Sürekli Meslekî Gelişim

- Öğretmen Profili

Öğretmen Profili teması altında ortaya çıkan kategoriler;

- > Öğretmen Rolü
- > Meslekî Nitelik (Yeterlilik)
- > Öğretmenlik mesleği algısı
- > Yetki ve katılım

- Eğitimde Kariyer

Eğitimde kariyer teması altında ortaya çıkan kategoriler;

- > Öğretmen Kariyer Basamakları
- > Kariyer algısı
- > Kariyer model önerisi
- > Uzmanlaşma ve ihtisaslaşma

Nicel Verilerin Çözümlemesi

Bu aşamada “*Öğretmenlerin Kariyer ve Meslekî Gelişim Alanlarının Belirlenmesi Anket Formu*” geliştirilerek uygulanmıştır. Ankette, eğitim öğretim süreçleri içerisinde öğretmenlerin üstlendikleri görevleri, elde ettikleri pozisyonlar, rolleri ve sorumlulukları Meslekî gelişim ve kariyer bağlamında öğretmen görüşleri araştırılması amaçlanmıştır. Nicel veri toplama aracında üç bölüme ait 5 ayrı alan için geliştirilen soru yargısına göre belirlenen seçenek ve ifadelerle yönelik katılımcıların görüşleri toplanmıştır.

Nicel araştırma aşamasında Ankara ilinde Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerdeki çoğunlukla öğretmenlerden toplam 469 katılımcıya anket uygulanmıştır.

Ankete katılımcıların cinsiyet, yaş, Meslekî kıdem, çalıştıkları öğretim kademesi, öğrenim durumu gibi profil bilgilerini içeren tablo ve bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8

Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Bilgileri ve Dağılımları

Cinsiyet Bilgileri	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kadın	256	%54,6
Erkek	213	%45,4
Toplam	469	%100

Nicel araştırma aşamasında ankete katılan katılımcıların cinsiyetlerine yönelik dağılım Tablo 8’de verilmiştir. Buna göre nicel araştırmaya katılanların %54,6’sı (N=256) kadın, %45,4’ü ise (N=213) erkek öğretmenlerden oluşmuştur.

Tablo 9

Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Grupları Bilgileri

Katılımcı Yaşı	Frekans (N)	Yüzde (%)
20 - 25 arası	3	%0,6
26 - 35 arası	67	%14,3
36 - 45 arası	191	%40,7
46 - 55 arası	177	%37,7
56 - 65 arası	31	%6,6

Ankete katılan öğretmenleri yaşların ilişkin verilerin bulunduğu Tablo 9 incelendiğinde ise, katılımcılar arasında en az yaş grubunda olan öğretmenlerin 20-25 yaş arası olduğu (%0,6; N=3), en büyük çoğunluğunun oluşturan yaş grubunun ise 36-45 yaş arasında (%40,7; N=191) olduğu görülmektedir. Diğer yaş grupları ele alındığında 26-35 yaş grubu katılımcıların oranı %14,3 (N=67) olurken 46-55 yaş grubunda olanların oranı %37,7 (N=177) ve 56-65 yaş grubunda olanların oranı ise %6,6 (N=31) olarak belirlemiştir. Buna göre ankete katılma öğretmenlerin %78,4’ü (N=368) 36-55 yaş arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 10

Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekî Kıdem Bilgileri

Meslekî Kıdem	Frekans (N)	Yüzde (%)
0 - 5 yıl	20	%4,3
6-10 yıl	50	%10,7
11-15 yıl	73	%15,6
16-20 yıl	84	%17,9
21-25 yıl	118	%25,2
26-30 yıl	83	%17,7
31 yıl ve	39	%8,3

Katılımcıların Meslekî kıdemlerine ilişkin 15 yıldan fazla meslekî kıdeme sahip olan katılımcı oranının %69,1 (N=324) olduğu hesaplanmıştır. Buna göre 16-20 yıl arası meslekî kıdeme sahip olanlar %17,7 (N=84), 21-25 yıl arası meslekî kıdeme sahip olanlar %25,2 (N=118), 26-30 arası Meslekî kıdeme sahip olanlar %17,7 (N=83), 31 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip olanların oranı ise %8,3 (N=39) olarak şekillenmiştir. Öte yandan meslekî kıdem olarak 0-5 yıl arası olanların oranı %4,3 (N=20), 6-10 yıl arası olanların oranı %10,7 (N=50), 11-15 yıl arası olanların oranı ise %15,6 (N=73) olarak şekillenmiş olup katılımcılardan 15 yıl ve altı kıdeme sahip olanların oranı %30,6 (N=143) olduğu görülmüştür. Buna göre nicel anket katılımcılarının çoğunluğunu 16 ve üzeri Meslekî kıdeme sahip tecrübeli öğretmenler olduğu görülmektedir.

Tablo 11

Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Kademesi Bilgileri

Öğretim Kademesi	Frekans (N)	Yüzde (%)
Okul öncesi	15	%3,2
İlkokul	143	%30,5
Ortaokul	200	%42,6
Lise	97	%20,7
Diğer (Halk Eğitim, İl/ilçe geçici görev, BİLSEM vb)	14	%3,0

Nicel araştırma aşamasında zorunlu eğitim olarak ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde ziyaret edilen okulların kademeleri ve türleri bakımında dağılımlarının eşitlik oluşturulmasına ve dikkat edilmiştir. Bununla birlikte ankete katılan öğretmenlerin %42,6'sı (N=200) ortaokul, %30,5'i (N=143) ilkokul, %20,7'si (N=97) lise kademesinden gerçekleşmiştir. Anasınıfı veya birleştirilmiş okul öncesi kurum bulunan

okullardan da anasınıfı öğretmeni katılım oranı %3,2 (N=15), diğer eğitim kurumlarından katılım oranı ise %3,0 (N=14) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 12

Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekî Statü Bilgileri

Görevi veya Meslekî Statüsü	Frekans (N)	Yüzde (%)
Öğretmen	433	%92,3
Okul Müdür Yardımcısı	10	%2,1
Okul Müdürü	15	%3,2
Müfettiş	1	%0,2
Şube Müdürü	3	%0,6
Uzman/Uzman yard.	4	%0,9
Diğer	2	%0,4

Nicel araştırmanın hedef kitlesi okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Anket katılımcılarının %92,3'ü (N=433) öğretmen, %2,1'i (N=10) okul müdürü yardımcısı, %3,2'si ise okul müdürü statüsünde okullarda çalışan eğitim personellerinden oluşmaktadır. Öğretmen orijinli olarak geçici veya kadrolu olarak diğer idari, denetim veya uzmanlık kadrolarında çalışanların toplam katılım oranı ise %2,1 (N=10) olarak şekillenmiştir.

Tablo 13

Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Bilgileri

Öğrenim Durumu	Frekans (N)	Yüzde (%)
Lise (Norma Lise, Eğt. Enstitüsü, Öğretmen Lisesi vb.)	5	%1,1
Ön Lisans	6	%1,3
Lisans	369	%79,0
Yüksek Lisans	82	%17,6
Doktora	5	%1,1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu, bir diğer ifadeyle mezuniyet bilgileri Tablo 12'de sunulmuştur. Buna göre katılımcı öğretmenlerin %1,1'ü (N=5) lise veya eğitim enstitüsü gibi lise dengi, %1,3'ü (N=6) ön lisans, %79'u (N=369) lisans mezunu, %17,6'sı (N=82) yüksek lisans ve %1,1'i (N=5) doktora mezunudur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Nicel Araştırma Bulguları

Araştırmanın nicel aşamasında Ankara ilinde halen çalışan öğretmenlere yönelik hazırlanan anket uygulamasıyla elde edilen verilere dayanmaktadır. Anket sürüleri özellikle öğretmenlerin bir okulda öğretmen kariyeri, kariyer basamakları uygulaması, Meslekî gelişim alanları, okulda ihtiyaç duyulan insan kaynakları, öğretmenlerin okulda üstlendikleri sorumluluklar, roller, görevler ve pozisyonların, onların Meslekî gelişim ve kariyer ilerlemelerine yönelik etki, katkı veya ilişkisi likert tipi sorularla elde edilmeye çalışılmıştır. Anket içerisinde 3 bölüm ve 5 alan üzerinden sorgulanan algı, görüş, ifade ve yargılara ait veriler her bir alana ait bulgular ile birlikte aşağıda tablolarda özetlenmiştir. Bu çerçevede toplanan öğretmen görüşlerine ilişkin verilerin dağılımları Üç bölüm ve beş ayrı alan tabloları halinde sunulmuştur. Bu anket, öğretmen kariyer basamakları uygulamasına başlanan, ancak bir kariyer basamakları sınavı yapılmadan önceki dönem olan 2022 yılı Mayıs ve Haziran aylarda uygulanmıştır. Buna göre, ankete verilen yanıtların bu dönemlerdeki katılımcı öğretmen bilgi ve algı durumlarını yansıttığı varsayılmaktadır.

Birinci Alana Yönelik Bulgular

Görev ve Pozisyonların Meslekî Gelişime Katkı Derecesi. Bu alanda okulda resmî olarak yürütülen görevlerinin öğretmenlik mesleğinin gelişimine ve kariyer ilerlemesine yönelik katkı derecesi araştırılmıştır. Anketin birinci bölümünde iki alanda anket uygulanmış olup, öğretmenlerin görev ve pozisyonları ile üstkendikleri rol ve sorumlulukların Meslekî gelişimlerine katkı dereceleri sorgulanmıştır. Buna göre birinci alan olarak; öğretmenlerin okul içinde yürüttükleri resmi görevlerin Meslekî gelişime olan katkı bağlamında öğretmen görüşlerine ilişkin veriler hedeflenmiştir. Buna göre bu

alanın başlığı, *Öğretmenlerin, okulda resmî olarak yürütülen görevlerinin öğretmenlik mesleğinin gelişimine ve kariyer ilerlemesine yönelik katkı derecesi* olarak yazılmıştır.

Bu alanda, okullarda eğitim öğretim sürecini geliştiren, yöneten veya düzenleyen ve öğretmenler tarafından yürütülen görev ve sorumlulukların öğretmenlik mesleğinin gelişimine ve öğretmenlerin kariyer ilerlemesine katkı derecesine yönelik görüşler sorgulanmıştır. Öncelikle idari ve eğitimin yönetsel görevleri ile birlikte öğretmenler tarafından üstlenilmesi gerek zümre başkanlığı, okul müdürlüğü veya nöbet gibi görev ve sorumlulukların Meslekî gelişim açısından nasıl algılandığının tespit edilmesi hedeflenmektedir.

Buna göre öğretmenlerin “Görev ve Pozisyonları Meslekî Gelişime Katkı Derecesi” sorgulandığı birinci bölüme ait veriler Tablo 14’de yer almaktadır:

Tablo 14

Görev ve Pozisyonların Meslekî Gelişime Katkı Derecesi

Madde	Görevler ve Pozisyonların Meslekî Gelişime Katkı Derecesi	1- Hiç (Yok)		2- Kısmen Çok Az		3- Orta düzeyde		4- Yüksek		5- En yüksek		N	$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
1.1.	Zümre Başkanlığı	68	14,5	114	24,3	143	30,5	112	23,9	32	6,8	469	2,84	1,15
1.2.	Sosyal Kulüp Öğretmenliği	97	20,7	113	24,1	152	32,4	88	18,8	19	4,1	469	2,61	1,13
1.3.	Okul Gelişim Ekibi Koordinatörlüğü	66	14,1	117	24,9	134	28,6	119	25,4	32	6,8	468	2,86	1,15
1.4.	Ders Dışı Egzersiz Öğretmenliği (satranç, müzik, vb.)	68	14,5	83	17,7	138	29,4	119	25,4	60	12,8	468	3,04	1,24
1.5.	Rehberlik Servisi Koordinatörlüğü	83	17,7	81	17,3	127	27,1	124	26,4	52	11,1	467	2,96	1,26
1.6.	Disiplin Kurulu Başkanlığı veya Üyeliği	91	19,4	105	22,4	134	28,6	103	22,0	35	7,5	468	2,76	1,21
1.7.	Şube Rehber öğretmenliği/Sınıf öğretmenliği	42	9	60	12,8	108	23,0	142	30,3	116	24,7	468	3,49	1,24
1.8.	Formatör öğretmenliği (belirli bir alanda öğretmen eğiticisi)	92	19,6	58	12,4	127	27,1	132	28,1	54	11,5	464	3,01	1,31
1.9.	Sosyal, Kültürel veya Bilimsel Faaliyetler Sorumlusu veya Koordinatörlüğü	61	13	70	14,9	125	26,7	141	30,1	66	14,1	463	3,17	1,24
1.10.	Öğrencilerin İşletmelerde Beceri Eğitimi Koordinatörlüğü	105	22,4	71	15,1	123	26,2	122	26,0	37	7,9	458	2,81	1,28

(Devam ediyor)

Tablo 14 (Devam)

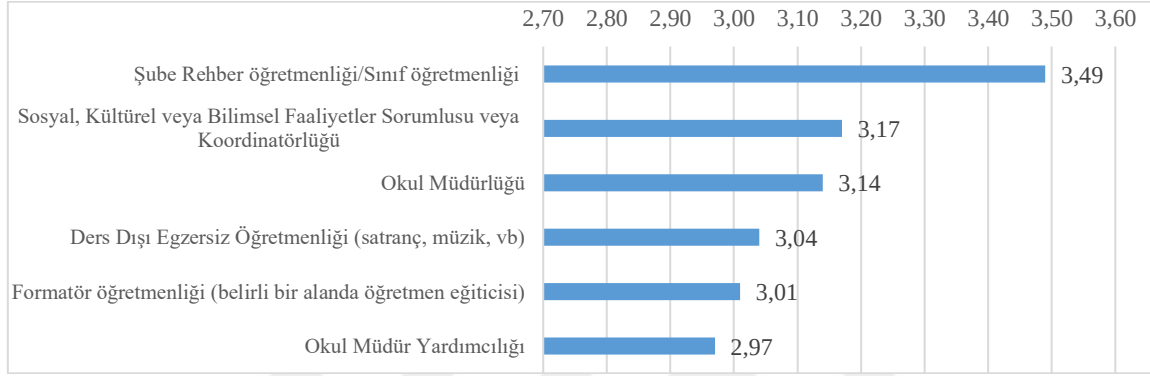
Görev ve Pozisyonların Meslekî Gelişime Katkı Derecesi

Madde	Görevler ve Pozisyonların Meslekî Gelişime Katkı Derecesi	1- Hiç (Yok)		2- Kısmen / Çok Az		3- Orta düzeyde		4- Yüksek		5- En yüksek		N	$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
1.11.	Nöbet Görevi	125	26,7	77	16,4	94	20,0	86	18,3	86	18,3	468	2,85	1,46
1.12.	Okul Müdür Yardımcılığı	108	23	56	11,9	107	22,8	132	28,1	64	13,6	467	2,97	1,37
1.13.	Okul Müdür Başyardımcılığı	125	26,7	52	11,1	95	20,3	135	28,8	59	12,6	466	2,89	1,41
1.14.	Okul Müdürlüğü	106	22,6	52	11,1	83	17,7	115	24,5	107	22,8	463	3,14	1,48
1.15.	İl ve İlçe müdürlüklerinde yönetim görevleri	134	28,6	63	13,4	100	21,3	112	23,9	57	12,2	466	2,77	1,40
1.16.	İl ve İlçe müdürlüklerinde Ar-Ge birimlerindeki görevler	121	25,8	53	11,3	108	23,0	114	24,3	69	14,7	469	2,91	1,41
1.17.	İl ve İlçe müdürlüklerinde geçici veya sürekli komisyon, proje ve benzer görevler	99	21,1	72	15,4	107	22,8	125	26,7	63	13,4	466	2,96	1,35
1.18.	Bakanlık geçici veya sürekli olarak özel komisyon, proje veya benzeri görevleri	102	21,7	66	14,1	113	24,1	124	26,4	62	13,2	467	2,95	1,35
1.19.	Bakanlık merkez veya taşra teşkilatında çeşitli diğer idari (yönetim) görevleri	132	28,1	70	14,9	111	23,7	98	20,9	56	11,9	467	2,73	1,38

Bu alanda genel idari görevler olarak nitelendirilen yönetim pozisyonları, örneğin okul müdürlüğü, müdür yardımcılığı gibi pozisyonlar ile birlikte okul içinde, öğretmenlerin üstlendikleri zümre başkanlığı, sosyal kulüp koordinatörlüğü/başkanlığı, disiplin kurulu başkanlığı/üyeliği gibi okul içi eğitim öğretim veya idari görevlerde sorgulanmıştır. Bu görevlerinden bazıları eğitim liderliği veya eğitim yönetimi ile ilgili görevler olarak nitelendirilirken bazıları da idari hizmet sınıfına ait işler olarak görülmektedir. Meslekî gelişimin öğretmen kariyer gelişiminin de bir parçası olarak ele alınan bu aşamada öğretmenlerin okul içi ve dışı bu görev tanımları ile öğretmenlik Meslekî gelişim ilişkisi arasındaki algıları bu alandaki anket ile ortaya konulmak istenmiştir.

Birinci bölüm ait araştırma sonuçlarının sunulduğu Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin, Meslekî gelişimine en fazla katkısı olan görevin, “Sınıf öğretmenliği/Şube

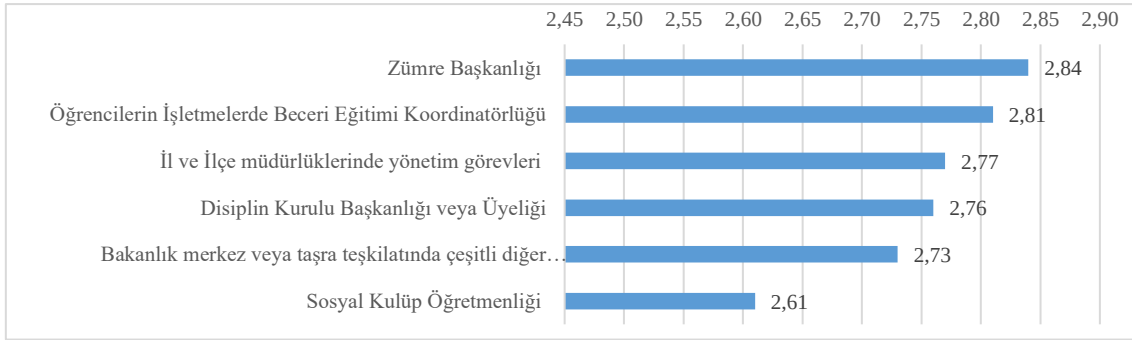
sınıf Öğretmenliği” görevinin olduğunu düşündüklerini görülmektedir ($\bar{X}=3,49$). Bu yargıya yönelik öğretmenlerden “yüksek” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %30,3 (N=142), “en yüksek” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı ise %24,7 (N=116) olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin okul içinde üstlendikleri görev ve pozisyonların Meslekî gelişime katkı derecesi öğretmen gözüyle ortalama değer indeksine göre sıralandığında en yüksek dereceye sahip altı yargı Grafik 1’de sunulmuştur. Bu grafikte okul müdürlüğü ve müdür yardımcılığı arasındaki derecelendirme oranının gözlemlenmesi adına altı madde bir arada sunulmuştur.



Grafik 1. Meslekî Gelişime Katkı Derecesi En Yüksek Görevler ve Pozisyonlar

Meslekî gelişime katkı sağladığı düşünülen en yüksek ikinci ve diğer seçenekler “Sosyal, Kültürel veya Bilimsel Faaliyetler Sorumlusu veya Koordinatörlüğü”, “Okul Müdürlüğü”, “Ders Dışı Egzersiz”, “Formatör öğretmenliği” ve “Okul Müdür Yardımcılığı” olarak ortaya çıkmıştır. Bu görevlerden, “okul müdürlüğü” ve “müdür yardımcılığı” seçeneklerinin öğretmenlerin okullardaki idari pozisyonlar (görevler) olduğu dikkat çekicidir. Sosyal, Kültürel veya Bilimsel Faaliyetler Sorumlusu ve ders dışı egzersizler ise eğitim öğretim görevi bağlamında değerlendirilmektedir.

Öte yandan, Tablo 14 incelendiğinde, anket seçenekleri arasında Meslekî gelişime katkı derecesi en düşük 6 seçeneğe dair veriler ise Grafik 2’de verilmiştir. Bununla birlikte bu alanda en düşük maddenin bile ortalama indeksinin $\bar{X}=2.61$ civarında olması, bu görev ve pozisyonlarının tümünün Meslekî gelişime ortalamanın üzerinde bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.



Grafik 2. Meslekî Gelişime Katkı Derecesi En Düşük Görevler ve Pozisyonlar

Bu seçenekler arasında eğitim öğretim görevi olarak “*Sosyal Kulüp Öğretmenliği*” en düşük katkı derecesine sahip faktör olarak oraya çıkmıştır. Bu seçeneğe ait veriler “*hiç yok*” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %20,7 (N=97), “*kısmen/az*” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %21,1 (N=113), “*orta düzey*” olarak işaretleyenlerin oranı %32,4 (N=152) olarak gerçekleşmiştir. Bu alanda okul içinde önemli bir pozisyon olarak kabul edilen “*Zümre Başkanlığı*” seçeneği ise katkı derecesi en düşük görevler ve pozisyonlar arasında görülmesine rağmen, bu seçeneğe ait veriler “*yüksek*” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %23,9 (N=112), “*en yüksek*” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %6,8 (N=32) olarak gerçekleşmiştir.

İkinci Alana Yönelik Bulgular

Sorumluluk ve Rollerin Meslekî Gelişime Katkı Derecesi. Birinci bölümün ikinci alanı olarak; öğretmenlerin zorunlu bir görev ya da pozisyon kapsamında olmayan ancak üstlendikleri sorumluluklar veya rollerin öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı derecesini yönelik görüşleri elde edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin eğitim öğretim alanındaki sorumluluklar veya rollerinin öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı derecesine yönelik görüş ve algılar test edilmiştir.

Öğretmen rol ve sorumlulukları arasında eğitim öğretim planlaması, laboratuvar etkinlikleri, öğrenci rehberliği, veli ilişkileri, ölçme değerlendirme, akran veya öğretmen danışmanlığı gibi öğretmenin rol ve sorumluluklar kastedilmektedir. Roller ve sorumluluklar öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetini destekleyen, yetkinlik alanları ile ilişkili sınıf dışı çalışma ve faaliyetleri de kapsamaktadır.

Bu alanda öğretmenlerin genel olarak sorumluluklarına odaklanılan 16 farklı iş, sorumluluk ve çalışma sorgulanmıştır. Bu alandaki maddeler arasında, öğretmen

danışmanlığı, öğretmen formatör eğitmenliği, öğretmenler arası bilgi tecrübe aktarımı gibi çalışmalar ile birlikte öğrenci rehberliği, Meslekî rehberlik, sosyal kültürel bilimsel etkinlikler koordinatörlüğü gibi iş ve sorumluluklarda yer almaktadır.

Öğretmenlerin **Sorumluluk ve Rollerin Meslekî Gelişime Katkı Derecesi**'ne yönelik görüşlerin araştırıldığı ikinci alana ait detaylı sonuçlar Tablo 15'te özetlenmiştir:

Tablo 15

Sorumluluk ve Rollerin Meslekî Gelişime Katkı Derecesi

Madde	Sorumluluk ve Rollerin Meslekî Gelişime Katkı Derecesi	1- Hiç (Yok)		2- Kısmen / Çok Az		3- Orta düzeyde		4- Yüksek		5- En yüksek		N	$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
2.1.	Öğrenci sınıf rehberliği	27	5,8	64	13,6	129	27,5	162	34,5	86	18,3	468	3,46	1,11
2.2.	Rehberlik servisi ile birlikte yürütülen görevler ve işlemler	22	4,7	57	12,2	132	28,1	174	37,1	81	17,3	466	3,50	1,06
2.3.	Veli ilişkileri, veli rehberliği ve iletişimi	20	4,3	53	11,3	125	26,7	164	35,0	104	22,2	466	3,60	1,08
2.4.	Ders planı, yıllık planlar ve derse hazırlık çalışmaları	21	4,5	66	14,1	124	26,4	164	35,0	92	19,6	467	3,51	1,10
2.5.	Ölçme-Değerlendirme süreçleri, sınav tasarımı ve soru hazırlama	19	4,1	43	9,2	104	22,2	178	38,0	124	26,4	468	3,74	1,07
2.6.	Laboratuvar ve/veya atölye kullanma	40	8,5	49	10,4	94	20,0	153	32,6	128	27,3	464	3,60	1,23
2.7.	Öğretmenler arası bilgi-tecrübe paylaşımı veya akran rehberliği	12	2,6	43	9,2	81	17,3	172	36,7	156	33,3	464	3,90	1,05
2.8.	Öğretmen eğitimi formatörlüğü,	52	11	48	10,2	104	22,2	165	35,2	96	20,5	465	3,44	1,24
2.9.	Öğretim materyali tasarımı ve geliştirme çalışmaları	24	5,1	60	12,8	86	18,3	171	36,5	121	25,8	462	3,66	1,15
2.10.	Sosyal etkinlik ve kültürel faaliyet düzenleme ya da yürütme	18	3,8	52	11,1	108	23,0	176	37,5	113	24,1	467	3,67	1,08
2.11.	Ders dışı egzersiz çalışmaları	33	7	64	13,6	123	26,2	166	35,4	81	17,3	467	3,41	1,12
2.12.	Öğretmen danışmanlığı	45	9,6	51	10,9	129	27,5	164	35,0	74	15,8	463	3,37	1,17
2.13.	Destekleme ve yetiştirme kurs öğretmenliği,	36	7,7	54	11,5	121	25,8	168	35,8	89	19,0	468	3,47	1,15

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

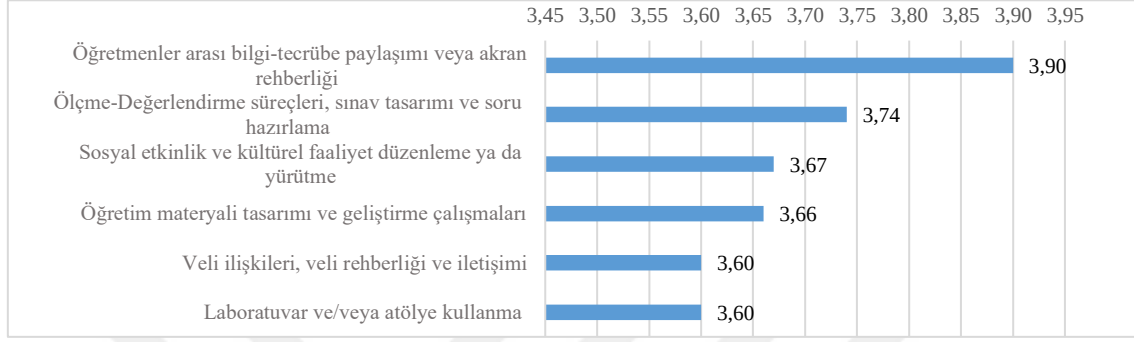
Sorumluluk ve Rollerin Meslekî Gelişime Katkı Derecesi

Madde	Sorumluluk ve Rollerin Meslekî Gelişime Katkı Derecesi	1- Hiç (Yok)		2- Kısmen / Çok Az		3- Orta düzeyde		4- Yüksek		5- En yüksek		N	$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
2.14.	Proje hazırlama ve/veya uygulama, proje koordinatörlüğü, ya da diğer projedeki teknik görevler	31	6,6	63	13,4	108	23,0	173	36,9	92	19,6	467	3,50	1,15
2.15.	Resmi tören, bayram, seremoni, kutlama veya müsamere programı hazırlama / yönetme / yürütme çalışmaları	41	8,7	66	14,1	138	29,4	139	29,6	84	17,9	468	3,34	1,18
2.16.	Öğrenci Meslekî rehberlik çalışmaları	32	6,8	64	13,6	129	27,5	165	35,2	76	16,2	466	3,41	1,12

Bu alanın ortalama değer indeksi $\bar{X}=3,54$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre bu alandaki faaliyet ve işlerin öğretmenlik Meslekî gelişimine oldukça yüksek oranda katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerin birbirleri ile bilgi alışverişi ve tecrübe paylaşımı, ölçme değerlendirme kapsamında soru hazırlama çalışmaları, veli ilişkileri, öğrenci rehberliği alanındaki faaliyetler, Meslekî gelişime en yüksek düzeyde katkı sağlayan maddeler arasındadır. Öte yandan, bu alandaki tüm maddelerin ortalama endeksinin 3'ün üzerinde olduğu, en düşük maddenin $\bar{X}=3,34$ 'lük değer ile “*Resmi tören, bayram, seremoni, kutlama veya müsamere programı hazırlama / yönetme / yürütme çalışmaları*” olduğu görülmektedir. Buna göre, bu alandaki en düşük değer alan madde ve ortalama değer indeksine göre, öğretmenlerin üstlendikleri ve bu alanda ifade edilen roller ve sorumlulukların öğretmen Meslekî gelişimine oldukça yüksek oranda katkı sağladığı sonucu çıkmaktadır.

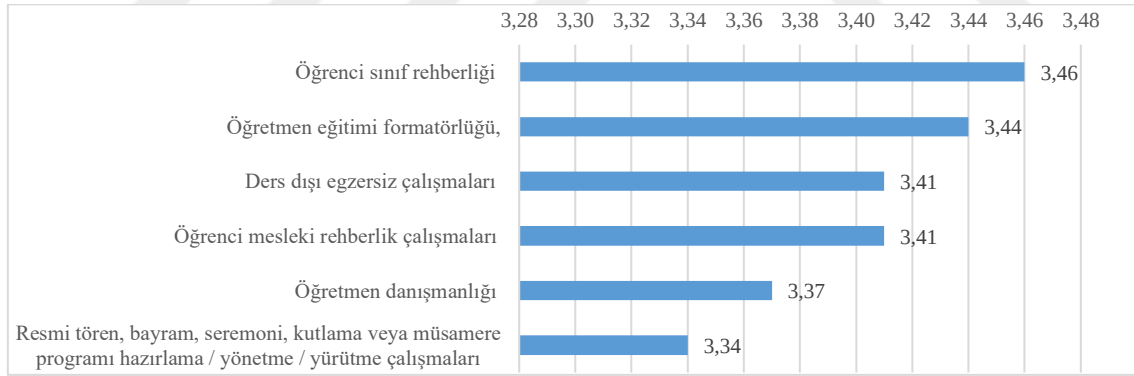
İkinci bölümde, öğretmenlerin Meslekî gelişime katkı derecesi en yüksek olarak ortaya koydukları sorumluluk ve rol seçenekleri Grafik 3'de yer almaktadır. Buna göre anket içerisinde öğretmen görüşleri arasında “*Öğretmenler arası bilgi-tecrübe paylaşımı veya akran rehberliği*” ($\bar{X}=3,90$) Meslekî gelişime en fazla katkı sağlayan seçenek olmuştur. Bu seçeneğe ait veriler, “yüksek” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %36,7 (N=172); “en yüksek” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı ise %33,3 (N=156) olarak gerçekleşmiştir. Bu alanda, sırasıyla “*Ölçme-Değerlendirme süreçleri*), *sınav tasarımı ve*

soru hazırlama”($\bar{X}$ =3,74), “Sosyal etkinlik ve kültürel faaliyet düzenleme ya da yürütme”($\bar{X}$ =3,67), “Öğretim materyali tasarımı ve geliştirme çalışmaları”($\bar{X}$ =3,66), “Veli ilişkileri, veli rehberliği ve iletişimi”($\bar{X}$ =3,60), “Laboratuvar ve/veya atölye kullanma” ($\bar{X}$ =3,60) seçenekleri Meslekî gelişime en fazla katkı sağlayan okul içi sorumluluklar arasında yer almaktadır.



Grafik 3. Meslekî Gelişime Katkı Derecesi En Yüksek Sorumluluk ve Roller

İkinci alanda katılımcılara açısından ortalama değer indeksine göre Meslekî gelişime katkı derecesi en düşük 6 (altı) maddeler **Grafik: 4**'te gösterilmektedir:



Grafik 4. Meslekî Gelişime Katkı Derecesi En Düşük Sorumluluk ve Roller

Bu alanda tabloya göre katılımcılar arasında Meslekî gelişime en düşük derecede katkı sağladığı düşünülen seçenekler olarak “Resmi tören, bayram, seremoni, kutlama veya müsamere programı hazırlama / yönetme / yürütme çalışmaları” ifadesi olmuştur. Bu yargıya yönelik öğretmen görüşleri “yüksek” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %17,9 (N=84), “en yüksek” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %29,6 (N=138) olarak gerçekleşmiştir. “Öğrenci sınıf rehberliği”, “Öğretmen eğitimi formatörlüğü”, “Ders dışı egzersiz çalışmaları”, “Öğrenci Meslekî rehberlik çalışmaları” ve “Öğretmen

danışmanlığı” gibi seçenekler bu alandaki diğer seçeneklere göre daha az Meslekî gelişime katkı sağlayan maddeler olarak ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Alana Yönelik Bulgular

Okulda İhtiyaç Duyulan İnsan Kaynakları. İkinci bölümde, üçüncü alan olarak tek anket uygulanmış olup, bu ankette, **öğretmenlerin okulda, eğitim öğretimi desteleyen insan kaynaklarının gereklilik ve ihtiyaç derecesine yönelik görüşleri alınmıştır.**

Bu alanda yapılan araştırmanın amacı: eğitimi desteklemesi derecesinde okullarda em halen istihdam edilen hem de istihdam edilmesinde faydalı olacağı düşünülen insan kaynaklarına yönelik görüşlerin belirlenmesidir. Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri ve kariyerleri bakımından okul içinde gelişmesi ve kurumsallaşmasında etkili olabilecek insan kaynağı ve uzmanlaşmanın gelişimi bakımından bu alandaki bulguların değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Okullarda insan kaynağı ihtiyacı oldukça çeşitli bir şekilde bulunmaktadır. Özellikle eğitim öğretim alanında öğretmenlerin Meslekî gelişimine katkı sağlayan insan kaynağı ihtiyacı bu araştırmanın Meslekî gelişimine kariyer bağlamında ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu kapsamdaki maddelerden bazıları, mentor öğretmen, danışman öğretmen, koç öğretmen, eğitim koordinatörü, eğitici eğitmeni veya formatör öğretmen gibi uzmanlık alanları da bu aşamada sorulmuştur. Bu soru maddelerine katılımcılar beklendiği çok daha ön plana çıkan rol ve sorumluluklara nazaran düşük oranda ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedirler.

Okulda öğretmen gözüyle okulda ihtiyaç duyulan insan kaynaklarına ilişkin görüşlerin alındığı 3. alana ait sonuçlar Tablo 16’da özetlenmiştir:

Tablo 16

Okulda İhtiyaç Duyulan İnsan Kaynakları

Madde	Okulda İhtiyaç Duyulan İnsan Kaynakları	1- Hiç (Yok)		2- Kısmen / Çok Az		3- Orta düzeyde		4- Yüksek		5- En yüksek		N	$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
3.1.	Okul Psikoloğu	61	13	36	7,7	59	12,6	136	29,0	163	34,8	455	3,67	1,38
3.2.	Mentor Öğretmen,	77	16,4	53	11,3	105	22,4	127	27,1	83	17,7	445	3,19	1,35
3.3.	Koç öğretmen	73	15,6	51	10,9	102	21,7	137	29,2	90	19,2	453	3,26	1,34
3.4.	Danışman öğretmen	45	9,6	46	9,8	95	20,3	167	35,6	98	20,9	451	3,50	1,22
3.5.	Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeni	37	7,9	40	8,5	54	11,5	159	33,9	163	34,8	453	3,82	1,24
3.6.	Bilim olimpiyatları ve bilimsel projeler koordinatörü veya danışmanı	43	9,2	44	9,4	90	19,2	156	33,3	121	25,8	454	3,59	1,24
3.7.	Spor antrenörleri Atölye	50	10,7	37	7,9	88	18,8	138	29,4	139	29,6	452	3,62	1,30
3.8.	Sorumlusu/Danışmanı/ Koordinatörü	57	12,2	42	9	94	20,0	157	33,5	102	21,7	452	3,45	1,28
3.9.	Laboratuvar Sorumlusu /Danışmanı/ Koordinatörü	59	12,6	47	10	91	19,4	152	32,4	103	22,0	452	3,43	1,30
3.10.	Ölçme ve değerlendirme uzmanı	57	12,2	45	9,6	90	19,2	143	30,5	118	25,2	453	3,49	1,32
3.11.	Eğitim programcısı	59	12,6	38	8,1	92	19,6	159	33,9	102	21,7	450	3,46	1,29
3.12.	Eğitim koordinatörü	63	13,4	42	9	87	18,6	158	33,7	102	21,7	452	3,43	1,31
3.13.	Alan/Bölüm Başkanı veya Şefi	75	16	59	12,6	119	25,4	116	24,7	83	17,7	452	3,16	1,33
3.14.	Basın-yayın ve iletişim uzmanı	70	14,9	89	19	118	25,2	114	24,3	61	13,0	452	3,02	1,27
3.15.	Eğitici eğitmeni/formatör öğretmen	63	13,4	58	12,4	103	22,0	145	30,9	82	17,5	451	3,28	1,29
3.16.	Aile iletişim ve halkla ilişkiler uzmanı	56	11,9	45	9,6	91	19,4	143	30,5	117	24,9	452	3,49	1,31
3.17.	Okul Gelişim Ekibi Koordinatörü	44	9,4	59	12,6	119	25,4	124	26,4	107	22,8	453	3,42	1,25
3.18.	Proje hazırlama ve/veya yürütme uzmanı	47	10	44	9,4	113	24,1	136	29,0	114	24,3	454	3,14	1,29
3.19.	Okul kalite temsilcisi ve kalite uzmanı	47	10	67	14,3	123	26,2	122	26,0	93	19,8	452	3,33	1,25
3.20.	Bilgi-iletişim ve bilgisayar uzmanı (ICT)	47	10	33	7	94	20,0	159	33,9	120	25,6	453	3,60	1,24
3.21.	Sosyal etkinlik koordinatörü	42	9	49	10,4	108	23,0	143	30,5	109	23,2	451	3,51	1,23

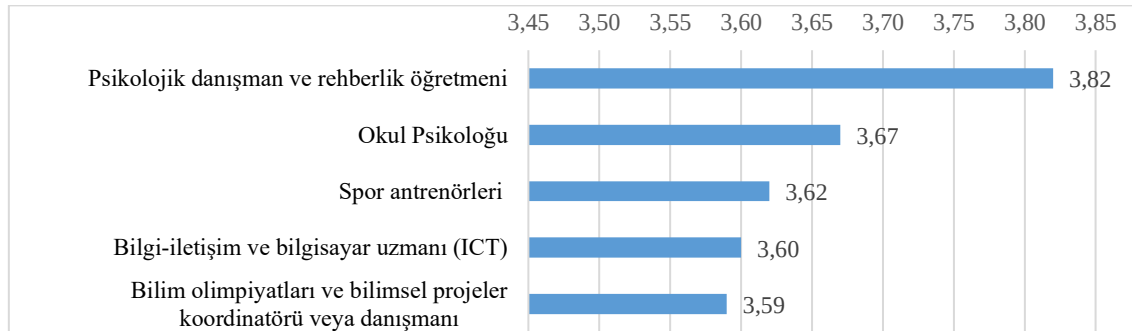
(Devam ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Okulda İhtiyaç Duyulan İnsan Kaynakları

Madde	Okulda İhtiyaç Duyulan İnsan Kaynakları	1- Hiç (Yok)		2- Kısmen / Çok Az		3- Orta düzeyde		4- Yüksek		5- En yüksek		N	$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
3.22.	Araştırma ve Geliştirme (ARGE) Çalışmaları Koordinatörü	48	10,2	48	10,2	112	23,9	139	29,6	105	22,4	452	3,45	1,25
3.23.	Kütüphaneci	41	8,7	66	14,1	112	23,9	126	26,9	108	23,0	453	3,43	1,25
3.24.	İlk yardım ve/veya halk sağlığı uzmanı	46	9,8	51	10,9	97	20,7	104	22,2	153	32,6	451	3,59	1,33
3.25.	İş sağlığı ve güvenliği uzmanı	48	10,2	62	13,2	109	23,2	112	23,9	121	25,8	452	3,43	1,30
3.26.	Arşiv Sorumlusu	77	16,4	94	20	120	25,6	100	21,3	61	13,0	452	2,94	1,29
3.27.	Eğitim araç, gereç ve malzeme sorumlusu	64	13,6	75	16	124	26,4	107	22,8	80	17,1	450	3,14	1,29

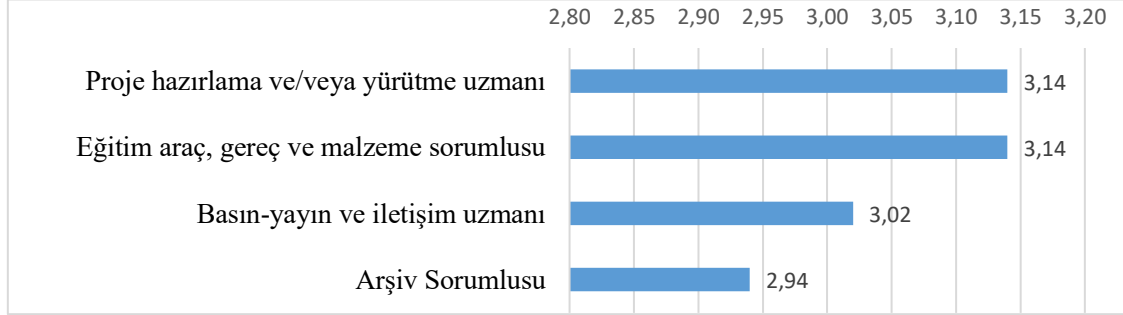
Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar tarafından okullarda en fazla ihtiyaç duyulan insan kaynaklarına yönelik ilk beş madde Grafik 5’te gösterilmektedir. Ortalama değer indeksine göre belirlenen bu sıralamaya göre rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında insan kaynağına ihtiyaç durulması oldukça önemli bir durumdur. Diğer tüm maddelerin ortalama değer indeksi 3’ün üzerinde olması, sadece arşiv sorumlusunun $\bar{X}=2.94$ civarında olması; temelde bu ankette yer alan tüm insan kaynağı önerilerinin ihtiyaç olarak görüldüğü sonucunu doğrulamaktadır.

Grafik 5. Okulda İhtiyaç Duyulan En Yüksek İnsan Kaynakları

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre okullarda eğitimi destekleyen insan kaynakları sonuçlarına göre en yüksek birinci sırada görüş belirtilen “Psikolojik

Danışma ve Rehberlik Öğretmeni” ($\bar{X}=3,82$); ikinci sırada *“Okul Psikoloğu”* ($\bar{X}=3,67$); üçüncüsü sırada *“spor antrenörleri”* ($\bar{X}=3,62$); dördüncü sırada, *“Bilgi-iletişim ve bilgisayar uzmanı (ICT)”* ($\bar{X}=3,60$); beşinci sırada *“Bilim olimpiyatları ve bilimsel projeler koordinatörü veya danışmanı”* ($\bar{X}=3,59$) seçeneği yer almıştır.

Bu alanda diğer maddelere nazaran okulda ihtiyaç duyulan en düşük son 4 insan kaynağına ait veriler ise Grafik 6’da sunulmuştur:



Grafik 6. Okulda İhtiyaç Duyulan En Düşük İnsan Kaynakları

Bu alanın genel ortalaması $\bar{X}=3,40$ olarak ortaya çıkmış olup, derecelendirme indeksi 3’ün altında sadece *“arşiv sorumlusu”* ($\bar{X}=2,94$) seçeneği yer almakta olup, bu seçenek aynı zamanda diğer seçeneklere göre en düşük tercih derecesine sahip insan kaynağı olarak tespit edilmiştir. Öte yandan, araştırma katılımcıları açısından bu alanda yer alan tüm seçeneklerin (insan kaynaklarının) okullarda oldukça yüksek düzeyde ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü alana Yönelik Bulgular

Meslekî Gelişim, Uzmanlaşma ve Kariyer Gelişimine Yönelik Görüşler. Nicel araştırmanın üçüncü bölümü, dördüncü alanında öğretmenlerin kariyer gelişimi, öğretmen eğitimi, Meslekî gelişim ve uzmanlaşmaya dair yürütülen veya yapılması gereken çalışmalara dair katılımcı görüşleri alınmıştır. Bu alanda önceki alanlardan farklı olarak, katılımcılara Meslekî gelişim ve kariyer ile ilgili yargılar sunulurken, bu yargılara katılma dereceleri sorulmuştur. Katılımcıların sunulan yargılara katılım dereceleri Tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17

Meslekî Gelişim, Uzmanlaşma ve Kariyer Gelişimine Yönelik Görüşler

Madde	Meslekî Gelişim, Uzmanlaşma ve Kariyer Gelişimine Yönelik Çalışmalar	1- Hiç (Yok)		2- Kısmen / Çok Az		3- Orta düzeyde		4- Yüksek		5- En yüksek		N	$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
4.1.	Öğretmenlerde, aday öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen gibi kariyer basamakları uygulanması	168	36	71	15	91	19	80	17	46	9,8	456	2,48	1,4
4.2.	Öğretmenlerin (branş dışındaki) tecrübe ve başarılı çalışmaları ile ihtisaslaştığı ölçme değerlendirme, program geliştirme, materyal geliştirme, okul öncesi, Meslekî eğitim, yetişkin eğitimi gibi özel alanlarda, unvan, uzmanlık, ve/veya kariyer pozisyonların tanımlanması	64	14	68	15	138	29	122	26	64	14	456	3,12	1,2
4.3.	Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme bağlamında alanlarında (veya branşlarında) edindikleri yetkinlikler, aldıkları sertifikalar, başarı, katılım veya kurs bitirme belgeleri, taltif, takdir ve diğer başarı göstergelerin öğretmenlik kariyer gelişimi çerçevesinde puanlanması	47	10	56	12	105	22	149	32	100	21	457	3,44	1,2
4.4.	Tecrübeli öğretmenlerce akran eğitimi şeklinde, bilgi ve beceri paylaşımına dayalı ve aktif uygulamalı hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi	26	5,5	63	13	108	23	162	35	96	21	455	3,53	1,1
4.5.	Okullarda, eğitim-öğretim faaliyetleri için okul müdürleri dışında ayrıca bir öncü/lider öğretmen-öğretmenlerin veya koordinatör-koordinatörlerin görevlendirilmesi	61	13	72	15	126	27	131	28	66	14	456	3,15	1,2
4.6.	Öğretmenlerin Meslekî gelişimi için danışman öğretmen görevlendirilmesi	68	15	69	15	137	29	122	26	60	13	456	3,08	1,2
4.7.	Koç öğretmenlik sistemi uygulanması	85	18	83	18	122	26	105	22	59	13	454	2,93	1,3
4.8.	Mentorluk sistemi	82	18	62	13	147	31	110	24	47	10	448	2,95	1,2
4.9.	Öğretmenlerin yıllar içinde edindikleri Meslekî gelişim, tecrübe, kazandıkları yetkinlik ve yeterliliklerin resmi bir ihtisaslaşma ve kariyer olarak tanınması	39	8,3	49	10	97	21	136	29	134	29	455	3,61	1,2

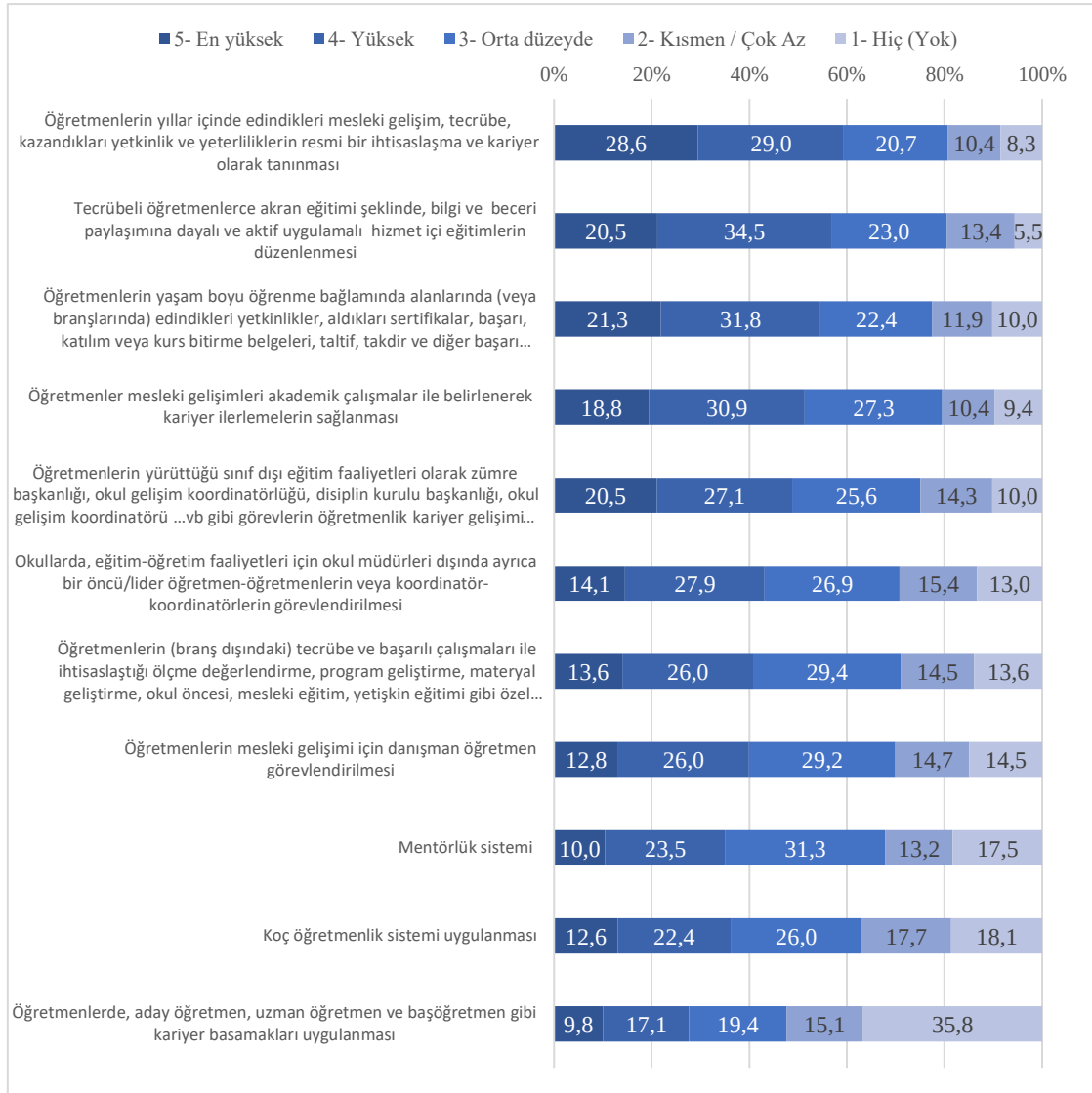
(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

Meslekî Gelişim, Uzmanlaşma ve Kariyer Gelişimine Yönelik Görüşler

Madde	Meslekî Gelişim, Uzmanlaşma ve Kariyer Gelişimine Yönelik Çalışmalar	1- Hiç (Yok)		2- Kısmen / Çok Az		3- Orta düzeyde		4- Yüksek		5- En yüksek		N	$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
4.1.	Öğretmenlerde, aday öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen gibi kariyer basamakları uygulanması	168	36	71	15	91	19	80	17	46	9,8	456	2,48	1,4
4.10.	Öğretmenlerin yürüttüğü sınıf dışı eğitim faaliyetleri olarak zümre başkanlığı, okul gelişim koordinatörlüğü, disiplin kurulu başkanlığı, okul gelişim koordinatörü... vb. gibi görevlerin öğretmenlik kariyer gelişimi çerçevesinde puanlanması	47	10	67	14	120	26	127	27	96	21	457	3,35	1,2
4.11.	Öğretmenler Meslekî gelişimleri akademik çalışmalar ile belirlenerek kariyer ilerlemelerin sağlanması	44	9,4	49	10	128	27	145	31	88	19	454	3,41	1,2

Bu alanın amacı: öğretmen kariyer basamakları da dâhil olmak üzere, kariyer gelişimi bakımından, değerlendirme, destek, eğitim ve tanınma bağlamında ortaya konulan yargılara yönelik öğretmen görüşlerindeki eğilimi tespit etmektedir. Bu nedenle bu alandaki yargılar birbirlerinden bağımsız bir şekilde bir değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu alanda yer alan yargılardan en fazla katılma oranlarına göre seçeneklerin sıralanması ve katılma oranları Grafik 7’de gösterilmiştir:



Grafik 7. Meslekî Gelişim, Uzmanlaşma ve Kariyere Gelişimine Yönelik Çalışmalar

Öğretmenlerin kariyer basamakları yönünde algıları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler en fazla ($\bar{X}=3,61$) “Öğretmenlerin yıllar içinde edindikleri Meslekî gelişim, tecrübe, kazandıkları yetkinlik ve yeterliliklerin resmi bir ihtisaslaşma ve kariyer olarak tanınması” (Madde 4.9) yargısına katıldıkları tespit edilmiştir. Bu yargıya yönelik öğretmen görüşleri “en yüksek” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %28,6 (N=134), “yüksek” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %29 (N=136), “orta düzey” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %20,7 (N=97), “Kısmen” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %10,4 (N=49), “hiç yok” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %8,3 (N=39) olarak gerçekleşmiştir.

Öğretmen kariyer basamakları ikinci faz uygulaması aşamasında, kariyer basamakları sınavı öncesinde anketin uygulandığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin sınav değerlendirmesine karşı tutum ve algıları net olarak anlaşılmaktadır.

Araştırma verilerine göre en fazla dikkati çeken sonuçlar arasında, bu alanda sorulan yargılar arasında, öğretmenler tarafından **en düşük derecede** seçilen ($\bar{X}=2,48$) yargı “*Öğretmenlerde, aday öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen gibi kariyer basamakları uygulanması*” (Madde 4.1) yani Öğretmen Meslek Kanunu ile yürürlüğe giren “**Öğretmen Kariyer Basamakları**” uygulamasıdır. Bu yargıya yönelik öğretmen görüşleri “hiç yok” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %35,8 (N=168), “kısmen” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %15,6 (N=71), “orta düzeyde” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %19,4 (N=91), “yüksek” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %17,1 (N=80), “en yüksek” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %9,8 (N=46) olarak gerçekleşmiştir.

Öte yandan, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından, öğretmen Meslekî gelişimi kapsamındaki yargıları arasında yer alan “*Tecrübeli öğretmenlerce akran eğitimi şeklinde, bilgi ve beceri paylaşımına dayalı ve aktif uygulamalı hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi* (Madde 4.4)” seçeneği ikinci sırada ($\bar{X}=3,53$) en fazla desteklenen görüş olarak ortaya çıkmıştır. Bu yargıya yönelik öğretmen görüşleri “en yüksek” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %20,5 (N=96), “yüksek” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %34,5 (N=162), “orta düzey” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %23,0 (N=108), “kısmen” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %13,4 (N=63), “hiç yok” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %5,5 (N=26) olarak gerçekleşmiştir.

Öğretmen kariyer yapısına yönelik yargılar arasında, “*Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme bağlamında alanlarında (veya branşlarında) edindikleri yetkinlikler, aldıkları sertifikalar, başarı, katılım veya kurs bitirme belgeleri, taltif, takdir ve diğer başarı göstergelerin öğretmenlik kariyer gelişimi çerçevesinde puanlanması* (Madde 4.3; $\bar{X}=3,44$)” ile “*Öğretmenler Meslekî gelişimleri akademik çalışmalar ile belirlenerek kariyer ilerlemelerin sağlanması, Madde 4.11; $\bar{X}=3,41$* ” yargıları ise katılımcılar tarafından üçüncü ve dördüncü sırada tercih edilen yargılar arasında yer almıştır.

Bu alandaki ankette, öğretmen kariyerleri uygulaması ile ilgili olarak mentorluk sistemi, koç öğretmenlik sistemi veya Meslekî danışmanlık gibi uygulamalara orta düzeyde katıldıkları yorumlanabilir. “*Mentorluk sistemi* (Madde 4.7)” seçeneğine ($\bar{X}=2,95$) “orta düzeyde” işaretleyenlerin oranı %31,3 (N=147), “*Koç öğretmenlik sistemi uygulanması* (Madde 4.8)” seçeneğine ($\bar{X}=2,93$) “orta düzeyde” işaretleyenlerin oranı %26,0 (N=122), “*Öğretmenlerin Meslekî gelişimi için danışman öğretmen görevlendirilmesi* (Madde 4.6)” seçeneğine ($\bar{X}=3,08$) “orta düzeyde” işaretleyenlerin oranı %29,2 (N=137) olarak gerçekleşmiştir.

Beşinci Alana Yönelik Bulgular

Kariyer, Meslekî Gelişim ve Motivasyona İlişkin Yargılar. Üçüncü bölüm, beşinci alanda öğretmenlerin genel anlamda kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin yargılar bağlamında görüşlerinin alındığı anketin beşinci alanında, öğretmen kariyer basamakları da dâhil olmak üzere, kariyer gelişimi bakımından, değerlendirme, destek, eğitim ve tanınma bağlamında ortaya konulan yargılara yönelik öğretmen görüşlerindeki eğilimi tespit edilmiştir. Bu nedenle bu alandaki yargılar birbirlerinden bağımsız bir şekilde bir değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu alanda öğretmenlere kariyer gelişimi, Meslekî motivasyon ve Meslekî gelişime yönelik 20 farklı yargıya yönelik öğretmenlerin algı ve görüşleri sorulmuştur. Örneğin “*Öğretmenlerin yıllar içerisinde mesleğin gerektirdiği nitelikte gelişimleri için okul içi meslekî rehberliğe, danışmanlığa ve desteğe ihtiyaç duymaktadır (Madde 5,2).*” yargısına öğretmenlerin Meslekî gelişim için bir danışmanlık veya desteğe yönelik ihtiyaç durumları sorulmuştur. Bu yargının ortalama değer indeksine ($\bar{X}=3,49$) göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu şekilde bir desteğe veya danışmanlığa ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu yargının diğer seçenekler arasında yedinci sırada olmasına rağmen, öğretmenlerin %398,8’i (N=182) “çoğunlukla katılıyorum”, %17,9’u (N=84) ise “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Benzer bir şekilde öğretmen Meslekî gelişimleri bağlamında okullarda danışmanlık ve Meslekî gelişim imkânlarına yönelik “*Öğretmenler pedagoji ve öğretmen yeterlilikleri alanlarında meslekî gelişimleri açısından okul içinde danışmanlık, rehberlik ve destek alma imkânlarına sürekli sahiptir. (Madde 5,15)*” yargısına ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ($\bar{X}=3,00$) katıldığı söylenebilir. Öte yandan “*Öğretmenlik bir kariyer mesleğidir. (Madde 5,7)*” yargısına katılımcıların % 13’ü (N=61) hiç katılmadıklarını; en yüksek oran olarak %32,6’lık bölümü (N=153) ise tamamen katıldıklarını belirtmektedir.

Katılımcıların öğretmen kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin yargılara yönelik katılım durumları Tablo 18’de gösterilmektedir:

Tablo 18

Kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin görüşler

Madde	Kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin yargılar	1- Hiç Katılmıyorum		2- Kısmen Katılıyorum		3- Kararsızım		4- Çoğunlukla Katılıyorum		5- Tamamen Katılıyorum		N	$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
5.1.	Öğretmenlerin yıllar içinde pedagojik uzmanlıkları artar	11	2,3	30	6,4	34	7,2	213	45,4	180	38,4	468	4,11	0,96
5.2.	Öğretmenlerin yıllar içerisinde mesleğin gerektirdiği nitelikte gelişimleri için okul içi meslekî rehberliğe, danışmanlığa ve desteğe ihtiyaç duymaktadır.	22	4,7	79	16,8	98	20,9	182	38,8	84	17,9	465	3,49	1,11
5.3.	Öğretmenler, yıllar içinde artan, tecrübe, bilgi, beceri, yetkinliklerin eğitim sistemi içerisinde terfi edebilmelerine katkısı olmaktadır.	53	11,3	36	7,7	77	16,4	173	36,9	120	25,6	459	3,59	1,27
5.4.	Öğretmenlik mesleği, okul yönetim ve idari görevlerden farklı bir Meslekî kariyer alanıdır	17	3,6	35	7,5	52	11,1	147	31,3	215	45,8	466	4,09	1,09
5.5.	Tüm öğretmenler aynı kariyer ve statüde kabul edilir.	66	14,1	71	15,1	98	20,9	117	24,9	112	23,9	464	3,3	1,36
5.6.	Kıdem ve tecrübeye dayalı bir kariyer sistemi öğretmenlerin Meslekî gelişimlerini olumlu etkiler	35	7,5	61	13	70	14,9	149	31,8	152	32,4	467	3,69	1,26
5.7.	Öğretmenlik bir kariyer mesleğidir.	61	13	46	9,8	89	19	112	23,9	153	32,6	461	3,54	1,38
5.8.	Öğretmenlik mesleğinde “kariyer” olarak meslekte ilerleme ve yükselme yoktur.	94	20	76	16,2	87	18,6	98	20,9	109	23,2	464	3,11	1,46
5.9.	Öğretmenler için kariyer gelişim yolları sadece okul müdür yardımcılığı, okul müdürlüğü gibi benzer veya daha üst yönetim (idari) görevlerdir.	153	32,6	80	17,1	71	15,1	88	18,8	74	15,8	466	2,68	1,49

(Devam ediyor)

Tablo 18 (Devam)

Kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin görüşler

Madde	Kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin yargılar	1- Hiç Katılmıyorum		2- Kısmen Katılıyorum		3- Kararsızım		4- Çoğunlukla Katılıyorum		5- Tamamen Katılıyorum		N	$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
5.10.	Tecrübe ve kıdeme bakılmaksızın, eğitim öğretim faaliyetlerinde elde edilen başarı ve performansa dayalı bir kariyer sistemi öğretmenlerin Meslekî gelişimlerini olumlu etkiler.	65	13,9	55	11,7	78	16,6	172	36,7	97	20,7	467	3,39	1,31
5.11.	Öğretmenlerin okul içinde yürüttükleri görevler ve eğitim faaliyetlerini öğretmenlik kariyer gelişimlerine ve görevde yükselmelerinde herhangi bir katkısı olmamaktadır.	108	23	85	18,1	81	17,3	113	24,1	80	17,1	467	2,94	1,43
5.12.	Öğretmenlerin, okul yönetimi gibi idari pozisyonlarda görev almaları, onların öğretmenlik Meslekî gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir.	96	20,5	84	17,9	125	26,7	95	20,3	67	14,3	467	2,9	1,33
5.13.	Okul yönetimi veya diğer idare görevlerinde öğretmen olma şartı öğretmenlik mesleğini geliştiren bir kariyer sistemidir.	79	16,8	80	17,1	117	24,9	124	26,4	64	13,6	464	3,03	1,29
5.14.	Öğretmenler için bir kariyer ilerleme sistemine ihtiyaç vardır.	75	16	51	10,9	89	19	133	28,4	112	23,9	460	3,34	1,38
5.15.	Öğretmenler pedagoji ve öğretmen yeterlilikleri alanlarında meslekî gelişimleri açısından okul içinde danışmanlık, rehberlik ve destek alma imkânlarına sürekli sahiptir.	77	16,4	90	19,2	117	24,9	124	26,4	59	12,6	467	3	1,28

(Devam ediyor)

Tablo 18 (Devam)

Kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin görüşler

Madde	Kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin yargılar	1- Hiç Katılmıyorum		2- Kısmen Katılıyorum		3- Kararsızım		4- Çoğunlukla Katılıyorum		5- Tamamen Katılıyorum		N	$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
5.16.	Öğretmenler, tarafsız, adil ve eşit şartlara göre belirlenmiş performans kriterlere göre bir değerlendirmeye tabi tutulmaları, öğretmenleri Meslekî gelişim açısından motive eder.	43	9,2	41	8,7	79	16,8	155	33	150	32	468	3,7	1,26
5.17.	Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri ve motivasyonları için yeni kariyer yapılarına (yollarına) ihtiyaç vardır.	44	9,4	49	10,4	90	19,2	155	33	127	27,1	465	3,58	1,25
5.18.	Öğretmenleri Meslekî gelişim açısından performansla dayalı olarak değerlendirme yapılması motive edici değildir	76	16,2	72	15,4	103	22	105	22,4	110	23,5	466	3,22	1,39
5.19.	Ücret artışı veya ilave ücretler, öğretmenleri motive eden en öncelikli bir faktördür.	19	4,1	39	8,3	53	11,3	152	32,4	202	43,1	465	4,03	1,12
5.20.	Öğretmenlerin eğitim öğretimdeki başarıları onların Meslekî gelişim motivasyonlarını artırmaktadır.	8	1,7	21	4,5	43	9,2	151	32,2	245	52,2	468	4,29	0,93

Özellikle motivasyon alanında sorulan yargılar arasında, “*Öğretmenlerin eğitim öğretimdeki başarıları onların Meslekî gelişim motivasyonlarını artırmaktadır (Madde 5.20)*” seçeneği araştırma katılımcıları arasında en yüksek ($\bar{X}=4,29$) derecede destelenmiştir. Bu yargıya yönelik öğretmen görüşleri “*Tamamen katılıyorum*” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %52,2 (N=245), “*Çoğunlukla katılıyorum*” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %29 (N=136), “*Kararsızım*” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %32,2 (N=151), “*Kısmen katılıyorum*” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %9,2

(N=43),“Hiç katılmıyorum” seçeneğinin işaretleyenlerin oranı %1,7 (N=8) olarak gerçekleşmiştir. Bu alanda yer alan yargılardan en fazla katılma oranlarına göre seçeneklerin sıralanmasını ve katılım oranları Grafik 8’de gösterilmiştir:



Grafik 8. Kariyer, Meslekî Gelişim ve Motivasyona İlişkin Yargılar

Benzer şekilde öğretmen motivasyonlarına yönelik yargılardan “Ücret artışı veya ilave ücretler, öğretmenleri motive eden en öncelikli bir faktördür (Madde 5.19).” araştırma katılımcıları arasında yüksek ($\bar{X}=4,03$) derecede desteklenen yargılardan olmasına rağmen Grafik 8’de dördüncü sırada yerini almıştır.

Bu alanda öğretmenlerin idari ve yönetim görevlerine ilişkin yargılar Grafik 8’de alt sıralarda yer almıştır. Bu yargılar incelendiğinde öğretmenlik mesleği ile yönetim görevleri arasında ilişkinin nasıl kurulduğuna yönelik algılara dair veriler olduğu görülmektedir. Buna göre, “*Öğretmenler için kariyer gelişim yolları sadece okul müdür yardımcılığı, okul müdürlüğü gibi benzer veya daha üst yönetim (idari) görevlerdir. (Madde 5.9).*” yargısına ($\bar{X}=2,68$), “*Öğretmenlerin, okul yönetimi gibi idari pozisyonlarda görev almaları, onların öğretmenlik Meslekî gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Madde 5.12).*” yargısına ($\bar{X}=2,90$) ve “*Öğretmenlerin okul içinde yürüttükleri görevler ve eğitim faaliyetlerini öğretmenlik kariyer gelişimlerine ve görevde yükselmelerinde herhangi bir katkısı olmamaktadır (Madde 5,11).*” yargısına ($\bar{X}=2,94$) araştırmaya katılan öğretmenlerin katılım düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde bu alanda öğretmenlerin idari ve yönetim görevleri konusu ile ilgili yargılardan olan “*Öğretmenlik mesleği, okul yönetim ve idari görevlerden farklı bir Meslekî kariyer alanıdır (Madde 5.4).*” seçeneği sonuçları yüksek katılım oranına rağmen ($\bar{X}=4,09$); tablodaki bu konudaki diğer yargılara yönelik algılar bakımından uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin yargıların araştırıldığı bu alanda, kariyer konusu ile ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Öğretmenlik bir kariyer mesleğidir (Madde 5.7).*” yargısına ortalama katılım dereceleri ($\bar{X}=3,54$); “*Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri ve motivasyonları için yeni kariyer yapılarına (yollarına) ihtiyaç vardır (Madde 5,17).*” yargısına katılım dereceleri ($\bar{X}=3,58$) ve “*Öğretmenler için bir kariyer ilerleme sistemine ihtiyaç vardır (Madde 5,14).*” yargısına katılım derecelerinin ($\bar{X}=3,34$) birbirlerine oldukça yakın ve oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Nitel Araştırma Bulguları

Bu araştırma da yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan “*Eğitimde Roller, Sorumluluklar ve Uzmanlıklar Çerçevesinde Öğretmenlik Meslekî Kariyerleri Görüşme Formu*” çerçevesinde katılımcılara: 1.-Genel Bilgiler, 2-Öğretmen Profili, 3-Öğretmenlik Mesleğinin Gelişimi için Destek, 4-Öğretmenlik Mesleğinin Konumu ve Yetki Sorunu, 5-Öğretmenlikte Uzmanlaşma ve Yönetim Görevleri ve 6-Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer olmak üzere katılımcılara 6 alanda yöneltilecek sorular kapsamında veriler toplanmış; veri

analizi sonucunda elde edilen bulgular, temalar, kategoriler ve alt kategoriler olarak araştırma problemi bağlamında yorumlanmıştır.

İçerik analizinde gerçekleştirilen kodlar ilişkilendirilerek kategoriler elde edilmiş, elde edilen kategorilerin birbirleri ile ilişkilendirilmesi ve gruplandırılması yoluyla da temalara ulaşılmıştır. Bu süreçte kodlar üzerinden yeniden kodlama ve kategorik ayrıştırma yapılırken yeniden kategorileştirme yapılması gerekmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda toplam 3 tema ve temalara göre 14 kategori; kategorilere göre ise toplamda 83 tane alt kategoriye (koda) ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan üç tema:

- **Öğretmen Meslekî (Profesyonel) Gelişim Teması**
- **Öğretmen Profili Teması**
- **Eğitimde Kariyer Teması**

şeklindedir.

Araştırma kapsamında en kapsamlı olarak “**Öğretmen Meslekî Gelişim**” teması altında, Meslekî gelişimin sürekliliği ön plana çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapan kişilerin Meslekî gelişim algıları, Meslekî gelişimi etkileyen faktörler ve Meslekî gelişime katkı sağlayan iş, görev, rol ve sorumluluklara yönelik algı ve görüşleri nicel aşamada anket yoluyla da tespit edilmeye çalışılmış ve bu verilere yönelik kısmen tespitler elde edilmiştir ancak nitel araştırmada, deneyimden ve yaşanmış tecrübelerden yola çıkılarak derinlemesine bilgi ve algılar analiz edilerek kodlar ve kategoriler etrafında Meslekî gelişimin bileşenlerine erişilmiştir. Meslekî gelişim teması altında elde edilen kategoriler bir bakıma sürekli Meslekî gelişimin bileşenleri olarak yorumlanmaktadır. Bu bağlamda *Öğretmen Meslekî Gelişim* temasında, *Hizmet Öncesi Eğitim (1)*, *Hizmet İçi Eğitim (2)*, *Meslekî Gelişim Desteği (3)*, *Danışmanlık-Mentorluk (4)*, *Motivasyon (5)* ile *İzleme ve Değerlendirme (6)* olmak üzere toplam altı kategoriye erişilmiştir.

“**Öğretmen Profili**” teması altında ise öğretmenlik tanımı, öğretmenlik mesleğinin anlamı, öğretmenlerin eğitimdeki rolü, öğretmenlik mesleğinin statüsü, öğretmenlerin yetkileri ve kararlara katılımı, öğretmen yetkinlikleri gibi konularda katılımcıların deneyim ve görüşleri alınmıştır. Öğretmenlik mesleğinin veya öğretmenlik kariyerlerinin anlaşılması bakımından “öğretmen profili teması”, gerek öğretmen statüsü, gerek yetki, sorumluluk ve roller, gerekse öğretmen nitelikleri ve yetkinlikleri bakımından araştırma sonuçlarına özel bir katkı sağlamıştır. Özellikle öğretmenlerin rol ve sorumluluklar bağlamında eğitim sistemi içerisinde yürüttükleri görevler ve eriştikleri pozisyonlar itibarıyla bu temanın kariyer bağlamında ilişkisini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında, “Öğretmen Profili” teması altında, *Öğretmen Meslekî Nitelikleri (1), Öğretmen Algısı (2), Öğretmen Rolü (3), Yetki ve Katılım (4)* olmak üzere dört kategoriye erişilmiştir.

“**Eğitimde Kariyer**” teması ise, öğretmenlerin uzmanlaşması temel sorunu üzerinden yola çıkılarak, öğretmenlik mesleğinde kariyer algısı, öğretmen kariyer basamaklarına yönelik görüşler, özel ihtisas alanları, eğitimde uzmanlaşma ile eğitimde uzmanlık alanları ile öğretmenlerin bu alanlar ile ilişkileri ve geçişleri irdelenmiştir. Öğretmenler için kariyer modeli oluşturulması ve kariyer basamakları uygulamasındaki ana yaklaşımının kamuda “kariyer uzmanlığı” metaforu ile uyumlu olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmenlikte uzmanlaşma kavramının, eğitimde uzmanlaşma kavramı ile ilişkili bir kavram olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu tema altında, katılımcıların kariyer algısı ve kariyer modeli önerilerine yönelik görüşleri birer kategori olarak ele alınmıştır. Bu nedenle ‘Eğitimde Kariyer’ temasının alt kategorileri, *öğretmen kariyer basamakları (1), kariyer algısı (2), kariyer model önerisi (3), uzmanlaşma ve ihtisaslaşma (4)* şeklinde oluşmuştur.

Bu bağlamda, nitel araştırma aşamasında elde edilen teme ve kateorileri Şekil 20’de sunulmuştur:

Öğretmen Meslekî (Profesyonel) Gelişim Teması	Öğretmen Profili Teması	Eğitimde Kariyer Teması
• Hizmet Öncesi Eğitim, • Hizmet İçi Eğitim, • Meslekî Gelişim Desteği. • Danışmanlık ve Mentörlük, • Motivasyon, • İzleme değerlendirme,	• Öğretmen Meslekî Nitelikleri • Öğretmen Algısı, • Öğretmen Rolü, • Yetki ve Katılım	• Öğretmen Kariyer Basamakları, • Kariyer Algısı, • Kariyer Model Önerisi, • Uzmanlaşma ve İhtisaslaşma

Şekil 20. Nitel Araştırma Temeleri ve Kategoriler

Buna göre, Öğretmen Meslekî Gelişim teması altında altı, Öğretmen Profili teması altında dört ve Eğitimde Kariyer teması altında dört olmak üzere toplam 14 kategori tanımlanmıştır.

Araştırma kapsamında Öğretmen “Meslekî Gelişim Teması” altında ulaşılan kategoriler ve alt kategorilere (kodlara) yönelik dağılımlar **Şekil 21**’de, “Öğretmen Profili Teması” altında ulaşılan kategoriler ve alt kategorilere (kodlara) yönelik dağılımlar **Şekil 22**’de, “Eğitimde Kariyer Teması” altında ulaşılan kategoriler ve alt kategorilere (kodlara) yönelik dağılımlar ise **Şekil 23**’te sunulmuştur:

Profesyonel (Mesleki Gelişim) Teması		
KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER	KOD SAYISI
Danışmanlık ve Mentorluk	Tecrübe paylaşımı	13
	Mentorluk ihtiyacı	9
	Zümre	5
	Aday Öğretmen Danışmanlığı	4
	Müfettiş rehberliği	2
	Toplam	33
Hizmet içi eğitim	Eğitimin Sürekliliği	10
	Öğretmen Eğitici	10
	Eğitime katılım	8
	İhtiyaca Yönelik HiE	6
	Hizmet içi eğitimin yetersizliği	6
	Alternatif HiE modelleri	6
	Oryantasyon eğitimi	5
	Yurt dışı veya proje eğitimleri	4
	HiE İzleme ve değerlendirme	3
	Uygulamalı Hizmet içi eğitim	2
	Toplam	58
Hizmet Öncesi Eğitim (Lisans)	Nitelikli Lisans Eğitimi	9
	Öğretmenlik (Staj) Uygulaması	3
	Toplam	12
Mesleki Gelişim Desteği	Kurumsal destek	10
	Mesleki Gelişimde Yalnızlık	9
	Akran Desteği	5
	Finansal Destek	4
	Toplam	28
Motivasyon	Okul idaresi tutumu	12
	Düşük ücret	6
	Ödül ve Takdir	7
	Veli	5
	Okul Ortamı	4
	Diğer Öğretmenler	3
	Terfi (Meslekte Yükselme)	2
	Toplam	39
İzleme ve Değerlendirme	Müdür denetimi	4
	Müfettiş Denetimi	3
	Toplam	7

Şekil 21. Öğretmen Meslekî (Profesyonel) Gelişim Teması

Öğretmen Profili Teması		
KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER	KOD SAYISI
Mesleki Nitelik (Yeterlilik)	Pedagojik Yetkinlik	10
	Alan Yetkinliği	8
	Teknolojik Okuryazarlık	7
	Değerler ve yaklaşım	2
	Toplam	34
Öğretmen Rolü	Hayata dokunan	9
	İnsanı seven	6
	Aydın ve bilgi insanı	5
	Örnek olan	5
	Müfredatı yöneten	3
	Geleceğin Mimarı	2
	Şefkat ve Empati	2
	Devletin temsili	1
	Eğitim Lideri	1
	Oyunlaştıran	1
	Toplum ile İşbirliği	1
	Toplam	36
Öğretmenlik mesleği algısı	Düşük statü algısı	17
	Tatmin ve mutluluk	6
	Mesleki Zorluk	4
	Gönüllü yapılan	2
	Toplam	29
Yetki ve Katılım	Kararlara katılım	9
	Yetki algısı	6
	Toplam	15

Şekil 22. Öğretmen Profili Teması

Eğitimde Kariyer Teması		
KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER	KOD SAYISI
Öğretmen Kariyer Basamakları	ÖKB İhtiyaç ve gereklilik	16
	ÖKB Sınav ve Değerlendirme	5
	ÖKB Eğitimleri	4
	ÖKB Uygulama Riski	6
	ÖKB amaç algısı	2
	Toplam	33
Kariyer Algısı	Yönetime geçiş	20
	Mesleki kariyer	12
	Denetime geçiş	10
	Yatay Uzmanlıklar	9
	Akademik çalışmalar	8
	Hiyerarşik yükselme	7
	Kişisel kariyer Gelişimi	6
	Statü farkı	2
	Sürekli izleme ve değerlendirme	2
	Toplam	76
Kariyer Model Önerisi	Çok seviyeli kariyer	4
	Arma modeli	2
	Kıdem-Tecrübe ilerlemesi	2
	Sürekli ve şartlı kariyer	1
	Toplam	9
Uzmanlaşma ve İhtisaslaşma	Eğitim Yönetimde Uzmanlaşma	13
	Mesleki Yetkinlik Olarak Uzmanlaşma	8
	Eğitim Projelerinde Uzmanlaşma	7
	Denetimde Uzmanlaşma	6
	Eğitim Materyalinde Uzmanlaşma	5
	Öğretim Programlarında uzmanlaşma	5
	Ölçme Değerlendirmede Uzmanlaşma	3
	Eğitim Araştırmalarında Uzmanlaşma	2
	Eğitim Uzmanlığı	2
	Toplam	51

Şekil 23. Eğitimde Kariyer Teması

Araştırma sonucuna göre elde edilen temalar ile tanımlanan her kategorileri altında belirlenen alt kategorilerde (kodlarda) katılımcıların kodlanma sayıları yukarıdaki şekillerde gösterilmektedir. Buna göre “Öğretmen Profesyonel Gelişim” teması altında en fazla yorum “*danışmanlık ve mentorluk*” kategorisinde “*tecrübe paylaşımı*” alt kategorisinde (N=13); “Öğretmen Profili” teması altında en fazla yorum “*Öğretmen Mesleği Algısı*” kategorisi “*Düşük Statü Algısı*” alt kategorisinde (N=17); “Eğitimde Kariyer” teması altında ise en fazla yorum “*Kariyer Algısı*” kategorisi “*Yönetime Geçiş*” alt kategorisinde (N=20) kodlanmıştır.

Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın amacı, eğitim öğretim yapısı içerisinde öğretmenlik mesleğinin bir profesyonel gelişimi olarak bir kariyer tanımlanmasına yönelik unsurların, Meslekî gelişim, öğretmenlikte Meslekî statü ile eğitim sürecinde ihtisaslaşma ile uzmanlaşma sorunları bağlamında bir kariyer modeli önerisine yönelik bulgular elde etmektir. Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri ve niteliklerinin artırılması için etkin ve etkili bir kariyer yapısı tanımlanması, eğitimden beklenen sonuçları doğurabilir. Öte yandan bulguların hangi probleme yönelik sonuçları içerdiği ve modele yönelik tespitlerin yorumlanmasıyla oluşturulacak önerilere katkı sağlayacak ve araştırmanın iç tutarlılığını ortaya koyacaktır.

Bu bölümde araştırma kapsamında araştırma başlangıcında tanımlanan problem alanlarına göre sonuçların yorumlanması yapılacaktır. Araştırma kapsamında problem bölümünde değinildiği üzere öğretmenlik mesleğinin gelişimi ve kariyer geliştirme temelinde araştırma konusu alanda üç temel alan tespit edilmiştir. Bunlardan birincisi “öğretmenlikte Meslekî statü”, diğeri “öğretmenlikte Meslekî gelişim”, üçüncüsü ise “eğitimde uzmanlaşma” sorun alanlarıdır. Araştırmanın hem nicel hem de nitel aşamalarında bu üç problem alanına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlik Mesleği Statüsüne Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin Meslekî statüsüne yönelik en belirgin bulgular, nitel araştırma aşamasında sorgulanmıştır. Araştırma kapsamında, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan mesleklerin düzeylerinin sorgulandığı süreçte, öğretmenlik mesleğinin diğer meslekler karşısındaki seviyesine yönelik algılarının belirtilmesi katılımcılardan istenmiştir. Bu soruya ilişkin verilmiş olan cevaplar sonucunda *Öğretmen Profili Teması* altındaki *Öğretmenlik Mesleği Algısı* kategorisine “Düşük Statü Algısı” alt kategorisi eklenmiştir. Buna göre öğretmenlik mesleğinin diğer meslek gruplarından daha düşük seviyede ve tüm mesleklere bakıldığında orta düzeyde bir meslek olduğu düşüncesine ulaşılmıştır. Konuya ilişkin olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

14E: İlk başladığımız zamanlarda daha fazla saygınlığı vardı, daha üst bir görevdi öğretmenlik. Ama şu an bu giderek azaldı. Orta sınıf diyelim öğretmenlik için.

15E: Toplum nazarında tabi ki üst meslekler doktorlar, mühendisler üst meslek olarak gözüktüyor. Öğretmenler olarak orta sınıf pozisyonunda kalıyoruz.

24K: Türkiye şartları vs. bakarsak biraz öğretmenlik mesleği şu anda nasıl diyeyim, marka değerini yitirmiş, çok da uygun bir şey olmadı tabi ama. Hani güncel bir tabirle söylersek biraz böyle bir şeye dönüştü durumu. Öğretmenlik de bir zamanlar öyleymiş ama şu anda biraz daha sıradanlaştırılmış ve diğer toplum nezdinde üst grup sayılabilecek, mesleklerden geriye düşmüş durumda, orta denilebilir.

Soruya ilişkin verilen cevaplar nezdinde, literatürde de özellikle son yıllarda öğretmenlik mesleğinin diğer meslek gruplarına nazaran daha düşük bir statüde olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Yılmaz, 2017). Bu durumun nedenlerinin öğretmenlik ile karşılaştırılan diğer mesleklerin gelir seviyeleri, alan veya branş dışı atamaların olması, öğretmenlik mesleğinde özerkliğin olmaması gibi sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Özoğlu, 2010). Bu araştırmanın nitel aşamasında da öğretmenlik mesleğindeki düşük statü algısının nedenlerinden birisinin ekonomik olarak gelir düzeyi ve düşük maaş olduğu görülmüştür.

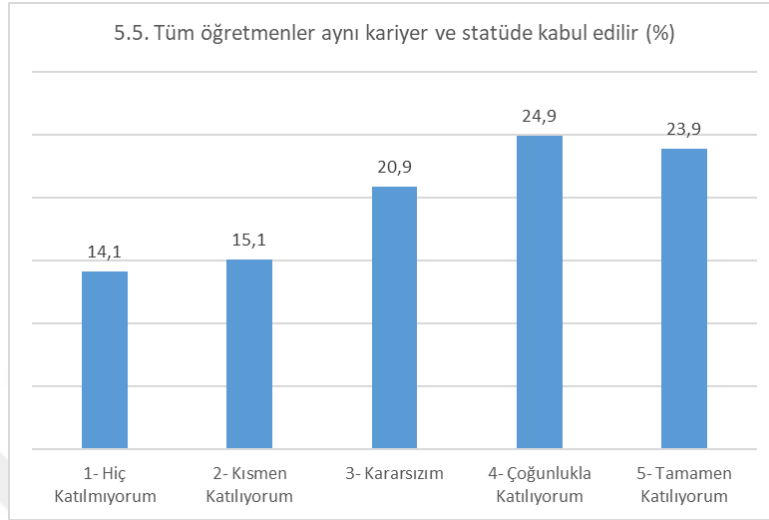
14E: Ben diğer mesleklerle karşılaştırmak istemem. Ama gelir itibariyle, ekonomik şartlar itibariyle öğretmenlik en altlarda yer alıyor. İstedığımız bir durum değil bu.

11E: Çok çeşitlendirilebilir ama yani ekonomik açıdan dezavantajlı. Türkiye koşullarında öğretmen maaşları düşük.

21K: Öğretmenlik de pek üst seviyede değil. İtibarını nedense kaybetmiş bir meslek belki ekonomik sebepler de var bunda. İtibarı eskisi gibi olan bir meslek değil. Çok üst sıralarda değil. Garanti meslek diye öğretmenliği istiyorlar onun dışında pek de bir cazibesi yok.

Öğretmenlerin toplum nazarında düşük statüde oldukları algısı yanında, tüm öğretmenlerin aynı statü veya seviyede olduğuna yönelik algıda oldukça yüksek seviyedir. Nicel bulgular arasında “Tüm öğretmenler aynı kariyer ve statüde kabul edilir.” yargısına katılım düzeyleri incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin %58,8’si bu görüşe çoğunlukla veya tamamen katıldıkları tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin aynı statü ve kariyerde olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı ise %29,2’dir. Söz konusu anketin öğretmen kariyer basamakları yönetmeliğinin yürürlüğe konulduğu aşamada uygulandığı da düşünüldüğünde katılımcıların büyük bir bölümünün öğretmenlerin aynı statüde olduğu görüşüne katıldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu

sonuçlar, öğretmenlik mesleğinde bir seviye veya hiyerarşik kariyer yapısının olmadığı yönünde algı olduğunu gösteren bir durumdur. Öğretmenlerin birbirleri arasında aynı statüde olduklarına yönelik yargıya öğretmenlerin katılım oranları Grafik 12’de gösterilmiştir:



Grafik 12. Madde 5.5’e Öğretmenlerin Katılım Oranları

Öte yandan öğretmenlik mesleğinin önemi ve toplumda saygın bir yeri olduğuna yönelik bulgular da oldukça yüksek düzeydedir. Öğretmenlik mesleğinde başarının çocukların hayatına dokunmak, örnek olmak, rol model olmak şeklinde kodlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Nitel araştırma kapsamında “öğretmen profili” teması altında “öğretmen rolü” kategorisinde “hayata dokunan” alt kategorisi en fazla katılımcı görüşlerinin toplandığı kodlardan olmuştur. “*Öğretmen kimdir?*” sorusunun bir karşılığı olarak alınan tanımlar içerisinde, öğretmenin çocukların hayatını değiştirme etkisi ve onların hayata hazırlanması ve her alanda gelişimlerine etkisi konusunda öğretmenin saygın ve üst statüde bir meslek olduğu algısını da pekiştirmektedir.

24K: Bir insanın yetişmesine katkıda bulunmak bence güzel insani olarak baktığınızda en iyi avantajı olan bu.

14E: Öğretmenlik, çocukları hayata hazırlayan kişi bence. Basit bir tanım gibi ama sadece öğretim değil aynı zamanda eğiten, hayata, mesleğe hazırlayan kişidir.

13E: Bir de şöyle düşünüyorum, sokaktaki her insan bir şekilde bir öğretmenin emeğinin ürünü olarak sosyal hayatın içerisinde.

Öğretmenin statüsünün ekonomik ve sosyal faktörler dışında bir bakışla ele alındığında, Katılımcılar tarafından esasen öğretmen statüsünün birkaç açıdan yüksek olarak algılandığı görülmektedir. Örneğin, öğretmenin değeri ve Meslekî açıdan yapılan araştırma kapsamında katılımcıların algılara yönelik görüşler incelendiğinde, “öğretmenin insan hayatına dokunması” öğretmenlik mesleğine itibar kazandıran bir unsur olduğu görülmüştür.

17E: Öğretmenlik kıymetli bir şeydir benim gözümde. Statüsü de her zaman yüksektir.

20K: Mesleğin avantajı bu manevi getirisinin yüksek olması. Manevi getirisinin yüksek olması çok önemli bir şey. Siz o anda ürününün sonucunu alabiliyorsunuz. Mesela öğrenciye okuma yazma öğretiyorsunuz ve siz öğretiyorsunuz.

10E: Birçok yönetici, tüm yöneticilerin hepsini, iş adamlarının hepsini sonuçta bir şekilde biz eğitiyoruz. Eğitmemize karşılık bunun, En azından itibar noktasında, sosyal statü noktasında karşılığını görmek isteriz, saygınlığını görmek isteriz.

13E: Yani bir toplumu her yönüyle kalkındırıcaksak, toplumu eğiten insanların çok iyi olması lazım. Bu hem maddi olarak doyurulmuş olmalı hem statü olarak doyurulmuş olmalı ki o vermesi gerekeni en iyi şekilde verebilsin. İki yönüyle de fark var.

“Öğretmen Profili” teması incelendiğinde “**Hayata Dokunan**” alt kategorisi ile birlikte “**Geleceğin Mimarı**” alt kategorisi de benzer şekilde öğretmenin toplumda neden saygın bir meslek olduğunu ispatlayan nitelikte bulgulardır. Ayrıca “**Aydın ve Bilgi İnsanı**” alt kategorisi ise öğretmenin toplum gözündeki rolü bakımından bir başka saygın statüyü temsil etmektedir.

15E: Öğretmen, **geleceğimizin mimarı** olacak gençlerimize dokunan kişidir. Yontan, işleyen, mimardır.

14E: Öğretmenin en büyük avantajı bir **ülkenin geleceğine hükmetmesidir**. Yani bir ülkenin geleceği sizin ellerinizde yetişiyor. Bu açıdan görev ve sorumluluk bilincinin yüksek olması gerekiyor öğretmenin. Düşünün size bakan gözler, elinizi tutan eller, sizi izleyen kişiler bir ülkenin bundan sonraki süreçte, gelecek 20 yılda doktorları, hâkimleri, polisleri, bilim adamları veya aklınıza ne meslek gelirse onlar olacaklar.

22K: Benim için öğretmen tanımı, daha günümüzdeki teknisyen öğretmenden ziyade toplumsal konumda bir **aydın rolü** üstlenen avangart bir yapıda olup topluma öncülük eden her konuda kişi olması gibi imgeleniyor zihnimde. Bir nevi **Cumhuriyetin ilk yıllarındaki aydın öğretmenler aslında...** Öğretmen benim

için aydın, toplumun ilerlemesine yön veren bir duruşu olan bir meslek grubu öğretmenlik.

18E: Öğretmenlerin tarihsel ve sosyolojik olarak böyle bir misyonu vardır... Cemil Meriç'in hangi kitabıydı? Mağaradakiler kitabında aydın sınıflardan biri olarak tanımlar. Entelijansiya olarak tanımlar. Çünkü öğretmen, parasını kafasının gücüyle, beyninin, zihninin, fikrinin gücüyle kazanır. O mantalite onda olmazsa nasıl kazanacak? Mesleğin **aydın mesleği** olduğunu, buna göre de bir değer görmesi gerektiğini, bu değer de meslek mensubunun kendisinden başlaması gerektiğini düşünüyorum.

Öğretmenlik mesleğinin önceki yıllarda daha itibarlı bir meslek olduğu, düşük statü algısının son zamanlarda ortaya çıktığı bulgusuna erişilmiştir. Bu sonuç literatürde elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. 2014 yılında Sunar (2020) tarafında yapılan bir araştırmada ISCO 08 esas alınarak belirlenen meslek gruplarından seçilen 126 meslek üzerinde yapılan bir araştırmada “Türkiye Meslekî İtibar Skalası” geliştirilmiş; yapılan araştırma sonuçlarına göre ise; öğretmenlik mesleği, en itibarlı meslekler arasında general, vali, diş hekimi gibi mesleklerinde üzerinde bir puan alarak, tıp doktoru, üniversite profesörü ve hâkimden sonra 4. (dördüncü) sırada yer almıştır (Yılmaz, 2017). Öte yandan 2020 yılında aynı kapsamda güncellenmiş “Meslekî İtibar Skalasına göre yapılan araştırma sonucuna göre ise öğretmenlik mesleği 14. (on dördüncü) sıraya gerilemiştir (Sunar 2020). Bu sonuçlarla örtüşen şekilde, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından toplum nezdinde öğretmenlik mesleğinin önceki yıllarda daha saygın olarak nitelendirildiğini, son yıllarda ise bu itibarın azaldığı yönünde görüşler ifade edilmiştir.

6E: Türk toplumunda öğretmene ilişkin bir saygı var. Hani bu tabii ki sorgulanıyor artık geldiğimiz yerde.

11E: Öğretmenlik algısı daha iyiydi ilk zamanlar. Bizim çalıştığımız zamanlarda, ilk başladığımız zamanlarda daha fazla saygınlığı vardı, daha üst bir görevdi öğretmenlik. Ama şu an bu giderek azaldı.

24K: Öğretmenlik de bir zamanlar öyleymiş ama şu anda biraz daha sıradanlaştırılmış ve diğer toplum nezdinde üst grup sayılabilecek, mesleklerden geriye düşmüş durumda, orta denilebilir.

Son zamanlarda öğretmenlerin ekonomik anlamda düşük gelirli olmasından kaynaklı bir düşük statü algısı olmasına rağmen, geçmişten gelen öğretmene yönelik toplumsal saygı algısının önemli bir avantaj olduğu yorumlanabilir. Mesleklerin toplumsal itibarını belirleyen faktörlerden bazılarının maaşın uygun bir miktarda olması,

iş garantisinin bulunması, yapılan mesleğin kaza ve ölüm riski içermemesi, stres düzeyinin daha az olması, çalışma saatlerinin uygun olması; toplum için oldukça faydalı olması, bireyin kendi kararlarını verebilme imkânı bulunması, toplumda saygınlığının olması, başarı hissi, önemli kararlarda söz sahibi olunması ve bireye yeni beceriler kazandırması gibi birçok unsur olduğu tespit edilmiştir (Sunar, 2014).

2015-2016 yılları arasında Gaziantep’te yapılmış olan bir çalışmada, öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz etkileyen faktörler arasında düşük maddi gelir, özlük haklarının yetersiz olması ve mesleğe yönelik olumsuz medya yayınlarının bulunduğu raporlanmıştır (Bozbayındır 2019). Türkiye’de mesleklerin itibarlarının mali şartlar ve ekonomik durum ile oldukça yakın bağlantısı olduğu kanısına varılmıştır (Sunar, 2020). Araştırmanın nitel ve nicel aşamasında elde edilen bulguların, bu araştırmalar ile örtüştüğü; bir mesleğin ekonomik gelir düzeyinin, o mesleğin toplumsal statüsü ile doğrudan orantılı olduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte, araştırma kayıtlarından, öğretmen statüsünü belirleyen faktörleri arasında, yani temelde toplumsal statüyü belirleyen unsurlar arasında, o meslek veya statüdeki kişilerin kendilerini nasıl kabul ettikleri ve tanımladıkları ile ilgili olduğu bulgusuna erişilmiştir.

23K: Davranış olarak kendinizi içselleştirirseniz bunu insanlar öğretmenler önce kendilerine saygı duydukları için, insanların da kendilerine saygı duymalarını sağlayacaklar. Yani önce kendilerinin nezih insanlar olduğunu düşünmeleri sonra da öyle davranmaları gerektiğini düşünüyorum.

Yanıtlara ilişkin olarak öğretmenlerin yalnızca ekonomik ve sosyal imkânlar nedeniyle düşük statüde oldukları algısına rağmen, toplum nezdinde “aydın insan”, “geleceği inşaa eden”, “insanların hayatına dokunan” kişiler olarak da görülmesi toplum tarafından önemli bir yere sahip olduğunu, sonuç olarak oldukça saygın bir meslek grubu olduğunu da göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin statü algısının çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Öyle ki 2016 yılında Eğitim-Bir-Sen tarafından 26 ilde yapılmış olan bir araştırmaya göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %38,9’unun öğretmenlik mesleğinin itibarı ile imajının yıprandığını belirttikleri raporlanmıştır. Öte yandan diğer meslekler ile karşılaştırıldığında öğretmenliğin kendilerine saygınlık hissi kazandırdıklarına ilişkin verilen yargıya öğretmenlerin %54,4’ünün katıldıkları bildirilmiştir (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016). Verilen yanıtlar ve literatürdeki araştırmalara bakıldığında öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsü değerlendirmesinin çok yönlü olarak yapılması gerektiği düşüncesine ulaşılmıştır.

Sonuç olarak toplum tarafından saygın bir yere sahip olan öğretmenlik mesleğinde, gelir ve ücret miktarının beklenenden düşük olması, atama ve istihdam durumları, yetersiz olarak görülen özlük hakları gibi sebeplerden ötürü öğretmenlik mesleğinde itibar kaybı yaşanmaktadır. Söz konusu bu durum, öğretmenlerin talep etmiş oldukları, öğretmenlik mesleğinde sosyal statü kazandıracak uygun gelir dağılımını da içerecek istidam, çalışma şartları, ihtisaslaşma şeklinde bir kariyer modeli yanında öğretmenlik meslek gelişimi konusunda daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik Meslekî Gelişime Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin Meslekî gelişimi teması özellikle nitel veri araştırmasında en kapsamlı bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Meslekî gelişimlerine yönelik literatürde farklı bileşenlere göre sorun alanları tanımlanmış ve birçok çalışma ve öneriler yapılmıştır. Öğretmenlerin Meslekî gelişimi kavramı yaygın olarak öğretmen eğitimleri, bir başka ifadeyle, hizmet içi eğitimleri kapsamında değerlendirilmesine rağmen İlhan (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin Meslekî gelişimlerine hizmet öncesi eğitim, öğretmen öğrenmesini sürekli destekleyen mentorluk uygulaması, zümre içi, diğer okul toplulukları ile işbirliği, araştırmacı öğretmen yaklaşımını da birleştirerek öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda formal-informal öğrenmelerin bulunduğu ve okul kararlarında daha etkili olabilecekleri yönetim yapısının desteklendiği bir öğretmen Meslekî gelişim modellerinin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Şahin ve arkadaşları tarafından öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme uygulamalarına yol göstermesi amacıyla geliştirilen Araştırma Topluluğu Modelinde ise teknolojik hazır bulunuşluk, motivasyon, okul kültürü ve eğitim içeriği gibi boyutlar tespit edilmiştir (Şahin, Çaka, Dulkadir, Yaman, Odabaşı ve Kuzu, 2016). Bakioğlu ve Sarıkaya tarafından öğretmenlerin Meslekî gelişimine yönelik geliştirilen üniversite-okul ortaklığı modelinde hizmet öncesi eğitimde öğretmenlerin adaylık ve deneyim çalışmalarının oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bakioğlu ve Sarıkaya, 2018).

Bu bağlamda, araştırma kapsamında öğretmen Meslekî gelişim teması altında elde edilen kategorilerde Meslekî gelişimin bileşenlerinin olduğu, araştırma sonuçlarını alan yazın araştırma sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmenler için Meslekî gelişim, sürekli Meslekî gelişim yaklaşımı ile açıklanmakta olup; Meslekî

gelişimin, sürekli Meslekî gelişim yönü ile ele alınması gerektiği araştırma sonuçlarından da ortaya çıkmıştır.

Sürekli Meslekî Gelişim. Sürekli Meslekî gelişim, sadece öğretmenler için sunulan eğitim, seminer veya kurs faaliyeti olmadığı; gözlem ve akran desteğini de dâhil eden bir Meslekî gelişim etkinlikleridir. Bu çalışmada, hizmet içi eğitim ile Meslekî gelişim kavramlarının, birbirlerinden ayırıştırma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sürekli Meslekî gelişimin hizmet içi olarak sunulan eğitim ve kurslar da dâhil olmak üzere, öz denetimli öğrenme, sosyal ağlar, uzaktan ve açık eğitim, gözlem gibi çok yönlü birçok etkinliği içeren bir süreçtir.

Hizmet içi eğitimlerin çeşitliliği ve alternatif uygulama modellerinin artırılması Meslekî gelişimin bir gereğidir. Örneğin münazara oturumları şeklinde bir konuya odaklanılan ve bir konuda bir plan, materyal veya çalışma özeti sunan çalıştaylar, konferanslar, akran eğitimi şeklinde etkileşimli öğretmen eğitim etkinlikleri öğretmenlerin geleneksel hizmet içi eğitimin dışında talep edilen etki değeri yüksek alternatif modellerdendir. Bununla birlikte araştırma sonuçları arasında Meslekî gelişim etkinliklerinin sürekliliğine yönelik faktörler olarak elde edilen kodlar bu alanı Meslekî gelişimin bir önemli boyutu olarak öncelikli ele alınmasını gerekli kılmıştır.

Araştırma bulgularına göre sürekli Meslekî gelişim (SGM) desteklemeye yönelik ihtiyaçlar kodlanmış ve SGM'yi gerekliliğini ve ihtiyacını çeşitli yönleriyle vurgulayan kodlar:

- Güncellenme ihtiyacı,
- Kendini geliştirme ihtiyacı
- Akademik gelişimin ihtiyacı
- Deneyimleyerek öğrenme ihtiyacı
- SGM ve kariyer ilişkisi kurulma ihtiyacı

olarak tespit edilmiştir. Buna göre, araştırma sonucunda, fonksiyonel olarak bir sürekli Meslekî gelişim modeli ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Sürekli Meslekî gelişim yeni dönem hizmet içi eğitim etkinliği olarak katılımcılar arasında dile getirilen en temel ihtiyaç olmasının yanında, öğretmenlik mesleğindeki kariyer ve uzmanlaşma ilişkisi kurulması bakımından son derece önemli bir bulgu olduğu görülmektedir. Sürekli Meslekî gelişim için bireysel birçok etkinliğin hem Meslekî gelişim hem de kariyer gelişimine doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bireysel kariyer gelişim olarak özellikle

güncellenme ve kendini geliştirme olarak kodlanan alanda öğretmenin iç motivasyonunun sağlanması ihtiyacına yönelik görüşler alınmıştır. Araştırma kapsamında sürekli Meslekî gelişimin bir gereği olarak öğretmenlerin sürekli olarak **kendilerini geliştirme ve güncellenme** ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır. Araştırma kodlarına göre katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

- **Güncellenme ihtiyacı**

Meslekî gelişim ihtiyacını gösteren en önemli kodlardan birisi olan “güncellenme ihtiyacı” öğretmenlerin eksik oldukları alanların tespit edilmesi ve sürekliliği ifade etmesi bakımından kendini geliştirme isteğinden farklıdır.

14E: Öğretmen, öğrencilere bir şeyler öğretirken lisansta elde ettiği bilgilerin üstüne yenilerini koyar, bu da kendisini geliştirmesine sebep verir. Zaman durmaz. Teknoloji durmaz, dünya durmaz, yeni bilgiler üretilir. Siz de yeni bilgileri, kendi müfredatınız, kendi programınıza mutlaka aktarmanız gerekir. Eski bilgilerin bir faydası olmaz. Sürekli yeni şeyler öğrenmek, öğretmende yeni uzmanlık alanları oluşturur. Yeni ilgi alanları oluşturur.

19K: Gerçekten zamanla bir uzmanlaşma var ama şu anda ortam o kadar hızlı değişiyor ki o uzmanlaşmayı zamanın değişimine uyarlamak lazım. Güncellemek lazım. Biz güncellemezsek uzman olduğumuzu iddia ettiğimiz dönem bundan 10 sene önceki dönemse, çocuk da 10 sene öncesi kadar öğreniyor.

22K:Çalıştığım alan ve özellikle yüksek lisans ve doktora eğitimim. Bir lisans eğitiminde aldığımız bilgiler bizim için 30 - 40 yıl bu bilgiyle bir mesleği yürütebileceğimiz bir şeyde değil, götürecek bir pozisyonda değil. Dolayısıyla sürekli bir yenilenmek gerekiyor.

- **Kendini geliştirme ihtiyacı**

Bireysel bir kariyer gelişimi için kişisel ve meslek gelişim istekliliği, gerek hizmet içi eğitimlere katılım, gerek sosyal ve işbirlikçi ağlarla öğrenme, gerekse teknolojik ve sosyal imkânları kullanma gibi çok çeşitli şekillerde öğrenme ve gelişim oluşabilir. Bu gelişimin temel teşvik edici unsurları iç motivasyon ve gelişim ihtiyacı hissi ile oluşmaktadır.

13E: Bugünkü şartlarda öğretmen sürekli kendisini yetiştirmezse, bugünün gençliğine çok fazla faydalı olamayacağını düşünüyorum. O yönüyle de karşı tarafı yetiştirirken sürekli kendisini de yetiştirmeli veya geliştirmeli diye düşünüyorum. Sürekli kendisini yenilemesi lazım.

14E: Biraz da öğretmenin kendisine bağlı bir durum. Öğretmenin kendini geliştirmesi için bir zorlayıcı etken yok şu anda.

16E: Bu yetiştirme olayı biz hep şöyle düşünüyoruz. Disiplinize edilmiş bir ortamda oturup kendimi yetiştireceğim. Böyle bir dünya yok. Ben kendimi yetiştireceğim. Hayatın içerisinde kendimizi yetiştirmemiz lazım... Meslekî hayatımız boyunca sağlayacağımız en önemli unsur hayatın içerisinde biz hizmet içi eğitimi, hayatın içerisinde biz kendimizi meslek alanında yetiştirmek için belli bir çaba ve gayretin içerisinde olmamız gerekiyor.

22K: İçinde bulunduğumuz çağda her şey çok hızlı değişiyor. Öğretmenin de aslında kendisinin de öğrenmeyi öğrenen, sürekli kendini yenileyen, aynı zamanda öğrencileri de bu eksende yetiştiren bir yerde olması lazım ama mevcut sistemde bu maalesef böyle değil diye düşünüyorum.

Kendini geliştirme ihtiyacı bir öz-yönetimli öğrenme modelini iktiza etmektedir. Öz-yönetimli öğrenme (Self-Directed Learning) ise tecrübe ve kıdem ile kazanılan yetkinlikler, e-öğrenme (internet, dijital materyaller, uzaktan eğitim platformları), araştırma motivasyonu, okuma, gözlem ve portfolyo dosyası hazırlama gibi araçları içermektedir (Hiemstra, 1994). Kendi öğrenme sürecinin yönetimi anlamına öz yönetimli öğrenme, başta öğretmenler olmak üzere kariyer planlaması yapan her bireyin öncelikle öğrenmesi gereken bir yöntemdir. Araştırma bulguları arasında “kendini geliştirme ihtiyacı” olarak kodlanması sonucu çıkan öz-yönetimli öğrenme literatürde tanımlı bir öğrenme yaklaşımı olup, yaklaşım tanımlanması ve geliştirilmesi amacıyla çeşitli düzeyde analitik yöntemler geliştirilmiştir (Karataş, 2016).

5E: Meslek kendini yenilemeyi beceremiyor, en büyük dezavantajı o... Türkiye'nin kalburüstü insanları olabilir bunlarda zamanla kendi devinimlerinde insanlarını yetiştirerek eğitimin sürekliliğini ve sürdürülebilirliğini sağlayabilirlerdi. Maalesef şuan bu yok.

15E: Ben öğretmenim. Şu an idareciyim ama esasında özümüz öğretmenlik. Orada eksiklerim kalmaması için bütün öğretmen arkadaşlarımın, seminer dönemlerinde Bakanlığımızın ÖBA'ya girdim. Bakanlık bizi engellememişti. Hepsine tek tek girdim, dinledim, öğrendim. Gelişim için her şeyden önce öğretmenin okuması lazım. Öğretmenin kendi branşıyla ilgili kendini geliştirmesi lazım.

21K: Öğretmenin kendi ilgisi, motivasyonu, azmi. Onunla da alakalı. Kişinin kendi kendisini geliştirmek için de yapacağı çok şey var. Sadece internet de devasa bir kaynak şu an.

24K: Her ne kadar imkânlar fazlalaşsa da bireyde zihniyet değişimi de hani olması gerekiyor. Biraz gönüllülük, araştırma geliştirme, kendini güncelleme yenileme isteğini olması gerekiyor. Şu anda onların eksikliği mevcut sistemdeki öğretmenlerde isteksizlik var. Bir kısım çok istekli, bir kısım da isteksiz. En önemli sorun alanı isteksiz olması ve zihniyet.

18E: Bir şekilde aslında var. Bir taraftan birbirini görmeyen, tanımayan insanlar bir ağın içerisinde yer alıyorlar. Buradaki öğretmen vakıfları, dernekleri, STK'ları burada bir fonksiyon işliyor. Aynı zamanda eğitim gönüllüleri olabilir, bunlar da bir network kuruyorlar. Bunun dışında sosyal medya hesaplarında öğretmenlerin sadece menfi konularda birleştiğini, özlük haklarının birleştiğini düşünmeyin. Olumlu şeylerde de birleşiyorlar. Biz buna eğitimde iyi örnekler diyoruz... Burada oluşan öğretmen networkleri birbirine katkı sunuyor. Şurada şu eğitim varmış, burada toplantı var, burada bir webinar var gibi şeyleri son yıllarda duyuyoruz.

- Akademik gelişim ihtiyacı

Akademik çalışmalar özellikle eğitim alanında yüksek lisans ve doktora eğitimleri sürekli Meslekî gelişimin bir başka boyutudur. Öğretmenlerin kariyer basamaklarına geçişlerinde de kabul edilen akademik çalışmaların daha fazla değer görmesi, akademik çalışmalara yönelik kolaylıkların sağlanması üzerine görüşler alınmıştır.

5E: Meslekî gelişim, kesinlikle üniversitelerde olması gereken bir yapı, onun için üniversitelerin katılması gerekiyor. Doğru olan kişinin üniversitede nasıl bir eğitim alıyorsa ara ara veya belli bir zaman diliminde, belirli zamanlarda, üniversitedeki hazırlanmış kişisel gelişim veya Meslekî gelişim alanlarında kendi alanında veya kendi ilgi alanında kendisini geliştirmek için yapılar oluşturulmalıydı ve bu teşvik edilmeliydi yaptığı işlemin sonucunda aldığı sertifikalar veya aldığı belgeler tanımlanmalı ve bu belgelerin kendi Meslekî gelişimindeki pozisyonuna göre kişi ödüllendirilmeliydi.

14E: Bu noktada hizmet içi eğitimlerin içeriğinin ve bunu sunan kişilerin yeterlilikten geçmesi lazım. Bu noktada akademiyle eğitim Millî Eğitim Bakanlığının sürekli temas halinde olması lazım. Akademi bilginin üretildiği yer, eğitim kurumları da bilginin kullanıldığı yer. Her ikisinin birbiriyle doğrudan bağlantısı olması lazım. Bir öğretmenin lisanstan mezun olduktan sonra bir daha üniversiteye girmemesini kabul etmiyorum. ... Eğer bir hizmet içi eğitim verilecekse bilgisayar kullanma olur, sunum olur, proje üretmeyle ilgili olabilir. Mutlaka akademiyle irtibat kurarak üniversite ortamında öğretmenlere bir şekilde sorulması gerektiğini düşünüyorum.

18E: Belki fiilen öğretmenlik yapmıyorum ama öğretmenlikten çıktım, eğitim yöneticisi oldum, doktoramı yaptım, akademisyen oldum, her akademisyen de bir öğretmendir. Öğretmenlikten vaz geçmiş değilim, seviyorum ve destekliyorum.

19K: Ben doktoramı tamamladım... Akademik kariyerimle... Uzmanlık oldu. Çünkü kariyer olsaydı benim için bir kademe ilerleme, ücretle yükseltme gibi şeylerin olması lazımdı. Bende şu anda öyle bir şey yok. Ben yine öğretmen kadrosunda bir öğretmenimle, meslektaşımın aynı ücreti alan, aynı şekilde çalışan bir insanım. Kariyer olmadı, uzmanlaşma oldu. Ben uzmanlaştım ama rüzgâr tribünü kariyere dönüşmedi.

20K: Ben Meslekî gelişim ve ilerleme konusunda Meslekî konuda geliştiğime dair kendi akademide yaptığım yüksek lisans ve doktora dışında somut bir verim yok elimde... Yani akademisyenlik mesela. Başka bir alana geçme gibi düşünebilirsin. Başka bir şey düşünmüyorum... Eğitim fakültesinde yüksek lisans ve doktorayı sayması gerekiyor sadece.

- ***Deneyimleyerek öğrenme ihtiyacı***

Sürekli Meslekî gelişimin bir gereği olarak çalışma aşamasında “İş işte öğrenilir.” mottosuyla ifade edilen bir durumdur. Kıdemli ve deneyimli öğretmenlerin önceden öğrenilmiş bilgileri ile sorunları çözme kabiliyeti ve kişisel Meslekî kapasitelerinin az kıdemlilere göre daha yüksek olması beklenir. Deneyimleyerek öğrenmenin Meslekî gelişim için önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

9E:Geldik öğretmenliğe başladık. Ne biliyorsun? Hiçbir şey. Ne öğrendiysem ben öğretmenlik adına aslında okulda öğrenciler üzerinde deneyerek öğrendim bir şekilde.

14E:Burada şirket yönetmiyoruz. Eğitimin içerisinden gelmiş, o aşamaları yaşamış, karşılaştığı problemleri kendi Meslekî deneyimiyle çözmüş, eğitim sektöründeki belli deneyimleri edinmiş kişilerin kariyer basamağı olarak yönetime geçmesi daha mantıklı.

18E:Bu önemli. En önemli şey deneyim. Deneyim olmadan kitap, teori bir yere kadar. Deneyim olması lazım.

19K:Öğretmenlik deneyimle gelişiyor.

21K:Ama ne olursa olsun derse girip çıktığınızda öğrenci ile muhatap olmak, farklı sorunlara farklı çözümler bulmak ya da bir konunun farklı şekilde öğretileceğini fark etmek vs. tecrübe ile olan şeyler.

- ***SMG ve kariyer ilişkisi kurulma ihtiyacı***

Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının oluşması için Sürekli Meslekî Gelişimin sağlanması oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda SMG ile kariyer basamaklarının oluşturulması ve kariyer ilişkisine dair görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin de sağlanmasının gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır:

4E: Sürekli gelişim modelini ortaya koymanız lazım. Yani sürekli insanlar geliştirirseniz 5 yıl değil, 10 yıl devam eder ya da daha yükseğe çıkarsanız işte o yüzden motivasyonda sağlamak, sürekli gelişimi sağlamak açısından kariyer basamakları oluşturmak faydalıdır.

15E: Öğretmenlerin gelişimi için, kendini geliştirmesi lazım, okuması lazım. Şu dönemde biz bunu yapamadan kariyer basamakları oluşturduk. Önümüzdeki yıllarda bu öğretmenlerin kendini yetiştirebilecekleri alanlarda eğitimler verilerek öğretmenleri geliştirerek, kariyer basamağına geçirilmesinin daha iyi olacağını düşünüyorum.

17E: Nitelikli eğitimler, akran öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde sürekli Meslekî gelişimler sağlanırsa ve birbirleriyle bağlantılı, orada da kariyer seviyelerini barındıran bir süreç olursa çok da güzel olur.

Öğretmenlik mesleğinde gelişimin sağlanması ve güncelliğin korunabilmesi için eğitimde devamlılık ve kariyer gelişimi ihtiyacı bulunmaktadır. Öğretmenlerin Meslekî gelişim olarak sadece eğitim ihtiyaçları yanında, özellikle akran desteği, kurumsal destek ve finansla destek gibi desteklerle kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu şekil bir gelişim öğretmenlik Meslekî kariyer gelişimi açısından hayati unsurlar arasındadır. Sürekli Meslekî gelişim, öğretmenler için sunulan özellikle hizmet içi eğitimler olarak değerlendirilemeyecek kadar geniş ve kapsamlı bir yaklaşımdır. Seminer ve kurs modelinde verilen hizmet içi eğitim formatından çok daha fazla bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç duyulduğu, öğretmen modeli ve rolünden beklenenin herhangi bir meslekten çok daha ötesinde beklentinin olduğu araştırma bulgularında ortaya çıkmıştır.

18E: Dolayısıyla öğretmeni sadece bir meslek erbabı olarak görmek de çok mümkün değil. Öğretmenlik bir yaşam biçimi ve mesai saatleri içerisine sıkıştırılamaz. Entelektüel tavrına da sahip olmalı, araştırmacı olmalı, okuryazar olmalı, dünyayı takip etmeli, müfredat kılavuz kitapları içerisinde kalmamalı.

Sürekli Meslekî gelişimin öğretmenlik kariyerinin gelişmesinde oldukça kritik bir fonksiyonu vardır. Eğitim alanında önemli politik girişimlerde sürekli Meslekî gelişimin öğretmen kariyerleri ile olan ilişkisini güçlendirmeye yöneliktir. Örneğin Avrupa Komisyonun 2022 yılında yayınladığı “Eğitim Öğretimin İzlenmesi Karşılaştırmalı Raporunda (*Education and Training Monitor 2022, Comparative report*), eğitim öğretim izlemesine yapı sağlamak için komisyonun (AB Komisyonun), öğretmenlik kariyerinin çekiciliğine odaklanan farklı alt boyutlarda üye devletlerinin destekleyecek bir gösterge tablosu hazırladığını, öğretmenlerin Meslekî gelişim, çalışma koşulları ve öğretmenlerin duygusal refahı gibi konuları da kapsayacağı belirtilmektedir (EC, 2022). Bu bağlamda, sürekli Meslekî gelişim ile kariyer ilişkisi araştırma bulgularında da ispat edilmiştir:

17E: Nitelikli eğitimler, akran öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde sürekli Meslekî gelişimler sağlanırsa ve birbirleriyle bağlantılı orada da kariyer seviyelerini barındıran bir süreç olursa çok da güzel olur.

15E: Öğretmenlerin gelişimi için, kendini geliştirmesi lazım, okuması lazım. Şu dönemde biz bunu yapamadan kariyer basamakları oluşturduk. Önümüzdeki yıllarda bu öğretmenlerin kendini yetiştirebilecekleri alanlarda eğitimler verilerek öğretmenleri geliştirerek, kariyer basamağına geçirilmesinin daha iyi olacağını düşünüyorum.

Bir araştırmada, problemin doğru çözümlenmesi, problemin doğru tanımlanması kadar önemlidir. Verilerin çözümleme aşamasında, katılımcılar tarafından dile getirilen problem tanımlamaları araştırma problemimin net bir şekilde ortaya konulmasının yanında, kategori ve kodların oluşturması aşamasında da oldukça belirleyici olmuştur. Buna göre Meslekî gelişim kavramı çok bileşenli bir yaklaşımla çözümlenmesi gereken bir sorun alanıdır. Araştırma sürecinde, öğretmenlerin Meslekî gelişimi sorun alanı içerisinde tespit edilen temalar ve kategoriler, öğretmenlerin Meslekî gelişimini etkileyen “bileşenler” olarak ele alınmıştır.

Bu araştırmada öncelikli olarak katılımcıların öğretmen Meslekî gelişim bileşenlerine yönelik görüş ve algılarının tespiti amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen temalar, kategoriler, alt kategoriler ve kodların alan çalışmalarında ortaya konmuş olan öğretmen Meslekî gelişim boyutları, özellik ve faaliyet türleri açısından uyumlu oldukları görülmüştür. Yapılan bu araştırma sonucunda **Öğretmenlik Meslekî (Profesyonel) Gelişim Teması** altında, toplamda altı kategori tespit edilmiştir ki bu kategorilerin isimleri: *hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim, motivasyon, danışmanlık ve mentorluk, , Meslekî gelişim desteği ile izleme ve değerlendirme* şeklindedir.

Meslekî gelişim teması altında her bir kategori doğrudan öğretmen kariyer yapısı için geçerli bir bileşen olarak yorumlanmaktadır. Meslekî gelişimin tüm bileşenleri ile ele alınması öğretmenler için kariyer yapısı temelinde Meslekî gelişimi yeniden inşa edilmesi için yararlı olabilir. Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri, Meslekî eğitim sürecini de kapsayan bir kavramdır. Sonuç olarak Meslekî gelişimin en önemli unsurları, Meslekî eğitimin başlangıç aşamasında olan hizmet öncesi eğitim ile yeterliliğin sağlanması sonucu mesleğe başladıktan sonra alınan hizmet içi eğitimler olduğu görülmektedir.

Bu bakımdan, araştırma sonucunda ulaşılan kategorilerde öğretmenlik Meslekî gelişiminin bileşenleri olarak ayrı ayrı tanımlama hedeflemiştir. Bu bileşenlere yönelik kategori bazında elde edilen bulgulara detaylı bir şekilde bakılması bu aşamada önemli görülmektedir. Öğretmen Meslekî gelişimi kavramını sürekli Meslekî gelişme kapsamında değerlendirilmesine yönelik nitel araştırma bulguları yeniden içerik analizlerine göre ele alındığında kategorilere göre sürekli Meslekî gelişim

mekanizmanı tanımı yapıldığı görülmektedir. Tablo 19’da Öğretmenlik Meslekî (Profesyonel) Gelişim Teması altındaki altı kategori başlıklar halinde gösterilmiştir:

Tablo 19

Öğretmen Meslekî (Profesyonel) Gelişim Teması Kategorileri

Öğretmen Meslekî Gelişim Teması Kategorileri	1. Hizmet Öncesi Eğitim,
	2. Hizmet İçi Eğitim,
	3. Meslekî Gelişim Desteği.
	4. Danışmanlık ve Mentorluk
	5. Motivasyon,
	6. İzleme ve Değerlendirme,

Hizmet Öncesi Eğitim. Araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel aşamada hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime dair bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin bireyler için tanımlanması aşamasında oldukça belirleyici olan lisans eğitimleri ile öğretmenlik staj uygulamaları hizmet öncesi eğitim kapsamında ele alınmıştır. Öğretmen eğitimi tarihinde eğitim enstitüleri, muallim mektepleri ve diğer öğretmen yetiştiren okullar hizmet öncesi eğitim kapsamındadır. Öte yandan öğretmenler fakültelerden mezun olduktan sonra, gerek MEB içerisinde devlet personeli olarak atanmış olsunlar; gerekse özel okul veya özel öğretim kurumlarında ücretli veya kadrolu öğretmen olarak çalışmış olsunlar; Meslekî gelişim bağlamında kurumlarından aldıkları her türlü eğitim etkinliklerine de hizmet içi eğitim olarak kabul edilmektedir.

Nitel araştırma aşamasında, öğretmen nitelikleri ve öğretmen Meslekî gelişimi açısından hizmet öncesi eğitiminin ve öğretmenlik uygulanmasına yönelik bulgular elde edilmiştir. Buna göre hizmet öncesi eğitim kategorisi altında öğretmen görüşleri “*Nitelikli Lisans Eğitimi*” ve “*Öğretmenlik Uygulaması*” kodları üzerine şekillenmiştir.

Nitelikli Lisans Eğitimi katılımcılar tarafından bu kategoride en fazla değinilen kod olmuştur. Bu kod altında işaretlenen görüşlerde katılımcılar tarafından öğretmenlik mesleğinin yeterlilik ve becerililerini kazandırmaya yönelik eğitim ihtiyacı dile getirilmiştir.

5E:Üniversitelerdeki hocalarımızda blok eğitim verdikleri için tamamen blok eğitimleri verdikleri için Meslekî gelişim olamamakta.

9E:Benim öğretmenlik hayatımda ve devamında idarecilik yıllarımda ve pozisyonundaki görevimde gördüğüm en büyük eksiklik üniversitelerde bir

kişinin nasıl öğretmen olması gerektiği, nasıl öğretmenlik yapması gerektiğine dair bir eğitim verilmiyor.

22K:Lisans eğitiminde aldığım eğitimle, oradaki teorik eğitimle sahaya indiğimde gördüğüm pratikteki olay arasında dağlar kadar fark vardı ve ben bir taraftan birleştirilmiş bir sınıfta öğretmenlik yapmaya başlayıp bir taraftan okulun idareciliğini yürütmeye çalıştım ama idarecilikle ilgili herhangi bir şey bilmiyordum ve bir taraftan öğretmenlikteki ilk yılımdı. Birinci ve ikinci sınıfları okutmaya başladım. Yani orada korkunç zorlanmıştım. Kendimi o kadar sıkışmış hissediyordum ki böyle her gün eve korkunç baş ağrılarıyla dönüyordum.

Öğretmen yetiştiren fakültelerin son sınıfında okuyan veya Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı/Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğrenciler öğretmenlik uygulama eğitimleri MEB ile YÖK arasında imzalanan Protokol kapsamında yürütülmektedir. Bu protokol kapsamında son olarak 28.09.2021 tarih ve 33258264 sayılı Bakan Onayı ile güncellenmiş olup, “Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” hükümlerine ilişkin olarak resmi eğitim kurumları ile özel öğretim kurumlarında öğretmen eğitiminin bir parçası olarak öğretmenlik uygulaması eğitimleri verilmektedir. Yaygın olarak “öğretmenlik stajı” olarak ifade edilen “öğretmenlik uygulaması”, öğretmen yeterliliği kazandıran yükseköğretim programına devam eden ve henüz mezun olmamış öğretmen adaylarına tatbik edilen bir hizmet öncesi eğitim etkinliğidir. Öğretmen uygulamasına dair elde edilen bulgulara, katılımcılar tarafından bu eğitimlerin yetersiz olduğu, daha fazla süreyle uygulanması gerektiği ve etkili bir şekilde verilmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

14E: Biraz eğitim fakültelerine burada değinmek gerekiyor. Bizim temel sıkıntımız eğitim fakültelerinde öğretmenlerin yetişme şekli. Eğitim ağırlıklı evet ama staj dönemi kısa ve az.

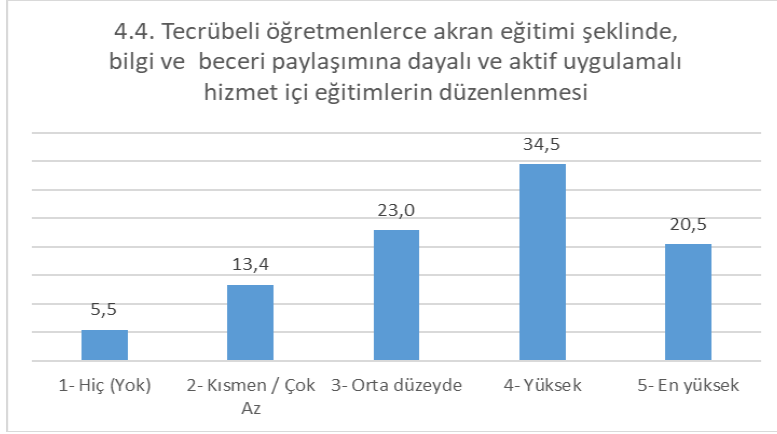
9E:Şu anda boş stajlar yapılıyor. Okullara uygulama eğitimine gönderiliyor diyelim. Onlar da boş. İçi dolu değil. Orada da sen çocuğu belirli bir sınıfa gönderiyorsun. Sistemin tamamına hâkim olma şansı yok o öğretmenin.

24K: Hizmet öncesinde. Lisansta. Hem kendi üniversitedeki öğretim elemanı izleyip görmeli. Beni öğretirken beni izleyip bana söylemeli. Tırnak içinde iş başında beni görmeli. Üniversite öğrencisiyim, sınıfta oturduğum yerde benim öğretim becerilerimi görmesi çok olası bir şey değil.

Alan yazın araştırmalarda hizmet öncesi eğitim olarak özellikle öğretmenlik uyguma eğitimlerinin yetersizliğı ve geliştirilmeye yönelik hususları tespit edilmiştir. Örneğın, Ünver (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre, öğretmen eğitimi programlarında uygulama derslerine ayrılan süre, lisans derslerinde öğrenilenler ile uygulama arasında bağlantının kurulması, uygulama dersi öğretmen kontenjanları, üniversite ve okul iş birliğı ve uyumu gibi konularda hizmet öncesi eğitimin ve uygulamalı derslerin geliştirilmesi gerektiğı tespiti yapılmıştır. Koçyiğıt ve Eğmir (2019) tarafında yapılan araştırmaya göre ise öğretmenlerin lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra alan bilgisi olarak kendilerini güçlü hissettiklerini fakat meslek bilgisi bakımından kendilerini daha eksik hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

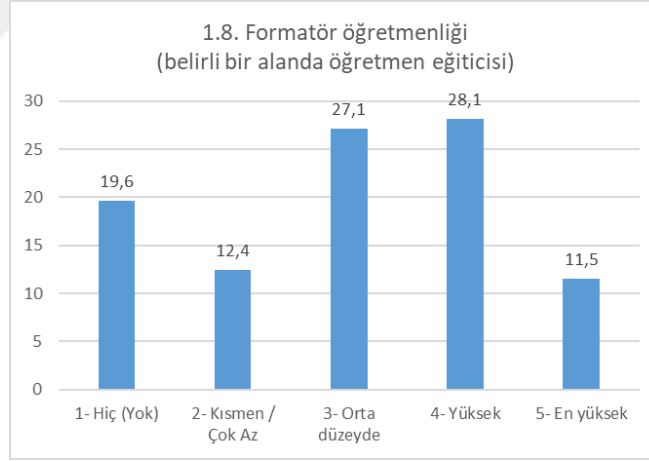
Hizmet İçi Eğitim. Etkili ve uygulamalı hizmet içi eğitim ihtiyacı hem nicel hem de nitel araştırma kapsamında da tespit edilmiş bir bulgudur. Öte yandan sürekli Meslekî gelişim sürecinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kapsamında edinmiş oldukları bilgi ve tecrübeler kast edilmektedir (Eurydice, 2018). Nicel araştırma aşamasında Meslekî gelişime yönelik algılara yönelik sorular arasında etkili ve tecrübeli öğretmenler tarafından uygulamalı hizmet içi eğitimlerin verilmesine yönelik görüşe öğretmenlerin katılım oranının oldukça yüksek olduğı görölmektedir.

Hizmet içi eğitim, öğretmenlik mesleğı süresinde öğretmenlere sunulan kurslar veya seminerler olarak algılanmaktadır. Bu seminer ve kursların niteliğı, sürekliliğı, eğitimcisi, alternatif olarak uygulamalı eğitimlerin verilmesi gibi konularda tespitler yapılmıştır. Hizmet içi eğitimlerde tecrübeli öğretmenler tarafından verilmesine yönelik soru ile öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri alınmıştır. “Tecrübeli öğretmenlerce akran eğitimi şeklinde, bilgi ve beceri paylaşımına dayalı ve aktif uygulamalı hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi” görüşüne araştırmaya katılan öğretmenlerin %35.5’i “yüksek”; .%20.5’i ise en yüksek oranda katılmaktadır. Soruya ilişkin öğretmen kariyer oranları Grafik 13’de gösterilmiştir:



Grafik 13. Madde 4.4'e Öğretmenlerin Katılım Oranları

Bununla birlikte “Öğretmenlerin, okulda resmî olarak yürütülen görevlerinin öğretmenlik mesleğinin gelişimine ve kariyer ilerlemesine yönelik katkılarına yönelik öğretmen algılarının” araştırıldığı nicel araştırma aşamasında öğretmenler tarafından yürütülen “belirli bir alanda öğretmen eğitici olarak “Formatör öğretmenlik” seçeneğine yönelik katılım oranları aşağıdaki Grafik 14’de gösterilmektedir:



Grafik 14. Madde 1.8'e Öğretmenlerin Katılım Oranları

Buna göre formatör öğretmenlik görevinin Meslekî gelişime ve kariyer ilerlemesine katkısının olduğu görüşüne öğretmenlerin %28.1’i yüksek, %11.5’i ise en yüksek oranda katılırken, %19.6’sı hiç katılmadığını belirtmişleridir. Bu görüşe orta düzeyde katılım ise %27 seviyesindedir. Bu durum, bir hizmet içi eğitimde formatör öğretmen şeklinde bir uygulamanın, öğretmenlerin çoğunun Meslekî gelişim bakımından olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin üstlendikleri görevler

bakımından, nitelikli ve belirli kriterleri taşıyan öğretmenler tarafından eğitici eğitimi alanında görev alması bir Meslekî gelişim alanıdır.

Öğretmenlerin öğretmen eğitici olarak görev almasına yönelik nitel araştırma bulgularına bakıldığında, kendini iyi yetiştirmiş öğretmenler tarafından verilen eğitimlere ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

21K: Bence yine öğretmenler verir. Tecrübeli ve işini seven öğretmen verir. Bu konuda da eğitim almış olacak.

16E: Bana göre hizmet içi eğitici olan kişinin mutlaka sahaya bütünleşik, sahada çalışmış, sahayı bilen, öğretmenler odasını bilen, sınıfı bilen, tebeşiri bilen, daha önce öğretmenlik yapmış olacak ama daha önce öğretmenlik yapmış olan kişinin de sadece ve sadece belli bir bölgede değil. Belli bir hayat şartlarının çok ileri seviyede olan bölgelerde değil. Her alanda... Sadece unvanlı kişilerin sunum yapması, nazari bilgilerin verilmesi bile hizmet içi verimliliğinden bahsetmek mümkün değildir.

Her meslekte olduğu gibi hizmet içi eğitim, Meslekî gelişimin en etkili aracıdır. Özellikle eğitim alanında hizmet içi eğitim etkinliklerinin diğer mesleklere göre daha fazla ve verimli olması beklenmektedir ancak araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet içi eğitimden beklentilerini karşılanmadığı, katılım güçlükleri olduğu, ihtiyaca göre hizmet içi eğitim sunulmadığı ve sürekli eğitim ihtiyacının var olduğunu göstermektedir.

14E: eğitimleri, vermek için veriliyor gibi bir durum oluyor. Genellemiyorum ama böyle durumlar da var.

5E: Türkiye’de genel yapısı itibari ile bu, çok fazla yerini buldu mu dersiniz, bulmadığını gördük tam olarak oturmadığını gördük Meslekî gelişim anlamında. Meslekî gelişimi sadece işte slaytlarda bazı kişisel gelişim slaytlardan izleyerek Meslekî gelişim yapıldığını da zanneden bir grup kültür anlayışı bunu sürükledi. Hâlbuki Meslekî gelişim çokta basit anlamıyla kişinin aldığı eğitiminin hangi kademelerde dünya literatüründe hangi kademlerine gelmesi gerektiğiye onu sağlaması gerekiyordu.

19K: Çoğuna katılmıyorlar. Bunda tabi sadece hizmet içi eğitimin kalitesinde sıkıntı var Öğretmenin üzerinde birçok yük var. Yani kendini geliştirmeye enerjisi olmuyor insanın. Bir de bunu yapıyorsun takdir eden bir kişi yok.

16E: . Her öğretmenimizin mutlaka hizmet içi eğitime başvurma imkânı vardır. Ancak başvuran öğretmenlerimizin hizmet içi eğitime kabulü noktasında sıkıntı yaşanmaktadır.. Hizmet içi eğitime müracaat eden öğretmenlerden ben hangi öğretmenleri, hangi yöntem hangi kriterle seçeceğimi belirlemiyorum. Sadece

diyorum ki bu hizmet içi eğitimi sınıf öğretmenlerine yönelik. Ama ülkemizde binlerce sınıf öğretmeni var.

20K: Ama hizmet içi eğitimlerinin yapılma yöntemlerini yetersiz buluyorum. 21. Yüzyıla uygun yapılmıyor. Hangi hizmet içi eğitimin öğretmenlerin ihtiyaçlarını tespit ettikten sonra belirlendiğini bilmiyorum. Bana şimdiye kadar 21 yıllık çalışma hayatımın 18 yılını Millî Eğitim Bakanlığında geçirdim. Millî Eğitim Bakanlığında bana neye ihtiyacınız var diye bir metin gelmedi hiç. İhtiyaçlar üzerinden belirlendiğine ilişkin bir soru işaretim var.

17E: Hizmet içi sevdiğim bir kavram. Ama ben sürekli Meslekî gelişimi kullanmayı seviyorum. Hizmet içi dediğimizde gelişim ve süreklilik ön plana çıkmıyor. Ben de gelişim ve sürekliliği ön plana çıkarmak istiyorum.

Hizmet içi eğitim, Meslekî gelişimin en temel yapısıdır. Öyle ki çalışmaya katılan öğretmenlere göre, hizmet içi eğitim sürecinde sürekliliğin sağlanması büyük bir önem arz etmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitime erişim sorunu, eğitimin niteliği, uygulamalı alternatif hizmet içi eğitimler ve kişisel ihtiyaçlara göre eğitimlerin sunulması konuları araştırmada kodları arasında yerini almıştır. Sürekli Meslekî gelişimi sağlayacak hizmet içi eğitimin nasıl geliştirilmesi gerektiğine yönelik bulguları ifade etmektedir. Öte yandan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin güncel ihtiyaçları doğrultusunda yapılması gerektiği ve ayrıca yapılan eğitimlerin amaçlarına ulaşma durumu ve öğretmenlik mesleği için bir gereklilik olan eğitimin öğretmenler üzerinde gereği yerine getirilmesinin tespiti açısından da eğitimlerin değerlendirilmesi gerektiği katılımcıların görüşleri arasındadır.

4E: Öğretmenlerin meslek öncesi mesleğe atandıktan sonra mesleğe hazırlık ve daha sonraki dönemlerde gelişimlerini sürekli hale getirecek bu yapıların muhakkak oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Bence halen bu yapıların oluşmadığına inanıyorum yani.

6E: tabii ki hizmet içi eğitimler, sürekli üniversitelerin öğretmenlere bu konuda eğitimler, sempozyumlar düzenlenmesi, öğretmenlerin buraya teşvik edilmesi, buradaki öğretmenlerin işte hizmet puanı olabilir, görev olabilir, idari görevler olabilir, farklı açılardan desteklenmesi tabii gerekiyor ama.

17E: Hizmet içi sevdiğim bir kavram. Ama ben sürekli Meslekî gelişimi kullanmayı seviyorum. Hizmet içi dediğimizde gelişim ve süreklilik ön plana çıkmıyor. Ben de gelişim ve sürekliliği ön plana çıkarmak istiyorum.

19K: Hizmet içi eğitimler birçoğunu oldukça nitelikli buluyorum. Ama birçoğu maalesef ben kendim de birçok farklı eğitime katıldım. Yani bazılarının da ciddi nitelik sorunları oluyor. Sizin gereksiniminizi karşılamıyor. Bir ihtiyaç analizi yapılmalı o hizmet içi eğitimlerin öncesinde. Belli şablonlar var, o şablonlar tekrar tekrar öğretiliyormuş gibi düşünüyorum.

14E: Hizmet içi eğitim planlamaları yapılırken de öğretmenlerin güncel ihtiyaçları dikkate alınmalı ki Millî Eğitim Bakanlığı bunun için çalışmalar yapıyor. Faydalı olduğunu düşünüyorum, ama daha da artırılabilir faydaları. Bu noktada farklı kıstaslar da belirlenebilir.

4E: Bu da yetmez, Bu eğitimlerin değerlendirilmesinin de yapılması gerekiyor. Amaca ulaşp ulaşmadığı ve sürekli eğitim alan insanların bu aldıkları eğitim gereğini yerine getirmedeğini izlenmesi gerekiyor. Bu da çok ciddi bir sistem kurmamızı gerektiriyor.

Meslekî Gelişim Desteği. Araştırma kapsamında meslek gelişim boyutlarından birisi olarak katılımcı öğretmenlere Meslekî gelişim için ne tür desteklere ihtiyaç duydukları sorulduğunda, öğretmenlerin kendi kendilerini geliştirmek durumunda oldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu tarafından hedeflenen kariyer ve üst öğrenim seviyelerinde (yüksek lisans ve doktora) devam etme ve hizmet içi eğitimlerine katılım çabalarının çok desteklenmediği katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Buna göre katılımcılardan alınan yanıtlara göre Meslekî gelişim kategorisi altında:

- Meslekî gelişimde yalnızlık,
- Kurumsal destek
- Akran desteği ve
- Finansal destek

kodları (alt kategorileri) ortaya çıkmıştır. Bu kodlar, öğretmenler için bir Meslekî gelişime destek ihtiyacının kapsamını, kaynağını ve türünü belirten nitelikte ifade edilmiş olup, bu kodlar çerçevesinde “Meslekî gelişime destek” kategorisi, Meslekî gelişimin bir bileşeni olarak yerini almıştır.

- *Meslekî gelişimde yalnızlık,*

Meslekî gelişim desteği altında elde edilen kategoriler arasında öğretmenlerin destek eksikliği yaşadıkları ve Meslekî gelişim açısından kendilerini yalnız hissettikleri söylenebilir. Kendilerine sağlanması gereken destek türleri veya Meslekî gelişim için beklentilerini karşılayacak nitelikte teşviklerin olmayışına dair yorumlar ışığında Meslekî gelişimde yalnızlık kategorisi ortaya çıkmıştır.

19K: Okuldaki süreçte benim doktora yapmam, üniversiteye gidip gelmem beni ciddi anlamda beslerken, okul ortamında yalnızlaşmaya neden oluyordu. Okulda bırakın yüksek lisansı, doktora yapan tek insandım.

17E: İnsan yalnız kaldığında kendi öğrenmelerinin farkına varması ve kendini geliştirmesi için çabalamasını da değerli buluyorum. Bazen bu dezavantaj olabilir,

rehbere ihtiyacı olan öğretmenler olabilir ama bu bir benim açımdan geçmişe dönüp baktığımda avantajdır. En azından kriz anlarında müdahale edilmesi gereken durumlarda, alternatif yollar bulunması noktasında bu becerileri geliştirdiğimi düşünüyorum.

- Kurumsal destek

Kurumsal destek ise okul çevresi, okul yönetimi, bölgesel yönetim (il/ilçe müdürlükleri, belediye, valilik veya diğer kamu kurumları) veya diğer devlet kurumları tarafından sağlanan maddi (finansal) destekler veya ayni (imkânlar, fırsatlar, tesisler) katkılar olarak tanımlanmıştır. Meslekî gelişim desteği kodlarından kurumsal destek okulun veya okul ortamındaki yönetici, öğretmen veli gibi unsurlarımda kastetmekle birlikte eğitim sisteminde Bakanlık veya diğer kamu kurumları tarafından sağlanabilecek her türlü destekler kastedilmektedir.

4E: Hani yani iyi niyetle yapılan birçok çalışma var yani bakanlık düzeyinde ama bunun tam oturan bir sisteme dönüşmeyeceğini düşünüyorum. Bu Meslekî destek anlamında mesela her ilde öğretmen destek noktaları kurulması gibi büyük bir projemiz vardı. Öğretmen eğitiminin sürekliliği sağlanmasına yönelik ve mesela bu. Bunun bir sistemin bir parçası haline hızlı bir şekilde getirilmesi gerektiğine inanıyorum.

6E: Yani kendisine destek olan bir okul idaresi ve bakanlık bekliyor. Tabii kendisini geliştirme noktasında da fırsatlar bekliyor. Yani ben okuldayken. Yani kendimi işte bilişim alanında ya da bir işte etkileşimi içerik geliştirme noktasında ya da işte farklı alanlarda projeleri farklı alanlarda bir şey öğrenmek, geliştirmek istediğimde yani sistemin bana sunduğu çok fazla imkân yok.

12E: Eğitim nasıl olur? Doğrudan olur, usta çırak ilişkisi olur, zümre öğretmenleriyle işbirliğini güçlendirici mekanizmalar kurarsınız.

13E: Bir de bu alana yönelik çalışmanın işte yerel kuruluşlar olsun, belediyelerin eğitimle ilgili faaliyetleri sadece okul yapmak olmamalı. Öğretmeni yetiştirmek olabilir, onları farklı şekilde destekleyen çalışmalar olabilir. Bir fizik öğretmeni bir atölye oluşturamıyor ki kendisini orada geliştirebilsin. İşte yerel yönetimlerin okulla ilgili destelerini hissetmeleri lazım.

15E: Şu an güzel bir şekilde ilerliyor. Öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü öğretmenliğin gelişimine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri yapıyor. Biz sadece okuyarak kendimizi geliştirdik, bakanlıktan bir takviye alamadık. İl milli eğitim müdürlüklerinden de alamadım... Kendi okul bünyesinde destek olacak bir unsur yok... Destek alamadım. Ben yeni başlamış bir öğretmen olarak ben 5 yıl öğretmenlik yaptım 3 – 4 yıldan sonra bir şeyler oturdu zaten. Destek alamadım ben...

17E: Mesela finans olarak öğretmenlerin finanslarını güçlendirmek gerekiyor. Yeni neslin beklentilerini açığa çıkaracak yetkinlikleri kazanmasının desteklenmesi gerekiyor. Alternatiflerimizi artırmamız gerekiyor. Gelişim olanakları sunulmalı. Tek boyutla ifade edilmemeli. Çok boyutlu şekilde çözüm önerileri getirilebilir rahatlıkla. Finans olarak güçlendirilmeli ve Meslekî anlamda süreklilik kazandırarak güçlendirilmeli öğretmenlik.

19K: Bir destek mekanizması olduğunu düşünmüyorum. Destek sadece bir eğitimle olmaz. Destek amirinizin, yöneticinizin, meslektaşlarınızın size söylediği güzel bir motive sözüyle de olur. Bizde her ikisi de yok maalesef.

Gerçekte birçok kurum, öğretmenlerin Meslekî gelişimlerine çeşitli şekillerde destek vermektedir. Örneğin üniversitelerin eğitim etkinlikleri yanında belediyelerin çeşitli sanatsal, sportif ve kültürel alandaki faaliyetlere yönelik destekleri bulunmaktadır ancak öğretmenlerin Meslekî gelişim noktasında kurumsal teşviklerin artmasını; okul kültürü olarak kendisini bir alanda geliştirmek istenler için çeşitli kolaylıkların sağlanmasını talep etmektedirler.

Akran desteği

Akran desteği tecrübe paylaşımı veya işbirlikçi öğrenme kültürünün gelişmesi bakımından çok önemli bir Meslekî gelişim unsurudur. Öğrenme ortamlarında akran danışmanlığı ve akran öğrenimi ispatlanmış bir Meslekî ve kişisel gelişim enstrümanıdır. Araştırma kapsamında da bu ihtiyaç çeşitli şekillerde dile getirilmiştir. Burada akran desteğinin amatör bir ruhla, danışman veya resmi görevli olarak mentorluk veya rehberlik yapan kişilerden ayrıldığını vurgulamak yerinde olacaktır. Sosyal ağlar gibi öğretmenlerin kendi akran ve statüsündeki kişilerden disiplinler olmadan informal olarak öğrenme etkinliklerinin akranları tarafından sağlanması desteği kastedilmektedir.

17E: Mesela akran öğretimiyle işbirlikli ya da takım çalışmasında bir şeylerin hızlı bir şekilde kazanılacağını düşünüyorum. Şöyle bir avantaj var. Pratikte ben eğitim kökenli aileden geliyorum. Akran eğitimini anneden, babadan aldığım için bariz şekilde hissediyorum. Akran öğretiminin sadece yetişkinlerde değil okul çağında da sosyal hızlı öğrenme, sosyal öğrenme gibi kavramları da içinde bulundurduğu için kıymetli olduğunu düşünüyorum.

22K: Ben hiçbir destek almadım maalesef ama çok tıkanıp yerler oldu. Çocuklara okuma yazma öğretme konusunda bir eğitim alıyorsunuz ama bir mentöre ihtiyacım var. Tıkanıp yerleri sormam ve danışabilmem için, darlandığımda, işin içinden çıkamadığımda ben burada zorlanıyorum diyebileceğim bir tanışma mekanizmasının olması lazım. Ama bu maalesef yoktu ve ben bunu kendi çabalarımla hep böyle çözmeye başladım.

16E: Disiplinize edilmiş ortamların, hizmet içi eğitimlerin yanında, Meslekî tecrübelerin geliştirilmesi için sağlanan ortamlara da ihtiyaç var. Bu ortamlar

yeterli olmadığından dolayı biz doğaçlama, hayatın içerisinde insanların, öğretmenlerin yetiştirilmesinden daha fazla imkân sağlanmasını, yönlendirilmesini yapmamız gerekiyor. Öğretmenin yetiştirilmesi, tecrübeli ve deneyimli öğretmenlerle tecrübesi daha az olan öğretmenlerin bir araya getirilmesi ve bu öğretmenlerin çay esnasında, çay içerken, bahçede gezerken, hizmet içi eğitim enstitüsünün lobisinde beklerken ayaküstü yapılan konuşmalar ve bilgi alışverişi dâhil hizmet içi eğitime çok büyük katkılar sağlayacağına inanmaktayım.

- **Finansal destek**

Öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının proje de dâhil olmak üzere birçok Meslekî gelişim faaliyetlerinin finanse edilmesi, öğrenim bursları veya eğitim masraflarının bir kısmının karşılanması en etkili Meslekî gelişim teşvikleri arasındadır. İyi uygulama ve çeşitli eğitim etkinliklerinin finansal destek mekanizmaları, Meslekî gelişim destekleri arasındadır.

14E: Yeni bir şeyler üretmek, yeni projeler yapmak, fonlardan yararlanmak, öğretmen ve öğrencilere yeni kapılar açmak isteyenlerin de bir şekilde cesaretlendirilmesi, özendirilmesi lazım. Çünkü katma değeri yüksek, herkese hitap edecek büyük çaplı projeler yapılıyor. Bunu yapan kimselerin de bir şekilde cesaretlendirilmesi ve teşvik edilmesi lazım. Yer yer böyle mevzuatta takıldığımız yerler oluyor. İdari boyutta sizi bu noktaya yönlendiren kişiler buluyorsunuz bu da sizin şansınız oluyor. Bunun bir sistematığı olmalı.

17E: Mesela finans olarak öğretmenlerin finanslarını güçlendirmek gerekiyor. Yeni neslin beklentilerini açığa çıkaracak yetkinlikleri kazanmasının desteklenmesi gerekiyor. Alternatiflerimizi artırmamız gerekiyor. Gelişim olanakları sunulmalı.

Danışmanlık ve Mentorluk. Öğretmenlik mesleği çerçevesinde danışmanlık ve mentorluk sistemi önemli bir yere sahiptir. Coldwell'in de (2017) belirttiği üzere mentorluk çalışmaları da, hizmet içi eğitim gibi Meslekî gelişimin sağlanması üzere temel unsurlardandır. Bu kategori bilgi beceri ve tecrübe paylaşımı şeklinde gerçekleşen akran danışmanlığı kodundan farklı bir yapıyı ifade etmektedir. Profesyonel anlamda danışmanlık ve mentorluk uygulaması bu kategorinin temel esasıdır. Profesyonel danışmanlık, mentorluk, danışman öğretmen, müfettiş rehberliği, okul müdürü, zümre ile sürekli olarak danışmanlık ihtiyacını karşılayacak beklentiler bulunmaktadır ancak bu araştırmada danışmanlık ve mentorluk kategorisi, Meslekî gelişim açısından bakıldığında hem bir eğitim modeli olarak hem de meslekte uygulama için destek ihtiyacının doğru tespit edilebilmesi için bir bileşen olarak konuya dâhil edilmiştir. Nitel araştırmaya katılan öğretmenler, akran desteğinin Meslekî gelişim sürecindeki önemini ifade etmiş

olmakla birlikte, zümre, müfettiş rehberliği, aday öğretmenlik danışmanlığı gibi var olan kurumsal danışmanlık fırsatları ile tecrübe paylaşımı gibi bir yaklaşımla disipline edilmiş profesyonel bir mentorluk ihtiyacını da belirtmişlerdir. Buna göre, Danışmanlık ve Mentorluk kategorisi altında:

- Zümre,
- Müfettiş Rehberliği,
- Aday Öğretmenlik Danışmanlığı,
- Tecrübe paylaşımı ve akran eğitimi
- Mentorluk İhtiyacı

kodları elde edilmiştir.

Bu kodlar eğitimde Meslekî gelişim için var olan uygulamaların eksik veya geliştirilmeye açık yönlerini tespit etmekle kalmamış, aynı zamanda tecrübe paylaşımı ve akran eğitimi şeklinde danışmanlık veya mentorluk ihtiyacını da ortaya koymuştur. Buna göre bu kodlar altında bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- **Zümre,**

5E: Zümreler çok aktif olarak çalışmış olsa çok çok daha iyi olacağını düşünüyorum. Hiç bir zaman yapılamadı bizim okullarımızda saman alevi gibi parlayan birkaç zümre öğretmenliği dışında... Ya da okul müdürüne müdür yardımcısına sen bunları niye geliştirmiyorsun sen zümreleri doğru çalıştırmıyorsun diye hiç kimsenin hesap sorduğu yok.

12E: Eğitim nasıl olur? Doğrudan olur, usta çırak ilişkisi olur, zümre öğretmenleriyle işbirliğini güçlendirici mekanizmalar kurarsınız.

4E: Öğretmenin tecrübe paylaşımıyla ilgili bir araya gelmeleri sırf buna odaklı olarak çalışmaları çok önemli. Mesela zümre öğretmenler kurulu bunun için kurulmuştur aslında. Amaçlarından biri de bu, diye düşünüyorum ama maalesef Türkiye’de bu tam işleyemiyor.

20K:Ama örneğin bu zümre, öğretmenler mevzusunun çok iyi çalışması lazım. Mantıkta, teoride çok iyi bir şey. Ama biz zümre derken ya çekişme anlıyoruz ya da zaten zümre toplantısı tutanağını doldurma gibi anlıyoruz.

- **Müfettiş Rehberliği,**

12E: ...veya müfettişlerin rehberliği olabilir. Ama şu anda müfettiş de rehberlik yapacak düzeyde, yetkinlikte mi dersiniz değil. Müfettiş girip oturuyor, sonra çıkıp gidiyor dönüt mekanizması yok.

15E:Ancak o rehber öğretmen, benim sorularıma cevap veremedi, bana yardımcı olamadı. Ben kendim araştırdım. Bazen eğitim müfettişlerine gittim. İlk 3 ay içerisinde rehberlik görmüştüm müfettişten.

- Aday Öğretmenlik Danışmanlığı,

14E: Mesleğe ilk başladığımızda rehber öğretmenimiz vardı stajyerken. Bu öğretmen kendi deneyimlerini stajyere aktarıyor ki biz de ondan yararlandık. Bu daha da geliştirilebilir. Sadece bir yıl stajyerken değil de bir yılı stajyerken 2 yılı da staj sonrası rehber öğretmen atanması gerçekleştirilebilir.

24E: . Okulda danışman öğretmenin atanması kısmı öğretmenlere özel. Evet, mekanizma olarak baktığınızda gayet düzgün ama işlemeye hani okulda işleyişine sıra geldiğinde ama ben hiç faydalanmadım danışman öğretmenimden.

- Tecrübe paylaşımı ve akran eğitimi

4E: Bunun yanında tecrübe paylaşımı Meslekî gelişimde çok çok önemli. Özellikle öğretmenlik mesleğini yapanlar açısından çok çok değerli olduğuna inanıyorum. Öğretmenin tecrübe paylaşımıyla ilgili bir araya gelmeleri sırf buna odaklı olarak çalışmaları çok önemli.

14E: Lisans eğitimini tamamlayan, yeni göreve başlayan öğretmen, bu alana yıllarını vermiş öğretmenden hem ölçme değerlendirme yöntemleri hem materyal geliştirme hem sınıf yöntemleriyle ilgili farklı deneyimler elde edebilir.

16E: Bence bu mekanizma resmîyetten ziyade gayri resmî doğaçlama olarak, öğretmenler odasında, bahçede gezerken, teneffüste veya günlük hayatın değişik ortamlarında, okul dışı hayatta bu öğretmenlerin bir araya gelmesiyle birlikte resmî olmayan hizmet içi eğitim her zaman, her daim yapılmaktadır. Burada gerek mesleğe yeni başlayan öğretmenlerimiz gerekse tecrübeli öğretmenlerimizin karşılıklı iletişim mezihyetlerini sergileyebildikleri kadar birbirlerinden istifade ederler.

- Mentorluk İhtiyacı

5E: kişilerden destek alma düzenli değil, disipline değil disipline olmadığı içinde belli bir şeyi olmuş biri demiyor bu verilerin de ölçülebilirliği olmuyor, o ölçülebilirlik bazında da Milli Eğitim Bakanlığı kendisine yol çizmiyor.

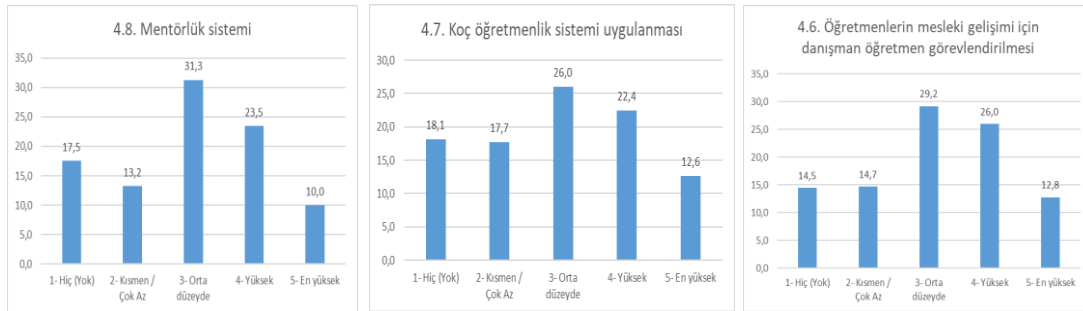
12E:Rehberlik ve mentorluk gibi mekanizmaların olması gerektiğine inanıyorum. Şu anda yok. Zaman zaman okul müdürleri dönemde bir defa, dönemde bir defa öğretmenin dersini izler ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde. O da izliyor mu? İzlese de tüm branşlara nasıl dönüt veriyor? Örneğin ben matematikçiyim, bir felsefe branşındaki bir öğretmene nasıl bir dönüt verirdim ya da bunun eğitimini almış mıdır bu kişiler? Bunu sorgulamak gerekiyor.

18E: Hangi şekilde gelirse gelsin öğretmenliğin ilk yılında değil hocam yıllarında, bir ustanın, bir mentörün,- çünkü insan gölgesinde yetişir- yanında olmadığı sürece bir öğretmenin mesleği bırakın icra etmesi, o mantaliteyi anlaması mümkün değil... Buradaki en önemli faktörlerden biri bir ustadır, bir mentordur, yol gösterici bir abi, abla, hocadır. Ne söylerseniz söyleyin. Bunlarla beraber öğretmenin işi tatbik etmesidir.

20K: Bir kere özgüveni yüksek olmalı bir öğretmenin danışmanlık alabilmesi için. Tersini düşünüyorsunuz ama. Siz şey dersiniz zayıfsın; danışmana ihtiyacı var diye düşünürsünüz ama güçlü olan, rahatlıkla danışmanlık ister, zayıf hiçbir zaman danışmanlık isteyemez.

Nitel araştırma aşamasında katılımcılara öğretmenlerin Meslekî gelişimleri ve işlerini daha iyi yapmaları bakımından, hangi mekanizmaların var olduğu veya olması gerektiği yönünde soru sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre daha detaylı sorular yöneltilmiştir. Bu aşamada ortaya çıkan mentorluk ve danışmanlık ihtiyacını, tecrübe paylaşımı ve akran desteği veya akran eğitimi şeklinde uygulanmasının faydalarının yanında, zümre veya müfettiş rehberliğinin tam olarak ihtiyacı karşılamadığı bulgusuna erişilmiştir. Buna göre disipline edilmiş uzman danışmanlığı ve tecrübeli öğretmenlerle Meslekî gelişim için etkili paylaşımları esas alan bir mentorluk yaklaşımının öğretmenlik Meslekî gelişimi bakımından gerekli olduğu söylenebilir.

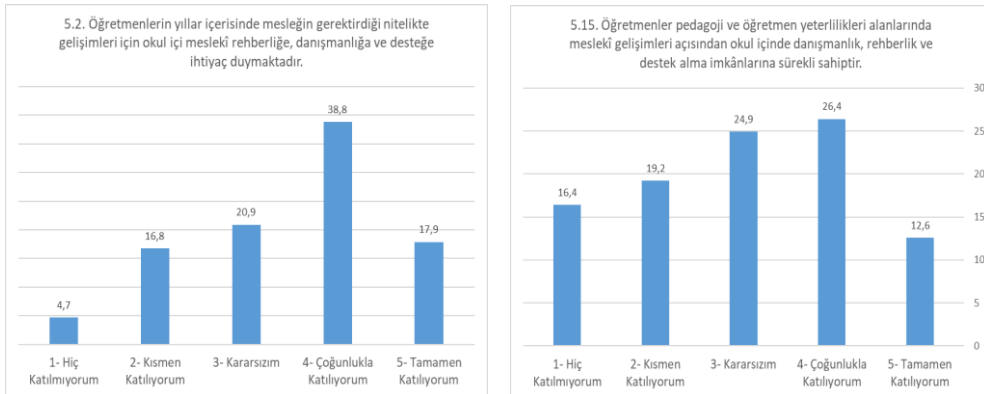
Nicel araştırma aşamasında da mentorluk danışmanlık ve koç öğretmenlik uygulamalarının meslek, gelişime olan katkısı katılımcılara sorulmuştur. Buna göre, “Öğretmenlik mesleğinin gelişimi, uzmanlaşması ve kariyer ilerlemesi açısından ihtiyaç duyulan faktörlere ilişkin görüşler” arasında 4.6, 4.7 ve 4.8 numaraları sorulara öğretmenler tarafından verilen cevaplar Grafik 15’te hepsi bir arada sunulmuştur:



Grafik 15. Madde 4.8, 4.7 ve 4.6 nolu Yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları

Nicel araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %70'inin mentorluk veya danışmanlık uygulamasının, Meslekî gelişime katkısının orta, yüksek veya en yüksek olacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mentorluk sistemine olumlu baktığı söylenebilir. Bu üç yargı arasında öğretmenlerin katılım oranlarının oldukça benzerlik gösterdiği görülmektedir. Burada koç öğretmenlik uygulaması daha çok öğrencilere yönelik bir faaliyet olmakla birlikte, öğretmenlerin algılarında benzerlik nedeniyle bu alanda karşılaştırma olarak yer verilmiştir. Ortalama değer indeksine göre “*Mentorluk Sistemi*” maddesi $\bar{X}=2,95$ olarak gerçekleşirken; “*Öğretmenlerin Meslekî gelişimi için danışman öğretmen görevlendirilmesi*” maddesi $\bar{X}=3,08$ olarak gerçekleşmiştir. Bu durum öğretmenlerin, mentorluk kavramına daha tedbirli yaklaştığı şeklinde yorumlanabilir.

Benzer şekilde, öğretmenlerin Meslekî gelişime yönelik görüşleri bölümünde, 5.2 numaralı “*Öğretmenlerin yıllar içerisinde mesleğin gerektirdiği nitelikte gelişimleri için okul içi meslekî rehberliğe, danışmanlığa ve desteğe ihtiyaç duymaktadır.*” ($\bar{X}=3,49$) yargısına ve “5.15 numaralı, “*Öğretmenler pedagoji ve öğretmen yeterlilikleri alanlarında meslekî gelişimleri açısından okul içinde danışmanlık, rehberlik ve destek alma imkânlarına sürekli sahiptir.*” ($\bar{X}=3,00$) yargılarına öğretmenlerin katılım oranları Grafik 16’da sunulmuştur:



Grafik 16. Madde 5.2 ve 5.15 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Meslekî gelişim için rehberlik ve danışmanlık ihtiyacı olduğu görüşüne %38,8'inin çoğunlukla, %17,9'unun ise tamamen katıldığı, dolayısıyla öğretmenlerin yarısından fazlasının Meslekî gelişim için rehberliğe ve/veya danışmanlığa ihtiyaç hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öte taraftan öğretmenlerin pedagojik açıdan okul içinde sürekli destek imkânına sahip olduğu

yönündeki yargıya ise katılımcıların %26,4'ü çoğunlukla, %12,6'sı tamamen olmak üzere, genelde öğretmenlerin sadece % 39'u bu görüşe katılmaktadırlar.

Motivasyon. Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri için önemli olan unsurlardan biri de motivasyondur. Motivasyon, ödüller, cezalar, taltifler, çalışma ortamı (okul imkânları, öğretmenler, veliler, okul yönetimi ve okul iklimi), maaş ve diğer ücretleri kapsamaktadır. Bu araştırma kapsamında Meslekî gelişim bileşenlerinden birisi olan “sürekli Meslekî gelişim” kategorisi içinde kodlanmış “kendini geliştirme ihtiyacı” faktörü motivasyon ile doğrudan ilişkili olarak kabul edilmiştir. Öte yandan, katılımcıların verdiği yanıtlara bakıldığında, Meslekî gelişim açısından bazı öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlere katılma isteksizliğine yönelik görüşler olduğu da tespit edilmiştir.

24K: Her ne kadar imkânlar fazlalaşsa da bireyde zihniyet değişimi de hani olması gerekiyor. Biraz gönüllülük, araştırma geliştirme, kendini güncelleme yenileme isteğini olması gerekiyor. Şu anda onların eksikliği mevcut sistemdeki öğretmenlerde isteksizlik var. Bir kısım çok istekli, bir kısım da isteksiz. En önemli sorun alanı isteksiz olması ve zihniyet.

21K: Öğretmenlerin bir şekilde yaptıkları işin fark edildiğini bilmeleri, taltif edilmeleri, motive edilmeleri, desteklenmeleri çok önemli. Ama tek taraflı bir şey de değil bu. Öğretmenin işi sahiplenmesi, sevmesi lazım ki bunlar da bir yönden olsun. Size bunu idareci yapmasa bile siz işinizi hakkıyla yaptığınızda öğrenci ve veliden bunu alıyorsunuz. Sistemsel olarak da öğretmeni destekleyen bir şey mutlaka olmalı. Olmazsa olmazı bu.

21K: Türkiye'de, yıllar geçtikçe öğretmenlerin tecrübesi artıyor, daha iyi öğretmen oluyor gibi gözükmeyle birlikte öğretmenler yeteri kadar görevde yükselme olmadığı için ya da ödül mekanizmaları işlemediği için öğretmenler yıllar geçtikçe motivasyonlarını da kaybediyorlar. Bu da sınıfa olumsuz yansıyor. Eskisi kadar gayret etmiyor, uğraşmıyor, bırakıyor.

13E: Bir defa yöneticilerinin onları teşvik edici çalışmalar yapması lazım. Bu işte okul müdürü, ilçedeki yöneticiler yukarı doğru gidiyor. Bunların sürekli desteklediğini öğretmenin hissetmesi lazım. O olduktan sonra peşinden geliyor.

12E: Motivasyonda ücretlendirme çok önemli öğretmenlerde. Ben bir yurtdışına gitmiştim, öğretmenlere okul müdürü bonus gibi bir şey veriyor öne çıkan öğretmenlere. Türkiye'de uygulanır mı? Sıkıntılı bir durum.

16E: Bunun en büyük motivasyonu bana göre öğretmenlerimizin ödül ve ceza noktasında gerekli objektifliğin sağlanması gerekmektedir. Gerçek bir

ödüllendirme, gerçek bir cezalandırma öğretmeni motive anlamında en büyük etkidir. Maaştan daha çok etkilidir.

Meslekî gelişim motivasyon olmadan gerçekleşmeyeceği düşüncesiyle öğretmenlerin en fazla motive eden ve motivasyonlarının kıran unsurlar sorulduğunda, Meslekî başarı, öğrencilerin hayatlarına dokunma gücü, ücret, ödül, takdir ve değer görme gibi kodlara ulaşılmıştır. Demotivasyon kaynakları ise bu unsurların olumsuz halleri olarak ifade edilmiştir.

- Düşük ücret

5E: Büyük motivasyon kaynağı olan ücreti alması gerekiyor, bu ücreti almadığı sürece de kendi motivasyonunu aşağıya çeker. Bu belki etik bir kavram olmayabilir ama maalesef günümüzdeki şartlarda bunu gerektiriyor.

15E: Ne kadar verilse o kadar istenir denir de biraz ekonomik şartların da imkânların da özlük haklarının da geliştirilmesi gerekiyor. Öğretmenin motive olması için öğretmenlik mesleğini benimsemesi gerekiyor.

- Veli

20K: İnsanın motivasyonunu düşüren şey, yaptığı şeyin değersizleştirilmesi. Bunu hem veli nezdinde söyleyebiliriz hem öğretmenler açısından söyleyebiliriz, diğer öğretmenler açısından.

21K: Veli ile yaşadığı sorunlar olabilir... Veli elbette öğrencinin hakkını korumalı, öğretmen çocuğa kötü davranmamalı, sözel şiddet vs. bunların olmaması gerekiyor ama öyle bir ortam oluşturuldu ki ortada bir şey yokken bile öğretmenin işine çok fazla, veli tarafından anlayan anlamayan kişi tarafından çok fazla karışılıyor ve öğretmen pasifize ediliyor.

- Okul idaresinin tutumu

4E: Meslekî gelişime olan ilgisinin yönetim tarafından anlaşılamaması, buna ket vurulması mesela çok ciddi bir motivasyon kırgınlığı oluşturuyor.

15E: Ben motivasyonumu bazen daha çok hırslandım, kötü bir yönetim öncelikle okul yönetimi kötü bir yönetim öğretmenin motivasyonunu etkiler.

21K: Orada yine idareci geliyor akla. İdarecinin moral bozan davranışları, destek göstermemesi ya da haftalık ders programında kolaylık göstermemesi bile öğretmenin motivasyonunu bozar.

- Okul ortamı

14E: Kendi çalıştığım okullar açısından söylüyorum. Bir Anadolu lisesinde de çalıştım Samsun'da. Onda öğretmenler kendilerini zorunlu hissediyorlar bazı şeyleri daha iyi yapmak açısından. Meslek liselerinde bir körleşme meydana geliyor.

19K: Birincisi ortamdaki teşvik ediciler. Müdürümüzün, yöneticimizin tavrı, tutumu. Velimizin tavrı tutumu. Öğretmenlerin birbirine karşı tavrı, tutumu. Saygı. Bunları en başta temelde, asgari müşterekte bunlar sağlanırsa bizim öğretmenlerimiz çok farklı zorluklarla mücadele ediyorlar.

- Ödül ve Takdir

13E: Bir de şu var, yani bu farklı çalışan öğretmenlere bizim sistemde teşvik edici bir sistem yok. Mesela biz soruşturma yapıyoruz. Bir ceza teklif ettiğimizde valilik bunu 15 gün içerisinde uygulamak zorunda. ... Hata yapan öğretmene anında ceza veriyorsun. Peki, güzel çalışma yapana anında ödül diye vermiyoruz? Onu teşvik edici bir sistem niye geliştirmiyoruz? Orada çok cimri davranıyoruz. Böyle olunca orayı teşvik edici altyapılar yeterli olmayınca o alana çok kanalize olmuyor öğretmenlerimiz diye düşünüyorum.

16E: Bunun en büyük motivasyonu bana göre öğretmenlerimizin ödül ve ceza noktasında gerekli objektifliğin sağlanması gerekmektedir... Gerçek bir ödüllendirme, gerçek bir cezalandırma öğretmeni motive anlamında en büyük etkidir. Maaştan daha çok etkilidir.

17E: Eğer güzel çıktıları olan, iyi örneklerle vesile olan öğretmenlerimizi teşvik etmek gerekiyor. Bir teşvik üretmek, takdir etmek bile bence değerlidir. Her zaman maddi boyuta yönlendirmeye gerek yok. Duygusal anlamda da öğretmenin kalbine dokunabilirsek o bile bence bu olumlu olarak etki edecektir.

19K: Yani kendini geliştirmeye enerjisi olmuyor insanın. Bir de bunu yapıyorsun takdir eden bir kişi yok.

21K: İdarecinin desteği ve takdiri önemli. Marifet iltifata tabidir sözü vardır. Onun gibi. İdarecinin desteği ve takdiri önemli. Bir çeşit ödül mekanizmalarının olması da öğretmeni olumlu etkiler.

23K: Onun dışında ödül. Mesela pandemi döneminde herkese başarı belgesi verildi. Bence bu çok etkili bir yöntem olmaz.

- Meslekî yükselme

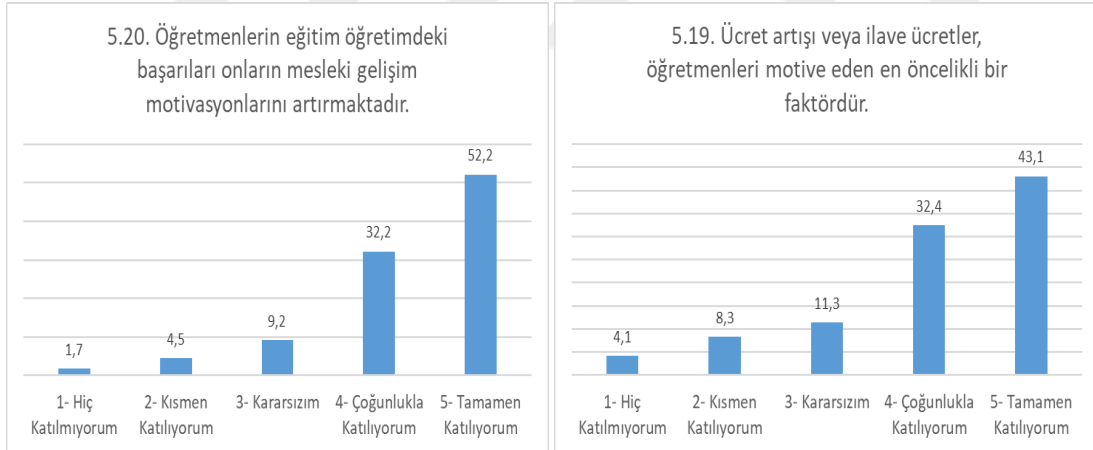
4E: Öğretmen sürekli bir gelişim içinde kendisi hissettiğinde, bir eğitime gitti ya da bir yerden yeni bir şey öğrendi geldiğinde bunun bir karşılığı olduğunu görmek durumunda. Ya bu nedir işte Meslekî ilerlemesinde bunların değerlendirileceğini

bilmek ona bir motivasyon sağlar. Onun dışında sürekli kendisini geliştiren, buna motive olmuş bir insanın bu gelişim süreçlerinin hiçbir şekilde hiçbir süreçte değerlendirilmemesi durumunda da motivasyon kayıpları yaşıyor.

21K: Türkiye'de, yıllar geçtikçe öğretmenlerin tecrübesi artıyor, daha iyi öğretmen oluyor gibi gözükmeyle birlikte öğretmenler yeteri kadar görevde yükselme olmadığı için ya da ödül mekanizmaları işlemediği için öğretmenler yıllar geçtikçe motivasyonlarını da kaybediyorlar. Bu da sınıfa olumsuz yansıyor. Eskisi kadar gayret etmiyor, uğraşmıyor, bırakıyor.

24K: Kesinlikle, tamamen öğretmeden kaynaklı bazı taltifler verilmeli, meslekte ilerleme basamakları oluşturulmalı ama bence şu andaki pek düzgün işleyen bir sistem değil.

Öğretmenlik mesleğinin gelişiminde motivasyon boyutu nicel araştırma safhasında da ele alınan bir konu olmuştur. Nicel araştırma aşamasında “Kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin yargılar” bölümünde öğretmenleri motive eden faktörler arasında ücret, performansa dayalı terfi ve Meslekî başarı konularında öğretmen görüşleri sorgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 5.20, 5.19, numaralı yargılara yönelik öğretmen katılım oranları Grafik 17’de sunulmuştur:



Grafik 17. Madde 5.20 ve 5.19 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları

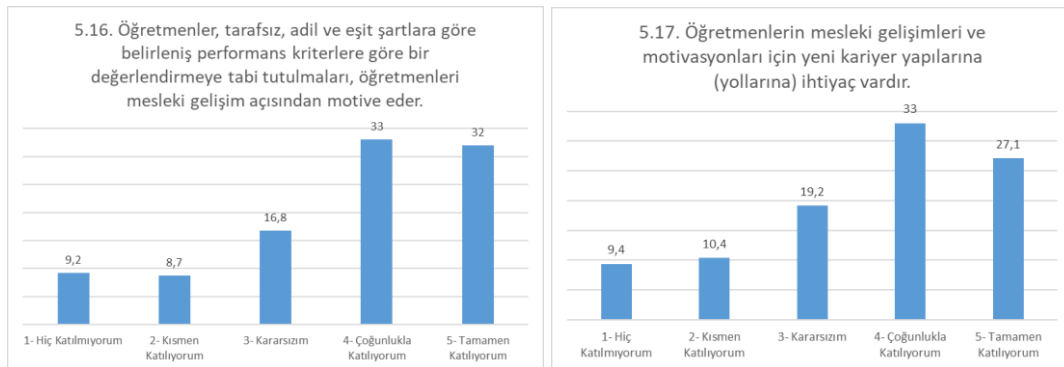
Grafik 17’de yer alan verileri incelendiğinde, ücret önemli bir motivasyon kaynağı olarak görülmesine rağmen, öğretmenler Meslekî başarının öğretmenleri daha fazla motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere öğretmenlerin ücret artışı veya ilave ücretlerin öğretmenlik mesleğinin motivasyon artırması bakımından görüşlerin alındığı soruda, diğer motivasyon unsurları arasında dördüncü sıraya kadar düştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin Meslekî motivasyonlarını artıran en önemli unsurun

Meslekî başarı olduğu anket sonuçlarından ortaya çıkmaktadır. Buna göre ücret artışının öğretmen motivasyonunum artırdığı görüşüne (Madde 5.19; $\bar{X}=4,03$) öğretmenlerin yüzde %43.1 tamamen katılırken %32.4'ü ise çoğunlukla katıldıklarını belirttikleri; toplamda %75,5 oranında öğretmenlerin ücret artışının motivasyona etkisine katıldığı tespit edilmiştir. Oysa öğretmenlerin yüzde %52,2'ü Meslekî başarısının (Madde 5.20; $\bar{X}=4,29$) motivasyonu etkilediğine dair görüşe tamamen katılırken %32.2'si çoğunlukla katıldığı, dolayısıyla öğretmenlerin toplamda %85'4'ünün başarının motivasyonu etkilemesi yargısının katıldığı tespit edilmiştir.

Avrupa ülkelerinde yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler motivasyonları sorulduğunda, öğretmenlerin %90,7'si kendilerini en fazla motive eden unsurun öğrencilerinin gelişimine etkileme fırsatı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte aynı araştırma sonuçlarına göre AB'deki öğretmenlerin yaklaşık % 90'ı işlerinden memnun olduklarını belirtirken sadece % 8.6'sı kariyer tercihlerinden pişmanlık duyduğunu ifade etmiştir (European Commission, [EC] (2019b, 23). Buna göre, Avrupa ülkelerinde yapılan araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçlarını uyumlu olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde kariyer yapılanması da Meslekî gelişim açısında öğretmenleri olumlu yönde motive edeceği görüşü oldukça yüksek oranda desteklendiği bulunmuştur. Motivasyonun kariyer ilişkisinin sorgulandığı 5.17 nolu soruda ise kariyer yapılarının, öğretmenlerin Meslekî gelişimini ve motivasyonunu artıracığına yönelik yargıya öğretmenlerin %33 çoğunlukla, %27,1'i ise tamamen katıldıklarını beyan etmişlerdir.

Bu bağlamda nicel araştırma aşamasında “Kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin yargılar” başlığı altında 5. alanda yer alan 5.16 ve 5.17. numaralı yargılara yönelik öğretmen katılım oranları Grafik 18’de gösterilmektedir:



Grafik 18. Madde 5.16 ve 5.17 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları

Bu verilere göre, “*Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri ve motivasyonları için yeni kariyer yapılarına (yollarına) ihtiyaç vardır.*” yargısının ortalama değer indeksi $\bar{X}=3,58$ olup, öğretmenleri Meslekî gelişimleri için kariyer sisteminin motive edici bir faktör olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca “*Öğretmenler, tarafsız, adil ve eşit şartlara göre belirlenmiş performans kriterlere göre bir değerlendirmeye tabi tutulmaları, öğretmenleri Meslekî gelişim açısından motive eder (Madde 5.16).*” yargısının ortalama değer indeksi $\bar{X}=3,70$ olarak ortaya çıkmış, değerlendirme sürecinde performans değerlendirmenin etkili ve motive edici bir faktör olarak düşünüldüğü sonucuna da ulaşılmıştır.

İzleme ve Değerlendirme. İzleme ve değerlendirme, Meslekî gelişimin bileşenleri arasında tamamlayıcı bir etkisi vardır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yayınlanan Öğretmen Meslek Yeterlilikleri Belgesi’nde, öğretmen yeterliliklerinin yakından izlenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi amacının bulunduğu ifade edilmektedir (MEB, 2017). Aynı zamanda, 09.06.2017 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan 2017-2023 Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nin 16 nolu eylemi “*Bütün öğretmenler için zorunlu bir performans sisteminin geliştirilmesi*”; 18 nolu eylemi ise “*Öğretmenlerin Meslekî gelişimini izleme ve destekleme faaliyetlerinde görev alacak kişilere gerekli eğitimlerin verilmesi*” şeklinde ifade edilmiştir (MEB 2017). SETA desteğinde Erdoğan ve Horzum (2019) tarafından hazırlanan “Öğretmen Gelişim Modeli Öğretmen Performansı Üzerine Değerlendirme” raporunda öğretmen gelişimine yönelik olarak, sürekli Meslekî gelişimi hedefleyen öz değerlendirme, akran değerlendirme ve uzman değerlendirme çerçevesinde bir performans izlenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Araştırmanın nitel deseninde elde edilen kod ve kategorilerde izle ve değerlendirme sisteminin gerekliliğini ifade etmektedir. Eğitimlerin, öğretmenlerin, ve süreçlerin izlenmesine yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

4E: Bu da yetmez, Bu eğitimlerin değerlendirilmesinin de yapılması gerekiyor. Amaca ulaşmış ve ulaşmadığı ve sürekli eğitim alan insanların bu aldıkları eğitim gereğini yerine getirmediklerini izlenmesi gerekiyor. Bu da çok ciddi bir sistem kurmamızı gerektiriyor.

24K: Okul müdürleri yılın belli zamanlarında belli bir sayıda öğretmenleri sınıfta girip izlemek durumundalar. Bence bu Meslekî bu daha şey, öğretme işiyle ilgili. Ben hatırlıyorum... Bence danışmanlık değil, denetim mahiyetinde daha çok.

Araştırma sonucuna göre katılımcıların görüşleri arasında Meslekî gelişim bileşenlerinden birisi olarak “İzleme ve değerlendirme” koduna yönelik bulgular tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin derslerinin izlenmesi bir çeşit izleme ve denetim olarak algılanmaktadır. İzleme ve değerlendirme okul müdür müfettiş, veli ve öğrenci değerlendirmeleri, Bakanlık veya bölme eğitim müdürlüklerinden (il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerinden) gelen kurumsal izleme raporları, kalite güvence sistemi iç veya dış tetkik raporları gibi hususları kapsamaktadır. Mevcut durumda okul müdürlerinin ve önceki yıllarda uygulandığı şekliyle müfettişlerin ders izlemesi bu kapsamda değerlendirilmektedir.

13E:Daha sonraki süreçte öğretmenler denetleniyor zaten. Okul müdürü tarafından, müfettişler tarafından.

24K: Güzel bir şey. Tabi müfettişler de gelip dersi izliyor. Bu da öğretmenin Meslekî gelişimine katkıda bulunan bir mekanizma.

Meslekî gelişimim ve kariyer açısından izleme ve değerlendirmenin gerekli olduğu yönünde bazı öğretmen görüşleri ise aşağıda sunulmuştur. Hizmet içi eğitimde dâhil öğretmenlerin Meslekî gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirmesi gerekliliği belirtilmiştir. Özellikle öğretmen kariyer basamakları veya öğretmenlik mesleği kariyer sistemleri bakımından, Meslekî gelişimin bir gereği olarak izleme ve değerlendirme gerekliliği, nitel görüşme esnasında kaydedilmiştir.

12E: 10 yılda bir sınav yapıyoruz, uzman öğretmenlik. Adama belgeyi verdik sen uzmansın dedik. Bitti mi yani? O uzmanlığını aldı bitti mi? Başka mekanizmalar da olmalı. Belli periyotlarla öğrenciden dönüt almak, meslektaşından dönüt almak, okul müdüründen dönüt almak gibi. Süreç içerisinde sürekli izleme ve değerlendirme yapılmalı.

5E: okul müdürüne müdür yardımcısına sen bunları niye geliştirmiyorsun sen zümreleri doğru çalıştırmıyorsun diye hiç kimsenin hesap sorduğu yok. Hiç kimsenin bu konularda çaba sarf ettiği yok, burada bir kalite çalışması yapmadılar, izleme değerlendirme çalışması hiç bir zaman yapılmıyor ve yapılmadığı içinde kariyer konusuna da geldiğimiz zaman bunun tamamen alt yapısını oluşturduğunu düşünmüyorum.

24K: Bu biraz çok fazla izleme ve değerlendirmesi yapılmayan bir durum. ... Kimse bunu kontrol etmiyor. Bu yapılmıyor bence. O yüzden yıl almış olmak meslekte yıl almış olmak Meslekî olarak gelişmiş anlamına gelmez herkes için. Bunu izleyen, denetleyen bazı mekanizmaların olması gerekiyor.

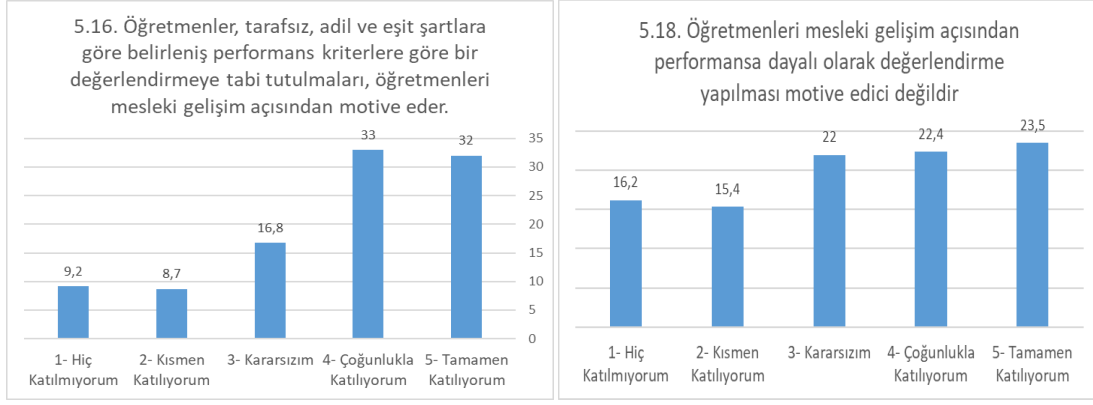
16E:Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerimiz, hizmet içi eğitime katıldıktan sonra hangi kazanımları elde etti? Bu kazanımların sahaya yansımalarıyla hangi olumlu sonuçlar geriye döndü? Bu dönütlerin, bu çalışmaların mutlaka yapılması gerekiyor. Sadece ve sadece hizmet içi eğitimler yapıp orada kalması değil de

sahadaki yansımalarının da mutlaka araştırılması, verilerinin de tutulması gerekmektedir.

17E: Hizmet içi öncesinde eğitim aldıktan sonra öğretmenlik mesleğinde hizmet içi eğitime geçiyoruz. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin arasındaki ilişkiye bakılıyor mu? Geçiş mi var kopukluk mu var? Ne zaman start verdiyseniz bu sürece, aradaki geçiş sürecinde de gerçekten köprü kurduk mu kuramadık mı? Etkili kurduk diyelim, bir eğitim verildi, bu eğitimin devamında ne verilmeli?

İzleme ve değerlendirme çalışmasının kapsamı yöntemi ve amacı konusunda çeşitli tereddütlerin olması doğal bir sonuçtur. Özellikle öğretmen performans izlenmesi konusunda uluslararası standart bir yöntem kurulmuş değildir. Ancak öğretmenlerin performans izlenmesine yönelik çeşitli yöntemler uygulanmakla birlikte özellikle Meslekî gelişim faaliyetleri kapsamındaki başarımlar performans değerlendirmelerinde tercih edilen bir yöntemdir. Nitekim 2010 yılında toplanan XVIII. Millî Eğitim Şurası'nda, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim, kongre, seminer ve sertifikaların kariyer basamaklarının belirlenmesinde, performans izlemelerinde ve ücret artışlarında değerlendirmeye esas alınmasına yönelik düzenleme yapılması kararı bulunmaktadır (MEB, 2010). Öğretmenlerin kariyer bağlamında Meslekî gelişimlerinin izlenmesine yönelik beklentilerin devam ettiği 2014 yılında yapılan Millî Eğitim Şurası'ndan anlaşılmaktadır. Şura kararları arasında “2.5.15. Öğretmenlerin Meslekî yeterlikler doğrultusunda kariyer basamaklarında yükseltilmesi, sınav dışında; lisansüstü eğitim, yer aldığı bilimsel, sosyal, ulusal ve uluslararası projeler, katıldığı Meslekî gelişim programları, öz ve akran değerlendirmesi, OTMG, öğrenci-veli geri bildirimleri, vb. ni içeren çoklu değerlendirme sistemi ile değerlendirilmesi” şeklindeki kararı öğretmenlerin izleme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik bir öneri geliştirmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin performans izleme ve değerlendirme işlerinin Meslekî gelişim açısından görüşleri incelenmiştir. Grafik 19 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre performansa dayalı bir değerlendirmenin Meslekî gelişim açısından öğretmenleri olumlu yönde motive ettiği yargısına katılım düzeyi oldukça yüksel olduğu görülmektedir. Araştırma sorularından “öğretmenlerin performans kriterlere göre bir değerlendirmeye tabi tutulmalarının” sorgulandığı 5.16 numaralı soruya ($\bar{X}=3,70$) öğretmenler, Meslekî gelişim açısından motive edeceği yargısına “çoğunlukla katılıyorum” olarak yanıtlayanların oranı %33, “tamamen katılıyorum” olarak yanıtlayanların oranı ise %32 şeklinde ortaya çıkmıştır.



Grafik 19. Madde 5.16 ve 5.18 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları

Öte yandan, Meslekî gelişim açısında performansa dayalı değerlendirilme yapılmasının motive edici olmadığını, bir diğer ifade ile performansa dayalı izlemenin motivasyonu düşüreceği yönündeki yargıya %22,4 “çoğunlukla”, % 23,5 “tamamen” olarak genelde katılım oranı ise %46,1 civarındadır ($\bar{X}=3,22$). Buna göre öğretmenlerin izleme ve değerlendirmenin gerektiğine yönelik olumlu görüşleri olması yanında, performans izleme ve değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin tereddüt ve endişeleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitimde Uzmanlık Alanına Yönelik Bulgular

Eğitimde uzmanlık sorunu öğretmenlerin kariyer ve Meslekî gelişim açısından ihtisaslaşma, uzmanlık alanları ve uzmanlaşma olmak üzere üç farklı alanda incelenmesi gereken bir konudur. İhtisaslaşma ile kariyer ilişkisini kuran hukuk düzenlemeler ve yargı kararları mevcuttur. Anayasa Mahkemesi tarafından 2008 yılında öğretmen kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin iptal kararları arasında, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği’nde, “uzman öğretmen” şeklindeki düzenleme iptal edilmemiştir. MEB tarafından ilk kez 2005 yılında uygulamaya konulan birinci dönem öğretmen kariyer basamakları uygulaması için 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesine Eklenen birinci Fıkra’da:

“Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanlar mesleğe öğretmen olarak atanır.”

hükmü yer almaktaydı. 1739 sayılı Temel Kanunu kariyer basamakları ile ilgili 43'üncü maddenin bazı fıkralarını iptal etmesine yönelik Anayasa Mahkemesinin vermiş olduğu kararlara rağmen, yukarıda ifade edilen birinci fıkra iptal edilen maddeler arasında değildir. Anayasa Mahkemesinin gerekçeli kararında konuya ilişkin olarak:

“Özel bir ihtisas mesleği olduğu belirtilen öğretmenliğin kuralla kariyer basamaklarına ayrılması, yasa koyucunun takdir alanı içerisinde olduğu gibi, getirilen yükselme sisteminin kamu personel rejiminde aranan unsurlardan birisi olan “kariyer” esasıyla da uyumlu bulunduğu açıktır.”

ifadesi yer almaktadır (Anayasa Mahkemesi [AYM], 2008). 1739 sayılı Kanunun 43'üncü maddesi Öğretmenlik Meslek Kanunu yayımlanması nedeniyle tamamen mülga edilmiş ancak öğretmen kariyer basamakları meslek kanunu kapsamına alınmıştır.

Eğitim sistemi ve diğer kamu kurumlarında uzmanlık ihtiyacı ve istihdamı gibi çerçevelerde temel bir insan kaynağı yönetim sorunudur. Yönetim elinde yetkileri olan bir güç olarak, kurumun ilerlemesi için alınması gereken doğru kararlarda uzmanlaşma ve uzman personel sayesinde mümkündür. Yöneticilerin kurumda işleyen süreçlere hâkim olmaları beklenmekle birlikte, danışmanlık, teknik çalışma ve uzmanlaşma gerektiren alanlarda karar alma süreçleri kısılacak, kalıcı proje ve yenilikler daha az kusurlu olarak uygulamaya başlayacak, karar değişiklikleri veya kamusal zararlar bertaraf edilmiş olacaktır. Nitekim Bursalıoğlu (1996) bir makalesinde bu konuyu; yöneticinin amaç-araç dengesini sağlayarak rasyonel kararlar verebilmesinin, ancak uzmanın araştırma yoluyla sağlayacağını belirtmektedir.

Bu araştırmanın hem nitel hem de nicel bölümlerde eğitimde uzmanlık konusunda öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Nitel aşamada “Eğitimde Kariyer” Teması altında “**Uzmanlaşma ve İhtisaslaşma**” kategorisi altında uzmanlık alanlarına göre oluşan kodlara göre bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

- Meslekî Yetkinlik Olarak Uzmanlaşma

Meslekî yetkinlik olarak uzmanlaşma, öğretmen uzmanlaşması, yani öğretmenlikte uzman olma durumu ile ilgili bir yaklaşımı ifade etmektedir. Öğretmen öğrenim ve öğretim bilim dalında yöntem ve teknikleri bilen bir uzmandır (Güneş, 2016). Öğretmenlik mesleğinde pedagojik yetkinlikler ve öğretmenlik Meslekî yeterliklerinde uzmanlık düzeyinde bilgi beceri kazanmak, öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşma olarak anlaşılmaktadır. Öğretmenler branşları itibarıyla “bilim insanı” olarak kabul edilebilirler ancak öğretmenlik mesleği bakımından belirlenen yeterlikler asgari meslek standartlarını

karşılama düzeyi bir tartışma konusudur. Araştırma süresinde öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği bazı yeterlik veya yetkinliklere zamanla elde ettikleri; bu yetkinlikleri daha ileri seviyelere taşıma noktasında bireysel gelişimleri ve diğer yapılması gereklere yönelik katılımcı görüşleri alınmıştır:

9E: Ben yıllar içerisinde 7 yıl yaptım ne kadar uzmanlaştım bilmiyorum ama 7 yıl içerisinde birçok şeyin değiştiğini hem mesleğe bakış açısıyla hem de o mesleği sorumluluklarını öğrencilere aktarmam gerektiğini yıllar içerisinde daha iyi aktardığımı gördüm yani. Sonuçta bir yıllık bir öğretmenle, 10 yıllık bir öğretmen, kuşkusuz o meslek tabi iki denk öğretmenden bahsediyoruz yani.

12E: Öğretmen bireysel düzeyde çaba sarf ederse uzmanlaşma ve ihtisaslaşma oluyor. Bireysel düzeyde kendileri gayret ederse ihtisaslaşıyor evet. Ama her öğretmen böyle yapıyor mu? Alanımı öğreneyim bileyim diye zaman, emek, para harcıyor mu? Harcamıyor.

14E: Öğrencilerine bilgi verirken süreç içerisinde yeni çıkan bilgilere ilgi duyabilir ve kendine yeni bir uzmanlık alanı oluşturabilir. Bu çok mümkün ki defalarca şahit olduk buna. O alanda yeni eğitimler almak isteyebilir. Yeni bir öğretim metodu çıkar bu alanda kendini geliştirmek isteyebilir, bunun için eğitimler alır, ilgi alanlarını oraya yönlendirir. Öğrencilerine güncellenmiş bilgi sunarken kendini de güncellemiş olur ve yetkinlik ve uzmanlık oluşturur.

17E: Hizmet içi eğitimde de o uzmanlığın, araştırma yaparken level 1, level 2 olarak ifade edilir. Biz orada seviyemizi, niteliğimizi güçlendirmek için daha profesyonelleşiyoruz. Kaliteli bir eğitim almışsa uzmanlık kalitesi ve niteliği de o kadar iyidir. Öğretmen önce kendi alanı, sonrasında öğrenci psikolojisi ya da öğrenme alanlarında da uzman olması gerekir diye ifade edebilirim ki. Öğretmenliği oluşturan parçalardır bunlar. Bu parçalar nitelikli şekilde bir araya gelirse, öğrenme psikolojisi, öğrenme sosyolojisi, hepsi bir bütün olarak bir araya geldiğinde nitelikli uzman öğretmen tarifienebilir.

- *Eğitim Yönetiminde Uzmanlaşma,*

Eğitim yönetimi ile kurumsal idari işler arasındaki iş tanımları bakımından bir tartışma söz konusudur. Okul müdürlüğü idari bir iş, bir kamu kurumunun yönetimi olarak eğitimden ve öğretmenlikten bağımsız başka bir iş ve meslek olarak görülmesine karşın; eğitim yönetimi bağlamından kendisi gibi öğretmenlerin üzerinde bir terfi alarak öğretmenleri ve eğitim-öğretim sürecini yöneten eğitim liderlerinin görülmesi eğitim yönetiminde uzmanlaşmanın en temel sorunudur. Araştırma kapsamında öğretmenlerin yönetim görevine geçişleri ve eğitim yöneticilerinin öğretmenler tarafından olması durumu sorgulanmıştır. Katılımcı görüşlerine göre belirlenen kriterleri karşılamak

şartıyla öğretmenlerin eğitim yönetiminde olmaları gerektiği, eğitimin yönetimi alanında uzmanlaşmanın gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5E: Türkiye’de ki özel veya kamu okullarının tamamı 2 tip yönetim felsefesi üzerine gitmeli bana sorarsanız iki tane yöneticisi olmalı birisi eğitim öğretim yöneticisi olacak biride idari işler yöneticisi olacak yani şimdi bir okul müdürü damı akarken kusura bakmasın ama hiç bir şekilde eğitim ve öğretimle uğraşamaz... Okul eğitim öğretim anlamında yönetimsiz anlamına geliyor. Ve zümrelerin çalışması veya çalışmamasıyla alakalı devreye girmiş oluyor ve orada yöneticinin hataları görüp nitel incelemeleri yani veri analizlerini tam olarak yapamadığı için kendini ona tam olarak veremediği için yılda yapılan sadece iki tane öğretmenler kurulu toplantısıyla bu işlerde yarım saatin içinde görüşülüp karara bağlanıp işlem tamamlanmakta. Bu ne kadar doğru takdiri size bırakıyorum.

14E: İdarecinin kesinlikle dışarıdan alınması taraftarı değilim. Eğitim ortamından gelmeyen, tebeşir tozu yutmamış, öğrencisiyle empati kurmamış kişilerin okul müdürü olmalarını kabul etmiyorum, doğru bir yöntem değil. Burada şirket yönetmiyoruz. Eğer yönetici olacaksa donanımını artırmalı. İdareci olduğunda farklı nitelikleri, farklı yeterlilikleri de elde etmesi gerekir. O da ayrı bir eğitimin konusu.

16E: Yönetim alanında özellikle 2003’ten önce bir hizmet içi eğitim, sınav. Önce bir sınava girme şansı vardı, sınava girdikten sonra benim bizzat katıldığım bir aylık bir hizmet içi eğitim vardı. Bu eğitimde bütün yönetim kademelerinde çalışmış tecrübeli, deneyimli kişilerin o hizmet içi eğitimlerde bizlere yönetimle ilgili bilgi aktarılmasıyla yetiştirilmiş bir eğitim almıştım. Bu eğitimden sonra biz yönetim kademelerinin birinci basamağında yani okul müdürlüğünde yer almıştık.

17E: Yöneticilik de bir rol tanımlamasıdır. Eğitim yönetimi bilim dalı var. Böyle bir bilim dalını açmışsak demek ki bu da ayrı bir uzmanlık alanıdır. İşin mutfağındakiler yönetici olmalı. Burada da belli kriterler olmalı. Geldiği gibi değil de belirli kriterleri aşarak gelmesi onun niteliğini daha çok artıracaktır.

20K: Yönetim ayrı bir uzmanlık alanı tabi ki. İyi bir öğretmen, iyi bir yönetici olamaz. Ben eğitim yönetimciyim aynı zamanda. Eğitim yönetimi doktoruyum ben. Şöyle bir durum var. Bir kere temel problem şu. Eğitim yönetimi ayrı bir alan, ayrı bir uzmanlık alanı gerektiriyor ve bunun için ayrı bir eğitim gerekiyor bu bir. Tabi ki bunun altında da ayrı bir yeterlilik de gerektiriyor. Sadece eğitimle yeterlilik kazandırılmıyor. Eğitimin beceri kazandırmadığına dair son dönemde önemli tartışmalar var... İyi bir öğretmenin okul müdürü olması iyi bir okul yaratmaya net bir girişimdir. Ben iyi bir öğretmensem okul müdürünün iyi bir öğretmen olma üzerine kurduğum bir sistem geliştirir. Dolayısıyla aslında bu kayıp değil bir gelişimdir. İyi bir örnek olur.

Katılımcılar tarafından “yönetimde uzmanlaşma” bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmektedir. Katılımcı görüşlerine göre öğretmenlikten, yönetime geçiş kariyer

ilerlemesi olsa da öğretmenlikten çıkmış olunduğu düşüncesi ile öğretmenlik mesleği, içinde bir kariyer olduğu yönünde görüşler de ifade edilmiştir. Yönetime geçiş aşamasında idari roller farklı bir statü olduğundan kariyer yapısı içinde kabul edilmesine rağmen, öğretmen olma şartlarına ilaveten ayrı bir eğitim ve yetiştirme süreci gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir:

12E: Öğretmenin okul müdürü, ilçe müdürü, şube müdürü, il müdürü, müfettiş olması bir kariyerdir.

14E: Bu kariyer basamakları, bence uzman öğretmenlikten ziyade, uzman öğretmenlik, başöğretmenlikten ziyade kariyer basamaklarının okul müdür yardımcısı, okul müdürü, şube müdürü, ilçe milli eğitim müdürü, il milli eğitim müdürü, daire başkanı şeklinde olması lazım kariyer basamaklarının.

22K: Şu anki sistem. Okul içerisinde okul müdür yardımcılığı, okul müdürlüğü, şube müdürlüğü, daire başkanlığı, genel müdürlük vs. diye yukarıya doğru çıkan bir yapı var. Bir taraftan işin teftiş kısmı var. Burada evet kariyer olanakları bunlar ama burada asıl kariyer olanaklarının sunulmamış olması değil problem, liyakat esaslı ilerlemiyor olması ve değerlendirmenin yetersiz olması. Sadece yazılı sınavla ya da belli bir Meslekî kademle olacak olan şeyler değil bunlar.

Yönetim görevlerinin öğretmenler için bir kariyer olması konusunda tereddütler bulunmaktadır. Bir kısım katılımcılar okul yönetimi gibi statülerin kariyer olduğunu savunurken bir kısım katılımcılarda olmadığı yönünde görüşler ifade etmiştir.

12E: Kariyerdir. Niye kariyerdir? Öğretmendir, okul müdürü oldum, okuldaki tüm öğretmenlerin sevk ve idaresinden sorumluydum. Bir idareci pozisyonuna geçtiğim için onlardan sorumluyum ben. Okul ve öğretmenler içinde bulunan her şeyden sorumlu olduğum için bir yönetim basamağı olarak, bir üst basamak olarak onu görüyorum ve bir kariyerdir. Öğretmenin kariyeri nedir? Öğretmenlik mesleği içerisinde yükselebileceği en üst yerdir. Genel müdürlük. Bir öğretmenin genel müdür olması bir kariyer basamağıdır. Bir öğretmenin, müdür yardımcısı, müdür, şube müdürü, ilçe müdürü, il müdürü, daire başkanı olması kendi mesleği için benim için bir kariyer basamağıdır.

4E: Kesinlikle değildir. Kendinizde çok güzel aslında cümlelerin başında dediğiniz gibi “idari görevler” bunlar yönetim görevidir. Fakat kariyer ile ilişkilidir. Yani demin söylediğimiz gibi motivasyonu sağlamak açısından kariyerle ilişkilendirmek gerekiyor bunu. Tam anlatabiliyor muyum? Yönetim yani yeni bir kariyer sisteminde mesela bahsettiğimizde ya da genel anlamda bir kariyerdan bahsettiğimizde yılların tecrübeli kendini kanıtlamış, iyi öğretmen dediğimiz öğretmen rahatlıkla okul müdürü olmalıdır. İşte bu ilişkiyi sağlarsanız yoksa iyi öğretmen. Yani o dediğimiz o kariyerin yani ideal öğretmenimiz. Kariyer basamağını üstündeki öğretmenimiz illa yönetici olmak zorunda değildir. Yani yönetim süreçleri ayrı aslında kariyer süreçleri ayrı ama ikisi birbirine bağlarsanız süper olur.

23K: İl milli eğitim müdürü, daire başkanı olması, genel müdür olması katkı sağlar mı öğretmen olmuş olmasına daha önceden? Sağlar. Ama artık o, belirli bir süre sonra zaten öğretmenlikten uzaklaşacak. Dolayısıyla onu bağımsız olarak düşünüyorum ben. Onu da öğretmenliğin bir kariyeri olarak görmüyorum.

17E: Yöneticilik de bir rol tanımlamasıdır. Eğitim yönetimi bilim dalı var. Böyle bir bilim dalını açmışsak demek ki bu da ayrı bir uzmanlık alanıdır. İşin mutfağındakiler yönetici olmalı. Burada da belli kriterler olmalı. Geldiği gibi değil de belirli kriterleri aşarak gelmesi onun niteliğini daha çok artıracaktır.

14E: İdarecinin kesinlikle dışarıdan alınması taraftarı değilim. Eğitim ortamından gelmeyen, tebeşir tozu yutmamış, öğrencisiyle empati kurmamış kişilerin okul müdürü olmalarını kabul etmiyorum, doğru bir yöntem değil. Burada şirket yönetmiyoruz... eğer yönetici olacaksa donanımını artırmalı. İdareci olduğunda farklı nitelikleri, farklı yeterlilikleri de elde etmesi gerekir. O da ayrı bir eğitimin konusu.

Sonuç olarak öğretmenler yönetim statüsüne geçtikleri zaman meslek olarak öğretim işinden de ayrılmış olmaktadır ancak eğitimin yönetimi ve bir eğitim insanı olarak bu geçişlerin bir kariyer alanı içerisinde algılandığı, daha ayrı bir uzmanlık olmasından dolayı belli kriterlere bağlı olarak bir ilerleme olduğu görülmektedir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı, görevde yükselme ve ilerleme mevzuatında da yönetim görevlerinde geçişlerde öğretmenlik yapmış olma şartlarının aranması, bu alanda yeni bir uzmanlaşma ve ihtisaslaşma olduğunu göstermektedir.

- Denetimde Uzmanlaşma,

Maarif müfettişleri eğitim denetmenleri veya eğitim müfettişlerinin genellikle öğretmenler arasından seçilmesi hukuki altyapısı ve bilimsel bulgulara dayanan bir yönü vardır. Eğitim denetimi bilimsel ilkeleri, yöntemleri, kuramsal temeli olan bir alan olmakla birlikte, eğitim denetimi yapacak kişiler bu bilimsel alanın uzmanı olmaları gerekir (Can ve Gündür, 2019). Eğitimde uzmanlaşma kategorilerinden birisi de eğitim denetiminde uzmanlaşma olarak ortaya çıkmıştır. Bu alanda katılımcılar tarafından, öğretmenlerin belirlenen kriterleri karşılamak kaydıyla eğitim denetimi işinde uzmanlaşmasının gerektiği, bir öğretmeni, yine öğretmenliği bilen daha yetkin birisi tarafından denetlenmesi gerektiğine yönelik görüşler ifade edilmiştir.

10E: Öğretmenlikten direkt olarak denetime geçmesinler. Öğretmenliği görsünler, okul yöneticiliğini, il ilçe yöneticiliğini görsünler. Sonra denetim mekanizmasının içine girsinler. Oralarda yaşasınlar. Oradaki krizleri, sıkıntıları, inisiyatif alınan konuları, risk alınan noktaları görsünler.

12E: Alanında iyi olan, işini iyi yapan öğretmenlerden denetmenler seçerim. Çünkü bir işi iyi yapmayan, iyi bilmeyen birisi başka birine rol model olamaz, ona rehberlik yapamaz. Siz onun üstünde olmalısınız ki ben ona rehberlik yapabileyim. Kendinizi her alanda çok iyi yetiştiririm ondan dolayı ondan istifade ederim. İşini çok iyi bilmeyen birisi rehberlik de yapamaz.

13E: Ben denetim uzmanıyım. Açık konuşmak gerekirse ben mesela sınıf öğretmenliğinden gelmeyim, özel eğitim alanında kendimi yetiştirdim. İki branşta öğretmeni sınıfında da denetlerken. Bir fizikçiyi denetlerken onun alan bilgisini denetleyemem, o alanda yeterliliğim yok benim. Ama zaman yönetimi, öğrencilerle ilişkileri, programa uyması, bunları denetleyebiliriz.

16E: İlkokul birinci basamak dediğimiz, ikinci ve üçüncü sınıflar 1, 2, 3. Sınıflarda sınıf öğretmenliği yapmış, belli bir kademedен, o süreçten geçmiş eğitimci arkadaşların eğitim denetleme olduğunda o sınıfları denetlemesi, o sınıflara rehberlik yapması daha anlam katacaktır.

22K: Eğitimin denetimini de idarecilikle çok farklı görmüyorum ben. Öğretmenliğin kendi içerisinde seçilmiş olmaları bir avantaj olarak görünür. Okulun kendine has bir ekosistemi var. Onu anlayacak olan yine o sistem içerisinde çıkan kişilerdir.

- Ölçme Değerlendirmede Uzmanlaşma.

Eğitimde uzmanlık alanlarından bir diğeri de ölçme ve değerlendirme uzmanlığıdır. Hem lisans hem de lisansüstü yükseköğretim programlarında yerini alan ölçme değerlendirme başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitim bilimcileri için özel bir ihtisaslaşma ve uzmanlaşma alanıdır. Aynı zamanda her öğretmenin sahip olması gereken temel yetkinlik alanıdır. Eğitimde uzmanlaşma alanları sorgulandığında ölçme ve değerlendirme alanı ana disiplinler arasında yerini almaktadır. Onbirinci Millî Eğitim Şurası'nda da bir uzmanlık alanı olarak tanımlanan ölçme ve değerlendirmenin öğretmen görüşlerine göre de ayrı bir uzmanlık alanı olduğu ifade edilmiştir:

12E: Bu saydığınız her alan özel uzmanlık gerektiriyor. Mesela ölçme değerlendirme dediğinizde öğretmenin bu konuda özel bilgi sahibi olması lazım. Ölçme değerlendirmeye geldi, ölçme değerlendirmede ona eğitim verdiler. Ölçme sistemi nasıl olmalıdır? Bağımlı, bağımsız değişken nedir? Çeldirici nedir? bu nedir şu nedir? Soru yazmadan önce eğitim aldılar. Ayrıca komisyonun içerisinde belli bir süre, 1 yıl onun yetişmesini sağladılar. Ondan sonra belli görevlere getirdiler. Bu saydığımız her konu belli uzmanlık gerektiren ya da temel düzeyde de olsa belli bilgi birikimi gerektiren konulardır. Öğretmenler bunda kesinlikle eğitilmelidir.

13E: Bir de öğretmenliği yaparken sizin birkaç alanda kendinizi çok iyi yetiştirmeniz lazım. Öğretmenlik yapıyorsunuz ama çocuğu değerlendireceksiniz.

Değerlendirirken neye göre değerlendireceksiniz? Ölçme değerlendirme yapacaksınız. O alanı da çok iyi bilmeniz gerekiyor. Çocuğun davranışlarını değerlendireceksiniz. Bu alanı da çok iyi bilmeniz lazım. Yani psikolojisi işin içerisine giriyor, ölçme değerlendirme işin içerisine giriyor.

24K: Aynı süreç içerisinde öğretmenlik becerilerine destek olan şeyler olur. Ama bir öğretmene şöyle ölçme değerlendirme uzmanı etiketi kazandırır mı? Eğer tam gerekliliklerini yaptıysa kazandırır. Öğretmenin artı bir alanı olmuş olur. Özel okullardaki yapılaşmalar böyledir. Ölçme değerlendirme koordinatörlüğü vardır, orada ölçme değerlendirme, program uzmanı vardır. Diğer öğretmenlere bu anlamda destek olur. Özel okullarda böyle yapılanmalar vardır.

- Öğretim Programlarında Uzmanlaşma,

Eğitimde uzmanlaşma alanları arasında öğretim programları, ölçme ve değerlendirme gibi, özel bir disiplin ve uzmanlık alanıdır. Öğretmen ve eğitim insanları özellikle lisansüstü ihtisaslaşma alanları arasında öğretim programları ve müfredat geliştirme alanında uzmanlaşmayı tercih etmektedirler. Eğitimin temel amacı müfredatın belirlenmesi ve uygulanması olarak ifade edilmekte olduğundan, eğitimde en az hukuki düzenlemeler kadar etkili bir alandır. Öğretim programları, müfredat, eğitim programı gibi farklı kavramlarla ve şekillerde kullanılmış olsa da, genel olarak eğitimde, ölçme ve değerlendirme, öğretmen eğitimi, eğitim planlama, eğitim materyalleri ve eğitim ortamları gibi birçok uzmanlık alanlarını kapsayan ve dinamik çalışmayı gerektiren bir alandır (Coşkun, 2016).

15E: Bizim gibi hiç öğretmenlik yapmayan kişilere program yazdırmışlar. Öğretmenlerin bu işlerin içerisinde olması lazım.

23K: Öğretim programı mesela hazırlamada artık beni yetiştirdiler, bana bu kadar zaman emek verdiler, edebiyatla ilgili her türlü programı hazırlayabileceğimi düşünüyorum. Tabi ki ekip işi olarak. O ekibin bir üyesi olabilirim. Bunların hepsi benim için uzmanlık alanı tabi ki.

24K: Ben mesela program geliştirmeye meraklıyım. Bir öğretmen kendi alanı haricinde program geliştirmeye, ölçme değerlendirme, insan ilişkileri çalışabilir. Kariyer rehberliği çalışabilir. Bu gibi alanlarda yani zaten ben alan uzmanı olarak kabul ediyorum ama farklı alanlarda neden daha fazla bilgi edinmesin?

- Eğitim Projelerinde Uzmanlaşma. Eğitimde birçok çalışma son zamanlarda projeler bağlamında desteklenmekte ve eğitim faaliyetlerin proje kültürü ve yönetimi çerçevesinde oldukça etkili bir şekilde uygulandığı görülmektedir. Eğitim projeleri her ne kadar, projeleri finanse eden donör

kuruluşlarının teknik dokümanları ve geliştirilmek istenen alana özel bilgileri gerekse de, proje uzmanı anlamında teknik bir ihtisas alanı da oluşturmuş durumdadır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi veya eğitim alanında özel fon ve desteklerin yürürlüğe konulmasıyla birlikte eğitim proje koordinatörlüğü gibi bazı yeni uzmanlıklar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu bakımdan “eğitim projelerinde uzmanlık” bir alt kategori olarak katılımcılar tarafından da tanımlanan uzmanlık alanı olarak ortaya konulmuştur:

9E: Özel büroya öğretmen görevlendiriliyor. Proje yürütmek için, okullar arasındaki koordinasyon, işbirliği için. O da ileriye dönük bir kariyerdir.

14E: Çok uğraştım, projeler yaptım, yurtdışında birçok insanla çalıştım. Bu, bilerek, kendi isteğimle oluşturduğum bir kariyerdi. Projeler noktasında iyi bir noktaya geldim. Kendimde ihtiyaç hissettiğim için geliştirdiğim bir alandı idarecilikten sonra özellikle kendi çapımda da önemli başarıla imza attığımı düşünüyorum projeler noktasında... Uluslararası projelerle ilgilendim. Uzmanlık gerektiren bir konuydu, hem öğretmenlik yaparken bir yandan bir yandan da projeler yürüttüm. Bu Meslekî gelişim açısından önemliydi, aynı zamanda kuruma yeni şeyler katabilmek açısından önemliydi.

19K: Avrupa Birliği projelerinde uzmanlık yapıyorum bazen. Devlet memurları kanunu gereği ben bunu bir kariyer olarak nitelendirmiyorum, nitelendiremiyorum. Sadece hâlbuki bunu yapan ve kariyerini bunun üzerine yapılandırılmış, LinkedIn’de bunun üzerinden yürüyen birçok insan var. Fakat ben bunu bu şekilde şey yapamıyorum. Sadece bu çalışmaları yapıyorum ama bunu kariyer olarak nitelendiremiyorum.

20K: Bakanlık teşkilatında çalıştım, proje yöneticiliği yaptım yetki olarak üst bir yetkideydim ama kariyer olarak yüksek bir kariyerde değildim.

- ***Eğitim materyalinde uzmanlaşma,***

Eğitimde uzmanlaşma alanlarında birisi olarak ortaya çıkan eğitim materyallerinde uzmanlaşma, tıpkı yönetim gibi öğretim işinden farklı bir ihtisas alanıdır. Bununla birlikte, şartları taşıyan eğitimi alan veya bu alanda ilgi ve yeteneği olan öğretmenler için bir uzmanlaşma alanı olarak tanımlanmış olduğu görülmektedir.

23K: Ben değişik alanlarda kendimi uzman olarak gördüm. Mesela nerde bir şu an bakanlıkta olur, üniversite olur neresi olursa olsun eğer bir araştırma varsa ben orada ben bu işi yapabilirim diye kendime güveniyorum. Nerede bir soru yazılacak, bir kitap yazılacak.

19K: Materyal geliştirmede ben sınıf öğretmeni olarak zaman zaman kendi materyalimi kendim yapıyordum. ... Aslında her öğretmen bir notada materyal geliştiricidir.

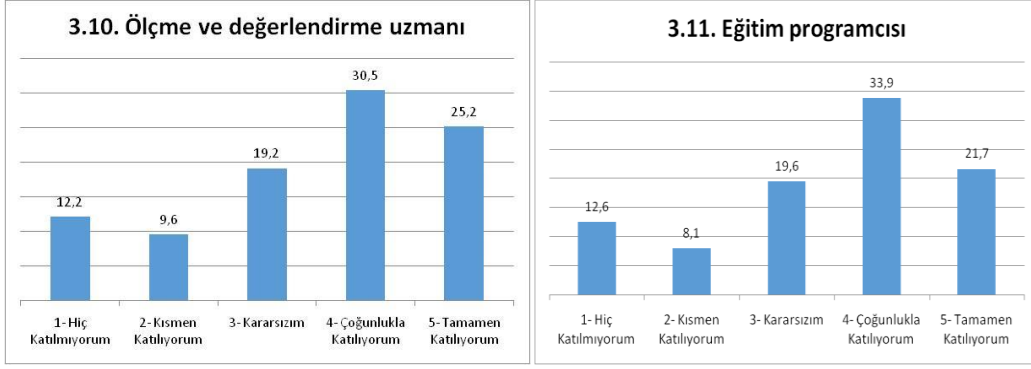
- *Eğitim Uzmanlığı*

Eğitim uzmanlığı kavramı oldukça kapsamlı bir anlam ifade etmiş olsa da eğitimde özel bir ihtisas alanını belirtmeyen bir kavram. Aynı zamanda MEB içinde bir kadro olarak önemli bir istihdam pozisyonudur. Genel olarak öğretmenlerin eğitimi alanında uzmanlaşmış olduğu yönündeki algıları ifade etmesi bakımından bu kavram çok çeşitli amaçlarda kullanılmaktadır. Eğitim sektöründe öğretmenler baş aktör olarak rol oynadıkları düşünöldüğünde, eğitimi çeşitli teknik ve bilimsel alanlarına hâkim insanlar olarak eğitim uzmanı olmaları durumu araştırma sürecinde de bir alt kategori olarak ortaya çıkmıştır.

21K: MEB öğretmen bakanlığıdır. Dokunduğunuz, dokunacağınız kişi de öğrencidir. Yaptığı her şey öğrenciyi etkiler. Okulu, sınıfı, öğrenci, veliyi bilen kişilerin MEB uzmanı olarak görevlendirilmesi lazım.

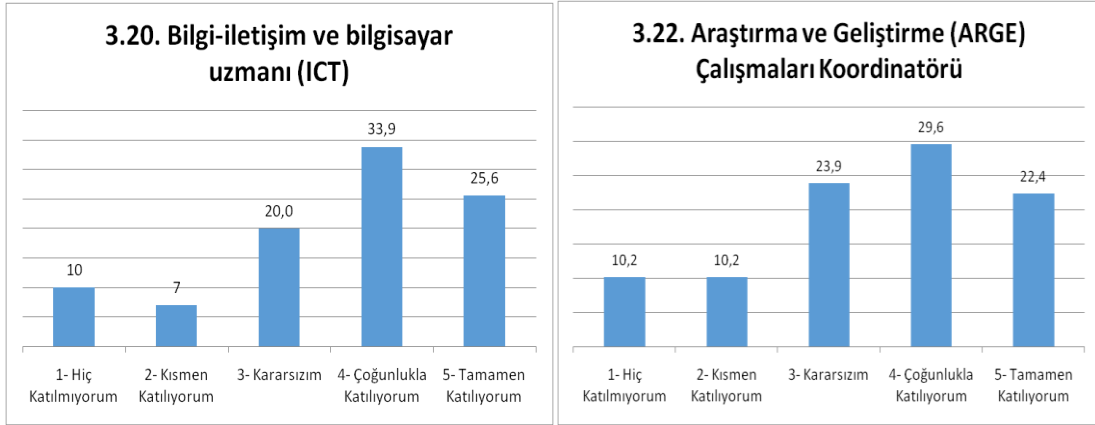
18E: Eğitim uzmanı olarak bakanlıkta da çalışabilmeli, illerde de çalışabilmeli. Okul normunu işgal etmez böylelikle. 657'ye düzenleme yaparsınız, eğitim öğretim hizmetleri sınıfına eğitim uzmanını da koyarsınız, eğitim uzmanı orada olur, buna da ilave temsil tazminatı verirsiniz. Maaş olarak da yükseltirsiniz... İl merkezinin AR-GE'sinde öğretmen değil öğretmen kökenli eğitim uzmanı çalışır. Canı istediği zaman da aynı kadro sınıfı olduğu için bu teknik olarak mümkün, dilekçesini verir, okuluna öğretmen olarak döner.

Eğitimde uzmanlaşma ve uzmanlık alanlarına yönelik bulgular hem nicel hem de nitel aşamalarda elde edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında, *okulda, eğitim öğretimi desteleyen insan kaynakların gereklilik ve ihtiyaç derecesine yönelik görüşlerin* alındığı üçüncü alanda yukarıda belirlenen uzmanlık alanlarına göre katılım oranları tespit edilmiştir. Buna göre ölçme değerlendirme uzmanı, eğitim programı uzmanı ve Araştırma ve Geliştirme (ARGE) Çalışmaları Koordinatörü gibi uzmanlıkların okullarda gerekli olduğuuna dair yargıya öğretmenlerin katılım oranları aşağıdaki grafiklerde verilmektedir:



Grafik 20. Madde 3.10 ve 3.11 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları

Okulda “ölçme-değerlendirme uzmanı” bulunması yargısına araştırmaya katılan öğretmenlerin %30,8’i çoğunlukla, %25,2’i si tamamen katıldığını belirtmişlerdir ($\bar{X}=3,39$). Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda %56’sı okullarda ölçme değerlendirme uzmanını bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bunu birlikte, Okulda bir uzmanlaşma olarak eğitim programcısı bulunması yargısına araştırmaya katılana öğretmenlerin %33,9’u çoğunlukla, %21,8’i si tamamen katıldığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda %55,7’si okullarda “eğitim programı uzmanını” bir ihtiyaç olarak görmektedir ($\bar{X}=3,46$).



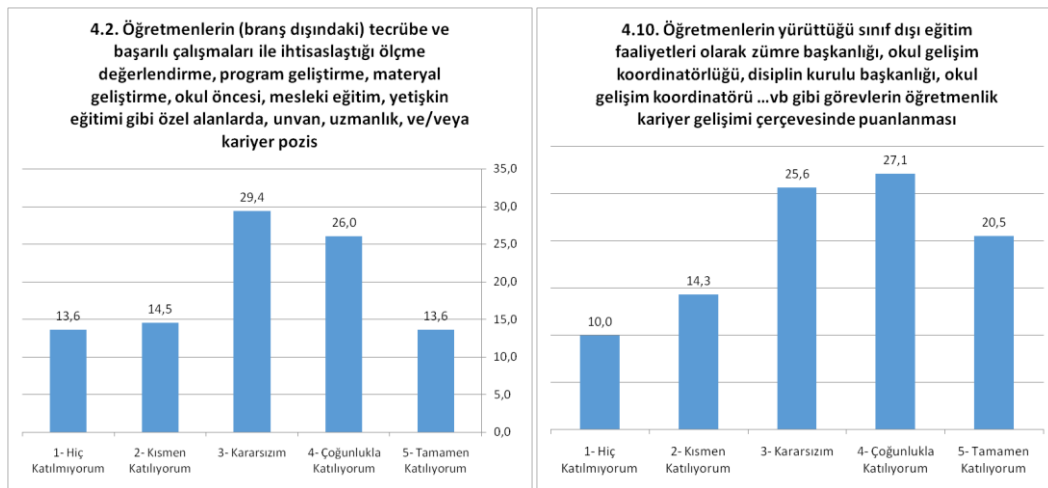
Grafik 21. Madde 3.20 ve 3.22 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları

Araştırma kapsamında bilgi iletişim ve bilgisayar uzmanı ile birlikte “ARGE çalışmaları koordinatörü” şeklinde uzman personele yönelik öğretmen görüşleri Grafik 21’de sunulmuştur. Bilgi-iletişim ve bilgisayar uzmanı ihtiyacına yönelik yargıya araştırmaya katılan öğretmenlerden “çoğunlukla” ve “tamamen” katıldığını ifade edenlerin toplam oranı %59,4 (%33,9+%25,6) olurken ($\bar{X}=3,60$), araştırma ve geliştirme

uzmanı ihtiyacına yönelik toplam katılım oranı %52) (%29,6+%22,4) olarak ortaya çıkmıştır ($\bar{X}=3,45$).

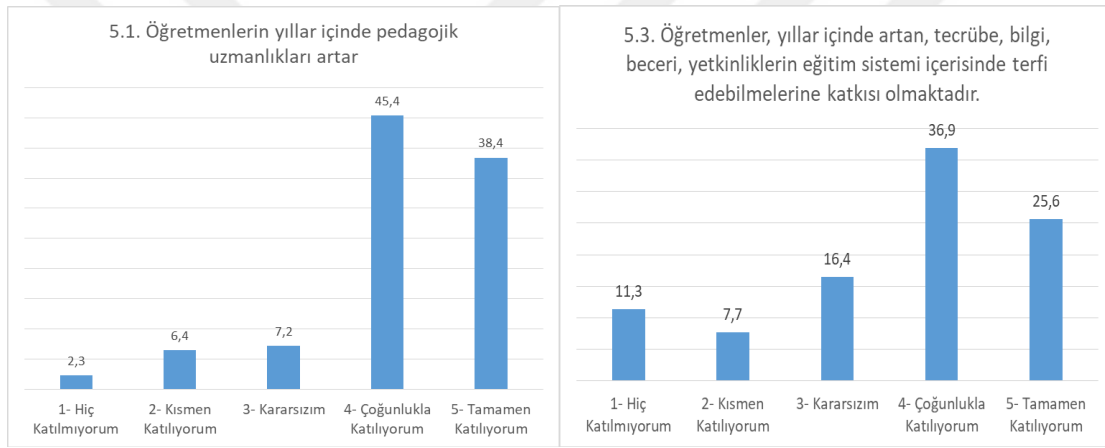
Araştırmanın hem nicel hem de nitel aşamasına çeşitli alanlarda uzmanlaşma ve ihtisaslaşma ihtiyacı görülmekle birlikte, eğitimde program, ölçme-değerlendirme veya eğitim araştırma geliştirme gibi özel uzmanlık alanı olarak tanımlanan alanlarında uzmanlaşmanın gerekli olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu bağlamda, eğitimdeki uzmanlaşma alanlarının eğitimde kariyer ilişkisi ve öğretmenlerin bu alandaki rolleri araştırmanın bir diğer bulgu ve sonuçlarıdır.

Araştırmanın nicel aşamasında, *öğretmenlik mesleğinin gelişimi, uzmanlaşması ve kariyer ilerlemesi açısından ihtiyaç duyulan faktörlere ilişkin görüşlerin* araştırıldığı dördüncü alan soruları arasında, öğretmenlerin çeşitli alanlarda uzmanlaşma veya ihtisaslaşması ile ilgili yargılar sorgulanmıştır. Buna göre “*Öğretmenlerin (branş dışındaki) tecrübe ve başarılı çalışmaları ile ihtisaslaştığı ölçme değerlendirme, program geliştirme, materyal geliştirme, okul öncesi, Meslekî eğitim, yetişkin eğitimi gibi özel alanlarda, unvan, uzmanlık ve/veya kariyer pozisyonların tanımlanması (Madde 4.2)*” yargısına öğretmenlerin “çoğunlukla ve “tamamen” olmak üzere toplam katılma oranları %39,6 (%26,0+%13,6) ($\bar{X}=3,12$); “*Öğretmenlerin yürüttüğü sınıf dışı eğitim faaliyetleri olarak zümre başkanlığı, okul gelişim koordinatörlüğü, disiplin kurulu başkanlığı, okul gelişim koordinatörü... vb. gibi görevlerin öğretmenlik kariyer gelişimi çerçevesinde puanlanması (Madde 4.10)*” görüşlerine öğretmenlerin “çoğunlukla ve “tamamen” olmak üzere toplam katılma oranları %47,6 (%27,1+%20,5) ($\bar{X}=3,35$) olarak tespit edilmiştir. Bu yargılara ilişkin öğretmenlerin katılım oranları Grafik 22’de verilmektedir:



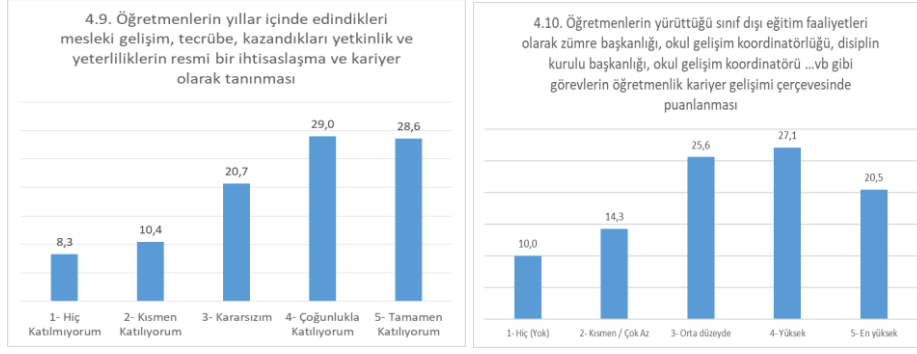
Grafik 22. Madde 4.2 ve 4.10 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları

Araştırma kapsamında eğitimde ihtiyaç duyulan uzmanlık alanlarında öğretmenlerin çalışmaları ilgili mevzuat çerçevesinde mümkündür. Bununla birlikte program geliştirme, yetişkin eğitimi, özel eğitim, ölçme-değerlendirme gibi eğitimin çeşitli ihtisas alanları öğretmenlik mesleğinin gelişim alanı olarak görülmesi hususu araştırma kapsamında elde edilen bulgular arasındadır. Nicel araştırmada sorulan “5.1. Öğretmenlerin yıllar içinde pedagojik uzmanlıkları artar.” görüşüne katılımcıların %83,8 (%45,4 çoğunlukla + %38,4 tamamen) oranında ($\bar{X}=4,11$); “5.3 Öğretmenler, yıllar içinde artan, tecrübe, bilgi, beceri, yetkinliklerin eğitim sistemi içerisinde terfi edebilmelerine katkısı olmaktadır.” yargısına ise öğretmenlerin %62,5 (%39,6 çoğunlukla + %25,6 tamamen) oranında ($\bar{X}=3,59$) katıldıklarını ifade etmişlerdir.



Grafik 23. Madde 5.1 ve 5.3 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları

Öte yandan Meslekî yeterlilik (nitelik) ve yetkinlik olarak öğretim işinde uzmanlaşma ve Meslekî gelişimdir. Nicel anket aşamasında “4.9 Öğretmenlerin yıllar içinde edindikleri Meslekî gelişim, tecrübe, kazandıkları yetkinlik ve yeterliliklerin resmi bir ihtisaslaşma ve kariyer olarak tanınması” şeklinde yargıya yönelik öğretmen görüşleri alınmış olup, bu maddeye yönelik yanıtlar Grafik 23’te gösterilmektedir:



Grafik 24. Madde 4.9 ve 4.10 nolu yargıya Öğretmenlerin Katılım Oranı

Öğretmenlerin artan tecrübe, bilgi ve yetkinliklerin terfi edebilmelerinde katkısı olduğu görüşü oldukça yüksek düzeydedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %57,6'sı “Öğretmenlerin yıllar içinde edindikleri Meslekî gelişim, tecrübe, kazandıkları yetkinlik ve yeterliliklerin resmi bir ihtisaslaşma ve kariyer olarak tanınması” görüşüne tamamen veya çoğunlukla katılmaktadırlar ($\bar{X}=3,61$). Benzer şekilde öğretmenlerin yürüttükleri okul içi görevlerinde kariyer sisteminde değerlendirilmesi gerektiği görüşüne çoğunlukla katılmaktadırlar. “Öğretmenlerin yürüttüğü sınıf dışı eğitim faaliyetleri olarak zümre başkanlığı, okul gelişim koordinatörlüğü, disiplin kurulu başkanlığı, okul gelişim koordinatörü gibi görevlerin öğretmenlik kariyer gelişimi çerçevesinde puanlanması (Madde 4.10)” görüşüne araştırmaya katılan öğretmenlerin % 27,1 “çoğunlukla”, % 20,5'i de “tamamen” katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}=3,35$).

Bu bağlamda eğitimdeki uzmanlık alanları, bir şekilde çalışma pozisyonları ile birlikte öğretmenlerin veya eğitimcilerin üstlendikleri rol ve sorumluluklar bağlamında sistem içinde çeşitli şekillerde istihdamları, eğitimde kariyer kavramının ele alınmasını gerektirmektedir. “Öğretmenlik mesleği” eğitim sektöründe kariyer yapmak isteyenler için bir görev, rol, sorumluluk, kadro ve unvan tanımlamalarını içermektedir. Buna göre eğitimde kariyer konusunun nasıl anlamlandırıldığı araştırmanın bulguları arasındadır.

Eğitimde Kariyer Teması

Eğitimde kariyer tüm eğitim çalışanları kapsayan bir istihdam stratejisini ifade etmektedir. Ancak Türkiye’de özellikle “meslekte asıl olan öğretmendir” mottosu dikkate alındığında eğitim sistemi içerisinde öğretmenler sadece kritik bir öneme sahip olmakla kalmamışlar, aynı zamanda birçok kariyer pozisyon için öğretmenlik yapmış olma şartı ile eğitim sistemi içerisinde dikey veya yatay statü ve terfilerde öğretmenler görev ve

sorumluluk almışlardır. Bununla birlikte, eğitimin yönetim, denetim ve diğer uzmanlık alanlarında, öğretmenler için bir kariyer ilerlemesi olarak algılanmıştır. Öğretmenler için sağlanan bu görevde yükselme ve ilerleme imkânları sayesinde, öğretmen kökenli personeller, eğitimin hemen hemen her ihtisas alanında çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlerde dâhil olmak üzere eğitim sistemi içerisinde, kariyer sistemleri incelendiğinde basitçe yatay ve dikey olarak tanımlanan yollar olduğu görülmektedir. OECD (2019) tarafından yayımlanan “*Birlikte Çalışma ve Öğrenme (Working and Learning Together)*” teması çerçevesinde hazırlanan raporda, geliştirilen beş politika alanından birincisi olan “*Profesyonel gelişim için fırsatlar içeren kariyer yapılarını tasarlamak (Policy-1: Designing career structures with opportunities for professional growth)*” başlığı altında; öğretmenlerin kariyerleri, profesyonel gelişim için hem dikey hem de yatay fırsatlar sunabileceği, “*Dikey kariyer yapısında, öğretmenlerin kariyerleri, farklı görev profilleri ve sınıf içinde giderek artan sorumluluk içeren bir dizi resmi görev (pozisyon) veya rol etrafında yapılandırılmış bir merdiven şeklinde olabileceği, yatay kariyer yapıları ise öğretmenlere sınıf içinde veya dışında belirli bir uzmanlık alanına odaklanma ve bu alanda sorumluluk (görev) alma fırsatları sağlanan ve genellikle öğretmenlik mesleğinin belirli bir yönünde uzmanlaşmayı içermesi gerektiği...*” ifade edilmektedir.

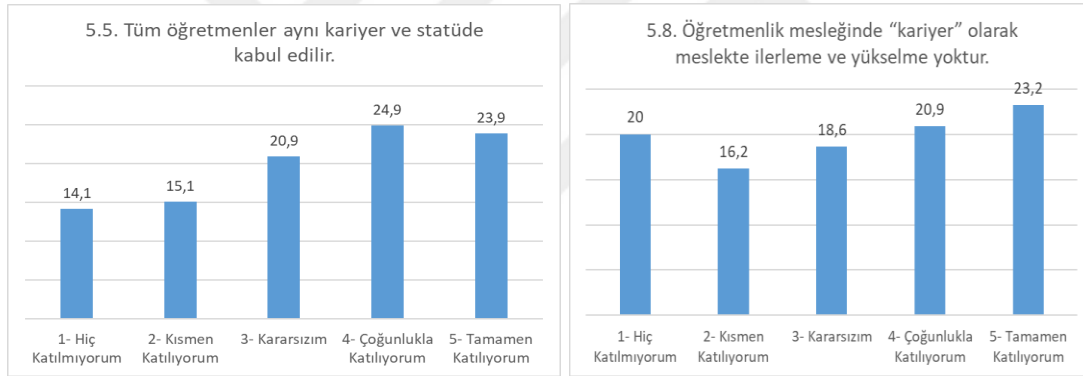
“Öğretmen kariyer basamakları” yatay bir kariyer yolu olup, okul içi (sınıf içi) bir uzmanlaşma ve ilerlemeyi tanımlayan bir eğitimde kariyer çalışmasıdır. Araştırma kapsamında öğretmen kariyer basamaklarının geliştirilmesine yönelik öneriler tespit edilmiş; ayrıca araştırma kapsamında öğretmenler için alternatif kariyer modeli niteliğinde görüş ve yargılar elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik kariyer ve eğitimde kariyer teması altında:

- Öğretmenler için kariyer algısı
 - Kariyer model önerisi
 - Öğretmen Kariyer Basamaklarına yönelik görüşler
- başlıklarında bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenler İçin Kariyer Algısı. Kariyer algısı, genel olarak meslek iş ilişkisi, Meslekî ilerleme, statü değişikliği, terfiler, kıdem kazanma, ücret artışı, itibar ve uzmanlaşma gibi insanın özellikle iş yaşamındaki her türlü faaliyetlerle ilişkilidir. Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının 2005 yılında uygulanması ve sonrasında

çeşitli nedenlerle sürdürülememesi, öğretmenler için kariyer yapılarının oluşturulmasında hem olumlu hem de olumsuz bir etkiye sebep olmuştur. Öte yandan bu alanda yapılan araştırma ve alanyazın çalışmalarında kariyer basamakları uygulamasına yönelik endişe ve tereddütlerin tam olarak giderilmediğini göstermektedir.

Araştırmanın nicel aşamasında öğretmenler için kariyer algıları sorgulanmıştır. “5.5. Tüm öğretmenler aynı kariyer ve statüde kabul edilir.” yargısına öğretmenlerin %24,9 “çoğunlukla”, %23,9 ise “tamamen” katıldıkları tespit edilmiştir ($\bar{X}=3,30$). Benzer bir şekilde “5.8. Öğretmenlik mesleğinde “kariyer” olarak meslekte ilerleme ve yükselme yoktur.” yargısına öğretmenlerin %20,9’u “çoğunlukla”, %23,2’si ise tamamen katılmaktadır ($\bar{X}=3,11$). Buna göre öğretim işini sınıf içinde eğitim öğretim görevi bakımında değerlendirildiği; kariyer basamakları uygulamasına rağmen, hatırı sayılı bir oranda öğretmenler için kariyer ilerlemesi olmadığı düşünüldüğü tespit edilmiştir. Buna göre 5.5 ve 5.8 nolu yargılara katılım oranları Grafik 24’te verilmektedir:



Grafik 25. Madde 5.5 ve 5.8 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları

Araştırmanın nitel aşamasında da kariyer algısı sorgulanmıştır. Katılımcılara göre “eğitimde kariyer” kavramının, “*Meslekî ilerleme, kişisel kariyer ve hiyerarşik (dikey) yükselme.*” olarak algılandığı tespit edilmiştir. Bu algılara göre kodlanan görüşme kayıtlarından bazıları aşağıda sunulmuştur:

- **Meslekî ilerleme,**

14E: Kariyer meslekle sınırlı değil. Meslek olmayan alanlarda da kariyer yapılabilir. Bir devlet memuru olup da milli takımlarda herhangi bir sporda başarı elde edenler de var. Biri meslektir diğeri kariyer yaptığınız alandır. İki farklı olabilir. Kendi mesleğiyle ilgili kariyer yapanlar da olabilir. Bu noktada devlet kurumlarında çeşitli engeller ortaya çıkıyor. Liyakat sorununu çözmek gerekiyor.

19K: Kariyerinizde ilerlerseniz mesleğinizde de ilerlersiniz. Meslekî ilerleme biraz daha muğlak kalıyor. Bunun ölçütü ne? Neyle ölçüyoruz biz bunu. Ama kariyerdekini unvanla ölçüyoruz. Kademe yükselmeye ya da işte ücretle ödüllendiriyoruz.

- **Kişisel kariyer,**

17E: Ben mesleğimin içerisinde bir kariyeri planlandırıdığım için içsel olarak götürebiliyorum ama bunu somutlaştırmamız gerekiyor ki yani liyakat burada devreye giriyor.

18E: İyi bir öğretmeni siz akademik olarak yayınla yürütebilirsiniz, özel dersle yürütebilirsiniz, hiçbir şey yapmasanız bile bir okulda her zaman soru sorulan, danışılan bir öğretmen vardır. Müdür demedim, zümre başkanı demedim. Bir öğretmen vardır. Gidersiniz hocam size bir şey danışmak istiyorum deriniz. Bu kariyerin zirvesidir.

22K: Meslek aslında daha asgari bir konuma yerleşiyor gibi. Öğretmen olmak, lisans eğitimi sonrasında bizim cebimize koyduğumuz gelir sağlayan bir kazanç. Mali bir getirisi olan, sürekli olarak icra ettiğimiz bir şey. Ama kariyer biraz daha kişinin kendi motivasyonuna bağlı olarak artık bu statü olur, daha fazla para kazanmak olur ya da başka bir şey olur. Herhangi motivasyonla kendisinin mesleğinde daha yukarılara tırmanmak için kendisine kattığı şey.

- **Hiyerarşik dikey yükselme,**

4E: Ya ben kariyeri Meslekî geliş, ilerleme basamakları olarak görüyorum yani bir meslekte sizin yukarı doğru, Yönetim basamakları açısından, yukarı doğru dediğim. Yönetim basamakları açısından ilerlemenize ilgili bir şey olarak kavram olarak değerlendiriyorum...

14E: Kariyerleri, kariyer basamaklarını nasıl çıkacağını, her göreve başlayan öğretmenin başından sonuna bunu biliyor olması lazım. Kademeli olması lazım. Bir öğretmen, öncelikle müdür yardımcısı olmalı. Öğretmenin direkt daha üst göreve atanmasını mesela öğretmen ilçe milli eğitim müdürü yapılmamalı doğrudan.

17E: Eğitim sistemi öğretmenin her yerde. Nereye ne kadar yükseldiğiyle alakalı. Bunu bir hiyerarşiyle olması ve sistematik içerisinde olması daha güzel.

Kariyer Model Önerisi. Araştırma kapsamında öğretmenlerin kariyer algıları ile birlikte alternatif model önerilerine ilişkin görüşler de tespit edilmiştir. Kariyer algıları ve kariyer model önerileri olarak; yatay uzmanlıklar, akademik çalışmalar, kıdem-tecrübe ilerlemesi, çok seviyeli kariyer ilerlemesi, arma modeli kariyer ve şartlı-süreli kariyer kodlarında öneriler geliştirilmiştir.

- ***Yatay uzmanlıklar,***

15E: Kariyer bir kişinin bir konuda uzman olması, bunu sürdürerek üst görevlere gitmesidir... Mesleğinde başarılı olmuş kişilerin kariyer olarak yükseltilmesi ya da o yolda ilerletilmesi gerekli diye düşünüyorum.

5E: Eğer kişi, kimya alanının içinde bir sürü alan var bunlardan bir tanesinde organik kimya, organik kimyayı kişi kendisine gelişim alanı olarak kabul edip o organik kimya konusunda kendisini çok ileri düzeyde eğitebilir diğer kimya bilgilerinin yanında onu farklı bir pozisyona getirebilir. Gerçek kişisel gelişim bunun üzerine oluşur. Dünya’da da veya Türkiye’de de organik kimya konusunda da Ahmet çok değerlidir denilebilir bir pozisyon getirilebilirdi.

13E: Şimdi ben öğretmenliğe sınıf öğretmeni olarak başladım. Sonraki süreçte özel eğitim alanında seminerlere katıldım, kurslara katıldım, belli bir program dâhilinde, belli bir saat eğitim aldım. Özel eğitim alanına geçtim.

- ***Akademik çalışmalar***

12E: Onun haricinde de bazı idealist öğretmenler var, bunlar da yüksek lisans, doktora yaparak işini en iyi şekilde yürütmeye çalışan bir kesim var. Bunlar da bu şekilde kendince kariyerini şey yapıyor. Ama şu anda yüksek lisans ve doktora da çok öne çıktı. O da bir kariyer olarak düşünülebilir

20K: Ben Meslekî gelişim ve ilerleme konusunda Meslekî konuda geliştiğime dair kendi akademide yaptığım yüksek lisans ve doktora dışında somut bir verim yok elimde... Yani akademisyenlik mesela. Başka bir alana geçme gibi düşünebilirsin. Başka bir şey düşünmüyorum... Eğitim fakültesinde yüksek lisans ve doktorayı sayması gerekiyor sadece.

4E: Akademik bir seviyeyi geçmeniz gerekiyor ya da sınava hazırlanmanız gerekiyor. Ben akademik yolu çok değerli buluyorum. Onlara yeni atanacak yeni öğretmenlerimize tavsiye yüksek lisans, doktora hızla yönelmeleridir. Gelişimin en güzel olacağı ortamlar orası.

- ***Kıdem-Tecrübe ilerlemesi***

14E: Kariyer basamağı gibi görmüyorum ben onu. Sadece deneyimle olabilir. İlk 5 yıl öğretmen olarak değerlendirirsin. İlk 5 yıldan sonra uzman öğretmen vs. sonra da başöğretmen gibi değerlendirilebilir. Yapılabilirse bu olması lazım. İlla yapılacaksa...

13E: 5 yıl, 10 yıl, 15 yıl, 20 yıl sürekli öğretmenlerin tecrübeleri artmışsa. O süreçte de kriterlere uygun çalışmaları yapıyorlarsa ben işte 657’deki derecelendirme sistemi 9’dan başlıyor işte aşağı doğru geldiğinde o basamakları kullanabilir miydik? Buradan daha mı farklı olurdu diye düşünüyorum.

- **Çok seviyeli kariyer ilerlemesi**

17E: Mesela öğretmenün uzmanlığı var ama bunun yanında yöneticilik kabiliyeti varsa bizim ona basamakta ya da merdivende yol açmamız gerekiyor. Uzmanlığı var terfi ediyor, yöneticilik boyutuyla yukarı çıkmak istiyorsa, kişi de terfi ediyorsa yöneticilik boyutuyla gidebilir. Ama ben bunu yatayda tecrübe ve bilgi aktarımı olarak götürmek istiyorum diyorsa ona da bir yol açmak lazım.

18E: Alternatif kariyer haritasından yanayım. Kariyer haritasına göre geçişkenlikler olmalı. Okul müdürü günü geldiğinde müfettişliğe geçebilmeli. Müfettiş olan kişi ben öğretmen olmak istiyorum diyebilmeli. Orada da özlük hakları devrede. Aşağıda olmasa bile yukarıda özlük hakları örtüşmeli.

- **Arma Modeli**

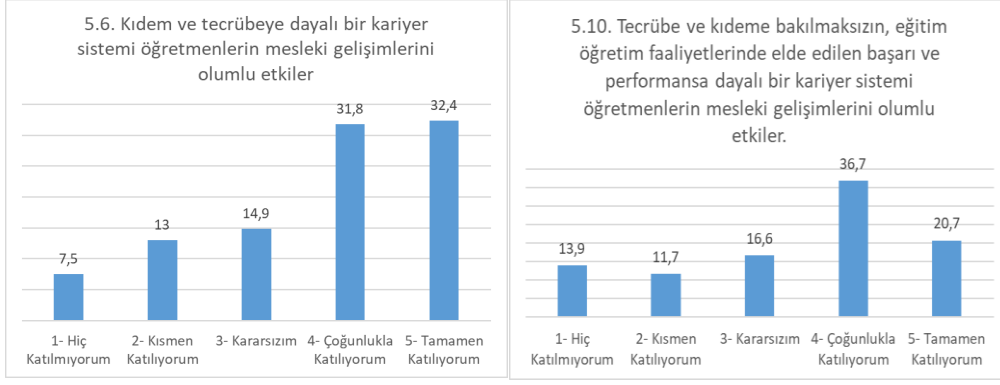
6E: Öğretmenimiz bir alanda kendini geliştirdikçe bu üniformasına bir arma olarak görüyorsun.. Yani bence kariyer sistemi yani insanların şu an için söyleyim “tırnaklarımızda kazıyarak edebileceğiniz bir şey” ama ideal kariyer sisteminde... Mario daki altınlar bir yolun üzerine serpiştirmesi lazım.

5E: Sertifikalar veya aldığı belgeler tanımlanmalı ve bu belgelerin kendi Meslekî gelişimindeki pozisyonuna göre kişi ödüllendirilmeliydi.

- **Şartlı-Süreli Kariyer**

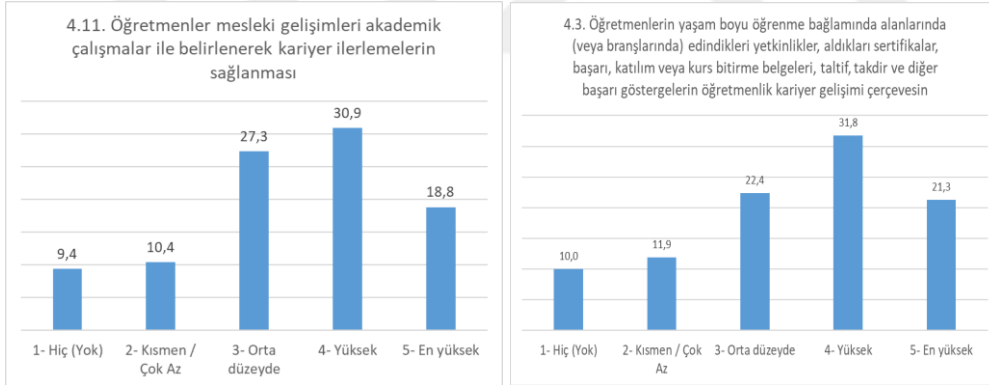
14E: Sadece bununla yetinilmemeli, kriterler detaylandırılabilir. Uzman öğretmene yılda bir tane yayın yapılması şartı konulmalı. Bir dergide yayın yapsın kendi alanıyla ilgili. Bunu yapmazsa uzman öğretmenliği geri alınsın.

Eğitimde kariyer model önerisi kapsamında, nicel aşamada öğretmenlerin kariyer ilerlemesi veya yapısına yönelik bazı yargılara katılma durumları sorgulanmıştır. Buna göre “5.6. Kıdem ve tecrübeye dayalı bir kariyer sistemi öğretmenlerin Meslekî gelişimlerini olumlu etkiler.” görüşüne öğretmenlerin %31,8 “çoğunlukla”, %32,4 “tamamen” olmak üzere toplamda %64,2 oranında katılmaktadırlar ($\bar{X}$ =3,69). Benzer şekilde “5.10. Tecrübe ve kıdeme bakılmaksızın, eğitim öğretim faaliyetlerinde elde edilen başarı ve performansa dayalı bir kariyer sistemi öğretmenlerin Meslekî gelişimlerini olumlu etkiler.” görüşüne öğretmenlerin %36,7’i “çoğunlukla”, %20,7 “tamamen” olmak üzere toplamda %57,4’ü katılmaktadır ($\bar{X}$ =3,39). Dolayısıyla öğretmenler büyük çoğunluğu kariyer ve kıdem ilerlemesine dayalı kariyeri desteklerken, performans ve başarıya dayalı kariyer modeli olması görüşünde oldukları söylenebilir.



Grafik 26. Madde 5.6 ve 5.10 nolu Yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları

Öğretmenlik mesleğinin gelişimi, uzmanlaşması ve kariyer ilerlemesi açısından ihtiyaç duyulan faktörlerin etki derecesinin sorgulandığı dördüncü bölümde, doktora veya yüksek lisans şeklinde akademik çalışmalarında kariyer ilerlemesi olarak değerlendirilmesi görüşünün sorulduğu 4.11 nolu maddeye öğretmen katılımları aşağıdaki Grafik 26’da sunulmuştur. Buna göre akademik çalışmaların kariyer ilerlemesi olarak tanınması görüşüne öğretmenlerin %30,9’u yüksek , %18,8’i en yüksek olmak üzere toplamda %49,9 oranında etkili olacağı görüşünü vermişlerdir ($\bar{X}=3,39$).



Grafik 27. Madde 4.11 ve 4.3 nolu Yargıya Öğretmenlerin Katılım Oranları (%)

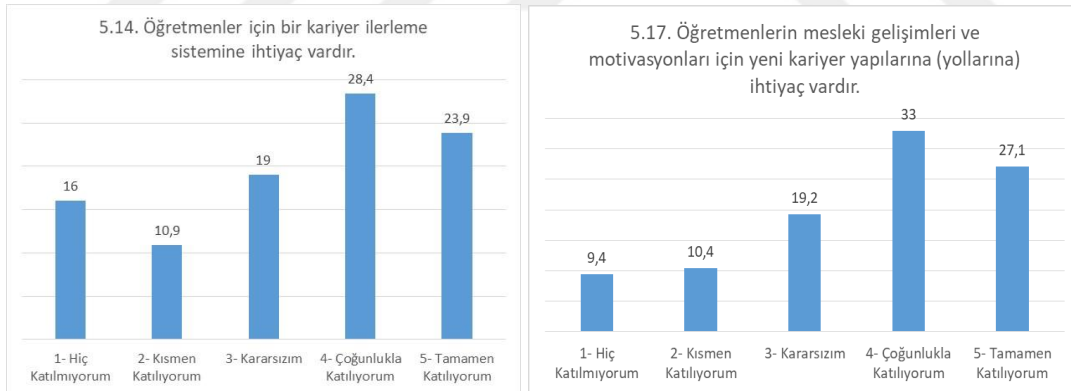
Öğretmenlerin Meslekî gelişim bağlamında sorulan “4.3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme bağlamında alanlarında (veya branşlarında) edindikleri yetkinlikler, aldıkları sertifikalar, başarı, katılım veya kurs bitirme belgeleri, taltif, takdir ve diğer başarı göstergelerin öğretmenlik kariyer gelişimi çerçevesinde puanlanması.” görüşüne öğretmenlerin %31,8’i “çoğunlukla”, %21,3’ü “tamamen” olmak üzere toplamda %53,1’i katılmaktadır ($\bar{X}=3,44$). Buna göre öğretmenler akademik çalışmaları kariyer gelişim bağlamında daha fazla anlamlı ve değerli görmelerine rağmen, Meslekî gelişim

bağlamındaki etkinlikleri de kariyer bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Öğretmen Kariyer Basamaklarına Yönelik Görüşler. Eğitimde kariyer yapan öğretmenler için öğretim işi çerçevesinde Meslekî yatay bir kariyer yolu olan öğretmen kariyer basamakları tanımlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Araştırma kapsamında bu uygulamaya yönelik bulgular aşağıda verilen başlıklar kapsamında derlenmiştir:

- Öğretmenler için Kariyer Modeli İhtiyacı
- Öğretmen Kariyer Basamaklarının Meslekî Gelişime Etkisi
- Öğretmen Kariyer Basamaklarına Yönelik Endişeler

Öğretmenler İçin Kariyer Modeli İhtiyacı. Öğretmen kariyer basamaklarına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, nicel araştırma aşamasında öğretmenler kariyer yapı ve yollarına bir ihtiyaç olduğu görüşü çoğunlukla kabul edilmiştir. Öğretmenleri için kariyer yapı ve modellerin ihtiyaç olduğuna dair öğretmen görüşleri aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:



Grafik 28. Madde 5.14 ve 5.17 nolu yargılara Öğretmenlerin Katılım Oranları

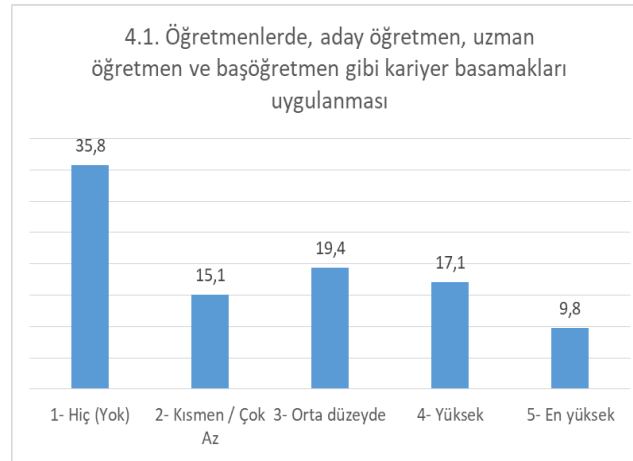
Buna göre nicel araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%53.3) bir kariyer sistemine ihtiyaç duyulduğunu belirtirken sadece %16'lık kısmı, bir kariyer sistemine ihtiyaç olmadığını düşünmektedir. Benzer şekilde, Meslekî gelişim ve motivasyon açısından kariyer yapılarının öğretmenlerin %60.1'si gerekli görmektedir. Nitel araştırma aşamasında da, kariyer başmaklarını uygulanmasının Meslekî gelişim ve motivasyon açısından gerekli bir uygulama olduğunu ifade eden görüşler bulunmaktadır.

4E: Öğretmenin üstlendiği rol ilk bizim Cumhuriyetin ilk yıllarındaki öğretmenlerle aynı rolleri üstlenmiyoruz aslında değişti yani. Toplumun ihtiyaçları, bakış açısı bizde değişti. Bu yüzden ben kariyer basamaklarını çok önemsiyorum olması gerektiğini düşünüyorum. Bu kariyer basamaklarının Meslekî gelişmesine ciddi motivasyon oluşturacağını düşünüyorum.

21K: Bunun çok iyi dizayn edilmesi gerekiyor. Özellikle uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik planını duyduğumda fikir olarak hoşuma gitti. Öğretmen bir şeyler yaptığı takdirde ilerleyebileceğini biliyor ya da bunun takdir edildiğini, bir işe yarayacağını biliyor. Ama bunun kıstasları önemli.

15E: Bu gelişecek ülkemizde. Sürece yeni geçildiği için aksaklıklar olacaktır. Bu kariyer basamakları sisteminin iyi olduğunu düşünüyorum. Muhtemelen ileride daha gelişerek ilerleyecektir... Bence öğretmenlere unvan vermekten ziyade öğretmenlerin kendini geliştirmesi için bir neden diye düşünüyorum ben.

Öğretmen Kariyer Basamaklarının Meslekî Gelişime Etkisi. Nicel araştırma aşamasında, öğretmenlik mesleğinin gelişimi, uzmanlaşması ve kariyer ilerlemesi açısından ihtiyaç duyulan faktörlere ilişkin görüşler istenen dördüncü bölümde öğretmen kariyer basamaklarının yönelik öğretmen görüşleri ise aşağıdaki grafikte sunulmuştur. Öğretmenlerin hatırı sayılır bir oranı, Öğretmen Kariyer Basamakları Meslekî gelişim ve kariyer olarak etkisinin olmayacağını düşünmektedirler:



Grafik 29. Madde 4.1 nolu Yargıya Öğretmenlerin Katılım Oranları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oldukça büyük oranda bir kısmı (%35,8) kariyer basamakları uygulamasının Meslekî gelişim açısından hiç etkisinin olmadığını düşünmektedirler. Kariyer basamakları uygulamasının Meslekî gelişime olan etkisinin “yüksek” olduğunu düşünenlerin oranı %17,1, en yüksek olduğunu düşünenlerin oranı

ise +%9.8 civarındadır. Bu yargıya yönelik ortalama değer indeksi $\bar{X}=2,48$ olarak ölçülmüştür.

Nicel araştırmadaki ÖKB uygulamasına yönelik olumsuz görüşleri destekler nitelikte, nitel görüşmelerde de okul içinde statü sorununa neden olacağı, sadece öğretmenlere ücret artışı için yapıldığı, ÖKB uygulamasının Meslekî gelişime etkisi olmayacağı ve okul içinde ÖKB uygulamasında güçlükler yaşanacağı gibi nedenlerden dolayı öğretmen kariyer basamaklarının olumsuzluklara neden olacağı ve gerek bir uygulama olmadığı yönünde görüşler de ortaya konmuştur.

5E: Uzmanlık, başöğretmenlik veriliyor, payeler veriliyor. Bu payelerde nasıl başarıya ulaşacak mı ulaşmayacak mı konusunda tereddütlerim var açıkçası bence olmaz bence öğretmenlik de kariyer olmaz diye düşünüyorum... X öğretmen çok iyi anlatır diye tanımlama vardı zaten onlara göre derslerini alır derslerine girerdi fakat işin ihtisaslaşma boyutuna okeyim zaten vardı olması gereken bir durum ama bunu bir kariyer gibi yaparsak çok sıkıntılar yaşayacağımızı düşünüyorum.

9E: Bana göre öğretmenleri kategorik olarak sınıflandırmaya gerek yok. Normal, herkes öğretmen, uzmanı, başı olmadan devam etsin. Ekonomik iyileştirmeye bir gerekçeymiş gibi yapılıyor bu. Maaşlarını iyileştirelim ama bir gerekçe koyalım gibi. Ekonomik kaygılarla, daha iyi öğretmenlikten ziyade.

19K: Okul içindeki biraz daha zor. Çünkü okul içinde aynı işi yapan öğretmenin birini bir şeyleri verip de diğerini vermediğiniz takdirde okul ikliminde sıkıntı olabilir. Mevkidaşların arasında bir sıkıntı olabilir.

23K: Aslında şimdi yaptılar uzman ve başöğretmenliği yaptılar. Bunu da yaparken yeteri kadar seçici olunmadı. Yani 100 öğretmenin 100'üne de başarı belgesi vererseniz bu insanı seçkin hissettirmez, ayrıcalıklı hissettirmez. Şimdiki uygulama da buna benzedi. Uzman öğretmenlik, başöğretmenlik verildi, kariyer oluşturuldu ama insanların iç hissi kendilerini farklı bir statüde hissettirmedi.

Öğretmen kariyer basamaklarında uygulanan eğitim yönteminin Meslekî gelişime etkisinin olmadığı yönünde görüşler de bulunmaktadır:

15E: Aslında Bakanlığın kariyer mesleklerinden geçişler sağlanırken öğretmenler bir takım eğitime tabi tutuldu. Ondan sonra ölçme değerlendirme sınavıyla bu kariyer basamaklarında geçişler olur. Biraz farklı gelişti, uzaktan eğitim oldu ya da öğretmenlere belli sunumlar izletilmesi gerekti. İleride bu oturacaktır diye düşünüyorum... Online olarak sağlıklı olduğunu söyleyemeyiz. Şu anda online olduğu için biliyorum, görüyorum. Öğretmen arkadaş giriyor, sesi kapatıyor. Hiçbir eğitimden geçmiyor. Biz bir kariyer basamağı oluşturacağız, öğretmeni belli bir eğitimden geçiriyoruz diyoruz ama o eğitimleri almıyor arkadaşlar.

22K: O eğitimler şu şekilde düzenlendi: Slaytın önüne geçmiş biri slayttaki bilgileri bize aktaran akademisyenlerden oluşuyordu. Tamamen uzaktan eğitim, hiçbir etkileşim yok. Tabi ki çok büyük bir gruba aktarılıyor bu bilgiler. Etkileşim olmaması konusunu anlıyorum ama slayttan lisans bilgisinde edindiğimiz bilgileri yeniden öğretmene aktarıp günün sonunda bununla ilgili bir sınav yapıp, evet geçenler şimdi uzman ya da başöğretmen oldu denilen bir yapı şu anda içinde bulunduğumuz döneme hiç uygun değil. Yetişkin eğitime de uygun değil. Kaldı ki öğretmenler zaten yıllardır o mesleği icra ediyorlar. Birtakım desteklere ihtiyaçları varsa Meslekî gelişimlerinde onun yöntemi de bu değil.

Öğretmen Kariyer Basamaklarına Yönelik Endişeler. Öğretmen kariyer basamaklarına yönelik özellikle okul içinde statü ve görev dağılımı gibi uygulamaya ilişkin endişeler bulunmaktadır:

13E: Ama siz o sınavı kazanmamış ama alanında çok iyi olan öğretmene uzmanlık payesi vermediğinizde nasıl bir atmosfer olacak okulda? Bunların hepsi soru işareti olarak karşımızda... Sınav oldu, diyelim ki okul müdürü sınavı kazanamadı. Düz öğretmen olarak kaldı. Ama onun altındaki öğretmenlerden bir kısmı sınavı kazandı uzman öğretmen oldu. Hiyerarşik olarak sorun olacak. Ya da veliler benim çocuğumu uzman öğretmene kaydedin dedi. Bu sefer öbür öğretmenin öğrencisi az kalır, uzmanınki çok olur.

14E: Eğer öğretmen, başöğretmense, okul müdürü de en az başöğretmen olmak durumunda. Akranıyla konuşabilsin ki idari pozisyonda ona göre olabilsin. 5 yıllık bir öğretmen getirilip okul müdürü yapılırsa uzman öğretmen bile olmamış birisi, okul müdürü yapılacak olursa okuldaki başöğretmenin okul müdürüne bakışı nasıl olur? Okul müdürü mü öğretmene ilham verecek, öğretmen mi okul müdürüne ilham verecek?

19K: Okul içindeki biraz daha zor. Çünkü okul içinde aynı işi yapan öğretmenin birini bir şeyleri verip de diğerini vermediğiniz takdirde okul ikliminde sıkıntı olabilir. Mevkidaşların arasında bir sıkıntı olabilir. Aynı eğitim yılına sahip, aynı meslek yılında çalışmış, aynı eğitim seviyesi. İkisi de lisans mezunu, ikisi de 10 yıllık öğretmen, birisi almış, birisi alamamış.

23K: Bu öğretmenlikte biraz zor görünüyor. Çünkü sayısı çok fazla öğretmenin. Ben şimdi mesela merak ediyorum, okulda 3 tane başöğretmen, 2 tane uzman öğretmen var. Şimdi bu öğretmenlere uygulamada sorunlu sınıf mı verilecek ya da çok başarılı sınıf mı verilecek? Başöğretmen olduğunuzda size en iyi sınıf, en iyi öğrenci mi verilecek? Yoksa sen başöğretmensin bunlarla baş edebilirsin deyip, sorunlu olan çocukların olduğu sınıf mı verilecek? Öğretmenlikte kariyerin meslek olarak uygun olmadığını düşünüyorum.

Öğretmen kariyer basamaklarına yönelik sınav ve değerlendirme yöntemine yönelik endişeler bulunmaktadır:

12E: Şimdi sınav koydular, sınav gerçekten öğretmenleri kariyer olarak şey yapar mı? Sınıflandırır mı? Doğru bir yöntem midir? Benim tereddüttüm var. Bir sınav ile yalnızca sadece sınav ile bir öğretmen uzman olur mu?

19K: Mesela şu anda bir sınav var. Sınavda uzmanlığı ne kadar ölçüyoruz acaba? Sürekli o vidoları izlerken onu sorguluyorum. Ben şanslıyım, oradaki konuların birçoğunu biliyorum çünkü şanslıyım. Avrupa Birliği projelerine çalıştım, özel eğitimde çalıştım. Burada mevzuat çalışıyorum. Fakat bunu yapma şansına sahip olmayan arkadaşımın uzmanlığını biz nasıl ölçeceğiz? Yani bu sorular onların ne kadar uzmanlığını ölçüyor?

23K: Aslında şimdi yaptılar uzman ve başöğretmenliği yaptılar. Bunu da yaparken yeteri kadar seçici olunmadı. Yani 100 öğretmenin 100'üne de başarı belgesi vererseniz bu insanı seçkin hissettirmez, ayrıcalıklı hissettirmez. Şimdiki uygulama da buna benzedi. Uzman öğretmenlik, başöğretmenlik verildi, kariyer oluşturuldu ama insanların iç hissi kendilerini farklı bir statüde hissettirmede.

24K: Öğretmenlerin Meslekî gelişimini sağlayacak mekanizmanın çok büyük bir kısmı muhakkak uygulamalı olmalı. Ben bana bir uzman öğretmen, uzmanlık etiketi verilecekse beni görsün sınıfta ondan sonra versin. Ben bir kâğıt kalem sınavında 100 aldım diye bana vermesin.

12E: Adama belgeyi verdik sen uzmansın dedik. Bitti mi yani? O uzmanlığını aldı bitti mi? Başka mekanizmalar da olmalı. Belli periyotlarla öğrenciden dönüt almak, meslektaşından dönüt almak, okul müdüründen dönüt almak gibi. Süreç içerisinde sürekli izleme ve değerlendirme yapılmalı. Bu çok yılgınlığa sebep olmadan, çok öğretmeni sıkmadan. Çünkü dünya değişiyor, eğitim sistemi değişiyor, metodolojiler değişiyor. Dolayısıyla bu durağan bir sistem değil eğitim.

Öğretmen kariyer basamaklarına yönelik öğretmen endişeleri sınav ve değerlendirme üzerine kurulmuş olup, akademik çalışmaların kariyer ilerlemesinde doğrudan ve etkili bir şekilde değerlendirmeye alınması önerilmiştir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türk eğitim sisteminde öğretmen kariyerleri ile ilgili üç ana alana odaklanılarak geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu alanlar öğretmen kariyer gelişimi bağlamında sorun alanı olarak belirlenen öğretmen statüsü, öğretmenlerin Meslekî gelişimi ve eğitimde uzmanlık olarak belirlenmiştir. Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi hazırlıkları aşamasında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleğine ilişkin süreçler ve sorun alanları (1) göz önünde bulundurularak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi (2), öğretmen adaylarının istihdamı (3), adaylık ve uyum eğitimi (4), kariyer geliştirme ve ödüllendirme (5) ve öğretmenlik mesleğinin statüsü (6) temaları belirlenmiştir (MEB, 2017b). Belirlenen bu sorun alanları ile araştırma kapsamında kategorize edilen sorun alanları özellikle öğretmenlik kariyeri bakımından uyumlu olduğu görülmektedir. Belirlenen üç sorun alanının araştırma kapsamındaki sonucu ise öğretmenlik kariyerinde kamu insan kaynağı yönetimi ve personel rejimi olarak öğretmenler için eğitim sisteminde ihtiyaç duyulan kariyer yollarına ait bileşenleri olduğu belirtilmektedir.

Öğretmenlik mesleği 2005 yılında Öğretmen Kariyer Basamakları Yükselme Yönetmeliği ile uygulamaya konulan kariyer modeli, çeşitli idari, siyasi ve hukuki süreçler nedeniyle kesintiye uğramış olmasına rağmen, 14 Şubat 2022 tarihinde Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle birlikte yeniden uygulamaya konulmuştur. Öğretmen kariyer yapıları içerisinde çok seviyeli bir kariyer modeli olan Öğretmen Kariyer Basamakları uygulaması, faydalı ve öğretmenlik mesleğine kariyer anlayışını katması bakımından olumlu bir gelişme olarak kabul görmüş olsa da, uygulamaya yönelik birçok açıdan beklentiler ve eleştiriler bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin uzmanlaşma temelinde, Meslekî gelişimi teşvik ve öğretmen statüsünü yükselten bir kariyer modelinin bileşenleri ve alt unsurları bu araştırmanın sonuçlarını teşkil etmektedir. Araştırma ile ulaşılan bulgular, literatür ve uluslararası raporlar bağlamında araştırma problemine ve araştırma soruları ile ilişkilendirilerek aşağıdaki başlıklar halinde sunulmuştur:

Öğretmen Statüsü Sorununa Yönelik Sonuçlar

Eğitimde asıl meslek öğretmenliktir. Bir toplumun felsefesinin gerçekleştirilmesi ve politik olarak istenen toplumsal yapının inşa edilmesinde öğretmen merkezi sorumluluk üstlenmiştir (Karataş, 2020). Yönetim ve denetim ilerde dâhil olmak üzere eğitim sisteminde tüm süreçler öğretmen öğrenci etkileşiminde gerçekleşen eğitimi desteklemek; öğretmenlerin pedagojik eğitim uzmanlıklarını geliştirmek üzere sistemleştirilmiş bürokratik yapılardır. Eğitimdeki tüm diğer iş ve meslek alanları öğretmenlik mesleği etrafında eğitim öğretimi desteklemek, etkililiğini artırmak, kapasite ve kalitesini yükseltmek amacıyla tedbirleri içeren yönetim, denetim, finans ve diğer teknik destek unsurlarıdır. Bu bakımdan öğretmenlik mesleği eğitim öğretim süreçlerinin hapsinde esas kariyer ve profesyonel alandır.

Araştırma kapsamında ortaya konulan problemten yola çıkılarak öğretmen statüsüne ilişkin bulgular araştırılmıştır. Nitel araştırma aşamasında “*Öğretmen Profili*” teması altında “*Öğretmen Mesleği Algısı*” kategorisine erişilmiştir. Bu kategori altında “**düşük statü**” algısı, bir kod olarak ortaya çıkmış olup bu durum, alanyazın araştırma sonuçları ve bu araştırmada ortaya konulan problem alanı ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmada toplum nazarında öğretmenlerin Meslekî itibarlarının önceki yıllara oldukça yüksek olmasına rağmen, bu itibarın son yıllarda düştüğünün hissedildiği katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Ülkemizde yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlik mesleğin statüsünün düşüklüğünün sebepleri arasında: öğretmen yetersizlikleri, ekonomik gelirinin düşüklüğü, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir iş olduğu algısı ile öğretmenliğin rahat ve kolay bir meslek olduğu algısı tespit edilmiştir (Ulutaş, 2017). Bu araştırma sonuçlarına göre düşük statü algısının nedenleri arasında toplumun bakış açısı, düşük gelir düzeyi, mesleğin gelişim alanlarının kısıtlılığı, motivasyon eksikliği ve Meslekî gelişime yönelik kurumsal desteğin kısıtlılığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlik mesleğinde düşük statüsü algısının bir diğer neden olarak, ekonomik gelir düzeyi ile bağlantılıdır (Özoğlu, 2010). Mesleğin gelir düzeyi, yüksek yaşam standardı ve özenilecek bir refah sunması bakımından hem toplum nazarında, hem de kendi meslek mensupları arasında, yüksek veya düşük bir statü algısı oluşturmada etkili olmaktadır. Ülkemizde düşük gelir grubundaki kişilerce öğretmenlik yüksek statülü bir

meslek iken; yüksek gelir grubundaki kişilere göre ise düşük statülü bir meslek olarak algılanmaktadır (Pişkin ve Parlar, 2021).

Araştırma kapsamında öğretmen profilini oluşturan ve mesleğin statüsünü etkileyen bir başka faktör ise kararlara katılım, etkililik, eğitimde yetki ve sorumluluk dengesi gibi unsurları olduğu görülmektedir. MEB Öğretmen Strateji Belgesinde 3.1. numaralı stratejik hedef: “*Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Güçlendirmek*” olarak belirlenmiş olup, bu hedefe yönelik eylemler arasında 28 nolu eylem; “*Öğretmenlerin Meslekî uygulamaları ve eğitim kurumu yönetimine ilişkin yetki ve sorumluluklarının artırılması.*” olarak belirlenmiştir (MEB, 2017b). Yetki, sorumluluk ve kararlara katılım Meslekî statüyü belirleyen faktörlerdendir. Öğretmenlerin sınıf içinde yetki ve sorumlulukları dışında okul ve çevresi ile ilgili etki ve sorumlulukları bulunmasına rağmen, düşük statüsü algısına götüren nedenler arasında öğretmen yetki tanımı ve uygulamasında sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin üzerinde bulunana düşük statü algısını ortadan kaldırmak amacıyla çeşitli çalışma, araştırma ve projeler üretilmeye çalışılmaktadır. Bunlardan en öne çıkan çalışma, öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline getirme çabasıdır. Nitekim 2021 yılında yapılan XX. Millî Eğitim Şurası’nda, Öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak düzenlenmesi, 2014 yılındaki Millî Eğitim Şurası’nda ise öğretmenlik mesleği etik kodları ve meslek standartlarının oluşturması ve öğretmenlik meslek kanunun hazırlanması kararları alınmıştır (MEB, 2014; MEB, 2021). Bu aşamada, Bozbayındır (2019) tarafından yapılmış araştırmaya göre, öğretmenliğin statüsünün artırılması için mesleğin, sosyo-ekonomik seviyesinin yükseltilmesi, toplumsal değerinin artırılması, özlük haklarının iyileştirilmesi, statünün iyileştirici hedefleri eğitim politikalarında belirlenmesi, mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirilmesi için kitle iletişim imkânlarının kullanılması, nitelikli öğretmen yetiştirme ve liyakate uygun şekilde öğretmen seçimi çalışmalarının yapılması gerektiği bulgularına erişilmiştir.

Öğretmen niteliğini belirleyen önemli çalışmaların bağında öğretmen Meslekî yeterlilik (qualifications-nitelikler) çalışmalarıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler Dokümanında, yeterliliklerin; öğretmenlerin başlangıç eğitimleri olan hizmet öncesi eğitim süreçleri ile birlikte, öğretmen işe alımı (istihdamı), aday öğretmen süreci, öz değerlendirme süreçleri, performans değerlendirme mekanizmaları, kariyer gelişimi ve ödüllendirme ile **süreklî meslekî gelişimi** alanlarında etkili olarak kullanılacağı belirtilmektedir (MEB, 2017).

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yetkinlik ve yeterliliklerinin tanımlanması, meslek standardının varlığı, öğretmenlerin belirlenen Meslekî yeterliklerinin veya standartları karşılama düzeylerinin ölçülmesi, belirlenen terlik ve standartlara göre öğretmen yetiştirme ve Meslekî gelişim süreçlerinin belirlenmesi ve bu süreç içerisinde gerçekleştirilen faaliyetlerin sonuçları öğretmen Meslekî statünü etkileyen unsurlar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma probleminin kök nedenleri belirleyen etkenler arasında, “Öğretmen Profili” teması altında “Meslekî Yeterlilik (nitelik)” kategorisi elde edilmiş; *öğretmenlerin pedagojik yetkinlik, alan yetkinliği, teknolojik okuryazarlık ile değerler ve yaklaşım* kodları belirlenmiştir. Öğretmenlerin Meslekî yeterlilikleri karşılama düzeyleri, bu düzeylerin belirlenmesine yönelik sistematik ve sürekli bir değerlendirme yapısının olmaması, öğretmen niteliğini artırma çalışmalarını eksik bırakmaktadır. Öğretmenlerin düşük statüsüne yönelik bir sorun olmasının nedenleri arasında öğretmenlik mesleğinden beklenen nitelik ve yetkinliklerin karşılanamaması sayılabilir. Bilgi toplumun dönüşümünden dolayı, “hayata dokunan” kişi profili üzerinden öğretmenlerden çok daha fazla aydın ve bilgi insanı beklentisi oluşmuştur. Nitekim 1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmiştir. Yüksek düzeyde öğretmen eksikliği ve öğretmen istihdam politikaları sonucu, öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri dışında, (özellikle fen-edebiyat fakülteleri başta olmak üzere) öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin öğretmenlik mesleğinde istihdam edilmeleri, öğretmenlik mesleğinin niteliği (yeterliliği) ve yetkinliğini düşüren hususlardan birisi olduğu; bunun sonucunda öğretmenliğin toplumsal nazarda statüsünde düşüşe olduğu yönünde görüşler bulunmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükselmesi için Meslekî yeterlilik (nitelik) bakımından eksikliklerin giderilmesi; değişen öğretmen rol ve sorumluluklarını karşılayacak düzeyde öğretmen yetiştirme ve kariyer stratejilerinin ortaya konulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin pedagojik yetkinlikleri ile alan (branş) yetkinliklerinin yüksek olması Meslekî başarı ile birlikte güven ve saygı oluşturmaları bakımından son derece önemlidir. Araştırma kapsamında ortaya çıkan kodlardan da görüldüğü üzere öğretmenler mesleklerini icra ederken, oyunlaştırma, ölçme, program geliştirme, sosyal kültürel faaliyetler, organizasyon, eğitim materyali geliştirme, tasarlama veya kullanma, diksiyon, iletişim, eğitsel rehberlik, meslek rehberlik, akran danışmanlığı, yönetim ve idari işler, temel hukuk ve mevzuat bilgisi gibi birçok alanda bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yetkinliklerin hemen hemen hepsi öğretmen Meslekî

yeterlilikler dokümanında tanımlanmıştır ancak tüm öğretmenlerde pedagojik veya alan yetkinliklerinde hangi düzeyde sahip olması gerektiğine yönelik bir referans bulunmamaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu çok yönlü yetkinlik ve yeterliliklerin başarı göstergeleri ile teşvik edilerek öğretimde kariyer bağlamında statü ve terfiler, öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltilmesine katkı sağlayabilir.

Son yıllardaki öğretmenlik mesleğinin düşük statü algısı olmasına rağmen, öğretmenlik mesleğinin iş doyumu ve Meslekî tatmin ve mutluluk düzeyi diğer mesleklere nazaran oldukça dikkati çekecek düzeyde yüksektir. Araştırma kapsamında, “Öğretmenlik Meslek Algısı” kategorisinde, öğretmen mesleğinin zorluğu, birçok görev ve işlerin gönüllülük esasına göre özverili bir şekilde yapıldığı, tüm ve farklı iş ve uğraşlara rağmen, tatmin ve mutluluk veren bir meslek olduğu ayrıca iş doyumunun oldukça yüksek düzeyde olduğu şeklinde katılımcı görüşleri tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Danışman (2019) tarafından okul öncesi öğretmenler üzerine yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenlik mesleğinin mutluluk hissi veren bir iş olduğu ortaya konulmuştur.

Nitel araştırma sürecinde, öğretmenlik profili teması çerçevesinde “Öğretmen Rolü” kategorisi altında; *“Hayata dokunan, toplum ile işbirliği yapan, aydın ve bilgi insanı, eğitim lideri, örnek olan, geleceğin mimarı, devletin temsili, müfredatı yöneten, şefkat, empati, insanı seven.”* rolleri kodlanmıştır. Araştırma bulguları arasında özellikle birçok katılımcı tarafında dile getirilen öğretmenin “rol model” olması, “örnek insan” olması yanında, “aydın ve bilgili” kişi; hatta “geleceğin mimarı”, “eğitim lideri” olarak görülmesi öğretmenin statüsünün ve saygınlığının ne kadar yüksek olduğunu gösteren bulgulardandır. Aynı zamanda öğretmenin “hayata dokunan” kişiliği yanında “insanı seven, şefkat ve empati sahibi” kimliği ideal öğretmen profiline ışık tutan bulgular arasındadır. Öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde yüksek bir itibara sahip olduğu ve bu itibarının, öğretmen rolü kategorisinde tespit edilen hususlarla oldukça yakından bağlantılı olduğu görülmektedir.

Karataş (2019) tarafından da tespit edildiği üzere, sınıf dışında toplumsal değişim ve gelişimlerde liderlik rolü, öğretmenin yüklendiği en önemli roller arasındadır. Öğretmenin okul dışında yüklendiği en etkili rollerden olan toplum iş birliği rolü toplumsal statü bakımında öğretmene değer katan bir eylemdir. Öğretmenlerin toplumla işbirliği yapabilme kabiliyeti öğretmenlik mesleğinin en güçlü yanlarından birisidir. Köy enstitülerinin ve köy okullarının eğitim sistemimizdeki yerini ve etkinliğini yükselten

alışmalar olarak, köy ve toplumla işbirliği halinde eğitim ve kültürel etkinliklerin başarılı yapılmasıdır (Tural, 2016; Şimşek ve Mercanoğlu, 2018; Elmas, 2020).

Tüm dünya iyi öğretmenlerin ve nitelikli insan kaynağının öğretmenlik mesleğine yöneltmek, iyi öğretmenlerin meslekte tutunmalarını sağlamak amacıyla ğretmen kariyer reformları yapılmaktadır (Eurydice, 2021; OECD, 2019). Öğretmenlik mesleğinin cazibesi ve statüsü, mesleğin kariyer yapısı ile doğrudan ilişkili bir konudur. Kariyer reformlarının tasarlanması ve özellikle uygulanabilmesi bakımında meslek kanunları oldukça etkin bir yöntemdir. Türkiye’de öğretmenlik mesleği ile birlikte eğitim sektöründe çalışanlar için var olan çeşitli kariyer seçeneklerine rağmen, 2022 yılına kadar ğretmenlik Meslek Kanunu yürürlüğe konulamamıştır. Oysaki 1962 yılında toplanan VII. Millî Eğitim Şurası’nda, “ğretmenlik Mesleğini Cazip Hale Getirmek” başlığı altında her kademe ve türdeki eğitim kurumlarında ve okullarda çalışan öğretmenleri kapsayacak tek bir kanunun tasarısı hazırlanması kararı verilmiştir (MEB, 1962).

Öğretmen toplum nazarında yüksek bir itibara ve profile sahip olmasına rağmen, düşük gelir, yetki dengesi, Meslekî yetkinlik ve popülist yaklaşımlar nedeniyle son zamanlarda düşük statü algısı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik düşük statü algısının kırılması için yeterlilik ve yetkinlik temelli ğretmen Meslekî gelişim sistemi geliştirilerek, ödüllendirmeyi teşvik eden motivasyon unsurları ortaya konulması gereklidir. Takdir ve değer görme öğretmenler için önemli bir motivasyon kaynağı olmakla birlikte, Meslekî gelişim süreçleri yoluyla kariyerlerinde ilerlemeyi sağlanması düşük statü algısının önüne kısmen geçecektir.

Öğretmenler meslek hayatlarında çok farklı aşama ve süreçler yaşamaktadırlar. Öğretmenler için bir kariyer tanımlaması olmasa bile, öğretmenler meslek hayatlarında çok farklı kariyer aşamalarını yaşarlar. Aydın’a (2018) göre öğretmenler mesleklerinde 8 kariyer aşamasından geçerler; bunlar; *meslek öncesi hazırlık ve gurur aşaması (1), hayatta kalma ve işe alışma aşaması (2), istikrar, güçlenme ve yeterlik aşaması (3), yenilenme coşku ve ustalık aşaması (4), Meslekî hüsran, hayal kırıklığı ve yeniden değerlendirme (5), Meslekî durağanlık ve huzur (6), muhafazakrlık ve Meslekî snme (7), ilgisizlik geri çekilme ve meslekten ayrılma (8)* olarak tanımlanmıştır. Buna göre hizmet öncesi aşamadan ustalık aşamasına kadar tüm kariyer süreçleri, bir Meslekî gelişim aşamalarını ifade etmekte olup, ğretmen statüsünü yükseltecek bir kariyer anlayışının kurulması için bu evrelerin dikkate alınması gerekmektedir. Özellikle dördüncü evreden sonraki durağanlık ve gerilemeyi önleyecek, görev, pozisyon, yetki sorumluluk ve rollerin danışmanlık, hizmet içi eğitim, hizmet öncesi eğitim, motivasyon

ve yatay uzmanlıklar gibi Meslekî gelişim bileşeler ile ilişkisi akademik düzeyde kurulması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenler toplumun, okulun ve eğitim sisteminin liderleridir. Öğretmenlik mesleği mensupları, sadece yönetilen öğretmenler değil, okulu, eğitimi, yöneten, denetleyen, yol gösteren araştıran ve özel ihtisas alanlarında uzmanlaşan liderlerde öğretmenlik mesleği tanımı içinde olduğunun kabul edilmesi gerekmektedir. Özellikle bireysel gelişimi, kariyer rehberliği, kariyer planlama ve kariyer yönetim süreçleri kapsayacak şekilde öğretmenin sürekli Meslekî gelişimi destekleyen kurumsal, finansal ve teknik yapıların kurulması, uzmanlaşma ve ihtisaslaşmaya olanak sağlayan çok boyutlu ve çok seviyeli kariyer modelinin öğretmenlikten kopmayan, mensup olduğu zümre, öğrenciler ve toplumla işbirliğini sürdüren lider öğretmenlerin ortaya çıkması gerektiği görülmektedir.

Öğretmen Meslekî Gelişim Sorununa Yönelik Sonuçlar

Öğretmen Meslekî gelişimi, temelde hizmet içi eğitimler faaliyeti olarak, öz yönetimli öğrenme, akran danışmanlığı, seminerler, iş başı gözlem ve kurum ziyareti gibi diğer çeşitli faaliyet ve etkinlikler yoluyla, öğretim içinde her türlü Meslekî bilgi, beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesidir. Öğretmenlerin Meslekî gelişimi konusunda yapılan araştırma bulgularında, ülkemizdeki Meslekî gelişim sürecinin genellikle tek bir boyutta ele alındığı, tüm boyutları ile derinlemesine ve yeterince inceleme yapılmadığı düşünülmektedir (Sancar ve Atal, 2021). Öğretmenler için meslekî gelişim planlamalarının yapılmasına meslekî gelişim engelleri ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenler için belirlenen ihtiyaçlara göre eğitim içeriklerinin oluşturulması, hizmet içi eğitimlerde teorik anlatımlardan ziyade, uygulamalı eğitimlerin sunulması ve kariyer yapılarının Meslekî gelişimi dikkate alacak şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Can, 2019).

Uluslararası tanımlar ile birlikte bu araştırmadaki bulguları öğretmenler için sürekli Meslekî gelişim modelinin bileşenlerini uyumlu olduğunu göstermektedir. OECD (2020) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Profesyonel Öğrenimi” adlı raporuna göre (Teachers’ Professional Learning - TPL) öğretmenlerin sürekli Meslekî gelişimini (Continuing Professional Development- CPL) destekleyen beş analitik boyut tanımlamıştır. Bunlar:

- (1) Motivasyon: Öğretmenleri SMG'ye katılmaya motive eden nedir?
- (2) Erişim: Öğretmenler SMG'ye nasıl erişir?
- (3) Karşılama: SMG'ye nasıl ve kimler tarafından sağlanır?
- (4) İçerik: SMG içerikleri ihtiyaçlara göre nasıl seçilir?
- (5) Kalite: SMG kalitesi nasıl sağlanır?

Bu araştırma sonuçları öğretmenler için belirlenecek kariyer gelişim modellerinde bir referans olarak yukarıda bahsedilen OECD çalışma sonuçlarına göre kariyer yapısı ortaya konulması gerektiğini göstermektedir. Sürekli Meslekî gelişim çerçevesinde bir kariyer gelişim modeli kurulması tüm eğitim politikalarında vurgulanmaktadır. Buna göre sürekli Meslekî gelişimi motive etme yöntemleri konusunda öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin onların ücret ve kariyer ilerlemelerinde dikkate alınması sağlanması konusu ön plana çıkmaktadır. Nitekim XII Millî Eğitim Şurası'nda öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları ve başarı göstermeleri halinde özlük hakları ile birlikte üst görevlere getirilmelerinde dikkate alınması kararı verilmiş (MEB, 1988) ancak bu karar tam olarak uygulanamamıştır. Benzer şekilde hizmet içi eğitimlere erişimin artırılması, talep edilen eğitimlerin sunulması bir başka önemli müdahale alanıdır. Eğitimlerin tatmin edici bir şekilde karşılanması, uzmanlaşmış ve alanında yetkin öğretmen eğitimcilerinin yetiştirilmesi, eğitim ortamları ve eğitim modellerinin çeşitlendirilmesi gibi hususlarda, bu araştırmaya katılımcıları tarafından ifade edilmemiş ve kod ve kategoriler olarak araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Bu araştırma nitel süreci sonucunda “**Meslekî Gelişim Teması**” altında elde edilen kategoriler öğretmenlik mesleğinin gelişim alanını ve bileşenlerini göstermektedir. Buna göre **Meslekî Gelişim Teması**” altında:

- *Hizmet öncesi eğitim*
- *Hizmet içi eğitim*
- *Meslekî gelişim desteği,*
- *Mentorluk ve danışmanlık*
- *Motivasyon*
- *İzleme ve değerlendirme*

kategorileri tespit edilmiştir.

Meslekî gelişimin bileşenleri arasında, mesleğin başlangıç eğitimi olan hizmet öncesi eğitimi dâhil etmek gerekmektedir. Etkili ve nitelikli bir lisans eğitim ile birlikte öğretmen uygulama programlarının geliştirilmesi sayesinde mesleğin gerektirdiği yeterlilik (nitelik) ve yetkinlikleri karşılayacak düzeyde öğretmenlerin işe başlamaları

sağlanabilir. Bu sayede Meslekî gelişim süreci temel yeterlilik eksikliklerin giderilmesi yerine, yetkinlik ve becerilerin geliştirilmesine odaklanması sağlanabilir.

Araştırma kapsamında Meslekî gelişimin bir bileşeni olarak temalandırılan hizmet içi eğitime yönelik olarak elde edilen sonuçlar arasında ise eğitimlerin sürekliliğinin sağlanması, ihtiyaca göre eğitim belirlenmesi, eğitime katılım imkanlarının olmaması, hizmet içi eğitimin yetersizliği (niteliği), uygulamaya dayalı eğitimle verilmemesi, oryantasyon eğitimlerinin olmaması, alternatif eğitim modellerine olan ihtiyaç ve hizmet içi eğitimlerin etkili izlenmesi ve değerlendirilmesi konularına odaklanan kodlamalar yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin Meslekî kariyerleri için **etkili ve sürekli Meslekî gelişim modeline** ihtiyaç duydukları, bu Meslekî gelişim modelinin sürekliliğinin sağlanması için etkin bir motivasyon, teknik destek, izleme ve değerlendirme bilşenlerinin, hizmet içi eğitimle birleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte, öğretmenliğin Meslekî yönden sürekli gelişmesini en fazla destekleyen unsurların başında danışmanlık veya mentorluk desteğiyle tecrübeye dayalı öğrenme süreci gelmektedir. Aynı zamanda danışmanlık ve mentorluk gibi kurumsal ve sistematik olmasa da, tecrübeye dayalı öğrenme ile çok yakından ilişkili olan bir diğer etkili faktör ise akran öğretimi ve tecrübe paylaşımıdır. Araştırma kapsamında elde edilen kategori ve kodların analizi sonucunda sürekli Meslekî gelişimin modelinin bir parçası olan tecrübe paylaşımı ve akran danışmanlığının Meslekî gelişimin de bir parçası olduğu görülmektedir. OECD (2020) raporu içinde üçüncü boyutta “*Karşılama*” olarak tanımlanan başlık altında, formal hizmet içi eğitimi destekleyen okul seviyesinde profesyonel veya özel olarak sunulan koçluk, mentorluk, danışmanlık, akran rehberliği gibi uygulamaların yanında, kolektif olarak sunulan (örneğin: sendikaların, internet ağların veya Meslekî birliklerin sağladığı) imkânlar oldukça önemli derecede etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Türkiye her ne kadar öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesinde oldukça köklü bir geçmişe sahip olsa da, günümüzde öğretmen eğitimi ve Meslekî gelişimi alanında birtakım sorunlar bulunmaktadır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan birisi öğretmenlerin Meslekî gelişim bileşenlerinin birisi olan hizmet içi eğitimden kaynaklı sorunlardır. Bu sorunlar arasında, hizmet içi eğitime katılmama veya katılamama, nitelikli ve ihtiyaca göre eğitimlerin verilmemesi, uygulama yönelik eğitimlerin kısıtlılığı veya bulunmaması, eğitimlerin süresizliği, verilen eğitimler için izleme ve değerlendirme yapılmaması, nitelikli öğretmen eğiticisi kısıtlılığı gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Bu araştırma sonuçlarında tespit edildiği üzere nitelikli, uygulamaya yönelik alternatif hizmet içi eğitimler talep edilmekte, mevcut uygulanan hizmet içi eğitimlerin beklenen niteliği karşılayamadığı ifade edilmektedir. Başta hizmet içi eğitim olmak üzere, öğretmen eğitimi ve Meslekî gelişim sorununun çözümüne yönelik olarak, araştırma sorularından “Öğretmenliğin Meslekî (profesyonel) gelişim alanları ve bileşenleri nelerdir?” sorusuna karşılık olarak, Meslekî gelişime ve öğretmen kariyer yapısına yönelik; *hizmet içi eğitim, akran danışmanlığı, izleme ve değerlendirme, motivasyon ve profesyonel destek mekanizmalarını* içeren disipline edilmiş yeni bir sürekli Meslekî gelişim modeli ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, 2019 yılında yapılan bir araştırmaya göre, “Öğretmenlerin Meslekî Gelişimlerini Sağlamaya Yönelik Öneriler” teması altında, “**Sürekli gelişim olanağı, meslekî eğitim, kariyer olanağı, öğretmen yetiştirme sisteminde reform ihtiyacı, meslek kanunu, hizmet öncesi uygulamalı eğitim, etkili rehberlik ve danışmanlık ihtiyacı**” önerilerini ortaya koymuştur (Can, 2019).

Buna göre öğretmenler ulusal ve uluslararası kavramlar ile yaklaşımlar sentezleyerek tüm öğretmenler için kariyer gelişimlerini destekleyen, tecrübeye dayalı, öğrenimi destekleyen, akran veya üstat danışmanlığını içeren, nitelikli hizmet içi eğitimi kapsayan, okul bazlı uygulanabilir sürekli Meslekî gelişim modeli tesis edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sürekli Meslekî gelişimin bileşenlerine ilişkin uluslararası literatürde elde edilen bulgular ile bu araştırmada elde edilen bulgular arasında örtüştüğü görülmektedir. Örneğin Srinivasacharlu (2019) tarafından öğretmen eğitimcilerin sürekli Meslekî gelişim program ve faaliyetleri arasında; kurumda öğrenme (Learning at the Institution), oryantasyon ve tazelenme eğitimleri (Orientation Programme and Refresher Courses), özel içerik kursları (Content Courses), konferans, sempozyum ve seminerler (Seminars, Symposium and Conferences), çalıştaylar (Workshops), doktora ve yüksek lisans programları, (Ph.D. and Post-Doctoral Programme), fonlanmış projelerde ve araştırma faaliyetlerinde görev almak (Action Research and Funded Projects), yayınlar (Publications), değişim programları ve hareketlilik bursları (Faculty Exchange Visits and Fellowships), Meslekî bir sivil toplum veya birliğe üye olmak (Membership in Professional Organizations and Associations) şeklinde Meslekî gelişim etkinlikleri tanımlanmıştır. OECD tarafından yayınlanan Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Araştırması (TALIS) raporlarına göre öğretmenler için sürekli Meslekî gelişimi sağlayan faaliyetler belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin sürekli Meslekî gelişimleri:

- *Eğitimler ve kurslar,*
- *Mentorluk veya meslektaş gözlemi ve koçluk*

- *Çalıştaylar, konferansları ve seminerler*
- *Yeterlik programları*
- *Diğer okullara ziyaretler*
- *Öğretmen ağlarına katılım*
- *Bireysel ve işbirlikçi araştırmalar yapma*
- *Meslekî yayınları okuma*
- *Meslektaşlarla informal diyaloglar kurma*

gibi disipline edilmiş faaliyetler, bireysel öğrenme etkinlikler ile informal eğitim ortamlarının kullanılması ile sağlandığı tespit edilmiştir (Özdemir, 2016).

Araştırma sonuçlarına göre hizmet öncesi eğitim bir başka önemli Meslekî gelişim bileşeni olarak ön plana çıkmaktadır. Buradaki temel tartışmalardan birisi öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde (lisans düzeyinde) öğretmen yeterliliklerini ne düzeyde kazanıp kazanmadığı üzerine odaklanmaktadır. MEB tarafından lisan mezunu öğretmenler için ilk atamalarında (işe alımlarında) “aday öğretmen” olarak kabul etmektedir. Bu durum aslında hizmet öncesi eğitimle hizmet öncesi eğitimin ne düzeyde birbirleri ile ilişkili süreçler olması gerektiğini göstermektedir. “Kendin yetiştir” veya “Dışarıdan hazır al” yaklaşımı beraberinde mektepli veya alaylı öğretmen yetiştirme tartışmalarını getirmektedir. Öğretmen kariyeri, öğretmen uzmanlaşması veya öğretmen Meslekî gelişimi bağlamında, öğretmenin hangi aşamada hangi düzeyde uzman öğretmen olduğu konusu daha net bir şekilde ortaya konulması gereken bir husustur. Uzman öğretmen ancak lisans sonrasında öğretmenlik mesleğini icra eden tecrübeliği öğretmenlerin erişebileceği bir statüdür ancak bu statü her tecrübeli öğretmenin hak etmesi durumu Meslekî gelişimin süreçleri ve bu süreçlerin değerlendirilmesi ile mümkün olacaktır.

Bu bağlamda yukarıda bahsedilen faaliyetlerle örtüşen şekilde, araştırma kapsamında Meslekî gelişim teması altında nitelikli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ile oryantasyon eğitimi, uygulamalı ve alternatif eğitimler, proje eğitimleri, akran desteği ve tecrübe paylaşımı, danışmanlık ve mentorluk ihtiyacı, zümre desteği, yönetimin desteği ile bireysel öğrenmeyi teşvik edecek finansal destek ihtiyacı, ödüller ve diğer motivasyon unsurlarının (taltifler, başarı belgeleri, meslekte yükselme imkanları) Meslekî gelişimin önemli bileşenleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir eğitim insanı ve bilim uzmanı olan öğretmenler için Meslekî gelişim diğer mesleklere nazaran çok daha öncelikli bir süreçtir. Bu nedenle sürekli Meslekî gelişim (Continuing Professional Development) kavramı tüm dünyada AB, ILO, OECD ve diğer uluslararası çalışmalarda öğretmen eğitimi (özellikle hizmet içi eğitimleri) kapsayacak

şekilde kullanılmaktadır. (ILO, 1966; EC, 2018; UNESCO, 2019; OECD, 2019; EC, 2021) MEB tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler dokümanında belirlenen yeterliliklerin öğretmenlerin sürekli Meslekî gelişimi alanında da kullanılacağı vurgulanmaktadır (MEB, 2017a). Aynı zamanda MEB tarafından hazırlanan 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi'nde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Stratejisi için belirlenen altı bileşenden birisi *sürekli Meslekî gelişim*dir (MEB, 2017b).

Araştırma kapsamında, problem olarak belirlenen öğretmenlerin Meslekî gelişimleri sorun alanı altında, mevcut hizmet içi eğitim geleneğinin dışına çıkılarak sürekli Meslekî gelişimin yaklaşımın geliştirilmesi; Meslekî gelişim araçlarını ve bileşenlerini içeren bir modele göre öğretmenlerin sürekli olarak eğitim ve teknik destek sağlanması, Meslekî gelişimlerin izlenmesi, olumlu ve gelişimi besleyecek değerlendirme süreci ile birlikte bireysel öğrenme ve Meslekî başarıların ödüllendirilerek motive edilmesi, kariyer basamakları ile uyumlu ihtisaslaşmasının tasarlanması ve uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimde Uzmanlaşma Sorununa Yönelik Sonuçlar

657 sayılı Devlet Memurlar Kanununa tabi olan ve devlet personeli olarak istihdam edilen öğretmenlik mesleğinin, bir ihtisas mesleği olmasına rağmen, öğretmenlik mesleği “kariyer uzmanlığı” kapsamında değerlendirilmemektedir. Oysaki “kariyer uzmanlığı” kavramı Türkiye’ye has bir tanımlama olup, dünyada diğer kariyerlerden ayrı bir şekilde bir insan kaynağı yönetimi bulunmamaktadır (Albayrak, 2015, 126).

“Kariyer uzmanlığı” kavramı kamu hizmetlerinde etkinliğini ve ihtisaslaşmayı ön plana çıkarmak amacıyla yürütülen çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. 1970’li yıllarda Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve hazine müsteşarlığı gibi kurumlarda başlayan kariyer uzmanlık sistemi, 2000’li yıllarda tüm kamu kurumlarında, “modern kamu yönetimi” gerekçesiyle bürokrasinin azaltılması, kamu hizmetlerinin hızlandırılması, yabancı dil de dâhil olmak üzere çeşitli yetkinliklere sahip kalifiye memur tipinin oluşturulması amacıyla kariyer uzmanlıklar yaygınlaştırılmaya başlamıştır (ÇSGB, 2021). Buna bağlı olarak 2000 yılında Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlığı aşamasında kurulan Kamu Yönetiminin İyileştirilmesi ve Yeniden Yapılandırılması Özel İhtisas Komisyonu raporuna göre “*Bakanlık ve kamu kuruluşlarında Araştırma Planlama ve Koordinasyon (APK) birimlerin kıyak yeri olmaktan çıkarılması, uzmanlık kariyerine dayalı, DPT’ye*

(Devlet Planlama Teşkilatı) benzer bir personel yapısına kavuşturularak, nitelikli elemanlarla güçlendirilmesi, kendi kuruluşlarının beyni durumuna getirilmesi, merkez, taşra ve yerel yönetim birimleri düzeyinde yepyeni bir anlayışla düzenlenmesi.” şeklinde ifade edilen bir politika önerisine dayandığı düşünülmektedir (Karlı, 2013). Kamu kurumlarında “kariyer uzmanlığı” şeklinde uygulama 2011 yılında 657 sayılı devlet memurlar kanunda yapılan değişiklik sonrasında neredeyse tüm bakanlık ve kamu kurumlarında uygulamaya başlanmıştır (Keçeci, 2021).

Eğitim sisteminde ve özellikle millî eğitimde uzmanlaşma sorunu ve çözüm odaklı çalışmaların temeli, 1980’li yıllara kadar dayanmaktadır. Bu süreçte, 1982 yılında On Birinci Millî Eğitim Şurası sonrası eğitim uzmanlık alanları tanımlanmış ve eğitimde öğretmenler dışında çeşitli alanlarda eğitim personeli istihdamına olanak sağlayan “Eğitim Uzmanlığı” uygulaması hayata geçirilmiş; ancak süreç içerisinde eğitim uzmanlıkları istihdamı sınırlı kalmakla birlikte öğretmenlerin bu uzmanlaşma alanlarına geçişleri, kısıtlı ve yasal düzenlemeye tabii olmaksızın gerçekleşmiştir. Nitekim Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayınlanan (2004) “*Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri*” konulu raporda, eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi, görev tanımları ve istihdamı gibi hususların yasal bir çerçeveye oturtulması; eğitim uzmanlığı, sistemde bir yetiştirme programına (tercihen yüksek lisansa) dayanan "yeterliliğe dayalı uzmanlık" olarak uygulanması önerilmiştir (Ankara Üniversitesi [AÜ], 2004)

Eğitimde uzmanlaşma sorununun bir başka göstergesi millî eğitim uzmanı istihdamıdır. MEB Merkez Teşkilatı’nda, eğitimde uzmanlaşma eksikliğinin giderilmesine yönelik son dönem bir çözüm tedbiri olarak, Bakanlık Merkez Teşkilatı ile sınırlı kalmak kaydıyla, “millî eğitim uzmanı” istihdamı yapılmıştır. Diğer bakanlık ve kamu kurumlarında da olduğu şekliyle, kariyer meslek veya kariyer uzmanlığı yaklaşımı uygulanan bu istihdam türünde, Millî Eğitim Bakanlığında millî eğitim uzmanları alımı ilk kez 2012 yılında başlanmıştır. 1982 yılında, XI. Milli Eğitim Şurası kararları sonrası uygulamaya konulan “eğitim uzmanları” istihdamı çalışmasına benzer bir şekilde başlayan bu istihdam politikası sonucunda, MEB teşkilatı içinde hem önceki yıllarda kadroda bulunan “eğitim uzmanları” hem de “millî eğitim uzmanları” unvanıyla iki farklı ve benzer istihdam ve kariyer şekli oluşmuştur ancak özlük hakları ve ücret açısından millî eğitim uzmanları ile eğitim uzmanları arasında oldukça kayda değer bir fark ortaya çıkmıştır.

Eğitimde kariyer ve uzmanlaşma ihtiyacını gösteren bu iki istihdam politikası, öğretmenlerin uzmanlaşması ve ihtisaslaşması bağlamında öğretmenlik kariyer yolları bakımından oldukça ilgili bir konudur. Bu durum, mevzuat ve liyakat temelinde her iki istihdamda da öğretmenlik alan mezunları veya daha önce öğretmen olarak görev alan kişiler arasında, eğitim uzmanlığı veya millî eğitim uzmanlığı kadrolarına geçiş yapmış olmalarından kaynaklanmaktadır. Millî eğitim uzmanlarının iktisat hukuk, işletme gibi bazı lisans programlarından da istihdam yapılmış olmasına rağmen, hem eğitim uzmanlarının hem de millî eğitim uzmanlarının büyük bir kısmını öğretmenlik mesleğinden geçiş yapanlar oluşturmaktadır.

Öğretmen kariyer basamakları yönetmeliği ile uygulamaya konulan uzman öğretmen ve başöğretmen statüleri, eğitimde uzmanlaşma kapsamında bir yeniliktir. Bu bakımdan öğretmenlerin sadece öğretmen olarak yeni statüleri tanımlanırken, eğitim hizmetlerinde, kademeli bir uzmanlaşma yürürlüğe konulmuştur. Bu durum, öğretmenlikte uzmanlaşma ve ihtisaslaşma sorununu ön plana çıkarmıştır. Öğretmenlere yönelik kariyer tasarımı iki anlamda ele alınması gerekmektedir. Bunlar: “öğretmenlikte uzmanlaşma” ve “eğitimde ihtisaslaşma” olarak adlandırılabilir.

Öğretmenlikte Uzmanlaşma veya Meslekî Uzmanlık

Araştırma kapsamında “uzmanlaşma ve ihtisaslaşma” kategorisinde ulaşılan kodlar arasında “Meslekî yetkinlik olarak uzmanlaşma” bulunmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin kıdem, tecrübe ve alan (branş) hâkimiyeti başta olmak üzere Meslekî (pedagojik) yetkinliklerden gelen uzmanlaşmaları kastedilmektedir. Bir meslekte uzmanlaşma veya ustalaşma ancak o meslek işinde belli bir tecrübe kazanarak elde edilebilecek bir statüdür. Diğer bir ifade ile sadece formal bir eğitimle, mektepli olarak, usta veya uzman öğretmen yetiştirmek oldukça iddialı bir tartışma konusudur.

Öğretmen yeterlikleri ile öğretmen performansı ilişkilendirilmesi yoluyla öğretmenlerin kariyerlerindeki ilerleme aşamalarında, karşılanması gereken yeterlik veya performans düzeyleri tanımlanması sayesinde eğitim sisteminin bir parçası olan öğretmen Meslekî gelişimi kurulması sağlanmış olacaktır (Buldu, 2014). Öğretmenlikte bir Meslekî gelişim süreci olarak uzmanlaşma konusunun, öncelikle meslek standartları bakımından bir resmi referans belge olan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” dokümanında yer alan Meslekî bilgi, beceri ile tutum ve değerler ekseninde ele alınması gerekmektedir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde öğretmen uzmanlaşmasını kapsayan bir tanımlama bulunmamaktadır. Bu bakımdan yeterlilik veya meslek standardı bağlamında bir uzmanlaşma tanımları yapılması, hem hukuki, hem de bilimsel olarak sürekli bir kariyer yapısının kurulmasına hizmet edecektir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili önemli bir tartışma, “Zaten alanlarında uzman olan öğretmenlerin, Meslekî uzmanlaşması nasıl olmalıdır?” sorusu ile özetlenebilir. Araştırma bulguları ve mevcut çalışmalar, Meslekî yetkinliklerin kazandırılması ve geliştirilmesi bakımında öğretmenlik Meslekî gelişimi için hizmet öncesi lisans eğitimi ve öğretmenlik (staj) uygulamasının bir kişinin Meslekî yetkinliklerini kazanmasında oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca işe başladıktan (istihdamdan) sonraki ilk yıllar ve sonraki hizmet içi eğitim süreci Meslekî gelişim açısından tamamlayıcı bir fonksiyonu bulunmaktadır. Araştırmının nitel görüşmeleri aşamasında, katılımcılardan öğretmenliğin ilk yıllarında çok zorlandığı, neredeyse yedi yıllık bir sürede öğretim içinde yeterli tecrübe ve bilgiye ancak sahip olabildiklerini ifade eden katılımcı görüşlerine rastlanmıştır. Benzer şekilde, ABD Teksas eyaletinde 1995 yılında Omer LOPEZ tarafından yürütülen bir çalışmada, yaklaşık 6.000 öğretmenin 100.000'den fazla öğrencilerine yıllara göre başarı testleri uygulanmış ve yeni başlayan öğretmenlerin meslekteki ilk yedi yıl boyunca, öğrencilerinin başarı puanlarının sürekli olarak arttığı tespit edilmiştir (Berliner, 2004). Bu bakımdan öğretmenlikte uzmanlaşma tecrübe ve deneyim ile gelişen bir ustalaşma süreci olduğu kabul edilebilir.

Öğretmenlik tecrübesi ve deneyim sürecinde akran öğretim ve tecrübe paylaşımının Meslekî gelişimin bir parçası olduğu ortaya konulmuş durumdadır ancak uzmanlaşmanın uzmanlığı tespit, ispat ve takdir edilmiş kişiler tarafından disipline edilmiş bir şekilde kazanılması gerektiğini yönünde görüşler ağırlık kazanmaktadır. Öğretmenlerin uzmanlaşmasına yönelik XII Millî Eğitim Şurası'nda, kademelere göre her 40 öğretmene bir uzman öğretmen belirlenmesi ve bu uzman öğretmenlere farklı ücret ve statü verilmesi yoluyla hizmet içi eğitimlerde değerlendirilmesine yönelik karar alındığı görülmektedir (MEB, 1988). Bu bağlamda öğretmenlikte uzmanlaşma tecrübe ve deneyimle birlikte gelişen, çeşitli şekillerde teknik (pedagojik) destekleri gerektiren bir süreç olduğu görülmekte; ayrıca başka bir uzman öğretmen gölgesinde usta-çırak eğitim ilişkisi sayesinde bir Meslekî uzmanlaşma olacağı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde öğretmen uzmanlaşmasına yönelik birkaç önemli araştırma sonucu bulunmaktadır. Bümen ve Ay (2023) tarafından sınıf öğretmenleri uzmanlaşması ile ilgili olarak “sınıf seviyesine göre uzmanlaşma” ile “ders ya da konu alanına göre

uzmanlaşma” olarak iki ana eksenle uzmanlaşma tanımlaması yapılmıştır. Benzer şekilde Cesur (2019) tarafından gerçekleştirilen sınıf öğretmenlerin uzmanlaşması araştırmasında “Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modeli”, “Branş Sınıfları Uzmanlaşma Modeli” ve “Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli” olarak, öğretmenin derse giriş şekilleri sonucu öğretmen başarısı üzerine tanımlanan bir değerlendirmeye göre uzmanlaşma modelleri ortaya konulmuştur (Cesur, 2019). Bu anlamda, öğretmen uzmanlaşması farklı şekil ve yapılarda tanımlanması mümkündür ancak kariyer olarak “uzman öğretmen” veya öğretmenlikte uzmanlaşma anlamında araştırmalar kısıtlıdır.

Türkiye’de öğretmenlik kariyeri, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununda uygulandığı şekliyle kadro ve derece terfileri bağlamında bir kariyer sistemi bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdem artışı temelinde dayalı uzmanlaşma kariyer sistemi, OECD tarafından tek düzey kariyer olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019). Öte yandan, Öğretmen Kariyer Basamakları Yönetmeliği ile uygulamaya konulan “Uzman Öğretmen” ve “Başöğretmen” statüleri çok seviyeli bir kariyer modeli olarak uzmanlaşma yaklaşımıdır. Bu bağlamda öğretmen kariyer basamakları uygulamasında yer alan “uzman öğretmen” veya “başöğretmen” kariyerleri için Meslekî yeterlilik (nitelik) ve yetkinlikleri çerçevesinde değerlendirme yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında da yapılan nitel görüşmelerde, sadece teorik bir sınav değerlendirmesinin uzmanlaşmayı getiremeyeceği savunulmuştur. Meslekî uzmanlık olarak bir kariyer ilerlemesi şeklinde “uzman öğretmen” veya “başöğretmen” statüleri, yasal düzenlemeler çerçevesinde yazılı sınav karşılığında verilmiştir. Öğretmen uzmanlaşması bakımından, güncel olarak uzman öğretmenlik eğitimi için MEB tarafından yayınlanan “Uzman Öğretmenlik Yetiştirme Programı” ve başöğretmenlik eğitimi için “Başöğretmenlik Yetiştirme Programı” uzmanlaşma kriterleri bakımından ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, hızlandırılmış bir eğitimin sonunda elde edilen başarının ve sertifika değerinin karşılığının bulması bir yana; öğretmenlerin uzmanlaşması anlamında karşılanması gereken kriterler konusunda birtakım tartışmalar yaşanmaktadır. Araştırma bulguları arasından öğretmen kariyer basamaklarına yönelik iyileştirme talepler ve endişeler bölümünde bu konular detaylandırılmıştır. Buna göre, tek bir sınav yerine, Meslekî gelişim bileşenlerinin tümünde elde edilen kazanımların bir süreç çerçevesinde çok boyutlu olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi yöntemi ile uzmanlaşmanın tanınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim XI. Millî Eğitim Şurası’nda, öğretmenlere rehberlik edecek, yönetecek veya denetleyecek uzmanların yüksek lisans eğitimi almalarının zorunlu olması yönünde karar alınmıştır (MEB, 1982).

Yatay Kariyer Olarak Uzmanlaşma ve İhtisaslaşma

Kamu alanında uzmanlaşma, insan kaynağı yönetimi bağlamında, dışardan uzman personel alınması veya alanında uzman personeli yetiştirilmesi yoluyla, kurumlarda uzmanlaşma sağlanmak istenmiştir (Altunok, 2018) ancak bir iş veya meslek alanında derinlemesine bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olmak bir yana, mesleğe ait bir alt veya yan alanda derinlemesine yetkinlik kazanmış personel bulmak veya yetiştirmek oldukça güçtür ve her an karşılanabilir bir durum değildir. Örneğin MEB sistemi içerisinde öğretmenler eğitim yönetimine geçmeleri sonucu dışarıdan uzman yönetici alınması yerine “Kendi yönetici yetiştir.” anlayışı ile yönetim sürecinde yıllarca çalışan öğretmenler için eğitim yönetiminde bir uzmanlaşma oluşmaktadır. Bu bakımdan bir ihtisas alanı değişikliği oluşmuş, öğretim alanından yönetim alanında bir ihtisaslaşma yoluyla uzmanlaşma gerçekleştirilmiş olmaktadır. Uzmanlaşma tanımları arasında, bir işin en iyi şekilde yapılması için bölümlere ayrılması, iş bölümü üzerinde alanlara veya branşlara ayrılarak kişilerin kendi alanlarında veya bölümlerdeki işlerde bilgilerini geliştirmeleri ve işlerini pratikleştirmeleri “uzmanlaşma” olarak tanımlanmıştır (Altunok, 2018). Bu bakımdan uzmanlaşma alanında derin bir bilgi, beceri ve yetkinlik kazanılması anlamına gelmekle birlikte, ihtisaslaşma meslekte bir branş veya yan dal olarak özel bir alandaki uzmanlaşma anlamında kullanılmaktadır. Yüksek lisans programlarında olduğu şekliyle bir alanda derinlemesine veya yüksek düzeyde bilgi, yorum ve sentez becerisine kavuşmak da uzmanlaşma olarak algılanmaktadır (Şaşmaz, Yılmaz ve Güçlü, 2012). Bu bakımdan alanında veya özel bir alanda uzmanlaşma anlamında olan ihtisaslaşma, Meslekî bir genelleme yerine, özel alan ve branş bazında bir ilerleme olmasından dolayı farklıdır. Bu bakımdan genel olarak meslek için uzmanlaşma kullanılırken, branş veya özel alan için ihtisaslaşma kavramı kullanılmaktadır.

Eğitim sisteminde müfettişlik ya da denetim görevlileri ile yönetim kadrolarında bulunanlar da dâhil, eğitimde çeşitli alanlarda da ihtisaslaşmayı kapsayan bir uzmanlaşma çeşitliliği söz konusudur. Öte yandan öğretim işi dışında ancak öğretmenlik mesleği ile doğrudan ilişki ve organik bağları bulunan ve ihtisaslaşmayı gerektiren uzmanlıklar öğretmenler ve eğitim çalışanları için bir kariyer seçeneği olmuştur. Bu kariyer seçenekleri okul müdürlükleri gibi eğitim yönetimi ya da müfettişlik gibi denetim alanında bir ihtisaslaşmayı gerektirmektedir.

Öğretmenler akademik bir süreç içerisinde eğitim alanında özel ihtisas alanlarında, örneğin eğitim programı veya ölçme değerlendirme alanlarında uzmanlaşabilmektedirler.

Aynı zamanda ölçme değerlendirme alanında, MEB sistemi içerisinde soru hazırlama, sınav değerlendirme, sınav denetim çalışmaları gibi çeşitli süreçlerde görev almak suretiyle, bu alanda yeterlilik kazanabilmektedirler. Bu bakımdan özel alanda yani branşında veya eğitimin başka bir özel alanında uzmanlık kazanması, bu özel alanda derinlemesine bilgi sahip olunması da bir ihtisaslaşmadır. Bu bakımdan özel bir alanda uzman olmak, ihtisaslaşma olarak algılanmaktadır.

Öğretmenler için uzmanlaşma ve ihtisaslaşma çeşitli alan ve dallarda Meslekî olarak çalışma olarak bir ilerlemeyi ifade eden; aynı zamanda konusunda, bilgi, beceri ve yetkinliklerin gelişmesi, sonucunda oluşan bir süreçtir. Eğitim sistemi içerisinde birçok ihtisas alanı mevcuttur. Bu alanlar çoğunlukla okul sistemini ve eğitimin niteliğini destekleyen uzmanlık alanlarıdır. Örneğin öğretim programı alanı yükseköğretim seviyesinde lisans ve yüksek lisan düzeyinde eğitimi olan ve öğretmenlik mesleğinden farklı bir uzmanlık ve ihtisas alanıdır. Başta öğretmenler olmak üzere eğitim sistemindeki bireyler bu alandalar özel ihtisas yapma şansına sahiptir ancak öğretmenlerin öğretim programını (müfredatı) uygulayan rolü düşünüldüğünde, öğretmen programı uzmanlığı alanında ihtisas yapması çok daha verimli ve ilgili alan uzmanlığı olarak kabul edilebilir.

Araştırma sonuçlarından, eğitimdeki uzmanlık alanlarının gelişimi okul içi uygulamalar ile sağlanacağından, okul içi ve dışı uzmanlık alanlarının birbirlerinden faydalandığı, uzmanlık alanlarının birbirlerini besleyeceği bir kariyer sistemi ihtiyacı olduğu görülmektedir. Mevcut eğitim sisteminde zaten organik ve sistematik olarak okul içi ve dışı uzmanlık alanları eğitim sisteminin bir sonucu olarak birbirleri ile etkileşim halindedir. Örneğin okul içinde yürütülen eğitim faaliyetinin müfettişler tarafından izlenmesi ve müfettiş rehberliğinde geliştirilmeye yönelik birçok çalışma mevcuttur. Bu işleyiş içinde başta uzmanlıkların bir kariyer olarak tanımlandığı bir yapının sürdürülmesi sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile daha önce genel hatları “öğretmen” tanımı genişleterek öğretmenlik mesleği çerçevesi çizilmek istenmiştir. Eğitim sistemi içerisinde ihtisas veya uzmanlık alanları bağlamında bir kariyer sık sık gündeme gelen bir konu olmuştur. Örneğin XVI. Millî Eğitim Şurası’nda, eğitim kurumlarında ve Bakanlık Teşkilatında, eğitim-öğretim, yönetim, teftiş ve çeşitli uzmanlık alanlarına meslek içinde eleman yetiştirmek ve kariyerlerini geliştirmek için Millî Eğitim Akademisi kurulması kararı verilmiştir (MEB, 1999). İhtiyaç duyulan bu alan veya statülere öğretmenlerin geçişleri mevzuat çerçevesinde sınav ve diğer seçim kriterlerine göre hem kadro istidamı şeklinde; hem de geçici görevlendirmeler yapılmıştır. Aynı zamanda okul içinde

oluşturulan çalışma ekipleri, örneğin; disiplin kurulları, proje ekipleri, okul gelişim ekipleri, kalite ekipleri ve sosyal etkinlik ekipleri gibi ekipler ile birlikte, bakanlık merkez ve il/ilçe müdürlüklerinde oluşturulan komisyon ve çalışma ekiplerinde de öğretmenler çalışmaktadır. Ayrıca okul yönetimlerinde, okul müdür veya müdür yardımcıları ile eğitim denetimleri gibi farklı görev ve makamlarda öğretmenlerinde katılabildiği görevde (memuriyette) yükselme ve ilerleme imkânları bulunmaktadır. Öğretim işi dışında olan bu uzmanlıklara veya statüler geçişlerde, öğretmenlik bilgi, beceri ve tecrübesi gereği, öğretmenlerde Milli Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Yönetmeliği kapsamında, bu statü ve terfilere geçişler sağlanmaktadır.

MEB tarafından uygulamaya konulan ve ilk defa XI. Millî Eğitim Şura kararlarında belirlenen uzmanlık alanları arasında ilk iki sırada “eğitim yönetimi” ve eğitim müfettişi” alanları tanımlanmış olup, bu uzmanlık alanlarına çoğunlukla öğretmenlerden geçiş yapılmıştır. Bu durum eğitimde uzmanlaşma alanlarında öğretmenler için bir kariyer yolu olarak algılanmaktadır. Araştırma bulguları da eğitimde uzmanlaşma alanlarında öğretmenlerin görev alması veya kariyer yolu olarak bu alanlarda ihtisaslaşmaların varlığını ve doğruluğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre nitel görüşmeler sürecinde ortaya çıkan “eğitimde kariyer” teması altında “uzmanlaşma ve ihtisaslaşma” kategori altında:

- Meslekî yetkinlik olarak uzmanlaşma
- Eğitim Yönetiminde Uzmanlaşma
- Denetimde Uzmanlaşma
- Eğitim materyallerinde uzmanlaşma
- Öğretim Programlarında Uzmanlaşma
- Ölçme ve Değerlendirmede Uzmanlaşma
- Eğitim Araştırmalarında Uzmanlaşma
- Eğitim uzmanlığı,

kodları tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında ulaşılan uzmanlık alanları, özellikle XI. Millî Eğitim Şurası’nda MEB tarafından tanımlanan uzmanlık alanları ile örtüştüğü görülmektedir. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin, bir eğitim ve bilim insanı (uzmanı) olarak, eğitim sistemi içerisindeki farklı uzmanlık ve statülere geçişleri olumlu olarak karşılanmakta

olup, ancak öğretim işi dışında öğretmenlik meleğinden farklı bu alanlara geçişlerde liyakat ve niteliğin karşılanması, geçişlerde gerekli eğitim, başarımlar göstergelerin karşılanması gerektiği ifade edilmektedir. Örneğin, öğretmenlerin kariyerler ilerlemeleri olarak kabul edilen okul yönetimi veya eğitim denetimi terfi ve görevde yükselme statüleri de bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmekle birlikte bu alanlara geçişlerde, yeteri düzeyde ve kalitede eğitim verildikten sonra geçişlerin sağlanması gerektiği görüşü vurgulanmaktadır.

Eğitimde uzmanlaşma sorununun temel nedenlerinden birisi, eğitimde uzmanlık alanları tanımlarının yasal ve kurumsal olarak yapılmamasıdır. Her ne kadar üniversiteler tarafından lisans ve yüksek lisans alanları olarak bu eğitim alanları disiplinler bir doktrin olarak ortaya konulmuş olmasına rağmen; iş, meslek ve kariyer tanımlanması aşamasında tam olarak karşılık bulan bir kurumsal yapıya kavuşmamıştır. MEB Öğretmen Strateji Belgesi'nde (2019-2023) ve On Birinci Kalkınma Planı'nda;

“Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde Meslekî uzmanlık ve gelişim programları açılması.”

politikası benimsenmiş olmasına ve eğitimde özel ihtisas alanları akademik çalışmalar kapsamında yürütülmesine rağmen, bir kariyer basamağı olarak kabul edilmemektedir.

Eğitimde ihtiyaç duyulan bu uzmanlık alanlarına öğretmenlerin geçişleri bir kariyer yolu olarak görülmesi bir seçenektir. Öğretmenlerin yönetim, denetim veya diğer uzmanlık alanlarına geçişleri mümkün ve uygulanan bir süreç olmasına rağmen, bir kariyer ilerlemesi olarak görülmesine ilişkin tartışmalar bulunmaktadır. Araştırma katılımcılarının büyük çoğunluğu, bu alanlarda öğretmenlerin genel olarak yetkin ve yeterli olduğunu düşünmekle birlikte, seçim, değerlendirme ve geçiş süreçlerine ilişkin endişelerini ifade etmişlerdir. Eğitim sistemi içerisinde yönetim, denetim veya diğer uzmanlık alanları öğretim işinden farklı sınıf dışı bir etkinliktir ancak okul içi veya sınıf içi bir iş tanımı kapsamında öğretim içinde çalışan öğretmenlerin, bu iş tanımı dışında yaptıkları diğer faaliyetler öğretmenlik mesleği dışında bir iş olduğu algısı bulunmaktadır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda “Öğretmenlik, eğitim, öğretim ve bununla ilgili ‘yönetim görevlerini üzerine alan’ özel bir ihtisas mesleğidir.” ifadesi ile eğitim öğretimin yönetimi alanını da kapsayan bir tanımlama mevcuttur. Bununla birlikte Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri içinde ölçme değerlendirme, eğitim planlama ve eğitim ortamı gibi uzmanlık alanları kapsayan yetkinlikler bulunmaktadır.

Öğretmenler için gerek sınıf içi öğretim işi, gerek okul içi danışmanlık, rehberlik, sosyal etkinlik ile diğer sorumluluk ve görevleri, gerekse eğitim sistemindeki yönetim veya denetim gibi özel alan veya statülere geçişlerde önemli bir insan kaynağını teşkil etmesi bakımından, ihtisaslaşmanın öğretmenlik kariyer seçenekleri bağlamında ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Millî eğitim uzmanlığı da dâhil olmak üzere eğitim sisteminde eğitimin yönetim veya denetim alanlarında en fazla öğretmenlerin veya öğretmenlik alanı mezunların istihdam ettiği, öğretmenlerin kariyer gelişimleri bakımında, denetim veya yönetim alanında rol ve sorumluluk alarak memuriyet görevlerine devam ettiği görülmektedir. Örneğin, Millî eğitim uzmanı veya uzman yardımcısı olarak istihdam edilen personelin %59,38'i öğretmenlik alanında veya öğretmenlik alanına kaynak teşkil eden lisans programlarından mezun olmuştur (ÇASGEM, 2021). Buna göre, araştırma bulgularında ortaya çıkan temalar ve kategoriler ile birlikte bu hususlar bir bütün olarak düşünüldüğünde, öğretmen istihdamı ve kariyer seçenekleri bakımından, eğitimde ihtisaslaşma ve uzmanlığın (özel alanda uzmanlaşma) temel bir sorun alanı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki yerleri ve fonksiyonları bakımında yönetim, denetim ve diğer ihtisas alanlarında geçerek bir şekilde statü ve veya terfi alarak eğitimin farklı bir alanında uzmanlaşması, rol ve sorumluluk almaları önemli bir kariyer seçeneğidir.

Öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşma ve ihtisaslaşma yollarının tanımlanması ve bu yolların kariyer yolları olarak kariyer geliştirme sürecinde ortaya konulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre uzmanlaşma öğretmenlik mesleği içerisinde kıdem ve tecrübeyi de içeren başarı kriterleri çerçevesinde bir öğretim işi olarak öğretmenlik mesleğinde yatay bir kariyer modelidir. Benzer şekilde eğitim alanında çeşitli yetkinlik, yeterlilik veya sorumluluk gerektiren, denetim, program, ölçme değerlendirme gibi teknik alanda uzmanlaşma ise belirli özel (hususî) bir alanda ihtisaslaşmayı (specialisation) ifade ettiğinden dolayı, bu özel alanlardaki ihtisaslaşmalar da yatay kariyer yapısı içerisinde yer almaktadır.

Dikey kariyer yapısında esas olan hiyerarşik bir alt-üst ilişkisidir. Bu ilişki ve geçişlerin sağlandığı alan eğitimin yönetim ve idari uzmanlık alanlarıdır. Bu bakımdan dikey kariyer yapısı olarak eğitim yönetimindeki pozisyonlar ve sorumluluklar, öğretmenler için bir başka kariyer yolu olarak tanımlanması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırma bulgularına göre, her öğretmenden iyi bir eğitim yöneticisi olmayacağı açıktır ancak eğitim yönetiminde başarılı olma kapasitesi olan nitelikli

başarılı öğretmenlerin eğitim yönetimine geçişleri, faydalı olmakla birlikte eğitimin niteliği bakımından bir kazançtır.

Bu bağlamda eğitimde uzmanlaşma ve ihtisaslaşma için yatay ve dikey boyutta kariyer yolları tanımlanarak bu yollara üzerindeki uzmanlık alanları yetkinlikler ve yeterliliklerin tanımlanması ile ortaya çıkacak pozisyonlar, sorumluluklar (görevler) ve roller üzerinden bir kariyer yapısı önerilebilir. Bu kapsamdaki kariyer modelinde uzmanlaşma basamaklarına göre hiyerarşik dikey kariyer yapısı ile birlikte; eğitimin ihtiyaç duyduğu ihtisas alanlarında gelişimi destekleyen yatay kariyer yapısı, yeni bir kariyer gelişimi için önemli bir fırsattır. Bu uzmanlaşma veya ihtisaslaşma öğretmen kariyer basamakları uygulamasını destekleyecek şekilde modellenmesi gerektiği; bu geçişler için ön şartlar, geçiş kriterleri ve değerlendirme ölçütleri ile ölçmenin çeşitlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırma kapsamında ortaya konan bulgular ışığında, öğretmenlere yönelik kariyer modelinin geliştirilmesi ve uygulanması kapsamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Kariyer Tanımı

Bir kamu çalışanı devlet memuru olan öğretmenlerin, 657 Devlet Memurları Kanunu kapsamında, ait oldukları eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı içerisinde yer almaktadırlar fakat mevzuat anlamında, eğitim-öğretim hizmetleri sınıf içerisinde sadece öğretmenler tanımlıdır. Öte yandan, Emniyet Hizmetleri, Sağlık Hizmetleri ve Yardımcı Sağlık Hizmetleri gibi diğer sınıflarla karşılaştırıldığında, Eğitim Öğretim Hizmetleri sınıfının, dikey veya yatay pozisyon ve unvanlarında yer alan çeşitliliklerin 657 sayılı DMK'ye yansımadığı; fiilen uygulanan okul müdürlüğü veya okul içinde öğretmenler tarafından üstlenilen diğer birçok eğitim öğretim görevlerinin bütüncül bir kariyer gelişimi olarak yer almadığı görülmektedir. Oysaki bir kamu istihdam ve devlet personel rejimini ifade eden 657 sayılı DMK'de, **sınıflandırma**, **kariyer** ve **liyakat** olmak üzere üç temel ilke tanımlanmıştır (madde 2). Söz konusu, Kanun “Kariyer” ilkesini,

“Devlet memurlarına, yaptıkları hizmetler için lüzumlu bilgilere ve yetişme şartlarına uygun şekilde, sınıfları içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme imkânını sağlamaktır.”

şeklinde tanımlayarak, “sınıfları içinde” bir kariyer yaklaşımını belirlemiştir. Bu durum, hem genel olarak kariyer kavramını sınırlamakta, hem de öğretmenlere yatay ve dikey kariyer yollarının tanımlanmasında bir engel teşkil etmektedir. Bir çözüm önerisi olarak, tüm eğitim sistemi içinde örgütsel kariyer yönetim kapsamında başta, öğretmenler olmak üzere tüm eğitim çalışanları için yatay ve dikey kariyer pozisyonları ve sorumlulukları (görevleri) resmi olarak mevzuat çerçevesinde tanımlanmalıdır.

Kariyer tanımından da anlaşılacağı üzere, hem bireysel, hem de örgütsel çerçevede kariyer gelişimi vardır. Öğretmenlere, (özellikle eğitim sistemindeki kariyer imkânları ele alındığında) sadece kariyer basamakları veya tek bir meslek alanı için kariyer olduğu; basamak ve aşama olmayan, diğer işlerin, kariyer mesleği olmadığı yargısı tamamen yanılgıdır. Her iş veya meslek, profesyonel anlamda bir kariyer yolları açmaktadır. 21. yüzyıl anahtar becerileri okul yaşamının ötesinde bilişsel, davranışsal veya duygusal bir uzmanlık biçimini gerektirmektedir (Cansoy, 2018). Bireysel kariyer gelişimini destekleyen, çok yönlü, kariyer olanaklarına imkân verecek, özerk, yetkin ve iş alımında ihtiyaç duyulan insan kaynağını kendisinin belirlediği bir eğitim sisteminde, kurum çeşitliği ile işlerin artmasıyla hizmetlerin artması, ayrıca kalitenin adil rekabet ortamında gelişmesi beklenir. Eğitim sistemi içerisinden çoğunlukla öğretmenlerin görev aldığı, farklı uzmanlık, sorumluluk, yeterlilik ve yetkinlik alanlarına göre eğitim sisteminde yeni kariyer yapısı içinde değerlendirilebilecek roller, pozisyonlar ve statüler tanımlanması mümkündür.

Bu bağlamda “eğitim öğretim hizmetlerinde kariyer” tanımı aşağıdaki başlıklar halinde şekillendirilebilir:

Yatay ve Dikey Kariyer Yolların Tanımlanması. Uluslararası alanda tanımlandığı şekilde sınıf içi ve veya öğretmenlik statüsü ile eş değer olmakla birlikte, belirli alanda bir ihtisaslaşmayı gerektiren rol, sorumluluk, yetki ve pozisyon bağlamında farklılaşan kariyerler yatay olarak tanımlanabilir. Dikey kariyer ise, hiyerarşik olarak bir yükselmeyi ifade eden, kıdem ve tecrübeyle edinilen kazanımları da dikkate alarak, sınıf veya okul dışı, yönetim, denetim, rehberlik, teknik destek ve ileri ihtisas gerektiren pozisyon, terfi ve statüler tanımlanabilir.

Okul yönetimi ve diğer üst liderlik rolleri dikey kariyer olarak kabul edilirken, mentorluk, zümre başkanlığı, okul gelişim ekibi liderliği gibi yönetsel pozisyonlar hiyerarşik pozisyonlar olmasından dolayı dikey kariyer olarak düşünülebilir. Yönetim yetki ve sorumluluğu iktiza eder. Tüm iş alanlarında ve sektörlerde olduğu üzere, liderlik, üstün başarı ile birlikte yükselmeyi ifade eden yönetim ve karar yetkisidir; bu yetki her zaman terfi ve kariyerde ilerleme olarak anlaşılmaya devam edecektir.

Öğretmen Kariyer Basamaklarının İyileştirilmesi. Öğretmen kariyer basamaklarını *dikey çok seviyeli kariyer yapısı* olarak tanımlanması uygundur ancak 2005 yılından bu yana uygulanmaya çalışılan öğretmen kariyer basamakları düzenlemelerinde literatürde ve araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere, uygulamanın okul içi yansımalarına ilişkin sürekli endişe ve tereddütler oluşmuş; ayrıca bu uygulamanın var olan sisteme nasıl entegre edileceği, öğretmenlere nasıl faydaları olacağı, seçim ve geçişlerin liyakat ilkesinde nasıl yürütüleceği ve en önemlisi eğitime nasıl bir katkı sağlayacağı konularında sürekli tartışmalar ortaya çıkmıştır. Üstelik Öğretmen Kariyer Basamakları mevzuat düzenlemelerindeki bazı maddelerin, iki kez Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmesi ile sonuçlanmıştır.

Buna göre öğretmen kariyer basamakları, (unvan ve ücret bağlamında) öğretmenler arasında bir statü ve konum ifade etmekle birlikte; sorumluluk, yetki ve rol anlamında bir farklılaşma durumu, mevzuat düzenlemelerinde yer almamaktadır. Örneğin uzman öğretmen ile başöğretmenlerin, okul müdürlüğü veya eğitim denetimi gibi nispeten öğretmenlikte ücret ve statü olarak daha üst pozisyonda durması, farklı kariyerlere geçişlerde avantajlarının net olarak ortaya konulması gerekmektedir. Öte yandan, öğretmen kariyer basamaklarında öğretmen ile uzman öğretmen arasında okul içi roller bağlamında bir yetki ve sorumluluk ayrımı olması tavsiye edilmektedir.

Öğretmen kariyer basamakları için en önemli endişe ve eleştirilerden birisi, statüler arası geçişler için sadece yazılı bilgi testinin geçerli olması konusudur. Hâlbuki Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri dokümanında, sadece bilginin yeterli olmadığı, beceri, tutum ve değerleri gibi sadece izleme ve değerlendirme sonucu ortaya konulabilecek yetkinliklerden bahsedilmektedir. Dolayısıyla, araştırma bulgularında da ortaya çıktığı üzere, sadece bilgi testi ile olarak uygun kariyer basamaklarında yükselme bir kariyer gelişimi veya ilerlemesi olarak görülmemektedir. Buna göre kariyer

basamakları geçişlerinde zengin ve çeşitli ölçme ve değerlendirme süreçleri sonunda basamağa kabul şartları liyakat ilkesine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir.

Buna göre, öğretmen kariyer basamakları uygulamasında, ağırlıklı olarak çoktan seçmeli sınav değerlendirmesinden vazgeçilmesi, bir öneri olarak “üstatlar konseyi” şeklinde bir komisyon icazeti için veriye dayalı açık göstergelerin, örneğin akademik çalışmalar, projeler, araştırmalar, sosyal etkinlikler, kulüp ve ders dışı eğitim faaliyetleri gibi birçok eğitim çalışmalarının bir başarı kriteri olarak puanlanması esasına dayanarak kariyer ilerlemesindeki dezavantajlar kaldırılmalıdır.

Çeşitli Uzmanlık Alanlarının Tanımlanması. MEB içerisinde ve özellikle her bir birim için, ihtiyaç duyulan uzmanlık, insan kaynağı veya iş tanımı kapsamında sürekli veya geçici uzmanlıkların tanımlanması önerilmektedir. Örneğin, okul gelişim ekiplerinde geçici olarak iletişim uzmanı iş ve görev tanımı yapılabilir. Bakanlık merkezinde uzman personellerin uzmanlıkları çerçevesinde iş ve işlemleri yürüttükleri düşünüldüğünde, örneğin program geliştirme, öğrenme psikolojisi, dijital materyal geliştirme uzmanı gibi rol ve sorumluluklar bağlamında çeşitli uzmanlıkların ihtiyaç derecesine, eğitimde kaliteye katkı, mali imkanlar veya kurumsal gelişim taleplerine göre tanımlanması gerekmektedir.

Çeşitli uzmanlık alanlarında ihtisaslaşmaya olanak sağlayan bir insan kaynağı yönetimi ve personel rejimi oluşturulmalıdır. Merkezi bir anlayışla “Her okulda ölçme değerlendirme uzmanı olsun.” şeklinde bir yaklaşım yerine, ihtiyaç duyulan okullar, birimler, yönetimler ve merkezlerde, ihtiyaç duyulduğu kadar serbest ve esnek (geçici) bir yapıda proje ve iş bazlı olarak uzmanlaşma sistemi oluşturulmalıdır. Örneğin fen liselerinde ve bilim-sanat merkezleri gibi üst düzey öğrenmelerin ölçülmesine öncelik veren kurumlarda, aynı zamanda başka okul ya da kurumlarda da öğretmen olarak çalışıyor olsa dahi, kısmi zamanlı veya geçici olarak çalışması sağlanmalı; bu alanda çalışan öğretmenin özel alandaki ihtisaslaşması, yeterlilikleri doğrultusunda talep bazlı ve serbest çalışma ilkelerine göre ücretli olarak teşvik edilebilir. Bu sayede alanında ihtisaslaşmış, gerektiğinde akademik çalışmasını tamamlamış, yetenekli ve çalışan uzmanların çalışmaları teşvik edilmiş olacaktır.

Uzmanlık alanları incelendiğinde, bazı birimler için sürekli özel bir alanda bir uzman ihtiyacı olmasına rağmen, birçok benzer birimde veya okulda ihtiyaç olmayabilir. Gereksiz ve aşırı öğrenmeden (Ernas, 2021) kaçınmak adına, özel alanda akademik veya

kurumsal olarak çalışmış kişilerin iş bazlı istihdam sağlanabilir. Özel uzmanlık alanlarında sürekli ihtiyaç duyulan uzmanlıklar için birim, kurum, okul bazlı sürekli istihdam kadroları açılabilir. Örneğin bir okulda eğitim projeleri için proje hazırlama uzmanları bir koordinatörlük olarak veya sosyal etkinlik koordinatörlüğü olarak ders dışı öğrenme etkinliklerin geliştirilmesi yoluyla sağlanmaktadır. Öğretmenlerin gönüllü olarak üstelendikleri bu tür iş ve görevlerde süreklilik olmadığı, özveri ve gönüllü işlerde ise bir profesyonellik olmadığı bilinen bir gerçektir. Okul içi ihtisaslaşmayı teşvik etmek adına bir başka öneri olarak belli kriter ve liyakati sağlayan ancak ders yükü fazla olmayan öğretmenlerin rehberlik servisleri bünyesinde öğrenci rehberliği veya koçluğu, halkla ilişkiler ya da özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi alanında yan branş, yedek öğretmen, alan uzmanı, birim koordinatörü, servis müdürü, iletişim uzmanı gibi unvan veya görev tanımları kapsamında çalışabilirler. Bu çalışmalar belirli bir düzeyde uzmanlaşma getireceğinden ötürü, kıdem ve değerlendirme bazlı bir sertifika, buna bağlı eğitim şartı, başarı ve değerlendirme kriterlerinin uygulanması ile bu ihtisaslaşmalar belgelendirilebilir.

Dikey Kariyer Olarak Okul Yönetim ve Diğer Üst Yönetim. Öğretmen Meslek Kanunu'nda da ifade edildiği gibi eğitimin yönetimi öğretmenden beklenen bir yetkinliktir. Dolayısıyla öğretmenler için eğitim yönetimi özel bir ihtisas alanıdır. Tüm öğretmenler için okul yönetimi ve benzer idari pozisyonlarına geçme durumu her zaman bir seçenek olmaya devam edecektir. Araştırma sonuçlarında da ortaya çıktığı üzere yönetim sınıf içinde bir öğretim işi veya mesleğinden çok farklı bir uzmanlık alanıdır ancak aynı zamanda eğitim insanı olan öğretmenler için liyakat ve sınıf ilkesi gereği eğitimin yönetiminde bir kariyer söz konusudur.

Okul veya eğitim birimlerinin yönetimi konusunda oluşan tartışmaların temel kaynağı, bu yönetim işlerinde idari işler olarak ifade edilen, mali işler ve finansal sorunlar, insan kaynağı ve personel rejiminden kaynaklanan sorunlar, binaların fiziki olumsuzlukları, sık değişen yöneticiler, bürokratik işlerin yoğunluğu ve yetersiz personel gibi durumlarda okul müdürlerin daha fazla idari işlerle uğraşmak zorunda kalmasıdır. Okul müdürlerinin idari işlerden dolayı eğitimin yönetimine daha az zaman ayırdıkları birçok araştırmada ortaya konmuştur. Bu durum öğretmenlerin sınıf dışına çıkarak idari işlere geçmesinin bir kayıp olduğu yorumlarına neden olmaktadır.

Eğitim yönetimi eğitim alanında özel bir ihtisas alanı olduğu için ve okulun yönetimi, her şeyden öncelikli olarak eğitim süreçlerinin ve öğretmenlerin yönetimini gerektirdiği için, yönetim ve idari pozisyonlara geçişlerin kademelendirilmesi ve standartlaştırılması elzemdir. Dikey kariyer olarak eğitim yöneticisi liderliğinde diğer idari işlerin aşamalı yetkilendirme ile özerk okul yönetim modelinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Okulları finansal ve insan kaynağı bağlamında merkeze bağıllığını azaltacak şekilde özerk okul modeli yıllardır eğitim bilimcileri arasında önerilen bir yaklaşımdır ancak özerk okul modelinden önce, öğretmenlerin yönetime geçişlerinde gerek duyulan eğitim oryantasyon ve aşamalı uzmanlaşma gereklidir. Meslek lisesinde hiç çalışmamış bir öğretmenin, okul müdürlüğü, müdür yardımcılığı, liyakat, sınıf ve kariyer ilkesine ters bir durumdur.

Eğitimin yönetimine geçecek veya kariyerini, yönetim ve idari alanda devam etmek isteyenler içinde sadece bilgi testi yeterli değildir. Yönetici ve liderlik vasıflarını karşılayan bilgi, beceri ve yetkinliklerin ayrı ayrı ölçülmesinden sonra, usta-çırak ilişkisi ile yönetici yardımcılığıyla başlayan bir yönetim sistemine geçilmesi önerilmektedir.

Sürekli Meslekî Gelişim

Sürekli Meslekî gelişim öğretmen kariyeri ile bütünleşmiş bir kavramdır. Eğitim insanlarının hayat boyu öğrenme perspektifinde kendilerini yetiştirmemesi, eğitim almaması düşünülemez. Özellikle öğretmenlik kariyerinde, Meslekî gelişim planlaması en az kariyer planlaması kadar önemli bir süreçtir. Bu bakımdan örgütsel kariyer yönetimin bir parçası olarak, öğretmenler için kariyer geliştirme, sürekli Meslekî gelişim yapısı olmadan eksik kalacak bir sistemdir. Nitekim XIX. Millî Eğitim Şurası'nda "Sürekli Meslekî gelişimin sağlanması için öğretmen yeterlilikleri kapsayan modelin geliştirilmesi..." gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2014).

Araştırma bulguları, sürekli Meslekî gelişim sürecinin sadece hizmet içi eğitimlerden teşekkül eden bir yaklaşım olmadığını göstermektedir. Öte yandan hizmet içi eğitimlerin küçük seminer veya kurs anlayışından çıkarılarak, uygulamaya ve pratik eğitime yönelik alternatif eğitim modellerinin oluşturulması talep edilmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitimler, özel ihtisas alanlarında sertifika ve unvan alınması gibi ödülleri de barındırması bakımından son derece önemlidir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerde

oryantasyon farklı bir öğretim programı gerektiren, mesleğe özel, aynı zamanda kişiye özel bir içerik ve uygulama gerektiren bir süreçtir.

Hizmet içi eğitim sisteminin, oryantasyon, yetkinlik ve yeni yeterlilikler kazandıran sertifika eğitimleri, bilgi artıran ve farkındalık oluşturan seminler, beceri geliştirme temelli uygulamalı etkinlikler gibi yöntemlerle geliştirilmesi ihtiyacı bulunmaktadır. Hizmet içi eğitim için öncelikle okul merkezli, sonra ilçe (bölge), daha sonra il (valilik) ve en son bakanlık (merkezli) eğitim etkinlikleri öncelikle finans edilerek, eğitimlerin bölgesel ihtiyaç analizleri ile tercih ve seçenek temelli düzenlenmesi gerekmektedir.

Eğitimlerin verimlilik ve süreç denetimleri bağımsız bir birim tarafından izlenmesi son derece önemli bir etkidir. Bununla birlikte hizmet alanlarının beklenti ve memnuniyetinin önemli bir gösterge olduğundan, eğitim hizmetinin talep edenler üzerinden izlenmesi önerilebilir.

Akademik İşbirliği ve Lisans Sonrası Eğitimler. Öğretmenler lisans olarak fakülteden mezun olduklarında aslında MEB tarafından “aday öğretmen” olarak atanmakta ve işe başlamaktadırlar. Öğretmen olma durumu, aday öğretmen eğitim sürecinin sonunda gerçekleşmektedir. Öğretmenler lisans sonrası eğitimle öğretmen olmaktadır, ancak bu süreç özel bir Meslekî eğitim ve oryantasyonu içermektedir. Lisans eğitimi (hizmet öncesi eğitim) ile Meslekî gelişim süreci olan hizmet içi eğitimin akademik bir işbirliği içerisinde yürütülmesi, hem eğitim fakülteleri, hem eğitim enstitüleri, hem okullar, hem de MEB teşkilatı için oldukça değerli ve verimli bir çalışma olacaktır. Lisans eğitimlerinin, lisans sonrası eğitim süreçleri ile bağlantısının kurulması, öğretmenlerin ihtiyaca göre branş geçişlerinin sağlanmasında, farklı okul türlerine yöre öğretmen eğitim programları oluşturulmasında ve özellikle lisans eğitimlerin geliştirilmesinde son derece etkili olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin yüksek lisans eğitimleri yoluyla eğitim sisteminde tanımlanan yatay ve dikey uzmanlık alanlarına geçişleri Meslekî gelişim ve eğitim ekseninin akademik bir işbirliğinde gerçekleşmesi sağlanmalıdır.

Hizmet öncesi eğitim ile hizmet içi eğitimlerin akademik bir anlayışta, yükseköğretim kurumlarının tümünü kapsayacak şekilde yürütülmesi önerilmektedir. MEB içinde teşekkül edecek Millî Eğitim Akademisi ya da hizmet içi eğitim enstitüleri bürokratik yapıları gereği talep edilen verimi sağlayamama riski bulunmaktadır. Bu

riskler, bütçe kaynağındaki kısıtlılıklar, insan kaynağındaki kısıtlılıklar ve fiziksel kısıtlılıklardan kaynaklanabilir. Bu nedenle daha esnek finansman ve güçlü bir izleme yapısıyla güçlendirilmiş okul -Bakanlık- üniversite işbirliği kurulması gerekmektedir. Özellikle eğitim yönetimi, denetimi, ile eğitimdeki yatay uzmanlıklar üniversitelerin bu alanda oldukça uzmanlaşmış fakülte ve enstitüleri dâhil edilmek suretiyle eğitimin bilimsel temellerinin güçlendirilmiş olacağı düşünülmektedir.

Yükseköğretim Kurulu, Milli Komiteler Yönetmeliğinin yürürlükten kaldırılmasından sonra Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi de faaliyetlerine son vermiştir. Yükseköğretim ile MEB arasında öğretmen yetiştirme alanında ihtiyaç duyulan ve kurulması gereken işbirliğinin bir neticesi olarak Yükseköğretim Kurulu'nun 19.09.1997 tarihli kararı ile Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu oluşturulmuştur. Bu kapsamda özellikle öğretmen yetiştirme alanında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin Meslekî gelişim çerçevesinde bu çalışma grubu tarafından şekillendirilmesi, kolaylaştırıcı bir müdahale olacaktır.

Sürekli Meslekî gelişimim en önemli birleşenleri öz yönetimli öğrenme ve bireysel gelişim talepleridir. Bireysel gelişim, öncelikle öğretmenin kendisini geliştirme isteği ile oluşan bir ihtiyaçtır. Öz yönetimli öğrenme sayesinde öğretmenler hizmet içi eğitime katılımının artırılması, dahası bu eğitimler için mali kaynak ve zaman ayrılmasının teşvik edilmesinin yollarından birisi, eğitimler sonunda elde ettikleri kazanım, beceri ve yetkinliklerin, kariyer ilerlemelerinde ve ücret artışlarında değerlendirilmesi önerilmektedir.

Özellikle aday öğretmenlik uygulaması ile birlikte staj uygulaması danışman öğretmenleri nezaretinde yürütülmelidir. İlk defa göreve başlayan öğretmenlerin aday öğretmenlik (staj) dönemleri maliyetli ve zaman alan bir süreçtir. Gereken zaman ve emek verilmediği takdirde öğretmenler, meslekleri ile ilgili doğru ve yanlışları, sadece deneyimleyerek öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Böyle bir durumda ise aslında daha maliyetli ve telafisi daha güç zararlar oluşması muhtemeldir. Danışmanlık bir öğretmenlik yetkinlik tanımı gerektirmektedir. Bu yetkinliklerin kazanılması için uygulamalı hizmet içi eğitimler önerilmektedir.

Sürekli Meslekî gelişime yönelik yeterlilik, yetkinlik, beceri ve bilgi kazandıran eğitimlerin sadece MEB tarafından sağlanması beklenemez. 2021 yılında gerçekleştirilen XX. Millî Eğitim Şura kararları arasında öğretmenlerin Meslekî gelişimlerine yönelik eğitimler veren kurum ve kuruluşların akreditasyonunun sağlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2021). Özellikle yükseköğretim kurumları ile olmak üzere,

sendikalar, çeşitli bakanlık ve kurumlar arası iş birliğinde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Sanat, spor, kültür, bilimsel etkinlikler yoluyla öğretmen eğitimlerin desteklenmesi, bu eğitimlerin farklı üniversite, bakanlık veya kamu kurumları tarafından temini için mali fonlar oluşturulması gerekmektedir.

Danışmanlık-Mentorluk Uygulaması

Sürekli Meslekî gelişimin en önemli bileşenlerinden birisi, öğretmenlere rehberlik desteği verilmesi amacıyla mentorluk veya danışman öğretmen uygulamasıdır. Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin adaylıktan sonraki dönemlerde ihtiyaç duyacakları sürekli rehberlik ihtiyacının müfettişlerin veya okul müdürleri sorumluluğunda olduğu bilinmektedir ancak eğitim öğretim işlerinde her an ulaşabilecekleri, eksik bilgilerini soracakları, yapacakları işlerde destek alacakları danışman ve akıl hocalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı bir göstergesi olarak XX. Millî Eğitim Şurası'nda kıdemli öğretmenlere dikkat çekilerek, işe yeni başlayan öğretmenler için mentorluk programı uygulanması kararı verilmiştir (MEB, 2021). Eğitim sisteminde müfettişlerin öğretmenlere rehberlik görevleri tanımlanmaktadır. Aynı zamanda okul müdürleri için de aynı görev tanımı ve beklentisi bulunmaktadır. Öğretmenler, sormak istedikleri bir konuyu çoğunlukla, kendilerini yönetmeyen veya denetlemeyen birisine danışmayı tercih etmektedirler. Akran desteği ve tecrübe paylaşımı olarak kodlanan bu durum birçok ülkede kurumsal olarak mentorluk müessesesi olarak uygulanmaktadır.

Öğretmenlik mesleği oldukça yorucu bir meslek olmakla birlikte, tecrübeye bağlı olarak, psikoloji, iletişim, program, ölçme-değerlendirme, genel kültür, tarih, edebiyat, sanat ve spor gibi birçok alanda normal bir insandan çok daha fazla bilgi ve birikim gerektiren bir meslektir. Bu süreçte MEB tarafından uygulanan hizmet içi eğitim süreçlerinin, öğretmenlerin göreve başlama aşamasındaki danışman öğretmenlik uygulamasının güçlendirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenler için sürekli danışmanlık ve mentorluk sağlayacak bir yapının tasarlanması öğretmenlerin kariyer gelişimi ve özellikle profesyonelleşmeleri için çok etkili olacaktır.

Öğretmenlerin, sürekli olarak tavsiye, öneri, bilgi ve tecrübe paylaşımına ihtiyaç duydukları birçok alan vardır. Örneğin zor ve sorunlu çocuklarla başa çıkma, veli iletişimi ya da karmaşık mevzuat gerektiren hukuki işlerde şablon veya model uygulama

konularında önerilere ihtiyaç duyarlar. Bütün bunlar için okul içinde danışmanlık işlerini üstlenen (ağabey) öğretmenlerin kurumsal bir mentorluk müessesesi ile desteklenmesi, sürekli Meslekî gelişimin kurumsallaşmasını sağlayacaktır ancak her öğretmen için, okul yönetimi veya merkez otorite (İl/ilçe milli eğitim müdürlüğü) tarafından mentor öğretmen, bir atama veya görev zorunluluğu yerine, öğretmenlerin zorunlu olmadan kendileri tarafından seçecekleri karşılıklı olarak anlaşılan bir akıl hocası (mentorluk) anlaşması yapılması, bu iş için emeği ve uzmanlığı gereği akıl hocasına cüzi bir ücret ödenmesi uygulaması olabilir.

Danışmanlık hizmetleri ülkemizde tam olarak kurumsallaşmış ve ihtiyaç duyulan bir yönetim anlayışı değildir ancak eğitim sisteminde ve özellikle öğretmenler için kariyer rehberliğini de içeren bir yapıya dönüştürme kabiliyeti bulunmaktadır. Öte yandan müfettişler veya okul müdürlerin hem izleyen hem denetleyen hem de yöneten rolleri yanında, danışmanlık vermesi, rol çatışmasına neden olmaktadır. Bu kişiler tarafından ifade edilen tavsiyelerin danışmanlık veya rehberlik kapsamında algılanmama ihtimali yüksektir. Aynı zamanda danışmanlık işlerinde sürekli yanında bulunmak ve birlikte yapmak oldukça faydalı bir yöntemdir.

Kalite Güvence Çerçevesinde İzleme ve Değerlendirme

Kariyer, sürekli Meslekî gelişim, uzmanlaşma ve tüm eğitim öğretim süreçlerde, izleme ve değerlendirme yapısı çok önemlidir. Eğitim müfettişleri tarafından gerçekleştirilen denetimler ile okul yönetiminin yaptığı takip ve gözlemler, izleme ve değerlendirme yapısının içindeki süreçlerdir. Bu nedenle, bütüncül bir yaklaşımla okul içindeki öğretmenlik mesleği kariyer ve eğitim süreçlerinin izleme ve değerlendirme sistemi yaklaşımıyla yapılandırılması önerilmektedir. Öğretmen okulun içinde vardır ve okula göre çalışma şartları oluşmaktadır. Okul bazlı izleme ve değerlendirme olmadan kariyer basamakları uygulaması da dâhil her türlü kariyer yönetim modelinin başarısız olması muhtemeldir. Bunun için yapılması önerilen bazı hususlar başlıklar halinde aşağıda özetlenmiştir:

Dış denetim mekanizmasının güçlendirilmesi; Eğitim müfettişlerinden oluşan Bakanlık merkez ve il müdürlükleri bünyesinde oluşmuş bir bakanlık teftiş ve denetim kapasitesi bulunmakta ancak sistemin etkin çalışması için öncelikle denetim ve teftişin özerkliği ve bağımsızlığı esasında, tüm eğitim süreçlerinin denetimi kalite güvence

anlayışında bir dış değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Dış denetim, tüm kalite güvence sistemlerinden en kritik öneme sahip süreçtir. MEB sisteminde var olan kapasitenin ve yetkilerin kullanılması hem hukuki, hem de politik önceliklidir. Dış denetim veya değerlendirme sisteminde öğretmenlerin nasıl dış değerlendirmeye tabii olacaklarının net olarak belirlenmesi için, akran değerlendirmesi danışman öğretmen değerlendirmesi gibi tematik dış değerlendirmeler önerilebilir. Bu değerlendirmelerin amacı bir eksikliğe odaklanmak ve tenkit üzerinde kurulması yerine, bir gelişim alanına yönelik öneri, tavsiye veya teklifleri içeren bir akran değerlendirmesinin inşa edilmesi olabilir. Ayrıca dış değerlendirmelerde tematik bazı konu veya alanlarda, örneğin sınıf hakimiyeti, materyal kullanımı, öğrenci iletişimi, veli iletişimi gibi alanlarda ki puanlamalar öğretmenlerin bir sonraki kariyer basamağı geçişlerde veya terfilerde etkili olarak bir değerlendirme önerilmektedir.

İç değerlendirme sistemi: Okul veya kurum içi öz denetim veya iç değerlendirme sisteminin kurulması da bir başka önemli husustur. İç değerlendirme sisteminin bir parçası olarak öğretmen izlenmesi önerilen bir yaklaşımdır. İzleme sürekli Meslekî gelişim ve eğitimde kalite güvence sistemleri içinde gerekli bir faktördür. Olması gereken izleme ve değerlendirme süreçleri sayesinde, kariyer ve terfilerde güvenilir, liyakat esaslı bir yapı kurulması mümkün olabilir. Bu nedenle, onlara zararı olacak, kendilerini tanımayan kişilerce yapılan, karmaşık, zahmetli, maliyetli ve ceza esaslı bir denetim yerine, ödül esaslı, fayda merkezli, kendilerinin seçtiği tetkikçiler tarafından, basit süreçleri olan, sonuçları herkes tarafından net bir şekilde kabul edilebilir ve özellikle sürekli Meslekî gelişimi hedefleyen bir izlenme önerilmektedir. Bu sistemde denetim yerine değerlendirme, hata yerine gelişime açık alanlar, müfettiş bulgusu yerine uygunsuzluk ve sınırsız düzeyde gelişim önerisi ile birlikte mentor veya danışman yorumu gibi bir yaklaşım inşa edilmelidir.

Kalite yönetim anlayışı: İç ve dış değerlendirme süreçlerinde standart formlar, izleme, prosedürleri ve değerlendirme kriterleri, adil, şeffaf ve hakkaniyetli bir değerlendirme için elzem unsurlardır ancak izlemede; gözetim ve değerlendirme yapanın kimliği, tüzel kişiliği, özerkliği, tarafsızlığı son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin izlenmesinden, okul müdür veya müfettiş gibi dış değerlendirmeden sorumlu kişiler yerine; öğretmen, veli, öğrenci, eş uzman gibi akran, paydaş veya hizmet alan olarak tanımlanan tarafların görüşleri ile birlikte uzman değerlendirmesi alınması amacıyla danışman değerlendirmesinin de izleme ve değerlendirmeye dâhil edilmesi

önerilmektedir. Özellikle müşteri memnuniyeti ve paydaş katılımı konuları kalite yönetim anlayışının gereklerindendir.

Akreditasyon Temelli Lider Öğretmen Profili

Öğretmen bir eğitim lideridir, sınıfta özel alanında öğrencilere sadece ders anlatan öğretmen profili yerine yeni eğitim felsefesi yaklaşımları ile öğrenmeyi öğreten, öğrenci merkezli öğretim, yapılandırmacı ve (yaparak yaşayarak) deneyimle öğrenmeyi teşvik eden öğreten profilleri ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu öğretmenlerin model, lider ve öncü öğretmenlere ihtiyacı vardır. Öte yandan, başöğretmenlik birçok ülkede bir öğretim liderliği rolü üstlenmiştir. Öğretmenlerin özellikle kariyer basamaklarında ilerlemeleri karşılığında liderlik rolleri üzerine sorumluluklar tanımlanması, lider öğretmen modelinin “kilometre taşlarını” oluşturacaktır. Profesyonel anlamda mentorluk öğretmen danışmanlığı, öğretmen eğiticiği gibi ihtisas alanları yoluyla lider öğretmenliğin yetkinlikleri belirlenebilir, Ayrıca okul bazlı veya tematik alanlarda proje ve ya etkinlik faaliyetlerinde koordinatörlük üstlenen öğretmenler bir çeşit öğretmen liderliği rolünü hali hazırda yürüttükleri söylenebilir. Bu rollerin kurumsal bir yaklaşımla öğretmenlerin kariyer ilerlemelerindeki değerlendirme kriteri olarak kullanılması oldukça etkili bir sonuç ortaya çıkaracaktır.

Öğretmenler, okul müdürlüğü ve sosyal kulüp başkanlığı gibi öğretmenin liderlik rolünü öne çıkaracak birçok sorumluluk ve görevleri bulunmaktadır. Aynı zamanda öğretmen eğitimi, öğretmen danışmanlığı ve zümre başkanlığı gibi akranlarına liderlik etmeleri esasına dayanan sorumlulukları da bulunmaktadır. Örgütsel kariyer yönetimi kapsamında bu ve benzer tüm liderlik görevleri öğretmen kariyer basamakları ile ilişkilendirilebilir.

Okul çevresi ve işbirliği ağlarını kurulması öğretmenlik mesleği yetkinlikleri arasındadır. Öğretmen performans değerlendirilmesine işbirlikçi öğrenme ağlarının kurulması ve yapılandırılması da ayrıca değerlendirilmesi gereken bir faktördür. Kamu kurumları ve sosyal çevre ile kurulan iş birlik faaliyetleri öğretmenlerin kariyer gelişimine de katkı sağlayan bir unsurdur. İşbirlikçi yaklaşımlar liderlik gerektiren çalışmalar olup, okul çevresi ile liderlik geliştiren, ekstra kaynak, iş ve projeler üreten öğretmenlerin lider öğretmen modeli geliştirilmesi ve teşvik edilmesi önerilmektedir.

Kariyer Statüsüne Göre Yetkinlik ve Yeterlilik Tanımları

Öğretmen yetkinlik ve nitelikleri (yeterlilikleri) alanlarındaki çalışmalara tüm dünyada son zamanlarda hız verilmiştir. Öğretmen kariyer basamakları ile öğretmenlere verilen uzman öğretmen ve başöğretmen gibi statülerin ayrımı henüz bu belgelerde yer almamaktadır. İdeal bir kariyer yapısında, kariyer basamakları ve kariyer pozisyonlarında görev tanımı ve yetkinlik profillerinin oluşturulması, hem o alanda istihdam edileceklerin işe giriş şartlarını, hem çalışanlar için ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim veya oryantasyon programını, hem de çalışanların performans değerlendirmesi için temel kriterlerin belirlenmesi son derece etkili olacaktır. Öğretmen kariyer yollarında öğretmenlik mesleği sınırları, yetkinlikleri ve temel düzey bilgi beceri ve değerlerin neler olduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler Belgesi'nde tanımlanmaya başlamıştır. Bu belgenin en etkin kullanım alanı öğretmen kariyer gelişim ve sürekli Meslekî gelişim alanı olmalıdır.

Öğretmenler sadece sınıf içinde ders veya belli bir disiplinin formal öğretiminden daha fazla rol ve sorumluluk üstlenen bir kesimdir. Millî değerler, inançlar ve tutumlar ile devletin ve ilgili kurumların anlaşılmasında rol model olarak görev üstlenen bir kişidir. Sınıf öğretmenliğinden okul müdürlüğüne, zümre başkanlığından, başöğretmenlik statüsüne kadar her bir konum için iş bölümü ve sorumluluk alanı tanımlanması gereklidir. Rol çatışmasına ve “Her şeyden bir kişi sorumludur.” anlayışını kırılması adına okul içi komisyon kurul ve yönetim birimleri çeşitlendirilmesi ve fonksiyon olarak etkinleştirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, tüm öneriler ve araştırma bulguları kapsamında, öğretmen kariyer ilerlemesine yönelik tasarı Şekil 22’de sunulmuştur:



Şekil 24. Eğitimde Kariyer Model Önerisi

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma sonuçlarına göre, öğretmen kariyeri alanında araştırmacılar için önerilen konu başlıkları aşağıda özetlenmiştir;

Kariyer rehberliği ve öğretmenlerin meslek seçimine etkileri: Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapan birçok kişi devlet kapısında bir iş olarak mesleği tercih ettiklerine dair araştırma sonuçları mevcuttur. Öğretmenlik mesleğini tercih edenler, öğretmenin rol model olmasından dolayı öğrenciler için anne ve babalarının farklı olarak, öğrencinin tanıdığı ilk meslek olmasında öğretmenliğin popüler bir meslek olmasında etken bir nedendir. Ancak öğretmenler ve öğrencileri özellikle ortaöğretim kademesinde öğrenciler, meslekleri tanımaları gerekmele birlikte, meslek seçiminde öncelikle alan ve sektör olarak bilgi ve beceri temelli bir kariyer rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu alanda özellikle araştırmacılara Meslekî rehberlik ve kariyer rehberliği alanında özellikle okul bazlı uygulamaların araştırılması önerilmektedir.

Kademe ve Okul türlerine göre öğretmen kariyer gelişim yolları: Öğretmenlik mesleği çok disiplinli bir iş olup, branş, eğitim kademesi ve okul türü gibi birçok alanda çeşitlilik arz eden bir meslektir. Örneğin okul öncesi öğretmenlerinin kariyer algısı ile meslek lisesi öğretmenlerin meslek ve kariyer algılarında farklı yorumlar vardır. Öğretmenlik mesleğinin kariyer bağlamında nasıl şekillenmesine gerektiğine dair araştırmalara ihtiyaç vardır. Özellikle kademe bazlı yaklaşımla birlikte, özel eğitim alanı, üstün yetenekliler, yetişkin eğitimi, okul öncesi, Meslekî eğitim gibi bileşenleri çaprazlayarak öğretmenlik mesleğinin kariyer gelişimi, Meslekî gelişimi, uzmanlaşması ve ihtisaslaşması kapsamında incelenmesi gereken bir konudur.

Özel Okullarda Öğretmen Kariyeri: Özel okullarda ve özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler, öğretmenlik mesleği kariyeri için bir başka önemli çalışma alanıdır. Özel okullar ve özel öğretim kurumlarında öğretmenlerin, devlet okullarındakinden farklı sorumluluk, statü ve kariyer anlayışı ile mesleklerini icra ettikleri düşünüldüğünde, özel okullardaki öğretmenlik meslek kariyerleri bakımında, güçlükleri, sorunları, imkânları, fırsatları ve tehditlerinin incelenmesi gereken bir başka araştırma alanıdır.

Okul içi roller ve sorumluluklar bakımından öğretmen kariyeri: Okul içi görev ve sorumluluklar bir başka araştırma alanıdır. Okul içinde öğretmenin ders dışı etkinlikleri yoluyla yürüttükleri, egzersiz çalışmaları, öğrenci kulüpleri, sosyal kültürel faaliyetler, yarışma ve diğer sosyal etkinlikleri, destekleme yetiştirme kursları, atölye

veya laboratuvar çalışmaları, eēitim projeleri gibi iş ve görevlerin analiz edilerek, okullarda kurulacak yeni yapı ve sistemde rretmenler tarafından ortaya konulan kurumsal kapasitenin deēerlendirilmesi ile birlikte, eēitim sisteminde yeni kariyer yollarının tanımlanması açısından okul içi çalışma ve iş analizlerini içeren araştırmalar çok gereklidir.

Mentorluk ve Danışmanlık uygulamaları Bakımından rretmen Kariyeri:

Bazı okullarda ve dünyada uygulanan mentorluk ve rretmen danıřmanlıēı uygulamalarının araştırılması ise bir başka önemli araştırma önerisidir. Bazı açılardan terk edilen uygulamaların, önceden bilinmesi, ülkemiz için uyumlu bir danışmanlık sistemi kurulması için gereklidir. Rehberlik ve danışmanlık çok boyutlu kavramlardır. ērenci koluēu, okul psikolojisi, zor çocuklar, özel eēitim ihtiyaı olan engelli ērenciler, okul rehberlik etkinlikleri, Meslekī rehberlik, travma gibi birçok özel alanlara dair sorunlar okullarda rehberlik servisindeki rehber rretmenlerin veya doērudan rretmenlerin sırtındadır. Temel olarak rretmenlerin çok çeşitli alanlardaki danışmanlık hizmetlerini ihtiyaçları sanıldıēından çok daha fazladır.

rretmenin Mesleēinin Sosyolojik Etkileri: Kariyer ve rretmenlik mesleēine yönelik algı ve toplumsal beklenti düzeyinin belirlenmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç vardır. Toplum bakımından çalışma hayatında devlet kurumları ve özel sektör algısı arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Bu algıların rretmenlik mesleēi özelinde belirlenmesi, yanlış kabul ve algıların kırılmasına yönelik stratejilerin belirlenmesi açısından çok önemlidir. rretmenlik mesleēindeki kişilerin ve toplumların hayatında nasıl bir etki potansiyeline sahip olduēu yönünde sosyolojik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bürokratik bir kimlik olarak devletin temsili olan rretmen profilinin, eēitim sistemindeki yeri ve etkisi sonucu toplumu dönüştürme gücü, ekonomik kalkınmaya katkısı ve okulun sosyal çevresindeki rretmen sorumluluēu konusunda bir araştırma yapılması uygun olacaktır.

KAYNAKLAR

- Acarbaş, M. Ve Gözler, A. (2023). Eğitim Alanında Kariyer Basamakları, Kariyer Planlama ve Kariyer Gelişimi, *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 267-297. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebad>
- Akbulut, Y. (2012). Veri Çözümleme Teknikleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 186-187.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim Tarihi, MÖ 1000-MS 2014* (26. Baskı), Ankara: Pegem Akademi,
- Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerinin Eğitim Kurumlarındaki Kariyer Yönetimi Uygulamalarına Yansıması Üzerine Öğretmen Algıları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı.
- Altunoğlu, A. E. Ve Cerit, Ö., U. (2007). *İşletmelerde Kariyer Planlaması Ve Çalışanların Meslekî Tükenme Düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2022). Eğitim İstatistikleri, Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Resmi İnternet sitesi Erişim Adresi:<https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
- Ankara Üniversitesi, (2004). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri*. (Çalıştay Raporu 10-11 Şubat 2004) Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları-194,
- Arslan, A. (2022). *Milli Eğitim Bakanlığındaki Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi: Antalya İli Örneği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.
- Ayan, M. (2020). *Öğretmenin Özne Olma Hali, Meslekî Öğrenme Toplulukları ve Öğretmen Ağı Örneği, Öğretmen Ağı*, Eğitim reformu Girişimi (ERG). İstanbul.
- Aydın İ. (2018). Öğretmen Kariyer evreleri ve öğretmenlerin Meslekî gelişimi. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. Erişim Adresi:<https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=85067>
- Aydın, A. (1995). Cumhuriyet Döneminde Uygulanan Eğitim Uzmanı Yetiştirme ve İstihdam Politikalarının Değerlendirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(2). Erişim Adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/1027-20120207112353-aydin.pdf>

- Aydın, T. (2015). *Okul Müdürlerinin Mentor Müdür Olarak Yetiştirilmesine Yönelik DeneySEL Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bahadır, S. (2019). *On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yükseköğretim Programı Seçimlerini Etkileyen Faktörler Ve Öğretmenlik Programlarını Tercih Etme Durumları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Erişim Adresi: https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/204827/yokAcikBilim_10236117.pdf?sequence=-1
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70397>
- Bakioğlu, A. ve Kirişçi-Sarıkaya, A. (2018). Bir Öğretmen Meslekî Gelişim Modeli: Üniversite-Okul Ortaklığı. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(2), 76-98. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2088858>
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme, *Institute of Social Sciences*, 7(1), 231-274. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/497090>
- Başaran, Y.K. (2017). Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495. Erişim Adresi: http://www.asosjournal.com/Makaleler/1638986878_12368%20Ya%c4%9fmur%20KO%c3%87%20BA%c5%9eARAN.pdf
- Bautista, A. & Ortega-Ruíz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240-251. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/301225857_Teacher_Professional_Development_International_Perspectives_and_Approaches
- Bayram, C. (2010). *Kariyer Planlama ve Yönetim*, 2. Baskı, İstanbul: Kumssati Yayın Dağıtım. (ISBN:978-605-392-038-0)
- Bedir Erişti, S. D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Kurt, A. A. (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 3-17.
- Benli F. (2022). *Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Sosyal ve Felsefi Temelleri (1923-2018)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berhumoğlu, H. (2013). *Toplam Kalite Yönetimi Çerçevesinde Bir Sanayi Kuruluşunda Kariyer Yönetimi Modeli Ve Uygulanabilirliği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı.

- Berliner, D. C. (2004). Expert Teachers: Their Characteristics, Development and Accomplishments, Arizona State University (USA). Retrieved From: <https://www.researchgate.net/publication/255666969>
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change*, Volume VII: Factors Affecting Implementation and Continuation. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.
- B  teille, T., Evans, D. K. (2019). World bank policy approach to teachers. Retrieved from: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>
- Bilgi , H. ve Ekinci, A. (2020). Ücretli  ğretmen Sorunları: Nitel Bir  alışma (Mardin İli  rneği). (e-ISBN 978-625-7228-61-9). Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/347579522_Ucretli_Ogretmen_Sorunlari_Nitel_Bir_Calisma_Mardin_Ili_Ornegi
- Bircan, H. (2016). Farabi'ye göre İnsanlığı Gerçekleştirmenin ve Medeniliğin Zorunlu Bir şartı Olarak Eğitim ve  ğretim, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Ortadoğu  zel Sayısı (ISSN:1302-6879).
- Boland, M. (2019). Öğretmenler İçin Kariyer Yolları Bağımsız Paneli, Final Rapor  n sözü, Independent Panel on Career Pathways for Teachers: Final Report Deputy Head of School of Education University of Glasgow. Retrieved from: <https://www.gov.scot/publications/independent-panel-career-pathways-teachers-final-report/>
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Etkileyen Unsurların  ğretmen Görüşleri Temelinde İncelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/834276>
- Bozdoğan, D. (2021). *Kariyer Planlama Dersi, Ders Kitabı* (1. Baskı), Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yayını
- Buldu, M. (2014). Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi ve Meslekî Gelişim Eğitimi Planlanması  zerine Bir  neri, *Millî Eğitim Dergisi*, 204. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/441924>
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:154.
- Bursalıoğlu, Z. (1996). Milli Eğitimde Araştırma Sorunu, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(6). Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10389/127103>
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (16. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları No: 9.
- Bümen, N. T. ve Ay, Y. (2023). Sınıf  ğretmenliğinde uzmanlaşma modellerin karşılaştırılması: Öğretmenlere yönelik yansımalar ve modellere ilişkin görüşler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, xx-xx. doi: 10.9779.pauefd.1140539

- Büyüköztük, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cambridge Dictionaries (2023). Cambridge Dictionaries Online Retrieved from: <http://dictionary.cambridge.org/>
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2019). Eğitimin Denetimi Uzmanlığı Gerektirir mi? *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 187-205.
- Canbey-Özgüler, V. (2017). Türkiye’ de Meslekî Yeterlilikler Sistemi ve Sendikalar, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 15-43. Erişim Adresi: <https://www.acarindex.com/mehmet-akif-ersoy-universitesi-sosyal-bilimler-enstitusu-dergisi/turkiye-de-Meslekî-yeterlilikler-sistemi-ve-sendikalar-vocational-qualifications-308412>
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134
- CEDEFOP, (2008). *Careerdevelopment at work: A Review of Career Guidance to Support People in Employment*. Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities. Retrieved from: https://www.cedefop.europa.eu/files/5183_en.pdf
- Cesur, (2019). *Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin öğretmen, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ceylan, D. (2012, 13 Aralık). *Millî Eğitim Akademimizi Geri İstiyoruz*. Eğitimajansi.com Web Sitesi: Erişim Adresi: <https://www.egitimajansi.com/dogan-ceylan/milli-egitim-akademimizi-geri-istiyoruz-kose-yazisi-1842y.html>
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye’deki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, Öğretim Kosulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yanıtları Analizi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Chew, L.C. (2016). Teacher Training and Continuing Professional Development: The Singapore Model. In *Proceeding of International Conference on Teacher Training and Education*, 1(1). Retrieved from: <https://media.neliti.com/media/publications/170192-EN-teacher-training-and-continuing-professi.pdf>

- Choque, M. M. (2019). *Teacher career reforms in Peru*. UNESCO, IIEP. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370859>
- Cımbız, A.T. ve Küçük, E. (2015). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasının Okuldaki Etkinliklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 8(38), (ISSN: 1307-9581). doi: 10.17719/jisr.20153813678
- Coldwell, M. (2017). Exploring The Influence of Professional Development on Teacher Careers: Developing a Path Model Approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198. doi: 10.1016/j.tate.2016.10.015
- Courtney, S.J. (2018). *Öğretmenler İçin Kariyer Yolları Bağımsız Panel, (Career Pathways for Teachers Independent Panel: Literature Review)*, Avustralya Örneği dokümanı (Australia Country Case Study), University of Manchester. Retrieved from: <https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/research-and-analysis/2018/08/career-pathways-for-teachers-independent-panel-literature-review/documents/case-study---australia/case-study---australia/govscot%3Adocument/Case%2Bstudy%2B-%2BAustralia.pdf>
- Crehan, L., Tournier, B., Chimier, C. (2019). *Teacher Career Pathways in New York City. Case Study*. Paris: UNESCO. Retrieved from: eric.ed.gov/?id=ED621628
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design, Qualitative, Quantitative. and Mixed Methods Approaches* (C. Deborah Laughton ed.) (2nd Edition). London: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, (S.B. Demir, Çev.) (3. Baskı) Ankara: Eğiten Kitap.
- Cubberley, E.P. (2004). *Eğitim Tarihi*, Yeryüzü Yayınevi, Öğretmen Dizisi, Çeviri: Engin Noyan, (ISBN:975-6386-85-1)
- Çalık, T. ve Ereş F., (2006). *Kariyer Yönetimi, Tanımlar, Kavramlar, İlkeler*. Ankara: Gazi Kitabevi. (ISBN:975-6009-79-9).
- ÇASGEM, (2021). *Merkez Kariyer Uzmanlık Sistemi Saha Araştırması Raporu*, Albayrak, S. (ed.), Ankara.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237. Erişim Adresi: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879827.pdf>
- Çelikten, M. (2006, Mart). *Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Model Arayışları*, III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Danışman, D. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev ve Yetkinlikleri Hakkında Yönetici ve Öğretmen Algıları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı
- Demir, S.B. (2011). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Farklı Kariyer Basamaklarında Bulunan Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 53-80. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210636>
- Demir, S. B. ve Karadeniz, Y. (2010). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Farklı Kariyer Basamaklarında Bulunan Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi* Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II 16–18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.
- Demirel, O. N. (2022). *Meslek Seçimi ve Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: IKSAD Yayınevi.
- Department of Education, (2022). *School leadership in England 2010 to 2020: characteristics and trends*. Retrieved from: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/626950bfe90e0746c0a7b057/School_leadership_in_England_2010_to_2020_characteristics_and_trends_-_report.pdf
- Doğan, O. (2009). *Hizmet İçi Eğitime Katılımın Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi İle İlgili Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Dönmez, B. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Üzerine Bazı Eleştiriler, *Kurum ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23, 71-78. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10335/126655>
- Durmaz Y. (2019). *Okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Dünya Bankası (World Bank), (2019). *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession, Başarılı Öğretmenler, Başarılı Öğrenciler: İşe Alma ve Destekleme, Toplumun En Önemli Mesleği*. Retrieved from: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>
- Eckhardt, (2019). The Education System in the Federal Republic of Germany 2018/2019: A description of the responsibilities, structures and development s in education policy for the exchange of information in Europe.

- Elmas, A. (2020). Köyü Canlandırma Hareketi Olarak Köy Enstitüleri. Ankara: İksad Publishing House. Erişim Adresi: <https://iksadyayinevi.com/wp-content/uploads/2020/12/KOYU-CANLANDIRMA-HAREKETI-OLARAK-KOY-ENSTITULERI.pdf>
- EFT (European Training Foundation-Avrupa Eğitim Vakfı), (2020a). *Kariyer Rehberliğinde Uluslararası Trendler ve İnovasyon*, (1. Cilt). Ülke Vaka Çalışmaları. Erişim Adresi: https://openspace.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-12/08%20Career%20guidance_Vol%201_Turkish%20version.pdf
- EFT (European Training Foundation-Avrupa Eğitim Vakfı), (2020b). *Kariyer Rehberliğinde Uluslararası Trendler ve İnovasyon*, 2. Cilt, Ülke Vaka Çalışmaları. Erişim Adresi: https://openspace.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-01/10%20Career%20guidance_Vol%202%20-%20TR.pdf
- Eğitim Bir-Sen, (2018). Öğretmenlik Meslek Kanunu Taslağı. Erişim Tarihi: 26 Aralık 2018. Erişim Adresi: <http://www.ebs.org.tr/manset/4754/ogretmenlik-meslek-kanunu-beklentileri-karsilayacaksekilde-acilen-cikarilmalidir>
- Eğitim Gücü-Sen, (2022). *Eğitim ve Bilim Gücü Dayanışma Sendikası Öğretmenlik Kariyer Basamakları Memnuniyet Anketi Sonuç Raporu*. Erişim Adresi: <https://www.egitimgucusen.org.tr/Uploads/Dosya/ogretmenlik-kariyer-basamaklari-memnuniyet-anketi-sonuc-raporu-qlYwlaq4iiSC.pdf>
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminde Etkili Olan Motivasyonel Etkenler, *İlköğretim Online*, 16(2), 394-405. <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: 10.17051/ilkonline.2017.304706.
- Erdoğan, D.G. ve Horzum. M.B. (2019). *Öğretmen Gelişim Modeli: Öğretmen Performansı Üzerine Değerlendirme*, Ankara: Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Erişim Adresi: https://setav.org/assets/uploads/2019/02/R128_Ogretmen_Gelisim_Modeli.pdf
- Erdoğan, N. (2006). *Yeni Kariyer Yaklaşımları ve Kariyer Değerlerindeki Değişim*. Erişim Adresi: <http://www.iky.com.tr/>
- Ereş, F. (2004). *Millî Eğitim Bakanlığında Kariyer Yönetimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı.
- Ertem, H.Y., Engin, C. ve Gökalp, G. (2017). Öğretmen Adaylarının Kariyer Planlaması: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması, *Eğitim Yönetimi Araştırmaları*. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/322266537_
- Ertem H. Y., Demir C. E. ve Gökalp G., (2018). *Öğretmen Adaylarının Kariyer Planlaması: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması 12*. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı (E-ISBN: 978-605-318-843-8) Erişim Adresi: <http://eyk12.eyedder.org.tr/wp-content/uploads/2017/05/12-UEYK-ozet-kitapcigi.pdf>

- European Commission, (2015). *Shaping Career-Long Perspectives on Teaching; a Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*, - Education & Training 2020 Schools Policy Directorate-General for Education and Culture. Retrieved from: <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/Shaping%20career-long%20perspectives%20on%20teaching.pdf>
- European Commission, [EC] (2019a). *Supporting Teacher Careers: Developing an Effective Framework For Teacher Careers*, Brussels, Belgium: European Commission. Retrieved from: https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/WGS_Framework%20for%20teacher%20careers.pdf
- European Commission, [EC] (2019b). Education and Training MONITOR 2019, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019, Retrieved from: <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>
- Eurydice, (2018). *Avrupa'da Öğretmenlik Kariyeri: Erişim, Devamlılık ve Destek, Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-tr/format-PDF>
- Eurydice, (2019). *Eurodice, Education and Training Monitor*, (ISSN 2315-1064). Retrieved from: <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>
- Eurydice, (2021). *Teachers in Europe, Careers, development and well-being, Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/78fbf243-974f-11eb-b85c-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-198443603>
- Eurydice, (2022). *Education and Training Monitor, Comparative Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/downloads/comparative-report/Education-and-Training-Monitor-Comparative-Report.pdf>
- Gökyer, N. ve Özer, F. (2015). Öğretmen Yetiştirme Sürecindeki Kariyer Geliştirme ve Ödüllendirme Sorununa İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2). (ISSN: 2146-9199).
- Gülmez, I. (2019). Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Bir Mentorluk Model Önerisi ve Uygulanabilirliği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye.
- Gümüşeli, A. (2005). Öğretmenlikte kariyer sistemine yapılan eleştiriler. *Artı Eğitim Dergisi*. Erişim Adresi: www.agumuseli.com/modules/weblog/details.php
- Gündoğar, F. (2014). Değişen Eğitim Anlayışı Işığında Değişen Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine Düşünceler. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2(1), 118-127.

- Gündoğdu, K. ve Kızıldaş, E. (2008). Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi ve Sınavına İlişkin Uzman Öğretmen Görüşleri, *Educational Administration: Theory and Practice*, 55, 363-388. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108280>
- Güneş, F. (2016). Meslekî Gelişim Yaklaşımları ve Öğretmen Yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1006-1041.
- Güven, İ. (2014). *Türk Eğitim Tarihi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,
- Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzzelli F., Ürker A. ve Atıcı R. (2013). Öğretmenlerin Güncel Sorunları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 263-277.
- Heron, R. (2015). *Job And Work Analysis Guidelines on Identifying Jobs for Persons with Disabilities*, ILO Skills and Employability Department. ILO Publishing, Geneva, Switzerland.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Oxford: Pergamon Press
- Hoy, W., & Miskel, C. (2010). *Eğitim Yönetimi* (7. Baskı). Turan, S. (ed). Ankara: Nobel Yayıncılık. 107-108.
- <http://ikgm.meb.gov.tr>; <http://personel.meb.gov.tr/>
- <https://ilan.memurlar.net/ilan/31405/milli-egitim-uzmani-alim-ilani.html>
- http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_02/18043128_klavuz.pdf
- ILO, UNESCO, (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*. Retrieved from:<http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart/teache.pdf>
- ILO, (2006). *Career Guidance: A Resource Handbook for Low - and Middle - Income Countries*, Ellen Hansen, (ISBN: 92-2-118376-1). Retrieved from: https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_118211/lang--en/index.htm
- ILO, (2012). *Handbook of Good Human Resource Practices in the Teaching Profession*. International Labour Office, Geneva. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228663>
https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/2017-09/112B09_121_engl.pdf
- ILO, (2016). *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997) – Revised Edition*, International Labour Office, Sectoral Policies Department, Geneva. Retrieved from: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf

- İşık, Y. (2020). Mustafa Kemal Atatürk'ün Eğitimci Kişiliği ve “Başöğretmen” Unvanı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 173-196.
- İlhan, A. (2020). Öğretmenler için Etkili Meslekî Gelişim Yaklaşımları ile Bir Model Önerisi ve Uygulama Yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 172-197.
- İlhan, A. (2021). Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve ve Türk Eğitim Sistemi İçin Çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280. doi: 10.33308/26674874.2021351225
- İmzaoğlu, B. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu Bağlamında Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yükselme Kriterleri Hakkında Öğretmen Görüşleri, *International Social Sciences Studies Journal*, (108)9, 5823-5832.
- İŞKUR, (2017). 2017 Yılı Faaliyet Raporu. Erişim Adresi: <https://media.iskur.gov.tr/13578/2017-yili-faaliyet-raporu.pdf>
- Karacaoğlu Ö.C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 70-97. Erişim Adresi: <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Karagözoğlu G, (1986). *Yükseköğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlık Danışmanı. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88439>
- Karakuş, S. ve Bozgeyik, H. (2016). Öğretmenlerin Bireysel Kariyer Yönetimi Gerçekleştirme Düzeyleri ile Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımlarının İncelenmesi, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 6(2). Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/24556/260065>
- Karataş Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* 1(1), 62-80.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 451-465
- Kasap, S. (2022, 28 Eylül). *Milli Eğitim Bakanı Özer: Öğretmenlik kariyer basamakları sürecinde eğitimler ve sınav her yıl tekrarlanacak*. Anadolu Ajansı Web Sitesi. Erişim Adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-ozer-Kaya>, Y. K. (2009). İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Politika, Eğitim Kalkınma (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, A. (2018). Örgütlerde Kariyer Gelişim Süreci, Kariyer Gelişim Sürecinin Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile Test Edilmesi. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara: İksad Yayınevi.
- Kaymak N. M. (2017). Aday Öğretmenlerin Yetişme Sürecinin Değerlendirilmesi ve Mentorluk Önerilerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşler (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kazan, H. (2016). Bilimsel Araştırma Teknikleri İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Erişim Adresi: https://ataaofblog.files.wordpress.com/2016/12/bilimsel_arastirma_teknikleri_ders_kitabi.pdf
- Kazoğlu, İ. (2014). *MEB Öğretmen Kariyer Basamakları Yükselme Sisteminin Yeniden Yapılanmasına Yönelik Nitel Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Keçeci, Ş. (2021). Millî Eğitim Bakanlığında Görevlerinden Ayrılan Kariyer Uzmanları: Ayrılma Nedenleri. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 137-159
- Kıranlı, S. ve Yıldırım, Y. (2014). *Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 219-251. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786771>
- Kırıcı, Z. (2007). *Motivasyon Unsuru Olarak Kariyer Geliştirme Ve Bir Uygulama*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Kiraz, Z. ve Kurul, N. (2018). Türkiye’de Öğretmen İşsizliği ve Ataması Yapılmayan Öğretmenler Hareketi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 270-302. doi: 10.17860/mersinefd.344474
- Kocakaya, M. (2006). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminin Öğretmenler Tarafından Algılanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Koçak S. ve Argon T. 2021, *İnsan Kaynakları Yönetimi Kariyer İlkesi Çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı Kariyer Basamakları Yükselme Uygulamasının Değerlendirilmesi*, 327-347.
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerine Hizmet Öncesi Eğitim Deneyimleri: Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir Analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346. doi: 10.29329/mjer.2019.218.19
- Küçükler, E. (2000). *Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde Eğitim Uzmanı ve Uzman Yardımcısı İstihdamında Karşılaşılan Sorunlar*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı.
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri: Kütahya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- McSporran, G. M. (2018). *The Professional standarts for teachers: A policy trajectory analysis*. The University of Western Australia Graduate School of Education.

- MEB, (1962). *VII. Millî Eğitim Şurası*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Erişim Adresi:https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08162906_7_sura.pdf
- MEB, (1982). *XI. Millî Eğitim Şurası*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Erişim Adresi:https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf
- MEB, (1988). *XII. Millî Eğitim Şurası*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Erişim Adresi:https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf
- MEB, (1996). *XV. Millî Eğitim Şurası*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Erişim Adresi:https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf
- MEB, (2005). *Temel Eğitime Destek Projesi Öğretmen Eğitimi Bileşeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Erişim Adresi: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/>
- MEB, (2006a). *Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi Araştırması*, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Erişim Adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Hie_degerlendirme.pdf
- MEB, (2006b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Erişim Tarihi: 12 Haziran 2019. Erişim Adresi: <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlilikler.pdf>
- MEB, (2010). *XVIII. Millî Eğitim Şurası*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Erişim Adresi:https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- MEB, (2012). *Millî Eğitim Uzmanlığı Yönetmeliği*, 30.03.2012 tarihli ve 28249 sayılı Resmi Gazete. Resmi web Sitesi: www.meb.gov.tr
- MEB, (2014). *XIX. Millî Eğitim Şurası*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Erişim Adresi:https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf
- MEB, (2015a). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği*, 13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı Resmi Gazete. Erişim Adresi: www.meb.gov.tr
- MEB, (2015b). *Millî Eğitim Uzmanı Alım Duyurusu*, Erişim Adresi: www.meb.gov.tr
- MEB, (2015c). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- MEB, (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Belgesi*, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39>

- MEB, (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*; 09.06.2017 tarihli ve 30091 sayılı Resmi Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406>
- MEB, (2017c). *General Competencies For Teaching Profession Directorate General for Teacher Training and Development*, Ankara. Erişim Adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29111119_TeachersGeneralCompetencies.pdf
- MEB, (2018). *Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. Erişim Adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- MEB, (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı 2019-2023*, Strateji Geliştirme Başkanlığı. Erişim Adresi: https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan
- MEB, (2021). *20. Millî Eğitim Şûrası Kararları*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
- MEB, (2022, 28 Eylül). *Bakan Özer, 24 TV'de Eğitim Gündemini Değerlendirdi*. Millî Eğitim Bakanlığı Resmi Web Sitesi Erişim Adresi: <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozet-24-tvde-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/27739/tr>
- MEB, (2023). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim*. Erişim Adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf
- Memurlar.net, (2005, 25 Şubat). *Millî Eğitim Akademisi projesi hayata geçiriliyor*. Memurlar.net Web sitesi. Erişim Adresi: <https://www.memurlar.net/haber/16860/milli-egitim-akademisi-projesi-hayata-geciriliyor.html>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Turan, S. Çev. Ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*, 39(3), 387–400. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.762721>
- Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations. *Englewood Cliffs NJ*: Prentice Hall. Erişim Adresi: <https://www.nrc.gov/docs/ML0907/ML090710600.pdf>
- Murat, M., Ünişen, A. ve Kanadlı, S. (2010). Eğitim Fakültesine Yeni Başlayan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğini Algılayışları Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(33), (ISSN: 1304-0278). doi: 10.1080/13540600701561653

- Mutlu T., Korkut-Owen F., Özdemir S. ve Ulaş-Kılıç Ö., (2019). Öğretmen Adaylarının Kariyer Planları, Yaşadıkları Kariyer Kararsızlıkları ve Bununla Baş Etme Stratejileri, *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/746719>
- National Center on Education and the Economy (NCEE), (2016). *Singapore's World-Class Teacher Education Organization*: The National Institute of Education. Official Web Portal. Retrieved from: <https://ncee.org/quick-read/singapores-world-class-teacher-education-organization-the-national-institute-of-education/>
- Nemli, S. (2017). *İlkokul Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine Yönelik Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Nural, E. (1999). *Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitimde Uzmanlık Hizmetleri Gereksinimi konusundaki Görüşleri "Trabzon İl Örneği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- OECD, (2004). *Career Guidance and Public Policy; Bridging The Gap*, (ISBN-92-64-10564-6) Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/34050171.pdf>
- OECD, (2011). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Pointers for Policy Development*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf>
- OECD, (2016a). *Reviews of School Resources Estonia* Paulo Santiago, Anthony Levitas, Péter Radó and Claire Shewbridge. Retrieved from: <https://www.oecd.org/governance/oecd-reviews-of-school-resources-estonia-2016-9789264251731-en.html>
- OECD, (2016b). *The Teaching Work Force in Lithuania*, Reviews of School Resources: Lithuania, Chapter 4. Retrieved from: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264252547-8-en.pdf?expires=1669320676&id=id&accname=guest&checksum=CFD8CA85C2CA1C9BF56B5D61254E45CA>
- OECD, (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. Retrieved from: <https://www.oecd.org/pisa/Effective-Teacher-Policies-Insights-from-PISA-Overview.pdf>
- OECD, (2019a). *Reviews of School Resources Working and Learning Together, Rethinking Human Resource Policies For Schools*. Retrieved from: https://www.oecd-ilibrary.org/education/working-and-learning-together_b7aaf050-en
- OECD, (2019b). *PISA 2018 Result, Combined Executive Summaries Volume I, II & III* Retrieved from: https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf

- QECO, (2013). *Teachers' Qualifications Evaluation Program 5, Qualifications Evaluation Council of Ontario*; Kanada Ontaryo Yeterlilikler Değerlendirme Konseyi” Öğretmen Yeterlilikleri Değerlendirme Programı: 5. Retrieved from: https://qeco.on.ca/?page_id=276
- Onwuegbuzie, A.J. & Collins, K.M. (2007). a Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, T.Y., Doğan, A. ve Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 53-67. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/366702542_Ogretmenlik_Kariyer_Basamaklari_Hakkinda_Ogretmen_Gorusleri
- Özdemir-Yaylacı G. (2007). İlköğretim Düzeyinde Kariyer Eğitimi ve Danışmanlığı, *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)* 40, 119-140. Erişim Adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873299.pdf>
- Özkan, M. (2016). *Şube Müdürlüğü* (Türkiye’de Eğitim Yöneticileri ve Maarif Müfettişleri), Gaziantep Üniversitesi. Erişim Adresi: <https://www.researchgate.net/publication/324978582>
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları, *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. Erişim Adresi: https://www.academia.edu/1358721/T%C3%BCrkiyede_%C3%96%C4%9Fretmen_Yeti%C5%9Firme_Sisteminin_Sorunlar%C4%B1
- Öztürk, C. (2001). *21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme; 21. Yüzyılda Eğitim Ve Türk Eğitim Sistemi* (2. Baskı), Orhan O., Ayla O., Halis A. (Editörler), Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, S. (2013). Ücretli Öğretmenlik İstihdamının Yarattığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(67), 88-67. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181465>
- Punch, K.F. (2013). *Introduction To Social Research: Quantitative And Qualitative Approaches*. New York: Sage.
- Pişkin, Z. ve Parlar, H. (2021). Toplumsal Statü ve Algı Açısından Öğretmenlik Mesleğinin İncelenmesi, *Academic Platform Journal of Education and Change* 4(1), 1 – 28.
- Punyasavatsut, C. (2019). Management of teachers. Country notes. Retrieved from: <https://www.iiep.unesco.org/fr/publication/teacher-career-reforms-thailand>

- Resulzade, S. (2017). Kariyer Yönetim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar; Banka Çalışanları Üzerinde Alan Araştırması (Yayınlanmamış Lisans Tezi). Bakü: Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, Türk Dünyası İşletme Fakültesi, İşletme.
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin Kariyer Geliştirme Hakkındaki Görüşleri ve Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Halinde Düzenlenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Sağdıç, M. ve Demirkaya, H. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Gelişim Planlarına İlişkin Yaklaşımlar. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 233-246. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219481>
- Sağlık, C. (2019). Emile Durkheim'ın Metodolojisi ve Sosyolojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 9(2). 449-480
- Samsun, N. (2017). Çalışmanın Değişen Anlamı ve Güncel Durumuna İlişkin Tartışmalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 160-210.
- Sancar, R., ve Atal, D. (2021). Türkiye'de öğretmenlerin Meslekî gelişimi nasıl araştırılıyor? *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8(1), 339- 354.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34, (e-ISSN:2148-2667). Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17505>
- Sayed, Y., v Kock, T. (2019). *Teacher career reforms in South Africa*. Paris: UNESCO, IIEP, 39.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Singapore Government Ministry of Education, (2022). *Teaching Careers*, Retrieved From: <https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers>
- Soysal, A. (2006). Kariyer Yönetiminde Yeni Strateji Arayışları; Türkiye Ölçeğinde Bir Değerlendirme, *Çimento İşveren Dergisi*. Erişim Adresi: <http://mail.ceis.org.tr/dergiDocs/malale1.pdf>
- Srinivasacharlu, A. (2019). Continuing Professional Development (CPD) of Teacher Educators in 21st Century. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 29-33. doi: 10.34293/education.v7i4.624
- Sunar, L. (2014). *Türkiye Meslekî İtibar Araştırması*. Erişim Tarihi: 12.03.2023. Erişim Adresi: <https://tyap.net/media/f/T%C3%BCrkiye-Meslek%C4%B0tibar-Skalas%C4%B1-Sunumu-Son.pdf>,
- Sunar, L. (2020). *Türkiye'de Meslekî İtibar: Dönüşen Çalışma Hayatı ve Mesleklerin Sosyal Konumu*. *Journal of Economy Culture and Society*, (1), 29-59. doi: 10.26650/JECS2020-0053

- Şahin F., Çaka C., Yaman N.D., Odabaşı H.F ve Kuzu A. (2016). *Meslekî Gelişim ve Araştırma Toplulukları Bağlamında Bir Model Önerisi*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; (31): 128-151. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227568>
- Şahinoğlu, A. ve Sağlam Arslan, A. (2019). Eğitimde mentorluk uygulamaları. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(2): 183-195.
- Şeker, G. ve Çapri, B. (2020). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Etkili Olan Faktörler, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 651-663. doi: 10.17860/mersinefd.746789.
- Şimşek, A. (2012). Evren ve Örneklem. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 108-133
- Şimşek, G. Ve Mercanoğlu, C. (2018). Bir ‘‘Planlama Örneği’’ Olarak Köy Enstitüleri Deneyimi. 28(3): 261-281. doi: 10.14744/planlama.2018.32548
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Etkili Okullar* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi,
- Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi,
- Tanrıoğlu A. ve Diğerleri, (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- TBMM, (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. Erişim Adresi: www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf
- Teachers Careers (Project), (2018). *European Research Council (ERC) Under the European Union’s Horizon. 2020 Research and Innovation Programme* (Grant Agreement No 714641). Retrieved from: <https://www.teacherscareers.eu/>
- TEDMEM. (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim Adresi: <https://tedmem.org/storage/publications/February2023/1rrDsy7jbpSBbpq4UtII.pdf>
- TEDMEM, (2018). 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi: 4), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM, (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Aday Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği Taslağına İlişkin Görüş*. Erişim Adresi: <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretmenlik-meslek-kanunu-ve-aday-ogretmenlik-ve-ogretmenlik-kariyer-basamaklari-yonetmeligine-iliskin-tedmem-gorusu>
- Tezcan, M. (2019). İbni Haldun’un Eğitime İlişkin Görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 14(1), 205-212. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000754

- The New York City Department of Education, (2022a). *Career Development for Teachers*. Retrieved from: <https://www.schools.nyc.gov/careers/teachers/career-development-for-teachers>
- The New York City Department of Education, (2022b). *Teacher Career Pathways*. Retrieved from: https://teachnyc.net/assets/TCP_Overview.pdf
- The Scottish Government, (2019). *Independent Panel on Career Pathways for Teachers Final Report*, the Scottish Negotiating Committee for Teachers (SNCT). Retrieved from: <https://www.snct.org.uk/library/2828/Career%20Pathways%20Final%20Report.pdf>
- Tileği, H. (2014). *İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmen Yeterlilikleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep: Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Topçu, N. (1960). *Türkiye'nin Maarif Davası*, Dergâh Yayınları, Onuncu Baskı, Şubat 2014, (ISBN: 978-9759952419).
- Tournier, B., Chimier, C., Childress, D., Raudonyte, I. (2019). *Teacher Career Reforms: Learning from Experience. Management of Teachers*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-career-reforms-learning-experience>
- Training and Development Agency for Schools [TDA], (2007). *Annual report and accounts 2006–07*. London: The Stationery Office, Crown Copyright. Retrieved from: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7b7f53ed915d1a79023a8f/0758.pdf>
- TRT Haber. (2022, 24 Kasım). *Öğretmenlik Kariyer Basamakları sınav sonuçları açıklandı*. TRT Haber Web sitesi. Erişim Adresi: <https://www.trthaber.com/haber/gundem/ogretmenlik-kariyer-basamaklari-sinav-sonuclari-aciklandi-725817.html>
- Tuna, N. (2018). *Bireylerde Kariyer Algısı ve Örgütlerde Yetenek Yönetimi Uygulamalarının Çalışanların Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışı Üzerindeki Rolü*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı, Yönetim ve Çalışma Psikolojisi Bilim Dalı.
- Tuncerli, H. (2014). *Kamu Kurumlarında Memur Unvanıyla Çalışan Personelin Kariyer Algısı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tunçer, P. (2012). Değişen İnsan Kaynakları Yönetimi Anlayışında Kariyer Yönetimi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 203-233. (ISSN: 1300-302).
- Tunç, A. ve Uygur, A. (2001). *Kariyer Yönetimi, Planlaması ve Geliştirme*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Turgut, Y. (2012). *Verilerin kaydedilmesi, Analizi ve Yorumlanması*. Tanrıöğren, A. (Ed.) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık, 191-248
- Tural, A. (2016). Türk Eğitim Tarihinde Alternatif Bir Model: Köy Enstitüleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 17-21. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1119431>
- Türk Dil Kurumu Başkanlığı. (2023, 09 23). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Türk Dil Kurumu Başkanlığı: Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Eğitim Derneği (TED), (2009). Öğretmen Yeterlilikleri (1. Baskı). Erişim Adresi: ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 24, 543- 559. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108517>
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin Bakış Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Statüsü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- UNESCO, (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. Retrieved from: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010
- UNESCO, (2012). Strategy on Teachers (2012-2015). Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217775>
- UNESCO, (2019a). Research Brief, *Why Reform Teacher Careers And What Models Are Emerging*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372127?posInSet=10&queryId=919066fe-6ad6-4fd9-934f-8a65919cc819>
- UNESCO, (2019b). *Teacher Career Reforms: Learning From Experience*, Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü (International Institute for Educational Planning), IIEP, 7–9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France. (ISBN: 978-92-803-1419-9). Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372127/PDF/372127eng.pdf.mult> i <http://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/teacher-careers>
- UNESCO, (2019c). *Teacher Career Reforms: Learning From Experience “Why Reform Teacher Careers and What Models are Emerging?”* IIEP Research Brief Report, Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372127/PDF/372127eng.pdf.mult> i <http://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/teacher-careers>
- Uz-Bilgin, Ç., Kavuk, M., Yılmaz, M. B., Orhan, Ş. F., Erdem, M., & Yıldırım, İ. S., (2018). 2017’de BÖTE’lere Yerleşen Öğrencilerin Tercihlerini Etkileyen Faktörler. 12. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (pp.157-158). İzmir, Türkiye.

- Uz, Ç., Kalender, M., Yılmaz, B., Orhan, F., Erdem, M. ve Yıldırım, S. (2019). *BÖTE bölümlerine 2017 yılında yerleşen öğrencilerin tercihlerini etkileyen faktörler. Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 279-290. doi: 10.12984/eegefd.491627.
- Ünver, Y. (2007). *İşletmelerde Kariyer Yönetimi ve Performans Değerlendirme Sistemleri*. Ankara: Dönem Projesi.
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye’de Meslekî Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Hizmetleri: Güncel Durum ve Öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi* 2(2), 73-102. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/910714>
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş*, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık, (ss. 366).
- Yılmaz G. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yılmaz, A. (2017). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler Raporu, Ankara: *Hacettepe Üniversitesi*. Erişim Adresi: http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun Eğitimde Kullanılması Ve Okul yöneticisi yetiştirmede yeni bir Model önerisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yirci, R. (2017). Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- Yurdakal, İ.H. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçmelerinde Rol Alan Etmenler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1205-1221. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/739477>
- Yurdakul, İ. K. (2013). *Evren ve Örneklem*. Kurt, A. A. (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 75-91
- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. Erişim Adresi: https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/Ogertmenlik_Meslegin_in_Statusu.pdf



EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 15/11/2021

Toplantı Sayısı : 18

Karar Sayısı : 349

349-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Sinan Bozdoğan**'ın "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Uzmanlık Bağlamında Öğretmenler İçin Kariyer Modeli Önerisi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Sinan Bozdoğan**'ın "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Uzmanlık Bağlamında Öğretmenler İçin Kariyer Modeli Önerisi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik.onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR

15/11/2021

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.01-42620265
Konu : Araştırma İzni

03.02.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.
b) 03.01.2022 tarihli ve 364054 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Doktora programı öğrencisi Sinan BOZDOĞAN'ın "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Uzmanlık Bağlamında Öğretmenler İçin Kariyer Model Önerisi" konulu çalışması kapsamında ilimiz 25 ilçesindeki Okul ve Kurumlarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
25 İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehya>

Telefon No : 0 (312) 306 89 06

E-Posta : iletisim06@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@ha01.kep.tr

Bilgi için:

Ünvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi : Faks :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evs.meb.gov.tr> adresinden cdd3-dd6e-35d8-9ddc-d72f kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Öğretmenlerin Kariyer ve Meslekî Gelişim Alanlarının Belirlenmesi Anketi

Öğretmenlerin Kariyer ve Meslekî Gelişim Alanlarının Belirlenmesi Anket Formu

Değerli katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Felsefesi Programında Doktora öğrencisiyim. “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitimde Uzmanlık Bağlamında Öğretmenler için Kariyer Model Önerisi” konulu tez önerim için ihtiyaç duyulan verileri toplamak amacıyla, **Öğretmenlerin Kariyer ve Meslekî Gelişim Alanlarının Belirlenmesi Anket Formu** hazırlanmıştır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılım esastır. Bu araştırmada, elde edilen veriler sadece bu kapsamda çalışmalarda kullanılacaktır. Araştırmada var olan ve tecrübelerinizle edindiğiniz bilgilerinizi ve görüşlerinizi doğru bir şekilde elde etmek benim için çok önemlidir.

Bu anket süresince elde edilen her türlü bilgi, belge ve görüş, sadece bilimsel bir çalışmaya veri sağlaması amacıyla anonim olarak ve topluca kullanılacaktır. Bu araştırmadaki kişisel bilgiler **üçüncü kişiler ile kesinlikle paylaşılmayacaktır.** Bu ankete katılım gönüllülük esasına dayandığından, bu ankete hiç başlamayabilir, istemediğiniz soruları yanıtlamayabilir ve dilediğiniz anda anketi sonlandırabilirsiniz.

Kişisel verilerin korunması bakımından bu forma kişisel bilgilerinizi (isminiz veya kimliğinizle ilgili diğer kişisel bilgileri) **lütfen yazmayınız.**

Katılımınız ve katkınız için teşekkür ederim.

Sinan BOZDOĞAN

BİRİNCİ BÖLÜM

A- Genel Bilgiler

- 1- Cinsiyetiniz;
☐ Kadın ☐ Erkek
- 2- Yaşınız ile ilgili doğru seçeneği işaretleyiniz;
☐ 22 - 25 arası ☐ 26 - 35 arası ☐ 36 - 45 arası
☐ 46 - 55 arası ☐ 56 - 65 arası
- 3- Okulda görev yaptığınız öğretim kademesini işaretleyiniz; Varsa birden fazla işaretleme yapılabilirsiniz

☐ Okul öncesi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise
☐ Diğer (Halk Eğitim, İl/ilçe geçici görev, Bilim Sanat Merkezi ... vb)
- 4- Şu aşamada yaptığınız resmi görevi işaretleyiniz
☐ Öğretmen ☐ Okul Müdürü ☐ Okul Müdür Yardımcısı
☐ Müfettiş ☐ Şube Müdürü ☐ Uzman/Uzman yard. ☐ Diğer
- 5- Öğrenim durumunuz;
☐ Lise (Norma Lise, Eğt. Enstitüsü, Öğretmen lisesi ... vb)
☐ Ön Lisans
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans (Master)
☐ Doktora

İKİNCİ BÖLÜM

B- Görevler, Pozisyonlar, Sorumluluklar ve Roller Üzerine Görüşler

Bu bölümdeki soruları aşağıdaki derecelendirme anahtarına göre işaretleyiniz.

1. Okulda resmî olarak yürütülen <u>görevleri</u> öğretmenlik mesleğinin gelişimine ve kariyer ilerlemesine yönelik katkı derecesini işaretleyiniz.	1- Hiç (Yok)	2- Kısmen / Çok Az	3- Orta düzeyde	4- Yüksek	5- En yüksek
1.1. Zümre Başkanlığı					
1.2. Sosyal Kulüp Öğretmenliği					
1.3. Okul Gelişim Ekibi Koordinatörlüğü					
1.4. Ders Dışı Egzersiz Öğretmenliği (satranç, müzik, ...vb)					
1.5. Rehberlik Servisi Koordinatörlüğü					
1.6. Disiplin Kurulu Başkanlığı veya Üyeliği					
1.7. Şube Rehber öğretmenliği/Sınıf öğretmenliği					
1.8. Formatör öğretmenliği (belirli bir alanda öğretmen eğitici)					
1.9. Sosyal, Kültürel veya Bilimsel Faaliyetler Sorumlusu veya Koordinatörlüğü					
1.10. Öğrencilerin İşletmelerde Beceri Eğitimi Koordinatörlüğü					
1.11. Nöbet Görevi					
1.12. Okul Müdür Yardımcılığı					
1.13. Okul Müdür Başyardımcılığı					
1.14. Okul Müdürlüğü					
1.15. İl ve İlçe müdürlüklerinde yönetim görevleri (Şube Müdürlükleri ve diğer üst yönetimler)					
1.16. İl ve İlçe müdürlüklerinde Ar-Ge birimlerindeki görevler					
1.17. İl ve İlçe müdürlüklerinde geçici veya sürekli komisyon, proje ve benzer görevler					
1.18. Bakanlık merkez veya taşra teşkilatındaki öğretmen olarak geçici veya sürekli olarak görevlendirilen özel komisyon, proje veya benzeri diğer çalışma görevleri					
1.19. Bakanlık merkez veya taşra teşkilatında çeşitli diğer idari (yönetim) görevleri					
1.20. Varsa diğer belirtiniz (.....)					

2. Bir öğretmenin okul içinde, eğitim öğretim görevleri ve resmi görevleri dışında, çalışma alanları itibariyle üstlendiği aşağıdaki <u>sorumluluklar veya rollerin</u> öğretmenlik mesleğinin gelişimine ve öğretmenlikte uzmanlık seviyesindeki ilerlemelere yönelik katkı derecesini işaretleyiniz.	1- Hiç (Yok)	2- Kısmen / Çok Az	3- Orta düzeyde	4- Yüksek	5- En yüksek
2.1. Öğrenci sınıf rehberliği					
2.2. Rehberlik servisi ile birlikte yürütülen görevler ve işlemler					
2.3. Veli ilişkileri, veli rehberliği ve iletişimi					
2.4. Ders planı, yıllık planlar ve derse hazırlık çalışmaları					
2.5. Ölçme-Değerlendirme süreçleri, sınav tasarımı ve soru hazırlama					
2.6. Laboratuvar ve/veya atölye kullanma					
2.7. Öğretmenler arası bilgi-tecrübe paylaşımı veya akran rehberliği					
2.8. Öğretmen eğitimi formatörlüğü,					
2.9. Öğretim materyali tasarımı ve geliştirme çalışmaları					
2.10. Sosyal etkinlik ve kültürel faaliyet düzenleme ya da yürütme					
2.11. Ders dışı egzersiz çalışmaları					
2.12. Öğretmen danışmanlığı					
2.13. Destekleme ve yetiştirme kurs öğretmenliği,					
2.14. Proje hazırlama ve/veya uygulama, proje koordinatörlüğü, proje teknik görevleri					
2.15. Resmi tören, bayram, seremoni, kutlama veya müsamere programı hazırlama / yönetme / yürütme çalışmaları					
2.16. Öğrenci Meslekî rehberlik çalışmaları					
2.17. (Varsa belirtiniz)					

C- Meslekî Gelişim ve Kariyer İçin Gereksinimler, İhtiyaçlar Ve Beklentiler

3. Okulda, <u>öğretmenlik dışında eğitim öğretimi desteleyecek insan kaynaklarına</u> yönelik görüşlerinizi <u>görevler ve uzmanlıklar</u> bağlamında gereklilik ve ihtiyaç derecesine göre işaretleyiniz.	1- Hiç (Yok)	2- Kısmen / Çok Az	3- Orta düzeyde	4- Yüksek	5- En yüksek
3.1. Okul Psikoloğu					
3.2. Mentor Öğretmen,					
3.3. Koç öğretmen					
3.4. Danışman öğretmen					
3.5. Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeni					
3.6. Bilim olimpiyatları ve bilimsel projeler danışmanı					
3.7. Spor antrenörleri					
3.8. Atölye Sorumlusu/Danışmanı/Koordinatörü					
3.9. Laboratuvar Sorumlusu/Danışmanı/Koordinatörü					
3.10. Ölçme ve değerlendirme uzmanı					
3.11. Eğitim programcısı					
3.12. Eğitim koordinatörü					
3.13. Alan/Bölüm Başkanı veya Şefi					
3.14. Basın-yayın ve halkla ilişkiler uzmanı					
3.15. Eğitici eğitmeni/formatör öğretmen					
3.16. Aile iletişim ve halkla ilişkiler uzmanı					
3.17. Okul Gelişim Ekibi Koordinatörü					
3.18. Proje hazırlama ve/veya yürütme uzmanı					
3.19. Okul kalite temsilcisi ve kalite uzmanı					
3.20. Bilgi-iletişim ve bilgisayar uzmanı (ICT)					
3.21. Sosyal etkinlik koordinatörü					
3.22. Araştırma ve Bilimsel Çalışmalar Koordinatörü					
3.23. Kütüphaneci					
3.24. İlk yardım ve halk sağlığı uzmanı					
3.25. İş sağlığı ve güvenliği uzmanı					
3.26. Arşiv Sorumlusu					
3.27. Eğitim araç, gereç ve malzeme sorumlusu					
3.28. Varsa diğer belirtiniz (.....)					

4. Öğretmenlik Meslekî gelişimleri, uzmanlaşmaları ve kariyer ilerlemeleri açısından aşağıdaki hangi yenilik ve çalışmalar gerekli ve/veya ihtiyaç olarak görüyorsunuz? Lütfen görüşlerinizi gereklilik ve ihtiyaç derecesine göre işaretleyiniz.	1- Hiç (Yok)	2- Kısmen / Çok Az	3- Orta düzeyde	4- Yüksek	5- En yüksek
4.1. Öğretmenlerde, aday öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen gibi kariyer basamakları uygulanması					
4.2. Öğretmenlerin (branş dışındaki) tecrübe ve başarılı çalışmaları ile ihtisaslaştığı ölçme değerlendirme, program geliştirme, materyal geliştirme, okul öncesi, Meslekî eğitim, yetişkin eğitimi gibi özel alanlarda, unvan, uzmanlık, ve/veya kariyer pozisyonların tanımlanması					
4.3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme bağlamında alanlarında (veya branşlarında) edindikleri yetkinlikler, aldıkları sertifikalar, başarı, katılım veya kurs bitirme belgeleri, taltif, takdir ve diğer başarı göstergelerin öğretmenlik kariyer gelişimi çerçevesinde puanlanması					
4.4. Tecrübeli öğretmenlerce akran eğitimi şeklinde, bilgi ve beceri paylaşımına dayalı ve aktif uygulamalı hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi					
4.5. Okullarda okul müdürlükleri dışında ayrıca bir eğitim-öğretim faaliyetleri için bir öncü/lider öğretmenlerin veya koordinatörün görevlendirilmesi					
4.6. Öğretmenlerin Meslekî gelişimi için danışman öğretmen					
4.7. Koç öğretmenlik sistemi uygulanması					
4.8. Mentörlük sistemi					
4.9. Öğretmenlerin yıllar içinde edindikleri Meslekî gelişim, tecrübe, kazandıkları yetkinlik ve yeterliliklerin resmi bir ihtisaslaşma ve kariyer olarak tanınması					
4.10. Öğretmenlerin yürüttüğü sınıf dışı eğitim faaliyetleri olarak zümre başkanlığı, okul gelişim koordinatörlüğü, disiplin kurulu başkanlığı, okul gelişim koordinatörü ...vb gibi görevlerin öğretmenlik kariyer gelişimi çerçevesinde puanlanması					
4.11. Öğretmenler Meslekî gelişimleri akademik çalışmalar ile belirlenerek kariyer ilerlemelerin sağlanması					
4.12. Varsa diğer belirtiniz (.....)					

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

D- Kariyer, Meslekî gelişim ve motivasyona ilişkin görüşleri

Aşağıdaki derecelendirme ölçeğine göre görüşlerinizi belirtiniz

5. Öğretmenlerin Meslekî gelişim ve kariyerleri bakımından aşağıdaki yargılara katılım düzeyinizi işaretleyiniz Lütfen aşağıdaki yargılara ilişkin görüşlerinizi katılma durumu derecesine göre işaretleyiniz.	1- Hiç Katılmıyorum	2- Kısmen Katılıyorum	3- Kararsızım	4- Çoğunlukla Katılıyorum	5- Tamamen Katılıyorum
5.1. Öğretmenlerin yıllar içinde pedagojik uzmanlıkları artar					
5.2. Öğretmenlerin yıllar içerisinde mesleğin gerektirdiği nitelikte gelişimleri için okul içi meslekî rehberliğe, danışmanlığa ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar					
5.3. Öğretmenler, yıllar içinde artan, tecrübe, bilgi, beceri, yetkinliklerin eğitim sistemi içerisinde terfi edebilmelerine katkısı olmaktadır.					
5.4. Öğretmenlik mesleği, okul yönetim ve idari görevlerden farklı bir Meslekî kariyer alanıdır					
5.5. Tüm öğretmenler aynı kariyer ve statüde kabul edilir.					
5.6. Kıdem ve tecrübeye dayalı bir kariyer sistemi öğretmenlerin Meslekî gelişimlerini olumlu etkiler					
5.7. Öğretmenlik bir kariyer mesleğidir.					
5.8. Öğretmenlik mesleğinde “kariyer” olarak meslekte ilerleme ve yükselme yoktur.					
5.9. Öğretmenler için kariyer gelişim yolları sadece okul müdür yardımcılığı, okul müdürlüğü gibi benzer veya daha üst yönetim (idari) görevlerdir.					
5.10. Tecrübe ve kıdeme bakılmaksızın eğitim öğretim faaliyetlerinde elde edilen başarı ve performansa dayalı bir kariyer sistemi öğretmenlerin Meslekî gelişimlerini olumlu etkiler					
5.11. Öğretmenlerin okul içinde yürüttükleri görevler ve eğitim faaliyetlerini öğretmenlik kariyer gelişimlerine ve görevde yükselmelerinde bir katkısı <u>olmamaktadır</u> .					
5.12. Öğretmenlerin, okul yönetimi gibi idari pozisyonlarda görev almaları, onların öğretmenlik Meslekî gelişimlerine zarar vermektedir (veya olumsuz yönde etkilemektedir).					
5.13. Okul yönetimi ve üst idare görevleri için öğretmen olma şartı öğretmenlik mesleğini geliştiren bir kariyer sistemidir					
5.14. Öğretmenler için bir kariyer ilerleme sistemine ihtiyaç vardır.					
5.15. Öğretmenler pedagoji ve öğretmen yeterlilikleri alanlarında meslekî gelişimleri açısından okul içinde danışmanlık, rehberlik ve destek alma imkânlarına sürekli sahiptir.					
5.16. Öğretmenler, tarafsız, adil ve eşit şartlara göre belirlenmiş performans kriterlere göre bir değerlendirmeye tabi tutulmaları öğretmenleri Meslekî gelişim açısından motive eder.					
5.17. Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri ve motivasyonları için yeni kariyer yapılarına (yollarına) ihtiyaç vardır.					
5.18. Öğretmenleri Meslekî gelişim açısından performansa dayalı olarak değerlendirme yapılması motive edici değildir					
5.19. Ücret artışı veya ilave ücretler, öğretmenleri motive eden en öncelikli bir faktördür.					
5.20. Öğretmenlerin eğitim öğretimdeki başarıları onların Meslekî gelişim motivasyonlarını artırmaktadır.					
5.21. Varsa Belirtiniz (.....)					

EK 4. Eğitimde Roller, Sorumluluklar ve Uzmanlıklar Çerçevesinde Öğretmenlik Meslekî Kariyerleri Görüşme Formu

Eğitimde Roller, Sorumluluklar ve Uzmanlıklar Çerçevesinde Öğretmenlik Meslekî Kariyerleri Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, eğitimin Kültürel ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Felsefesi Doktora Programında öğrenciyim. “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitimde Uzmanlık Bağlamında Öğretmenler için Kariyer Model Önerisi” konulu tez önerim için ihtiyaç duyulan verileri toplamak amacıyla “Eğitimde Roller, Sorumluluklar ve Uzmanlıklar Çerçevesinde Öğretmenlik Meslekî Kariyerleri” görüşme formu hazırlanmıştır.

Bu görüşme gönüllülük esasına dayandığından, görüşmeye hiç başlamayabilir, istemediğiniz soruları yanıtlamayabilir ve dilediğiniz anda görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşmemizin yaklaşık 40-60 dakika arasında süreceğini öngörüyorum. Görüşme sırasında size sorulan soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmanın güvenilirliği ve problemin çözümüne ilişkin yapacağı katkı açısından oldukça önemlidir.

Eğitim sistemimizdeki öğretmenlerin Meslekî gelişimleri açısından üstlendikleri sorumluluklar, görevler ve roller bağlamında ele alarak edindikleri uzmanlıkların, Meslekî gelişmelerinin ve kariyer yollarını değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma yapmaktayım. Bu bağlamda, görüşme sırasında size sözlü olarak yönelteceğim sorulara kendi yaşadığınız tecrübe ve birikimler bağlamında cevap vermenizi rica ederim.

Bu amaç kapsamında sizlerden tez konusu ile ilgili soruları yanıtlamanız istenecek ve vereceğiniz yanıtlar onayınız dahilinde ses kaydı ile kayıt altına alınacaktır. Görüşmeler sırasında, görüşmelerin kiminle yapıldığını belirten herhangi bir kimlik bilgisi kaydedilmeyecek, kişilerin ad-soyadları yerine onlara en baştan verilecek olan kod isimler kullanılarak kimliğiniz saklı kalacaktır. Sunmuş olduğunuz her türlü bilgi, belge ve görüş, sadece bilimsel bir çalışmaya veri sağlaması amacıyla anonim olarak ve topluca kullanılacak olup; **üçüncü kişiler ile kesinlikle paylaşılmayacaktır.** Görüşme katılımcılarını herhangi bir kişisel bilgileri kayıt edilmeyecek katılımcılar 1E,2K şeklinde kodlanarak ayrıştırılacaktır

İzin verirseniz, cevaplarınızın tamamını kaydedebilmem ve daha sonra analiz edebilmem için görüşmenizin ses kaydını almak istiyorum. Bu hususta tüm kişisel bilgilerinizin görüşme esnasındaki tüm bilgi gizli kalacağını ve sadece bu araştırma içerisinde analiz amaçlı kullanılacağını taahhüt ederim.

Uygun görürseniz görüşme sorularına başlamak istiyorum.

Sinan BOZDOĞAN

Görüşülen Kodu:	Görüşme No:	Görüşme Tarihi:
Görüşme Yeri:	Görüşme Saati:	Görüşme Başlama Saati: Görüşme Bitiş Saati:
Görüşülenin Cinsiyeti: Kadın () Erkek ()		

Genel Bilgi

1- Lütfen öncelikle Meslekî tecrübenizi kısaca aktarabilir misiniz? Yaşınız, meslekte kaçınıcı yılınız mesleğiniz, branşınız, şu an çalıştığınız kurum, çalıştığınız alanlar, daha önce çalıştığınız kurumlar, üstlendiğiniz ve yürüttüğünüz görevleri gibi hususlardan bahsedebilir misiniz?

Öğretmen Profili

2- Öğretmen kimdir? Bir profil tanımlı yapsanız, Öğretmeni nasıl tanımlarsınız? Öğretmenlik mesleği sizce ne anlama geliyor?

3- Sizin açınızdan mesleğin avantajları nelerdir? Öte yandan dezavantajları nelerdir?

4- Bir öğretmen olarak siz, hangi başlıca görevleri, sorumlulukları, uzmanlık işlerini, rolleri üstlendiniz? Bir öğretmen okulda hangi işleri, görevleri yapar, hangi rolleri üstlenir, ne tür uzmanlık alanlarında çalışır?

5- Öğretmenlerin üstlendikleri bu görevler, roller, sorumluluk ve işlerde öğretmenlik kariyeri, mesleğin gelişimi açısından ne tür faydalar veya kazanımlar vardır?

Öğretmenlik Mesleğinin Gelişimi için Destek

6- Siz, meslek yaşamınızda, kariyer gelişimi bakımından, hangi tecrübeler, yeterlilikler veya uzmanlıklar elde ettiniz? Bu kazanımlarınız Meslekî gelişiminize nasıl katkı sağladı?

7- Okulda öğretmenlik mesleğinin gelişimi için yeteri kadar destek veya teşvik unsurları ya da meslekte gelişimlerini sağlayacak sistematik mekanizmalar nelerdir? Meslekî gelişim ve ilerleme bakımından kendinizi yalnız hissettiğiniz oldu mu?

8- Hizmet içi eğitim dışında öğretmenlerin Meslekî gelişimleri için ihtiyaç duydukları başka gereksinimler var mı? Sizce öğretmenlik mesleğinin gelişim için olması gereken destek veya teşvikleri tanımlayabilir misiniz?

9- Öğretmenler mesleklerini nasıl daha iyi yaparlar? Öğretmenlerin Meslekî gelişimleri sağlayacak motivasyon kaynakları nelerdir?

10- Öğretmenlerin genelde motivasyonlarını bozan unsurlar nelerdir?

Öğretmenlik Mesleğinin Konumu ve Yetki Sorunu (Empowerment)

11- Mesleklerin nitelikleri, sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri açısından genel bir değerlendirme yapsanız, üst düzey, orta düzey ve alt düzey meslekler var mıdır? Bu şekilde bir tanımlama yapılırsa öğretmenlik hangi düzey bir meslektir?

12- Öğretmenlerin eğitim sistemindeki yerini nasıl görüyorsunuz?

13- Öğretmenlerin yetkileri bakımından hangi sorun alanlarını görüyor musunuz?

14- Öğretmenler hangi karar alma süreçlerine nasıl katılım sağlamalıdır?

15- Sınıfın dışında eğitimi destekleyen çeşitli süreçler düşünüldüğünde; örneğin yönetim, denetim, ölçme-değerlendirme, eğitim materyalleri, öğrenci destek, öğretmen eğitimi, müfredat süreçleri gibi alanlarda, öğretmenlerin katılımı ve katkısı nasıl olmalıdır, öğretmenler bu süreçlerde nasıl yer alabilirler, ne şekilde yetkilendirilebilirler?

Öğretmenlikte Uzmanlaşma ve Yönetim Görevleri

16- Kanunda, öğretmenlik bir ihtisas mesleği olarak tanımlanıyor. Sizce, yıllar içerisinde tecrübelerin artmasıyla Meslekî gelişim açısından öğretmenler nasıl uzmanlaşıyorlar veya ihtisaslaşıyorlar?

17- Öğretmenlerin yönetim (okul müdürlüğü, il/ilçe millî eğitim müdürlüğü gibi idare) görevleri öğretmenler için bir kariyer midir?

18- Öğretmenler için başka ne tür kariyer veya görevde yükselme imkânları bulunmaktadır. Sizce hangi görevleri, statüleri, pozisyonları veya işleri görevde yükselme olarak görüyorsunuz?

19- Yönetim görevleri ile öğretmenlik görevleri nasıl ilişkilendiriyorsunuz? Yönetim ve idari görevler özel bir uzmanlık alanı mıdır?

20- Öğretmenler, idari işlere geçiş yaptıklarında, eğitimin gelişimi açısından bir kayıp oluyor mu veya gelişim sağlanıyor mu? Varsa bu kayıp veya gelişimleri örneklerle açıklayabilir misiniz?

Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer

21- Bir meslekte kariyer nedir?

22- Eğitimde öğretmenlik mesleği için kariyer denildiğinde siz ne anlıyorsunuz?

23- Siz öğretmenlik hayatınızda kariyer olarak nitelendirilebilecek hangi rol, sorumluluk veya pozisyonlarda görevler aldınız?

24- Sizce öğretmenler için Meslekî kariyer olarak nitelendirilebilecek olması gereken pozisyonlar, statüler, terfiler veya görevleri tanımlar mısınız?

25- Öğretmen Kariyer Basamakları ya da yeni bir kariyer sistemi gibi uygulamalara ihtiyaç var mı?

26- Özellikle okul içinde nasıl bir kariyer yapısına ihtiyaç var mı?

27- Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapmak isteyenler için neler önerirsiniz?

28- Son olarak eklemek veya belirtmek istediğiniz bir husus var mı?

Katılımınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Türkiye’de Öğretmenlerin Meslekî Gelişimlerinin Kariyer Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 18.01.2024
Gönderim Numarası	: 227417570
Sayfa Sayısı	: 295
Sözcük Sayısı	: 77891
Karakter Sayısı	: 565507
Benzerlik Oranı	: % 9
Savunma Tarihi	: 12.02.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Sinan BOZDOĞAN

Tarih: 18.01.2024

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Sinan BOZDOĞAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	MEB	1999-2009
Öğretmen – Proje Hazırlama Uzmanı	MEB Projeler Koordinasyon Merkezi	2009-2011
Şube Müdürü	MEB- Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	2011-2013
Eğitim Uzmanı	MEB- Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	2013-2016
Proje Koordinatörü	MEB- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	2016-2017
Direktör Yardımcısı	MEB- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	2017-2019
Eğitim Uzmanı	MEB- Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	2019-2024

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Fizik Öğretmenliği (İng)	Marmara Üniversitesi	1999
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi, Planlaması ve Denetimi	Fatih Üniversitesi	2013

Yayınlar:

Bozdoğan, S. ve Sever, M. (2023). Öğretmen Kariyer Bileşenlerine Yönelik Görüşler. E. Bay (Ed.) *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırma ve Değerlendirmeler*. Ankara: Serüven Yayıncılık, 111-139

Bozdoğan, S. ve Sever, M. (2023). Okullarda Uzmanlık Düzeyinde İnsan Kaynağı İhtiyacı Belirlenmesi. M. G. Gülcan, B. Aybek, F. Gürkan, G. Arıkan, a. Erözyürek (Editörler), *ESEPCONGRESS23 Tam Metin ve Özet Bildiri Kitabı* (ss. 154-166). Erişim adresi: https://www.legadder.org/uploads/legadder.org/files/esepcongress23kitap_1.pdf