

ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARI SİSTEMİ STRATEJİK BİR YAKLAŞIM MIDIR?*

IS THE TEACHING CAREER STAGES SYSTEM A STRATEGIC APPROACH?

Osman Kürşat ACAR¹, Merve ERTÜRK², Nesrin KAPLAN³

ÖZ: Öğretmenlik mesleğinin geliştirilebilmesi adına birçok adım atılmaktadır. Bu adımlardan birisi de öğretmenlik kariyer basamaklarıdır. Öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği olmasının sağlanması, mesleki kalitenin ve verimliliğin artırılması gibi pek çok hedefle uygulanmaya başlanmıştır. Mevcut çalışmada öğretmenlik kariyer basamaklarının bu hedeflere ulaşmayı sağlayabilecek stratejik bir adım olup olmadığının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Amaç kapsamında nitel araştırma yöntemine başvurulmuş ve Isparta ilindeki devlet okullarında görev yapan 16 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, MAXQDA analiz programı ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin genel olarak söz konusu sistemi desteklemediklerine, sistemin var olan düzeni bozacağına ve okul ikliminin doğasına uymadığına yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Katılımcılar yoğun olarak kariyerlerinde durağanlık yaşadıklarına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Sistemin istenilen hedefleri gerçekleştirmek için stratejik bir adım olmadığı öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmek isteyen öğretmenlerin bu isteklerinde genel olarak maddi kaygıların etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenleri ve öğretmenlik mesleğini geliştirebilmek için öğretmenlerin taleplerine kulak verilmesi ve alınacak kararların paydaşlarla birlikte alınması, kapsamın genişletilmesi, basamak görev tanımlamalarının net bir şekilde belirlenmesiyle stratejik bir yaklaşım olabileceği tespit edilmiştir.

ABSTRACT: Many steps are being taken to improve the teaching profession. One of these steps is the teaching career steps. It has started to be implemented with many objectives, such as ensuring that the teaching profession is a career profession and increasing professional quality and productivity. In the present study, it is aimed to find out whether the teaching career ladder is a strategic step to achieve these goals. Within the scope of the aim, qualitative research method was used and interviews were held with 16 teachers working in public schools in Isparta. The data obtained from the interviews were analyzed with the MAXQDA analysis program. As a result of the analysis, it was determined that teachers generally did not support the system in question, that the system would disrupt the existing order and that it did not comply with the nature of the school climate. Participants frequently expressed that they experienced stagnation in their careers. It has been observed that the system is not a strategic step to achieve the desired goals and that financial concerns are generally effective in these wishes of teachers who want to rise in the teaching career ladder. It has been determined that in order to develop teachers and the teaching profession, listening to the demands of teachers, making decisions together with stakeholders, expanding the scope, and clearly determining step job descriptions can be a strategic approach.

Anahtar Sözcük: Kariyer, Kariyer Basamakları, Öğretmenlik, Strateji **Keywords:** Career, Career Ladders, Teaching, Strategy

Bu makaleye atf vermek için:

Acar, O. K., Ertürk, M. ve Kaplan, N. (2024). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sistemi Stratejik Bir Yaklaşım Mıdır?, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 656-675.

Cite this article as:

Acar, O. K., Ertürk, M. and Kaplan, N. (2024). Is the Teaching Career Stages System a Strategic Approach?, *Trakya Journal of Education*, 14(2), 656-675.

* Bu çalışma, 20-22 Ekim 2022 tarihlerinde Osmaniye Korkut Ali Üniversitesi 22. Uluslararası Kamu Yönetimi Forumu'nda özet bildirisi olarak sunulmuş çalışmanın genişletilmiş halidir.

¹ Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta/Türkiye, e-mail: osmanacar@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1961-645X

² YÖK 100/2000 Doktora Bursiyeri, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta/Türkiye, e-mail: d2040225029@ogr.sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6622-0204

³ Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta/Türkiye, e-mail: nesrinkaplan@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1973-0041

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

An effectively functioning education system is one of the elements required for a country to reach the status of a developed country in all respects. (Çapa ve Çil, 2000: 69). Teachers are the foundation of the education system. (Kavcar, 1987). The importance of the teaching profession for a country is accepted by all societies and regulations in this direction are put into practice. It is seen as a necessity to develop the teaching profession in order to improve both the development of the profession and the quality of education. The Ministry of National Education has started to implement the teaching profession career stages model in order to increase and develop the quality of teachers and the teaching profession. Based on the research question, the aim of the research is to try to find out whether the career ladder system is a strategic approach for the teaching profession to become a career profession.

Method

In this study, data were collected by interview technique, which is one of the qualitative research methods. The phenomenology design was used in the research. The participants of the research consist of teachers working in public institutions and organizations in Isparta. While determining the participants, the easily accessible case sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was preferred. In-depth interviews (25-40 minutes) were conducted with 16 teachers using a semi-structured interview questionnaire. In qualitative research, the researcher aims to determine research questions, not hypotheses. The research question of this study is; “Is it a strategic approach to implement a career ladder system so that teaching can become a career profession?” constitutes the sentence. Interviewer statements at the end of the data collection process were tried to be analyzed using the content analysis method. The statements obtained from the interviews with the participants were deciphered and analyzed through the MAXQDA Analytics Pro 2020 program.

Findings

Within the scope of the research, participants' opinions were taken about whether the teaching career ladder system was a strategic step. These opinions were analyzed and 5 themes were created. “situation analysis”, “strategic perception”, “steps and management”, “career plateau phase” and “system proposal” are the determined themes. First of all, the participants were asked to comment on the teaching career steps and the advantages and disadvantages of the system. The participants' opinions on this question were analyzed and the first theme of the research, “situation analysis theme”, was created. Participants generally criticized the regulation and its practices. They stated that the step system would lead to discrimination and polarization among teachers, and that parents would want to choose between a teacher with a title and a teacher without a title. They stated that the exam isn't a measurement tool, that it is not appropriate for everyone to be subject to the same education and exam without distinguishing between branches in the criteria, and that there are no field restrictions in postgraduate education. They stated that the training programs are not of the necessary quality, seniority should not be a criterion, steps are a practice against the nature of the teaching profession, and all these practices will negatively affect the status and prestige of teachers. Some of the participants also stated that they supported the regulation and that the career ladder system could provide the intended change and development. Participants were asked their opinions on whether the career ladder system was a strategic step. According to the participants' statements, the “strategic perception theme” was created. The majority of the participants reported that the teaching career steps isn't a strategic step. Participants stated that improvement could not be achieved thanks to exams and training videos, and that the career steps system was not a strategic step since the aim was only to pass the exam and receive financial support. Only two of the participants stated that the system was a strategic step in regaining the lost reputation of the teaching profession and increasing the effectiveness and efficiency of teachers. Participants were also asked their opinions on whether administrators should be selected from among specialists and head teachers, depending on the career ladder system. Based on the participants' statements, the “steps and management theme” was created. While some participants thought that people with titles would be more suitable for management, some participants didn't agree with this opinion. They stated that management is a separate skill. Another question asked to the participants was whether they were at a career plateau. Based on the participants' statements, the “career plateau phase theme” was

created. As a result of the analysis, some of the participants stated that they experienced stagnation due to the structure of the profession, while others stated that they took part in various activities to improve themselves. In the last question asked to the participants, they were asked whether they had any suggestions for the system in question, and if so, what they were, and the “system suggestion theme” was created from the answers received. Participants generally suggested taking performance-oriented and practice-oriented steps, supported by in-service training instead of exams, within the framework of teachers' demands.

Discussion and Conclusion

As a result of the findings obtained from the study, it can be said that dividing teachers into levels and creating a ladder system in the teaching profession is not an effective step for the teaching profession. While the laddering system is expected to provide progress, it is thought to cause further separation and loss of motivation for the profession. Career ladders are not accepted as a desired practice by teachers, and the Ministry of National Education needs to take more strategic steps. With this study, both the models that decision makers will use on behalf of the profession and suggestions for researchers who will study this subject are presented.

GİRİŞ

Bir ülkenin her bakımdan gelişmiş bir ülke statüsüne ulaşması için gerekli olan unsurlardan birisini, etkin bir şekilde işleyen eğitim sistemi oluşturmaktadır (Çapa ve Çil, 2000: 69). Eğitim sisteminin yapı taşını oluşturanlar ise öğretmenlerdir (Kavcar, 1987). Seferoğlu (2004: 41) iyi bir öğretmen için “kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” ifadesini kullanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin bir ülke için önemi bütün toplumlar tarafından kabul edilmekte ve bu yönde düzenlemeler uygulamaya konulmaktadır. Hem mesleğin gelişimi hem de eğitim kalitesinin yükseltilebilmesi adına öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artırılması ve geliştirilmesi için öğretmenlik mesleği kariyer basamakları modeli uygulanmaya başlanmıştır.

Öncelikle kariyere yönelik mevcut literatür incelendiğinde kariyer kavramının en yalın tanımı, ömür boyu devan eden çalışma deneyimidir (Semwal ve Dhyani, 2017: 87). Diğer bir ifade ile, insanların yıllar boyunca aynı veya farklı örgütlerde üstlendikleri mesleki pozisyonları gereği (Werther ve Davis, 1985: 258), yaptıkları işler dizisidir (Noe, 2009: 400). TDK (2023)’e göre ise kariyer, “Bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık”tır. Kariyer kavramını ifade eden çeşitli tanımlarda genel olarak; çalışma hayatında ilerleme, gelişme, birbirini takip eden işler, bu işlerle ilgili olarak edinilen davranışlar, tutumlar, bilgi/beceriler ve dikey hareketlilik gibi noktalara dikkat çekilmektedir (Aytaç, 2005).

Yıllar boyunca bireylerin mesleklerini ve kariyerlerini seçmelerinde etkili olan çeşitli nedenler bulunmaktadır. Söz konusu nedenlerin neler olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla Edgar Schein tarafından 1996 yılında kariyer çapaları (değerleri) modeli ortaya atılmıştır. Schein (1996) bireylerin kariyerleri ile ilgili algıladıkları beklenti, istek, değer, bilgi ve beceri gibi unsurların tümünün temsili olan kariyer kimliğini kariyer çapası şeklinde ifade etmiştir. Kariyer çapaları çalışanın güçlü ve zayıf yönlerinin netleştirilmesine yardımcı olmakta ve çalışanın gelecekteki kariyer davranışlarına yön vermektedir (Beck ve Lopa, 2001). Çalışanların elde ettiği çeşitli başarılar ve deneyimler onlarda mesleki bir benlik algısını yani kariyer çapalarını geliştirmektedir (Schein, 1978). Schein tarafından ortaya atılan kariyer çapaları kariyer benlik algısı ile ilişkilendirilmiştir. Söz konusu kariyer çapaları ilk olarak özerklik-bağımsızlık, güvenlik-istikrar, teknik fonksiyonel yetkinlik, genel yönetsel yetkinlik ve girişimcilik-yaratıcılık şeklinde beş temaya ayrılmış, daha sonra 1980’li yıllarda Schein tarafından genişletilerek hizmet ve kendini adama, saf meydan okuma ve hayat tarzı şeklinde üç tema daha eklenerek sekiz ayrı temaya çıkartılmıştır. Çapalardan ikincisi olan güvenlik-istikrar temasını önemseyen çalışanlar gelecekteki kariyerlerini garanti altına almayı ve uzun vadede istikrarlı bir kariyere sahip olmayı istemektedirler. İşlerinde de açık ve net görev tanımlarının olmasına önem vermektedirler (Schein, 1996: 80-82). Bu durum da çalışanların kariyerlerinde ilerleme olasılıklarının azalmasına, güvenli bir liman buldukları yerde kıyıya çekilip aynı yerde durmalarına yani durağanlıklarına neden olmaktadır.

Nitekim tüm çalışanlar, çalışma hayatları boyunca sürekli gelişme ve ilerleme kaydedemeyebilir bazen belli bir noktada durağan şekilde yer alabilirler. Durağanlaşmayı ifade edebilmek adına kariyer platosu kavramı ilk olarak Ference, Stoner ve Warren (1997) tarafından “terfi elde etme olasılığının çok

düşük olduğu kariyer noktası” şeklinde ifade edilmiştir. Burada kullanılan terfi kavramı ile sadece dikey terfi hareketlerine vurgu yapılmaktadır (Sanborn ve Berger, 1990). Feldman ve Weitz (1988) ise yatay terfi kavramını da tanıma eklemiştir. Bu doğrultuda kariyer platosu veya kariyer durağanlığı kavramı, çalışanların çalışma hayatlarının bir noktasından itibaren artık yükselme olanaklarının süreli ya da süresiz olarak azalması anlamına gelmektedir (Erdoğan, 2003: 115). Çalışanların bu noktaya ulaşmasına birçok faktör neden olabilmektedir. Bunlar arasında yetenek ve eğitim eksikliği, başarıya olan ihtiyacın azalması, ödemelerin adil olmaması ve maaş artışlarından memnuniyetsizlik yaşanması, iş sorumluluklarında karışıklık yaşanması ve kuruma bağlı nedenlerden ötürü gelişme fırsatlarının olmaması yer almaktadır (Noe, 2009: 433).

Öğretmenlerin kariyer çapaları düşünüldüğünde güvenlik ve istikrar çapasının baskın olduğu söylenebilir. Bu noktada, mesleğin gerek istihdam güvencesi sağlaması gerekse maddi güvence sağlaması etkili olmaktadır. Bu da beraberinde öğretmenlerde kariyer platosuna düşmeyi yani durağanlaşmayı getirmektedir. Öğretmenlerin geliştirilmesi ve ilerlemelerinin sağlanması gibi başlıca amaçlarla Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde 2017-2023 yılları arasında kapsayan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi hazırlanmıştır. Belgede öğretmenlerin yetiştirilmesi, geliştirilmesi ve istihdam edilme süreçlerine yönelik 3 ana amaç, 8 hedef ve bu hedefleri gerçekleştirebilmek için 35 eylem belirlenmiştir. Söz konusu amaçlar; istihdam edilen kişilerin yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireyler olmalarını sağlamak, öğretmenlikleri boyunca öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmek, öğretmenlik mesleğine yönelik olan olumsuz algıları iyileştirmek ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik algıları iyileştirmek ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek adına belirlenen hedeflerden birisinde kariyer ve ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu hedef kısaca öğretmenlik mesleğine de diğer bütün mesleklerde olduğu gibi bir kariyer olanağı ve kariyer gelişim planı sunulması gerekliliğini ifade etmektedir. Aynı zamanda şu anda var olan eğitim sisteminin öğretmen yeterliklerine dayalı bir performans değerlendirmeye, sınavlara, öğrenci başarısına ve benzer kriterlere dayalı olarak yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2017). Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nde ifade edilen tüm bu hususların öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline getirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Fakat öğretmenlik mesleğinin kendine has özelliklerinden ve kariyer mesleklerinin sahip olması gereken bazı özelliklerden dolayı böylesi stratejik bir hedef uygulamaya geçirilemeyebilir (Yıldırım ve Kaplan, 2022: 74).

Öğretmenlerin ülkenin gelişmesi ve kalkınmasındaki rolleri düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğindeki kaliteyi yükseltmek, öğretmenleri kendilerini geliştirmeye sevk etmek, yaşanan mesleki tükenmişlikleri engelleyebilmek ve öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki etkinliğini artırabilmek adına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir diğer düzenleme öğretmen kariyer basamakları sistemi olmuştur (Demir, 2011: 54). Kariyer basamakları sistemine yönelik ilk uygulama olan ve MEB tarafından kabul edilen “Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” 13/08/2005 yılında Resmî Gazete’de yayınlanmıştır. Öğretmenlik kariyer basamakları ile ne ifade edildiği yönetmeliğin 6. Maddesinde “Öğretmenlik, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.” şeklinde sunulmuştur. Daha sonra 2008 yılında Anayasa Mahkemesi’ne dava açılmış ve bazı maddelerin iptaline yönelik karar alınmıştır. Kararın resmî gazetede yayınlanmasından sonra öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik bir gelişme yaşanmamıştır.

14/04/2022 tarihinde 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu Resmî Gazete’de yayınlanmış ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesi yürürlükten kaldırılmıştır. Toplamda 12 maddeden oluşan Kanunu’nun 3. Maddesinde “Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde ifade edilmektedir. Kanunun 5. Maddesi’nde Aday Öğretmenlik ve 6. Maddesinde ise Öğretmenlik Kariyer Basamakları konusuna yer verilmiştir. Buna dayanarak 12/05/2022 tarihinde Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği kabul edilmiş ve Resmî Gazete’de yayınlanmıştır. Yönetmeliğin 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. Maddesi Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına ayrılmıştır. Madde 11’de öğretmenlik kariyer basamakları “Öğretmenlik; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.” şeklinde ifade edilmiştir. Yönetmelikten elde edilen bilgilere dayanarak öğretmen, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik ünvanına sahip olabilmek adına gerekli olan şartlar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Kariyer basamakları sistemi sınav koşulları

Öğretmen	Adaylık- Öğretmenlik dâhil 1-10 yıl arası çalışma şartı		
Uzman Öğretmen	*10 yıl hizmeti bulunmak. *Mesleki gelişime yönelik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamak. **Uzman öğretmenlik için öngörülen asgari çalışmaları tamamlamak. *Kademe ilerlemesinin durdurulmasına yönelik cezası bulunmamak.	Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan almak.	Yüksek lisans eğitimi tamamlayanlar uzman öğretmenlik için yapılan sınavdan muaftırlar.
Başöğretmen	*Uzman öğretmenlikte en az 10 yıl kıdemi olmak. *Mesleki gelişime yönelik Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamak. **Mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlamak	Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan almak.	Doktora eğitimi tamamlayanlar, başöğretmenlik için yapılacak sınavdan muaf tutulur.

** İşaretili maddeler Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin uzman öğretmen ünvanı alabilmeleri için aday öğretmenlikle birlikte öğretmenlikte en az 10 yıl hizmette bulunmaları, en az 180 saatlik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamaları, kademe ilerlemesini durdurmaya yönelik ceza almamaları ve yapılan yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan almaları gerekmektedir. Ek olarak, yüksek lisans eğitimi tamamlayan öğretmenlerin yazılı sınavdan muaf olacakları ifade edilmiştir. Başöğretmen ünvanına sahip olabilmeleri içinde uzman öğretmenlikte en az 10 yıl hizmette bulunmaları, en az 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamaları, kademe ilerlemesini durdurmaya yönelik ceza almamaları ve yapılan yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan almaları gerekmektedir. Sınavdan muaf olabilmek için de doktora eğitimi tamamlamaları gerektiği belirtilmiştir. Sınavdan muaf olabilmek için alınan yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin lisans eğitimi ile aynı olması gerekliliği öne sürülmemiştir. Yani adayların herhangi bir bölümden yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamlamaları sınavdan muaf olmalarını sağlamaktadır.

Gerek sendikalardan gerekse öğretmenlerden öğretmenlik kariyer basamakları sistemine yönelik eleştiriler ve iptaline yönelik talepler devam etmektedir. Anayasana Mahkemesine açılan son iptal davası sonucunda Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun 6. Maddesinin 1 numaralı fıkrasında yer alan ve uzman öğretmenliğe yönelik “mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için öngörülen asgari çalışmaları tamamlamış olan” ve başöğretmenliğe yönelik “mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlayanlar” şeklindeki ifadelerin iptaline karar verilmiştir. Sınava yönelik bazı maddelerin iptali sağlanmış olsa da sınav iptal edilememiştir (NTV, 2023).

19 Kasım 2022 tarihinde yapılan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı sonuçlarına ilişkin yapılan açıklamada ünvan alma şartlarını taşıyan öğretmenlerin %95’inin kariyer sistemine başvurduğu ve başvuru yapan öğretmenlerden %99’unun da eğitimlerini tamamlayarak sınava girdikleri ifade edilmiştir. Uzman öğretmenlik sınavına başvuran 432 bin 672 öğretmenden 422 bin 368’i sınavda başarılı olmuştur. Sınavda başarılı olan ve sınavdan muaf olan toplam 516 bin 974 öğretmen uzman öğretmen ünvanı almaya hak kazanmıştır. Başöğretmenlik sınavına ise 68 bin 67 uzman öğretmen başvurmuş ve 66 bin 422 öğretmen sınavdan başarılı olmuştur. Doktora eğitimi tamamlayan 257 uzman öğretmen ile birlikte toplamda 66 bin 679 uzman öğretmen başöğretmenlik ünvanını almaya hak kazanmıştır (MEB, 2022).

Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği olabilmesi için kariyer basamakları sisteminin stratejik bir yaklaşım olup olmadığına ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle katılımcıların öğretmenlik kariyer basamakları sistemine yönelik genel görüşleri alınmış, kariyer basamaklarını sisteminin öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine, verimliliklerini ve kalitelerine arttırmalarına katkısı olabilecek stratejik bir adım olup olmadığı, kariyer basamakları sistemine bağlı olarak yönetici kademesindeki öğretmenlerin uzman ve başöğretmenler arasından seçilip seçilmesi gerekliliği sorulmuştur. Devamında katılımcıların kariyerlerinde durağanlık yaşayıp yaşamadıklarına, öğretmenlik basamak sistemi modelinin onlara hitap edip etmediğine yönelik görüşleri ve sürece yönelik önerileri alınmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar pek çok farklı disiplinden ögeler içerdiği için bir şemsiye kavram olarak kabul edilir bu nedenle de herkes tarafından onaylanan bir tanım bulmak zordur. Tüm yöntem, süreç ve yönelimleri açıklayan bir tanım bulmak zor olsa da nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve durumların normal bir ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulduğu süreçler bütünü olarak ifade edilebilir (Yıldırım, 2018: 40-42). Bu çalışmada nitel araştırmalarda en sık kullanılan mülakat (görüşme) tekniğiyle veriler toplanmıştır (Yıldırım, 2018: 41-42). Mülakat tekniği, bireylerin duygu ve düşüncelerini, tecrübelerini ve algılarını ortaya çıkarmada yararlanan oldukça etkili bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992).

Araştırmada olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu desenin temelini, farkında olduğumuz ama derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olguların ortak anlamını keşfetme süreci oluşturmaktadır. Veri toplama süreci, olguyu (fenomeni) ilgilendiren kişilerle yapılan mülakatları içerirken bu sayı ortalama 3-4 kişi ile 10-15 kişi arasında değişebilmektedir (Creswell, 2018: 79-81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Isparta'da kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Nitel araştırmalarda farklı yöntemlerle seçilen çalışılabilecek sayıda küçük örneklerle çalışma yürütülmektedir. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örneklemede zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen olayların derinlemesine çalışılması imkânı bulunmaktadır (Patton, 1987). Çalışmada Ağustos 2022-Eylül 2022 tarihleri arasında yarı-yapılandırılmış mülakat soru formu kullanılmış ve 16 öğretmen ile derinlemesine görüşmeler (25-40 dk) gerçekleştirilmiştir. Görüşmede yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Durumu	Mezun Olduğu Fakülte	Kademe	Sınava Başvuru	Okuldaki Görevi
K1	Kadın	21 Yıl ve Üzeri	Yüksek Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurdu	Öğretmen
K2	Erkek	11-15 Yıl	Yüksek Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurdu	Müd. Yrd.
K3	Kadın	11-15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Ortaokul	Başvurdu	Öğretmen
K4	Kadın	11-15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurmadı	Öğretmen
K5	Kadın	6-10 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Ortaokul	Kıdem Eksik	Öğretmen
K6	Kadın	6-10 Yıl	Lisans	Fen-Edeb. Fakül.	Lise	Kıdem Eksik	Öğretmen
K7	Kadın	21 Yıl ve Üzeri	Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurdu	Öğretmen
K8	Erkek	1-5 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Lise	Kıdem Eksik	Öğretmen
K9	Kadın	16-20 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurdu	Öğretmen
K10	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Ortaokul	Başvurdu	Müdür
K11	Erkek	16-20 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Okul Öncesi	Başvurmadı	Müdür
K12	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Ortaokul	Başvurdu	Öğretmen
K13	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Lise	Başvurdu	Öğretmen

Tablo 2 devamı...

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Durumu	Mezun Olduğu Fakülte	Kademe	Sınava Başvuru	Okuldaki Görevi
K14	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurdu	Müd. Yrd.
K15	Erkek	21 Yıl ve Üzeri	Lisans	Eğitim Fakül.	İlkokul	Başvurdu	Öğretmen
K16	Kadın	16-20 Yıl	Lisans	Eğitim Fakül.	Ortaokul	Başvurdu	Öğretmen

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya dahil olan katılımcıların çoğunluğunun erkek, 11-15 yıllık bir kıdem sahip, lisans eğitimini tamamlamış, eğitim fakültesi mezunu, ilkokulda ve öğretmenlik görevinde çalışan kişilerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Aynı zamanda 16 katılımcıdan 11’i kariyer basamaklarında yükselmek için sınava başvurularını yapmıştır.

Araştırma Sorularının Belirlenmesi

Nitel araştırmalarda araştırmacı hipotezleri değil, araştırma sorularını belirlemeyi hedefler (Creswell, 2017: 139). Bu çalışmanın araştırma sorusunu; “Öğretmenliğin bir kariyer mesleği olabilmesi için kariyer basamakları sisteminin uygulamaya geçirilmesi stratejik bir yaklaşım mıdır?” cümlesi oluşturmaktadır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili literatür ve konuya ilişkin yönetmelikler incelenmiş ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının kariyer basamakları sistemi ve sınava ilişkin duyuru ve haberleri takip edilmiştir. Bu minvalde ilk olarak 7 soru üzerinde yoğunlaşmış, uzman görüşlerinin ardından da 5 ana soruya indirgenerek görüşme soruları son haline getirilmiştir. Görüşme sorularına ek olarak katılımcıların demografik bilgileri, kıdem yılı, eğitim durumu, okuldaki görevleri gibi çalışma için önemli olduğu düşünülen diğer sorulara da yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

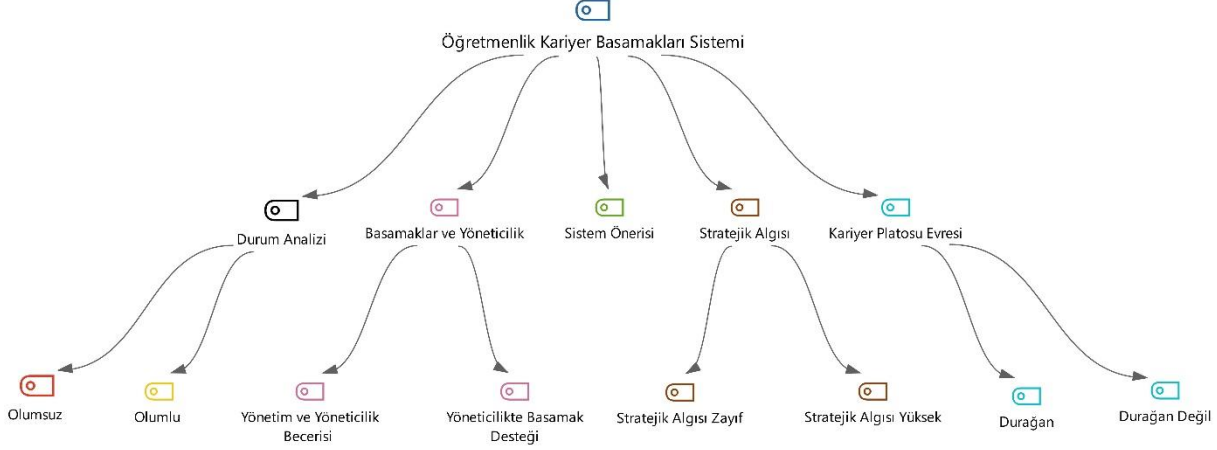
Veri toplama süreci sonundaki görüşmecî ifadeleri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmeye çalışılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ifadeler deşifre edilerek MAXQDA Analytics Pro 2020 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. İçerik analizi yönteminde verilerin analizinde yapılan adımlar sırasıyla şunlardır; İlk olarak görüşmecî verileri tekrardan düzenler ve anlamlı verileri saptamaya çalışır. İkinci adım verilerin kodlanmasıdır. Kodlama sürecinde araştırmacı kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümleri isimlendirir yani kodlar. Bu kodlama, bazen tek bir kelime olabileceği gibi birkaç kelimedenden de oluşabilir. Üçüncü adımda birbirine benzeyen kodların belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi yer almaktadır. Bu aşamada temaların taslak hali oluşmaya başlar. Taslak temalara göre kodlar tekrardan düzenlenebilir, ortak bir bağlam bulunduğu takdirde birleştirilebilir. Dördüncü olarak temalar arasındaki ilişkiler saptanarak araştırma sorularının altında organize edilmelidir. Son aşama olarak kodlara ve temalara göre veriler betimlenir, ilgili literatürden desteklenerek örnekleme, açıklamalara ve yorumlara yer verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242-252). Bu çalışmada da mülakat sürecinde elde edilen veriler önce birkaç defa okunmuş, veriler düzenlenmiş ve daha sonra kodlamalara başlanmıştır. Kodlamaların ardından kategoriler ve son olarak da temalar şekillenmeye başlamıştır. Kodlama ve temalaştırma işlemlerinin daha sistematik olması açısından nitel bir analiz programıyla çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği açısından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda ayrı ayrı okunarak kodlanmış ve görüş ayrılığı yaşanan kodlar üzerinde tekrardan düşünülmüş ve gerekli tartışmalar yapıldıktan sonra ilgili kod ve temalar tekrardan düzenlenmiştir.

Araştırmanın Etik İzni

Katılımcılara mülakat öncesi çalışmaya dair bilgiler verilerek, kimliklerinin araştırma etiği gereği gizli tutulacağı ve araştırma amacı dışında başka bir yerde kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir. Etik kurul izni kapsamında; (Süleyman Demirel Üniversitesi), (21.06.2023), (E-87432956-050.99-520501) sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

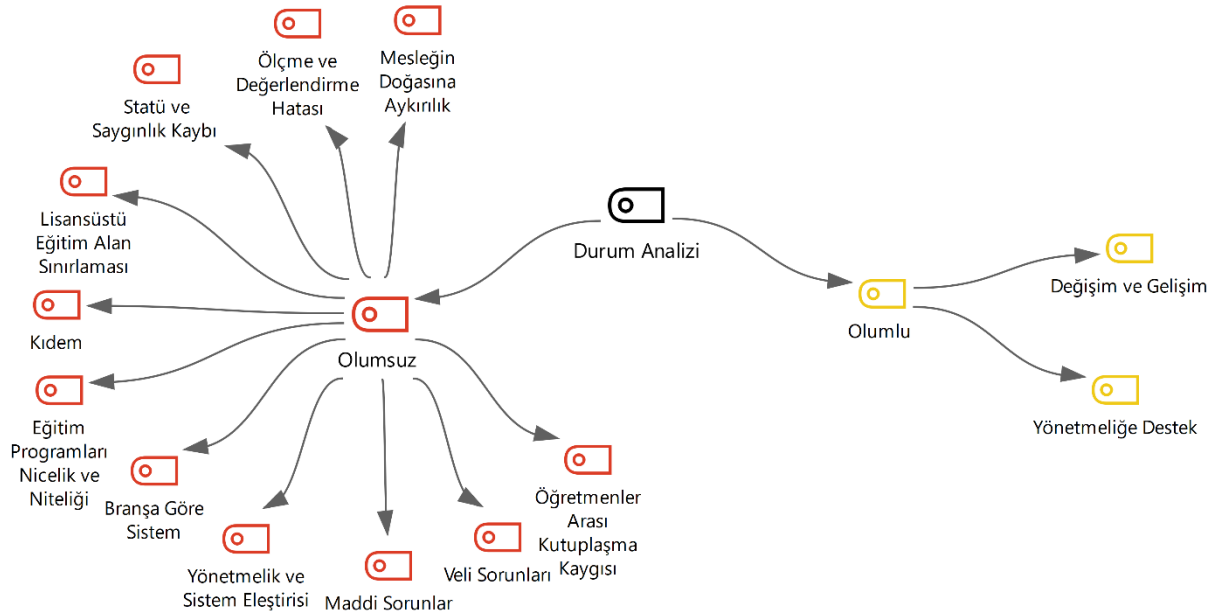
Araştırma kapsamında katılımcıların; MEB'in öğretmenlerin geliştirilmesi, yetiştirilmesi, statülerinin güçlendirilmesi ve yaşanabilecek mesleki tükenmişliklerin engellenebilmesi amacıyla başlatmış oldukları öğretmenlik kariyer basamakları sistemine ve bahsedilen bu hedeflere ulaşmada basamak sisteminin stratejik bir adım olup olmadığına ilişkin görüşleri analiz edilerek 5 tema oluşturulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın genel çerçevesi

Şekil 1’de görüldüğü üzere çalışma kapsamındaki ana temaları “Durum Analizi”, “Stratejik Algısı”, “Basamaklar ve Yöneticilik”, “Kariyer Platosu Evresi” ve “Sistem Önerisi” oluşturmaktadır.

Tema 1. Durum Analizi Teması: Katılımcılardan öncelikle Öğretmenlik Kariyer Basamakları hakkındaki yorumları, sisteminin artıları ve eksilerine yönelik görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik genel algıları ortaya konulmak istenmiştir. Katılımcıların görüşleri analiz edilmiş ve araştırmanın ilk teması olan “Durum Analizi Teması” oluşturulmuştur. Durum analizi temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Durum analizi temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli

Şekil 2’de görüldüğü üzere durum analizi teması altında olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Olumsuz kategorisinde; “yönetmelik ve sistem eleştirisi”, “öğretmenler arası kutuplaşma”, “veli sorunları”, “ölçme ve değerlendirme hatası”, “statü ve saygınlık kaybı”, “maddi sorunlar”, “mesleğin doğasına aykırılık”, “kıdem”, “lisansüstü eğitim alan sınırlaması”, “eğitim programlarının nicelik ve

niteliği”, ve “bransa göre sistem” olmak üzere 11 farklı kod yer almaktadır. Olumlu kategorisi ise “yönetmeliğe destek” ile “değişim ve gelişim” olmak üzere 2 kod ile ifade edilmiştir.

Olumsuz Görüş/Yönetmelik ve Sistem Eleştirisi Kodu: Olumsuz kategorisi içerisinde yer alan bu kod 48 öne çıkan ifade ile katılımcılar tarafından en fazla tekrar edilen görüş olmuştur. Hem Millî Eğitim Bakanlığı sistemi hem de güncel öğretmenlik kariyer basamakları sistemi yetersiz bulunmuştur. Öğretmenlerin taleplerine kulak verilmediğinden ve bir öğretmenin uzman öğretmen de olsa başöğretmen de olsa günün sonunda aynı işi yaptıklarından bahsedilmiştir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Kendini geliştiren, çağa ayak uyduran kısaca yerinde saymayıp öğrencileri için kendini her açıdan geliştiren bir öğretmenle, olduğu yerde sayan, teknoloji ile hiçbir bağı olmayıp öğrenmeye de çalışmayan bir öğretmenin aynı kariyer basamağında olması doğru değildir. Bana göre, kariyer basamaklarının tek olumlu tarafı öğretmen maaşlarında istenilen miktarda olmasa da maddi olarak bir farklılık kazanacaktır.” (K1)

“Basit bir sınavla uzman olup yine basit bir sınavla başöğretmen olunarak kendinden daha eğitilmiş ve kendini geliştirmiş donanımlı (bir defaya mahsus yapılmış sınava katılmayan) bir öğretmenden ünvan olarak üstün olmamalıdır.” (K2)

“Yeterli düzenlemeler yapılmadan acele atılmış bir adım. Sınav kararı ve zamanı arasındaki süre, eğitimlerin içeriğinin yetersizliği de bu adımı zor ve tartışılır hake getirmiştir.” (K7)

“..... Sonradan yama gibi üretilen sistemlerin öğrencilerimiz için verimlilik konusunda bir gelişme sağlayacağını düşünmüyorum.” (K4)

“..... Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasını da deneme yanılma yoluyla hayata geçirilmeye çalışılan şu anda başarısız olacak bir uygulama olarak görüyorum. Mevcut saha çalışmaları iyi yapılmıyor ve başarısızlıklar kabullenilmiyor. Bazen yeni ortaya atılan uygulama eskisinden daha kötü ve verimsiz oluyor. Araştırma ve geliştirme çalışmaları çok yetersiz.” (K8)

“Bakanlığın söylemlerine bakarak vaat edilen rakamlar büyük bir kazanım olarak görülmekte devamlılığı veya uygulanabilirliği kafalarda soru işareti bırakmaktadır. Ayrıca kanunun sürekli manipüle edilmesi içeriğinin tam olarak anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Olumsuz açıdan bakarsak kanun sakat olarak ortaya çıkmış eklemeler ile düzeltilmeye çalışıldığı çok açıktır. Zira sınav yapılacak olması başlı başına bir hatadır. Çünkü sınav sonucu uzman olan öğretmenin yapacağı iş değişmeyecektir.Öğretmenlerin desteğini almayan hiçbir projenin başarılı olması beklenemez. Sınava başvuru veya videoların izlenmesi gibi sayısal istatistiki bilgiler bakanlığı yanıltmaktadır” (K10)

Olumsuz Görüş/Öğretmenler Arası Kutuplaşma Kaygısı Kodu: Katılımcılar bu koda yönelik görüşlerini öne çıkan 19 ifade ile dile getirmişlerdir. Katılımcılar aynı işi yapan farklı ünvanlara sahip öğretmenler arasında anlaşmazlıkların doğabileceğini söylemişlerdir. Aynı zamanda iletişim problemleri ve gruplaşmaların yaşanabileceği yönünde de tedirgin olduklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Bizler daha yeni göreve başladığımız için kıdem yılımızı tamamlayamadığımız için sınava giremiyoruz. Bu durumu öğrenci anlamaz, veli anlamaz, eşin dostun çevren anlamaz. Kime ne anlatacaksınız. Zor bir durumla baş başa kalacağız. Ya da bütün şartları tutuyor sınava girdi fakat kazanamadı ne olacak şimdi öğretmenler odasını düşünemiyorum.” (K6)

“Kariyer basamaklarının ayrışmasından dolayı öğretmenler hem statüsel hem de maaş farkı olarak ayrışacak bu durum personeller arasında ayrışmaya ve statüsel çatışmalara yol açacaktır.” (K8)

“Öğretmenler Odası ikliminde gruplaşmanın söz dalaşının olacağı aşikardır. 2006’da yapılan hataların bir benzeri maalesef bu kanunla tekrar hortlayacaktır. O dönemde uzman olduğu için kendini diğer öğretmenlerden üstün gören, sınıfının en iyi sınıf, hatta oturduğu koltuğun en iyi koltuk olmasını isteyen bir grup yaratılmıştır.” (K10)

Olumsuz görüş/Veli sorunları kodu: Katılımcılar öğretmenler arasındaki ünvan farklılıkları nedeni ile velilerin öğretmenleri beğenmeyeceklerini, öğretmenler arasında kıyasa başlayacaklarını ve çocuğunun öğretmenini kendilerinin seçmek isteyeceklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak katılımcılar şunlardan bahsetmiştir;

“Veli çocuğunu birinci sınıfa kaydettirmek için idarenin yanına geldiğinde doğal olarak öğretmenin başöğretmen olmasını isteyecektir. Bu da öğretmenler arasında yeni yeni oluşan olumlu ortama zarar verecektir.” (K4)

“Veli açısından bakarsak ücretli öğretmenin, çocuğunun dersine girmesini istemeyen sürekli öğretmen seçen ve beğenmeyen bir veli profiline koz verilmiş olacaktır. Bu öğretmen sınavı geçemedi ben buna çocuğumu vermem denildiğinde okul idaresi buna nasıl bir çare bulacaktır. Şimdiki dönemde aynı ücretli öğretmenlerde yaşanmakta.” (K10)

“Okul kayıtlarında sınıflar arasındaki öğrenci- veli profilindeki dengesizlik artacaktır.... Tercih edilen ve edilmeyen öğretmen olmanın onur kırıcı tarafı da son derece can sıkıcıdır. Bu şartlarda veliler arasındaki kariyer sahibi öğretmeni olma söylentilerinin de yayılması bilgi sahibi olmayan insanların bile fikir sahibi olmasına sebep olacaktır.” (K7)

Olumsuz görüş/Ölçme ve değerlendirme hatası kodu: Katılımcılar öncelikle bir öğretmenin gelişiminin ve ilerlemesinin ölçülebilmesi için sınav yapılmasının etkili bir yöntem olmadığını ve sınavda ezber yeteneği güçlü kişilerin başarılı olacağını ifade etmişlerdir. Belli bir kıdem yılını sağlayarak, sadece video izleyerek ve sınavdan yüksek puan alarak bir ünvan sahibi olunamayacağını, olunmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların söz konusu koda yönelik ifadeleri şu şekildedir;

“Öğretmenleri gözlemek, mesleğinde ne kadar iyi olduğunu belirlemek bir süreç gerektirir. Bir sınavla bu etkili biçimde ölçülemez. Daha çok mesleğine aşık ve mesleğinde başarılı bir öğretmen uygulamada, öğretme becerisinde çok iyi olan bir öğretmen sınav anı kaygıları ile başarısız olabilir ve iyi bir öğretmen olmanıza rağmen uğradığı bu durum onda motivasyon eksikliğine sebep olur.” (K11)

“.... Ancak yapılacak olan bu sınav öğretmenin mesleki yeterliliğini ölçmekten çok uzaktır. Yalnızca bu sınav değil hiçbir sınav öğretmenin mesleki yeterliliğini ölçmez, ölçemez.” (K14)

“Bu sistem öğretmenin kendisini geliştirmesi için hiçbir zemin hazırlamamaktadır. Keza 180 saatlik videoyu izlersen, sınavdan 70 puan alırsan uzman öğretmen olacaksın denmektedir. Bu eğitimlerle öğretmenlerin uzmanlığı değil, ezber yeteneği ölçülmek istenmektedir.” (K15)

“Meslekte geçirilen süre tecrübe olarak değerlendirilip kademe, kıdem olarak daha etkili bir ücret artışı olarak yansıtılmadığı. Şu an yeni başlayan öğretmen ile 15 yıllık öğretmen arasında anlamlı bir maaş farkı yoktur. Benzer şekilde bir meslekte uzman olmak için sınav bir kriter olmalı mıdır tartışılır. Sınav konularını sözel becerileri iyi olan her öğretmen ezberler, öğrenir ve sınavdan geçer not alabilir.” (K3)

Olumsuz görüş/Statü ve saygınlık kaybı kodu: Katılımcılar öğretmenlerin statüsü için bu sistemin etkili olmadığını ve ünvanı alamayan öğretmenlerin saygınlıklarının azalabileceğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadesine aşağıda yer verilmiştir;

“Öğretmenin yetersiz olduğu düşüncesi ile öğrenci üzerindeki etkisini de geçersiz kılabilir. Teneffüslerde öğretmenin kariyeri ile övünen ya da utanan öğrencilerin derste öğretmenini dinleme ve değer verme düzeyini tahmin etmek zor değil.” (K7)

Olumsuz görüş/Maddi sorunlar kodu: Katılımcılar genel olarak öğretmenlerin maddi sıkıntılar çektiklerini, ünvanın getirisi maaş olduğu için bu sınava girdiklerini ve hakları olan bir paranın sınavla verilmesi olayına karşı olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların söz konusu koda yönelik ifadeleri şu şekildedir;

“Verimlilik ve kalite insanların biraz da maddi durumları ile alakalı. Asgari ücretten biraz üstünde maaş alan öğretmen, öğle arası yemeğinde ne yiyeceğini düşünmemeli. Biz daha Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde temel basamaklardayken kimse entelektüel öğretmen falan filan düşünmesin. Aç tavuk kendini buğday ambarında sanır misali gerçekçi olmak lazım. Çoğu konular laf-ı güzaf.” (K12)

“Kariyer basamağı sınavla olmaz. Olsa olsa maaş artırma olur bunun adı.” (K15)

“Şu an öğretmenler kariyer değil maaşlarındaki artışa odaklandıkları için eğitim açısından hiçbir getirisi olmayacaktır.” (K1)

“Sistem hakkında öğretmenlerin zaten hakkı olan ek bir paranın bu sınavla verilmemesi şu anki ekonomik şartlarda onlara verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K11)

Olumsuz görüş/Mesleğin doğasına aykırılık kodu: Katılımcılar öğretmenlerin değerinin bir sınav ile ölçülemeyeceğini, öğretmenliğin bir karakter, kişilik ve gönül işi olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Öncelikle mesleğinizi sevmeniz, önemsemeniz onunla birlikte gelişmeniz, onunla dertlenmeniz gerekiyor. Severek isteyerek yapılan hiçbir şey boşa gitmez. Güzel ürünler çıkar ortaya, tadından yenmez. Şimdi dünyaya gelsem yine yeniden öğretmen olmak isterdim. Mesleğimi çok seviyorum ve aşığım. Bir çocuğun kalbine dokunabilmek çok güzel bir duygu. Parayla satın alamazsınız, öyle bir duygu işte...” (K6)

“Ayrıca öğretmenlik sadece eğitim bilimleri derslerini alıp oradaki kavramları ezberleyerek yapılacak bir iş değil. Öğretmenlik aslında karakter, kişilik işi. Her kişi öğretmenlik yapacak vasıflara sahip olmayabilir. Kapıyı kapattıktan sonra çocukların yüreklerine inmek onlara eğilmek bambaşka bir şey. Onların dertleri ile dertlenmek başka. Evet belki bu manevi durumları ölçmek çok zor ama keşke bir sınav olsa da bu tarz özellikler sınava alınsa.” (K13)

“Öğretmen uzman veya başöğretmen olarak ayrılamaz. Öğretmen öğretmendir, zaten bu da en fazlasıdır. Daha üstü yoktur.” (K14)

Olumuz görüşü/Kıdem kodu: Katılımcılardan bazıları kıdem şartının gerekli olduğunu ifade ederken bazıları kıdemın esas alınmaması gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Bir meslekte uzman olmak için kriter o meslekte geçirilen süre ile ilgili olmamalıdır. Yeni başlayıp sürekli kendini geliştiren yenilikçi ve değişime ayak uyduran öğretmenler ile yıllarca kendini geliştirmeden mesleğine devam eden öğretmen öğrenciye aynı oranda faydalı olur mu tartışmaya açıktır.” (K3)

“Böyle bir uygulama sınav ve seminer ile olmamalı öğretmenlerin kıdem yılına göre olmalı. Nasıl ki askeri düzende yıl ile alınan rütbeler ilerlemekte neden öğretmenlerin maaşlarındaki artış ve ünvan bir sınav ile olmalı anlaşılacak bir durum değil.” (K4)

“Bu basamaklar bir sınava tabii tutulmadan verilmeliydi. Ya da belli bir kıdem yılını tamamlayan herkese verilmeliydi. Bizler daha yeni göreve başladığımız için kıdem yılımızı tamamlayamadığımız için sınava giremiyoruz. Kariyer basamağı denince aklıma ilk olarak deneyim geliyor. Ve bir öğretmen bence en az 10 yıllık tecrübesinden sonra gerçek anlamda bir şeylerin farkına varıyor. Bu süreçte birçok okul kültürü ve iklimi ile karşılaşılıyor ve her biri ona farklılıklar katıyor. Kısacası 10 yılın sonunda farklı bir öğretmen oluyor. Bu farklılığın ünvanında da olması bizi sevindirir. Fakat sınav ile ölçülerek değil. Tecrübe ile ölçülmesini tercih ederiz.” (K6)

Olumsuz görüş/Lisansüstü eğitim alan sınırlaması kodu: Katılımcılar lisansüstü eğitimin farklı bir alanda yapılmasının faydalı olmayacağını, eğitim alanında yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların konusuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir;

“Alan dışı yapılan yüksek lisansın öğretmenlere uygulamada ne gibi katkı sağlayacağı belli midir?” (K15)

“Lisansüstü eğitimlerin sadece eğitim alanlarında yapılması gerekir. Hatta bu eğitimler bakanlık tarafından açılacak ve sadece görev yerinde ilgili fakültelelere bağlı ön sınav şartı olmaksızın kabul sistemiyle yürütülebilir.” (K7)

Olumsuz görüş/Eğitim programlarının nicelik ve niteliği kodu: Katılımcılar eğitimlerin online olmaması gerektiğini, eğitim programlarını tamamlayabilmek adına videoların açık bırakılıp izlenmediğini, tüm branşlara aynı eğitimin verilmesinin etkili bir yöntem olmadığını, eğitimlerin içeriklerinin ve eğitimi veren kişilerin uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Ama verilen eğitimlerin uzaktan online olmasının yeterli olmadığını hatta bu konuda birçok öğretmenin konuşmalarında videoları dinlemediklerini, videoyu açıp başka işlerini yaptıklarını, başka işlerle uğraştıklarını duydum. Bunlar gerçek olan şeyler, şimdi soruyorum size eğitimler ne kadar verimli oldu. Neler öğrenildi, dinlenmeden önemsenmeden ne kadar verimli oldu. Birçoğu zorunluluktan sadece videoları ilerletti. Demem o ki eğitimin hakkını vermek lazım. Ben oturdum vaktimi ayırdım ve saatlerce hatta günlerce eğitimleri seyredip takip ettim ama belki de sınava girdiğimizde hiç eğitimleri seyretmeyen insanlar kazanacak ben kaybedeceğim.” (K9)

“Verilen online eğitimlerin içeriği yeniliğe dönük ve gelişim odaklı eğitimler değildir. Eğitimleri veren kişilerin özgün bir anlatımdan yoksun olduğu görülmektedir.” (K8)

Olumsuz görüş/Branşa göre sistem kodu: Katılımcılar tüm branşların aynı sınava tabi olunmasını etkili bir sistem olarak görmediklerini, bir ölçüm olacak ise bunun branşlara uygun olacak şekilde ayarlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“...Ayrıca bu sınav beden eğitimi öğretmenini, resim öğretmenini veya müzik öğretmenin uzmanlığını nasıl ölçecektir? onlara ne gibi kazanımlar sağlayacaktır?” (K15)

“Ancak onlarca farklı branş öğretmenine tek tip seçme uygulamak şeffaflık ve objektiflik açısından sorgulanabilir. Yapılacak olan sınavın her branşa hitap etmiyor olması bu konuyu amacına

ulaştırmayacaktır. Yapılacak olan sınavın her branş öğretmenine alanına göre ve eğitim bilimleri konularından yapılması gerekir.” (K5)

Durum analizi teması altında yer alan olumlu kategorisi kapsamında ise 2 kod belirlenmiştir. Bunlar; “yönetmeliğe destek” ile “değişim ve gelişim” şeklinde belirtilmiştir.

Olumlu görüş/Yönetmeliğe destek kodu: Katılımcılar öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliğinin önemli ve gerekli bir adım olduğundan bahsetmişlerdir. Katılımcıların konusuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir;

“Kariyer basamakları her memur ve öğretmenin hakkıdır. Lakin bu hak tecrübeyle de alınabilir.” (K6)

“Öğretmenlik mesleği kariyer basamakları özellikle yurtdışında olduğu gibi öğretmenlere meslekleri boyunca kendilerini geliştirme ve eğitimlerini artırma noktasında önemli bir adımdır.” (K8)

“Öğretmenlik meslek kanunu yıllardan beri çıkarılmakta geç kalınmış bir kanundur. Eş değer OECD ülkelerine bakınca birçoğunda ihtisas mesleği olarak kabul edilen öğretmenlik bizim ülkemizde ise geçmiş dönemlerde yapılan hatalar neticesinde iki yıllık mezunları, veteriner, ziraat, iktisat mezunu ataması yapılacak kadar önem verilmeyen bir meslek haline getirilmiştir. Bakanlığın yıllardan beri sayı üzerindeki veriler ile ilerleme kaydedememesinin sebebi budur. Alanında uzman olmayan kendini geliştirmek için mücadele etmeyen bir öğretmen ordusu yaratılmıştır.” (K10)

“Her meslekte yükselme ve kariyer planlaması olması gerektiği gibi öğretmenlik mesleğinde de bulunması bir gerekliliktir. Kariyer basamaklarının olması öğretmenin kendini sürekli geliştirmesine yeniliklere açık olmasına ve çağın gerektirdiği teknolojik vb. gelişmelere ayak uydurmasını sağlayacak böylelikle sürekli kendini sorgulayan ve geliştiren bir öğretmen modeli ortaya çıkacaktır.” (K5)

Olumlu görüş/Değişim ve gelişim kodu: Katılımcılar kariyer basamakları sayesinde öğretmenlerin kendilerini geliştireceğini ve meslekten dolayı yaşayabilecekleri durağanlıktan kurtulabileceklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

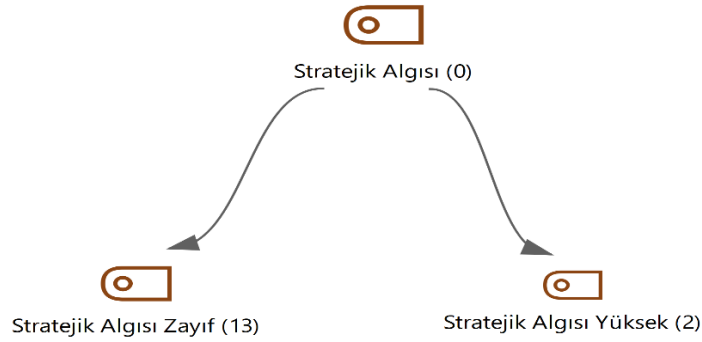
“Özellikle yüksek lisans mezunu kişilerin uygulanacak sınavdan muaf tutulması bu uygulamanın öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi noktasında ortaya çıktığını gözler önüne sermektedir. Durağan bir şekilde devam eden öğretmenler bu uygulama ile birlikte kendilerini güncelleme ihtiyacı hissedecek ve lisansüstü eğitimlere yöneleceklerdir.” (K8)

“Öğrencilerini gelişime davet eden bir meslek grubunun önce kendini geliştirmesinin beklenmesi doğru bir düşüncedir. Fakat hangi şartlarda ve ne şekilde?” (K7)

“Uzman öğretmenlik mesleki gelişim çalışmaları tablosu içeriğinde yerine getirilmesi halinde sınavsız uzman öğretmenliğe geçiş için koşullar sunulmuştur. Bu insanları motive edici ve geliştirici bir süreçtir. Meslek sürecinde sizi harekete geçirecek unsurların olması durağanlığı önleyip sürekli bir değişim ve yeniliği sağlayacağı için olumlu tarafları da vardır.” (K3)

Tema 2: Stratejik Algısı Teması: Katılımcılara kariyer basamakları sisteminin stratejik bir adım olup olmadığına yönelik fikirleri sorulmuştur. Bu soru ile MEB’in hedeflediği amaçlara ulaşabilmesi için basamak sisteminin gerekliliğinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, dört yıllık periyotlar halinde stratejik plan raporları yayınlamaktadır. 2019-2023 yıllarını kapsayan stratejik plan raporunda 2018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu’nun uygulanmaya başlanmasıyla stratejik plan hazırlama zorunluğunun getirildiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, kamu kalkınma planları ve ilgili mevzuat gereği benimsenen prensipler ile geleceğe ilişkin misyon ve vizyonların belirlenmesi, stratejik amaç ve ölçülebilir hedeflerin oluşturulmasına dair vurgu ve önceden belirlenmiş performans göstergelerinin ölçme ve takibinin yapılması şartı getirilmiştir. Başarılı bir stratejik planlamadan bahsedebilmek için hazırlık aşamasının sistematik bir şekilde uygulanması, katılımın yüksek düzeyde olması ve takım çalışmasının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda MEB, stratejik planları hazırlama sürecinde durum analizlerinin ardından amaç ve hedefler belirlemektedir. 2019-2023 tarihlerini kapsayan stratejik planda yer alan “Öğretmen ve okul yöneticilerinin gelişimlerini desteklemek amacıyla yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistemi ve modeli oluşturulacaktır.” hedefi ile ilgili planda yer alan diğer maddelerde olduğu gibi bazı risklerden bahsedilmektedir. Bu risklerden biri, paydaş kitlelerin taleplerinde temel amaçlar açısından yeterince uzlaşa sağlanamaması vurgusudur (MEB, 2024). Bu çalışmaya katılım sağlayan öğretmen ifadeleri de incelendiğinde öğretmenlerin bir sistem arayışında olduğu ama uygulanmak istenen sistem ile beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı ifade edilebilir. Bunlara ek olarak, devamlı ve hızlı değişen model ve sistem arayışlarının öğretmenler açısından stratejik bir plan dahilinde hazırlanmadığı düşüncesine yol açtığı görüşüne de varılabilir.

Katılımcıların ifadelerine göre “Stratejik Algısı” teması oluşturulmuştur. Stratejik algısı temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeline ise Şekil 3’te yer verilmiştir.



Şekil 3. Stratejik algısı temasına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeli

Şekil 3’te görüldüğü üzere stratejik algısı teması “stratejik algısı zayıf” ve “stratejik algısı yüksek” kodları ile ifade edilmiştir.

Stratejik algısı/Stratejik algısı zayıf kodu: Katılımcılar tarafından ağırlıklı olarak sistemin stratejik bir adım olmadığı dile getirilmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin gelişmesi, kalite ve verimliliklerinin artması yolunda sınavın etkili bir araç olmayacağını, bu sistemin sadece ünvan alıp maaş artışı için kullanılacağını ve sınavı geçene kadar bir ivme kazanacaklarını sonrasında yine kaldıkları yerden devam edeceklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Öğretmenlerde sınav sonrası alacakları kariyer ile sadece maddi değişiklik olacaktır. Öğretmen aldığı kariyer sonucunda kendini geliştirmeye ihtiyaç duymaz. Sınav sonrası alacağı kariyeri de parayı da almıştır. Onu daha ileriye götürecek bir durum yoktur. Amaç sınavı geçmekse zaten geçmiştir. Sınav öncesi öğretmen ne durumdaysa yine aynı durumda olacak öğrencisine verdiği eğitimde herhangi bir değişiklik olmayacaktır.” (K1)

“Bu gelişimin sınavla olacağını düşünmüyorum. Yapılacak kariyer sınavının öğretmenlerin gelişimine de öğrencilerin gelişimine de faydası olacağını düşünmüyorum. Sadece sınavı kazanana kadar belki bir çaba gösterir sonrasında kaldığı yerden devam ederler diye düşünüyorum. Bu sistem ile öğretmen kendini geliştirecek, eğitim öğretim politikaları gelişecek, verimlilik kalite artacak ve öğrenciler gelişecek görüşüne katılmıyorum.” (K9)

“Sadece bir sınav ile bu mesleğin geliştirilebileceğini düşünmüyorum. 3-5 video ile eğitim ile inanılmaz bir değişim olmaz. Verilen bu eğitim öğretmenin ne bilgisini artırır ne de sınıftaki performansını geliştirir. Bu eğitim ile öğrenciye asla katkı olmaz. Ne gibi bir faydası olabilir ki!” (K13)

“Kalite ve verimlilik konusunda en ufak bir artışın olacağını düşünmüyorum. Öğretmen, öğrenci hangi açıdan bakarsanız bakın bu değişmeyecektir. Bu konuda geçmiş dönemlerde yapılan yanlışlara yenileri eklenmiş olacaktır. 2005 el yazısı faciası bunun bir örneğidir. Yıllarca zorla yazdırılmaya çalışılan el yazısı bir gece aniden kaldırılmıştır.” (K10)

“Stratejik bir hamle değildir mevcut ekonomik konjonktürde öğretmenin ağzına bir damla bal çalmaya yönelik bir hamle olarak başladığını düşündüğüm kariyer basamakları içerik açıklandıktan sonra bunu da sağlamayarak mesleğe ilişkin ciddi sıkıntılar çıkartabilecek bir duruma dönüşmüş durumdadır.” (K15)

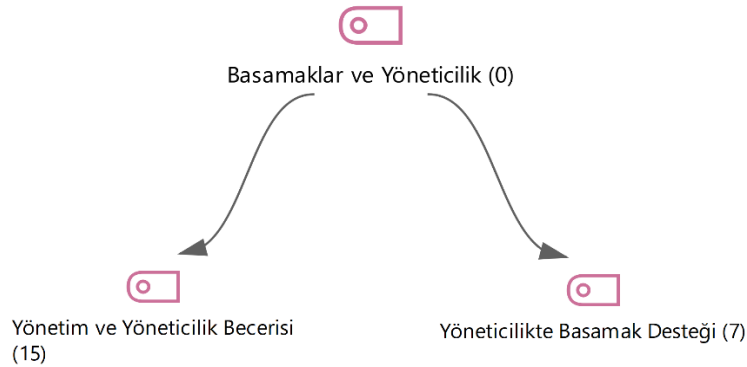
Stratejik algısı/Stratejik algısı yüksek kodu: On altı katılımcıdan sadece ikisi bu sistemin istenilen amaçlara ulaşabilmek adına stratejik bir adım olabileceğini düşünmektedir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Öğretmenlik mesleği kariyer basamakları stratejik bir uygulamadır. Uygulama aslında öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve öğretmenlere yönelik olumlu düzenlemeler noktasında adım atılması için tasarlanmıştır. Kamuoyuna yönelik elbette hamlesel adımları da vardır. Bu stratejik uygulama planı ve altyapısı iyi hazırlandığında iyi bir uygulamaya dönüşeceği gibi şu an yetersiz bir uygulama olarak kalmaktadır.” (K8).

“Öğretmenlik mesleği kariyer basamakları eğer öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini amaçlıyorsa stratejiktir.” (K11)

Tema 3: Basamaklar ve Yöneticilik Teması: Katılımcılara yöneltilen bir diğer soruda, kariyer basamakları sistemine bağlı olarak yöneticilerin uzman ve başöğretmenler arasından seçilip seçilmemesi

gerekliliği konusuna yönelik düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların ifadeleri üzerine basamaklar ve yöneticilik teması oluşturulmuştur. “Basamaklar ve Yöneticilik Temasına” ait hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Basamaklar ve yöneticilik temasına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeli

Şekil 4’te görüldüğü üzere basamaklar ve yöneticilik teması “yönetim ve yöneticilik becerisi” ve “yöneticilikte basamak desteği” kodları ile ifade edilmiştir.

Basamaklar ve yöneticilik/Yönetim ve yöneticilik becerisi kodu: Katılımcılar yoğun olarak yönetim ve yöneticilik becerisi koduna yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar yöneticilik yapabilmek için herhangi bir basamakta yer alamaya gerek olmadığını, yöneticiliğin bir karakter işi olduğunu, herkesin yöneticilik yapamayacağını ve uzman ya da başöğretmen ünvanına sahip bir öğretmenin ünvanı olmasından dolayı daha iyi bir yöneticilik yapabileceğine inanmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Benim bakış açıma göre benim üstümdeki idari kademenin uzman ya da başöğretmen olması benim için önemli değildir. Yönetimden anlayan, öğretmeni için idareciliğin önemini anlamış, öğretmenin severek çalışmasını sağlayan bir müdürün hiçbir ünvanı olmasa da olur.” (K4)

“Kariyer basamakları sistemi kurulduktan sonra yöneticilerin uzman ve başöğretmenler arasından olmasına gerek olmadığını düşünüyorum. Yöneticilik yeteneği olan insanlar yönetici olabileceğini düşünüyorum.” (K16)

“Yöneticilerin bu ünvanları almasını doğru bulmuyorum. Sadece onlara has olmamalı. Çünkü yöneticilerin de görevlerinin ehli olmayanları var.... Gerçekten bulunduğu yere hakkıyla mı geldi? Uzman-başöğretmenin de yönetici olabilir mi fikrine karşıyım. Çünkü herkes yönetici olabilecek özellikleri taşıyabilir.” (K13)

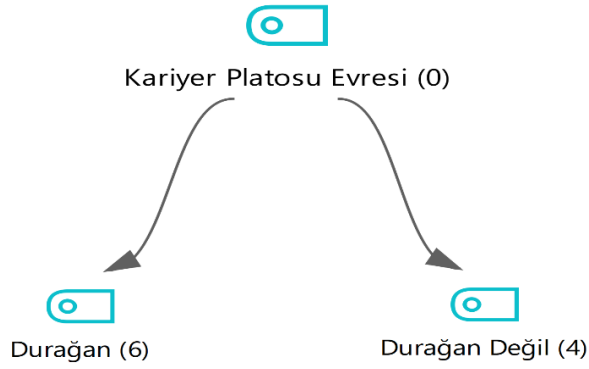
Basamaklar ve yöneticilik/Yöneticilikte basamak desteği kodu: Katılımcılar müdür pozisyonuna getirilecek kişilerin uzman veya başöğretmen ünvanını alan kişilerden seçilmesinin faydalı olacağını ve müdürlük pozisyonu için zaten belli bir mesleki birikimin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Gelişime açık insanları, kendi gelişiminde büyük adımlar atmış insanlar yönetmelidir. Böylece basamaklar arasındaki mesafe doğru ayarlanacak, hiyerarşide saygı ve güven artacaktır.” (K7)

“Yönetici seçiminde profesyonelliğe gitmek bakanlığa artı katacağı kesindir. Zaten bakanlığın amacının bu olduğu ortadadır. Çünkü bakanlığın üst yönetiminde öğretmen kökenli yönetici sayısı neredeyse sıfırdır. Bu şekilde sınıfı solumadan öğretmenin yaşadığı duygu yoğunluğunu yaşamadan onlar hakkında karar verebilmek kanunlar çıkarabilmek çok da anlamlı olmayacaktır.” (K10)

“Kariyer basamakları sistemi kurulduktan sonra yöneticiler uzman ve başöğretmenler arasından olabilir. Bir makama yükselmek için emek, zaman ve tecrübe gereklidir.” (K11)

Tema 3: Kariyer Platosu Evresi Teması: Katılımcılara yöneltilen diğer bir soruda kariyer platosunda olup olmadıkları sorulmuştur. Bu soru ile herkes tarafından güvenli bir liman olarak görülen öğretmenlik mesleğinde mesleklerini icra eden öğretmenlerin durağan bir durumda olup olmadıklarının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Katılımcıların ifadelerine bağlı olarak “Kariyer Platosu Evresi Teması” oluşturulmuştur. Şekil 5’te kariyer platosu evresi temasına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeline yer verilmiştir.



Şekil 5. Kariyer platosu evresi temasına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeli

Şekil 5’te görüldüğü üzere kariyer platosu evresi teması “durağan” ve “durağan değil” kodları ile ifade edilmiştir.

Kariyer platosu evresi/Durağan kodu: Katılımcılar yoğun olarak kariyerlerinde durağanlık yaşadıklarına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlik mesleğinin genel sabit bir plan ve program dahilinde yapılıyor olmasından dolayı durağanlık yaşandığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Kendimi durağan-sabit kariyer platosu içinde hissediyorum. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde genel olarak çeşitli hizmet içi eğitimler olmakla birlikte yeri geldiğinde bu eğitimleri çok faydalı ve verimli olarak görüyorum ama mesleki doyum noktasında tüm çerçeveye baktığımızda bu eğitimlerin beni yeterli düzeyde geliştirmedeği kanaatindeyim. Genel iş ve uygulamalara baktığımızda ise uygulamaların tekdüze veya sabit bir şekilde devam ettiğini gözlemlemekteyim. Kurum yöneticileri ise çalışanlarından özgün taleplerde bulunmuyor ve yaratıcı bir yöneticilik anlayışına girmiyor. Bu durum bende ise durağan bir çalışma ortamı algısı oluşmasına neden oluyor. Kendimi her sene aynı şeyleri yapacakmışım gibi hissediyorum.” (K8)

“Kendimizi durağan bir kariyer platosunda hissettiriyorlar maalesef. Öğretmen camiasında da bu durum ileride büyük sorunlara gebe demek istedim.” (K12)

Kariyer platosu evresi/Durağan değil kodu: Katılımcılardan bazıları ise durağanlık yaşamadıklarını, sürekli kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Kendimi asla durağan bir kariyer platosunun içinde hissetmiyorum. Meslekte geçirdiğim her yıl her dakika bana yeni şeyler katıyor.” (K6)

“Kendimi geliştirmek için her türlü seminer ve kurslara katılmaya çalışıyorum. Gündemi takip etmeye çalışıyorum. Teknolojik aletleri sınıfımda etkinliklerde kullanıyorum. O yüzden de kendimi durağan değil gelişime ve değişime açık olarak görüyorum.” (K9)

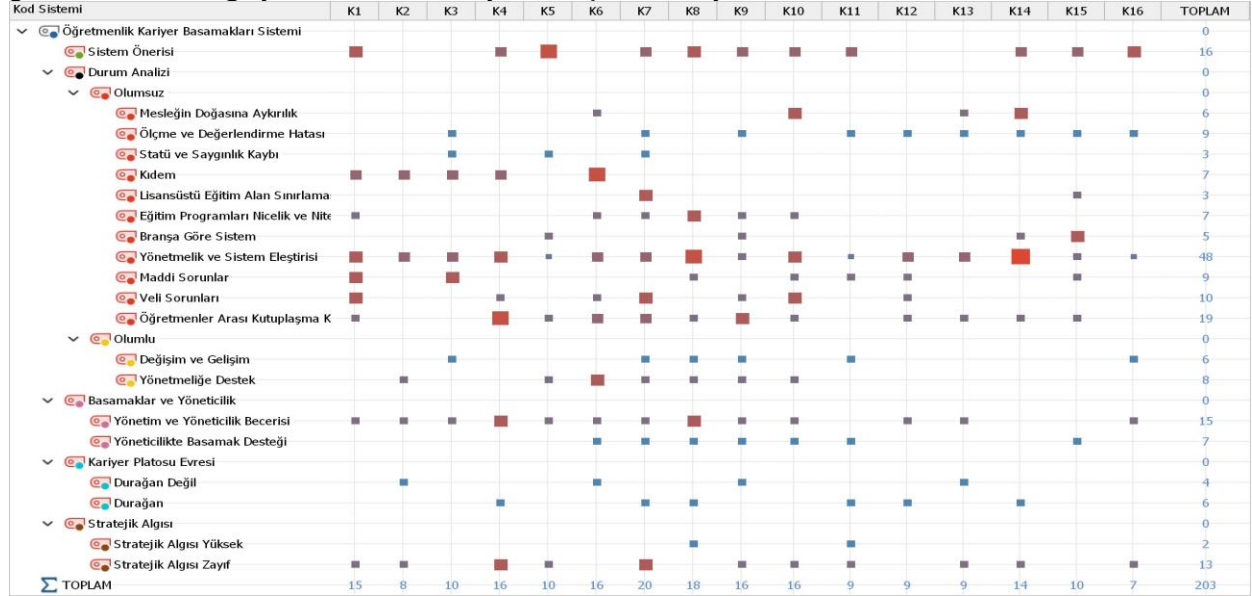
“Eğitim Fakültesi mezunu bir öğretmenim. Bunun dışında eğitim ve eğitimle ilgili tezli ve tezsiz yüksek lisans yaptım. Ayrıca diğer alanlarda da eğitimime devam ediyorum.” (K2)

Tema 4: Sistem Önerisi Teması: Katılımcılara yöneltilen son soruda ise söz konusu sisteme yönelik önerilerinin olup olmadığı var ise neler olduğu sorulmuş ve alınan cevaplardan “Sistem Önerisi Teması” oluşturulmuştur. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

“Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacak bir sistem kurulmalıdır. Sistem içinde öğretmenler kendilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimlere katılmalı (denetlenen eğitimler olmalıdır)dır. Bu eğitimlerde; teknoloji araçlarını kullanma, eğitim öğretimde farklı metot ve teknikler, çocukların yaş gruplarına göre kişisel fiziksel özelliklerini tanıma ya da ilgi duydukları bir sanat alanında kendilerini geliştirmeyi öğrenecekleri eğitim almaları konusunda (yüksek lisan, doktora, ikinci bir üniversite gibi) konulara yer verilebilir. Bunun yanında öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için uzaktan olmayan yüz yüze olacak yüksek lisans, doktora programlarına katılmaları için düzenlemeler yapılabilir. Aldıkları eğitim durumlarına göre kariyer verilebilir, maaşlarda düzenlemeler yapılabilir.” (K1)

“Bunun yerine öğretmenlere kendi alanlarında uygulamalı, alanları için gerekli hizmet içi eğitimler artırılmalı, yurtdışı uygulamaları, dünyada başka ülkelerde nasıl olur gezdirmeleri, öğretmenleri artırılmalıdır. Bakış açısı ve ufuk genişletilmelidir. Sınırların dışına çıkılmalıdır. Dediğim gibi daha çok uygulamaya dönük olmalıdır.” (K11)

Katılımcıların görüşlerinin kodlanması ile oluşturulan tema ve kategorilerin toplu halde görülebilmelerini sağlayan kod matris tarayıcısına Şekil 6'da yer verilmektedir.



Şekil 6. Kod Matris Tarayıcısı

Şekil 6'da hangi katılımcının hangi kod ve kategorilere görüş bildirdiği görülebilmektedir. Ayrıca kod ve kategorilerdeki yoğunlaşılan alanlar yer almaktadır. Kod matris tarayıcısına göre toplamda 203 adet kodlama yapılmıştır. En çok görüş bildirilen ve çalışma için en önemli görülen kısımlar sırasıyla; yönetmelik ve sistem eleştirisi, öğretmenler arası kutuplaşma kaygısı, sistem önerisi ve stratejik algının zayıf olduğunun ifade edildiği alanlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği ve Öğretmenlik Meslek Kanunu çerçevesinde istenen hedeflere ulaşabilmek adına söz konusu yönetmeliğin stratejik bir adım olup olmama durumuna yönelik öğretmen görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerden; Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sistemini nasıl bulduklarına, sistemin öğretmenlik mesleğinin etkinliğini ve verimliliğini arttırmak için stratejik bir adım olup olmadığına, kurum müdürlerinin ünvanı olan öğretmenler arasından seçilip seçilmemesine, kariyerlerinde durağanlık yaşayıp yaşamadıklarına yönelik düşünceleri alınmış ve söz konusu modele yönelik önerileri istenmiştir. Alınan cevaplar ve gerçekleştirilen analizler sonucunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların öğretmenlik kariyer basamakları sistemine yönelik görüşleri çerçevesinde oluşturulan birinci tema altında olumlu ve olumsuz görüşlere yer verilmiştir. Katılımcılar çoğunlukla yönetmeliği ve uygulamaları eleştirmişler, basamak sisteminin öğretmenler arasında ayrıma ve kutuplaşmaya yol açacağını, velilerin ünvanı olan öğretmen ile ünvanı olmayan öğretmen arasında tercih yapmak isteyeceklerini, sınavın bir ölçme aracı olmadığını, kriterlerde branş ayrımı yapmadan herkesin aynı eğitim ve sınava tabi olmasının uygun olmadığını, lisansüstü eğitimlerde alan sınırlamasının yapılmadığını, eğitim programlarının gerekli nitelikte olmadığını, kıdemın bir kriter olmaması gerektiğini, basamakların öğretmenlik mesleğinin doğasına aykırı bir uygulama olduğunu, tüm bu uygulamaların öğretmenlerin statüsünü ve saygınlıklarını olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Genç ve Balyer (2023) de araştırmalarında kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında ayrıma neden olacağını, ekip ruhunu ve huzuru boacağını, okul iklimini olumsuz etkileyeceğini, öğretmenlerin aynı işi yaptıklarını ve öğretmenler arasında böyle bir ayrıma gidilmesinin adil olmadığını, velilerin ve öğrencilerin ünvanlarına göre öğretmenleri kıyaslayacaklarını, kariyer basamakları sisteminin gerekli ama sistemsel olarak eksik ve yetersiz olduğunu, yazılı sınavının objektif bir ölçme aracı olmadığını, sınavın öğretmenin alan bilgisini ölçmediğini, verilen eğitimlerin uzmanlığı ölçmede yetersiz olduğu tespit ederek örtüşen bulgular elde etmiştir. Ayrıca yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin sınavdan muaf olmasının doğru bir uygulama olduğunu ancak yeterli olmadığını aynı zamanda bu kişilerin süre beklemeden yükselmeleri gerektiğini tespit etmiştir. Demir (2011)'in çalışmasında da öğretmenlik kariyer basamakları sisteminin uygulanması sonucunda ortaya çıkan ya da çıkabileceği öngörülen olumsuz durumların içinde öğretmenler arası olumsuz

duygu ve tutumların ortaya çıkabileceği akabinde de öğretmenler arasında huzursuzluğun yaşanabileceği ifade edilmiştir. Çobanoğlu ve İlkin (2023) de çalışmalarında kariyer basamakları uygulamasının gerekli olmadığını ve öğretmenlik mesleği için uygun olmadığını, sistemin öğretmenler arasında kutuplaşmaya ve ayrımcılığa neden olacağını, öğretmenleri itibarsızlaştıracağını, kıdem yılının azaltılması gerektiğini, lisansüstü eğitimlerin uygun alanlardan yapılmadığını, lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin de sınava girmesi gerektiğini, ölçme ve değerlendirme aracı olarak sınavın kullanılmasının uygun olmadığını, sınav için hazırlanan eğitim programlarının niteliğinin iyi olmadığını ve videoların sadece izleme şartını sağlamak adına izlendiğini tespit ederek araştırma ile paralel sonuçlar elde etmişlerdir. İş ve Birel (2022) de çalışmalarında sistemin eksik ve yetersiz olduğuna, öğretmenleri sınıflandırmayı doğru bulmadıklarına, kutuplaşmaların yaşanacağına, ünvan alınsa dahi aynı işin yapılıyor olduğuna, sistemin sadece maddi bir getirisi olduğuna, öğretmenlerin itibarsızlaştırıldıklarına, hizmet süresinin çok uzun olduğuna, eğitim programlarının içeriğinin uygun olmadığına ve lisansüstü eğitimde alan ayrımı olması gerektiğine yönelik bulguları çerçevesinde çalışma ile benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Gül ve Güngör (2022) de yaptıkları çalışmada öğretmenlik meslek kanununu içeriği boş ve acemice hazırlanan dar kapsamlı bir kanun olarak ifade edildiğini belirtmiştir. Öğretmenlik kariyer basamakları sistemine karşı çıktıklarına, sınava tabi olmasının yanlış olduğuna, kıdem sürelerinin uzun olduğuna, sınav içeriklerinin her alana uygun olmadığına, ünvanın sadece pasif bir statü sağladığına, öğretmenler arasında huzursuzluk ve eşitsizlik yaratacağına, velilerin öğretmen seçme çabası içerisine gireceğine yönelik bulguları çalışma ile örtüşmektedir.

Çalışmada ulaşılan olumlu görüşlere göre katılımcılardan bazıları da yönetmeliğe destek verdiklerini, kariyer basamakları sisteminin amaçlanan değişim ve gelişimi sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Genç ve Balyer (2023) de çalışmalarında kariyer basamakları sisteminin öğretmenlerin gelişmesi için gerekli olduğunu çünkü mesleğe başlanılan ilk günden emekli oluncaya kadar aynı basamakta kalmamak adına yararlı bir uygulama olacağını, öğretmenleri motive ve teşvik edeceğini ve mesleki deformasyonları engelleyeceğini tespit etmişlerdir. Çobanoğlu ve İlkin (2023) de yaptıkları çalışmada katılımcılardan bazılarının kariyer basamakları sisteminin gerekli olduğunu, basamakların öğretmenlere farklılık ve itibar sağlayacağını ifade ederek benzer bulgulara ulaşmışlardır. Özdemir, Doğan ve Demirkol (2022) da araştırmalarında kariyer basamakları sisteminin mesleki gelişimin sürekliliği için gerekli bir uygulama olduğunu, basamaklar arası geçişlerde sınav uygulamasına olumlu baktıklarını tespit ederek çalışma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. İş ve Birel (2022) de çalışmalarında öğretmenlerin kariyer basamakları sayesinde öğretmenlik mesleğinin itibarının yükseleceğine dair bulgulara ulaşmıştır. Yönetmeliğe olumlu yönde destek veren diğer bir çalışmada, öğretmenleri monotonluktan kurtaracağı, moral ve motivasyonu artan öğretmen ile birlikte eğitimin niteliği ve veriminin yükseleceği, öğretmenin bireysel gelişimlerine faydalı olacağı, araştırma noktasında öğretmeni teşvik edeceği ve son olarak çalışan kişi ile çalışmayan kişinin ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir (Çakır, 2023: 1065).

Öğretmenlik kariyer basamakları sisteminin stratejik bir adım olma durumuna yönelik olarak oluşturulan temada da katılımcıların çoğunluğu stratejik bir adım olmadığını bildirmişlerdir. Katılımcılar sınav ve eğitim videoları sayesinde gelişme sağlanamayacağını, amacın sadece sınav geçmek ve maddi desteği almak olduğu için basamak sisteminin stratejik bir adım olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan sadece iki tanesi öğretmenlik mesleğinin kaybettiği itibarını geri kazanmasında, öğretmenlerin etkinliklerinin ve verimliliklerinin artırılmasında sistemin stratejik bir adım olduğunu ifade etmiştir. Gerçekleştirilen bir çalışmada da Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan basamak sisteminin öğretmenlik meslek imajı için uygun olduğu görüşüne yer verilmiştir (Köse ve Öztürk, 2023: 371). Deniz (2009)'in yaptığı çalışmada da öğretmenlik mesleğinin, ilgili kanunla birlikte hem kariyer mesleğine dönüşmüş olduğu hem de kariyer basamakları sisteminin daha işlevsel bir hal aldığı ifade edilmiştir. Ayrıca kariyer basamakları sisteminin öğretmenlerin bireysel gelişimleri noktasında motive edici bir güç olduğu sonucuna varılmıştır. Stratejik bir adım olmadığı hususuna destek nitelikte olabilecek bir diğer çalışmada da kanunun çıkmasının önemli olduğu fakat kapsamının dar, sınıflandırmanın yetersiz, süreç boyunca paydaşların dahil edilmediği, öğretmenlerin gerçek gereksinim ve beklentilerini karşılanamayacağı ifadelerine yer verilmiştir (Altan, 2017; Altan ve Özmusul, 2022: 39).

Katılımcıların buldukları kariyerler evrelerinde durağanlık yaşayıp yaşamadıklarına yönelik verdikleri cevaplar çerçevesinde oluşturulan diğer bir temada, katılımcılardan bazıları mesleğin yapısı itibarıyla durağanlık yaşadıklarını ifade ederken bazıları kendilerini geliştirmek ve kariyer platosunda yer almamak adına çeşitli faaliyetlerde yer aldıklarını ifade etmişlerdir. Yahşi (2020) de çalışmasında öğretmenlerin üçüncü yıllarından sonra hiyerarşik yapı sebebiyle kendilerini kariyer platosunda hissettiklerini tespit etmiştir. Aydın (2018) da öğretmenlerin uzun süre aynı işi aynı biçimde yaptıklarından dolayı kariyer platosu içerisine girebileceklerini belirtmiştir. Ural (2007) ise kariyer basamakları sistemi ile

mesleğin sabit kalmadığını öğretmenlerin hem güncel bilgileri takip etmeleri hem de işsel motivasyonlarını artırebilmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

Okul müdürleri, şube müdürleri, il ve ilçe müdürlerinin ünvan almış öğretmenler arasından seçilip seçilmemesine yönelik verdikleri cevaplar çerçevesinde oluşturulan temada katılımcılar farklı görüşler bildirmişlerdir. Bazı katılımcılar yöneticilik için ünvan sahibi kişilerin daha uygun olacağını düşünürken bazı katılımcılar bu görüşe katılmamıştır. Yöneticiliğin ayrı bir meziyet olduğundan ünvana sahip olmakla yöneticilik yapılamayacağını ifade etmişlerdir. Yıldız, Ateş ve Pehlivan (2022) da çalışmalarında okul yöneticiliği için kariyer basamak sisteminin olması ve ünvanların korunması gerektiğine yönelik olarak benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Özdemir, Doğan ve Demirkol (2022) de çalışmalarında terfi ve görevde yükselmek için öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik ünvanına sahip olma zorunluluğunun getirilmesi gerektiğini önermektedir.

Katılımcıların sisteme yönelik önerileri çerçevesinde ise son tema oluşturulmuştur. Katılımcılar genel olarak öğretmenlerin talepleri çerçevesinde sınav yerine hizmet içi eğitimlerle desteklenen, performans odaklı ve uygulamaya yönelik adımlar atılmasını önermişlerdir. Çobanoğlu ve İlkin (2023) de çalışmalarında basamakların sadece bir sınav sonucunda alınmaması gerektiğini, bunun yanında kıdem, lisansüstü eğitim, mesleki gelişim projeleri, hizmet içi eğitimler ve performansların da değerlendirilmesi gerektiğini, uygulamalı eğitimler almaları gerektiğini ifade ederek çalışma ile örtüşen sonuçlara ulaşmışlardır. Özdemir, Doğan ve Demirkol (2022) da çalışmalarında katılımcılardan kariyer basamakları sistemine yönelik önerilerde bulunmalarını istemişlerdir. Alınan cevaplardan katılımcıların kıdeme göre ünvan almaları, kariyer basamakları arasındaki hizmet sürelerinin kısaltılması gerektiği, hizmet içi eğitimlerin, yüz yüze eğitimlerin ve bilimsel çalışmaların gerekliliği yönünde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gül ve Güngör (2022) de çalışmalarında sınav yerine gerekli eğitimlerin istendiğini ifade ederek benzer öneriler elde etmiştir.

Araştırma sonucunda katılımcı görüşlerinden hareketle öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir; Öncelikle öğretmenlik mesleğinin nitelik ve niceliğinin artırılması için daha ciddi adımların atılması ve atılan adımların süreklilik göstermesi gerekmektedir. Öğretmenler için atılabilecek her adımda öğretmenlerin ve öğretmen sendikalarının görüşlerinin alınması, süreçte karar verici olarak yer almaları ve öğretmenlerin hem sorunlarına hem de taleplerine kulak verilmesi gerekmektedir. Bu yüzden meslek kanununun yeniden gözden geçirilmesi öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına cevap verilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için öncelikle maddi sıkıntıları ortadan kaldırılmalıdır. Öğretmenlerin gelişmeleri için alanlarında lisansüstü eğitimlerini tamamlamaları ve yurtdışı eğitimlerine katılmaları için destekler verilmelidir. Kariyer basamaklarına göre uygulanan sınavın her branş için ayrı ayrı ayarlanması, sadece sınavın değil hizmet içi eğitimlerin ve performansların da istenilen kriterler içerisinde yer alması gerekmektedir. Aynı zamanda kariyer basamakları sisteminde uygulanan kıdem süresinin uzun olduğu bu sürelerin aşağı çekilmesi gerektiği düşünülmektedir. Kariyer basamakları uygulaması ile gerek öğretmenler arasındaki ilişkilerin bozulmasını gerekse öğretmenlerin veliler ve öğrenciler karşısında itibarlarının düşmesini engellemek için uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik pozisyonlarının görev tanımlarının net bir şekilde belirtilmesi, net bir ünvan ve maaş farkı olacaksa ünvanlar arasında da görev farklılıklarının olması gerektiği düşünülmektedir. Son olarak, çalışmaya konu olan sınav sisteminin uygulanmakta olduğu ilk dönemler için stratejik bir yaklaşımla sistemin hazırlanmadığı algısının yüksek olduğu ifade edilebilir. Önümüzdeki yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı sistemindeki bu uygulamaların stratejik bir bilinçle yapılmaya başlanmasıyla ünvan ve sınav değerlendirme kriterlerinin akademik kariyer sisteminde var olan doçentlik, profesörlük ünvanlarında olduğu gibi daha net bir şekilde belirlenmesi ile stratejik bir bakış açısıyla hazırlandığı algısının oluşabileceği düşünülmektedir. Halihazırda uygulanan öğretmenlik kariyer basamağı sisteminden beklenen düzeyde verim alınmadığı ve bu sebeple de sistemin en başına dönülerek hem politika yapımcılarının hem Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatının hem de kamu yöneticilerinin stratejik bir bilinçle hareket etmesi, bu doğrultuda amaç ve hedeflerin hazırlanması ve gerekli düzenlemelerin yeniden yapılmasıyla kariyer basamakları sistemine dair kalıcı çözümler getirileceği düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Altan, M. Z. ve Özmuş, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde Öğretmen Refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun Kayıp Parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Altan, M. Z. (2017). *Profesyonel Öğretmenliğe Doğru* (5. Baskı). Pegem.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik Kariyer Evreleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Kariyer (Yönetimi, Planlaması, Gelişimi ve Sorunları)*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beck, J. and Lopa, J. M. L. (2001). An Exploratory Application of Schein’s Career Anchors Inventory to Hotel Executive Operating Committee Members. *Hospitality Management*, 20, 15-28.
- Bogdan, R. and Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Çakır, M. (2023). Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamaklarının Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(7), 1049-1067.
- Çobanoğlu, F. ve İlkın, A. (2023). Öğretmenlerin Yenilenen Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkındaki Görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri- Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). 6. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Deniz, B. (2009). Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer Geliştirme (Kurum ve Uygulama)*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ference, T.P., Stoner, J.A. and Warren, E.K. (1997). Managing the Career Plateau. *Academy of Management Review*, 2(4), 602-612.
- Feldman, D. C. and Weitz, B. A. (1988). Career Plateaus in the Salesforce: Understanding and Removing Blockages to Employee Growth. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 8(3), 23-32.
- Genç, Y. ve Balyer, A. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 18(1), 97-121.
- Gül, İ. ve Güngör, C. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123.
- İş, A. ve Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(84).
- Kavcar, C. (1987). Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri. G.U Sempozyumu, Ankara.
- Köse, A. ve Öztürk, G. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun Mesleki İmaj Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 357-377.
- Semwal, M. and Dhyani, A. (2017). Impact of Training and Career Development on Employee Engagement. *NICE Journal of Business*, 12(1), 87-101.
- MEB (2017). <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406> (Erişim Tarihi: 03.09.2023).
- MEB (2022). <https://www.meb.gov.tr/cumhurbaskani-erdogan-uzman-ve-basogretmen-unvani-almaya-hak-kazanan-ogretmen-sayilarini-acikladi/haber/28280/tr#:~:text=Uzman%20C3%B6C4%9Fretmenlik%20s%C4%B1nav%C4%B1na%20ba%C5%9Fvuran%20432,368'i%20s%C4%B1navda%20ba%C5%9Far%C4%B1%C4%B1%20oldu> (Erişim Tarihi: 02/09/2023).

- MEB (2024). https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=550 (Erişim Tarihi: 14/02/2024).
- Noe, R., A. (1999), *İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi*, (Çev. Canan Çetin). İstanbul: Beta Basım Yayım ve Dağıtım.
- NTV (2023). <https://www.ntv.com.tr/galeri/egitim/basogretmenlik-ve-uzman-ogretmenlik-sinavi-kaldirilacak-mi-ogretmenlik-meslek-kanununun-iptali-istenen-maddeleri,bj4wrVsyukmXfm2Zyi1xRA> (Erişim Tarihi: 02/09/2023).
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., ve Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. 4. Baskı, Sage.
- Sanborn, G. M. (1990). *Toward a Theory of Promotion Satisfaction: Development of Constructs and Alternative Models. Paper presented at Annual Academy of Management Meeting*, San Francisco: CA.
- Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Ural, İ. (2007). *Kariyer Basamaklarında Yükselme Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Werther, Jr W. B. and Davis, K. (1985). *Personnel Management and Human Resources*.
- Yahşi, Ö. (2020). İlçe Millî Eğitim Müdürlerinin Kariyer Giriş Evresinde Yaşadıkları Sorunlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 644-675.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Yıldırım, A. ve Kaplan, N. (2022). İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları Açısından Bir Kariyer Mesleği Olarak Öğretmenlik. K. ÇİNÇİN içinde, *Eğitim Bilimlerinde Güncel Problemler* (59-88) Ankara: Nobel Yayınevi
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 11. Baskı, Ankara: Seçkin.
- Yıldız, B. B, Ateş, F. ve Pehlivan, F. (2022). Okul Müdürlerinin Yönetici Görevlendirme Yönetmeliklerine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 465-484.