



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARI HAKKINDA
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Hüsnü Yusuf BİÇER

DANIŞMAN

Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ

NEVŞEHİR

AĞUSTOS 2023



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARI HAKKINDA
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Hüsnü Yusuf BİÇER

DANIŞMAN

Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ

NEVŞEHİR

AĞUSTOS 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde ettiğimi beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan
Hüsnü Yusuf BİÇER

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Hüsnü Yusuf BİÇER

Danışman
Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ

Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Ali MEYDAN

İmza

KABUL VE ONAY SAYFASI

Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ danışmanlığında Hüsnu Yusuf BİÇER tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak tezi kabul edilmiştir.

31 /08 / 2023

JÜRİ

İMZA

Danışman : Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ

Üye :Prof. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ

Üye : Prof. Dr. Ali MEYDAN

ONAY: Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun /..... / tarih ve....Sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

.../.../2023

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu alıŐma, mensubu olduğum Millî EĞitim Bakanlığı camiasındaki rretmenlerin, özellikle sosyal bilgiler rretmenlerinin, 2022 yılında rretmenlik Meslek Kanunu'yla getirilen rretmenlik kariyer basamağı sistemine yönelik görüşlerinin elde edilmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi desenlerinden bir tanesi olan fenomenoloji deseniyle yapılan bu çalışmada uzman ve baŐrretmen unvanlarının alan rretmenlerden görüşler alınmıştır. Bu çalışmanın baŐlangıcından sonuna kadar geçen süreç içerisinde emeği geçen, çalışmaya katılarak destek veren herkese teşekkür etmeyi borç bilirim. Lisansüstü eğitimimde beni destekleyen ve cesaretlendiren, araŐtırmamın her aŐamasında azmimi kuvvetlendiren, her daim bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım ve bana yol gösteren tez danıŐmanım Sayın Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ'e teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimimde birikimlerinden yararlandığım, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilgiler rretmenliği Anabilim Dalı Bölüm Başkanı Prof. Dr. Ali MEYDAN ile tüm bölüm hocalarıma Őukranlarımı sunarım. Çalışmam süresince bana her konuda yardımcı olan, destekleyen eğitimci eŐim Tuğba BİÇER'e teŐekkürlerimi sunarım. Bu çalışmanın niversitemize, bilim dünyasına, sosyal bilgiler rretmenlerine ve tüm rretmenlere faydalı olmasını temenni ederim.

Hüsnü Yusuf BİÇER

Nevşehir-2023

ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARI HAKKINDA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Hüsnü Yusuf BİÇER

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Haziran 2023

Danışman: Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ

ÖZET

Devlet okullarındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamakları uygulamasına yönelik görüşlerinin elde edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 9 uzman öğretmen ve 5 başöğretmen olmak üzere toplamda 14 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Uzman öğretmenler belirlenirken ölçüt örneklem, başöğretmenler belirlenirken ise önce ölçüt örneklem daha sonra kar topu örnekleme tercih edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Toplanan veriler ise hem betimsel analiz hem de içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise; kariyer basamaklarında yer alan eğitim programına yönelik olarak programın içeriği, programın uygulama süreci ve kıdem süresi ölçütünde bazı güncellemeler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber, kariyer basamaklarının, öğretmenleri psikolojik açıdan çok yorduğu tespit edilirken; meslekî olarak faydalı olup olmadığı noktasında ise farklı görüşlerin olduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenleri ekonomik olarak geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar neticesinde ise; uzman ve başöğretmenlik eğitim programının belli bir zaman aralığına sıkıştırılmasından ziyade eğitim öğretim dönemi içerisinde her ay belli konuların verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer Basamakları, Öğretmenlik, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri,

**EXAMINATION OF THE OPINIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS
ON THE CAREER STEPS OF TEACHING**

Hüsnü Yusuf BİÇER

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences Department of
Social Studies Education, M.A., July, 2023

Supervisor: Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ

ABSTRACT

In this study, in which it is aimed to obtain the opinions of Social Studies teachers in public schools on the practice of career steps, the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was preferred. The study group of this research consists of a total of 14 Social Studies teachers, 9 of whom are specialist teachers and 5 are head teachers. While determining the specialist teachers, criterion sampling was preferred, and when determining the head teachers, criterion sampling was preferred first and then snowball sampling. Data were collected with a semi-structured interview form. The collected data were analyzed with both descriptive and content analysis methods. As a result of the research, it has been concluded that some updates should be made in terms of the content of the program, the application process of the program and the seniority period for the education program in the career steps. On the other hand, it is detected that career steps make teachers very tired psychologically, it has also been determined that there are different opinions about whether it is professionally useful or not. In addition, it has been concluded that teachers have developed economically. As a conclusion of these results, rather than squeezing the specialist and head teacher training program into a certain time period, it can be suggested that certain subjects should be given every month during the education period.

Keywords: Career Steps, Teaching, Social Studies Teachers

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
GÖRSEL LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR	xiv
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	4
Alt Problemler	4
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Sınırlılıklar	6
Varsayımlar	6
Tanımlar	6

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği	2
1.2. Öğretmenlik Meslek Kanunu	12
1.2.1. Öğretmenlik Mesleği	12

1.2.2. Öğretmenlerin Nitelikleri ve Seçimleri.....	13
1.2.3. Öğretmenlik Kariyer Basamakları.....	14
1.2.4. 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği	15
1.2.5. Öğretmenlik Kariyer Basamakları.....	19
1.2.6. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Meslekî Gelişim Çalışmaları Ve Eğitim Programlarına İlişkin Yönerge.....	24
1.2.7. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamaklarına Yönelik Ortaya Çıkan Olumlu Veya Olumsuz Eleştiriler	28
1.3. İlgili Araştırmalar	34

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	10
2.2. Çalışma Grubu.....	49
2.3. Veri Toplama Aracı Ve Veri Toplama Süreci.....	51
2.4. Araştırmanın Rolü.....	53
2.5. Araştırma Ortamı	53
2.6. Verilerin Analizi	55
2.7. Geçerlilik Ve Güvenirlilik.....	58
2.7.1. İnanılrlık (İç Geçerlilik).....	58
2.7.2. Aktarılablrlık (Dış Geçerlilik).....	59
2.7.3. Tutarlık (İç Güvenirlilik).....	60
2.7.4. Onaylanablrlık (Dış Güvenirlilik).....	60
2.8. Etik.....	61

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	61
3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	72
3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	76

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç	82
ÖNERİLER.....	95
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	111
ÖZGEÇMİŞ	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.....	12
Şekil 2. 1. Katılımcı Kodlaması	50
Şekil 2. 2. Veri toplama aracı oluşturulma süresi ve veri toplama süreci.....	51
Şekil 2. 3. Birinci ve üçüncü alt probleme yönelik veri analizi süreci	57
Şekil 2. 4. Çalışma Grubu Görüşme Sırası ve Görüşme Amacı	59



GÖRSEL LİSTESİ

Görsel 2. 1. A Okulu	54
Görsel 2. 2. B Okulu.....	55



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 1. Meslekî Gelişim Çalışmalarının Kaç Maddeden Oluştuğu	21
Tablo 2. 1. Çalışma Grubu Bilgileri.....	49
Tablo 2. 2. Katılımcı Randevu Bilgileri	52
Tablo 3. 1. Kariyer Basamakları Eğitim Programı	64
Tablo 3. 2. Kariyer Basamaklarının Öğretmenlerdeki Gelişime Etkisi	77



KISALTMALAR

AÖÖKBY	: Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
KBYS	: Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖMK	: Öğretmenlik Meslek Kanunu
ÖKB	: Öğretmenlik Kariyer Basamağı
ÖKBPMGÇEPM	: Öğretmenlik Kariyer Basamakları Meslekî Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programına İlişkin Yönerge

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu başta olmak üzere, araştırmanın alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ile tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Son zamanlarda yaşanmakta olan teknolojik gelişmeler günümüzde geçmişe oranla çok daha hızlı ve süratli bir şekilde ilerlemektedir. Bu ilerleme tarım, sanayi, sağlık, endüstri, hizmet gibi sektörleri ciddi anlamda etkilemektedir. Fakat asıl ilerlemenin olduğu alanlardan birisi ise eğitimidir. Özellikle dünyadaki pandemi döneminin etkilerinden ötürü eğitimin farklı ortamlarda farklı şekillerde yapılabilmesi için her devlet bu duruma kendini adapte edebilmek için sürekli reformlar yapmaktadırlar.

Bu gelişmelerin etkisini en aza indirebilmek ve olumsuzluklarının önüne geçebilmek için gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerinde sürekli reformlar yapmaktadırlar (Eroğlu ve Özbek, 2020). Bu reformların öğrenci, eğitim, teknoloji entegrasyonu gibi alanlarda olmasının yanında, öğretmenlere yönelik yapılması mümkündür. Bu açıdan eğitimin önemli unsurlarından olan ve yaşam boyu öğrenenler olarak öğretmenlerin kariyerleri boyunca farklı meslekî ihtiyaçları bulunmaktadır (Şenol, 2020). Öğretmenler, gündemin etkilerine daima açık ve gelişim durumunda olmak zorunda oldukları için devletlerin geleceğinde çok önemli ve tartışmasız bir yerinin olduğunu dikkate alan ülkeler öğretmenlerinin niteliğini ve gelişim kapasitesini arttırmak ve kariyerlerine yönelik birçok faaliyette bulunmak için çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Bu derece önemli bir meslek olan öğretmenliğin niteliğini artırma durumu bakanlığın her dönem üzerinde durmakta olduğu ve aralıksız sürdürdüğü bir durumdur (Altun, 2005). Bu çalışmalardan bir tanesi de öğretmenlerin kariyerlerine yönelik yapılan çalışmalardır. Sadece Türkiye'deki Millî Eğitim Bakanlığı bu konuya yönelik çalışmalar yapmamış olup, kariyer

basamaklarına yönelik dünyada önemli bir konumda olan Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) birçok bölgesinde öğretmenlere inovatif kariyer basamakları uygulanmaktadır. Bu farklılık bölgeye, eyalete göre değişmektedir. Genel olarak ABD'de bazı kariyer basamakları ise şunlardır: *Model öğretmen, mentor öğretmen, uzman öğretmen* (AFT, 2016).

ABD'de öğretmenlerin kariyer basamakları bu şekilde iken Avrupa'da öğretmenlerin kariyer basamağı tek boyutlu ve çok boyutlu olmak üzere iki boyuttadır. Tek boyutlu kariyer basamağında genellikle kıdem ve muhtemel performansa göre, bazen de maaş skalası üzerinden kariyer şekillenmesi söz konusudur. Çok seviyeli kariyer basamağında ise genellikle bir takım yeterlilikler ve artan sorumluluklar etkilidir. Avrupa'daki ülkelerden Fransa, Hırvatistan, Letonya, Litvanya, Macaristan, Polonya, Romanya, Slovenya, Karadağ ve Sırbistan gibi ülkelerde kariyer basamaklarında terfi için meslekî deneyim süresi, belli başlı yeterlilikler, özel meslekî gelişim çalışmaları, olumlu değerlendirme gibi kriterler söz konudur (Eurydice, 2008).

Avrupa'da ve dünyada öğretmenlik kariyer basamakları bu şekilde iken Türkiye'de ise 2005 yılında "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikle beraber çok basamaklı kariyer yapısına geçiş yapılmıştır. Fakat bu yönetmeliğe dönük olarak son derece ciddi tartışmaların olduğu, öğretmenler arasında eşitliği bozacağı, öğretmenleri ayrımcılığa yönelteceğini belirtir sebeplerle açılan davalarda Anayasa Mahkemesinin 21 Mayıs 2008 tarihli E. 2004/83, K. 2008/107 sayılı kararı ile 5204 Kanunla getirilen bazı hükümler anayasaya aykırılığı sebebiyle iptal edilmiştir. Yürürlüğü durdurma isteminin gerekçesi şu şekilde belirtilmiştir: "*Yapılan bu düzenleme sonucu; öğretmenlerin, öğrenci ve veliler tarafından kariyer basamaklarına göre değerlendirilmeleri yolu açılmış olacağından öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenin saygınlığı büyük ölçüde zedelenebilecek, öğretmenler psikolojik çöküntü yaşayabileceklerdir. Bu nedenle 5204 sayılı Kanunun iptali istenen 1'inci ve 2'nci maddelerinin uygulanması halinde giderilmesi güç yada olanaksız zarar ve durumlar doğabilecektir. Bu nedenle yürürlüğün durdurulması da istenerek Anayasa Mahkemesi'ne iptal davası açılmıştır* (normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr)."

Bu tarihten sonra ise 03Şubat 2022 yılında çıkarılan Öğretmenlik Meslek Kanunu içerisinde belirtilene kadar tek seviye olarak gelen kariyer basamağı, bu tarihte çıkan yönetmelikle çok basamaklı bir sistemine tekrar geçmiştir. Oluşturulmuş olan bu kanundan sonra 12 Mayıs 2022 31833 sayılı Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği (AÖÖKBY, 2022), Öğretmenlik Meslek Kanunundaki 5. ve 6. maddelere dayanılarak hazırlanmıştır (Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği 3. madde, 2022). Bu yönetmelikte Uzman Öğretmen ve Başöğretmen unvanı için yapılacak olan yazılı sınavların birtakım şartlara (Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği 12. madde, 2022) göre yapılması gerektiği, bu şartları taşımayanların sınava giremeyecekleri belirtilmiştir. Bu şartlar bazı kesimlerce olumlu karşılanırken, bazı kesimlerce de tereddüt içerisinde sakıncalarının olduğu belirtilmiştir. Eğitim sendikalarının ve eğitimcilerin eleştirdiği ve tartışılmakta olan kariyer basamakları uygulaması hakkında öğretmenlerin kariyer basamağına yönelik görüşlerinin alınması önem kazanmaktadır.

Yukarıdaki sebeplerden hareketle alan yazında öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmalar genel olarak ilk kez 2005 yılında yapılan uygulamaya dönük çalışmalar üzerinedir. Bu çalışmalar genel olarak 2005'teki kariyer basamaklarına yönelik katılımcıların farklı özelliklerinin (yaş, cinsiyet, kıdem vb.) incelendiği çalışmalar olduğu tespit edilmiştir (Laçın, 2006; Kaya, 2007; Kurt, 2007; Aydın, 2007; Taşkaya, 2007; Zeyrek, 2008; Urfalı, 2008; Deniz, 2009; Canpolat, 2011; Bakan, 2013; Dağlı, 2007; Güleç, 2004; Nartgün ve Ural, 2007; Özan ve Kaya, 2009; Tosun ve Sarp kaya, 2014). Bir kısım çalışmalarda ise 2005 yılında yapılan öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasında kıdem, sicil, etkinlikler, hizmet içi eğitim, eğitim programı, sınav gibi kriterlerle ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmalardır (Turan, 2007; Aydın, 2007; Taşkaya, 2007; Urfalı, 2008; Deniz, 2009; Artan, 2007; Daldal, 2016; Kaplan ve Gülcan, 2020; Nartgün ve Ural, 2007). Çalışma grubu açısından ise kariyer basamakları ile ilgili eğitim camiasında ki Millî Eğitim Müdürlüklerinde çalışan personeller, uzman ve başöğretmenlerin görüşlerinin elde edilmesinin amaçlandığı çalışmalarda (Kazoğlu, 2014; Artan, 2007; Urfalı, 2008; Kurt, 2007; Kaya, 2007; Sağ, 2004; Demir, 2011; Kaplan ve Gülcan, 2020; Çelikten, 2008; Dağlı, 2007;

Güleç, 2004; Nartgün ve Ural, 2007; Tosun ve Sarpkaya, 2014; Ural, 2007; Bakioğlu ve Banoğlu, 2013; Daldal, 2016; Özkan ve Kaya, 2009; Gündoğdu ve Kızıldaş, 2008; Demir ve Karadeniz, 2010) vardır. Genel çerçevesi verilen araştırmalardan hareketle kariyer basamaklarına yönelik spesifik olarak herhangi bir branş öğretmenin görüşlerinin alındığı çalışmalar kısıtlıdır. Literatürde Şirin, Erdoğan ve Mülazımoğlu'nun (2010) çalışmasında beden eğitim öğretmenlerinin ve Baş ve diğ.'nin (2023) Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yönelik görüşlerinin elde edildiği çalışma dışında çalışmalar çok kısıtlıdır. Buradan hareketle herhangi bir branş etrafında öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına yönelik bilgilerinin, görüşlerinin elde edilmesi konusunda literatür kısıtlılığı fark edilmiştir. Bu sebeple 2022 öğretmenlik kariyer basamakları sınavı sonrası uzman ve başöğretmen olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili görüşlerinin elde edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yapılan çalışmaların birçoğu yukarıda da ifade edildiği üzere 2005 yılında yayımlanan yönetmelik üzerindeki görüşleri yansıtmaktayken, bu çalışmada 2022 yılında Öğretmenlik Meslek Kanunu'yla (ÖMK) getirilen kariyer basamakları hakkında görüşleri alması bakımından da önemlidir. Bu çalışma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözünden kariyer basamağı sınavı ve uygulamalarıyla ilgili düşüncelerini öğrenmek isteyen araştırmacılara, Millî Eğitim Bakanlığı'ndaki (MEB) ilgili kişilere ve MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'ndeki ilgili kişilere sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri üzerinden çıkarım yapmalarına ve herhangi bir alandaki branş öğretmenin kariyer basamakları sınavı ve uygulamasına dönük düşüncelerinin tespit edilmesine teşvik etmesi yönüyle araştırmacılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamakları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarındaki eğitim programları hakkında düşünceleri nelerdir?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarına yönelik belirlenen ölçütler hakkındaki görüşleri nelerdir?

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kariyer basamaklarının öğretmenlerin gelişimine etkisi nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı devlet okullarındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açısından kariyer basamakları uygulamasına yönelik görüşlerini keşfetmektir.

Araştırmanın Önemi

Dünyada yaşanan gelişmelere dönük olarak değişim, dönüşümü sağlamak için bilgi ve beceri anlamında donanımlı nesiller ortaya çıkarmakta öğretmenlerin de niteliklerinin geliştirilmesi çok önem arz etmektedir (Mertol, 2018). Bu açıdan Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlerin gelişimine dönük olarak kariyer basamakları sistemini ortaya koyması cumhuriyet tarihinde farklı bir uygulama olarak görünmektedir. İlk olarak 2005 yılında ortaya konan daha sonra mahkeme kararıyla iptal edilmesi ile Öğretmenlik Kariyer Basamağı (ÖKB) sistemi yıllar geçtikten sonra tekrar gündeme gelmiştir. Özellikle öğretmenlerin haklarına yönelik yapılmak istenen Öğretmenlik Meslek Kanunu içerisinde kendisine yer edinen kariyer basamakları sistemi ve uygulaması 2022 yılında tekrardan kanunî boyutuyla resmîyete kavuşmuştur. Bakanlığın öğretmen gelişimine önem vermesinden hareketle ortaya konan bu uygulamaya yönelik eğitim camiası içerisinde çok tartışmalı bir ortam oluşmuştur. Bu ortamda öğretmenlerin görüşlerinin elde edilmek istenmesi araştırmacılar için önemli bir araştırma alanı olarak tespit edilmiştir. Bu sebeple araştırmanın önemi olarak şunlar ifade edilebilir;

- Dersler içerisinde çok daha kompleks ve kapsamlı olan sosyal bilgiler dersi ve öğretmenlerinin güncel bir çalışma olan kariyer basamaklarına dönük görüşlerinin alınması açısından;
- Daha önceki çalışmalar 2005 yılındaki yönetmelik üzerindeki görüşleri yansıtırken, bu çalışmanın 2022 yılındaki getirilen kariyer basamağı ile ilgili görüşlerin alınmaya çalışılması açısından;

- Konuya ilişkin fenomenoloji deseniyle az sayıda araştırma bulunması ve alandaki boşluğu doldurması açısından;
- Ayrıca son günlerde çok tartışılmış olan ve Millî Eğitim Bakanı'nın ve hatta ana muhalefet partisi, sendika gibi birçok kesimin tepkisiyle karşılaşan bu sınav sistemi, uygulaması hakkında spesifik olarak günceli özellikle takip etmek zorunda olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmek istenmesi açısından önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır;

- a) Çalışma alanının kapsamı Kayseri İlindeki 2022-2023 yılında 9 uzman ve 5 başöğretmen olan toplamda 14 sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleriyle,
- b) Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla,

Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır;

- a) Veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına, konusuna uygun olduğu, araştırmadaki ölçme aracının hazırlanmasında başvurulan uzman görüşlerinin ve ulaşılan kaynakların yeterli olduğu,
- b) Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamakları ile ilgili hem mevzuat hem de içerik olarak yeterli bilgiye sahip oldukları,
- c) Görüşme formundaki sorulara ise öğretmenlerin samimi ve dürüstlük ilkeleri çerçevesinde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri: İlköğretimlerde iyi ve sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek gayesiyle Sosyal Bilimler disiplinlerinden oluşan bir takım seçilmiş bilgilere dayalı öğrencilere toplumsal yaşama dair beceri, değer, bilgi ve tutumların kazandırılmaya çalışıldığı bir derstir (Erden, 2000). Bu dersi öğrencilere aktarabilmek, öğrencilere rol model olmak, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için seçilmiş öğreticiye sosyal bilgiler öğretmeni denir.

Kariyer: Kişinin işteki yaşamı boyunca herhangi bir iş alanında ilerlemesi, tecrübe ve beceri kazanmasıdır (Aydemir, 1995).

Kariyer Basamakları: Öğretmenliğin adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak üç bölüme ayrılan basamak sistemidir (Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamağı Yönetmeliği 11.madde, 2022)



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği

Bu bölümde öğretmenlik ve öğretmenlik mesleği, öğretmenlik meslek kanunu, 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, meslekî çalışmalar ve eğitim programlarına ilişkin yönerge öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik olumlu ve olumsuz eleştiriler ile birlikte ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Çocuklar için eğitim informal olarak anne baba gibi yakın çevresinden başlamaktadır. Fakat çocuğun gerçek anlamda formal bir eğitim alabilmesi için öğrencilere öğretme becerisini edinmiş, bu becerinin eğitimini almış ve işinde uzmanlaşmış olan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Hesapçioğlu (2005) başka insanların öğrenmesi için gayrete götüren, onu destekleyip yöneten, dersin, eğitimin, öğretimin uzmanı olan öğretmenlerin önemli olduğunu belirtmiştir.

Bir ülkede bulunan eğitim sisteminin başarılı olması o ülkedeki öğretmenlerin nitelikli ve sağlam bir şekilde yetişmiş olmalarıyla doğru orantılıdır. Öğretmenlerin ülkedeki nüfusu eğitmek, niteliğini ve kalitesini arttırmak için eğitimcinin genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik donanımının en üst seviyede olması gerekmektedir (Dilekmen, 2008). 2005-2006 yılından itibaren eğitim paradigmasının değişmesiyle birlikte yapılandırmacı anlayışa geçilmesi sonucu öğretmenlerin de misyonu değişmiştir. Memişoğlu (2020); öğretmenler kendini güncelleyebilen, çağın şartlarına ayak uydurabilen, açık görüşlü, öğrencilerdeki bireysel farklılığı gözetken ve dikkate alan, öğrencileri uygun öğrenme ortamları düzenleyen, öğrenenlerle beraber kendisi de öğrenen kişiler olarak tanımlanmıştır.

Dünyadaki eğitim anlayışının değişmesine paralel olarak öğretmenin statüsü sadece bilgi vermek rolünde değil de, bilgiye ulaşmada öğrencilere rehberlik yapar yönlendirmek olarak güncellenmiştir. Mantık olarak öğretmenin görevi sadece bilgi vermek olsaydı bunu öğretim makineleri de yapabilirdi fakat teknolojinin geliştiği toplumlarda öğretmen problemi ortadan kalkmış olurdu. Atasoy (2004) oysaki eğitim bilimleri, öğrenci, öğretmenin anlattıklarından daha fazla öğretmenin duygu, düşünce, tutum, davranış ve yaklaşım biçimleri gibi etkenlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Dünyada yaşanan gelişmeler sonucu öğretmenler bu gelişmeleri takip etmek, eğitim alanındaki yenilikleri takip etmek zorundadırlar. Bunun sebebi olarak ise kendini geliştirmek istemeyen veya gelişime kapalı olan öğretmenlerin dünyadaki gelişim ve yeniliklere yönelik çağının gerisinde kalma gibi risklerle karşılaşacak olmalarıdır.

Kendisini yenilemekte, güncellemekte yetersiz kalan öğretmenler çoğu vakitlerde sert ve merhametsiz, alıngan ve memnuniyetsiz duruma gelmektedir. Bu durumda olmamak için öğretmen eğitim programlarına katılmalı, hizmet içi eğitimlere katılmalı, meslekî olarak yazılı basınları araştırmalı, öğrendiklerini diğer paydaşlarıyla paylaşabilmelidir (Devebakan, 2001). Öğretmen öğrenmeyi organize eden kılavuzlayan kişidir. Öğretmenin görevi; bazı öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşarak öğrencilere öğrenme yaşantıları sunarak istenilen davranışların öğrenciler tarafından edinilmesini sağlamak ve bu davranışların kazanılıp kazanılmadığının kontrolünü yapmaktır (Fidan ve Erden, 1998).

Eğitim öğretim süreci içerisinde hedeflerin çok iyi belirlenmiş olduğu, içeriğin çok güzel bir şekilde organize edildiği düşünülse dahi o eğitim öğretmenler elinde yürütülmedikçe beklenen çıktıların alınması mümkün değildir. Öğretme işinin en başat sorumlusu öğretmen olmakla beraber, devletin eğitim politikasını ortaya koyan, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan önemli bir kişidir (Demirel ve Kaya, 2001). Öğrencilere okullarda iletilen bilgiler, değerler, beceriler, tutumlar sadece okul içinde kalmayıp hayat boyu öğrencilerle kullanılmaktadır. Bu sebeple öğretmenlik geçmişten günümüze değin hep farklı, özel bir konumda kendisine yer edinmiştir. Öğretmenler sadece bugünün çocuklar ve gençlerinde kalmayıp yarının da

büyüklerini yetiştirmiş oldukları için mesleğini yaparken bilgi donanım yönünden yeterliklere sahip olması, kendisini yarı zamanlı öğretene tam zamanlı öğrenen konumunda tutması bir zorunluluktur (Karataş, 2020). İyi bir öğretmen programı amaçlarına ulaştırmayı başaran, öğrencinin gelişmesine ve öğrenmesine yardımcı olan öğretmendir. Türkoğlu (2005) etkili öğretmenin özelliklerini; öğretilecek konuyu ve öğrencilerini sevmeye, konuyu ilgi çekici hale getirip, günlük yaşamla bağlantı kurma, karmaşık konuları anlamlı hale getirme, öğrencilerin düşünmesine yardımcı olmak için açık uçlu sorular sorma, öğrencilerin her sözünün dikkatle dinleyip, gereksiz konuşmaması, öğrencilere başarabileceği görev ve sorumlulukları vermekten kaçınmayan, adil ve tarafsız olan, özel gereksinim ve eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenip vakit ayırabilen, açık ve anlaşılır yönergeler sunabilen özelliklerle donanımlı olmak olarak ifade etmektedir.

Öğretmenliğin bir meslek olduğu düşünüldüğünde; Meslek “belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” anlamını taşımaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Günümüzde öğretmenlik mesleği; meslekî yeterlilik isteyen, özel bir uzmanlık alan bilgisi, becerisini isteyen bir meslek haline gelmiştir (Şişman ve Acat, 2003). Eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkışıyla beraber öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanıp, öğretmenlerin özel birtakım bilgilere, becerilere sahip olması gerekliliği belirlemiştir (Erden, 1998).

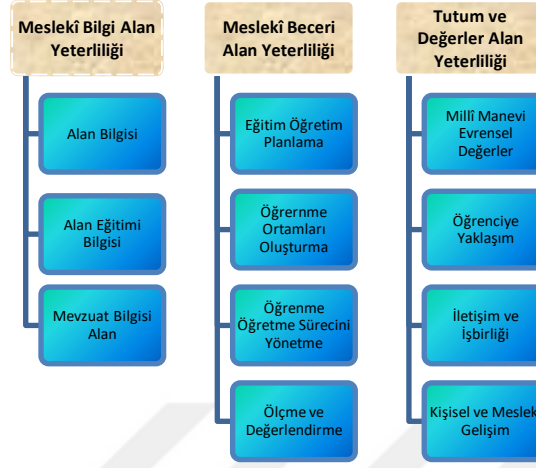
Öğretmenlik mesleğinin birçok bağlamda toplum içinde görevleri olmakla birlikte sosyolojik bağlamda incelendiğinde; toplumsal normların, değerlerin, kültür kalıplarının, tarihsel birikimlerinin devamlılığını sağlayacak kadroları yetiştirmek ve yeni kuşaklara taşımak olarak gösterilebilir (Özpolat, 2005). Öğretmenlere sadece kendi bölümleriyle ilgili bilgileri aktaran pozisyonda olmayıp aynı zamanda filozof, sosyolog, eğitimci, psikolog ve iyi bir teknokrat gözüyle bakmak gerekmektedir. Öğretmenlere dönük oluşturulan bu çok yönlü beklentilerin neticesinde onların seçiminde, yerleştirilmesinde, düzenli ve uygun bir şekilde istihdam edilmesinde önemini ciddi derecede arttırmaktadır (Demirel ve Kaya, 2001).

Öğretmenlik mesleğinin bazı özelliklerini Şişman (2010) şu şekilde belirtmiştir; Yapılmakta olan işin niteliğine dönük olarak insanları okumayı, düşünmeyi, öğrenmeyi ve öğretmeyi sevenler için önemli bir meslektir, çalışma koşulları yönünden bazı mesleklere göre tercih edilen bir meslektir, çalışma ortamları yönünden öğretmenler görevlerini okul, laboratuvar vb. yerlerde kapalı kapılar ardında yerine getirmektedir, insanlarla ilişkiler yönünden bakıldığında geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde olduğu bir meslektir, meslekî kariyer bağlamında bakıldığında en az lisan mezunu olan öğretmenlerin yaptığı bir meslektir. Helvacı (2016) öğretmenlik mesleğinin özelliklerini; sevgi ve özveri mesleği, insana şekil verme mesleği, tüm ülkelerde yaygın bir şekilde görüldüğünü, öğretmenlerin çoğunluğunun devlet memuru olduğu, genellikle kadınların tercih ettiği, statüsünün yüksek olmayıp ancak saygın bir meslek olduğu, velilere ve topluma karşı sorumluluğu olunan, öğretme görevi yanında idare ve yönetme görevlerinin olduğu bir meslek olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin de kendine ait özellikleri olduğunu söylemek mümkündür. Bu özellikler ise şunlardır: (Erden, 1998; Alkan, 2000; Kılbaş Köktaş, 2003; Celep, 2004) Öğretmenlik mesleğinin global bir meslektir, devletler içerisinde büyük bir kısmı memur olarak çalışmaktadır, toplumsal statüsü yeterince yüksek değildir, mesleği değiştiren terk edenlerin oranı yüksektir, genellikle kadınların tercih ettiği bir meslektir, meslekî ilerlemenin ve kariyer yapma imkanlarının sınırlı olduğu bir meslek olarak söylenebilir.

Türkiye’de öğretmenliğin meslek olmasını sağlayan ölçütler şunlardır: Öğretmenlerin uzmanlık bilgisinden geçmesi, mesleksel kültüre sahip olmaları, mesleğe girişte belli bir seçim ve denetimden geçme, toplumca ve devletçe meslek olarak tanınma ve kabul görme, mesleğin gerektirdiği temel değerler ve etik kurallara sahip olma, meslek kuruluşları biçiminde örgütlenmesi, verdiği hizmetten dolayı toplumun birçok kesimine ve devlete karşı sorumlu olma bilinci ve yasalarla, tüzüklerle, yönetmeliklerle statü ve güvenceye kavuşmadır (Celep, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşım sonrası Millî Eğitim Bakanlığı 3 ana yeterlilik alanı 11 alt yeterlilik alanı ve 65 göstergeden oluşan “Öğretmen Meslekî Genel Yeterlilikleri” belirlenmiştir. Bu yeterlilikler şahsi değerlere sahip olma, meslekî gelişim, eğitim alan bireyi keşfetme, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi- gelişimi denetleme,

okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). Burada ifade edilen yeterlilikler Şekil 1.1.'de gösterilmektedir:



Şekil 1. 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

1.2. Öğretmenlik Meslek Kanunu

Bu kanunun amacı eğitim öğretim hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmenlerin atamaları ve meslekî gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemektir. Bu kanun, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürüten öğretmenleri kapsar (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022).

2022 yılında düzenlenmiş olan bu kanunda özellikle eğitim öğretim hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmenlerin kariyer basamağında ilerlemelerini düzenlemek için çıkarılmıştır.

1.2.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitimi'nin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022).

Öğretmenlerin çalışma şartları, Türk Millî Eğitimi'nin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür. Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve

pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır. Öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlik döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022).

1.2.2. Öğretmenlerin Nitelikleri ve Seçimleri

Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/ öğretmenlik meslek bilgisi bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığı'nca tespit olunur. Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından seçilir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022).

Aday öğretmenlikle ilgili Öğretmenlik Meslek Kanununun 5. maddesinde şu ifadeler yer almaktadır;

Özel mevzuatında yer alan hükümler saklı kalmak üzere, aday öğretmenliğe atanabilmek için 14.7.1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde sayılan şartlara ek olarak, yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından mezun olma, 7.4.2021 tarihli ve 7315 sayılı Güvenlik Soruşturması ve Arşiv Araştırması Kanununa göre güvenlik soruşturması ve arşiv araştırması yapılmış olma ve Millî Eğitim Bakanlığınca ve/veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı tarafından yapılacak sınavlarda başarılı olma şartları aranır. Adaylık süresi bir yıldan az iki yıldan çok olamaz. Bu süre içinde, zorunlu hâller dışında aday öğretmenlerin görev yeri değiştirilemez. Aday öğretmenler, eğitim ve uygulamadan oluşan Aday Öğretmen Yetiştirme Programına tabi tutulur. Aday öğretmenlerden adaylık süreci sonunda Adaylık Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılan değerlendirme sonucunda başarılı olanlar öğretmenliğe atanır. Aday öğretmenlerden;

- *Atanma niteliklerinden herhangi birini taşımadığı sonradan anlaşılanların,*
- *Adaylık süresi içinde atanma şartlarından herhangi birini kaybedenlerin,*
- *Adaylık sürecinde aylıktan kesme veya kademe ilerlemesinin durdurulması cezası alanların,*

- *Aday öğretmenler için öngörülen Aday Öğretmen Yetiştirme Programına mazeretsiz olarak katılmayanlar ile bu program sonunda Adaylık Değerlendirme Komisyonunca yapılan değerlendirmede başarısız olanların, görevine son verilir ve bunlar üç yıl süreyle öğretmenlik mesleğine alınmaz.*

Dördüncü fıkranın (ç) bendi kapsamında görevlerine son verilmesi gerekenlerden aday öğretmenliğe başlamadan önce 657 sayılı Kanuna göre memurlukta adaylığı kaldırılarak asıl memurluğa atanmış olanlar, kazanılmış hak aylık derecelerine uygun memur unvanlı kadroya atanır. Aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yetiştirilmelerine esas Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ve Adaylık Değerlendirme Komisyonununun oluşumu ile aday öğretmenlik sürecine ilişkin diğer usul ve esaslar yönetmelikle düzenlenir.

1.2.3. Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Öğretmenlik Meslek Kanununun 6. maddesinde öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili şunlar belirtilmektedir;

MADDE 6 – (1) *Aday öğretmenlik dâhil öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunanlardan;*

- *Meslekî gelişime yönelik 180 saatten az olmamak üzere düzenlenen Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olan,*
- *Meslekî gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için öngörülen asgarî çalışmaları tamamlamış olan,*
- *Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan öğretmenler uzman öğretmen unvanı için yapılan yazılı sınava başvuruda bulunabilir. Uzman öğretmen unvanı için yapılan yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Yazılı sınavda başarılı olanlara uzman öğretmen sertifikası düzenlenir.*

(2) Uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan uzman öğretmenlerden meslekî gelişime yönelik 240 saatten az olmamak üzere düzenlenen Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olan ve meslekî gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlayanlar başöğretmen unvanı için yapılan yazılı sınava başvuruda

bulunabilir. Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Yazılı sınavda başarılı olanlara başöğretmen sertifikası düzenlenir.

(3) Yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar uzman öğretmen unvanı için öngörülen, doktora eğitimini tamamlayanlar ise başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulur.

(4) Eğitim Kurumu yöneticiliği ve sözleşmeli öğretmenlikte geçen süreler öğretmenlik süresinin hesabında dikkate alınır.

(5) Öğretmen unvanından, bu göreve atanmanın atamaya yetkili amir tarafından onaylandığı tarihten, uzman öğretmen veya başöğretmen unvanından ise uzman öğretmen/başöğretmen sertifikasının düzenlendiği tarihten itibaren yararlanır. Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanını kazandıktan sonra alan değiştiren ya da ilgili düzenlemelerle alanı kaldırılan veya alanının adı değiştirilen öğretmenler kazandıkları unvanları kullanmaya devam eder.

(6) Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanı alanlara her unvan için ayrı ayrı olmak üzere bir derece verilir.

(7) Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almış olanlar, cezaları özlük dosyasından silindikten sonra uzman öğretmen veya başöğretmen unvanı için başvuruda bulunabilir.

(8) Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında ilerlemeye ilişkin usul ve esaslar yönetmelikle düzenlenir.

1.2.4. 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği

Son yüzyıla bakıldığında bütün değişim ve gelişmelere paralel olarak eğitim sisteminde en önemli, etkili ve belirleyici faktörün öğretmen olduğunu belirtmek gerekir. Bu derecede önemli bir meslek olan öğretmenliğin niteliğini arttırma durumu bakanlığın her dönem üzerinde durmakta olduğu ve aralıksız sürdürdüğü bir durumdur (Altun, 2005). Öğretmenliğin statüsünün gelişmesi ve itibarının artması için de çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan birisi de öğretmenliğin kariyer basamakları şeklinde yapılandırılması çalışmaları olmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik kariyer basamakları için yapılan çalışmalara bakıldığında ilk olarak 13.08.2005 tarihinde 25905 sayı ile "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmeliğin temel

ilkelerine bakıldığında öğretmenliğin meslekî bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, imkan ve fırsat eşitliği sağlanması, genellik, eşitlik, geçerlik, güvenilirlik, tarafsızlık ve açıklık ölçütlerine uyulmasıdır (resmigazete.gov.tr, 2005). Bu yönetmelikle öğretmenlerin melek kariyer basamaklarına geçişleri sınavla olacak, öğretmenlerin kazandıkları kariyer basamaklarının özlük haklarından ve maaş farkından yararlanacaktır (Artan, 2007). Yönetmelikte öğretmenliğin, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağa ayrıldığı ifade edilmiştir (Kariyer Basamağı Yönetmeliği, 2005).

2005 yılındaki yönetmelikte uzman öğretmen ve başöğretmen sayıları hakkında ise “*Bakanlık eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam serbest öğretmen kadro sayısı içinde uzman öğretmen oranı % 20, başöğretmen oranı % 10’dur. Bu oranlar, Bakanlar Kurulunca artırılması durumunda, artırıldığı oranda uzman öğretmen ve başöğretmenlik sayılarına yansıtılır* (Kariyer Basamağı Yönetmeliği, 2005)” şeklinde ifade edilmektedir. Bunun yanında uzman ve başöğretmenlik sınavı için aranacak şartlar başlığı altında yer alan 8. maddede “*Kariyer basamaklarında yükselme sınavına başvurularında eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı kadrolarında bulunan lisans mezunu öğretmenlerden adaylık dönemi hariç başvuru süresinin son günü itibarıyla; Uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl, Başöğretmenlik için uzman öğretmenlikte 6 yıl kıdemi bulunmak şartı aranır.*” ifadesiyle kariyer basamağı sınavına başvuracak kişilerde aranacak başvuru şartları açık bir şekilde belirtilmiştir. 2005 yılından itibaren yürürlüğe giren bu yönetmelikte sınavdan muaf olacak kesimler içinde maddelerin olduğu görülmektedir. Yönetmeliğin 9. maddesinde “*Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans veya doktora öğrenimini tamamlayanlar, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavından muaftır. Sınavdan muaf bulunanların kariyer basamaklarında yükselmelerinde, eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı kadrolarında bulunan öğretmenlerden adaylık dönemi hariç başvuru süresinin son günü itibarıyla; Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayanlardan uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl, alanında veya eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlayanlardan başöğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl kıdemi bulunmak şartı aranır.*” ifadesi yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamlayanlar için şartları belirtmektedir. Kariyer basamakları için

yapılacak olan bu sınavda sınavın değerlendirilmesi, sonuçların duyurulması ve geçerlilik sürelerine yönelik yönetmeliğin 17. maddesinde “Sınavın değerlendirmesi 100 tam puan üzerinden yapılır. Sınavda başarılı olabilmek için en az 60 puan almak şarttır. Bu sınavdan 60 ve üzeri puan alanlar ile sınavdan muaf olanlar eş zamanlı olarak değerlendirmeye alınır. Adayların sınav puanlarının hesaplanmasında; dört yanlış bir doğruyu götürecektir şekilde önce her testin ham puanı, sonra da her bir test için standart puan belirlenir. Bu standart puanlar, en büyüğü 100 olacak şekilde doğrusal dönüştürmeye tâbi tutulur. Elde edilen puanlar, o testin ağırlık katsayısı ile çarpılarak her bir testin puanı belirlenir. Testlerin belirlenen puanları toplanarak adayın sınav puanı bulunur. Sınav sonuçları adaylara, sınav sonuç belgeleri ile gönderilir ve ayrıca elektronik ortamda duyurulur. Sınav sonuçları, sonuçların açıklandığı tarihi izleyen on beş gün içinde ÖSYM tarafından Bakanlık Personel Genel Müdürlüğü, il millî eğitim müdürlükleri ile ilgili diğer kamu kurum ve kuruluşlarına elektronik ortamda bildirilir. Katılmış oldukları sınav sonucunda 60 ve üzerinde puan almış olmalarına rağmen kontenjan yetersizliğinden dolayı unvan verilemeyenlerin puanları iki yıl süreyle geçerlidir. Bu adaylar, puanlarını yükseltmek istemeleri hâlinde tekrar sınava girebilirler. Değerlendirmede puanı yüksek olan sınavın sonucu esas alınır. Altmışın altında puan alanlar da daha sonraki sınavlara girmek üzere başvurabilirler” açık bir şekilde belirtilmektedir. Oluşturulan bu puan bareminin hangi ölçütler tarafından değerlendirildiği ve puan değerlerinin ne olduğu konusunda ise yönetmeliğin 20. maddesinde “İl Öğretmen Değerlendirme Komisyonunca uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için değerlendirme, adayların görevli oldukları Bakanlık, diğer kamu kurum ve kuruluşları ile özel eğitim kurumları temelinde, alanlara göre sınavdan muaf olan ve olmayanlar bakımından ayrı ayrı olmak üzere Öğretmen/Uzman Öğretmen Değerlendirme Çizelgesi esas alınarak yapılır.

Değerlendirme ölçüt ve puan değerleri şunlardır:

- a) Lisans mezunu öğretmenler ile alanı ve eğitim bilimleri alanı dışında yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler için değerlendirme; kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre 100 puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 10'unu kıdem, % 20'sini eğitim (hizmet içi, lisansüstü), % 10'unu etkinlikler, % 10'unu sicil ve % 50'sini de sınav puanı oluşturur.

- b) Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler için değerlendirme; kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler ve sicil ölçütlerine göre 100 puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 20'sini kıdem, % 40'ını hizmet içi eğitim, % 20'sini etkinlikler ve % 20'sini de sicil puanı oluşturur.
- c) Başöğretmenliğe yükselmede, uzman öğretmenliğe yükselmede değerlendirmeye alınan uzman öğretmenlik sertifikasının düzenlendiği tarihten önceki belgeler, değerlendirmeye alınmaz” ifadesiyle açıkça netleştirilmiştir.

Bu yönetmelik sonrasında sınav 27 Kasım 2005 tarihinde yapılmıştır. Bu sınavda 558305 öğretmenden 106536 öğretmen uzman öğretmenliği elde etmeyi başarmıştır (Gündoğdu ve Kızıldaş, 2008). Fakat bu uygulamaya dönük son derece ciddi tartışmalar olduğu, öğretmenler arasında eşitliği bozacağı, ayrımcılığa yönelteceğini belirtir sebeplerle açılan davalarda Danıştay İkinci Daire Başkanlığının 25.11.2005 tarih ve 2005/2477 ve 2005/2528 esasa dayalı kararlarıyla bu yönetmeliğin bazı maddelerinin yürütülmesinin durdurulmasına karar verilmiştir. 27.11.2005'te yapılan sınavda lisans mezunu olma şartı aranmasından dolayı lisans öğreniminin altında olan öğretmenler için de Ek Kariyer sınavı 30.04.2006 tarihinde yapılmıştır. Bu süreçten sonrada toplumun birçok kesiminde tartışılmaya devam ediyor olması Anayasa Mahkemesine kadar dava açılmasına neden olmuştur. Anayasa Mahkemesinin 21 Mayıs 2008 tarihli E. 2004/83, K. 2008/107 sayılı kararı ile 5204 Kanunla getirilen bazı hükümler anayasaya aykırılığı sebebiyle iptal edilmiştir. İptalinin Resmi Gazetede yayımlanma tarihi olan 18.03.2009 tarihinden itibaren bir yıl sonra yürürlüğe girmesi öngörülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011) Bu tarihten sonra ise kariyer basamakları sınavı 03 Şubat 2022 yılında çıkarılan Öğretmenlik Meslek Kanunu içerisinde belirtilene kadar bir daha ifade edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları şeklinde yapılandırmanın nedenleri olarak; bakanlığın sosyal sorumluluğunu göstermek istemesi, bakanlığın öğretmenlere değerinin ve öneminin gösterilmesi, öğretmenlerin değişmelerinde ve gelişmelerinde bakanlığın destek olmak istemesi, öğretmenlerin potansiyel enerjilerinin açığa çıkarılmak istenmesi gibi nedenler gösterilebilir (Çakıroğlu,

2005). Kariyer basamaklarında yükselme sisteminin yararları konusunda ise Çakıroğlu (2005) madde madde birleştirmiştir:

- Öğretmene yükselme imkânı tanıdığından dolayı öğretmenin güdülenmesini sağlar,
- Kariyer öğretmene tanınırlık, saygınlık, başarılı olma gibi açılardan sosyal statüsünü yükseltir.
- Öğretmenlere yetenek ve becerilerini kullanma imkânı vermektedir.
- Öğretmen Meslekî geleceğini daha net görüp daha istekli olur.
- Öğretmen değişimlere daha iyi uyum sağlar.
- Öğretmenlere bazı ileri konumlara aday olduğunu hissettirmek onun kariyer geliştirme isteğini artırır.
- Öğretmenlerini ilerleme imkânını aklının bir köşesinde bulunması çalışma isteğini artırır.
- Öğretmene yatırım yapıldığını hissettirmek, kariyer geliştirme konusunda güdüleme sağlar.
- Öğretmenini kariyer geliştirme hedeflerinin yönetim tarafından önemsendiğini öğretmene hissettirmek öğretmende kurumsal aidiyet hissini artırmasına yardımcı olur.
- Öğretmenin kariyer hedeflerinin örgütsel hedeflerle örtüşmesi, öğrenme öğretme sürecindeki etkinlik ve verimlikle birlikte iş doyumunu ve morali de artırır.
- Kariyer geliştirme gibi bir hedefinin olmaması öğretmenleri hedeflerinden uzaklaştırabilir.

1.2.5. Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğinin yapılış amacı olarak; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmeleri ile öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemelerine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, 2022).

AÖÖKB Yönetmeliğinin kapsamı olarak ise; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapan aday öğretmen ve öğretmenler ile eğitim kurumu

müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarını kapsar. Oluşturulmuş olan bu yönetmelik 03.03.2022 tarihli ve 7534 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunundaki 5. ve 6. maddelere dayanılarak (Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, 2022).

AÖÖKB Yönetmeliğine göre öğretmenlerin kariyer basamakları adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır. Aday öğretmenlik dönemini bu Yönetmelik hükümleri çerçevesinde başarıyla tamamlayanlar mesleğe öğretmen olarak atanır (Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, 2022).

Uzman Öğretmen unvanı için yapılacak olan yazılı sınavlar birtakım şartlara göre yapılmaktadır. Bu şartları AÖÖKB Yönetmeliğinin 12. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir:

- a) Yazılı sınav başvuru tarihinin son günü itibarıyla aday öğretmenlik dâhil öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak,
- b) Öğretmen olarak görev yapıyor olmak,
- c) Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak,
- ç) Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik hazırlanan en az 180 saatlik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak,
- d) Uzman Öğretmenlik Meslekî Gelişim Çalışmalarını tamamlamış olmak, şartları aranır.

Başöğretmen unvanı için yapılacak yazılı sınava başvuruda bulunacak uzman öğretmenlerde;

- a) Yazılı sınav başvuru tarihinin son günü itibarıyla uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak,
- b) Uzman öğretmen olarak görev yapıyor olmak,
- c) Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak,
- ç) Uzman öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik hazırlanan en az 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak,
- d) Başöğretmenlik Meslekî Gelişim Çalışmalarını tamamlamış olmak, şartları aranır.

Bunun dışında eğitimde öğretmenlik dışında görev yapan eğitim kurumu müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak görev yapmakta olanlardan yazılı

sınava başvuru şartlarını taşıyanlar, öğretmenlik kariyer basamaklarında ilerlemek üzere başvuruda bulunabileceği, kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almış olanlar, cezaları özlük dosyasından silindikten sonra uzman öğretmen veya başöğretmen unvanı için başvuruda bulunabilir.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına yönelik hem uzman, hem başöğretmenlik için “d” maddesindeki şartın yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple Millî eğitim “Öğretmenlik Kariyer Basamakları Meslekî Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programına İlişkin Yönergenin” EK-2 ve EK-3’lerin de Meslekî Gelişim Çalışmaları belirtilmiştir. Her iki öğretmenlik meslekî gelişim çalışmaları temelde 3 boyut üzerine oluşturulmuştur. Bu boyutlar ise şunlardır:

- Eğitim Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları
- Yönetime Katılım
- Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları

Meslekî gelişim çalışmaları için istenen başlıklara dair çalışmaların kaç maddeden oluştuğu Tablo 1.1.’de gösterilmektedir.

Tablo 1. 1. Meslekî Gelişim Çalışmalarının Kaç Maddeden Oluştugu

Meslekî Gelişim Çalışmaları Boyutu	Uzman Öğretmenlik	Başöğretmenlik
Eğitim Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları	23 Madde	20 Madde
Yönetime Katılım	11 Madde	12 Madde
Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları	14 Madde	22 Madde

Tablo 1.1.’de belirtildiği üzere Eğitim Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları boyutunda uzman öğretmenlik meslekî gelişim çalışmaları 23 maddeden oluşurken, başöğretmenlik 20 maddeden oluşmaktadır. Yönetime katılım boyutunda uzman öğretmenlikte 11 madde iken, başöğretmenlikte 12 maddeden oluşmaktadır. Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları boyutunda ise uzman öğretmenlikte 14 madde iken, başöğretmenlik 22 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin içeriği ise EK 1 ve EK 2’ de belirtilmiştir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik yapılacak sınavlardan muaf olan kesimler hakkında ise Aday Öğretmenler ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğinin 13. maddesinde şu şekilde ifade edilmiştir;

“Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenler uzman öğretmen unvanı için öngörülen; doktora eğitimini tamamlayan uzman öğretmenler ise başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulur. Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenler, 12.’nci maddenin birinci fıkrasında uzman öğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınava başvuruda bulunacaklarda aranan şartları taşımaları hâlinde uzman öğretmen unvanı için; doktora eğitimini tamamlayan uzman öğretmenler, 12.’nci maddenin ikinci fıkrasında başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınava başvuruda bulunacaklarda aranan şartları taşımaları hâlinde başöğretmen unvanı için başvuruda bulunabilir.”

Öğretmenlik Kariyer Basamakları için önemli kıstaslardan birisi olan öğretmenin hizmet sürelerine yönelik kapsama dâhil edilen durumlarla ilgili AÖÖKB Yönetmeliğinin 14. maddesinde şunlar belirtilmiştir:

“Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanına başvuruda bulunacakların öğretmenlik veya uzman öğretmenlik sürelerinin hesabında, adaylık dâhil öğretmen veya uzman öğretmen olarak geçirdikleri hizmet süreleri dikkate alınır. Bu sürelere;

- a) Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görevli iken askerlik hizmetini yapmak üzere aylıksız izne ayrılanlardan askerlik hizmetini temel askerlik eğitiminden sonra eğitim kurumlarında öğretmen olarak yerine getirenlerin temel askerlik eğitimi dışında kalan askerlik süreleri,*
- b) Eğitim Kurumu müdürlüğü, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığında geçen süreler,*
- c) 657 sayılı Kanununun 4 üncü maddesinin birinci fıkrasının (B) bendi kapsamında sözleşmeli öğretmenlikte geçen süreler,*
- ç) 657 sayılı Kanununun 102’nci, 103’üncü, 104’üncü ve 105’inci maddelerinde öngörülen izinlerin tamamı,*
- d) Görevden uzaklaştırma ve görevleri ile ilgili olsun veya olmasın herhangi bir suçtan tutuklanma veya gözaltına alınma nedenleriyle fiilen görev yapılmayan sürelerin 657 sayılı Kanununun 143’üncü maddesinde sayılan durumların gerçekleşmesi hâlinde tamamı,*

- e) Özel okullarda öğretmen veya yönetici, diğer özel öğretim kurumlarında ise öğretmen veya öğretmenlik atama şartını taşıyanların yönetici unvanlarında geçen hizmet süreleri,
- f) 25.6.2001 tarihli ve 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu hükümleri kapsamında sendikal görevleri nedeniyle aylıksız izinli sayılanların, bu kapsamdaki izin süreleri,
- g) Öğretmen olarak görev yapmakta iken 23.4.1999 ile 14.2.2005 tarihleri arasında almış oldukları disiplin cezası sonucu öğretmenlikleri sona erip, 22.6.2006 tarihli ve 5525 sayılı Memurlar ile Diğer Kamu Görevlilerinin Bazı Disiplin Cezalarının Affı Hakkında Kanun uyarınca haklarında verilmiş disiplin cezalarının bütün sonuçları ile ortadan kaldırılmasına bağlı olarak öğretmenliğe döndürülenler ile aynı tarihler arasında istifa sonucu görevinden ayrılanlardan yeniden öğretmenliğe atananların görevlerinden ayrıldıkları tarih ile öğretmenliğe döndürüldükleri tarih arasında geçen süreleri,
- ğ) Vekâlet ve geçici görev süreleri, dâhil edilir.”

Kariyer Basamaklarına başvuru için önemli kıstaslardan birisi olan eğitim programlarının dayanağının neresi olduğu, uzman ve başöğretmenlik kariyer basamakları için eğitim programı kıstasları ve bu belgenin kaç yıl geçerli olacağı bilgileri AÖÖKB Yönetmeliğinin 15. maddesinde açıkça ifade edilmiştir:

“Eğitim programı; Eğitim Kurulu kararıyla belirlenir ve Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği çerçevesinde yürütülür. Uzman Öğretmenlik Eğitim Programına yazılı sınava başvuru tarihinin son günü itibarıyla en az on yıl hizmeti bulunan öğretmenler; Başöğretmenlik Eğitim Programına ise yazılı sınava başvuru tarihinin son günü itibarıyla uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan uzman öğretmenler başvuruda bulunabilir. Eğitim programını tamamlayanlara seminer belgesi düzenlenir. Seminer belgesi, düzenlendiği tarihi takip eden üç yıl süreyle geçerlidir; bu süre içinde eğitim programında değişiklik olması hâlinde öğretmenler/uzman öğretmenler değişen konularla sınırlı eğitime tabi tutulur.”

Kariyer Basamaklarına başvuruda kapsam dışındaki kurumlarda görev yapanlara yönelik MEB kamu okulları dışında görev yapan (özel öğretim kurumlarında veya bakanlık dışındaki kamu kurumlarında) öğretmen/uzman öğretmenlerin durumlarıyla ilgili AÖÖKB Yönetmeliğinin 16. maddesinde şu ifadelere yer verilmiştir;

“Özel öğretim kurumları ile Bakanlık dışındaki kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerden/uzman öğretmenlerden;

a)12’nci maddede belirtilen şartları taşıyanlar, Bakanlıkça uzman öğretmen/başöğretmen unvanı için yapılacak yazılı sınava,

b) 15’inci maddenin ikinci fıkrasında belirtilen şartları taşıyanlar Bakanlıkça uzman öğretmen/başöğretmen unvanı için düzenlenecek eğitim programına, başvuruda bulunabilir. Başvuruda bulunan öğretmenlerin/uzman öğretmenlerin şartları taşıyanların listesi, özel öğretim kurumlarında görev yapanlar bakımından Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğünce Genel Müdürlüğe, Bakanlık dışındaki kamu kurumlarında görev yapanlar bakımından ise görev yaptıkları kurumlarca Bakanlığa gönderilir.

(2) Bakanlık dışındaki kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerden/uzman öğretmenlerden Bakanlıkça uzman öğretmenlik/başöğretmenlik için düzenlenen sınavı kazananlar ile 13’üncü maddede belirtilen şartları taşıyanlar, uzman öğretmen/başöğretmen unvanı almak üzere görev yaptıkları kurumlara başvuruda bulunabilir. Kurumlarınca başvurusu uygun bulunanların listesi, uzman öğretmen/başöğretmen sertifikası düzenlenmek üzere Bakanlığa gönderilir.

(3) Uzman öğretmen/başöğretmen unvanı için başvuruda bulunacaklardan; özel öğretim kurumlarında görev yapanların meslekî gelişim alanlarına yönelik çalışmalar Bakanlıkça, Bakanlık dışındaki kamu kurumlarında görev yapanların meslekî gelişim alanlarına yönelik çalışmalar ise kadrolarının bulunduğu kurumlarca belirlenir.”

1.2.6. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Meslekî Gelişim Çalışmaları Ve Eğitim Programlarına İlişkin Yönerge

Kariyer Basamakları için başvuru kıstaslarını karşılayan adayların yapılacak olan sınavın hangi konulardan oluşacağına ve sınav konularının ağırlıkları ile ilgili

AÖÖKB Yönetmeliğinin 22. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir: *“Yazılı sınav, eğitim programı konularından yapılır. Sınav konularının ağırlıkları yazılı sınav duyurusunda belirtilir.”* şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Meslekî Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programlarına İlişkin Yönergesinde bu yönergenin amacı şu şekilde belirtilmiştir:

“Bu yönergenin amacı, uzman öğretmen unvanı için öngörülen Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı ve Uzman Öğretmenlik Meslekî Gelişim Çalışmaları ile başöğretmen unvanı için öngörülen Başöğretmenlik Eğitim Programı ve Başöğretmenlik Meslekî Gelişim Çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (Öğretmenlik Kariyer Basamakları Meslekî Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programlarına İlişkin Yönergesi 1. Madde, 2022).”

Yönergede Eğitim Programına katılacaklarda aranacak şartlar 5.madde de açıkça belirtilmektedir: *“Uzman Öğretmenlik Eğitim Programına yazılı sınava başvuru tarihinin son günü itibarıyla adaylık dâhil öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan öğretmenler, Başöğretmenlik Eğitim Programına ise yazılı sınava başvuru tarihinin son günü itibarıyla uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan uzman öğretmenler başvuruda bulunabilir.”*

Yönergede yer alan başka bir başlıkta ise eğitim programına dair duyuruların nasıl ve ne zaman yapılacağı, itirazların nereden nasıl yapılacağına yönelik bilgilere yer verilmiştir (Öğretmenlik Kariyer Basamakları Meslekî Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programlarına İlişkin Yönergesi 7. madde, 2022). Yönergenin son bölümünde ise EK 2 ve EK 3’te belirtilen meslekî gelişim çalışmalarının kapsamı ifade edilmektedir. Yönergede yapılacak olan eğitim programında konu dağılımı ve soru sayılarını gösteren bilgilere de yer verilmiştir. Bu çalışmada yönergeye dayandırılarak yapılmak istenen tablo EK 3’te belirtildiği üzere 18 Mayıs 2022 tarihli yazılı sınav duyusunda eğitim programında bulunan konuların süreleri ve yüzdelik ağırlıkları belirtilirken, 18 Ekim 2022 tarihli yazılı sınav kılavuzunda ise bu konulara yönelik sınavda kaçar tane soru olacağına yönelik bilgiler verilmiştir. Buradan hareketle Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün 18 Mayıs 2022 tarihli ‘Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Eğitim Programları ile Öğretmenlik

Kariyer Basamakları Yazılı Sınav Duyurusu” yazısında kariyer basamakları yazılı sınavın 19 Kasım 2022 Cumartesi günü Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yapılacağı belirtilmiştir. Sınav sonuçlarının duyurulması ile ilgili olarak AÖÖKB Yönetmeliğinin 25. maddesinde “*Yazılı sınav sonuçları, sınavın yapıldığı tarihten itibaren en geç otuz gün içinde Bakanlığın internet sitesinde duyurulur*” ifadesiyle belirtilmiştir. 18 Mayıs 2022 tarihli Yazılı sınav duyurunda ise yapılan sınav sonuçlarının bir ay geçmeden 12 Aralık 2022 tarihinde duyurulacağı ifade edilmiştir. Yapılan sınavlara yönelik öğretmenlerin veya uzman öğretmenlerin itirazları için de ayrıca süreler belirtilmiştir. AAÖÖKB Yönetmeliğinin 26. maddesinde “*Yazılı sınav sonuçlarına, sonuçların açıklandığı tarihten itibaren beş iş günü içinde Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne itiraz edilebilir. Bu itirazlar, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından itiraz süresinin bitiminden itibaren on iş günü içinde incelenerek karara bağlanır ve sonuç itiraz sahiplerine bildirilir. Yapılan itirazlar üzerine hatalı olduğu tespit edilen sorular ile yargı kararı sonucunda iptal edilen sorulara tekabül eden puanlar, geçerli sorulara eşit şekilde dağıtılır*” ifadesinden yola çıkarak 18 Mayıs 2022 tarihli yazılı sınav duyurusunda 13-19 Aralık 2022 tarihinde itirazların alınması, itirazların müteakip 10 iş günü içerisinde itirazların sonuçlandırılması ve kesin nihai sonuçların 03.01.2023 tarihinde belirlenip ertesi günü ise sertifikaların düzenlenmesinin yapılacağı belirtilmiştir.

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Meslekî Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programlarına İlişkin Yönergesinde bu yönergenin amacı şu şekilde belirtilmiştir:

“Bu yönergenin amacı, uzman öğretmen unvanı için öngörülen Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı ve Uzman Öğretmenlik Meslekî Gelişim Çalışmaları ile başöğretmen unvanı için öngörülen Başöğretmenlik Eğitim Programı ve Başöğretmenlik Meslekî Gelişim Çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (Öğretmenlik Kariyer Basamakları Meslekî Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programlarına İlişkin Yönergesi 1. Madde, 2022).”

Yönergede Eğitim Programına katılacaklarda aranacak şartlar 5.madde de açıkça belirtilmektedir: “*Uzman Öğretmenlik Eğitim Programına yazılı sınava başvuru tarihinin son günü itibarıyla adaylık dâhil öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan*

öğretmenler, Başöğretmenlik Eğitim Programına ise yazılı sınava başvuru tarihinin son günü itibarıyla uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan uzman öğretmenler başvuruda bulunabilir.”

Yönergede yer alan başka bir başlıkta ise eğitim programına dair duyuruların nasıl ve ne zaman yapılacağı, itirazların nereden nasıl yapılacağına yönelik bilgilere yer verilmiştir (Öğretmenlik Kariyer Basamakları Meslekî Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programlarına İlişkin Yönergesi 7. madde, 2022). Yönergenin son bölümünde ise EK 2 ve EK 3’te belirtilen meslekî gelişim çalışmalarının kapsamı ifade edilmektedir. Yönergede yapılacak olan eğitim programında konu dağılımı ve soru sayılarını gösteren bilgilere de yer verilmiştir. Bu çalışmada yönergeye dayandırılarak yapılmak istenen tablo EK 3’te belirtildiği üzere 18 Mayıs 2022 tarihli yazılı sınav duyusunda eğitim programında bulunan konuların süreleri ve yüzdelik ağırlıkları belirtilirken, 18 Ekim 2022 tarihli yazılı sınav kılavuzunda ise bu konulara yönelik sınavda kaçar tane soru olacağına yönelik bilgiler verilmiştir. Buradan hareketle Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün 18 Mayıs 2022 tarihli ‘‘Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Eğitim Programları ile Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınav Duyurusu’’ yazısında kariyer basamakları yazılı sınavın 19 Kasım 2022 Cumartesi günü Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yapılacağı belirtilmiştir. Sınav sonuçlarının duyurulması ile ilgili olarak AÖÖKB Yönetmeliğinin 25. maddesinde ‘‘Yazılı sınav sonuçları, sınavın yapıldığı tarihten itibaren en geç otuz gün içinde Bakanlığın internet sitesinde duyurulur’’ ifadesiyle belirtilmiştir. 18 Mayıs 2022 tarihli Yazılı sınav duyurunda ise yapılan sınav sonuçlarının bir ay geçmeden 12 Aralık 2022 tarihinde duyurulacağı ifade edilmiştir. Yapılan sınavlara yönelik öğretmenlerin veya uzman öğretmenlerin itirazları için de ayrıca süreler belirtilmiştir. AAÖÖKB Yönetmeliğinin 26. maddesinde ‘‘Yazılı sınav sonuçlarına, sonuçların açıklandığı tarihten itibaren beş iş günü içinde Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne itiraz edilebilir. Bu itirazlar, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından itiraz süresinin bitiminden itibaren on iş günü içinde incelenerek karara bağlanır ve sonuç itiraz sahiplerine bildirilir. Yapılan itirazlar üzerine hatalı olduğu tespit edilen sorular ile yargı kararı sonucunda iptal edilen sorulara tekabül eden puanlar, geçerli sorulara eşit şekilde dağıtılır’’ ifadesinden yola çıkarak 18 Mayıs 2022 tarihli yazılı sınav duyurusunda

13-19 Aralık 2022 tarihinde itirazların alınması, itirazların müteakip 10 iş günü içerisinde itirazların sonuçlandırılması ve kesin nihai sonuçların 03.01.2023 tarihinde belirlenip ertesi günü ise sertifikaların düzenlenmesinin yapılacağı belirtilmiştir.

1.2.7. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamaklarına Yönelik Ortaya Çıkan Olumlu Veya Olumsuz Eleştiriler

Öğretmenlik Meslek Kanununun kabulünden sonraki süreçte kariyer basamaklarına yönelik sınav yapılmasına dönük olarak çeşitli kesimlerden olumlu ve olumsuz tepkiler olmuştur. Bu tepkilerini bazı kişiler köşe yazıları, internet haberi, gazete haberleri şeklinde ifade etmişlerdir.

Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer 24 TV canlı yayınında öğretmenlik meslek kanunu ve öğretmenlik kariyer basamaklarıyla ilgili kamuoyunda Öğretmenlik Meslek Kanununun (ÖMK) bu mudur? Diye bir algının olduğunu, Öğretmenlik Meslek Kanununun bir başlangıç olduğunu 60 senelik bir özlem olduğunu, 657 Devlet Memurları Kanunu'nun seneler içerisinde birçok eklemelerinin olduğunu 2023 yılı meclis açıldıktan sonra zamanla geliştirileceği, öğretmenlerin kanununun olmadığı zamanlarda atıf yapılacak, iyileşme yapılacak alan bulunmayacağı, bunun çok önemli olduğu Ak parti hükümetleri dönemindeki eğitimde oluşan değişimlerin bir taçlandırması şeklinde ifade etmiştir. Devlet memurları sistematığı içinde sınavsız hiçbir kariyer sistemi olmadığını, bu sistemin öğretmenlerin öğretmenlik yeterliliklerini ölçmeye matuf yapılan bir sınav olmadığı, bu ölçmeyi yapmanın kimsenin haddinin olmadığı, sonuçta öğretmen olduğunu, bunun sadece uzman öğretmenlerin almış olduğu eğitimin değerlendirilmesi şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin eleştirilerin çoğunun içerikle olduğunu, 180 ve 240 saatlik eğitimlerin içeriğinin güncellenmesi ve geliştirilmesi ile ilgili talepleri olduğunu, bu sınavların sadece bu yıl değil sonraki yıllarda da yapılacağı ve içeriğin güncelleneceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin sınav kaygısını azaltmak için örnek soru kitapçıkları yayımlandığını, fakat bu sürecin bağlamından koparıldığını, siyasetin süreçlerin içine girdiğini ve manipülasyon yapıldığını belirtmiştir. Eğitim sistemini kariyer sistemi ile öğretmenlerin meslekî gelişimlerine ilişkin yeni bir safhaya doğru evirmeye çalıştıklarını, sınav haricinde iyileştirme yapılacak alanlar olduğunu, sahadan bir 40 yıllık bir öğretmenin başöğretmen olabilmesi için uzman öğretmen olduktan sonra 10 yıl beklemesi gibi durumların önüne geçmek için çalışmalar yapıldığını inşallah

bunlarla ilgili çalışmalarını ileri ki günlerde kamuoyuyla paylaşmak istiyoruz şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Ayrıca kariyer basamakları eğitimi ve yazılı sınavlarla ilgili sınavların her yıl tekrarlanacağı ve içeriğin iyileştirilerek, alınan geri beslemelerle daha iyi olacağı, öğretmenlerin birçoğunun yüksek lisans ve doktora yapmaya başlayacağını ifade etmiştir (URL 1).

Tarık Sayer'in haberinde ise MEB'in müjde olarak duyurduğu kanun ve yönetmeliklerle ilgili eğitim iş kolundaki sendikaları ve öğretmenleri sevindirmediğini, Eğitim-Sen, Eğitim-İş ve Türk Eğitim Sen ilgili yönetmeliğin iptali için yargıya başvuracaklarını duyurduklarını, Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) tarafında Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun zaten Anayasa Mahkemesine taşındığını belirtmiştir. Neden karşı olunduğuna yönelik olarak; Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin yönetmeliğin ilgili eğitim paydaşlarının görüş ve eleştirilerinin dikkate alınmadığı, öğretmenlik özlük haklarının tüm yetkilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'nın çıkardığı, öğretmenler arasındaki ücretli, sözleşmeli öğretmen ayırımına uzman ve başöğretmen gibi yeni statülerin eklenmesi, eğitim sisteminin rekabetçi ve eleyici yapısının öğretmenleri de kapsamaması anlamına geldiği, aynı işi yapan öğretmenler arasında sırf farklı kariyer basamaklarında yer almasından dolayı hiyerarşi ve statü ayrımları yaratılarak eşit işe eşit ücret ilkesi yok sayılmakta olduğu, sınavın sadece bilgiyi ölçtüğü oysa öğretmenliğin aynı zamanda bildiğini aktarma mesleği olmasından dolayı sınavla öğretmen kariyer planlaması yapılmasının yanlışlığı gibi sebeplerle karşı olunmaktadır. Sonuç olarak 2005'te yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği ile 17 yıl süren; eşit işe eşit ücret ilkesine aykırı, iş barışını bozucu, adalet ve güven duygusunu ortadan kaldıran, hem mali hem özlük haklarında kayıplar yaratan bir karmaşanın içine atılmışlardı. Bugün yeniden gündeme gelen 12 maddelik Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği'nin içeriğine bakıldığında 17 yıldır yaşananlardan hiç ders çıkarılmadığı anlaşılıyor. Üstelik yasal süreç devam ettiği halde sınav işlemlerinin inatla sürdürülmesinin eğitim dünyasını yine uzun yıllar sürecek bir karmaşa ortamına sürükleyeceği ve eğitim emekçilerinin yine mağdur edileceği şimdiden bellidir diyerek Tarık Sayer düşüncesini belirtmiştir (URL, 2).

Bu konu hakkında Türker Toker ise MEB'in önerdiği ve uygulamaya koyduğu son sistemde kıdem ve bilgi gibi unsurlar önemli hale gelmiştir. Sahada akademisyenlerin yaptığı çalışmalarda öğretmenlik meslekî kıdeminin öğrencinin sosyal, kültürel ve akademik gelişmelerine olumlu yönde katkılarda bulunduğu dair bulgular sunulduğunu, tecrübenin öğretmenlikte çok önemli olduğunu fakat bunun 10 yıl 20 yıl gibi akademik bir temele oturtulmadan düzenlenmiş olmasının öğretmenler arasında doğru bir yöntem olmadığı algısı yarattığı, oysa ki akademik çalışmalarda kıdem de 5-10 yıl arası çalışma süresinin ön plana çıktığı görüldüğü ve burada belirlenen 10 yıl değişkeninin geçerlik ve güvenilirliğinin yeterli derecede olmadığını belirterek 10 ve 20 yıl gibi uzun sürelerin dikkat çekmekten uzak kaldığını ve öğretmenlerin bakanlığın çalışmasındaki en çok şikayet ettiği konulardan birisi de bakanlığın en adil çözümün çoktan seçmeli bir sınav konusunda öğretmenlerin bilgi düzeyini ölçmekte ısrar etmesidir. Bakanlığın bir yere kadar bu konuda haklı olduğunu fakat sınavın kıdem ile birlikte kıstas oluşturmasına eleştiri getirmektedir. Bakanlık ilgili sınav konusunda çevrimiçi bir programı zorunlu kıldığını ve bu sınavın daha çalışkan, daha bilgili, daha gelişme gösteren ve yeniliğe açık, daha aydın kısacası çocuğun yani öğrencinin üstün yararına daha fazla hizmet eden öğretmeni seçebilmekte midir? Dahası bilmek uygulayabilmek anlamına mı gelir? Sorularını sormaktadır. Buradan sonra Türker Toker diyelim ki MEB'in yaptığı sınavın doğru olduğu kabul edilirse sınava bilimsel açıdan geçerliliği, güvenilirliği, kullanışlılığının olması gerektiğini belirtmekte ve son olarak ise çoktan seçmeli sınav kurgusunun hem teknik açıdan, hem de sahanın çekinceleri düşünüldüğünde doğru bir yöntem olmadığını, öğretmenin bilgiyi sadece ezberleyen pozisyonda kaldığı, öğretmenlerin etrafın da üç kuruş para verecekler onu da vermemek için ellerinden geleni yapıyorlar algısı yaratıp işi siyasi boyuta taşınması yapılan işin amacından saptığının göstergesi olabilir demiştir (URL 3).

Eğitimciler Birliği Sendikası Şube Başkan Yardımcısı Abdüsselam Demir öğretmenlerin 50 profesörden 180 saatlik eğitim almaları ve bu konulardan sınav yapılmasından, bu sınavdan da 70 puan barajı konulmasından hoşnut olmadıklarını ve sınav sürecinden memnun olmadıklarını belirterek, öğretmenlerin sınava tabi tutulmasının onların itibarını zedeleyeceği düşüncesinde olduklarını belirtmiştir. Bu konu ile ilgili kariyer basamakları olmasını istediklerini ama sınav olmasını

istememediklerini ama yasanın bu şekilde çıktığını belirterek sınavın derhal iptal edilmesini istediklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte bakanlıkla görüşmelerde sadece yüksek lisans yapanların uzman öğretmeni doktora yapanların başöğretmen olmaları için bakanlığın belirttiğini belirterek bunun yanlış olduğunu belirttiklerini ifade etmiştir. Daha sonra 10 yılı dolduran bütün öğretmenlerin uzman olması gerektiğini dile getirdiklerini belirtmiştir (URL, 4).

Tele1.com.tr'deki 28 Ekim 2022 tarihli "İktidara yakın sendikada isyan etti. Öğretmenlik kariyer sınavına karşı eylem kararı aldılar" başlıklı internet haberinde 12 eğitim sendikasının kanunu protesto etmek için 2 Kasım tarihinde iş bırakma kararı aldıkları sırada Eğitim-Bir Sen'de söz konusu kanuna tepki göstererek iş bırakma kararı aldıkları belirtilmiştir. Eğitim-İş, Eğitim-Sen, Hürriyetçi Eğitim-Sen, Teç-Sen, Anadolu-Eğitim Sen, Özgür Eğitim Sen, Eğitim Hak Sen, Eksen Eğitim Sen, İdeal Eğitim Sen, Eğitim Söz Sen, Eğitimde Birlik Sen, Eşit Haklar Sendikası olarak kariyer basamakları sınavının iptali ve Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yeniden düzenlenmesi için eylem planı hazırlığında olduklarını belirtmişlerdir. Bu karara Eğitim Bir Sen'de 1 Kasım 2022 tarihinde tüm resmi öğretim kurumlarında ilk derse girilmemesi ve tüm illerde aynı tarihte 12.00-13.00 saatleri arasında kitlesel basın açıklaması yapılması kararı aldıklarını belirtmişlerdir (URL, 5).

Ege Evrensel Sayfaları internet sitesinde Muğla'daki eğitim sendikaları Öğretmenlik Meslek Kanunu'na karşı düzenlenen basın açıklamasında yeni bir meslek kanununun tüm eğitim sendikaları ve öğretmenlerin görüşleri alınarak düzenlenmesini istemişlerdir. Muğla Eğitim İş Şube Başkanı Ahmet Çakanel Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde (TBMM) ivedilikle kariyer basamakları sınavlarının ele alınarak iptal edilmesini, yeni bir meslek kanununun tüm eğitim sendikaları ve öğretmenlerin görüşleri alınarak düzenlenmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bu talepleri için 26, 27, 28 Ekim tarihlerinde iş yerlerinde kokart takılma eylemi yapacaklarını ve 2 Kasım tarihinde ise iş bırakacaklarını duyurmuştur (URL, 6).

Türk Eğitim Sen'in Nevşehir Şubesi'nin 10 Ekim 2022 tarihinde yaptıkları eylemlerinde İl başkan yardımcısı Memiş Bülbül, 08.12.2021 tarihinde tüm Türkiye'de olduğu gibi ilimizde ve ilçelerimizde sürecin öğretmenlerle birlikte

yürütülmesi gerektiğini ifade ettiklerini yıllardan beridir sendikalarının sınavla kariyer uygulamasına karşı çıktıklarını fakat tecrübelerinin ve önerilerinin göz ardı edildiğini, yönetmeliğin yayımlanmasından 13 gün sonra Danıştay'a dava açarak sınavın iptali için tavırlarını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Üyelerin eğitim verilmesine karşı olmadıklarını ama öğretmenlerin önlerine 12 farklı daldan yüzlerce sayfalık not ve düşük cümlelerle oluşturulan yüzlerce saatlik video bırakılıp, eğitim adı altında ezbere dayalı sistemin içine çekmenin yanlışlığını ve haklı eleştirilere de korkmayın sınav kolay olacak gibi söylemlerin öğretmenleri incittiğini, onurunu kırdığını öğretmenlik mesleğinin sınavla ölçülecek kadar basit bir iş olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin kanunda ihtisas mesleği olarak ifade edildiğini, bu kariyer basamaklarıyla öğretmenler arasında ayrışmaya yol açacağını ifade ederek bu işi hep birlikte çözmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (URL, 7).

Eğitim Gücü Sen Kurucular Kurulu Üyesi Çorum il Başkanı Ahmet Ölçer kariyer basamakları sınavı hakkında Cumhurbaşkanı Erdoğan'a bir mektup yazmıştır. Bu mektupta öğretmenlik meslek kanununda kariyer basamakları uygulamasında öğretmenlerin meslekî deneyimlerinin temel alınması gerektiğini belirttiklerini, 12.05.2021 tarihli Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği ile ilgili öğretmenlerin eğitim fakültelerinden mezun olduklarında uzman öğretmen olarak mezun oldukları, öğretmenlerin uzmanlığı için ayrı bir sınavın gerek olmadığını düşüncesinde oldukları, hiçbir sınavın öğretmene tecrübe kadar uzmanlık veremeyeceğini, bunun yanında sınav sonuçlarına göre uzman olan ve olmayan öğretmenler arasında çalışma motivasyonunun bozulması endişesi yaşadıklarını, sınavdan 1 puan düşük alan öğretmen ile yüksek alan öğretmen arasında kariyer ve maaş farkı gibi etkenlerin olumsuzluklara yol açabileceğini düşündükleri, ayrıca yazılı sınav şartının öngörülmesi ile kişiler bakımından birtakım hak mahrumiyetlerinin oluşması ve mesleğin niteliğinin geliştirilmesi yönündeki amacın kamu yararı ayağından uzaklaşma ihtimaline karşı kaygılar taşıdığı belirtilmiştir. Bu kaygılar belirtildikten sonra Eğitim Gücü Sen Kurucular Kurulu kariyer basamaklarına dönük olarak bir teklifte bulunmuştur. Bu teklifte ise; 1 yıla kadar aday öğretmen; 1-10 yıl arası öğretmen; 10-20 yıl arası uzman öğretmen; 20 yıl ve üzeri başöğretmen olacağı bir sistemin daha yerinde olacağını, gelişimin bir süreç olduğunun farkındalığıyla, hizmet içi eğitimlerle yapılacak çalışmaların

öğretmenlerin yetiştirilmesi için faydalı ve yeterli olacağına inandıklarını, sürecin ölçütünün, tek başına sınavdan 70 puan almak olmaması gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir (URL, 8).

Gazete duvarı.com.tr internet sitesindeki haberde öğretmenleri birbirinden ayıştıracak olan sisteme tepki olarak sınava başvurmama kararı alan bir rehber öğretmenin düşüncelerini yansıtmışlardır. Yapılan röportajda rehber öğretmeni; mesleklerinin zaten kariyer barındırdığını, öğretmenlerin uzman, başöğretmen gibi unvanlara ihtiyacı olmadığını, bizim diplomamızda zaten öğretmenlik vasfının tanımlı olduğunu, okullarda ücretli ve sözleşmeli çalışan öğretmen olduğundan bu uygulamanın okullardaki iç huzuru bozacağını belirtmiştir. Bilimsel somut bir değerlendirmeye dayanmayan bir sistemde okullarda öğretmenler karşı karşıya getirilecek olmasından ötürü yanlış bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Öğretmen ile müdür, öğretmen ile velinin karşı karşıya geleceğini, belli bir süre sonra öğretmen-öğretmenin karşı karşıya geleceğini, verilecek zammın öğretmenler arası ayrıştırarak yapılacaksa hiç yapılmaması gerektiğini, mesleğinde 10-20 yıl arasında çalışanlar zaten uzmandırlar bu sebeple sınava gerek olmadığını belirtmiştir (URL, 9).

Gerçekgündem.com.tr internet sitesinde yer alan Ali Taştan'ın "Sandukacı değil Sendikacı olun" isimli köşe yazısında öğretmenlik basamakları hakkında Anayasa Mahkemesi'nin kısmen iptal edilmesine yönelik kararına yönelik açıklama yapan sendika başkanı Ali Yalçın'a serzenişte bulunmuştur. Ali Yalçın Anayasa Mahkemesi'nin kısmen iptaline yönelik açılan davanın sonucunda CHP'nin tıpkı 2006'da olduğu gibi süreci akamete uğrattığını ifade etmiştir. Oysaki Ali Taştan, Ali Yalçın'ın samimiyetle öğretmenlerin yanında durması gerektiğini ifade etmektedir. Daha sonra Ali Taştan bu kanunla öğretmenlerin unvanları ile görevler arasında bir farklılaşma olmadığı, oysaki kamu kurumlarında unvan farklılaşmasının görev farklılaşması gerektiğini fakat bu öğretmenlikte ihmal edildiğini ifade etmektedir. Bu sistemin öğretmenlerin de çalışma düzenini bozacağını, kanunda öğretmenliğin ihtisas mesleği olarak ifade edilirken, kariyer basamaklarına ayrılması tutarlı bir durum olmadığını belirtmiştir. Kariyer basamaklarındaki unvanların görev ve yetkilerinin düzenlenmemiş olması anayasanın 55. maddesinde yer alan "ücret emeğin karşılığıdır" ilkesine ve devamında yer alan "Devlet, çalışanların yaptıkları

iş e uygun adaletli bir ücret elde etmeleri ve diğ er sosyal yardımlardan yararlanmaları için gerekli tedbirleri alır” ibaresine ters düşmekte olduğunu ifade etmektedir. Bu haliyle kariyer basamaklarındaki öğretmen unvanlarının farklı görev getirisi olmadığı ve bunun sadece fazla maaş alma odaklı yapılan bir çalışma olduğunu ifade etmiştir. Bütün bu gelişmelerin yanında bu basamakları elde etmek için yapılan sınavın öğretmenlerin aklıyla dalga geçmek olduğunu, Anayasa Mahkemesi'nin öğretmenlik meslek kanununu iptal etmesinin öğretmenlerin itibarını tekrardan yerine getireceğini ifade etmiştir (URL, 10).

1.3. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde kariyer basamakları ile ilgili yurt iç i ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Baş, Furtun, Kapusizoğ lu ve Aslan'ın (2023) kariyer basamağı yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin amaçlandığı çalışmalarında temel nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 71 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilirken, verilerin analizi içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında ise; uzman ve başöğ retmen olabilmek için öncelikle duyuş al yeterlilikler, alan bilgisi, akademik hayatı, meslekî deneyimi, iletişimsel becerisi, bilim, medya ve teknolojiye dönük yeterliliklerinin olması gerekmektedir. Bu kariyer basamağ ının beklentileri karşılamadığına yönelik bulgular ağırlık kazanmıştır.

Bal'ın (2022) çift kariyerli öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin incelendiğı çalışmasında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 30 eğitimci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilirken, veriler hem içerik analizi, hem de betimsel analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; çift kariyerli öğretmenlerin meslekî gelişim ç abaları isteğ inin onları doktora yönlendirdiğini, çift kariyerli olma sebeplerinin ise daha çok meslekî nedenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ç ift kariyerli öğretmenlerin lisansüstünü tamamladıktan sonra daha çok akademisyen olmak istediklerini, doktora eğitiminde ise en çok meslekî sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ç ift kariyerli öğretmen

olmanın dezavantajlarının avantajlarından daha çok olduğu, burada meslekî açıdan dezavantajlarının fazla iken kişisel açıdan ise avantajlarının fazla olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir, Doğan ve Demirkol'un (2022) kariyer basamakları hakkında öğretmenlerin görüşlerinin amaçlandığı çalışmada nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilirken, verilerin analizi içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında ise; öğretmenler sınav yerine kıdeme dayalı bir sistem olması gerektiği, eğitimlerin meslekî katkısı olmayacağı, kariyer basamaklarının getirisinin ve çekiciliğinin düşük olduğu sonuçları ortaya konmuştur.

Silva veJunior'm (2022) Brezilya'da okulda yaşanan şiddet nedeniyle öğretmenlik kariyerini bırakan eski bir öğretmenle yaptığı röportajda olaylar yaşanmadan önce çok başarılı ve istekli olan birisi olduğunu, fakat olaydan sonra meslekî kariyerini etkilediğini ve her gün eve gelip ağladığını ifade ettiğini artık düşünsel olarak sınıfta olmanın zevk vermediğini gördüğünden öğretmenlikte kariyerini geliştirmek isterken ayrılmak zorunda kaldığını ifade etmiştir.

Wasiyem'in (2022) Endonezya'daki MAN 2 Model Medan'da (öğrencileri için yabancı dil geliştirme programı olan bir medresedir) yaptığı çalışmada öğretmen kariyer gelişim programının uygulanmasını tanımlamayı amaçlamıştır. Bu programın etkili ve verimli olduğu tespit edilmiştir. Bu programdaki öğretmenlerin kariyer programlarıyla ilgili terfilere yönelik görüşleri üç basamakta sınıflandırmıştır. İlk olarak gerektiğinde sertifika alma, sürekli meslekî gelişim, sınıfta eylem araştırması yapma, rütbe teklifleri sunma aşamalarıyla terfi modeli. İkinci model kuruma gayretli, disiplinli ve öğretmen bağlılığı düzeyiyle ölçülen performansa dayalı terfi. Üçüncüsü, öğretmenlere çalışmalarına devam etme ve diğer kurumlara (UIN North Sumatra Medan'da öğretim görevlisi olmak gibi) geçiş yapma fırsatı veren transfer şeklinde sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Michelic ve diğ.'nin (2022) Sloven ve Sırp okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin her iki ülkede bir kariyer olarak özden seçmeye yönelik baskın motivasyonun, mesleklerine bakışlarında, kariyer kriterlerini belirlemelerinde ve kariyer beklentilerinde ve planlarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Grönqvist, Hensvik ve Thoresson'un (2021) İsveç'te öğretmenler üzerine performansa dayalı bir program üzerine çalışma yapmışlardır. İsveç'te 2013 yılında yeni bir kariyer reformuyla beraber öğretmenlere yapılacak ücret artışı ve yeni bir kariyere terfi ettirmenin öğretmenlerin meslekte ayrılışlarını azalttığını, okulun kalitesinin etkilediğini, yani bu uygulamanın öğretmenleri meslekte kalmaya teşvik ettiği ortaya çıkmıştır.

Biasi'nin (2021) Amerika Wisconsin'deki okul bölgelerine yönelik öğretmen ücret planlarının yeniden tasarladığı esnek bir ücret reformuna yönelik çalışmasıdır. Bu çalışmada esnek ücret sisteminin getirilmesinin o bölgeye yüksek kaliteli öğretmenlerin gelmesine, maaşlarının artmasına, öğretmen kalitesinin artmasına, öğrenci başarısının geliştirilmesine yardımcı olduğu bunun yanında düşük kaliteli öğretmenlerin ya maaş uygulamasının devam ettiği bölgelere gittiği ya da öğretmenlikten ayrıldığını tespit etmiştir.

Lochbeck ve Frenzel'in (2021) motivasyonun öğretmenlerin kariyer seçiminde etkisine yönelik yaptığı çalışmada 209 hizmet öncesi öğretmende (aday öğretmende) kariyerlerinde motivasyonu faydalı, eğitimsel gelişmeye dönük ve dengeli şekilde olarak üç gizli motivasyon tespit etmiştir.

Kaplan ve Gülcan'ın (2020) kariyer basamağı sisteminin oluşturulmasına yönelik öğretmen görüşlerinin amaçlandığı çalışmasında karma araştırma deseni tercih etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini maarif müfettişi, öğretmen, okul müdürü toplam 81 katılımcıdan oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anket tercih edilirken, veriler, içerik analizi ve SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlik kariyer basamaklarının öğretmenlerin meslekî gelişimine katkısı olacağını, öğretmenin içsel

motivasyonuna katkı sunabileceği tespit edilmiştir. Kariyer basamaklarının yeniden tasarısı yapılarak yasal bir alt yapısının oluşturulması öğretmenin gelişime katkı sunabileceği, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmede öğretmenin denetim ve değerlendirme sonuçları, merkezi sınav sonuçları, yüksek lisans ve doktora yapması, aldığı ödül ve cezaları, teknik, sosyal, kültürel ve sportif becerileri, yayınları, kıdem ve çalıştığı yer, hazırladığı projeleri, katıldığı hizmet içi kursları, yabancı dil bilmesi gibi kıstasların kullanılabileceği sonuçları tespit edilmiştir. Kariyer basamaklarının aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde kademelendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Raduan ve Na'nın (2020) çalışmasında bir uzmanın uzun yıllara dayanan deneyime sahip olması ve belirli nitelikleri yüksek derecede sergilemesi gerekir. Bu yüksek nitelikleri ise yüksek derecede ve kalitede öğretmen yetiştirme ve sertifikasyonu, öğretmeni sürekli meslekî gelişime yönlendirmektir. Bunun yanında uzman öğretmenlerin birtakım çevrelerce (okul müdürü, meslektaşları, bölge eğitim ofisleri, program direktörleri) tanınması, kazandıkları ödüllerin bilinmesi, yüksek lisansa sahip olunması, performans kriteri olarak öğrencisinin başarısına dikkat edilmesi gibi şartlar önemlidir. Genellikle uzmanlığıyla tanınmalarından ötürü yeni öğretmenlere mentor olarak görevlendirilirler.

Daldal'ın (2016) kamuda verilen hizmet içi eğitimlerin kariyer basamaklarına etkisinin araştırıldığı çalışmasında tarama yöntemi tercih etmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 232 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket formu tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; A grubundaki bir kadro için sunulan hizmet içi eğitimin aynı gruptaki diğer kadrolara atanmak için yeterli olmadığı, bu grupta devam edebilmek için verilen hizmet içi eğitimlerde başarılı olmanın şart olması gerektiği, B grubunda ise hizmet içinin önemli olduğu, , bu grupta da devam edebilmek için verilen hizmet içi eğitimlerde başarılı olmanın şart olması gerektiği, bu hizmet içi eğitimlerin planlamasında kişilerin kariyer isteklerine, kurum kariyerine önem verilmediği, hizmet içi eğitimini veren personelin uzman olmadığı, hazırlanan faaliyetler için yeterli ödenek oluşturulmadığı, bu ödenek meselesi için yoğun çaba harcandığı, bu eğitimlerde

alınan teorik faaliyetlerin kariyer planlamalarında etkin olmadığı, ve teorik bilgilerin yeterli olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Cımbız ve Küçüker'in (2015) kariyer basamağı uygulamasının okuldaki etkilerine yönelik öğretmenlerden görüş alınmasının amaçlandığı çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni tercih etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 18 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilirken, veriler içerik analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin kariyer basamakları yükselme uygulamasına yönelik öğretmenlerin çoğu bilgi sahibi oldukları, öğretmenlerin çoğu kariyer planlamasının gerekli olduğu, öğretmenlerin birçoğunun bu sınavdan beklentilerinin olduğu, öğretmenlerin verdikleri cevaplarda bu uygulamanın öğretmenin meslekî gelişimine olumlu etkisi olacağını belirtirlerken, öğretmen, veli ilişkileri, eğitim öğretimi, öğretmenler arası ilişkileri olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bu uygulamanın öğretmenlerin motivasyonuna olumlu etkisi olacağı, ast-üst ilişkisine herhangi bir etkisinin olmayacağı sonuçları elde edilmiştir.

Kazoğlu'nun (2014) kariyer basamağı sisteminin yeniden yapılanmasına yönelik görüşlerin amaçlandığı çalışmasında nitel yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 36 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu tercih edilirken, veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; yapılan sınavın puanlamaya katkısının yüzde 50 ve altı olması gerektiği, yapılan sınavda farklı dallarında dikkate alınarak hem alan sınavı, hem de ortak sınav yapılması gerektiği, sınav puanına ek olarak öğretmenler sosyal kültürel faaliyetlerin, yöneticiler ise meslekî verilerin de dâhil edilmesi gerektiğini, unvan alabilmek için girilecek sınavın şartlarının olması gerektiği hem öğretmenler hem yöneticiler belirtirken, iptal edilen sistemdeki kariyer basamakları sayısının hem öğretmen hem yöneticiler tarafından yeterli olduğu, herhangi bir unvanı kazanan öğretmenin sonraki yıllarda değerlendirmesinin yapılması fikrine öğretmenler değerlendirme ve düşme olmamalı derken, yöneticiler değerlendirme ve düşme olmalı derlerken, alt basamaktan üst basamağa geçmek için öğretmenlerin ve yöneticilerin çoğu, çalışma yılı ve sınav olması gerektiğini, kariyer basamaklarında yükselirken öğretme ve yöneticiler basamak atlatma olmaması gerektiğini, öğretmenlerin kariyer basamakları

artınca hem maaşları hem sorumluluklarının artması gerektiği hem öğretmenlerce hem de yöneticilerce belirtilmektedir.

Bilgin'in (2014) kariyer basamak sistemlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmada betimsel tarama yöntemini tercih etmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 253 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve bağlılık ölçeği tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; öğretmen ve uzman öğretmenlerin kıdem, okul türü, öğrenci sayısı, cinsiyet, branşları, yaş gibi değişkenlerle örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, kariyer basamaklarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki olmadığı bunun yanında örgütsel bağlılığın alt boyutları olan duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bakan'ın (2013) kariyer basamağı uygulamasının eğitimdeki kalitenin artırılması ve özlük hakları bağlamında değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada tarama modeli tercih etmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 1066 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili kıdem, kariyer basamağındaki durum, çalışılan ilçe gibi değişkenlere göre anlamlı fark olduğu görülürken, cinsiyet, çalışılan kurum türü, eğitim durumu değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlenmiştir.

Bakioğlu ve Banoğlu'nun (2013) kariyer basamağının görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizleriyle incelemesinin yapıldığı çalışmada karma yöntem tercih etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 48 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kontrol formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilirken, veriler önce içerik analizi daha sonra pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlik basamağı için ışık kaynağı teması içindeki mum imgesi en sık kullanılan imge iken, uzman öğretmenlik basamağı için boş unvan ve çıkarıcılık kodları öne çıkmıştır. Başöğretmenlik basamağı için öğretmenler birbirinden farklı duygular ve düşüncelere sahiptir.

Kariyer basamaklarının tümüne bakıldığında plansızlık ve istikrarsızlık temaları ön plandadır.

Canpolat'ın (2011) öğretmen kariyer basamağı uygulamasının motivasyon ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerinin araştırıldığı çalışmada ilişki modelini tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 427 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kariyer basamakları ölçeği, motivasyon ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeği tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; uzman öğretmenlerin normal statüdeki öğretmenlere göre içsel motivasyonlarının ve duygusal bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu, kariyer basamakları uygulamalarının öğretmenlerin içsel motivasyonunu arttırdığı tespit edilmiştir. Bunun yanında kariyer basamaklarının öğretmen boyutu ile içsel ve dışsal motivasyon, normatif bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2011) öğretmen kariyer basamağının öğretmenlerce değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada fenomenoloji deseni tercih etmiştir. Araştırmanın örneklemini 12 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilirken, veriler betimsel, içerik ve sürekli karşılaştırma yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; kariyer yönetmeliğinin liyakâta göre hazırlandığını fakat uygulamanın süreklilik arz etmediği ve plansız olarak uygulandığını ifade etmişlerdir. Bu uygulamanın olumlu, olumsuz sonuçlara neden olduğu veya gelecekte olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu uygulamanın öğretmenlerin birbirine karşı olumsuz duygu ve tutumların oluşmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu uygulamanın öğretmenleri sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere teşvik etmenin yanı sıra kendilerini geliştirebilmelerine ve ilerlemelerine, lisansüstü eğitim yapmaya teşvik ettiğini ve eğitimde kalitenin artabileceğini ifade etmişlerdir. Bu uygulama ile velilerin öğretmenin bulunduğu kariyer basamağına göre değişme gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu uygulama ile uzman ve başöğretmenlerin öğretmenlere oranla fazla ücret alması, uzman ve başöğretmenlerce olumlu karşılanmaktadır.

Deniz (2009) kariyer basamağının öğretmen motivasyonuna etkisini incelediği çalışmada genel tarama modeli tercih etmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 205 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve kariyer basamakları tutum ölçeği tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; kariyer basamağı uygulamasının öğretmenlerin kendilerini geliştireceğini ve öğretmenler arasındaki iletişimi ve çalışma motivasyonunu olumsuz etkileyeceği görüşü ağırlıktadır. Bazı değişkenlere göre (cinsiyet, mezuniyet durumu, branş, yöneticilik durumu) öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik görüşleri arasında fark bulunmamaktadır. Özel okullardaki öğretmenlerin, devlet okullarındaki öğretmenlere göre kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri daha çok geliştireceği görüşündedirler.

Ozan ve Kaya'nın (2009) ilköğretimdeki öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamağı sistemi ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmalarında betimsel tarama modeli tercih etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 49 yönetici ve 398 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tercih edilirken, veriler, SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; kariyer basamakları sisteminin öğretmene verilen değere yönelik cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur, öğretmen kalitesini yükseltecektir görüşüne dönük olarak çok düşük düzeyde, öğretmen kalitesi adın bu uygulamanın gerekli olduğuna yönelik çok düşük düzeyde bulgular olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uzman ve başöğretmenlere ödenecek ücretlerin öğretmenler arasındaki ilişkileri zayıflatacağı fikrine bayan ve erkek öğretmenlerin katılmadıkları, uzman ve başöğretmen olabilmek için kıdemin yeterli olduğu görüşüne dönük bayan ve erkek öğretmenler düşük düzeyde katılım gösterirlerken, tezsiz yüksek lisans yapan öğretmenlerinde muaf tutulmasına yönelik gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Velilerin çocuklarının uzman veya başöğretmene verecekleri görüşüne meslekî kıdemleri 1-5 yıl arası olanlar diğer gruplardaki öğretmenlere nazaran daha yüksek katıldıkları tespit edilmiştir.

Kaya'nın (2008) öğretmenlerde kariyer gelişimini etkileyen demografik etkenlerin incelendiği çalışmada tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 196 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; bu işi

yapanların çoğu işini ve mesleğini sevdikleri, öğrencileri eğitmenin öğretmenler için önemli oldukları, okulda çalışma arkadaşları arasında iyi bir iletişim ve dayanışma ruhunun önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Gündoğdu ve Kızıldaş'ın (2008) kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmada tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 76 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tercih edilirken, veriler, SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; bu uygulamayı öğretmenler tam olarak anlayamadıkları, sınavın kendi alanları dışını ölçtüklerini, uygulamanın daha nesnel kriterlere bürünmesi gerektiği, en somut katkısının öğretmenlere maddi katkısının olması, öğretmen algılarında cinsiyet ve branş değişkenlerinde farklılık olmadığı, hizmet içi faaliyetlerin ve lisansüstü yapanların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında 20 yıl üstü olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre yeni kariyer sisteminin daha nesnel ölçütler getirilmesi gerektiğine daha az katılmışlardır.

Urfalı'nın (2008) hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kariyer basamağı sistemine yönelik görüşlerin araştırılmasının amaçlandığı çalışmada korelasyon tarzı ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 1251 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; öğretmenler bazı değişkenlere (kıdem, etkinlikler, hizmet içi eğitim) olumlu yaklaşırken, bazı değişkenlere karşı olumsuz yaklaşmaktadırlar (sınav, sicil). Bayan öğretmenler kıdem ölçütüne, erkek öğretmenler ise uygulama sonuçlarına olumlu yaklaşmışlardır. Kıdemi 16 yıldan fazla olanlar kıdemi 1-5 yıl arası olanlara göre daha olumlu yaklaşırken, ortaöğretim kurumu öğretmenleri eğitim ve sınava olumlu yaklaşmışlardır. Ayrıca uzman öğretmenler sınav ve uygulama sonuçlarına olumlu yaklaşırken, lisansüstü mezunu öğretmenler kıdem, eğitim ve etkinlikler ölçütüne daha olumlu yaklaşmışlardır.

Zeyrek'in (2008) 2005 öğretmenlik kariyer basamaklarında sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada

ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 350 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve örgütsel bağlılık ölçeği tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; sınava giren öğretmenlerin toplam örgütsel bağlılıkları ile başarı durumları arasında ilişkinin olmadığı, örgütsel bağımlılık alt boyutları için duygusal bağlılık ve normatif bağlılık düzeylerinden bağımsız olduğu tespit edilmiştir. Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı başarı durumları ile kişisel özellikleri karşılaştırması yapıldığında cinsiyet, meslek değiştirme isteği durumu, aylık gelir yeterlilik algısı durumu, hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenleri arasında anlamlı farklar varken; medeni durumu, eğitim kurumu türü, yaş, branş, eşlerin çalışma durumu, mesleklerini seçme durumu, ek iş yapma, eğitim düzeyi gibi değişkenler arasında farklılık olmadığını saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri toplam ve alt boyutları ile kişisel özellikleri karşılaştırıldığında cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, eğitim kurum türü, meslekî kıdem, meslek değiştirme isteği durumu, aylık gelir yeterlilik algısı durumu, mesleği seçme durumu, hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenleri arasında anlamlı farklar olduğu; bunun yanında eğitim düzeyi durumu, ek iş yapma durumu ve eşin çalışma durumu değişkenleri arasında anlamlı farklar bulunmadığı saptanmıştır.

Artan'ın (2007) ortaöğretim öğretmenlerinin kariyer basamağı yükselme sınavına yönelik görüşlerini elde etmeyi amaçladığı çalışmasında nitel bir yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 96 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı görüşme formu olurken verilerin analizi içerik analiz tercih edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin sınava giriş sebeplerinin başında maddi bir fazlalaşma getirmesidir. Öğretmenler kendilerini geliştirmek istediklerini fakat sınavdaki soruların öğretmenlerin yeterliliğini ölçmede zayıf bulduklarını, uzmanlık için gerekli belgeler konusunda bilgi karmaşası olduğunu, bunun yanında öğretmenlerin sicil notlarının kullanılmasına karşı olduklarını belirtmişlerdir.

Taşkaya'nın (2007) öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde rol oynayan kariyer basamaklarına yönelik öğretmen görüşlerini elde etmeyi amaçladığı çalışmasında karma yöntem tercih etmiştir. Nicel bölümde nedensel karşılaştırmalı tarama modeli, nitel bölümde ise görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 350

öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlik kariyer basamağı değerlendirme ölçeği ve görüşme formu tercih edilirken, veriler SPSS ve betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçimde oluşturulmasının eğitimin niteliğine, öğretmenlerini statüsüne az düzeyde katkı sağladığı, öğretmenlik kariyer basamaklarındaki ölçütler orta düzeyde kabul görünürken, öğretmenlik kariyer basamaklarını yapılanmasına dair öneriler orta düzeyde kabul görmüştür. Araştırmanın nitel verilerinden ise bu sistemin eğitimi ve öğretmenlerin niteliğini olumlu, olumsuz etkileyecektir. Sınav ve Sicil notu kabul görmemiştir.

Aydın'ın (2007) kariyer basamağına yönelik öğretmen görüşlerini elde etmeyi amaçladığı çalışmasında betimsel araştırma yönetim tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 330 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; tüm alt boyutlarda katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinde toplanmıştır. Sınav alt boyutunda ise kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark bulunurken; erkek öğretmenlerin görüşleri kadın öğretmenlere göre daha olumludur. Kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık varken, 8-13 ile 14-19 yıl kıdemli olan öğretmenler sınav alt boyutuyla ilgili 1-7 yıllık öğretmene göre görüşleri daha olumludur. Medeni duruma göre alt boyutların hiçbirinde evli ve bekâr öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark yoktur. Kurum değişkenine göre alt boyutların hiçbirinde ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark yoktur. Branş değişkenine göre sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark yoktur. Hizmet içi eğitim çalışmalarının sayısı değişkenine bakıldığında hiçbir alt boyutta ve hiçbir grupta anlamlı bir fark yoktur.

Turan'ın (2007) öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirildiği çalışmasında betimsel tarama modellerinden alan taraması tercih etmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 532 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket ve öz değerlendirme formu tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sürecine dair olumsuz görüşlere sahip oldukları, uzman öğretmenlerin bütün alt yeterlilik alanlarında ve ana yeterliliklerinin öğretmenlere göre yüksek

olduğu, uzman öğretmenlik ile öğretmenlik arasında üç alt yeterlilik alanında anlamlı fark olduğu, bağımsız değişkenlere göre bazı alt yeterlilik alanlarında anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Kurt'un (2007) öğretmenlerle beraber yöneticilerin de kariyer basamakları uygulamasına yükledikleri anlamların araştırıldığı çalışmada *görüşme* tercih etmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 138 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve görüşme formu tercih edilirken, veriler frekans, yüzde kay kare teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; öğretmen ve yöneticiler bu kariyer basamağını adaletsiz, gereksiz, ayrımcı, gerekli, yetersiz, motive edici, geliştirici anlamlar yüklerlerken, ağırlıklı olarak adaletsiz ve ayrımcı atıflarda buldukları tespit edilmiştir. Yöneticiler ise ağırlıklı olarak yetersiz bulmuşlardır. Öğretmen ve yöneticilerin uygulamaya dönük atıflar arasında yaşlara, kıdemlere, görev yapılan öğretim basamaklarına göre fark anlamlı değildir.

Dağlı'nın (2007) ilköğretim öğretmenlerinin kariyer basamakları sistemine yönelik görüşlerinin araştırıldığı çalışmada *betimleme* yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 880 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; kıdem değişkeninde öğretmenler arası anlamlı farklılık yoktur. Cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı fark saptanmıştır. Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine yönelik öğretmenler orta derecede benimsedikleri, stajyerlikten sonra uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten-başöğretmenliğe başvurmak için öğretmenlerin çoğunluğu 5 yıl belirtmişlerdir. Bu sınavın bir yıl içinde kaç defa yapılması gerektiğine yönelik öğretmenlerin çoğunluğu 1 kez yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınavda alınan puanların kaç yıl geçerli olması gerektiği sorusuna ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu süre konulmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Kaya'nın (2007) kariyer basamakları sistemine yönelik öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmada betimsel tarama modeli tercih etmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 49 yönetici, 398 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın

sonuçlarına göre ise; öğretmenlerin kendini yenileme ve geliştirme becerilerine yönelik kadın, erkek görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre kendilerini daha çok geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Uzman ve başöğretmenlere ödenecek ücretlerin öğretmen ilişkilerini olumsuz yönde etkileyeceği görüşüne kadın ve erkekler katılmıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitim yapanların kariyer sahibi olmaları gerektiği görüşüne dönük olarak hizmet yılı değişkeni dikkate alındığında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 1-5 yılı hizmeti olan öğretmenler katılıyorum derke, diğer hizmet yılı grupları kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Aydın'ın (2007) öğretmenlik kariyer basamakları sistemine ilişkin öğretmen görüşleriyle beraber, bu görüşlerin bireysel değişkenlerle incelenmesinin amaçlandığı çalışmada *betimsel araştırma* tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 330 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tercih edilirken, verilen SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; sınav alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark bulunurken, kıdem değişkenine göre sınav alt boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Laçın'ın (2006) ilköğretimdeki öğretmenlerin kariyer basamaklarındaki performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini elde etmeyi amaçlayan çalışması tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 480 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; ilköğretim öğretmenleri mevzuat hakkında bilgisi olmasına rağmen, değerlendirme sonuçlarının kullanımı, değerlendirme komisyonunun görevleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları tespit edilirken, öğretmenler mevzuatın uygulanabilir olması hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitim düzeyleri bilimsel ve sosyal etkinliklere katılımın performanslarını artırıcı bir etken olduğunu düşünürken fakat sınav ile teftiş, sicil raporlarının değerlemede kullanılmasına karşı oldukları görüşündedirler.

Richard (2005) üç farklı kariyerdeki öğretmenlerin ilk beş yılındaki gruplardaki yeni öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerle eşleştirilmiştir. Altı ile on yıllık öğretmenlerin ise meslekte artık yetkin olduklarını düşündükleri ve yeni

öğretmenlere mentorluk yapabileceklerini belirtilmiştir. Ayrıca on yıldan fazla öğretmenlik yapanlar ise daha çok toplantıların en aza indirildiği, müdürün kendindeki bilgi ve deneyimlere saygı duyması gerektiğini, övgünün nispeten önemsiz olduğunu ve ebeveynlerle iletişimin önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Sağ'ın (2004) öğretmenlerin kariyer gelişimleri ve kariyer basamakları hakkında görüşlerini elde etmeyi amaçladığı çalışması tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini 245 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tercih edilirken, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler kariyer basamakları sistemindeki aday, öğretmen, uzman ve başöğretmen basamaklarını uygun bulduklarını, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe ve uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte meslekî kıdemi önemli görmektedir. Buna karşın yüksek lisans, doktora yapmanın, yabancı dil bilmenin, eser sahibi olmanın çok önemli olmadığını düşünmektedirler. Kariyer basamaklarına ilişkin cinsiyetlerine göre benzer sonuçlar elde ederken, uzmanlıktan başöğretmenliğe, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte branşlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu, meslekî kıdemlere göre ise farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

Yukarıda verilen literatür tarama çalışmalarında Türkiye'de yapılan çalışmalar çoğunlukla 2005 yılında uygulamaya konan kariyer basamağı sistemi ve uygulamalarına dönük çalışmaları yansıtmaktadır. Buna karşın 2022 öğretmenlik meslek kanunu ile ortaya konan çalışmaların ise çok kısıtlı ve sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konuya yönelik yapılan kısıtlı çalışmalarında çalışma grubunun spesifik bir branş bazında olmayıp, birçok branştan öğretmenin görüşlerinin alınması üzerinden hareket edildiği yapılan literatür taramasında tespit edilmiştir. Oysaki bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı; bu çalışmanın 2022 öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yönelik yapılması bakımından ve hem uzman hem de başöğretmen olan sosyal bilgiler branşı öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi sebebiyle ilgili araştırmalardaki çalışmalardan farkını ortaya koymaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, araştırmacı rolü, araştırma ortamı, geçerlilik, güvenilirlik ve etik bölümlerine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile yapılmıştır. Fenomenoloji ilgili araştırmacının herhangi bir olguya dönük algılarını, deneyimlerini, tepkilerini ortaya koymayı amaçlayan bir desendir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu desende özellikle “Kişilerin bir olguya yönelik yaşantılarının onlar için anlamı, yapısı ve önemi nedir?” sorusuna cevap aranır (Patton, 2002). Bu çalışmalarda veriler konuya dair bilgisi, deneyimi olan kişilerden toplanır ve genelde katılımcılarla görüşmeler veya çoklu mülakatlar yapılır (Creswell, 2013). Fenomenoloji deseninin diğer nitel desenlerden farklarını ise Patton (2002) şu şekilde sıralamıştır:

- a) Öğrenilmesi beklenen durumların insan deneyimleri olduğu ve bu deneyimlerin kendi sosyal hayatı içerisinde nasıl yorumlandığını anlamlandırmaktadır.
- b) Olguyu en uygun şekilde incelemek için farklı veri toplama yöntemleri kullanmasını gerektirmektedir.
- c) Kişilerin ortak tecrübelerine dair temel olgularını ortaya koymak için çeşitli veri kaynaklarından alınan verilerin analiz edilmesi neticesinde benzer anlamlar ortaya çıkarılıp, bunlar birbiriyle ilişkilendirilmektedir.

Bu bilgilerden hareketle bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamağı sürecinde yaşadıkları tecrübeleri ve deneyimleri yansıtmaları açısından nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcı olarak hem uzman öğretmenler hem de başöğretmenler tercih edilmiştir. Katılımcılardan dokuzu uzman öğretmen olup, beşi başöğretmendir. Bu öğretmenlerden dokuz öğretmen erkek iken, beş öğretmen kadındır. Meslekî kıdemleri 14-37 yılları arasındadır. Katılımcıların okullarında görev yaptıkları süreler 3-17 sene arası değişmekle birlikte yaş aralığı ise 37-57 arasındadır.

Katılımcılara dönük olarak demografik bilgiler aşağıda Tablo 2. 1 'de belirtilmiştir.

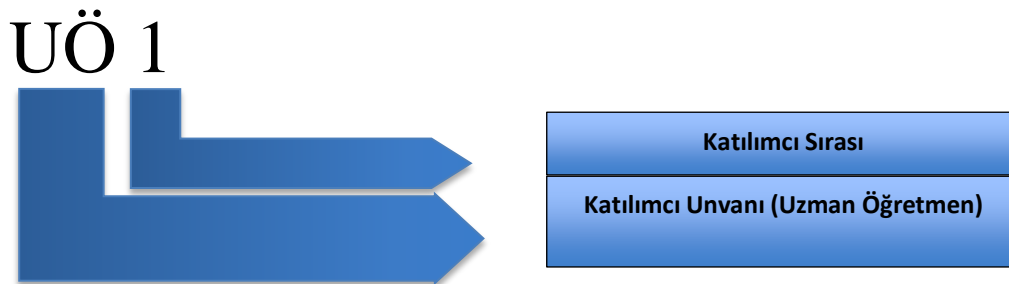
Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Meslekî Kıdem	Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi
BÖ1	Erkek	58	34	12
BÖ2	Erkek	55	32	8
BÖ3	Erkek	57	35	14
BÖ4	Erkek	54	31	16
BÖ5	Erkek	58	30	5
UÖ1	Kadın	50	25	6
UÖ2	Erkek	37	14	9
UÖ3	Kadın	39	16	4
UÖ4	Erkek	47	20	3
UÖ5	Kadın	43	22	12
UÖ6	Kadın	41	20	3
UÖ7	Kadın	37	15	7
UÖ8	Erkek	50	27	17
UÖ9	Erkek	47	26	10

Katılımcılara yönelik bu bilgilerden hareketle katılımcılar belirlenirken örnekleme çeşitilmesi yapılmıştır. Katılımcılardan uzman öğretmenler belirlenirken ölçüt örnekleme, başöğretmenler belirlenirken önce ölçüt örnekleme, daha sonra kartopu örnekleme tercih edilmiştir.

Uzman öğretmenleri belirlemek için tercih edilen ölçüt örnekleme araştırmacının belirlenen ölçüt veya ölçütlere uyan birimlere örnekleme sayısını tamamlayana dek ulaşılmaya çalışılmasıdır (Yıldırım, 2021). Bu amaçla katılımcı seçiminde; öncelikle devlet okullarında sosyal bilgiler öğretmeni olmak, daha sonra hem uzman öğretmenlik, hem de başöğretmenlik için 2022 kariyer basamakları sınavını kazanıp, bu unvanı almaya hak kazanan öğretmenler olması ölçütler olarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemin kullanılmasının sebebi olarak araştırılmak istenen konu gereği öğretmenlik kariyer basamağı sürecinde deneyim yaşamış, sınava girmiş katılımcıların olması ve kariyer basamağını hak kazanmış olmasıdır.

Bir diğer katılımcı grubu olan başöğretmenler için ise belirlenen kartopu örnekleme, araştırma birimine ulaşmanın zor olduğu durumlarda araştırmanın merkezinde yer alan birimlere yönelik biri veya birkaçı ile temas kurularak bu birimlerden başka birimlere ulaşmayı amaçlayan yöntemdir (Yıldırım, 2021). Araştırma çerçevesinde başöğretmen olan sosyal bilgiler öğretmeni sayısı uzman öğretmen sayısına göre kısıtlı olduğu için bu örnekleme türü tercih edilmiştir. Buradan hareketle bir başöğretmenle görüşme yapılmıştır. Katılımcı öğretmenin önerileri doğrultusunda başka katılımcılar belirlenerek dört katılımcıya daha ulaşılarak toplamda beş başöğretmen katılımcı belirlenmiştir.

Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulması için öncelikle araştırma süreci içerisinde kariyer basamağındaki durumuna göre (uzman öğretmen ise “UÖ”, başöğretmenlik için ise “BÖ”) kısaltmaları verilmiştir. Daha sonra sıra numarasına göre tasnif edilip belirtilmiştir. Aşağıdaki şekilde örnek olması açısından görüldüğu üzere önce hangi kariyer basamağı olduğu, daha sonra hangi sırada olduğuna yönelik katılımcı kodlaması şeklinde ifade edilmiştir.

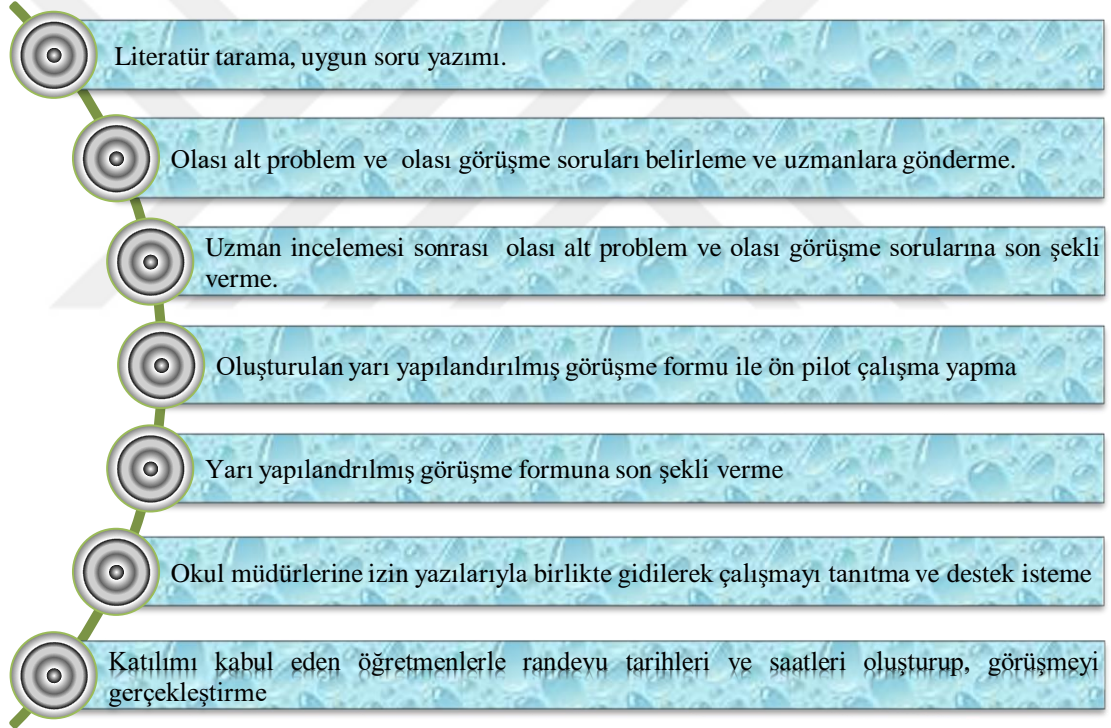


Şekil 2. 1. Katılımcı Kodlaması

2.3. Veri Toplama Aracı Ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada tercih edilen veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacının daha önce belirlediği sorulara ek olarak süreçte esneyebilen konulara dair yeni soruların sorulabildiği bir yöntemdir (Kvale, 1994). Bu açıdan bu çalışmada eğitim camiasında tartışılmakta olan kariyer basamakları hakkında öğretmenlerin görüşlerinin sonda sorular ile detaylı bir şekilde irdelenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.

Görüşme formu hazırlanırken ve veri toplama sürecinde yapılan çalışmalar aşağıda Şekil 2.2.'de gösterilmiştir:



Şekil 2. 2. Veri toplama aracı oluşturulma süresi ve veri toplama süreci

Şekil 2.2.'de görüldüğü üzere, görüşme formu hazırlanırken öncelikle ilgili araştırmalar taranmış ve örnek türde olabilecek görüşme soruları örneği bir Word belgesinde toplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilmesi düşünülen olası 8 alt problem ve bunlara bağlı olarak oluşturulan 14 farklı görüşme sorusu kapsamlı taslak soru listesi halinde uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlara gönderildikten sonra uygun dönüt ve düzeltmelerle birlikte 5 olası alt problem ve 11 olası görüşme sorusu çalışma dışı

bırakılarak, görüşme formu nihai olarak 3 alt probleme ve 3 görüşme sorusuna indirgenmiştir. Bunun sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formunun ön pilot çalışması için 3 öğretmenle yüz yüze görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Bu sebeple çalışma grubu dışından farklı 3 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir ve araştırma çalışmalarına hazır hale getirilmiştir. Daha sonra araştırmacının okul müdürlerine izin yazılarıyla birlikte gidilerek çeşitli okullarda branşı sosyal bilgiler öğretmeni olan uzman ve başöğretmen toplamda 15 öğretmenden destek istenmiştir. Bu öğretmenlerden 1 öğretmen ses kaydına izin vermediği için görüşme yapılmamış ve araştırma dışına çıkarılmıştır. Katılımcılar belirlendikten sonra 14 öğretmenin okulundaki (6 farklı okul) okul müdüründen izin alarak teneffüs vakitlerinde kısa kısa tanışma fırsatı yakalanması için ziyaret edilmiştir. Daha sonra kriterleri sağlayan 14 öğretmen ile asıl görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda veri toplama aracının oluşturulma aşaması ve veri toplama süreci detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Verileri toplamadan önce katılımcılarla planlı, programlı hareket etmek ve öğretmenlerin derslerini engellemek için okuldaki boş saatlerine uygun randevular oluşturulmuştur. Buna göre randevular Tablo 2.2.'de gösterilmiştir:

Tablo 2.2. Katılımcı Randevu Bilgileri

Katılımcı Kodu	Tarih	Saat	Okul
UÖ1	01.05.2023	10:45	A Okulu
UÖ2	01.05.2023	14:35	A Okulu
UÖ3	02.05.2023	12:30	B Okulu
UÖ4	03.05.2023	14:20	A Okulu
UÖ5	02.05.2023	10:45	C Okulu
UÖ6	03.05.2023	16:30	B Okulu
UÖ7	01.05.2023	17:30	A Okulu
UÖ8	04.05.2023	10:35	B Okulu
UÖ9	02.05.2023	16:30	B Okulu
BÖ1	03.05.2023	17:30	C Okulu
BÖ2	03.05.2023	12:30	F Okulu
BÖ3	04.05.2023	12:30	D Okulu
BÖ4	04.05.2023	17:30	B Okulu
BÖ5	02.05.2023	18:40	E Okulu

Yapılması istenilen araştırma sürecinde sadece bir öğretmenle, (U4) katılımcının rahatsız olması sebebiyle görüşme saatinde değişiklik olmuştur. Görüşme saati 01.05.2023 tarihinde 09:30'da yapılması planlanırken, 03.05.2023 tarihinde 14:20'ye ertelenmiştir. Görüşme süreleri değişiklik göstermekle birlikte ortalama olarak 20-25 dakika arası değişmektedir. Görüşmeden elde edilen yanıtların çözümlenmesinden sonra elde edilen sonuçları içeren rapor katılımcılara katılımcı teyidi almak amacıyla sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2018) katılımcı teyidinin elde edilen sonuçların gerçeği temsil etme derecesi olarak ifade etmesinden ötürü katılımcılara dönük bu aşama gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada katılımcılar ulaşılan temaları ve alıntıları onayladıkları görülmüştür.

2.4.Araştırmanın Rolü

Bu araştırmada araştırmacı 14 senelik sınıf öğretmeni olup, 5 senedir idarecilik görevinde bulunmaktadır. Kendisi de 2022 kariyer basamakları sınavına başvurup, sınavı kazanarak uzman öğretmen olmuştur. Araştırmacı bu konu hakkında özellikle uzman öğretmenlere ve başöğretmenlere verilen 180 ve 240 saatlik hizmet içi eğitimlerin çok uzun bir süre olduğunu ve ekran karşısında bu saatleri takip ederken çok zorlanmıştır. Öğretmenliğin bir kariyer basamağı şeklinde olması taraftarı olduğunu fakat bunun için belirlenen ölçütlerin daha titizlikle yapılması gerektiği, herkesin uzman veya başöğretmen olabilmesinin veya başvurabilmesinin önünde ölçütlerin çok daha kesin çizgilerle ayrılması gerektiğini düşünmektedir. Bu bağlamda özellikle yüksek lisans ve doktora yapmanın, ulusal veya uluslararası projelerde öğrencilerin gelişimine yönelik görev alınması gerektiği gibi ön şartların olması görüşündedir.

2.5.Araştırma Ortamı

Bu çalışmada ise araştırmacı yukarıdaki görüşlerinden tamamen bağımsız olarak katılımcılarla görüşmelerinde kendi duygu ve düşüncelerinden sıyrılan, sadece katılımcıların düşüncelerine odaklanan, verileri objektif bir şekilde istifleyen ve analiz eden, daha sonra da bu verilerin sonuçlarını raporlaştırıp takdim eden konumdadır. Bununla beraber görüşmeler sırasında görüşme formunda olmayan sonda sorularla katılımcının yanıtlarını açmak ve daha fazla bilgi sağlamak,

görüşmeler sırasında katılımcıların iznini alarak ses kaydına alan ve bunları da yazılı bir metin haline dönüştüren bir role sahiptir.

Bu çalışmada 6 farklı okuldaki öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Araştırma ortamı olarak en çok katılımcı öğretmenin olduğu (A ve B okulu) iki farklı okuldaki araştırma ortamı hakkında bilgi verilmiştir.



Görsel 2. 1. A Okulu

Araştırma resmi izinler alındıktan sonra Kayseri ilinin Kocasinan ve Melikgazi ilçelerine bağlı olan altı ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Bu okullardan A Okulu ortaokul olup, ikili eğitim yapmaktadır. A okulu pandemi döneminde koordinatör okul olarak görev yapmıştır. Okul binası 4 katlı olup, bünyesinde kantin, engelli asansörü bulunmaktadır. Okulda yaklaşık 68 öğretmen, 1347 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden 5 tanesi sosyal bilgiler öğretmenidir. Birçok proje yapan okul hafta içi ve hafta sonu destekleme yetiştirme kursları ve dil sınıfı kursları ile eğitim öğretimine devam etmektedir. Okulda araştırma ortamı olan okul müdürünün odası okulun ikinci katında merdivenlerin sağında yer almaktadır. Odanın fiziki yapısına bakıldığında müdürün masası, masanın üzerinde bilgisayar, dosya dolapları, karşılıklı misafir koltuğu, misafir koltuklarının ortasında iki tane orta sehpa olduğu

görülmektedir. Giriş kapısının sağındaki duvara okulun güvenlik kamerası görüntülerinin olduğu televizyon monte edilmiştir.



Görsel 2. 2. B Okulu

Bir başka araştırma okulu olan B Okulu ise yoğun bir şekilde yurt dışından göç alan bir bölgede bulunmaktadır. Bundan dolayı öğrenci kapasitesi 1228'dir. Öğretmen kapasitesi de 72'dir. Bu okulda okulun fiziki imkânlarından dolayı ikili eğitim yapılmaktadır. Okulda 6 tane sosyal bilgiler öğretmeni vardır. Okulun yeni binası yapılmakta olup görüşmelerin sonrasında yeni okul binasına geçilmiştir ve tam gün eğitim haline geçmiştir. Okulda araştırma ortamı okul müdür yardımcısının odasıdır. Okulun 1.katında merdivenlerin solunda yer alan okul müdür yardımcısının fiziki yapısında giriş kapısının karşısında müdür yardımcısının masası, koltuğu varken, müdürü yardımcısının masasının önünde misafir sandalyeleri vardır. Sandalyelerin önünde de orta sehpa vardır.

2.6.Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde analiz çeşitlemesi yapılarak hem içerik analizi hem de betimsel analiz tercih edilmiştir. Araştırma probleminin 1. ve 3.alt

problemlerinde içerik analizi tercih edilirken, 2. alt problemde betimsel analiz tercih edilmiştir. İçerik analizi; verilerin kodlanması, kategorilerin oluşturulması, temaların bulunması, kod, kategori ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak dört aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bir başka araştırmacı olan Robson'a (2015) göre ise içerik analizi 5 temel aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar ise şunlardır;

- Veri ile tanışmak
- İlk kodları üretmek
- Temaları belirlemek
- Tematik ağlar oluşturmak
- Bütünleştirme ve yorumlama (Robson, 2015).

Öğretmenlerin kariyer basamaklarındaki eğitim programlarına dair görüşlerini derinlemesine incelemek ve tespit etmek için içerik analizi tercih edilmiştir. Bunun için yapılan görüşmelerde çalışmanın 1.ve 3. alt problemine yönelik içerik analizinde Şekil 2.3.'de belirtilen sıra takip edilmiştir;



Şekil 2. 3. Birinci ve üçüncü alt probleme yönelik veri analizi süreci

Araştırmanın 2. alt probleminde ise betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analizde görüşülen veya gözlenen kişilerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar sıklıkla verilmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu açıdan betimsel analizi iyi bir şekilde yapılmış çalışma hem araştırmanın temeline güçlü bir dayanak olurken, hem de yapılması planlanan başka araştırmalara da yön açmış olur (De Vaus, 2001). Bu çalışmada kariyer başmaklarında belirtilen ölçütler ilgili yönetmelikte belirlendiği ve sabit olduğundan ve alt problemin bulgularının çerçevesinin belirli olmasından dolayı 2.alt problemde betimsel analiz tercih edilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar belirlenmiş ölçütler çerçevesinde doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

2.7. Geçerlilik Ve Güvenirlik

Herhangi bir çalışmanın bilimsel olabilmesi için geçerlik ve güvenirlilik boyutlarından birtakım etmenlerin çalışmada bulunması gerekmektedir. Bu yöntemler nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden farklılıklar göstermektedir. Nicel araştırmalarda daha çok geçerliliği ve güvenirliliği belirleme yollarında testler gibi ölçme araçları kullanırken, nitel araştırmalarda nicel araştırmalar kadar geçerli ve yaygın olan testler, yöntemler bulunmamaktadır. Bu yüzden bu açığı kapatmak için nitel araştırmalarda birçok geçerlik ve güvenirlilik yöntemleri bulunmaktadır. Geçerlilik çalışmaları inanılrlık, aktarılabirlik olarak iki kısma ayrılırken, güvenirlilik çalışmaları ise güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik olarak iki kısma ayrılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1989).

2.7.1. İnanılrlık (İç Geçerlilik)

Araştırmalarda bulguların anlamlı ve etkili olabilmesi için yapılmak istenilen çalışmaların inandırıcılık durumu ve kendine has olma özelliği önem taşımaktadır (Miles ve Huberman, 2016). Bu açıdan iç geçerlilik ve inandırıcılık sağlanması için üye sorgulaması, katılımcı doğrulaması, verileri toplamaya yeterli sürenin olması, veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli bir katılım olması, araştırmacının rolünün belirtilmesi ve uzman incelemesi gibi yollar genellikle kullanılan stratejilerdir (Merriam, 2018).

Çalışmada inanılrlığı sağlamak için, araştırma sorusuna yönelik gerçeklikle uyumlu olup olmasına dönük olarak verilen tanımlar içeriği zenginleştirecek ve anlamlılaştracak mahiyette verildi, veriler çalışmada istenilen durumla ilişkilendirildi. Bu sebeple veri toplama süreçlerine yeterli katılımcının olması sağlandı, verileri toplamak için yeterli bir süre ayrıldı. Bunun yanında çalışmada “Araştırmacının Rolü” başlığı açılarak araştırmacının konuya bakış açısı, araştırmadaki konumu, katılımcılarla iletişim ve etkileşimi, detaylı, açık ve net bir şekilde ifade edildi. Araştırma deseninin belirlenmesi danışman öğretmenle birlikte gerçekleştirildi. Veri kaynaklarını çeşitlendirmek için hem uzman öğretmen hem de başöğretmen olan öğretmenler tercih edilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen kategorilerle kodların tutarlılığı için ayrı ayrı kodlayıcı güvenirliliğine bakılmıştır. Kodlayıcı güvenirliliği (Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) X 100) formülü ile belirlenmiştir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en

az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Bu formül hesaplamasında kodlayıcı güvenilirliği olarak güvenilirlik katsayısı %84 olarak hesaplanmıştır ve kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlandığı tespit edilmiştir. Bunlarla beraber katılımcılara çalışma bulgularının kendi düşüncelerini yansıtıp yansıtmadığını sormak için çalışma sonuçları okutuldu. Özellikle görüşme yapılan kişilerle dört defa yüz yüze görüşülmüştür.

Bu görüşmelerin sırası ve amacı aşağıdaki Şekil 2.4.'te gösterilmiştir:



Şekil 2. 4. Çalışma Grubu Görüşme Sırası ve Görüşme Amacı

Şekil 2.4.'te ifade edildiği üzere katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerin kaçınıcı sırada ve hangi amaçla yapıldığı belirtilmektedir. İlkinde tanışma, ziyaret ve randevu almak, ikincisinde görüşme yapmak, üçüncüsünde yapılan görüşmelerin transkriptini teslim edip okumasını ve her bir sayfasını imzalatmak, dördüncü olarak ise katılımcılar elde edilen sonuçları okutup, bu sonuçları teyit ettirmek için ziyaret edilmiştir. Bunun dışında katılımcıların telefon numaraları alınarak kendileriyle gerekli olduğu durumlarda görüşülmüştür. Bunun yapılmasındaki amaç görüşmeden sonra eklemek istedikleri bir konu olması halinde araştırmacıya iletilebilmelerini sağlamaktır.

2.7.2. Aktarılabilirlik (Dış Geçerlilik)

Aktarılabilirlik ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerinin araştırmaya dahil edilmesinin sağlanmasıyla artırılabilir. Ayrıntılı betimleme de

katılımcılardan toplanan ham verilerin kavram ve temalar etrafında yeniden düzenlenmiş bir biçimini, karşı taraftaki okuyucuya yorumlardan kaçınıp, verinin doğasına uygun bir şekilde sadık kalınarak aktarılmasıdır (Erlandson ve diğ. , 1993)

Bu çalışmada aktarılabilirlik kriterini sağlamak için örneklemin nasıl ve ne tür şekilde seçilmesi, bunun yanında katılımcıların özelliklerinin kısa kısa belirtilmesi ve tablo halinde sunulması gibi yaklaşımlar sergilenmiştir. Özellikle amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak belirli kriterleri sağlayan öğretmenlerin bu çalışmaya dahil edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları ayrı bir bölüm olarak açıklanmıştır. Araştırmanın verileri ham verilerden yola çıkılarak kod, kategori ve temalara göre ayrılmıştır. Bunun yanında araştırmanın bulguları araştırmadaki amacı yansıtacak derecede bağlantılı ve doğrulayıcı niteliktedir. Çalışmadaki bulgular literatürdeki diğer çalışmaların bulgularıyla desteklendi veya yanlışlandı.

2.7.3. Tutarlık (İç Güvenirlik)

Nitel araştırmalarda güvenilebilirlik, nicel araştırmalarda iç güvenirlik olarak ifade edilen bu güvenirlik türünde, ortaya çıkmakta olan araştırmanın dikkatle izlenmesini ve denetim izini kullanmasına bağlıdır (Lincoln ve Guba, 1986). Denetim izinde araştırmadaki sürecin, veri toplama ve analize yönelik yapılan çalışmaların üzerinde etkilerinin, analizler sonucu belirlenen temaların, kategorileri veya modellerin oluşturulması ve analiz sürecinin ayrıntılı bir kronolojisidir (Morrow, 2005).

Yukarıdaki çerçevede iç güvenirliği arttırabilmek için araştırma soruları net anlaşılır şekilde ifade edilmiştir. Araştırmacının konumu net olarak çalışmada ifade edilmiştir. Birden fazla araştırmacının veri analizleri karşılaştırılmış olup, verilerin analizinde çalışmanın amacının dışında olan bulgular elenmiştir.

2.7.4. Onaylanabilirlik (Dış Güvenirlik)

Onaylanabilirlik, bulguların birtakım kişisel inançları, isteklerini, ön yargılarını saf dışına çıkararak asıl önemli olan araştırılan fenomeni yansıtmaları ile ilgili bir ölçüttür. Bu anlayışa göre bulguların bütünlüğü toplanan veri de yatmaktadır (Morrow,

2005). Bu açıdan onaylanabilirliği çalışma grubunun net ifade edilmesi, araştırma ortamının detaylı aktarımı, kavramsal çerçeve ve varsayım boyutunda net ifade edilmesi gibi çalışmalar arttırmaktadır (Le Compete ve Goetz, 1982).

Onaylanabilirliği sağlayabilmek için öncelikle araştırmacı araştırmadaki konumunu açık ve ayrıntılı bir şekilde belirtmiştir. Araştırmanın veri toplama, araştırma ortamı, veri analizi, yorumlanması ve sonuç kısımları hakkında detaylıca açıklamalar yapılmıştır. Sonuçlar ile verilerin ilişkilendirilmesi açık ve net bir şekilde yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde katılımcı izinleri alınmıştır. Öğretmenlerden alınan veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada her katılımcıya aynı sorular sorulmuş, ses kayıt cihazıyla kayıt edildikten sonra yazıya dökülmüştür. Verileri iki analizci tarafından analiz edilip önce ayrı ayrı kodlanmış daha sonra uygun bir zamanda birleşerek verileri aynı ortamda okuyup kodlama birliği elde edilmeye çalışılmıştır.

2.8. Etik

Araştırma öncesinde katılımcının araştırmaya gönüllü katıldığına yönelik yazılı onam formu alınmıştır. Araştırma öncesinde; araştırma önerisinde literatür taraması yapıp alandaki boşluğa dönük konu seçilmesi, problem belirlenmesi, yöntem belirlenmesi, desen belirlenmesi, örneklem seçimi, veri toplama araçları seçimi, analiz yöntemi gibi kısımlar gerekli danışman ve uzman görüşleriyle belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde ise araştırma yapılacak alana gidildiğinde izinler gösterilerek araştırmanın amacı ifade edildi ve katılımcıların ders saatleri dışında uygun zamanlarında görüşme yapılması için randevu tarihleri alınmıştır. Randevu tarihlerine gidildiğinde araştırma görüşme formunda da ifade edildiği gibi her araştırmacıya görüşmeye başlamadan önce istediklerinde görüşmeyi sonlandırabileceği, gizlilik ve mahremiyet olduğunu ve görüşme sonunda yazıya dökülmüş olan metinlerin iletileceği bildirilmiştir. Verilerin analizinde kod isimler kullanılmıştır. Ayrıca araştırma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik izin onay belgesi ve Millî Eğitim Bakanlığında onay belgeleri alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi amaçlanan ve fenomenoloji deseniyle yapılan bu çalışmada analiz yapılırken sadece tema, kategori ve kodlardan değil aynı zamanda katılımcı görüşlerinden de yararlanılmıştır. Buradan hareketle şu sorulara cevaplar aranmıştır;

1.Alt Problem: *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarındaki eğitim programları hakkında düşünceleri nelerdir?*

2.Alt Problem: *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarına yönelik belirlenen ölçütler hakkındaki görüşleri nelerdir?*

3.Alt Problem: *Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kariyer basamaklarının öğretmenlerin gelişimine etkisi nelerdir?*

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarındaki eğitim programları hakkında düşünceleri nelerdir? Birinci alt problemine yönelik katılımcıların görüşlerinin analiz edilmesiyle elde edilen veriler Tablo 3.1.'de belirtilmiştir.

Tablo 3. 1. Kariyer Basamakları Eğitim Programı

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
İçerik	İçerik Yetkinlikleri	Kullanışlılık	UÖ1,UÖ3,UÖ4,UÖ5,UÖ6,UÖ8,UÖ9, ,BÖ2
		Uygulanabilirlik	UÖ2,UÖ3,UÖ6,BÖ1,
		Yordayıcılık	UÖ1,UÖ2,BÖ3,BÖ5
		İlgililik	UÖ3,UÖ6,UÖ8,BÖ4
		Öğrenilebilirlik	UÖ4,UÖ7,UÖ8
Program Süresi	Program Süresi	Uzun	UÖ2,UÖ4,UÖ7,UÖ8,UÖ9,BÖ1,BÖ4,BÖ5
		Yeterli	UÖ1,UÖ3,UÖ6
Programın Uygulama Süreci	Program	Uzaktan Eğitim	UÖ1,UÖ3,UÖ5,UÖ8,UÖ9,BÖ3,BÖ4,BÖ5
	Uygulama Şekli	Yüz Yüze Eğitim	UÖ2, BÖ1
Programın Uygulama Süreci	Öneriler	Fark Etmez	UÖ6
		Sorular Eklenmeli	UÖ5,UÖ7,BÖ3,BÖ5
		Ara Butonlar Eklenmeli	UÖ4,UÖ9
		Teknolojik Alt Yapı	UÖ1,UÖ4,BÖ3
		Sorunlar	Uygulama Zamanı

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarındaki eğitim programları hakkında düşünceleri iki tema altında, beş kategori ve on dört kod şeklinde analiz edilmiştir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde yetkinlikler kategorisinde yer alan **içeriğin kullanılabilirliğiyle** ilgili olarak katılımcıların birçoğu görüş belirtmiştir. Katılımcılar özellikle programdaki gereksiz ve ağır konular, bölümler olduğunu, bunun da programın kullanılabilirliğini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden UÖ8: *“Programın içeriğindeki modüllere baktığımızda ARGE bölümü gereksizdi. O konunun yüksek lisans yapanların ihtiyacı”* şeklinde ifade ederken, bir başka katılımcı olan UÖ3: *“İçerikteki bazı bölümlerin de çok gereksiz olduğu düşüncesindeyim. ARGE bölümü bana çok gereksiz ve çok detaya inildiğini düşünüyorum. Özellikle bana farklı olarak bazı terimler vardı, öğrensek bizim ne işimize yarar öğrenmesek bize ne kaybettirir diyerek düşündüm. Bir tek ARGE ile ilgili düşündüm”* şeklinde görüş belirtmiştir. Eğitim Programının kullanılabilirliğinin

olumsuz olmasının sebebi olarak ders saatleri ve müfredat ile uyumsuz olması olarak belirten görüşlerin de olduğu tespit edilmiştir. Bu görüşlerden UÖ3: “*Bu içeriğin sosyal bilgilerdeki müfredat dikkate alındığında hem haftalık saat bazında hem de müfredat bazında bu kadar saatlerle konularımın yarısından fazlası askıda kalır. Özellikle farklılaştırılmış öğretimle hayatta yapamam. Bana bir 6-7 saatlik daha ders lazım. O zaman ben düz anlatımla devam etmek durumundayım. Bu içeriğin kullanılabilirliği de işlevsel değil*” şeklinde ifade ederken bir başka katılımcı olan UÖ6: “*Kaldı ki verilen müfredat saatleriyle bu uygulamaların uygulanması mümkün değil. Özellikle biz sosyal bilgiler öğretmeni olarak yoğun müfredattan dolayı yetiştirmekte zorlanıyoruz*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Kullanışlılığa yönelik olumsuz görüşlerin yanında olumlu görüşlerde söz konudur. Bunlardan birisi olan UÖ1: “*Günümüzde baktığımız zaman kapsayıcılık gerçekten faydalı, bayağı bizim kullandığımız, öğrencilerin bütünüyle ders yapmamız gerektiğini, yine çeşitlilik olduğunu, bütün öğrencilere faydalı olmak için olumludur*” şeklinde görüş belirtirken, bir diğer araştırmacı olan UÖ9: “*Burada içeriği tamamen mesleğe yönelik, arge, projeler açısından hani baktığın zaman tamamen öğretmen yetiştirmesine hitap eden konulardır. Bunu hakkıyla izleyip bunları katılanı sadece bu videolarla uzman öğretmen diyebiliriz*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Uzman öğretmenlerin yanında bir başöğretmen de bu konuya dair görüş belirtmiştir. BÖ2: “*İçinde öğretmenlerin işine yarayacak öğretmenlerin yanlış bilgilerini düzeltecek veya öğretmenlerin gelecekte olası karşılaşacağı sorunlara karşı çözüm üretebileceği noktalar var.*”

Eğitim programı **içeriğinin uygulanabilirliğine dair** katılımcılardan hem uzman öğretmenler hem de başöğretmenler görüş belirtmişlerdir. İçeriğin uygulanabilirliğine yönelik olumsuz görüş belirten katılımcılar, bu görüşlerinin sebebini sınıf mevcutlarının gerekli şartları sağlamaması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarının sorun olması olarak değerlendirilmektedir. Bu konuya yönelik BÖ1: “*Şu an ki sınıf aralığımız 30-32 bandında ve bunların hazırbulunuşluk seviyeleri de farklı ve bunların içerisinde kaynaştırma öğrencilerimiz de var... Ve akademik anlamda seviye farkı çok yüksek işte seviye sınıfları yok işte notu 80 den 90 dan yüksek gibi sınıflar yok. Seviye farkı çok yüksek farkı ve hazırbulunuşluk farkı yüksek olduğu için bunlar sınıfta tam yani kuram olarak uygulamakta zor. Birde*

akademik bilgilerin sahaya yansması da öyle kitaplarda ifade edildiği gibi kolay değil” ifadesiyle BÖ1 içeriğın uygulanabilirliğini sınıf mevcutlarıyla beraber öğrencilerin hazır bulunuşluluğu gibi sebeplere dayandırmaktadır.

Eğitim programının **yordayıcılığı** bağlamında olumlu görüş belirten hem uzman öğretmen hem de başöğretmenler tespit edilmiştir. Bu görüşlerden uzman öğretmen olan UÖ1 şunları ifade etmiştir: *“Tabi ki dijitalleşme, teknolojiyi bilmemizde gerekiyor artık kaçınılmaz. Artık hayatımızda bilgisayar bununla ilgili her şey kullanılmaya başlandı için o zaman ne yapmamız gerekiyor bunu bilmemiz gerekiyor... Dijitalleşme ve teknoloji o baya günümüzde hayatımıza yeni gelen öğretmenlik kariyerimize geldi... Teknolojiyi de bilmemiz gerekiyor. Öğrenci teknolojik açıdan kendini geliştiriyor ama bizim de geliştirmesek geri kalıyoruz Bu nedenle ben bu açıdan bunları faydalı görüyorum... Yoksa öğrenciyle bizim aramızda açılma oluyor. Bununla bunun üzerinde çok durulmuş bizim de bunun üzerine düşmemiz gerekir”* şeklinde görüş ifade ederken başöğretmen olan B3 ise; *“Hocam öncelikle yapılan eğitim programında verilen içerikte konular belki de 70-80 yıllık sorunlara hitap etmesi açısından ben açıkçası faydalı görüyorum. Geçmişte yapılması gereken dünya çapında sorunların dikkat çekilmesi, iş işten geçtikten sonra yapılması da bir eksiklik olarak görüyorum. Örneğin; küresel ısınma konusunun eğitim programlarından önce en azından bir 15-20 sene önce öğretmenlerin dikkatine fazlasıyla sunulması gerekirdi”* şeklinde içeriğın yordayıcı olmasının yanında bilgilendirmenin geç olmasının dezavantajını belirtmiştir. Program içeriğının yordayıcı olmadığını ifade eden olumsuz görüşlerde ise U2: *“Dolayısıyla bunların bize katkı sağladığını düşünmüyorum zaten bunları üniversitede gördük ama yeniden üniversiteden mezun olalı 20 yıla geldi, 20 yıl sonra yeniden bana bu şekilde diretilmesi, dayatılması pek te mantıklı değildir hocam.”* şeklinde program içeriğinin yordayıcı bir içerikte olmadığını, bu içerikte 20 yıl öncede aynı şeyleri gördüğünü ifade etmiştir.

Eğitim programının **içeriğinin öğretmenlikle ve meslekle ilgili** olup olmamasına yönelik katılımcı öğretmenler içeriğın öğretmenlikle ilgili olmayan bölümleri olduğunu belirttikleri ve bunun sebeplerinden birisinin içerik oluşturulurken öğretmenlerden görüş alınmaması olarak değerlendirmektedirler. Bu duruma yönelik

hem uzman öğretmenler hem de başöğretmenler görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden UÖ3: “*Bununla beraber içerik oluşturulurken eğitim camiasından görüş alınmadığı görüşündeyim*” ifadesiyle belirtirken bu konuya yönelik başöğretmenlerden BÖ4: “*Aynı zamanda şunu rahatlıkla söyleyeceğim. Bu içerik oluşturulurken bizatihi öğretmenlerden görüş alınmaz mı? Alınmamış olduğunu düşünüyorum. Çünkü inanılır gibi değil anlamsız konular çoktu*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. İçerikte öğretmenlerden görüş alınmamasının yanında içerikte her branş öğretmenine hitap edecek bilgilerin olmamasının da içeriğin ilgili olup olmadığını ve olumsuz etkilediğini belirten görüşler tespit edilmiştir. Bu görüşlerden birisi olan UÖ6: “*Son olarak direkt kendi alanımızla ilgili olsa daha mutlu olurduk*” şeklinde ifade ederken bir başka katılımcı olan UÖ8: “*Bu almış olduğumuz eğitimin amacına tam olarak hizmet ettiğine inanmıyorum. Çünkü meslekî bir uzmanlık farklı alanlardaki bilgilerle karşılanmaz. Bu bir KPSS değil kabul ediyorum ama almış olduğumuz eğitime baktığımızda her branşı karşılayan bilgiler yoktu. Biz sosyal bilgiler öğretmenleri olarak derslerin birçoğuna hakimdik*” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Eğitim programının **içeriğin öğrenilebilirliğiyle** ilgili olarak verilen bölümlerin soyut, somut olma durumu ve öğretmenlerin seviyesine uygunluğu bağlamında değerlendiren görüşler üzerine yoğunlaşma söz konusudur. Özellikle uzman öğretmenler bu konuya yönelik görüş belirtirlerken, başöğretmenler ise bu konuya yönelik herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Bu görüşlerden birisi UÖ4: “*4.bölüm olan ARGE bölümü aşırı derecede soyut, aşırı derecede ağırdır, kavramakta çok zorlandık*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrenilebilirliği, aktaran öğretim görevlilerinin de sunum şekline bağlayan görüşte ise UÖ8: “*Aslında bütün konular için profesörler geldiler ders anlattılar ama öğretmenlerin ihtiyaçlarından çok çok fazlasını vermeye kalktılar mesela iklim konusu çok önemli bir konu öğretmenlerin bilmesi gerekiyor ama hocamızın anlattığına ve anlatımına baktığımda dediğim gibi üniversite boyutunda, normal bir vatandaşın bilmesi gereken boyuttan kat kat üstünde verdi. Bu kadar detaya girmesi ve sunuyla anlatması konuyu çekilmez hale getirdi*” şeklinde belirtmiştir.

Eğitim programının süresine yönelik **sürenin yeterli olduğunu ifade eden** görüşlerde uzman öğretmenlerden UÖ1 sürenin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bunun sebebi olarak ise içeriğin yoğunluğunun doğal bir getirisi olarak değerlendirmektedir. Bu sebeple katılımcı UÖ1: *“Yani kapsam ve içeriklere bakarsak 180 saatlik eğitim normal bence. Yoksa şeyimiz, konularımız az değildi. 180 saat çok fazla değil çünkü çok ayrıntı vardı”* görüşünü belirtmektedir.

Eğitim programının **süresinin uzun olmasına** yönelik katılımcılar program içeriğinin ağırlılığının, yoğunluğunun ve yaz tatilinde dinlenme durumundayken yapılan bu eğitim bu süreye ister istemez sebebiyet verdiğini belirtmektedirler. Bu konuya yönelik görüş belirten UÖ7: *“Şimdi öncelikle şunu da belirtmek isterim ki bu 180 saatlik eğitim bizim için çok uzun ve zor geçti. Sebebini soracak olursanız hem yaz tatiline denk gelmesi, hem de konuların içeriğinin çok sıkışık ve ne varsa verelim mantığıyla yapılması bence 180 saatlik gibi bir süreyi ortaya çıkarmıştır. Kısacası bizim için bu 180 saatlik eğitim programı bir daha unutamayacağımız bir zorluk oldu”* görüşünü ifade etmiştir. Sürenin çok uzun olduğunu ifade eden sadece uzman öğretmenler olmayıp, 240 saatlik bir eğitim alan başöğretmenler de yapılan bu eğitimin çok uzun olduğunu ifade etmektedirler. Bu konuya yönelik BÖ1 ve BÖ5’te diğer uzman öğretmenler gibi içeriğin detayından dolayı sürenin uzun olduğunu belirtmiştir. Buna göre katılımcı olan BÖ5 ise şunları ifade etmiştir: *“Bu eğitim programının içeriğine baktığımda ben 240 saatlik programda çok yorulduğumu söyleyeyim. Ya izlerken insanın bu yaşında bu kadar akademik bilgilerin altında kalması ve bir yandan da sınav telaşı gibi durumlar gerçekten bu 240 saatlik eğitimi benim açımdan çok uzun olarak etkiledi.”* Bu görüşlerden farklı olarak katılımcı BÖ4 eğitim programının süresinin uzun olduğunu ifade etmesinin yanında sorgulayıcı bir bakış açısıyla bu sürenin neye göre verildiğine yönelik anlamlandırma çabası içerisinde olduğunu ifade etmektedir. BÖ 4 şunları ifade etmiştir: *“Ayrıca bize verilen bu eğitim programında ben şuna çok karşı çıktığımy söyleyeyim. Neye göre 240 saat, neden 240 saat. Uzman öğretmenlikte 180 saat olan eğitim programı neden başöğretmenlikte 240 saattir. Buna anlam veremedim. Ve birde şu durum vardır. Bu 240 saat gerçekten çok uzun, yorucu ve bıktırıcı bir eğitim süresi olmuştur. İzlerken çok mu çok yorulduk”*.

Eğitim programının süresinin yanında eğitim programının yapılış şekline dönük görüşlerde katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Eğitim programının **uzaktan eğitim olmasına** dönük olarak uzaktan eğitimin olumlu olduğunu belirten görüşler hem uzman öğretmenler hem de başöğretmenlerce ifade edilmiştir. Bu konuya dönük olarak UÖ1 şunları ifade etmiştir: *“Bu 180 saatlik eğitim programının artı bir avantajı şudur: Bizlere uzaktan yapılmasını ben çok mantıklı buluyorum. Aslında son zamanlarda bakanlığımızın teknolojiyi öğretmen eğitiminde aktif kullanması hoşuma gidiyor. Gayet güzel ve öğretmeni motive edici olarak görüyorum bu sebeple bu eğitim programının da uzaktan şekilde verilmesi benim mantığıma oturuyor.”* Bir diğer katılımcı olan UÖ8 ise şu şekilde görüş belirtmiştir: *“Bu 180 saatlik eğitim programı oldukça uzun bir süre olmasının yanında eğitim programının uzaktan eğitim şekliyle çevrimiçi verilmesinin de taraftarıyım. Çünkü herkesin işi gücü var, yüz yüze eğitimde ulaşılması mümkün olmayan sayılar olabilir. Örneğin İstanbul’da veya Ankara’da veya şanlıurfa’da çok öğretmen olduğunu hesaba katarsak bu işin uzaktan eğitimle verilmesi benim aklımdın aldığı bir olay”* şeklinde görüşlerin olması uzman öğretmenlerin uzaktan eğitime olumlu bakış açışı eğiliminde olduklarını ve bu uygulamanın verilme şeklinin mantıklı ve yerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya dair 240 saatlik bir eğitim alan başöğretmenler de benzer düşünceler belirtmişlerdir. Bu konu hakkında BÖ3: *“Eğitim programı ne kadar uzun olsa da eğitimin verilmesinin uzaktan olması gayet makul ve kontrol edilebilir bir durum olduğunu söylemem gerekir. Çünkü bizlerin de bir hayatı olduğunu unutmadıkları için bakanlığa teşekkür etmek gerekir”* şeklinde görüş belirtmektedirler.

Eğitim programının uzaktan eğitim şeklinde değil de **yüz yüze olması gerektiğine** yönelik görüş belirten katılımcılardan UÖ2 yüz yüze eğitimin avantajlarını gerekçe olarak göstermiştir. Buna göre UÖ2 şunları ifade etmiştir: *“Hani bu eğitimlerin bu kadar uzun 180 ve 240 saatlik yerine daha kısa ve bize daha yararlı olacak şekilde yüz yüze verilmesi daha güzel olurdu düşüncesindeyim ben hocam. Çünkü yüz yüze olduğu zaman etkileşim artacaktır ve meslektaşlarımızın deneyimlerinden de faydalanacağız bu sefer.”* Başöğretmenlerden de eğitim programının içeriğinin sadeleştirilip yüz yüze yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre BÖ1 şunları ifade etmektedir: *“Ben içeriğin çok geniş olduğunu düşünüyorum. Bu kadar geniş içeriğinde gerçekten öğretmenlere ulaşıp amacına hizmet etmesi için yüz yüze*

verilmesi gerektiğinin hala arkasındayım. Çünkü konularımız çok yoğundu.240 saati biraz daha sadeleştirip yüz yüze verilmesi kanısındayım. Bu şekilde amacına hizmet edecektir.”

Eğitim programının uygulama şeklinin önemli olmadığını ve fark **etmeyeceğini** ifade eden katılımcı görüşü de tespit edilmiştir. Bu görüşün sebebi olarak ise içeriğin faydalılığının önemli olması olarak görmektedirler. Bu görüşlerden hareketle UÖ6 şunları ifade etmiştir: *“Ayrıca yaz dönemi olduğu için öğretmenlere hizmet içi şekilde verilemedi, yüz yüze eğitim halinde de olurdu fakat uzaktan da olurdu asıl önemli olan içeriğin ilgi çekici ve fayda sağlayabilir olması gerekliliğidir.”*

Eğitim programına yönelik önerilerde ise her bölüm sonunda **sorular eklenmesi gerektiğine yönelik** özellikle bölümler arasında geçiş sorularının olması gerektiğini ifade etmektedirler. Buna yönelik katılımcı görüşlerinden birisi olan UÖ7 şunları ifade etmiştir: *“Şu durumda da sıkıntı yaşadığımızı ifade etmek isterim: Bize verilen bu eğitim programında her bölüm veya belirli konulardan sonra pekiştirici soruların olması konu bütünlüğü açısından çok fayda gördüğüm bir durumdu. Ama baktığım zaman bu duruma yönelik bir öneride bulunmak isterim.”* Bir başka katılımcı olan UÖ5 ise şunları ifade etmiştir: *“Fakat eğitim programının bu gibi artılarının yanında ders kitaplarında olduğu gibi her bölüm sonunda pekiştirici soruların olması konu bütünlüğü açısından ve pekiştiriciliği açısından faydalı olarak görüyorum. Eğitim programına bunu eklenmesi gerekir”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Uzman öğretmenlerin yanında başöğretmenlerde konu veya bölüm sonlarında sorular sorulması, araştırma ödevleri verilmesi gibi öneriler belirtmişlerdir. Bu görüşlerden BÖ3'ün görüşü şu şekildedir: *“ ... Öncelikle bu eğitim programındaki bize verilen eğitimlerde konu sonlarında birkaç basit soru veya araştırma ödevi verilebilirdi ve bu ödevlerin araştırma sonucunda bir sonraki derse hazırlık mahiyetinde olması sağlanabilirdi. Bir de böyle toplu bir şekilde sisteme yüklemektense haftalık veya günlük yüklemesi yapılırsa aralara araştırma ödevleri serpiştirilse tadından yenmezdi.”*

Bölüm sonlarının yanında bölüm içerisinde de **ara buton konulmasıyla** ilgili katılımcılar görüş belirtmişlerdir. Bu görüşe yönelik UÖ4 şunları belirtmiştir:

“Hocam programdaki bir konu üzerine öneride bulunabilirim. Bu programdaki her bölümde belirli miktarda soru hazırlanıp, bu sorulardan şu kadarını doğru yapan diğer bölüme geçebilir tarzında izletmeye yönlendirici bir takım uygulamalar eklenebileceği görüşündeyim. Çünkü bazı öğretmenler hiç izlemeden açtı, işini gücünü yaptılar.” Bir başka katılımcı olan UÖ9 ise şunları belirtmiştir: *“...Bunların yanında programın uygulamasına dair öğretmenlerin katılımını sağlamak için her bölüm ortasında veya belirli bölümlerinde butonlar konulmalı çünkü bu programın birçoğunu öğretmenlerin izlemediği kanaatindeyim.”*

Eğitim programında yaşanan sorunlara dönük olarak katılımcılar özellikle **teknolojik alt yapının eksikliğine** dönük olarak sorunu yaşadıklarını belirtilmiştir. Bu görüşlerden UÖ4 şunları ifade etmiştir: *“Uzaktan eğitimin olumlu olduğunu düşünüyorum fakat bazı sınırlayıcı kısıtlara da sahip olduğunu fark ettim. Bu söylemimde yaşadığım bir olayla farkına vardım. Hafta sonu çocuklarla birlikte köye tatile gittiğimde eğitim programını izleyemem benim için o günlük sorun teşkil etmişti. Bu şekilde herkesin internet alt yapısının mümkün olmadığı yerler olabilme ihtimaline dönük olarak tamamlayıcı bazı tedbirler alınabilir.”* Yaşanılan bu soruna yönelik bir başöğretmen de görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden birisi olan BÖ3 şunları ifade etmiştir: *“Aldığımız eğitim programında uzaktan eğitim çok güzel oldu evet ama bunda da yaşanan birkaç sorun vardı. Mesela yaşadığımız yerde internet çekmeme durumu olabilir, ben merkezde kaldığım için çok fazla bu sorunu yaşamadım. Bununla birlikte eğitim programlarında hocalarımız videoları anlatırken bizler kopmalar yaşayabiliyoruz bunu sorun olarak görüyorum.”*

Uygulama zamanının sorun olmasına yönelik olarak katılımcı görüşleri incelendiğinde programın izlenme ve takip edilme sürelerinin yaz tatiline denk gelmesinin öğretmenler için büyük bir sorun olduğu hem uzman hem de başöğretmenlerce ifade edilmiştir. Bu görüşlerden birisi olan UÖ7 şunları ifade ederken: *“Programın bizlere izlememizi için verildiği süreler bizim için dinlenme vaktine gelmesi bize çok sıkıntı yaratmaktadır. Programın bölüm verilmesi ve bu bölümlerinde sene içerisinde yapılması bizler için daha iyi ve uygun olur. Hem de süreçte bu çalışmalardan kopmamış oluruz.”* bir başka katılımcı olan UÖ9 şunları ifade etmiştir: *“Programın yaz tatili sürecine gelmesi yaşadığımız sıkıntılardan belki*

de en önemlisidir. Biraz öncede ifade ettiğim gibi bu programdan dolayı köye gitmemiz gecikti yani şahsi işlerimiz sekteye uğradı”. Katılımcı uzman öğretmenlerin yanında başöğretmenler de uzman öğretmenlerin görüşü paralelinde ifadelerde bulunmuşlardır. Bu soruna yönelik BÖ5 şunları ifade etmiştir: “Programın sadece belirli bir zaman aralığına sıkıştırılması ve bu programın 240 saat gibi uzun olması, programın etkililiğini kısıtladığı görüşündeyim. Burada programın uygulandığı zaman yıl boyuna yayılmalı veya aylık belirli bölümler verilmesi gerektiği görüşündeyim.” Bir başka katılımcı başöğretmen olan BÖ2 ise şunları ifade etmiştir: “Ben eğitim programları için uygulanan sürelerin daha esnetilebilir olduğunu düşünüyorum hocam. Bu iş ilk defa yapıldığı için belki gözden kaçmış olabilir ama bu eğitimler sürece yayılırsa hem sıkıcılığı azalmış olur hem de amacına hizmet eder. Özellikle biz başöğretmenler için verilen 240 saatlik program bizi sıkıştırılmış bir zaman diliminde çok baskıladı.”

3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarına yönelik belirlenen ölçütler hakkındaki görüşleri nelerdir? ikinci alt problemine yönelik analizler betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik belirlenen ölçütler kıdem, meslekî gelişim çalışmalarının tamamlanması, yüksek lisans ve doktora mezuniyeti durumu, kademe ilerleme cezası almamış olmak gibi ölçütler olmasından hareketle katılımcı görüşleri bu ölçütler üzerinden şekillenmiştir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarında belirlenen ölçütlerden birisi olan kıdem **süresi ölçütü** hakkında uzman öğretmenlerden çeşitli görüşler ortaya çıkmıştır. Özellikle kıdem ölçütünün olması gerektiği fakat kıdem sürelerinin düzenlenmesi gerektiği, sayısal olarak bazı alternatif sürelerin belirtildiği görüşler ortaya konmuştur. Bu görüşlerden birisi olan UÖ1: “Bence kıdem şartı olmalı fakat 5 yıl uzmanlıktan sonra tekrar sınava tabi tutup başöğretmenlik için süre biraz daha kısaltılabilir” görüşünü ifade ederken bir başka katılımcı olan UÖ6 şunları ifade etmiştir: “Kıdem konusunda öğretmen belirli bir olgunluğa erişmeli.10 artı 10 bence bu sene için değiştirilmesi gerektiğinin düşünüyorum. Bundan sonrası için yani en azında bu süre kısaltılabilir. Özellikle başöğretmenlik için çünkü mesela ben 16. yılımdayım buradan 10 yıl sonra başöğretmenliğe geçsem 26.yılımda başvuracağım bu çok uzun bir süre” şeklinde

görüş belirtirken bir başka uzman öğretmen olan UÖ8: “Şimdi göreve yeni başlayan öğretmen diyelim ki 2017 de göreve başladı on yıllıkken uzman olmuş çok güzel. İkinci 10 yıl biraz uzun olmuş birazcık kısılabilir. Ona da 15 yıl şartı olabilir. Adaletli olur” şeklinde görüş belirtmiştir. Kıdem süresinin başöğretmenlikte de uzun olduğunu ifade eden görüşler tespit edilmiştir. Bu görüşlerden BÖ1: “Yani bana göre bu süreleri yanlış buluyorum. Başöğretmenlikte çok uzun bir süre. Bu şey olabilir uzmanlıkta 10 yıl bekleme olabilir de ya da 5 yıl en mantıklısı, bu sistem devam edecekse uzman öğretmenlikte 5 yıl gibi bir süre yeterli diye düşünüyorum. Uzman olmak için ise sınava giriş şartının okul müdürü olma şartı üç yılsa uzman öğretmenlikte de bu olsun. Netice de okul müdürü idari anlamda daha üst seviyesi ama uzman öğretmenden daha kısa sürede okul müdürü olduğunu ve bunun da tezatlık teşkil ettiğini düşünüyorum.” diye görüş belirtirken bir diğer katılımcı başöğretmen olan BÖ3 ise şunları ifade etmiştir: “Bir kere başöğretmen olmak için yapılan kıdem süresi hesabı çok uzun bir süredir. Yani bir öğretmen arkadaşım başöğretmen olabilmek için en az 20 yıl beklemek zorundadır. Bu kadar uzun bir süre açıkçası benim havsalam almıyor. Bu açıdan bu süreyi tasvip ediyor musun diye sorsalar, kesinlikle düzenlenmesi gereken bir konu.” Kıdem sürelerine yönelik olumlu görüş belirten UÖ9 ise bu sürelerin gayet makul olduğunu ifade etmiştir. Buna göre UÖ9 şunları ifade etmiştir: “Her öğretmenin bir pişme dönemi vardır. Hamdım, yandım, piştim gibi meslekî olarak ta bir öğretmen en az 4-5 yıl tecrübe kazanması lazım. Hani uzmanlık için iki yıllık öğretmen için neyin uzmanısın bismillah sen daha dün başladın işin aslı affedersin toy bir öğretmen oluyorsun. 10 yıl gerçekten bir öğretmen için pişmiş oluyor. Meslekî açıdan da benim gözümde 10 yıl 20 yıl böyle en etkili olduğu dönemler gibi görüyorum.”

Kariyer basamaklarında yer alan ölçütlerden birisi olan **kademe ilerleme cezasının olmamasına** yönelik hem uzman öğretmenler hem de başöğretmenler görüş belirtmişlerdir. Kademe ilerleme cezası almamış olmanın başöğretmenlikte önemli olduğunu ifade eden görüşler tespit edilmiştir. Özellikle BÖ1 desteklediğini, öğretmenlerin hal ve hareketlerine dikkat etmesi gerektiğini belirtirken şunları ifade etmiştir; “Öğretmenlerin kademe ilerleme cezasının olmaması ölçütünü ise destekliyorum. Çünkü bir başöğretmen belli bir kıdem senesine göre öğretmenlik yapmıştır. Artık bazı şeylerine dikkat etmeli ve örnek olmalı” görüşünü ifade etmiştir.

Kademe ilerleme cezası almamış olmasına yönelik şartlı destek verdiğini ve olumlu gördüğünü ifade eden UÖ2 ve BÖ2 desteklemekle beraber asıl olarak alınan cezanın nedenlerinin irdelenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Buna göre UÖ2 şunları ifade etmiştir: *“Onun dışında cezaların öğretmenlerin almış olduğu cezaların nedenlerine bakılması gerektiğini düşünüyorum. Yani her ceza alan öğretmenin bu sınavdan mahrum edilmesi de doğru bir uygulama değildir hocam. Dolayısıyla bu noktada da kesinlikle bazı düzenlemeler gereklidir diye düşünüyorum ben hocam.”* Bir diğer katılımcı olan UÖ6 ise kademe ilerleme cezasının olması gerektiğini fakat bu cezanın dosyalardan silinme süresinin kısaltılıp daha fazla katılımcının kariyer basamaklarına başvurmasının önünün açılması gerektiğine yönelik görüş belirtmiştir. Buna göre UÖ6 şunları ifade etmiştir: *“Daha önce kademe ilerleme cezasının alınmasından ziyade silinmesinin biraz daha en aza indirgenip o kişilerin de bir an önce başvurması gerektiğini düşünüyorum.”* Kademe ilerleme cezasının ölçüt olarak getirilmesinin gereksiz olduğunu öne süren katılımcı görüşleri de tespit edilmiştir. Olumsuz görüş belirtmelerinin sebeplerinden bir tanesi olarak görülen bu cezaların bazı okul müdürleri veya müfettişlerin takdir yetkisinin keyfiyetine göre olabileceği endişesidir. Bu konuya yönelik BÖ4 şunları belirtmektedir: *“Ölçütlerden sanırım müdürlerden bilgilerini istedikleri kademe ilerlemesi cezası almış olanların başvuramayacağıydı. Kademe ilerleme cezasının bu kadar kıstas içerisinde olmasını gereksiz buluyorum. Sebebini ise zaten geçmişte mağduriyet yaşamış bir başöğretmen ve uzman öğretmen kesimi var. Bu kıstası koyarak müdürlerin, yöneticilerin veya müfettişlerin keyfiyetine göre verilmiş olabileceği kademe ilerleme cezasıyla tekrar bir mağduriyet yaşaması söz konusu olabilir.”*

Katılımcıların **meslekî gelişim çalışmalarının tamamlanmış olması** ölçütüne yönelik olarak hem uzman öğretmenlerden hem de başöğretmenlerden olumlu görüş belirten katılımcılar vardır. Bu katılımcılardan UÖ1: *“...Çalışmalar var yani mutlaka girdiği, gittiğimiz hizmet içi eğitim var, okulda aktif olarak yaptığımız birçok çalışmalar var olduğu için olumlu bakıyorum”* şeklinde ifade ederken bir başka katılımcı olan UÖ6: *“Meslekî çalışmalarla ilgili ölçütte ise bu konuda gerekli esnekliğin sağlandığını düşünüyorum. Çünkü bu bilgiler MEBBİS sitesinde zaten bulunuyor. Başvuru filan da yapmadım. Başlıklar bayağı yoğun ama esneklik sağlamış fakat çok daha önceden bilgi verilmesi iyi olurdu”* şeklinde ifade etmiştir.

Başöğretmenlerden olumlu görüş belirten BÖ3 şunları ifade etmiştir: *“Ben meslekî gelişim çalışmalarına katılım için 3 başlıkta verilen bu kıstasların başta çok karışık olarak anlamıştım. Ama içeriğine baktığım zaman birçok etkinliğe katılım yaptığımı gördüm. Fakat etrafımdaki farklı branşlardaki başöğretmen arkadaşlarımın bazı evrakları tamamlama gibi bir telaşa düştüklerini görünce işin açıkçası kafam da bakanlık iyi ki bu kriteri koymuş dedim. Çünkü hiçbir şey yapmayan o kadar başöğretmenimiz varmış ki sonradan fark ettim.”* Meslekî gelişim çalışmalarına yönelik olarak olumlu görüş belirtenlerle birlikte olumsuz görüş ifade edenlerinde olduğu katılımcı ifadelerinden tespit edilmiştir. Olumsuz görüş belirten katılımcıların bu şekilde düşüncelerinin sebebi olarak ise verilen çalışma kriterlerinin işlevsiz ve mantıksız olması görülmektedir. Bu konuya yönelik UÖ8: *“Aslında ilk başta endişeye düştük, bir tanesini buldum diğeri yok gibi durumlar yaşandı. Bilmiyorum diyorum fakat bilmememe rağmen birçoğuna girmişim. Yahu sistemde zaten bunların hepsi var bunların dayatılması bile bir garip ve gereksiz geldi bana”* ifadesiyle görüşlerini belirtirken, BÖ1 ise şunları ifade etmiştir: *“Meslekî çalışmalara dönük kriterlerin işlevsel olmadığını düşünüyorum. Millî Eğitim öğretmeni ne yaptıysa yazın dediği ortada. Amiyane tabirle aklımda kaldığı kadarıyla söyleyeyim bence öyle çok fazla da gerek yok gibi bakıyorsunuz yani tamam belki kâğıt kürekte belirtmiyor ama öğretmen Doğu Anadolu veya daha farklı yerlerdeki sosyal medyalarından görüyoruz herkes üç dört öğrenciyi alıyor götürüyor hiçbir görevi olmamasına karşın masraf ediyor yani öğretmenler buradaki bazı çalışmalarını resmi olmadan da yapabiliyor .”*

Kariyer basamaklarında **yüksek lisans veya doktora yapanların sınavdan muaf olmaları ölçütüne** yönelik olarak hem başöğretmenler, hem uzman öğretmenler olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bu ölçüte yönelik olumsuz görüş olmamakla beraber bir katılımcı olumlu görüş yanında geliştirilmesi gereken özelliklerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu ölçütün olumlu olduğunu ifade eden görüşlerden UÖ2: *“Bu ölçütler içerisinde tabii ki yüksek lisans çok olumlu buluyorum çünkü bu hem öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi hem yüksek lisansa yönelik oradan akademik çalışmalara yönelik bir teşvik edici bir yönü vardır. Bu doğru alınmış bir karar olarak görüyorum bunu akademik anlamda desteklenmesini”* şeklinde görüş belirtirken, başöğretmenlerden ise BÖ1: *“Şu anda baktığımızda yüksek lisans ve doktorayı sınavdan muaf olmak için yapılıyor... Ama tabii ki de yüksek lisans doktora*

yapan arkadaşlarımız yasal anlamda bu sınav var öyleyse arkadaşlarımız bu şekilde yararlanması bence olumlu bir durumdur” görüşünü belirtmiştir. Ölçütün olumlu olduğunu fakat geliştirilmesi gereken hususların olduğunu ifade eden BÖ3 şunları ifade etmiştir: “Bakanlığın lisansüstüne muafiyet getirmesi bence de görülmesi gereken olumlu bir adımdır. Fakat burada şunu söylemeden geçemeyeceğim uzman öğretmenlikte bir şart 10 sene, başöğretmenlikte 20 sene diyelim ki bir öğretmen mesleğinin 6.yılında yüksek lisans yapmış ve 10 sene şartını karşılamadığı için uzman öğretmen olamıyor veya diğer taraf olan bizim başöğretmenlik açısından bakayım. Hocamızın birisi 13.yılında doktorasını yapmış, bitirmiş ama yıl kriterine takılıp kalıyor. Bence burada bir düzenleme yapılırsa çok daha anlamlı ve uygun olacağı görüşündeyim.”

Kariyer basamaklarına yönelik yapılan sınavdan **70 ve üzeri puan alınmasına** yönelik görüşlerde bir uzman öğretmen hariç genelde olumlu görüşler tespit edilmiştir. Olumlu görüş belirten uzman öğretmenlerden UÖ1: “Sınav puanının 70 olarak kriter konması ise olumludur. Aslında 100 puan üzerinden 70 puan kriteri konması Türkiye’deki sınavlar düşünüldüğünde giren adaylar anlamında olumlu bir kriterdir görüşünü ifade etmişken, bir diğer katılımcı olan UÖ6: Sınav puanı için ise 70 olması normal bir geçerlilik ölçütü olduğunu düşünüyorum” şeklinde görüşünü ifade ederken, başöğretmen olan BÖ3 ise şunları ifade etmiştir: “Sınavda bilindiği gibi 100 soru vardı bu 100 sorunun 70 tanesinin doğru yapılması durumunda başöğretmen veya uzman öğretmen olunabiliyordu. Ayrıca yanlışların doğruları götürme gibi bir durumunun olmaması 70 puanın olumlu olduğu görüşü bende hâsıl oluyor.” Olumlu görüşlerin yanında puan bareminin düşürülmesi gerektiğini ifade eden ve olumsuz görüş belirten UÖ4 ise şunları ifade etmiştir: “Bununla birlikte kariyer basamaklarındaki sınavın alt tabanının 70 puan olması bence biraz daha düşürülebilir. Buradaki bu düşüncemin sebebi ise yaşı ilerlemiş öğretmenlerin 70 puan barajının biraz üst barem olacağını düşündürmektedir.”

3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kariyer basamaklarının öğretmenlerin gelişimine etkisi nelerdir? Üçüncü alt problemine yönelik katılımcıların görüşlerinin analiz edilmesiyle elde edilen veriler Tablo 3.2’ de belirtilmiştir.

Tablo 3. 2. Kariyer Basamaklarının Öğretmenlerdeki Gelişime Etkisi

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Meslekî Gelişim	Teknolojik Uyum	Teknoloji Takibi	UÖ8,UÖ9,BÖ3,BÖ4
	Bilgi Güncelleme	Alan Güncellemesi	Bilgi UÖ1,UÖ3,UÖ4,UÖ6,UÖ7, UÖ8,UÖ9,BÖ2,
Ekonomik Gelişim	Hak Kazancı	Tazminat Edilmesi	Elde UÖ1,UÖ3,UÖ4,UÖ5,UÖ6, UÖ7,BÖ1,BÖ2,BÖ3,BÖ4
		Stres	UÖ1,UÖ4,UÖ5
Psikolojik Gelişim	Kaygı	Çevre Baskısı	UÖ2,UÖ4,BÖ5
	Korku	Kazanamama Korkusu	UÖ3,UÖ6,UÖ8
Kişisel Gelişim	Sorumluluk	Sorumluluk Yükleme Durumu	UÖ4,UÖ7,UÖ8,BÖ5
	Motivasyon	Motivasyon Durumu	UÖ2,UÖ5

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere kariyer basamaklarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin gelişimine etkisi hakkındaki düşüncelerinin elde edilmesinin amaçlandığı bu alt problemde kariyer basamaklarının öğretmenlerde meslekî, ekonomik, psikolojik ve kişisel gelişimlerine etkisinin olduğuna yönelik oluşturulan dört tema söz konudur.

Kariyer basamakları uygulamasında öğretmenlerin meslekî olarak gelişime dönük katılımcı görüşleri yoğunluk kazanmaktadır. Özellikle öğretmenleri **teknolojiyi takip etme** bağlamında hem uzman öğretmenler hem de başöğretmenler olumlu görüş belirtmişlerdir. Uzman öğretmenlerden kariyer basamağının faydalı olduğunu belirten UÖ9: “*Mesleğin gelişimine dair çok detaylı anlatımların olması açıkçası beni de yönlendirdi. En basitinden teknolojinin entegrasyonu anlamında kendimi biraz daha uyarlayamaya gayret sarf ettim. Çocuğumdan yardım almaya çalıştım. Youtube'dan videolar izledim, beni yönlendirmesi açısından iyi gördüm*” şeklinde görüşünü belirtirken, BÖ4 ise şunları ifade etmiştir: “*Kariyer basamakları sistemiyle birlikte insanda ister istemez bir kendini geliştirme ihtiyacı hissediyor. Bunu belgeyi 3-4 ay önce almış olmama rağmen söylüyorum. Burada bu basmağı elde etmede kullanılan içerikler bana bir kapı araladı bunu rahatlıkla söyleyebilirim.*”

Öğretmenlerin meslekî gelişim bağlamında alan **bilgisi güncellemesine dair** kariyer basamakları sisteminin sosyal bilgiler öğretmenlerinin alandaki bilgilerinin güncellediğini belirten ve faydalı olduğunu ifade eden görüşlerle beraber hiçbir faydasının olmadığını belirten görüşler de söz konusudur. Olumlu görüş belirten UÖ1 şunları ifade ederken: *“Şöyle ki branşım sosyal bilgiler. Sosyal bilgiler olunca birçok konu bize yabancı değil. Ama mesela bir İngilizce öğretmeni, bir beden eğitimi öğretmene çok şey kattığını düşünmüyorum... Bana faydası oldu ama ne beden eğitimi öğretmeni ne İngilizce öğretmeni branşıyla ilgili soru olmadığı için veya çalışma alanı olmadığı için bilmiyorum onlar ne kadar etkilendi. Ama ben bu açıdan memnunum. Çünkü dediğim gibi bir matematik öğretmene ne kattı bilemiyorum. Ama Sosyal bilgiler olarak bize faydası oldu çünkü konular daha çok sosyal yönde”,* bir başka olumlu görüş ifade eden başöğretmen BÖ2 ise şunları ifade etmiştir: *“Bu verilen çalışmalar neticesinde bizler sosyalciler olarak az çok da olsa öğrencilerin kazanımlarına yönelik bizlerin anlatımını, tekniğini geliştirici konular varken, farklı branşlardaki derslerin içeriğine yönelik öğretmenleri geliştirici konuları çok çok kısıtlı olması noktasında farklı branşlardaki öğretmenleri meslekî açıdan geliştirir mi benim aklımda soru işareti kalıyor.”* Öğretmenlerin alan bilgisine faydası olmadığını sosyal bilgiler ile ilgili konuların olmadığını, ifade eden UÖ6 ise şunları ifade etmiştir: *“Kendi alanımızla ilgili içerik olsaydı gelişimize her türlü etkisi olacağını düşünüyordum. Alanımla ilgili belki kaynak taraması yapacaktım, yeni çıkan eserlerle ilgili arama yapacaktım, merak ettiğim bilmediğim konular olduğunda araştıracaktım. Güncellik ve uygulanabilirlik olmadığı için fayda sağladığını düşünmüyorum.”* Bir başka katılımcı olan UÖ4 ise öğretmenlere meslekî gelişim noktasında hiçbir katkısının olmadığını belirtmiştir. Buna göre UÖ4 şunları ifade etmiştir: *“Meslekî hayatımda büyük bir değişim olduğuna ya da büyük bir gelişim sağladığına da yani ne acı ki çok fazla fayda sağlamadı.”*

Kariyer sisteminin öğretmenlerde **ekonomik gelişime** etkisi konusunda öğretmenler bu sistemi faydalı ve olumlu değerlendirmekle beraber olumsuz olarak değerlendiren katılımcılar da olduğu tespit edilmiştir. Olumlu anlamda görüş belirten katılımcılardan UÖ1: *“ Her şey bir tarafa bu sistemle bakanlık öğretmenlere maddi olarak bir kazanım elde etmeleri için imkân sunduğunu düşündüm. Çünkü yapılan sınav öğretmenlerin kariyer basamağına hizmet etmeyecek derecede komik bir*

sınavdı” şeklinde görüş belirtirken, bir başka katılımcı uzman öğretmen olan UÖ3: “Öğretmenlerin maddi anlamda rahatlatan bir sistem olması sebebiyle kariyer basamağı sistemini sadece ekonomik açıdan öğretmenlere katkısı olduğunu düşünüyorum hocam” şeklinde ifade etmiştir. Ekonomik gelişime yönelik uzman öğretmenlerin yanında başöğretmenlerden de olumlu görüş belirten katılımcılar olduğu tespit edilmiştir. Bu görüşlerden birisi olan BÖ1: “Bizim açımızdan meslekî, kişisel falan filandan ziyade bizi en çok kesemiz açısından çok geliştirmiştir. Bir anda maaşımızın çeyreğine yakın fazladan 4000-4500 TL aldığımız zaman bu insanı mutlu eder tabi ki” şeklinde görüş ifade etmiştir. Sistemin öğretmenlerdeki ekonomik gelişime etkisine olumsuz bakış açısıyla görüş belirten katılımcılarında olduğu tespit edilmiştir. Bu görüşlerden özellikle UÖ6: “İçeriğin iyi olmamasının yanında bizlere elbette ki bunun bir katkısı oldu ama işin açıkçası mesleğin itibarı gereği bu katkının maddi anlamda olması benim pekte tasvip ettiğim bir durum değildir” şeklinde görüş belirtirken, bir diğer çalışma olan UÖ7’de ise: “Bize sadece parasından başka kariyer basamağı sisteminin hiçbir katkısı olmamıştır” şeklinde görüş belirtmiştir. Başöğretmenlerden BÖ4 ise: “Biz başöğretmenleri maddi anlamda çok geliştirdi ama ben olaya şahsi olarak yaklaşımdan ziyade toplumsal olarak yaşı ilerlemiş öğretmenler, normal öğretmenlerden zaten fazla alıyordu bu uygulama sonucunda aradaki uçurumun fazlalaşması açıkçası bir yönden de genç meslektaşlarımız açısından iyi olmadı ama bizler açısından maddi olarak bizler çok rahatlatıldı” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlik kariyer basamağı uygulamasının öğretmenlerde kaygı, korku gibi **psikolojik gelişimlerini** etkilediğine yönelik katılımcı görüşleri tespit edilmiştir. Özellikle **stres** oluşturmaya yönelik olarak uzman öğretmenler görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden UÖ1: “Kariyer basamağında sınav olmasaydı deniyordu çevre ve sınav insanı strese sokuyor ve bu kariyer basamağında uzmanlığı alamamak endişesi beni çok streslendirmişti” şeklinde görüşlerini belirtirken, bir diğer katılımcı olan UÖ5: “Kariyer basamaklarının aslında güzel olduğunu düşünüyorum ama yapılan bu basamak sistemini sınava indirgeyip sınavdan şu kadar puan alırsan başarılı olursun denmesi insanı fena heyecanlandırıyor ve telaşlandırıyor, kaygılandırıyor açıkçası” görüşünü belirtmişlerdir Katılımcı öğretmenlerin **çevre baskısına** yönelik olarak hem

uzman hem de başöğretmenler görüş belirtmişlerdir. Sınavı kazanamama durumunda etraftaki insanların söylemlerine dikkat çeken katılımcılardan UÖ2: *“Konular pdf’lerle halledilebilir ama haydi kazanamazsak nasıl deriz, diğer arkadaşlarımız bize ne gözle bakar. Öğrenciler ne gözle bakar bu kaygı çok yüksek. Hep konuşulan buydu. Farklı bakış açısını yani çevremizden öğrencilerden, velilerden, öğretmenlerden bize nasıl bakış açısı doğar gibi düşünceler içerisinde bizi çok etkilemişti”* görüşünü belirtirken bir başka katılımcı olan UÖ4: *“Bunu yanında bazı öğretmenliklerde öğrencimin şu uzman öğretmende, bu başöğretmende okutmak istiyorum diye söylemleri özellikle sınıf öğretmenlerinde olacaktır. Düşündüğünüzde bu kariyer basamağını elde edemediğimiz takdirde çevredeki insanların tercih konusunda tercih etmemesi beni strese sokmuştu”* görüşünü belirtmişlerdir. Bu kaygının özellikle yıllarca uzman öğretmenlik yapmış olan katılımcı başöğretmenlerin çok yoğun bir şekilde yaşadığını ifade eden başöğretmenlerden birisi olan BÖ5 şunları ifade etmiştir: *“Özellikle ilerlemiş yaşımıza binaen bu sınavı yapamamaktan gerçekten korkmuştum. Şimdi açıkçası işimi seven bir insan olduğum için başöğretmen olamama endişesi ve çevredeki insanların çocuğunu o başöğretmen değilmiş ona göndermeyelim ve bunun benzeri şeyleri yaşayacağımı bildiğim için çok kaygılanmıştım. Çünkü yıllarca ben uzman öğretmen olarak arkadaşlarımın yanında hep tercih edilir oldum. Gelen veliler o uzman öğretmenmiş inşallah bizim sınıfa o öğretmen girer tarzından söylemler için açıkçası benim başıma gelecek kaygısı beni psikolojik olarak çok yormuştu.”*

Öğretmenlerin kariyer basamağını **kazanamama korkusuna** yönelik başöğretmenlerden ziyade uzman öğretmenler görüş belirtmiştir. Katılımcı uzman öğretmen görüşlerinden birisi olan UÖ6: *“Bende kazanamadığım zaman çok büyük korkuların oluşturduğu bir dönem olmuştu. Bu dönemde kazanamadığım takdirde kendimde eksiklik olarak göreceğim için gerçekten çok büyük korkuya ve telaşa kapılmıştım”* şekilde görüşünü belirtirken başka bir katılımcı olan UÖ3: *“Beni şu açıdan da çok etkiledi bu uygulama: Öğretmenler otobüste gelip giderken kitaplar almışlar çalışıyorlar, onları görünce ben kazanamazsam çok kötü olur gibi bir psikoloji içerisinde korkuya kapıldığımı söyleyebilirim”* görüşünü belirtmiştir.

Kariyer sisteminin öğretmenlerin **kişisel gelişimlerine** etkisi hakkında sorumluluk yüklenme durumuna dair görüşler ifade edilmiştir. Hem uzman hem de başöğretmenler kariyer sisteminin öğretmenlere kişisel anlamda herhangi bir sorumluluk yüklenmediğini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden UÖ7: *“Yapılan bu uygulamada kesinlikle bizlere aldığımız unvanlara yönelik olarak bir görev, yüklemesi yapmıyor bu açıdan da eksik görüyorum”* görüşünü belirtirken bir başka öğretmen olan UÖ8: *“Sınav bittikten sonra uzman öğretmen diyecekler ama benim yaptığım işlerde herhangi bir değişiklik olmayacak. Sorumlulukta yüklemiyor şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir”* görüşünü belirtmiştir. Bununla beraber başöğretmenlerden birisi olan BÖ5 ise şunları ifade etmiştir: *“Başöğretmenlik unvanını alalı 3-5 ay oldu ama sadece şeklen olduğunu düşünüyorum. Bize hiçbir şekilde bir sorumluluk yüklenmedi, görev verilmedi. Oysaki bizlere bu unvanların da bir gereklilik getirdiği görevler verilse bizlerde bu unvanı daha değerli hale getiririz... Bu açıdan bu unvanların sadece şeklen ve biraz da maddi yönden verildiğini düşünüyorum. Öğretmenlerin sorumluluk almasına yönelik uygulayıcılara önerilerde bulunan farklı bir görüş olan UÖ4 şunları ifade etmektedir: “Sorumluluk konusunda ise şunu düşünüyorum üniversitede staj gelen öğrencilere belki uzman veya başöğretmenlere verilebilir, yapılabilir böyle sempozyumda, konferansta onlar bir adım daha öne çıkabilirler, kötü bir şey değil aslında sorumluluk yüklemesi olabilir.”* Kariyer basamağı sisteminin öğretmenlerin mesleğine dair motivasyon sağlama durumuna yönelik görüşleri arasında UÖ2 şunları ifade ederken: *“Bu yapılan şey meslekî anlamda insanları biraz da zaten bazı fedakarca yapmış oldukları işlerinde öğrencilerinin biraz daha başarılı olması, eğitimin biraz daha işlevsel olarak bu noktaya gelmesi için daha gayret gösterici veya sosyal aktivitelerde alınacak görevlerde daha aktif, daha istekli hale getirip motive etmiştir”*, bir başka katılımcı olan UÖ5 ise şunları ifade etmektedir: *“Oysa ki uzman öğretmen veya başöğretmen olduğu zaman bizlere biraz motive edici görevler yükleyici çalışmalar olsa en azından yaptığımız için alelade olmadığı anlaşılır ve bizler kendimizi geliştirmek için daha çok adapte oluruz.*

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu ve alt problemlerde ulaşılan bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç ve önerilere yer verilmiştir

4.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu ve alt problemlerde ulaşılan bulgulara ilişkin tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi amaçlanan ve fenomenoloji deseniyle yapılan bu çalışmada öncelikle şu sorulara cevaplar aranmıştır;

- *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarındaki eğitim programları hakkında düşünceleri nelerdir?*
- *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarına yönelik belirlenen ölçütler hakkındaki görüşleri nelerdir?*
- *Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kariyer basamaklarının öğretmenlerin gelişimine etkisi nelerdir?*

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarındaki eğitim programları hakkında düşünceleri nelerdir? Alt problemine yönelik bulgularda katılımcılar eğitim programlarına yönelik olarak, eğitim programının içeriğinin kullanışlı olup olmadığıyla ilgili farklı görüşler öne sürmüştür. Bazı öğretmenler eğitim programının içerisinde bulunan bölümlerin öğretmenlere ve öğrencilere faydalı olabilmesi açısından önemli olduğunu ifade ederken, bazı öğretmenlerse eğitim programın

içerisinde gereksiz bölümlerin olduğunu ve bu bölümlerin ne öğretmene ne de öğrenciye bir etkisinin ve katkısının olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla beraber Uzman ve başöğretmenlerin eğitim programının kullanışlı olmadığına dönük eleştirileri olduğu ve özellikle birçok katılımcı ARGE bölümünü gereksiz gördüğünü, bazı bölümlerinde idare edilebilir şekilde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan literatür incelendiğinde Baş ve diğ.'nin (2023) çalışmasında eğitim programlarında verilen içeriğin hiçbir şekilde uzman veya başöğretmen için kullanışlı bir içerik olmadığı ve bu içeriğin uzman veya başöğretmen belirlemede çok yetersiz kaldığını ifade eden bulgusu bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Sonuç olarak ise eğitim programındaki konular bağlamında programa dâhil edilen bölümlerin özellikle sosyal bilgiler müfredat ders süreleri içerisinde uygulanması mümkün değildir. Bu sebeple eğitim programında verilen içerik kullanışlılığa uygun bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Özellikle öğretmenler tarafında eğitim programında verilen birkaç bölümün (Eğitim araştırmaları ve ARGE çalışmaları, çevre eğitimi ve iklim değişikliği) son derece soyut olması ve içeriğinin yoğun olması öğretmenlerin serzenişte bulunmalarına sebep olmaktadır. Bu eğitim programının kullanışlı olabilmesi için özellikle güncel ihtiyaçlara cevap vermesi gerekmektedir.

Programda belirtilen içerikteki bilgilerin uygulanabilir olup olmadığına dair hem uzman öğretmenler hem de başöğretmenler içeriğin uygulanabilir olmadığını ve uygulanabilirliğini kısıtlayan bazı sebeplerin (sınıf mevcudu, okul mevcudu, konuların uygulanabilir olmaması) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özellikle katılımcılar kendi branşı (sosyal bilgiler dersi) etrafında bu kategoriye yaklaşmış oldukları için, kısıtlayıcı olan haftalık ders saatleri ve müfredat içeriği bağlamında uygulanabilmesinin mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Bu derece müfredat içerisinde iken özellikle güncel öğretim yöntem teknikleri etrafında sınıfların yoğunluğunun da uygulanabilirlik gücünü azalttığını tespit etmişlerdir. Özdemir, Doğan ve Demirkol'un (2022) çalışmasında uygulanabilirliğinin kısıtlı olduğunu ve hatta düz anlatımla yapılan içeriğin hiçbir getirisinin olmadığını belirtmesi; Baş ve diğ.'nin (2023) çalışmasında kuramsal konu başlıklarının yeterli görülüp, pratiğe dökülen konu başlıklarının yetersiz olduğunu ifade eden bulgusu, bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Dolayısıyla sonuç olarak öğretmenlik mesleği

uygulamaya dönük ve insan yetiştirmek amaçlı bir meslek olduğundan hareket edilecek olursa, öğretmenlere sunulan içeriğin uygulanabilir nitelikte olması, öğretmenlerin o içeriği pratiğe ulaştırması noktasında önem arz etmektedir. Sadece öğretmenlik bağlamında bakmayıp eğitimin her kademesinde içerik oluşturulurken uygulanabilirlik oluşturulmadığı zaman sadece kuramsal boyutta kalmakta ve bu durumda boşluğun oluşması pek tabii olmaktadır.

Eğitim programının öğretmenlerin yordayıcılığına hitap ettiği görüşüne yoğunluk söz konusudur. Özellikle dünyadaki güncel sorunlara ve gelecekte yaşanabilecek sorunlara dair bilgilerin eğitim programında verilmiş olmasının çok verimli olduğunu hem uzman öğretmenler hem de başöğretmenler ifade etmişlerdir. Yiğit'in (2019) çalışmasında küresel sorunlarla baş edebilmek için insanların bilinçlendirilmesi gerekliliği, kitle iletişim araçlarının daha sık kullanılması gibi görüşler bu gibi çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Sonuç olarak özellikle global sorunlar etrafında öğretmenlerin genel kültürünü geliştirici konuların ve içeriğin olması gelecekte dünyadaki sorunlar karşısında farkındalık oluşturması ve bir yol açması bakımından önemlidir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında küresel sorunlara yönelik konuların olması Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu işe çok detay ve önem verdiğini de göstermektedir.

Eğitim programının öğretmenlerin ilgilerine göre oluşturulup oluşturulmadığına dönük olarak belirtilen kategoride ise eğitim camiasından görüş alınmadığı tespit edilmiştir. Programdaki içeriğin oluşturulmasında öğretmenlerden, eğitim camiasından veya eğitimin içindeki kişilerden görüş alınıp alınmadığıyla ilgili hem uzman öğretmenler hem de başöğretmenler gerekli istişarenin yapılmadığının göstergesidir, yapılmış olması durumunda uygulamaya dönük birçok konunun yapılmış olması durumunda uygulamaya dönük birçok konunun program içeriğinde olacağını, birçok konunun da olmayacağına inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Literatürde bu çalışmanın bulgularını destekler çalışmalardan bir tanesi olan Nartgün ve Ural'ın (2007) çalışmasında katılımcılar daha önce yapılan öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının tartışılmadığını ifade etmişlerdir. Diğer bir çalışma olan Baş ve diğ.'nin (2023) çalışmasında her branşın kendi alanına dair soruların sorulması gerektiği bulgusu da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bunun

yanında Nemli'nin (2017) çalışmasında ise hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin ihtiyaç ve gereklerine cevap verecek biçimde düzenlendiğini belirten bulgusu ise bu çalışmaların bulgularıyla çelişmektedir. Sonuç olarak bu bulgulardan hareketle sınav uygulamasında ve eğitim programında her öğretmenlik alanına yönelik bilgilerin olmaması, 2005 yılı kariyer basamakları sınavına yönelik literatürdeki çalışmaların önerilerinin dikkate alınmadığını göstermektedir. Bu durumda da yapılmak istenilen, amaçlanan hedeflerin doğru anlaşılması mümkün görünmemektedir.

Eğitim programının içeriğinin öğrenilebilir bilgiler içermesi bakımından incelendiğinde program içerisindeki bazı bölümlerin aşırı soyut olmasının ve anlaşılır olmaması öğrenilebilirliğini olumsuz anlamda etkilediğini ve eğitim programındaki içeriğin çok yoğun olmasının, verilmek istenen durumun öğrenilmesini de zorlaştırdığını öğretmenler belirtmişlerdir. Özdemir, Doğan ve Demirkol'un (2022) çalışmasında sınavın olmaması gerektiği fakat eğitimlerin faydalı ve öğrenilebilir olduğunu, birçok konuda bilgi sahibi olunduğunu katılımcı görüşlerinden tespit etmiştir. Yine aynı şekilde Baş ve diğ.'nin (2023) çalışmasında eğitim programında belirlenen konu başlıklarının çok kapsamlı ve üst düzey olduğu bunun da anlaşılmasının çok güç olduğunu ifade eden bulgusu bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Sonuç olarak eğitimde içerikler düzenlenirken düzeye uygunluk ilkesi dikkate alınmış olmadığı görülmektedir. Çünkü yapılan bu eğitim programına katılım grubu en az 30 yaş üzeri ve emekliliği yaklaşmış öğretmenler arası bir katılımcı profili olacağı düşünüldüğünde eğitim programının ortalama bir şekilde anlaşılabilir ve öğrenilebilir olması gerekmektedir. Oysa ki programda verilen eğitimin içeriğinde öğrenilebilirliği son derece zorlayıcı ifadelerin, bölümlerin olması öğretmenleri farklı yollara (ses kısım işine bakma, başkalarına izletme vb.) yönlendirmeye sevk etmiştir. Bu durumun önüne geçmek için öğretmenlerin işine yarayacak, öğrenilebilirliği kuvvetli ve kolay olabilecek bir içerik üzerinden hareket edilmesi gerekmektedir. Bu şekilde hareket edilmesi durumunda yapılan işin ciddiyeti ve manası yerine tam olarak karşılanacaktır.

Programın süresi ile ilgili öğretmenlerden farklı görüşler ön plana çıkmıştır. Uzman öğretmenlikte 180 saat, başöğretmenlikte 240 saat olan eğitim programları hakkında

bazı öğretmenler 180 ve 240 saatlik eğitim programını uzun bulurlarken, bazıları ise içeriğe göre normal ve ideal bir saat olduğu görüşündedirler. Özellikle başöğretmenler 240 saatlik eğitim programının çok fazla olduğu düşüncesine sahiptirler. Başöğretmenlerin 240 saatlik eğitim programında çok sıkıldıkları, bazen de açıp, işlerine baktıkları zamanlar olduğu görüşü katılımcıların çoğunda mevcuttur. Parmaksız ve Sıcak'ın (2015) çalışmasında da hizmet içi eğitim faaliyetlerinin süresi, düzenlendiği tarih aralıklarına ilişkin görüşlerine olumlu bakış açısı göstermeleri bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Sonuçta bu kategoride katılımcılardan farklı farklı görüşlerin olması eğitim programının süresine yönelik daha dikkatli bir sürecin takip edilmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Özellikle öğretmenlerin dinlenme süreçlerinde yapılan bu tür uygulamaların, öğretmenlerin gözünde geliştirici olmadığını yanında ters tepki oluşturduğu ve yapılan işin amacından saptığını beraberinde getirmektedir. Bu sebeple yapılacak olan eğitim programları ideal bir saat aralığında olmalı ve yoğun bir müfredat içeriğinden ziyade bağlamdan kopmadan açık, net, sade verilmesi gerekmektedir.

Programın uygulama şekline yönelik oluşturulan kategoriye ait görüşlerde de hem uzman öğretmenler hem de başöğretmenler farklı farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin hem olumlu, hem olumsuz özellikleri olduğu, eğitimin yüz yüze verilmesi gerektiği hatta bu eğitimlerin ne şekilde verileceğinden ziyade içeriğinin önemli olduğunu belirten görüşler ortaya konmuştur. Katılımcılar eğitim programının uzaktan eğitimlerle yapılmasının gerekçelerini günümüzde artık vazgeçilmez bir durum olmasına ve bunun da artık eğitime entegre edilmesine dayandırmaktadır. Literatürde Yalman (2013) uzaktan ve yüz yüze eğitim ile ilgili eğitimlerde öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimini, yüz yüze hizmet içi eğitime göre daha zevkli ve tercih edilebilir olduğu sonucu bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Aynı şekilde programların yüz yüze yapılması gerektiğini ifade eden katılımcılar ise bu savlarında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olamayacağı endişesi ve yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimdeki sınırlılıkları ortadan kaldıracağı düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Özdemir, Doğan ve Demirkol'un (2022) çalışmasında öğretmenlerin bu eğitimin yüz yüze hizmet içi eğitim şeklinde devam ettirilmesi gerektiği görüşü bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Sonuç olarak özellikle pandemi dönemi sonrasında teknolojinin eğitime entegrasyonunun da önemli bir

hızlanma yaşayan ülkemizde uzaktan eğitim platformlarından olan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) gibi platformların yaygınlaşması öğretmen eğitimi anlayışı değiştirmiştir. Bu noktada daha çok kişiye hitap edebilmek için bu eğitim programının uzaktan hizmet içi şeklinde verilmesi mantıklı ve makul bir uygulama gibi görünmektedir.

Eğitim programındaki sorunlara yönelik olarak öğretmenlerin eğitim programının olduğu sistemin alt yapısının sağlam olmaması, zaman zaman kopmaların olması, programın izlenme süresinin yaz tatili arasına denk gelmesi gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar özellikle uzaktan eğitim programlarının ve internet ortamının yaz tatilinde dinlenme pozisyonunda olan öğretmenler için sorun teşkil ettiği görüşündedirler. Çoğu öğretmen tatilde iken böyle uzun bir eğitim programının öğretmenler üzerlerinde stres oluşturmamasına, öğretmenlerin yapılan işin amacına hizmet etmemesine yönlendirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde Demirçelik'in (2019) çalışmasında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunda da bir takım teknik alt yapı sorunları olduğu, internete ulaşma zorluğu gibi bulgular tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde Hiçyılmaz ve Kayserili'nin (2017) çalışmasında akıllı tahtalarda yaşanan teknik alt yapı sorunlarının, internet sorunlarının olmasına yönelik ulaştığı bulgular bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Sonuç olarak eğitim programlarının içeriğine ulaşmada öğretmenler hesaba katılarak izlenme süreçleri 1-2 ay üzerinden değil de daha geniş bir zaman dilimine alınması sağlanabilir. Eğitim programının bu şekilde dar bir zaman dilimine sıkıştırılmış şekilde verilmesi yeni başlayan bir programın daha sonraki süreçlerde güncellenebileceği ve düzeltilebileceği noktalardan birisi olarak görülmelidir. Bu açıdan eğitim programının alt yapısı ve izlenme sürelerinin güncellenmesi önemlidir.

Uygulama sürecine yönelik görüş belirten çalışmaların çoğunda, katılımcıların geneli uygulamanın geliştirilmesine dönük önerilerde bulunmuşlardır. Eğitim programları yapılırken her bölüm başında, sonunda veya konular sonunda soruların eklenmesi, konular veya bölümler aralarında ara ara izlenip izlenmediğinin kontrolü için ara “devam, geç” gibi butonların konulması gerektiği gibi öneriler tespit edilmiştir. Literatürde Demirçelik'in (2019) çalışmasında EBA platformunda yaşanan sorunlara yönelik önerilerde uygulamanın geliştirilmesi gerektiği bulgusu, yine aynı şekilde

Hiçyılmaz ve Kayserili'nin (2017) çalışmasında da akıllı tahta uygulamalarının geliştirilmesi ve alt yapının daha fazla sağlamaştırılmasına yönelik bulguları bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Sonuçta yapılmaya başlanan her program güncellenmeye, geliştirilmeye müsait olduğu için bu eğitim programının da ilk kez yapılıyor olması, bazı özelliklerinin kullanıldıkça düzeltilebilmesini de aktif kılmaktadır. Öğretmenlerin içerik yoğunluğundan, yaz tatili süresinin denk gelmesinden veya kişisel sebeplerden dolayı bu uygulamanın amacına hizmet etmediği görülmektedir. Bunu engellemek için her bölüm sonuna testler konulup, o testin sonucunda yeterli bir puan alınmadan sonraki bölüme geçilemeyeceği bir uygulama güncellemesi yapılması, ayrıca bu eğitim programlarının mobil uygulamalarının aktive edilmesi öğretmenler için daha ulaşılabilir ve anlamlı olmasına yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak toparlamak gerekirse eğitim programını içerik olarak soyut-somut olma durumu programın öğrenilme durumunu önemli derecede etkilemektedir. Özellikle eğitim programındaki bazı konuların gereksiz olmasının altında yatan sebeplerin bir tanesinin öğrenilebilirliğinin zor olmasındandır. Çünkü öğretmenler gereksiz buldukları bölümleri anlayamadıklarını, gereksiz derecede ağır ve soyut olduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu soyut konuların aynı zamanda katılımcılar tarafından gereksiz görülen konular etrafında belirtilmesi, yapılan bu yorumu desteklemektedir. Ayrıca kariyer basamaklarında verilen 180 ve 240 saatlik eğitim programlarının içeriğinin çok zorlayıcı olduğu ve işlevsel olmadığı görülmektedir. Hazırlanan bu eğitim programının bu derece işlevine, kullanılış amacına uygun olmamasının sebebi olarak öğretmenlerden yeteri derecede görüş alınmamış olabileme ihtimali, süreçte bir an önce videoları oluşturup sisteme yükleyelim telaşı olabileme ihtimali olarak görülebilir. Oysaki bu eğitim programlarının daha kısa, anlaşılır, öğretmene daha çok hitap edici boyutta yalın, sade, olması hem yapılan işin amacına ulaşmasında etkili kılacaktır, hem de işin verimini arttıracaktır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenler için bu derece önemli gördüğü kariyer basamakları sisteminde eğitim programının içeriğinin eğitim camiasındaki güncel sorunlara, ülkenin yaşadığı ekonomik, siyasi, kültürel bir takım göstergelerine göre düzenlenmiş olması daha çok amacına hizmet edecektir. Bunun yanında içerik oluşturulurken birçok branş öğretmenlerinin derslerine faydası olabilecek türden

konuların eklenmesi yapılan işin kapsayıcılığını da geliştirecektir. Katılımcıların görüşlerinde belirttiği sorunların program uygulayıcılar için, programın geliştirilmesi bağlamında olumlu anlamda etkisi olacaktır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarına yönelik belirlenen ölçütler hakkındaki görüşleri nelerdir? alt problemine yönelik kıdem yılı, kademe ilerleme

cezası durumu, meslekî gelişim çalışmalarının tamamlanmış olması, lisansüstü ve doktora eğitim yapma durumu, sınav puanı gibi ölçütler vardır. Bu ölçütlere yönelik uzman ve başöğretmenler görüşlerini belirtmişlerdir. Yeni yapılan kariyer basamakları uygulamasında ölçütlerin çoğunun sınava giriş bağlamında ön ölçüt olduğu görülmektedir. Belli başlı kriterleri yerine getiren ve şartları tutan öğretmenler, sınava girmeye hak kazanıyor. Sınavdan ise 70 ve üzeri puan alan herkes unvan sahibi olmaktadır. Sınavdan yeterli puan alamayan öğretmenler ise unvan alamamaktadırlar. Bu açıdan kariyer basamaklarında belirlenen ölçütler sınava girip girmeme konusunda bir ön ölçüt niteliği taşımaktadır. Bu açıdan kıdem ölçütüne yönelik katılımcı uzman ve başöğretmenler belli bir yıl bazlı çalışmanın olabileceği, kıdem süresinin özellikle başöğretmenlik için uzun olduğu, bunun kısaltılması gerektiği görüşleri hâkimdir. Görüş belirten uzman öğretmenler içerisinde sadece bir katılımcı bu sürelerin gayet makul olduğunu ifade etmiştir. Literatürde kıdem şartına yönelik özellikle 2005 yılında yapılan kariyer basamağı sınavına yönelik birçok çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birisi olan Kazoğlu'nun (2014) çalışmasında sınavın ilk şartının kıdem ve belirli bir yıl çalışma şartının olması gerektiği bulgusu; Kaya'nın (2008) öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselmenin kıdeme dayalı olması gerektiği bulgusu, Urfalı'nın (2008) çalışmasında öğretmenlerin kıdem ölçütüne olumlu yaklaştıkları ve olması gerektiği bulgusu, Taşkaya'nın (2007) çalışmasında kıdem şartı bağlamında kıdem şartı olması gerektiği bulgusu, Baş ve diğ.'nin (2023) uzman veya başöğretmen olmak için belli bir kıdem yılının olması gerektiği bulgusu, Raduan ve Na'nın (2020) çalışmasında uzman olmanın belli bir zaman gerektirdiği ve uzmanlığın yüksek derecede bazı nitelikleri gerektirdiği bulgularına ulaşmıştır. Bu açıdan bakıldığında yukarıdaki çalışmaların bulguları bu çalışmanın bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Kıdem yılının konusunda ise farklı senelere yönelik görüşler de söz konusudur. Kıdem yılının daha aşağı düşürülmesi gerektiği, genelde uzman

öğretmenlik için 5 veya 7 yıl yeterli görülürken, başöğretmenlik için 3 yılın uygun olacağı, bunun yanında kıdem yılının uzman öğretmenlik için 10 yıl, başöğretmenlik için ise uzman öğretmenlikte 5 yıl beklemenin yeterli olacağı gibi birtakım yıl bazlı önerilerin olduğu görülmektedir. Literatürde Özdemir, Doğan ve Demirkol'un (2022) çalışmasında kıdem sürelerinin uygun olmadığını belirtmesi bu çalışmanın bulgularının desteklemektedir. Daha önceki kariyer basamakları uygulamasına dönük bir araştırma olan Aydın'ın (2007) çalışmasında ise uzman öğretmenlikte 8 yıl, başöğretmenlik için ise uzman öğretmenlikte 6 yıl kıdem olması gerektiğine yönelik maddeyi katılımcıların kabul etmemesi bu çalışmanın bulguları ile çelişmektedir. Sonuç olarak kariyer basamağı uygulamasında sınav yerine belirli bir kıdem yılının olması gerekmektedir. Kıdem süresinin yanında ise bir takım yeterliliklerin olması gerekmektedir. Sadece kıdem süresi veya sadece sınavın olması çok yeterli ve geçerli bir ölçüt değildir. Özellikle başöğretmenliğin kıdem yılından ziyade birtakım duyuşsal, devinişsel, daha önceki yapılmış meslekî çalışmaların sunumu şeklinde değerlendirmesinin yapılması gerekmektedir.

Kademe ilerleme cezasının bulunmamasına yönelik olarak öğretmenler farklı görüşler belirtmiştir. Ağırlıklı olarak kademe ilerleme cezasının olması gerektiğini savunan katılımcıların yanında, cezanın nedenine göre kademe ilerleme cezası içerisindeki maddelerden hafif olanların esnetebileceği gibi görüşlerde söz konusudur. Literatürde bu ölçüte yönelik önemli görüşlerin olduğu çalışmalar söz konusudur. Göksoy, Sağır ve Yenipınar'ın (2014) 2005 kariyer basamakları uygulamasına yönelik çalışmasında ödülleri ve cezaların öğretmenlik kariyer basamaklarında ölçüt olarak olması gerektiği bulgusu; Kaplan ve Gülcan'ın (2020) çalışmasında öğretmen kariyer basamaklarında yükselmeye öğretmen aldıkları ödül ve cezaların kriter olarak olması gerektiği bulgusu; Şirin, Erdoğdu ve Mülazımoğlu'nun (2010) çalışmasında sicil raporunun değerlendirmede olması gerektiği bulgusu gibi farklı araştırma sonuçları bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca disiplin cezası ölçütünün olmaması gerektiği ve sebebini ise amirlerin keyfiyet endişesiyle cezalar verebileceği düşüncesi gibi görüşleri savunan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle önceki kariyer basamağı uygulamasındaki çalışmalarda bu duruma değinilmiştir. Taşkaya'nın (2007) katılımcılar sicil notunun ölçüt olarak alınmasının nedeni olarak genelde sicil

notunun okul yöneticisinin inisiyatifinde olduğu ve bu durumun bazen okul müdürleri tarafından olumsuz anlamda kötüye kullanılabilceği endişesi içerisinde olması bulgusu, Deniz'in (2009) çalışmasında kariyer basamaklarında sicil notu ve buna benzer kriterlerin tercih edilmesinin yöneticilerin takdir hakkını kullanmasına sebep olabileceği, bu durumda bazı öğretmenlerin unvan alamayabileceği endişesi bulgusu, Urfalı'nın (2008) çalışmasında öğretmenlerin sicil ölçütüne olumlu yaklaşmadıkları, öğretmenlerin çoğunluğu sicil raporlarının tek bir kişi tarafından doldurulmasının doğru olmadığını ifade eden bulgusu bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Sicil ve cezaların değerlendirmede önemli olmadığını ifade eden Laçın'ın (2006) çalışmasında ise sicil raporlarıyla değerlendirmenin performans değerlemesi için vazgeçilmez bir kriterdir yargısına olumsuz görüş belirtmiş olmaları bu çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Sonuç olarak öğretmenliğin kariyer basamağı olarak değerlendirilmesi için öğretmenlerin buna uygun davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında kademe ilerleme cezasının kariyer basamaklarında önemli bir ölçüt olduğunu belirtmek gerekir. Bu cezanın nelerden alındığı açıkça 657 Devlet Memurları Kanununda belirtilmiş olması, Kariyer Basamağı Yönetmeliği'nde özlük dosyalarından silindikten sonra tekrar başvurabileceğine dönük olarak maddelerin belirtilmesi Millî Eğitim Bakanlığı'nın da bu ölçütü çok değerli ve dikkatli olarak gördüğünü göstermektedir.

Öğretmenlerin meslekî gelişim çalışmalarını tamamlanmış olmasına yönelik olarak katılımcı uzman öğretmenler olumlu görüş belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenler bakanlığın belgeleri çevrimiçi olarak sisteme yüklemesini ve öğretmenleri belge arama telaşından kurtarmasını çok olumlu görmüşlerdir. Literatürde daha önceki kariyer basamağı uygulamasına yönelik olarak bu ölçüt hakkında fazlaca çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların birkaçını belirtmek gerektiğinde; Bakan'ın (2013) çalışmasında kariyer basamakları uygulamasından sonra hizmet içi eğitimi faaliyetlerine daha fazla talep olduğu bulgusu, Taşkaya'nın (2007) çalışmasında da benzer bir sonuçla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin önemli bir puan getirmesi sebebiyle öğretmenlerin bu yapılanma ile hizmet içi eğitim faaliyetlerinin arttığının gözlemlenmesi bulgusu, Urfalı'nın (2008) çalışmasında hizmet içi eğitimin kariyer basamaklarında ölçüt olmasının öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına ilgi duymasına, bu kurslardan belgelerden sonra performanslarını olumlu etkilemesi

bulgusu; Kocakaya'nın (2006) çalışmasında hizmet içi eğitimin kariyer basamaklarında ölçüt olmasının hizmet içi eğitime katılımı arttıracığını belirten bulguları bu çalışmanın bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Başöğretmenler ise bu ölçüt hakkında meslekî çalışma ölçütünün işlevsel olmadığını bunun yanında bazı başöğretmenlerde bu meslekî çalışmaların yaşça yaşı ilerlemiş olan öğretmenlerde farkındalık oluşturduğunu ifade eden görüşlere yoğunlaşma söz konusudur. Deniz'in (2009) çalışmasında "öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerine gönüllü olarak katılmak isteyecektir" yargısına yönelik öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine gönüllü olarak katılmayacağını ifade eden sonucu bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemeleri için bakanlığın bazı hizmet içi eğitimleri öğretmenlere ölçüt olarak sunması kabul edilebilir ve öğretmenleri geliştirici mahiyette bir ölçüt olması sebebiyle işlevsel bir ölçüt olarak görülebilir. Bunun yanında meslekî gelişim çalışmalarında toplam üç bölümden en az iki bölüm birer çalışmanın yapılmış olması ölçütünün öğretmenlerin gelişimde sürekliliği sağlaması bakımından daha da fazlaştırmanın mümkün olması gerekmektedir. Çünkü kariyer basamaklarında önemli bir ölçüt olarak görülen, bu ölçütte öğretmenlerin ileri dönemlerinde kendilerini geliştirmeleri için de bir fırsat sunması bağlamında önemlidir.

Katılımcı öğretmenler lisansüstü ve doktora yapma durumlarına göre sınavdan muaf olması ölçütüne hem uzman öğretmenler hem de başöğretmenler olumlu görüşler belirtmişlerdir. Literatürde bu ölçüte yönelik oldukça fazla çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. 2005 kariyer basamakları uygulamasına dönük olarak yapılan çalışmalardan; Kazoğlu'nun (2014) çalışmasında yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere kariyer basamakları içerisinde bir getirisi olması gerektiği bulgusu, Bakan'ın (2013) çalışmasında yaptığı bu kriterin öğretmenleri lisansüstü eğitim almaya teşvik ettiği bulgusu, Alabaş, Kamer ve Polat'ın (2012) çalışmasında lisansüstünü tercih etme sebepleri arasında kariyer basamaklarında kolaylık sağlaması görüşü, Gündoğdu ve Kızıltaş'ın (2008) yüksek lisanstan yararlanarak kariyer elde eden öğretmenlerin, lisansüstü sayesinde kariyer elde etmeyenlere göre bu kritere daha olumlu yaklaştığı sonucu, Kaplan ve Gülcan'ın (2020) çalışmasında kariyer basamaklarında yükselmede belirlenen kriterler arasında lisansüstü eğitimlerin muafiyetinin olması gerektiği bulgusu, Sağ'ın (2004) çalışmasında

yabancı dil bilmenin yüksek lisans ve doktora yapmanın ve yayınlanmış eserlere sahip olmanın önemli olduğu bulgusu, Demir ve Karadeniz'in (2010) çalışmasında uygulamanın kariyer basamaklarında ilerlemek için lisansüstü eğitim yapmaya teşvik ettiği bulguları yapılan bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bunun yanında bu çalışmanın bulgularıyla çelişen bazı çalışmalarda literatürde mevcuttur. Bu çalışmaların bir tanesi olan Turan'ın (2007) çalışmasında ise kariyer basamakları uygulamasına yönelik incelemesinde öğretmenlerin lisansüstü muafiyet konusuna yönelik tutumlarında kararsız bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu açıdan incelendiğinde bu çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Sonuç olarak daha önceki çalışmalarda göstermektedir ki yüksek lisans ve doktora yapmanın kariyer basamak kademelerinde bir muafiyet getirmesi olumlu görülmektedir. Olaya farklı bir açıdan bakmak gerekirse özellikle yüksek lisans yapmanın da kendi içerisinde bir takım kriterlere göre yapılması gerekmektedir. Burada tezli yüksek lisans veya tezsiz yüksek lisans mezunu ayrımının yapılması gerekmektedir. Tezli yüksek lisans mezuniyetiyle beraber, herhangi bir kongrede bildiri yayımlaması veya makale yayımlanması yapılan bu ölçütü tam olarak karşılayacak konuma getirecektir. Bununla beraber doktora mezunlarının başöğretmenlik için kıdem şartına takılmaması gerekmektedir, bilakis tam tersi doktora mezunu öğretmenleri Millî Eğitim camiası içerisinde tutabilmek açısından sadece ekonomik olarak teşvik etmenin yeterli olmayacağı, bunun yanında birtakım özlük haklarında iyileştirme yapılması gerekmektedir.

Uzman veya başöğretmen olabilmek için geçerli kriterlerden birisi en önemli son basamak kriteri olan sınav ve sınavdan 70 puan alma barajı öğretmenlerin genelinde olumlu bir görüş hâkim iken, bazı başöğretmenler yaşları ilerlediği için bu puan bareminin biraz daha düşürülmesi gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Literatürde sınav ölçütüne dönük olarak birçok çalışma mevcuttur. 2005 yılında yapılan kariyer basamakları uygulamasına dönük olarak Kazoğlu'nun (2014) çalışmasında kariyer basamaklarında unvan alabilmek için kıdemden sonra sınav şartı kriterinin önemli olduğu bulgusu, Kaya'nın (2008) çalışmasında öğretmenlik kariyer basamakları sisteminde alternatif bir çözüm olmadığı için sınavın mantıklı ve güvenilir bir sistem olduğu sonuçları bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmacıların birçoğunun yapılan bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlarının

yanında bu çalışmayla ters düşen bazı araştırmaların da literatürde olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların birisi olan Laçın'ın (2006) çalışmasında öğretmenlik kariyer basamakları sınavının katılımcılarca geçerli, güvenilir ve kullanışlı olmadığı bulgusu, Urfalı'nın (2008) çalışmasında öğretmenlere sınav sisteminin doğru bir yol olmadığı, sebebinin ise sınav sistemiyle öğretmenlerin meslekî bilgilerinin ölçüldüğünü, oysa ki meslekî becerilerin ölçülemediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre burada sadece test çözme becerisinin ölçülebileceğine inanmakta oldukları görüşleri bu çalışmanın sonuçlarıyla ters düşmektedir.

Sonuç olarak ilk kez 2005 yılında yapılan öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasında uzman ve başöğretmen unvanlarını alabilmek için birtakım ölçütler konulmuştur. 2005 öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasında kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütleri ön plandadır. Değerlendirmeye alınan bu kriterlerden lisans mezunu olan öğretmenler ve alan dışında tezli yüksek lisans veya doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenlerin kıdem %10, eğitim %20, etkinlikler %10, sicil %10, sınav puanı ise %50 etkilidir. Bununla birlikte alanında veya eğitim bilimlerinde tezli yüksek lisans ve doktora yapanlarda değerlendirme sınav puanı haricinde (muaf) %20 kıdem, %40 hizmet içi eğitim, %20 etkinlikler, %20 sicil etkilidir. 2005 yılında uygulaması yapılan kariyer basamakları sistemindeki ölçütleri ile 2022 yılındaki kariyer basamakları sisteminde belirlenen ölçütler hemen hemen paralellik arz etmektedir. Fakat burada sınavdan belli puan alınması ölçüt sonrası kesin ölçüt durumunda görünmektedir. Birçok ölçütü geçtikten sonra sınavdan 70 puan bareminin de alınması gerekliliği, bir nevi diğer ölçütlerin tamamlayıcısı konuma getirmesi bağlamında değerlendirilebilir ve sınav ölçütü bu durum dikkate alınarak düzenlenebilir. Çünkü bütün ölçütleri tamamlamış, sınavdan 60 puan alan birisinin uzman veya başöğretmen olamaması doğru bir uygulama olarak görülemez. Bunun yerine 2005 yılındaki gibi bir uygulama devreye sokularak sınav puanının belli bir yüzdesinin hesaplamaya dâhil edilebileceği daha makul ve mantıklı bir ölçüt olarak görünmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kariyer basamaklarının öğretmenlerin gelişimine etkisi nelerdir? Alt problemine yönelik kariyer basamağının sosyal

bilgiler öğretmenlerinin gelişimlerine etkisi bağlamında öğretmenlerin meslekî, ekonomik, psikolojik, kişisel gelişim temaları oluşturulmuştur.

Kariyer basamaklarının öğretmenlerin meslekî gelişimine etkisine bakıldığında ise bazı alanlar açısından olumlu etkisi olduğuna yönelik, bazı alanlardaysa hiçbir etkisinin olmadığına yönelik görüşler söz konusudur. Olumlu anlamda meslekî gelişim olarak öğretmenleri hizmet içi eğitimlere teşvik edici bir rolünün olduğunu belirten katılımcı görüşleri yoğundur. Literatürde 2005 kariyer basamakları uygulamasına dönük olarak yapılan çalışmaların bazılarında öğretmenlerde daha fazla istek uyandırdığı ve hizmet içi eğitimlere teşvik yarattığı sonucu bu çalışmanın sonucuyla paralellik arz etmektedir (Bakan, 2013; Taşkaya, 2007; Urfalı, 2008). Yine aynı şekilde Özdemir, Doğan ve Demirkol'un (2022) çalışmasında bu sistemin meslekî gelişime katkı sağladığı bulgusu, Demir ve Karadeniz'in (2010) çalışmasında katılımcılar öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin kendini yenilemesi, alanındaki gelişmeleri takip etmesi bakımından olumlu sonuçları bu bulguları desteklemektedir. Sonuç olarak kariyer basamaklarının yapılma sebebi öğretmenleri meslekî olarak geliştirmeyi hedeflediği göz önüne alınırsa katılımcı görüşlerinde özellikle kıdemli başöğretmenler için meslekî anlamda geliştirici etkisi olduğunu görülmektedir. Kariyer basamağı uygulamasının bu bağlamda verimli olduğunu ve daha da geliştirilmeye açık olduğunu belirtmek mümkündür.

Meslekî gelişime etkisinin olmadığını belirten görüşlerde ise etkisizlik sebebi olarak meslekî gelişim programının sıkıştırılmış süre şeklinde verilmesinin öğretmenleri izlememeye veya duyarsızlığa sevk etmesi ve konuların birçok farklı branştaki öğretmene hizmet etmemesi olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu konuya dair ön yargılı yaklaşımları olduğunu da ifade etmek gerekir. Literatürde bu konuyla ilgili yapılmış çalışmalardan birisi olan Nartgün ve Ural'ın (2007) çalışmasında öğretmenlik kariyer basamakları sisteminin meslekî gelişime hiçbir şekilde katkısı olmadığını belirten bulgusu; Aydın'ın (2007) çalışmasında ise kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri meslekî yeterliliklerini ortaya koymayacağını ifade eden bulgusu, bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kariyer basamakları uygulamasının hem uzman öğretmenleri hem de başöğretmenleri meslekî olarak teknolojiye uyum noktasında geliştirici olduğu katılımcı görüşlerinden tespit edilmiştir. Literatürde bu konunun bulgularıyla benzer sonuçlar gösteren çalışmalar

söz konusudur. Deniz'in (2009) çalışmasında öğretmenleri yeniliklere zorunlu hale getirdiği, yeni teknoloji ve materyallerden yararlanmaya teşvik ettiği bulgusu, Demir ve Karadeniz'in (2010) yaptıkları çalışmada kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin kendini yenilemesi, alanındaki gelişmeleri takip etmesi anlamında olumlu sonuçlar doğurduğu bulgusu, Göksoy, Sağır ve Yenipınar'ın (2014) çalışmasında da öğretmenlerin kariyer basamaklarıyla birlikte mesleğine katma değer olarak teknolojiyi takip etmeleri bulgusu gibi sonuçlar bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri meslekî anlamda geliştirip, geliştirmediyse ilgili farklı görüşler söz konusudur. Bu derece farklı görüşlerin olmasının sebebinin öğretmenlerin sınava bakış açısından ve motivasyonundan kaynaklı olabileceği tahmin edilmektedir. Sınava karşı olumsuz bakış açısı sergileyen öğretmenlerin kendini geliştirmeye daha kapalı olabilecekleri dolayısıyla demotive olması kaçınılmazdır. Bu açıdan incelendiğinde kariyer basamağı uygulamasının öğretmenlerde meslekî gelişimine hitap etmeleri için programın öğretmenlerin meslekî ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olması gerekmektedir.

Kariyer basamaklarının öğretmenlerin ekonomik gelişime etkisi bağlamında olumlu olarak en fazla birleştikleri tema olduğu görülmüştür. Katılımcılardan hem uzman öğretmenler hem de başöğretmenler bu unvanları almalarıyla birlikte verilecek tazminat ve ek ücretlerin kendilerinde ekonomik anlamda bir rahatlatma yarattığı düşüncesi hâkimdir. Özellikle başöğretmenlerin bu noktada çok daha fazla memnun oldukları yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan tespitler arasındadır. Bu konuya yönelik literatürde çeşitli araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Özdemir, Doğan ve Demirkol'un (2022) çalışmasında öğretmenlerin özlük haklarında ücret artışını sağlamanın olumlu görüldüğü bulgusu; Baş ve diğ.'nin (2023) çalışmasında uzman ve başöğretmenlerin kazanç olarak maaş farkı ve maddi beklentilerini olumlu karşıladığı bulgusu; Artan'ın (2007) çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınavı kazanmayı kariyer basamaklarından ziyade sadece ekonomik açıdan değer getireceği yarar için önemsedikleri bulgusu; Demir ve Karadeniz'in (2010) çalışmasında uzman ve başöğretmenlerin öğretmenlere nazaran daha fazla ücret alması katılımcılar tarafından olumlu karşılanmakta olduğu bulgusu; Göksoy, Sağır ve Yenipınar'ın (2014) çalışmasında öğretmenlik kariyer

uygulamasının öğretmenlere ücret artışı yapılmasının öğretmenlerde ekonomik anlamda gelişim sağladığı bulgusu; Gündoğdu ve Kızıldaş'ın (2008) araştırmasında kariyer sisteminin az da olsa ekonomilerine katkı sağlayabileceği bulgusu; Demir'in (2011) çalışmasında uzman ve başöğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla ücret alması, uzman ve başöğretmenlerce olumlu karşılanmakta olduğu bulgusu; Grönqvist, Hensvik ve Thoresson'un (2021) çalışmasında İsveç'te kariyer basamakları sisteminin ücret artırımına bağlanmasının meslekten ayrılışları azalttığı, okulun kalitesinin etkilediği gibi araştırma bulguları bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu görüşü destekleyen çalışmaların yanında bu çalışmanın bulgularına ters düşecek nitelikte bulguların olduğu çalışmalarda literatürde mevcuttur. Nartgün ve Ural'ın (2007) çalışmasında kariyer basamağının öğretmenlerin ücretlendirme politikalarına olumsuz görüş belirtmeleri, yapılan bu çalışmanın bulgularıyla çeliştiğini göstermektedir. Sonuç olarak kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin ekonomik olarak gelişimi noktasında diğer öğretmenlere nazaran maddi bir kazanç olarak görüldüğü ve asıl amacının dışına taşıdığı göstergesi olarak görülebilir. Oysaki bu yapılan sistemin öğretmenlerde gelişim noktasında bir atılım olarak görülmesi gerekirken, öğretmenlerin birçoğunun maddi getiri odaklı görüş belirtmesi bu sistemin amacının dışına çıktığının göstergesidir. Özellikle yapılan sınavda çıkan sorularda bu söylemin doğruluğunu kanıtlama noktasında önemlidir.

Kariyer basamaklarının öğretmenlerin psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olduğunu ifade eden görüşler üzerine yoğunlaşma söz konusudur. Uzman ve başöğretmenlerde kariyer basamağı sisteminin stres yarattığı, özellikle sınavı kazanamama korkusu olduğu aynı zamanda çevrenin baskısının öğretmenleri psikolojik olarak çok etkilediği gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretmenlerin sınavı kazanamadığı takdirde çevrenin söylemlerinden etkileneneği, bu baskının da öğretmenlerdeki stres ve kaygı düzeyini yükselttiği katılımcı görüşlerinden tespit edilmiştir. Alandaki bu konuya yönelik çalışmalardan birisi olan Özdemir, Doğan ve Demirkol'un (2022) çalışmasında sınavı kazanamayan öğretmenin çevre baskısı hissedebileceğine dair bulgusu bu çalışmanın bulgularını desteklerken, Deniz'in (2009) çalışmasında unvan alamayan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin yükselmeyeceğinin ve öğretmenlerin kendilerini başarısız saymayacaklarını belirten bulgusu bu çalışmanın bulgularıyla

çelişmektedir. Sonuç olarak kariyer basamağındaki sınav öğretmenleri psikolojik olarak olumsuz anlamda yoğun etkilemektedir. Bu durumun bir sebebinin de yaz tatilinde öğretmenlere verilen eğitim programı ve bunun çıktısı olan kitapçıkların içeriğindeki yoğun müfredat olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin kişisel gelişim temasına yönelik sorumluluk ve motivasyon kategorileri üzerine görüşlerde yoğunlaşmaları söz konusudur. Kariyer basamaklarında ilerleme kaydeden öğretmenlerin bu unvanları almalarıyla birlikte, öğretmenlere hiçbir sorumluluk yüklemesi yapılmamasının olumsuz bir durum olduğu hem uzman hem de başöğretmenlerce ifade edilmiştir. Literatürde daha önceki kariyer basamağı uygulamasına yönelik yapılan Demir'in (2011) çalışmasında unvan sahibi olan öğretmenlerin olmayanlara nazaran sorumluluğunun artması gerektiği bulgusu; yine Richard'ın (2005) çalışmasında yeni öğretmenlerle deneyimli öğretmenlerin eşleştirilmesi ve deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere mentörlük yapması gerektiği bulgusu, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Literatürde bu çalışmanın bulgularıyla çelişen çalışmaların olduğu da tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan birisi olan Deniz'in (2009) çalışmasında öğretmenlerin kariyerlerinde yükselmesinin öğretmende sorumluluk yaratmayacağı bulgusu, aynı şekilde Nartgün ve Ural'ın (2016) çalışmasında öğretmene sorumluluk arttırmayacağı görüşüne olumlu cevap vermeleri bu çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Sonuç olarak kariyer basamağı uygulamasının motivasyon bağlamında çok farklı görüşlerin belirtilmiş olması öğretmenlerin kişisel bakış açısından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe bakış açısındaki motivasyonu olumlu etkilediğini belirten görüşlerin sınavın görece kolay olması ve maddi getirisinin olmasından dolayı bir söylem olabileceği tahmin edilmektedir. Kısa vadede öğretmenleri uzman, başöğretmen gibi kariyer basamaklarıyla motive edici bir rol üstlenmiş olması, uzun vadede öğretmeni motive edici bir etken olmadığı bu çalışmada yıllarca uzmanlık yapmış başöğretmenlerin görüşleriyle de sabitlenmiştir.

Katılımcı öğretmenler motivasyon konusunda kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlere hiçbir etkisinin olmadığı, bunun sebebinin de öğretmene sorumluluk verilmemesinin olduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir. Öğretmene sorumluluk verilmesi durumunda öğretmenin de unvanı gereği motivasyonunun artacağı düşüncesine hâkim görüşler ortaya konmuştur. Literatürde özellikle 2005 yılındaki

kariyer basamağı uygulamasına dair çalışmalardan Bakan (2013); Gündoğdu ve Kızıltaş (2008); Nartgün ve Ural (2007); Kırçrı (2007); Canpolat (2011); Deniz (2009); Kocakaya (2006); Cımbız ve Küçüker (2015); Güleç (2004); Kaplan ve Gülcan'ın (2020) çalışmalarının yanında Lochbeck ve Franzel (2021); Mihelic ve diğ.'nin (2022) çalışmalarında tespit ettikleri kariyer basamağı uygulamasının öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu etkilediğine yönelik bulguları bu çalışmanın bulguları ile çelişmektedir. Sonuç olarak literatürdeki çalışmaların bulgularından hareketle kariyer basamağı uygulamalarının motivasyonu arttırdığına yönelik bulgular söz konusudur. Oysaki bu çalışmada ters bir sonuç ortaya çıkmıştır. Buradan şu sonuç çıkarılabilir, 2022 yılında yapılan bu sistemin öğretmenlerin motivasyonuna olumsuz etki ettiği, bunun sebeplerinin de araştırılmaya değer bir alan olarak görüldüğü önem arz etmektedir.

Sonuç olarak 2022 kariyer basamakları sisteminin öğretmenlerin gelişimine dair birçok açıdan olumlu veya olumsuz etkisinin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu etkilerin öğretmenin sadece kendisinin değil etrafındaki, çevresindeki kişilere de etkisinin olabileceğinden hareketle bu uygulamanın öğretmenler için sadece bir kariyer basamağından ziyade çok daha fazla bir anlam ifade ettiğini belirtmek gerekmektedir.

ÖNERİLER

Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konulduğu bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Uzman ve başöğretmenlik eğitim programının belli bir zaman aralığına (18.07.2022-19.09.2022 arası yaklaşık 63 gün) sıkıştırılmasından ziyade eğitim öğretim dönemi içerisinde her ay belli konular Öğretmen Bilişim Ağı Platformunda verilebilir.
- Uzman ve başöğretmenler okulun öğrenimsel yeterliliğini arttırmak için öğretmenlere zaman zaman hizmet içi eğitim verebilirler.
- Yeni atanan sözleşmeli öğretmenlere rehberlik etmek amacıyla özellikle uzman ve başöğretmenlere sorumluluklar verilebilir.
- Başöğretmenlerin eğitim programında olup, uzman öğretmenlerin eğitim programında olmayan okul geliştirme ve liderlik, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve bilişsel düşünme becerileri gibi konulara yönelik başöğretmenler, okuldaki öğretmen ve uzman öğretmenlere seminerler verilebilir.
- Farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin kariyer basamakları hakkında görüşleri alınabilir ve bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasında erkek öğretmenlerin askerlik görev sürelerinin kariyer basamağındaki kıdem hesaplamasında dikkate alınabilir. Ayrıca kısa dönem askerlik yapan öğretmenlerin de bu süreleri uzman ve başöğretmenlikteki kıdem hesabına dâhil edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, (2022). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm> sitesinden erişildi.
- AFT, American Federation of Teachers, (2016). Becoming a teacher. Received from <https://www.aft.org/sites/default/files/becomingateacher0916.pdf> adlı siteden erişildi.
- Alabaş, R., Kamer, S., ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 89-107.
- Alkan, C. (2000). *Meslek ve Öğretmenlik Mesleği*. Veysel Sönmez.(Ed). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*.Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, K. (2005). “I.Tevdak Eğitim Sempozyumu Açılış Konuşması”. <http://ogm.meb.gov.tr/gos_habertumu.asp?alno=19> (19.10.2008 tarihinde internette indirilmiştir).
- Artan, B. (2007). *Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı(KBYS):Ortaöğretim Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde Nitel Bir Araştırma*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Atasoy, A. (2004). Öğretmen Eğitiminde Nitelik ve Pedagojik Formasyon. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*.51, 6-7.
- Aydemir, N. (1995). *2000’li Yıllara doğru özel sektör imalat sanayiinde insan kaynakları yönetimi ve kariyer arayışları*. İstanbul: TÜGİAD
- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik Mesleğindeki Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Bu Görüşlerin Bireysel Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Bakioğlu, A., ve Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Metaforlar ve Sosyal Ağ Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 28-55.
- Bakan, S. (2013). *Eğitimde Kalitenin Arttırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi (Samsın İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi .On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Bal, H. (2022). *Çift Kariyerli Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi .Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Baş, B., Kibar Furtun, M. V., Kapusızoğlu, F. ve Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yazılı Sınavına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri: Neyi, Nasıl Algılıyor, Yorumluyor ve Öneriyorlar?. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 159-177.
- Biasi, B. (2021). The Labor Market For Teachers Under Different Pay Schemes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 13 (3): 63-102.DOI: 10.1257/pol.20200295
- Bilgin, K. (2014).*Kariyer Basamakları Sistemine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. İstanbul Sebahattin Zaim Süleyman Üniversitesi, İstanbul
- Canbolat, C. (2011). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Celep, C. (2004). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cımbız, A. T. ve Küçüker, E. (2015). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasının Okuldaki Etkilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38) 689-701
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.), *Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. V. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (H. Özcan, Çev.ed.). Ankara: Anı.

- Çelikten, M. (2008).Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Model Arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(19),189-195.
- Daldal, F. (2016).*Kamu Kesiminde Hizmet içi Eğitiminin Kariyer Basamaklarına Etkisi: Isparta Millî Eğitim Müdürlüğü Örneği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Isparta.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-197.
- Deniz, B. (2009). *Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. B. ve Karadeniz, Y. (2010) Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Farklı Kariyer Basamaklarında Bulunan Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, Ankara Hacettepe Üniversitesi, 16–18 Mayıs, 498-508
- Demirel, Ö. Ve Kaya, Z. (2001).*Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80.
- Demirçelik, D.A. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerini EBA Hakkındaki Görüşleri:Yozgat İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- De Vaus, D.A. (2001). *Research Design in Social Research*, Sage Publications, London.
- Devebakan, R. (2001). Öğretmenlik ve Meslekte Gerileme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. Eylül Sayısı.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Erden, M. (2000). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Alkım Yayınevi. İstanbul.

- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B., ve Allen, S. D. (1993). Doing naturalistic inquiry: A guide to methods. *Newbury Park, CA: Sage Publications*.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020).Etkili Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (37), 73-92.
- Eurydice (2008). *Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri*. Eurydice Avrupa Birimi: Brüksel.
- Fraenkel J, Wallen N, Hyun H, (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGram-Hill Companies
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). Eğitime Giriş. İstanbul: Alkım Yayınevi. Atasoy, A. (2004). Öğretmen Eğitiminde Nitelik ve Pedagojik Formasyon. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 51, s.6-7.
- Grönqvist, Hensvik ve Thoesson (2022). Teacher Career Opportunites and School Quality.*Labour Economics*,77(101997).1-12.
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191–215). Sage Publications Ltd.
- Güleç, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Kariyer ve Kariyer Planlamasına İlişkin Görüş ve Beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğdu, K. ve Kızıldaş, E. (2008). Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi ve Sınavına İlişkin Uzman Öğretmen Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yaz* ,55, 363-388.
- Göksoy, S. , Sağır, M ve Yenipınar, Ş. (2014). *Öğretmen Kariyer Basamaklarından Uzman Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (49), 443- 456.
- Helvacı, M. A. (2016). Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri. Saylan, N. (Edt). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hesapçioğlu, M. (2005).*Öğretmen Yetiştirme: Dün, Bugün ve Eğilimler. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 22-23-24 Eylül 2005-Bildiri Özetleri Kitabı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. s.109-118.

- Hiçyılmaz, Y. ve Kayserili, M. (2017). Görsel Sanatlar Dersinde Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 56-75.
- Kaplan, İ. ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (.3) 380-406.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Electronic Journal of Education Sciences*, 9(17), 39-56.
- Kaya, K. (2007). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Kaya, G. (2008). *Öğretmenlerin Kariyer Gelişimini Etkileyen Demografik Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul
- Kazoğlu, İ. (2014). *MEB Öğretmen Kariyer Basamakları Yükselme Sisteminin Yeniden Yapılanmasına Yönelik Nitel Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılbaş Köktas, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kırçı, Z. (2007). *Motivasyon Unsuru Olarak Kariyer Geliştirme ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Kocakaya, M. (2006). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminin Öğretmenler Arasında Algılanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Kurt, M. (2007). *Öğretmen ve Yöneticilerin "Öğretmenlik Kariyer Basamakları" Uygulamasına Yükdükleri Anlamlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminde Performans Değerleme Sürecine İlişkin Görüşleri: Kütahya İli Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Le Compte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problem of Reability and Validitiy in Etnographic Research. *Review of Edicational Research*, 52, 31-60.
- Lohbeck, A. ve Frenzel, A. C. (2021).Latent Motivation Profiles For Choosing Teaching As a Career: How Are They Linked to Self-Concept Concerning Teaching Subjects and Emotions During Teacher Education Training? *British Journal .Education Psychol*,92(1),37-58.doi:10.1111/bjep.12437.
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (30), 73-84.
- Memişoğlu, Z. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Çev. ed.). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Turan,S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mertol, H. (2018). *Eğitim Sosyolojisi Sosyal, Kültürel, Ahlaki Bir Sistem ve Topluluk Olarak Okul*. Ankara: Maya Akademi.
- Michelic, M. Z. , Nosonjin, M. S. ,Rajic, A. G ve Zuljan, M. V. (2022).Motivations for Choosing a Career and the Expectations of Serbian and Slovenian Preschool Teachers of Their Own Career Development. *İnternational Journal of Cognitive Research in Science,Engineeer and Education(IJCRSEE)*.10(1),71-91.doi:
<https://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/1642/794>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Nitel Veri Analizi*.(2016). (Çev.Ed.Akbaba, Altun,S.ve Ersoy,A.). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2011). Personel Genel Müdürlüğü 40105 Sayılı Genelge
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 13.04.2022 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genyeterlikleri/icerik/39> adresinden erişilmiştir.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250-260.

- Nartgün, Ş. S., ve Ural, İ. (2007). Kariyer Basamaklarında Yükselme Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 129-149.
- Nemli, S. (2017). *İlkokul Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkliliğine Yönelik Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Normkararlarbilgi bankası. gov. tr, (2023).
- (<https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Dosyalar/Kararlar/KararPDF/2008-107-nrm.pdf>). Sitesinden erişildi.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, (14 Şubat, 2022).
- <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm> sitesinden erişildi.
- Özan, M. B. ve Kaya, K. (2009). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Kendilerini Yenileme ve Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi ile İlgili Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 97-112.
- 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 .
- Özpolat, A. (2005). Öğretmenlik Mesleğindeki Değişmelerin Tarihsel-Toplumsal Bağlamı. *Millî Eğitim*. S. 166.
- Parmaksız, R. ve Sıcak, A. (2015). Uzaktan Hizmet içi Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 187-212.
- Patton, M. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Raduan, A. ve Na, S. (2020). An İntegrative Review of The Models For Teacher Expertise And Career Development. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1728740>
- Richards, J. (2005). Principal Behaviors that Encourage Teachers: Perceptions of Teachers at Three Career Stages. *Online Submission*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal, Quebec, Canada, Apr 11-15.

- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Ş. Çinkır & N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin Kariyer Geliştirme Hakkındaki Görüşleri ve Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Halinde Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırıkkale
- Silva, S. G. ve Junior, P. L. (2022). The role of School Violence in Teacher Career Dropout: a Proposal For an Analytical Matrix. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 48, 1-17
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin Meslekî Statü Algularının Meslekî Statü, İş Memnuniyeti ve öz Yeterlilik Alguları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Şirin, E. F., Erdoğan, M. ve Mülazımoğlu, O. (2010). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68.
- Şişman, M. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235–250.
- Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde Niteliğin Arttırılması ve Öğretmenlerin Statüsünün İyileştirilmesinde Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Tosun, I., ve Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1971-1985
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin Çalışma Statülerine Göre Yeterliliklerinin İncelenip, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Tokat
- Türkoğlu, A. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Ural, İ. (2007). *Kariyer Basamaklarında Yükselme Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu

- Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri. Eskişehir ili Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wasiyem (2022). Implementation of Teacher Career Development Program in MAN 2 Model Medan. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, Vol: 11/NO: 01 Februari 2022 P-ISSN: 2614-4018 DOI: 10.30868/ei.v11i01.2292
- Yalman, M. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi (Moodle) Memnuniyet Düzeyleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1395-1406.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2021). Eğitimde Araştırma Yöntemleri (Eds: Şen, S. ve Yıldırım, İ.). *Örnekleme ve Örnekleme Yöntemleri (4. Bölüm)*. Nobel Akademi. Ankara.
- Yiğit, K. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Sorunlara İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Zeyrek, A. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

İnternet Kaynakları

- URL 1 <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-24-tvde-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/27739/tr>
- URL 2 <http://www.sonhaber.com.tr/makale/kariyer-basamaklari-sinavi-iptal-edilirmi/>
- URL 3 <https://www.ogretmenlericin.com/meb-personel/coktan-secmeli-sinavla-uzman-ogretmen-olunmaz-44678h>
- URL 4 <https://ilkha.com/roportaj/egitim-bir-sen-ogretmenleri-sinava-tabi-tutmak-itibarlarina-zarar-verir-205247>

URL 5 <https://te1.com.tr/iktidara-yakin-sendika-da-isyan-etti-ogretmenlik-kariyer-sinavina-karsi-eylem-karar-aldilar-726580/>

URL 6 <https://www.evrensel.net/haber/473762/ege-bolgesinde-de-egitim-emekcileri-haklari-icin-is-birakti>

URL 7 <https://www.tesnevsehir.org/2022/10/10/il-ve-ilcelerde-mem-onlerinde-eylemdeydik/>

URL 8 <https://www.yaylahaber.com.tr/cumhurbaskani-erdogana-kariyer-basamaklari-sinavlari-hakkinda-mektup>

URL 9 <https://www.gazeteduvar.com.tr/ogretmenler-kariyer-sinavina-tepkili-kariyer-basamagina-degil-itibara-ihtiyacimiz-var-haber-1577224>

URL 10 <https://www.gercekgundem.com/yazarlar/ali-tastan/ali-tastan-yazdi-sandukaci-degil-sendikaci-olun-bunlar-mi-sizi-rahatsiz-etti-ali-yalcin-429925>



EKLER

EK-1 UZMAN ÖĞRETMENLİK MESLEKİ GELİŞİM ÇALIŞMALARI

Eğitim Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları	Yönetime Katılım	Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları
<p>1- Destek eğitim odasında fiilen ders okutmuş olmak.</p> <p>2- Evde veya hastanede eğitim hizmetleri kapsamında fiilen ders okutmuş olmak</p> <p>3- İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında fiilen ders okutmuş olmak.</p> <p>4- Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) kapsamında fiilen ders okutmuş olmak.</p> <p>5- Özel okullarda görev yapan öğretmenler bakımından takviye kurslarında fiilen ders okutmuş olmak.</p> <p>6- Örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler bakımından yaygın eğitim kursları kapsamında fiilen ders okutmuş olmak.</p> <p>7- Ders dışı eğitim çalışmalarında öğretmen olarak fiilen görev yapmış olmak.</p> <p>8- Okulca/kurumca yapılacak görevlendirme kapsamında tercih danışmanlığı yapmış olmak.</p> <p>9- Çocuk kulüpleri çalışmasında görev almış olmak.</p> <p>10- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği kapsamında; gezi, öğrenci kulübü, yarışmalar ve toplum hizmeti çalışmasına katılmış olmak. 11- Pansiyonlu eğitim kurumlarında en az bir dönem belleticilik görevi yapmış olmak veya yatılı özel eğitim okullarında grup gözetimi ve eğitimi görevini fiilen yürütmüş olmak.</p> <p>12- İlçe ya da il düzeyinde; bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif, yetenek ve beceri alanlarında yapılan etkinliklere öğrenci/kursiyer hazırlamış olmak.</p> <p>13- Aday öğretmenlerin adaylık sürecinde, danışman öğretmen olarak görev almış olmak.</p> <p>14- Hayat boyu öğrenmeye katılım oranının artırılması ve farkındalığın oluşturulması için yapılan faaliyetlerde görev</p>	<p>1- Yöneticilik görevinde bulunmuş olmak.</p> <p>2- Alan/bölüm, Atölye ve Laboratuvar Şefliği yapmış olmak.</p> <p>3- Birim/bölüm başkanlığı yapmış olmak.</p> <p>4- Okul/kurum zümre başkanlığı /koordinatör rehber öğretmen/psikolojik danışman olarak görev yapmış olmak.</p> <p>5- İlgili mevzuatına göre oluşturulan kurul ve komisyonlarda görev almış olmak.</p> <p>6- Okul/kurum düzeyinde eylem/gelişim planı veya stratejik planlama vb. çalışmaların hazırlanmasında ve yürütülmesinde görev almış olmak.</p> <p>7- Okulun/kurumun geliştirilmesine yönelik kurul, komisyon, ekip vb. iş birliği içerisinde yürütülen çalışmalarda görev almış olmak.</p> <p>8- Bakanlık/valilik/kaymakamlık veya il millî eğitim/ilçe millî eğitim müdürlüğü bünyesinde yürütülen çalışmalarda görev almış olmak.</p> <p>9- Merkezî/mahallî hizmet içi eğitim faaliyetlerinde eğitim yöneticisi olarak görev yapmış olmak.</p> <p>10- Bakanlığın e-Sınav uygulamalarında e-Sınav merkez görevlisi olarak görev almış olmak.</p> <p>11- BEP Geliştirme Biriminde fiilen görev yapmış olmak.</p>	<p>1-Yüksek lisans eğitimi tamamlamış olmak.</p> <p>2- İlçe, il, ulusal ya da uluslararası düzeyde yürütülen projelerde görev almış olmak.</p> <p>3- Ulusal ya da uluslararası kongrelerin düzenleme kurullarında görev almış olmak.</p> <p>4- Sanat, spor veya meslekî alanda yeni bir beceri ya da yeterlik kazandığını gösterir belge, sertifika ya da lisans sahibi olmak.</p> <p>5- Bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif, yetenek veya beceri alanlarında il, bölge, ulusal veya uluslararası düzeyde düzenlenen yarışmalarda derece yapmış olmak ya da sergilenmeye değer çalışması bulunmak.</p> <p>6- Araştırma ve geliştirme alanına yönelik; kurul, komisyon, ekip ve iş birliği çalışmalarında görev almış olmak.</p> <p>7- YDS veya eşdeğerliğe sahip bir sınavdan D (60) düzeyi ve üzerinde puan almış olmak.</p> <p>8- ISBN sistemine girmiş kitap künyesinde ismi yer almış olmak.</p> <p>9- Ders kitabı/eğitim aracı/eğitim materyali hazırlama ve yazma veya inceleme sürecinde görev almış olmak.</p> <p>10- Okulda/kurumda çıkarılan dergi, gazete, duvar gazetesi, kitap, yıllık ve benzeri yayınların hazırlanmasında danışman/koordinatör/editör olarak görev yapmış olmak.</p> <p>11- Okullarda/kurumlarda döner sermaye kapsamında üretim sürecinde görev almış olmak.</p> <p>12-Okul veya kurumlarda Millî Eğitim Bakanlığı Belgelendirme Hizmetleri Yönergesi kapsamında yürütülen çalışmalarda görev almış olmak.</p> <p>13- Ulusal veya uluslararası izleme ve değerlendirme çalışmalarında görev yapmış olmak.</p> <p>14- Bakanlık bilişim projelerinin geliştirilmesinde görev almış</p>

<p>almış olmak.</p> <p>15- Açık öğretim öğrencilerine eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili rehberlik yapmış olmak.</p> <p>16- Okuma-yazma oranının artırılması çalışmalarında bulunmuş olmak.</p> <p>17- İHL meslek dersleri öğretmenleri için öğrencilerin meslekî uygulama programı çalışmaları kapsamında fiilen rehberlik yapmış olmak.</p> <p>18- Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, özel eğitim ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında, sorumluluk bölgelerinde bulunan okullarda fiilen müşavirlik hizmeti sunmuş olmak.</p> <p>19- Tam gün tam yıl eğitim kapsamında görev yapmış olmak.</p> <p>20- Yabancı uyruklu çocuklar ile dezavantajlı çocukların eğitime katılmalarına yönelik çalışma yapmış olmak.</p> <p>21- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinde, tamamlayıcı eğitim faaliyetlerinde veya grup eğitimine hazırlık uygulamalarından herhangi birinde fiilen görev almış olmak.</p> <p>22- Okulda/kurumda planlanmış veli eğitimlerinde görev almış olmak.</p> <p>23- İl/ilçe düzeyinde özel eğitim ihtiyacı olan bireyler veya ailelerine yönelik sosyal kabul ve farkındalık kazandırılması amacıyla çalışmalar yürütmek (Kurs/seminer/toplantı vb.).</p>		olmak.
---	--	--------

EK-2 BAŞÖĞRETMENLİK MESLEKİ GELİŞİM ÇALIŞMALARI

Eğitim Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları	Yönetime Katılım	Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları
<p>1- Destek eğitim odasında fiilen ders okutmuş olmak.</p> <p>2- Evde veya hastanede eğitim hizmetleri kapsamında fiilen ders okutmuş olmak.</p> <p>3- İlkokullarda Yetiştirme Programı (IYEP) kapsamında fiilen ders okutmuş olmak.</p> <p>4- Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) kapsamında fiilen ders okutmuş olmak.</p> <p>5- Özel okullarda görev yapan öğretmenler bakımından takviye kurslarında fiilen ders okutmuş olmak.</p> <p>6- Okulca/kurumca yapılacak görevlendirme kapsamında tercih danışmanlığı yapmış olmak.</p> <p>7- Pansiyonlu eğitim kurumlarında en az bir dönem belleticilik görevi yapmış olmak veya yatılı özel eğitim okullarında grup gözetimi ve eğitimi görevini fiilen yürütmüş olmak.</p> <p>8- Ulusal ya da uluslararası düzeyde; bilimsel, sosyal, sanatsal, kültürel, sportif, yetenek ve beceri alanlarında yapılan etkinliklere öğrenci/kursiyer hazırlamış olmak.</p> <p>9- Üniversitelerde ders okutmuş olmak.</p> <p>10- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği kapsamında; gezi, öğrenci kulübü, yarışmalar ve toplum hizmeti çalışmalarını yürütmek üzere görevlendirilmiş olmak.</p> <p>11- Öğretmen adaylarının yapacakları öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama öğretmeni olarak görev yapmış olmak.</p> <p>12- Merkezî/mahallî olarak “eğitim öğretim” alanında eğitim/kurs/seminer vermiş olmak veya bu alanda formatör öğretmenlik</p>	<p>1- Yöneticilik görevinde bulunmuş olmak.</p> <p>2- Alan/Bölüm, Atölye ve Laboratuvar şefliği yapmış olmak.</p> <p>3- Birim/bölüm başkanlığı yapmış olmak.</p> <p>4- İlçe, il ya da Bakanlık düzeyinde eylem/gelişim planı veya stratejik planlama vb. çalışmaların hazırlanmasında ve yürütülmesinde görev almış olmak.</p> <p>5- İlçe ya da il zümre başkanlığı yapmış olmak.</p> <p>6- İlçe, il veya ulusal düzeyde planlanmış veli eğitimlerinde görev almış olmak.</p> <p>7- Merkezî/mahallî olarak “yönetim alanında” eğitim/kurs/seminer vermiş olmak veya bu alanda formatör öğretmenlik yapmış olmak.</p> <p>8- Okulun/kurumun geliştirilmesine yönelik kurul, komisyon, ekip vb. iş birliği içerisinde yürütülen çalışmalarda görev almış olmak.</p> <p>9- İlgili mevzuatında oluşturulan kurul ve komisyonlarda görev almış olmak.</p> <p>10- Ulusal ya da uluslararası projelerde yöneticilik yapmış olmak.</p> <p>11- Okulun/kurumun diğer kurum ve kuruluşlar ile yapacağı iş birliği protokollerinde/çalışmalarında görev almış olmak.</p> <p>12- Bakanlık veya valilik/kaymakamlık/il millî eğitim/ilçe millî eğitim müdürlüğü bünyesinde yürütülen çalışmalarda görev almış olmak.</p>	<p>1- Doktora eğitimini tamamlamış olmak.</p> <p>2- İlçe, il, ulusal ya da uluslararası düzeyde yürütülen projelerde görev almış olmak.</p> <p>3- Ulusal ya da uluslararası kongre/sempozyumların kurullarında görev almış olmak veya bildiri sunmuş olmak.</p> <p>4- Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla eğitim kurumu adına Türk Patent ve Marka Kurumundan marka tescili almış olmak.</p> <p>5- Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla öğretmen veya öğrencilerin/kursiyerlerin Türk Patent ve Marka Kurumundan tasarım tescili almış olmaları.</p> <p>6- Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla öğretmen veya öğrencilerin/kursiyerlerin Türk Patent ve Marka Kurumundan faydalı model tescili almış olmaları.</p> <p>7- Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla öğretmen veya öğrencilerin/kursiyerlerin Türk Patent ve Marka Kurumundan patent tescili almış olmaları.</p> <p>8- Çalışmalarda fiilen görev almaları kaydıyla öğretmen veya öğrencilerin/kursiyerlerin Türk Patent ve Marka Kurumundan coğrafi işaret almış olmaları.</p> <p>9- Okullarınca/kurumlarınca belirlenen konularda araştırma yapmış olmak.</p> <p>10- Bakanlıkça kullanılan eğitim materyali hazırlanmasında görev almış olmak.</p> <p>11- Bakanlığın ders kitabı ya da yardımcı kaynak hazırlama çalışmalarında görev almış olmak.</p> <p>12- Bakanlığın öğretim programlarını geliştirme çalışmalarında görev almış olmak.</p> <p>13- Merkezî/mahallî olarak “araştırma, geliştirme veya yenilik alanlarında” eğitim/kurs/seminer vermiş olmak veya bu alanda formatör öğretmenlik yapmış olmak.</p> <p>14- Hakemli dergide makalesi yayımlanmış olmak.</p> <p>15- Araştırma ve geliştirme alanına yönelik; kurul, komisyon, ekip veya iş birliği çalışmalarında görev almış olmak.</p> <p>16- YDS veya eşdeğerliğe sahip bir</p>

<p>yapmış olmak.</p> <p>13- Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmeti İçi Eğitim Yönetmeliği kapsamında düzenlenen Okul Temelli Meslekî Gelişim ve Meslekî Gelişim Toplulukları hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik ihtiyaç tespiti (öz değerlendirme), hazırlık ve planlama çalışmalarında görev almış olmak.</p> <p>14- Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği kapsamında düzenlenen Öğretmen Hareketlilik Programında görev almış olmak.</p> <p>15- Bakanlıkça hazırlanan program dâhilinde okul ve kurumlarda düzenlenen meslekî çalışmalarda görev almış olmak.</p> <p>16- Özel eğitim ihtiyacı olan çocuğu bulunan velilere yönelik kurs faaliyetleri düzenlenmesi için ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği kapsamında görev almış olmak.</p> <p>17- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinde, tamamlayıcı eğitim faaliyetlerinde veya grup eğitimine hazırlık uygulamalarından herhangi birinde fiilen görev almış olmak.</p> <p>18- TRT EBA TV yayınlarına yönelik program hazırlamak, içerik geliştirmek ve ders sunumu yapmış olmak.</p> <p>19- Psikososyal destek hizmetleri çalışmalarında görev almış olmak.</p> <p>20- Danışmanlık tedbiri kararı bulunan bireylere danışmanlık tedbiri hizmeti sunmak.</p>		<p>sınavdan C (70) düzeyi ve üzerinde puan almış olmak.</p> <p>17- ISBN sistemine girmiş kitap künyesinde ismi yer almış olmak.</p> <p>18- Ulusal veya uluslararası başarı izleme ve değerlendirme çalışmalarında görev yapmış olmak.</p> <p>19- Ders kitabı/eğitim aracı/eğitim materyali hazırlama ve yazma veya inceleme sürecinde görev almış olmak.</p> <p>20- Okulda/kurumda çıkarılan dergi, gazete, duvar gazetesi, kitap, yıllık ve benzeri yayınların hazırlanmasında danışman/koordinatör/editör olarak görev yapmış olmak.</p> <p>21- Okullarda/kurumlarda döner sermaye kapsamında üretim sürecinde görev almış olmak.</p> <p>22- Bakanlık bilişim projelerinin geliştirilmesinde görev almış olmak.</p>
---	--	---


**EK 3: YAZILI SINAV DUYURUSU İLE YAZILI SINAV UYGULAMA
KILAVUZ KARŞILAŞTIRILMASI**

18 MAYIS 2022 YAZILI SINAV DUYURUSU			18 EKİM 2022 YAZILI SINAV UYGULAMA KILAVUZU	
UZMAN ÖĞRETMENLİK SINAV KONULARI VE SORU DAĞILIMLARI(180 SAAT)			UZMAN ÖĞRETMENLİK SINAV KONULARI VE SORU SAYILARI	
Dersler	Süre	Yüzde	Dersler	Soru Sayısı
Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	25Saat	15	Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	15
Ölçme ve Değerlendirme	20Saat	% 12	Ölçme ve Değerlendirme	12
Özel Eğitim ve Rehberlik	25Saat	% 15	Özel Eğitim ve Rehberlik	15
Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları	20Saat	% 10	Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları	10
Eğitimde Kapsayıcılık	20Saat	% 12	Eğitimde Kapsayıcılık	12
Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği	20saat	% 10	Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği	10
Sosyal Etkileşim ve İletişim	20saat	% 10	Sosyal Etkileşim ve İletişim	10
Dijital Yetkinlik	15Saat	% 8	Dijital Yetkinlik	8
Güvenli Okul ve Okul Güvenliği	15saat	% 8	Güvenli Okul ve Okul Güvenliği	8
BAŞÖĞRETMENLİK SINAV KONULARI VE SORU DAĞILIMLARI(240 SAAT)			BAŞÖĞRETMENLİK SINAV KONULARI VE SORU SAYILARI	
Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	25Saat	12	Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	12
Ölçme ve Değerlendirme	20Saat	% 8	Ölçme ve Değerlendirme	8
Özel Eğitim ve Rehberlik	25Saat	% 12	Özel Eğitim ve Rehberlik	12
Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları	20Saat	% 7	Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları	7
Eğitimde Kapsayıcılık	20Saat	% 8	Eğitimde Kapsayıcılık	8
Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği	20saat	% 7	Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği	7
Sosyal Etkileşim ve İletişim	20saat	% 7	Sosyal Etkileşim ve İletişim	7
Dijital Yetkinlik	15Saat	% 6	Dijital Yetkinlik	6
Güvenli Okul ve Okul Güvenliği	15saat	% 6	Güvenli Okul ve Okul Güvenliği	6
Okul Geliştirme ve Liderlik	30Saat	% 15	Okul Geliştirme ve Liderlik	15
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerin Geliştirilmesi	15Saat	% 6	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerin Geliştirilmesi	6

Bilişsel Düşünme Becerileri	15Saat	%6	Bilişsel Düşünme Becerileri	6
-----------------------------	--------	----	-----------------------------	---



EK 4: ETİK İZİN



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu

TOPLANTI SAYISI
13

KARAR SAYISI
2022.13.434.

TOPLANTI TARİHİ
26.12.2022

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hüsnü Yusuf BİÇER'in "Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 23.12.2022 tarih ve 2200006553 sayılı başvuru dosyasının görüşülmesi.

2022.13.434. Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hüsnü Yusuf BİÇER'in "Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 23.12.2022 tarih ve 2200006553 sayılı başvuru dosyası görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda, aşağıdaki tabloda isimleri belirtilen araştırmacılar tarafından hazırlanan "**Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi**" isimli yüksek lisans tezi ve ilgili belgeler araştırmacının gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, projenin gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına kurulumuz üyeleri tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.

YÜRÜTÜCÜ	ARAŞTIRMACI/UZMAN
Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ	Hüsnü Yusuf BİÇER (Öğrenci)

***Prof. Dr. Sezer SORGUN Toplantıya Katılmadı.**

Belge Doğrulama Kodu: HFPC47C

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Takip Adresi:
<https://ubys.nevsehir.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>


Belge için :
Leyla Karagedik
Sekreteryası

Adres: 2000 Evler Mah. Zübeyde Hanım Cad. 50300 / Nevşehir

Telefon No:
e-Posta:
Kep Adresi: nevsob@nevsob.nvsehir.edu.tr

Faks No:
İnternet Adresi:

Telefon No:



EK 5: VERİ TOPLAMA ARACI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KARIYER BASAMAKLARI HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Değerli katılımcı, Merhaba ben Hüsnü Yusuf BİÇER ;

Yemliha Piyade Uzman Çavuş Mürsel Gürlek İlkokulunda Müdür Vekili olarak görev yapmaktayım. Bu form Nevşehir Hacı Bektaş-ı Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek lisans programında yürütmekte olduğum "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kariyer Basamakları Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmam için veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Yapacağımız görüşme yaklaşık 30 dakika sürecektir ve yapılacak olan görüşme izin verirsiniz ses kayıt cihazıyla kaydedilecektir. Görüşme sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz görüşmeden istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Sizlerden elde edilecek bilgiler araştırma dışında hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacak olup, kimlik bilgileriniz gizli kalacaktır.

Değerli katılımlarınız için teşekkür ederim.

Hüsnü Yusuf BİÇER

Okul Müdürü

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Prof. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ

Yüksek Lisans Tez Danışmanı

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Yaş	
Katılımcı Kıdem	
Katılımcı Sınav Puanı	

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Görüşme Soruları

- 1-Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarındaki eğitim programları hakkında düşünceleri nelerdir?
- 2- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kariyer basamaklarına yönelik belirlenen ölçütler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 3- Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre kariyer basamaklarının öğretmenlerin gelişimine etkisi nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Hüsnü Yusuf BİÇER

Uyruğu : T.C.

Doğum Yeri ve Tarihi :

Telefon :

E-Posta :

Yazışma Adresi :

EĞİTİM

Kurum	Mezuniyet Tarihi
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	2006
Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Tarih	2020

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2011-2014	Millî Eğitim Bakanlığı-Kahramanmaraş Afşin Deveboynu İlkokulu	Müdür Yetkili Sınıf Öğretmen
2014-2017	Millî Eğitim Bakanlığı-Kahramanmaraş Afşin Kabağaç Şehit Durmuş Polat İlkokulu	Sınıf Öğretmeni
2017-2020	Millî Eğitim Bakanlığı-Kayseri İncesu Şeyhşaban İlkokulu	Müdür Yetkili Sınıf Öğretmen
2020-...	Millî Eğitim Bakanlığı-Kayseri Kocasinan Yemliha Piyade Uzman Çavuş Mürsel Gürlek İlkokulu	Müdür

YAYINLAR

- Bıçer,H.Y. (2023). Farklı Yayınlarında Basılan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Birey ve Toplum Öğrenme Alanlarında Yer Alan Becerilerin İncelenmesi. 7.Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi.
- Bıçer,H.Y. (2022). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Açıklayıcı Sıralı Karma Desenle Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yöntemsel Eğilimleri.13.Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi.