

Türkiye’deki Okullarda Çalışma Barışını Etkileyen Politik Bir Uygulama: Öğretmenlik Kariyer Basamakları¹

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul / Türkiye,
mustafa.ozgenel@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7276-4865

Dr. Serkan YÜKSEL*

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı,
İstanbul / Türkiye, srknyuksel@outlook.com, ORCID: 0000-0001-8087-8478

Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ

Yüksek İhtisas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Ankara / Türkiye,
pinar.ayyildiz@ankaramedipol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2644-7981

Prof. Dr. Metin ÖZKAN

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep / Türkiye,
ozkan.metin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4891-9409

Öz

Türkiye’de öğretmenlik kariyer basamakları, 2005 yılından itibaren yasal metinlere dayalı olarak adaylık döneminden sonra “öğretmen”, “uzman öğretmen” ve

¹Bu makalenin bir bölümü “International Society for Educational Planning (ISEP)” konferansında “A Policy Implementation Shaping Work Harmony in Schools in Turkey: Teacher Career Levels” başlığı ile sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*Sorumlu Yazar. Tel: +90 212 692 89 53 | Araştırma Makalesi.

Makale Tarih Bilgisi. Gönderim: 25.03.2024, Kabul: 27.08.2024, Erken Görünüm: Kasım, 2024, Basım: Aralık, 2025.

“başöğretmen” olmak üzere üç basamaklı olarak oluşturulmuş; ancak 2022 yılına kadar bu basamaklar farklı gerekçelerle süreklilik gösterecek şekilde uygulamaya konulmamıştır. Son olarak 2022 yılından itibaren “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile adı geçen ünvanlar öğretmenlere genel anlamda kıdem yılları ve merkezi olarak yapılan bir sınavdaki başarıya dayalı şekilde tekrar verilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasının kullanıldığı araştırmanın çalışma gurubunu ilkokul, ortaokul ve liselerde farklı kariyer basamaklarında görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verileri analiz etmek için de içerik analizinden yararlanılmış ve öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri sorun alanlarını ifade eden başlıklar altında toplamıştır. Araştırmada, 2022 yılında Türkiye’de biriken bir ihtiyaca cevap vermek için bir politika metni üretildiği ancak üretilen politikanın okula yansımalarının planlanandan farklı bir seyir izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle verilen hizmet içi eğitimler, yapılan sınav, uzman ve başöğretmenlerin görevleri konularında iyileştirmelerin ve düzenlemelerin yapılması gerektiği bu doğrultuda tavsiye edilebilir. Bulgularımızdan hareketle öğretmenlik kariyer basamaklarının Türkiye’nin kendine özgü kültürel bağlamı da dikkate alınarak performans, mesleki gelişime ve etkililiğe vurgu yapan bir modele dönüşmesi gerektiği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer; Kariyer basamakları; Çalışma uyumu; Öğretmen.

A Policy Implementation Shaping Work Harmony in Schools in Turkey: Teacher Career Levels

Abstract

Teaching career stages in Türkiye have been designated as three steps based on the legal texts since 2005. However, the said steps were not implemented in a continuous fashion until 2022 for distinct reasons. Finally, as of 2022, by law, these titles were entitled to teachers again based on several criteria such as years of seniority, success in a centrally held exam and similar criteria. In this context, the aim of the present research is to reveal teachers’ opinions regarding teaching career stages in depth. The study group of the research, for which case study, one of the qualitative research approaches, was deployed, consists of 10 teachers working in primary, secondary and high schools. A semi-structured interview form was utilized as the data collection tool in the research. Content analysis was employed with a view to analyzing the data obtained. In this framework, the opinions on teachers’ career stages were grouped under eight headings. As a result, it was concluded that a policy text was produced to respond to an accumulated need in Türkiye

in 2022, but the reflections of the produced policy on the school followed a different course than planned. In this direction, it can be recommended that improvements and regulations should be made, in particular toward the areas of in-service training, examinations, and towards the responsibilities of teachers who receive the titles in question. Further, in light of our findings, it can be pinpointed that teaching career stages should be transformed into a model that emphasizes performance, professional development and effectiveness, taking into account Türkiye's unique cultural context.

Keywords: Career; Career levels; Work harmony; Teacher.

Extended Summary

Purpose

The main focus of our research is to examine the application of teaching career ladders and the potential impact of this very application on various variables. In this context, we aim to contribute to the relevant literature by revealing teachers' views on the application of career levels and to encourage policy makers to improve the process. In addition, we are of the opinion that the fact that the data of our research was collected during the first one-year period when the career steps were actively put into effect is indeed valuable in terms of ensuring a sound evaluation. The main problem statement of our research was determined as "How are the opinions of teachers about the Teaching Career Steps?"

Method

In accordance with the general purpose of the research, a case study, a qualitative research approach was adopted in our study. The study group of the research was selected by the "maximum variation sampling" method. In our research, the maximum variation sampling method was preferred since we wanted to obtain the common inferences about career stages by taking the inherent diversity into consideration. In this context, the interviews were held with those teachers working in primary, secondary and high schools, and 10 teachers formed the study group of our research. The participants of the research consist of the teachers working in Silivri, Pendik, Kartal and Gaziosmanpaşa districts of Istanbul, Türkiye. A "semi-structured interview form" was used in the interviews.

Findings

In our research, teachers' opinions regarding teaching career stages were collected under 8 main headings. It is understood that the participating teachers generally agreed that the process should be improved. In addition,

although the Ministry of National Education made new payments, when the outputs are examined, it is clear that the process did not create “a novel form of excitement” within the education community. Moreover, it is seen that the current application of career ladders negatively affects teachers, especially those in the first ten years of the profession. The findings also unearth that, in general, the participating teachers who earned the title of “specialist” and “head teacher” are content with earning an additional income, yet there is no change in the variables that pertain to these teachers such as motivation or performance.

Discussion and Conclusion

Whilst the career ladder application aims to encourage and reward the professional development of teachers, the clarity and transparency of this process stands out as an important issue. To this end, policy makers need to convey their goals for career stages to teachers in a more understandable manner and communicate transparently regarding the clarity of the process. Instead of a quantitative increase in the number of teachers who become specialists and head teachers, teachers’ demands to improve the process of gaining these titles and to evaluate qualified candidates based on objective criteria emphasize the need to establish a fair(er) and (more) transparent structure in the current practice. This shows that teachers should be included in the process as active participants and a just evaluation mechanism should be established. However, the interviews indicate that some teachers hold the belief that career steps disrupt working peace rather than increasing teacher qualifications, and this may have negative consequences in the longer run. As stated by Çobanoğlu and İlkin (2023), teachers’ evaluation of this application as “polarizing” draws attention to some rather problematic aspects of the application. The teachers’ belief that these titles are no more than a mere financial gain, that they cannot contribute to their professional development, and that they lose value because they are offered to everyone shows that the current career ladders need to be revised. In summary, transforming the teaching career stages in Türkiye into a fairer, more quality and performance-oriented structure, taking into account the unique cultural context, will definitely contribute to the development of an effective education policy.

Giriş

Öğretmenlik kariyer basamakları, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve ilerlemesini teşvik açısından oldukça önemlidir (Yazıcı ve Özgenel, 2022). Türkiye’de öğretmenlik kariyer basamakları, 2005 yılından itibaren yasal metinlere dayalı olarak adaylık döneminden sonra, “öğretmen”, “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” olmak üzere üç basamaklı bir yapı olarak kurgulanmıştır (MEB, 2005, 2006). Ancak görece uzun bir süre anılan basamaklar farklı gerekçelerle süreklilik gösterecek şekilde uygulamaya konulamamıştır. Son olarak kariyer basamakları öğretmenlere kıdem yıllarına, merkezi olarak yapılan bir sınavdaki başarıya, mesleki gelişim çalışmaları ve hizmet içi eğitim alma şartına dayalı şekilde 2022 yılından itibaren revize edilerek tekrar verilmeye başlanmış ve böylelikle politik bir metne dayalı olarak kariyer basamaklarına süreklilik kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2005, 2006; 2022). İki yasal metin arasında geçen 17 yıllık sürede dönem dönem tartışmaların merkezine gelen, ancak kariyer evreleri olarak sürekliliğe dönüşmeyen ‘öğretmenlik kariyer basamakları’, 2022 yılındaki yeni uygulamadan sonra yine üzerinde tartışmaların ve akademik çalışmaların yapıldığı bir alana dönüşmeye başlamıştır (Aksan, Gökmen ve Demir, 2023; Baş, Kibar-Furtun, Kapusızoğlu ve Ulu-Aslan, 2023; Özdemir, Doğan ve Demirkol, 2022). Araştırmamızda ele alınan sorun, mevcut kariyer basamakları uygulamasının sahada planlanan etkiyi yaratamamasıdır. Bu sebeple araştırmanın amacı, kariyer basamakları sürecini iyileştirmek için öğretmenlerin görüşlerini araştırmak olacaktır. Bu bağlamda yeniden uygulamaya konulan kariyer basamaklarına ilişkin konunun öznesi konumundaki öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak ve kariyer yönetimi kavramına değinmek; konunun sürekliliğini sağlama ve gelişime açık yönlerinin fark edilmesine imkân sağlayabilme potansiyeli açısından faydalı olacaktır.

Kariyer yönetimi, örgütlerin insan kaynaklarını etkin bir şekilde yönlendirerek çalışanların mesleki gelişimine katkı sağlar. Özellikle okullar gibi eğitim odaklı kurumlarda, iyi bir kariyer yönetimi için her biri profesyonel yeterliliklere sahip öğretmenler ile politika yapımcıların ortak çabasının gerekli olduğunu söyleyebiliriz (Yazıcı ve Özgenel, 2022). Söz konusu ortak çabanın bir harmoniye dönüşebilmesi için de örgütsel kariyer basamaklarının doğru planlanması ve ortaya konulacak politik metinlerin ince elenip sık dokunması gerektiği rahatlıkla ifade edilebilir. Çünkü planlama; yönetimin tamamı değilse de onun en esası bölümüdür (Fayol, 2005) ve

yöneticilerin örgütsel kariyer planlamasındaki dikkat ve titizliklerinin bireylerin kariyer planlamasına olumlu etki etmesi beklenir. Ayrıca bu konudaki başarısızlık da düşük personel bağlılığı ve bu işe tahsis edilen bütçenin uygunsuz kullanımı ile sonuçlanabilir (Çalık ve Ereş, 2006). Bilgin (2014) tarafından 2022'deki yeni uygulamadan önce yapılan araştırmada öğretmenlerin kariyer basamakları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunamaması Bakanlığın ortaya koyduğu sistemin tam olarak amacına ulaşmadığına işaret edebilir. Ayrıca Bakalhan (2024) öğretmenlerin görev performansları ve kariyer düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığından bahsetmektedir. Gazalcı, Dal, Eker, Zengin, İnan ve Kurt (2024) da kariyer basamaklarına göre öğretmenlerin kişisel ilgi, akademik tutum, mesleki gelişim ve genel akademik isteklilik düzeyleri arasında toplumsal çıktılar hariç anlamlı farklılık olmadığını raporlamaktadır. Sınırlı ve kıt kaynakların en çok ihtiyaç duyulan yönlerde kullanılması gerekliliği (Gümüş, 2014) göz önünde bulundurulduğunda, kariyer yapılarının ve politika metinlerinin planlanmasının ve sonrasında da işleyişinin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğu açıktır. Bu bağlamda öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin algılarını ve çözüm önerilerini ele alan araştırmamızın uygulamanın yeniden etkin hale getirildiği ilk yıl içinde yapılmış olması sebebiyle alanyazına katkı sağlayacağı ve getirdiği önerilerle politika yapıcılar ve alan uzmanları için bir başvuru kaynağı olabileceği, kariyer basamaklarının daha etkili yürütülebilmesi ve eksikliklerin giderilmesi adına paydaşlara veri sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Kariyer Basamakları

Kariyer basamakları incelenirken öncelikle kariyer kavramına değinmek gerekmektedir. Kariyer kavramı, örgütlerin ve bireylerin, mevcut ve gelecekte ortaya çıkacak ihtiyaçları karşılayabilmek ve hedeflerine ulaşmak adına birlikte hareket etme çabasını ifade eder. Özellikle okulların etkinliği ve verimliliği açısından, öğretmenlerin ve yöneticilerin kariyer basamakları, önemli bir ihtiyaç ve araç olarak görülmektedir (Yazıcı ve Özgenel, 2022). Öğretmenlik mesleğinin, belirli kariyer evrelerine ayrılabilmesi görüşüne dair alanyazında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneğin Katz (1972), öğretmenlik mesleğini; “hayatta kalma”, “güçlenme”, “yenilenme” ve “olgunluk” olmak üzere dört merhaleli bir kariyer evresi içinde sınıflandırırken; Burden (1982); “hayatta kalma”, “uyum” ve “olgunluk” olmak üzere öğretmenliği üç merhaleli bir kariyer evresi içinde ele

almıştır. Christensen, Burke, Fessler ve Hagstrom (1983) ise öğretmenliği, “başlangıç ve ilk yıllar”, “orta yıllar” ve “emekliliğe giden sonraki yıllar” olarak dönemlere ayırmışlardır. En ayrıntılı sınıflamalardan biri ise Fessler ve Christensen (1992) tarafından yapılmış olandır ve bu kategorizasyon ile öğretmenlik; “hizmet öncesi”, “işe alışma”, “yeterlik”, “coşku ve gelişim”, “mesleki hüsrana”, “mesleki istikrar”, “mesleki sönme” ve “meslekten ayrılma” olmak üzere 8 bölüme ayrılmıştır. Bu eksende, her öğretmenin hangi evreye ne zaman gireceği ve anılan evrede ne kadar kalacağı bireysel farklılıklar gösterebilecek olsa da alanyazında yer alan bu sınıflandırmaların göz önünde bulundurulması, sınav-yıl şartı yerine veya bunların yanında söz konusu evrelerin kendine ait özellikleri göz önüne alınarak öğretmenlerden buna uygun performans talep edilmesi ve sınıflandırmanın/değerlendirmenin bu performansa uygun olarak yapılması bir alternatif olarak değerlendirilebilir.

Alanyazındaki mevcut sınıflandırmalara ek olarak Avrupa’nın çeşitli ülkelerinde öğretmenler için kariyer uygulamaları bulunmaktadır. Örneğin, Avrupa’da Öğretmenlik Kariyeri başlıklı Eurydice Raporu (2018), Avrupa ülkelerinde kariyer yapılarını irdelemektedir. Söz konusu raporda, Avrupa eğitim sistemlerinin yarısının çok seviyeli bir ilerleme sistemine sahip oldukları ifade edilmekte ve bu sistemlerin dörtte üçünde okul yönetiminin daha yüksek bir kariyer seviyesi için karar alma süreçlerinde yer aldığı belirtilmektedir. Farklı türde bir rekabet sınavı yoluyla başka bir statüye ulaşmanın bir terfi sayılmadığı raporda çeşitli ülkelere ait öğretmenlik kariyer uygulamalarına ulaşmak da mümkündür. Buna göre, Karadağ’da öğretmen kariyer seviyeleri, “stajyer öğretmen”, “öğretmen”, “öğretmen mentoru”, “öğretmen danışmanı”, “kıdemli öğretmen danışmanı” ve en yüksek seviye olup merhaleli olarak ilerlemeden de elde edilebilen “öğretmen araştırmacısı” şeklindedir. Yine Litvanya’da kariyer seviyeleri “öğretmen”, “kıdemli öğretmen”, “metodoloji öğretmeni”, “uzman öğretmen” olarak ayrılmaktadır. Bunlarla birlikte Akdaş, Kara, Yavuz, Tutsoy, Sarıtekin ve Çiftçi (2023) tarafından yapılan karşılaştırmalı araştırmada kariyer basamaklarına giriş için Singapur ve Estonya’da sınav yerine performansa dayalı bir sistem benimsendiği ve bu ülkelerde kariyer değişimi ile sorumlulukların da değiştiği raporlanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’nin kendine özgü yerel yapısı da göz önüne alınarak Avrupa’daki söz konusu kariyer yapılarından faydalanmak, kariyer basamakları sürecinin iyileştirilmesinde bir alternatif olarak değerlendirilebilir. Özellikle okul yönetiminin daha yüksek bir kariyer

seviyesi için karar alma süreçlerinde yer alması veya “öğretmen mentoru”, “metodoloji öğretmeni”, “öğretmen araştırmacısı” gibi uygulamalar ve kariyer ile sorumlulukların da değişmesi ülkemiz şartlarına uygun bir alternatif olarak değerlendirilip kariyer basamakları içerisinde uyarlanabilir.

Türkiye’de Kariyer Basamakları

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2005 yılında Resmî Gazete’de yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (2005) kapsamında yapılan sınav sonucunda 2006 yılında 106.536 öğretmen uzman öğretmenlik kariyerini elde etmiştir (Gündoğdu ve Kızıldaş, 2008; Kaplan ve Gülcan, 2020). 2006 yılında yapılan bu uygulamaya yönelik çalışmalar incelendiğinde uygulamanın süreklilik arz etmediği (Demir, 2011; Koçak ve Argon, 2019), plansız olarak yürütüldüğü, uygulamanın tam olarak amacına hizmet etmekten uzak olduğu (Demir, 2011), öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sürecinden genel anlamda beklediklerini bulamadıkları (Turan, 2007), sınava karşı olumsuz görüşlere sahip oldukları (Turan, 2007; Urfalı, 2008), sistemin tam olarak anlaşılamadığı, sınavın alan bazında uzmanlığı ölçmekten uzak olduğu, daha nesnel kriterlere ihtiyaç olduğu, en somut getirisinin az da olsa maddi olanak sağlaması olduğu (Gündoğdu ve Kızıldaş, 2008), iş barışını zaman zaman olumsuz etkilediği, öğretmen gelişimine katkısı olmadığı (Koçak ve Argon, 2019) şeklinde eleştiriler yapılmıştır. Ayrıca alanyazında, Gündoğdu ve Kızıldaş (2008) birtakım eksikliklerle birlikte öğretmenlerin meslekte kariyer sisteminin geç de olsa uygulanmaya başlamasından memnuniyet duyduklarını da belirtmişlerdir. Yine Kaplan ve Gülcan (2020), öğretmenin kariyer basamaklarında yükselmek için harcayacağı çaba ile mesleki gelişimine katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır. 2022 yılında uzunca bir aradan sonra Öğretmenlik Meslek Kanununun yürürlüğe girmesi ile kariyer basamakları yeniden yasal metinlere dayalı olarak gündeme gelmiş ve bu tarihten itibaren yıl, sınav, geçmiş mesleki gelişim çalışmaları ve hizmet içi eğitim alma şartına bağlı olarak ilk yıl içinde 516.974 öğretmen “uzman öğretmen” ve 66.679 “uzman öğretmen” ise “başöğretmen” ünvanı almaya hak kazanmıştır (MEB, 2022). Kariyer basamakları incelendikten sonra bu süreçte motivasyonun önemi ve bazı motivasyon kuramlarının incelenmesi değerli bir adım olacaktır.

Kariyer Basamakları ve Motivasyon Kuramları

Kariyer Basamakları uygulaması öğretmenlerin örgütsel yaşamda bireysel ihtiyaçlarına cevap verme potansiyeli ile teorik olarak Maslow

(1943)'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi bağlamında değerli görülebilir. Diğer taraftan bu ihtiyacın karşılanması sürecinde yapılan uygulamaların, öğretmenlerin eşitlik algısına zarar vermesi ve örgütsel davranışlarını derinden etkilemesi de istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin kariyer basamaklarının Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Adams'ın Eşitlik Teorisi bağlamında, bir taraftan bireysel bir ihtiyacı karşılama durumu diğer taraftan örgütsel algıyı şekillendirmesi nedenleriyle, değerlendirilmesinin önemli olduğunu öne çıkartabiliriz. Alanyazında mevcut diğer motivasyon kuramları da kariyer basamaklarının etkilerini tartışmak mümkündür ve farklı açılardan konuya yaklaşma gücü sağlar. Ancak her teorinin derin bir anlayış sağlaması uzun açıklamalar yapmayı gerektirebilir. Bu sebeple aşağıda kariyer basamakları bu iki motivasyon teorisi bağlamında kuramsal olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlik kariyer basamaklarının, profesyonel gelişim için ve bilhassa işe bağlılık, iş doyumu gibi mesleki anlamda önem taşıyan nosyonlar açısından taşıdığı potansiyel önemi ile motivasyon ile yakından ilintili olduğu da ifade edilebilir. Konu, motivasyon teorileri bağlamında ele alındığında Adams (1965) tarafından geliştirilen "Eşitlik Teorisi" göze çarpan en belirgin motivasyon kuramı olarak değerlendirilebilir. Basitçe ifade etmek gerekirse eşitlik kuramı, çalışanların elde ettiklerini sosyal bir kıyaslama ile değerlendirdiklerine inanır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Buna göre çalışanlar kendilerine adil davranılmadığı algısı taşırlarsa motivasyonları azalmaktadır (Akgündüz, 2020). Bu durumun özellikle yalnızca yıl şartı sebebiyle "uzman öğretmen" olamayan öğretmenler üzerinde birtakım olumsuz etkileri olabilir. Performansları göz ardı edilerek uzman öğretmenlik ünvanını sadece yıl şartı sebebiyle elde edemeyen öğretmenlerin sosyal bir kıyaslama ile değerlendirdikten sonra kendilerine adil davranılmadığı algısına kapılmaları tehlikesi onların motivasyonlarına olumsuz yansiyabilir. Bu sebeple öğretmenlik kariyer basamaklarının öğretmenler arasındaki adalet algısı dikkate alınarak uygulamaya konulmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenler nezdinde adaletli bir kariyer basamağı algısı oluşturulamazsa bu durumun bireyler üzerindeki etkisinin yanında örgüt üzerinde de negatif etkiler yaratabileceği göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla herhangi bir öğretmenin üst kariyer basamaklarına erişme sürecinde adil uygulama ve buna yönelik oluşan algı da dikkate alınmalıdır.

Çok yaygın olarak bilinen bir diğer motivasyon teorisinde ise Maslow,

ihtiyaçları “fizyolojik ihtiyaçlar”, “güvenlik ihtiyacı”, “sevgi ve ait olma ihtiyacı”, “saygı ihtiyacı”, “kendini gerçekleştirme ihtiyacı” olarak sıralamakta (Maslow, 1943) ve bir ihtiyacın büyük ölçüde karşılanmasının ardından bir sonraki ihtiyacın güdüleyici olduğundan bahsetmektedir (Robbins ve Judge, 2020). Bu bağlamda düşünüldüğünde ise içinde bulunulan grup tarafından nesnel kriterlere dayandırılarak ve hakkaniyet ölçüsünde alındığına inanılan “uzman” veya “başöğretmen” ünvanlarının bireyin “saygınlık” ihtiyacını karşılayarak onu motive etmesi beklenebilir. İyi performansın geri bildirimle beslenmesi ve kabul görmesinin saygınlık düzeyinde ihtiyaçları karşılamak için örgütlerin mutlaka yapması gereken adımlar olarak okumak mümkündür (Morgan, 1998). Ancak kariyer basamağı olarak elde edilen bu ünvanların öğretmenlerin saygınlık ihtiyacını karşılayabilmesi için niteliğe dayalı olması gerektiği de ayrıca düşünülmektedir. Dolayısıyla motivasyon teorileri açısından öğretmenlik kariyer basamaklarının doğru planlanması ve yürütülmesi ile kişilerin ihtiyaçlarının karşılanıp onların güdülenmesi mümkün iken yanlış planlamalar veya öğretmenlerde uyandırılacak yanlış algılarla kariyer basamakları uygulamalarının eşitlik algısını bozarak sürecin sonunda örgüte negatif yansımalarının ortaya çıkması da beklenebilir.

Bütün bu kuramlar ve alanyazın incelemesi sonucunda araştırmamızın temel odak noktası, öğretmenlik kariyer basamakları ve bu konuda ortaya çıkabilecek olumsuz algıların öğretmenlerin motivasyon ve benzeri birçok değişken üzerindeki potansiyel etkisidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin uzman öğretmen ve başöğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasıyla alanyazına katkı sağlamayı ve politika yapıcıları sürecin iyileştirilmesi noktasında teşvik etmeyi amaçlamaktayız. Ayrıca araştırmamıza ait verilerin kariyer basamaklarının aktif olarak yürürlüğe girdiği yaklaşık ilk bir yıllık süreç içinde toplanmış olmasının sağlıklı bir değerlendirme açısından değer taşıdığını düşünüyoruz. Bu kapsamda araştırmamızın temel problem cümlesi “*Öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?*” olarak tespit edilmiş ve araştırmamız kapsamında kariyer basamaklarının farklı evrelerinde bulunan öğretmenlerle nitel görüşmeler yapılarak mevcut durum betimlenerek tavsiyelerde bulunulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik olarak “öğretmen”, “uzman öğretmen” ve “başöğretmenlerin” görüşlerini söz konusu uygulamanın süreç ve sonuçlarını da göz önüne alarak derinlemesine incelemektir. Araştırmanın genel amacına uygun olarak çalışmamızda nitel bir araştırma yaklaşımı olan durum çalışması kullanılmıştır. Nitel yaklaşımların benimsendiği araştırmalar, bilmediğimiz ve keşfetmemiz gereken araştırma problemleri için son derece uygun bir araştırma modelidir (Creswell, 2020). Durum çalışmaları ise derinlemesine bir bakış açısı ile olaylara/olgulara/kavramlara/durumlara ilişkin detaylı bir strateji olarak kabul edilir (Uğurlu, 2018). Yin (2009), durum çalışmasını güncel bir olguyu derinlemesine ve gerçek yaşam bağlamında araştıran ampirik bir araştırma olarak tanımlar. Hancock ve Algozzine (2006), nitel bir araştırma türünü temsil eden durum çalışmalarının zaman ve mekanla sınırlı tek bir birimin veya sistemin yoğun analizleri ve açıklamaları olduğunu ifade eder. Gillham (2000) da durum çalışmasını içinde röportaj ve gözlem gibi farklı alt yöntemlerin kullanıldığı ana bir yöntem olarak ifade eder. Ayrıca Yin (2017), araştırmanın “*Ne oluyor?*” ya da “*Ne oldu?*” gibi betimleyici bir soruya işaret etmesi durumunda durum çalışmalarının kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu kapsamda alanyazın incelemesi sonucunda güncel bir olgu olan öğretmenlik kariyer basamakları; uygulamaya yeniden geçirildiği ilk yıl içerisinde ve gerçek yaşam alanı bağlamında “öğretmen”, “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” görüşlerinden hareketle süreç ve sonuçları ile (ne oluyor ve ne oldu?) derinlemesine incelenmek istendiğinden çalışmamızda durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden biri olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi ile seçilmiştir. İncelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların tespit edilerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması “maksimum çeşitlilik örnekleme” olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Patton (2018), amaçlı örnekleme bünyesinde yer alan bu yöntemin merkezi temaları yansıtmayı ve tanımlamayı amaçladığını ifade eder. Alanyazında bu tarz planlanan çalışmalarda sıklıkla maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmamızda da tüm çeşitlilikler göz önüne alınarak kariyer basamakları ile ilgili ortak çıkarımlar

elde edilmek istenildiğinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle veriler doygunluğa ulaşınca kadar görüşmeler gerçekleştirilmiş ve 10 öğretmen araştırmamızın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları İstanbul ili Silivri, Pendik, Kartal ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	3	%30
	Erkek	7	%70
Kıdem	1-9 Yıl	3	%30
	10 Yıl ve üzeri	7	%70
Kariyer Basamağı	Öğretmen	3	%30
	Uzman Öğretmen	6	%60
	Başöğretmen	1	%10
Öğrenim Durumu	Lisans	4	%40
	Lisansüstü Devam Ediyor	4	%40
	Lisansüstü Mezun	2	%20
Okul Türü	İlkokul	2	%20
	Ortaokul	2	%20
	Lise	6	%60

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’si erkek ve 3’ü kadın öğretmendir. Bu öğretmenlerin 6’sı uzman öğretmen iken 1’i başöğretmen ve 3’ü de öğretmendir. Ayrıca araştırmaya katılan 6 öğretmenin lise düzeyinde, 2 öğretmenin ortaokul düzeyinde ve 2 öğretmenin de ilkokul düzeyinde görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında ise 10 yıldan daha az kıdemi olan 3 öğretmenin olduğu, 7 öğretmenin kıdemlerinin ise 10 yıl veya daha üzeri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen Kariyer Basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmamızda verilerimiz görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Yapılan görüşmelerde “yarı yapılandırılmış görüşme formundan” faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sürecin hem belirli bir disiplin içerisinde yürütülmesini hem de araştırmacılar tarafından zaman zaman esnek uygulamaların yapılabilmesine imkân tanımaktadır. Aynı zamanda görüşmelerin bir sorgu havasından çıkarılarak daha samimi bir ortamda yapılmasını sağlamaktadır. Bu görüşmeler ana soruların belli olduğu ancak görüşmenin ilerleyişine göre yeni soruların da sorulabildiği görüşmelerdir (Karacabey, 2021). Aynı zamanda bu format, farklı sorularla

konunun açılmasına ve konu hakkında yeni fikirler elde edilmesine yardım eder (Merriam, 2023). Bu bakımdan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile süreç içinde katılımcı bakış açıları ve değerlendirmeler bakımından derinlemesine bir inceleme yapılmasını mümkün kılan bir esneklik sağlanabileceğine inanılmaktadır. Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılmış ve benzer araştırmalarda kullanılan sorular incelenmiştir (Çobanoğlu ve İlkın, 2023; Demir, 2011; Gülcan ve Kaplan, 2020; Özdemir, Doğan ve Demirkol, 2022; Pınar ve Dönel-Akgül, 2023; Taşkaya, 2007). Ayrıca örgütsel kariyer yönetimi, planlaması ve kariyer geliştirme değişkenleri alanyazın bağlamında incelenmiştir. Bundan sonra araştırmacılar tarafından kariyer basamaklarının etkileyebileceği değişkenler göz önüne alınarak yarı yapılandırılmış form oluşturulmuştur. Soruların anlaşılabilirliği ve dilbilgisi kontrolü bakımından iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden görüş istenmiştir. Bunun yanında iki eğitim yönetimi alan uzmanının da sorular üzerindeki görüşleri alınmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma yapmak için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulundan (Sayı: 56531) gerekli izinler alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde tamamen gönüllülük esası dikkate alınmış ve öğretmenlerin sorulara samimiyetle cevap vermelerinin sağlanması için toplanan verilerin sadece ilgili araştırma kapsamında kullanılacağı ve gizlilik ilkesi uyarınca kişisel bilgilerin kimseye paylaşılmayacağı açıklanmıştır. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından İstanbul ili Silivri, Kartal, Pendik ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılırken herhangi bir zaman sınırlamasına gidilmemiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcılardan izin almak suretiyle ses kayıtları alınmıştır. Yapılan görüşmelerin ardından kayıtlar yazıya geçirilmiş ve ardından da teyit sağlamak için katılımcılara e-posta ve mobil uygulamalar üzerinden gönderilmiştir. Katılımcıların ortaya çıkan metinleri teyit etmelerinin ardından da analiz sürecine geçilmiştir.

İnanılrlık, Güvenirlık, Tutarlılık ve Nakledilebilirlik

Bütün araştırmalar, geçerli ve güvenilir bilgi üretme kaygısı taşır. Bu bağlamda nitel bir araştırma için “inanılrlık”, “nakledilebilirlik”, “güvenirlık” kavramları oldukça önemlidir. İnanılrlık, bulguların gerçeklikle uyumlu olması demektir (Merriam, 2023). Buna göre araştırmamızın inanılrlığını sağlamak adına katılımcılara süreç içinde geri bildirimler verilmiş ve ana

bulgular katılımcılarla paylaşılmıştır. Bu sayede katılımcılar tarafından verilen cevapların araştırmacılar tarafından doğru yorumlanıp yorumlanmadığı konusunda katılımcılardan dönütler alınmıştır (Creswell ve Creswell, 2021; Merriam, 2023). Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler olumlu ya da olumsuz olup olmadığına bakılmaksızın sunulmuştur (Creswell ve Creswell, 2021). Bu konuda tarafsız ve şeffaf bir süreç işletilmiştir. Bunlara ek olarak Merriam (2023), birden fazla araştırmacının aynı çalışmada yer alıp veri toplama ve analiz süreçlerine katılması ile araştırmacı üçgenlemesi (triangulation) yapılmış olacağından ve bu durumun inanırılığa hizmet edeceğinden bahsetmektedir. Bu bağlamda araştırmamızda elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından bağımsız olarak analiz edildikten sonra elde edilen çıktılar karşılaştırılmıştır. Böylelikle araştırmanın güvenilirliğine de hizmet edilmiştir. Ayrıca inanırılık için uygun ve yeterli katılımın sağlanması da önemlidir. Bu bağlamda yapılan analizler ve elde ettiğimiz bulgular bir doyum noktasına ulaşana kadar veri toplanmaya devam edilmiştir. Uyumsuz olan konular ve çıkarımlar tekrar tekrar incelenmiş ve uyum sorunu giderilene kadar süreç tekrarlanmıştır.

İnanırılık ve güvenilirlikten sonra nakledilebilirlik için de araştırmada bazı önlemler alınmaya çalışılmıştır. Bir nitel araştırmanın nakledilebilirlik ihtimalini artırmanın yollarından birisi örneklem seçmenin dikkatli ve özenli olarak gerçekleşmesidir. Örneklemede azami çeşitliliğin sağlanması ile ortaya çıkan çalışma okuyucular tarafından çok daha fazla alanda ve farklı amaçlar için kullanılabilir (Merriam, 2023). Bu sebeple araştırmamızın örneklem seçiminde azami çeşitliliğin oluşmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca Patton (2018) tarafından oluşturulan “Etik Konular Kontrol Listesi” araştırma boyunca araştırmacılar tarafından göz önünde bulundurulmuştur.

İnanırılık, tutarlılık, nakledilebilirlik ve etik ile ilgili tedbirlerin yanında ayrıca veri toplama esnasında katılımcıların dış etkenlere maruz kalarak manipüle edilmemesi ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri için gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda katılımcılardan randevu alınarak katılımcının en uygun zamanlarında ve kendilerini rahat hissettikleri mekanlarda görüşmeler yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca toplanan verilerin sadece ilgili araştırma için kullanılacağı ve kişisel bilgilerin kimseyle paylaşılmayacağı da öğretmenlere açıklanmıştır.

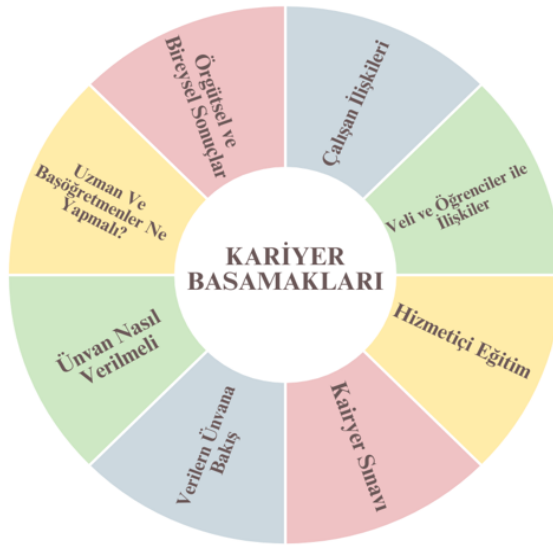
Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla elde edilen verileri

analiz etmek için nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizinden yararlanılmıştır. Verilerin kavramsallaştırılması ve kavramlar arasındaki anlamlı örüntülerin açıklanması içerik analizi sürecinin temelini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Corbin ve Strauss (1990) ise ham verilerden yola çıkma, bu ham veriler hakkında düşünme, ham verileri temsil edecek kavramları tanımlama daha sonra bu kavramlarla ilgili ilişki açıklamaları yapma ve bunları teorik bir bütün olarak birbirine bağlama sürecini “teori oluşturma” olarak adlandırmışlardır. Veri analizi gerçekleştirilirken öncelikle yapılan nitel görüşmelerden hareketle kodlar belirlenmiş ve daha sonra bu kodlar ortak özellikleri göz önüne alınarak sorun alanlarını ifade eden başlıklar altında toplanmıştır. Meriam (2023), veri analizinin veri toplama ile bir arada yürütülmesi gerektiğinden bahseder. Bu sebeple araştırmada veri toplama ve analiz etme süreç boyunca bir arada yürütülmüştür. Kodların belirlenmesi ve kodlardan hareketle ortaya çıkan sorun alanlarının oluşturulmasında araştırmacılar arasında tam bir görüş birliği sağlanana kadar veriler gözden geçirilmiş ve analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmamızın bu bölümünde bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlik kariyer basamakları sürecinin öncesi, sürecin işletilmesi, sonuçları ve mevcut kariyer basamakları uygulamasının diğer etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri sekiz başlık altında toplanmıştır.



Şekil 1. Kariyer Basamaklarına İlişkin Sorun Alanları

Şekil 1’de öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri “çalışan ilişkileri”, “veli ve öğrenciler ile ilişkiler”, “hizmet içi eğitim”, “kariyer sınavı”, “verilen ünvana bakış”, “ünvan nasıl verilmeli”, “uzman ve başöğretmenler ne yapmalı”, “örgütsel ve bireysel sonuçlar” başlıkları altında toplanmıştır. Genel olarak katılımcı öğretmenlerin içinde kariyer basamaklarını destekleyenler, kısmen destekleyenler ve çeşitli sebeplerle bazı noktalarına karşı olanlar da bulunmakla birlikte öğretmenlerin sürecin geliştirilmesi gerektiği konusunda hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca bakanlığın yeni bir ödeme kalemi ortaya çıkarmasına rağmen çıktılar incelendiğinde sürecin eğitim camiası içinde yeni bir heyecan meydana getiremediği hatta özellikle mesleğin ilk on yılı içinde bulunan öğretmenleri olumsuz etkilediği de anlaşılmaktadır.

Kariyer Basamakları Uygulamasının Çalışanlar Arası İlişkilere Yansımaları

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kariyer basamakları uygulamasının meslektaş ilişkilerine yansımaları uyumsuzluk, bölünme, rahatsızlık, baskı gibi olumsuz ifadelerle dile getirilmekle birlikte yine de katılımcı öğretmenlerin önemli sayılabilecek bir kısmının meslektaş ilişkileri konusunda bir rahatsızlık hissetmedikleri görüşmelerden anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcı öğretmenlerin bazılarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bu durum meslektaş ilişkilerini olumsuz yönde etkiledi. ... Öğretmenler kendi içlerinde konuşurlarken bile birazcık daha mesafeli olmaya başladı.” (Katılımcı 1- Uzman Öğretmen)

“Bizim okul oturmuş bir okul, eski bir okul. Şu anda uzman olmayan iki veya üç tane öğretmenimiz var yaş itibarıyla o da. Yani onun olumsuz bir etkisini biz okul olarak görmedik. Hiçbir sıkıntı olmadı çünkü geneli zaten uzman oldular.” (Katılımcı 5- Uzman Öğretmen)

Meslektaş ilişkileri açısından öğretmen görüşleri incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin bir kısmının kaygılı olabilmekle birlikte olumsuz bir etkileşim yaşamadıkları ve sürecin başlangıcında düşündükleri kadar uygulamanın meslektaş ilişkilerini etkilemediğini ifade ederken bir kısmının ise durumdan olumsuz etkilendiği ve uyumsuzluk, ilişkilerde mesafe gözlemledikleri anlaşılmaktadır.

Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenlerin Veliler ve Öğrenciler ile İlişkilerine Yansımaları

Yapılan görüşmelerden öğretmenlerin hangi kariyer basamağında

olduklarının veli ve öğrenciler arasında genel geçer bir farklılığa yol açmadığı da görülmektedir. Bu durum uzman öğretmen ve başöğretmenlik sürecinin öğretmenlere bir yetkinlik katmadığının düşünülmesinden ve neredeyse on yılını dolduran her öğretmenin uzman ve neredeyse on yıl uzman öğretmenlik yapan her öğretmenin de başöğretmenünvanı elde etmesinde kaynaklanıyor olabilir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin bazılarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bence veli bilmiyordur bile. ... Veli biliyorsa bile o kadar içi boş bir uzman öğretmenlik, başöğretmenlik olayı gerçekleşti ki hani veli uzman öğretmenliği bir şey zannediyorsa da boşuna öyle zannediyor diye düşünüyorum. ... Öğrenci tecrübeli tecrübesiz öğretmen ayırımı yapıyor, bunun ayırımı yapabiliyor.” (Katılımcı 6- Uzman Öğretmen)

Öğretmenlerin geneli, öğretmenlik kariyer basamaklarının genel anlamda veli ve öğrenciler arasında bir farkındalık yaratmadığını ifade etmektedirler.

Kariyer Basamakları Sürecinin Bir Parçası Olarak Hizmet İçi Eğitimler

Kariyer basamakları konusunda öğretmenlerin üzerinde durdukları en büyük sorunlardan biri verilen hizmet içi eğitimlerdir. Öğretmenlerin neredeyse ağız birliği yapmışçasına hizmet içi eğitimlerin eksikliklerini dile getirdikleri söylenebilir. Buna göre aşağıda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik ifadelerine yer verilmiştir:

“Hizmet içi eğitim noktası düzenlenmesi gereken bir nokta bence. Yani otur bilgisayar başına 180 saat onu dinle tarzı değil de yüz yüze eğitimlerle daha kaliteli bir hale getirilebilir bence. Niteliğinde biraz sıkıntı vardı.” (Katılımcı 5- Uzman Öğretmen)

“Ben uzman ve başöğretmenlik sisteminin bu şekilde uygulanmasına karşıyım. Verilen hizmet içi eğitimler yetersiz ve etkileşimli olmadığından sadece sanal ortamda çoğu zaman bilgisayarın sesi açılmadan laf olsun diye izlendi ve tamamlandı.” (Katılımcı 2- Başöğretmen).

“Hiçbir şekilde sınıfta öğretmenin işine yaramaz.” (Katılımcı 6- Uzman Öğretmen)

Öğretmen ifadelerinden öne çıkanlar okunduğunda hizmet içi eğitimlerin mutlaka iyileştirilmesi ve bu konuda değişikliğe gidilmesinin neredeyse bir zorunluluk halini aldığı ifade edilebilir.

Kariyer Basamakları Sürecinin Bir Parçası Olarak Kariyer Sınavı

Hizmet içi eğitimde olduğu gibi sınav sürecinden de öğretmenlerin

rahatsızlık duydukları anlaşılmaktadır. Öğretmen ifadelerinden kariyer sınavının sürecin bir parçası olabileceği ancak mutlaka sınavın yanında başka yeterliklerin de göz önüne alınması ve sınavın içeriğinin iyileştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır:

“Sınav olur bence, tamam sınav olur da böyle bir soru içeriği olmaması lazımdı. O kadar eğitim verdi 180 saat berbat bir sınav yaptılar.” (Katılımcı 7- Öğretmen)

“Ayrıca beş seçeneği olan sorularda neredeyse hiçbir çeldiricinin seçeneklerde yer almaması sebebiyle güvenilir olduğunu da düşünmüyorum.” (Katılımcı 10- Uzman Öğretmen)

Kariyer Basamakları Süreci Sonunda Elde Edilen Ünvana Bakış

Öğretmenler genel olarak verilen ünvanları değerli bulmamakta ve ayrıca uzman ve başöğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı bir görev yapmadıklarını da ifade etmektedirler.

“Hiçbir şey gelmedi onlar hakkında bir tane bile yazı gelmedi. Bunlar mesela bir komisyon kuracak veya özellikle başöğretmenlerden seçin diye tek bir şey gelmedi. Kimse belli değil ne olduğu. Bu kadar kâğıt üzerinde kalan bir şey olamaz.” (Katılımcı 7- Öğretmen)

“Şimdi mesela ben uzman öğretmen oldum veya başöğretmen oldum diyelim şu an hiçbir şey yapmıyorum çünkü benim bir tanımım yok. Başöğretmen diyor ki benim herhangi bir tanımın yok ki şu işi yapayım. ... Nöbetçi öğretmenin bile ne yapacağı belli ama uzman veya başöğretmenin ne yapacağı belli değil.” (Katılımcı 1- Uzman Öğretmen)

Uzman Öğretmen ve Başöğretmen Ünvanları Öğretmenlere Nasıl Verilmeli?

Araştırmamıza katılan öğretmenler, uzman ve başöğretmenlik ünvanları için süreç içinde bir sınav olabilecek olsa da sadece sınavın yeterli olmayacağı; çeşitli nesnel değerlendirme ve denetim süreçlerinin işe koşulması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin uzman ve başöğretmenlik ünvanları verilirken yurtdışı örneklerin incelenmesi, Benchmarking yapılması, akademideki yükselme usullerine benzer portfolyo hazırlanması, lisansüstü eğitimin teşvik edilmesi, okul idarecilerine alan yaratılması, öğrenci gelişiminin dikkate alınması ve performansın öne çıkarılması vb. önerileri olduğu görülmektedir. Buna göre aşağıda birkaç öğretmen görüşüne yer verilmiştir:

“Bence bu işin yeterlik üzerine olması lazım portfolyo gibi. Akademide nasıl doçent olmak için belli şeyler var onun gibi.” (Katılımcı 7-

Öğretmen).

“Bence öğretmenin belirlenen süre içerisinde öğrencinin çok yönlü gelişimine ve kendini, okulunu, sınıfını geliştirmeye yönelik yaptığı her türlü etkinliğin puanlanacağı bir sistem oluşturulabilir.” (Katılımcı 3- Uzman Öğretmen)

Uzman Öğretmen ve Başöğretmen Ünvanlarını Alanlar Hangi Görevleri Üstlenmeli

Araştırmamıza katılan öğretmenler uzman ve başöğretmenlik ünvanları alanların sürecin kendilerine bir şey katmaması sebebiyle ekstra bir şey yapamayacakları, görev tanımlarının yönetmeliklerle belirlenmesinin yerinde olacağı, yeni öğretmenlere rehberlik yapmalarının ve çeşitli komisyonlarda görev almalarının uygun olacağını belirtmektedirler. Buna göre aşağıda birkaç öğretmen görüşüne yer verilmiştir:

“Uzman öğretmen veya başöğretmenlerin okul müdürü ile beraber üst bir zümre kurulu oluşturup bir ihtiyarlar heyeti gibi diyelim veya temsilciler meclisi gibi altla idare arasında köprü oluşturmalı. Eğitimleri programlamalı. Onları yönlendirmeli. Şimdi mesela ben uzman öğretmen oldum veya başöğretmen oldum diyelim şu an hiçbir şey yapmıyorum çünkü benim bir tanımım yok.” (Katılımcı 1- Uzman Öğretmen)

“Uzman ve başöğretmen olan öğretmenler diğer öğretmenlerden farklı olarak hiçbir şey yapmamaktadır. Şu an genel olarak uzman öğretmenlik sadece maddi getirisi olan bir şey olduğundan farklı bir şey yapmamıza gerek olduğu düşünülüyor. Ben aynı benim, bu süreç bana bir şey katmadı.” (Katılımcı 3- Uzman Öğretmen)

Uzman Öğretmen ve Başöğretmenlik Kariyer Basamaklarının Örgütsel ve Bireysel Sonuçları

Araştırmamızda elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerden uzman ve başöğretmenlik ünvanını kazananların artı gelir elde etmekten mutlu olduklarını ancak bu öğretmenlerin motivasyon veya performans gibi değişkenlerinde bir değişiklik olmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yıl sebebiyle uzman ve başöğretmen olamayan öğretmenlerin kariyer basamaklarından genellikle olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır. Buna ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Yok, kendileri bile haberi yok uzman olduğundan. Sadece maaş farkı var başka bir şey yok. Uzman ve başöğretmen olmayanların motivasyonu ve bağlılığı geri bile gitti. Ayırtırdık. Okuldaki iklimi de bozdu. Aynı zümreden adam bambaşka maaşlar alıyor. ...Çalışma barışını tamamen darmadağın etti.” (Katılımcı 7- Öğretmen)

“Bence motivasyon, örgüte bağlılık ve performans bence etkilendi. Ben kendi açımdan söyleyeyim ben şahsen etkilendim. Ben dokuz yıllık öğretmenim, eşim de dokuz yıllık ikimiz de şu an onar yıllık olsaydık yaklaşık 4000 lira durduk yerde fazla alacaktık. Alamadığım için yani şimdi maaşıma bakıyorum. Çok yakın bir arkadaşım var onun maaşına bakıyorum diyorum ya bu adam benden daha mı çok çalışıyor. Bu sefer motivasyon olumsuz etkileniyor.” (Katılımcı 4- Öğretmen)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitimin farklı yönleriyle eleştirildiği bir dönemde (Fereire, 2023; Gatto, 2023) öğretmenlik kariyer basamakları eğitimcilerin motivasyonunu artırma ve onlara yeni bir ivme kazandırma potansiyeline sahip olarak görülebilir. Ghamrawi ve Abu-Tineh (2023) de iyi tanımlanmış bir öğretmen kariyer basamağının öneminden bahsetmektedir. Ancak öğretmenlerle yaptığımız görüşmeler, mevcut uygulamanın bazı sorunları olduğuna işaret ediyor. Özellikle uygulamadaki sorunlar sebebiyle kariyer basamaklarının uzman ve başöğretmenlerin motivasyon ve performansına olumlu etkisi olmadığı gibi söz konusu uygulamanın, yıl şartı sebebiyle uzman ve başöğretmenliği elde edemeyen öğretmenlerin motivasyon ve performanslarına da negatif etki ettiği değerlendirilmektedir. Örneğin, alanında yüksek lisans ya da doktorasını yapmış bir okul müdürünün okulundaki öğretmenlerinin çoğunluğunun aksine 10 yıl öğretmenlik yapmamış olması sebebiyle okul müdürlüğü gibi ikinci bir görev de yüklenmiş olmasına rağmen uzman ya da başöğretmen olamayacak olması ve buna bağlı yaşanabilecek kazanç kaybı duruma örnek verilebilir. Bu durum Adams (1965)’ın “Eşitlik teorisi” bağlamında düşünüldüğünde daha da iyi anlamlandırılabilir. Kuram, kendi sonuç-girdi oranları ile başkalarının sonuç-girdi oranları arasında eşitsizlik olduğu durumlarda çalışanların rahatsızlık hissettiklerini savunmaktadır (Lunenburg ve Ornstein 2013). Bu bağlamda kariyer ünvanları verilirken çıktıların niteliğine veya verimliliğe bakılmaksızın ortaya çıkan maaş farkının uzman öğretmen ya da başöğretmen ünvanlarını sadece eksik çalışma yılı sebebiyle elde edemediğini düşünen öğretmenler arasında rahatsızlık ortaya çıkarabileceği değerlendirilebilir.

Maslow (1943) tarafından ortaya koyulan motivasyon teorisi bağlamında da kariyer basamaklarının öğretmenlerin “saygınlık” ihtiyacını karşılayacak önemli bir değişken olabileceği değerlendirilebilir. Ancak söz konusu ünvanların saygınlık ihtiyacını karşılayıp öğretmenleri bir sonraki ihtiyaç basamağı olan “kendini gerçekleştirme” adımına taşıyabilmesi için bu ünvanların yıl şartını tamamlayan neredeyse her öğretmene verilmesi yerine

objektif kriterlere dayalı ve içinde bulunulan grubun üyeleri tarafından takdir gören bir süreçle belirlenmesi önemlidir. Böyle bir süreç sonucunda kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine daha güçlü bir motivasyon kaynağı olması beklenebilir. Nitekim öğretmenlerin görev performansları (Bakalhan, 2024) ile kariyer düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunamaması da bu durumun bir neticesi olarak değerlendirilebilir.

Motivasyonun örgütsel sessizlik (Deviren ve Okçu, 2020), örgütsel bağlılık (Yüksel, Özgenel ve Bilgivar, 2022), örgütsel özdeşleşme (Akman, 2017) gibi birçok değişkenle olan ilişkisi göz önüne alındığında öğretmen motivasyonundaki azalmanın okul çıktılarına olumsuz yansıyabileceği ifade edilebilir. Bu sebeple sürecin yeniden ele alınmasının gerekli olduğu düşünülebilir. Ayrıca araştırmamızda öğretmenlerin bir kısmının kariyer basamakları uygulaması sebebiyle meslektaş ilişkileri bakımından bazı olumsuz durumlar gözlemledikleri ortaya çıkmışken, bazı öğretmenler ise kendi kurumlarında değişen bir şeyin olmadığını ifade etmektedirler. Bu noktada kariyer basamakları uygulaması ile meslektaş ilişkileri arasındaki korelasyonun tespit edilebilmesi ve genellemelerde bulunulabilemesi adına konu ile ilgili nicel araştırmaların yapılması tavsiye edilmektedir. Özellikle aracılık görevinde bulunan kriterlerin belirlenmesi ile aracı ve düzenleyici değişkenler dikkate alınarak daha kapsamlı nicel uygulamalar yapılabilir. Bu bağlamda araştırmamızın bulgularına dayanarak okul iklimi, örgütsel bağlılık ya da motivasyon değişkenlerinin kariyer basamakları ve meslektaş ilişkileri değişkenleri ile ele alınabilecek değişkenler olabileceği değerlendirilebilir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin en çok üzerinde uzlaştıkları ve eksikliğini hissettikleri konulardan birinin uzman ve başöğretmen olmak için verilen hizmet içi eğitimler olduğu görülmektedir. Alanyazında da verilen eğitimlerin eksiklikleri ile ilgili bulgulara ulaşmak mümkündür (Avcı ve Kayıran, 2023; Elagöz ve Pala-Elagöz, 2023; Pınar ve Dönel-Akgül). Bulgularımıza göre uzman ve başöğretmen olacak öğretmenlerin alması gereken hizmet içi eğitimlerin kalitesinin mutlaka artırılması gerektiğini ifade edebiliriz. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılmasını, branş içerik uyumsuzluğunun giderilmesini, eğitimlerin aktif katılıma olanak sunmasını ve sınıf içinde işe yarayacak pratik eğitimler verilmesini bekledikleri yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Öğretmenler şu an için verilen hizmet içi eğitimleri bir bakıma “zaman, para ve prestij kaybı” olarak

değerlendirmektedirler. Bunlar ışığında eğitimlerin süreç ve çıktıları bakımından gerçekçi, hakkaniyetli ve öğretmenin ihtiyaçlarına uygun bir yapısı olması elzemdir. Benzer şekilde öğretmenlerin sürecin içinde sınav da yapılabileceği, ancak tek kriterin sınav olmaması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri de ifade edilebilir.

Görüşmelerimizden tüm kademelerde uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanını alan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı bir görev üstlenmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun uzman ve başöğretmenlerin ne yapması gerektiğine dair mevzuat eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Sürecin kişisel gelişime doğrudan herhangi bir katkısı olmaması sebebiyle uzman ve başöğretmenlerden de artı bir şey beklenemeyeceğini ifade eden öğretmenlerin görüşleri bu bağlamda ön plana çıkmaktadır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin görüşleri ışığında uzman ve başöğretmenlerin okullarında sorumluluk almaları ve bilhassa mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik görevi üstlenmelerinin beklendiği anlaşılmaktadır. Bu noktada belki de mevcut hiyerarşik yapının daha yatay ve iş birliğine dayalı bir modele evrilmesinin uygun olabileceği değerlendirilebilir. Böylelikle örgüt içinde iş birliği, dayanışma ve birlikte öğrenme durumları da teşvik edilecektir. Akdaş, Kara, Yavuz, Tutsoy, Sarıtekin ve Çiftçi (2023) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlerken sorumluluk almaları ve değişik görevler üstlenmelerinin mesleğin cazibesinin ve kalitesinin artırılması için oldukça önemli olduğundan bahsedilmektedir. Tüm bunlar eğitim sistemlerinin öğretmenlerin yetkinliklerine dayalı daha etkili ve destekleyici bir yapı oluşturması gerektiği fikrini güçlendirmektedir.

Uzman ve başöğretmenlik ünvanlarının belirlenme usullerine ilişkin olarak katılımcı öğretmenler arasında fikir ayrılıkları bulunmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı sürecin bir parçası olarak sınavı kabul etmekle birlikte, tek kayda değer kriterin bu olmasını da istememektedirler. Bu noktada uzman ve başöğretmen ünvanları verilirken uluslararası örneklerin yerel şartlara adapte edilmesiyle daha kapsamlı bir yaklaşım önerilmektedir. Örneğin akademik yükselme süreçlerine benzer şekilde uzman ve başöğretmen ünvanları için öğretmenlerin yetkinliklerini belirlemek üzere bir komisyon marifetiyle değerlendirme yapılabilir. Bu değerlendirme süreci, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve üniversitelerle iş birliği içinde çalıştaylar aracılığıyla geliştirilebilir.

Uzman ve başöğretmenlik ünvanlarını elde etmek için yapılan sınavın

ayırt edici olmaması da önemli bir mesele olarak görülmektedir. Yapılan görüşmelerde katılımcılar okullarında sınava katılan neredeyse her öğretmenin başarılı olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda gerek verilen hizmet içi eğitimin yetersizliği gerekse yapılan sınavın ayırt edicilikten yoksun olmasının uzman veya başöğretmenliğin değerini de düşürdüğü ifade edilebilir. Katılımcı öğretmenler, uzman veya başöğretmenliğin sadece maddi bir karşılığı olduğunu, sürecin öğretmenin gelişimine ve okula herhangi bir getirisinin olmadığını, ünvanların kâğıt üzerinde kaldığını, herkese verildiği için bir değerinin de kalmadığını ifade etmektedirler.

Tüm bu bulgular ışığında politika yapıcılarının kariyer basamakları ile eğitim camiasına ne kazandırılmak istendiğinin hedef kitle olan öğretmenlere daha net ve açık şekilde anlatması gerektiğinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple kariyer basamakları ile ilgili süreçte öğretmenlerle iletişimin daha sağlıklı yürütülmesi gerektiği ifade edilebilir. Yapılan görüşmelerden öğretmenlerin daha çok uzman ve başöğretmenliğin olmamasından ziyade sürecin iyileştirilmesi ve herkes tarafından bu ünvanları hak ettiği düşünülen kişilere nesnel kriterler göz önüne alınarak söz konusu ünvanların verilmesinden yana oldukları anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin salt edilgen katılımcılar olarak değil, süreci planlayan ve yöneten kimseler olarak; aktif paydaşlar olarak yeni yapılanmada yer almaları da doğru olacaktır.

Eğitimde kariyer basamakları, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini teşvik etme ve ödüllendirme amacı taşıırken bu sürecin netliği ve şeffaflığı önemli bir mesele olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda politika yapıcılarının kariyer basamaklarına yönelik hedeflerini öğretmenlere daha anlaşılır bir biçimde aktarmaları ve sürecin netliğine dair şeffaf bir iletişim yürütmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, uzman ve başöğretmen olan öğretmen sayısındaki nicel artış yerine bu ünvanların kazanılma sürecinin iyileştirilmesi ve nitelikli adayların tarafsız kriterlere dayalı olarak değerlendirilmesi talepleri, mevcut uygulamada adil ve şeffaf bir yapı oluşturulması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu durum öğretmenlerin sürece aktif katılımcılar olarak dahil edilmesi ve adil bir değerlendirme mekanizmasının oluşturulması gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte, yapılan görüşmeler, bazı öğretmenlerin kariyer basamaklarının öğretmen niteliklerini artırmak yerine çalışma barışını bozduğunu düşündüğünü ve bu durumun olumsuz sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Çobanoğlu ve İlkın'ın

(2023) belirttiği gibi öğretmenlerin bu uygulamayı kutuplaştırıcı olarak değerlendirmesi, uygulamanın bazı sorunlu yönlerine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu ünvanların salt maddi bir kazanım olmaktan öteye geçemediği, mesleki gelişimlerine katkı sağlayamadığı ve herkese sunulduğu için değer yitirdiği düşüncesi mevcut kariyer basamaklarının revize edilmesi gerektiğini göstermektedir. Özetle, Türkiye'deki öğretmenlik kariyer basamaklarının özgün kültürel bağlam dikkate alınarak daha adil, nitelik ve performans odaklı bir yapıya dönüştürülmesi etkili bir eğitim politikasının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Sınırlılıklar ve Gelecekteki Araştırmalar için Öneriler

Çalışmamızda Türkiye'deki Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının tarihçesi, mevcut durum ve öğretmenlerin bu yapıya ilişkin algıları incelenmiştir. Genel olarak, politikaların beklenen etkileri yaratmadığı ve kariyer basamaklarının öğretmenlerin ihtiyaçları ve mesleki gelişimlerine uygun bir yapıya dönüştürülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle kariyer basamaklarına ilişkin hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesi, kariyer basamaklarının Türkiye'nin kültürel yapısına uygun hale getirilmesi ve performansı destekleyen bir yapı oluşturulması politik uygulamayı güçlendirecek olması sebebiyle politika yapıcılara tavsiye olarak sunulmaktadır.

Araştırma kapsamında psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında çalışan uzmanların özellikle kariyer planlama ve sürdürülebilir mesleki kariyer konusunda yaptığı çalışmaların incelenmesi ve bu çalışmalardaki parametrelerin eğitim yönetimi alanına entegre edilebileceği düşüncesi de oluşmuştur. Gelecekte yapılacak çalışmalarda bu konuya özen gösterilmesi tavsiye edilebilir.

Araştırmamızda sınırlı örneklem olduğu ve araştırmamız kapsamında ele alınmayan diğer değişkenlerin olabileceği söylenebilir. Örneğin bu alanda mevcut diğer politikaların etkisi, öğrenci ve veli perspektifleri gibi farklı bakış açılarının araştırmamıza dahil edilmemiş olması sınırlılıklardan bazılarıdır. Gelecek araştırmalarda kariyer basamaklarının öğretmenler dışında farklı paydaşlar tarafından nasıl algılandığına yönelik daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca kariyer basamaklarının öğretmen performansı üzerindeki etkileri ve bu yapıların okul başarısına etkisi üzerine odaklanan çalışmaların yapılmasının da olumlu olacağı düşünülmektedir. Bu tarz çalışmalar, politika yapıcılar için daha geniş kapsamlı bir perspektif sunabilir

ve kariyer basamakları yapısını daha verimli hale getirmeyi sağlayabilir.

Kaynakça

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. L. Berkowitz, (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (267-299). New York: Academic Press.
- Akdaş, T., Kara, K., Yavuz, S., Tutsoy, İ., Sarıtekin, A. ve Çiftçi, H. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamakları: Karşılaştırmalı bir giriş. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 12-22.
- Akgündüz, Y. (2020). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel.
- Aksan, A., Gökmen, O. ve Demir, H. İ. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *TURAN-SAM: Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 15(57), 227-232.
Doi: 10.15189/1308-8041
- Akman, Y. (2017). Öğretmen algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 71-88.
- Avcı, A. ve Kayıran, D. (2023). Uzman öğretmenlik yetiştirme programının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 1-11.
- Bakalhan, H. (2024). *Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, B., Kibar-Furtun, M. V., Kapusizoğlu, F. ve Ulu-Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: Neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 159-177.
- Bilgin, K. (2014). *Kariyer basamakları sistemine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burden, P. R. (1982, Şubat). *Developmental supervision: Reducing teacher stress at different career stages*. Annual Meeting of the Association of Teacher Educators'da sunulan bildiri. Phoenix, Arizona.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED218267.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Christensen, J., Burke, P., Fessler, R. ve Hagstrom, D. (1983). Stages of teachers' careers: Implications for professional development. *ERIC Clearinghouse on Teacher Education*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED227054.pdf>
- Corbin, J. ve Strauss, A. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları*. (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: Edam. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012).
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı*. (E. Karadağ, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma basım tarihi 2018).
- Çalık, T. ve Ereş, F. (2006). *Kariyer yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çobanoğlu, F. ve İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173.

- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 2(3), 53-80.
- Deviren, İ. ve Okçu, V. (2020). İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 915-932.
- Elagöz, Z. ve Pala-Elagöz, M. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun kariyer basamakları sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 530-547.
- Eurydice/Europen Commission/EACEA. (2018). *Avrupa'da öğretmenlik kariyeri: Erişim, devamlılık ve destek*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fayol, H. (2005). *Genel ve endüstriyel yönetim*. (M. A. Çolakoğlu, Çev.). Ankara: Adres Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1999).
- Fereire, P. (2023). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı. (Orijinal çalışma basım tarihi 2018).
- Fessler, R. ve Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Gatto, J. T. (2023). *Aptallaştırıcı eğitim*. (S. Behçet, Çev.). İstanbul: Pedagoji Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2005).
- Gazalcı, T., Dal, A., Eker, A., Zengin, M., İnan, M. ve Kurt, E. (2024). Öğretmenlerin akademik motivasyon düzeyleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 11(103), 191-203.
- Ghamrawi, N. ve Abu-Tineh, A. (2023). A flat profession? Developing an evidence-based career ladder by teachers for teachers-A case study. *Heliyon*, 9(4), 1-13.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Gülcan, M. G. ve Kaplan, İ. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Gümüş, E. (2014). Eğitim ekonomisine giriş: Temel kavramlar. E. Gümüş ve M. Şişman, (Ed.), *Eğitim ekonomisi ve planlaması* içinde (1-25). Ankara: Pegem.
- Gündoğdu, K. ve Kızıltaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 363-388.
- Hancock, D. R. ve Algozzine, B. (2006). *Doing case study reseach*. New York: Teachers College Press.
- Kaplan, İ. ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Karacabey, M. F. (2021). Nitel veri toplama teknikleri. S. Şen ve İ. Yıldırım, (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (385-403). Ankara: Nobel.
- Katz, L. G. (1972). The developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Koçak, S. ve Argon, T. (2019). İnsan kaynakları yönetimi kariyer ilkesi çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı kariyer basamakları yükselme uygulamasının değerlendirilmesi. E. Kırıl, E. Babaoğlu Çelik ve A. Çilek, (Ed.). *Eğitim Araştırmaları-2019* içinde (327-346). Ankara: EYUDER Yayınları.

- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012).
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- MEB. (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm>
- MEB. (2006). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/01/20060107-11.htm>
- MEB. (2022). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm>
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (G. Bulut, Çev.). İstanbul: MESS Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1986).
- Özdemir, T. Y., Doğan, A. ve Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002)
- Pınar, M. A. ve Dönel-Akgül, G. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1), 36-47.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2020). *Örgütsel davranışın temelleri*. (İ. E. Artan ve G. Eser, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma basım tarihi 2018)
- Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi (Konya ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğurlu, C. T. (2018). Durum (Örnek olay) çalışması. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı, (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (329-351). Ankara: Pegem.
- Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcı, Ş. ve Özgenel, M. (2022). Eğitimde kariyer planlaması ve kariyer yönetimi. K. Yıldız (Ed.), *Eğitimde insan kaynakları yönetimi içinde* (221-256). Elâzığ: Asos Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması*. (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel.

(Orijinal çalışma basım tarihi 2012).

Yüksel, S., Özgenel, M. ve Bilgivar, O. (2022). Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 787-805.