

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Gülistan Dutlu Akburak¹ Bülent Güven²

Özet: Araştırmanın temel amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin meslek kanununda belirtilen kariyer basamaklarına geçiş süreci ve kariyer atlamada belirtilen yeterliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma, nitel yöntemde kullanılan durum çalışması deseni kullanılarak gerçeleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde ilkokullarda görev yapan 6 branş ve 7 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak odak grup uygulaması ile toplanmıştır. Araştırma bulguları; ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin meslek kanununa ilişkin birçok konuda ortak görüş bildirdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler içerik ve biçimsel olarak ayrıntılı bir meslek kanunu beklentisinde olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf ve branş öğretmenleri seminer içeriklerinin yoğun ve sürenin uzun olması noktasında ortak görüş bildirmişlerdir. Yine her iki öğretmen grubu da kariyer yapılanması içinde farklı bir görev tanımı beklentisindedir. Bununla birlikte dijital olarak sunulan içeriklerin etkileşimli ortamlarda tecrübe aktarımına dayalı bir süreç planlanması noktasında sınıf ve branş öğretmenleri ortak paydada birleşmektedirler. Katılımcılar sınav muafiyetiyle ilgili alan sınırlamasının getirilmesi gerektiğini noktasında ortak görüş bildirmiştir. Öğretmenlik kariyer basamakları yazılı sınavının ilk uygulanma tarihi olan 2006'dan bu yana periyodik olarak bir sınav yapılmamış olmasının öğretmenler arasında hak kayıplarına neden olmasından dolayı öğretmenler yeni bir düzenleme yapılabileceğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Meslek Kanunu, Kariyer Basamağı, İlkokul Öğretmenleri

Geliş Tarihi: 02.06.2024 – **Kabul Tarihi:** 29.06.2024 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2024

DOI: 10.29329/mjer.2024.

¹ **Gülistan Dutlu Akburak**, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-4033-362X. **Email:** gulistan.dakburak@gmail.com

² **Prof. Dr. Bülent Güven**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü. ORCID: 0000-0002-8883-3028. **Email:** bulentg@comu.edu.tr

EXAMINATION OF OPINIONS PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON THE TEACHING PROFESSION LAW

Abstract: The main purpose of the research is to determine the opinions of primary school teachers and subject teachers working in primary schools about the transition process to career steps specified in the professional law and the competencies specified in career advancement. The research was conducted using the case study design used in qualitative methodology. The study group of the research consists of 6 subject and 7 primary school teachers working in primary schools in Ankara. The research data were collected through a focus group application using a semi-structured interview form. The findings of the study revealed that primary school teachers and subject teachers working in primary schools expressed common views on many issues related to the professional code. Teachers stated that they expected a detailed professional code in terms of content and form. Both groups of teachers shared the common opinion that the seminar contents were intensive and the duration was long. Again, both groups of teachers expect a different job description within the career structure. However, teachers are united in planning a process based on the transfer of experience in interactive environments of digitally presented content. Both groups of teachers expressed a common opinion that a field limitation should be introduced regarding exam exemption. Since the fact that there has not been a periodic exam since 2006, which is the first implementation date of the written exam for the teaching career steps, has caused loss of rights among teachers, teachers have expressed the opinion that a new regulation can be made.

Keywords: Professional Law, Career Stage, Primary School Teachers

GİRİŞ

Dünya üzerindeki her ülke kendi eğitim sisteminin özgün ve nitelikli hale getirmek için çaba sarfeder (Ulusoy, İşçi ve Erkuş, 2024). Eğitim sistemlerinin başarısı, sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerin nitelikleriyle doğru orantıda işler (Özan ve Kaya, 2009). Bu bağlamda eğitimde niteliğin artırılmasında öğretmenlerin mesleki gelişimi ve kariyerlerinde yükselmeleri, öğretmen motivasyonu ve eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir unsurdur. Kendilerini yenilenen durumlara uyumlanacak 21. yy. gereklerine uygun bireyler yetiştiren öğretmenlerin alanlarında profesyonelleşmesi ülkelerin geleceği ve kalkınması için önem arz etmektedir. Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme kavramı, öğretme sürecinde öğretmenlerin üstlendiği rol ve yaşadığı değişimlere vurgu yapar (Bakioğlu, 2017). Türkiye’de öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmesi; seminer, sınav, meslekte geçirilen süre gibi farklı kriterlere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir.

Öğretmenlik mesleğindeki yapılanma 13.08.2005 tarihinde yasallaşmış ve 2005-2006 yılında ilk defa Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı gerçekleştirilmiştir. 14.02.2022’de ilgili yapılanmanın tekrar gündeme gelmesiyle 7354 sayılı “Öğretmenlik Meslek Kanununun” TBMM Genel Kurulunda kabul edilerek yasallaşmıştır. İlgili kanunun amacı; “eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemektir.” (Resmi Gazete,2022). Bu kanunda kariyer yapılanmasında öğretmenler; “aday öğretmen”, “öğretmen”, “uzman öğretmen”, “başöğretmen” gibi farklı statülere ayrılmıştır. “Uzman öğretmen” ve “başöğretmen” ünvanları ve sınava katılım şartları kanunla farklı kriterlere bağlanmıştır. Uzman öğretmenlik için; öğretmenlikte en az 10 yıl hizmeti bulunan 180 saatlik mesleki gelişim programını tamamlamış olan kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan ve öğretmenler uzman öğretmen ünvanı için yapılan yazılı sınava başvuruda bulunabilir (Resmi Gazete, 2022). Başöğretmenlik için ise uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan, 240 saatlik mesleki gelişim programını tamamlamış olan ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan uzman öğretmenler başöğretmen ünvanı için yapılan yazılı sınava başvurabilirler (Resmi Gazete, 2022). Bu kriterlere ek olarak; “Yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar uzman öğretmen ünvanı için öngörülen, doktora eğitimini tamamlayanlar ise başöğretmen ünvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulur.” ibaresi yer almaktadır (Resmi Gazete,2022).

Eğitim sistemlerinde değişim ve yeniliklerin başarıya ulaşması için eğitimcilerin bu yönde olumlu tutum geliştirmeleri ve bu değişim hareketini destekleyip sahiplenmeleri oldukça

önemlidir (Bakioğlu ve Banoğlu, 2013). Ancak bu yasanın kabul edilmesiyle birlikte öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamakları yapılanması eleştirilere neden olmuştur. Kanuna gelen eleştirilerin odağı mesleğin gelişimine katkı sunmayacağı (Deniz,2009) ve öğretmen motivasyonlarını negatif yönde etkileyeceğidir. Ancak eğitimi çağdaşlaştırma çabası, öğretmen niteliklerinin ve statülerinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanması gibi sebepler öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları şeklinde yapılandırılmasındaki amaçlar arasındadır (Deniz,2009). Kariyer basamaklarında yükselme sınavları ve bu öğretmenlerin kariyer ilerlemesi için belirlenen şartlar; öğretmenlerin motivasyonunu, iş tatminlerini, mesleki gelişimlerini etkileyen faktörlerdendir. “Öğretmenlik” kavramı sadece öğrenme öğretilme süreci içindeki rollerden ibaret değildir bunun yanında öğretmenlerin iş memnuniyeti ve kariyer bağlılıkları da süreci etkilemektedir (Reid, Polizzi, Zhu, Jian, Ofem, Salisbury, Beeth, Mohr-Schroeder, Sheppard, Roehrig, Rushton ;2023). Kariyer merakı kavramına vurgu yapan Çakmak Otluoğlu (2022); bu kavramı “deneyimleme, risk alma ve öğrenmeye meraklı olma” çerçevesinde değerlendirmiştir. Kariyer gelişimi birikimi ve sürekliliği olan bir süreçtir (Jepsen ve Dickson, 2023; akt. Ünsal,2014).

Öğretmenlerin bu sınavlarla ilgili algıları ve görüşleri eğitim sistemlerini algılamada önemli bir göstergedir. Bununla birlikte bu sınavların öğretmenlerin profesyonel yaşamlarına olan katkıları ve olası olumsuz etkileri hakkında literatürde eksiklikler bulunmaktadır. Tüm durumlar değerlendirildiğinde; uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavlarının nitelikli öğretmenler yetiştirmek için yeterli olup olmadığı, eğitim kalitesinin artırılması noktasında ilkokul öğrencilerinin akademik ve sosyal değişimlerine olan etkisi ve dahi öğretmenlerin kariyer merakına ne derece etki ettiği soruları ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla ilkokullarda görev yapan, Öğretmenlik Meslek Kanununda ifadesini bulmuş yeterlik ve ünvanlara sahip olan sınıf ve branş öğretmenlerinin kanuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve önerilerin ortaya konması araştırmanın temel odak noktasını oluşturmaktadır.

Araştırmanın odak noktası çerçevesinde ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla çalışmada belirlenen araştırma soruları aşağıdaki şekildedir;

- Sınıf ve branş öğretmenlerinin meslek kanununa ilişkin bilgi düzeyleri nedir?
- Sınıf ve branş öğretmenleri seminerlerin içeriğine ve seminer süresine ilişkin görüşleri nelerdir?

- Sınıf ve branş öğretmenleri seminer içeriğinin yeterlikleri ve mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf ve branş öğretmenlerinin seminerlerin sunumu, materyaller ve değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavına ilişkin ilkokul öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Sınıf ve branş öğretmenlerinin kıdem şartı ve sınav muafiyeti konusundaki görüşleri nelerdir?
- Kariyer yapılanmasının sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine olan etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Kariyer yapılanmasıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin öğrencilerin sosyal akademik gelişimlerine olan etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

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

Nitel araştırmalarda durum çalışması deseni, eğitim alanında oldukça sık işe koşulan bir desenlerdendir. Durum çalışması bir araştırma stratejisi olarak araştırmalara katkıda bulunmak amacıyla bireysel, grup, örgütsel, sosyal ve politik olaylarla ilgili birçok durumda kullanılmaktadır (Aytaçlı,2012).

Hitchcock ve Hughes (1995: 317), durum çalışmasında takip edilecek sıralamayı şu şekilde belirtmişlerdir;

- Durum içerisindeki olayların zengin ve canlı bir şekilde tanımlanması,
- Durum içerisindeki olayların kronolojik olarak hikayelendirilmesi,
- Olayların tanımlanması ile analizi arasındaki içsel bir tartışmanın kurulması,
- Belirgin bireysel aktörler ya da aktör grupları ve onların algıları üzerine odaklanması,
- Durum içerisinde araştırmacının bu durumun bir parçası olarak katılımı,

- Araştırılan konunun zengin bir biçimde ortaya konulmasını sağlayacak özel durumu sunma yolu (Akt. Aytaçlı, 2012).

Çalışma Grubu

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

Araştırmada katılımcıların ortak özelliği araştırma amacına uygun olarak belirlenen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda sınıf ve branş öğretmeni olarak görev yapmaları ve dahası uzman ve başöğretmen ünvanlarına sahip olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Etimesgut, Keçiören ve Kahramankazan ilçelerindeki ilkokullarda İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanlarında görev yapan 6 branş öğretmeni ve 7 sınıf öğretmeni toplam 13 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır.

Katılımcılar sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri olarak iki farklı gruba ayrılarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İki farklı katılımcı grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 1 Odak Grup Görüşmesinde 1. Katılımcı Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Hizmet Süresi	Branş/ Sınıf Düzeyi	Kariyer Ünvanı
Ö1	Kadın	Lisans	13 yıl	Sınıf Öğretmeni (3.sınıf)	Uzman Öğretmen
Ö2	Kadın	Yüksek Lisans	15 yıl	Sınıf Öğretmeni (4.sınıf)	Uzman Öğretmen
Ö3	Kadın	Lisans	32 yıl	Sınıf Öğretmeni (1.sınıf)	Başöğretmen
Ö4	Kadın	Yüksek Lisans	22 yıl	Sınıf Öğretmeni (2.sınıf)	Uzman Öğretmen
Ö5	Kadın	Lisans	17 yıl	Sınıf Öğretmeni (3.sınıf)	Uzman Öğretmen
Ö6	Kadın	Lisans	31 yıl	Sınıf Öğretmeni (2.sınıf)	Başöğretmen
Ö7	Kadın	Lisans	28 yıl	Sınıf Öğretmeni (2.sınıf)	Başöğretmen

Tablo 2 Odak grup görüşmesinde 2. katılımcı grubuna ait demografik bilgiler

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Hizmet Süresi	Branş	Kariyer Ünvanı
K1	Kadın	Lisans	23 yıl	İngilizce	Uzman Öğretmen
K2	Erkek	Lisans	27 yıl	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Başöğretmen
K3	Kadın	Lisans	21 yıl	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Uzman Öğretmen
K4	Kadın	Lisans	30 yıl	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Başöğretmen
K5	Kadın	Yüksek Lisans	12 yıl	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Uzman Öğretmen
K6	Kadın	Yüksek Lisans	26 yıl	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Başöğretmen

Veri Toplama Aracı

İlkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik meslek kanununa ilişkin bakış açılarının değerlendirmesini amaçlayan çalışmada araştırımcı tarafından hazırlanan katılımcılara yönelik yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Literatür taraması yapıldıktan sonra soru havuzu oluşturulmuş; araştırmanın amaçlarına uygun şekilde uzman görüşü alınarak odak grup görüşme formundaki hazırlanmıştır. Odak grup görüşmesine yönelik hazırlanan formda yer alan açık uçlu sorular araştırmanın alt amaçlarında belirlenen konularla ilişkilendirilerek yapılandırılmıştır. Odak grup görüşmesine yönelik formda 9 adet açık uçlu soru yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada verilerin toplanması odak grup görüşmesiyle gerçekleşmiştir. Bu hedef doğrultusunda konuya uygun olarak ortak tecrübelerine sahip ilkokullarda görev yapan 7 sınıf; 6 branş olmak üzere 13 öğretmen ile odak görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar süreç ile ilgili bilgilendirilmiş; “Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Metni” imzalatılmış; bununla birlikte görüşme başlamadan önce katılımcıların sözlü onayları da alınarak veriler toplama aşamasına geçilmiştir. Aralık 2022 tarihinde, ÇOMÜ Bilimsel Araştırma Etik Kurulu izinleri

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

Veri Analizi

Araştırma problemi, alt problemlerine uygun olarak uzman görüşü ile belirlenen görüşme soruları için betimsel analize uygun bir çerçeve belirlenmiştir. Betimsel analiz kullanılan çalışmalarda, doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçları açıklamak araştırmanın geçerliği için önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek,2021). Le Compte ve Goetz (1982)'in iç güvenilirliği sağlama noktasında öne sürdüğü stratejiler arasında inandırıcılığı artırabilmesine dikkat çeker (Akt., Yıldırım ve Şimşek,2021). Miles ve Huberman (1994) ise; nitel araştırmalarda veri toplama ve analizinde ayrıntılı açıklamaların önemine vurgu yapmaktadır (Akt., Yıldırım ve Şimşek,2021). Bu çalışmada iç geçerlik ve dış geçerlik; araştırmacının katılımcılardan elde ettiği sonuçları karşılaştırıp yorumlayarak ve dahi kavramsallaştırarak farklı örüntüler ortaya koyması (Yıldırım ve Şimşek, 2021) noktasında inandırıcılık boyutuyla; araştırmaya dahil edilen veri kaynaklarının genele ve özele ait farklılıkları yansıtacak biçimde (Yıldırım ve Şimşek, 2021) seçilmesiyle aktarılabirlik boyutlarıyla sağlanmıştır.

Toplanan veriler, belirlenen çerçeve kapsamında betimsel şekilde analiz edilmiş, ulaşılan bulgular alt problemlerin sırasına uygun olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacında belirtilen alt amaçlara uygun olarak gerçekleştirilen analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanunundaki (ÖMK) Temel Bölümler Üzerine Görüşler

7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan temel bölümlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve kanuna ilişkin bilgileri aşağıdaki şekildedir;

“7354 sayılı öğretmenlik meslek kanunu inceledim, bilgim var. Burada farklı olan benim dikkatimi çeken kariyer basamakları. Burada aday öğretmenle öğretmeni bir basamak olarak düşünmüş. Aday, öğretmen, uzman ve başöğretmen olarak üçe ayrılmış.” (Ö6)

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

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

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

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

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

“En dikkat çektiği nokta terfi 6. madde c fırcasındaki 3. Madde. Madde madde notumu almıştım ve sanırım yüksek lisans muafiyetti. Bu madde özellikle yüksek lisans hadi

lisans yapanları muaf olması ile ilgili bu da çok tartışılacak bir konu. Hangi alanda? Alan dışı mı bir yüksek lisans yoksa alanında mı? Buna göre bence kategorilenmeliydi. O konuda bir genel bir ifade olması benim dikkatimi çekti tartışılacak bir konu.” (K3)

“Sürelerin neye göre konulduğu ile ilgili kafamda çeşitli soru işaretleri var açıkçası benim de. En çok neye göre baktılar? Gerçekten değerlendirdiler mi? Sürelerle ilgili kafamda bir karışıklık var yani dikkatimi en çok çekenlerden bir tanesi oydu.” (K1)

“Başöğretmenlik ünvanı emekliye gelmiş insanların 30 yılını neredeyse doldurmuş insanların Başöğretmen olması bu ünvana sahip olması. Emekli olmak isteyen belki bir süre daha uzatacak bu yüzden. Maaşlar yeni iyileşti biraz daha çalışayım diyecek, emekliliğini uzatacak. Genel ifadeler aslında öngöremediğimiz sonuçlara yol açıyor.” (K4)

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

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

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

Sınıf ve branş öğretmenlerinin kanunun temel bölümlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin kanunda görev tanımı bulunması beklentileri dikkat çekmektedir. Kanuna ilişkin şekilsel incelemelerin sınıf öğretmenleri tarafından daha fazla yapıldığını söylemek mümkündür. Branş öğretmenlerinin ise içerik ve uygulama yönünden daha fazla incelemelerde bulunmuşlardır. İki katılımcı grubu da daha açıklayıcı ve detaylı bir

kanun içeriği beklentisi noktasında birleşmektedirler. Kanunda yer alan temel bölümlerde en dikkat çekici noktalar, kariyer yapılanmasına ilişkin tanımlamalar ve uygulanış biçiminin ayrıntılı olarak yer verildiği 6. Maddedir.

Seminer Programının İeriğine ve Süresine İlişkin Görüşler

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

“Hepimiz Eğitim Fakültesi mezunu olarak bu konuda eğitiminizi aldık. Bunları tekrar sınava girip tekrar aynı konuları aynı bilgileri tekrar görmek yerine daha güncel farklı teknolojik öğretim yöntemlerinden uygulamalı eğitimler olabilirdi bizi daha geliştiren. Bu içeriğin içinde en çok hoşuma giden aslında “iklim” idi. Dünya açısından öğretmenlerin bilincinde olması gereken bir konuydu. Belki Ar-Ge daha uygulamalı olsa daha etkili olabilirdi gibi. Ama içeriğin içindeki ölçme değerlendirme olsun program geliştirme olsun artık bunlar rutine bağlanmış sıkıcı hale gelen eminim ki birçok öğretmenin ilgisini çekmeyen konulardı.” (Ö2)

“Alanlarımız bu kadar farklılaşmışken ve 50 küsur öğretmenlik alanı varken güncellikten uzak gelişmelerden uzak kuramların ezberletildiği en çok belki de en çok sınıf öğretmenleri daha serzenişte bulunabilir ama tamamen alanlarımızın dışında birçok bilgiyle doldurulmuş içi, hiç kimsenin almak istemeyeceği bilgilerle doluydu. Zaten üniversitede bu konuları öğrenerek mezun olduk işimize yarayacak yeni güncel alanımızla ilgili bilgiler yoktu maalesef.” (Ö4)

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

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

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

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

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

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

Seminer programında branş öğretmenlerinin içeriğe ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Seminer içeriği çok emek verilmiş, güzel planlanmış, bilgi doluydu. Ben çoğunlukla izledim, dinledim, öyle diyeyim ama çok detaylı çok bilgi vardı. İnsani ve psikolojik olarak da çok kolay kaldırılabilir değildi. Bilgi yoğunluğu çok fazlaydı ve süre çok yoğundu. Yani daha kısa daha içerik daha az olmalıydı.” (K4)

“Çok detaylıydı anlatan kişiler çok ilgi çekici anlatmamıştı. Çok detaylıydı biraz daha içerik kısıtlı tutulabilirdi. Dinlerken çok yabancı olmadığımız konulardı açıkçası.” (K1)

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

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

“Çok monoton anlatılmıştı açıkçası sıkıcıydı. Bir tek rehberlik bölümü ilgimi çekti. Gereksiz ayrıntılar vardı bence azaltılmalıydı diye düşünüyorum içerik.” (K5)

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

“Ben burada evet 180 saat ya da 240 saat özellikle yaz tatili sürecinde bizim için hem uzun hem yıpratıcı oldu. Mesleğimi geliştirmek kendimi geliştirmek adına içerik performans oranını iyi bulmadığım için 180 saat bana ziyadesiyle fazla geldi.”(Ö4)

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

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

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

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

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

“Uzman öğretmenlik 180 saatlik bir video gerçekten çok uzundu; çok detaylıydı.” (K3)

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

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

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

Seminer İçeriğinin Yeterlikleri ve Mesleki Gelişime Katkısına İlişkin Görüşler

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

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

“Öğrenme ve öğretme süreçlerinden bazı teknikleri tekrar hatırlamış olduk o yönden tabii ki biliyorduk bunları ama farklı olarak tekrar hatırlamak güzeldi. Özellikle rehberlikte bazı ince ayrıntıları diyelim -diğer konuları biliyorduk- özellikle e-rehberlikte biraz karıştırsak da e-rehberliği nasıl kullanacağımız hakkında bilgi edinmiş olduk.” (Ö6)

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

“Ben iklim bölümünün olması gerektiğini düşünüyorum. Sonuçta biz topluma yön veren bir meslek olduğumuz için tüm dünya sorununa karşı yani sonuçta bu dünyada üstlenmemiz gereken bazı görevler ve sorumluluklar var.” (Ö2)

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

“Rehberlik branşından dolayı rehberlik kısmında olumsuz bir şey belirtmek istiyorum. Bilgiler güncel değildi. Rehberlik için değerlendiriyorum kesinlikle güncellenmesi gereken 5-6 yıl önceki bilgiler mevcuttu.” (K3)

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

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

Seminerin Sunumu, Materyaller ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşler

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

“Biz bu süreçte bir öğrenciydik ve öğrencinin ilgili çekecek düz bir anlatımdansa bunu farklılaştırmış yöntemlerle yine uzaktan sunulabileceğini düşünüyorum.” (Ö2)

“180 saat uzaktan eğitim almak yerine yüz yüze olması taraftarıydım. Uzaktan eğitimle de yapılırsa çok daha aktif katılımı bunu uzaktan eğitimle de yapabilirlerdi.” (Ö4)

“Uzaktan eğitim olması bence zaman kaybıydı. Öğretmenlerin %90'ı videoları izlemedi bilgisayarları açıp sessize aldılar. Bir sınıf ortamı oluşturabilirlerdi. Çocukların olduğu diğer unsurların olduğu sınıf ortamında dersler anlatılabilirdi. (Ö6)

“Ben de yüz yüze olmasını tercih ederdim ama birçok öğretmeni kapsadı. 800 bin öğretmeni kapsayan bir eğitim olduğu için çok da yüz yüze yapmak da aslında kolay değildi; farklı bir organizasyon gerekirdi. Eğitimin planlanmasının biraz aceleye gelmiş olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

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

“Bu kadar uzun bir eğitimin uzaktan eğitimde olması iyi oldu; içerik çok fazla olduğu için bence en güzel yolu seçmişler öyle söyleyeyim başka yolu yoktu.” (K1)

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

“Yüz yüze olması taraftarıyım yüz yüze değilse de uzaktan eğitim yapılıyorsa da zorunlu olmamalıydı bence.” (K2)

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

Katılımcıların seminer içerikleri sunulurken kullanılan materyallere ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Video yöntemi kullanılabilirdi; uygulanmış bir sınıfı bize nasıl yaptıklarını gösterebilirlerdi. Etkileşimli sınıfı ortamları veya uygulanmış sınıfların video gösterimleri kullanılabilirdi.” (Ö4)

“Etkileşimli olsaydı mesela orada arabuluculuk vardı. Benim dikkatimi çekmişti bizim sınıflarımızda pek uygulamadığımız bir sistemdi. Okumak yerine bizim anlayamaya çalışmamız yerine daha görsel daha mantıklı olurdu.” (Ö6)

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

“Çok görsel yansıtılmadı sadece basit ve görsellerle daha güzel anlatılabilirdi.” (K3)

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

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

“Değerlendirme derken açıkçası bize uygulanan sınav benim ilk olarak aklıma geliyor orada da bu kadar ayrıntılı bilgiye çok fazla yzeyssel soru vardı. lme değerlendirmeyi bilen insanlar olarak söylüyorum bu kadar yzeyssel sorular sorulacaktı ise bu kadar ayrıntılı bilgi içeriğine gerek yoktu.” 4)

“Videoların sonunda yoktu. Eğitmenlerin bazıları işledikleri anlattıkları konuyu zetliyorlardı; özetleme vardı. Videoların sonunda herhangi bir değerlendirme etkinliği olmadı. Yine karşıda bir etkileşim olmadığı için kendi kendine yapacakları bir değerlendirme etkinliğinde çok etkili olacağını düşünmüyorum açıkçası.” 6)

“İzlediğimiz bölümlerin sonunda bir değerlendirme yoktu; bizim böyle kolay bir sınava sokacaklarına her bölümün sonunda BA’dan aldığımız seminerler gibi her bölümün sonunda oluşan değerlendirmelerden oluşan bir değerlendirme yapsalardı bence bizim için daha yeterli olacaktı.” 7)

“Videolar sonunda o anlatılan videoların içeriğine dayalı bir değerlendirme yoktu yani anlatan kişiye değerlendirdiler benim anladığım oydu. Mebbis'ten değerlendirdiğimiz bilginin aktarımı konusunda ne kadar yeterli bulduk aktaran kişiye şeklinde bir değerlendirme yaptık ama bölüm sonlarında o bölüme ait değerlendirmeler içerikle ilgili değerlendirmeler yapılabilirdi ama içerikle ilgili değerlendirmeler yapılmaması büyük bir eksiklikti.” 3)

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

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavına İlişkin Görüşler

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

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

“Konu dağılımlarıyla sorular uyumlu ancak cevaplar anlatılan konulardan daha basitti. Bu şekilde sorulacaksa içerik bu kadar karışık ve ayrıntılı olmamalıydı.” (Ö6)

“Verilen içeriğe uygun bir değerlendirme yapılmadı. Bir de zaten genel olarak ben öğretmenliğin sınıfta yapıldığını düşünüyorum. Değerlendirmeye tabi olamayacağımız için bu uygulamayı da yanlış buluyorum.” (Ö5)

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

“Semineri hiç dinlemeyin hiç bakmayın yine sınavı yapardınız soru sayısı olarak;100 soru güzel ama semineri kapsamıyordu diyebilirim.” (K4)

“Kapsam geçerliliği olan bir sınavdı ama yapı geçerliliği olmayan bir sınavdı. Sorulara ilk başta baktığımda sorular gayet iyi kolay gibi gözüküyordu ama seçenekler çok kolaydı.” (K1)

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

Kıdem Şartı Hakkında Görüşler

Sınıf öğretmenleri uzman öğretmenlikte geçirilen 10 yıl şartını uzun bulduklarını, kıdemden kaynaklı ünvan farklılıklarının öğretmenler için anlamlı bir fark yaratmadığını ancak farklı yansımalarının olumsuz yönde olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Ünvana bağlı olarak

görev tanımlarında bir değişiklik olmamasına katılımcılar dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğindeki kariyer gelişiminin okul ve ilçe, il yönetim kadrolarında olmasını gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun yanında “Başöğretmen” ünvanına ilişkin eleştiriler yöneltmiş “Lider Öğretmen” ünvanı öneri olarak sunulmuştur.

“Uzman öğretmenlik için 10 yıl belki ama başöğretmenlik için 20 yılın çok fazla olduğunu düşünüyorum. Ben işin açıkçası meslekteki kıdemden kaynaklı bu tarz bir ayrıştırmanın yanlış olduğunu düşünüyorum.” (Ö7)

“Bizim mesleğimiz vicdani bir meslek, ilgimizle tamamen sevgimizle yaptığımız bir meslek ve bu mesleğimizi de aynı özveriyi gösteren birinci yılındaki bir öğretmen için de aynı onuncu yılında da aynı zaten böyle bir ayrıştırmayı doğru bulmuyorum.” (Ö2)

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

“Şöyle bir ayırım olmalı aslında biz kendi öğretmenler için de bir ayırım yaratmıyoruz çünkü her öğretmen aynı düşünceleri paylaşıyor diye düşünüyorum; meslektaşını düşünüyor. Ancak bu dışarıda böyle algılanmıyor yani bizim için belki maddi kaygı ile girdiğimiz bir sınav oldu kendi aramızda belki böyle bir şey hissetmedik ama ne yazık ki dışarıda diğer meslek grupları ve velilerin gözünde bir ayrışma olacağını düşünüyorum.” (Ö2)

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

“Kariyer dediğimiz zaman öğretmenleri mesleklerinde görev tanımları değişir bizim görev tanımımız aynı. Kariyer ayrıştırılması yapılmasını doğru bulmuyorum ya da bunun gerçekten içeriğinin doldurulup yani uzman öğretmenin görev tanımı değişir başöğretmenin görev tanımı değişir. Sadece ücrete has olarak bu yapılacaksa o zaman yıla göre ki zaten vardır aslında. Mesleğimizde müdür yardımcılığı, müdürlük, şube müdürlüğü gibi kariyer basamakları var. Bunlar için yıllardır sınava girildi buna kimseyi itiraz etmedi; ders çalışıldı buna kimse itiraz etmedi.” (Ö4)

“Başöğretmen ünvanına karşıyım. Bir tane başöğretmenimiz var. Bu kadar bu ünvan da ne bileyim hepimize verilmemesi gerekirdi. Burada bir ünvan kargaşası yaşanmış

farklı bir isimlendirme olabilirdi belki liderlik... “Lider öğretmen” ama “Başöğretmen” olmamalıydı.” (Ö3)

“Bu meslek kanunu ile ilgili en can sıkıcı en uygun olmayan şeylerden birisi bu. Aynı dönemde sınava girememiş insanlar 16 yıl boyunca bu haktan mahrum kaldılar. Yıllarla ilgili bir düzenleme kesinlikle getirilmelidir.” (K1)

“Başöğretmenlik demek istemiyorum ben lider öğretmenlik gibi.” (K3)

“O aradaki 10 yılı beklerken -çok uzun bir zaman- 30. yılında belki emekli olmuş olacak sınava girmeyecek. O yüzden bu sürenin o insanlar için geç kalınmış olduğundan yeniden düzenlenmesi gerektiğini ben de düşünüyorum.” (K2)

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

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Yeterliğine İlişkin Görüşler

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

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

“Bilgilerimizi tazelemiş olduk.” (K6)

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

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

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

Sınav Muafiyetine İlişkin Görüşler

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

“Kendi alanımızda öğretmenlik mesleğinde yapılmış yüksek lisans ve doktoranın muafiyet sebebi olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2)

“Alan sınırlaması kesinlikle olmalı.” (Ö4)

“Bir eğitim fakültesi mezunu olarak, 4 sene boyunca eğitim alanında dersler olarak, üzerine kendi alanımızda yine uzmanlık yani yüksek lisans yaparak muaf oluyoruz ya da bu sınava göre ünvan alıyoruz ama bu kişi 4 sene boyunca böyle bir eğitim almamış üzerine bu alanda tek başına yaptığı bir yüksek lisansın da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Eğer böyle olacaksa eğitim fakültelerini mezunlarının tamamı bu sınavdan muaf tutulmalı.” (Ö2)

“Sadece bilime katkı sağlamakla uzman öğretmenlikten muaf olmasını doğru bulmuyorum. Farklı bir bölümden çok mesleğe ne gibi katkı sağlamış, kendi öğrencilerine yaptığı işler nasıl, ne gibi bir fayda sağlamış, bunlar baz alınmalı ve kademe derecesi tabii ki. Belki bunun farklı bir değerlendirme kriteri olmalı ama sadece muafiyet anlamında.” (Ö2)

“Eğer alanında yaptıysa muafiyet olmalı ama alan dışı ise muafiyet olmamalı çünkü öğretmenlik mesleğine olan katkısı önemli kariyerde ilerlemesi için.” (Ö3)

“Ben de sınav muafiyetinin tüm öğretmenler için olması gerektiğini düşünüyorum. Okuttuğumuz her yıl, okuttuğumuz her sınıf, karşılaştığımız her problem bize bir deneyim kazandırıyor. O yüzden bu sınav öğretmenlerin birlikteliğinin önüne geçmiş ayırtmıştır. O yüzden bence tüm öğretmenler sınavsız bir şekilde belli bir kademe ayarlanmalıdır diye düşünüyorum kariyer basamaklarının.” (Ö7)

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

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

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

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

“Ben bu sınavda muaf olma bağlamında yüksek lisans ve doktora yapan insanların muaf etmelerini doğru buluyorum. Çünkü bilime katkı sağlamak teşvik etmek anlamında çok güzel bir şey bence çok zor yapılıyor. Ayrıca pedagojik formasyon aldığım için o sırada ben olurken adı pedagojik formasyon değildi yüksek lisanstı.” (K5)

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

Branş öğretmenlerinin de sınıf öğretmenleriyle paralel görüş bildirdikleri ancak bazı noktalarda ayrıştıklarını söylemek mümkündür. Eğitim fakültesinden mezun olana her öğretmenin kariyer basamakları sınavından muaf tutulması ve yıllara bağlı ünvan verilmesi ve yalnızca alan içi akademik çalışmalar yapmış öğretmenlerin sınav muafiyeti noktasında branş öğretmenleri de sınıf öğretmenleriyle ortak fikirdedir. Ancak branş öğretmenleri kendi içinde

de farklı görüşler mevcuttur. Bilime katkı sunmuş tüm öğretmenlerin alan dışı dahi olsa sınav muafiyetini destekleyen görüşler hakimdir.

Öğretmenlerin Görev Tanımına İlişkin Görüşler

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

“Görev tanımımız da değişmedi, yaptığımız iş de değişmedi, eğitim sisteminde içindeki yeri ve etki de değişmedi, hiçbir şekilde bir değişiklik yok. Adımın başına yalnızca uzman ünvanı geldi onu da hiç kullanmıyorum.” (Ö4)

“Kariyer basamaklarında yükselmiş olan öğretmenlerin görev tanımları aynı hiçbir farklılık yok, sistemdeki yeri ve etkileri de aynı yine biz aynı konuları aynı yöntemlerle aynı araç gereçlerle işliyoruz. Veliler tabii ki uzman öğretmeni farklı başöğretmeni farklı görebiliyor.” (Ö6)

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

“Görev tanımımızda bir değişiklik olmadı. Öğretmenim yani ben uzman öğretmen olmadan önce nasıl ders anlatıyorsam yetkilerim nasılsa şu an da aynen devam ediyor zaten. Hepimizin aynı görevi yapıyor olması düşündürücü. Yaptığımız işi aynen yapıyoruz bu sefer de mesela sınava girmeyen arkadaşlar için de aynı şeyi yapıyoruz burada bir sıkıntı var.” (K1)

“Görev tanımımızla ilgili herhangi bir değişiklik olmadı. Daha önce uzmandım 16 yıl boyunca da herhangi bir değişiklik olmamıştı. Hatta ünvanı kullanmak bile bizim hiçbir zaman aklımıza da gelmedi gelse de arkadaşlar tarafından da kabul görmedi şu anda da aynı şekilde. Herhangi bir değişiklik olmadan maaşımıza bir artış sağladı, bu şekilde devam ediyoruz yani olmalı mıydı evet olmalıydı belki bir ünvan verdiyseniz bunun karşılığında ek iş de beklemelisiniz ama bunun karşılığında insanların da o ünvanı kullanmanızı sağlanmalısınız.” (K2)

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

Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarına Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Gelişimlerine İlişkin Görüşler

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

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

“Öğrenciler üzerinde bir etkisi olmadı. Bu bir kariyer basamağı değil kılıfına uydurulmuş bir şey diye düşünüyorum.” (Ö3)

“İş motivasyonu mesleğe karşı bağlığım artmadı; değişmedi. Çocuklar için de biz yine aynı dersleri işliyoruz; çocuklar için de aynı etkinlikleri yapıyoruz. Değişen hiçbir şey olmadı ama sadece veliler tarafından farklı olduğunu düşünüyorum. Bizim görev tanımımız, yaptığımız iş de aynı bir değişiklik olmadı, verilen eğitim de fazla bir şey kazandırmadı sadece zamanımız aldı diye düşünüyorum.” (Ö6)

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

“Biz öğretmenler zaten mesleğimize yürekten bağlı olarak işimizi yaptığımız için biz doyumlarımızı öğrencilerimizin bakışlarında ve gülüşlerinde alıyoruz; onların

yüzlerinde gözlerinde görüyoruz doyumlarımızı bu şekilde hissediyoruz. Kariyer basamakları bizim için bir doyum olmadı maalesef.” (Ö7)

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

“Sınavdan önce nasıl çalışıyorsam sınavdan sonra bu ünvanı aldıktan sonra da aynı şekilde çalışmaya devam ediyoruz. Hiçbir değişiklik olmadı; hiçbir etkisi olmadı. Yani motivasyon işe bağlılık mesleki bağlılık bunlar aynı şekilde devam ediyor. Yani olumlu veya olumsuz etkisi oldu diyemem. Maaşımız iyileşti bu evet insanı biraz motive ediyor insana iyi geliyor sadece bu.” (K4)

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

“Benim kişisel olarak mesleğime dair motivasyonumu hiçbir şekilde geliştirmede ekstra farklı bir şey hissetmiyorum. Uzman olmayla olmadan önce ile uzman olduktan sonra tabii ki maddi anlamda güzel bir şey aslında sistem şöyle olabilir 5 yıllık öğretmen uzman olsun 10 yıllık öğretmen başöğretmen olsun böyle hani ileride maaşım yükselecek o bağlamda sadece bu bir motivasyon olabilir ama içerik bağlamında öğretmenliğe bağlılık konusunda hiçbir şekilde değişiklik olmadı öğrencileri zaten hiçbir şekilde yansması olduğunu düşünmüyorum.” (K5)

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

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

Kariyer Yapılanmasına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri

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

“Uzmanlık konusunda önerim var. Örneğin 1. sınıf öğretmenleri hep 1. sınıf öğretmeni oluyor ve 1. sınıfta uzmanlaşıyor. Yani bu böyle bir ayrıştırmak yerine bu öğretmenler arasında bir ayrıştırmaya da sebep olmuyor hatta bu tercih öğretmene bırakılıyor. Öğretmen diyor ki ben ikinci sınıfta uzmanlaşmak istiyorum ya da kimi diyor ki ben birinci sınıfta uzmanlaşmak istiyorum ve her sene 1. sınıf öğretmenliği yapıyor. Uzun yıllar üç okuttuğu için yani artık konuya hâkim olması açısından o sene neyi nasıl vereceği bir konuyu nasıl daha etkili öğreteceği -bölme işlemi bu konuda nasıl daha etkili bir öğretim yapabilirim- artık kişi zaten bu konuda uzmanlaşıyor. 4'ten mezun ediyoruz ve bire dönene kadar bizim de bilgilerimiz ne yazık ki unutuluyor ve sınıf öğretmenliği alanı çok geniş olduğu için bir branş gibi sadece matematiğe sadece fen bilimlerine hâkim değiliz her şeye hâkim olmak zorundayız. 1. sınıfta uzman olsak ona göre materyallerimiz hazır olsa her sene yeni bir materyalle uğraşmak yerine kendimizi o alanda daha çok geliştirebiliriz. Zaten ortaokulda çocuklar çok fazla öğretmen değiştiriyor buna alışıyorlar işte yabancı ülke okullarında da çocuklar bununla ilkokulda tanışıyorlar. Onlar da bu sistemi şöyle savunuyor; benden alacağı şeyleri alıyor çocuk her öğretmenin bir tarzı ve farklı bir yanı var. 2. sınıfa geçiyor işte 4 numaralı öğretmenden başka bir şey alıyor 3 numaralı öğretmenden başka bir baskın rol ve özellik alıyor. Bu ona bir kazanım olarak düşünülüyor bu metotta.” (Ö2)

Bir sınıf öğretmeni katılımcı meslek kanununda yer alan “uzmanlaşma” kavramı üzerinden farklı bir bakış açısı getirmiş; sınıflar bazında uzmanlaşmaya dikkat çekmiştir. Bu sistemin öğretmenler ve öğrenciler açısından uygulanabilirliğine ve faydalarını belirtmiştir. Katılımcı tarafından önerilen sistemde her sınıf öğretmeni bir sınıf düzeyinde uzmanlaşp sadece o düzeyde öğrenci eğitim öğretimini gerçekleştirmekte. Bu sistemde amaç hem

öğretmenlerin uzmanlaşarak daha derinlemesine öğrenme öğretme süreci planlamaları hem de ortaokula hazırladığımız öğrencilerin öğretmen değiştirme ve branşlaşmayla daha erken yaşlarda karşılaşarak hedeflenen kazanımları elde etmeleridir.

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

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

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

“5 yıllık 10 yıllık değil ama eğer uzmanlık ya da başöğretmenlik demek istemiyorum ben lider öğretmenlik gibi bir ayırım olacaksa bu belli bir eğitimlerden sonra olabilirdi. Yani şu eğitimleri almış kişiler bu konularda donanımlı olduğu için uzmanlık ünvanını hak edebilir daha ek hizmet içi eğitimlerle bir lider öğretmen olabilirdi benim gözümde.” (K3)

“Ben de kesinlikle sınavla yapmazdım bu aşamayı ve tecrübeyi öğretmenlikte çok değerli gördüğüm için ben de 12 yıllık öğretmenim ama 2 yıllık halimde bir yıl tutmuyorum. Bu bağlamda süreleri çok uzun buldum ben. 10-20 yıl diye onları kısıtlamadan tecrübeyle bağlayarak sınav yapmayarak kesinlikle bu ünvanları verirdim.” (K5)

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

TARTIşMA VE SONUÇ

İlkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik meslek kanununa ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, kanuna ilişkin biçimsel, içerik, uygulanış biçimi ve öğretmenlerin kariyer merakı ve beklentileri bağlamında incelenmiş ve şu sonuçlara varılmıştır;

Sınıf öğretmenlerinin ÖMK'nın 7354 sayılı meslek kanununda; biçimsel incelemeleri daha çok yaptığını ve bu açıdan ÖMK'yı detaylı bulmadıkları değerlendirilmiştir. Öte yandan branş öğretmenlerinin içerik ve uygulama yönüyle daha fazla incelemelerde buldukları değerlendirilmiştir. Her iki öğretmen grubu da kariyer yapılanmasıyla ilgili ayrıntıların yer aldığı Madde 6'yı daha dikkat çekici bulmuştur. Seminer içerikleri değerlendirildiğinde ise branşlar bazında bir içerik sunulmamasının öğretmenler açısından bir mesleki kazanım oluşturamadığını anlaşılmaktadır. şirin, Erdoğan ve Mülazımoğlu (2010)'nun eğitimlerde ve uygulanacak olan sınavda alan farklılaşmasına vurgu yaptığı çalışmasını destekler niteliktedir. Bu durum Gündoğdu ve Kızıltaş (2008)'in alan bilgisine daha çok yer yer verilmesine dikkat çektiği araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Diğer taraftan uzman öğretmenlik için 180 saat başöğretmenlik için 240 saatlik bir içerik sunulmuş olması hedef kitlenin eğitimleri odaklanmasını zorlaştırmıştır.

Seminer içeriklerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi tecrübe aktarımı noktasında eksiklikler oluşturmuştur. Farklılaştırılmış yöntemlerle, görseller ve etkinliklerle zenginleştirilmiş içerikler daha dikkat çekici ve uygulanabilirdir. Bu noktada katılımcı grupların beklentileri uygulanabilir bir içeriğin dikkate çekici materyallerle sunulmasıdır. Ancak video anlatımlarda düz ve sadece teorik bilgi aktarımı olması yönüyle eksik kalmıştır. Araştırmanın bu sonucu Pınar ve Dönel Akgül (2023)'ün araştırma sonuçlarıyla benzerdir. Değerlendirme etkinliklerine bakıldığında ise anlatımların sonunda herhangi bir değerlendirme etkinliği yapılmaması dönüt alma noktasında eksiklikler oluşturmuştur. İçerik sunumları sonunda sadece Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavına girerek değerlendirmede bulunmuşlardır. ÖKBYS'nin sunulan içeriğe oranla daha sınırlı bir çerçeve de kaldığını

söylemek mümkündür. Sınava ilişkin kapsam geçerliği olduğu ancak yapı geçerliğinin olmadığını söylenebilir. Laçin (2006)'nin araştırmasında ortaya koyduğu “Öğretmenler kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğine göre yapılan sınavın geçerli, güvenilir ve kullanışlı olmadığı görüşüne sahiptir.” sonucuyla benzerdir.

Öğretmenlerin kıdem şartıyla ilgili görüşleri değerlendirildiğinde kıdemden kaynaklı ünvan farklılıklarının öğretmenlerin kendi içinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır ancak süreç içinde veli beklentilerin olumsuz bir durum ortaya koyması yönünde endişeler her iki öğretmen grubunda da benzerdir. Kaplan ve Aslan (2023); uzman ve başöğretmenlik ünvanlarının veli ve öğrenci davranışlarına olumsuz etkisini olduğu yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir. Kariyer ilerlemesine ilişkin ilk sınavın 2006 yılında ikinci sınavın 2022 yılında yapılmış olması arada geçen zaman içinde hak kayıpları ortaya çıkarmıştır ve bu noktada öğretmenler yeni bir kıdem düzenlemesi beklentisindedir. Ulaşılan bu sonuç; İmzaoğlu (2023)'nun öğretmenlerin hak mahrumiyetiyle ilgili kanuna yeniden düzenleme getirilmesi gerekliliğini ve Demir (2011)'in ; uygulamamanın süreklilik arz etmemesinin getireceği olumsuzluklar vurgusunu destekler niteliktedir.

Kariyer yapılanmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi değerlendirildiğinde, alan bilgisi noktasında öğretmenlere güncel bilgilerin aktarımı yapılmış ancak bunun ötesinde herhangi bir gelişim katkısı olmamıştır. Bu sonuç; Urfalı (2008)'nin; öğretmenlerin 2006 yılında elde edilen ünvan ve maaş iyileştirmesi dışında herhangi bir mesleki sorumluluğa dair kazanım elde edemediklerini ortaya koyduğu çalışmasıyla örtüşmektedir. Uzun (2023)'un öğretmenlere olumlu ya da olumsuz bir yansımalarının olmayacağı yönündeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sınavına giriş amaçları maddi boyuta sınırlı kalmıştır. Akkaya, Dere, Elen, Akgün Koçak, Özsoy ve Öz (2023)'ün çalışma sonuçları ve Sağ (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

2022 yılında kabul edilen 7354 sayılı meslek kanunu 6(3). maddesinde; “Yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar uzman öğretmen ünvanı için öngörülen, doktora eğitimini tamamlayanlar ise başöğretmen ünvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulur.” ifadesi yer almaktadır. Ancak yüksek lisans ve doktora alanlarına ilişkin herhangi bir detaylandırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde hangi alanda olursa olsun akademik çalışmalar yapmış öğretmenlere sınava girmeden ünvan hakkı doğmaktadır. Bununla ilgili öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; her iki öğretmen grubu da öğretmenlik mesleğine ve

alana olan katkılarından dolayı alan içi yüksek lisans veya doktora yapmış kişilerle muafiyet sınırlamasının olmasına vurgulanmıştır. Ulusoy, İşçi ve Erkuş'un (2024) meslek kanununa ilişkin ortaya koyduğu çalışmalarında "Lisansüstü eğitimlerini tamamlayan öğretmenlerin yüksek lisans/doktora eğitimlerinin ilgili alanlarda olmasına dikkat edilmelidir." sonucunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çalıştıkları süreye bağlı olarak kıdem değişimlerinin yapılmasına olanak sağlayacak kanun yapılanması beklentisi her iki öğretmen grubunda da ortaktır.

Öğretmenlerin bir diğer beklentisi "görev tanımı" noktasındadır. Türk Eğitim Derneği (2009) "Öğretmen Yeterlikleri" özet raporunda, öğretmen yeterliklerinin kariyer yapılanmasıyla ilişkilenebilmesine öneri olarak öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanmasını önermiştir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen; hem sınıf hem branş öğretmenlerinin kanunda en dikkatli incelemelerde buldukları bölümün kariyer basamaklarıyla ilgili maddeler olması ve daha detaylı bir görev tanımı beklentisi noktasında öğretmenlerin beklentileriyle paralellik göstermektedir. Meslek kanununun detaylı incelenmesi sebebi öğretmenlerin aldıkları kıdeme göre görev tanımlarında farklılıklar olup olmadığıdır. Kanunda yer alan maddelerde detaylı bir görev tanımı yapılmamıştır. Sınav sonrası edindikleri ünvanlarla görevlerinde herhangi bir değişiklik yaşamayan öğretmenler ünvanlarını da kullanmamaktadırlar. Bu noktada Keskin ve Gedik (2024)'in görev tanımlarının net şekilde ayrılması gerektiğini vurguladığı çalışmasını destekler niteliktedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde; öğretmenlere ünvanlarını kullanabilecekleri mentorluk, liderlik, yönetimde veya organizasyonlarda görevler, zümre içinde farklı görevler verilerek ünvanlarını kullanabilmeleri bununla birlikte tecrübe aktarımına teşvikleri sağlanmalıdır. Mercan ve Gündüz (2023) çalışmalarında; mesleki gelişim programları ve öğretmenler arası iş ağı oluşturmanın önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmenleri okulların işleyişine müdahil etmek ve kariyer süreçlerini göz önüne alarak çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz hakkına sahip olmaları okul ortamlarında çoğulculuğun sağlanması açısından önem arz etmektedir (Liu, Qiang, Kang ; 2023).

Öğretmenlerin periyodik ve programlı ilerleyen mesleki gelişimleri ile artan öğrenci başarısı arasında oldukça sıkı bir ilişki vardır (İlğan,2017). Bu bağlamda kariyer yapılanmasının öğretmenlerin mesleki bağlılıkların ve bu durumun öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine etkisini değerlendirildiğinde kıdeme bağlı maaş iyileştirmesi motivasyonu artırmıştır. Fakat 16 yıl sonra yeniden yapılan sınav öğretmenler üzerinde baskı oluşturmuş ve

öğrenme öğretme sürecine odaklanmalarını ve motivasyonlarını düşürmüştür. Sadece maaş iyileştirmesi ve ünvan alan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin bir etki almamışlardır. Bununla birlikte öğretmenler aynı görev bilinci ve mesleki bağlılıkla görevlerini icra etmeye devam etmişlerdir ancak kariyer iyileştirmesinin mesleki bağlılıklarına ilişkin herhangi bir etkisi olamamış ve dahi öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde de anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu sonuç; Akkaya, Dere, Elen, Akgün Koçak, Özsoy ve Öz (2023) ve Urfalı (2008) çalışmalarını destekler niteliktedir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise kariyer ünvanları sonrası velilerin farklı bakış açıları geliştirmesine ve bunun okul ikliminde olumsuz yansımaları sebep olabileceğidir. Bu sonuç Uzun (2023), Kaya (2007) ve Pınar & Dönel Akgül (2023) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlik kariyer yapılanmasına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde yıllara bağlı bir kıdem yapılanmasının zamana yayılmış hizmet içi eğitimlerle verilmesi ve sınav odaklı olmaması öğretmenler açısından daha sürdürülebilir. Bu noktada Ulusoy, İşçi ve Erkuş (2024)'un çalışmalarıyla örtüşmektedir. Performansa dayalı bir değerlendirme sistemi noktasında Dağlı (2006; akt.,Şirin vd.) ile Bakioğolu ve Banoğlu (2013)'nun araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bununla birlikte ilkokullarda “uzmanlaşma” kavramı sınıf bazında uzmanlaşma noktasında değerlendirilmesi sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine farklı bir boyut kazandıracak ve öğrencilerin bir sonraki basamak olan ortaokula akademik ve sosyal gelişimlerini daha destekleyici bir yapılanma olacaktır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak öneriler şu şekilde sıralanabilir;

Öğretmenlerin kariyer gelişimlerine ilişkin tüm süreçlerin yer aldığı detaylı bir meslek kanunu hazırlanabilir. Seminer içerikleri kısaltılarak branşa özgü içerik sunulabilir. Öğretmenlere daha güncel ve uygulanabilir seminer içerikleri hazırlanabilir. İçeriklerin sunulduğu dijital programlar uygulamaya dönüştürülerek etkileşimli ortamlarda uygulamalı eğitimler artırılabilir ve öğretmenlerin bilgi paylaşımı yapılabileceği ortamlar sağlanabilir. Eğitim süreleri zamana yayılarak etkililik artırılabilir. Sunulan içeriğin bilgi yoğunluğuna paralel ölçme değerlendirme kriterlerine uygun sınavlar hazırlanabilir ve bu sınavlar periyodik olarak düzenlenebilir.

Yeni bir yapılanmaya giderek oluşan hak kayıplarına özgü yeni düzenlemeler yapılabilir. Yüksek lisans ve doktora şartına alan sınırlandırması getirilebilir. Kariyer yapılanmasının öğretmenlerin kariyer beklentileri doğrultusunda motivasyonlarını artırıcı,

öğrencilerin için akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyici öğrenme öğretme süreci tasarımlarına olanak tanıyacak nitelikte yeniden düzenlenebilir.

Aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin görev tanımlarına meslek kanununda ayrıntılı şekilde yer verilerek farklı görevler üstlenmeleri kanunla belirlenebilir. Kıdeme bağlı bir yeniden yapılanmaya gidilebilir. Sınıf öğretmenlerinin “uzmanlık” ünvanları “sınıflar düzeyinde uzmanlık” şeklinde yeniden yapılandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, C., Dere, A., Elen, A., Akgün Koçak, B., Özsoy, Z. A. & Öz, A. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına katılım motivasyonları. *Social Sciences Studies Journal*, 9(116), 8977-8987. <https://doi.org/10.29228/sssjs.72873>
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Bakioğlu, A. (Ed.). (2017). *Öğretmenlerin Mesleki (profesyonel) Hayatları*. Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-605-320-686-6
- Bakioğlu, A., Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlarla ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 , 28-55.
- Boydak Özkan M., Kaya K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 97 - 112.
- Çakmak Otluoğlu, K.Ö. (2022). *Farklı Disiplinler ve Farklı Bakış Açılıyla Kariyer Kuramları*. Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-625-427-017-8
- Demir S.B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi : Teori ve Uygulama*, 2(3), 53-80.
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Yeditepe Üniversitesi.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 363-388.

- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık. ISBN: 978-605-170-173-8
- İmzaoğlu, B. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu bağlamında öğretmenlik kariyer basamakları ve yükselme kriterleri hakkında öğretmen görüşleri. *Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5823-5832. <https://doi.org/10.29228/sss.68434>
- Kaplan, F., & Aslan, H. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Scientific Educational Studies*, 7(2), 134-158. <https://doi.org/10.31798/ses.1378127>
- Kaya, K. (2007). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri: Elazığ ili modeli*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Keskin, C., & Gedik, S. (2024). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 689-708. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1399087>
- Köse, E. (2020). Bilimsel araştırma modelleri. R. Kıncal (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (6. Basım, s.99-123) içinde. Nobel Yayıncılık. ISBN:978-605-133-512-4
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri:Kütahya ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Liu, J., Qiang, F., & Kang, H. (2023). Distributed leadership, self-efficacy and wellbeing in schools: A study of relations among teachers in Shanghai. *Humanities & Social Sciences Communications*, 10(1), 248. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01696-w>
- Mercan, E. (2023). Türkiye’de ve bazı ülkelerdeki öğretmen kariyer basamakları ile yükselme kriterleri. *Kesit Akademi*, 9(36), 622-648. <https://doi.org/10.29228/kesit.70380>
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, (2022), T.C. Resmi Gazete, 31750, 14 Şubat 2022.
- Pınar, M.A. & 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. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1181614>
- Reid, J. W., Polizzi, S. J., Zhu, Y., Jiang, S., Ofem, B., Salisbury, S., Beeth, M., Mohr-Schroeder, M., Sheppard, K., Roehrig, G., & Rushton, G. T. (2023/12//). Perceived network bridging influences the career commitment decisions of early career

- teachers. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 17.
<https://doi.org/10.1186/s40594-023-00408-9>
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları haline düzenlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Kırıkkale Üniversitesi.
- Şirin, E. F., Erdoğan, M., & Mülazımoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). Öğretmen yeterlikleri özet rapor. (ISBN: 978-9944-5128-7-9).
https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf
- Ulusoy, K., İşçi, T. G. ve Erkuş, B. (2024). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(1), 335-348.
<https://doi.org/10.7884/teke.1385561>
- Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri: Eskişehir ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Anadolu Üniversitesi.
- Uzun, K. (2023). *Öğretmenlik mesleğine kariyer basamakları uygulamasının getirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. A. Akbarov (Ed.), 8th International education and innovative sciences congress full texts book içinde (ss. 21-36). Adıyaman: IKSAD GLOBAL Publications. <https://orcid.org/0000-0002-6816-1789>
- Ünsal, P. (2014). *Kariyer Gelişim Kavramları ve Kariyer Danışmanlığı*. Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-605-133-772-2
- Yıldırım A., Şimşek H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri*. (12. Baskı) Seçkin Yayıncılık. ISBN: 978-975-02-6982-0
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. (çeviri: Prof. Dr. İlhan Günbayı). 3. Basımdan çeviri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Research Problem: The qualifications, commitment to the profession and motivation of teachers, who are the implementers of education systems, are important factors in increasing the quality of education. With the structuring of career steps, it is aimed to increase the professionalisation process and motivation of teachers. In order to achieve this goal, different criteria such as seminars, exams and time spent in the profession have been put forward. This structuring in the teaching profession was first legalised on 13.08.2005 and the first exams were held in 2005-2006. However, no periodic progress could be made. On 14.02.2022, the "Teaching Profession Law" numbered 7354 was legalised again. Teachers' opinions and perceptions about this structure play an important role in the perception of education systems. The impact of the career structure on the professional lives of teachers and the role played by the exams for expert teacher and head teacher in training qualified teachers come to the fore. In this context, the main focus of the study is to determine the opinions and suggestions of primary school classroom and subject teachers who have been promoted in the career ladder regarding the law and criteria.

Research Questions: In the sub-objectives determined in accordance with the purpose of the research, answers to the following questions were sought; What is the level of knowledge of classroom and branch teachers about the professional law? What are the opinions of classroom and branch teachers about the content and duration of seminars? What are the opinions of classroom and branch teachers about the contribution of seminar content to their competences and professional development? What are the opinions of classroom and subject matter teachers about the presentation, materials and evaluation activities of seminars? What are the opinions of primary school teachers about the Written Examination for Teaching Career Steps? What are the opinions of primary and subject teachers on seniority requirement and exam exemption? What are the opinions of classroom and subject teachers about the effect of career structuring on their professional development? What are the opinions of teachers about the effects of career structuring on the social academic development of students?

Methodology: This study, which examined the views of primary school classroom and subject teachers on career structuring and criteria, was conducted using a case study design. With the case study, it is aimed to focus on the perceptions of a specific group and to establish a deep discussion link between the description and analysis of the events. The study group of the research was determined through homogenous sampling, one of the purposeful sampling

types. Participants were divided into two different groups as classroom teachers and subject teachers and focus group interviews were conducted. The study group of the research consists of 13 volunteer teachers, 6 branch teachers and 7 classroom teachers working in primary schools in Etimesgut, Kahramankazan and Keçiören districts of Ankara province in 2022-2023. A semi-structured interview form created in accordance with the sub-objectives of the research was used. There are 9 open-ended questions in the form for focus group interview. The interview was conducted online in a digital environment. The data collection phase was completed in 3 sessions 120 minutes with the first participant group and 2 sessions 80 minutes with the second participant group. After the verbal and written approvals of the participants, their answers to the interview questions were recorded digitally. The recordings were deciphered and after the necessary systematic arrangements, the voice recordings were permanently deleted from the digital environment. The collected data were analysed descriptively. In order to ensure reliability in the data analysis process, transcription approvals were also obtained from the participants.

Findings and Conclusion: No. 7354 on the basic sections of the Teaching Profession Law No. 7354, classroom teacher participants made formal analyses in addition to the content. Branch teacher participants, on the other hand, focused more on the way the content was implemented. Both groups of participants expressed the expectation for a more detailed law. Regarding the content of the video seminars given to teachers, classroom teachers and subject matter teachers expressed a common opinion and emphasised that the effectiveness of the seminars decreased due to the excessive detailing of the content. They drew attention to the length of the seminar duration of 180 hours for expert teaching and 240 hours for head teaching. In the opinions on the content and effectiveness of video seminars, both groups of teachers emphasised that the repeated information was useful. Classroom teachers drew attention to the contribution of trainings on global issues. Branch teachers, on the other hand, criticised the timeliness of the guidance content. Both groups of participants stated that it is necessary to prepare branch-specific content. Classroom teachers emphasised the difficulty of presenting seminar content through distance education. Subject teachers differed from classroom teachers by emphasising the difficulty of face-to-face education. However, all participants emphasised that distance education was incomplete in terms of experience transfer. The monotony of the content presentations and the lack of different techniques were not remarkable for the teachers. The fact that the trainings were far from interaction and there was no evaluation activity at the end of the module also reduced the effectiveness of the content. The participants emphasised

that the exam for promotion in teaching career steps was very limited compared to the content of the seminar and the reliability of the exam was low. Both groups of participants stated that they found the requirement of 10 years as an expert teacher and 20 years as a head teacher in order to take the career ladder promotion exam too long. They pointed out that the fact that the exam is not repeated periodically causes loss of rights. "Leader Teacher" was suggested as a suggestion for the title of "head teacher". All participants emphasised that the titles obtained were not used and did not lead to a distinction between teachers. However, they said that this distinction may have a negative consequence for parents. The participants stated that career organisation did not have a positive effect on their professional lives. All participants emphasised that promotion in career steps should change job descriptions. Classroom teachers supported that having a master's degree and doctorate in the field could be a condition for exemption from the exam. However, in addition to the opinions of the branch teacher participants in support of the classroom teachers, there are also opinions indicating that every field can be a reason for exemption due to the contribution to science. There are also views that support that every teacher who graduated from the faculty of education should be exempt from the exam. Both participant groups support the view that career structuring has no effect on teachers' professional commitment. In addition, they stated that it did not have any effect on their students and that their commitment to their students continued with the same motivation. Regarding career structuring, all teachers desire a change depending on professional seniority. All participants stated that teaching is a professional expertise. A classroom teacher participant developed a different perspective on the concept of "specialisation" and drew attention to specialisation at the classroom level. The aim of the system is to enable classroom teachers to reach the targeted outcomes for primary school students more easily and to create an in-depth expertise at the classroom level.