

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Algıları *

Perceptions of School Principals and Teachers Regarding the Creation of Teaching Career Ladders

Cengiz Keskin¹, Şerafettin Gedik²

¹Öğretmen, Vali Hüseyin Poroy Ortaokulu, cnk-cnk-@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-5132-1088>)

²Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, serafettin.gedik@amasya.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-6597-5704>)

Geliş Tarihi: 01.12.2023

Kabul Tarihi: 29.02.2024

ÖZ

14 Şubat 2022 tarihli Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlikte kariyer basamakları tartışmaları yeniden gündeme gelmiştir. Uygulamanın yeniden gündem olması yeni araştırmaların yapılmasının önünü açmıştır. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasıyla ilgili algılarını belirlemek ve bu uygulama nedeniyle ortaya çıkabilecek olası sorunlara çözüm üretmek amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik örneklem tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Amasya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan beş okul yöneticisi ve beş öğretmen olmak üzere toplam on katılımcıdan oluşmaktadır. Görüşmede, uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerle yönetici ve öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler toplandıktan sonra katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin çoğunun kariyer basamaklarına olumlu, öğretmenlerin çoğunun ise olumsuz baktığı belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin çoğu kariyer basamaklarının sınavla olmasını yanlış bulmakta ve değerlendirmenin çeşitlendirilmesini istemektedir. Uygulamanın eğitime olumlu yansımayacağını, görev tanımının eksik olduğunu belirten katılımcılar sınava maddi kazanç elde etmek için başvurmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik kariyer basamakları, öğretmenlik meslek kanunu, uzman öğretmenlik, başöğretmenlik.

ABSTRACT

With the release of Teaching Profession Law on February 14, 2022, the debates on career ladders in teaching has initiated heated debates once again. New research has already begun to investigate the matter. Similarly, this research was carried out in order to determine the perceptions of public-school administrators and teachers on the creation of teacher career ladders and to find solutions to possible problems that may arise due to this practice. The current study was carried out following the principals of qualitative research method. The participants were determined through typical sampling technique, one of the purposeful sampling methods. The study group consists of a total of ten participants, five school administrators and five teachers, working in public schools. All the schools were affiliated to the Ministry of National

*Bu çalışma birinci yazara ait tezsiz yüksek lisans projesine ait bir bölümünden üretilmiştir.

Education in the province of Amasya in the 2022-2023 academic year. For interviews, a semi-structured interview form created. Through face-to-face interviews, we tried to determine the views of school administrators and teachers on the creation of new career stages for teachers. To ensure trustworthiness, we utilized participant confirmation. As a result of the research, it was found that most of the administrators had a positive view for creating career ladders while most of the teachers had a negative view. Most of the administrators and teachers believed that heavy reliance on a standard exam to evaluate teachers is a problematic aspect of the current implication and they suggested that the evaluation criteria are diversified. Almost all the participants stated that they began to the process only for its monetary gains, and they believed that policy would not yield any positive outcomes for the improvement of our education system.

Keywords: Teacher career ladders, teacher professional law, expert teacher, lead teacher.

GİRİŞ

Bir ülkenin eğitimde ilerlemesini ve gelişmesini sağlayan pek çok faktör bulunmakla beraber bu faktörlerin en önemlisini, eğitim sisteminin içinde uygulayıcı rolünde olan öğretmenler oluşturmaktadır (Araujo vd., 2016; Burroughs vd., 2019; Rivkin vd., 2005). Çünkü öğretmenlerin başarısı, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Darling-Hammond, 2000). Dolayısıyla eğitimde kalite ve başarı artışı öncelikli olarak öğretmenlerin okullardaki performansına bağlıdır (Darling-Hammond, 2010; Rivkin vd., 2005). Ayrıca öğretmenler, aile katılımı gibi öğrenci başarısını etkilediği bilinen (Castro vd., 2015) diğer faktörler üzerinde etkili olarak (Gedik, 2021) öğrenci başarısını etkileyebilmektedir. Bu da bize göstermektedir ki öğretmenler, öğrencilerin almış oldukları eğitimin kalitesinde ve ulaşacakları akademik başarıda en önemli belirleyicilerin başında gelmektedir (Darling-Hammond, 2000; UNESCO, 2010).

Öğrenci başarısı ve gelişimi için öğretmenlerin önemi göz önüne alındığında (Hanushek, 2016), öğretmenlerin kalite ve performans gelişimini destekleyen politikalara yatırım yapmanın önemi ortaya çıkmaktadır (Madani, 2019). Bu durumun doğal bir sonucu olarak birçok ülke, kendi eğitim sistemlerinde ve politikalarında öğretmenlerin verimliliğini artırmaya yönelik adımlar atmaktadır. Bu doğrultuda atılan adımların en önemlilerinden bir tanesi de öğretmenler için kariyer basamaklarının oluşturulmasıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik bir yapılandırma olarak kariyer basamaklarının oluşturulması öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmelerine, üst düzey pozisyonlara terfi etmelerine ve daha yüksek ücretler almalarına olanak tanımaktadır. Bu kapsamda 2022 yılında ülkemizde uygulanmaya başlanan kariyer basamakları uygulaması ile hem öğretmenlik mesleğinin daha çekici olması hedeflenmiş hem de hali hazırda bu mesleği seçmiş olan öğretmenlerin motivasyonu ve verimliliği artırılmaya çalışılmıştır.

Öğretmenler için kariyer basamaklarının oluşturulması yoluyla öğretmenlerin motivasyonunun artırılması ve öğretmenlik mesleğinin daha cazip bir meslek haline gelmesi gibi tartışmalar uzun yıllar eğitim araştırmalarını ve politikalarını meşgul eden konulardandır. Dünya genelinde bir çok eğitim sisteminde kariyer basamakları ile ilişkili olarak öğretmen motivasyonunu, performansını ve mesleki gelişimini geliştirmek için çeşitli modeller üzerinde incelemeler yapmıştır (Kwee, 2020; Johnson, 2006; Smith & Ingersoll, 2004). Ülkemizde öğretmenlerin çalışma hayatlarında yükselmelerini sağlayarak onları mesleklerine karşı güdülemek ve öğretmenlerin saygınlığını artırmak amacıyla ortaya konan öğretmenlik kariyer basamakları uygulamaları incelendiğinde 2005 ve 2022 yılları dikkati çekmektedir. 2005 yılı Ağustos ayında yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (ÖKBY) bu konuda önemli bir ilk olarak karşımıza çıkmaktadır. 2005'te yayımlanan bu yönetmelik sadece bir sefere mahsus uygulandıktan sonra uzun bir süre gündeme gelmemiştir. 2022 yılının Şubat ayında yayımlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu ise öğretmenlik kariyer basamakları konusunu yeniden gündeme getirmiştir. 19 Kasım 2022 tarihinde yapılan yeni sınavın sonuçları 24 Kasım 2022 tarihinde açıklanmıştır. Sınava toplam başvuru sayısı 595.598'dir. Uzman öğretmenlik sınavında 422.368 öğretmen başarılı olmuştur. Yüksek lisans

yaparak yazılı sınavdan muaf tutulan öğretmenlerle birlikte 516.974 öğretmen uzman öğretmen olmaya hak kazanmıştır. Başöğretmenlik sınavında ise 66.422 öğretmen başarılı olmuştur. Yine uzman öğretmen olup da doktora yapan öğretmenler başöğretmenlik yazılı sınavından muaf tutulmuştur. Muaf tutulan öğretmenlerle birlikte 66.679 uzman öğretmen başöğretmen unvanını almıştır (“Uzman öğretmenlik sınav sonuçları”, 2022).

Öğretmenler için kariyer basamakları oluşturması ile hedeflenen etkili öğretmenlik uygulamalarını ödüllendirmek, mesleki gelişim için fırsatlar oluşturmak ve sonuçta öğrenci başarısını artırmaktır (Darling-Hammond vd., 2012). Ancak bu tür sistemlerin uygulanması, eğitimcilerden ve yöneticilerden karışık tepkilerle karşılanmaktadır. Yakından incelendiğinde bu tepkilerin kariyer basamakları fikrine karşı değil bu uygulamanın nasıl hayata geçirildiği noktasında olduğu görülmektedir (Yücel, 2023). Diğer bir deyişle eğitimin tüm paydaşları tarafından öğretmenlikte kariyer basamakları oluşturulması gerekli görülürken (Demir, 2011; Kaplan & Gülcan, 2020), bunun nasıl uygulanabileceği konusunda aynı fikir birliği bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar özellikle eğitimcilerin bu konuda çeşitli çekinceleri olduğunu göstermektedir (Baş & Nural, 2023; Özdemir vd., 2022). Bu çalışmalarda öğretmen kariyer basamaklarının etkili bir şekilde hayata geçirilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanması gerektiği, adil ve şeffaf bir değerlendirme sistemi kurulması gerektiği ve öğretmenlerin motivasyonunu artıracak teşviklerin oluşturulması gerektiği yönünde tavsiyelerle karşılaşılmaktadır (Baş & Nural, 2023; Özdemir vd., 2022; Yücel, 2023).

Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının özellikle Öğretmenlik Mesleği Kanunu gibi yasal tedbirler yoluyla uygulamaya konması, öğretmenlerin gelişimini ve ilerlemesini destekleyen yapıların yeniden incelenmesi için bir fırsat sunmuştur. Ancak bu durum aynı zamanda bu sistemlerin etkinliği, adaletli oluşu ve sonuçları hakkında kritik soruları da gündeme getirmiştir. Son çalışmalar, eğitimcilerin kariyer basamaklarına yönelik algılarını keşfetmeye ve öğretim camiasındaki farklı ilgi ve endişeleri yansıtan bir görüş yelpazesini ortaya çıkarmaya başlamıştır (Baş & Nural, 2023; Özdemir vd., 2022; Yücel, 2023). Fakat bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların az sayıda katılımcı ile yürütülen nitel çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu noktada bu tarz çalışmaların sayısının artırılması farklı bakış açılarının ortaya çıkarılması ve bağlamsal çeşitliliğin bu uygulama üzerindeki etkilerinin anlaşılması için önem arz etmektedir. Bu nokta da öğretemem kariyer basamakları uygulamasının sonuçlarının anlaşılması ve etkinliğinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin seslerini duyuran çalışmaların sayısının artması önem arz etmektedir. Bu genel hedeften yola çıkan bu araştırmanın amacı, yöneticilerin ve öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasına ilişkin düşüncelerini belirleyerek gelecekte ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik çözümler üretmektir. Bu bağlamda yapılan araştırma, Türkiye’deki eğitim politikasının belirlenmesinde ve kariyer basamakları uygulamasının eğitimcilerdeki yansımaları görmede örnek teşkil etmesi nedeniyle alana katkı sağlayacağı için önem arz etmektedir. Bu doğrultuda yapılacak olan çalışmaya aşağıdaki araştırma sorusu rehberlik edecektir:

1. Yöneticilerin ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulması ile ilgili algıları nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, temel nitel araştırma prensiplerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir (Merriam & Tisdell, 2015). Nitel araştırma “olguları insanların onlara yüklediği anlamlar açısından anlamlandırmaya veya yorumlamaya çalışarak olayları doğal ortamlarında incelemeyi gerektiren” bir araştırma yaklaşımıdır (Denzin & Lincoln, 2005, s.2). “... anlamın insanların deneyimlerinde gömülü olduğunu” varsayan bu araştırma modelinde araştırmacının görevi insanların çevreleriyle ilgili olarak oluşturdukları anlamı keşfetmektir (Merriam, 1998, s. 6). Nitel araştırma ile

hazırlanan araştırmalarda veriler tek tek okunur, kodlama ve temalara ayırma yapılarak araştırma bulgularının ortaya konulması sağlanır (Merriam, 1998, s. 58). Kıral (2020) nitel araştırmanın insanların tutum ve davranışlarını, kişisel görüşlerini, bireysel deneyimlerini detaylı şekilde anlamayı, yorumlamayı ve incelemeyi sağlayan bir yönü olduğunu ifade etmiştir. Sosyal olguların derin ve ayrıntılı betimlemelerini üretebilmek üzere nitel araştırmalarda görüşme, gözlem, belge ve görsel materyallerin edinimi gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır. Yukarıda sıralanan temel, nitel araştırma prensipleri kullanılan bu çalışmada ğretmen ve okul yöneticilerinin yeni bir uygulama olan öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik algı ve deneyimlerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı, araştırmanın amacına uygun verileri toplarken oluşturmak istediği örnekleme ile ilgili olarak kendi bilgilerini kullanabilir ya da kimlerden veri toplayacağını tahmin ederek örnekleme oluşturabilir (oban & Oral, 2020). Tipik durum örnekleme yaklaşımında amaç popülasyondaki tipik veya ortalama vakaları temsil eden katılımcıların seçilmesidir (Patton, 2014). Yani araştırma konusunda yeterli genel bilgileri sağlayabilecek birçok benzer durum arasından geneli temsil yeteneğine sahip olan katılımcıların seçilmesini n gören bir yöntemdir. Bu şekilde seçilen araştırmanın çalışma gurubu, 2022-2023 eğitim-ğretim yılında bir Orta Karadeniz şehrinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan beş okul yöneticisi ve beş ğretmen olmak üzere toplam on katılımcıdan oluşmaktadır. Yıldırım ve şimşek (2016) derinlemesine inceleme yapılacak nitel bir araştırmada yer alacak katılımcı sayısının en çok 10 olması gerektiğine işaret etmiştir.

Çalışmada yer alan yöneticilerin ve öğretmenlerin kimliklerine ait bilgiler gizlenmiştir. Bu amaçla okul yöneticileri “Y” harfi ile, öğretmenler ise “” harfi ile kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 1

Katılımcılara Dair Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Seviyesi	Branş	Kıdem Yılı
Y1	E	37	Y. Lisans	Bilişim Tek.	15
Y2	K	42	Lisans	İngilizce	21
Y3	E	42	Lisans	Sınıf Öğrt.	20
Y4	E	37	Lisans	Tarih	14
Y5	E	33	Lisans	Türkçe	8
1	K	34	Lisans	Türkçe	11
2	E	44	Lisans	Türkçe	17
3	K	42	Lisans	Türkçe	17
4	E	34	Lisans	Bilişim Tek.	13
5	K	36	Y. Lisans	İngilizce	13

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılanlardan beşi yöneticilik yaparken diğer beşi ise öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcıların dördü kadın, altısı ise erkektir. Yaş aralığı ise 33 ile 44 arasındadır. Katılımcıların hepsi de evlidir. Sadece bir ğretmen ve bir okul yöneticisi yüksek

lisans mezunu iken, geriye kalan sekiz katılımcıda lisans mezunudur. Branşı Türkçe olan dört, bilişim teknolojileri olan iki, İngilizce olan iki, tarih olan bir, sınıf öğretmenliği olan bir öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdem yılları 8 ile 21 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan Y1 ve Ö5, yüksek lisans yaptığı için sınavdan muaf olarak uzman öğretmen olmaya hakkına sahip bulunmaktadır; Y5 ise 10 yıllık çalışma süresini dolduramadığı için kariyer basamakları sınavına başvuramamıştır. Diğer katılımcıların hepsi sınava başvuru yapmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Stake (2010) araştırmalarda görüşmenin kullanılmasının amaçlarını katılımcının farklı bilgilerini ve yorumlarını öğrenmek, araştırmacının gözlem yapamadığı durumla ilgili bilgi toplamasını sağlamak şeklinde ifade etmektedir. Görüşme, eylemlerin ve olayların açıklanmasında kullanılır ve gözlenme imkânı olmayan durumlarla ilgili bilgi toplamak için de uygun bir yöntemdir (Maxwell, 2018). Bu anlamda görüşmeler, yöneticilerin ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ilişkin algılarını ortaya koyma imkânı sağlamıştır. Ayrıca görüşmelerin yarı yapılandırılmış olması ile erişilen esneklik, yapılandırılmış görüşme ve anketlerdeki katılık ve sınırlılık sorunun yaşanmasını önleyerek daha derinlemesine bilgilerin alınmasını olanaklı kılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde toplam yedi sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularında ilk önce katılımcıların öğretmen performansının değerlendirilmesi ve öğretmenler için kariyer basamakları oluşturulması konularında genel görüşleri sorulmuştur. Daha sonra ise yürürlüğe giren spesifik uygulamaya yönelik görüş ve deneyimlerine odaklanılmıştır. Yapılan görüşmeler 20 ila 35 dakika arasında sürmüştür ve ses kayıt yöntemiyle kaydedilmiştir. Daha sonra bu ses kayıtları verbatim (kelimesi kelimesine) yazıya aktarılarak analiz işlemine geçilmiştir.

Nitel araştırmaların karakteristik özelliğine uygun olarak, veri analizi veri toplama süreciyle birlikte başlanmış ve çalışma boyu döngüsel olarak devam etmiştir (Merriam, 2014; Miles vd., 2018). Burada analizden kastedilen, toplanan yığınla sözel verinin anlamlandırılması süreci kastedilmektedir (Merriam, 2014). Bu süreç kabaca toplanan verilerin araştırmacı tarafından “birleştirmesini, indirgenmesini ve yorumlamasını içeren” bir anlam üretme etkinliğidir (Merriam, 2014, s. 176). Toplanan verilerin transkripsiyonu yani yazıya dökülmesi ile başlayan bu süreç hummalı bir okuma ve yeniden okuma aşamasıyla devam ettirilmiştir. Araştırmacıların veri setiyle aşinalığını artırmalarına yarayan bu basamağı verilerin betimsel kodlar ile etiketlendirildiği aşama izlemiştir (Merriam, 2014). Bu süreç tüm görüşmeler bitene kadar yapılan bütün görüşmeler için tekrar edilmiştir. Sonunda tüm görüşmeler bittiğinde araştırmacılar oluşturulan kodları yeniden incelenmiş ve yeniden yapılandırılmıştır (Merriam, 2014). Miles ve diğerlerinin (2018) “desen/örüntü kodlama” olarak adlandırdıkları bu aşamada da kodlar arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu kodlar bazı temalar halinde gruplandırılmıştır.

Araştırmada güvenilirliğini (trustworthiness) sağlamak amacıyla öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formunun uzman görüşü alınarak hazırlanması sağlanmıştır. Ayrıca görüşmelerin tamamı bittikten on gün sonra katılımcı teyidini sağlamak için bazı katılımcılar ile yüz yüze görüşülüp verdikleri cevaplar aktarılmıştır (Watson, 2018). Aynı zamanda bulgular kısmı yazılırken katılımcıların sorulara verdiği cevaplardan bazı bölümler direkt aktarma yapılarak geçerlik ve güvenilirliğin artırılması amaçlanmıştır. Guba ve Lincoln (1985) nitel araştırmalarda geçerliği inanılabilirlik ve aktarılabilirlik ile güvenilirliği de güvenilirlik ve onaylanabilirlik kavramlarıyla açıklamışlardır. Bu bağlamda uzman değerlendirmesi ve katılımcı teyidi inanılabilirliği sağlamıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma izinleri Amasya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Yayın Etik Kurulundan 01.11.2022 tarih ve E-30640013-108.01-99184 sayılı izin ile alınmıştır.

BULGULAR

2022 yılında tekrar uygulanmaya başlanan öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili öğretmen ve yönetici algılarının değerlendirildiği bu çalışmada dört ana temaya ulaşılmıştır (bakınız Tablo 2). Bu temalar: “çelişen tutumlar”, “değerlendirmenin çeşitlendirilmesi ihtiyacı”, “suni ayırım” ve “okul içi ilişkiler üzerinde olumsuz etki”dir. İlk tema (çelişen tutumlar) öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik kariyer basamaklarının oluşturulmasına yönelik genel duruşlarını yansıtırken, takip eden temalar ise spesifik olarak 2022’deki öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yönelik fikirleri yansıtmaktadır. Bu temalara göre katılımcıların yarısı (dört okul yöneticisi ve bir öğretmen) öğretmenler için kariyer basamaklarının oluşturulması fikrine olumlu bakarken 2022’deki uygulamaya yönelik diğer katılımcılarla benzer çizgide buluştukları ve daha eleştirel bir tutum içerisinde oldukları görülmektedir. Fakat tüm bu detaylara girmeden önce katılımcıların kariyer basamakları için açılan sınava giriş amaçları açıklanacaktır.

Tablo 2

Yöneticilerin Ve Öğretmenlerin Uzman Öğretmenlik Ve Başöğretmenlik Uygulamasına Yönelik Algılar

Temalar	Örnek kodlar
Çelişen Tutumlar	<i>Öğretmenlerin kendini yenilemesi lazım</i> <i>Beklentiyi karşılamıyor</i>
Değerlendirmenin Çeşitlendirilmesi	<i>Yazılı sınava tepki</i>
İhtiyacı	<i>Sınavın değerlendirmedeki ağırlığını azaltma</i>
Suni Ayırım	<i>Görev tanımı yok</i> <i>Sadece maaşı değişiyor</i>
Okul İçi İlişkiler Üzerinde Olumsuz Etki	<i>Huzursuzluk, ötekileştirme, kaygı</i> <i>Ast-üst ilişkileri</i>

Katılımcıların kariyer basamakları sınavına başvuru gerekçelerinde maddiyat boyutu öne çıkmıştır. Normalde çalışan kişiler, kariyer ile kendini geliştirmek ve isminin önünde unvan elde etmek için kariyer yapmayı düşünür. Fakat katılımcılardan sadece Ö5’in ilk amacı kendini geliştirmek olmuştur. Ö5’in ikincil amacında yine maddiyatın olduğu görülmektedir. Ö5 “Sınavdan muaf olmasaydım başvurma amacım kendimi geliştirmek ve sınavın maddi getirisi için olurdu.” derken ilk sıraya kendini geliştirmek amacını almıştır. Diğer katılımcıların uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavına girme nedeninde ise öncelikleri maddi kazanç ve ekonomik kaygı olmuştur. Örneğin Ö4 “Sınava ekonomik kaygı nedeniyle girdim. Kendimi geliştirmek ya da kariyer yapmak gibi bir derdim yok.” derken, Y4 ise “Evet, sınava başvurduğum. Maddi düşüncelerden dolayı başvurduğum. Kendimi geliştirmek için başvurmadım. Biz videoları izledik zaten. Konu ile ilgili bilgi sahibi olduk. Maaşım artsın, para alayım, diye başvurduğum.” demiş ve önceliklerinin maddi kazanç olduklarını belirtmişlerdir.

3.1. Çelişen Tutumlar

Bu tema katılımcılarımızın öğretmenlik kariyer uygulaması fikrine karşı genel görüşlerini yansıtmaktadır. Yukarıda da değinildiği üzere, burada vurgulanan görüşler 2022’de başlayan uygulamaya dönük değil genel olarak öğretmenlere kariyer basamaklarının getirilmesi fikrine yönelik algı ve tutumları yansıtmaktadır. Bu noktada katılımcılarımızın öğretmenlere kariyer basamaklarının getirilmesine yönelik çelişen tutumlar içerisinde oldukları görülmektedir. Özellikle de yönetici ve öğretmenlerin konuyla ilgili farklı duruşlar sergilediği bulunmuştur.

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler neticesinde yöneticilerin çoğunun (Y2, Y3, Y4, Y5) öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına ayrılmasına olumlu baktıkları görülürken, öğretmenlerin çoğunun ise (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) kariyer basamaklarını anlamsız buldukları ve böyle bir ayrıma gerek olmadığı yönünde görüş bildirdikleri bulunmuştur. Kariyer basamakları uygulamasını yanlış bulan öğretmenler sadece 2022 yılındaki uygulamayı değil bundan önce 2005 yılında yapılan uygulamayı da yanlış bulmaktadırlar. Örneğin Ö2 “*Kariyer basamaklarının olmasını yanlış buluyorum. Öğretmenlerin sınavla ya da yıllara göre kariyeri belirlenemez. Her öğretmen zaten alanında uzmandır. Tekrar kariyer basamakları adı altında öğretmenleri bölmek doğru değildir.*” diyerek kariyer basamaklarına karşı olduğunu net bir şekilde ifade etmektedir. Kariyer basamakları uygulamasına tamamen karşı çıkan öğretmenler bu unvanları suni bularak öğretmenler arasında bir ayırım ve bölünme oluşturacağını savunmuştur. Ö3 eğitimin kalitesinin ancak “*Verimli, mutlu, huzurlu, sorunlarından sıyrılmış ve kendini geliştirmiş bir eğitim ordusuyla mümkün olacağı için eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum.*” demiş ve eğitimin kalitesini artırmak için öncelikle öğretmenlerin yaşam kalitesinin artırılmasına dikkat çekmiştir. Bir diğer katılımcı ise “*Eğitimin kalitesine hiçbir faydası olacağını düşünmüyorum. İşini adam gibi yapan öğretmen zaten yapıyor. Bu uygulama ile eğitimin kalitesi bence artmaz. Hatta unvan alanların rahatlığı sebebi ile kalite düşebilir.*” diyerek eğitimin kalitesini artırmak istenirken unvan alanların ben zaten uzman öğretmen oldum, başöğretmen oldum, gibi düşünmesine sebep olacağı için eğitimin kalitesine olumsuz yönde etki edeceğine dikkat çekmektedir.

Diğer taraftan yöneticilerin büyük çoğunluğu ise kariyer basamaklarının oluşturulması fikrine sıcak bakmışlardır. Örneğin Y2, “*Bu uygulamayı doğru buluyorum. Öğretmenlerin kendilerini yenilemesi lazım. Değişen koşullarda öğretmen çağa ayak uydurmalıdır... [Ayrıca, bu uygulama ile] Öğretmenler arasında rekabet ortamı olacaktır. Rekabet de başarıyı artırır, böylece eğitimin kalitesi de artar. Uzman öğretmenler ve başöğretmenler bilgi paylaşımında bulunursa yöntem, teknik paylaşırsa eğitimde kalite artar.*” diyerek kariyer basamaklarıyla rekabetin ve bilgi paylaşımının artmasının eğitime olumlu yansıtacağını ifade etmiştir. Ayrıca bu yöneticiler “*Kaliteli, başarılı öğretmenlere unvan verilmesi onları işine daha da bağlar.*” diyerek unvan almanın motive edici yönüne dikkat çekmiştir. Y3’de “*başarılı öğretmenlerin*” maddi olarak da ödüllendirilmesine dikkat çekerek, “*Maddi olarak kazanç elde eden öğretmenin motivasyonunda da artış olacaktır.*” diyerek ekonomik iyileştirmelerin de öğretmenlerin motivasyonuna olumlu yansıması olduğunu dile getirmiştir. Kariyer basamaklarını olumlu olarak gören tek Öğretmen olan Ö1 de “*Öğretmen sınavda başarılı olursa kendine güveni artacak, seçilen ve istenilen öğretmen olacaktır.*” diyerek sınav sonucunun motivasyona etkisini vurgulamıştır.

Bununla birlikte öğretmenlerden bir tanesi (Ö1) –her ne kadar mevcut uygulamanın eksiklikleri olduğunu ve beklentiyi karşılamadığını düşünse de– genel olarak kariyer basamaklarının olmasına sıcak bakarak okul yöneticileri ile aynı çizgide buluşurken, okul yöneticilerinden bir tanesi de (Y1) “*Kariyer basamaklarının içi boştur. Öğretmenler açısından hiçbir sonucu olmayacaktır. Bundan önce de uzman öğretmenler vardı. Tek farkı maaş oldu.*” diyerek aslında bu uygulamanın gereksiz olduğunu belirtmiş ve bu konuda öğretmenlerle aynı çizgide yer almıştır. Bu iki istisna hariç tutulduğunda, genel olarak yöneticiler kariyer basamaklarını olumlu bularak uygulanmasında bir sakınca görmemekte iken öğretmenler ise

kariyer basamaklarının uygulanmasını olumsuz bulmakta ve böyle bir uygulamaya gerek duymamaktadırlar. Bu bulgulardan kariyer basamaklarının olması konusunda genel olarak yönetici ve öğretmenlerin farklı çizgide oldukları anlaşılmaktadır.

3.2. Değerlendirmenin Çeşitlendirilmesi İhtiyacı

Önceki temada katılımcılarımızın genel olarak kariyer basamakları oluşturulması fikrine yönelik görüşleri ele alınırken artık bu noktadan sonra odağımızı 14.02.2022 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” kapsamında yürürlüğe giren kariyer basamakları uygulaması ile ilgili katılımcı algılarına yönelteceğiz.

Her ne kadar yöneticiler ve öğretmenler arasında kariyer basamağı uygulaması konusunda farklı tutumlar sergilenmiş olsa da var olan uygulama ile ilgili her iki grubun aynı eleştirel çizgide bulunduğu söylenebilir. Genel olarak değerlendirecek olursak hem öğretmenler hem de yöneticiler uygulamayı bu günkü şekliyle yetersiz olarak değerlendirmekte ve eğer kariyer basamakları uygulaması devam ettirilecekse özellikle değerlendirme kriterlerinin çeşitlendirilmesi gerektiğini ve sınav baskısının azaltılması gerektiği düşünmektedirler.

Katılımcılar, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasının bazı sorunlu yönleri olduğunu ve bu yönlerin düzeltilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sorunlu yönlerden ilki, unvanların yazılı sınav ile verilmesidir. Bazı katılımcılar öğretmenliğin başlı başına bir uzmanlık alanı olduğunu ve bir sınavla uzman olunamayacağı gibi bir sınavda başarısız olundu diye de yılların birikiminin silinip atılamayacağını ifade etmişlerdir. Yazılı sınavın sadece bilgi ölçtüğünü, öğretmenliğin bilginin dışında başka faktörleri de içinde barındıran bir yapıya sahip olduğunu belirterek çok yönlü olan bir mesleği sadece bir ortak sınavla ölçmenin doğru olmayacağını vurgulamışlardır. Bununla ilgili olarak Y4, “*Sınav öğretmenin bilgisini ölçer, öğrenciye dokunmasını ve sevgisini ölçemez.*” şeklinde açıklama yaparak öğretmende bilgi dışında olması gereken diğer özelliklere vurgu yapmıştır. Ö5 “*Öğretmenlik mesleği sadece akademik bilgiye dayanmaz. Kişisel özellikler (sabırlı, anlayışlı, güvenilirlik vs.) öğretmenlik mesleği için önemlidir. Her birey öğretmen olamaz.*” diyerek Y4 ile benzer duruma dikkat çekmiştir. Ö1 ise:

Bu uygulamanın sınava dayalı olmasını doğru bulmuyorum. Öğretmenlik sadece alan bilgisi ile yapılan bir meslek de değildir. Sahada tecrübe, iletişim becerisi, pedagojik yeterlilik hepsi bir bütündür. Öğretmene videoyu izle, kitabı oku, sınavı geç sen yeterlisin, demek öğretmenlerin öğrencilerin kalbine dokunuşlarını yok saymaktır.

şeklinde görüş bildirmiş ve uzman öğretmenlik ile başöğretmenlik unvanlarının öğretmenlere yazılı sınav ile verilmesine tepki göstermiştir.

Bu noktada sınavı kötü geçen öğretmenlere dikkat çekerek, bu öğretmenlerin kendini yetersiz görerek mutsuz olacakları ve okuldaki iş verimlerinin düşebileceği vurgulanmıştır. Bu durumla ilgili olarak Y3 “*Sınavda başarısız olan öğretmen kendini yetersiz görür, verimi düşer. Aynı zamanda bu durum verdiği eğitime de yansır. Ben sınavda başarısız olduğum zaman sınavı geçen öğretmenlerin gözünde değersiz olacağım. Belki de okulda öğrenciler tarafından da dalga konusu olacağım.*” şeklinde görüş bildirirken, Ö1 “*Öğretmen sınavda başarısız olursa yetersiz görülüp istenmeyecek. Öğretmen de mutsuz ve verimsiz olacaktır. Sınavı kazanamayan öğretmen sınavı kazanan öğretmen karşısında yetersizlik algısına kapılacaktır.*” diyerek uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavında başarısız olan öğretmenlerin yetersizlik algılarını yoğun şekilde yaşayacaklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıları, sınav yapılacağı duyurulduktan sonra çoğu yönetici ve öğretmende bir moral bozulması ve motivasyon kaybı olduğunu belirtmiştir. Bunu Ö3’ün “*Bu uygulama öğretmenleri mutsuz etmiştir. Kendilerinde eksiklik aramaya iten bu yanlış uygulamanın öğretmenin verimini de olumsuz olarak etkileyeceği aşikardır.*” ifadesinden de anlamak mümkündür. Y4, sınavı kötü geçen öğretmenin aslında öğrencilere çok faydası olduğu halde kötü öğretmen olarak anılacağını ve bu durumun öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılanlardan bazıları da sınavın değerlendirmedeki ağırlığının azaltılması gerektiği ifade etmişlerdir. Yıllarca eğitime hizmet etmiş ve yüzlerce öğrenci yetiştirmiş birçok öğretmenin yaptığı olumlu çalışmaların öğretmenin sınav barajını geçememesi nedeniyle yok sayılmasına katılımcılar karşı çıkmıştır. Bu durumla ilgili olarak Ö4 “*Mesleğe yıllarını vermiş bir kişi uzman olamayacak belki ama on yıllık bir öğretmen ezber yeteneği ile uzman olup daha fazla maaş alacak.*” derken, aynı konuda Ö2 de “*Yıllarını bu işe vermiş ama sınavda başarısız olan bir öğretmene kötü öğretmen demek yanlış olur.*” diyerek sınavın değerlendirmedeki ağırlığının azaltılması gerektiğini, aksi durumda işini iyi yapan öğretmenlerin sınav nedeniyle bu unvanlardan mahrum kalabileceğini belirtmiştir.

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarının tamamen tek bir sınavla verilmesi yerine, öğretmenlerin performanslarına bakılması gerektiği ve bu performansların da kariyer basamakları belirlenirken not olarak kullanılmasının doğru olacağı bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Nitelikli olan ve nitelikli olmayan öğretmenin sınavla ayırt edilmesi zor görülmektedir. Her ne kadar sınavdan belirli bir puan alan öğretmen unvan elde etse de katılımcılar nezdinde Ö2'nin “*Öğretmenin niteliği sınavla ölçülmez, performans ile ölçülebilir.*” görüşü ağırlık kazanmıştır. Performans değerlendirme ile ilgili nelerin kıstas alınacağı yönünde katılımcılar tarafından çeşitli görüşler araştırmada belirtilmiştir. Bu kıstaslarla ilgili olarak Y1:

Öğretmenin sene boyunca planlamalarına uyup uymadığı denetlenerek, öğrencilerin puanlarındaki [akademik başarılarındaki] artışa bakılarak, öğretmenin hedeflerine ulaşmasına bakılarak değerlendirme yapılabilir. Öğretmenin ürünü değerlendirilir. Öğrencinin ön test ve son test sonuçları ile öğrencinin ilerleme durumuna [öğrencinin sınavı kazanmasına değil, performansının artmasına] bakılabilir. Sınav dışı çalışmalar da işe koşulmalıdır. Proje, ceza, ödül, vb.

diyerek görüşünü ifade etmiştir. Y2 de “*İdareci, öğrenci ve veliler ile diğer öğretmenler, öğretmenin performansını değerlendirebilir. İletişim, iş birliği, okula uyum, öğretmenin öğrenciye tutumu, mesleki yeterlilik dikkate alınabilir. Projelerin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Ödül alanlara kolaylık sağlanabilir. Başarı belgesi alana fazladan puan verilebilir.*” şeklinde performans değerlendirmesinin yapılabileceğini belirtmiştir. Y4, akademik çalışmaların etkisine vurgu yaparken; Ö1 ise “*hizmet içi eğitimleri, öğretmenin yarışmalara katılma durumunu, ödüllerini, sicilini [ve] iletişim becerisini*” performans değerlendirmede öne çıkartmıştır.

Araştırmaya katılan bazı katılımcılar, unvanların yazılı sınav ile verilmesine karşı çıkmışlar ve öğretmenlere kıdem yılı esas alınarak uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarının verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kıdem yılına dayalı unvan verme ile ilgili olarak Y3 “*Sınav dayalı sitem yerine kıdeme dayalı sisteme geçilmelidir. [Öğretmen olan] Herkese mesleki kıdemine göre bu unvanlar verilmelidir... Öğretmenlikte tecrübe arttıkça eğitimin kalitesi artar.*” diyerek sınav yerine kıdem yılını savunmuştur. Y4 “*Uygulama kıdeme dayalı olmalı çünkü öğretmen zaten uzmandır. Uzman olan birisine seni yine uzman yağaçağım, demek doğru değildir... Deneyim, bizim mesleğin en önemli belirleyici unsuru. Deneyim arttıkça eğitimde kalite artar*” diyerek unvanların kıdeme göre verilmesi gerektiğini vurgulayarak şöyle demiştir, “*Sınavsız şekilde 10 yıl çalışanın uzman öğretmen, 20 yıl çalışanın ise başöğretmen yapılması gerekir.*” Ö1 ise:

Yıllar içinde onlarca, yüzlerce öğrenci yetiştiriyoruz. Bu aynı zamanda bambaşka öğrenci profilleri demektir. Deneyimlerimizle bu kadar farklı bir öğrenci grubunu eğitebiliriz... Bu uygulama elbette kıdem yılı esas alınarak yapılmalıdır. Kanunda dahi tanımlı uzmanlık vurgusu ile özel bir ihtisas mesleği olan öğretmenliğe yıllarını vermiş bir öğretmene hadi uzmanlığını ispat et, demek onun emeğine ve tecrübesine saygısızlıktır.

diyerek kıdemli öğretmenlerin emekleriyle zaten uzmanlığı hak ettiğini belirtmiş ve sınavın olmasını bu öğretmenler için saygısızlık olarak algılamıştır.

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasında katılımcıların değiştirilmesini istedikleri bir diğer konu da sınava başvuru kriteri olan 10 yıllık süredir. Bu sürenin 2005 yılındaki uygulamada 7 yıl olduğu düşünüldüğünde 10 yıllık sürenin fazla olduğu bazı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar; 10 yıllık sürenin tamamen kaldırılmasını, 5 yıla düşürülmesini veya adaylığı kalkan bütün öğretmenlere kariyer yapma hakkının verilmesi gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan Y1 “Sınava 10 yıllık öğretmenin başvurması doğru değil. Adaylığı kalkan her öğretmen uygulamaya dahil edilmelidir.” diyerek zaman kriterini fazla bulduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Y2’de “10 yıllık sürenin değişmesi lazım. 5 yıllık süre çok uygun.” şeklinde sürenin düşürülmesini istemiştir. Ö1 ise “10 yıllık çalışma süresinin de gözden geçirilmesi gerekmektedir. Sadece çalışma yılı kıstas alınan bir uygulamada birçok proje çalışması yapan, yarışmalarda başarılar sağlayan, özverili ancak belirlenen yılı tamamlamayan öğretmenlerimize haksızlıktır.” diyerek kariyer basamaklarında 10 yıllık çalışma şartına olumsuz baktığını belirtmiştir.

Sınavdan önce uzman öğretmenlik sınavına girecek öğretmenlere 180 saatlik, başöğretmenlik sınavına girecek öğretmenlere ise 240 saatlik eğitim videolarını izleme zorunluluğu getirilmiş ve öğretmenlerin bu videolardaki konulardan sınavda sorumlu olacakları açıklanmıştır. Katılımcıların çoğu; sınavda sorumlu oldukları konuların kendi alanlarıyla ilişkisi olmadığını ve kendilerine bu konuların bir katkısı olmayacağını, aynı zamanda öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili eğitim alıp, yine alanlarıyla ilgili sınava girmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Açıklanan bu durumla ilgili olarak Y5 “Her öğretmenin uzmanlığının aynı sınavla ölçülebileceğini düşünmüyorum. Alan bilgisini ölçen sınav yapılmalı.” şeklinde görüş bildirirken, Ö2 “Sınavın içeriği öğretmenlerin gelişimine uygun değil. Sınav olacaksa da alan sınavı olmalıdır, daha uygun olur.” demiştir. Ö5 ise “Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için verilen eğitimi öğretmenlerin kendi alanlarında kullanacaklarını düşünmüyorum. Bu nedenle uygulamanın eğitimin kalitesi açısından herhangi bir olumlu etki göstermeyeceğine inanıyorum... Verilen eğitimin öğretmenlerin alanında kullanacağı konular ile ilgili olmasını isterdim.” diyerek sınavın içerik yönünden yeniden ele alınarak çeşitlendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Katılımcıların bir diğer değişiklik talebi de 70 olan baraj puanınının 60 barajına düşürülmesi yönünde olmuştur. Y1 “70 puan barajı 60'a düşebilir.” şeklinde görüş bildirirken Ö2 “Sınav barajı 70 mesela. Sınav olacaksa baraj 60 olabilir. Önceki sınavın barajı 60'tu.” diyerek değerlendirmede 2005 yılındaki baraj puanına dönülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tüm bunlar birlikte düşünüldüğünde öğretmenlik kariyer uygulamasına yönelik öğretmenlerin değerlendirilmesinde daha kapsamlı bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulduğu vurgusu görülmektedir. Özellikle de tüm öğretmenlerin tek tip bir sınavla değerlendirilmeleri fikrine yönelik tepkiler dikkat çekerken sınavın ağırlığının azaltılarak daha değerlendirme kriterlerinin çeşitlendirilmesi ve daha kapsayıcı hale getirilmesi ihtiyacı vurgulanmaktadır.

3.3. Suni Ayrım

Öğretmenlikte kariyer basamaklarının oluşturulması fikrine sıcak bakan katılımcılarda dahil, bu çalışmadaki tüm katılımcılar mevcut uygulama ile oluşturulan kariyer basamaklarının suni olduğunu savunarak tek farkın maaş farkı olduğuna inanmaktadırlar. Buna gerekçe olarak da Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda uzman öğretmenliğin ve başöğretmenliğin görev tanımının yapılmadığını göstermişlerdir. Katılımcılar, öğretmenlerin kariyer basamaklarına ayrılması nedeniyle hangi unvandaki öğretmen hangi işi yapacak bunun net bir şekilde Kanun’da açıklanmasını istemektedirler. Şayet böyle bir görev tanımı olmayacaksa, yapılan iş yine normal öğretmenlik olacaksa o zaman böyle bir uygulamanın gereksiz olduğu katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Bununla ilgili olarak Y2 “Uzman ve başöğretmen ne iş yapacak bu tanımlanmalıdır.” derken, Y3 “Uzman öğretmenin ve başöğretmenin bu uygulamada görev tanımı yok. Bunlara açıkça görev tanımı yapılmalıdır.” demiştir. Y4 de “Başöğretmen, uzman

öğretmene emir mi verecek? Hangi konuda hangi işi yapacak, bunlar belirsizdir.” diyerek unvanlara açıklık getirilmesini istemiştir. Ö1 ise “Burada uzman öğretmen ve başöğretmen kelimelerinin de altı boş bırakılmış, bir tanımlama yapılmamıştır.” diyerek yine görev tanımındaki eksikliğe dikkat çekmiştir.

Görev tanımı olmadığı zaman kariyer basamakları da katılımcılar tarafından gereksiz görülmektedir. Y1 “*Uzman da olsa başöğretmen de olsa sadece maaşı değişiyor. Sonuç olarak bunlar yine öğretmen. Bir yetki ve sorumluluğu yok. O zaman da kariyerin bir anlamı yok.*” şeklinde görüş bildirirken kariyer kelimesinin içinin daha dolu olmasını beklemektedir. Y3 “*Uzman da olsan başöğretmen de olsan sonuçta yine aynı sınıfa ders anlatıyorsun. Yani rütbe anlamında derecemiz yükselmiyor. Yine öğretmeniz yine öğretmeniz.*” şeklinde görüşünü belirtirken, Y4 ise “*Ayrıca kariyer deniyor ama yapılan iş yine öğretmenlik.*” diyerek kariyer basamaklarının anlamlı şekilde belirleyici olmamasını eleştirmektedir. Ö4 ise “*İş tanımı değişmediği için aynı işi yapan kişiler farklı ücret alacak.*” görüşüyle kariyer basamağında en alttaki ile en üsttekinin aynı işi yapmasına rağmen farklı maaş almalarını anlamsız bulmakta ve görev tanımları ile bu işleyişin değişmesini istemektedir.

3.4. Okul İçi İlişkiler Üzerinde Olumsuz Etki

Katılımcılardan elde edilen bilgiler dâhilinde oluşturulan bir diğer tema da “okul içi ilişkiler üzerinde olumsuz etki” olmuştur. Bu tema ile katılımcıların mevcut uygulamanın okul paydaşları arasındaki ilişkiler üzerinde oluşturduğu sorunlara dikkat çekilmektedir. Bu tema altında “huzursuzluk”, “ötekileştirme”, “ast-üst ilişkileri”, “öğretmenler arası ilişki” ve “öğretmen-veli-öğrenci ilişkisi” gibi kodlar bulunmaktadır.

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasının okul içi ilişkilerde olumlu veya olumsuz bir etkisi muhakkak olacaktır. Katılımcıların çoğu, bu uygulamanın okul içi ilişkiler üzerinde olumsuz etkisinin daha fazla olacağını belirtmiştir. Kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerde huzursuzluk ve stres yaratacağı, aynı zamanda öğretmenlerin ötekileştirilmesine yol açacağı gibi kaygılar dile getirilmiştir. Katılımcılardan Y3 “*Bu uygulamanın huzursuzluğa yol açacağını düşünüyorum. Şu an sınava hazırlanırken bile öğretmenler odasında tartışmalar kulağımıza gelmekte. Sınava çalıştığı halde, ‘Zamanım yok çalışmıyorum!’*, diyen öğretmenler mevcutken sınav sonucunda bu huzursuzluğun artacağı aşikârdır. Sınavda başarısız olanlar alay konusu olacaktır.” diyerek tedirgin olduğu durumu açıklamıştır. Benzer konuya dikkat çeken bir başka yönetici de (Y4) şöyle demektedir: “*Birbirini çekememe, ‘Sen nasıl kazanamadın?’* diyerek söylenen alaylı sözler öğretmenler arasında huzursuzluk yaratır. Gruplaşma ve ötekileştirme olur.” Öğretmenler de mevcut uygulamanın öğretmenler arasındaki ilişkileri olumsuz etkileyeceğinden endişe duymaktadır. Örneğin Ö3 “*Huzursuzluğa zaten sınav olacağı fikri itmiştir. Bu kadar yoğun aylarda (eylül-ekim-kasım) öğretmene, ‘Senin uzmanlığını kabul etmiyorum, uzmanlığını kanıtlaman için tekrar sınava girmen gerekiyor.’* demek hem huzursuzluğa hem verimsizliğe hem de ötekileştirilmeye sebep olmuştur ve olacaktır.” ifadesiyle huzursuzluğun sınav fikriyle başladığını sınavın sonunda da ötekileştirmeye birlikte devam edeceğini ifade etmiştir. Ö5 “*Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarının sağladığı ekonomik getiriler öğretmenler arasında huzursuzluğa sebep olabilir.*” diyerek aynı işi yapan öğretmenler arasında oluşacak maaş farklılıklarını huzursuzluğun kaynağı olarak görmüştür. Ö2 ise “*Yöneticilerde ve öğretmenlerde sınavı kazanamazsak diye bir tedirginlik var.*” diyerek hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin sınavda ya başarısız olursam düşüncesiyle kaygılandıklarını ifade etmiştir.

Sınava giren her öğretmenin sınavda başarılı olma durumu aynı olmayacaktır. Yani bazı öğretmenler bu sınavda başarısız olacaklardır. Katılımcılar, bu durumda sınavı kazanan öğretmenlerin sınavda başarısız olan öğretmenlere karşı olumsuz bir bakış geliştirilebileceğini bunun da ikili ilişkilerde zor düzelen yaralar açacağını ifade etmişlerdir. Kendinden hem yaşça küçük hem de kıdem olarak aşağıda olan öğretmenin, tecrübeli öğretmenden daha fazla gelir elde

etmesi de öğretmen-öğretmen ilişkisinin olumsuz etkilenmesine sebep olacaktır. Bu durumla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir: Y3 “Sınavı kazananlar kendini diğerlerinden üstün görecektir. Öğretmenler arasında içten içe çekememezlik illaki olur. Ben iyiyim diye rehavete kapılan da olacaktır.” Y4 “Evet, ilişkileri olumsuz etkiler bence. Sınavı kötü geçen öğretmen aslında öğrencilere çok faydalı olduğu halde kötü öğretmen olarak anılacaktır.” Ö1 “Uzman öğretmenlik uygulaması öğretmenler arasındaki ilişkiyi elbette olumsuz etkiliyor. Ya başaramazsam kaygısı, bana ne derler düşüncesi ile sınava hazırlanan öğretmenler arkadaşları ile aralarına istemsiz bir set çekiyor.”

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamasının okul içi ilişkilerde olumsuzluk yaratacak olan bir diğer yönü de ast-üst ilişkisi kapsamındadır. Öğretmenin başöğretmenlik sınavını kazanması, müdürün ise sınavda başarısız olması durumunda ast-üst ilişkilerinin olumsuz yönde etkileneceği, böyle bir durumda müdürün saygınlığının zedeleneceği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bununla ilgili olarak Y2 “Ben idareciyim. Açıkçası benim unvanım yokken öğretmenin benden unvan bakımından önde olması beni üzer. Müdür yardımcısı başöğretmen ama müdür de öğretmen diyelim. Böyle bir durumda her ne kadar müdür amir olsa da ast-üst ilişkisi olumsuz etkilenebilir.” diyerek görüşünü dile getirmiştir. Bu fikri destekleyen öğretmenden biri de (Ö1):

Bu uygulama ast-üst ilişkisini de olumsuz etkileyebilir. Çünkü okul müdürü unvansız olursa öğretmenler de uzman öğretmen veya başöğretmen olursa okul müdürünü ciddiye almayabilirler. Yahut okul müdürü unvansız olduğu için kendini eziliyor hissedebilir. Bu nedenle okul müdürleri uzman öğretmen veya başöğretmen olmalı.

şeklinde görüş bildirirken, bir başka öğretmende (Ö2):

Bunun dışında unvan meselesinin ast-üst ilişkisini olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum. Öğretmen olan bir okul müdürü başöğretmen olan bir öğretmene bir yazı tebliğ ederken içten içe kendini yiyecek veya sırf kendinden yüksek unvana sahip diye o öğretmenle uğraşacak, belki ders programını kötü yapacak ve farklı etkinliklerde o öğretmene zorluk çıkaracaktır.

diyerek ast-üst ilişkisine yönelik olası çekincelerini belirtmiştir.

Katılımcılardan bazıları sınav sonucuna göre öğretmen-veli-öğrenci ilişkisinin de bu uygulamadan olumsuz yönde etkilenebileceğini belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak Y5 “Bu uygulama öğrenci ve velilerin öğretmen ayrımı yapmasına yol açabilir. Çünkü veli unvana bakacak, unvan varsa iyi öğretmen diyecektir.” şeklinde görüş bildirirken, Ö5 ise “Öğrenciler ve veliler tarafından öğretmenler sınıflandırılabilir. Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanına sahip olmayan öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığı düşünülebilir.” diyerek bu uygulamanın öğretmenleri bir nevi nitelikli öğretmen ve niteliksiz öğretmen sınıflandırmasına götürdüğünü ifade etmiştir.

TARTIŞMA

Aralarında Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülke öğretmenlik kariyer basamakları konusunda reformlar gerçekleştirmektedir. Ancak öğretmen ve okul yöneticilerinin bu kariyer düzenlemelerini nasıl algıladığı ve bu durumun öğretmenleri nasıl etkilediği yeterince bilinmemektedir. Bununla beraber, yeni kariyer politikalarının başarılı olması ve mesleğe olumlu etkiler sağlayabilmesi için yeni uygulamaların hedef kitle üzerindeki etkisinin iyi anlaşılacak gerekli düzeltmelerin yapılması gerekmektedir. Bu noktada mevcut araştırmanın temel amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik 14 Şubat 2022 tarihli Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında yapılan değişiklikler hakkında görüşlerini ve bu konuda nasıl hissettiklerinin anlaşılmasına katkı sunmaktır.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından bir tanesi katılımcılar arasında “öğretmenlik kariyer basamakları” uygulamasına karşı çelişen görüşlerin yer almasıdır. Özellikle öğretmenlerin ağırlıkta olduğu bir grup katılımcı öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının doğurabileceği sorunlara dikkat çekerek uygulamanın toptan kaldırılmasını savunurken yöneticilerin ağırlıkta olduğu grup ise kariyer basamakları oluşturmanın olumlu yönlerine dikkat çekerek bu uygulamayı olumlu bir ilk adım olarak görmektedir. Literatüre baktığımızda öğretmenler ve yöneticiler arasında böyle net bir ayrım görülmemektedir. Fakat literatürdeki bulgular da eğitimciler (öğretmen ve okul yöneticileri) arasında farklı tutumlara sahip olanların olduğu fikrini desteklemektedir. Örneğin Çobanoğlu & İlkin (2023)’in yaptığı araştırmaya katılan 12 öğretmenden büyük bir çoğunluğu kariyer basamakları uygulamasının olumsuz yönlerine dikkat çekerek uygulamanın yanlışlığına vurgu yaparken, birçok diğer çalışma öğretmen ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun, her ne kadar mevcut uygulamaları eleştirirler de, kariyer basamakları oluşturulması fikrine sıcak baktıklarını göstermektedir (Gülden & Kaplan, 2023; Özdemir vd., 2022; Pınar & Dönel Akgül, 2023). Kariyer basamakları oluşturulmasına karşı çıkan eğitimcilerin genel olarak öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğunu savundukları, tüm öğretmenlere başöğretmen gibi davranılarak öğretmenlerin şartlarının toplu olarak yükseltilmesi gerektiğini savundukları görülmektedir (Çobanoğlu & İlkin, 2023).

Her ne kadar katılımcıların yarısı öğretmenlik kariyer basamaklarını olumlu bulsa da grubun tamamı mevcut uygulama ile ilgili eksiklikler olduğunu dile getirmektedir. Bu araştırmada ortaya konan iki, üç ve dördüncü temalar bu eleştirilere işaret etmektedir. Bu bulgunun yukarıda bahsettiğimiz literatür ile de uyumlu olduğu görülmektedir (Çobanoğlu & İlkin, 2023; Gülden & Kaplan, 2023; Özdemir vd., 2022; Pınar & Dönel Akgül, 2023). Diğer bir deyişle, eğer bu uygulamaya devam edilecekse, öğretmenlere kulak verilerek bazı yönlerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu noktada gerek literatürde gerek bu çalışmada en çok eleştirilen konulardan bir tanesi yükselmeye konu olan öğretmenlik niteliklerinin değerlendirilmesinde sınav merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi olmuştur. İkinci tema ile işaret edilen bu sorun öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmenin büyük ölçüde standart sınav sonuçlarına dayalı olmasına yöneliktir. Bu durum çalışmaya katkı sunan tüm katılımcılar tarafından ciddi şekilde eleştirilmiştir. Bu eleştiriler önceki çalışmalarda (örneğin Çobanoğlu & İlkin, 2023; Özdemir vd., 2022; Pınar & Dönel Akgül, 2023) dile getirilen endişelerle benzerlik göstermektedir. Yükselmeye kullanılan kriterlerin çeşitlendirilmesi ve özellikle de kıdeme verilen önemin artırılması fikride gene önceki bulgularla örtüşür niteliktedir (Gülden & Kaplan, 2023; Özdemir vd., 2022; Pınar & Dönel Akgül, 2023; Turan, 2007; Urfalı, 2009).

Gene ikinci tema ile işaret edilen sorunla ilgili olarak araştırmamıza katılan bazı katılımcılar, yazılı sınavda sorumlu oldukları konuların kendi alanları ile uyuşmadığını, bu nedenle de sınav içeriğinin kendilerine bir katkısı olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu katılımcılar sınav olacaksa alan sınavı yapılmasının doğru olacağını ifade etmişlerdir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, gerek 2006’daki uygulamada (Artan, 2007; Gündoğdu & Kızıldaş, 2008) gerekse 2022’deki uygulamada (Gülden & Kaplan, 2023; Özdemir vd., 2022; Pınar & Dönel Akgül, 2023) öğretmen ve yöneticilerin alan sınavının olmamasını büyük eksiklik olarak belirttiği görülmektedir. Yapılan bu araştırmaların sonuçları da bizim araştırma sonucunda elde etmiş olduğumuz sınavın içerik yönünden uygunsuz olduğu ve kariyer basamakları sınavında alan sorularına da yer verilmesi gerektiği bulgusunu destekler niteliktedir. Bu durumda, sınav içeriğinin öğretmenlerin gelişimlerine katkı sunması için yeniden ele alınması gerektiği söylenebilir. Sınavın tamamen kaldırılmasını veya ağırlığının azaltılmasını isteyen katılımcıların en çok öne çıkardığı kriterlerin başında ise kıdem gelmektedir. Sınavın yerine kıdem yılının esas alınması gerektiği, öğretmenliğin zaten bir uzmanlık mesleği olduğu birçok platformda dile getirilmiştir. Araştırmamıza katılan ve unvanların yazılı sınav ile verilmesini istemeyen bazı katılımcılar kıdem yılının dikkate alınmasını ve sınav olmadan kıdem yılına göre uzmanlığın verilesini istemektedirler. Bu bulgularında daha önceki birçok çalışma ile uyumlu olduğu görülmektedir (Turan, 2007).

Gene sınav uygulaması ile ilgili olarak öne çıkan tavsiyelerden biri de değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesidir. Katılımcıların bazıları performans değerlendirmesinde sınav notunun yanı sıra mesleki deneyim, başarı belgesi, akademik çalışmalar, lisansüstü eğitim, öğrenci başarısı, iletişim, sicil notu, hizmet içi eğitimler ve projeler gibi kıstasların da olmasını istemektedirler. Bu istekler Akçay (2005), Gündoğdu ve Kızıldaş'ın (2008) önerdiği ölçütler ile de benzerlik göstermektedir. Göksoy vd. (2014) da okul yöneticileri ile yaptığı araştırmalarında yukarıda belirtilen ölçütlerle benzer ölçütlere ulaşmışlardır. Aynı şekilde Kazoğlu (2014) da öğretmenlerin mesleklerini yaparken elde ettiği başarıların, sosyal ve kültürel faaliyetlerini yüksek lisans ve doktoranın da değerlendirmeye katılması gerektiğini belirtmiştir. Kariyer basamakları sınavı devam edecekse sadece sınavın değil öğretmenin bütün olarak performansının da dikkate alınması gerekmektedir.

Üçüncü temaya (suni ayırım) ilişkin bulgular, katılımcıların oluşturulan kademeler arasındaki ayrımı, öncelikle mevzuatta net bir rol tanımının bulunmaması nedeniyle gerçekçi bulmadıklarını göstermektedir. Bu, mevcut haliyle kariyer basamaklarının asli olmaktan ziyade sembolik olarak görüldüğünü ve tek ayırımın maaş farkı olarak algılandığını düşündürmektedir. Öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavına başvurma nedenine bakıldığında bütün katılımcıların maddi kaygı ve ekonomik yönden rahata erişmek amacıyla bu sınava başvurmaları da bunu destekler niteliktedir. Araştırmada yer alan katılımcılardan sadece bir tanesi maddi beklentileri ikinci sırada tutmuştur ama sonuçta onun da sınava giriş amacıyla maddi kazanım elde etmek isteği yer almaktadır. Artan (2007) tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların kariyer elde etmek için değil de daha fazla maaş almak için sınava başvurdukları görülmektedir. Gündoğdu ve Kızıldaş'ın (2008) araştırmasında da öğretmenlerin çoğunun ekonomilerine katkı sağlayacak olması nedeniyle kariyer basamakları sınavına girdiği görülmektedir. Sağ (2004) kariyer planlaması ile öğretmenlerin maddi olarak rahata ereceğini belirtmiştir. Bu araştırmalar da bizim araştırmamızdaki sonucu destekler nitelikte olmakla birlikte Tosun ve Yetgin (2014) tarafından yapılan araştırmada ise bizim araştırmamızdan tamamen farklı olarak öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmeye akademik başarıyı ön planda tuttukları görülmektedir. Öğretmenlerin sınava başvurmasında maddi getirinin ilk planda olması aslında öğretmenlerin ekonomik yönden ne kadar kötü durumda olduklarını bize göstermektedir. Öğretmenlerin maaşlarının yükseltilmesi hem öğretmenleri geliştirecektir hem de öğretmenleri işlerine motive edecektir. Bu nedenle öğretmen maaşları yeniden gözden geçirilmesi gereken bir konu olarak görülmektedir.

Kendilerini sadece para ile motive ediliyor hissetmeleri öğretmenlerin motivasyonları açısından da sorun doğurmaktadır. Motivasyon teorileri açısından incelendiğinde, en etkili öğretmenlik kariyer modellerinin (para gibi) dışsal pekiştirenlerle birlikte özerk motivasyonu destekleyebilen modeller olduğunu ileri sürmektedir (Tournier vd., 2019). Ancak bu bulgular bize mevcut uygulamaların öğretmenlerde sadece dışsal bir pekiştireç olan ekonomik kazanımları harekete geçirdiğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, katılımcıların kariyer basamaklarına yönelik görev tanımlarının eksikliği eleştirisi de daha anlamlı olmaktadır. Bu noktada katılımcılar oluşturulan yeni unvanlara eşlik edecek yeni rol ve sorumluluklarında olması gerektiğini vurgulamıştır. Aksi takdirde, öğretmenlik kariyer basamaklarının suni bir ayırım oluşturabileceğine ve bu ayırımın öğretmenler arasındaki ilişkileri de olumsuz yönde etkileyeceğine dikkat çekilmektedir. Bu bulgular literatürdeki önceki bulgularla da benzerlik göstermektedir (Aydn, 2007; Deniz, 2009; Kaplan & Gülcan, 2020; Nartgün & Ural, 2007).

Genel olarak araştırmanın her temasının birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak özellikle dördüncü tema diğer bulgularla birlikte düşünüldüğünde daha anlamlı olmaktadır. Bu noktada dördüncü tema, kariyer basamakları uygulanmasının, özellikle de unvanlara ulaşmak için yapılan sınavların ve öğretmenler arasında oluşturulacak "suni" ayırımın, okullardaki dinamikler üzerinde öngörülemez sonuçlara yol açabileceğine işaret etmektedir. Bu bulguları literatürle sentezlediğimizde, kariyer basamakları kavramının özellikle öğretmenler tarafından hala büyük şüpheyle karşılandığı görülmektedir. Eğer uygulanmaya devam edilecekse, okullardaki sosyal

yapıların, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ve bu konudaki endişelerinin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından bir tanesi katılımcılar arasında “öğretmenlik kariyer basamakları” uygulamasına karşı çelişen görüşlerin yer almasıdır. Bu fikir ayrılığına rağmen katılımcıların çoğunluğu mevcut uygulamada bazı temel sorunlar olduğuna inanmaktadır. Bu sorunların başında yükselmeye konu olan öğretmenlerin değerlendirilme şekli ve kriterleri gelmektedir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki yöneticiler ve öğretmenler genel olarak kariyer basamaklarında tek ölçütün sınav olmasını doğru bulmamaktadırlar. Katılımcılar sınavın dışında öğretmenlerin mesleki performansını yansıtan ölçütlerin de değerlendirmeye katılmasını uygun görmektedirler. Bazı katılımcılar ise sınavın olmasını hiç doğru bulmamakta sadece kıdem yılına göre unvanların verilmesini daha doğru bulmaktadır. Ayrıca 2006 yılındaki uygulamada olduğu gibi sınavın içeriği ile öğretmenlerin branşları arasında bir uyumsuzluk olduğunu düşünen katılımcılar, sınav içeriğinin kendilerini geliştirmeyeceğini düşünmektedirler. Bu nedenle sınavın içeriğinde alan sorularının olması gerektiğini ifade etmektedirler.

Dikkat çekilen konulardan bir diğeri de oluşturulan kariyer basamaklarıdır. Katılımcılar, unvanları açıklayan görev tanımlarının yapılması gerektiğine ve “öğretmen”, “uzman öğretmen” ve “başöğretmen”nin görevlerinin net bir şekilde ayrılması gerektiğine inanmaktadırlar. Çünkü mevcut uygulamada tüm öğretmenlerin görev tanımları aynı gibi algılanmakta, tek farklılığın ücretlendirmede olduğu hissedilmektedir. Aynı okulda aynı işi yapan öğretmenlerin farklı şekilde ücretlendirilmesini haksızlık olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Literatürdeki bulgularla birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının olumlu sonuçlar doğurabileceği ancak bu çabaların başarılı olabilmesi için mevcut uygulamanın geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında eğitim politika yapıcılar ve eğitim araştırmacıları için şu önerileri getirebiliriz:

Öncelikle eğitim politikalarının uygulayıcıları olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, yeni eğitim politikalarının oluşturulması ve geliştirilmesi aşamalarında daha fazla dinlenilmesi ve tecrübelerinden yararlanılması gerekmektedir. Bu konuyla ilişkili olarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeni politikalarla ilgili iyi bilgilendirilmeleri ve hazırlanmaları gerektiğini söyleyebiliriz. Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması bağlamında düşünecek olursak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilendirilerek farkındalıklarının artırılması ve bu uygulamanın hayata geçirilmesi için motive edilmeleri gerekmektedir. İlk adımda bahsedilen “okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması” bu uygulamanın okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından benimsenmesine katkı sağlayabilir. Aksi takdirde, eğitimcilerin önemli bir kısmı bu politikaya inanmayarak, onu gereksiz görerek uygulamaya çalışacaktır ki bu muhakkak uygulama başarısını etkileyecektir.

Yukarıda da değinildiği üzere, öğretmenlik kariyer basamakları kapsamında öğretmenlerin değerlendirilme şeklinin geliştirilmesine ve değerlendirilme kriterlerinin çeşitlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışmadaki katılımcılar mevcut uygulamanın öğretmenlik gibi çok yönlü ve karmaşık bir işi standart bir sınavla değerlendirilmeye çalışılmasının yanlışlığına vurgu yapmaktadırlar.

Bir diğer konu ise politika alt yapısının oluşturulması ve bu kapsamda oluşturulacak yeni kariyer basamaklarının birbirinden ayrıştırılarak tanımlanmasıdır. Mevcut uygulama ile oluşturulan basamakların yetki ve sorumluluklar açısından hiçbir fark içermemesi öğretmenlerde bu basamakların suni basamaklar olduğu algısını uyandırmıştır. Bu noktada uzman be başöğretmenlerin görevlerinin farklılaştırılması tavsiye edilebilir. Örneğin, okul merkezli mesleki

gelişimi de teşvik eden Millî Eğitim Bakanlığı, uzman ve başöğretmenlerin yetkinliklerinden etkili bir şekilde faydalanabilmek için onları okul temelli mesleki gelişimde görevlendirebilir.

Son olarak değinsek de belki de en önemli hususlardan biri bu uygulamanın öğretmenler arasındaki ilişkileri bozma ve uzman veya başöğretmen olamayan öğretmenlerin dışlanmalarına veya küsmelerine sebep olma potansiyelidir. Bu konuda daha fazla araştırmaya ve incelemeye ihtiyaç bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akçay, R. C. (2005). Öğretmenlik mesleğinin kariyer yönetimindeki değişimlerden kaynaklanan sorunları ve bir kariyer sistemi modeli. *Eurasian Journal of Educational Research*, (18), 17-27.
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453.
- Artan, B. (2007). *Kariyer basamakları yükselme sınavı (KBYS): Ortaöğretim öğretmenleri görüşleri çerçevesinde nitel bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Baş, H. & Nural, E. (2023). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yaşanan Sorunların Belirlenmesi ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim Ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 16-46. <https://doi.org/10.54637/ebad.1222046>
- Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., & Schmidt, W. (2019). A review of the literature on teacher effectiveness and student outcomes. N. Burroughs, J. Gardner, Y. Lee, S. Guo, I. Touitou, K. Jansen, & W. Schmidt (Ed.), *Teaching for excellence and equity* (pp. 7–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4_2
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46.
- Çobanoğlu, F., & İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin Yenilenen Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkındaki Görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173.
- Çoban, A. & Oral, B. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili temel kavramlar. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 1-28). Pegem Akademi Yayınları.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teaching quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.

- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1–32). Sage Publications Ltd.
- Gedik, S. (2021). Promoting a Traditional Home-School Partnership: A Teacher's Efforts to Involve Families in a Turkish Urban School. *School Community Journal*, 31(1), 283-312.
- Göksoy S., Sağır M., & Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 13(49), 443 - 456.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Gülden, B. & Kaplan, K. (2023). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile İlgili Görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (10), 14-31.
- Gündoğdu, K., & Kızıldağ, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 363-388.
- Hanushek, E. A. (2016). What matters for student achievement. *Education Next*, 16(2), 18-26.
- Johnson, L. (2006). “Making her community a better place to live”: Culturally responsive urban school leadership in historical context. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 19-36.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Kazoğlu, İ. (2014). *MEB öğretmen kariyer basamakları yükselme sisteminin yeniden yapılmasına yönelik nitel bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kwee, C.T. (2020). The Application of Career Theories in Teachers' Professional Development and Career Decision: A Literature Review. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 3997-4008. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080925>
- Madani, R. A. (2019). Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım*. Çeviri editörü M. Çevikbaş. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from case study research in education. JB Printing.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Wiley
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley ve Sons.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). Chapter 4 Fundamentals of Qualitative Data Analysis. *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook*, 3, 86-93.

- Nartgün, Ş. S., & Ural, İ. (2007). Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications
- Pınar, M. A., v& Dönel Akgül, G. D. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1), 36-46.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Tosun, İ. & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *Journal of Turkish Studies*. 9 (5), 1971-1985.
- Tournier, B., Chimier, C., Childress, D., & Raudonyte, I. (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience*. International Institute for Educational Planning, Unesco Publishing.
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2010). Teacher Motivation, Compensation And Working Conditions. *UNESCO Guidebook for Planning Education Emergencies and Reconstruction*. International İnstitute For Educational Plannig.
- Urfalı, P. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri: Eskişehir İli Örneği* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, F. H. (2023). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 194-204. <https://doi.org/10.21666/muefd.1353697>
- Watson, L. (2018). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. White Press Academics.
- Uzman öğretmenlik sınav sonuçları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açıklandı: Sınav sonucu nasıl öğrenilecek? (2022, 24 Kasım). <https://www.ntv.com.tr/turkiye/uzman-ogretmenlik-sinav-sonuclari-aciklandi-2022-meb-ogretmenlik-kariyer-basamaklari-sinav-sonucu,ssZMtJ0hcUS4nfNCz6k9dQ> 10.12.2022 tarihinde erişim sağlandı.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Considering the importance of teachers for student success and development (Hanushek, 2016), the importance of investing in policies that support teachers' quality and performance development becomes evident (Madani, 2019). As a natural consequence of this situation, many countries take steps to increase the efficiency of teachers in their education systems. One of the most important steps taken in this direction is the creation of career steps for teachers. Establishing career ladders as a structuring for teachers' professional development allows teachers to develop their professional skills, be promoted to senior positions, and receive higher wages. With the career steps application, which started to be implemented in our country in 2022, it was aimed to make the teaching profession more attractive and to increase the motivation and productivity of the teachers who have already chosen this profession.

Increasing the motivation of teachers through the creation of career steps and making the teaching profession a more attractive profession have been highly debated for many years. While it is considered necessary to establish career steps in teaching by all stakeholders of education (Demir, 2011; Kaplan & Gülcan, 2020), there is no consensus on how this can be implemented. In addition, considering that this is a new enterprise, it is not known exactly how this application is perceived and interpreted by school administrators and teachers. The purpose of this research is to determine the opinions of the school administrators and teachers about the creation of career ladders and to produce solutions for the problems that may arise in the future. The research focusing on this topic is important for it will contribute to the field by helping us to understand the educators' perspectives on such a policy. The following research question will guide the study to be carried out in this direction:

1. What are the perceptions of school administrators and teachers about the creation of career ladders for teachers?

Method

This study followed the principals of basic qualitative research (Merriam & Tisdell, 2015). Qualitative research is a research approach that “study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them” (Denzin & Lincoln, 2005, p.2). In this research model, which assumes that “...the meaning is embedded in people's experiences”, the task of the researcher is to discover the meaning that people create in relation to their environment (Merriam, 1998, p. 6). In studies which follow a qualitative design, the data are read line by line, then coded and the codes are grouped into themes to reveal the research findings (Merriam, 1998, p. 58). Kırıl (2020) stated that qualitative research is an aspect that enables to understand, interpret and examine people's attitudes and behaviors, personal views, and individual experiences in detail. In order to produce deep and detailed descriptions of social phenomena, various data collection methods such as interviews, observations, acquisition of documents and visual materials can be used in qualitative research. In this study, which uses the basic, qualitative research principles listed above, it is aimed to examine the perceptions and experiences of teachers and school administrators towards the creation of teacher career ladders.

Results and Discussion

Focusing on the perspectives of school administrators and teachers regarding the new teacher career ladders, we found that four major themes: “conflicting attitudes”, “need for diversification of assessment”, “negative impact on school relations” and “artificial separation”. Our first theme, “conflicting attitudes”, explain administrators and teachers' perspectives on the idea of creating career ladders for teachers. We found that some educators oppose the idea of

creating career ladders while others find it useful. Our second theme, “need for diversification of assessment”, explains our participants’ perspectives on the assessment system that is currently used to evaluate which teachers are qualified to get a promotion and climb up the career ladder. Our findings show that almost all educators oppose the use of a standardized test to evaluate teacher competency. They believed that teaching is a complex, multilayered job and therefore evaluating teachers should employ a wide range of methods, including experience, achievement, attendance and organization to social and education activities and so forth. Our third theme, “negative impact on inter-school relationships”, represents the participants’ concerns regarding the impact of creating a division among teachers. Our findings show that especially when it is implemented without detailed consideration, educators fear that such division will eventually cause a turmoil not only among teachers, but also between teachers and administrators, and teachers and parents. Finally, our fourth theme, “artificial separation”, highlights the educators’ perspectives on career steps. Related with the third theme, this theme reports that educators view current career stages as “artificial”, not providing enough explanation about the roles of teachers in different career ladders will perform.

Many countries, including Turkey, are carrying out reforms to create teacher career ladders. However, little is known about the effects of these reforms on teachers and school administrators. It is not known enough how teachers and school administrators perceive these career arrangements and how this situation affects them. However, in order for new career policies to be successful and to have positive effects on the profession, the impact of new practices on the target audience should be well understood and necessary corrections should be made. At this point, the main purpose of the current research is to understand the views and feelings of teachers and school administrators about the changes made through the Teaching Profession Law dated February 14, 2022 regarding the teaching career steps.

One of the striking findings of the study is that there are conflicting views among the participants against the "teaching career ladder" practice. While a group of educators, consisting of mostly teachers, advocated the removal of the practice by drawing attention to the problems that may arise because of career ladders, another group, consisting of mostly administrators, draw attention to the positive aspects of creating career ladders, and saw this practice as a positive first step. When we look at the literature, there is no such clear distinction between teachers and administrators. However, the findings in the literature also support the idea that there are those who have different attitudes among educators (teachers and school administrators). For example, Çobanoğlu and İlkin (2023) was conducted a study with 12 teachers and found most of them opposing the idea of creating career ladders for teachers, but other studies found that most of the teachers and administrators support the implementation (Gülden & Kaplan, 2023; Özdemir et al., 2022; Pınar & Dönel Akgül, 2023). It is seen that educators who oppose the creation of career ladders generally advocate that teaching is a profession of expertise, and that all teachers should be treated as head teachers and that the conditions of teachers should be raised collectively (Çobanoğlu & İlkin, 2023). Seeing the confusing findings in the literature, our findings can be viewed as a good reflecting of these confusion while drawing attention to the fact that creating teacher career steps can create an artificial division and this distinction might negatively affect the relations between stakeholders (teachers, school administrator and parents) (Aydın, 2007; Deniz, 2009; Kaplan & Gülcan, 2020; Nartgün & Ural, 2007).