

ÖĞRETMENLİKTE KARIYER BASAMAKLARI UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN METAFORLAR VE SOSYAL AĞ ANALİZİ YÖNTEMİYLE İNCELENMESİ*

Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu**

Köksal Banoğlu***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlikte kariyer basamakları uygulaması ve kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar aracılığıyla toplanması ve öğretmenlerin söz konusu duygu, düşünce, görüşleri ile okuldaki sosyal iletişim ağ yapıları arasındaki ilişkinin özgün bir yöntemle analiz edilmesidir. Araştırma, nitel verilere içerik analizi ve nicel sosyal ağ analizinin uygulandığı karma yöntemle desenlenmiştir. Çalışma evrenini bir ortaöğretim kurumunda görev yapan 48 öğretmen oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle çalışma evreni üç yaş grubuna göre kümelere ayrılmış ve her yaş grubundan yaklaşık 6 öğretmen belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlik basamağı için üretilen metaforların çoğunlukla ışık kaynağı teması altında gruplandığı ve en sık kullanılan imgenin mum imgesi olduğu görülmüştür. Ancak ışık kaynağı temasının aynı zamanda güçsüzlük, etkisizlik, karşılık alamama duygularını ifade etmek için de kullanıldığı belirlenmiştir. Uzman öğretmenlik basamağı için ise boş unvan ve çıkarıcılık kodları öne çıkmıştır. Başöğretmenlik basamağına ait kodların frekansının çok düşük olduğu ve bu konuda öğretmenlerin birbirinden farklı duygu ve düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Kariyer basamakları uygulamasının bütününe yönelik değerlendirmelerde plansızlık ve istikrarsızlık temaları öne çıkmıştır. Sosyal ağ analizi sonuçları, öğretmenlik kariyer basamağı ile başöğretmenlik kariyer basamağına ilişkin ortak duygu ve düşünceler arasında orta kuvvette anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=.301$). Birbiriyle karşılıklı olarak iletişimde bulunan öğretmenlerin uzman öğretmenlik basamağına yönelik duygu ve düşünceleri arasında zayıf da olsa anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.193$). Ayrıca öğretmenlerin eğitim politikaları konusunda görüş alma durumuyla karşılıklı olarak iletişimde bulunma durumu arasında yine zayıf ama anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r=.297$).

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlikte kariyer basamakları, öğretmen görüşleri, metaforlar, sosyal ağ analizi, karma yöntem araştırma.

* Bu araştırma 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof.Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abakioglu@marmara.edu.tr

*** MEB İstanbul Maltepe Halit Armay Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, koksal_banoglu@hotmail.com

INVESTIGATION OF TEACHER VIEWS ON TEACHER CAREER STAGES SYSTEM THROUGH METAPHORS AND SOCIAL NETWORK ANALYSIS

SUMMARY

The purpose of this study is to investigate teacher views on teacher career stages and current implementations with regard to these stages. Using an original methodology, the study utilizes concept maps to analyze the metaphors which are elicited from the social network data. Social network data manifests teachers' advice-taking preferences on education policy in the school network. Based on convergent parallel design, the study uses both qualitative and quantitative research methods. The population of this study consist of 48 secondary school teachers. The study utilizes purposeful sampling method.6 teachers from each career stage were selected for the study. The study includes 16 teachers who agreed to the interview and filled out the social network questionnaire. The results show that novice teachers who are in the first stage revolved around the theme of 'source of light'. In relation to that, candle was a favorite image amongst the beginning teachers. On the other hand, the 'source of light' and the image candle had the connotations of having weaknesses and feelings of desperations when some metaphors were analyzed. As for the expert teachers who are in the second stage, the codes of 'self-interest' and fate title' come forward. Head teachers who are in the last career stage communicated conflicting views as implied by various low frequency codes. This result was attributed to lack of head teachers in the current teacher career system due to the suspension of new teacher development program. Inconsistency and ill-planning were rising themes when the metaphors regarding the teachers' career development stages were considered. Social network analysis shows that there is a moderate positive correlation between networks of teachers who share similar metaphors about novice and head teachers ($r=.301$). Besides, there is a loose correlation between mutual network of teachers who seek advice on education policies and the network of those sharing similar metaphors about expert teachers ($r=.193$). Additionally, results showed that teachers' reciprocal communication and advice-seeking in school networks were correlated in a positive way ($r=.297$).

Keywords: Teacher career stages, teacher views, metaphors, social network analysis, mixed method research.

Eğitim sisteminin başarışı ile eğitim sistemindeki retmenlerin kalitesi arasında doğrusal bir ilişki kurulabilir (zan ve Kaya, 2009). Bu nedenle retmenlerin sahip olduğu mesleki yeterliklerin değerlendirilmesi eğitim sisteminin başarışının değerlendirilmesinde önemli lutlerden biridir. retmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasını Deniz (2009) şu gerekçelere dayandırmaktadır:

- Eğitim sistemini ağdaş bir yapıya kavuşturma arayışı,
- retmenlerin statülerinin iyileştirilmesi,
- retmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanması,
- Görevlerinin nemi, glğ ve sorumluluklarına bağlı olarak retmenlere gerekli itibarın sağlanması.

1739 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu retmenlik mesleğinin bir uzmanlık mesleği olduğunu ve retmenlerde aranacak temel niteliklerin genel kültür, özel alan bilgisi ve mesleki yeterlik olduğunu belirtmektedir. MEB tarafından 2005 yılı içerisinde kabul edilen ve Resmi Gazete’de yayınlanan “retmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” retmenlik kariyerini aday retmenlik sonrasında geçerli olmak üzere  basamakta yapılandırmıştır. Bu basamaklar ilgili yönetmelikte retmen, uzman retmen ve başretmen olarak belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2005). retmenlikte kariyer basamakları sistemiyle ilgili çalışmalar 2006 yılı içerisinde retmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından başlatılmış ve devamında ilgili alışmalar Personel Dairesi Genel Başkanlığı tarafından devralınmıştır.

Uygulamanın tartışılmaya başlandığı ilk dnemelerde, yürürlüğe konması planlanan kariyer basamakları yönetmeliğine çeşitli kesimlerden farklı tepkiler gelmiş; bu tepkilerde, kariyer basamakları uygulamasının üretmenleri kamplara ayıracağı, çalışma barışını zedeleyeceği ve eğitim kurumlarında kutuplaşmalara yol açacağı kaygıları dile getirilmiştir (Gümüşeli, 2005). Yapılan araştırmalar retmenlerin bu uygulama sonucunda kendilerine verilen önemin azalacağını ve ücret farkının üretmenler arasındaki ilişkiyi olumsuz etkileyeceğine yönelik görüşlerini gündeme getirmiştir (Urfalı, 2008; zan ve Kaya, 2009). Bakioğlu ve Can (2009) ’ın araştırması 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip retmenlerin kariyer basamakları uygulamasının üretmenler arasında bölünmeye yol açacağı kaygısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. şirin, Erdoğdu ve Mülazımoğlu (2010)’nun araştırması retmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sınavının lme yeterliğine ilişkin çekinceleri olduğunu göstermektedir. Laçın (2007)’nin araştırması, retmenlerin sınav uygulamasını objektif olmayacağı, üretmenin bilgi düzeyini lemeyeceği ve değerlendirme için uygun olmadığı bakış açılarından eleştirdiğini göstermiştir. Mevcut olumlu ve olumsuz algı durumlarını nitel bir araştırmayla inceleyen Kurt (2007) retmenlerin uygulamaya yedi farklı anlam yüklediğini belirlemiştir. Bu anlamları adaletsiz, gereksiz, ayrımcı, gerekli, yetersiz, motive edici, geliştirici olarak tanımlamıştır. Çoğunlukla adaletsiz, yetersiz ve gereksiz kategorisindeki yorumların öne çıktığını tespit etmiştir.

Yukarıda ifade edilen araştırmalar kariyer basamakları sistemini uygulanma biçimi ve öğretmenler üzerindeki muhtemel etkileri itibariyle inceleyerek bir takım çekinceleri gün ışığına çıkarmıştır. Öte yandan kariyer basamakları sistemini sahip olduğu işlevsel özellikler açısından değerlendiren Turan ve Turan (2009), uzman öğretmenlerin yeterlik algısının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Deniz (2009)'e göre de öğretmenlerin çoğunluğu kariyer basamakları uygulamasını kişisel gelişim açısından yararlı bulmaktadır. Demir (2011) öğretmenlerin genel olarak kariyer basamakları uygulamasını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Kocakaya (2006)'nın araştırması öğretmenlerin aslında kariyer basamakları sistemini destekler bir algı içerisinde olduğunu ancak bu sistemin performans ya da alan bilgisine dayalı olması gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Öğretmenler sınav sisteminden farklı olarak, performans değerlendirmenin kariyer basamaklarında yükselmede ölçüt olarak kullanılmasını önermektedir (Taşkaya, 2007).

Mevcut araştırmalar bu konudaki kafa karışıklığını ve uygulamaya yönelik farklı görüşleri gösterir niteliktedir. Söz konusu farklı görüşleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre inceleyen Dağlı (2007), kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla kariyer basamakları uygulamasını daha az desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Aydın (2007)'in araştırması da erkek öğretmenlerin kadınlara göre ve kıdemli öğretmenlerin kıdemsiz öğretmenlere göre uygulamayı daha çok desteklediklerini göstermiştir. Deniz (2009)'in araştırma sonuçları devlet okulunda çalışan öğretmenlerin, özel okuldaki meslektaşlarına göre kariyer basamakları uygulamasına daha olumsuz yaklaştığını göstermektedir.

Konuya daha geniş bir değerlendirme açısından bakıldığında, öğretmenlerin algı ve tutumlarını belirleyen tek faktörün sahip oldukları düşünce ve fikirler olmadığı görülmektedir. Rasyonel karar verme araçları olan düşünce ve fikirlerden farklı olarak, öğretmenlerin duygusal yönelimleri ve arkadaşlık ilişkileri de hareketleri üzerinde etkili olmakta; üstelik bu özelliklerini sosyal ağlar aracılığıyla diğer öğretmenlere aktarabilmektedirler (Martin, 2009). Nitekim Penuel ve arkadaşlarının (2013) araştırması öğretmenler arasındaki sosyal ağ yapısının ve iletişimde buldukları meslektaşlarıyla etkileşiminin, bölge eğitim politikalarına uyum gösterme davranışlarını ve önerilen yeni öğretim tekniklerini sınıfta kullanma sıklıklarını belirlediğini göstermiştir. Frank, Zahao ve Borman (2004)'in araştırması da uzman kişilerle iletişimde bulunmanın öğretmenlerin davranışlarını önemli ölçüde değiştirdiğini ortaya koymaktadır. Coburn ve Rusell (2008)'in sosyal ağ analizi araştırması, bölgesel eğitim politikalarının uygulanması, uygulayıcılara duyulan güven ile okullardaki sosyal ağ yapısı arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve eğitim politikalarının öğretmenler arasındaki iletişimi etkilediği görülmüştür.

Eğitim alanındaki değişim ve yenilik girişimlerinin başarıya ulaşması için eğitimcilerin değişim yönünde olumlu tutum geliştirmeleri, bu uygulamaları desteklemeleri ve hatta onları sahiplenmeleri çok önemlidir. Çünkü değişimin başlatıcıları eğitimde taraf olan herkesin destek ve katkısını almalıdır. Bu sayede değişim sürecine katılan unsurların

bakış açıları net bir biçimde anlaşılmalıdır (Özdemir, 2000). Gümüseli (2005)'ye göre kariyer basamakları sistemi önerisi özü itibarıyla öğretmen niteliğini geliştirmeye ve öğretmenleri mesleki gelişim yönünde motive etmeye dayanan bir girişimdir. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğinin geleceğini ve öğretmenlerin kariyer planlarını etkileyecek bu girişim hem makro ölçekte (bakanlık, sendikalar, STK'lar ve medya) hem okul düzeyinde sosyal iletişim ağlarında tartışılmakta; bu nedenle eğitim politikası geliştirenler açısından formal ve informal sosyal iletişim ağları önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına yaklaşımı ve söylemini etkileyen unsurların rasyonel mantıkla sınırlandırılmayacak kadar geniş bir alana yayılması, eğitim politikalarının etkililiğinin sosyal ağ yapısına referansla da incelenebileceğini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü öğretmenlerin herhangi bir konuya ilişkin izlenimleri, bu duyguları ifade etme ve aktarma biçimleri, diğer öğretmenlerle iletişim düzeyi ve yoğunluğuna bağlı olarak da değişebilmektedir (Martin, 2009).

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin “kariyer basamakları” (öğretmenlik, uzman öğretmenlik, başöğretmenlik), “kariyer basamakları sistemi” ve “kariyer basamaklarında yükselme sınavına” ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığıyla inceleyerek ortaya çıkan metafor gruplarının, katılımcıların okulda dahil oldukları informal sosyal etkileşim gruplarına bağlı olarak gösterdiği benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenler “öğretmen”, “uzman öğretmen”, “başöğretmen”, “kariyer basamakları sistemi” ve “kariyer basamaklarında yükselme sınavını” hangi metaforlarla tanımlamakta ve tercih ettikleri metaforları nasıl açıklamaktadır?

2. Araştırılan okulun sosyal ağ topolojisi nedir?

3. Aynı kod ile gruplanan metaforları kullanan öğretmenlerin oluşturdukları sosyal ağ yapısı ile eğitim politikalarında görüş alma ve iletişim sosyal ağ yapıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Öğretmenlik kariyerinin basamaklara ayrılarak bu basamaklar arasındaki geçişlerin normatif ilkelerle düzenlenmesi her branş, düzey ve yaştaki öğretmenleri ilgilendiren bir konudur. Dolayısıyla basamaklara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin görünen ya da ifade edilen olgusal verilerin ötesinde imgesel ve örtük yanlarıyla irdelenmesi büyük bir önem arz etmektedir. Katılımcıların dahil oldukları informal etkileşim gruplarına bağlı olarak, oluşturdukları metaforlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların incelenmesinin, öğretmenlikte kariyer basamaklarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerin nasıl yayıldığı veya oluştuğuna ilişkin orijinal sonuçlar sağlayacağı beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışma daha önceden araştırılmamış bir ilişki örüntüsünü (sosyal ağ yapısı ile kariyer basamakları uygulamasına yönelik duygu ve düşünceler arasındaki ilişki) orijinal bir yöntemle araştırmayı hedeflemektedir.

Bu araştırmada kullanılan yöntemsel yaklaşımı özgün kılan yan, metaforlara uygulanan nitel analiz sonuçlarının kavram haritaları yoluyla sosyal ağ verisi haline dönüştürülmesi ve ikinci bir lme aracı ile toplanan sosyal ağ analizi verileri ile ilk bölümde metafor analizinden elde edilen sosyal ağ yapısının nicel tekniklerle son bölümde karşılaştırılmasıdır. Yapılan alan yazın taramasında içerik analizine bağlı olarak oluşturulan kavram haritaları ve sosyal ağ yapılarının karşılaştırmalı incelemesine dayanan başka bir çalışmaya rastlanmamış, bu anlamda yöntemsel açıdan en benzer çalışmanın eř zamanlı olarak McLinden (2013) tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Söz konusu çalışmada, bu çalışmaya benzer Şekilde kavram haritaları ve sosyal ağ analizi uygulaması nicel teknikler aracılığıyla incelenmiştir. Ancak McLinden'in araştırmasında kavram haritası verileri nicel kümeleme analizi yöntemiyle gruplanırken, bizim araştırmamızda katılımcı görüşleri nitel içerik analizi yoluyla kodlara ayrılmıştır. Bu anlamda çalışmamızda kullanılan yöntemsel yaklaşımın yeni ve özgün bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma ilişkisel tarama modeline dayanan, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma tip bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Karma yöntem gömülü desende araştırma problemleri nicel ve nitel verilerin eř zamanlı olarak toplandığı ve temel yöntemin (bu araştırmada nitel) daha iyi anlaşılması ve zenginleştirilmesine dayanır (Creswell, 2012). Gömülü desenin amacı nitel araştırmayı farklı bir yönde nicel tekniklerle sürdürme arayışıdır. Nicel sosyal ilişki ağ verilerinin zamana karşı duyarlılığı ve gömülü desende nitel verilerle ilişkisinin incelenecek olması nedeniyle, Guest (2012) tarafından önerilen karma yöntem sınıflandırmasına uygun olarak bu çalışmada veriler eř zamanlı olarak toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma evreni genel lise türündeki bir ortaöğretim kurumunda görev yapan 48 ğretmen oluşturmaktadır. Amaçlı lt örnekleme yoluyla her yaş grubundan eşit sayıda katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Yaş grupları 25-35, 35-45 ve 45 yaş üstü olarak belirlenmiştir. Gönüllülük esasına göre belirlenen 16 ğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Katılımcıların bazı demografik zellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

<i>Katılımcı No</i>	<i>Yaş</i>	<i>Öğretmenlik Kıdemi</i>	<i>Okuldaki Görev Süresi</i>	<i>Uzman Öğretmenlik Durumu</i>
Katılımcı 01	40	11	6	Uzman Değil
Katılımcı 02	32	8	5	Uzman Değil
Katılımcı 03	34	11	9	Uzman Değil
Katılımcı 04	47	15	8	Uzman Değil
Katılımcı 05	56	26	1	Uzman
Katılımcı 06	41	14	8	Uzman Değil
Katılımcı 07	37	13	4	Uzman Değil
Katılımcı 08	35	11	1	Uzman Değil
Katılımcı 09	50	16	11	Uzman
Katılımcı 10	42	11	10	Uzman Değil
Katılımcı 11	44	15	6	Uzman
Katılımcı 12	44	19	10	Uzman Değil
Katılımcı 13	25	2	1	Uzman Değil
Katılımcı 14	44	13	6	Uzman Değil
Katılımcı 15	41	13	7	Uzman Değil
Katılımcı 16	33	6	1	Uzman Değil

Katılımcıların yaş ortalamasının yaklaşık olarak 40, öğretmenlikteki kıdem yılı ortalamasının 13 yıl ve araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki ortalama görev süresinin 6 yıl olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan 3'ü uzman öğretmenlik basamağında, 13'ü ise ilk basamak olan öğretmenlik basamağındadır.

Veri Toplama Araçları

Sürenin verimli kullanılması ve veri kaybının önüne geçilmesi için katılımcılarla yapılan görüşmeler izin vermeleri durumunda ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Katılımcılardan 12'si anket sonrası görüşmeyi kabul etmiş, bunlardan 9'u görüşmenin dijital olarak kaydedilmesine izin vermiştir.

Veri toplama aracının ilk bölümünü üretilcek metaforların ve bu metaforlara ilişkin açıklamaların yazılacağı boşluk doldurma formu oluşturmaktadır. Metaforlar benzeyen-benzetilen ilişkisine bağlı olarak toplanmış sonrasında öğretmenlerden benzerlik ilişkisini tanımlaması istenmiştir (e.g. "Uzman öğretmenler gibidir çünkü"). Sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla gerçekleştirilen ve süresi 20-35 dakika arası değişen birebir görüşmelerle, katılımcılardan kurguladıkları metaforlar ile

oluşturdukları benzeyen-benzetilen ilişkisine yönelik açıklamalar alınmış ve bu açıklamalar dijital veya yazılı olarak kaydedilmiştir.

Araştırma formunun ikinci bölümünü sosyal ağ analizi uygulamasına ilişkin veri toplama aracı olarak kullanılacak kontrol formu (check-list) oluşturmaktadır. Bu kısımda öğretmenlere okuldaki tüm öğretmenlerin isimlerini içeren bir tablo sunulmuş ve eğitimle ilgili konularda görüş alışverişinde bulunduğu meslektaşlarını tablo üzerinde işaretlemesi istenmiştir. Verileri sıralama değişkeni olarak kaydedebilmek için katılımcılardan eğitim politikaları konusunda görüşlerine daha çok değer verdikleri öğretmenleri ve okul dışında da görüştükları veya daha samimi olarak görüştükları öğretmenleri yuvarlak içine almaları istenmiştir.

Sosyal ağ verileri kodlanırken eğitim politikalarında görüş alma ve iletişim yoğunluğu olmak üzere iki sosyal ağ matrisi oluşturulmuştur. Her iki matriste de yatay ve dikey eksenlere katılımcı isimleri yerleştirilmiş, her bir katılımcının diğer bir katılımcıyla kurduğu sosyal ilişki 0-1-2 şeklinde ağırlıklandırılarak kodlanmıştır. Eğitim politikaları konusunda katılımcıların sık sık görüş aldığı ve samimi iletişimde olduğunu belirttikleri yuvarlak içindeki isimler matris üzerinde 2 değeri ile ağırlıklandırılmış; daha az görüş alınan ve iletişimde bulunulan kişiler 1 değeri ile kodlanmış; hiç görüşüne başvurulmayan ve iletişimde bulunulmayanlar ise 0 ile kodlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Çözümleme işlemlerinin ilk aşamasında nitel desen kullanılarak öğretmenlerin ürettiği metaforlar ve bunlarla ilgili görüşleri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Metafor analizi katılımcıların belirlenmiş bir konuda imgesel çağrışımlar ya da söylem biçimleri aracılığıyla oluşturduğu cümle ya da ifade biçimlerinin yüklendiği açık ve dolaylı anlamlar açısından incelenmesine dayanır (Goatly, 1997).

Bu çalışmada öğretmenlerin kariyer basamakları ve uygulamasına yönelik kurguladığı metaforlar ve bu metaforlara ilişkin açıklamaları içerik analiziyle incelenmiştir. Dolayısıyla veriler kodlanırken ilk olarak açık kodlama tekniği uygulanmış ve benzeyen olarak belirlenen kategoriler (e.g. uzman öğretmenlik) çerçevesinde benzetilenler (i.e. metaforlar) kodlanmıştır. Ardından benzeyen-benzetilen ilişkisine yönelik öğretmen açıklamaları analiz edilerek eksenli kodlamaya geçilerek oluşturulmuş kategoriler ekseninde evrensel temalara ulaşmaya çalışılmıştır.

İkinci aşamada içerik analizine bağlı olarak ortaya çıkan kodların birbirine bağladığı katılımcılara ait metafor ağı oluşturulmuştur. Katılımcıların aynı tema altında kodlanan metafor ve açıklamaları, bağ olarak (ties) matrislere işlenmiş her bir kategori için ayrı bir sosyal ağ matrisi elde edilmiştir. Böylece toplanan nitel veriler sosyal ağ matrisleri yoluyla nicel verilere dönüştürülmüştür.

Üçüncü aşamada eğitim politikaları konusunda görüş aldığı ve iletişimde bulunduğu kişiler sıralama ölçeğiyle toplanmıştır. Bu sayede görüş alışverişi ve iletişimde bulunma sosyal ağ matrisleri oluşturulmuştur. Son olarak ikinci ve üçüncü aşamada oluşturulan ağlar arasındaki ilişki nicel pearson korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Birinci araştırma problemi, öğretmenler “öğretmenlik”, “uzman öğretmenlik”, “başöğretmenlik”, “kariyer basamakları sistemi” ve “kariyer basamaklarında yükselme sınavını” hangi metaforlarla tanımladığını ve tercih ettikleri metaforları nasıl açıkladıklarını açıklamayı amaçlamaktadır. Öğretmenler tarafından üretilen tüm metaforlar harf sırasına göre Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Üretilen metaforlar

<i>Benzeyen (Kategoriler)</i>	<i>Benzetilen (Metaforlar)</i>
Öğretmenlik Basamağı	Beyaz, sakın, kendi çapında yanan bir mum; el feneri; en son kurtarılacak demirbaş; esnaf (terzi); fedakâr mum; hareketli ahtapot; ısıtan, aydınlatan güneş; ışık saçan mum; kristal avize; manyetik pusula; mengine sıkışmış et; mum; renkli bir televizyon; sevgi ve bilgi yumağı; sosyal köle; toplumun aynası; uysal koyun.
Uzman Öğretmenlik Basamağı	Anlamsız bir etiket; beyaz, yedi ampullü bir avize; bilimsel bir kitap; egoist tilki; gereksiz çanta; işlenmiş bir demir; jeneratör; kandil; kırmızı elma; LCD televizyon; modacı terzi; parlayan güneş; seçen sandalye; sözde özne; taze, mevsiminde karnabahar; usta pusula kullanıcısı; uydurma balon.
Baş Öğretmenlik Basamağı	Avize; bilgisayar; büyük sıcak bir soba; demokratik önder; etkisiz eleman; güneş; hayali öğretmen; hızla patlayan yanardağ; içi dolu bir daire; kurulmuş bir robot; sevimli- iyi niyetli E.T.; stilist; ulu Atatürk; yıllanmış uzman öğretmen; yorgun kitap; yönlendirici lider.

Kariyer Basamakları Sistemi	Aşılmaya çalışılan dik bir merdiven; bina; elma şekeri; göz boyama; her basamağı farklı yükseklikte mermer; merdiven; içi boş sihirbaz kasesi; iyi düşünülmemiş bir oyuncak; kel başa şimşir tarak; küçük bir hediye; renk skalası; renkli bir merdiven; sisin arkasındaki bulut; süslü bir oyuncak; ters köşe.
Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı	Antik tiyatro merdivenleri; deli sınavı; dürtükleme sınavı; havanda su dövmek; kapalı bir kutu; küçük Amerika rüyası; ölçü aleti; renk-boya paleti; sana inanmıyorum demek; stresli bir yarışma; sürpriz hediye; şişirilen bir balon; turnusol kağıdı; yanlış paye; yaz boz tahtası.

Açık kodlama işlemi sonrasında öğretmenlik basamağına ilişkin metaforlar incelendiğinde *ışık kaynağı* temasının öne çıktığı görülmektedir. Özellikle mum imgesi (f=4) öğretmenlerin en sık başvurduğu metaforlardan biri olmuştur. Kariyer basamakları uygulamasına ilişkin olarak *yükselme aracı* ve *toyluk-çocuksuluk* temaları öne çıkmaktadır. Bu temalar içerisinde öne çıkan imgelerin merdiven (f=4) ve oyuncak (f=4) olduğu belirlenmiştir.

Işık ile bilgi kaynağı olmak arasında kurulan imgesel bağın öğretmenlerin metafor tercihlerinde etkili olduğu görülmektedir. Ancak gözden kaçırılmaması gereken nokta ışık kaynağının şiddeti ve kaynağın türüne bağlı olarak farklı duygusal mesajların da ifade edilebildiğidir. Örneğin Katılımcı 1'e göre:

“Öğretmen ışık saçan mum gibidir. Çünkü kendisi yıpranır, hep anlayışlı, hep uyanık, hep kendini geliştiren olmalıdır.”

Mum imgesi sadece aydınlatma aracı olarak kullanılmamış, bazı katılımcıların metafor açıklamalarında öğretmenlerdeki özgecilik (altruizm) eğilimlerini yansıtmıştır. Bu durumu katılımcı 6'nın metafor açıklamasında da görmek mümkündür:

“Öğretmen ısıtan, aydınlatan güneş gibidir. Çünkü sadece beklentisiz bir şekilde güneş dünyayı hem ısıtır hem de aydınlatır. Öğretmenlik de beklentiniz varsa yapılmayacak kadar zordur.”

Bu örnekte katılımcı öğretmenlik mesleğinin beklentilerin karşılığını vermediğini ifade etmek için karşılıksız aydınlatan güneş metaforunu kullanmaktadır. Aynı duyguyu Katılımcı 10'un renkli televizyon metaforunda görebiliriz:

“Bence öğretmenlik renkli bir televizyon gibidir. Çünkü öğrenciler genelde bilgiyi alırlar, yani bizim toplumumuzda, bizim ülkemizde, ama genelde çok fazla karşılık vermez, düşüncesini ifade etmez. Sadece seviyor, dinliyor ve öğretmen sadece anlatıyor.”

Bulguların ifade ettiği anlam ve duygusal içeriği derinleştirmek için katılımcılardan oluşturdukları metafor açıklamaları içerik analiziyle temalar aracılığıyla incelenmiştir. Metaforlara ilişkin açıklamaları veri toplama aracındaki boşluk doldurma kısımları ve görüşmeler aracılığıyla toplanarak, içerik analiziyle beş eksen altında kodlanmış ve her eksen için genel temalara ulaşılmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlik basamağı tema ve kodları

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>N</i>	<i>f</i>
Acıma	Zayıf ışık kaynağı öğretmen	5	5
	Etkisizleştirilmiş, değersizleştirilmiş öğretmen	4	7
	Çaresiz, yalnız öğretmen	3	5
	Pasif öğretmen	1	5
	Tükenmiş öğretmen	1	3
	Başarısı koşullara ve öğrenciye bağlı öğretmen	1	3
	Öğrenciye verdiği karşılığını alamayan öğretmen	1	1
	Baskı altındaki öğretmen	1	1
	Tecrübesiz öğretmen	3	4
İdeal Öğretmen	Fedakar öğretmen	2	2
	Mesleğini seven öğretmen	2	2
	Çok yönlü öğretmen	2	2
	Direnen öğretmen	1	1
	Kuvvetli ışık kaynağı	1	2
	Uyum sağlayan hareketli öğretmen	1	1
	Öğrencisini sahiplenen öğretmen	1	1
	Toplumun aynası öğretmen	1	1

Görüldüğü gibi öğretmenlik basamağına ilişkin verilerde zayıf, etkisiz, değersizleştirilmiş, çaresiz, yalnız, pasif, tükenmiş, baskı altında gibi kodlar öne çıkmaktadır. Dolayısıyla bu kodlara ilişkin *acıma* teması oluşturulmuştur. Bunun karşısında fedakâr, direnen, mesleğini seven, öğrencisini sahiplenen, çok yönlü kodlarına bağlı olarak *ideal öğretmen* teması yerini almaktadır.

Katılımcı 7'nin şu sözleri acıma temasının daha iyi anlaşılması açısından önemlidir:

“Öğretmen en son kurtarılacak demirbaş gibidir. Çünkü eğitimde hiçbir etkisi olmaması sağlandı. Değişime katkı sağlayamaması, uyuşup etkisizleşmesi... Bize sorulmadan sürekli değişimin olması, bizim sadece işte siz bir araçsınız yapın işinizi çıkın gibi bir konuma düşmemiz, hiçbir payımızın, hiçbir etkimizin olmaması... Bir şeyler yapmaya çalıştığın anda da önüne çok engeller çıkınca ve biraz da seneler artık ilerledikçe daha da vazgeçme isteği, bıkkınlık. O ilk baştaki heyecanını, yaratıcılığını öldürmesiyle zamanla böyle uyuşup vurdumduymaz ve etkisiz hale gelmek.”

Öte yandan katılımcı 13, ışık kaynağıyken bile öğretmenin nasıl acı çektiğini şöyle dile getirmektedir:

“Öğretmen el feneri gibidir. Çünkü ona ihtiyaç duyduğunda elinden geldiğince bir şeyler yapmaya çalışır. Tecrübesizdir, bazen bildiklerini yansıtmaya da ağırı verici olabilir. Çoğu zaman tükenmişlik sendromu yaşar.”

Katılımcı 5 benzer şekilde öğretmenlikte kişinin çaresizliğini şöyle vurgulamaktadır:

“Kendini eğitime verip de çıkış yolu bulmayan, şaşırıp çok öğretmen gördüm... Yani adam direnmiyor ama yardım edecek kimse de yok çevresinde ufkunu açacak.”

Katılımcı 1'e göre öğretmenin durumunu acınası kılan sadece koşullar değildir. Öğretmen meslektaşlarından ve velilerden de yeterli destek görememektedir:

“Mesela çocuğun saçını başını düzeltiyorum, 60 tane öğretmeniz, ben düzeltiyorum köşeyi dönüyor, tekrar açıyor saçını. Öğretmen derse giriyor, görüyor ve hiçbir şey yapmıyor. Anlatabiliyor muyum? Ondan sonra diyorsun ki öğretmenler bile birbirini kollamadıktan sonra, bir şeyi düzeltmedikten sonra ben niye kendimi yorayım? Niye yıpratıyorum?”

Katılımcı 11'de katılımcı 1'e benzer şekilde yeterli ilgi ve desteği okul toplumundan sağlayamadığını ifade etmektedir:

“Beni yıpratıp bana göre şu... Mesela öğrencinin yaşantısına göre, yaşanmışlığına göre ya da yetiştirilme tarzına göre onunla ilgili eğitim öğretim çalışmaları yaparken veya bir soruyu çözerken bir şeyler yapmaya çalışıyorsunuz, yol göstermeye çalışıyorsunuz ama tek başınıza yeterince etkili olamıyorsunuz. Yani burada işte hep söylenir ya okul-veli-öğretmen-idare şeklinde birlik olunması gerekiyor. Bunu çok sağlayamadığımız zaman çok etkili olamıyorsunuz. Dolayısıyla istediğiniz olumlu sonuçlara ulaşmanız çok zor oluyor. Bu sonuca ulaşamayacağımızı bilmediğiniz halde yapmaya devam ediyorsunuz. Bu anlamda yıpratıcı oluyor.”

Uzmanlık basamağına ilişkin oluşturulan tema ve kodların kaç katılımcı tarafından paylaşıldığı ve frekansları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Uzman öğretmenlik basamağı tema ve kodları

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>N</i>	<i>f</i>
Eleştirel yaklaşım ve önyargılar	Boş bir ünvana sahip öğretmen	6	8
	Çıkarıcı öğretmen	3	7
	Sosyal sermaye aracı	3	3
	Tecrübeye bağlı uzmanlaşmayla yıpranmış öğretmen	1	1
Kendini geliştiren öğretmen	Kuvvetli ışık kaynağı öğretmen	3	3
	Bilgi kaynağı öğretmen	3	3
	Öğrenci rehberi öğretmen	2	2
	İhtiyacı doğru belirleyen öğretmen	1	2
	Eksiklerini tamamlamış öğretmen	1	1
	Model öğretmen	1	1
	Öğrenciye verdiği karşılığını alan öğretmen	1	1
	Kendini yenileyen öğretmen	1	1
	Kişisel ustalığını ön planda tutan öğretmen	1	1

Kodlar incelendiğinde *eleştirel yaklaşım ve ön yargılar* temasının öne çıktığı görülmektedir. Uzman öğretmenliğin boş bir unvan olduğuna, uzman öğretmenliğin çıkarıcılık olduğuna ve bunun öğretmen tarafından sosyal sermaye (işlevsel çevre) artırımı amacıyla kullanılacağına yönelik eleştirel bir yaklaşım ve önyargılar bulunmaktadır. Öte yandan, kuvvetli ışık ve bilgi kaynağı, ihtiyacı iyi belirleyen öğretmen, eksiklerini tamamlamış öğretmen, kendini yenileyen öğretmen gibi kodlar da *ideal öğretmen* temasını oluşturmaktadır. Yani öğretmen görüşleri bir yandan var olan uzmanlık öğretmenlik basamağını eleştirirken, diğer yandan da uzman öğretmenliğin oluşturulması gereken ideal bir basamak olduğunu işaret etmektedir.

Uzman öğretmen olunca bir şeyin değişmediğini düşünen iki katılımcının da uzman öğretmen olması araştırmanın bir diğer ilgi çeken bulgusudur. Katılımcı 9 bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Benim için sınava girip uzman öğretmen olduktan sonra çok büyük bir şey değişmedi. Çevremdeki arkadaşlardan da değiştiğini sanmıyorum.”

Benzer şekilde bir diğere uzman öğretmen katılımcı 11 uzman öğretmenliğin öğrenci-öğretmen ilişkisine katkısını şu şekilde değerlendirmiştir:

“Belki öğrencilerin [öğretmene y.n.] bakış açısını değiştirebilir. Ama yani açıkçası ben kendimi çok da farklı hissetmedim. Yani öğrencilere yaklaşımım ya da ders anlatışımında bir değişiklik yok. Çünkü ben yine olduğum gibi benim, ne biliyorsam yine onu öğretiyorum, o manada...”

Kendisi de uzman öğretmen olmasına rağmen pozisyonunu bir metaforla ifade ederken katılımcı 11’in seçtiği metafor oldukça etkileyicidir:

“Uzman öğretmen gereksiz çanta gibidir. Çünkü uzman öğretmenin diğerlerinden bir farkı yoktur. Bu sadece sistemin sağladığı bir ünvan. Benim bu konudaki girişimim tamamen maaşa yansıyan katkı içindir.”

Bir bütün olarak değerlendirildiğinde *eleştirel yaklaşım ve önyargılar ile ideal öğretmen* temaları birbiriyle uyumlu değildir. Bulgular söz konusu boşluğun uzman öğretmen pozisyonundaki katılımcıların kendisi tarafından da hissedildiğine ve sahip oldukları ünvanın işlevsel açıdan değerine inanmadıklarına işaret etmektedir.

Daha da önemlisi, ünvanın işlevsizliğine yönelik bu algısı öğretmenlerin sahip olduğu önyargılara da zemin hazırlamaktadır. Katılımcı 8’e göre:

“Uzman öğretmen sözde öznedir. Çünkü sadece bir sınav sonucunda alınmış payenin tezahürüdür. Özne olan öğretmenin sözdesidir.”

Katılımcı 7’ye göre de uzman öğretmenlik belirsiz bir kariyerdir:

“Uzman öğretmen uydurma balon gibidir. Çünkü kime göre uzmandır belli değil.”

Kendisi de bir uzman öğretmen olan diğere bir öğretmen, katılımcı 5 uzman öğretmenliğe diğerlerine kıyasla daha önyargılı yaklaşmakta ve bu kariyer basamağını şöyle değerlendirmektedir:

“Uzman öğretmen egoist tilki gibidir. Çünkü kendisine çalışır. Çünkü sinsi bir tilki olmak zorunda. Koyunların içinde bir tilki bu, hatta koyunsu tilki de diyebilirsin buna. Çünkü yaşamak zorunda topluma yerleştirilen felsefe bu: çiğne ve geç.”

Başöğretmenlik basamağına ilişkin oluşturulan tema ve kodların kaç katılımcı tarafından paylaşıldığı ve frekansları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Başöğretmenlik basamağı tema ve kodları

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>N</i>	<i>f</i>
Karizmatik lider	Önder öğretmen	4	6
	Etkileyici öğretmen	3	3
	Tecrübeli uzman öğretmen	2	4
	Aydınlatıcı öğretmen	1	1
	Öğrenciyi sahiplenen öğretmen	1	1
	Genel kültürü yüksek öğretmen	1	1
Sistem adamı	Kurulu robot	1	1
	Sisteme yakın öğretmen	1	1
Eleştirel yaklaşım	İçi doldurulması gereken unvan	3	5
	Yorgun öğretmen	1	2
	Etkisiz eleman	1	1
	Eskide kalmış saygınlık ünvanı	1	1

Başöğretmenliğe ilişkin kodlar okulda önder, her yönden etkileyici, kültürlü, öğrencileriyle sıcak ilişkiler geliştiren temel özellikleri itibariyle *karizmatik liderlik* temasını ortaya çıkarmaktadır. Karizmatik liderlik temasının karşısında kurulu robot, sisteme yakın öğretmen kodlarıyla *sistem adamı* teması yer almaktadır. Son olarak içi boş ve eskide kalmış unvan, yorgun ve etkisiz öğretmen kodları *eleştirel yaklaşım* temasını yansıtmaktadır.

Başöğretmenlikte bulunması gereken liderlik niteliğini Katılımcı 1 şöyle anlatmaktadır:

“Başöğretmenlik deyince bende çok büyük şeyler uyanıyor. Haliyle, tavrıyla, kullandığı Türkçesiyle, branşındaki bilgisiyse, verimiyle her şey geliyor, yani dört dörtlük olmalı.”

Katılımcı 3 onun yaptıklarıyla etkilenecek alanı şöyle ifade etmektedir:

“Başöğretmen hızla patlayan yanardağ gibidir. Çünkü dünya duyar. Daha büyük kitleleri etkiler. Ulaşım alanı daha geniştir... Büyük kamu okuldadır. Türkiye’deki en büyük kamu okuldadır çünkü en çok ulaşabildiğiniz ve en çok güven duyulan insan kitesidir öğretmenler. Öğretmen kendini geliştirerek ve yetiştirerek, insanlara davranış biçimi geliştirerek onları etkileyecektir fikrindeyim.”

Katılımcı 5'e göre başöğretmen demokratik bir önderdir. "Çünkü kişi yetiştirmenin mimarıdır. Demokratik olmalıdır".

Katılımcı 11 başöğretmenlik kariyerinin özelliklerini şöyle tanımlamaktadır:

"Başöğretmen yönlendirici lider gibidir. Çünkü diğer öğretmenlere göre farklı olabilir. Daha kıdemli ve daha tecrübelidir. Yaşanmışlık ve tecrübeye göre de değişir."

Öğretmenlikte kariyer basamakları sistemine ilişkin tema ve kodların katılımcı sayısı ve frekansları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlikte kariyer basamakları sistemi tema ve kodları

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>N</i>	<i>f</i>
Yapı/Sistem eleştirisi	Sorunlu sistem	7	11
	İyi planlanmamış sistem	5	6
	İstikrarsız uygulama	6	9
	İçi boş bir uygulama	3	4
	Belirsiz basamaklar	3	3
	Uygulayıcıların kararsızlığı	2	3
Onaylayıcı yaklaşım	Kariyer basamakları gereklidir	3	3
	Motive edicidir	2	2
Geliştirici öneriler	İdareciliğe geçişte avantaj sağlamalı	2	2
	Mentorluk ihtiyacı	1	2
	Motive edici eksikliği	1	1
	Maddi teşvik eksikliği	1	2
Geleceğe yönelik çekinceler	Ünvanın öğretmenler üzerindeki olumsuz etkileri	3	3
	Geçersiz uzmanlık oluşumu	2	2
	Hiyerarşi oluşturma tehlikesi	1	1

Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına yönelik en çok kodlanan nitelikler *yapı/sistem eleştirisi* temasını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını (N=7) kariyer basamakları sistemini sorunlu bulmaktadır. Bu kategoride üretilen metaforlar hatırlandığında oyuncak benzetmesinin uygulamalardaki gayri ciddi, çocuksu, acemi yana işaret ettiği görülmektedir. Öte yandan bazı katılımcılar mevcut sistemi gerekli (N=2) ve motive edici görmektedir (N=3) ve bu yöndeki kodlar *onaylayıcı yaklaşım* temasını oluşturmaktadır. Sistemin genel yapısını eleştirmek yerine öneriler getiren katılımcılar *geliştirici öneriler* temasını ortaya çıkarmıştır. Bu önerilerde kariyer basamakları uygulamasının idareciliğe geçişte avantaj sağlaması gerektiğine (N=2), sistemin mentor ihtiyacına (N=1), maddi- manevi özendirici eksikliğine (N=2) dikkat

çekilmiştir. En son temayı *geleceğe yönelik çekinceler* oluşturmaktadır. Bu kapsamda ünvanı alan öğretmenlerin yersiz bir yeterlik duygusuna kapılarak olumsuz etkilenebileceği (N=3), verilen uzmanlıkların gerçek durumu yansıtmama ihtimali (N=2) ve öğretmenler arasında oluşabilecek hiyerarşik ilişkilere (n=1) dikkat çekilmiştir.

Uygulamaya yönelik eleştirinin pek çok katılımcı tarafından KBYS uygulamasıyla birlikte değerlendirildiği görülmüştür. Bu durumu katılımcı 5 şöyle yorumlamaktadır:

“Bu sosyal sistem içerisinde bizi biliyorsun yukardan getirirler, uygulayın bunu derler tabana açıklama bile yapmazlar.”

Öğretmenliği tembelliğe iten ve kariyerinde ilerlemesini engelleyen şeyin uygulanan müfredat olduğuna dikkat çeken Katılım 6 olaya şu şekilde yaklaşmaktadır:

“Çünkü gerçekten bakıyorum, kendi çevremde de, çocuğumun okulunun çevresinde de boş yere bu meslekte kalan arkadaşlar var. Hiçbir şey eklemeyen üzerine. Ama bunun sebebi sadece ben ya da o değil aslında sistem. Sistem sizi zorlamadıkça, örneğin kendi branşım için söylüyorum, yabancı dil sınıfları açılmadıkça, Anadolu liseleri azaldıkça ve burası süperken normal liseye döndükçe ben koltuğumun altına kitabı sıkıştırıp gider oldum. Araştırmaz oldum. Bu da beni köreltiyor tabii... Çünkü sizler benim bunu düzeltmem için, ilerletmem için, daha iyi olmam için hiçbir şey yapmıyorsunuz ki. Üsttekilerden bahsediyorum, yukarıdakilerden.”

Öğretmenlerin kariyer basamakları uygulaması konusunda fikirlerini ifade edemediğini belirten katılımcı 7'ye göre:

“Bence bazı değişiklikler yapılırken öğretmenlerden bir kurul oluşturulup eksiklerin tamamlanması gerekir. Çünkü biz en alt basamağız ama en etkili olan yeriz.”

Katılımcı 8'e göre var olan kariyer sistemi bu şekilde, sistemin öğretmene güvenmediğinin bir göstergesidir:

“Kariyer uygulaması seni bilen ama sana inanmayan, bilgini sadece sınavdan ibaret tutan bir sistemin doktrindir.”

Katılımcı 2'te göre kariyer basamakları uygulaması iyi planlanmamış ve istikrarsız bir uygulamadır. Bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Çok yakından takip edemedim açıkçası ben bunları ama 2005'de başlayıp şu anda 2011 yılındayız hala ne olduğu belli değil. Belli belirsiz bir şeyler var. Bir basamak ilerleyip, birkaç basamak geriye atlamak gibi bir şey. O yüzden silik yani, amacına hiç hizmet etmediği için belki de hiç duyulmadı, ses getirmedi. Sahip çıkılmadı. Sonrasında bize bir getirisi olmadığı için sahiplenilmedi.”

Kariyer basamaklarında yükselme sınavına ilişkin oluşturulan tema ve kodların, kaç katılımcı tarafından paylaşıldığı ve frekansları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kariyer basamaklarında yükselme sınavı tema ve kodları

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>N</i>	<i>f</i>	
Alternatif değerlendirme önerileri	Tek başına yazılı sınavın ölçme yetersizliği	5	5	
	Öğretmenlik alan bilgisinin ağırlıklandırılması	5	7	
	Farklı yeterlik alanlarının kapsanması	3	4	
	Öğretmenlerin kişilik analizinin kapsanması	3	3	
	360 derece değerlendirme yaklaşımı	2	2	
	Lisansüstü eğitimin önemi	1	1	
	Genel kültürün önemi	1	1	
	Eleştirel yaklaşım	Sınav mesleki gelişimi ölçme yetersizliği	5	6
		İşlevsiz bir sınav	4	5
		Sınav motive edici değil	1	1
Dürtükleme sınavı		1	1	
Ayırt edici olmalı		1	1	
Olsa da olur olmasa da		1	2	

Sınava ilişkin kodlar iki tema etrafında değerlendirilmiştir: *alternatif değerlendirme önerileri* teması ve *eleştirel yaklaşım* teması. Alternatif değerlendirme önerileri teması etrafından toplanan kodların çoğunluğunun katılımcı önerilerini gündeme getirdiği görülmektedir. Bu kodlarda yazılı sınavın yetersizliği, branş sorularının artırılması, sınavın motive edici hale getirilmesi, genel kültür sorularının artırılması, lisans üstü eğitimin önemi görüşleri öne çıkmıştır. Eleştirel yaklaşım teması şu noktalara odaklanmaktadır: sınav öğretmenlerin mesleki gelişimini ölçme yetersizliği ve bu anlamda işlevsiz olması, öğretmenleri sınavda başarılı olmaya yöneltecek teşvik edicilerin yetersizliği, sınavın ayırt edici olmaması ve öğretmenler tarafından önemsenmemesi.

Katılımcı 11 sınava ilişkin eleştirilerini ideal sınav teması çerçevesinde şu şekilde belirtmiştir:

“Sınavın da çok belirleyici bir özelliği yoktu. Branşımınla alakalı bir şey yoktu. Edebiyat vardı, müfredat vardı. Bir de tarih vardı. Bu benim kimya dersiyile alakalı uzman bir öğretmen olduğumu sorgulayan bir sınav da değildi açıkçası. Hani eğitimci yönümü sorgulayabilir evet ama branşta...

Branşınızda uzman öğretmen olacaksınız branş da önemli, benim kimya öğretmenliğimi sorgulayan bir şey değildi.”

Öte yandan katılımcı 4 “sınav insanı ölçmez” teması çerçevesinde pratik insan davranışlarını ölçmede sınavın yetersizliğini vurgulamaktadır.

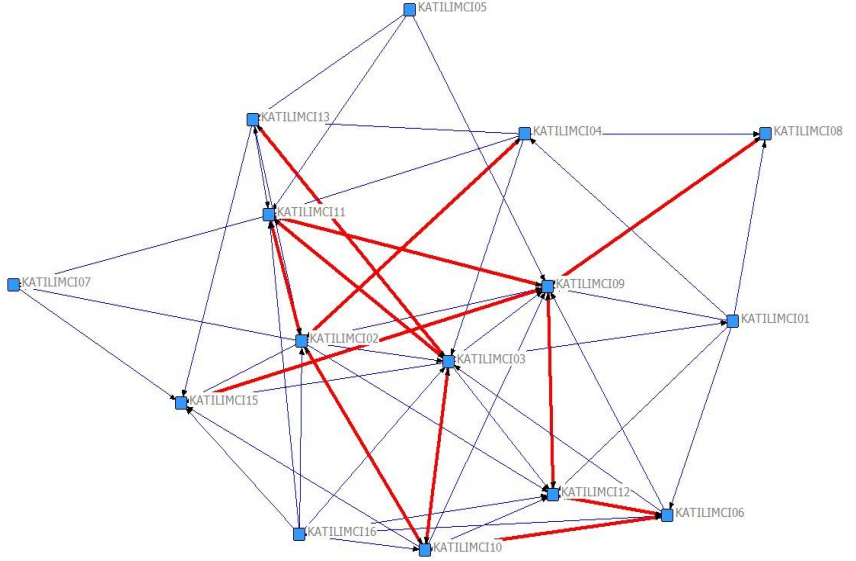
“Ben belki öğretmenlik formasyonunu çok iyi uygulayabilen bir öğretmenimdir ama formasyonun birinci maddesinin a bendinde hangi madde yer alır bunu ezbere söyleyemeyebilirim. Ama belki uygulamada bunu çok güzel yapabiliyorumdur. Sınavda daha çok teoriye yönelik bilgiler sorulmuyor mu? Ama her zaman teoriyle pratik çok farklıdır”

Katılımcı 7 öğretmenin sınavla uzman olamayacağını çünkü uzmanlığın okul toplumu tarafından kabul edilmesi gereken bir yeterlik olduğunu belirtmektedir.

“Uzmanlığı onaylayan şey bir sınav mı? Bu sınav uzmanlığı ne kadar onaylıyor? Çünkü uzmanlık birçok şeyi gerektirir. O bölgede yaptığı çalışmalar, velinin ya da öğrencinin yorumu. Her şey katılır o öğretmenin uzmanlığına. O tecrübesidir, gerçekten katkısı etkisidir.”

Sosyal Ağ Analizi Bulguları

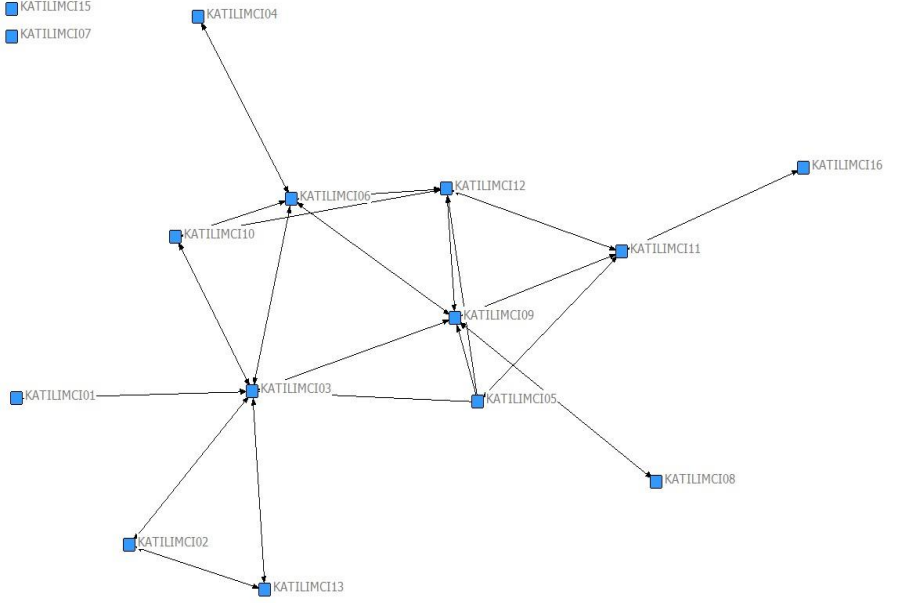
Katılımcılar arasındaki ilişki örüntüsünün eğitim politikaları konusunda görüş alış-verişi ve iletişim açısından ağ modelinin oluşturulması araştırmanın ikinci problemine yönelik elde edilen temel bulgudur. İlgili ilişki modellerinden eğitim politikaları konusundaki görüş alış veriş ağ modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Eğitim politikası konusunda katılımcılar arasındaki görüş alış veriş ilişkisi ağı

Koyu renkle gösterilen ilişkiler çift taraflı (reciprocal) görüş alışverişini göstermektedir. Ağın merkezi, ilişkilerin daha yoğunlaştığı bölgeyi göstermektedir. Dolayısıyla ağın merkezine yakın ve çift taraflı ilişki içinde olan katılımcılar eğitim politikası konusunda görüşleri daha çok dinlenen veya daha çok görüş alanları göstermektedir. Şekil 1’deki görsele ve katılımcıların sahip olduğu yakınlık (closeness) ve arasındalık (betweenness) değerlerine göre eğitim politikaları konusunda en etkili katılımcıların katılımcı 9, 2, 3 ve 11 olduğu belirlenmiştir. Tablo 2’deki demografik özellikleri açısından karşılaştırıldığında katılımcı 11 ve 9’un okulda uzun süre görev yapan öğretmenler olduğu ve daha önemlisi uzman öğretmenler olduğu görülmektedir. Öte yandan katılımcı 2 ve 3 daha kısa süre görev yapmasına rağmen branşları nedeniyle (rehberlik) öğretmenlerle daha fazla iletişimde olan öğretmenler olarak göze çarpmaktadır.

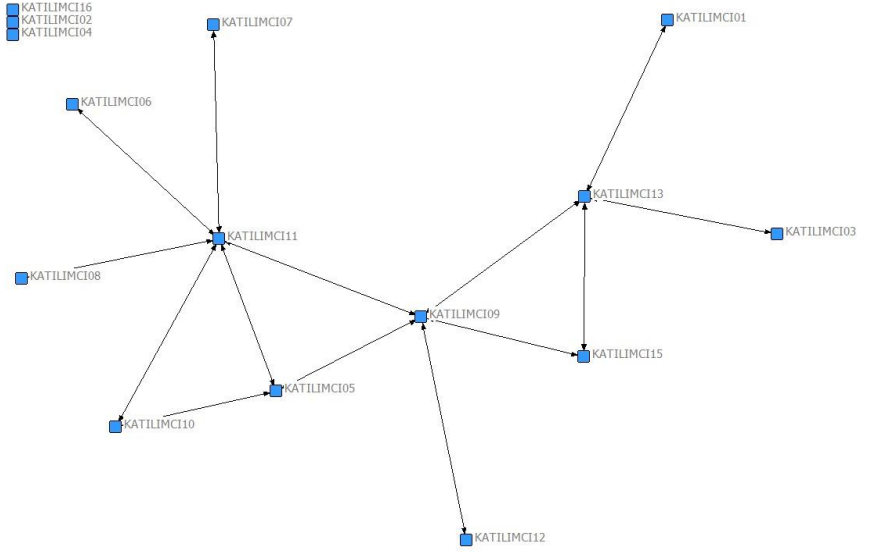
Sık sık görüşme ve arkadaşlık ilişkileri bakımından katılımcılar arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Çift taraflı iletişim ağı

İletişim ağı katılımcı 9 ve katılımcı 3’ün iletişim ağında da hakim pozisyonunu koruduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, bu iki katılımcının diğer katılımcıları bağlayan ortak arkadaş konumunda olduğunu görülmektedir.

Araştırma bulgularının son kısmında katılımcıların ürettikleri metaforlara ve görüşme verilerine bağlı olarak oluşturulan kodlara dayanılarak kategorileri benzer duygu ve düşüncelerle değerlendiren katılımcılar için metafor ağı oluşturulmuştur. Aşağıdaki şekil uzman öğretmenlik kategorisine ilişkin örnek metafor ağını göstermektedir.



Şekil 3. Uzman Öğretmenlik Metafor Ağı

Görüldüğü üzere katılımcı 11 ve katılımcı 9'un uzman öğretmenlik basamağı kategorisindeki duygu ve düşünceleri ağ üzerindeki 10 katılımcıyla ortaklaşmaktadır. Katılımcıların eğitim politikasında görüş alma ve görüşme sıklığı ağı (e.g. Şekil 3) ile metafor ağı üzerinde kaç kod paylaştıklarına bağlı olarak oluşturulmuş ortak duygu-düşünce ağı (e.g. Şekil 4) arasındaki ilişkinin analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ortak duygu-düşünce ağı

	Öğretmenlik Basamağı Metafor Ağı	Uzman Öğretmenlik Basamağı Metafor Ağı	Baş Öğretmenlik Basamağı Metafor Ağı	Kariyer Basamak Sistemi Metafor Ağı	Kariyer Basamak Yükselme Sınavı Metafor Ağı	Eğitim Politikası İletişim Ağı
Öğretmenlik Basamağı Metafor Ağı						
Uzman Öğretmenlik Basamağı Metafor Ağı	.168					
Baş Öğretmenlik Basamağı Metafor Ağı	.301**	.101				
ÖKBU Metafor Ağı	-.077	.0171	.047			
KBYS Metafor Ağı	.134	.075	-.010	.101		
Eğitim Politikası İletişim Ağı	-.020	-.070	-.075	-.054	.006	
Rcp. Sosyal İletişim Ağı	.165	.193*	.017	.087	.029	.297***
***p<.01; **p<.05; * p<.06						

Tablo 7'deki bulgular, bazı ağlar arasında zayıf ve orta kuvvette pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlik kariyer basamağına ilişkin öğretmenlerin sahip olduğu ortak duygu ve düşünceler arttığı ölçüde, başöğretmenlik basamağına ilişkin sahip olunan bağlayıcı ortak duygu ve düşünceler de kuvvetlenmektedir ($r=.301$) veya bunun tersi olmaktadır. Karşılıklı iletişim bağı olan (reciprocal) öğretmenlerin uzman öğretmenlik basamağına yönelik duygu ve düşünceleri arasında zayıf da olsa kısmen anlamlı ($p<.06$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.193$). Ayrıca öğretmenlerin eğitim politikaları konusunda görüş alma durumuyla karşılıklı olarak iletişimde bulunma durumu arasında yine zayıf ama anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür ($r=.297$).

TARTIŞMA

Oluşturulan metaforların çoğunda ışık kaynağı temasının kullanıldığı ve öğretmenlerin metafor üretirken genellikle mum imgesine yöneldikleri görülmüştür. Aydoğdu (2008)'nin metafor analizi yöntemiyle gerçekleştirdiği araştırmasında da mum imgesi öğretmenlerin meslekleriyle ilgili metafor oluştururken en çok kullandıkları imge olmuştur (n=7). Döş (2011)'ün çalışmasında da öğretmenlerin benzer şekilde mum imgesine metaforlarında yer verdiği ve ışık-ısı kaynağı güneş kategorisinin öğretmenler tarafından en çok tercih edilen dördüncü metafor kategorisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda ışık kaynağı metaforlarının hem aydınlatma aracı hem de mum imgesi özelinde öğretmenlerdeki özgecilik davranışını yansıttığı belirlenmiştir. Metaforlara yönelik açıklamalar analiz edildiğinde öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde yalnız bırakıldıklarını, sahiplenilmediklerini hissettikleri görülmüştür.

Bir sonraki kariyer basamağı olan uzman öğretmenliğe ilişkin “boş bir unvan, çıkarıcılık, sosyal sermaye genişlemesi” kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Söz konusu yargılar, uzman öğretmenlik basamağına ilişkin kendini geliştiren öğretmen temasını gölgeler niteliktedir. Araştırma bulguları uzman öğretmenlerin kendi kariyerlerini işlevsiz gördüğünü göstermiştir. Metaforlara ilişkin analiz bulguları ile sosyal ağ analizi bulguları birlikte değerlendirildiğinde, okuldaki karşılıklı sosyal iletişim ağı ile uzman öğretmenliğe ilişkin görüş ortaklıklarının zayıf da olsa anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür ($r=.193$). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin okul sosyal iletişim ağındaki konumları güçlendikçe, uzman öğretmenlik konusunda daha fazla öğretmenle aynı fikirde oldukları belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, uzman öğretmenlerin kariyerlerine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması ve sosyal iletişim ağı içerisindeki konumlarının güçlendirilmesinin diğer öğretmenlerin de önyargılardan kurtulmasına ve okulda ideal öğretmen temasının güçlenmesine katkı sağlayacağı yordanabilir. Aksi durumda olumsuz tutum içindeki uzman öğretmenler okul içerisinde önyargıların gelişmesinde etkili olabilmektedir.

Baş öğretmenlik uygulamasına ilişkin metafor ağı bulguları bu kariyer basamağına ilişkin öğretmenlerin birbirinden farklı ve kopuk duygu-düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Henüz bu ünvanı almış bir öğretmen olmadığından oluşturulan metaforlarda bir beklenti olarak karizmatik liderlik temasının öne çıktığı düşünülebilir. Öte yandan bir önceki basamak olan uzman öğretmenliğe ilişkin önyargıların öğretmenlerin duygu ve düşüncelerinde başöğretmenlik kariyerine karşı da bir tepki oluşturduğu ve bu durumun sistem adamı ve eleştirel yaklaşım temalarının oluşmasında etkili olduğu yorumlanabilir.

Bulgularda öğretmenlik basamağına ilişkin ortak duygu ve düşünceler ile başöğretmenliğe ilişkin olanlar arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlik basamağına ilişkin aynı kodlarla analiz edilen benzer metafor ve açıklamalar geliştiren öğretmenlerin baş öğretmen basamağında da

benzer ortak düşünceler geliştirdikleri belirlenmiştir ($r=.301$). Nitekim her iki basamakta karşıt yönlü temalar (i.e. ideal öğretmen vs. acıma, karizmatik lider vs. sistem adamı-eleştirel yaklaşım) oluşmuştur. Dolayısıyla öğretmenlik basamağında ideal öğretmen teması etrafında ortaklaşan öğretmenlerin başöğretmenlik basamağındaki karizmatik liderlik teması etrafında ortaklaşması ve böylece iki ağın benzerlik düzeyinin artması öngörülebilir bir sonuçtur.

Kariyer basamakları uygulamasına ilişkin bulgular sınav sistemine yönelik eleştirilerin uygulamaya yönelik de olumsuz bir tutum oluşmasına neden olduğunu göstermektedir. Eleştiriler uygulamanın plansızlığı ve istikrarsızlığı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dağlı (2007)'nin araştırma sonuçları da uygulamaya yönelik temel eleştirilerin sınavın uygulanma sıklığı ve sınav dışı performans değerlendirme ölçütlerine yoğunlaştığını göstermiştir. O zamandan bu yana tekrar sınav yapılmadığı ve bu nedenle unvan alanların bu haklarının bir ayrıcalık haline geldiği düşünüldüğünde 2012 yılı itibariyle uygulamaya yönelik eleştirilerin sistem ve sınav eleştirisine dönüşmesi normal karşılanmalıdır.

Araştırma bulguları sınav sistemine ilişkin öğretmenlerin bir yandan sınavı eleştirirken, bir yandan da sınav dışı değerlendirme yöntemlerine yöneldiklerini göstermektedir. Sonuçlar öğretmenlerin 360 derece performans değerlendirme sistemi gibi güncel tartışmalara uzak olmadığını göstermiştir. Sınavda sorulacak sorulara ilişkin olarak ise branş sorularının ağırlıklı olması gerektiğini savunan öğretmenler bu konuda fikir beyan edenler içinde çoğunlukta görülmektedir. Bu sonuç Dağlı (2007)'nin araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sosyal ağ analizi sonuçları, karşılıklı iletişim bağı olan öğretmenlerin uzman öğretmenlik basamağına yönelik duygu ve düşünceleri arasında zayıf kuvvette ama anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Coburn ve Russell (2008)'in araştırma sonuçları da öğretmenler arasındaki sosyal iletişim ağlarının eğitim politikalarına uyumu etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla birbiriyle daha çok görüşen öğretmenlerin uzman öğretmenlik basamağına ilişkin benzer duygu ve düşüncelere sahip olması öngörülebilecek bir sonuçtur. Nitekim sosyal ağ analizine yönelik bir diğer bulgu, öğretmenlerin eğitim politikası konusunda görüş aldığı insanlarla daha çok iletişimde bulunduğunu göstermiştir.

Araştırma sonuçları özellikle katılımcı 3 ve katılımcı 9'un sosyal ağ üzerinde kilit pozisyonda olduğunu göstermiştir. Katılımcı 3 araştırmanın gerçekleştirildiği okulda rehber öğretmenlik yapmaktadır. Rehber öğretmenler görevleri gereği daha fazla öğretmenle iletişimde bulunmaktadır. Ayrıca etkili iletişim yeterlikleri açısından diğer öğretmenlere kıyasla sosyal ağ üzerinde daha önemli bir konumda bulunmaları anlaşılabilir bir durumdur. Bu nedenle eğitim politikalarının okullarda kabul görmesi ve yaygınlaştırılması anlamında MEB tarafından rehber öğretmenlere özel bir önem verilmesi gerektiği düşünülebilir.

Araştırma bulgularına bağlı olarak şu önerilere gidilmiştir:

- Öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik olumlu tutum geliştirmesi için var olan uzman öğretmenlerin kariyer gelişimiyle ilgili teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır.
- KBYS sınavı en kısa sürede tekrar edilerek, uygulamanın planlı ve istikrarlı bir şekilde süreceğine dair öğretmenlere güvence verilmelidir.
- Kariyer basamaklarında yükselmek için sınav dışında uygulanabilecek performans değerlendirme yöntemleri bir an önce gündeme getirilmelidir.
- MEB tarafından geliştirilen merkezi ve yerel eğitim politikalarının okullarda daha etkili olması ve kabul görmesi açısından rehber öğretmenlerin bu konularda eğitilmesi ve informal liderler olarak yetiştirilmesine önem verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algısı ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bakioğlu, A., & Can, E. (2009). Kariyer basamaklarında yükselme sınavının değerlendirilmesi. *18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özeti*, Ege Üniversitesi, 259.
- Cameron, L. & Low, G. (1999). *Researching and applying metaphor*. Cambridge University Press.
- Coburn, C., & Russell, J. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30, 203–235.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-197.
- 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*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Döş, İ. (2011). *Okul paydaşlarının metaforlar yardımıyla okul örgütlerini algılama biçimlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Frank, K. A., Zhao, Y., & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of Education*, 77, 148-171.
- Goatly, A. (1997). *The language of metaphors*. London: Routledge Publisher.
- Guest, G. (2012). Describing mixed methods research: An alternative to typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, DOI: 10.1177/1558689812461179.
- Gümüşeli, A.İ. (2005). Öğretmenlikte kariyer sistemine yapılan eleştiriler. *Artı Eğitim Dergisi*, (9), 14.
- Gürsakal, N. (2009). *Sosyal ağ analizi*. Bursa: Dora yayıncılık.
- Kocakaya, M. (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarına yükselme sisteminin öğretmenler tarafından algılanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, M. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yükledikleri anlamlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri: kütahya ili örneği*. yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Martin, J. (2009). *Relationship of power: Exploring teachers' emotions as experienced in interactions with their peers*. Unpublished doctorate dissertation. University of Victoria, Canada.

McLinden, D. (2013). Concept maps as network data: analysis of a concept map using the methods of social network analysis. *Evaluation and Program Planning*, 36, 40-48.

Özan, M.B. ve 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.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Penuel, W. R., Frank, K. A., Sun, M., Chong, M. K., & Singleton, C. (2013, in press). The organization as a filter of institutional diffusion. *Teachers College Record*, 115(1), <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=16742> adresinden 04.11.2012 tarihinde ulaşılmıştır.

Resmî Gazete. (2005). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği. 13.08.2005. Sayı: 25905. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25905_0.html adresinden 18.11.2011 tarihinde ulaşılmıştır.

Şirin, E.F., & Erdoğan, M., & Mülazımoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68.

Taşkaya, S.M. (2007). *Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tsvetovat, M., & Kouznetsov, A. (2011). *Social network analysis for startups*. CA: O'Reilly Media.

Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri-eskişehir ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Woodside, A. G. (2010). *Case study research: theory, method, practice*. Emerald Group Publishing.