

Kuram ve Uygulama Arasında Bir Köprü: Doktoralı Öğretmenler¹

A Bridge Between Theory and Practice: PhD Graduate Teachers

Özden Ölmez Ceylan¹, Feriha Hande İdil², Sevil Kalıpçı Söyler³

¹Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Olmezozden@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-0452-8043>)

²Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, deuhande@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-6205-7278>)

³Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, sevilkalipci@gmail.com, (<https://orcid.org/0009-0000-6194-4169>)

Geliş Tarihi: 07.11.2023

Kabul Tarihi: 05.02.2024

ÖZ

Eğitimin niteliğinin gelişmesinin, sistemin temel bileşenlerinden olan öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmesi ile doğrudan ilişki olduğu söylenebilir. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin yanı sıra lisansüstü eğitimlerine devam ederek de mesleki yeterliklerini artırmaktadırlar. Doktora eğitimi de öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için tercih ettikleri bir aşama olarak düşünüldüğünde sistemde çalışan ve aynı zamanda doktora eğitimi alan öğretmenler kuram ve uygulama arasında bir köprü vazifesi görmektedirler. Sistem içerisinde meslek yaşantılarıyla eş zamanlı olarak doktora eğitimlerine devam eden ve eğitim sistemine katkı sunmak isteyen bu öğretmenlerin zaman zaman eğitim sürecinde ve çalışma hayatında problemler yaşadıkları söylenebilir. Bu problemlerin ve çözüm önerilerinin üzerinde durmanın gündemimizde olan kariyer basamakları uygulamasının da tartışılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, dokorasını tamamlamış öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ışık tutmak, yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmek ve öğretmenlerin kariyer basamakları uygulaması ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Nitel olarak yürütülen araştırmada ölçüt örneklem yoluyla belirlenen 24 doktoralı öğretmenin, eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemlere ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları sistemine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşleri içerik analizine tabi tutularak tema ve alt temalar belirlenmiştir. Doktora yapan öğretmenlerin eğitim süreci boyunca hem çalıştıkları kurumlarda hem de lisansüstü eğitim aldıkları kurumlarda çeşitli sorunlarla karşılaştıkları bulgulanmıştır. Kariyer basamaklarında sürece dayalı değerlendirme yapılarak yükselmenin sağlanmasının daha uygun olacağı öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, doktora, öğretmen, öğretmen kariyer basamakları.

ABSTRACT

It can be said that the improvement of the quality of education is directly related to the improvement of the competencies of teachers, who are the main components of the system. In addition to in-service trainings, teachers also increase their professional competencies by continuing their postgraduate education. Considering doctoral education as a stage that teachers prefer to improve themselves, teachers who work in the system and also receive doctoral education act as a bridge between theory and practice. It can be said that these teachers, who continue their doctoral education simultaneously with their professional life in the system and want to contribute to the education system, sometimes experience problems in the education process and working life. It is thought that emphasizing these problems and solution suggestions is

¹ Bu çalışmanın özeti "2. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji (UBEST)" Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

important in terms of discussing the career ladder application that is on our agenda. In this context, the aim of the study is to shed light on the problems experienced by teachers who have completed their doctorate in the postgraduate education process, to produce solutions to the problems experienced and to determine the opinions of teachers about the career ladder system. In the qualitative study, the opinions of 24 PhD graduate teachers, who were determined through criterion sampling, were taken regarding the problems they experienced in their education processes and the Teaching Career Ladder system. Teachers' opinions were subjected to content analysis and themes and sub-themes were determined. It was found that doctoral teachers faced various problems during their education process both in the institutions where they worked and, in the institutions, where they received postgraduate education. It is among the suggestions that it would be more appropriate to ensure promotion through process-based evaluation in career ladders.

Keywords: Postgraduate education, doctorate, teacher, teacher career ladder.

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin öncelikli amaçlarından biri dünyada yaşanan değişim ve gelişmelerin öğretmenler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmasıdır (Jacobson-Lundeberg, 2016). Çağın gereklerine uygun bireylerin yetiştirilebilmesi eğitim sisteminin temel paydaşlarından olan öğretmenlerin de kendilerini geliştirme kapasiteleri ile yakından ilişkilidir. Çağı yakalayan bireyler yetiştirebilmeleri için öğretmenlerin okullarda yaşanan sorunları bilimsel açıdan ele alarak etkili çözüm önerileri ortaya koyabilme ve teoriyi pratiğe dökme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Mesleğe başlamalarından itibaren değişen dünyaya uyum sağlayan eğitim ortamlarını tasarlayabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler meslek yaşamları boyunca aldıkları hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirme çabası içerisindeyler. Ancak bilimsel bakış açılarını geliştirebilmeleri ya da bilimsel bakış açısı kazanabilmeleri ancak sistemli bir eğitim ile gerçekleşebilir. Bu durum lisansüstü eğitimin önemini ortaya çıkarmaktadır. Lisansüstü eğitim, herhangi bir alanda uzmanlaşma imkânı veren, mesleki yetkinlikler ve akademik beceriler kazandıran eğitim programlarıdır (Aitken, Currey, Marshall & Elliott, 2008). Tezli ya da tezsiz yüksek lisans ile başlayan lisansüstü eğitim doktora programı ile devam etmektedir. Lisansüstü eğitimin son basamağı olan doktora programlarının hedefleri özgür araştırma yapabilme, ele alınan olayları bilimsel yöntemlere göre araştırarak yorumlayabilme ve değişen teknolojiye uyum sağlamak için gereksinim duyulan bilgi, beceri, tutum ve yeterlikleri kazanma süreci olarak ifade edilebilir (Tosun, 1997). Bu sürecin planlanması ve etkin şekilde yürütülmesi, o ülkenin gelişmişlik düzeyi ile yakından ilgilidir (Alhas, 2006). Kendini geliştiren öğretmenlerin eğitimin niteliğini artırması ve böylece nitelikli insan gücü yetiştirmesi ülkelerin kalkınmaları açısından da oldukça değerlidir. Mesleki gelişim sağlayarak bilgilerini güncelleyen bireylerin gelişimin bir parçası olmalarında lisansüstü eğitimin önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Aydemir & Çam, 2015). Lisansüstü eğitim ile alan bilgisinin yanı sıra çağdaş uygulamaları takip eden ve bilimsel düşünme becerilerini geliştiren öğretmenler, eğitim ortamlarına çeşitli katkılar sunabilir. Ayrıca lisansüstü eğitimin kazandırdığı mesleki beceriler, öğretmenleri mesleki gelişimin sürekliliği için motive eder (Kovalchuck & Vorotnykova, 2017).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin temelinde bilimsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, teori ile pratiği bir araya getirerek eğitimin niteliğini artırması yatmaktadır. Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin kendilerini geliştirerek sistemin de gelişimine katkı sağlayacakları yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Koşar, Altunay & Yalçınkaya, 2014; Katılmış, Çelik & Kop, 2013; Karaman & Bakırcı, 2010; Alhas, 2006; Seferoğlu, 2004; Karakütük, 2000). Lisansüstü eğitimin toplumsal ve bireysel anlamda avantajlarının olması sebebiyle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenler için lisansüstü eğitimi teşvik edici bazı düzenlemelerde bulunmuştur. “Öğretmenlik Kariyer Basamakları” uygulaması da bu düzenlemelerden biridir. Bu uygulamayla öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılması, güncel bilimsel araştırmalara yönlendirilerek öğretmenlerin mesleklerine ilişkin gelişmeleri takip

etmelerinin sağlanması, mesleki tükenmişliğin önüne geçilerek öğretmenlik mesleğinin verimliliğinin artırılması ve öğretmenliğin bir kariyer mesleğine dönüştürülmesi hedeflenmektedir (Deniz, 2009; Demir, 2011). Ayrıca, öğretmenlerin değerlendirilerek ödüllendirilmesinin yanı sıra eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması amaçlanmaktadır (Aydın, 2007). Son dönemde öğretmenlere yönelik lisansüstü eğitim programları arttığı için lisansüstü eğitim alan öğretmen sayılarında da artış gözlenmiştir (Aktan, 2020). Ancak öğretmenler, lisansüstü eğitime gereken önemi vermeleri ve istekli olmalarına rağmen çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu durum öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılım sürecini zorlaştırmaktadır (Toprak & Taşğın; 2017).

Alan yazında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin görüşlerine yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı ve süreçle ilgili farklı boyutlara odaklanıldığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim ile ilgili sorunlar ve beklentiler üzerinde duran araştırmaların (Aslan, 2010; Baş, 2013; Karaman & Bakırcı, 2010; Koşar, Er & Kılınç, 2020) yanı sıra lisansüstü eğitimin öğretmenlik mesleğine olan katkısına yönelik araştırmalara da (Alabaş, Kamer & Polat, 2012; Kahraman & Tok, 2016) ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde araştırmaların daha çok lisansüstü eğitime yönelik görüşler ile yüksek lisans sürecindeki sorun ve beklentilere yönelik olduğu, çözüm önerileri ve kariyer basamaklarına yönelik araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: Doktorasını tamamlamış öğretmenlerin “Lisansüstü Eğitim” ve “Kariyer Basamakları Uygulaması” hakkındaki görüşleri nasıldır?

Bu problem çerçevesinde alt problemler de aşağıdaki gibi tasarlanmıştır:

1. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlamak için motivasyon kaynakları nelerdir?
2. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri nelerdir?
3. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları engeller nelerdir?
4. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları engellere yönelik çözüm önerileri nelerdir?
5. Lisansüstü eğitim yapmak öğretmenlere hangi katkıları sağlamaktadır?
6. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları okul ortamındaki paydaşlarla olan ilişkilerini nasıl etkilemektedir?
7. Öğretmenlerin şu an uygulanmakta olan “Kariyer Basamakları Sistemi” hakkındaki görüşleri nasıldır?
8. Öğretmenlerin “Kariyer Basamakları Sistemi” nin geliştirilmesine yönelik görüşleri nasıldır?

Kendini geliştirme çabasına giren öğretmenlerin aldıkları bu eğitim sürecinde yaşadıkları problemlerin tespiti ve çözüm önerilerinin üzerinde durulması bir süredir gündemde olan kariyer basamakları uygulamasının da tartışılması açısından önemlidir. Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı, doktorasını tamamlamış öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ışık tutmak, yaşanan problemlere çözüm önerileri üretmek ve bu öğretmenlerin kariyer basamakları uygulaması ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Yapılan çalışmanın gelecekte lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenler için yararlı olacağı, kariyer basamakları ile ilgili yeni düzenlemeler için de yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılan, insana ilişkin algı ve olayların sosyal gerçeklikte incelenmesinin esas olduğu araştırma” olarak tanımlamaktadırlar. Nitel araştırma yöntemine göre yürütülen çalışmada doktorasını yapmış öğretmenlerin lisansüstü eğitim deneyimlerinin incelenmesi ve kariyer

basamaklarına ilişkin görüşlerine ulaşılması amaçlanmıştır. Nitel araştırmalar, küçük gruplarla çalışılmasına rağmen incelenen problem hakkında detaylı değerlendirmeler yapılabilmesini sağlar.

Araştırma deseni olarak, nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışması kullanılmıştır. Creswell (2007) durum çalışmasını; araştırmacı tarafından sınırlandırılmış tek bir durum ya da olayların çeşitli veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) kullanılarak ayrıntılı incelemelerin yapıldığı ve temaların belirlendiği nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Araştırmadan edinilen sonuçlara göre, bahsi geçen olayın niçin o şekilde gerçekleştiğini ve daha sonra yapılacak çalışmalarda nelere yoğunlaşılması gerektiğini açıklar (Davey, 2009). Söz konusu yöntemin bir olayı derinlemesine incelemek amaçlı geliştirilmiş olması sebebiyle (İdil & Narlı, 2020) çalışmada bu yöntem kullanılmıştır. Ayrıca, açık-uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile doktoralı öğretmenlerin doktora süreci ve kariyer basamakları sistemine yönelik görüşlerinin analizinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırma ile ilgili İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 10/10/2023 tarihli oturumunda uygunluk onayı alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde çalışma öncesinde belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan olayların incelenmesi söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu nedenle katılımcıların çalışmaya gönüllü katılan ve dokorasını tamamlamış MEB'de çalışan öğretmen olması kriterleri baz alınmıştır. Araştırmanın örnekleminin seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlik örneklemesinden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çeşitlilik gösteren olaylar arasında birbirine benzeyen durumların olup olmadığını belirlemeyi amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Söz konusu amaç göz önünde bulundurularak mümkün oldukça dokorasını farklı alanlarda tamamlamış farklı branşlardaki öğretmenlere ulaşılmıştır. Tablo 1'de çalışmaya katılan 24 öğretmenin kişisel bilgileri verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Sıra	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Doktor Unvanı ile Çalışılan Süre	Branş	Doktora Yapılan Alan
1	E	46-60	21+	6-10	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Eğitim yönetimi
2	E	46-60	21+	0-5	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
3	K	36-	11-15	0-5	Türkçe	Yeni Türk dili
4	K	36-	16-20	0-5	İngilizce	Karşılaştırmalı edebiyat
5	K	36-45	11-15	0-5	Beden eğitimi	Hareket antrenman bilimi
6	E	36-	21+	6-10	Din kültürü ve ahlak bilgisi	İslam tarihi ve sanatları
7	K	46-	21+	0-5	Biyoloji	Yenilenebilir enerji
8	K	25-	6-10	0-5	İlköğretim matematik	İlköğretim matematik
9	K	25-	11-15	0-5	Lise matematik	İlköğretim matematik
10	E	25-	6-10	0-5	İlköğretim matematik	Matematik eğitimi
11	E	25-	6-10	0-5	İlköğretim matematik	İlköğretim matematik
12	K	36-	16-20	0-5	İlköğretim matematik	İlköğretim matematik
13	E	36-	11-15	0-5	Bilişim teknolojileri	Bilgi teknolojileri
14	K	46-60	21+	11-15	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
15	K	36-	16-20	0-5	Sınıf öğretmeni	Temel eğitim
16	E	25-35	6-10	0-5	Lise matematik	Eğitimde ölçme ve değerlendirme
17	K	46-	21+	11-15	Türk dili ve Edebiyatı	İletişim
18	K	36-	11-15	0-5	Türkçe	Eğitim yönetimi
19	E	36-	16-20	0-5	İngilizce	Türk İslam tarihi
20	K	46-	16-20	6-10	Kimya	Organik kimya

21	E	36-	11-15	0-5	Sosyal bilgiler	Sosyal bilgiler eğitimi
22	E	25-	6-10	0-5	Sosyal bilgiler	Sosyal bilgiler eğitimi
23	E	25-	11-15	0-5	Sosyal bilgiler	Sosyal bilgiler eğitimi
24	E	25-	6-10	0-5	Sosyal bilgiler	Sosyal bilgiler eğitimi

2.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Dört basamakta geliştirilen form için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Form hazırlanırken araştırmacıların doktoralı öğretmen olması sebebi ile kendi deneyimlerinden yararlanılmıştır. İkinci aşamada hazırlanan taslak form için uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüş ve düşüncelerine göre form üzerinde düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada katılımcı grubuna benzer özellikte doktorasını yapmış dört öğretmenle pilot uygulama yapılarak söz konusu formda bulunan soruları yanıtlamaları istenmiş ve önerileri alınmıştır. Alınan öneriler göz önünde bulundurularak formda yer alan soruların herkes tarafından aynı şekilde anlaşıldığı yapılan uzman incelemesi ile görülmüştür. Son aşamada doküman bir Türkçe öğretmene gönderilmiş ve dil incelemesi yapılmıştır. Tüm bu aşamalar sonucunda form uygulamaya hazır hale getirilmiştir (Ek1).

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda veriler toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde öncelikle birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilir. Veriler daha sonra okuyucuların anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın verileri içerik analizi yapılarak gruplandırılmış ve bu bağlamda “Verilerden elde edilen kavramlar doğrultusunda gerçekleştirilen kodlama” ile tema ve alt temalar belirlenmiştir. Bulgular tanımlanırken öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntılara yer verilirken katılımcıların isimleri gizli tutularak «Ö1» vb. şekilde kodlanmıştır. Tablo 2’de formda bulunan 7. Soruya ilişkin yapılan kodlamadan bir kesit sunulmuştur. Diğer soruların tema ve alt temalarının oluşturulmasında da aynı kodlama yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 2

7. Soruya İlişkin Yapılan Kodlama Örneği

SIRA- ALAN	TEMA	ALT TEMA
Eğitim Yönetimi	a-Motivasyon Kaynakları b-Başlama Amacı c-Lisansüstü eğitimden beklentiler	<i>İçsel Motivasyon</i> ; zorluklara karşı meydan okuma, başarı <i>Dışsal Motivasyon</i> ; aile <i>Hedeflenen</i> ; MEB’de üst düzey pozisyon <i>Mevcut durum</i> ; istenilen amaca ulaşamama <i>Beklenen</i> ; lisansüstü deneyimlerin uygulamada karşılık bulması <i>Sonuç</i> : beklentilerin karşılanamaması
İslam Tarihi ve Sanatları	a-Motivasyon Kaynakları b-Başlama Amacı c-Lisansüstü eğitimden beklentiler	<i>İçsel Motivasyon</i> ; sorunlara yönelik akademik araştırmalar yapmak <i>Dışsal Motivasyon</i> ; yakın çevre <i>Hedeflenen</i> ; akademik çalışmalar yapmak <i>Mevcut durum</i> ; hedeflenen duruma ulaşma <i>Beklenen</i> ; akademik çalışma süreçlerinin desteklenmesi <i>Sonuç</i> : çalışmalarını bireysel olarak yürütme
İlköğretim Matematik Eğitimi	a-Motivasyon Kaynakları b-Başlama Amacı c-Lisansüstü eğitimden beklentiler	<i>İçsel Motivasyon</i> ; öğrenciliği sürdürerek körelmeme <i>Dışsal Motivasyon</i> ; aile <i>Hedeflenen</i> ; gelişme <i>Mevcut durum</i> ; hedefin gerçekleşmesi <i>Beklenen</i> ; alan bilgisine katkı <i>Sonuç</i> : lisansüstü ders içeriğinin alan bilgisine katkı sağlanamaması

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda çalışmanın inandırıcılığının (geçerlik) ve tutarlılığının (güvenirlik) sağlanması için bazı tedbirler alınmalıdır. Verilerin kodlanma sürecindeki kavramsallaştırmanın araştırmacılar arasındaki uyumu tutarlılığı; uzman incelemesi ise çalışmanın inandırıcılığını sağlar (Yıldırım & şimşek, 2016). Bu bağlamda çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için farklı branşlara sahip ve farklı alanlarda doktora yapmış katılımcılardan veri toplanmış ve çözümlemede meslektaş ile katılımcı teyidi alınmıştır. Alan yazında; uzman görüşü alma, doğrudan alıntılarını belirtme ve çoklu veri kaynaklarının kullanımı ile araştırmanın güvenilirliğinin artırılabilceği ifade edilmektedir (İdil & Narlı, 2020). Buna göre iki araştırmacıdan çalışmayla ilgili uzman görüşü alınmış ve ayrıca sürecin ayrıntılı raporlaştırılması yoluna gidilmiştir. Veriler yine iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Kodlamaların güvenilirliğinin artırılması amacıyla araştırmanın verileri tema ve alt temalarla sürekli olarak karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman (1994), araştırmacıların yaptıkları kodlamaların güvenilir olabilmeleri için uyum yüzdelerinin en az %80 olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, iki kodlama arasındaki farklılıklar belirlenmiş olup toplam kodlamadan uygun olmayan kodların çıkartılıp toplam kodlara bölünmesiyle kodlayıcılar arası güvenilirlik belirlenmiştir. Böylelikle araştırmacıların uyum yüzdelerinin belirtilen değerin üzerinde olduğu görülmüştür. Uyum yüzdelerinin %80'in üzerinde çıkması verilerin kodlama sürecinin güvenilir bir biçimde yapıldığını ifade etmektedir. Çalışmanın dış güvenilirliğini arttırmak amacıyla araştırmanın veri toplama süreci ve analiz yöntemleri derinlemesine açıklanmıştır. Böylelikle, araştırma sonuçlarının birbirine benzer ortamlarda aynı biçimde elde edilmesinin sağlanması amaçlanmıştır.

BULGULAR

3.1. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada görüşmeler doktoralı öğretmenlerle gerçekleştirilmiş, yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin doktora eğitimi öncesine, doktora eğitimi sürecine, doktora eğitimi sonrasında ve kariyer basamakları sistemine ilişkin görüşleri alınarak oluşturulan temalar; *motivasyon kaynakları, lisansüstü eğitimden beklentiler, süreçte karşılaşılan engeller, engellere yönelik çözüm önerileri, lisansüstü eğitimin etkileri, okul ortamındaki paydaşlarla olan ilişkiler, kariyer basamakları sistemi, sistem için öneriler* olmak üzere sekiz başlık altında toplanmıştır. Temalar ve alt temalar doğrultusunda elde edilen verilerden yola çıkılarak tablolar oluşturulmuştur.

3.1.1. Doktoralı Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Başlamadan Önceki Sürece İlişkin Görüşleri

Yapılan analizler sonucu öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlamak için motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşleri *içsel ve dışsal motivasyon* olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Verilerden yola çıkılarak hazırlanan Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlamak için içsel motivasyon kaynaklarının merak duygusunun üzerine temellendiği ve kendi alanları ile ilgili akademik çalışmalar ve yeniliklerin takibinin etkili olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon unsurları incelendiğinde ise öğretmenlerin akademisyen olma ve bilimsel gelişmelere dahil olma isteklerinin doktora yapma isteklerinde belirleyici olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Doktora eğitimine başlama sürecinde öğretmenlerin motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Motivasyon kaynakları	İçsel motivasyon	“Uzman olduğum alana dair en başından beri olan merakımı akademik boyutla perçinlemek istedim. Her anlamda motive olduğum bir süreçti. Akademiye dair "gelişme" yönünde tatmin oldum.” Ö3 “Motivasyon kaynağım cevabını bulamadığım bir soru ve sorun üzerine akademik araştırmalar yapmaktı. Başlama amacımdaki sorunun cevabına an itibarıyla ulaştığım için mutluyum” Ö6
	Dışsal motivasyon	“Akademisyen olmayı düşündüğüm için başladım. Şu an MEB’de görev yapıyorum. Maalesef üniversitelerde kadro sorunu nedeni ile akademisyen olma amacımı gerçekleştiremedim. Bu açıdan bakıldığında beklentilerimin karşılandığını düşünmüyorum.” Ö7 “Üniversite yıllarında etrafımda gördüğüm hocalardan kaynaklı yüksek lisans yapmak istedim. O dönemlerde eğitim ve öğretim faaliyetleriniz içinde kalmanın bilimsel gelişmeler için iyi olacağı düşüncesi hakimdi. Üniversitede çalışma ve akademik kariyer yapma planım vardı.” Ö22

Doktora öncesinde öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri incelendiğinde ise bu beklentilerin mesleki ve bireysel olmak üzere iki alt tema altında toplandığı, mesleki beklentiler alt temasında bazı öğretmenlerin kendi alanlarına dair daha yetkin olma beklentilerinin karşılandığı ifade edilmekle birlikte bazı öğretmenlerin bilgi birikimlerini uygulamalarına yansıtamadıklarına vurgu yapılmıştır. Bireysel beklenti alt temasına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin kendini geliştirme, alana hâkim olma ve katkı sunma gibi beklentilerinin olduğu ve bu beklentilerin lisansüstü eğitim ile büyük oranda karşılandığı görülmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Lisansüstü eğitimden beklentiler	Mesleki Beklentiler	“Beklentim, edindiğim bilgileri uygulayabileceğim, altyapı imkanlarına sahip olmaktı. Bu beklentim karşılanmadı.” Ö5 “Beklentilerim genel olarak matematik eğitimi üzerine daha fazla bilgi sahibi olmaktı. Beklentilerimin karşılandığını düşünüyorum. Mesela bir konuyu sınıfta ele alırken hangi yaklaşımın daha etkili olacağı, kavram yanlışlarının neler olabileceği gibi durumları daha rahat gözden geçirebiliyorum. Ayrıca araştırmalarda yer alarak güncel çalışmalardan haberdar olabiliyorum.” Ö8
	Bireysel beklentiler	“Her zaman hırslı ve kendimi geliştirmeyi seven bir kişiydim. Ve yerimde saymayı sevmediğim için lisansüstü eğitime başladım. Beklentim hem kendimi akademik anlamda geliştirmek hem de yeni bilgiler öğrenmekti.” Ö4 “Başlama hedefim alanıma hâkim olmak, alanımla ilgili gelişmeleri takip edebilmek ve nihayetinde alanıma katkı sunabilmektir. Bu hususta olabildiğince gayret edip faydalı olduğumu ve iyi işler başardığımı düşünüyorum” Ö10

3.1.2. Doktora Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Engellere ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin doktora eğitim süreçlerinde karşılaştıkları engeller teması altında bireysel, ekonomik ve mesleki olmak üzere üç alt tema yer almaktadır. Bireysel engeller alt teması incelendiğinde öğretmenlerin özellikle çalışmalara zaman ayırma konusunda zorluk yaşadıklarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev yerinde geçirdikleri zaman dilimi de göz önünde bulundurulduğunda doktora sürecini yürütebilmek için özel zamanlarından feragat ettikleri bununla birlikte gündelik rutinlerinde aksamaların söz konusu olduğu ve yaşanan aksamaların da duyuş durumlarında olumsuz değişimlere yol açtığı belirlenmiştir.

Ekonomik engeller alt teması incelendiğinde öğretmenlerin doktora sürecinde ihtiyaç duyduğu kaynak ve kırtasiye giderlerinden doğan problemlerin öncelikli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte alan uzmanı olma ve akademik çalışmaları yürütebilmenin gerekliliklerinden olan kongre ve sempozyum katılım giderlerinin yüksek maliyeti de lisansüstü eğitimde öğretmenlerin yaşamış olduğu sorunların başında gelmektedir.

Mesleki engeller alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde lisansüstü eğitim alma ile ilgili yasal düzenlemelerde özellikle çalıştıkları kurum amirlerinin inisiyatifinde devam eden izin süreçleri, ders dağılımları ve yükümlülüklerine vurgu yapılmaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Doktora Eğitimleri Sırasında Karşılaştıkları Engellere İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Süreçte karşılaşılan engeller	Bireysel	“En büyük engel vakit ayırma zorluğuydu. Çünkü ben bu süreci iş yaşamına paralel olarak yürüttüğüm için her zaman kendi özel vaktimden ayırarak çalışmalar yapabildim. Oysa bir araştırma görevlisinin bundan çok daha kolay vakit ayırma imkânı olduğunu düşünüyorum. Yine de tüm fedakarlıkları yaparak katkı sağlamaya çalıştım” Ö10 “Sürekli yapman gereken işler, hiç bitmeyen görevler huzursuzluk ve yaşamı ıskalamamıza neden oluyor. Mutsuzluk nedeni gibi bir şey. Eğer hayatı yaşamayı, gezmeyi eğlenmeyi seven bir kişiliğiniz varsa lisansüstü sizin düşmanınız olacaktır. Bunun dışında öğretmenlik yaparken derslere, ödevlere, akademik çalışmalara zaman ayırmak çok zor” Ö15
	Ekonomik	“MEB personeli olarak dışarıdan lisansüstü çalışma yapmanın dezavantajlarını fazlasıyla yaşadım. Ders dönemi programların ayarlanamaması, TİK ve danışmanlık süreçlerinde uzaklık ve tayin durumu gibi nedenlerle kesintiye uğrayan çalışmalar, atanamadığım yıllarda kaynak ve kırtasiye giderlerini karşılayacak maddi imkanların kısıtlı olması gibi engellerle karşılaştım. Hepsinden öte bu engelleri aşmamı sağlayacak manevi bir destek veya danışmanlık hizmeti de alamadım” Ö6 “...Öğretmen olarak özellikle yurtdışı kongrelere katılmak çok masraflı. Bu sürecin ekonomik olarak bana hiç katkısı olmadı. Aksine süreçte hatırı sayılır bir ekonomik kayıma uğradım.” Ö16.
	Mesleki	“Ayrıca milli eğitimde ders programları tamamen idarecilerin inisiyatifinde. Yasal olarak boş gün verme zorunlulukları yok. “Verilebilir” şeklinde geçen ifade idareciden idareciye farklı yorumlanabilir. Lisansüstü süreçte program konusunda lisansüstü yapmayan ve nasıl bir süreç olduğunu bilmeyen idarecilerin onayına muhtaç bırakılıyor” Ö11 “Mili Eğitim Bakanlığı lisansüstü eğitime 2 yarım gün veya bir tam gün izin verilir ifadesini izin verilebilir olarak değiştirdi. Bu durumda ders programları hazırlanırken sizin lisansüstü ders programının göz önünde bulundurulması tamamen okul müdürünün inisiyatifine bırakılmıştır. Ders sürecinde derslere katılmam konusunda sıkıntılar yaşadım” Ö13

Lisansüstü eğitim sürecinde karşılaşılan engellere yönelik çözümler temasına ait tablo incelendiğinde temanın kişisel çaba ve dışsal destek alt temaları üzerine şekillendiği belirlenmiştir. Kişisel çaba alt teması incelendiğinde öğretmenlerin yasal süreçler ve izinlerle ilgili işlemleri bir üst makam ile yapılan görüşmeler neticesinde çözebildikleri, ekonomik problemlerle ilgili işlemlerde ise çeşitli projelere başvuruda bulunarak giderlerini karşılayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal destek alt temasında ise öğretmenler karşılaştıkları engelleri yakınlarının desteği ve motivasyonu ile aştıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6*Öğretmenlerin Doktora Eğitimlerinde Karşılaştıkları Engellerin Çözümüne İlişkin Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Engellere yönelik çözümler	Kişisel çaba	"İzin sorununu üst yöneticilerle uygun bir iletişim kurarak çözmeye çalıştım. İş yükünü işyerindeki çalışma arkadaşlarımla, özel hayat yükümlülüklerimi ise ailemle görüşerek çözmeye çalıştım. Bütün bunların en az olumsuzlukla yürütülmesi için yoğun çalışma temposu ve zaman yönetimi ilkelerini hayata geçirdim. Bu sorunları aşmada önemli motivasyon kaynaklarım oldu. Bunlardan en önemlisi ailemin bana gösterdiği teşvik edici ve kolaylaştırıcı tutumu idi. İkincisi içsel motivasyon kaynaklarımın etkili olmasıydı" Ö1 "Lisansüstü eğitim, ekonomik açıdan da oldukça masraflı bir süreç. BAP ve bazı burslar yardımıyla araştırmalarım ve kongrelere katılım için kaynak elde etmiş oldum." Ö12
	Dışsal destek	"Aile desteği, arkadaş çevrem destekleri, kendi istek ve hevesim sayesinde tamamlayabildim bu süreci" Ö18 "Sadece babam ve eşimin "Allah emeklerini boşa çıkarmaz." sen çalış biz arkadayız mealindeki destekleriyle motive oldum ve çalışmalarımı öyle tamamladım" Ö6

3.1.3. Doktora Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerini Tamamladıkları Süreçte Yeni Oluşan Durumlara İlişkin Görüşleri

Lisansüstü eğitim yapmanın öğretmenlere ne gibi etkileri olduğuna yönelik soruda öğretmenlerin verdiği cevapların *bireysel etki*, *öğretmen yeterliliklerine etkisi*, *mesleki etki* ve *ekonomik etki* olmak üzere dört alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bu alt temalardan ilki olan bireysel etki incelendiğinde öğretmenlerin lisansüstü eğitim almış olmalarının bireysel olarak gelişimlerine katkı sağladığı yönündeki ifadeleri göze çarpmaktadır. Öğretmen yeterliliklerine etkisi alt teması incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları eğitim sonrasında sınıf içi uygulamalarının ve bu uygulamalar doğrultusunda oluşan etkinin olumlu yönlerini fark ettikleri görülmektedir. Mesleki anlamdaki etkiler alt temasında yasal düzenlemelerde elde ettikleri öncelikler açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ekonomik etki alt temasında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun doktora eğitimi almış olmanın ekonomik olarak neredeyse hiçbir artışın olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 7*Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerinin Etkilerine İlişkin Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Lisansüstü eğitimin etkileri	Bireysel	"Lisansüstü eğitim yapmak beni bireysel olarak çok geliştirdi. Ufkumu ve hayata bakış açımı daha fazla iyileştirdi." Ö24 "Doktora eğitimini başarıyla tamamlamış olmak özgüvenimi artırdı. Uzun ve zor bir süreci öğretmenlik de yaparak tamamlamış olmak zaman yönetimi gibi birçok konuda kişisel gelişimime katkıda bulundu." Ö7
	Öğretmen Yeterlilikleri	"Öğretmenlik boyutunda geniş bir perspektif kazandırdı. Olaylara ve durumlara daha analitik yaklaşım etik kurallar çerçevesinde sınıf içi uygulamaları daha titiz yürütmemi sağladı." Ö23 "Yeni gelişmelerin, zengin içeriklerin, teknoloji destekli çalışmaların, farklı uygulamaların farkında olma ve bunları etkili bir biçimde derse entegrasyonunu sağlamada yeterliklerimi artırdığımı düşünüyorum." Ö12
	Mesleki	"Yasal olarak yöneticilik atama ve yer değiştirmelerde puan olarak yansıdı." Ö17 "Çalıştığım kurum bağlamında birkaç küçük katkı oldu (1 derece, uzmanlık sınavına girmeme hakkı gibi)." Ö2
	Ekonomik	"Ekonomik olarak neredeyse hiçbir katkısı olmadı çünkü maaş olarak farklı bir uygulama söz konusu değil." Ö8 "Ekonomik açıdan neredeyse hiç faydası yok." Ö23

3.1.4.Doktoralı Öğretmenlerin Doktora Yapmış Olmalarının Okul Ortamına Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Okul ortamındaki paydaşlarla olan ilişkilerine etkisi teması altında olumlu etkiler ve olumsuz etkiler olmak üzere iki alt tema yer almaktadır. Okul ortamındaki paydaşlarla olan olumlu ilişkiler alt teması altında doktoralı öğretmen olmanın prestij sahibi olma gibi roller yüklediği belirtilmiştir. Yine aynı alt tema altında imaj, mesleki saygınlık ve çoğunlukla fikir danışılan bir role sahip olma sorumluluğu bağlamında olan etkilere vurgu yapılmıştır.

Tablo 8

Okul Ortamındaki Paydaşlarla Olan İlişkilere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Okul ortamındaki paydaşlarla olan ilişkilere etkisi	Olumlu Etkiler	"Doktora yapmış olmak her şeyden önce bir prestij kaynağı. Bir alandaki yeterliğinizin en üst öğrenim düzeyi. Ülkemizde kamu kurumlarında –en azından MEB’de- bir karşılığı olmasa da insanların bakış açısını etkileyen bir imaj unsuru. Öğretmenler ve yöneticiler bu durumu olumlu karşılıyor ve saygı duyuyorlar." Ö1 "Doktora yapmış olmam çalıştığım ortamlarda kesinlikle mesleki saygınlık sağladı. Öğretmen arkadaşlarımla çoğunlukla fikirlerini danıştığı bir role sahibim sanırım." Ö22
	Olumsuz Etkiler	"Bu konuda kıskançlık olduğunu düşünüyorum. Okul ortamında yanlış anlaşılmamak için doktor unvanımızı bile kullanamıyoruz. Halbuki bu unvanı kullanmamız gerek." Ö4 "Şöyle ki, bazı arkadaşlar proje temelli ve çoğunlukla emeğe dayalı yazım vb. işleri üzerimize yıkıyor. Bazı arkadaşlar ise emeğimizin önemini fark edemediği, kişisel kapris veya kıskançlık hissettiği için görmezden geliyor." Ö6 "Bu süreçte doktora yapmış olmam okul ortamında çok da takdir gören bir şey olmadı. Aksine gereksiz bir çaba olduğu okul ortamında alenen konuşuluyordu." Ö18

Okul ortamındaki paydaşlarla olan olumsuz ilişkiler alt teması altında okul ortamında yanlış anlaşılmak, kişisel kapris ve kıskançlık, nedeniyle hak edilen doktor unvanının bile kullanılamaması, emeğin önemini fark edilmemesi ya da yoğun iş yüküne maruz bırakılmalarına yönelik vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca özellikle okul ortamında paydaşların gözünde doktora yapmış olmanın gereksiz bir çaba olarak görüldüğü bulgular arasında yer almaktadır.

3.1.5.Doktoralı Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Sistemine İlişkin Görüşleri

Tablo 9

Kariyer Basamakları Sistemine yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Kariyer Basamakları Sistemi	Kişisel gelişime destek	"Genel olarak, kariyer basamakları sisteminin çıkış noktasını olumlu olarak değerlendiriyorum. Ancak doktora yapmış öğretmenlerin kariyer basamakları değerlendirilmesinde ayrı bir değerlendirilmeye tabi tutulmasını tercih ederdim. " Ö7 "Ben şu anda uygulanmakta olan kariyer basamakları yönetmeliğini uygun ve doğru buluyorum. Belirli bir eğitim veriliyor ve ardından sınav yapılıyor. Bence öğretmenlerin kendilerini zinde tutmaları için bir fırsat. " Ö24 "Videolar, sınavlar tamamen göstermelik. Öğretmenlerin kişisel gelişimine neredeyse hiçbir katkısı yok. Öğretmenler videoları neredeyse izlemeden geçiştirdi bile." Ö10
	Eğitimin niteliği	"Konunun multidisipliner yaklaşımla ele alınması ve tartışılması gerektiğini düşünüyorum ancak zaman ve yer kısıtı açısından; görevlendirme, kadro, ekonomik haklar konularını sayabiliriz. " Ö2
	Ekonomik boyutu	"Doktora yapmış olmanın ek ders harici maaşa hiçbir etkisi yoktur. Ek ders için ise sadece yüz yüze eğitim verdiğiniz dersler %15 fazla ödenmektedir. Maddi yönden harcadıklarınızın yanında kazandığımız hiçbir şeydir. " Ö13 "Sadece yazılı sınavdaki başarı, bir öğretmeni uzman yapamaz. Öğretmen hem bireysel hem mesleki hem de öğretmenlik yetisi dikkate alınarak uzman ya da başöğretmen yapılmalıdır. " Ö4.
	Sınav uygulaması	"Kariyer basamaklarının tamamen sembolik göstergelere ve basit unvanlara indirgenliğini düşünüyorum. " Ö10

Tablo 9’da öğretmenlerin kariyer basamakları sistemine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu görüşlerin kişisel gelişime destek, eğitimin niteliği, ekonomik boyutu ve sınav uygulamasına ilişkin görüşler olarak dört alt temayı oluşturduğu görülmektedir. Kariyer basamakları sisteminin çıkış noktasının eğitim odaklı olması ve öğretmenleri eğitim-öğretim faaliyetleri açısından zinde tuttuğu görüşü öne çıkmaktadır. Sınav sisteminin ön koşulu olan eğitimin ilgili nitelik açısından ise kişisel gelişime neredeyse hiç katkısı olmadığı ve tamamen göstermelik olduğu görüşü dile getirilmektedir. Ekonomik boyut noktasında ise doktora eğitimi almış olmanın ek ders harici bir etkisi olmadığı yanı sıra maddi yönden eğitim süresince harcanılan ücretlerin yanında söz konusu olamayacağı ifade edilmektedir. Sınav uygulamaları ile ilgili görüşler incelendiğinde yazılı sınavlara ait sonuçların öğretmen yeterlilikleri açısından belirleyici bir nitelikte olmayabileceği bunun yerine mesleki ve bireysel yetilerin belirleyici unsur olarak yer alması gerektiği vurgulanmaktadır.

Tablo 10*Sistem için önerilere yönelik öğretmen görüşleri*

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Sistem için Öneriler	Doktoralı öğretmenlerin kariyeri	"Doktora yapmış öğretmenlerin 10 yıl daha uzman olarak bekletilmeleri de bunca yıllık emekleri açısından ciddi bir sorundur. " Ö2 "Etiketleme şeklinde olmadan diğer meslek gruplarındaki gibi lisansüstü eğitimlerin biz öğretmenlere de ekonomik olarak katkı sağlaması gerektiğine inanıyor ve bu konuda ayrımcılık yapılmasının elbette ki doğru olduğunu düşünüyorum. " Ö4 "Doktora yapmış öğretmenlerin kariyer basamakları değerlendirilmesinde ayrı bir değerlendirilmeye tabi tutulmasını tercih ederdim. " Ö7 "Biz doktora yapmış olmamıza rağmen 20 yıl dolmadığından direkt başöğretmenlik vermiyorlar. Eğer burada mantık lisansüstü eğitimi cazibeli hale getirmekse ben kimsenin 10 yıl çalışıp da sınava girmemek için yüksek lisans yapacağını veya 20 yıl çalışıp da sınava girmemek için doktora yapacağını sanmıyorum. Bunları yapana süre beklemeden bu hak verilmeliydi. Yoksa tez yazmak özellikle de doktora tezi yazmak öyle zor ki bir sınava girmemek için kimsenin 4 yıl doktora yapacağını düşünmüyorum. " Ö9
	Sistemin geliştirilmesine yönelik öneriler	"Başöğretmen olmak için 10 sene uzman öğretmen olma koşulunu çok uzun buluyorum. Lisansüstü eğitim alanların bir ayrıcalığı elbette olmalı ama bu unvandan daha çok ekonomik ve yasal haklar bakımından sağlanmalı. Doktora yapmış öğretmenlerin özlük haklarının ve maaşlarının kayda değer şekilde iyileştirilmesi gerekir. " Ö13 "Bunun yerine süreç odaklı bir yaklaşım ile becerileri ölçen bir yönelim daha iyi olabilir. " Ö14 "Kariyerde yükselme onların yeterliklerinin sorgulanması ile değil yaptıkları işlerin değerlendirilmesi ile ilgili olmalıdır. Bu bakımdan her sene yapmış oldukları işlerden (takım çalıştırma, koro çıkarma, e-twinning, TÜBİTAK projeleri yapma, atölye çalışması yapma, lisansüstü eğitim, bildiri sunma vb.) belli puanlar almalı ve yeterli puana ulaştıkları takdirde süreye de bakılmaksızın kariyer basamaklarını tırmanmalıydılar. " Ö16 "Sürecin daha sağlıklı işleyebilmesi için kişileri sınıflamayan, daha geniş bir değerlendirme yelpazesi olan bir uygulamanın daha faydalı olacağını düşünüyorum. " Ö18 "Daha kapsayıcı ve makul bir değerlendirme süreci ile zaten kariyer mesleği olan öğretmenlik daha cazip hale getirilmeli. " Ö19 "Doktora yapmış olmak yeterli olmalıydı. Yıllarca beklemek doğru bir uygulama değil. Sistem düzeltilmeli, yıl kavramı doktora yapanlar veya yüksek lisans yapanlar için kaldırılmalıdır. " Ö22 "Yüksek lisans bitiren uzman öğretmenlik eğitiminden, doktora tamamlayanları da başöğretmenlik eğitiminden muaf tutmak gerekli bence. Sınavdan muaf ama eğitimden değil şu an. Bir de doktora yapmış biri on yıl uzman öğretmen olarak beklememeli bence. Direkt başöğretmen olmalı. " Ö24

Sistem için öneriler temasını oluşturan görüşlerin doktoralı öğretmenlerin kariyeri ve sistemin geliştirilmesine yönelik öneriler alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Kariyer basamakları sisteminde doktoralı öğretmenlerin kariyerlerine ilişkin görüşlerde doktorasını tamamlamış öğretmenlerin 10 yıl uzman öğretmen olarak bekletilmeleri yerine farklı bir kategori ile değerlendirilmeleri gerektiği görüşleri ifade edilmektedir. Sistemin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar incelendiğinde ise süreç odaklı yaklaşıma, daha geniş kapsamlı değerlendirme kriterlerine ve özlük haklarına yönelik iyileştirici çalışmalar yapılmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca sınav sistemi yerine eğitimin niteliğinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine olanak sağlayan proje, atölye ve bilimsel çalışmalar ile değerlendirme yapılarak alana katkı kriterinin de değerlendirme ölçütü bakımından yerinde olacağı görüşü ifade edilmektedir.

3.1.6.Doktoralı Öğretmenlerin Okul, Kurum ve Sistem Açısından Sürece İlişkin Metaforları

Tablo 11

Dokorasını tamamlamış öğretmenlerin metaforik algıları

Tema	Alt Tema	Öğretmen Görüşleri
Metaforik Algı	Değer görme/Fark edilme ihtiyacı	"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak bir hayalete benzer. Çünkü kimse sizi görmez. " Ö1
		"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak sahilden denize kurtarmaya çalıştığımız deniz yıldızlarını atmaya benzer. Çünkü mesleki tutkunuzu anlamayan bir ortamda ve şartlarda bulunma ihtimaliniz oldukça yüksektir ve çabalarınızın çok bir şey değiştirmeyeceği düşünülerek küçümsenebilir. " Ö12"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak küçük bir çocuğun elindeki cep telefonu olmaya benzer. Çünkü sürekli çalıştırılırsın ama asla amaca uygun kullanılmazsın. " Ö16
	Zorluklarla mücadele	"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak nesli tehlikede olan bir canlı yaşatmaya benzer. Çünkü doktora yapan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar pes etmesine sebep olabilir. Neslinin tükenmemesi için çeşitli yollarla (maaş, kariyer, ödül vb.) desteklenmesi ve iş hayatında kolaylıkların getirilmesi gerekir. " Ö8
		"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak ayaklarınızda pranga ile uçmaya çalışmaya benzer. Çünkü kanatlarınız olsa da sizi ayaklarınızdan bağladıkları için asla uçmanız mümkün olmayacak. " Ö10
	Aidiyet hissetmeme	"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak yarı açık yarı bulutlu bir havada her an yağmur yağar beklentisiyle tarlasının başında bekleyen, tarlayı sulasam mı yoksa yağmuru mu beklesem diye düşünen bir çiftçi gibi yaşamaya benzer. Çünkü bu sistemde neyin, ne zaman ve nasıl olacağını bilmek imkânsız. Tarlayı sulasak mı? Yağmuru mu beklessek? Ben tarlayı sulamayı seçtim :) Ve o yağmur yağmadı. " Ö22
		"Milli Eğitimde doktora yapmış öğretmen olmak iğneyle kuyu kazmaya benzer. Çünkü hiç destekçiniz olmadan ve hiç takdir edilmeden tek başınıza çok işler başarmanız gerekir. " Ö15
Uzman kişi	"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak arada kalmaya -Araf-benzer. Çünkü MEB'de öğretmen olmaktan ötede bir yerdesinizdir ama tam olarak akademisyen olarak da kabul edilmezsiniz. " Ö7	
	"Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmak mum ışığına benzer. Çünkü doktora'yı tamamlamış herkes çevresine bir miktarda olsa ışık tutacak kadar birikim elde etmiştir. " Ö24	

Dokorasını tamamlamış öğretmenlerin almış oldukları eğitimin çalışma hayatlarında yarattığı etkiye yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla "*Milli Eğitimde doktora yapmış olmak.....benzer. Çünkü.....*" ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış formda, öğretmenlerin ilgili duruma yönelik yaptıkları benzetme ve sonrasında nedeninin açıklandığı uygulamada verilmek istenen nihai mesajların *Değer görme/Fark edilme ihtiyacı, Zorluklarla Mücadele, Aidiyet Hissetme* ve *Uzman Kişi* alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Değer görme/Fark edilme alt teması incelendiğinde öğretmenlerin almış oldukları eğitimin sistem ve paydaşlar açısından değer görmediğine yönelik algıları ifade edilmektedir. Zorluklarla mücadele alt temasına bakıldığında ise öğretmenlerin doktora eğitimi aldıkları sırada ve sonrasındaki araştırma-inceleme çalışmalarında yaşamış oldukları zorlukları aşmada bireysel çabaları dışında herhangi bir destek görmediklerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Aidiyet hissetme ile ilgili alt temada yer alan ifadeler göz önünde bulundurulduğunda, alınan eğitimin uygulama ve devam ettirme boyutlarında adaptasyon sorunlarının ön plana çıkması söz konusudur. Uzman kişi alt temasında ise bütün güçlüklerle rağmen alınan eğitimin eğitime, bireye ve topluma faydasının olduğu yönünde ifadeler yer almaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada doktora eğitimini tamamlamış öğretmenlerin deneyimlerine bağlı görüşlerine odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşleri *motivasyon kaynakları, lisansüstü eğitimden beklentiler, süreçte karşılaşılan engeller, engellere yönelik çözüm önerileri, lisansüstü*

eğitimin etkileri, okul ortamındaki paydaşlarla olan ilişkiler, kariyer basamakları sistemi, sistem için öneriler olmak üzere sekiz başlık altında toplanmıştır.

Lisansüstü eğitime başlamadan önce öğretmenlerin motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; bu kaynakların içsel ve dışsal olmak üzere iki alt temada toplandığı görülmüştür. İçsel motivasyonda öğretmenlerin merak duygusu, akademik çalışmalar ve yeniliklerin takibi; dışsal motivasyonda ise akademik personel olma ve alanda yetkin olma isteği yönünde elde edilen bulgular Alabaş, Kamer ve Polat'ın (2012) ve Arı, Pehlivanlar ve Çömek'in (2005) yapmış olduğu çalışmalar ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalarda öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenleri kişisel gelişim, akademik personel olma ve mesleki kariyer edinme şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının tespit edilerek lisansüstü eğitim almaları yönünde gereken çalışmaların planlanması ve mesleki gelişime katkı sunabilecekleri yeni çalışma ortamlarının oluşturulması önem arz etmektedir (Çoban, 2019).

Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu temanın bireysel ve mesleki olmak üzere iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bireysel beklentileri göz önünde bulundurulduğunda kendini geliştirme, alana hâkim olma ve katkı sunma gibi beklentilerinin olduğu ve bu beklentilerin lisansüstü eğitim ile büyük oranda karşılandığı belirlenmiştir. Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2011) çalışmalarında yüksek lisans yapan öğretmen, yönetici ve araştırma görevlilerinin öğretim üyelerinden bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirici öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalarını ve öğretilmelerini beklediklerini vurgulamışlardır. Bu bağlamda eğitimcilerin lisansüstü eğitime dair bireysel beklentilerinin karşılanmasında lisansüstü eğitimin oldukça önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Mesleki beklentiler alt teması incelendiğinde ise öğretmenler lisansüstü eğitimde kazanmış oldukları bilgi ve becerileri uygulama fırsatı bulabildikleri takdirde mesleki beklentilerinin karşılandığını vurgulamışlardır. Lisansüstü eğitimin teori ile uygulama arasında köprü görevi görmesi sebebi ile öğretmenlerin mesleki beklentilerinin karşılanmasında etkin bir rol oynadığı ve sınıf içindeki öğretim pratiklerini dolaylı olarak etkileme potansiyeline sahip olduğu yapılan çalışmalarla da ortaya konulmuştur (Koşar, Er & Kılınç; 2020).

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaştıkları engellere yönelik görüşleri bireysel, ekonomik ve mesleki olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre; zaman yönetimi, gündelik rutinlerde aksama, kaynak ve kırtasiye giderleri ve izin süreçleri vb. konularda çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Alanyazında da öğretmenlerin lisansüstü öğrenim sürecinde iş, çalışma ve sosyal yaşamı dengelemede zorluk yaşadığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler iş, çalışma ve sosyal yaşama yönelik zaman yönetimini lisansüstü eğitimde bir engel olarak kabul etmektedirler. İş yaşamı haricinde akademik çalışmaların yapılması ve bilimsel toplantılara katılım için zaman ayrılması aile hayatı ve sosyal ilişkileri olumsuz etkilemektedir (Beatty, 2001; Massey, Aitken & Chaboyer, 2009; Spence, 2004; İlater, 2020). Öğretmenlerin önlerindeki bu engellerin azaltılması lisansüstü derslerin başarılı bir şekilde yürütülmesini ve tez çalışmalarının daha hızlı bir şekilde tamamlanmasını sağlayabilir. Dolayısıyla lisansüstü öğrenim gören bireylere meslek yaşamı, çalışma ortamı ve yaşam şartlarında iyileştirici önlemlerin alınması ve bu noktada maddi desteklerin sunulması önem arz etmektedir.

Lisansüstü eğitim sürecinde karşılaşılan engellere yönelik çözümler temasına ait öğretmen görüşleri incelendiğinde temanın kişisel çaba ve dışsal destek alt temaları üzerine şekillendiği görülmektedir. Kişisel çaba alt temasında karşılaşılan zorluklara yönelik çözüm önerilerinde izin işlemlerini farklı kanallar ile çözüldüğü, ekonomik engeller ile ilgili çözümlerde ise mali destek imkânı sunan proje, burs vb. çalışmalarla çözüme ulaştıkları belirtilmektedir. Sayan ve Aksu'nun (2005) çalışmasında elde edilen bulgular da öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri sırasında çalıştıkları kurumda izin sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Oluk ve Çolak (2005) çalışmalarında lisansüstü eğitimleri kapsamındaki derslere devam edebilmek için öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardan izin alırken çeşitli sorunlar yaşadıkları ve bu nedenle

mazeret izni ve sağlık raporu almak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Ekonomik engellerle ilgili çözüm noktasında, Karaman ve Bakırcı (2010) maliyeti yüksek olan lisansüstü eğitim için öğrencilere tez çalışmalarında destek verilmesi, süreç içinde karşılaşılan maddi sorunların projelerle çözümlenmesinin sağlanması ve burs olanaklarından faydalanabilmeleri için öncelik tanınması gerektiği şeklinde öneriler getirmiştir. Lisansüstü eğitim sürecinde karşılaşılan engellere yönelik çözümler teması incelendiğinde öğretmenlerin bu engelleri kişisel çabaları ve aldıkları dışsal destekler ile çözüme ulaştırdıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Lisansüstü eğitim yapmanın öğretmenlere ne gibi etkileri olduğuna yönelik soruya verilen cevaplar incelendiğinde söz konusu duruma ilişkin cevapların *bireysel etki, öğretmen yeterliliklerine etki, mesleki etki ve ekonomik etki* olmak üzere dört alt tema altında toplandığı görölmektedir. Bireysel etkide öğretmenlerin lisansüstü eğitim almış olmalarının bireysel olarak gelişimlerine katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kara (2008) yaptığı araştırmada lisansüstü eğitim alan matematik öğretmenlerinin aldıkları lisansüstü eğitimin bireysel etkisini; kendi alanlarıyla ya da eğitim-öğretimle ilgili gelişmeleri internet ortamında makale okuyarak takip edebilme, yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olma ve lisansüstü eğitimin öğretmenler arasında sosyalleşmeyi sağlama şeklinde sonuçlara ulaşmıştır. Bu açıdan elde edilen bulgular yapılan bu araştırmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Öğretmen yeterliliklerine etkisi bakımından araştırmanın bulguları ele alındığında lisansüstü eğitim sonrasında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve bu uygulamalar doğrultusunda oluşan etkinin olumlu yönlerini fark ettikleri görölmüştür. Alabaş, Kamer ve Polat (2012) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma sebepleri arasında kendilerini pedagojik olarak yeterli hissetmedikleri ve bunun için de mesleklerini daha iyi bir şekilde yapabilmek için lisansüstü eğitim yapmaya yönelik yoğun taleplerinin olduğunu vurgulamıştır. Mesleki anlamdaki etkilere yönelik bulgularda ise lisansüstü eğitim almış olmanın yasal düzenlemelerden elde edilen kazanımlar açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının politikalarından kaynaklanan sebeplerden (kariyer basamakları, okul yöneticiliği, müfettişlik, yurt dışı görevler vb.) dolayı lisansüstü eğitime yönelik olarak yoğun taleplerinin olduğu belirtilmiştir (Baş, 2013). Ekonomik etkiye ait bulgularda ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu doktora eğitimi almış olmanın ekonomik olarak neredeyse hiçbir artışının olmadığını ifade etmişlerdir. Baş'ın (2013) yayınlamış olduğu çalışmada da benzer şekilde öğretmenler lisansüstü eğitimi maddi değil manevi bir doyum olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmenler lisansüstü eğitimin kendini gerçekleştirme ve kişisel yetkinliğe ulaşmada bir araç olduğunu dile getirmişlerdir.

Okul ortamındaki paydaşlarla olan ilişkilerine etkisi temasına ilişkin yapılan değerlendirmeler neticesinde olumlu etkiler ve olumsuz etkiler olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenler okul ortamındaki paydaşlarla olan olumlu ilişkiler alt teması bağlamında doktoralı öğretmen olmanın imaj, mesleki saygınlık ve bunlara bağlı olarak fikir danışılan bir role sahip olmayı beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer durum Koşar, Er ve Kılınc'ın (2020) yaptıkları çalışmada, "öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmeleri sonucunda kurumu iyileştirme ve geliştirme noktasında daha aktif rol aldıkları, bir araştırmayı yürütebilme becerisi kazandıkları ve yenilikçi kararlar alarak dönüştürücü liderlik özellikleri gösterdikleri" ifade edilmiştir. Okul ortamındaki paydaşlarla olan olumsuz ilişkiler alt teması bağlamında öğretmen görüşleri incelendiğinde okul ortamında kıskançlık, emeğin öneminin fark edilmemesi ya da yoğun iş yüküne maruz bırakılmalarına vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Nayır (2007) da araştırmasında benzer şekilde lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin, okullarındaki diğer öğretmenlerin lisansüstü eğitimle ilgili olumsuz yaklaşımlarından rahatsız oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kariyer basamakları sistemine ilişkin görüşleri incelendiğinde bunların kişisel gelişime destek, eğitimin niteliği, ekonomik boyutu ve sınav uygulamasına ilişkin görüşler olarak dört alt temadan oluştuğu görölmektedir. Öğretmenlerin düşünceleri incelendiğinde kariyer basamakları sisteminin çıkış noktasının eğitim odaklı olması ve öğretmenleri eğitim-

öğretim faaliyetleri açısından zinde tuttuğu görüşü öne çıkmaktadır. Kaplan ve Gülcan (2020) ile Cımbız ve Küçüker (2015) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından kariyer basamakları gibi bir uygulamanın olmasını olumlu bulmuşlardır. Kariyer basamaklarının oluşturulmasının öğretmenin içsel motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmiştir. Bu görüş, çalışma sonucunda ulaştığımız bulguları desteklemektedir. Sınav sisteminin ön koşulu olan çevrimiçi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde ilgili eğitimlerin nitelik açısından öğretmenlerin mesleki gelişimlerine neredeyse hiç katkısı olmadığı görüşü öne çıkmaktadır. MEB tarafından düzenlenen eğitimlerin uzaktan gerçekleştirilmesi sebebiyle eğitimlerin suistimale açık olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma neticesinde ulaştığımız bu sonuç Özdemir, Doğan ve Demirkol (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile uyumludur. Söz konusu çalışmada, uzaktan eğitimlerin birebir kontrolü yapılamadığı için katılımcıların izlemeleri gereken videoların tamamını bitirip bitirmediklerinin tespit edilmesinin mümkün olmadığı ifade edilmiştir.

Ekonomik boyut noktasında ise doktora eğitimi almış olmanın ek ders harici bir etkisi olmadığı hatta ek derslerden elde edilen ücretlerin lisansüstü eğitim süresi boyunca yapılan harcamaların (yol, yemek, kırtasiye giderleri, dil kursları vb.) yanında oldukça düşük kaldığı ifade edilmiştir. Yine Özdemir, Doğan ve Demirkol'un (2022) yapmış oldukları çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin maaş artışı dışında farklı bir özlük hakkına sahip olmadıkları, bu süreçte öğretmenlere verilen kademe ve derece ilerlemesinin kariyer basamakları arası geçişlerde herhangi bir getirisinin olmadığı ve verilen kazanımların emeklilik ile ilgili süreçlere yansımadağı belirtilmiştir.

Sınav uygulamaları ile ilgili görüşler incelendiğinde yazılı sınavlara ait sonuçların öğretmen yeterlilikleri açısından belirleyici bir nitelikte olmayabileceği bunun yerine mesleki ve bireysel yetilerin belirleyici unsur olarak yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum Kocakaya'nın (2006) yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur. Söz konusu çalışmada, öğretmenlik kariyer sisteminde sınav yerine mesleki performansa dayalı bir değerlendirmenin yapılmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, söz konusu sınavda başarılı olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden ayrıcalıklı hale gelmediğini ifade etmişlerdir. Turan (2007) da yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kariyer basamakları sistemini değil girmek zorunda oldukları sınavı ve sınavın içeriğini eleştirdiklerini belirtmiştir.

Doktoralı öğretmenlerin sistem için önerileri değerlendirildiğinde, başöğretmen ünvanını hak edebilmeleri için gerekli olan 10 yıllık bekleme süresinin oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir, Doğan ve Demirkol'un (2022) öğretmenlik kariyer basamakları hakkındaki görüşlerini içeren araştırmada da öğretmenlerin, lisansüstü eğitimlerinin bulunması neticesinde hak edecekleri ünvan değişikliğini olumlu karşıladıkları ancak bu değişiklik için gerekli olan 10 yıllık sürenin uzun olduğuna yönelik görüşlerinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sistemin geliştirilmesine yönelik yapılması beklenen çalışmalar incelendiğinde ise süreç odaklı yaklaşıma, daha geniş kapsamlı değerlendirme kriterlerine ve özlük haklarına yönelik iyileştirici çalışmalar yapılmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca sınav sistemi yerine eğitimin niteliğinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine olanak sağlayan proje, atölye ve bilimsel çalışmalar ile değerlendirme yapılarak alana katkı kriterinin de değerlendirme ölçütü bakımından yerinde olacağı görüşü ifade edilmektedir. Kaplan ve Gülcan (2020) benzer sonuca ulaştıkları çalışmada çok yönlü değerlendirme kriterlerinin kariyer basamakları sisteminde görevde yükselme açısından daha uygun olabileceğini ifade etmişlerdir.

Doktorasını tamamlamış öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin bakış açıları göz önünde bulundurulduğunda içsel ve dışsal motivasyon kaynakları eğitim sisteminin olmazsa olmazları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin motivasyonuna yönelik destekleyici çalışmalar sunulabilmesi adına farklı pozisyonlarda üst düzey görevler verilmesi, ders yüklerinin alınarak

bunun yerine daha geniş kitlelere ulaşmak amacıyla il/ilçe müdürlüklerindeki projelerde vb. görevlendirilmeler yapılması sağlanabilir. Bununla birlikte almış oldukları lisansüstü eğitim çerçevesinde üniversite-MEB iş birliği ile doktoralı öğretmenlerin akademik alanlarda (üniversitede ders verme, proje ortaklıklarını yürütme vb.) yer almasının önü açılabilir.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşamış oldukları ekonomik zorlukları en aza indirebilmek için doktora aşamasında öğretmenlere özel olarak MEB eğitim ödeneği verilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca mezuniyet sonrasında ek ders yüzdesinin artırılması yerine direkt maaşa iyileştirme yansıtılarak kalıcılığı sağlanabilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, alana katkı sunmaları ve toplum yararına yapmayı planladıkları çalışmalarını çeşitlendirebilmeleri için yurt dışı araştırma izinleri ve burslar MEB'deki doktoralı öğretmenlerin aylıklı izin kullanmalarına olanak sağlayacak şekilde düzenlenebilir. Makale yayınlama, kongre katılım gibi harcamalar için maddi destek ve izin kolaylığı sağlandığı takdirde ise akademik alanda teşvik sağlanabilir. Doktorasını tamamlamış öğretmenlerin alan ve deneyimlerinden en verimli şekilde faydalanılabilmesi ve eğitimde her alana pozitif yansımalarını görebilme olanağını elde etmek için kurum kültüründe uzmanlığa önem verilmesi, yöneticilerin doktorasını yapmış öğretmenlere alanlarında danışması ve bunu genel toplantılarda ön plana çıkarması vb. uygulamalar hayata geçirilebilir. Kariyer basamakları sisteminde mevcut eğitim ve sınav sistemi ile hak edilmesi beklenen unvan yerine sürece dayalı olarak yapılacak değerlendirme (proje, makale, kongreye katılım vb.) kriterlerinin sonucunda görevlerinde yükselme sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Sistemin devam etmesi durumunda doktorasını tamamlamış öğretmenlerin herhangi başka kritere (yıl, uzman öğrt. olma vb.) bağlı olmadan başöğretmenlik unvanının alınması sağlanabilir. Bununla birlikte eğitimlerin devam etmesi durumunda içeriklerin alana ve pedagojik formasyona yönelik düzenlenmesi verimliliğin de artmasını destekleyecektir. Kariyer basamakları sisteminde yer alan unvanların öğretmenlerin yönetim ve çalışma arkadaşları arasında sorun yaratma potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda yapılan uygulamada unvan kullanılması yerine direkt kıdem, tazminat vb. konularda iyileştirmeler yapılarak yaşanılacak olası sorunların önüne geçilmesi sağlanabilir. Bu çalışmanın bulguları doktorasını yapmış farklı branşta 24 öğretmenle sınırlı olmakla birlikte ileride lisansüstü eğitim gören farklı çalışma grupları ile de yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Aitken, L. M., Currey, J., Marshall, A. P., & Elliott, D. (2008). Discrimination of educational outcomes between differing levels of critical care programmes by selected stakeholders in Australia: A mixed-method approach. *Intensive and Critical Care Nursing*, 24(2), 68-77.
- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4).
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan milli eğitim bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arı, E., Pehlivanlar, E. ve Çömek, A. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin gördükleri eğitim hakkında beklenti ve görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 231- 235.

- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 87-115.
- Aydemir, S., & Çam, Ş. S. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4).
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: Nitel bir araştırma (Niğde İli örneği). *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2).
- Beatty, R. (2001). Continuing professional education, organisational support, and professional competence: Dilemmas of rural nurses. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(5), 203- 220
- Cımbız, A.T. & Küçük, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38) 689-701
- Çoban, Ö. (2019). Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından İncelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimle Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günbey, M. (2022). Akademik kimlik oluşum sürecinin doktora eğitimi bağlamında incelenmesi. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İdil, F. H. & Narlı, S. (2020). Matematik öğretmenlerinin denklem kavramına ilişkin öğretme bilgilerinin incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlter, İ. (2020). Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 263-292.
- Jacobson-Lundeberg, V. (2016). Pedagogical implementation of 21st century skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 82-100.
- Kahraman, Ü., & Tok, T. N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1).
- Kaplan, İ. & Gürkan Gülcan, M. (2020). Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 380-406.
- Kara, F. (2008). Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyimleri ve okul yaşantılarına yansımaları. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 193-209.
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Katılmış, A., Çelik, H. & Kop, Y. (2013). Türkiye’de yüksek lisans öğreniminde yaşanan sorunlar: sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1).
- Kocakaya, M. (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemi’nin öğretmenler arasında algılanması*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi], Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koşar, D., Altunay, E., & Yalçinkaya, M. (2014). The difficulties of female primary school administrators in the administration process and solution suggestions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 905-919.
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. Ç. (2020). Yüksek lisans yapmak: eğitim yönetimi öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392.
- Kovalchuck, V., & Vorotnykova, I. (2017). E-coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish online journal of distance education*, 18(3), 214-227.
- Massey, D., Aitken, L. M., & Chaboyer, W. (2009). What factors influence suboptimal ward care in the acutely ill ward patient? *Intensive and Critical Care Nursing*, 25, 169- 180.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Nayır, F. (2007). Ankara’da eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin sorunları, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oluk, S. & Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *DEU Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1.
- 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. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* . SAGE Publications, inc.
- Sayan, Y. & Aksu, H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi- Balıkesir Üniversitesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25433/268402>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 161-169. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61476/918005>
- Spence, D. (2004). Advancing nursing practice through postgraduate education (Part one). *Nursing Praxis in New Zealand*, 20(2), 46- 55.

- Toprak, E. & Taşğın, Ö. (2017). Investigation of The Reasons Why Teachers Do Not Make Graduate Education. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7 (13), 599-615
- Tosun, (1997). *Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim*. TÜBA Yayınları
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin Çalışma Statülerine Göre Yeterliklerinin İncelenip, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aim of this research is to shed light on the problems experienced by teachers who have completed their doctorate during their postgraduate education and to produce solutions to the problems experienced. In addition, it is to determine the opinions of teachers regarding the application of career ladders. One of the primary goals of education systems is to provide students with the basic skills revealed by the developments in the world, through teachers in educational institutions (Jacobson-Lundeberg, 2016). It is a necessity for teachers to improve themselves so that they can design educational environments that adapt to the changing world. The importance of postgraduate education in helping teachers handle these changes from a scientific perspective, produce effective solutions to problems, and develop their investigative skills comes to the fore every day. Postgraduate education is an education program that provides the opportunity to specialize in any field and provides professional competencies and academic skills (Aitken, Currey, Marshall & Elliott, 2008). Since postgraduate education has great benefits in social and individual terms, the Ministry of Education has made some regulations to encourage postgraduate education for teachers. One of these regulations is the Teaching Career Ladders practice. With this practice, it is aimed to increase the quality in the teaching profession, to encourage teachers to do scientific research and to ensure that they follow the current developments in their profession, to increase the efficiency of the teaching profession and to bring the education system to a modern structure (Deniz, 2009; Demir, 2011). In addition, by evaluating the teacher, it is aimed to both reward the teacher and increase the quality of education and training (Aydın, 2007).

Method

In the qualitative research, 12 teachers who were selected through criterion sampling and completed their doctorates in different fields related to education were reached and focused on the opinions of these teachers based on their experiences. The draft interview questions included in the data collection tool were prepared in accordance with the purpose of the research and were finalized by taking the opinions of field experts. The created semi-structured interview form was applied through face-to-face interviews. Themes and sub-themes were determined and coded in line with the opinions of the teachers. Descriptive and content analysis methods were used to analyze the data obtained. In the research, interviews were conducted with teachers with doctoral degrees.

Results and Discussion

As a result of the analyses, themes were created by taking teachers' opinions about before their doctoral education, during their doctoral education, after their doctoral education and about the career ladder system. The themes are grouped under seven headings: sources of motivation, expectations from graduate education, obstacles encountered in the process, suggestions for solutions to the obstacles, relationships with stakeholders in the school environment, career ladder system, and suggestions for the system. Tables were created based on the data obtained in line

with the themes and sub-themes. When teachers' opinions about their expectations from postgraduate education were examined, it was determined that they had expectations such as self-improvement, mastery of the field and contribution, and these expectations were largely met by postgraduate education. However, teachers; They face various obstacles in matters such as time management, disruption in daily routines, stationery expenses, and permission processes. When the theme of solutions to the obstacles encountered in the postgraduate education process was examined, it was found that teachers resolved these obstacles with their personal efforts and the external support they received. The research also found that it would be more appropriate to achieve promotion in line with the process-based evaluation criteria (project, article, participation in congress, etc.) rather than the title expected to be deserved in the career ladder system. When the suggestions of doctoral teachers for the system were evaluated, it was concluded that the 10-year waiting period required for them to deserve the title of head teacher was quite long. In the research conducted by Özdemir, Doğan and Demirkol (2022), which included their opinions on teaching career stages, it was concluded that teachers welcomed the title change they would deserve as a result of having postgraduate education, but their opinions that the 10-year period required for this change was long came to the fore. Considering the perspectives of teachers who have completed their doctorates regarding their career stages, intrinsic and extrinsic motivation sources are among the indispensable parts of the education system. In order to motivate teachers, they can be given high-level duties in different positions and assigned to various projects. In addition, within the framework of the postgraduate education they have received, teachers with a doctorate can take part in academic fields (teaching at the university, managing project partnerships, etc.) with university-ministry cooperation.

Conclusions

The research focused on the opinions of teachers who completed their doctoral education based on their experiences. It is thought that the study will shed light on teachers who want to do postgraduate education in the future and will also guide revisions regarding career ladders. In line with this information, the aim of the study is to shed light on the problems experienced by teachers who have completed their doctorate during their postgraduate education, to produce solutions to the problems experienced and to determine the opinions of these teachers about the application of career ladders.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Kuram ve Uygulama Arasında Bir Köprü: Doktoralı Öğretmenler

Bu görüşmenin amacı, doktorasını tamamlamış öğretmenlerin süreçte yaşadıkları sorunlara ışık tutmak, çözüm önerileri üretmek ve kariyer basamakları ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla öncelikle sizin kişisel bilgilerinize dair birkaç soru yönelteceğim. Ardından doktora sürecinizde ve sonrasında yaşamış olduğunuz problemler ile kariyer basamakları sistemine ilişkin görüşlerinizi alacağım. Görüşme sonucunda elde edilen bilgiler araştırma raporunda kullanılacaktır. Ancak adınız ve soyadınız kesinlikle raporda yer almayacak, adınız şifrelenerek belirtilecektir.

- 1- Cinsiyetiniz
() Kadın () Erkek
- 2- Yaşınız
() 25-35 yaş arası () 36- 45 yaş arası () 46-60 yaş arası
- 3- Öğretmenlik mesleğinde çalışma süreniz
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

- 4- Bulduğunuz kurumdaki çalışma süreniz
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
- 5- Doktoralı öğretmen olarak çalışma süreniz
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
- 6- Lisansüstü eğitime başlamak için motivasyon kaynaklarınız nelerdi? Başlama amacınız ile şu anki durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz? Beklentileriniz nelerdi ve bu beklentilerin karşılandığını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
- 7- Lisansüstü eğitim sürecinde ne gibi engellerle (bireysel, mesleki, ekonomik vb.) karşılaştınız? Açıklar mısınız? Bu engelleri ne gibi motivasyon unsurlarıyla aştığınızı düşünüyorsunuz?
- 8- Lisansüstü eğitim yapmanın size ne gibi etkileri (bireysel, yasal, ekonomik, öğretmen yeterlikleri vb.) oldu?
- 9- Doktora yapmış olmanızın öğretmen arkadaşlarınızla ve okul ortamındaki diğer paydaşlarla olan ilişkilerinizde ne gibi etkileri oldu?
- 10- Doktora yapmış bir öğretmen olarak şu an uygulanmakta olan kariyer basamakları sistemini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu uygulama için farklı önerileriniz var mı?
- 11- Milli Eğitimde doktora yapmış bir öğretmen olmakbenzer. Çünkü ...