

Okul Yöneticileri ve Öğretmenler Arasında Kariyer Basamakları ve Meslek Kanunu İkilemi: Fenomenolojik Bir Durum Çalışması **

İbrahim Hakan Karataş¹ 
Murat Polat² * 

¹İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
ihkaratas@gmail.com

²Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde, Türkiye
polatmurat@ohu.edu.tr

*Sorumlu Yazar

Geliş tarihi: 09.01.2025
Kabul tarihi: 26.03.2025
Yayın tarihi: 31.01.2026

Özet: Sosyal değişim, teknolojik ilerlemeler ve krizler, eğitim süreçlerini olduğu kadar öğretmenlerin mesleki yaşamını da derinden etkilemektedir. Toplumdaki artan beklentiler doğrultusunda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları hızla genişlemektedir. Öğretmenlik mesleğinin karşılaştığı zorluklar, politika yapıcıları öğretmenlerin meslekte kalabilmesini sağlayacak düzenlemeler geliştirmeye zorlamaktadır. Öğretmenliği bir kariyer mesleği olarak yeniden yapılandırma çabaları da bu ihtiyaçların bir yansımasıdır. Bu çalışma, öğretmenler ve okul yöneticilerinin, Öğretmenlik Kariyer Basamakları (ÖKB) ve Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) düzenlemeleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, fenomenolojik bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin, ÖKB ve ÖMK'yı bireysel, çevresel ve kişilerarası faktörler olmak üzere üç ana tema çerçevesinde değerlendirdiği görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin bu düzenlemelere ilişkin görüşlerinde belirgin bir ikilem olduğunu ortaya koymuştur. Bazı katılımcılar, söz konusu düzenlemelerin eğitim ortamına olumlu katkı sağladığını ifade ederken, diğerleri bu düzenlemelerin mevcut sorunları yeterince çözmediğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelime: Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Öğretmenlik Kariyer Basamakları, Öğretmenlik Meslek Kanunu, MEB

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, dünya genelinde eğitim sistemlerinin temel taşı olarak kabul edilmekte ve öğretmenlerin kariyer gelişimi, eğitimde kaliteyi artırmanın önemli bir unsuru olarak tartışılmaktadır. Bu bağlamda, birçok ülke öğretmen kariyer sistemlerini, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek ve eğitim çıktılarını iyileştirecek şekilde yeniden tasarlama yoluna gitmiştir. Örneğin, Finlandiya gibi ülkelerde öğretmenlerin kariyer gelişimi, bireysel yeterlilikler, esnek çalışma modelleri ve mesleki özerklik temeline dayanırken, Singapur'da yapılandırılmış mesleki gelişim programları ve belirli hiyerarşik basamaklar dikkat çekmektedir. Buna karşın, Protean kariyer teorisi veya esnek kariyer gelişimi gibi bireylerin kendi kariyerlerini kişisel ilgi ve yetenekleri doğrultusunda özgür biçimde şekillendirebildiği yaklaşımlar, birçok ülkenin öğretmenlik meslek yapılarında farklı ölçülerde yer bulmaktadır. Bu çeşitlilik, öğretmen kariyer sistemlerine ilişkin yaklaşımların kültürel, ekonomik ve politik bağlamlardan büyük ölçüde etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de ise öğretmen kariyer sistemi, büyük ölçüde lineer bir kariyer yapısına dayanmaktadır. Bu yapı, öğretmenlerin kıdem yılı ve sınav performansı gibi ölçütlere odaklanmakta olup, 2021 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) çerçevesinde uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanları, 10 yıllık kıdem şartı ve sınav uygulamalarına bağlanmaktadır. Bu bağlamda güncellenmiş haliyle örneğin uzman öğretmen ünvanı için; *Öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak, Hâlen öğretmen olarak görev yapıyor olmak, Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak, Uzman öğretmen ünvanı için düzenlenen Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak* gibi şartlar ilgili kanun (ÖMK, 2024) hükümlerine bağlanırken; benzer şekilde başöğretmen ünvanı için de; *Uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak, Hâlen uzman öğretmen olarak görev yapıyor olmak, Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak, Başöğretmen ünvanı için düzenlenen Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak* şartlarının (ÖMK, 2024) arandığı görülmektedir. Yani uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik 10'ar yıllık kıdem şartına bağlanmıştır. (Örneğin, MEB 2023 yılı faaliyet raporuna göre ülkemizde 516 bin 974 öğretmen uzman öğretmen, 66 bin 679 öğretmen de başöğretmen olarak görev yapmaktadır). Her iki öğretmenlik unvanı için sınav uygulanması getirilmiştir. Tezli/tezsiz yüksek lisansı tamamlayanlar için uzman öğretmenlikte sınav

muafiyeti hakkı tanınmıştır. Doktorasını tamamlayanlar için başöğretmenlikte sınav muafiyeti uygulamasına geçilmiştir. Aday öğretmenler için Adaylık Kaldırma Sınavı'nın kaldırılması öngörülmüştür. Öğretmenlerin maaş miktarında belli oranda artışlar yapılması kararlaştırılmıştır.

Bu düzenlemeler, teorik düzlemde bireylerin belirli bir hiyerarşi içinde kademeli olarak ilerlediği lineer kariyer modeliyle uyum göstermektedir. Ancak öğretmenlik mesleği bağlamında kariyer gelişimi, yalnızca bu tür bir yaklaşım ile sınırlı kalmamakta; gelişimsel süreçler teorisi ve Super'in kariyer gelişim modeli (Osipow, 1968; Super, 1973) gibi yaklaşımlar, Türkiye'deki uygulamalara kısmen paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin kariyer süreci, başlangıç, uzmanlaşma ve liderlik gibi belirli evrelerden geçmekte olup, bu süreçte eğitim, deneyim ve kişisel gelişim önemli bir yer tutmaktadır (Bakioğlu, 1996). Öte yandan, Türkiye'deki öğretmenlik kariyer sistemi, daha yenilikçi ve esnek kariyer modelleriyle tam anlamıyla örtüşmemektedir. Protean kariyer teorisi veya esnek kariyer gelişimi gibi bireylerin kendi kariyerlerini kişisel ilgi ve yeteneklerine göre özgür biçimde şekillendirebildiği yaklaşımlar, mevcut öğretmenlik meslek düzenlemelerinde henüz yeterince yer bulamamıştır. Bunun yerine, sistemin sınav ve kıdeme dayalı katı bir çerçeveye sunduğu görülmektedir.

Kariyer kavramı, kısaca, herhangi bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık (Türk Dil Kurumu Sözlüğü [TDKS], 2024) olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla kariyer, bireyin eğitim, iş deneyimi ve kişisel gelişim yoluyla geçtiği mesleki aşamalardan oluşan genel bir çalışma geçmişine atıfta bulunmaktadır. Yani bir kişinin sadece işteki pozisyonu değil, aynı zamanda uzun vadeli mesleki hedeflerini ve başarılarını da içermektedir. Ayrıca Tüz (2003), kariyer kavramının, kişinin işle ilgili yaşamı boyunca edindiği tecrübeleri ve/veya kişisel yaşam süresi boyunca işi ile ilgili pozisyonları sırasıyla kullanması ya da bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca herhangi bir iş dalında adım adım ilerlemesi, beceri ve deneyim kazanması süreci gibi farklı şekillerde tanımlanabileceğini dile getirmektedir. Dolayısıyla kariyer, sürdürülebilirlik açısından, çalışanların iş yaşamları süresince yaptıkları çalışmaları, iş yaşamındaki ilerleme ve gelişmelerini içeren hayati bir kavram olarak kabul edilmektedir (Tüz, 2003).

İş yaşamında kariyerin çeşitli türleri vardır. Bunlar arasında doğrusal (lineer) kariyer, doğrusal olmayan (non-linear) kariyer, çapraz fonksiyonel kariyer, girişimci kariyer ve akademik kariyer türleri başta gelmektedir (Brousseau vd., 1996). Örneğin lineer kariyer türü, bireyin belirli bir alanda başlangıç pozisyonundan başlayarak yükseldiği, belirli bir hiyerarşik sıranın takip edildiği bir kariyer yolunu ifade ederken (Baruch, 2004); non-linear kariyer bireyin geleneksel bir yükselme sürecini izlemeden, farklı sektörlerde veya rollerde deneyim kazandığı bir kariyer anlamına gelmektedir (Buzzanell & Goldzwig, 1991). Ayrıca çapraz fonksiyonel kariyer gibi bireyin farklı işlevsel alanlarda deneyim kazanarak kariyerini şekillendirdiği bir yaklaşımı benimsemek de mümkündür (Levenson, 2012). Girişimci kariyerde ise daha çok bireyin kendi işini kurarak ve/veya yöneterek kariyerini şekillendirdiği bir yol tanımlanmaktadır (Dyer Jr, 1995; Zhao vd., 2021). Ayrıca akademik kariyer ile genelde öğretim ve/veya araştırma odaklı üniversite ya da araştırma kurumlarında yürütülen bir tür kariyer yolu (Zacher vd., 2019) tasvir edilmektedir.

Bu bağlamda öğretmenlik kariyerinin daha çok, eğitim sektöründe öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmaya odaklanan ve kendine has özelliklere sahip bir meslek alanını temsil etmekte olduğu söylenebilir. Bu temsili kariyer türünde öğretmenler genellikle lineer bir yapıda ilerleyebilmektedirler. Ancak bireyin tercihlerine ve hedeflerine göre non-linear veya çapraz fonksiyonel bir şekilde de gelişebilmek olasıdır. Başka bir deyişle, öğretmenler, kendi profesyonel gelişimlerini sürdürerek, liderlik rollerine yükselerek veya farklı eğitim alanlarında deneyim kazanarak kariyerlerini şekillendirebilmektedirler (Darling-Hammond, 2012; Howes & Goodman-Delahunty, 2015).

Diğer taraftan alanyazında birçok farklı kariyer teorisinden/yaklaşımından bahsedildiği görülmektedir. Bu kariyer teorilerinin her biri farklı gelişim evrelerinden geçmiş ve birbirine alternatif perspektiflerle ele alınmışlardır. Bunlar arasında tarihsel bir sıralamayla; ilk kariyer teorilerinden biri olan ve bireylerin, kendi ilgi, yetenek ve değerlerini keşfederek bir mesleği seçtiklerini savunan Ginsberg ve Super'in 1950'lerde geliştirdiği gelişimsel süreçler teorisi (Super, 1980) ile Holland'ın yine 1950'lerde geliştirdiği meslek ilgi teorisi (RIASEC Modeli) başta gelmektedir. Buna göre Holland, bireylerin ilgi alanlarını altı temel kategoriye ayırarak (gerçekçi, araştırmacı, sanatsal, sosyal, girişimci, geleneksel), kişilik ve meslek uyumuna odaklanan bir teori (Campbell & Holland, 1972) geliştirmiştir. Daha sonra Super'in yaşam çevrimi kariyer gelişimi modeli (1953) gelir. Bu teoride, Super, bireylerin çocukluktan emekliliğe yaşam döngüleri boyunca geçirdikleri evrelerdeki kariyer gelişimlerini (Super & Hall, 1978) açıklamak için bir model geliştirmiştir. Bu teori sonrasında ise Tiedeman, O'Hara ve Ohler'in gelişimsel kariyer teorisi (1960'lar) gelmektedir. Buna göre, bireylerin kariyer seçimlerinin ve kararlarının kişisel, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak geliştiği (Levinson vd., 1998) belirtilmektedir. Ardından 1970'lerde Krantz ve Super'in bireylerin kariyer stresi ve tatminsizliği nedeniyle intihar eğilimine girebilecekleri varsayımına dayanan intihar teorisi (Wrightsmann, 1994) ile Bandura'nın 1970'lerde bireylerin çevresel etkileşimlerden öğrenerek ve model alarak kariyer

tercihlerini ve davranışlarını geliştirdiklerini öne süren sosyal öğrenme teorisi (Lent vd., 1994) gelmektedir. İlerleyen aşamalarda Donald Super'in kariyer gelişimi süreçlerini belirleyen faktörleri ve kariyer gelişimini anlamak için bir dizi evre tanımladığı (1980'ler) kariyer gelişimi teorisi (Super & Hall, 1978) ile Savickas'ın (1997) bireylerin geçmiş, şimdi ve gelecek arasında sürekli bir anlam oluşturarak kariyerlerini inşa ettiğini öne süren meslek hikayesi teorisi (Savickas, 2013) gelmektedir. Bu teoriler, kariyer gelişimini farklı açılardan anlamaya çalışan ayrı dönemlerdeki perspektifleri temsil etmektedirler. Fakat günümüzde kariyer gelişimi konusundaki yeni araştırmaların ve teorilerin üretilmesi süreci halen devam etmektedir.

Geliştirilmekte olan bu yeni kariyer gelişimi teorileri arasında bireylerin kendi değerleri ve ilgi alanları ile yetenekleri doğrultusunda esnek bir şekilde kariyerini yönlendirmelerine vurgu yapan Protean Kariyer Teorisi'ne ilk sırada yer verilebilir. Bu yaklaşımda bireyler kariyer hedeflerini sürekli olarak yenilemeleri ve farklı deneyimlere odaklanmaları (Gubler vd., 2014) konusunda cesaretlendirilmelidirler. Ayrıca bireylerin kendi mesleki kimliklerini oluştururken kişisel ve mesleki deneyimlerini birbirleriyle uyumlu olacak şekilde işlerine entegre etmelerine vurgu yapan, Kariyer Kimlik Teorisi yoluyla çalışanların, kişisel değerleri ile bireysel kimliklerinin işleriyle uyumlanması (Vondracek, 1992) istenmektedir. Dahası kişilerin iş yerinde ve dışında kurdukları ilişkilerin, yeni kariyer fırsatlarına ve başarılarına katkıda bulunabileceğini ve dolayısıyla çalışanların kariyer gelişimlerinde bireysel ağlarını (network) kullanmalarını tavsiye eden Şebeke Kariyer Modeli (Simmons vd., 2022; Sullivan & Baruch, 2009) de öne çıkan diğer modeller arasındadır. Bu çerçevede örneğin Çalışan Deneyimi Yaklaşımı yoluyla bireylerin iş deneyimlerini, iş yerindeki kültürü ve organizasyonu değerlendirerek kariyer kararlarını şekillendirebilecekleri ve bu yolla çalışan memnuniyetinin, bağlılığının ve iş deneyiminin, kariyer seçimlerini etkileyebileceğini (Plaskoff, 2017; Tran & Smith, 2020) ileri süren modeller de bulunmaktadır. Dahası bireylerin geleneksel kariyer yollarından saparak, esnek çalışma modellerini benimsemelerini ve kariyerlerini kişisel ihtiyaçlarına göre şekillendirmelerini destekleyen Esnek Kariyer Gelişimi (Tomlinson vd., 2018) modelinin popüleritesi de her geçen gün artmaktadır. Bu teorilerin yanı sıra bireylerin kariyerlerini bir portföy gibi düşünmelerini öneren, çeşitli projeler, roller ve deneyimlerle kariyerlerini zenginleştirmelerine vurgu yapan Kariyer Portföyü Yaklaşımı (Mallon, 1998) ile teknolojinin etkisiyle ortaya çıkan ve bireylerin dijital beceriler kazanarak, teknolojik değişimlere ayak uydurmaları sayesinde kariyerlerini geliştirmelerini sağlayabileceklerini öne süren Robotik Kariyer Gelişimi gibi yaklaşımlar (Brougham & Haar, 2018; Oosthuizen, 2019) da bulunmaktadır. Dolayısıyla bu güncel yaklaşımların, kariyer teorilerini daha kişiselleştirilmiş, esnek ve küresel bir bakış açısıyla ele aldıkları ve iş dünyasındaki sürekli değişime ve çeşitlenen kariyer olanaklarına uyum sağlama ihtiyacını yansıtmakta oldukları görülmektedir.

Bu durumda mevcut yeni kariyer gelişimi teorileri/yaklaşımları arasında 21. yüzyılda öğretmenlerin değişen eğitim ortamı, teknoloji kullanımı ve öğrenci ihtiyaçlarıyla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine daha fazla yardımcı olacak teorilerin sırasıyla Protean Kariyer Teorisi, Kariyer Kimlik Teorisi, Şebeke Kariyer Modeli, Çalışan Deneyimi Yaklaşımı ve Esnek Kariyer Gelişimi modelleri/yaklaşımları oldukları söylenebilir. Çünkü, örneğin, Protean Kariyer Teorisi (Hall, 1996) temel alındığında öğretmenlerin kendi değerleri, ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda esnek bir şekilde kariyerlerini şekillendirmeleri mümkün olmaktadır. Yani öğretmenlerin eğitim sistemi içinde farklı rollere bürünmeleri (örneğin, öğretim, liderlik, teknoloji entegrasyonu gibi) ve sürekli öğrenmeye odaklanmaları bu model içinde değerlendirilebilir. Ayrıca Kariyer Kimlik Teorisi (Meijers, 1998) açısından öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluştururken, kişisel değerleri ve öğretim felsefelerini de sürece entegre edebilmeleri, kendi eğitim hikayelerini oluşturmaları açısından önemli bir yaklaşım olarak gözükmektedir. Benzer şekilde Şebeke Kariyer Modelinde (Myszkowski vd., 2023) ise öğretmenlerin, diğer eğitim profesyonelleri, öğrenciler ve ailelerle yakın ilişkiler kurarak, iş birliği içinde çalışmalarını yürütmeleri, destekleyici bir sosyal ağın kurularak bilgi paylaşımı yapılması ve profesyonel gelişim fırsatlarına ulaşma yollarının aranması önemli bir durumdur. Çalışan Deneyimi Yaklaşımı (Plaskoff, 2017) bağlamında öğretmenlerin iş deneyimleri, çalıştıkları okulun kültürü ve öğretim ortamı, kariyer seçimlerini etkileyen diğer önemli faktörler arasındadır. Bu nedenle öğretmenlerin memnuniyeti, bağlılığı ve iş deneyimi üzerine odaklanmak, kariyerlerini şekillendirme sürecinde daha fazla üzerinde durulması gereken bir konu olarak ele alınmaktadır. Nihai olarak Esnek Kariyer Gelişimi (Saeed vd., 2013) yaklaşımının ise daha çok eğitim ortamlarındaki değişen ihtiyaçlara ve öğrenci profillerine hızlı uyum sağlayabilme yeteneğine vurgu yaptığı belirtilebilir. Böylece öğretmenlerin esnek çalışma modellerini benimsemeleri ve kariyerlerini kişisel ihtiyaçlarına göre özelleştirmeleri teşvik edilmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımların öğretmenlerin kariyerleri açısından mesleki tatmin, etkileşim ve uzun vadeli başarılarını artırmaya yönelik bir potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir (Hargreaves & Fullan, 2015). Ancak, genel itibarıyla her öğretmenin bireysel ihtiyaçları ve hedefleri farklı olduğu/olacağı için, bu modellerin de kişiselleştirilebilir olması gerekmektedir.

Türkiye'de eğitim sistemi özelinde öğretmenlik kariyer basamakları (ÖKB) ve öğretmenlik meslek kanunu (ÖMK) ile ilgili politik çalışmaların geçmişinin henüz oldukça yeni olduğu söylenebilir. Son 20 yılda

(Tablo 1) birçok farklı eğitim politikası geliştirildiği ve nispeten yeni düzenlemelerin hayata geçirildiği de gözlenmektedir. En son geliştirilen mevcut politikalardan biri de 20. Milli Eğitim Şurasında açıklandığı haliyle öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin desteklenmesinin gerektiğidir (Altan & Özmusul, 2022; Bulut & Karataş, 2020). Şuranın oy birliği ile kabul edilen 126. Maddesinde: “Öğretmenlik bir kariyer mesleği olarak düzenlenmelidir. Kariyer sürecindeki ilerlemelerde öğretmenlerin özlük haklarında anlamlı ve belirgin artışlar sağlanmalıdır” (MEB, 2021) ifadelerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Türkiye’de Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına Dair Üretilen Politikaların Tarihsel Seyri

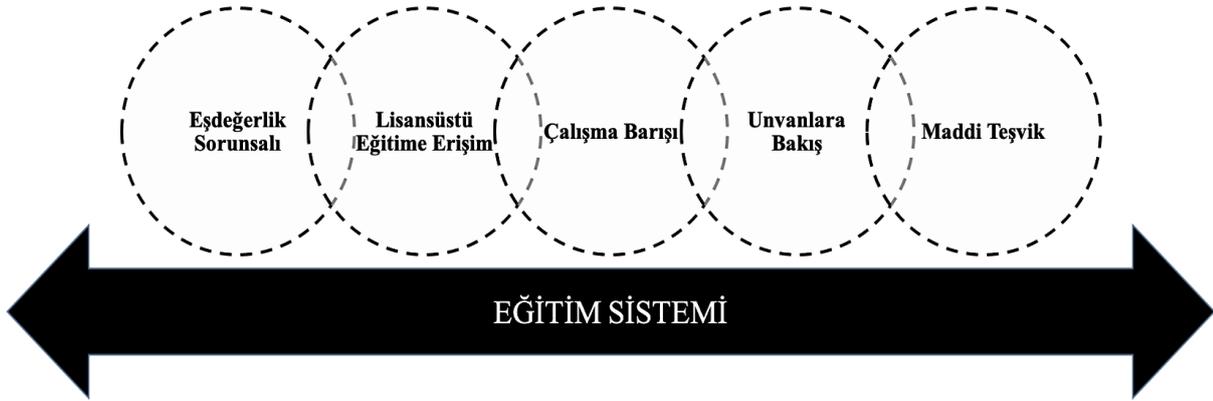
Tarihler	ÖKB Uygulamasına Yönelik Gelişmeler
30.06.2004	Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına ilişkin ilk kanuni düzenleme yapıldı.
13.08.2005	Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında yükselme yönetmeliği yayımlandı.
27.11.2005	Öğretmenlik Kariyer Basamakları sınavı ilk kez uygulandı.
21.05.2008	Anayasa mahkemesi uygulamayı iptal etti.
03.02.2022	Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarıldı.
12.05.2022	Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği yayımlandı.
18.07.2022	Çevrimiçi uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitimleri açıldı.
19.11.2022	Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik yazılı sınavı yapıldı.
27.09.2023	Anayasa mahkemesi ÖMK’nın bazı hükümlerini iptal etti.
19.11.2023	Yeni düzenlemeye göre Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavı çevrimiçi olarak yapıldı.
18.10.2024	Yeni ÖMK Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girdi.

Bununla birlikte 2021 yılına kadar Millî Eğitim mevzuatında öğretmenlik mesleğine dair herhangi bir özel meslek kanunu bulunmamaktadır. Diğer yandan 30/6/2004 tarihli ve 5204 sayılı Kanunla 1739 sayılı Kanuna ekleme yapılarak ÖKB düzenlenmiş ve 2005 yılında uygulanması istenmiştir (Demir, 2011). Fakat Anayasa Mahkemesince bu Kanunun bazı hükümlerinin iptal edilmesi nedeniyle bu kariyer basamakları sistemi hayata geçirilmeden (ÖMK Teklifi, Aralık, 2021) rafa kaldırılmıştır. Daha sonrasında uygulamaya konulan son ÖMK (14.02.2022/31750) düzenlemesi ise aşağıda sıralanan genel özellikler çerçevesinde şekillendirilmiştir (Resmî Gazete, 2024).

Dolayısıyla ülkemizdeki görece en son ÖMK (Dönmez Yapucuoğlu & Eryılmaz Ballı, 2022) yoluyla en temelde öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi amacının paylaşıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca başta lisansüstü eğitim olmak üzere kariyer gelişimini destekleyici olduğu düşünülen bazı yeni düzenlemeler yapılmak istenmektedir. Ancak örneğin, kariyer desteği ile kıdem şartı arasındaki anlaşmazlığa yol açan birtakım muafiyet uygulamaları ve lisansüstü eğitim için kabul edilen bilim alanı konusunda seçici davranılmaması gibi göz önünde bulundurulması gereken birçok farklı konunun olduğu görülmektedir. Esasında bu detaylar muhatapları tarafından ÖMK düzenlemesinin satır aralarındaki kimi bilgilerin farklı anlaşılmasına/yorumlanmasına da kaynaklık etmektedir. Buna rağmen yeni ÖMK mevzuatı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kabul edilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Başka bir deyişle bu kanunun yordamıyla, öğretmenlerin atanma, görevde yükselme, maaş ve özlük hakları gibi önemli konuların etraflı bir şekilde düzenlenmesi istenmiştir. Böylece öğretmenlerin eğitim sürecine daha fazla katkıda bulunmaları, profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi ve öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sağlamaları beklenmektedir. Ancak bu haliyle ÖMK ile ilgili bazı temel sorun alanlarının olduğu (Altan & Özmusul, 2022) da sahadaki yansımalarından görülmektedir. Bu sorun alanlarını Şekil 1’deki gibi sıralamak mümkündür.

Şekil 1

ÖMK ile İlgili Temel Sorun Alanları



Şekil 1’de görüldüğü üzere geliştirilen yeni ÖMK tasarısında da başta eşdeğerlik sorunsalı olmak üzere lisansüstü eğitime erişim, çalışma barışı, unvanlara bakış ve maddi teşvik gibi birçok tartışmalı konu olduğu görülmektedir (Altan & Özmuşul, 2022). Örneğin, eşdeğerlik sorunsalı olarak eğitim-öğretim ve/veya pedagojik alanlar dışında yapılan tezli-tezsiz yüksek lisans diplomaları arasında pratik açıdan herhangi bir farkın gözetilmediği hatta alınan/alınacak olan tezli ve tezsiz yüksek lisans diplomalarının birbiriyle eşdeğer tutulduğu da anlaşılmaktadır. Ayrıca lisansüstü eğitime erişim ve devam koşulları hakkında öğretmenler ile okul yöneticilerinin yaşadıkları problemlerin (Aktan, 2020; Akyürek, 2022; Dikici vd., 2023; Gül & Dikbaş, 2023; Maviş Sevim & Akın, 2021) göz önünde bulundurulmasının öneminin yeterince anlaşılmasının da ciddi bir sorun olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra ÖMK kapsamında öğretmenler odasında uzman öğretmen ya da başöğretmen gibi bir kademelendirmeye gidilmesinin öğretmen performansı üzerinde olumsuz birtakım etkiler doğurabileceği ve bu nedenle çalışma barışını bozabileceği (Aktaş, 2020; Balıkcı vd., 2019) endişesine yol açabileceği vurgulanmaktadır. Dahası okullarda öğretmenlerin unvanlara bakışının kariyer gelişimi yerine daha çok maddi kaygılara dayanması (Bakırcı vd., 2023; Gök & Çoğaltay, 2023) da önemli bir diğer sorun alanı olarak görülmektedir. Bu noktada Koşar ve diğ. (2020) ile Çakır’ın (2023) da belirttikleri gibi öğretmenler için sadece maddi teşviğin ön planda tutulduğu bir ÖMK’nın tek başına yeterli olmadığı/olamayacağı fikri de ağırlık kazanmaktadır.

Öte yandan ÖKB sisteminin genel özellikleri itibariyle eğitim, deneyim, liderlik yetenekleri ve öğretmenlerde mesleki gelişim gibi faktörlere atıfta bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla giriş seviyesi (aday öğretmenlik), başlangıç seviyesi (öğretmenlik), orta seviye (uzman öğretmenlik), ileri seviye (başöğretmenlik) ve yöneticilik pozisyonları (müdürlük, müdür yardımcılıkları vb.) gibi ülkeden ülkeye değişebilen bir türden birtakım kariyer basamağı ağırları tasarlanabilmesi mümkündür. Yani karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelendiğinde Şekil 2’de açıklanan haliyle özellikle de ÖKB açısından diğer birçok ülkedeki genel durumun (Eurydice, 2018) ülkemizdeki uygulamalarla benzer (Fransa, İngiltere, Almanya, Polonya, vs.) ve/veya ayrılan (Finlandiya, Norveç, Hollanda, vs.) birtakım nitelikler taşıdığı anlaşılmaktadır.

Şekil 2*Farklı Ülkeler Açısından ÖKB Sistemi Yaklaşımlarının Karşılaştırması*

Şekil 2’de yer verilen ülkeler arasında bir değerlendirme yapıldığında ÖKB konusundaki uygulama sürecinin en genel haliyle yatay veya hiyerarşik bir yapıda olabileceğinin ön görüldüğü ifade edilebilir. Buna göre örneğin Finlandiya’da öğretmenler için yatay bir kariyer yapılanması sistemi oluşturulurken ülkemizde daha çok Fransa, İngiltere ve Almanya gibi hiyerarşik bir kariyer yapılanmasının daha fazla öne çıktığı ülke modellerinin esas alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda örneğin, dikey yönlü bir ÖKB sisteminde öğretmenler, idarecilik/liderlik pozisyonlarına yükseltilirken derse girmeyi bırakabilmekte; yatay yönlü bir ÖKB sürecinde ise öğretmenler bir üst öğretmenlik seviyesine yükseltilirken, derse girmek gibi temel faaliyetlerine de devam edebilmektedirler (Akdaş vd., 2023). Ancak bir ülkede ÖKB yapılanması Singapur örneğinde olduğu gibi hibrit bir yapıda (hem dikey hem de yatay) da olabilmektedir (Mercan & Gündüz, 2023). Zira dikey ve yatay her iki türdeki kariyer basamakları yapılanmasının da kendi içinde öğretmenler açısından bazı avantaj ve dezavantajları barındırabileceği göz önünde bulundurulduğunda bu konuda hibrit bir yolun izlenmesinin daha işlevsel olabileceği ifade edilebilir.

Konuya ilişkin ulusal düzeyde yürütülen araştırmalarda (Baş vd., 2023; Cımbız & Küçüker, 2015; Çobanoğlu & İlkin, 2023; Genç & Balyer, 2023; İş & Birel, 2022; Gül & Güngör, 2022; Özdemir, Doğan & Demirkol, 2022) genelde nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı ve ÖMK hakkındaki öğretmen ve/veya yönetici görüşlerinin alındığı görülmektedir. Ayrıca ilgili alanyazında ÖMK ile başta öğretmen motivasyonu (Deniz, 2009) ve örgütsel bağlılık (Canpolat, 2011) olmak üzere; öğretmenlerin özlük hakları (Bakan, 2013); sosyal duygu analizi (Tarakçı, 2023); sınav başarısı (Zeyrek, 2008); öğretmen refahı (Altan & Özmuşul, 2022); 2023 Eğitim Vizyonu (Karaca vd., 2021; Yaşar & Çalık, 2022) gibi farklı birçok değişkenin ilişkilendirildiği de söylenebilir.

ÖMK ve ÖKB ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle bu düzenlemelerin olumlu ve olumsuz yönlerini ve çeşitli değişkenler üzerinden analiz edilmektedir. Ancak bu araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kariyer algılarını ortaya koymayı amaçlamakta ve bu algılar üzerinden ÖMK ve ÖKB’yi değerlendirmektedir. Bu bağlamda, araştırma, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki kariyerlerine dair algılarının, mevcut yasal düzenlemelerle nasıl şekillendiğini anlamak için farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu araştırmada, Türkiye’deki öğretmenlik meslek sistemi uluslararası tartışmalar bağlamında ele alınarak, mevcut uygulamaların öğretmenlerin kariyer gelişimine olan olası etkileri analiz edilmektedir. Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun (ÖMK) yarattığı fırsatlar ve sınırlılıklar, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendi perspektifleri üzerinden tartışılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın temel amacı, MEB’e bağlı devlet okulu ve özel okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖMK ve ÖKB hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Yani araştırma problemini ÖMK ve ÖKB mevzuatlarının, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin profesyonel kariyer beklentileri ile ne düzeyde uyumlu olduğu sorusu oluşturmaktadır.

Alt araştırma soruları:

1. Katılımcıların mesleki kariyer algıları nasıldır?
2. Öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer beklentileri nasıldır?
3. ÖMK’nın kariyerlerine etkisini nasıl değerlendirmektedirler?

4. ÖKB uygulaması, öğretmenlerin kariyer beklentilerini karşılamakta mıdır? Nasıl?
5. Öğretmenler ve okul yöneticileri için uygun bir kariyer yapılanması nasıl olmalıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada fenomenolojik durum çalışması deseni (Çapar & Ceylan, 2022) benimsenmiştir. Hipotez testine dayalı nicel yöntemlerin aksine fenomenoloji deseni, deneyimin altında yatan anlamı ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Yani bu desende araştırmacı, katılımcının/katılımcıların neyi nasıl deneyimlediğini betimlemek istemektedir (Özdemir & Tuti, 2023). Moustakas'e (1994) göre fenomenoloji araştırmaları genelde dört işlem basamağından ((i) hazırlama, (ii) veri toplama, (iii) veri düzenleme ve (iv) veri analizi) oluşmaktadır. Bu çalışmada da ÖMK ile ÖKB uygulamalarına dair mevcut duruma yönelik okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerini daha iyi anlamak amacıyla fenomenolojik durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Böylece katılımcıların ÖMK ve ÖKB süreçlerini nasıl deneyimlediklerinin detaylı şekilde ortaya çıkarılması öngörülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme stratejilerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi (Marshall, 1996; Suri, 2011) kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırma, İstanbul'daki farklı devlet okulları ile özel okullarda (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren 160 [67 kadın; 93 erkek] öğretmenin çevrimiçi şekilde katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak veri analizi için yeterli dönüt sağlanamayan dört katılımcının [3 erkek ve 1 kadın] görüşleri analiz dışında tutulmuştur. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubu 258 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yarısından fazlasını erkek öğretmenler temsil etmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplam sayısı 102'dir. Katılımcılar, ortalama 5-25 yıl arasında değişen mesleki kıdeme sahiptirler. Eğitim düzeyi açısından lisansüstü eğitim almış olan öğretmen sayısı 59'dur.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli araştırma izni alınmıştır (Etik Kurul Karar No: 2024/7, Tarih: 09.09.2024) ve çalışmada etik kurallara tam uyum sağlanmıştır. Daha sonra, araştırma verileri üç haftalık bir süre içinde toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin deneyimlerini derinlemesine analiz edebilmek için yarı yapılandırılmış bir çevrimiçi görüşme formu kullanılmıştır. Literatürde, nitel araştırmalarda çevrimiçi veri toplama araçlarının etkili bir yöntem olduğu belirtilmekte ve bu tür formların katılımcılara görüşlerini detaylandırarak ifade edebilme imkânı sunduğu vurgulanmaktadır (Braun vd., 2021; Creswell, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formu (Dömbekci & Erişen, 2022), belirli bir çerçeve doğrultusunda katılımcılara rehberlik ederken aynı zamanda onların öznel düşüncelerini serbestçe açıklamalarına olanak tanımaktadır.

Bu yöntemin tercih edilmesinin temel sebepleri arasında, veri toplama sürecinin zaman açısından daha verimli yürütülmesini sağlaması, geniş katılımcı grubuna ulaşma imkânı sunması ve öğretmenler ile okul yöneticilerinin görüşlerini yazılı olarak detaylı bir biçimde ifade edebilmelerine olanak tanınması yer almaktadır. Yüz yüze görüşme yönteminin lojistik zorlukları göz önünde bulundurulduğunda, çevrimiçi yöntem geniş örnekleme grubuna erişimi kolaylaştırmış ve veri toplama sürecini hızlandırmıştır (Yıkılmış, 2020). Ayrıca, öğretmenler ve okul yöneticileri gibi yoğun çalışma temposuna sahip katılımcılar için yazılı yanıt verme esnekliği sunarak, onların düşüncelerini daha iyi yapılandırmalarına ve ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine yardımcı olmuştur.

Hazırlanan çevrimiçi görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların kişisel ve mesleki bilgilerinin içeren dokuz soruluk bir anket yer almaktadır. İkinci bölümde ise yarı yapılandırılmış on üç açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular, katılımcıların kendi deneyimlerini ayrıntılı olarak ifade etmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Görüşme formunun içerik geçerliliğini artırmak amacıyla, eğitim yönetimi alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınmış ve gerekli revizyonlar yapılarak nihai versiyon oluşturulmuştur. Sonrasında, araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermeyi kabul eden öğretmen ve okul yöneticilerine form, e-posta yoluyla iletilmiştir. Katılımcıların çevrimiçi görüşme formunu tek seferde tamamlamaları beklenmiş ve ortalama yanıt süresi 45 dakika olarak ölçülmüştür.

Çalışmada bu yöntemin tercih edilmesi yalnızca lojistik kolaylık sağlamak amacıyla değil, aynı zamanda literatürdeki çalışmaların sunduğu bilimsel temellere dayanmaktadır. Araştırmanın doğasına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve böylece öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri derinlemesine incelenerek nitel bir analiz gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde tematik içerik analizinden yararlanılmıştır. Tematik içerik analizi, bir veri kümesindeki anlam kalıplarını tanımlama ve analiz etme yöntemi olarak tanımlamak veya geniş bir görme biçimi ve görünüşte ilgisiz bir veri kümesinden anlam çıkarmak olarak açıklanabilir (Neuendorf, 2018). Bu çerçevede şu süreç adımları kullanılabilir: Verileri incelemek ve potansiyel olarak ilgi çekici öğeleri belirlemek; araştırma sorusunun/sorularının yanıtlanması ile ilgili verilerin önemli özelliklerini tanımlayan ilk kodların oluşturulması; veri kümesini tutarlı bir şekilde bölümlere ayırma ve “etiketleme”; veri kümesinin bölümleri arasında kodları harmanlama; tema arama, yani daha geniş anlam kalıplarını belirlemek için kodları ve harmanlanmış verileri incelemek; temaların gözden geçirilmesi; araştırma sorularına cevap veren inandırıcı bir hikaye anlatıp anlatamadıklarını belirlemek için potansiyel temaları veri setine uygulamak; her temanın ayrıntılı bir analizini geliştirmek (temaları tanımlama ve adlandırma) ve son olarak, rapor hazırlamak (analitik anlatımı ve veri bölümlerini bir araya getirmek, analizi mevcut literatürle ilişkilendirmek) (Neuendorf, 2018). Bu çalışmada da Neuendorf tarafından önerilen işlem adımları takip edilmiştir. Daha sonra araştırma verilerinin analizi için oluşturulan bir Excel dosyası üzerinden manuel olarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularının raporlanması sürecinde ise tematik içerik analizi (Çelik vd., 2020) yapılmış, doğrudan alıntılama tekniğine başvurulmuş ve katılımcı görüşleri için etiketler (etiket örneği: 34EDYL2Ö; 34 katılımcı no, E erkek katılımcı, D devlet okulu, YL yüksek lisans, 2 okul türü (ilkokul), Ö öğretmen) oluşturulmuştur.

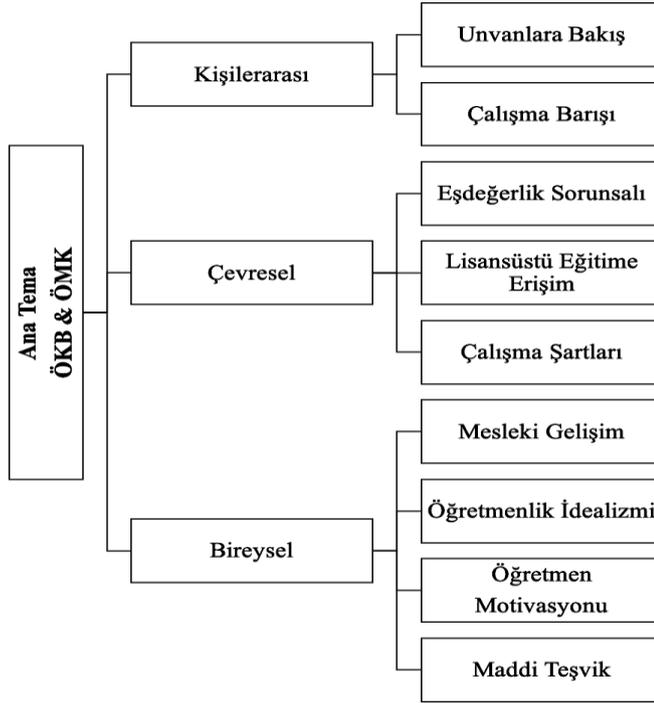
İnandırıcılık ve tutarlılık için araştırma verilerinin analizi sürecinde araştırmacılar tarafından ayrı olarak belirlenen kategori, alt kategori ve temalar karşılaştırılmış ve üzerinde fikir birliği sağlanan tema ve kategoriler bulgulara dahil edilmiştir. Bu şekilde ulaşılan bulguları desteklemek için ise katılımcıların görüşleri arasında öne çıkan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan bulgular iki aşamada raporlaştırılmıştır. Birinci aşamada betimsel bulgulara yer verilmiş ve öne çıkan önemli bulgular çerçevesinde genel bir şema çizilmiştir. İkinci aşamada ise oluşturulan şemayı destekleyici ayrıntılı bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında ulaşılan bulgular aşağıda sıralanmıştır:

- İlk olarak, araştırmaya katılım gösteren hem okul yöneticileri hem de öğretmenler açısından genel bir betimsel değerlendirme yapıldığında; katılımcıların ÖMK'ya yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu ÖKB'ye ise daha olumsuz baktıkları ifade edilebilir (ÖMK> ÖKB). Yani katılımcı öğretmenlerin büyük oranda daha çok ÖMK'yı destekledikleri ve ÖMK konusundaki gelişmeleri daha olumlu buldukları söylenebilir.
- İkinci olarak, öğretmenler çoğunlukla mevcut ÖKB uygulamasının öğretmenlerin toplumda saygınlığını artırabilecek bir sistem olmadığını f(98) ifade etmektedirler. Dolayısıyla mevcut ÖKB politikasının öğretmenler açısından pek fazla tatmin edici bulunmadığı söylenebilir. Dahası katılımcı birçok öğretmenin ÖKB'nin eğitim ortamları için herhangi bir olumlu değişim yaratma potansiyeline sahip olmadığı f(55) görüşünde olduğu belirlenmiştir. Buna rağmen katılımcıların, büyük oranda ÖKB'ye başvurularını yaptıkları f(94) anlaşılmaktadır. Bu noktada katılımcıların halihazırdaki ÖKB sistemine karşı çıkma nedenlerinin ise bireysel etkenlerin f(42) yanında daha çok çevresel etkenler olduğu f(98) ortaya çıkmaktadır.
- Üçüncü ve son olarak katılımcı görüşlerinin genel anlamda tematik açıdan üç ana kategori (tema) altında birleşmekte olduğu belirlenmiştir. Bu temalara bağlı dokuz farklı kategori bulunmaktadır (Şekil 3):

Şekil 3*Araştırma Bulgularına Ait Temalar ve Kategoriler*

Şekil 3’te araştırma sonunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak elde edilen tema ve kategoriler incelendiğinde; bireysel etkenler, çevresel etkenler ve kişilerarası etkenler olmak üzere üç farklı tema etrafında öğretmen görüşlerinin birleştiği görülmektedir. Buna göre örneğin kişilerarası etkenler teması altında unvanlara bakış ve çalışma barışı kategorileri daha çok öne çıkarken, çevresel etkenler teması altında eşdeğerlik sorunsalı, lisansüstü eğitime erişim ve çalışma şartları kategorileri belirmiştir. Bireysel etkenler teması altında ise maddi teşvik, öğretmen motivasyonu, öğretmenlik idealizmi ve mesleki gelişimin geldiği de görülmektedir. Ayrıca kişilerarası etkenler temasına ait bulgular Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2*Kişilerarası Etkenler Temasına Ait Bulgular*

Doğrudan Alıntı	Alt Kategori	Kategori	Tema
“Okul ortamlarında öğretmen uzman ve başöğretmen olarak gruplandırılmaya sebep olabilir. Bu da okul ortamının bozulmasına sebep olabilir.” 153KDYL4Ö	Okul İklimine Olumsuz Etki f(58)	Çalışma Barışı	Kişilerarası Etkenler
“14 aydır öğretmenim girişim geçtim, gelişme aşamasındayım. Daha öğrenecek çok şeyim var.” 147KDYL4Ö	Değişime Yol Açma f(24)		
	Zaman Tanıma f(13)		
	Dinginlik f(5)		

Tablo 2 (Devam)

Doğrudan Alıntı	Alt Kategori	Kategori
“Yapılan sınav sistemi ve uygulanması eğitim camiasının öğretmenlerine olan güvensizliğinin dolaylı bir ifadesidir. Çok yanlış buluyorum ve bu yanlıştan dönülmesi gerektiğini ve dönüleceğine inancımı belirtmek istiyorum.” 93EDL2Y	Uzmanlık ve Deneyim f(108) Sınav Karşıtlığı f(27) Mesleki Kıdem f(13) Zaman Kaybı f(4)	Unvanlara Bakış
“Temel sorunu çözmekten uzak her girişim gibi, tarihin tozlu sayfalarında yerini almaya aday bir çalışma.” 70EDL4Y		

Tablo 2’de görüldüğü gibi kişilerarası etkenler teması altında çalışma barışı ve unvanlara bakış olarak isimlendirilen birbiriyle ilişkili iki kategorinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra sekiz farklı alt kategoride (zaman tanıma, değişime yol açma, okul iklimine olumsuz etki, dinginlik, mesleki kıdem, zaman kaybı, uzmanlık ve deneyim, sınav karşıtlığı) katılımcı görüşlerinin değiştiği görülmektedir. Buna göre katılımcı görüşlerinin çalışma barışı kategorisinde en fazla okul iklimine olumsuz etki alt kategorisinde birleştiği buna karşın en az dinginlik alt kategorisinde görüş bildirildiği ortaya çıkmaktadır. Yani öğretmenler ÖMK ve ÖKB uygulamalarının okul iklimine olumsuz etkisi olduğu görüşünü daha sık dile getirmektedirler. Ancak ÖMK ve ÖKB uygulamalarının okul ortamına bir miktar dinginlik katmış olduğu da ifade edilebilir. Diğer taraftan bu uygulamalara okul açısından daha fazla zaman tanınması ve belli bir oranda değişime yol açma potansiyeline sahip oldukları söylenebilir. Bu bulguları katılımcı görüşleri de desteklemektedir.

Bununla birlikte unvanlara bakış kategorisi altında ise uzmanlık ve deneyim alt kategorisinin katılımcılar arasında daha fazla vurgulandığı ifade edilebilir. Bu alt kategori için katılımcılar en az zaman kaybı görüşünde birleşmişlerdir. Dolayısıyla ÖMK ve ÖKB uygulamalarının mesleki kıdem konusunu daha fazla ön plana çıkardığı ancak özellikle ÖMK mevzuatı çerçevesinde gerçekleştirilen/gerçekleştirilecek olan sınavlar konusunda katılımcıların karşıt bir görüşte oldukları görülmektedir. Yani öğretmenlerin uzmanlık ve deneyim açısından ÖMK ve ÖKB uygulamalarını destekledikleri hatta bu uygulamalarda mesleki kıdem gözetilmesine olumlu baktıkları da belirtilebilir. Fakat adı geçen uygulamaların okullar hatta eğitim sistemi açısından bir zaman kaybı olduğunu ve sürecin sınavla takip edilmesinin ise bu durumu daha da kötüleştirdiği konusunda görüş bildiren katılımcılar da bulunmaktadır.

Tablo 3

Çevresel Etkenler Temasına Ait Bulgular

Doğrudan Alıntı	Alt Kategori	Kategori	Tema
“Öğretmenlik gibi değerli bir mesleği kariyerlik bazında değerlendirmek mantıklı gelmiyor ne yazık ki” 122KDTYL4Ö	Geliştirilmeye Açık Bir Sistem f(54) Öğretmenliği Kariyer Olarak Görmeme f(16) Yüzeysel Bir Uygulama f(16)	Eşdeğerlik Sorunsalı	Çevresel Etkenler
“Meslek benim için kariyer değildir ama kendi içinde de belirli şartları taşıyanların bu unvanı alması gerekir.” 63EDL2Y			

Tablo 3 (Devam)

Doğrudan Alıntı	Alt Kategori	Kategori
“Yüksek lisans bence tüm öğretmenlere bu maddi ve manevi imkan verilmeli ve isteyen öğretmen de yapmalı.” 109KDTYL1Ö	Alternatif Bir Plan Olarak Görme f(56) Performans Değerlendirme f(44) Ayrılma İsteği f(22)	Çalışma Şartları
“Bu kariyer basamaklarını bir sınavdan ziyade araştırma yapma, makale yazma ve bilimsel araştırmalarda vs. yer alma gibi etkinliklerle daha manalı ve anlamlı olacaktır.” 137KDYL4Ö	Akademik Gelişime Katkı f(9)	

Tablo 3’te görüldüğü gibi çevresel etkenler teması altında eşdeğerlik sorunsalı, lisansüstü eğitime erişim ve çalışma şartları olarak isimlendirilen birbiriyle ilişkili üç kategorinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra yedi farklı alt kategoride (öğretmenliği kariyer olarak görmeme, geliştirilmeye açık bir sistem, yüzeysel bir uygulama, akademik gelişime katkı, ayrılma isteği, alternatif bir plan olarak görme, performans değerlendirme) katılımcı görüşlerinin değiştiği görülmektedir. Buna göre katılımcı görüşlerinin eşdeğerlik sorunsalı kategorisinde en fazla geliştirilmeye açık bir sistem alt kategorisinde birleştiği buna karşın en az öğretmenliği kariyer olarak görmeme ve yüzeysel bir uygulama alt kategorilerinde görüş bildirildiği ortaya çıkmaktadır. Yani öğretmenler özellikle ÖMK uygulamasının henüz geliştirilmeye açık bir sistem olduğu görüşünü daha sık dile getirmektedirler. Ancak ÖMK ve ÖKB düzenlemelerinin geliştirilmesine karşın öğretmenliği bir kariyer olarak görmeyen ve bilhassa ÖMK uygulamasının nispeten yüzeysel bir politika olduğunu savunan katılımcılar da bulunmaktadır. Bu bulgular katılımcı görüşleri tarafından da desteklenmektedir.

Bunun yanı sıra çalışma şartları kategorisi altında ise alternatif bir plan olarak görme alt kategorisinin katılımcılar arasında daha fazla vurgulandığı ifade edilebilir. Bu alt kategoriler için katılımcılar en az akademik gelişime katkı konusunda birleşmişlerdir. Dolayısıyla ÖMK ve ÖKB uygulamalarının öğretmenler için alternatif bir kariyer planı sunduğu düşüncesini katılımcılar arasında daha fazla ön plana çıkardığı ancak özellikle ÖMK mevzuatı nedeniyle bazı öğretmenlerin kurumdan ayrılma isteği duydukları da görülmektedir. Bu durumun temel nedeni mevcut sürecin bir tür performans değerlendirme olarak algılanıyor olması da olabilir. Yani öğretmenlerin kendileri için alternatif bir kariyer planı geliştirme konusunda özellikle de ÖMK marifetiyle teşvik edilen lisansüstü eğitime erişim konusunda desteklendikleri görüşüne sahip oldukları hatta bu duruma performans değerlendirme açısından olumlu baktıkları da belirtilebilir. Buna karşın adı geçen uygulamaların işten ayrılma isteğini artırdığı ve akademik gelişime katkısının az olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılar da bulunmaktadır. Diğer yandan lisansüstü eğitime erişimi olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretmenlik dışında bir meslek olarak üniversitelerde akademik kariyer arayışında olabildikleri de görülmektedir. Bu bulgunun bir tür işten ayrılma niyeti olarak yorumlanabileceği de öngörülebilir.

Tablo 4

Bireysel Etkenler Temasına Ait Bulgular

Doğrudan Alıntı	Alt Kategori	Kategori	Tema
“Bana maddi getirisi haricinde bir şey katacağına inanmıyorum.” 123KDTYL4Ö	Maaş Artışı Beklentisi f(134) Kariyer Beklentisini	Öğretmen Motivasyonu	Bireysel Etkenler
“Öğretmenlik kariyer sistemi tam anlamıyla kariyer beklentisine cevap vermiyor ama bu alanda atılan ilk adım olması açısından önemli ama bu süreç gerektiren bir durumdur. Yani 10 yıl yüksek lisans gibi durumlar beklentiler içerisinde olmadı gerekir.” 153KDYL4Ö	Karşılamama f(86) Cesaretlendirme f(13)		

Tablo 4 (Devam)

Doğrudan Alıntı	Alt Kategori	Kategori
<p>“Öğretmenlik mesleği çocukluğumun hayalimdi. Hayalimi gerçekleştirdim.” 74EDL1Y</p> <p>“Öğretmenlik babalık gibi. Öğretirken öğrendiğimi fark ettim. Öğretmenliği sevmeseydim yine insan yetiştirme görevine talip olurdum.” 98KÖL2Y</p> <p>“Öğretmenlikte hedefim öncelikli olarak öğrencilerime rehber olmak hayatta iyi bir insan olmayı hedeflemelerine sebep olmak ve bunun yanında dersimi sevdirmek tıptaki primum non nocere ifadesinde olduğu gibi önce zarar verme düşüncesiyle hareket ediyorum yani başarısız olabilir öğrenci ama derse karşı olumsuz düşüncelere kapılmamaları için elimden geleni yapıyorum.” 153KDYL4Ö</p>	<p>Bir Amaca Sahip Olma f(127)</p> <p>Mesleğinde İlerlemek f(105)</p> <p>Topluma Hizmet f(97)</p> <p>Sebat ve Sabır Göstermek f(92)</p> <p>Model Alma İsteği f(16)</p> <p>Değişime Açıklık f(11)</p> <p>İhmal f(3)</p>	Mesleki Gelişim

Tablo 4’te görüldüğü gibi bireysel etkenler teması altında maddi teşvik, öğretmen motivasyonu, öğretmenlik idealizmi ve mesleki gelişim olarak isimlendirilen birbiriyle ilişkili dört kategorinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra 10 farklı alt kategoride (maaş artışı beklentisi, cesaretlendirme, kariyer beklentisini karşılayamama, topluma hizmet, model alma isteği, değişime açıklık, mesleğinde ilerlemek, bir amaca sahip olma, sebat ve sabır göstermek, ihmal) katılımcı görüşlerinin değiştiği görülmektedir. Buna göre katılımcı görüşlerinin maddi teşvik ve öğretmen motivasyonu kategorilerinde en fazla maaş artışı beklentisi alt kategorisinde birleştiği buna karşın en az cesaretlendirme alt kategorisinde görüş bildirildiği ortaya çıkmaktadır. Yani öğretmenler özellikle ÖMK uygulamasının maaşlarında artış beklentisini artırdığı görüşünü daha sık dile getirmektedirler. Ancak ÖMK ve ÖKB düzenlemelerine rağmen bu uygulamaların kariyer beklentisini karşılayamadığını savunan katılımcılar da bulunmaktadır. Buna karşın gerçekleştirilen düzenlemelerin kariyer ilerlemesi konusunda kendilerini cesaretlendirdiği görüşünde olan bazı öğretmenler de mevcuttur. Bu bulgular katılımcı görüşleri tarafından da desteklenmektedir.

Bununla birlikte öğretmenlik idealizmi ve mesleki gelişim kategorileri altında ise bir amaca sahip olma alt kategorisinin katılımcılar arasında daha fazla vurgulandığı ifade edilebilir. Bu alt kategoriler için katılımcılar en az ihmal ve değişime açıklık konularında birleşmişlerdir. Dolayısıyla ÖMK ve ÖKB uygulamalarının birçok öğretmen için bir amaca sahip olma konusundaki görüşlerini daha fazla ön plana çıkardığı ancak özellikle ÖMK mevzuatının uygulanması sürecinde ihmal ve değişime açıklık konularında bazı öğretmenlerin serzenişte buldukları da görülmektedir. Bu durumun temel nedenleri arasında model alma isteği ile topluma hizmet düşüncesi konularında öğretmenler arasında duyulan kaygının olabileceği de ifade edilebilir. Yani ÖMK uygulamasının mesleğinde ilerlemek isteyen ve bu konuda sabır ve sebat gösterilmesini savunan öğretmenler için oldukça olumlu bir politika olduğu belirtilebilir. Ancak özellikle değişime açıklık konusundaki öğretmen toleransının görece azlığı nedeniyle gerçekleştirilmek istenen ÖMK ve ÖKB uygulamalarının uygulama açısından olumsuz karşılandığı ve birtakım ihmallerin olduğu görüşü öne sürülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖMK ve ÖKB mevzuatına yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu fenomenolojik araştırma sonucunda katılımcıların görüşleri arasında bir ikilemin/açmazın olduğu görülmüştür. Bu dilemmanın kaynağında ise her iki mevzuatın birbirini tamamlar nitelikte olduğunun düşünülmesine rağmen öğretmenlerin ÖKB yerine ÖMK konusunda çok daha fazla olumlu görüşlere sahip olmaları yatmaktadır. Hatta birçok katılımcı mevcut haliyle ÖKB mevzuatının kendilerine pek fazla yarar sağlayamadığı/sağlayamayacağı ve toplumda öğretmenin saygınlığını artıramayacağı görüşünde birleşmektedirler. Başka bir deyişle mevcut ÖKB uygulamasının öğretmenler tarafından büyük oranda tatmin edici bulunmadığı söylenebilir. Katılımcıların ÖKB konusunda olumsuz görüş bildirmelerinin en başta gelen nedenleri arasında ise eşdeğerlik sorunsalı, çalışma şartları ve lisansüstü eğitime erişim gibi daha çok çevresel etkenler gelmektedir.

Burada her ne kadar öğretmenler, genel olarak, öğretmenlik mesleği içerisinde kariyer basamakları hakkında farkındalığa sahip olsalar da bu basamakların anlamlı bir ilerleme ve gelişim sağlayıp sağlamadığı konusunda kararsızdırlar. Yani kariyer farkındalığı (Wise vd., 1976) konusunda katılımcılarda bir kafa

karışıklığı bulunduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kariyer bilinci, genellikle uzmanlık, deneyim ve mesleki gelişim ekseninde şekillenmektedir. Katılımcıların çoğu, kariyerlerinde maddi teşviklerin yanı sıra, uzmanlık ve deneyimlerinin de dikkate alınmasını beklemektedir. Ancak mevcut kariyer basamaklarının (uzman öğretmenlik, başöğretmenlik gibi) ilgili alanyazınla (Elagöz & Elagöz, 2023; Kulak vd., 2024) da doğru orantılı şekilde bu beklentiyi karşılamadığına inanılmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı, öğretmenlik mesleğinin geleneksel olarak “güvenli bir kariyer (risk-free career)” (Lobuts & Pennewill, 1986) sunduğuna inanmakla birlikte, mevcut ÖKB uygulamalarının bu güveni sarsabileceğini belirtmektedir. Özellikle unvanlara dayalı bir sistemin, kariyerlerini riske atabileceklerini düşündükleri için eleştirilmekte ve bu durumun çalışma barışını olumsuz etkileyebileceği (Özdemir vd., 2022) belirtilmektedir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde süreklilik ve istikrarın önemli olduğunu (Kaplan & Gülcan, 2020), ancak kariyer basamakları uygulamasının bu sürekliliği tehdit edebileceğini ifade etmektedirler. Öğretmenler, bu basamakların kariyer gelişimlerine katkı sağlamadığı sürece motivasyonlarını düşüreceğini düşünmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin kariyer beklentileri, çoğunlukla Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Maslow, 1958) teorisine uygun olarak şekillenmiştir; ekonomik ve sosyal ihtiyaçlar temel önceliklerdir. Ancak bazı katılımcılar, Herzberg’in İki Faktör Teorisi’ne (Herzberg vd., 1959) de uygun olarak, mesleki tatmin ve kişisel gelişim faktörlerine (örneğin, lisansüstü eğitim, uzmanlık, akademik ilerleme gibi) önem vermektedir. Özellikle lisansüstü eğitim alan öğretmenler, akademisyenlik, müdürlük, uzmanlık, üst yöneticilik veya teftiş gibi alternatif kariyer yollarına yönelme eğilimindedirler. Bu durum, mevcut kariyer basamaklarının bu öğretmenlerin beklentilerini karşılamada yetersiz kalması nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Herzberg’in İki Faktör Teorisi’ne dayanarak, hem “motive edici” hem de “hijyen faktörleri”ni göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Alshmemri vd., 2017; Toytok & Acar, 2021). Buna göre motive edici faktörler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, başarılarını ve tanınmalarını artıracak unsurlar (uzmanlık, deneyim, akademik ilerleme) olmalıdır. Hijyen faktörleri ise iş güvencesi, maaş artışı, çalışma koşulları gibi temel unsurları içermelidir.

Öğretmenlerin ÖMK ve ÖKB uygulamalarına ilişkin görüşlerini etkileyen diğer nedenler arasında bireysel ve kişilerarası etkenler gelmektedir. Burada kişilerarası etkenleri unvanlara bakış ve çalışma barışı oluştururken bireysel etkenleri ise daha çok maddi teşvik, öğretmen motivasyonu, öğretmenlik idealizmi ve mesleki gelişim alt kategorileri teşkil etmektedir. Buna göre katılımcılar çalışma barışı açısından ÖMK ve ÖKB uygulamalarına süreç içerisinde daha fazla zaman tanınması gerektiğini vurgulamakta ve okulda değişime yol açma potansiyelinin olduğuna atıfta bulunmaktadır. Bu durum okullarda dinginliği de sağlayabilir. Ancak katılımcıların yarısından fazlası mevcut koşullarda büyük oranda özellikle de ÖKB uygulamasının okul iklimini olumsuz yönde etkileyeceğini savunmaktadır. Dolayısıyla bu olumsuz iklimin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik gibi unvanlara bakış açısını da olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin bu unvanlara bakışı zaman kaybı ve sınav karşıtlığı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar ÖKB sürecinde mesleki kıdemini göz önünde bulundurulması durumuna olumlu bakarlarken büyük oranda uzmanlık ve deneyimin de göz önünde bulundurulması gerektiği görüşünü dile getirmektedirler. Diğer yandan, öğretmenler, ÖMK’nın öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve itibarını artırabileceğine inanmakla birlikte, bu katkıların henüz yeterince hissedilmediğini ifade etmektedirler. Mevzuatın, öğretmenlerin psikolojik olarak kendilerini daha değerli hissetmelerine katkı sağlama potansiyeli olmasına rağmen, uygulamadaki eksiklikler nedeniyle bu katkı sınırlı kalmaktadır. Katılımcılar, ÖMK’nın ekonomik katkı sağlamasını beklemekte, ancak mevcut uygulamaların bu beklentiyi karşılamadığını düşünmektedirler. Maddi teşviklerin yetersiz olduğu, bu yüzden öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmadığı belirtilmektedir. Ulaşılan bu bulguların mevcut alanyazınla (Arabacı vd., 2023; Ketenalp vd., 2023; Köse & Öztürk, 2023; Özocak & Argon, 2023) da uyumlu olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan çevresel etkenler bağlamında öğretmenliği bir meslek olarak görmeme, ÖMK ve ÖKB uygulamalarının görece yüzeysel olarak algılanması ve ayrılma isteği gibi olumsuz birtakım görüşlerin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Dahası birçok öğretmen lisansüstü eğitime erişim imkanlarının olmasını her ne kadar akademik gelişimlerine bir katkı olarak algıladıklarını beyan etseler de bu durumu aynı zamanda alternatif bir kariyer planı olarak da gördüklerini belirtmektedirler. Dolayısıyla mevcut ÖMK ve ÖKB politikalarının daha fazla iyileştirilmesi/geliştirilmesi gerektiği görüşü ağırlık kazanmaktadır. Çünkü öğretmenler, özellikle ÖKB uygulamasının kariyer beklentilerini “çok düşük düzeyde” karşıladığını ifade etmektedirler. Mesleki kıdem ve deneyimin göz önünde bulundurulmadığına, unvanların kariyer gelişimlerine ve mesleki tatminlerine katkıda bulunmadığına inanmaktadırlar. Ayrıca, mevcut uygulamaların öğretmenlerin motivasyonunu ve okul iklimini olumsuz etkilediği görüşü hâkimdir. Bu noktada sürecin öğretmenler açısından bir tür performans değerlendirme biçimi olarak algılandığı da üzerinde düşünülmesi gereken bir diğer husustur. Böylece bazı öğretmenler tarafından dile getirilen işten ayrılma isteğinin de belki önüne geçilebilir.

Son olarak bireysel etkenler açısından maaş artışı beklentisinin öğretmenler arasında süreç içerisinde daha fazla öne çıktığı belirtilebilir. Bu bağlamda özellikle ÖKB uygulamasının topluma hizmet gibi bir amaca

sahip olan değişime açık ve mesleğinde ilerlemek isteyen öğretmenler açısından cesaretlendirici ve önemli bir maddi teşvik unsuru olabileceği de anlaşılmaktadır. Ancak özellikle de ÖKB uygulamasının kimi öğretmenlerin kariyer beklentilerini tam olarak karşılayamadığı da ifade edilebilir. Bu nedenle hem ÖMK hem de ÖKB uygulamalarına ait sürecin etkililiği ve doğru anlaşılması için daha fazla sebat ve sabır gerektiği beklentisinin katılımcılar tarafından büyük oranda vurgulandığı görülmektedir. Bu beklentinin ihmal edilmemesi süreç açısından önemli katkılar sunma potansiyeline sahiptir.

Araştırma sonucunda, öncelikle ÖKB mevzuatında bir revizyona ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu revizyon çerçevesinde ilgili mevzuatın maddi teşvikler yanında öğretmenlerin uzmanlık ve deneyimlerinin de göz önünde bulundurulabildiği daha geniş bir perspektif temelinde yeniden ele alınması gerekliliğinin ortaya çıktığı belirtilebilir. Ancak bu revizyon sürecinde mevcut ÖMK ve ÖKB mevzuatları geri çekilmemelidir. Dolayısıyla revizyon sürecinin aşamalı olarak süreç içerisinde gerçekleştirilmesinin ve bu konuda gereken sebat ve sabrın gösterilmesinin hem okul iklimi hem de öğretmenler açısından daha fazla yarar sağlayabileceği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin kariyer algıları, tek bir kariyer teorisine dayanmak yerine çoklu kariyer teorileri ile örtüşmektedir. Sürekli öğrenme ve gelişim, uzmanlık ve deneyim bazlı ilerleme gibi görüşler, Sürekli Gelişim Teorisi, Kariyer Merdiveni Modeli ve Yaş ve Aşama Teorisi gibi çeşitli teorilerle ilişkilendirilebilir. Ancak sınav bazlı kariyer ilerlemesine yönelik eleştiriler, mevcut sistemin öğretmenlerin kariyer beklentileriyle örtüşmediğini ve farklı bir yapı önerisi gerektiğini de ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kariyer beklentilerinin daha kapsayıcı ve birey odaklı bir kariyer modeline ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kariyer beklentileri, genel olarak eğitim seviyelerine, profesyonel deneyimlerine ve bireysel hedeflerine göre şekillenmektedir. Özellikle lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlerin akademisyenlik, müdürlük, uzmanlık gibi roller hedeflediği; diğer öğretmenlerin ise daha çok idari ve yönetici pozisyonlara ilgi duyduğu bulgular arasında öne çıkmaktadır. Bu beklentiler, Super'in kariyer gelişimi ve Maslow'un kendini gerçekleştirme teorileri gibi teorilerle örtüşmekte olup, bireylerin kariyer yolculuklarında sürekli bir gelişim ve yükselme arzusunu yansıtmaktadır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlerin kariyerleri üzerindeki etkileri, büyük oranda psikolojik ve sosyal alanlarda sınırlı kalırken, ekonomik katkı beklentisi öne çıkmaktadır. Öğretmenler, kanunun meslekleri üzerindeki olumlu etkilerini hissetmeyi beklerken, özellikle maddi kazançlar konusunda daha net ve somut düzenlemelerin yapılmasını talep etmektedirler. Psikolojik ve sosyal katkılardan yoksun olmaları, öğretmenlerin genel memnuniyetini ve motivasyonunu olumsuz etkileyebilirken, ekonomik beklentilerin karşılanması durumunda mesleki tatmin düzeylerinin artacağı öngörülebilmektedir. Bu noktada, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlerin kariyer yapısına entegre edilmesi ve destekleyici bir politika haline getirilmesi önem arz etmektedir. Diğer yandan öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması, öğretmenlerin beklentilerini tam anlamıyla karşılayamamakta ve özellikle ekonomik ve mesleki gelişim açısından yetersiz bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilmekte ve mesleki tatmin düzeylerinin düşmesine neden olmaktadır. Öğretmenler, kariyer basamaklarının daha anlamlı ödüllendirmeler sunmasını ve akademik ve idari rollere geçiş için daha net bir yol izlenmesini beklemektedirler. Bu bağlamda, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin kariyer beklentilerine daha fazla hitap edebilmesi için gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiği söylenebilir. Başka bir deyişle öğretmenler ve okul yöneticileri için uygun bir kariyer yapılanması, kademeli, çok boyutlu, ekonomik ve sosyal teşvikler içeren, adil ve şeffaf bir değerlendirme sistemiyle desteklenen, mentorluk ve danışmanlık programlarını içeren bir yapıda olmalıdır. Bu öneriler, öğretmenlerin kariyer gelişimlerini destekleyerek, mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını artırabilir ve daha nitelikli bir eğitim sistemine katkı sağlayabilir. Bu araştırma sonunda ulaşılan tüm sonuçları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

Katılımcılar, ÖMK'nın öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir etkisi olduğuna inanırken, ÖKB'nin mevcut haliyle tatmin edici olmadığını düşünmektedirler. Bu ikilemin nedenleri arasında, ÖKB'nin öğretmenlerin uzmanlık ve deneyimlerini yeterince göz önünde bulundurmaması, çalışma şartları, lisansüstü eğitime erişim zorlukları ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısı gibi çevresel ve bireysel etkenler yer almaktadır.

Olumsuz görüşlerin temel sebepleri arasında eşdeğerlik sorunsalı, çalışma şartlarının zorluğu, lisansüstü eğitime erişim zorlukları, öğretmenliğin bir meslek olarak görülmemesi ve mevcut kariyer basamaklarının öğretmenler için tatmin edici olmaması bulunmaktadır. Öğretmenler, ÖKB uygulamasının mesleki kıdem, uzmanlık ve deneyim faktörlerini yeterince göz önünde bulundurmadığını ifade etmektedirler.

Araştırmaya göre, mevcut ÖKB uygulamaları öğretmenler arasında bir tatminsizlik yaratmakta ve okul iklimini olumsuz etkilemektedir. Çalışma barışı ve okul içi uyum açısından bu uygulamalara daha fazla zaman tanınması gerektiği belirtilmekte; aksi takdirde öğretmenler arasındaki ilişkilerin zarar görebileceği ve unvanlara karşı olumsuz bir tutum oluşabileceği vurgulanmaktadır.

Katılımcılar, bu unvanlara yönelik genel olarak olumsuz bir bakış açısına sahiptir. Unvanlar, birçok öğretmen tarafından zaman kaybı ve sınav gerekliliği gibi unsurlar nedeniyle eleştirilmektedir. Ayrıca, mevcut unvan sisteminin öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki gelişimini yeterince desteklemediği görülmektedir.

Araştırma, mevcut ÖKB mevzuatında bir revizyon ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Revizyonun, öğretmenlerin uzmanlık ve deneyimlerinin daha fazla dikkate alındığı ve maddi teşviklerin de daha etkin bir şekilde sağlandığı bir yapıyı kapsaması gerektiği önerilmektedir. Revizyon sürecinin aşamalı olarak yürütülmesi ve mevcut mevzuatın geri çekilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu çalışmanın bir nitel araştırma olması nedeniyle araştırma sonunda ulaşılan sonuçların evrene genellenememesi ve bu nedenle ulaşılan katılımcı görüşlerinin örnekleme sınırlı kalması çalışmanın önemli bir sınırlılığıdır. Ayrıca verilerin çevrimiçi ve yazılı olarak toplanmış olmasının nitel araştırmalarda görüşme yönteminin doğası gereği katılımcılarda gözlenmesi beklenen jest, mimik ve davranışların kayıt altına alınamamasına yol açmış olmasının da bir diğer araştırma sınırlılığı olduğu öne sürülebilir.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda eğitim politikası açısından politika yapımcıların; ÖKB uygulamasındaki koşullarda öğretmenler için yalnızca maddi teşvik öngören ifadeler yerine performans değerlendirmeyi ve ek sorumlulukları daha fazla geliştirmeyi esas alan bir alternatif anlayışla konuyu süreç içerisinde yeniden ele almaları düşünülmelidir. Ayrıca ÖKB sürecindeki sınav uygulaması yerine alternatif ölçme yaklaşımları ya da halihazırdaki eğitim denetimi birimlerinin güçlendirilmesi ve katkıları yoluyla denetimsel rehberlik temelli yeni bir yol izlenebilmesi üzerine yeni bir strateji geliştirilmelidir. Ayrıca öğretmenler ve yöneticiler için uygun bir kariyer yapılanması, esneklik ve çeşitlilik içermelidir. Uzmanlık ve deneyime dayalı bir ilerleme sistemi, öğretmenlerin lisansüstü eğitim gibi akademik gelişim olanaklarına erişimlerini kolaylaştırmalı ve kariyer basamaklarının yalnızca unvanlara değil, aynı zamanda performansa ve mesleki kıdeme dayalı olması sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırmak için süreçlere katılım ve geri bildirim mekanizmaları güçlendirilmelidir.

Bunun yanı sıra uygulayıcılar açısından; öğretmen motivasyonunun temel unsurunun maaş olduğu inancının yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Dahası okullarda çalışma şartları başta olmak üzere bu çalışmada ortaya konan çevresel etkenlerin iyileştirilmesi yönünde birtakım yeni eğitim politikaları konunun tüm muhatapları dikkate alınarak yeniden oluşturulabilir. Hem ÖMK hem de ÖKB mevzuatlarının daha fazla güçlendirilerek yürürlükte kalması ve bu konun takibinin uygulayıcılar tarafından da kolaylıkla yapılabilmesi için çevrimiçi platformlar üzerinden bir desteğin sağlanması hakkında yeni bir yol izlenmelidir.

Araştırmacılar ise bu araştırma yordamıyla ortaya çıkan sonuçları çalışmalarında kullanacakları odak grup görüşmesi ve veri çeşitlemesi gibi farklı yöntemlerle daha fazla derinleştirebilirler. Ya da öğretmenlerin ÖMK ve ÖKB mevzuatlarına ilişkin görüşlerinin örgütlerde performans değerlendirme, okul iklimi, örgüt kültürü, işten ayrılma niyeti vb. gibi alternatif değişkenlerle ilişkilendirildiği karma yöntemle yürütülecek araştırmalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Akdaş, T., Kara, K., Yavuz, S., Tutsoy, İ., Sarıtekin, A., & Çiftçi, H. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamakları: Karşılaştırmalı bir giriş [Teachers' career pathways: A comparative introduction]. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 12-22.
- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi [Evaluation of postgraduate education for the teachers' career development]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.419>
- Aktaş, D. (2020). Türkiye'de devlet memurlarının başarısının değerlendirilmesi: Millî Eğitim Bakanlığı örneği [An evaluation of the performance of civil servants in Turkey: The case of the ministry of national education]. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 10(19), 267-296.
- Akyürek, M. İ. (2022). Lisansüstü eğitim yapılmamasının nedenleri ve üniversitelerden beklentiler: Bir fenomenoloji çalışması [Reasons for not posting graduate education and expectations from universities: A phenomenology study]. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 1-8.
- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal*, 14(5), 12-16. <https://doi.org/10.7537/marslsj140517.03>
- Altan, M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası [Teacher well-being in the future of Turkey: Missing part of the teaching professional law]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Arabacı, İ. B., Güzelgörür, F., Sever, R. Ç., Keleşoğlu, O., & Sever, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununun ilköğretimde görev yapan okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi [Evaluation of the teaching profession law in line with the opinions of primary school principals]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 374-391. <https://doi.org/10.21733/ibad.1357721>
- Bakan, S. (2013). *Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi: Samsun ili örneği* [Evaluating implementation of career promotion system in teaching profession, from the perspectives of the quality in education and teachers' personal rights: Sample for the province Samsun] [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Bakırcı, H., Özkan, Y., & Özdemir, C. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of classroom teachers about the teaching profession law]. *E-International Journal of Educational Research*, 14(4), 325-343. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1302529>
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri [Teachers' career phases]. *II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Metinleri*. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Balıkçı, A., Yılmaz, E., & Yıldırım, R. (2019). Öğretmen performansının değerlendirilmesi: Okul müdürü ve öğretmenlerin bakış açısına dayalı bir durum çalışması [Assessment of teacher performance: A case study based on the perspectives of the school principal and teachers]. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 153-176.
- Baruch, Y. (2004). Transforming careers: From linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 9(1), 58-73. <https://doi.org/10.1108/13620430410518147>
- Baş, B., Kibar Furtun, M. H., Kapusizoğlu, F., & Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: Neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar? [Turkish teachers' views on career steps in teaching and career steps examination: How do they perceive and interpret it, and what do they suggest?]. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 11(1), 159-177. <https://doi.org/10.16916/aded.1211752>

- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Brougham, D., & Haar, J. (2018). Smart technology, artificial intelligence, robotics, and algorithms (STARA): Employees' perceptions of our future workplace. *Journal of Management & Organization*, 24(2), 239-257. <https://doi.org/10.1017/jmo.2016.55>
- Brousseau, K. R., Driver, M. J., Eneroth, K., & Larson, R. (1996). Career pandemonium: Realigning organizations and individuals. *Academy of Management Perspectives*, 10(4), 52-66. <https://doi.org/10.5465/ame.1996.3145319>
- Bulut, T., & Karataş, İ. H. (2020). Milli eğitim şuralarında eğitim ve okul yöneticiliği [An analysis of the decisions taken in the national education councils on educational and school administration]. *Alanyazın*, 1(2), 108-130. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0102.108.130>
- Buzzanell, P. M., & Goldzwig, S. R. (1991). Linear and nonlinear career models: Metaphors, paradigms, and ideologies. *Management Communication Quarterly*, 4(4), 466-505. <https://doi.org/10.1177/0893318991004004004>
- Campbell, D. P., & Holland, J. L. (1972). A merger in vocational interest research: Applying Holland's theory to Strong's data. *Journal of Vocational behavior*, 2(4), 353-376. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(72\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(72)90012-7)
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* [The relationships between teacher career ladders implementation and teacher motivation and organisational commitment] [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Cımbız, A. T., & Küçükler, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri [The opinions of teachers on the effects of the career steps application on schools]. *Journal of International Social Research*, 8(38), 670-682.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çakır, M. (2023). Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of the career steps of the teaching profession according to the opinions of managers and teachers]. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(7), 1049-1067.
- Çapar, M. C., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması [A comparison of case study and phenomenology design]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri [Qualitative data analysis and fundamental principles]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Çobanoğlu, F., & İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri [Teachers' views on renewed teacher career stages]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173. <https://doi.org/10.21733/ibad.1213828>
- Darling-Hammond, L. (2012). The right start: Creating a strong foundation for the teaching career. *Phi Delta Kappan*, 94(3), 8-13. <https://doi.org/10.1177/003172171209400303>
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi [An examination of teacher ladders as perceived by teachers]. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.

- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi* [The effect of teaching career steps? application on teachers motivation] [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dikici, T., Kodal Yasdıkcıoğlu, T., Gündeyerli, B., & Polatlı, Ş. (2023). Okul yöneticilerinin lisans üstü eğitimine yönelik görüşleri [School directors' perspectives on master's education]. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(6), 961–975. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8150043>
- Dömbekci, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği [Interview technique in qualitative research]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Dönmez Yapucuoğlu, M. & Eryılmaz Ballı, F. (2022). The comparative analysis of teaching profession laws in Turkey, Germany, China, Canada and Singapore. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 250-266.
- Dyer Jr, W. G. (1995). Toward a theory of entrepreneurial careers. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(2), 7-21. <https://doi.org/10.1177/104225879501900202>
- Elagöz, Z., & Elagöz, M. P. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarının mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views on the career ladder system of the teaching profession law]. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 530-547. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7780627>
- Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-careers-europe-access-progression-and-support_en
- Genç, Y., & Balyer, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Examination of school manager and teacher's opinions on the professional teaching law]. *Turkish Studies*, 18(1), 97-121. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.66432>
- Gök, Ö. M. B., & Çoğaltay, N. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) algısının incelenmesi: Durum analizi [Examining the perception of teaching profession law (TPL): case analysis]. *ISOEVA-2023*, 136.
- Gubler, M., Arnold, J., & Coombs, C. (2014). Reassessing the protean career concept: Empirical findings, conceptual components, and measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), 23-40. <https://doi.org/10.1002/job.1908>
- Gül, İ., & Dikbaş, E. (2023). Eğitimcilerin lisansüstü eğitim almalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi [Examination of teacher's and administrator's opinions about trainers' graduate education]. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(1), 40-55. <https://doi.org/10.47714/uebt.1141620>
- Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri [Eacher's opinions on the teaching professional law]. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Perspectives*, 10(4), 8-16. <https://doi.org/10.5465/ame.1996.3145315>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman B. (1959). *The motivation to work*. Wiley.
- Howes, L. M., & Goodman-Delahunty, J. (2015). Teachers' career decisions: Perspectives on choosing teaching careers, and on staying or leaving. *Issues in Educational Research*, 25(1), 18-35. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.373278443631252>

- İş, A., & Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi [Teachers' opinions on the teaching professional law]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(84), 1967-1990. <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması [Examining the views on the formation of teacher career ladders: Mixed method research]. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.007>
- Karaca, İ., Özcan, M., & Karaca, N. (2021). 2021 yılında yayınlanan MEB'e bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinin 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında incelenmesi [Examination of the regulation on selection and assignment of managers to educational institutions affiliated to the ministry of national education, published in 2021, in the context of the 2023 education vision]. *Alanyazın*, 2(1), 26-32. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.26.32>
- Ketenalp, B., Keleşçe, O., Çavuş, E., & Yıldız, A. (2023). Opinions of teachers on the teaching profession law. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 13(2), 255-270. <https://doi.org/10.26579/jocress.13.2.2>
- Koşar, D., Emre, E. R., & Kılınç, A. Ç. (2020). Yüksek lisans yapmak: Eğitim yönetimi öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma [Teachers reasons for pursuing graduate education: A qualitative study]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.581698>
- Köse, A., & Öztürk, G. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mesleki imaj bağlamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması [An analysis of the teaching profession law in terms of professional image: A mixed method study]. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 357-377. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1286748>
- Kulak, R., Özdemir, B., & Çağlar, N. (2024). Okul yöneticilerinin kariyer gelişimleri [Career development of school administrators]. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(43), 882-896. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12639587>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Levenson, A. (2012). Talent management: Challenges of building cross-functional capability in high-performance work systems environments. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 50(2), 187-204. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7941.2011.00022.x>
- Levinson, E. M., Ohlers, D. L., Caswell, S., & Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling & Development*, 76(4), 475-482. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02707.x>
- Lobuts, J. F., & Pennewill, C. L. (1986). Risk-free decision-making. *Journal of Business Ethics*, 5, 29-37. <https://doi.org/10.1007/BF02116140>
- Mallon, M. (1998). The portfolio career: Pushed or pulled to it? *Personnel Review*, 27(5), 361-377. <https://doi.org/10.1108/00483489810230316>
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Maslow, A. H. (1958). A dynamic theory of human motivation. In C. L. Stacey & M. DeMartino (Eds.), *Understanding Human Motivation* (pp. 26-47). Howard Allen Publishers. <https://doi.org/10.1037/11305-004>

- Maviş Sevim, F., & Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: Mezun olmak yeterli mi? *Eğitim ve Bilim*, 46(207). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9593>
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 191-207. <https://doi.org/10.1023/A:1005399417256>
- Mercan, E., & Gündüz, Y. (2023). Türkiye’de ve bazı ülkelerdeki öğretmen kariyer basamakları ile yükselme kriterleri [Teacher career pathways and criteria for progress in Türkiye and some countries]. *Kesit Akademi Dergisi*, 9(36), 622-648.
- MEB (2023). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 yılı idare faaliyet raporu*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/30104246_1211.pdf (Erişim tarihi: 29.11.2024)
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Myszkowski, N., Storme, M., & Çelik, P. (2023). One common factor, four resources, both, or neither: a network model of career adaptability resources. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 56(3), 209-224. <https://doi.org/10.1080/07481756.2022.2073894>
- Neuendorf, K. A. (2018). Content analysis and thematic analysis. In *Advanced Research Methods for Applied Psychology* (pp. 211-223). Routledge.
- Oosthuizen, R.M. (2019). Smart technology, artificial intelligence, robotics and algorithms (STARA): Employees’ perceptions and wellbeing in future workplaces. In: Potgieter, I., Ferreira, N., Coetzee, M. (eds) *Theory, research and dynamics of career wellbeing*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28180-9_2
- Osipow, S. H. (1968). *Theories of career development*. Appleton-Century-Crofts.
- Özdemir, M., & Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme [Qualitative research designs: A methodological grounding]. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 217-235. <https://doi.org/10.57115/karefad.1331759>
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri [Teachers' opinions about teaching career ladders]. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Özocak, A., & Argon, T. (2023). Aday öğretmenlik ve kariyer basamakları yönetmeliğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri [Investigation of teachers' opinions on career steps in theregulation on candidate teaching and career steps]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 745-766. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1275499>
- Plaskoff, J. (2017). Employee experience: The new human resource management approach. *Strategic HR Review*, 16(3), 136-141.
- Resmî Gazete. (2024). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu* [Kanun No. 7528]. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- Saeed, R., Lodhi, R. N., Abbas, F., Ishfaq, U., Dustgeer, F., & Ahmed, M. (2013). The organizational role in career development of employees. *Management and Administrative Sciences Review*, 2(6), 664-669.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 2, 144-180.
- Simmons, J., Wolff, H. G., Forret, M. L., & Sullivan, S. E. (2022). A longitudinal investigation of the Kaleidoscope Career Model, networking behaviors, and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 138, 103764. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103764>

- Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35(6), 1542-1571. <https://doi.org/10.1177/0149206309350082>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D. E., & Hall, D. T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29(1), 333-372. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.ps.29.020178.002001>
- Super, D. E. (1973). The career development inventory. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1(2), 37-50. <https://doi.org/10.1080/03069887308259350>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Tarakçı, H. N. (2023). Kamusal halkla ilişkilerde sosyal medya: Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlikte kariyer basamakları çalışmasına ilişkin bir duygu analizi araştırması [Social media in public public relations: A sentiment analysis research on ministry of national education's study of career steps in teaching]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 303-320. <https://doi.org/10.52642/susbed.1231033>
- Tomlinson, J., Baird, M., Berg, P., & Cooper, R. (2018). Flexible careers across the life course: Advancing theory, research and practice. *Human Relations*, 71(1), 4-22. <https://doi.org/10.1177/0018726717733313>
- Toytok, E. H., & Acar, A. (2021). Organizational policy in schools and the relation between Herzberg's Double Factor Hygiene-Motivation Theory: Organizational policy in schools. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 93-113.
- Tran, H., & Smith, D. A. (2020). Designing an employee experience approach to teacher retention in hard-to-staff schools. *NASSP Bulletin*, 104(2), 85-109. <https://doi.org/10.1177/0192636520927092>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri [TDKS] (2024). <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 08.01.2024
- Tüz, M. V. (2003). Kariyer planlamasında yeni yaklaşımlar [New approaches in career planning]. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 169-176.
- Vondracek, F. W. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *The Career Development Quarterly*, 41(2), 130-144. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00365.x>
- Wise, R., Charner, I., & Randour, M. L. (1976). A conceptual framework for career awareness in career decision-making. *The Counseling Psychologist*, 6(3), 47-53. <https://doi.org/10.1177/0894845306289550>
- Wrightsmann, L. S. (1994). *Adult Personality Development: Volume 1: Theories and Concepts*. Sage.
- Yaşar, Ö., & Çalık, T. (2022). Eğitim sendikalarının 2023 eğitim vizyonuna ilişkin görüşleri [Evaluations of the teacher unions' on 2023 education vision]. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 13-25. <https://doi.org/10.47479/ihed.1066675>
- Yıkılmış, M. S. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği [E-interview technique in qualitative research]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 183-197. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.556296>
- Zacher, H., Rudolph, C. W., Todorovic, T., & Ammann, D. (2019). Academic career development: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 357-373. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.006>

Zeyrek, A. O. (2008). *Öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli örneği)* [Analysis of the relation between the success of the teachers on the Ministry of National Education 2005 teaching career steps promotion exam and their organizational attachment (İstanbul sample)] [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Zhao, H., O'Connor, G., Wu, J., & Lumpkin, G. T. (2021). Age and entrepreneurial career success: A review and a meta-analysis. *Journal of Business Venturing*, 36(1), 106007. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2020.106007>



The Career Ladder–Teaching Profession Law Dilemma Among School Administrators and Teachers: A Phenomenological Case Study **

İbrahim Hakan Karataş¹ 
Murat Polat^{2*} 

¹Istanbul Medeniyet University,
Department of Educational Sciences,
Istanbul, Türkiye
ihkaratas@gmail.com

²Niğde Ömer Halisdemir University,
Department of Educational Sciences,
Niğde, Türkiye
polatmurat@ohu.edu.tr

*Corresponding Author

Abstract: Social change, technological advancements, and crises profoundly affect educational processes as well as teachers' professional lives. In response to increasing societal expectations, the roles and responsibilities of teachers and school administrators have expanded rapidly. The challenges faced by the teaching profession compel policymakers to develop regulations that support teachers' retention in the profession. Efforts to restructure teaching as a career-based profession reflect these needs. This study aims to examine the views of teachers and school administrators regarding the Teacher Career Ladders (TCL) and the Teaching Profession Law (TPL). The research was designed as a phenomenological case study. The analyses revealed that teachers evaluate the TCL and TPL within three main themes: individual, environmental, and interpersonal factors. The findings indicate a pronounced dilemma in teachers' perceptions of these regulations. While some participants stated that the regulations contribute positively to the educational environment, others argued that they fail to adequately address existing problems.

Keywords: School Administrators; Teachers; Teacher Career Ladders; Teaching Profession Law; Ministry of National Education (MoNE)

Received: 09.01.2025
Accepted: 26.03.2025
Available Online: 31.01.2026

INTRODUCTION

The teaching profession is recognized widely as a cornerstone of education systems worldwide, and teachers' career development is discussed frequently as a key factor in improving educational quality. In this regard, many countries have redesigned their teacher career systems to support professional development and enhance educational outcomes. For example, in countries such as Finland, teachers' career development is grounded in individual competencies, flexible working arrangements, and professional autonomy, whereas in Singapore, structured professional development programs and clearly defined hierarchical career pathways are more prominent. In contrast, approaches such as protean career theory and flexible career development—which allow individuals to shape their careers autonomously in line with personal interests and competencies—are reflected to varying degrees in national teaching systems. This diversity demonstrates that teacher career structures are shaped largely by cultural, economic, and political contexts.

In Türkiye, the teacher career system is based predominantly on a linear career structure that emphasizes criteria such as years of service and examination performance. Within the framework of the Teaching Profession Law (TPL), which took effect in 2021, the titles of *expert teacher* and *head teacher* are tied to a minimum of 10 years of service and completion of designated training programs and examinations. According to the updated provisions, eligibility for the expert teacher title requires at least 10 years of teaching experience, active service as a teacher, absence of disciplinary penalties related to grade progression, and completion of the Expert Teacher Training Program (TPL, 2024). Similarly, eligibility for the head teacher title requires at least 10 years of service as an expert teacher, active service in that role, absence of disciplinary penalties, and completion of the Head Teacher Training Program (TPL, 2024). Thus, both career stages are linked explicitly to 10-year seniority requirements. According to the Ministry of National Education's (MoNE) 2023 activity report, 516,974 teachers hold the title of expert teacher and 66,679 hold the title of head teacher in Türkiye. While examinations are required for both titles, exemptions are granted to those who have completed a master's degree for the expert teacher examination and a doctoral degree for the head teacher

Cite as (APA 7): Karataş İ. H., & Polat, M. (2026). the career ladder–teaching profession law dilemma among school administrators and teachers: a phenomenological case study. *Trakya Journal of Education* 16(1), 339–357. <https://doi.org/10.24315/tred.1616078>

**This study is an expanded version of the paper presented as an oral presentation at the '3rd International School Principals Conference - ISPC2023' conference, supplemented with additional data.



This is an open Access paper distributed under the terms of Conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

examination. Additionally, the Candidate Teacher Qualification Examination has been abolished, and certain salary increases have been introduced.

At the theoretical level, these arrangements largely are consistent with a linear career model in which individuals progress gradually within a defined hierarchy. However, career development in the teaching profession cannot be fully explained by linear models alone. Developmental process theory and Super's career development model (Osipow, 1968; Super, 1973) partially align with practices in Türkiye, as teachers' careers typically involve stages such as entry, specialization, and leadership, with education, experience, and personal development playing critical roles (Bakioğlu, 1996). Nevertheless, more flexible and innovative career models—such as protean career theory and flexible career development—are not sufficiently reflected in the current Turkish teacher career system. Instead, the system remains largely characterized by a rigid framework based on examinations and seniority.

The concept of *career* commonly is defined as the stages, achievements, and expertise attained through sustained effort in a given profession (Turkish Language Association Dictionary [TDK], 2024). Accordingly, *career* refers to the overall professional trajectory shaped by education, work experience, and personal development, encompassing not only an individual's current position, but also long-term professional goals and achievements. Tüz (2003) emphasized that a career may be conceptualized as the accumulation of professional experiences across one's working life or as the gradual acquisition of skills and expertise within a particular occupational field. From this perspective, career is a vital concept that reflects individuals' professional progression, development, and sustainability throughout their working lives. The literature identifies various career types, including linear, nonlinear, cross-functional, entrepreneurial, and academic (Brousseau et al., 1996). A linear career involves advancement within a clearly defined hierarchy in a specific field (Baruch, 2004), whereas a nonlinear career entails gaining experience across different roles or sectors without following a traditional upward trajectory (Buzzanell & Goldzwig, 1991). Cross-functional careers emphasize experience across multiple functional domains (Levenson, 2012), entrepreneurial careers involve shaping one's career through business creation or management (Dyer Jr., 1995; Zhao et al., 2021), and academic careers typically are associated with teaching and research roles in higher education institutions (Zacher et al., 2019).

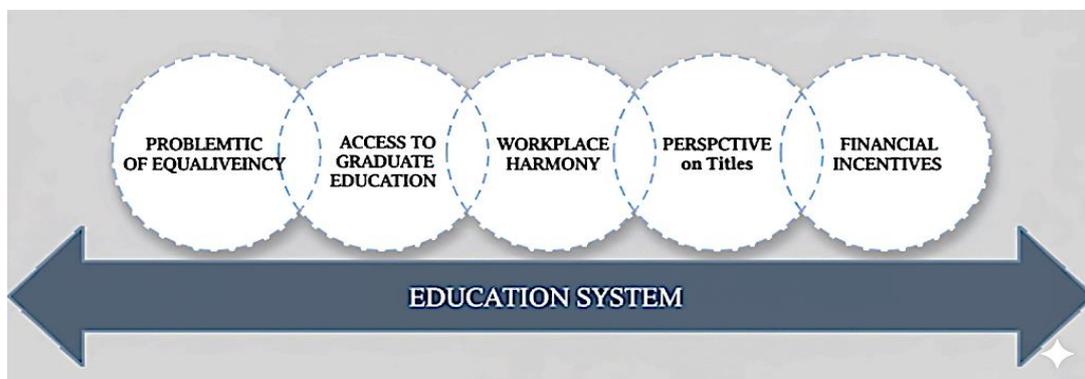
Teaching represents a distinctive professional field focused on equipping students with knowledge and skills. Although teachers generally follow a linear career path, alternative trajectories—such as nonlinear or cross-functional development—are also possible, depending on individual goals and preferences. Teachers may shape their careers by pursuing continuous professional development, assuming leadership roles, or gaining experience in different educational contexts (Darling-Hammond, 2012; Howes & Goodman-Delahunty, 2015). A wide range of career theories has been developed over time to explain career development from different perspectives. Early theories include Ginsberg and Super's developmental process theory and Holland's vocational interest theory (RIASEC model), both introduced in the 1950s (Campbell & Holland, 1972; Super, 1980). These were followed by Super's lifespan, life-space theory (Super & Hall, 1978), developmental decision-making theories emphasizing social and cultural factors (Levinson et al., 1998), and later approaches, such as social learning theory (Lent et al., 1994) and career construction theory (Savickas, 2013). Contemporary theories continue to expand this body of knowledge by addressing the increasing complexity and flexibility of modern career paths.

Among contemporary approaches, protean career theory emphasizes individuals' ability to manage their careers autonomously in line with personal values and competencies (Hall, 1996; Gubler et al., 2014). Career identity theory highlights integration of personal and professional identities (Vondracek, 1992), while the network career model underscores the role of professional relationships and social networks in career development (Sullivan & Baruch, 2009; Simmons et al., 2022). Similarly, the employee experience approach suggests that workplace culture and organizational context significantly influence career decisions (Plaskoff, 2017; Tran & Smith, 2020). Flexible career development models emphasize adaptability to changing conditions (Tomlinson et al., 2018). Collectively, these approaches are viewed as particularly relevant in helping teachers adapt to changing educational environments, technological integration, and evolving student needs (Hargreaves & Fullan, 2015). In Türkiye, policy initiatives related to the Teacher Career Ladders (TCL) program and the TPL are relatively recent. Over the past two decades, several policy initiatives have been introduced, reflecting teacher career regulation's evolving nature (see Table 1). One of the most significant policy statements was articulated during the 20th National Education Council, which emphasized the need to regulate teaching as a career-based profession and to improve teachers' personal and financial rights throughout their career progression (MoNE, 2021; Altan & Özmuşul, 2022).

Table 1*The Historical Development of Policies on Teacher Career Ladders in Türkiye*

Date	Developments Related to the Implementation of Teacher Career Ladders
30 June 2004	The first legal regulation concerning Teacher Career Ladders was enacted.
13 August 2005	The Regulation on Promotion within Teacher Career Ladders was published.
27 November 2005	The Teacher Career Ladders Examination was administered for the first time.
21 May 2008	The Constitutional Court annulled the implementation.
3 February 2022	The Teaching Profession Law was enacted.
12 May 2022	The Regulation on Candidate Teaching and Teacher Career Ladders was published.
18 July 2022	Online training programs for expert teachers and head teachers were launched.
19 November 2022	The written examination for expert teacher and head teacher titles was conducted.
27 September 2023	The Constitutional Court annulled certain provisions of the Teaching Profession Law.
19 November 2023	In line with the new regulation, the Teacher Career Ladders Examination was administered online.
18 October 2024	The revised Teaching Profession Law was published in the Official Gazette and entered into force.

Despite these intentions, several problem areas associated with the TPL have been identified in both policy discussions and empirical studies. These include issues related to equivalency in postgraduate education, access to graduate studies, workplace harmony, perceptions of professional titles, and the emphasis on financial incentives (Altan & Özmuşul, 2022). These core problem areas are summarized in Figure 1. Concerns also have been raised regarding potential negative effects of hierarchical differentiation among teachers on professional collaboration and organizational climate (Aktaş, 2020; Balıkcı et al., 2019), as well as the tendency to prioritize financial incentives over holistic professional development (Bakırcı et al., 2023; Gök & Çoğaltay, 2023).

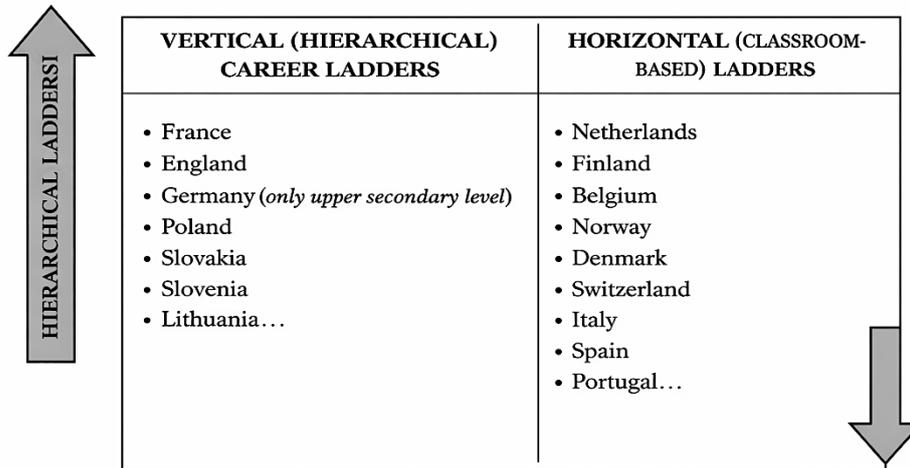
Figure 1*Core Problem Areas Related to the Teaching Profession Law*

From a comparative perspective, teacher career ladder systems across countries exhibit horizontal, vertical, or hybrid structures. While countries such as Finland emphasize horizontal career development, others—such as France, England, and Germany—adopt more hierarchical models. Some systems, such as

Singapore's, combine both approaches into a hybrid form (Eurydice, 2018; Mercan & Gündüz, 2023). A comparative overview of these approaches is presented in Figure 2. These international comparisons provide an important reference point for evaluating similarities and differences between Türkiye's teacher career system and those implemented in other countries.

Figure 2

Horizontal and Vertical Orientations of Teacher Career Ladder Systems Across Countries



Extant national studies on the TPL and TCL largely have employed qualitative research designs and have focused on teachers and administrators' views, examining variables such as motivation, organizational commitment, professional rights, well-being, and educational policy reforms (Deniz, 2009; Canpolat, 2011; Altan & Özmuşul, 2022). However, the present study adopts a distinct perspective by examining teachers and school administrators' career perceptions and evaluating the TPL and TCL through these perceptions. Accordingly, this study aims to explore how school administrators and teachers working in public and private schools affiliated with the Ministry of National Education perceive the TPL and TCL. The central research problem addresses the extent to which these legal frameworks align with teachers and school administrators' professional career expectations.

Sub-research questions are as follows:

1. What are the participants' perceptions of their professional careers?
2. What are their career expectations regarding the teaching profession?
3. How do they evaluate the Teaching Profession Law's impact on their careers?
4. Does the Teacher Career Ladder system meet teachers' career expectations, and how?
5. What type of career structure would be appropriate for teachers and school administrators?

METHOD

Research Design

This study adopted a phenomenological case study design (Çapar & Ceylan, 2022). Unlike quantitative methods based on hypothesis testing, phenomenological research aims to reveal lived experiences' underlying meaning. In this design, the researcher seeks to describe how participants experience a particular phenomenon and what meanings they attribute to it (Özdemir & Tuti, 2023). According to Moustakas (1994), phenomenological research generally comprises four procedural stages: (i) preparation, (ii) data collection, (iii) data organization, and (iv) data analysis. In the present study, a phenomenological case study design was

preferred to gain a deeper understanding of school administrators and teachers' views on current implementation of the TPL and TCL. Accordingly, the study aimed to reveal in detail how participants experience the TPL and TCL processes.

Study Group

The study employed maximum variation sampling—a purposive sampling strategy (Marshall, 1996; Suri, 2011). Within this framework, the research was conducted with the online participation of 160 teachers (67 female, 93 male) working in different Istanbul public and private schools (primary, lower secondary, and upper secondary levels) who voluntarily agreed to participate in the study. However, the responses of four participants (three males and one female), from whom sufficient feedback could not be obtained, were excluded from the analysis. Accordingly, the final study group comprised 258 teachers. More than half of the study group comprised male teachers. In addition, the total number of participating school administrators was 102. Participants had professional experience ranging from 5 to 25 years, and 59 teachers had completed their postgraduate education.

Data Collection Process

First, necessary research permission was obtained from the Ethics Committee of İstanbul Medeniyet University (Ethics Approval No. 2024/7, Date: 09.09.2024), and full compliance with ethical principles was ensured throughout the study. Subsequently, the research data were collected over a period of three weeks. To analyze teachers and school administrators' experiences in depth, a semi-structured online interview form was used. The literature indicates that online data collection tools are effective in qualitative research and that such instruments allow participants to express their views in a detailed and reflective manner (Braun et al., 2021; Creswell, 2013). Semi-structured interview forms (Dömbekci & Erişen, 2022) provide guidance within a predefined framework while simultaneously allowing participants to articulate their subjective thoughts freely. The preference for this method was based on several considerations, including its time efficiency, the opportunity to reach a large participant group, and teachers and school administrators' ability to express their views in a detailed written format. Given the logistical challenges associated with face-to-face interviews, the online method facilitated access to a broader sample and accelerated the data collection process (Yıkılmış, 2020). In addition, written responses' flexibility was particularly suitable for participants with demanding work schedules, enabling them to structure and articulate their thoughts more comprehensively.

The online interview form comprised two sections, the first of which included a nine-item questionnaire collecting participants' personal and professional information. The second section comprised 13 semi-structured, open-ended questions designed to elicit detailed accounts of participants' experiences. To enhance content validity, two academics specializing in educational administration reviewed the interview form, and necessary revisions were made to finalize the instrument. The finalized form then was distributed via e-mail to teachers and school administrators who agreed to participate voluntarily. Participants were expected to complete the online interview form in a single session, with an average completion time of approximately 45 minutes. Use of this method was not motivated solely by logistical convenience, but also was grounded in methodological foundations provided by the literature. In line with the study's nature, a semi-structured interview form was employed, enabling an in-depth qualitative analysis of teachers and school administrators' views.

Data Analysis

The research data were analyzed using thematic content analysis, which can be defined as a method used to identify and analyze patterns of meaning within a data set, or for making sense of a seemingly unrelated body of data through a broader interpretive lens (Neuendorf, 2018). In this process, the following steps typically are employed: examining data and identifying potentially relevant elements, generating initial codes that capture important features of data related to the research question(s), systematically segmenting and labeling a data set, combining codes across data segments, searching for themes by examining codes and aggregated data to identify broader meaning patterns, reviewing themes, applying potential themes to a data set to assess whether they provide a coherent and credible account that addresses the research questions, developing detailed analyses of each theme (defining and naming themes), and producing a report by integrating analytical narratives with data extracts and relating the findings to the existing literature (Neuendorf, 2018). In the present study, the procedural steps proposed by Neuendorf were followed. Data

analysis was conducted manually using an Excel file created for this purpose. During the reporting of the findings, thematic content analysis was applied (Çelik et al., 2020), and direct quotations were used to support the themes. Participants' statements were coded using a labeling system (e.g., 34EDYL2T, in which 34 indicates the participant number, E = male participant, D = public school, YL = master's degree, 2 = school level [primary school], and T = teacher). To ensure credibility and consistency, the categories, subcategories, and themes that the researchers identified independently during the analytical process were compared, and a consensus was reached on the themes and categories included in the findings. To support the resulting findings, prominent direct quotations from participants' responses are presented below.

FINDINGS

In this section, the findings obtained from the study are reported in two stages. In the first stage, descriptive findings are presented, and a general framework is outlined based on the prominent results. In the second stage, in-depth findings that support the generated framework are reported in detail.

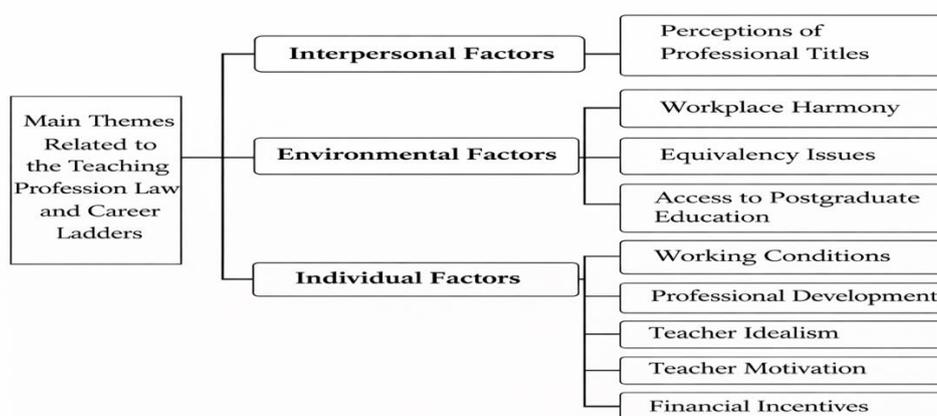
Descriptive Findings

The findings obtained in the first stage of the analysis are summarized as follows:

- First, when a general descriptive evaluation is conducted based on the views of both school administrators and teachers who participated in the study, it can be stated that participants hold more positive views toward the TPL and more negative views toward the TCL (TPL > TCL), i.e., most participant teachers tend to support the TPL to a greater extent and perceive recent developments related to the TPL more positively.
- Second, teachers predominantly stated that the current TCL implementation does not constitute a system capable of enhancing teachers' social prestige ($f = 98$). Accordingly, it can be argued that teachers do not view existing TCL policy as sufficiently satisfactory. Moreover, many participants expressed the view that the TCL does not have the potential to create any positive change in educational environments ($f = 55$). Despite these negative perceptions, it was found that a large proportion of participants had applied for the TCL ($f = 94$). In this regard, participants' opposition to the current TCL system was found to stem not only from individual factors ($f = 42$), but also more predominantly from environmental factors ($f = 98$).
- Third, it was determined that participants' views generally converge under three main thematic categories (themes). Altogether, nine different categories emerged within these themes (Figure 3).

Figure 3

Themes and Categories Related to Research Findings



Thematic Findings

As illustrated in Figure 3, the themes and categories derived from the research findings indicate that teachers' views cluster around three main themes: individual factors, environmental factors, and interpersonal factors. Within the interpersonal factors theme, the categories of perceptions of titles and workplace harmony were particularly prominent. Under the environmental factors theme, the categories of equivalency issues, access to postgraduate education, and working conditions emerged. Finally, within the individual factors theme, the categories of financial incentives, teacher motivation, teacher idealism, and professional development were identified. In addition, the findings related to the interpersonal factors theme are presented in Table 2.

Interpersonal Factors

As presented in Table 2, two interrelated categories—workplace harmony and perceptions of titles—emerged under the interpersonal factors theme. Furthermore, participants' views varied across eight subcategories (allowing time, leading to change, negative impact on school climate, calmness, professional seniority, time loss, expertise and experience, and opposition to examinations).

Table 2

Findings Related to the Theme of Interpersonal Factors

Direct Quotations	Subcategory	Category	Theme
“In school environments, teachers may be grouped as expert teachers and head teachers. This may lead to the deterioration of the school climate.” (153FDML4T) “I have been a teacher for 14 months; I am still at the development stage, not even at the beginning. There is still so much to learn.” (147FDML4T)	Negative Impact on School Climate <i>f</i> (58)	Workplace Harmony	Interpersonal Factors
	Leading to Change <i>f</i> (24)		
	Allowing Time <i>f</i> (13)		
“The examination system and its implementation are an indirect expression of the education community's lack of trust in teachers. I find this approach completely wrong and believe that this mistake should—and will—be reversed.” (93MDL2S) “Like any initiative that fails to address the core problem, this practice seems destined to take its place on the dusty pages of history.” (70MDL4S)	Expertise and Experience <i>f</i> (108)	Perceptions of Professional Titles	Interpersonal Factors
	Opposition to Examinations <i>f</i> (27)		
	Professional Seniority <i>f</i> (13)		
	Time Loss <i>f</i> (4)		

Within the workplace harmony category, participants' views converged most frequently on the negative impact on the school climate subcategory, whereas the least emphasis was placed on the calmness subcategory. This indicates that teachers more frequently expressed the view that TPL and TCL implementations negatively affect school climate. However, it also can be stated that some participants believed these implementations contributed to a certain level of calmness in school environments. Additionally, participants suggested that the policies should be given more time and that they possess some potential to lead to change in schools. These findings also are supported by participants' direct quotations. Regarding the perceptions-of-titles category, the participants emphasized the expertise-and-experience subcategory more strongly, whereas the time loss subcategory received the least emphasis. Accordingly, it can be inferred that the TPL and TCL implementations place greater emphasis on professional seniority. However, participants largely expressed opposition to the examination-based processes conducted or planned within the TPL framework. Thus, while teachers support recognition of expertise and experience, and view consideration of professional seniority positively, some participants argued that these practices represent a loss of time for schools and the education system, and that examination-based monitoring exacerbates this issue further.

Environmental Factors

The findings related to the environmental factors theme are presented in Table 3. As presented in the table, three interrelated categories—equivalency issues, access to postgraduate education, and working conditions—

emerged under this theme. Participants' views varied across seven subcategories (not perceiving teaching as a career, a system open to development, superficial implementation, contribution to academic development, intention to leave, viewing as an alternative plan, and performance evaluation). Within the equivalency issues category, participants' views most frequently converged on the system-open-to-development subcategory, whereas the least emphasis was placed on the not-perceiving-teaching-as-a-career and superficial implementation subcategories. This suggests that teachers expressed the view more frequently that the TPL is still a system open to improvement. Nevertheless, some participants did not perceive teaching as a career and argued that the TPL comprises a relatively superficial policy, despite its potential for development.

Table 3*Findings Related to the Theme of Environmental Factors*

Direct Quotations	Subcategory	Category	Theme
<i>“Unfortunately, it does not seem reasonable to evaluate such a valuable profession as teaching within a career ladder framework.” (122FDMTL4T) “Teaching is not a career for me; however, within the profession itself, those who meet certain criteria should be awarded this title.” (63MDL2S)</i>	System Open to Development <i>f</i> (54) Not Perceiving Teaching as a Career <i>f</i> (16) Superficial Implementation <i>f</i> (16)	Equivalency Issues	Environmental Factors
<i>“In my opinion, all teachers should be provided with both material and moral support to pursue postgraduate education, and those who wish to do so should be encouraged.” (109FDMTL1T) “These career ladders would be far more meaningful if they were based on activities such as conducting research, writing articles, and participating in scientific studies rather than relying solely on examinations.” (137FDML4T)</i>	Viewing as an Alternative Plan <i>f</i> (56) Performance Evaluation <i>f</i> (44) Intention to Leave <i>f</i> (22) Contribution to Academic Development <i>f</i> (9)	Working Conditions	Environmental Factors

Within the working conditions category, participants emphasized viewing as an alternative plan subcategory more strongly, while the contribution-to-academic-development subcategory received the least emphasis. Accordingly, participants tended to perceive the TPL and TCL as offering an alternative career plan for teachers. However, it also was observed that some teachers expressed an intention to leave their institutions, particularly due to perceptions that the current process was a form of performance evaluation. In this sense, participants reported feeling supported in developing alternative career plans, particularly regarding access to postgraduate education encouraged through the TPL, and some viewed this positively from a performance evaluation perspective. Conversely, other participants argued that these implementations increase intention to leave the profession and contribute minimally to academic development. Moreover, it was observed that many teachers with access to postgraduate education tend to seek academic careers at universities outside the teaching profession, which may be interpreted as an indicator of turnover intention.

Individual Factors

Findings related to the individual-factors theme are presented in Table 4. As presented in the table, four interrelated categories—financial incentives, teacher motivation, teacher idealism, and professional development—emerged under this theme. Participants' views varied across 10 subcategories (expectation of salary increase, encouragement, failure to meet career expectations, service to society, desire to serve as a role model, openness to change, career advancement, having a purpose, perseverance and patience, and neglect). Within the financial-incentives and teacher-motivation categories, participants' views converged most frequently on the expectation-of-salary-increase subcategory, whereas the least emphasis was placed on the encouragement subcategory. This indicates that teachers expressed the view more frequently that the TPL increases expectations regarding salary increases. However, some participants argued that despite the TPL and TCL regulations, these implementations fail to meet their career expectations. Conversely, some teachers

stated that the regulations encouraged them in terms of career advancement, and participants' quotations also support these findings.

Table 4

Findings Related to the Theme of Individual Factors

Direct Quotations	Subcategory	Category	Theme
<i>"I do not believe that it will contribute anything to me other than its financial return." (123FDMTL4T) "The teacher career system does not fully meet career expectations; however, it is important as a first step in this field. This is a process that requires time, and expectations such as completing a master's degree over ten years should not be imposed." (153FDML4T)</i>	Expectation of Salary Increase $f(134)$ Failure to Meet Career Expectations $f(86)$ Encouragement $f(13)$	Teacher Motivation	Individual Factors
<i>"Teaching was my childhood dream. I fulfilled my dream." (74MDL1S) "Teaching is like fatherhood. I realized that I learn while teaching. Even if I did not love teaching, I would still aspire to the mission of raising people." (98FTL2S) "My primary goal in teaching is to guide my students, to help them aim to become good individuals, and at the same time to make them love my subject. Similar to the principle of primum non nocere in medicine, I act with the idea of 'first, do no harm.' A student may fail academically, but I do my best to ensure that they do not develop negative attitudes toward learning." (153FDML4T)</i>	Having a Sense of Purpose $f(127)$ Advancing in the Profession $f(105)$ Serving Society $f(97)$ Perseverance and Patience $f(92)$ Desire to Be a Role Model $f(16)$ Openness to Change $f(11)$ Neglect $f(3)$	Professional Development	Individual Factors

Within the teacher idealism and professional development categories, participants emphasized the having-a-purpose subcategory more strongly, whereas the neglect and openness-to-change subcategories received the least emphasis. Accordingly, it can be stated that the TPL and TCL implementations bring teachers' sense of having a purpose to the forefront. However, some teachers expressed dissatisfaction regarding neglect and openness to change during the TPL implementation process. These concerns may stem from anxieties related to serving as a role model and contributing to society. In this respect, the TPL can be viewed as a positive policy for teachers who aim to advance in their profession and advocate perseverance and patience. Nevertheless, due to relatively low tolerance for change among some teachers, implementation of the TPL and TCL has been perceived negatively in practice, and certain shortcomings have been reported.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings from this phenomenological study, which aimed to identify the views of school administrators and teachers regarding the TPL and TCL, reveal the presence of a clear dilemma in participants' perceptions. At the core of this dilemma is that although both regulations are perceived as complementary, teachers express significantly more positive views toward the TPL than toward the TCL. Indeed, many participants converged on the view that in its current form, the TCL does not provide substantial benefits for teachers and fails to enhance the teaching profession's social prestige, i.e., teachers perceive existing TCL implementation as largely unsatisfactory. The primary reasons underlying these negative perceptions are related predominantly to environmental factors, particularly equivalency issues, working conditions, and access to postgraduate education.

Although teachers generally demonstrate awareness of career ladders within the teaching profession, they remain uncertain about whether these ladders offer meaningful progress and professional development. This situation suggests a degree of confusion regarding career awareness (Wise et al., 1976). Teachers' career consciousness is shaped largely around expertise, experience, and professional development. Most participants expect that alongside financial incentives, their expertise and professional experience also should be recognized. However, it is widely believed that the current career ladder titles (e.g., expert teacher, head teacher) fail to meet these expectations in proportion to extant literature (Elagöz & Elagöz, 2023; Kulak et al., 2024).

While some teachers continue to perceive teaching as a traditionally "safe" or risk-free career (Lobuts & Pennewill, 1986), they also have expressed concerns that current TCL practices may undermine this sense of security. Title-based systems have been criticized for potentially placing teachers' careers at risk, which may affect workplace harmony negatively (Özdemir et al., 2022). The participants emphasized the importance of continuity and stability in the teaching profession (Kaplan & Gülcan, 2020), but argued that the career ladder system threatens this continuity. Teachers believe that unless career ladders contribute meaningfully to their professional development, motivation may decrease.

Teachers' career expectations appear to be shaped largely in line with Maslow's Hierarchy of Needs (Maslow, 1958), in which economic and social needs comprise primary priorities. However, some participants also emphasized factors related to Herzberg's Two-Factor Theory (Herzberg et al., 1959), such as professional satisfaction and personal development (e.g., postgraduate education, specialization, academic advancement). Teachers who have completed postgraduate education tend to orient themselves toward alternative career paths, such as academia, school administration, expertise, senior management, or inspection. This tendency emerges primarily because the existing career ladder system fails to meet their expectations adequately. In this respect, both motivators and hygiene factors must be considered together (Alshmemri et al., 2017; Toytok & Acar, 2021). Motivators should include elements that enhance professional development, achievement, and recognition (expertise, experience, academic advancement), whereas hygiene factors should encompass job security, salary increases, and working conditions.

Beyond environmental factors, individual and interpersonal factors also influence teachers' perceptions of the TPL and TCL. Interpersonal factors are related primarily to perceptions of professional titles and workplace harmony, while individual factors are associated largely with financial incentives, teacher motivation, teacher idealism, and professional development. Participants emphasized that in terms of workplace harmony, more time should be allowed for implementation of both regulations and that these practices have the potential to lead to change within schools. Such change also may contribute to a sense of calmness in school environments; however, more than half the participants argued that current conditions, particularly the TCL, negatively affect school climate. Consequently, this negative climate also may influence teachers' perceptions of titles, such as expert teacher and head teacher. Indeed, teachers' views of these titles often manifest as perceptions of time loss and opposition to examinations.

While participants viewed consideration of professional seniority positively within the TCL process, they strongly emphasized that expertise and experience also should be considered. However, teachers believe that the TPL has the potential to enhance the teaching profession's status and prestige, although they noted that these contributions are not yet sufficiently tangible. Despite TPL's potential to improve teachers' psychological well-being by making them feel more valued, implementation shortcomings limit the law's impact. Participants expect the TPL to provide economic benefits, but they believe that current practices fall short of meeting these expectations. Insufficient financial incentives are cited frequently as a reason for unmet expectations. These findings are consistent with extant literature (Arabacı et al., 2023; Ketenalp et al., 2023; Köse & Öztürk, 2023; Özocak & Argon, 2023).

From the perspective of environmental factors, negative views also emerge regarding not perceiving teaching as a career, the superficial nature of TPL and TCL practices, and intentions to leave the profession. Moreover, although many teachers perceive access to postgraduate education as contributing to their academic development, they also view it as an alternative career plan. As a result, consensus has been growing that current TPL and TCL policies require more improvement and development. Teachers in particular stated that the TCL meets their career expectations at a very low level. Furthermore, they believe that professional seniority and experience are not sufficiently considered and that titles do not contribute meaningfully to career development or professional satisfaction. Additionally, the prevailing view is that current practices negatively affect teacher motivation and school climate. In this context, the perception of the process as a form of performance evaluation also warrants more consideration, as addressing this perception may help reduce intentions to leave the profession.

Regarding individual factors, expectations of salary increases have become increasingly prominent among teachers throughout the process. In this context, the TCL may serve as a significant financial incentive for teachers who are open to change, seek to advance in their profession, and possess a strong sense of service to society. However, it also must be acknowledged that the TCL fails to fully meet some teachers' career expectations. Therefore, participants strongly emphasize the need for greater perseverance and patience to ensure TPL and TCL effectiveness, as well as promote an accurate understanding of the process. Recognizing and addressing this expectation has the potential to make a meaningful contribution to the implementation process. Based on the findings, it can be concluded that TCL regulations need to be revised. Such revisions should involve re-evaluating the framework from a broader perspective that considers teachers' expertise and experience alongside financial incentives. However, this revision process should not involve withdrawal of existing TPL and TCL regulations. Instead, it is recommended that revisions be implemented gradually over time, with the necessary perseverance and patience, as this approach may yield greater benefits for both the school climate and teachers.

Teachers' career perceptions do not align with a single career theory, but rather correspond to multiple career theories. Views emphasizing continuous learning and development, as well as progression based on expertise and experience, may be associated with theories such as continuous development theory, the TCL model, and age and stage theory. However, criticisms of examination-based career progression indicate that the current system does not align with teachers' career expectations and that an alternative structure is required. This suggests a need for a more inclusive and individual-centered career model. Teachers' career expectations are shaped by their education levels, professional experience, and individual goals. Teachers with a postgraduate education tend to aspire to roles—such as in academia, school administration, or expertise—whereas others express greater interest in administrative and managerial positions. These expectations align with theories, such as Super's career development theory and Maslow's self-actualization theory, reflecting individuals' desire for continuous growth and advancement throughout their career journeys. The TPL's impact on teachers' careers appears to be largely limited to psychological and social domains, with economic expectations remaining at the forefront. Teachers expect to experience tangible positive outcomes from the law, particularly in terms of financial benefits, and have called for clearer and more concrete regulations in this area. The absence of sufficient psychological and social contributions may affect overall teacher satisfaction and motivation, whereas meeting economic expectations may enhance professional satisfaction. In this regard, it is essential that the TPL be integrated into teachers' career structures as a supportive policy.

Conversely, TCL implementation fails to fully meet teachers' expectations and is perceived as insufficient, particularly in terms of economic and professional development opportunities. This situation may affect teacher motivation and reduce professional satisfaction. Teachers expect TCL to offer more meaningful rewards and clearer pathways for transition to academic and administrative roles. Therefore, it can be argued that the TCL system should be reviewed and improved to better address teachers' career expectations. Thus, an appropriate career structure for teachers and school administrators should be gradual, multidimensional, inclusive of economic and social incentives, supported by fair and transparent evaluation systems, and enriched with mentoring and counseling programs. Such a structure may enhance teachers' professional development, increase job satisfaction and motivation, and ultimately contribute to a higher-quality education system. Given that this study employed a qualitative research design, the findings cannot be generalized to the population, and participants' views are limited to the study sample. Furthermore, data collection through online written responses restricted observation of nonverbal cues—such as gestures, facial expressions, and behaviors—which may be viewed as an additional limitation.

Based on these findings, several policy implications have emerged for educational policymakers. Rather than focusing solely on financial incentives within the TCL framework, policymakers should reconsider the process through an alternative approach that emphasizes performance evaluation and additional responsibilities. Instead of examination-based assessment, alternative evaluation methods or strengthened inspection and guidance mechanisms could be developed. Furthermore, an appropriate career structure for teachers and administrators should incorporate flexibility and diversity. Progression based on expertise and experience should facilitate access to postgraduate education and ensure that career ladders are based not only on titles, but also on performance and professional seniority. Strengthening participation and feedback mechanisms may enhance teachers' professional satisfaction further. From a practical perspective, it is necessary to re-evaluate the belief that salary comprises the sole determinant of teacher motivation. Additionally, new educational policies aimed at improving environmental factors—particularly working conditions—could be developed by considering all relevant stakeholders. Strengthening and maintaining both TPL and TCL regulations, while providing online platforms to support implementation and monitoring, also may contribute to more effective practice. Finally, future research may build on this study's findings by

employing alternative qualitative methods, such as focus group interviews and data triangulation, to achieve greater depth. Alternatively, mixed-methods studies could examine teachers' views on the TPL and TCL in relation to variables such as performance evaluation, school climate, organizational culture, and turnover intention.

REFERENCES

- Akdaş, T., Kara, K., Yavuz, S., Tutsoy, İ., Saritekin, A., & Çiftçi, H. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamakları: Karşılaştırmalı bir giriş [Teachers' career pathways: A comparative introduction]. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 12-22.
- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi [Evaluation of postgraduate education for the teachers 'career development]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.419>
- Aktaş, D. (2020). Türkiye'de devlet memurlarının başarısının değerlendirilmesi: Millî Eğitim Bakanlığı örneği [An evaluation of the performance of civil servants in Turkey: The case of the ministry of national education]. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 10(19), 267-296.
- Akyürek, M. İ. (2022). Lisansüstü eğitim yapılmamasının nedenleri ve üniversitelerden beklentiler: Bir fenomenoloji çalışması [Reasons for not posting graduate education and expectations from universities: A phenomenology study]. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 1-8.
- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal*, 14(5), 12-16. <https://doi.org/10.7537/marslsj140517.03>
- Altan, M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası [Teacher well-being in the future of Turkey: Missing part of the teaching professional law]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Arabacı, İ. B., Güzelgörür, F., Sever, R. Ç., Keleşoğlu, O., & Sever, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununun ilköğretimde görev yapan okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi [Evaluation of the teaching profession law in line with the opinions of primary school principals]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 374-391. <https://doi.org/10.21733/ibad.1357721>
- Bakan, S. (2013). *Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi: Samsun ili örneği* [Evaluating implementation of career promotion system in teaching profession, from the perspectives of the quality in education and teachers' personal rights: Sample for the province Samsun] [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Bakırcı, H., Özkan, Y., & Özdemir, C. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of classroom teachers about the teaching profession law]. *E-International Journal of Educational Research*, 14(4), 325-343. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1302529>
- Bakıoğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri [Teachers' career phases]. *II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Metinleri*. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Balıkçı, A., Yılmaz, E., & Yıldırım, R. (2019). Öğretmen performansının değerlendirilmesi: Okul müdürü ve öğretmenlerin bakış açısına dayalı bir durum çalışması [Assessment of teacher performance: A case study based on the perspectives of the school principal and teachers]. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 153-176.
- Baruch, Y. (2004). Transforming careers: From linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 9(1), 58-73. <https://doi.org/10.1108/13620430410518147>
- Baş, B., Kibar Furtun, M. H., Kapusuzoğlu, F., & Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: Neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar? [Turkish teachers' views on career steps in teaching and career steps examination: How do they perceive and interpret it, and what do they suggest?] *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 11(1), 159-177. <https://doi.org/10.16916/aded.1211752>

- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Brougham, D., & Haar, J. (2018). Smart technology, artificial intelligence, robotics, and algorithms (STARA): Employees' perceptions of our future workplace. *Journal of Management & Organization*, 24(2), 239-257. <https://doi.org/10.1017/jmo.2016.55>
- Brousseau, K. R., Driver, M. J., Eneroth, K., & Larson, R. (1996). Career pandemonium: Realigning organizations and individuals. *Academy of Management Perspectives*, 10(4), 52-66. <https://doi.org/10.5465/ame.1996.3145319>
- Bulut, T., & Karataş, İ. H. (2020). Milli eğitim şuralarında eğitim ve okul yöneticiliği [An analysis of the decisions taken in the national education councils on educational and school administration]. *Alanyazın*, 1(2), 108-130. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0102.108.130>
- Buzzanell, P. M., & Goldzwig, S. R. (1991). Linear and nonlinear career models: Metaphors, paradigms, and ideologies. *Management Communication Quarterly*, 4(4), 466-505. <https://doi.org/10.1177/0893318991004004004>
- Campbell, D. P., & Holland, J. L. (1972). A merger in vocational interest research: Applying Holland's theory to Strong's data. *Journal of Vocational behavior*, 2(4), 353-376. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(72\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(72)90012-7)
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* [The relationships between teacher career ladders implementation and teacher motivation and organisational commitment] [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Cımbız, A. T., & Küçüker, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri [The opinions of teachers on the effects of the career steps application on schools]. *Journal of International Social Research*, 8(38), 670-682.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çakır, M. (2023). Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of the career steps of the teaching profession according to the opinions of managers and teachers]. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(7), 1049-1067.
- Çapar, M. C., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması [A comparison of case study and phenomenology design]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri [Qualitative data analysis and fundamental principles]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Çobanoğlu, F., & İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri [Teachers' views on renewed teacher career stages]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173. <https://doi.org/10.21733/ibad.1213828>
- Darling-Hammond, L. (2012). The right start: Creating a strong foundation for the teaching career. *Phi Delta Kappan*, 94(3), 8-13. <https://doi.org/10.1177/003172171209400303>
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi [An examination of teacher ladders as perceived by teachers]. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.

- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi* [The effect of teaching career steps? application on teachers motivation] [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dikici, T., Kodal Yasdıkcıoğlu, T., Gündeyerli, B., & Polatlı, Ş. (2023). Okul yöneticilerinin lisans üstü eğitime yönelik görüşleri [School directors' perspectives on master's education]. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(6), 961–975. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8150043>
- Dömbekci, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği [Interview technique in qualitative research]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Dönmez Yapucuoğlu, M. & Eryılmaz Ballı, F. (2022). The comparative analysis of teaching profession laws in Turkey, Germany, China, Canada and Singapore. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 250-266.
- Dyer Jr, W. G. (1995). Toward a theory of entrepreneurial careers. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(2), 7-21. <https://doi.org/10.1177/104225879501900202>
- Elagöz, Z., & Elagöz, M. P. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarının mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views on the career ladder system of the teaching profession law]. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 530-547. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7780627>
- Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-careers-europe-access-progression-and-support_en
- Genç, Y., & Balyer, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Examination of school manager and teacher's opinions on the professional teaching law]. *Turkish Studies*, 18(1), 97-121. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.66432>
- Gök, Ö. M. B., & Çoğaltay, N. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) algısının incelenmesi: Durum analizi [Examining the perception of teaching profession law (TPL): case analysis]. *ISOEVA-2023*, 136.
- Gubler, M., Arnold, J., & Coombs, C. (2014). Reassessing the protean career concept: Empirical findings, conceptual components, and measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), 23-40. <https://doi.org/10.1002/job.1908>
- Gül, İ., & Dikbaş, E. (2023). Eğitimcilerin lisansüstü eğitim almalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi [Examination of teacher's and administrator's opinions about trainers' graduate education]. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(1), 40-55. <https://doi.org/10.47714/uebt.1141620>
- Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri [Teacher's opinions on the teaching professional law]. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Perspectives*, 10(4), 8-16. <https://doi.org/10.5465/ame.1996.3145315>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman B. (1959). *The motivation to work*. Wiley.
- Howes, L. M., & Goodman-Delahunty, J. (2015). Teachers' career decisions: Perspectives on choosing teaching careers, and on staying or leaving. *Issues in Educational Research*, 25(1), 18-35. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.373278443631252>

- İş, A., & Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi [Teachers' opinions on the teaching professional law]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(84), 1967-1990. <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması [Examining the views on the formation of teacher career leadders: Mixed method research]. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.007>
- Karaca, İ., Özcan, M., & Karaca, N. (2021). 2021 yılında yayınlanan MEB'e bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinin 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında incelenmesi [Examination of the regulation on selection and assignment of managers to educational institutions affiliated to the ministry of national education, published in 2021, in the context of the 2023 education vision]. *Alanyazın*, 2(1), 26-32. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.26.32>
- Ketenalp, B., Keleş, O., Çavuş, E., & Yıldız, A. (2023). Opinions of teachers on the teaching profession law. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 13(2), 255-270. <https://doi.org/10.26579/jocress.13.2.2>
- Koşar, D., Emre, E. R., & Kılınc, A. Ç. (2020). Yüksek lisans yapmak: Eğitim yönetimi öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma [Teachers reasons for pursuing graduate education: A qualitative study]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.581698>
- Köse, A., & Öztürk, G. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mesleki imaj bağlamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması [An analysis of the teaching profession law in terms of professional image: A mixed method study]. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 357-377. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1286748>
- Kulak, R., Özdemir, B., & Çağlar, N. (2024). Okul yöneticilerinin kariyer gelişimleri [Career development of school administrators]. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(43), 882-896. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12639587>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Levenson, A. (2012). Talent management: Challenges of building cross-functional capability in high-performance work systems environments. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 50(2), 187-204. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7941.2011.00022.x>
- Levinson, E. M., Ohlers, D. L., Caswell, S., & Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling & Development*, 76(4), 475-482. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02707.x>
- Lobuts, J. F., & Pennewill, C. L. (1986). Risk-free decision-making. *Journal of Business Ethics*, 5, 29-37. <https://doi.org/10.1007/BF02116140>
- Mallon, M. (1998). The portfolio career: Pushed or pulled to it? *Personnel Review*, 27(5), 361-377. <https://doi.org/10.1108/00483489810230316>
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Maslow, A. H. (1958). A dynamic theory of human motivation. In C. L. Stacey & M. DeMartino (Eds.), *Understanding Human Motivation* (pp. 26-47). Howard Allen Publishers. <https://doi.org/10.1037/11305-004>

- Maviş Sevim, F., & Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: Mezun olmak yeterli mi? *Eğitim ve Bilim*, 46(207). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9593>
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 191-207. <https://doi.org/10.1023/A:1005399417256>
- Mercan, E., & Gündüz, Y. (2023). Türkiye’de ve bazı ülkelerdeki öğretmen kariyer basamakları ile yükselme kriterleri [Teacher career pathways and criteria for progress in Türkiye and some countries]. *Kesit Akademi Dergisi*, 9(36), 622-648.
- MEB (2023). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 yılı idare faaliyet raporu*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/30104246_1211.pdf (Erişim tarihi: 29.11.2024)
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Myszkowski, N., Storme, M., & Çelik, P. (2023). One common factor, four resources, both, or neither: a network model of career adaptability resources. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 56(3), 209-224. <https://doi.org/10.1080/07481756.2022.2073894>
- Neuendorf, K. A. (2018). Content analysis and thematic analysis. In *Advanced Research Methods for Applied Psychology* (pp. 211-223). Routledge.
- Oosthuizen, R.M. (2019). Smart technology, artificial intelligence, robotics and algorithms (STARA): Employees’ perceptions and wellbeing in future workplaces. In: Potgieter, I., Ferreira, N., Coetzee, M. (eds) *Theory, research and dynamics of career wellbeing*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28180-9_2
- Osipow, S. H. (1968). *Theories of career development*. Appleton-Century-Crofts.
- Özdemir, M., & Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme [Qualitative research designs: A methodological grounding]. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 217-235. <https://doi.org/10.57115/karefad.1331759>
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri [Teachers' opinions about teaching career ladders]. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Özocak, A., & Argon, T. (2023). Aday öğretmenlik ve kariyer basamakları yönetmeliğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri [Investigation of teachers' opinions on career steps in the regulation on candidate teaching and career steps]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 745-766. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1275499>
- Plaskoff, J. (2017). Employee experience: The new human resource management approach. *Strategic HR Review*, 16(3), 136-141.
- Resmî Gazete. (2024). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu* [Kanun No. 7528]. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- Saeed, R., Lodhi, R. N., Abbas, F., Ishfaque, U., Dustgeer, F., & Ahmed, M. (2013). The organizational role in career development of employees. *Management and Administrative Sciences Review*, 2(6), 664-669.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 2, 144-180.
- Simmons, J., Wolff, H. G., Forret, M. L., & Sullivan, S. E. (2022). A longitudinal investigation of the Kaleidoscope Career Model, networking behaviors, and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 138, 103764. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103764>

- Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35(6), 1542-1571. <https://doi.org/10.1177/0149206309350082>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D. E., & Hall, D. T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29(1), 333-372. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.ps.29.020178.002001>
- Super, D. E. (1973). The career development inventory. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1(2), 37-50. <https://doi.org/10.1080/03069887308259350>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Tarakçı, H. N. (2023). Kamusal halkla ilişkilerde sosyal medya: Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlikte kariyer basamakları çalışmasına ilişkin bir duygu analizi araştırması [Social media in public public relations: A sentiment analysis research on ministry of national education's study of career steps in teaching]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 303-320. <https://doi.org/10.52642/susbed.1231033>
- Tomlinson, J., Baird, M., Berg, P., & Cooper, R. (2018). Flexible careers across the life course: Advancing theory, research and practice. *Human Relations*, 71(1), 4-22. <https://doi.org/10.1177/0018726717733313>
- Toytok, E. H., & Acar, A. (2021). Organizational policy in schools and the relation between Herzberg's Double Factor Hygiene-Motivation Theory: Organizational policy in schools. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 93-113.
- Tran, H., & Smith, D. A. (2020). Designing an employee experience approach to teacher retention in hard-to-staff schools. *NASSP Bulletin*, 104(2), 85-109. <https://doi.org/10.1177/0192636520927092>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri [TDKS] (2024). <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 08.01.2024
- Tüz, M. V. (2003). Kariyer planlamasında yeni yaklaşımlar [New approaches in career planning]. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 169-176.
- Vondracek, F. W. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *The Career Development Quarterly*, 41(2), 130-144. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00365.x>
- Wise, R., Charner, I., & Randour, M. L. (1976). A conceptual framework for career awareness in career decision-making. *The Counseling Psychologist*, 6(3), 47-53. <https://doi.org/10.1177/0894845306289550>
- Wrightsman, L. S. (1994). *Adult Personality Development: Volume 1: Theories and Concepts*. Sage.
- Yaşar, Ö., & Çalık, T. (2022). Eğitim sendikalarının 2023 eğitim vizyonuna ilişkin görüşleri [Evaluations of the teacher unions' on 2023 education vision]. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 13-25. <https://doi.org/10.47479/ihead.1066675>
- Yıkılmış, M. S. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği [E-interview technique in qualitative research]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 183-197. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.556296>
- Zacher, H., Rudolph, C. W., Todorovic, T., & Ammann, D. (2019). Academic career development: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 357-373. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.006>

Zeyrek, A. O. (2008). *Öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli örneği)* [Analysis of the relation between the success of the teachers on the Ministry of National Education 2005 teaching career steps promotion exam and their organizational attachment (İstanbul sample)] [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Zhao, H., O'Connor, G., Wu, J., & Lumpkin, G. T. (2021). Age and entrepreneurial career success: A review and a meta-analysis. *Journal of Business Venturing*, 36(1), 106007. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2020.106007>