

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN KARIYER GELİŞTİRME HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN KARIYER
BASAMAKLARI HALİNDE DÜZENLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

147140

Hazırlayan
Vildan SAĞ

Tez Danışmanı
Yard. Doç. Dr. Mehmet Metin ARSLAN
147140

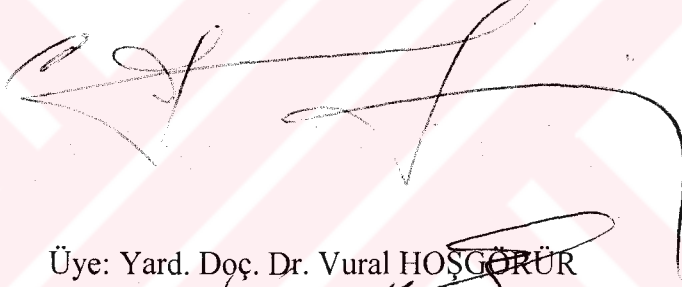
T.C.

Kırıkkale Üniversitesi

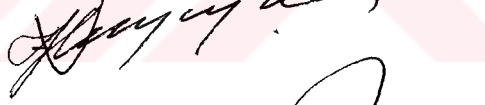
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Vildan Sağ`a ait “Öğretmenlerin Kariyer Geliştirme Hakkındaki Görüşleri ve Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Halinde Düzenlenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından, Eğitim Yönetimi ve Denetim Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. İsmail DOĞAN

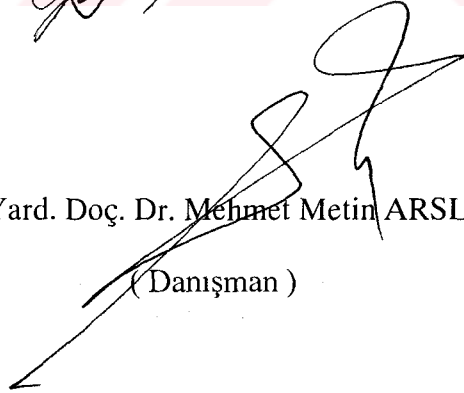


Üye: Yard. Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR



Üye: Yard. Doç. Dr. Mehmet Metin ARSLAN

(Danışman)



ÖN SÖZ

Araştırma, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde düzenlenmesine dayanak oluşturacak verilere ulaşmayı amaçlamaktadır.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın problemi tanımlanarak alt problemleri belirlenmiş, önemi açıklanmış, sınırlılıklar belirlenerek araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, araştırma yapılırken uygulanan yöntemle değinilmiştir. Üçüncü bölümde, problemin daha iyi anlaşılabilmesi için “Kariyer, Kariyer Plânlama ve Kariyer Geliştirme” hakkında açıklama yapılmış, ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir ve konu ile ilgili, son yıllarda yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular açıklanarak analizleri yapılmıştır. Son olarak beşinci bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara göre konuya ilişkin öneriler belirlenmiştir.

Bu araştırmaya esnasında yardımlarını esirgemeyen, önerileriyle araştırmanın tamamlanmasına büyük katkı sağlayan tez danışmanım sayın Yard. Doç. Dr. Metin ARSLAN’ a teşekkür ederim.

Bilgi formlarının uygulanmasında yardımcı olan meslektaşım Ekrem TOKLUCU’ya ve araştırmanın istatistikî analizlerinde ve tezin tüm aşamalarında önerilerini, yardımlarını, desteğini esirgemeyen Ar. Gör. Hüseyin ŞİRİN’ e teşekkür ederim.

Vildan SAĞ

ÖZET

Bu araştırmada, dünyadaki hızlı değişime en çok ayak uydurmak zorunda kalan öğretmenlerin kariyer geliştirme ile ilgili görüşlerine yer verilmiş; kariyer plânlama ve kariyer geliştirme sonucunda mesleğin kariyer basamakları şeklinde sıralanmasıyla ilgili düşünceleri belirlenmiştir.

Çalışmanın amacı  ğretmen görüşleri doğrultusunda geçmiş dönemlerden günümüze kadar, her zaman önemini, saygınlığını, toplum içindeki etkinliğini koruyan öğretmenlik mesleğinin, ağırlığını ve sorumluluğunu taşıyacak bir statü kazanmasına y n verilmesine yardımcı olmaktır.

Araştırma tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara iline bağlı büyük Őehir belediyesi sınırları içindeki Anadolu liseleri oluşturmuştur. Bu nedenle sekiz merkez  ilçeden birer okul, örneklem grubuna alınmıştır.

Kullanılan veri toplama aracı iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri yer almıştır. Anketin ikinci bölümünde ise kariyer basamakları, kariyer, kariyer plânlama ve kariyer geliştirme ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Problemlerin çözümlenmesine yönelik toplanan verilerin çözümlenmesinde; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama, önem sırası, t- testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey-HSD oklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular Őoyledir:

Öğretmenler  ğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, öncelikle kariyer basamaklarının aday  ğretmen,  ğretmen, uzman  ğretmen ve başöğretmen biçiminde sıralanmasını uygun bulmakta; hem öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte hem de uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte en önemli kriter olarak meslekî kıdemi görmektedirler. Ancak yabancı dil bilmenin, yüksek lisans ve doktora yapmanın ve yayınlanmış eserlere sahip olmanın çok da önemli olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenler meslek içi yükselmeye önem vermekte; ancak kariyer basamaklarında yükselmek isterken ekstra bir çaba harcamaya da yaklaşmamaktadırlar.

Öğretmenler kariyer ve kariyer plânlamaya ilişkin tüm ifadeleri olumlu bulmaktadırlar. Bu süreci meslekî gelişimlerini ve işe bağlılıklarını artırıcı bir unsur olarak kabul etmektedirler.

Kariyer geliştirmeye ilişkin görüşlerin tümüne katılmışlardır. Öğretmenler, eğitim örgütlerinde açık ve objektif bir kariyer geliştirme sürecini motivasyon artırıcı, işe bağlılığı artırıcı bir faktör olarak görmektedirler.

Kariyer plânlaması sonucunda öğretmenler, meslekî gelişimlerinin olumlu etkileneceği, bu sayede öğrenci başarısının ve eğitim düzeyinin artacağı düşünürken, kariyer basamaklarının öğretmenler arasında huzursuzluk yaratacağı konusunda kararsızdırlar.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, meslekî kıdem ve hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyetlerine bakılmaksızın kariyer basamaklarına ilişkin benzer bir görüş paylaşmaktadır.

Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte olduğu gibi uzman öğretmelikten başöğretmenliğe geçişe ilişkin öğretmenlerin görüşleri branşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma göstermiştir

Öğretmenlerin öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş boyutuna ilişkin görüşleri arasında meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğretmenlerin kariyer geliştirme sürecine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, meslekî kıdem ve hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Kariyer geliştirme sürecinin kariyer ve kariyer plânlama, kariyer geliştirme, kariyer plânlaması sonucunda yapılacak uygulamanın sonuçlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Kariyer ve kariyer plânlama ile kariyer geliştirme boyutlarında öğretmenlerin görüşleri, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin kariyer plânlamasının uygulama sonuçlarına ilişkin görüşleri ise branşlarına bağlı olarak farklılaşmıştır.

Öğretmenlerin meslekî kıdemlerine bağlı olarak kariyer geliştirme sürecinin kariyer ve kariyer plânlama, kariyer geliştirme ile uygulama sonucu boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmıştır.

Kariyer geliştirme sürecinin kariyer ve kariyer plânlama, kariyer geliştirme ve uygulama sonuçları boyutunda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin görüşleri ile katılmayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.



ABSTRACT

Teachers have to keep up with the rapidly changing world and in this study teachers' ideas on career development is handled; their view on career step of profession is determined after career planning and career development.

This study aims to provide the importance, effectiveness, responsibility, and respectibility of teaching profession from past to present according to the teachers' views.

Anatolian High Schools in Ankara Metropolitan Municipality in Turkey constitute the research. Consequently, one school from each eight districts is included for the sampling group.

Data gathering process is composed of two basic sections. In the first section, personal information of teachers' included in the research is presented. In the second section of the survey, statements on career step, career, career planning and career development are declared. Frequency(f), percentage(p), arithmetic average, priority, t- test, single variance analysis (ANOVA), Tukey-HSD multiple comparison test have been used in the process of analysing gathered data for resolving problems.

The findings of the study are as the following:

Teachers, in the process of specialization, approve the idea of being a candidate teacher , teacher, specialist teacher, and chief instructor in career level. The most important criteria for them in the process of transition both from to specialist teacher and to chief instructor is the seniority. However they think that knowing foreign language, master's or ph.d and scientific research work are not very important. Teachers give importance to promotion, but they don't want to spend extra energy on the promotion.

Teachers accept all the statements on career and career planning. They admit this process positively for their career development.

They admit all the statements on career development. Teachers consider that apparent and objective career development process in educational institutions is a positive factor for motivation.

Teachers, after career planning, think their career development will be influenced positively therefore student success and level of education will improve, on the other hand they feel career development will cause uneasiness among teachers.

In the second phase of the research, it has been researched if meaningful difference appears or not on career steps according to the variables such as views of teachers on career step, branch, gender, in-service training.

Without considering gender, teachers involved in the research share the similar ideas on career step.

Teachers views on transition to specialist teacher and chief instructor have meaningfully been diversified.

There is no significant difference on seniority of teachers while transition to specialist teacher and chief instructor.

In the third phase of the research, it has been researched if meaningful difference appears or not on career development according to the variables such as views of teachers on career step, branch, gender, in-service training.

In respect of gender, there has been no significant difference of teachers' views about the implementation results of career development, career planning, career step of career development process.

In respect of their branches, there has been no significant difference of teachers views on the dimension of career, career development and career planning.

On the other hand, teachers' views have been diversified on the results of career planning implementation depending on the branches.

In respect of their seniority there has been significant difference of teachers views on the dimension of career, career development and career planning and the results of implementation.

There has been significant difference on the dimension of career, career development and career planning and the results of implementation among the views of teachers who participate in-service training and who don't.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖN SÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ	X

BÖLÜM 1

Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	7
Alt Problemler.....	7
Araştırmanın Amacı.....	8
Araştırmanın Önemi.....	8
Sınırlılıklar.....	9
Sayıtlar.....	9
Tanımlar.....	9

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	10
Araştırma Modeli.....	10
Evren ve Örneklem.....	13
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	13
Verilerin Toplanması.....	15
Verilerin Çözümlemesi.....	16

BÖLÜM III

KURAMSAL ÇERÇEVE.....	18
KARİYER, KARİYER PLÂNLAMA VE KARİYER GELİŞTİRME.....	18
Kariyer Tanımı.....	18
Kariyer Plânlaması.....	20
Bireysel Kariyer Plânlaması.....	22
Bireysel Kariyer Aşamaları	24
Örgütsel Kariyer Plânlaması.....	25
Kariyer Geliştirme.....	28
Örgütsel Kariyer Geliştirme.....	30
Bireysel Kariyer Geliştirme.....	33
Kariyerin Önemi.....	34
KAMU YÖNETİMİNDE KARİYER GELİŞTİRME.....	34
Memuriyete Girmeden Önceki Eğitim.....	35
Kamu Personelinin Hizmet İçi Eğitimi.....	35
Öğretmenlik Mesleği.....	36
Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri.....	38
Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi.....	39
Öğretmen Yeterlik Alanları.....	41
Genel Kültür.....	41
Özel Alan.....	42
Eğitime Öğretme Yeterlikleri.....	42
Öğrenciyi Tanıma.....	43
Öğretimi Plânlama.....	44
Materyal Geliştirme.....	44
Öğretim Yapma	45
Öğretimi Yönetme.....	45
Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme.....	46
Rehberlik Yapma.....	46
Temel Becerileri Geliştirme.....	46
Özel Eğitime Gerekksinim Duyan Öğrencilere Hizmet Etme.....	47
Yetişkinleri Eğitime.....	47

Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma.....	47
Kendini Geliştirme.....	48
Okulu Geliştirme.....	48
Okul Çevre İlişkilerini Geliştirme.....	48
Eğitimde Öğretmenin Yeri.....	49
Öğretmen Yeterlikleri Listesi.....	50
İlgili Araştırmalar.....	50

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM	53
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	53
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
Sonuçlar.....	74
Öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	86
EKLER.....	92
Bilgi Formu.....	93

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okullar.....	11
Tablo 2 Örneklem Alınan Okullardaki Öğretmen, Giden ve Dönen Anket Sayıları.....	12
Tablo 3 Cinsiyet, Branş, Meslekî Kıdem ve H.İ.E Kursuna Katılım Değişkenlerine İlişkin Veriler	12
Tablo 4 Alt Ölçekler, Açıklanan Varyanslar ve Cronbach Alpha Değerleri.....	14
Tablo 5 Kariyer Geliştirme Süreci.....	29
Tablo 6 Kariyer Geliştirme Sisteminin Yararları.....	31
Tablo 7 Kariyer Plânlama ve Geliştirme Sorumlulukları.....	32
Tablo 8 Öğretmenlikten Uzman Öğretmenliğe Geçişte Kriterlere Esas Teşkil Edecek Niteliklere İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	54
Tablo 9 Uzman Öğretmenlikten Başöğretmenliğe Geçişte Kriterlere Esas Teşkil Edecek Niteliklere İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	56
Tablo 10 Öğretmenlerin Kariyer ve Kariyer Planlamaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	58
Tablo 11 Öğretmenlerin Kariyer Geliştirmeye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	59
Tablo 12 Öğretmenlerin Kariyer Planlaması Sonucunda Yapılacak Uygulamaların Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	60
Tablo 13 Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 14 Kariyer Basamaklarına İlişkin Betimsel Veriler.....	62
Tablo 15 Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşlerin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	62
Tablo 16 Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşlerin Meslekî Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	63
Tablo 17 Kariyer Basamaklarına İlişkin Betimsel Veriler.....	64
Tablo 18 Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşlerin H.İ.E Kursuna Katılma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 19 Kariyer Geliştirme Sürecine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....	66

Tablo 20 Kariyer Geliştirme Sürecine İlişkin Görüşlerin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	67
Tablo 21 Kariyer Geliştirme Sürecine İlişkin Betimsel Veriler.....	67
Tablo 22 Kariyer Geliştirme Sürecine İlişkin Görüşlerin Meslekî Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	69
Tablo 23 Kariyer Geliştirme Sürecine İlişkin Betimsel Veriler.....	69
Tablo 24 Kariyer Geliştirme Sürecine İlişkin Görüşlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılma Durumuna Göre t- Testi Sonuçları.....	71



BÖLÜM I

PROBLEM DURUMU

Bilgi çağına geçiş sürecinin hızlanması, ekonomik kalkınma, teknolojik gelişmeler, iletişim teknolojisindeki yenilikler günümüzde, örgütleri etkisi altına almış; iş gücünün değişen yapısı beraberinde rekabet ortamını da genişleterek rekabetin yapısını da değiştirmiştir.

Bu rekabet ortamı içinde birçok örgüt, örgütsel verimliliğini arttırmak, varlığını korumak ve sürdürmek için eldeki kaynakları değiştirme yoluna gitmiştir. Örgütlerde verimliliğin sadece yapı, süreç ve teknolojik değişikliklerle değil, başarının en önemli kaynağı olan “önce insan” felsefesiyle gerçekleşeceğini anlaşılmıştır.

Örgütler değişimi göğüsleyebilmek için insan kaynakları yönetimine giderek artan bir şekilde önem vermişlerdir. Çünkü çağımızın en önemli kavramlarından biri plânlı ve sosyal değişmedir. Değişme yaşamın önemli gerçeklerindedir. Dünyada daha önceki çağlarda görülmemiş çok hızlı bir değişim yaşanmaktadır (Özdemir, 2000:6).

Bilim çağının gelişmelerine bağlı olarak değişim sürecindeki hızlanma kendimizi, değerlerimizi ve kurumlarımızı yeniden incelemeye ve yapılandırmaya zorlamaktadır.

Endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçiş yoğun biçimde yaşanırken “insan” kendi egemenliğini ilân etmiştir. Başka bir deyişle, kariyer ve mesleğiyle ilgili kararlarını, meslek ve yatırım biçimlerini, yaşanılan yer ve bulunulan ortamları ve alınan eğitimi tüm boyutlarıyla yeniden değerlendirmeye zorlanan insanın, yirmibirinci yüzyılda önemi artmış, konumu değişmiştir. İçinde bulunduğumuz çağ kendi sorunlarını göğüslemeye çalışırken, çözümlerin dayanak noktasını önceki çağlarda olduğu gibi doğal kaynaklar, sermaye ve teknoloji değil “insan” oluşturmuştur. Bu durumda başarının formülü tek başına doğal kaynak, teknoloji, sermayede değil, bunların yanı sıra insandır. Ancak önderlik yapabilecek insan;

bilgi, beceri ve yeteneklerini devamlı geliştirerek yenileyen insan olacaktır (Bayrak, 2000:21).

İnsan, gizil güçler ve doğal gereksinimlerle donanarak dünyaya gelen, içinde yetiştiği toplumun ilke ve kurallarını benimseyerek toplumsallaşan, değer edinerek kültürlenebilen, sürekli yeni değerler arayarak kendini geliştiren, toplumun kültürünü değiştiren ve yenileştiren bir varlıktır (Ertürk, 1972:21). İnsanın bu özgün ve üst düzey yetenekleri, kültürlerin oluşmasına, gelişmesine, yeni medeniyetlerin kurulmasına yol açmıştır. İnsanlar içlerindeki gizil gücü uygulamaya dönüştürme amacıyla sürekli arayış içindedir. Tek başına başaramadığı bir takım hayal ve beklentilerini başarabilmek için bir araya gelmiştir. Ortak amaçların gerçekleştirilmesi için bir araya gelme örgütlenme ihtiyacını da beraberinde getirmiştir.

Örgütler, toplumun ihtiyaç duyduğu mal ve hizmetleri üretmek için kurulurlar. Bu amaçları gerçekleştirmek için de sürekli değişen ve gelişen teknolojiye ayak uydurmak zorundadırlar ve en önemlisi de nitelikli iş gücüne duyulan ihtiyaçtır. İnsan kaynakları örgüt dinamiğini oluşturan en önemli unsurdur. Çalışandan en iyi verimi alabilmek için onlara gereken değer verilmelidir. Kaliteli hizmet üretmeyi hedefleyen örgütler, daha nitelikli işgören çalıştırmak ve onların eğitimine önem vermek durumundadırlar (Çinkır, 2003:85).

Eğitim sonucunda çalışanların bilgi ve becerilerinin artması, örgütün ve bireyin beklentilerini gerçekleştirir. Bu durum bireysel ve örgütsel doyumu artırır. Çalışanın performansının artması, daha nitelikli iş gücünü, kaliteli hizmeti ve ürünü beraberinde getirir. Çalışanına yatırım yapan, ona değer veren örgüt hedefine ulaşır.

Sonuç olarak ortak amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlardan oluşan örgütün varlığı, onu oluşturan insanların varlığına bağlıdır. İş görenler, aynı anda örgütün temel iş gücüdür. Bir örgütün etkililiği, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çalışan insan gücünün niteliği ve örgütsel ortamın uygunluğu ile orantılıdır (Başaran, 2000:48).

İnsanın gücünü, örgütsel amaçlarını gerçekleştirmek için istenen düzeyde yeterliğini kullanabilmesi, çaba harcaması; ancak amaçları benimseyebilmesine ve yönetimin niteliğine bağlıdır.

Çalışanlarını tanıyan; kişiliklerine saygı duyan; kendilerini geliştirmelerine, yetiştirmelerine ortam hazırlayan örgütler daha başarılıdır. Bu başarının elde edilebilmesi için de örgütün çalışanlarını tanıması ve onların potansiyelini iyi kestirebilmesi gerekir.

Örgütlerin başarısı bireysel ve örgütsel amaçlar arasındaki hassas bir dengede bulunmaktadır. Eğer örgüt ile birey arasında bu denge sağlanmaz, bir dayanışma gerçekleşmez, örgütün amaçları benimsenmez ise örgütsel amaçlar ile bireysel amaçlar örtüşmeyecektir (Özdemir, 2000:61).

Örgütler, üyelerine yüksek ücret, itibar, terfi ve yükselme imkânı sağlayarak, kişisel doyum ve paye kazanma isteklerini karşılayabilirler. Her doyurulan istek ve arzu beraberinde yenilerini getirir. Örgüt amaçlarına ulaşabilmek için iş birliği içinde olduğu çalışanlarını harekete geçirebilmelidir. Bu nedenle örgüt kişisel arzu ve istekleri de gerçekleştirmek zorundadır. Böylece örgütsel amaçların gerçekleşmesi güvence altına alınır (Eren, 2001:41).

Çalışanlarının enerjilerinden yararlanan örgütler, onların heves ve coşkularını da harekete geçirmelidir. Tüm çalışanlar arasında derinden paylaşılan amaç, değer ve görev duyguları olmadan etkililiğini koruyabilmiş bir örgütün uzun süre yaşaması mümkün görülmemektedir (Özdemir, 2000:10). Çalışan kendinden beklenen davranışları hayata geçirmede ise örgütü zarara uğratar. Görüldüğü gibi örgütlerin başarısını etkileyen en önemli faktör insan kaynaklarıdır.

Değişimin yönünü ve hızını tahmin edemeyen örgütler yok olmaya mahkumdur. Dinamik bir örgütün ise değişime ve yeniliğe kapalı olması düşünülemez. Değişim insan kaynaklarının daha etkin ve verimli kullanılmasını gerektirmektedir.

Değişimin hızına ayak uydurmak, ancak eğitimle mümkündür. Eğitim sürecinin vazgeçilmez öğelerinden biri olan öğretmenin de değişime uyum sağlayabilen, yeni tutum ve değerlerle donanmış bireyleri topluma kazandırabilmek için öncelikle bu hızı yakalaması gerekmektedir.

Eğitimde gelecekle ilgili her çeşit olasılık hesaplanmalı, gençlere kendi dünyalarını kurabilecek imkânlar sağlanmalı, kendi kararlarını almakta ve uygulamakta özgür olmalıdırlar. Bu da ancak eğitimle gerçekleşebilir. Karar verme

mekanizmasına katılan gençler yetiştirilerek, demokratik bir topluma uyumları kolaylaştırılmalıdır. Böylece hem toplumu hem de kendini ilgilendiren konularda doğru karar verme yeteneğine sahip bireylerden oluşan bir toplumla değişim daha kolay yakalanabilir (Tezcan, 2002:14).

VIII' inci Beş Yıllık Kalkınma Plânında hedefler dikkate alındığında bilgi çağı insanının profilini Hesapçıoğlu aşağıdaki şekilde ortaya koymuştur. Bu özellikler sıralanarak eğitim sisteminin değişmesi gerektiği vurgulanmıştır:

Türk Eğitim Sisteminin amacı bilgi çağı insanını yetiştirmektir. Bilgi çağı insanı;

- Atatürk ilke ve inkılâplarını bağlı,
- Demokratik değerleri benimsemiş.
- Millî kültürü özümsemiş,
- Farklı kültürleri yorumlayabilen,
- Düşünme algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş,
- Yaratıcı zekâya sahip

bir bireydir. Bu insanı yetiştirecek olan eğitim sistemi, bu yolla ekonomik gelişiminin gerektirdiği nitelikli iş gücü ihtiyacının karşılanmasına ve rekabet gücü kazanmasına olanak sağlayacaktır Bu amaç için de eğitim sistemi yeniden düzenlenmelidir. (Hesapçıoğlu, 2001:222).

Eğitimin görevi, kişileri hem yaşadığı toplumun hem de dünyanın uyumlu bir üyesi yapmaktır. Yüzyıllarca önce de ancak eğitim ile devlete yararlı bireyler yetiştirileceğine inanılmış; devletler varlıklarını koruyabilmek için genç kuşağa özel ilgi göstermiştir.

Plato, özellikle eğitime büyük bir önem vermiştir. O' na göre devletin varlığını koruyabilmesi için eğitimin en yetenekli ve seçkin öğretmenlerce gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Aydın, 1999:69). Geçmiş dönemlerden günümüze döndüğümüzde odak noktası yine "İNSAN" dır. İnsanı yeterli kılmak ve bilgiyle donatmak ilk adımdır.

İlk adımı gerçekleştirecek olan öğretmenin temel görevi, öğrencileri bilgi çağında başarılı kılacak donanıma sahip kişiler olarak yetiştirmektir. Öğretmenin bu görevi başarıyla gerçekleştirecek kapasitede yetiştirilmesinin yanında, mesleğini profesyonelce yapabileceği olanakların sağlanması ve meslekî düzenlemelerin yapılması gerekir (Özden, 2002:31).

Günümüzde üniversiteden mezun olan öğrencilerin aldığı bilgilerin çoğunun bir süre sonra eskidiği görülmektedir. Türk Millî Eğitim Sistemi içinde görev alacak ve gelecek kuşakları yetiştirecek olan öğretmenlerin çağın gereklerine uygun formasyon sahibi olması gereği kaçınılmazdır.

Millî Eğitim Bakanlığı, dünyadaki tüm eğitim sistemlerinin yirmibirinci yüzyıla hazırlanma süreci içinde öğretmenlerin mutlaka ekonomik yönden, sosyal yönden, moral yönden gelişebilmeleri amacıyla, kendilerine özgü bir personel yasasına sahip olması gerektiği inancıyla 1994 yılında bir yasa tasarısı hazırlayarak değişim ve gelişim sürecini başlatmıştır.

“Millî Eğitim Personel Yasa Tasarısı” ile öğretmenlerin kendi kendini yetiştirmesi, daha yukarıya doğru çıkmalarını sağlayacak bir hiyerarşik düzenin getirilmesi hem de ekonomik, sosyal bir takım imkânlarla kavuşturulmaları amaçlanmıştır.

Ayrıca son yıllarda öğretmen niteliğinin artırılması konusunda Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının iş birliği ile bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. Bunlar arasında; Millî Eğitim Akademisi, Öğretmen Yeterliklerinin tespiti ile ilgili çalışmalar, Bakanlığın ihtiyaç duyduğu eğitim, öğretim, yönetim, teftiş ve çeşitli uzmanlık alanlarına Bakanlık personeli arasından eleman yetiştirmek, kariyerlerini geliştirmek ve yükseltmek amacına yöneliktir. Konu ile ilgili olarak bir Millî Eğitim Akademisi Yasa Taslağı hazırlanmıştır. 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun'un “Bağlı Kuruluşlar” başlıklı 55'inci maddesinde “Millî Eğitim Akademisi” de yer almaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının üniversitelerle iş birliği yaparak oluşturduğu ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca da uygun bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığınca yürürlüğe konulan “Öğretmen Yeterlikleri”, öğretmenlik mesleğiyle ilgili birçok konunun yanı sıra öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinde, denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesinde kullanılacaktır. Böylece

öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve ortak yeterlikler ölçülebilir biçimde ortaya konacaktır.

Yapılan bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri üç boyutta toplanmıştır. Bunlar genel kültür, özel alan ve eğitime öğretme yeterlikleridir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan pedagojik formasyon kavramı, yeterlik ifade etmediğinden, yerine eğitime öğretme yeterlikleri kullanılmıştır. İlk iki boyut olan genel kültür ve özel alan boyutlarının çerçevesi çizilmiştir. Eğitime-öğretme yeterlikleri ise 14 ana başlık altında toplanmıştır. Bu yeterlikler; öğrenciyi tanıma, öğretimi plânlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitime, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul ve çevre ilişkilerini geliştirme şeklinde sıralanabilir.

Bütün bu çalışmaların uzantısı olarak Millî Eğitim Bakanlığınca birkaç yıldır üzerinde çalışılan, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun ilgili maddelerinde değişiklik öngören ve öğretmenlik mesleğine kariyer sistemi getiren kanun taslağı Nisan 2004 tarihinde Başbakanlığa sunulmuştur. Taslakta;

Öğretmenlik mesleğinde “adaylık”tan sonra “öğretmen”, “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” gibi unvanlar getirileceği ;

Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanların öğretmen olarak atanacağı;

Kariyerde yükselmek için Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından her yıl düzenlenecek sınava katılacakları;

Yükselmede, sınavın yanı sıra eğitim, kıdem ve başarı düzeyi gibi ölçütlerin de dikkate alınacağı;

Başöğretmen sayısı toplam kadro sayısının yüzde 10'unu, uzman öğretmen sayısı da yüzde 20'sini geçmeyeceği;

Öğretmenlerin aldığı eğitim öğretim tazminatının da kariyerdeki yükselişe paralel artış sağlanacağı;

Okul müdürlerinin öncelikle başöğretmenler arasında, müdür yardımcılarının da başöğretmenler ve uzman öğretmenler tarafından seçileceği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin performansları değerlendirilirken aday öğretmenlerin öğretmenlik ehliyetine sahip olup olmadığının belirlenmesi ile öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde düzenlenmesine ilişkin yasal prosedür tamamlandıktan sonra öğretmenlerin bu basamaklara geçişlerine esas teşkil edecek performans değerlendirmesinin yapılması da hedeflenmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi hedeflenirken öğretmenin kendini geliştirme bağlamında eksikliğini hissettiği her yeterlik konusunda kendisini geliştirmeye çaba göstermesi özendirilecek, belirli aralıklarla yapılacak meslekî belge yenileme uygulaması, öğretmenleri sürekli olarak kendilerini geliştirmeye zorlayacaktır. Bu durum aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarının oluşturulmasında başlangıç teşkil edecektir. Öğretmenlerin meslek belgesini koruyabilmeleri için, kendilerini meslekî yönden geliştirme çabasına girmeleri gerekecektir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi biçimlendirilmiştir.

Öğretmenlerin kariyer geliştirme sürecine ve Bakanlıkça belirlenen kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin Bakanlıkça belirlenen gerek kariyer basamakları gerekse kariyer geliştirmedeki kriterlere ilişkin görüşleri nedir?

2. Öğretmenlerin kariyer basamakları hakkındaki görüşleri onların;

a) cinsiyetlerine,

b) branşlarına,

c) görev sürelerine,

d) hizmet içi eğitim kursuna katılmalarına

göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin kariyer geliştirme süreci hakkındaki görüşleri onların;

- a) cinsiyetlerine,
- b) branşlarına,
- c) görev sürelerine,
- d) hizmet içi eğitim kursuna katılmalarına

göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Araştırma, öğretmenlerin kariyer, kariyer plânlama ve kariyer geliştirme ile ilgili görüşlerine yer verilerek öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde düzenlenmesine dayanak oluşturacak verilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Böylece öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda mesleğin saygınlığını ve sorumluluğunu taşıyacak bir statü kazanmasındaki yeni düzenlemelere katkı sağlanabilecektir.

Araştırmanın Önemi

Bilgi çağında yaşanan değişimin hızına yetişmek; ancak eğitimle mümkündür. Eğitimin görevi bireyi hem içinde yaşadığı toplumun hem de dünyanın uyumlu bir üyesi yapmaktır. Eğitim sisteminin önemli öğelerinden olan öğretmenlerin, istenen niteliklere ve mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmaları, kendilerini geliştirmeleri ve yenilemeleriyle mümkün olacaktır.

Bunun için öğretmenin mesleğini profesyonelce yapabileceği imkânların sağlanması, çabasını teşvik edecek meslekî düzenlemelerin yapılması kaçınılmazdır. Yapılan araştırma sonucu getirilen öneriler, öğretmenlik mesleğinde kariyer geliştirmeyi bilimsel temellere oturtmayı hedeflemektedir. Çalışmanın, öğretmenlik mesleğinin basamaklar halinde düzenlenmesine katkı sağlayacağı, yeni araştırmalar için kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Böylece Türk Millî Eğitim Sisteminde görev alan öğretmenler, çağın gereklerine uygun niteliklere kavuşacaktır. Çalışan, araştıran, kendini geliştiren öğretmen, niteliklerine uygun olarak kariyer basamaklarında yükselecektir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları üç maddede toplanabilir.

1. Araştırma 2002-2003 öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır .
2. Araştırma öğretmenlerin kariyer geliştirmelerine bağlı olarak belirlenmiş kariyer basamaklarıyla sınırlıdır.
3. Araştırma veri toplama aracı olan bilgi formunun içeriğiyle sınırlıdır .

Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

1. Öğretmenler kariyer geliştirme ve kariyer basamakları konusunda bilgi sahibidirler.
2. Öğretmenin meslekî gelişmişliği kariyer plânlamasıyla ilgilidir.

Tanımlar

Araştırma kapsamında kullanılan temel kavramların çerçeve tanımları aşağıya çıkarılmıştır.

Kariyer: Bireyin çalışma hayatı boyunca herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve beceri kazanmasıdır (Adal, 1986:132).

Kariyer Plânlama: Bireyi ve örgütü etkileyen kariyer plânlaması, bireysel kariyer amaçlarının ve bireyin bu amaçlara ulaşması için gereken araçların belirlenmesi sürecidir (Can ve Diğerleri, 1994:168).

Kariyer Geliştirme: Kariyer geliştirme, bireyin kariyer seçimine, bu seçimin sağlıklı olmasına ve çalışanın yeterlik ve kendine saygı gereksinimlerinin tatminine katkı sağlayan bilinçli etkinliklerdir (Can, 1992:28).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesine, verilerin toplanmasına ve toplanan verilerin çözümlenmesine yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin kariyer, kariyer plânlama ve kariyer geliştirme ile ilgili görüşlerine yer verilerek öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde düzenlenmesine dayanak oluşturacak verilere ulaşmak amacıyla yapılan bu araştırma tarama (survey) modelindedir. Bu verilerin toplanması amacıyla öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, bunun için geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara İli Büyükşehir Belediye sınırları içindeki ilçelerde bulunan Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerdir. Evreni temsil edebilecek özellikte homojen bir örneklem seçilmiştir. Bu amaçla sekiz ilçeden seçilen ve bağlı buldukları ilçeyi temsil niteliğine uygun birer okulda görev yapan öğretmen grubu, random yönetimiyle belirlenerek örneklem oluşturulmuştur. Araştırmanın evreni Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo-1

Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okullar

Merkez İlçeler / Okul	Öğretmen Sayısı
Altındağ /Ankara Anadolu Lisesi	63
Yıldırım Beyazıt Anadolu Lisesi	35
Çankaya /Ankara Atatürk Lisesi	103
Çankaya Anadolu Lisesi	41
Milli Piyango Anadolu Lisesi	39
Dr. Binnaz Ege Anadolu Lisesi	48
Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi	48
İncesu Anadolu Lisesi	23
Mehmet Emin Resulzade Anadolu Lisesi	48
Etimesgut /Etimesgut Anadolu lisesi	36
Gölbaşı /Gölbaşı Anadolu Lisesi	34
Keçiören /Fethiye Kemal Mumcu Anadolu Lisesi	43
Kalaba Anadolu Lisesi	44
Pursaklar Anadolu Lisesi	34
Mamak /Cumhuriyet Anadolu Lisesi	29
Çağrı Bey Anadolu Lisesi	44
Mamak Anadolu Lisesi	31
Sincan /Süleyman Demirel Anadolu Lisesi	54
Yenimahalle /Atatürk Anadolu Lisesi	97
Gazi Anadolu Lisesi	58
Nermin M. Çekiç Anadolu Lisesi	46
TOPLAM	998

Örneklem grubuna alınan okullarda toplam 331 öğretmen bulunmaktadır. Okullara gönderilen toplam 331 bilgi formundan 245'i geri dönmüştür. Veri toplama aracının uygulandığı dönemin yaz tatilinin hemen öncesine denk gelmesi nedeniyle araştırmada toplam 245 öğretmenden veri toplanabilmiştir. Gönderilen anketlerin

geri dönüş oranı %74' tür. Örneklem olarak seçilen okulların ilçelere göre dağılımı, gönderilen ve geri dönen anket sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo-2
Örnekleme Alınan Okullardaki Öğretmen ve Dönen Anket Sayıları

İlçe/Okul	Öğretmen Sayısı	Dönen Anket
Altındağ / Yıldırım Beyazıt Anadolu Lisesi	35	20
Çankaya / Milli Piyango Anadolu Lisesi	39	30
Etimesgut / Etimesgut Anadolu Lisesi	36	25
Gölbaşı / Gölbaşı Anadolu Lisesi	34	15
Keçiören / Kalaba Anadolu Lisesi	44	30
Mamak/ Mamak Anadolu Lisesi	31	25
Sincan / Süleyman Demirel Anadolu Lisesi	54	45
Yenimahalle / Gazi Anadolu Lisesi	58	55
Toplam	331	245

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, meslekî kıdem ve hizmet içi eğitim kursuna katılma durumlarına ilişkin veriler Tablo-3'te verilmiştir.

Tablo-3
Cinsiyet, Branş, Meslekî Kıdem ve Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Değişkenlerine İlişkin Veriler

Değişken	Alt Kategoriler	N	%
1. Cinsiyet	1. Erkek	115	46.9
	2. Kadın	130	53.1
	Toplam	245	100
2. Branş	1. Türkçe-Sosyal	62	25.3
	2. Matematik-Fen	89	36.3
	3. Yabancı Dil	54	22.0
	4. Güzel Sanatlar	40	16.3
	Toplam	245	99.9
3. Meslekî Kıdem	1. 6-10 yıl	76	31.0
	2. 11-15 yıl	87	35.5
	3. 16 yıl ve üzeri	82	33.5
	Toplam	245	100
4. Hizmet içi Eğitim Kursuna Katılma Durumu	1. Evet	149	60.8
	2. Hayır	96	39.2
	Toplam	245	100

Araştırmaya 115 erkek (%46.9) ve 130 kadın (%53.1) olmak üzere toplam 245 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 62'si (%25.3),

Türkçe-Sosyal branşına sahiptir. Diğer branşlarda ise, dağılım sırasıyla şöyledir; Matematik-Fen: 89 (%36.3), Yabancı Dil: 54 (%22) ve Güzel Sanatlar: 40 (%16.3). Araştırmaya katılan öğretmenlerin 76'sı (%31.0), 6-10 yıllık meslekî kıdeme sahiptir. 11-15 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin sayısı 87 (%35.5) iken, 16 yıl ve üzeri meslekî kıdemi olan öğretmenlerin sayısı ise 82'dir (%33.5). Araştırmaya katılan 245 öğretmenden 149'u (%60.8), görevleriyle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katılmıştır. 96 (%39.2) öğretmen ise, göreviyle ilgili olarak daha önce herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katılmadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesi amacıyla, öncelikle konu ile ilgili literatür taranmıştır. Literatür taraması sonucunda, araştırmada kullanılacak ve gerekli uyarlamalar sonunda veri toplama aracına alınabilecek ifadelerden geniş bir havuz oluşturulmuştur. Alan uzmanlarının ve öğretmenlerin yardım ve görüşleriyle de bu ifadeler netleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, kaynak kitaplar incelenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacak kriterler oluşturulmaya çalışılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının kariyer plânlama ve öğretmenlikte yükselme çalışmalarına ilişkin çeşitli kaynaklarından da yararlanılmıştır.

Oluşturulan maddeler tekrar öğretmenlerin ve alan uzmanlarının yardımıyla elenerek, araştırmanın amacına hizmet edecek yeter sayıda madde seçilmiştir. Seçilen bu maddelerle beş alt ölçekten ve toplam 45 maddeden oluşan veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracındaki alt ölçekleri temsil eden maddeler, uzman görüşü alınarak belirlenmiş ve her bir maddenin açık-anlaşılr yazılmasına gayret edilmiştir.

Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için Altındağ İlçesinde Ankara Anadolu Lisesi, Çankaya İlçesinde Ankara Atatürk Lisesi ve Yenimahalle İlçesinde Atatürk Anadolu Lisesinde görevli öğretmenlerden toplam 100 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Anketin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Uzman görüşü alınarak ve ilgili literatür doğrultusunda oluşturulan beş alt ölçeğin her birinin kendi

içinde tek faktörlü ve güvenilir olmasına çalışılmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda alt ölçeklerin kendi içlerinde tek faktörlü oldukları, yani aynı yapıyı ölçtükleri görülmüştür. Ayrıca, her bir alt ölçekte, ilgili ölçeğe giren maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Faktör analizi sırasında, maddelerin faktör yük değerlerinin 0.30 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Ön uygulama anketinde yer alan toplam 45 maddeden 6'sının faktör yük değerleri 0.30'un altında olduğu için, bu maddeler anketten çıkarılmıştır. "Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı yapıyı faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer 0.30'a kadar indirilebilir." (Büyüköztürk, 2002:118).

Veri toplama aracında yer alan alt ölçeklerin kendi içlerinde açıkladıkları varyansların tek faktörlü yapıları için yeterli olduğu anlaşılmıştır. Veri toplama aracında yer alan alt ölçeklerin, kendi içlerinde açıkladıkları varyanslar ve Cronbach Alpha değerleri Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo-4

Alt Ölçekler, Açıklanan Varyanslar ve Cronbach Alpha Değerleri

Alt Ölçekler (Boyutlar)		Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha
Kariyer Basamakları	1. Öğretmenlikten Uzman Öğretmenliğe Geçiş	%47	.86
	2. Uzman Öğretmenlikten Başöğretmenliğe Geçiş	%39	.79
Kariyer Geliştirme Süreci	3. Kariyer ve Kariyer Plânlama	%43	.85
	4. Kariyer Geliştirme	%36	.80
	5. Uygulama Sonuçları	%33	.74

Tablo-4'te görüldüğü gibi, her bir alt ölçeğin kendi içinde tek faktörlü ve güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir bir düzeyde olması sağlanmıştır. Tek faktörlü yapılarda açıklanan varyansın %30 ve üzerinde olması kabul edilebilir. Bununla birlikte, güvenilirlik katsayıları da yeterli görülebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Bilgi Formu temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, meslekî kıdem ve hizmet içi eğitime katılma durumlarını belirleyen kişisel bilgiler yer almıştır. Bilgi Formunun ikinci bölümünde ise, öğretmenlikte kariyer geliştirme ve öğretmenlik mesleğinin basamaklar halinde düzenlenmesine ilişkin durumları ifade eden 39 madde bulunmaktadır.

Bilgi Formunun ikinci bölümünde yer alan ifadeler, beş alt boyutta toplanmıştır. Birinci alt boyutta, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş ile ilgili durumlar verilmiştir. İkinci alt boyutta, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş hususları ifade edilmiştir. Daha sonraki üçüncü, dördüncü ve beşinci alt boyutlar sırasıyla; kariyer ve kariyer plânlama, kariyer geliştirme ve kariyer plânlaması sonucunda yapılacak uygulama sonuçlarına yönelik ifadelerden oluşmaktadır.

Bilgi Formunda yer alan “Öğretmenlikten Uzman Öğretmenliğe Geçiş” ve “Uzman Öğretmenlikten Başöğretmenliğe Geçiş” alt ölçekleri, kariyer basamakları başlığı altında toplanmıştır. Diğer üç alt ölçek olan, “Kariyer ve Kariyer Plânlama”, “Kariyer Geliştirme” ve “Uygulama Sonuçları” ise, kariyer geliştirme süreci başlığı altında verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere, Bilgi Formunun ikinci bölümünde yer alan ifadelere ilişkin olarak, beşli likert tipi dereceleme ölçeği sunulmuş ve her bir ifadeye ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu dereceleme ölçeğinde 1.00 ile 5.00 arasında yer alan 4 tam puan ve 5 eşit aralık bulunmaktadır. Verilen her bir ifadeye ilişkin en olumlu tutum olan “kesinlikle katılıyorum” 5.00 ile temsil edilmiş, en olumsuz tutumu belirten “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi ise 1.00 sayısal değere

karşılık gelmiştir. Beşli likert tipi dereceleme ölçeğinde kullanılan dereceleme ifadeleri ve karşılıkları olan sayısal değerler aşağıda gösterilmiştir:

<u>Dereceleme Ölçeğindeki İfade</u>	<u>Sayısal Karşılığı</u>
1. Kesinlikle Katılmıyorum	1.00 - 1.80
2. Katılmıyorum	1.81 - 2.60
3. Kararsızım	2.61 - 3.40
4. Katılıyorum	3.41 - 4.20
5. Kesinlikle Katılıyorum	4.21 - 5.00

Hazırlanan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından araştırma kapsamına alınan okullara dağıtılmış ve aynı yolla tekrar toplanmıştır. Bilgi Formlarının dağıtımında ve geri toplanmasında kimi zaman güçlüklerle karşılaşmış ve araştırma başlangıcında ulaşılmak istenen sayıda öğretmene ulaşamamıştır. Bu nedenle, araştırmanın örnekleme giren öğretmen sayısının tamamına anket uygulanamamıştır. Araştırmada toplam 245 öğretmene anket uygulanabilmiş ve elde edilen veriler analize hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin cinsiyet, branş, kıdem ve hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu gibi değişkenler, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmuştur. Veri toplama aracının ikinci bölümünde, beş alt boyutta yer alan ifadelerle ilişkin görüşler ise araştırmanın bağımlı değişkenleridir.

Araştırmanın birinci alt probleminde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer geliştirme ve öğretmenlik mesleğinin basamaklar hâlinde düzenlenmesi durumuna ilişkin ifadelerle yönelik görüşleri araştırılmıştır. Bu alt problemin çözümlemesinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve önem sırası kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin basamaklar hâlinde düzenlenmesine, ve üçüncü alt problemde ise, kariyer geliştirme sürecine ilişkin görüşlerinin, onların cinsiyet, branş, kıdem ve hizmet içi

eğitim kursuna katılma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. İkinci ve üçüncü alt problemlerin analizi yapılırken, öncelikle beş alt boyutta, her bir alt boyuta giren maddelerin aritmetik ortalamaları alınarak, her bir boyuta ilişkin genel bir ortalama puan oluşturulmuştur. İstatistiksel analizler bu ortalama puanlar üzerinden yapılmıştır.

Araştırmada, bir bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan iki alt kategorili bağımsız değişkenlerde (cinsiyet ve hizmet içi eğitime katılma durumu), gruplar arası farkın anlamlılığını test etmek amacıyla t-testi kullanılmıştır. Bir bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan  ve daha fazla alt kategorili bağımsız değişkenlerde (branş ve kıdem) ise, gruplar arası farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda anlamlı farkların hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey-HSD oklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, gruplar arası aritmetik ortalamalar da dikkate alınarak yorumlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

BÖLÜM III

KARİYER, KARİYER PLÂNLAMA VE KARİYER GELİŞTİRME

Kariyer Kavramı

Kariyer, Fransızca “carrierre”, İngilizce “career” kelimesinin karşılığı olarak Türkçe’ye girmiştir. Kelimenin sözlük anlamı taş ocağı, koşu yeri, arena genel kullanım alanı ise yaşam, ömür, meslektir.

Kariyer kavramının farklı açılardan birçok tanımı bulunmaktadır. Kariyerin sınıflandırarak tanımlamasını Greenhaus ve Schein şu şekilde yapmışlardır:

-Bir mesleğin veya örgütün varlığı, bu şekilde kullanıldığında, kariyer bir mesleğin veya çalışanın örgüt içindeki pozisyonunu belirtir.

-Gelişme anlamında ise kariyer bireyin meslek içindeki gelişimini ve başarısını anlatır.

-Bir mesleğin statüsünü belirlemek için kullanılır. Avukatlık bir kariyer olarak görülürken, marangozluk görülmez.

Bu sınıflamadan hareketle kariyer kavramıyla ilgili kullanıldığı sektör ve konumuna göre farklı tanımlamalar yapıldığı sonucuna varabiliriz. Bu farklı tanımlamalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Bireyin iş alanındaki birbiriyle ilgili işler serisi kariyer olarak belirtilir (Aydemir, 1995:2).

Kariyer, bireyin yaşamı boyunca gerçekleştirdiği etkinliklerdir (Akat ve Diğerleri, 1994:408).

Kariyer, “bireyin yaşamındaki üretken yıllarının çoğunluğunu harcayarak başlangıç yaptığı, geliştirdiği ve genelde çalışma hayatının sonuna kadar sürdürdüğü iş ya da meslek” olarak tanımlanmaktadır (Can ve Diğerleri, 1995:163).

Kariyer, “bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve yetenek kazanması” anlamına gelmektedir (Tortop, 1994:92).

Kariyer kavramı anlam olarak genellikle bir iş dizisiyle sınırlansa da gerçekte bireyin tüm yaşamını içerir. Kariyer kelimesi işgörenin kendini bir uzmanlığa adanması veya aralarında ilişkiler bulunan bir görevler dizisini anlatmak için kullandığı gibi; işgörenin girdiği işte kademeli olarak ilerlemesini ve hayattaki başarı derecesini sınıglendirmek için kullanılmaktadır (Eryılmaz, 1994:254).

Adal (1986:132) kariyeri, işgörenin çalışabileceği yıllar boyunca herhangi bir iş alanında adım adım sürekli olarak ilerlemesi, deney ve yetenek kazanması olarak tanımlar.

Kariyer, genç yaşlarda ilerlemek ve yükselmek beklentisi ile girilen ve ilke olarak emekliliğe kadar sürdürülen uğraştır. Kariyer yapısı itibariyle sıra düzen (hiyerarşi) ilkesine göre örgütlenmiş, içinde her türlü düzeylerde görev yerleri bulunan bir gruptan veya bir düzeyden diğerine yükselmedir (Yazıcı, 1987:29).

Kalkandelen (1980:113)’e göre ise kariyer işgörenlerin çalıştıkları iş alanlarında işin gerektirdiği bilgi, beceri, tecrübe ve davranışlar ile yükselme koşullarına göre gerekli aşamaları kaydetmek suretiyle iş dallarının en yüksek derecelerine kadar yükselmelerini ifade etmektedir.

Kamu kesimi açısından bakıldığında, kariyer kavramı, işgörenin haklarını, yükümlülüklerini, terfisini, güvenliğini ve hizmet şartlarını düzenleyen statüler içinde sürekli çalışarak yetişmesi ve idarî hiyerarşide yükselerek kamu hizmetlerini yürütmesidir (Eryılmaz, 1994:254).

Devlet memurluğunun bir meslek hâline dönüştürülmesindeki amaç, yetenekli bireyleri hizmete çekmek ve hizmette tutmaktır. Bu durumda yetenekli bireyleri işe almak yetmemekte, bu kişilere kendilerini yetiştirme , kariyer yapma fırsatı da tanımak da gerekmektedir. Devlette hizmetin etkililiği ve devamı ancak böyle sağlanabilir (Tutum, 1979:23)

Türkiye’de, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu da kariyer ilkesini, iş gören rejiminin temel ilkelerinden biri olarak kabul etmiştir. Buna göre kariyer, devlet iş görenlerine, yaptıkları hizmetler için gerekli bilgilere ve yetiştirme şartlarına

uygun şekilde hizmetlerine ait sınıflar içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme imkânı sağlamaktır (Yazıcı, 1987:30).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılabilceği gibi, kariyer kavramının odak noktası insandır. İnsan çalışma hayatına atıldığı ilk günden itibaren bazı ihtiyaçlarını karşılamak, bazı beklenti ve arzularını tatmin etmek, geleceğe yönelik plânlarını yaparak hiyerarşik yapıda yükselmek, işinde ilerlemek, başarılı olmak ister. Bu anlamda kariyeri kişinin hayatı boyunca gerçekleştirdiği faaliyetler olarak da tanımlamak mümkün olabilir.

Bütün bunlar insanın doğasından kaynaklanan psikolojik oluşumundan, tutum, duygu ve düşüncelerinden soyutlanamayacağı için kariyerin bireyin davranışsal yönünü öne çıkardığı görülmektedir.

Greenhaus'a (1987:5-6) göre literatürde kariyer genelde iki şekilde tanımlanmaktadır. Birinci tanım kariyeri, bir meslek veya örgütün niteliği olarak tanımlayan görüştür. İkinci görüş ise kariyeri bir meslek veya örgüt yerine kişilerin niteliği olarak ele alır.

Kariyer yapılarıyla ilgili diğer bir sınıflama objektif ve subjektif kariyer ayrımıdır. Hall ve Greenhouse, kariyerin objektif ve subjektif unsurlar içerdiğini belirtir. "Kişi objektif çevreyi değiştirerek (iş) veya bir durumun subjektif algılanmasında değişiklikler (beklentiler) yaparak kariyerini yönetir" (Greenhaus, 1987:7). Kariyer, yaşam boyu aşamalar süresince, bir birey tarafından işgal edilen pozisyonlar dizisi olarak tanımlanmaktadır. Bu objektif kariyerdir. İkinci olarak da subjektif kariyer gelmektedir. Bu da kariyerin yaşlı bireylerde oluşan değer, tutum ve motivasyonlardaki değişikliklerden meydana gelmesidir. Her iki perspektif de bireysel odaklıdır (Cacio, 1993:309).

Kariyer kavramı ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, bu kavramla birlikte kariyer plânlama ve kariyer geliştirme kavramlarının da literatüre girmesine neden olmuştur.

Kariyer Plânlaması

Kariyer plânlaması bireyin "yaşamı boyunca yer alacağı işler ilgili görev ve pozisyonların, hedeflerin ve geleceğin plânlaması" olarak tanımlanabilir. Kariyer plânlama, kariyer kavramına bireysel bakış açısını yansıtır.

Kariyer plânlaması; çalışanların becerilerini, ilgilerini ve değerlerini belirleme, aynı zamanda hangi seçeneklerin onlara uygunluğunu saptama ve amaçlarını ve amaçlarına ulaştıracak başarılı plânları tespit etme süreci olarak düşünülebilir. Bir tanımlamaya göre kariyer plânlama; kişinin, örgütün geleceğe dönük hedefleri, kendi kişisel hedefleri arasında eşgüdümü sağlamak, yapmakta olduğu işi daha iyi yapabilmesi için mevcut yeterliklerin geliştirilmesi ve ileride üstlenebileceği pozisyonlar için gerekli yeni yeterliklerin kazandırılmasıdır (De Cenzo&Robbins,1996:31).

Dündar (1994:131) ise kariyer plânlamayı; bir bakıma bir işgörenin sahip olduğu bilgi, yetenek, beceri ve güdülerin geliştirilmesiyle, çalışmakta olduğu örgüt içindeki ilerleyişin, yükselişin, plânlaması olarak tanımlamaktadır.

Başka bir tanımlama da kariyer plânlaması; kişisel kariyer hedefleriyle örgütsel kariyer imkânlarının uzlaştırılmasını içerir (Can 1992:31).

Örgütlerin geliştirdiği kariyer plânlaması uygulamaları, bireylerin kendi kariyer plânlamalarını yönetmek için uygun kariyer fırsatları ve kaynakları üzerinde bilgi sağlayarak personele yardımcı olması biçimindedir (Aytaç, 1997:188). Kariyer plânlama etkinliği bireysel değerlendirme ya da kendi kendini değerlendirme için personele yardımcı olmaktadır.

İşgörenler için artık iş, sadece maddî doyum aracı olmaktan çıkmış aynı zamanda, manevî doyum aracı şekline dönüşmüştür. Bu paralellikte işgörenlerin çalıştıkları iş ve örgüt ile ilgili beklentileri ve plânları tamamıyla değişmiştir. Kariyer plânlaması işlerin, örgütlerin ve kariyer yollarının seçildiği bir süreçtir. Kariyer plânlaması daha çok bireysel boyutluymuş gibi görünse de işgörenin, çalışmakta olduğu örgüt içinde ilerleyişinin, yükselmesinin kendisi ve örgütle birlikte plânlamasıdır (Kaynak, 1990:165).

Kariyer plânlaması yetenekli veya gereken beceriye sahip yeni işgörenlerin, örgütteki görevlerinin saptanmasında yol göstermeye yöneliktir. Bu yol göstermenin amacı, işgörene kendi ilerlemesinde olduğu kadar yeteneklerini örgütün amaçları için kullanmasında da yardım etmektir. Terfi ve transfer politikaları doğrudan kariyer plânlamasına bağlıdır (Saatçioğlu, 1986:43).

Kariyer plânlaması, sistem olarak ortak bir dil ve insan kaynaklarıyla örgütün hedeflerde birleşmesidir. Başarılı bir kariyer plânlaması, her biri özel bir rol ve sorumluluk üstlenmiş yönetici, çalışanlar ve örgüt arasında bir etkileşimi gerektirir (Gutteridge, Leibowitz ve Shore, 1993:26).

Örgüt işgörenlerinin yaşam amaçlarını ve plânlarını gerçekleştirmelerine olanak sağlamak, onlara yardım etmenin güzel bir yoludur. Esasen buradan her iki taraf, hem örgüt hem de birey kazançlı çıkacaktır (Balcı, 1995:77).

Kariyer plânlaması, yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi bir iş görenin sahip olduğu bilgi, yetenek, beceri ve güdülerinin geliştirilmesiyle, çalışmakta olduğu örgüt içindeki ilerleyişinin plânlanmasıdır.

Kariyer plânlamasının temel iki noktası vardır. İlk nokta bireydir. Birey, kariyerini plânlama konusunda kişiliğinin yapısına göre hareket edecektir. Çalışma yaşamında ve içinde bulunduğu örgütte yerini bilme ve anlama, ayrıca, giderek gelecekte nerede ve nasıl olmak istediğini belirleme durumunda olacaktır. İkinci nokta örgüttür. Örgüt, kendi temel amaç ve yönelimini gözden uzak tutmadan ve söz konusu amaç ve yönelimlerinin gerektirdiği felsefenin bilincinde kalarak, kariyer plânlamaları doğrultusunda biçimlenmiş kişisel amaç ve yönelimlere uymak ya da onları içerik ve felsefe olarak zedelemekten kendine uydurmak zorunda olmalıdır.

Örgütler, çalışanların kendileri tarafından iyi bir kariyer plânlama, gelecekte işletmede personelinin terfi etme şansını artıracak ve ona yükselme fırsatı vermelidirler. Bu aynı zamanda, çalışanların, etraflarındaki diğer işlere girmeleri için de fırsat oluşturabilir. Kariyerde ilerleme, çalışanların morali üzerinde rol oynayan en önemli kriterden biri olarak düşünülebilir. Çalışanların istihdam edilebilirliklerinin ve rekabet etme güçlerinin artırılabilmesi için hem örgüt tarafından, hem de birey tarafından kariyer plânlaması yapılmalıdır.

Bireysel Kariyer Plânlaması

Bireysel kariyer plânlamasının çocukluktan başlayarak uzun bir iş hayatının sonuna kadar olan süreci kapsadığı söylenebilir. Kariyer plânlamasında başlıca sorumluluk bireyin kendisine düşmektedir. Bir kişinin kendisini daha iyi anlaması ve tanıması, kendi için hangi meslek güvencesinin ağır bastığını görmesine yardımcı olur. Böylece kişi, gerçekçi hedefler edinip, bu hedeflere ulaşmak için ne

yapılması gerektiğine karar verecek duruma gelir. Kendisini iyi tanıyan ve yeteneklerini, kapasitesini iyi bilen kişi kariyer amaçlarını belirlemede zorlukla karşılaşmayacaktır.

Kişilerin örgüt içinde ve dışında yeni sorumluluklara hazırlanması önemli, heyecanlı ve oldukça zordur. Bireysel yönden kariyer, kişinin yalnızca işini değil, diğer işlerini, ailesini, boş zaman uğraşlarını ve toplumsal etkinliklerini kapsayan; daha çok para, daha çok prestij ve işi saygınlık kazanmak için yaptığı uzun süreli plânlamış olduğu düzenlemesidir. Kariyer, kişiye başarıya duygusu vererek karşılaşılabileceği olanakları, görkemi, psikolojik ödülleri ve daha iyi yaşam biçimini açıklar (Aldemir, Ataol ve Budak, 1996:165).

Bireyler işlerinde hep aynı düzeyde ve kademede kalmayı arzu etmezler. Tüm yaşamları boyunca iyi koşullara sahip olmayı istemektedirler. Daha iyi yaşam ve çalışma düzeyine kavuşmak için bir terfi olayı ile özdeş daha yüksek ücret elde etmek, işgörenlerin önemli beklentileri arasındadır (Bingöl, 1990:134). Kariyerin üst basamaklarına yükselmek, her çalışan için ulaşılmaması gereken bir amaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Birçok kişi örgüte girdikten hemen sonra hatta bazen girmeden önce, kısa zamanda gelişme ve yükselme olanaklarını araştırmaya başlar. İş görenler örgüt içi ve dışı eğitim olanaklarından yararlanarak ve kişisel deneyim birikimlerini de kullanarak yüksek oranda tırmanma yarışına girerler (Sabuncuoğlu, 1987:81).

Kişisel kariyer plânlamasının birey açısından bazı amaçları bulunmaktadır. Birey bu amaçları gerçekleştirmek için çaba sarf eder. Genel olarak söz konusu bu amaçları;

- a) Bireylerin kendi kariyer başarılarını sağlamak,
- b) İnsan kaynaklarının etkili kullanımını sağlamak,
- c) Yükselme ihtiyaçlarının tatmini için personelin geliştirilmesini sağlamak, yeni ve farklı bir alana giren personelin değerlendirilmesini sağlamak,
- d) İyi eğitim ve kariyer imkânlarının bir sonucu olarak iş performansının yükseltilmesini sağlamak

- e) Personelin iş tatminini, sadakatini, kendine güvenini ve işe bağlılığını sağlamak,
- f) Kişisel eğitim ve geliştirme ihtiyaçlarının daha iyi belirlenmesini sağlamak,
- g) İş güvenliğini sağlamak

biçiminde sıralamak mümkündür (Aytaç, 1997:167).

Birey yukarıda sıralanan amaçlara ulaşmak için kendi kariyerinin plânlanmasında bazı aşamalardan geçer. Kariyer plânlamasının farklı aşamaları vardır. Bunlar kariyer plânlamasının ihtiyaç ve uygulamalarını etkiler (Aydemir, 1995:3).

Bunlar kısaca şu şekilde açıklanabilir (Flippo, 1982:252):

Birinci Aşama: Bu aşamada kişiler işyerinde görev alırlar. Kişilerin iş yerinde çalışmaya başlaması, sadece yeni bir işe başlamaları anlamında olmayıp aynı zamanda yeni fırsatlar için geleceklerini oluşturmaları anlamına gelir.

İkinci Aşama: Kariyer isteklerinin incelendiği bu aşamada kişi kendisine karşı dürüst olmak zorundadır. Bu aşamada kişi, kariyeri ile ilgili kişisel amaçlarını belirlemelidir. Öncelikle birey burada kendini değerlendirmeli, yetenek ve becerilerinin, ilgi ve arzularının tam bir analizini yapmalıdır.

Üçüncü Aşama: İşin gereklerinin belirlenmesi, kariyer vasıf ve sorumluluklarının araştırılmasıdır. Bu aşamada kişi kendini değerlendirmeye tabi tutmalıdır.

Dördüncü Aşama: Tam anlamıyla gerçekçi kariyer hedeflerinin belirlendiği aşamadır.

Beşinci Aşama: Kişinin saptadığı amaca ulaşması için gerekli eğitimi alması, işvereni yetenekleri konusunda ikna etmeye çalışmasıdır. Kişi artık bu aşamada istediği işi bilmektedir.

Altıncı Aşama: Kendi özelliklerine uygun bir araştırmaya başlayarak meslekî ilerleme amaçlarını da göz önünde bulundurmaktadır.

Yedinci Aşama: Birey kişisel ve meslekî amaçlarıyla bu amaçlara ulaşmak için gerekli çaba arasında denge sağlayabilmesi için kariyerindeki gelişmeleri gözden geçirir. Bu aşamada çalışana yardım edilmelidir.

Bu aşamaları özümseyerek kariyerine hazırlanan bir bireyin kariyer basamaklarında başarılı olacağı düşünülebilir. Başarı birey için beraberinde iş doyumunu ve mutluluğunu getirebilir.

Örgütsel Kariyer Plânlaması

Örgütsel kariyer, bireyin yaşamı boyunca sahip olduğu işe ilişkin deneyim ve faaliyetlerle ilgili olarak algıladığı tutum ve davranışlar dizisi olarak tanılanmaktadır (Can, 1992:274).

Açık bir sistem olan örgütlerin, çevrelerinden aldıkları girdilerin en önemlisi işgörendir. Örgütün amaçlarına ulaşıp ulaşmaması büyük ölçüde iş görenlerin niteliğine bağlıdır. İşgörenlerin nitelikleri de işgörenin örgütteki pozisyonunu belirlemektedir. Bir örgütte çalışanlardan yeterli yeteneğe sahip olanlar üst yönetime yükselir. Ancak bazen oldukça yetenekli olan pek çok çalışan gözden kaçırılıp geride bırakılabilmektedir. İyi yapılandırılmış örgütsel kariyer plânlaması bu olumsuz durumu en aza indirebilir. Bu durum hangi ölçüde olursa olsun tüm örgütler için geçerli olarak kabul edilebilir.

En büyük örgüt olarak tanımlayabileceğimiz devlet örgütü içinde yer alan kamu yönetiminin düzeyi, her şeyden önce o ülkenin devlet kadrolarını dolduran iş görenin niteliğine dayandırılmalıdır. Devlet görevlerinin gereği gibi yerine getirilmesinin büyük ölçüde iş görenin seçimine ve yetenekli iş görenlerin devlet kadrolarına alınmasına bağlı olduğu söylenebilir. Konuya bu açıdan bakıldığında, iş görenin işe alınması, hizmet performansının değerlendirilmesi ve yükselme olanaklarının düzenlenmesinde izlenecek yöntem ve politika önem kazanmaktadır. (Ergun, 1992:281).

Konum yükselmesinde sadece kıdemi esas olarak ele almak; genç, çalışkan ve başarılı işgörenlerin üst görevlere geçmek için kendilerini hazırlama arzularını azaltır. Emrindeki işgöreni yeteneklerine göre çalıştırmayan bir yönetici, o kişilerin çalışmalarını en iyi şekilde yönlendirmemiş demektir. Konum

yükselmesinde ölçü, çalışan işgörenin yeteneklerini en iyi şekilde kullanma olanağını yaratmak olmalıdır (Şenatalar, 1975:197).

İşgörenler belirli bir örgütün kendi amaçlarına uygun olup olmadığını bilerek inceleyemezler. Bazen iş görenler kendi bireysel amaçlarının farkında bile olmayabilir. Fakat işgörenin örgüte katılmakla sağlayacağı etkinlik, onun kendi amaçlarına ulaşmasında örgütün ne şekilde yardımcı olabileceği düşüncesiyle ilgilidir. Eğer işgören buna inanmışsa, işinde oldukça verimli çalışacaktır. Kendi amacına ulaşmada örgütün amaçları doğru çaba harcaması sonucu olabileceğini anlayacaktır (Onal, 1982:34). Örgütün etkinlik derecesi ancak kendi işgörenlerinin amaçlarına yardımcı olma derecesiyle saptanır. Örgütün yönetimi işgörenlerin bireysel amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olmazsa ne örgüt tam olarak işgörenlerce anlaşılır, ne de tam gizil gücü ile çalışır (Hicks, 1972:54).

Balcı (1995:77)'ya göre de örgütün işgörenlerine böyle bir imkân sağlamasının nedenleri; bir örgüt olarak sosyal sorumluluğunu göstermek, bireylere özen gösterdiğini belirtmek, bireylerin değişme ve gelişmelerine yardımcı olmak, bireylerin örgüt adına potansiyel enerjilerini ortaya çıkarmak ve bireyler ile örgüt arasındaki psikolojik sözleşmeyi güçlendirmektir.

Kariyer plânlaması, örgütlerde işgörenlerin potansiyellerinden en üst düzeyde yararlanılabilmesi amacıyla hizmet için başvuru olan yönetsel bir uygulamadır. Bu uygulamaların en önde gelen koşulu yöneticiler ve yönetim basamakları dışında çalışanlar arasında iletişim kanallarının sürekli açık tutulmasıdır. Bu yolla uygulanan kariyer plânlaması tekniklerinin başarısı, bireysel kariyer plânları ile örgütsel amaçların birleştiği noktaların sayıca çokluğuna bağlıdır (Berberoğlu, 1991:144).

Kariyer plânlaması her ne kadar bireysel odaklı görünüyorsa da, işgörenin örgütte yüklenebileceği konumların plânını yapmak, seçenekleri sunmak ve bu doğrultuda eğitim ve gelişmeye tabi tutmak, tek başına yapabileceği şeyler ve alabileceği kararlar değildir. Örgüt, işgörene bu işlemlerin gerçekleştirilmesinde yardımcı olmalıdır (Aytaç, 1997:21).

Başarılı bir kariyer plânlamasına sahip olabilmesi için öncelikle örgütün; içerisindeki insan kaynaklarındaki değişimi, gelecekte hangi konumlara gereksinim duyacağını, şimdiki işgören hareket biçimini, iş görenlerinin kariyer beklentilerini, kariyer yolunun işgörenlerin ilgisi ve örgüte daha iyi hizmet için nasıl yeniden

yönlendirilmesi gerektiğini ve etkili iletişimi nasıl kurabileceğini gözden geçirmesi gerekmektedir.

Her işgörenin özlemi, örgüt içinde yükselmek olduğu düşünülebilir. Çünkü işgören yükseldiğinde saygınlığı artacak üst düzeyde yeteneklerinin kullanma olanağı bulacaktır. Yükselme örgüt için de önemlidir. Yönetimde yetenekli işgörenlerini daha verimli olabilecekleri görevlerde kullanma olanağı bulacaktır. (Ergun, 1992:294). Sabuncuoğlu (1987:84)' na göre bir örgütün başarısı, işgörenlerinin ayrı ayrı başarılarına bağlıdır. İşgörene yeteneklerini geliştirme ve yükseltmeyle ilgili olanaklar sağladıkça, işgörenler örgüte daha çok bağlanacaklar ve örgüt tarafından tek yönlü sömürüldükleri duygusuna kapılmayacaklardır. Kendilerine olan güvenleri artırıldığından işlerinde gösterdikleri başarı oranları da yükselecektir.

Kariyer plânlamasında örgütün temel amaçlarını zedelemeyen aynı zamanda da bireysel amaçları göz ardı etmeden, bireysel ve örgütsel amaçların bütünleştirilmesi söz konusudur.

Örgütlerin performans yönetimini uygulamalarıyla kariyer plânlaması ve kariyer geliştirme ihtiyacının gündeme gelmesine neden olmuştur. Bireylerin eğitim ve gelişme gereksinimlerinin plânlı ve sistematik bir biçimde karşılanması gerekmektedir. Bu isteği gerçekleştirmek için örgütler kariyer plânlaması yapmak durumundadırlar.

Örgütsel kariyer plânlamasının örgüt açısından bazı amaçları bulunmaktadır. Örgüt bu amaçları gerçekleştirmek için çaba sarf eder. Genel olarak söz konusu bu amaçları;

- a) Çalışanların tam kapasite ile çalışmalarını sağlayarak işletmenin kendi hedeflerine ulaşmasını sağlamak,
- b) Çalışanların iş tatminini ve huzurunu sağlamak,
- c) Personel devrini ve maliyetlerini azaltmak,
- d) İş ahlâkı oluşumu içinde örgütsel sadakati sağlamak, aidiyet tutkusunu geliştirmek,
- e) Çalışanların potansiyellerini artırmak,

- f) Kadınlar, azınlıklar, sakatlar, yaşlı çalışanlar gibi korunmaya ihtiyaç duyan grupların kariyer gelişiminde yardımcı olmak

biçiminde sıralamak mümkündür (Aytaç, 1997:168).

Kariyer Geliştirme

Kariyer geliştirme kariyer kavramına kurumsal bakış açısını yansıtır. Örgüt içinde çalışanların meslekî gelişimlerinin, örgütün hedeflerine uygun olarak yapılması için kullanılan araç ve yöntemleri ifade etmektedir. Bu kavramın içinde; kariyer haritası, oryantasyon, terfi, yer değiştirme, yönetici geliştirme, yedekleme plânı, değerlendirme merkezi gibi kariyer geliştirme yöntem ve uygulamaları sayılabilir.

Kariyer geliştirme, bireylerin her birinin, kendine özgü sorun, tema ve görevler bütünü ile ayrılacak aşamalar serisi boyunca sürekli kendilerini geliştirmeleri ve örgütün çalışanlarına bu konuda sunduğu resmi etkinliklerdir (Aydemir, 1995:7). Örgütler işgörenlerinin kariyer gelişimini sağlamak için düzenlemeler yapmaktadır. Bu düzenlemeler örgütte işgören seçme, değerlendirme, yerleştirme ve geliştirme etkinliğini kullanarak örgütün gelecekteki insangücünü karşılayacak nitelikli işgörenler yetişmesini sağlar. İşgörenlerin kendi başlarına hazırladıkları plânları uygulamaya koyabilmesi için örgütsel etkinlikler gereklidir. Düzenlemelerde temel hedef, işgörenlerin bilgi, beceri ve ilgi alanlarıyla örgütsel imkânlar arasında yüksek düzeyde bir denge oluşmasına yardımcı olmasıdır (Gutterige, 1986:235).

Kariyer geliştirme programının etkili bir biçimde uygulanması sorumluluğu örgütün üzerindedir. İşgörenlerin tanınıp izlenmesinden, gelişmeler için iş görenlerin fırsatlardan haberdar edilmesinden, uygun eğitim ve gelişim programlarının düzenlenmesinden, gerekli değerlendirme ve geri besleme sağlamaktan yönetim sorumludur (Glueck, 1985:424). Bu anlamda kariyer geliştirme, örgütün çalışanlarının kariyer yönünü ve ilerlemesini etkileyen etmenlerden haberdar olmasını sağlayan, bilgilerinin ve kapasitelerinin artırılmasını amaçlayan resmî etkinliklerin tümüdür.

Bu etkinliklere dayalı olarak kariyer geliştirme; çalışanlarına yeteneklerini değerlendirme ve geliştirme gücü vererek kariyer amaçlarını gerçekleştirmek için örgütün yardımcı olmasını ifade eder (Can, 1992:319).

Kariyer geliştirmede iş hayatı süresince kendini sürekli geliştiren insan, yalnızca değişime ayak uydurmakla kalmaz; onu önceden tahmin eder. Örgütlerin amacı farklı da olsa çalışanlarına yeteneklerini geliştirme fırsatı veren örgütler değişen ve gelişen rekabet ortamına uyum sağlayarak varlıklarını sürdürebilirler. Bunu da kariyer geliştirme sistemiyle gerçekleştirebilirler. Kariyer geliştirme sistemi aşağıda görüldüğü gibidir:

Tablo-5
Kariyer Geliştirme Süreci

KARİYER GELİŞTİRME	
KARİYER PLÂNLAMA	KARİYER YÖNETİMİ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kişinin kendi bilgi, beceri, ilgi, değer yargısı, güçlü ve zayıf yanlarının değerlendirilmesi ✓ Örgüt içi kariyer fırsatlarını tanımlaması ✓ Kendisine kısa ve uzun dönemli hedefler saptaması ✓ Kariyer plânlarını hazırlaması ✓ Kariyer plânlarını uygulaması 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ İnsan kaynakları plânları ile kariyer plânlarının hazırlanması ✓ Kariyer yollarının belirlenmesi ✓ Kariyer fırsatlarının çalışanlara duyurulması ve tanıtılması ✓ Açık işlerin duyurulması ✓ Çalışanların performanslarının değerlendirilmesi ✓ Kariyer plânlaması konusunda astlara danışmanlık yapılması ✓ Meslekî eğitim ve staj olanaklarının sağlanması ✓ Yeni personel politikalarının oluşturulması

(Kaynak: De Cenzo Robbins, 1996:269)

Kariyer geliştirme hem örgütü hem de çalışanı kapsayan dinamik bir süreç olup, her iki tarafın gelişen ihtiyaçlarına cevap verir. Kariyer geliştirme sistemi kişiler kadar işletmelere de sorumluluk vermektedir (Akat ve Budak, 1994:415).

Kariyer geliştirme sürecinin ya da programlarının çalışanların performansları üzerinde olumlu etkiler yaptığı söylenebilir. Kariyer geliştirme için kullanılan eğitim, emeklilik programları, değerlendirme merkezleri, danışmanlık gibi birçok kariyer araçları, çalışanların iş performanslarını artırıcı niteliktedir.

Kariyer geliştirme, örgütlerin ellerindeki nitelikli işgörenleri korumasının etkili bir yolu olarak düşünülebilir. Örgütler işgörenlerinin daha uygun yerlere gelmelerini sağlarsa, ellerindeki kaynağı daha iyi kullanmış olacaktırlar. Örgütlerin işgörenlerinden daha fazla yararlanabilmesi, işten ayrılmalarını önlemesi, hem iş görenin hem de örgütün performansının yükselebilmesi; ancak örgütlerin yeni düzenlemelere girmesiyle mümkün olacaktır (Palmer, 1993:79). Örgütler iş görenlerinin kalitesini artırmak ve onları örgütte tutabilmek için gerekli etkinlikleri yapmak zorundadırlar.

Örgütsel Kariyer Geliştirme

Örgütsel kariyer geliştirme, bireylerin kariyer ihtiyaçlarıyla örgütün amaçlarının uyumlu hale getirilmesini hedefleyen plânlı bir çabadır (Erdoğan, 2003:69).

Örgütün kariyer geliştirme konusundaki etkinlikleri çalışanlar arasında hareket sağladığından, insan kaynakları değerlendirilirken istenmeyen, alışılmış uygulamaların önüne geçilmiş olur.

Sabuncuoğlu (1987:99-100)'na göre eğitim ve yükselme olanaklarını plânlı ve düzenli biçimde işgörenlerin yararlanmasına sunabilen örgütler, aynı zamanda oldukça etkili bir işe özendirme aracını da devreye sokmuş olmaktadır. İş görenlere eğitimsel olanaklar tanınırken, yükselme isteklerinin de dengeli ve adil biçimde karşılanması, onların örgüte güven duygularını ve bağlılıklarını artırmaktadır. Çünkü işgören örgütte en az dolgun bir ücret kadar dinamik yaşantı sürdürmek için yükselme şansı da aramaktadır. Örgütler yöneticilerinin becerilerinin sürekli geliştiğini ve üst düzey görev yerlerine yükselme olanaklarının açık olduğunu gösteren bir takım bilinçli önlemler almak zorundadırlar (Canman ve Öktem, 1992: 53).

Örgütlerin hızla değişen ve gelişen teknolojik değişimlere uyum sağlamasının nitelikli insan gücü ile mümkün olduğunu kavrayan örgüt yönetimleri

kariyer geliştirmeye daha çok önem vermeye başlamışlardır. Kariyer geliştirme sistemini uygulayan örgütler yönetim, üretim ve plânlamada daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Kariyer geliştirme sisteminde, yöneticilere, çalışanlara ve örgütlere düşen sorumlulukların neler olduğu belirtilmiştir (Walker, 1992:196).

Tablo-6
Kariyer Geliştirme Sisteminin Yararları

YÖNETİCİLER İÇİN	ÇALIşANLAR İÇİN	ÖRGÜT İÇİN
✓ Bireylerin kariyerlerini yönlendirme yeteneklerini artırır.	✓ Kariyer kararlarının verilmesinde ve değişimlerinde yarar sağlar.	✓ Bilgiler tüm örgüt bünyesine yayılır.
✓ Yetenekli personelin örgütte kalmasını sağlar.	✓ Mevcut işin zenginleşmesini ve iş tatminini artırır.	✓ Örgüt içinde iyi bir iletişim kurulur.
✓ Örgütü daha iyi anlamalarını sağlar.	✓ Personel ve yönetici arasında iyi bir iletişim kurulmasına katkıda bulunur.	✓ Yetişmiş elemanların örgütte kalması sağlanır.
✓ Yaratıcı performans değerlendirmeye tartışmaları yapılmasını sağlar.	✓ Daha gerçekçi hedef ve beklentiler belirlenir.	✓ Personel sistemleri ve işlemlerinde etkinlik aranır.
✓ Çalışanları geliştirici olarak tanımayı sağlar.	✓ Performans hakkında daha iyi bir geri besleme elde edilir.	
✓ Çalışanların yeni sorumluluklar kabul etmelerinde motivasyonlarını artırır.	✓ Örgüt ve örgütün gelecekteki eğilimleri hakkında daha fazla bilgi oluşur.	
✓ Yeteneklerinin belirlenmesini sağlar.	✓ Kariyer yönetimi hakkında kişisel sorumluluk duygusu artar.	
✓ Örgütsel ve bireysel hedefler arasındaki uyumu sağlar.		

(Kaynak: Walker, 1992:196)

Örgütlerin verimli çalışması ve gelişmesi, tamamen işgörenlerin performansına bağlıdır. Çalıştırdığı işgörenlerin iş gücünü ve çevresi dışında da gereksinimleri olduğunu unutan bir örgüt, iş görenlerini kaybedecektir. İşgörenlerin beklentileriyle örgütün onlara sunduğu fırsatlar arasında uygunluk olmalıdır. Her iki taraf karşı tarafın gereksinim duyduğu şeyi ona vermekle yükümlüdür. Kariyer

geliştirme etkinlikleri işte bu karşılıklı değiş tokuşun gerektirdiği enformasyonu sağlamaktadır (Palmer, 1993:87).

Aşağıdaki Tablo 7' de işgörenlerin ve örgütün kariyer plânlama ve geliştirme sorumlulukları yer almaktadır (Palmer, 1993:89).

Tablo-7
Kariyer Plânlama ve Geliştirme Sorumlulukları

ÖRGÜTÜN SORUMLULUKLARI	BİREYİN SORUMLULUKLARI
<ul style="list-style-type: none"> ✓ İş görenlerin meslekî ihtiyaçlarını doğru şekilde saptamak, uygun hale getirmek. ✓ Örgütün sağladığı fırsatları meslekî ihtiyaçlara uygun hale getirmek. ✓ İçerden terfi politikası almak ✓ İş görenleri kendilerine uygun işe yerleştirmek ✓ İş görenlerine meslekî danışmanlık hizmeti sağlamak, yardım ve değerlendirme programları hazırlamak. ✓ Kişisel hayatındaki meslekî ihtiyaçlarını etkileyen iş rotasyonu ve iş zenginleştirme politikaları uygulamak, kariyer plânlama grupları oluşturmak. ✓ İş görenlere seçenekli ek olanaklar sağlamak. ✓ İş görenlere eğitim olanakları sağlamak ve bu konuda çabalarını desteklemek 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kariyer plânlamasına aktif bir şekilde katılmak. ✓ Meslekî gelişim etkinliklerinde belirli bir rol almak. ✓ Yeni fırsatlar aramak ✓ Örgütün sağladığı araçlardan yararlanmak. ✓ Bütün seçenekleri araştırmak. ✓ Kişisel hayatında meslekî ihtiyaçlarını etkileyen değişiklikleri anlamak.

(Kaynak: Palmer, 1993:89)

Örgütler yetenekli, gelişime açık, çalışanlarını elde tutabilme ve onlardan en iyi ölçüde yararlanmak zorundadır. Yöneticiler çalışanların geleceğine güvenle bakabilecekleri, gelişim ihtiyaçlarının karşılanabileceği, bireysel ve örgütsel amaçların örtüşebileceği, yarınlarını plânlayabilecekleri bir ortam hazırlamalıdır.

Kısaca örgütsel kariyer geliştirme sisteminin amacı, örgütsel ihtiyaçlar ile bireysel ihtiyaçların doğru bir biçimde eşleştirilmesi olarak da ifade edilebilir (Erdoğan, 2003:104). Söz konusu ihtiyaçların eşleştirilmesi durumu örgüte yeni bir

dinamizm getirecektir. Bu değişimden örgüt kültürü ve iklimi olumlu yönde etkilenebilir.

Bireysel Kariyer Geliştirme

Bireysel kariyer geliştirme, kişilerin hedeflerini belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak için ne yapmalarına karar verecek birey üzerinde odaklaşır. Her birey kendi kariyer gelişiminden birinci derecede sorumlu olmalıdır.

Bireysel kariyer gelişimi kişinin kendini tanımasıyla başlayan bir süreç olarak düşünülebilir. Bu süreçte kişi kendi istekleri, zaafı, eğilimleri, değer ve tutumları ile örgütün amaçları hakkında bilgi edilebilir. Birey bu durumda iş ve yaşamdan ne beklediğini düşünmelidir. Böylece kendi kapasitesi ile hedefleri arasında bir denge oluşacaktır. Bireyin hedefleri konusunda gerçekçi olması, yetenekleri ölçüsünde ilgi duyduğu alana yönelmesi düş kırıklığına uğramasını engelleyebilir.

Kariyer geliştirme hem bireyin hem de örgütün ihtiyaçlarını uyumlaştırmayı hedef almıştır. Bu çalışmalar sırasında amaç, çalışanın niteliklerini artırmaktır. Her çalışanın bu programlardan beklentileri farklıdır.

Bireysel kariyer geliştirme programından her çalışanın farklı beklentileri vardır. Ancak ortak beklentiler,

- ✓ Eşit iş olanakları,
- ✓ Çalışma yaşamının kalitesinin yükseltilmesi,
- ✓ Eğitime olan gereksinimin artması,
- ✓ Yeniliklerin yansıtılması,
- ✓ Çalışanın örgütte kalmasını sağlama şeklinde sıralanabilir (Schein, 1985:12).

Bireyin bu beklentilerinin örgüt tarafından karşılanması hem örgütsel hem de bireysel anlamda başarıyı getirir. Böylece tüm çalışanlar ortak bir amaç etrafında bütünleşir. Bu beraberlik gerçekleştiği takdirde örgütte kariyer geliştirme programlarının başarıya ulaştığını söyleyebiliriz.

Kariyerin Önemi

Kariyer insanın belirli gereksinim ve isteklerini karşılayan eylemlerin tümünü kapsayan bir olgudur. Bu anlamda örgütte insan kariyeri birçok nedenden dolayı önem kazanmaktadır. Kariyer bireylere toplumda bir statü kazandırır. Bu statü toplumsal saygı ve bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlar. Buna ek olarak meslek birçok insanla yaklaşmayı ve kaynaşmayı sağladığından bu yönüyle sosyal bir anlam taşımaktadır.

Meslek yaşamının sürdürülebilmesi için gerekli olan maddi gücü elde etmenin etkin aracı kariyerdir. Ayrıca psikolojik olarak iş doyumunun oluşmasında, kişiliğin gelişmesinde de kariyerin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Psikolojik bakımdan sağlıklı, fizyolojik ihtiyaçları karşılanmış birey, kendini gerçekleştirme güdüsüyle yükselmek isteyecek ve bireyin bu isteği kariyer tarafından sağlayacaktır. Bu isteği daha fazla güç ve prestij kazanma, daha çok para kazanma isteği gibi bazı beklenti ve istekler izleyebilir. Bu isteklerin düzeyi ya da çeşitliliği bireyden bireye farklılık gösterebilir.

KAMU YÖNETİMİNDE KARIYER GELİŞTİRME

Kamu yönetiminde kariyer, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun temel ilkesi olarak kabul edilmektedir. Kariyer, devlet memurlarına, yaptıkları iş için gerekli bilgilere ve yetişme şartlarına uygun biçimde, sınıfları içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme olanağını sağlamak biçiminde tanımlanır (Kalkandelen, 1972:113).

Diğer bir tanımlamada ise; kariyer, memurluğun bir meslek durumuna getirilmesidir. Amacı, yetenekli kimseleri hizmete çekmek ve onları hizmette alıkoymaktır. Buna göre yetenekli kişileri hizmete almak yetmemekte, bu kişilere kariyer yapma olanağı da vermek gerekmektedir. Hizmetin etkinliği de ancak böyle sağlanabilir (Canman, 1995:18). Başka bir tanımlamada ise; kariyer , bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca, herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli ilerlemesi, bireysel gelişimini tamamlaması anlamına gelir. Kamu personelinin, haklarını, güvencelerini, yükümlülüklerini, güvenliklerini ve tüm hizmet koşullarını

nesnel kurallarla belirten statülere göre çalışarak ve yetişerek, idarî hiyerarşide yükselerek kamu görevlilerini yükseltmesidir (Tortop, 1994:92).

Türkiye'de kamu yönetiminde kariyer geliştirme özel sektöre göre daha net ve belirli kurallara göre işlediği söylenebilir. Kamu yönetiminde görev alan bireyler kariyerlerinin nasıl ilerleyeceğini iyi bilmektedirler. Türkiye' de personel yönetiminde ilkeler oluşmuştur. 14-7-1965 tarihinde kabul edilen 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile bazı ilkeler netleşmiştir. Bu ilkeler (Bilgin, 1997:5).

- ✓ Liyakat İlkesi,
- ✓ Kariyer İlkesi,
- ✓ Eşitlik İlkesi,
- ✓ Tarafsızlık İlkesi,
- ✓ Güvence İlkesi'dir.

Kamu yönetiminde görev alan ya da alacak olan bireyler için eğitim büyük önem taşımaktadır. Kamu yönetiminde görev alabilmek için gerekli eğitim uygulamaları iki şekilde ele alınmaktadır. Bunlardan ilki kamu personeli olmadan önce tamamlanması gereken eğitimidir. İkincisi ise kamu personeli olduktan sonra alınması gereken veya uygun görülen eğitimidir ki buna da hizmet içi eğitim denmektedir.

A. Memuriyete Girmeden Önceki Eğitim

Memurluğa girmeden önce alınması gereken eğitim, ilân edilmiş olan kadronun istediği öğrenim seviyesini taşımalıdır. 657 sayılı DMK unun 36 ncı maddesinde 10 sınıf belirtilmiştir. Bu 10 sınıf içerisinde görev yapabilmek için sınıfların gerektirdiği öğrenimin alınmış olması gerekir. Bazı sınıflar özel olarak uzmanlık gerektirir. Buna sağlık hizmetleri sınıfı örnek verilebilir. Devlet memuru olmadan önce bir sağlık eğitimi veren okuldan mezun olmak gerekir.

B. Kamu Personelinin Hizmet İçi Eğitimi

Kamu yönetimi; verimliliği, hızı ve kaliteyi artırmak için kamu personeline eğitim verme yoluna gitmiştir. Kamunun yaptığı işin yavaş ilerlemesi, bürokrasinin hantal olması kamuyu her geçen gün zor duruma düşürmektedir. Kamu yöneticileri bu hantallığı gidermek ve bürokratik engelleri aşmak için çaba sarf

etmektedirler. Dış dünyada hızlı gelişen teknolojik yenilikler de dikkati çekmektedir. Hizmet içi eğitim sadece teknolojik yeniliği takip etmek açısından ele alınmamaktadır. Hizmet içi eğitim Anayasa, Atatürk İlke ve İnkılâpları, kurum için gerekli olan değişiklikler vb. konularda yapılabilir. Hizmet içi eğitim verirken de konularının neler olacağını ve ne şekilde faydalı olacağı kurum yöneticileri tarafından tespit edilir.

Hizmet içi eğitim iki şekilde verilmektedir. Bunlardan birincisi kurum tarafından yurt içinde eğitim merkezlerinde, ikincisi ise yurt dışında olmaktadır. Hizmet içi eğitimi 657 sayılı DMK'nun 214-225'inci maddelerinde düzenlenmiştir. Bu maddelerde hizmet içi eğitim kurumlarının ne şekilde kurulacağı da belirlenmiştir. 214 üncü madde "Devlet memurlarının yetişmelerini sağlamak, verimliliğini artırmak ve daha ileriki görevlere hazırlamak amacıyla uygulanacak hizmet içi eğitim, Devlet Personel Başkanlığı tarafından ilgili kuruluşlarla birlikte hazırlanacak yönetmelikler dahilinde yürütülür. 215'inci madde de eğitim birimlerinin, 216'ncı madde de eğitim merkezlerinin kurulmasını anlatmaktadır. 218'inci maddede ise yurt dışında eğitim konusu belirtilmektedir.

Hizmet içi eğitimin amaçları genel olarak şu şekilde sıralanabilir (Eryılmaz, 1997, s.285).

- a) Meslekî ve teknik bilgiyi geliştirmek,
- b) Kamu görevlilerinin verimliliğini artırarak hizmet maliyetlerini düşürmek, yönetime karşı şikayetleri azaltmak,
- c) İş akışını hızlandırmak,
- d) Personeli motive etmektir.

Öğretmenlik Mesleği

Meslek denilince akla, insanların geçimini sağlamak için yaptıkları iş gelir. Kişi toplum içindeki statüsünü mesleği ile edinir. Meslek, "bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş; birbirine bağlı bilimsel veya felsefi düşünceler birliği; bir fikir çevresinde toplanmış çeşitli bilgiler, dizge, sistem" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1988:1012).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin yasal dayanağı, 1973’te çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile düzenlenmiştir. Kanunun 43’ üncü maddesinde:

“Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yapmak ve yerine getirmekle yükümlüdürler.”

“Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.”

“Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde düzenlenir.” denilmektedir.

Bu yasayla öğretmenlik mesleği, yüksek öğrenim gerektiren bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır.

2000 yılında 340 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ve Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar’ın 4’üncü maddesinde:

“Öğretmen: Yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan, pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim ve öğretim hizmetlerini yürüten (kimse)”,

“Alan: Öğretmen adayları ve öğretmenlerin atamalarına esas olan lisans düzeyindeki öğrenimleri” olarak tanımlanmaktadır.

6’ncı maddede ise; öğrenim şartı olarak “Öğretmenler yükseköğretim programlarından en az lisans mezunu olanlar arasından seçilir” ve “Lisans eğitimindeki alanı üzerine yapılmayan yüksek lisans eğitimi yan alan olarak değerlendirilebilir.” denilmektedir.

Bu Esaslar ile öğretmenlik mesleğinde lisans öğrenimli olma özelliği vurgulanmıştır. Böylece ilgili mevzuat ile öğretmenlik mesleği kendine özgü bir meslek olarak meslekleşmiştir.

Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü özellikleri vardır. Öğretmenlik mesleğinin özelliklerini literatüre bakıldığında değişik birçok yazar ve eğitim bilimci kendi görüş ve felsefelerine göre yorumlamıştır. Örnek verecek olursak Özdemir Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin bazı özelliklerini;

1. Türkiye’de kamu görevlilerinin yaklaşık ¼’ ü öğretmendir.
2. Öğretmenlik kadınların yoğun olarak çalıştıkları bir meslek dalıdır.
3. Öğretmenlik daha çok alt ve orta gelir gruplarının tercih ettiği bir meslektir.
4. Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapma ve meslekî gelişim imkânları çok sınırlıdır.

şeklinde belirlemiştir.

Uçan’ın Erçen’den aktardığına göre ise bunların dışında:

1. Öğretmenlik mesleği bir insanlık mesleğidir.
2. Öğretmenlik mesleği toplum ve devlet açısından en stratejik görevlerden biridir.
3. Öğretmenlik mesleği genel olarak saygın bir meslek olarak kabul edilir.
4. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerle karşılaştırıldığında, kimi zaman düşük, kimi zaman orta, kimi zaman yüksek bir statüye sahiptir.

özellikleri dikkati çekmektedir (Özdemir ve Yalın, 2000:12).

Öğretmen, mesleği öğretmek olan kimsedir. Ancak öğretmenlerin sadece öğretici değil aynı zamanda eğitici olmaları beklenmektedir. Öğretmenlikte öğretme göreviyle sınırlı kalınmaz. Çünkü öğretme eğitim ile iç içedir.

Öğretmenin iyi bir eğitici olabilmesi için de ondan yeterli meslek bilgisi ile donanması beklenir. Ayrıca eğiticilik yetilerini kazanması, yeniliklere açık olması,

kendini sürekli yenilemesi, eğitim sistemini kavraması, sistem içinde bulunduğu kademe ile diğer kademe arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe ulaşması gerekmektedir (Özden, 2002:36).

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Öğretmenlik mesleği sürekli eğitimi, yenileşmeyi ve değişimi takip etmeyi gerektirir. Bu nedenle bu mesleği bilim yapma geleneğinde, bilginin doğasında, eğitimin amacında ve yirmibirinci yüzyılda meydana gelen paradigmatik değişimlere göre düzenlemek bir zorunluluk haline gelmiştir (Özden, 2002:31).

Yenilik ve değişimde başarılı olabilmek için, yeniliği gerçekleştirecek personelin bu yeniliği anlaması ve benimsemesi şarttır. Eğitimde yapılacak değişimlerde de öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın belirlenmesi gerekir (Özdemir, 2000:28). Bu durum, çağdaş bir hizmet içi eğitim sistemine olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Günümüzde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim kaynak ısrafına neden olmaktadır. Meslek hayatı boyunca hizmet içi eğitime hiç katılmayan öğretmenler vardır. Bazıları da birkaç defa katılmıştır. Değişime ayak uydurarak yeni bir anlayışa yönelerek, okul kaynaklı bir hizmet içi eğitim anlayışına geçilmelidir. Yapılan ihtiyaç analizleri sonucunda ortaya çıkan eğitim ihtiyacı mümkün olduğunca okulda giderilmelidir (Özdemir, Yalın, 2000:41).

Eğitim ihtiyacı karşılanan bireyin performansı artacak, değişime karşı esnek hale gelecektir. Kendini yenileyen yeni bilgilerle donanan öğretmenin gelişmesi, değişmesi sağlanarak terfi etme ihtiyacı karşılanacaktır. Böylece öğretmen değişebilme yeteneği kazanacaktır. Değişme olgusunun özünde yer alan unsur bilgidir. Bilgi için değişimin yakıtıdır diyebiliriz. Ancak günümüzde değişimi tetikleyen çok bilgi değil, aksine nitelikli ve rafine bilgidir. Bu özelliklere sahip bilgilerle donatılmış öğretmen ancak sürekli eğitimle yetiştirilebilir. Kaliteli bilgiyle donatılan öğretmen değişimin anahtarı olacaktır (Yeniçeri, 2002:25).

Öğretmen yetiştirilirken, görev başındayken onunla iş birliği yaparak en iyi sonucu almak esas olacaktır. Bu bağlamda yeni bir anlayışla uygulanan hizmet içi eğitim bulunan bir eksikliğin giderilmesi temeline değil, örgütü sürekli geliştirme temeline dayalı olacaktır (Özdemir, 2000:53). Böylece “hizmet içi eğitim”, “hizmet öncesi eğitim” gibi sınıflamaların da bir anlamı kalmayacaktır. Ve artık bu kavramların yerini “sürekli eğitim” anlayışı alacaktır (Özdemir, Yalın, 2000:47).

Çağımızda değişimin çok hızlı olması en çok çalışma hayatını etkilemektedir. Örgütler yenilikleri izlemek ve değişimle birlikte gelen yeni şartlara kendilerini uyarlamak zorundadır.

Değişimin en çok hissedildiği ve bireyi etkilediği yer iştir. Çalışan bu hızlı değişime ayak uydurmak zorundadır. Çağımızda başarı, bilgiye dayalı olarak gerçekleşmektedir. Zenginlik, bilginin diğer bir deyişle entellektüel sermayenin ürünüdür de diyebiliriz. Bilgiye dayalı olarak yeni beceriler, yeni örgütlenmeler ve yeni yönetim modelleri değişimin beraberinde gelmektedir. Bilgi yani entellektüel sermayeyi belirlemek doğru bir biçimde yaymak zordur. Bu kollektif beyin gücü toplumdaki değişimi ve geçişi kolaylaştıracaktır. Arazi, güce dayalı emek ve fabrikaların yerini alan entellektüel sermayeyi oluşturmak, doğru yerde ve doğru biçimde kullanmak değişime açılan penceredir (Stewart, 1997:20, 21, 29, 54).

Bu hızlı değişim edinilmiş, geçerliğini yitirmiş meslekî bilgileri yetersiz kılmaktadır. Çağı yakalamak için meslekî bilgilerin güncellenmesi gerekmektedir. Bu zorunluluk da sürekli eğitimin önemini ve kaçınılmazlığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin performansını artırmak, işte verimi yükseltmek için hizmet içi eğitim şarttır. Hizmet içi eğitimin amacı, çalışana örgüt tarafından istenen davranış ve niteliklerin kazandırılmasını kapsar.

Taymaz hizmet içi eğitimden beklenen yararları;

1. Verimliliği yükseltmek,
2. Performansı artırarak çalışanların güçlenmesini artırmak.
3. Personeli üst kadrolara hazırlayarak eleman ihtiyacını örgüt içinden sağlamak,
4. Örgüte dinamizm ve saygınlık kazandırmak,
5. Örgüt yapısını dış çevrelerden gelen değişmelere karşı esnek hale getirmek,
6. Kişiler ve bölümler arası iletişime katkıda bulunmak

şeklinde özetlemiştir (Taymaz, 1981:42).

Bu yararları sağlayabilmek için çeşitli eğitim etkinlikleri düzenlemeli,

öğretmenlerin çağdaş bilgi birikimiyle donanması sağlanmalıdır. Düzenlenen hizmet içi eğitim ve oryantasyon programları, öğretmenin kendini yenilemesine, yeni bilgilerle donanmasına imkân vermelidir. Yükselme ihtiyacı onun gelişmesi sağlanarak gerçekleştirilmelidir. Örgüt içi ve dışı kurs ve seminerler düzenlenmeli, öğretmenler yurtdışına gönderilerek gelişmeleri takip etmelerine fırsat tanınmalıdır. Böylece öğretmenin örgütü daha fazla sahiplenmesi sağlanacak, örgütsel amaçlarla bireysel amaçlar bütünleşecektir. Eğitim ihtiyacı karşılanan öğretmenin performansı artacak, değişime karşı gelmeyecek, esnek hâle gelecektir (Yeniçeri, 2002:23).

Sonuç olarak 2000’li yıllar bilgi çağı olarak kabul edilmekte, gelişen teknoloji ve bilimdeki gelişmeler bir takım bilgilerin eskimesine ve yeni bilgilerin hızla edinilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır.

ÖĞRETMEN YETERLİK ALANLARI

Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen yeterlik alanlarını “Öğretmenin Eğitim-Öğretme Yeterlikleri” adı altında 14 ana başlık altında toplamıştır. Sözü edilen çalışmada, bu yeterlik alanlarının ortaya konulmasında izlenen yaklaşım, çizilen sınırlar, genel kültür ve özel alana ilişkin bilgi ve beceriler ile eğitim-öğretme yeterlikleri hep birlikte kapsamlı ve ayrılmaz bir bütün olarak düşünülmüştür. Bu başlıklar aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır (MEB, 2002):

Genel Kültür

Genel kültür alanı, öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesi olarak kabul edilmektedir. Ancak uygulamada bir sorunla karşılaştığında alan bilgisi ve eğitim öğretim becerisine ek olarak söz konusu sorunun çözümüne katkıda bulunan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu bilgi ve becerilerin, alan bilgileri ile ilişkilendirilmesi ve öğretim sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır.

Öğretmen, temel ve uygulamalı bilimler ile sosyal bilimlerin temel kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilmeli ve anlamalıdır. Olay ve olgu karşısında durumu, felsefi, tarihsel, sosyolojik ve ekonomik yönleriyle tanımlamalı ve açıklayabilmelidir. Diğer bir deyişle,

öğretmen karşılaştığı sorunu çeşitli boyutlarıyla ele alır, seçenekleri belirler; en uygun seçeneği seçer, duruma uygular, süreci izler ve değerlendirir.

Genel kültür bilgileri alana ilişkin olay ve olguların açıklanmasında, disiplinler arası ilişkilerin kurulmasında, konunun öğretiminde bütünlük, somutluk-soyutluk, yakınlık uzaklık, anlaşılabilirlik, güncellik gibi öğretim ilkelerinin yaşama aktarılmasında eğitim-öğretim yeterliklerinin ayrılmaz bir boyutunu oluşturur.

Özel Alan

Öğretmen, öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yapılarını anlar ve alanın bu özelliklerini kullanarak öğrenciye anlamlı gelecek biçimde öğrenme deneyimleri yaratır.

Bu anlamda, öğretmen, öğrettiği alanın belli başlı kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilmelidir. Öğretmen bir bilgiye ait kavramsal çerçevenin öğrenmeyi nasıl etkilediğini anlamalıdır. Öğreteceği alanla ilgili bilgileri diğer konu alanlarıyla ilişkilendirebilmelidir.

Öğretmen, alanına ait bilgilerin, gerçeklerin sabit bir bütünü değil; fakat karmaşık, sürekli ve değişen bir yapıda olduğunu fark edebilmelidir. Farklı perspektifleri kabul ederek ve bilginin nasıl geliştiğini öğrenciye aktarabilir. Öğrettiği alana ilişkin gelişmelere yakından izlemelir ve günlük yaşamla bağını kurmalıdır. Sürekli öğrenmeyi alışkanlık haline getirmeli, alanla ilgili faaliyetle, alanın öğretimi konusundaki profesyonel etkinliklere aktif olarak katılmalıdır.

EĞİTME-ÖĞRETME YETERLİKLERİ

Eğitime-öğretme yeterliklerinin önemli bir kısmını bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme yeterlikleri oluşturmaktadır. Ancak, öğretmenden sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerinin dışında sınıf ve okul içinde rehberlik yapma, özel eğitime gereksinme duyan öğrencilere hizmet etme, okulu geliştirme gibi etkinlikler de beklenmektedir.

Bunun anlamı, öğretmenin rehberlik uzmanı, özel eğitim uzmanı veya yetişkin eğitimi uzmanının yerine geçmesi değildir. Özel alan uzmanlarının bulunduğu yerlerde öğretmenin, birincil görevlerini yaparken karşılaştığı durumlara hakim olması ve ortaya çıkan sorunu uzmana ulaştırıncaya kadar gerekenleri yapabilmesi anlamına gelmektedir. Bu sorunlar bir uzmana gereksinim duyulmayacak düzeyde olduğunda öğretmen sorunu kendisi çözecektir.

Eğitim sürecinde öğretmenden belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Öğretmenin bu süreçte öğretimi düzenlerken ve yürütürken öğrencinin gereksinimlerini ve onun bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğrencileri ve sınıftaki grupları etkinliklere aktif olarak katan, grup çalışmalarını özendirir, öğrenmeyi kolaylaştıran, diğer bir deyişle öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemesi öğrenme sürecinin niteliğini yükseltebilir.

Diğer taraftan, bilim ve teknolojideki hızlı gelişme ve değişimler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreci içinde bulunmasını gerektirmektedir. Bu anlamda öğretmen, öğrenmeyi öğrenmeli ve öğrencilerine de öğrenmeyi öğretebilmelidir. Öğretmen, öğrencileri düşünmeye, olay ve olguları eleştirel bir gözle değerlendirmeye, farklı görüşleri hoş görmeye özendirilmelidir.

Öğrenciyi Tanıma

Öğretmen öğrencilerini çeşitli özellikleriyle (fiziksel, sosyo-ekonomik, zihinsel, duygusal ve psikomotor) tanımalıdır. Bu özelliklere uygun öğrenme deneyimlerini yaratmalı öğrencilerin öğrenme biçimlerindeki farklılıklarını anlayabilmeli bu farklılıklara uygun adil öğrenme fırsatları düzenlemelidir.

Öğretmen, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini, öğrencinin gelişim düzeyinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini bilen kişi konumundadır. Çeşitli öğrenme türleriyle ilgili süreçleri ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak öğretim stratejilerini kullanabilmelidir. Öğrencinin çalışma ve öğrenme becerilerini geliştirmede, motivasyonunu artırmada kullanılacak stratejileri belirler ve işe koşar. Farklı ve özel öğrenme gereksinimlerini karşılamak için uygun hizmetleri ve

kaynakları nasıl kullanacağını bilmelidir. Öğrencinin sosyal ve kültürel deneyimlerini, öğretimi etkili hale getirme yönünde kullanabilir.

Öğretmen, bireysel farklılıkların, içsel ve dışsal motivasyonun, çalışma ve öğrenme alışkanlıklarının, kalıcı ve anlamlı öğrenmede önemli olduğunu gözardı etmemelidir. Buna uygun öğrenme deneyimleri oluşturmak için çaba göstermelidir.

Öğretimi Plânlama

Öğretmen, öğretim etkinliklerini plânlarken konu alanındaki bilgisini, öğrencileri, toplumu, program amaçlarını ve Millî Eğitim Bakanlığının ilgili usul ve esaslarını dikkate almalıdır.

Kısaca, öğrenme kuramlarını, konu alanını, program geliştirmeyi, öğrenci gelişimini bilmelidir. Öğrencilerin yaşantıları ile program amaçları arasında etkili bir köprü kurabilmeyi, öğrenci ilgi, yetenek ve gereksinimleriyle toplum kaynaklarını dikkate almayı, bütün bu bilgilerden plânlamada nasıl yararlanabileceğini bilmelidir.

Materyal Geliştirme

Öğretmen, öğrencilerin etkili ve verimli bir şekilde öğrenebilmesi için gerekli öğretim materyallerini geliştirir.

Bu anlamda öğretmen; öğrencilerin öğrenme biçimlerini, hızlarını, düzeylerini, engellerini tanımalıdır. Öğretim materyallerini, materyallerin özelliklerini, öğretime sağladığı yararları ve beraberinde getirdiği sınırlılıklarını bilmelidir.

Öğretmen, tüm öğrencilerin, ancak uygun öğrenme materyalleri kullanıldığında öğrenebileceğine inanmalıdır. Öğrencilerin öğrenme materyalleri konusundaki gereksinimlerini göz önünde bulundurmalı, hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini önemsemelidir.

Öğretim Yapma

Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirmektir.

Etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilmelidir. Onların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişmelerini destekleyecek etkinlikleri düzenlemelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerilerine ait gelişmelerini özendirme için çeşitli öğretim stratejilerini uygulayabilmelidir.

Bu anlamda öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, öğrencilerin bilgiyi nasıl inşa ettiğini, beceriyi nasıl kazandığını ve öğrencinin öğrenmesini artırmak için öğretim stratejilerini nasıl kullanacağını, değişik öğrenme türlerine ilişkin bilişsel süreçleri, öğretme stratejileri ile ilgili ilke, yöntem ve teknikleri, sağladıkları yararları ve sınırlılıkları, insan ve teknolojik kaynakların yanı sıra çok çeşitli malzemeleri kullanmanın öğrenmeyi zenginleştireceğini bilmelidir. Duruma uygun öğretim stratejisini oluşturabilmeli, yöntem, teknik, kaynak ve malzemeleri seçebilmeli ve kullanabilmelidir.

Öğretimi Yönetme

Öğretmenden, öğrencinin aktif olduğu, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin olduğu, öğrencinin kendini güvende hissettiği bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için gerekli olan birey ve grup yönetimi ilke ve stratejilerini bilmesi ve uygulaması beklenir.

Öğretmen her zaman olumlu ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaya çaba göstermelidir. Buna paralel olarak öğretmen, davranışları ile öğrencilere olumlu ve tutarlı bir model olması gerektiğinin bilincindedir. Öğrencilerin birbirlerinden öğrendikleri bilgi ve becerilerin önemini farkındadır. Öğrenmenin oluşmasında öğrenciler arası ilişkilerin ve etkileşimin önemini anlar. Bu anlamda enerjik, coşkulu, neşeli ve espirili olmanın öğretim sürecine olumlu yansıtıldığının farkında olmalıdır.

Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmen, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimini sürekli olarak değerlendirmek için formal ve informal değerlendirme stratejilerinin önemini anlar ve bunları kullanır.

Öğretmen, öğrencinin bilgi, beceri ve tutumları ne derecede kazandığını, nasıl öğrendiğini ve bu davranışları hangi deneyimlerle destekleyeceğini belirlemek için farklı değerlendirme stratejilerini uygulamalıdır. Öğrenciye, kendi kendisini değerlendirme yeterliliğini ve alışkanlığını kazandırabilmelidir.

Ölçme tekniklerinin tüm aşamalarını ve değerlendirmeye ilişkin temel kavramları ve süreçleri bilmelidir. Böylece öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek uygun önlemleri alabilmelidir.

Rehberlik Yapma

Öğretmen, her şeyden önce bütün öğrencilerin başarılı olacağına inanmalıdır. Öğretmen; öğrencilerin sağlıklı bir biçimde gelişmelerini sağlayabilmeleri için öncelikle kendilerini tanıma, ilgi ve yeteneklerinin farkında olmaları için rehberlik yapar. Okula ve çevreye uyum sağlamaları, sınıf içi ve dışı etkinlikleri, başarı düzeylerini yükseltmeleri, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konularında onlara rehberlik yaparak en doğru mesleği seçebilmelerini sağlar.

Öğretmen, tüm bunları gerçekleştirirken uygun kaynak ve yöntemlerin neler olduğunu bilmelidir. Öğrencilerin çeşitli konulardaki (sosyal, psikolojik, cinsel, ekonomik vb.) sorunlarını dinlemeli ve bunlara çözüm bulmaya çaba göstermelidir. Velilerle bu soruların çözümüne yönelik sürekli iletişim ve iş birliği içinde olmalıdır. Ayrıca rehber öğretmenin yanı sıra diğer öğretmen ve yöneticilerle bu konuda iş birliği yapmalıdır.

Temel Becerileri Geliştirme

Öğretmen; öğrencilerin temel okuma, yazma, matematik, iletişim ve diğer yaşamsal becerilerini geliştirmeleri için uygun ortamları hazırlar. Bu ortamları hazırlarken onların farklı öğrenme yaşantılarına sahip olduğunu dikkate almalı, ancak uygun öğrenme ortamları sağlandığında, tüm öğrencilerin temel becerilerini yüksek düzeyde geliştirebileceklerini bilmelidir.

Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Hizmet Etme

Öğretmen, öğrencilerin meslekî, toplumsal ve kişisel gelişimini destekleyecek öğrenme fırsatları yaratırken, bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler bakımından özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin de özelliklerine uygun özel eğitim fırsatları sunmalıdır.

Bu öğrencilerin eğitimi, “kaynaştırma sınıfı” anlayışını benimsemiş olan eğitim sisteminde, öğretmenin eğitim öğretim sorumluluğu kapsamına girmektedir. Öğretmen, öğrencinin her türlü bireysel farklılığını ve sınırlılıklarını dikkate alarak eğitim etkinliklerini düzenlemek ve uygulamakla yükümlüdür. Öğrencilerinin birey olarak değerli olduklarını hissetmelerini sağlamalı ve kendilerine güvenmeyi, birbirlerine saygı göstermeyi öğrenmelerine yardımcı olmalıdır.

Yetişkinleri Eğitme

Okul, çevrenin her türlü eğitim gereksinimini karşılamakla yükümlü olan bir toplumsal kurumdur. Bu nedenle okul, yalnızca örgün eğitimi değil yaygın eğitim kapsamındaki görevleri de yürütmekle yükümlüdür.

Bu çerçevede, öğretmen, yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini, nasıl geliştiklerini bilmeli, bireysel farklılıklarını dikkate alarak meslekî, toplumsal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek öğrenme ortamları hazırlamalıdır. Yetişkinlere sürekli öğrenme alışkanlığı kazandırmanın önemine inanmalıdır.

Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma

Öğretmen, okul yönetimi ile ilişki kurarak ders dışı eğitsel etkinliklerin amaca uygun bir biçimde yürütülebilmesini sağlamak üzere öğrencilere eğitim danışmanlığında bulunur. Öğretim sürecinin geliştirilmesi için öğrencinin gelişimini sağlamaya yönelik çeşitli toplantı, kurs, seminerler düzenler.

Öğretmen, okulun bir toplumsal sistem olduğunu bildiğinden okul çevre ilişkilerinin düzenlenip yürütülmesinde etkin rol üstener. Öğretim rollerinin gereği olan ders dışı eğitim etkinlikleri kapsamında anılan etkinlikleri plânlamalı, yönetmeli ve değerlendirmelidir.

Kendini Geliştirme

Öğretmen, meslekî bakımdan üst öğrenim de dahil, kendini geliştirmek için gerekli fırsat ve olanakları araştırmalı, değerlendirmelidir. Verdiği kararların ve gerçekleştirdiği etkinliklerin öğrenciler, veliler, öğretmenler ve diğer profesyoneller üzerindeki etkilerini, onlardan aldığı geri bildirimlere göre değerlendirmelidir.

Bu anlamda öğretmen, uygulamalarına yansıtılabileceği kendi kendini değerlendirerek performansını ölçmeyi, problem çözme stratejilerini sağlayan araştırma ve soruşturma yöntemlerini, onların öğrenci gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki etkilerini ve karmaşık ilişkilerini anlayabilmelidir. Öğretme ile ilgili başlıca araştırma alanlarını ve mevcut meslekî öğrenme kaynaklarını bilmeli, öğrenmeyi ve öğrendiklerini uygulamayı “bitmeyen bir süreç” olarak kabul etmelidir.

Okulu Geliştirme

Öğretmen, eğitim sisteminin ve okul örgütünün yapı ve işleyişini bilmeli ve okulun gelişimine katkı sağlama çabası içinde bulunmalıdır. Yönetsel etkinliklerin amaca uygun bir biçimde gerçekleşmesini sağlama yönünde, okul yönetimine destek olmalıdır.

Öğretmen, görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin toplumsal beklentilerin farkında olmalıdır. Bu çerçevede, okul işleyişi ile ilgili ilişkin görüş ve öneriler geliştirmeye yatkınlık gösterebilmelidir. Bir yandan, okulun sorunlarına ilgi duyarken, bir yandan da eğitim öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde, okul yönetimi ile iş birliği yapmanın bilinci içinde olmalıdır.

Okul Çevre İlişkilerini Geliştirme

Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini ve bireysel gelişimini desteklemek için veliler, meslektaşları ve sivil toplum örgütleri ile iletişim içinde olur. Aynı zamanda eğitim sisteminin temel ilkeleri, amaçları, sorunları ve geleceği hakkında duyarlı olmalıdır.

Öğretmen okulun içinde yer aldığı çevrenin sosyo-ekonomik yapısının öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkilerini dikkate almalıdır. Bu anlamda, öğrencinin eğitimi ve gelişimi konusunda veli ve diğer ilgili kişilerle iş birliği yapmayı önemsemelidir. Ancak öğrenci ve velisinin özel hayatına ve bilgilerin gizliliğine saygı göstermelidir.

Eğitimde Öğretmenin Yeri

Görüldüğü gibi öğretmen okul ile öğrenci arasındaki köprüyü oluşturan en önemli ögedir. Çağın öğretmeni bilimsel bilgiye inanan, bilgiye ulaşmayı ve onu yorumlamayı bilen bir kimsedir. Diğer bir deyişle çok yönlü bir öğretmen ve aynı zamanda öğrenmeyi yaşam biçimi haline getiren, öğrendiklerini aktaran bir profesyoneldir. Öğretmenlerden beklenen rol ve görevler gelişen dünyada öğretmeni kritik bir noktaya oturtmuştur. Bu rolleri yerine getirecek öğretmenlerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiği konusunda farklı görüş ve çalışmalar yapılmıştır.

Yıldırım'a göre bir öğretmen üç alan kavramına sahip olmalıdır. Alan bilgisi, öğretmenlik bilgisi ve becerisi ve genel kültür düzeyinin yüksek olması. Davranış mühendisliği olarak da adlandırılan öğretmenlik, insanlarla uğraşmayı gerektiren bir meslektir. Öğretme becerisini ve sanatını göz ardı edemeyiz. Toplumun geleceğini yönlendirme görevini üstlenen öğretmen kaliteli bir eğitime imza atmalıdır. Kaliteli öğretmen, iyi öğretme becerisine sahip olmalıdır (Yıldırım, 2001:107).

Kaliteli bir eğitim sunabilmek için öncelikle nitelikli bir öğretmen modeline sahip olmak gerekir. Birinci sınıf kalitede eğitim sistemi olmayan bir ülkede hiçbir konuda mükemmellik olamaz. Nitelikli öğretmenin olmadığı eğitimde de mükemmellik olamaz. Eğitimi oluşturan tüm öğeler iyileştirilse bile öğretmen olmadan istenilen kaliteye ulaşılamaz (Özdemir ve Yalın, 2000:55).

Konu ile ilgili diğer bir çalışma olan öğretmenin bilgi, beceri ve yeterlikleri ile ilgili Yüksek Öğretim Kurulunca Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi başlığı altında hazırlanan öğretmen yeterlikleri listesini ana başlıklar halinde sıralayabiliriz:

Öğretmen Yeterlikleri Listesi

1.Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler

- Konu alanı bilgisi
- Alan eğitimi bilgisi

2.Öğretme- Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler

- Plânlama
- Öğretim süreci
- Sınıf yönetimi
- İletişim

3.Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma

4.Tamamlayıcı Meslekî Yeterlikler (Özdemir ve Yalın, 2000, s.65)

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kariyer geliştirme, kariyer plânlama ve kariyer yönetimi konulu çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan literatür taramasında ülkemizde Yüksek Öğretim Kurulu verilerine göre son yıllarda konuyla ilgili yapılan araştırmalar aşağıda tanıtılmıştır:

Tuna (1996), “Organizasyonlarda Kariyer Plânlaması ve Geliştirmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında; kariyer plânlaması ve geliştirmesine ilişkin literatür taraması yapmış ‘Kariyer Plânlama Ölçeği’ adını verdiği ölçekle çalışanların bu konudaki görüşlerine başvurmuş ve elde ettiği bulguları yorumlamıştır.

Erdoğan (1998), Kariyer Geliştirmede Uzman Sistemlerin Federasyonu ve Bir Örgütsel Yedekleme Modeli başlıklı doktora tezinde, çalışma koşullarının ve işletmelerin karşılaştığı sorunların niteliğinin değişmesi, uygulanan yönetim metotlarının da değişmesi gereği vurgulanırken motivasyon ve kariyer plânlaması

olguları özeğe alınmıştır. Çalışmada kariyer olgusuna ilişkin iş görenlerin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Uygur (1998), “Örgütlerde Kariyer Geliştirme ve Plânlaması: Otel İşletmelerinde Bir Uygulama” başlığını taşıyan yüksek lisans tezinde araştırmacı, Ankara’da bulunan dört ve beş yıldızlı otel işletmelerinde çalışan bireylerin kariyer plânlamasına ilişkin bakış açıları ve uygulamalarını konu almıştır.

Çakal (1999), “Performans Değerlendirme Sonuçlarının Kariyer Plânlamasında Kullanılması” başlıklı yüksek lisans tezinde, bireylerin örgütlerde gösterdikleri performans düzeylerinin onların gelecekte alabilecekleri pozisyonlara bir dayanak oluşturabileceğini ortaya koyarken, kariyer plânlamada iş görenlerin performansının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Gökdeniz (1999), “Özel Sektör ve Kamu Yönetiminde Kariyer Plânlaması ve Yönetimi”ni konu ettiği doktora çalışmasında özel sektör ve kamu sektörünü karşılaştırmıştır. Karşılaştırma sonucu özel sektör örgütlerinin değişim olgusuna kamu sektörüne göre daha çabuk ayak uydurduğu vurgulanmaktadır.

Çeken (1999), “Kariyer Yönetimi ve Üniversitede Akademik Personelle İlgili Bir Uygulama” başlıklı yüksek lisans tezinde kariyer yönetimiyle ilgili literatürü tanımladıktan sonra Çanakkale 18 Mart Üniversitesi akademik personeline kariyer yönetiminin ne ölçüde uygulandığı ile ilgili bir uygulama yapmıştır.

Balcı (1999), “İşletmelerde Kariyer Plânlaması ve Kara Kuvvetlerinde Bir Uygulama” başlıklı yüksek lisans tezinde bir yandan kariyer plânlamasında en önemli sorumluluğun bireyin kendinde olduğunu söylerken, diğer taraftan bir o kadar da örgüte sorumluluk yüklemektedir. Örgütler bu sorumluluklarını insan kaynakları departmanları tarafından yerine getirilebileceğini belirtmektedir. Balcı, örgütte kariyer plânlamasının yapılabilmesinin, amirlerin ve üstlerin tam desteğinin alınmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Ercan (2000), “Kariyer Yönetiminin Çalışan Motivasyonuna Etkileri Üzerine Bir Araştırma Örneği” adlı yüksek lisans tezinde; doğru insanı, doğru zamanda işe yerleştirmenin çalışan kişinin o işten beklenen hedefe motive olmasından önemli yer tuttuğunu vurgulamaktadır.

Demir (2000), “Kariyer Plânlama ve Motivasyon Olgusu ve İşgörenlerin Kariyer Kavramı Hakkındaki Tutumları ile İlgili Bir Araştırma” başlıklı tezinde motivasyonun işgörenlerin işe karşı gösterdikleri davranışlarına yansıdığını vurgulamaktadır. Araştırma örgütte insan kaynağının daha etkin kullanımını arttıracak etkinliklerden biri olan motivasyon sürecinin işgörenlerin kariyer olgusuna ilişkin tutumlarını farklılaştırdığını ortaya koymaktadır.

Erdöl (2000), “Kariyer Plânlama Sistemi, Kariyer Yönetimi, Kariyer Geliştirme, Kariyer Sorunları ve Koçluk Uygulamaları” başlıklı yüksek lisans tezinde kariyer konusunun rekabet koşullarında stratejik bir avantaj sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Bir örgütte hem çalışanlar hem de örgüt açısından önemini vurgulamaktadır.

Taştepe (2001), “Kariyer Yönetiminin Değerlendirilmesi”ne yönelik olarak yaptığı yüksek lisans tezinde; insan kaynakları yönetiminin alt sistemi olan işletmelerde uygulama imkânı bulan kariyer yönetiminin insan kaynakları yönetimiyle nasıl ilişki içinde olduğu gösterilmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ve analizlere dayalı yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmenlerin kariyer geliştirme sürecine ilişkin Bakanlıkça öngörülen kariyer basamaklarına ve kariyer geliştirme kriterlerine ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

Tablo-8

Öğretmenlikten Uzman Öğretmenliğe Geçişte Kriterlere Esas Teşkil Edecek Niteliklere İlişkin Görüşlerin Dağılımı

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Kariyer basamakları, sırasıyla aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen şeklinde olmalıdır.	13	5.4	24	10.0	23	9.6	81	33.8	99	41.3	3.95
2. Öğretmenin meslekteki kıdemi dikkate alınmalıdır.	14	5.8	18	7.4	17	7.0	117	48.1	77	31.7	3.93
3. Öğretmenin sicil dikkate alınmalıdır.	13	5.4	30	12.4	37	15.4	88	36.5	73	30.3	3.74
4. Öğretmenin teftiş raporları dikkate alınmalıdır.	16	6.7	36	15.0	48	20.0	95	39.6	45	18.8	3.49
5. Eğitim alanında veya branşında yayımlanmış bir eseri bulunmalıdır.	28	11.6	60	24.9	50	20.7	76	31.5	27	11.2	3.06
6. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte lisansüstü öğrenim (master, doktora) dikkate alınmalıdır.	32	13.2	56	23.1	50	20.7	57	23.6	47	19.4	3.13
7. Aldığı başarı ödülleri dikkate alınmalıdır (teşekkür, takdimname, aylıkla ödül, milli ya da milletler arası ödül).	19	7.8	38	15.6	30	12.3	103	42.4	53	21.8	3.55
8. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte sınav olmalıdır.	20	9.0	40	17.9	37	16.6	62	27.8	64	28.7	3.49
9. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, alanında düzenlenen hizmetçi eğitim programının başarıyla tamamlanması dikkate alınmalıdır.	7	2.9	53	21.8	23	9.5	116	47.7	44	18.1	3.56
10. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önüne alarak, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterliğinin ölçülmesi dikkate alınmalıdır.	7	2.9	21	8.7	24	10.0	127	52.7	62	25.7	3.90
11. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, belirlenen bir araştırma konusunun araştırma yöntemi ve tekniklerine uygun olarak sonuçlandırılması dikkate alınmalıdır.	11	4.6	34	14.2	34	14.2	122	51.0	38	15.9	3.59
12. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, Kamu Personeli Dil Sınavından E seviyesinde puan alması dikkate alınmalıdır.	42	17.3	68	28.0	43	17.7	60	24.7	30	12.3	2.87

Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte kriterlere esas teşkil edecek niteliklere ilişkin ifadeler verilen cevapların analizi incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadenin birinci maddede yer aldığı görülmektedir.

($\bar{X}=3.95$). Araştırmaya katılan öğretmenler, “Kariyer basamakları, sırasıyla aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde olmalıdır.” görüşüne büyük ölçüde katılmaktadırlar. Öğretmenlerin %41’i bu kritere kesinlikle katıldığını, %34’ü de katıldığını belirtmiştir. Aynı şekilde ikinci maddede yer alan “Öğretmenin meslekteki kıdemi dikkate alınmalıdır.” görüşü de büyük ölçüde öğretmenler tarafından kabul edilmektedir ($\bar{X}=3.93$). Ayrıca, öğretmenlerin yüksek düzeyde katıldıklarını belirttikleri bir başka madde ise, “Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önüne alarak, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterliliğinin ölçülmesi dikkate alınmalıdır.” şeklinde belirtilmiştir ($\bar{X}=3.90$). Öğretmenler, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, öncelikle kariyer basamaklarının aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen biçiminde sıralanmasını uygun bulmakta ve uzman öğretmenliğe geçişte meslekî kıdeminde göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte, öğretmenler, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, temelde öğretim becerilerinin dikkate alındığı bireysel farklılıklara uygun farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme becerisinin de gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş için belirlenen kriterlere ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları kriter, “Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, Kamu Personeli Dil Sınavından E seviyesinde puan alması dikkate alınmalıdır.” şeklinde ifade edilmiştir ($\bar{X}=2.87$). Öğretmenlerin %17’si bu kritere kesinlikle katılmadığını, %28’i de katılmadığını belirtmiştir. Yine aynı şekilde, “Eğitim alanında veya branşında yayımlanmış bir eseri bulunmalıdır.” kriterine katılım düzeyi de düşük çıkmıştır ($\bar{X}=3.06$). Öğretmenler, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş için “Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte lisansüstü öğrenim (master, doktora) dikkate alınmalıdır.” kriterinin çok da gerekli olmadığını düşünmektedirler ($\bar{X}=3.13$). Öğretmenler, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş için meslekî kıdem ve öğretim becerilerinin gerekli olduğunu düşünürlerken, yabancı dil bilmenin, eğitim alanında daha üst düzeyde yüksek lisans ve doktora eğitim almanın ve alanda uzmanlığa dayalı olarak yayımlanmış eserlere sahip olmanın çok da gerekli olmadığını düşünmektedirler.

Bu bulgular, öğretmenlerin meslek içi yükselmeye önem verdikleri, ancak kariyer yükselmesi için meslekî kıdem dışında ekstra bir çaba harcamaya da istekli olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, bir yandan kariyer basamaklarında yükselmek isterlerken, diğer yandan da çağdaş eğitimin gereklerinden olan yabancı dil bilme, lisansüstü eğitim alma ve alanla ilgili güncel literatüre katkıda bulunma konularında pek de istekli görünmemektedirler.

Tablo-9

Uzman Öğretmenlikten Başöğretmenliğe Geçişte Kriterlere Esas Teşkil Edecek Niteliklere İlişkin Görüşlerin Dağılımı

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	f	%	f	%		
13. Uzman öğretmenin meslekteki kıdemi dikkate alınmalıdır.	9	3.7	30	12.3	16	6.6	115	47.3	73	30.0	3.88
14. Uzman öğretmenin sicil dikkate alınmalıdır.	13	5.3	35	14.4	33	13.6	105	43.2	57	23.5	3.65
15. Uzman öğretmenin teftiş raporları dikkate alınmalıdır.	12	5.1	43	18.4	43	18.4	87	37.2	49	20.9	3.50
16. Uzman öğretmenin eğitim alanında veya branşında yayımlanmış bir eseri bulunmalıdır.	21	8.8	65	27.1	48	20.0	71	29.6	35	14.6	3.14
17. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, lisansüstü öğrenim (master, doktora) dikkate alınmalıdır.	27	11.2	56	23.1	35	14.5	66	27.3	58	24.0	3.30
18. Uzman öğretmenin aldığı ödüller dikkate alınmalıdır (teşekkür, takdirname, aylıkla ödül milli ya da uluslar arası ödül).	11	4.5	38	15.6	36	14.8	105	43.2	53	21.8	3.62
19. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte sınav olmalıdır.	26	10.7	51	21.1	27	11.2	71	29.3	67	27.7	3.43
20. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, alanında düzenlenen hizmetiçi eğitim programının başarıyla tamamlanması dikkate alınmalıdır.	10	4.1	42	17.3	29	11.9	111	45.7	51	21.0	3.62
21. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, belirlenen bir araştırma konusunun araştırma yöntem ve tekniklerine uygun olarak sonuçlandırılması dikkate alınmalıdır.	7	2.9	34	14.0	32	13.2	112	46.3	57	23.6	3.74
22. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, Kamu Personeli Dil Sınavından D seviyesinde puan alınması dikkate alınmalıdır.	42	18.1	66	28.4	31	13.4	54	23.3	39	16.8	2.92

Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte kriterlere esas teşkil edecek niteliklere ilişkin görüşlerin dağılımı, önceki basamak olan öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş için gerekli görülen kriterlere ilişkin görüşlerle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte en yüksek düzeyde katıldıkları kriter, “Uzman öğretmenin meslekteki kıdemi dikkate alınmalıdır.” ($\bar{X}=3.88$) kriteri olmuştur. Öğretmenler, bir önceki basamak için de aynı kriteri önem derecesi olarak ikinci sırayı vermişlerdir. Bu durumda, öğretmenler, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe ve uzman öğretmenlikten de başöğretmenliğe geçişte en önemli kriter olarak meslekî kıdemi görmektedirler. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte en önemli ikinci sıranın verildiği kriterin, “Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, belirlenen bir araştırma konusunun araştırma yöntem ve tekniklerine uygun olarak sonuçlandırılması dikkate alınmalıdır.” ($\bar{X}=3.74$) kriteri olması dikkat çekicidir. Öğretmenler, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için meslekî kıdemin yanında bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri ile ilgili gerekli bilgilere sahip olunmasını, bu doğrultuda belirli bir konunun araştırılarak sistematik bir bütünlük içinde sonuçlandırılmasını önemli görmektedirler.

Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için, “Uzman öğretmenin sicili dikkate alınmalıdır.” kriteri de öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları üçüncü kriterdir ($\bar{X}=3.65$). Öğretmenler, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, meslekî kıdemin yanında başarılı bir sicil ve araştırma yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi ve becerilere sahip olmanın gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için gerekli görülen nitelikler arasında öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları kriterler sırasıyla, “Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, Kamu Personeli Dil Sınavından D seviyesinde puan alınması dikkate alınmalıdır.” ($\bar{X}=2.92$), “Uzman öğretmenin eğitim alanında veya branşında yayımlanmış bir eseri bulunmalıdır.” ($\bar{X}=3.14$) ve “Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, lisansüstü öğrenim (master, doktora) dikkate alınmalıdır.” ($\bar{X}=3.30$) kriterleri olmuştur.

Öğretmenler, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, yabancı dil bilmenin gerekliliği konusunda kararsız görünmektedirler. Aynı şekilde, araştırmaya katılan öğretmenlere göre, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için, eğitim

alanında yayımlanmış bir eserin bulunması ve eğitim alanında lisansüstü çalışmaların yapılması da çok gerekli kriterler olarak görünmemektedir.

Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için önceki kariyer basamağı olan öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş aşamasına benzer bir kriter istedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerinde ön plâna çıkan kriterin genellikle meslekî kıdem ve sicil olması, öğretmenlerin meslek içerisinde zamanla yükselmek istedikleri, ancak yabancı dil öğrenme, lisansüstü eğitim yapma ve alanla ilgili eser yayınlama gibi etkinlikleri pek gerekli görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, eğitimle ilgili bir konunun araştırma yöntem ve tekniklerine uygun olarak sonuçlandırılması kriteri gerekli görülürken, lisansüstü eğitim yapmanın ve yabancı dil bilmenin yeterince ön plâna çıkarılmaması çelişkili bir durum yaratmaktadır.

Eğitimde araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile sistematik bir araştırmanın sonuçlandırılması için lisansüstü eğitim gerekli görülebilir.

Tablo-10

Öğretmenlerin Kariyer ve Kariyer Plânlamaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katlıyorum (4)		Kesinlikle Katlıyorum (5)		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
23. Kariyer, bireye yükselme imkanı tanıdığından bireyin motivasyonunu artırır.	8	3.4	16	6.8	14	6.0	109	46.6	87	37.2	4.07
24. Kariyer, bireyin saygınlık, tanınma, başarılı olma yönüyle sosyal statüsünü yükseltir.	8	3.5	13	5.6	13	5.6	117	50.6	80	34.6	4.07
25. Kariyer plânlama, bireye yetenek ve becerilerini kullanma fırsatı verir.	8	3.4	14	6.0	18	7.7	114	48.9	79	33.9	4.04
26. Birey, kariyer plânlama sayesinde önünü daha iyi görüp daha istekli çalışır.	7	3.0	17	7.3	15	6.5	110	47.4	83	35.8	4.06
27. Kariyer plânlama sayesinde, birey değişimlere daha iyi uyum sağlar ve motivasyonu artar.	8	3.4	19	8.2	17	7.3	109	47.0	79	34.1	4.00

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer ve kariyer plânlamaya ilişkin görüşleri incelendiğinde, genel olarak bu boyuttaki tüm ifadelere katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler, kariyerin bireye yükselme imkanı tanıdığından bireysel motivasyonu artıracığını düşünmektedirler ($\bar{X}=4.07$). Öğretmenlerin %37'si bu

görüŖe kesinlikle katıldığını belirtirken, %47’lik önemli bir oran ise, katıldığını belirtmiştir. Bununla birlikte, kariyerin, bireyin saygınlık, tanınma, başarılı olma yönüyle sosyal statüsünü de yükselteceğine inanılmaktadır ($\bar{X}=4.07$).

Öğretmenler, kariyer plânlama sayesinde, bireye yetenek ve becerilerini kullanma fırsatı verileceği, bireyin geleceğine ilişkin daha olumlu bir tutum içine girerek daha istekli çalışacağı ve değişimlere daha iyi uyum sağlayarak motivasyonunu güçlendireceği görüşlerine katılmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kariyer ve kariyer plânlamaya ilişkin görüşleri olumlu karşılamaktadırlar. Bu bulgular, kariyer ve kariyer plânlama sürecinin, öğretmenler tarafından meslekî gelişimlerini ve işe bağlılıklarını artırıcı bir unsur olarak kabul edildiği şekilde yorumlanabilir.

Tablo-11

Öğretmenlerin Kariyer Geliştirmeye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
28. Örgüt içinde çalışana bazı ileri konumlara aday olduğunu hissettirmek, onun kariyer geliştirme isteğini artırır.	5	2.1	22	9.4	19	8.2	107	45.9	80	34.3	4.01
29. Örgüt içinde ilerleme olanaklarını bilmek, çalışma isteğini artırır.	3	1.3	17	7.3	13	5.6	109	46.8	91	39.1	4.15
30. Çalışana yatırım yapıldığını hissettirmek, kariyer geliştirme konusunda motivasyonu artırıcı bir etki yaratır.	2	.9	15	6.4	14	6.0	105	45.1	97	41.6	4.20
31. Bireyin kariyer geliştirme hedeflerinin yönetim tarafından önemsendiğini çalışana hissettirmek, aidiyet hissinin gelişmesine katkı sağlar.	2	.9	17	7.4	18	7.8	129	55.8	65	28.1	4.03
32. Çalışanın kariyer geliştirme hedeflerinin örgütsel hedeflerle örtüşmesi motivasyonu etkiler.	5	2.1	18	7.7	21	9.0	122	52.4	67	28.8	3.98
33. Kariyer geliştirme olanağının olmaması çalışanları örgütsel hedeften uzaklaştırır.	3	1.3	36	15.5	24	10.3	114	48.9	56	24.0	3.79

Öğretmenlerin kariyer geliştirmeye ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, “Çalışana yatırım yapıldığını hissettirmek, kariyer geliştirme konusunda motivasyonu artırıcı bir etki yaratır.” ifadesinde katılım düzeyinin en yüksek ($\bar{X}=4.20$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87), bu görüşe katıldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, örgütlerde çalışanlara yapılan yatırımın, kariyer geliştirme konusunda motivasyonu artırıcı önemli bir etken olduğu görüşüne tamamen katılmaktadırlar. Bununla birlikte,

“Örgüt içinde ilerleme olanaklarını bilmek, çalışma isteğini artırır.” ifadesi, öğretmenlerin ikinci en yüksek düzeyde katıldıkları ifade olmuştur ($\bar{X}=4.15$). Öğretmenler, kurum içi yükselme olanaklarının belirgin olması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca, bireyin kariyer gelişimine ilişkin hedeflerinin, yönetim tarafından önemsenmesi ($\bar{X}=4.03$) de kariyer geliştirme sürecinde önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir.

“Örgüt içinde çalışana bazı ileri konumlara aday olduğunu hissettirmek, onun kariyer geliştirme isteğini artırır.” ($\bar{X}=4.01$), “Çalışanın kariyer geliştirme hedeflerinin örgütsel hedeflerle örtüşmesi motivasyonu etkiler.” ($\bar{X}=3.98$) ve “Kariyer geliştirme olanağının olmaması çalışanları örgütsel hedeften uzaklaştırır.” ($\bar{X}=3.79$), ifadelerine de öğretmenlerin katıldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, eğitim örgütlerinde açık ve objektif bir kariyer geliştirme süreci ve bu doğrultuda yapılacak çalışmalar, öğretmenlerin motivasyonlarını ve çalışma isteklerini artırıcı, işe bağlılıkları geliştirici bir faktör olabilir. Bununla birlikte, kariyer geliştirme olanağının olmaması, öğretmenleri örgütsel hedeflerden uzaklaştırabilir.

Tablo-12

Öğretmenlerin Kariyer Plânlaması Sonucunda Yapılacak Uygulamaların Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
34. Örgütsel kariyer plânlaması yapıldığında, öğretmenler okullardaki program türüne göre alınır.	5	2.2	23	10.1	26	11.5	131	57.7	42	18.5	3.80
35. Kariyer plânlaması sonucu öğretmenin kendini geliştirme çabaları, öğrenci başarısını, eğitim seviyesini etkiler.	5	2.2	14	6.0	11	4.7	105	45.3	97	41.8	4.19
36. Kariyer plânlaması sonucu mesleğin kariyer basamakları şeklinde sıralanması, öğretmenler arasında huzursuzluk yaratır.	29	12.4	59	25.3	49	21.0	63	27.0	33	14.2	3.05
37. Veli ve öğrenci, öğretmen ayrımı yapabilir.	8	3.4	54	23.2	43	18.5	81	34.8	47	20.2	3.45
38. Kariyer basamakları, öğretmeni maddi açıdan daha çok doyuma ulaştırır.	8	3.5	36	15.8	52	22.8	83	36.4	49	21.5	3.57
39. Kariyer basamaklarının üst seviyesine ulaşan öğretmen başarılı bir yönetici olur.	9	3.9	61	24.9	41	17.8	76	33.0	43	18.7	3.36

Öğretmenlerin kariyer plânlaması sonucunda yapılacak uygulamaların sonuçlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, “Kariyer plânlaması sonucu öğretmenin kendini geliştirme çabaları, öğrenci başarısını, eğitim seviyesini etkiler.” ($\bar{X}=4.19$), görüşüne en yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %45’i bu görüşe katıldığını belirtirken, %42’si de kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Öğretmenler, kariyer plânlaması sayesinde, öğretmenin kendini geliştireceğini, dolayısıyla öğrenci başarısının ve eğitim seviyesinin artacağını düşünmektedirler. Benzer şekilde, “Örgütsel kariyer plânlaması yapıldığında, öğretmenler okullardaki program türüne göre alınır.” ifadesine katılım düzeyi de yüksek olmuştur ($\bar{X}=3.89$). Ayrıca, öğretmenler, kariyer plânlaması sayesinde maddi olarak da rahat bir konuma gelineceğini düşünmektedirler ($\bar{X}=3.57$).

Kariyer plânlaması sonucunda, mesleğin kariyer basamakları şeklinde sıralanmasının, öğretmenler arasında huzursuzluk yaratacağı ($\bar{X}=3.05$), ve kariyer basamaklarını tırmanan bir öğretmenin iyi bir yönetici olacağı ($\bar{X}=3.36$) konularında öğretmenler kararsız görünmektedirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin algılarına göre, kariyer plânlaması sonucunda, veliler ve öğrenciler, öğretmen ayrımı yapabilirler ($\bar{X}=3.45$). Özetle, kariyer plânlaması sonucunda, öğretmenler, meslekî gelişimlerinin olumlu etkileneceğini, bu sayede öğrenci başarısının ve eğitim düzeyinin artacağını düşünürlerken, kariyer basamaklarının öğretmenler arasında bir huzursuzluk yaratıp yaratmayacağı konusunda kararsızdırlar.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, meslekî kıdem ve hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Tablo-13

Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Kariyer Basamakları	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
1. Öğretmenlikten Uzman Öğretmenliğe Geçiş	1. Erkek	115	3.48	.72	.490	243	.625
	2. Kadın	130	3.53	.74			
2. Uzman Öğretmenlikten Başöğretmenliğe Geçiş	1. Erkek	115	3.46	.69	.491	243	.624
	2. Kadın	130	3.51	.85			

Öğretmenlerin, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(243)} = .490$, $p > .05$]. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin erkek öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması 3.48 iken, bu değer kadın öğretmenlerde 3.53 olmuştur. Aradaki sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşler de öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmamıştır [$t_{(243)} = .491$, $p > .05$]. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerinde, erkek öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.46$), kadın öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasından ($\bar{X} = 3.51$) daha düşük çıkmasına rağmen, aradaki sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Gerek öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, gerekse uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için gerekli kriterlere yönelik öğretmenlerin görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiş, başka bir ifade ile benzer düzeylerde

gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, cinsiyetlerine bakılmaksızın, kariyer basamaklarına ilişkin benzer bir görüş paylaşmaktadırlar.

Tablo-14
Kariyer Basamaklarına İlişkin Betimsel Veriler

Kariyer Basamakları	Branş	N	\bar{X}	S
1. Öğretmenlikten Uzman Öğretmenliğe Geçiş	1. Türkçe-Sosyal	62	3.56	.65
	2. Matematik-Fen	89	3.40	.83
	3. Yabancı Dil	54	3.79	.64
	4. Güzel Sanatlar	40	3.27	.63
	Toplam	245	3.51	.73
2. Uzman Öğretmenlikten Başöğretmenliğe Geçiş	1. Türkçe-Sosyal	62	3.54	.66
	2. Matematik-Fen	89	3.40	.87
	3. Yabancı Dil	54	3.78	.77
	4. Güzel Sanatlar	40	3.18	.62
	Toplam	245	3.48	.78

Tablo-15
Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşlerin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Kariyer Basamakları	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
1. Öğretmenlikten Uzman Öğretmenliğe Geçiş	Gruplar arası	7.508	3	2.503	4.878	.003	2-3 3-4
	Gruplar içi	123.647	241	.513			
	Toplam	131.155	244				
2. Uzman Öğretmenlikten Başöğretmenliğe Geçiş	Gruplar arası	9.269	3	3.090	5.392	.001	2-3 3-4
	Gruplar içi	136.936	241	.573			
	Toplam	146.205	244				

Kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerin branşa göre ANOVA ve betimsel veri tabloları incelendiğinde, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşler arasında branşa göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F_{(3, 241)} = 4.878, p < .05$]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişe ilişkin görüşleri, branşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma göstermiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Matematik-

Fen branşından olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.40$) ile Yabancı Dil öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.79$) arasındaki fark anlamlıdır. Aynı şekilde, Yabancı Dil öğretmenlerinin görüşleri ile Güzel Sanatlar branşında olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.27$) arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Diğer branş grupları arasındaki farklar, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yabancı dil öğretmenleri, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş konusunda diğer branş öğretmenlerine oranla daha olumlu bir görüş içerisindeyler.

Öğretmenlerin uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşleri, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(3-241)} = 5.392$, $p < .05$]. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşler, öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak farklılaşmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın, Matematik-Fen öğretmenleri ($\bar{X}=3.40$) ile Yabancı Dil öğretmenleri ($\bar{X}=3.78$) arasında olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, Yabancı Dil öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması ile Güzel Sanatlar branşında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.18$) arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte olduğu gibi uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerine de en yüksek düzeyde katılanlar, Yabancı Dil öğretmenleri olmuştur.

Tablo-16

Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşlerin Meslekî Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Kariyer Basamakları	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
1. Öğretmenlikten Uzman Öğretmenliğe Geçiş	Gruplar arası	2.871	2	1.436	2.708	.069
	Gruplar içi	128.283	242	.530		
	Toplam	131.155	244			
2. Uzman Öğretmenlikten Başöğretmenliğe Geçiş	Gruplar arası	2.901	2	1.450	2.429	.090
	Gruplar içi	143.305	242	.597		
	Toplam	146.205	244			

Tablo-17
Kariyer Basamaklarına İlişkin Betimsel Veriler

Kariyer Basamakları	Meslekî Kıdem	N	\bar{X}	S
1. Öğretmenlikten Uzman Öğretmenliğe Geçiş	1. 6-10 yıl	76	3.37	.85
	2. 11-15 yıl	87	3.64	.64
	3. 16 yıl ve üzeri	82	3.49	.69
	Toplam	245	3.51	.73
2. Uzman Öğretmenlikten Başöğretmenliğe Geçiş	1. 6-10 yıl	76	3.40	.76
	2. 11-15 yıl	87	3.63	.74
	3. 16 yıl ve üzeri	82	3.40	.82
	Toplam	245	3.48	.78

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin meslekî kıdemlerine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ve ilgili betimsel veriler birlikte incelendiğinde, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş boyutunda meslekî kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(2-242)} = 2.708, p > .05$]. Öğretmenlerin öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşleri, meslekî kıdemlerine bağlı olarak farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte, betimsel veriler dikkate alındığında, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyuta ilişkin katılım düzeylerinin ($\bar{X} = 3.37$), 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X} = 3.49$) daha düşük olduğu görülmektedir. 11-15 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş kriterlerine katılım düzeyleri ($\bar{X} = 3.64$), diğerlerinden daha yüksektir.

Öğretmenlerin uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş boyutuna ilişkin görüşleri arasında meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$F_{(2-242)} = 2.429, p > .05$]. Başka bir ifade ile, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşler, öğretmenlerin meslekî kıdemlerine bağlı olarak farklılaşmamıştır. Bu boyutta, 6-10 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.40$), 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin görüşleriyle aynı düzeyde olmuştur ($\bar{X} = 3.40$). Bununla birlikte, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerine en yüksek ($\bar{X} = 3.63$) düzeyde katılanlar, 11-15 yıllık kıdem sahibi öğretmenlerdir.

Tablo-18

Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Kariyer Basamakları	Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu	N	\bar{X}	S	t	sd	p
1. Öğretmenlikten Uzman Öğretmenliğe Geçiş	1. Katılan	149	3.60	.72	2.560	243	.011
	2. Katılmayan	96	3.36	.74			
2. Uzman Öğretmenlikten Başöğretmenliğe Geçiş	1. Katılan	149	3.57	.76	2.209	243	.028
	2. Katılmayan	96	3.35	.79			

Öğretmenlerin öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş kriterlerine katılım düzeyleri, hizmet içi eğitim kursuna katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(243)} = 2.560, p < .05$]. Bu boyutta, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması 3.60 iken, bu değer hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerde 3.36 olmuştur. Bu bulgu, hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin, katılmayanlara oranla öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş kriterlerine daha fazla katıldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş boyutuna ilişkin görüşler, hizmetiçi eğitim kursuna katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(243)} = 2.209, p < .05$]. Hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.57$), hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasından ($\bar{X} = 3.35$) anlamlı derecede daha yüksek olmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğretmenlerin kariyer geliştirme sürecine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, meslekî kıdem ve hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Tablo-19

Kariyer Geliştirme Sürecine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Kariyer Geliştirme Süreci	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
1. Kariyer ve Kariyer Plânlama	1. Erkek	115	4.03	.97	.125	243	.901
	2. Kadın	130	4.05	.92			
2. Kariyer Geliştirme	1. Erkek	115	4.03	.77	.107	243	.915
	2. Kadın	130	4.02	.79			
3. Uygulama Sonuçları	1. Erkek	115	3.55	.73	.268	243	.789
	2. Kadın	130	3.58	.72			

Kariyer geliştirme sürecinin kariyer ve kariyer plânlama boyutunda, öğretmenlerin görüşleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(243)} = .125, p > .05$]. Kariyer ve kariyer plânlamaya ilişkin erkek öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması 4.03 iken, bu değer kadın öğretmenlerde 4.05 olmuştur. Aradaki sayısal farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Kariyer geliştirme boyutunda, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(243)} = .107, p > .05$]. Kariyer geliştirmeye ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri benzer olmuştur. Bu boyutta erkek öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması 4.03, kadın öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ise 4.02 olmuştur. Fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Kariyer plânlaması sonucunda yapılacak uygulamanın sonuçlarına ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin algı puanları (görüşleri) arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(243)} = .268, p > .05$]. Kariyer plânlaması sonucunda yapılacak uygulamanın sonuçlarına ilişkin erkek öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması 3.55 iken, bu değer kadın öğretmenlerde 3.58 olmuştur. Aradaki sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo-20

Kariyer Geliştirme Sürecine İlişkin Görüşlerin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Kariyer Geliştirme Süreci	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
1. Kariyer ve Kariyer Plânlama	Gruplar arası	3.354	3	1.118	1.265	.287	-
	Gruplar içi	203.283	241	.884			
	Toplam	206.636	244				
2. Kariyer Geliştirme	Gruplar arası	3.790	3	1.263	2.086	.103	-
	Gruplar içi	138.686	241	.606			
	Toplam	142.476	244				
3. Uygulama Sonuçları	Gruplar arası	4.173	3	1.391	2.705	.046	3-4
	Gruplar içi	117.748	241	.514			
	Toplam	121.921	244				

Tablo-21

Kariyer Geliştirme Sürecine İlişkin Betimsel Veriler

Kariyer Geliştirme Süreci	Branş	N	\bar{X}	S
1. Kariyer ve Kariyer Plânlama	1. Türkçe-Sosyal	62	4.10	.96
	2. Matematik-Fen	89	3.91	1.07
	3. Yabancı Dil	54	4.21	.85
	4. Güzel Sanatlar	40	3.97	.70
	Toplam	245	4.04	.94
2. Kariyer Geliştirme	1. Türkçe-Sosyal	62	4.03	.74
	2. Matematik-Fen	89	4.11	.83
	3. Yabancı Dil	54	4.10	.70
	4. Güzel Sanatlar	40	3.74	.84
	Toplam	245	4.03	.78
3. Uygulama Sonuçları	1. Türkçe-Sosyal	62	3.55	.72
	2. Matematik-Fen	89	3.63	.66
	3. Yabancı Dil	54	3.69	.73
	4. Güzel Sanatlar	40	3.28	.80
	Toplam	245	3.57	.72

Kariyer geliştirme sürecine ilişkin görüşlerin branşa göre ANOVA sonuçları ile ilgili betimsel veriler incelendiğinde, kariyer ve kariyer plânlama boyutunda, öğretmenlerin görüşleri, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3-241)} = 1.265, p > .05$]. Öğretmenlerin branşları, kariyer ve kariyer plânlama boyutuna ilişkin görüşlerini belirleyen bir değişken olmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4.21$), diğer branş öğretmenlerinin görüşlerinin ortalamasından daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Bu boyutta, Türkçe-Sosyal branşına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması 4.10 olmuş, bunu sırasıyla Güzel Sanatlar ($\bar{X} = 3.97$) ve Matematik-Fen ($\bar{X} = 3.91$) branşları izlemiştir.

Kariyer geliştirme sürecinin “Kariyer Geliştirme” boyutuna ilişkin görüşler, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3-241)} = 2.086, p > .05$]. Bu boyutta, branşa göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, Matematik-Fen branşından olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4.11$), diğer branşlardan daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Bunu sırasıyla, Yabancı Dil ($\bar{X} = 4.10$), Türkçe-Sosyal ($\bar{X} = 4.03$) ve Güzel Sanatlar ($\bar{X} = 3.74$) izlemiştir. Aradaki sayısal farkların, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Kariyer geliştirme sürecinin “uygulama sonuçları” boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(3-241)} = 2.705, p < .05$]. Öğretmenlerin kariyer plânlamasının uygulama sonuçlarına ilişkin görüşleri, branşlarına bağlı olarak farklılaşmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Yabancı Dil öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.69$) ile Güzel Sanatlar öğretmenlerinin görüşlerinin ($\bar{X} = 3.28$) ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer branş grupları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo-22

Kariyer Geliştirme Sürecine İlişkin Görüşlerin Meslekî Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Kariyer Geliştirme Süreci	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
1. Kariyer ve Kariyer Plânlama	Gruplar arası	7.573	2	3.786	4.394	.013	1-2
	Gruplar içi	199.063	242	.862			
	Toplam	206.636	244				
2. Kariyer Geliştirme	Gruplar arası	8.864	2	4.432	7.630	.001	1-2
	Gruplar içi	133.611	242	.581			
	Toplam	142.476	244				
3. Uygulama Sonuçları	Gruplar arası	3.524	2	1.762	3.423	.034	1-2
	Gruplar içi	118.397	242	.515			
	Toplam	121.921	244				

Tablo-23

Kariyer Geliştirme Sürecine İlişkin Betimsel Veriler

Kariyer Geliştirme Süreci	Meslekî Kıdem	N	\bar{X}	S
1. Kariyer ve Kariyer Plânlama	1. 6-10 yıl	76	3.87	1.14
	2. 11-15 yıl	87	4.27	.74
	3. 16 yıl ve üzeri	82	3.94	.90
	Toplam	245	4.04	.94
2. Kariyer Geliştirme	1. 6-10 yıl	76	3.85	.88
	2. 11-15 yıl	87	4.28	.58
	3. 16 yıl ve üzeri	82	3.90	.82
	Toplam	245	4.03	.78
3. Uygulama Sonuçları	1. 6-10 yıl	76	3.42	.77
	2. 11-15 yıl	87	3.72	.63
	3. 16 yıl ve üzeri	82	3.54	.76
	Toplam	245	3.57	.72

Kariyer geliştirme sürecinin “Kariyer ve Kariyer Plânlama” boyutunda, öğretmenlerin görüşleri, meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-242)} = 4.394, p < .05$]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin meslekî kıdemlerine bağlı olarak, kariyer ve kariyer plânlama boyutuna ilişkin görüşleri

farklılaşmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 6-10 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.87$) ile 11-15 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=4.27$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bununla birlikte, diğer ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. 11-15 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer ve kariyer plânlamaya ilişkin görüşleri, diğer meslekî kıdem gruplarından daha yüksek olmuştur. 11-15 yıllık meslekî kıdemi olan öğretmenlerin kariyer ve kariyer plânlamaya ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Kariyer geliştirme sürecinin “Kariyer Geliştirme” boyutunda, öğretmenlerin görüşleri arasında, meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(2-242)} = 7.630, p<.05$]. Başka bir ifade ile, öğretmenlerin kariyer geliştirmeye ilişkin görüşleri, meslekî kıdemlerine bağlı olarak farklılaşmıştır. Çoklu karşılaştırma sonucunda, bu anlamlı farkın, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerle ($\bar{X}=3.85$) ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.28$) arasında olduğu görülmektedir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyuttaki görüşlerinin ortalaması ise 3.90 olmuştur. “Kariyer ve kariyer plânlama” boyutunda olduğu gibi, “kariyer geliştirme” boyutuna da en yüksek düzeyde katılanların, 11-15 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir.

Kariyer geliştirme sürecinin “Uygulama Sonuçları” boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin, meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2-243)} = 3.423, p<.05$]. Öğretmenlerin kariyer plânlama sonuçlarına ilişkin görüşleri, meslekî kıdemlerine bağlı olarak farklılaşmıştır. 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyuttaki görüşlerinin ortalaması 3.42 olarak gerçekleşmiştir. Bu değer, 11-15 yıllık kıdemi olan öğretmenlerde 3.72, 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlarda ise 3.54 olmuştur. Çoklu karşılaştırma testi sonuçları, birinci meslekî kıdem grubu (6-10 yıllık kıdemi olanlar) ile ikinci meslekî kıdem grubu (11-15 yıllık kıdemi olanlar) arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermiştir.

Tablo-24

Kariyer Geliştirme Sürecine İlişkin Görüşlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Kariyer Geliştirme Süreci	Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu	N	\bar{X}	S	t	sd	p
1. Kariyer ve Kariyer Plânlama	1. Katılan	149	4.16	.86	2.325	243	.021
	2. Katılmayan	96	3.87	1.03			
2. Kariyer Geliştirme	1. Katılan	149	4.16	.69	3.129	243	.002
	2. Katılmayan	96	3.83	.87			
3. Uygulama Sonuçları	1. Katılan	149	3.73	.62	4.160	243	.000
	2. Katılmayan	96	3.33	.80			

Kariyer geliştirme sürecinin “Kariyer ve Kariyer Plânlama” boyutunda, hizmetiçi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ile hizmetiçi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(243)} = 2.325, p < .05$]. Hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması 4.16 iken, bu değer katılmayan öğretmenlerde 3.87 olmuştur. Görevleri ile ilgili daha önce hizmetiçi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin kariyer ve kariyer plânlamaya ilişkin görüşleri, hizmetiçi eğitim kursuna katılmayanlara göre daha olumludur.

“Kariyer Geliştirme” boyutunda ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin görüşlerinin ortalama puanı ile hizmetiçi eğitime katılmayan öğretmenlerin görüşlerinin ortalama puanı arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(243)} = 3.129, p < .05$]. Hizmetiçi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin kariyer geliştirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{X}=4.16$), hizmetiçi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.83$) daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Kariyer geliştirme sürecinin “Uygulama Sonuçları” boyutunda, hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin görüşleri ile katılmayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(243)} = 4.160, p < .05$]. Hizmetiçi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin kariyer plânlama sürecinin sonuçlarına ilişkin görüşlerine ait

ortalama 3.73 olurken, bu değer hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerde 3.33 olmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin görevleri ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmamalarının, kariyer geliştirme sürecine iliştin görüşlerini belirleyen önemli bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmenlerin Bakanlıkça öngörülen kariyer basamakları hakkındaki görüşleri araştırılmıştır.

Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte kriterlere esas teşkil edecek niteliklere ilişkin ifadelere verilen cevapların çoğu “katılıyorum” ya da “kesinlikle katılıyorum” kategorisinde yer almaktadır.

Öğretmenler, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, öncelikle kariyer basamaklarının aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen biçiminde sıralanmasını uygun bulmakta ve uzman öğretmenliğe geçişte meslekî kıdeminde göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte, öğretmenler, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, temelde öğretim becerilerinin dikkate alındığı bireysel farklılıklara uygun farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme becerisinin de gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş için belirlenen kriterlere ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları kriter, “Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, Kamu Personeli Dil Sınavından E seviyesinde puan alması dikkate alınmalıdır.” şeklinde ifade edilmiştir. Yine aynı şekilde, “Eğitim alanında veya branşında yayımlanmış bir eseri bulunmalıdır.” kriterine katılım düzeyi de düşük çıkmıştır. Öğretmenler, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş için “Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte lisansüstü öğrenim (master, doktora) dikkate alınmalıdır.” kriterinin çok da gerekli olmadığını düşünmektedirler.

Oysa değişime ayak uydurmak en çok öğretmenlik mesleğinin gereklerindedir. Eğitimdeki değişim ve gelişmeleri takip etmek, dünya

literatüründen haberdar olmak için yüksek lisans yapmak, yabancı dil bilmek kaçınılmaz yollardan biri olmuştur. Küreselleşen dünyada yabancı dil bilmenin önemi ve gereği tartışılmaz.

Öğretmenin alanıyla ilgili yenilikleri takip etmesi de en iyi akademik eğitime devam etmesiyle gerçekleşir. Üniversite ortamında bilimsel araştırma yapma imkânı bulan öğretmen, edindiği yeni bilgileri öğrencilere aktaracak, eğitimin kalitesi yükselecektir.

Öğretmenler, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş için meslekî kıdem ve öğretim becerilerinin gerekli olduğunu düşünürlerken, yabancı dil bilmenin, eğitim alanında daha üst düzeyde yüksek lisans ve doktora eğitim almanın ve alanda uzmanlığa dayalı olarak yayınlanmış eserlere sahip olmanın çok da gerekli olmadığını düşünmektedirler.

Kariyer basamakları arasındaki geçişlerde sadece kıdeme, tecrübeye ve önceden edinilen öğretmenlik bilgisine dayalı nitelikler hiçbir zaman yeterli olmayacaktır.

Bu durum, öğretmenlerin meslek içi yükselmeye önem verdikleri, ancak kariyer yükselmesi için meslekî kıdem dışında ekstra bir çaba harcamaya da istekli olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, bir yandan kariyer basamaklarında yükselmek isterlerken, diğer yandan da çağdaş eğitimin gereklerinden olan yabancı dil bilme, lisansüstü eğitim alma ve alanla ilgili güncel literatüre katkıda bulunma konularında pek de istekli görünmemektedirler.

Öğretmenlerin yüksek lisans yapmaya sıcak bakmamaları, uzun vadede yanılığa düşmelerine neden olacaktır. Eğitim düzeyini yükseltmek amacıyla olmayan öğretmen, gelecekte kariyer basamakları arası geçişlerde en önemli ölçülerinden biri olan eğitim düzeyine dayandırılması durumunda önemli güçlüklerle karşılaşacaktır. Bu durum motivasyon ve verimliliği önemli ölçüde azaltacaktır.

Bu nedenle öğretmenler, alanlarıyla ilgili üst düzey eğitimi de almalıdırlar.

Ayrıca yüksek lisans yapan, yabancı dil bilen öğretmene geçişlerde öncelik tanınmaması örgüt içinde sorunlara neden olacak, örgüt iklimini bozacak, performansları olumsuz yönde etkileyecektir. Yetenekleri ve bilgisi doğrultusunda bir konumda bulunmayan öğretmen stres içinde olacaktır.

Görev alanıyla ilgili yüksek lisans yaparak, yabancı dil öğrenerek ek bir çaba sarfeden, kendini yenileyen öğretmene basamaklar arası geçişlerde öncelik tanınması

ya da bir üst basamağa atanması örgüt içindeki diğer öğretmenleri de etkileyecek, motivasyonu yükseltecek, örgüte karşı sadakati artıracak ve performansı olumlu yönde etkileyecektir.

Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte kriterlere esas teşkil edecek niteliklere ilişkin ifadelerle verilen cevaplardan 11'i "katılıyorum" kategorisinde yer alırken 1'i "katılmıyorum" kategorisinde yer almaktadır.

Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte kriterlere esas teşkil edecek niteliklere ilişkin görüşlerin dağılımı, önceki basamak olan öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş için gerekli görülen kriterlere ilişkin görüşlerle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte en yüksek düzeyde katıldıkları kriter, "Uzman öğretmenin meslekteki kıdemi dikkate alınmalıdır." kriteri olmuştur. Öğretmenler, bir önceki basamak için de aynı kriterle önem derecesi olarak ikinci sırayı vermişlerdir. Bu durumda, öğretmenler, öğretmenlikten uzmanın öğretmenliğe ve uzman öğretmenlikten de başöğretmenliğe geçişte en önemli kriter olarak meslekî kıdemi görmektedirler. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte en önemli ikinci sıranın verildiği kriterin, "Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, belirlenen bir araştırma konusunun araştırma yöntem ve tekniklerine uygun olarak sonuçlandırılması dikkate alınmalıdır." kriteri olması dikkat çekicidir. Öğretmenler, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için meslekî kıdemin yanında bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri ile ilgili gerekli bilgilere sahip olunmasını, bu doğrultuda belirli bir konunun araştırılarak sistematik bir bütünlük içinde sonuçlandırılmasını önemli görmektedirler.

Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için, "Uzman öğretmenin sicili dikkate alınmalıdır." kriteri de öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları üçüncü kriterdir. Öğretmenler, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, meslekî kıdemin yanında başarılı bir sicil ve araştırma yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi ve becerilere sahip olmanın gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için gerekli görülen nitelikler arasında öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları kriterler sırasıyla, "Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, Kamu Personeli Dil Sınavından D seviyesinde puan alınması dikkate alınmalıdır.", "Uzman öğretmenin eğitim alanında veya branşında yayımlanmış bir eseri bulunmalıdır." ve "Uzman öğretmenlikten

başöğretmenliğe geçişte, lisansüstü öğrenim (master, doktora) dikkate alınmalıdır.” kriterleri olmuştur.

Öğretmenler, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, yabancı dil bilmenin gerekliliği konusunda kararsız görünmektedirler. Aynı şekilde, araştırmaya katılan öğretmenlere göre, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için, eğitim alanında yayımlanmış bir eserin bulunması ve eğitim alanında lisansüstü çalışmaların yapılması da çok gerekli kriterler olarak görünmemektedir.

Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için önceki kariyer basamağı olan öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş aşamasına benzer bir kriter istedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerinde ön plâna çıkan kriterin genellikle meslekî kıdem ve sicil olması, öğretmenlerin meslek içerisinde zamanla yükselmek istedikleri, ancak yabancı dil öğrenme, lisansüstü eğitim yapma ve alanla ilgili eser yayınlama gibi etkinlikleri pek gerekli görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, eğitimle ilgili bir konunun araştırma yöntem ve tekniklerine uygun olarak sonuçlandırılması kriterinin gerekli görülürken, lisansüstü eğitim yapmanın ve yabancı dil bilmenin yeterince ön plâna çıkarılmaması çelişkili bir durum yaratmaktadır.

Eğitimde araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile sistematik bir araştırmanın sonuçlandırılması için, lisansüstü eğitim gerekli görülebilir.

Öğretmenler meslekte ilerlemek için ayrıca zaman ve emek harcamaya istekli görülmemektedir. Meslek içindeki performanslarının yeterli olacağını düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer ve kariyer plânlamaya ilişkin görüşleri incelendiğinde, genel olarak bu boyuttaki tüm ifadelere katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler, kariyerin bireye yükselme imkanı tanıdığından bireysel motivasyonu artıracığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin büyük bir bölümü bu görüşe katıldıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, kariyerin, bireyin saygınlık, tanınma, başarılı olma yönüyle sosyal statüsünü de yükselteceğine inanılmaktadır.

Öğretmenler, kariyer plânlama sayesinde, bireye yetenek ve becerilerini kullanma fırsatı verileceği, bireyin geleceğine ilişkin daha olumlu bir tutum içine girerek daha istekli çalışacağı ve değişimlere daha iyi uyum sağlayarak motivasyonunu güçlendireceği görüşlerine katılmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kariyer ve kariyer plânlamaya ilişkin görüşleri olumlu karşılamaktadırlar.

Bu bulgular, kariyer ve kariyer plânlama sürecinin, öğretmenler tarafından meslekî gelişimlerini ve işe bağlılıklarını artırıcı bir unsur olarak kabul edildiği şeklinde yorumlanabilir. Kariyer plânlama, moral ve motivasyon üzerinde olumlu etki yapmaktadır.

Böylece örgütün amaçlarını daha iyi benimseyerek hizmet etmelerine neden olacak, verimi artıracaktır. Kariyer plânlamasının yapılması eğitim ve gelişme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Sonuçta örgütün de amaçlarını gerçekleştirebilmesi için ihtiyacı ortaya çıkacaktır.

Öğretmenlerin kariyer geliştirmeye ilişkin görüşlerinin 6'sı da "katılıyorum" kategorisinde yer almaktadır.

Öğretmenlerin kariyer geliştirmeye ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, "Çalışana yatırım yapıldığını hissettirmek, kariyer geliştirme konusunda motivasyonu artırıcı bir etki yaratır." ifadesinde katılım düzeyinin en yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu görüşe katıldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, örgütlerde çalışanlara yapılan yatırımın, kariyer geliştirme konusunda motivasyonu artırıcı önemli bir etken olduğu görüşüne tamamen katılmaktadırlar. Bununla birlikte, "Örgüt içinde ilerleme olanaklarını bilmek, çalışma isteğini artırır." ifadesi, öğretmenlerin ikinci en yüksek düzeyde katıldıkları ifade olmuştur. Öğretmenler, kurum içi yükselme olanaklarının belirgin olması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca, bireyin kariyer gelişimine ilişkin hedeflerinin, yönetim tarafından önemsenmesi de kariyer geliştirme sürecinde önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir.

Örgüt öğretmenin kariyer geliştirme çabalarını teşvik etmeli, örgüt ve bireyin amaçlarını uyumlaştırma çabasına girmelidir. Kariyer geliştirme hem örgüt hem de birey açısından önem taşımaktadır.

Birey açısından kariyer geliştirme, kendi kariyerini plânlaması ve kariyer plânının eğitim öğretim ve deneyim aracılığıyla gerçekleştirilmesidir. Örgüt açısından kariyer geliştirme ise bireyin yetiştirilmesi işlemidir. Örgüt bireyi eğitim etkinlikleri ve görevler aracılığıyla değerlendirir. Değerlendirilen ve teşvik edilen bireyin motivasyonu artar.

"Örgüt içinde çalışana bazı ileri konumlara aday olduğunu hissettirmek, onun kariyer geliştirme isteğini artırır.", "Çalışanın kariyer geliştirme hedeflerinin örgütsel

hedeflerle örtüşmesi motivasyonu etkiler.” ve “Kariyer geliştirme olanağının olmaması çalışanları örgütsel hedeften uzaklaştırır.”, ifadelerine de öğretmenlerin katıldıkları görülmektedir.

Üst düzey eğitime, bilgiye ve deneyime sahip öğretmen bu nitelikler doğrultusunda üst konumları hedefleyecektir. Kendini gerçekleştirme güdüsünü tatmin eden öğretmen, gösterdiği performansın karşılığını almak isteyecektir.

Örgütün bireye kendini geliştirip, yenileyebileceği ve kanıtlayabileceği ortamı sağlaması, fırsatı vermesi gerekmektedir. Bireyin beklentileri karşılandığında örgüt amaçlarıyla bütünleşmesi sağlanacak, bireyi örgüte yakınlaştıracaktır. Böylece öğretmen kariyer geliştirme yoluyla sorumluluğunun ve yetkisinin artacağı konuma gelecektir.

Bu durum motivasyonu artıracak, bireyin örgütün kendisine hak ettiği değeri verdiğini düşünmesine neden olacaktır. Kendine güven duygusu artan öğretmen, alanında kendi yorumunu ve inisiyatifi kullanacaktır.

Öğretmenin verimli ve etkin olması ancak yaptığı işten doyum sağlamasıyla ilgilidir. Kişisel doyumun sağlanması da öğretmenin sahip olduğu yetenek ve eğitim doğrultusunda bir konuma gelmesiyle mümkün olacaktır.

Böylece kariyer gelişimi bireylere gelişme ve büyüme fırsatı yaratacaktır. Buna ek olarak bireyde olabilecek stresi de azaltacak, bağımsızlığını artıracak, ruhsal bir kazanç sağlayacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, eğitim örgütlerinde açık ve objektif bir kariyer geliştirme süreci ve bu doğrultuda yapılacak çalışmalar, öğretmenlerin motivasyonlarını ve çalışma isteklerini artırıcı, işe bağlılıkları geliştirici bir faktör olabilir. Bununla birlikte, kariyer geliştirme olanağının olmaması, öğretmenleri örgütsel hedeflerden uzaklaştırabilir.

Örgüt amaçlarıyla bireysel amaçların uyumu ancak iyi bir eğitim imkânı ile sağlanacaktır. Personele kendini geliştirme imkânı verilmesi, yol gösterilmesi onun daha sağlıklı, istikrarlı ve tutarlı bir gelişim çizgisine taşıyacaktır.

Örgüt ve öğretmen arasındaki iletişimin düzenli ve açık olması, personeline önem veren, ciddi bir yaklaşım tarzı sergileyen, benimseyen bir örgüt modelini ortaya çıkaracaktır.

Personelin kendini tanıması, özelliklerinin farkında olması kendini motive etmesine ve verimliliği üst düzeye çıkaracak bir konuma gelmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin kariyer plânlaması sonucunda yapılacak uygulamaların sonuçlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, “Kariyer plânlaması sonucu öğretmenin kendini geliştirme çabaları, öğrenci başarısını, eğitim seviyesini etkiler.”, görüşüne en yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler, kariyer plânlaması sayesinde, öğretmenin kendini geliştireceğini, dolayısıyla öğrenci başarısının ve eğitim seviyesinin artacağını düşünmektedirler. Benzer şekilde, “Örgütsel kariyer plânlaması yapıldığında, öğretmenler okullardaki program türüne göre alınır.” ifadesine katılım düzeyi de yüksek olmuştur. Ayrıca, öğretmenler, kariyer plânlaması sayesinde maddi olarak da rahat bir konuma gelineceğini düşünmektedirler.

Kariyer plânlaması sonucunda, mesleğin kariyer basamakları şeklinde sıralanmasının, öğretmenler arasında huzursuzluk yaratacağı, ve kariyer basamaklarını tırmanan bir öğretmenin iyi bir yönetici olacağı konularında öğretmenler kararsız görünmektedirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin algılarına göre, kariyer plânlaması sonucunda, veliler ve öğrenciler, öğretmen ayrımı yapabilirler.

Özetle, kariyer plânlaması sonucunda, öğretmenler, meslekî gelişimlerinin olumlu etkileneceğini, bu sayede öğrenci başarısının ve eğitim düzeyinin artacağını düşünürlerken, kariyer basamaklarının öğretmenler arasında bir huzursuzluk yaratıp yaratmayacağı konusunda kararsızdırlar.

Mesleğin basamaklar halinde düzenlenmesi durumunda öğretmenin amacı, bulunduğu konumdan bir üst konuma geçmek olacaktır. Bu durumda da sürekli kendini geliştirme ihtiyacı hissedecek, hızla değişen çevre şartlarına rahatlıkla uyum sağlayacaklardır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, meslekî kıdem ve hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Öğretmenlerin, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşler de öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmamıştır.

Gerek öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, gerekse uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş için gerekli kriterlere yönelik öğretmenlerin görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiş, başka bir ifade ile benzer düzeylerde gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, cinsiyetlerine bakılmaksızın, kariyer basamaklarına ilişkin benzer bir görüş paylaşmaktadırlar.

Öğretmenlerin öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişe ilişkin görüşleri, branşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma göstermiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Matematik-Fen branşından olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ile Yabancı Dil öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması arasındaki fark anlamlıdır. Aynı şekilde, Yabancı Dil öğretmenlerinin görüşleri ile Güzel Sanatlar branşında olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Diğer branş grupları arasındaki farklar, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yabancı dil öğretmenleri, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş konusunda diğer branş öğretmenlerine oranla daha olumlu bir görüş içersindedirler.

Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşler, öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak farklılaşmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın, Matematik-Fen öğretmenleri ile Yabancı Dil öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, Yabancı Dil öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması ile Güzel Sanatlar branşında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması arasında anlamlı farklılık çıkmıştır.

Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte olduğu gibi uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerine de en yüksek düzeyde katılanlar, Yabancı Dil öğretmenleri olmuştur.

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin meslekî kıdemlerine göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ve ilgili betimsel veriler birlikte incelendiğinde, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş boyutunda meslekî kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir,

Öğretmenlerin öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşleri, meslekî kıdemlerine bağlı olarak farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte, betimsel veriler dikkate alındığında, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyuta ilişkin katılım düzeylerinin, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. 11-15 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin, öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçiş kriterlerine katılım düzeyleri, diğerlerinden daha yüksektir.

Öğretmenlerin uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş boyutuna ilişkin görüşleri arasında meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Başka bir ifade ile, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerine ilişkin görüşler, öğretmenlerin meslekî kıdemlerine bağlı olarak farklılaşmamıştır. Bu boyutta, 6-10 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması, 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin görüşleriyle aynı düzeyde olmuştur. Bununla birlikte, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş kriterlerine en yüksek düzeyde katılanlar, 11-15 yıllık kıdem sahibi öğretmenlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt problemde, öğretmenlerin kariyer geliştirme sürecine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, meslekî kıdem ve hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Kariyer geliştirme sürecinin kariyer ve kariyer plânlama boyutunda, öğretmenlerin görüşleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Kariyer geliştirme boyutunda, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kariyer geliştirmeye ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri benzer olmuştur.

Kariyer plânlaması sonucunda yapılacak uygulamanın sonuçlarına ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin algı puanları (görüşleri) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Kariyer geliştirme sürecine ilişkin görüşlerin branşa göre ANOVA sonuçları ile ilgili betimsel veriler incelendiğinde, kariyer ve kariyer plânlama boyutunda,

öğretmenlerin görüşleri, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin branşları, kariyer ve kariyer plânlama boyutuna ilişkin görüşlerini belirleyen bir değişken olmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması, diğer branş öğretmenlerinin görüşlerinin ortalamasından daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Bu boyutta, Türkçe-Sosyal branşına sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması 4.10 olmuş, bunu sırasıyla Güzel Sanatlar ve Matematik-Fen branşları izlemiştir.

Kariyer geliştirme sürecinin “Kariyer Geliştirme” boyutuna ilişkin görüşler, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu boyutta, branşa göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, Matematik-Fen branşından olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması, diğer branşlardan daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Bunu sırasıyla, Yabancı Dil, Türkçe-Sosyal ve Güzel Sanatlar izlemiştir. Aradaki sayısal farkların, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Kariyer geliştirme sürecinin “uygulama sonuçları” boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin kariyer plânlamasının uygulama sonuçlarına ilişkin görüşleri, branşlarına bağlı olarak farklılaşmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Yabancı Dil öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması ile Güzel Sanatlar öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer branş grupları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Kariyer geliştirme sürecinin “Kariyer ve Kariyer Plânlama” boyutunda, öğretmenlerin görüşleri, meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin meslekî kıdemlerine bağlı olarak, kariyer ve kariyer plânlama boyutuna ilişkin görüşleri farklılaşmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 6-10 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 11-15 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bununla birlikte, diğer ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. 11-15 yıllık meslekî kıdeme sahip

öğretmenlerin kariyer ve kariyer plânlamaya ilişkin görüşleri, diğer meslekî kıdem gruplarından daha yüksek olmuştur. 11-15 yıllık meslekî kıdemi olan öğretmenlerin kariyer ve kariyer plânlamaya ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Kariyer geliştirme sürecinin “Kariyer Geliştirme” boyutunda, öğretmenlerin görüşleri arasında, meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık vardır. Çoklu karşılaştırma sonucunda, bu anlamlı farkın, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerle ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. “Kariyer ve kariyer plânlama” boyutunda olduğu gibi, “kariyer geliştirme” boyutuna da en yüksek düzeyde katılanların, 11-15 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir.

Kariyer geliştirme sürecinin “Uygulama Sonuçları” boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin, meslekî kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin kariyer plânlama sonuçlarına ilişkin görüşleri, meslekî kıdemlerine bağlı olarak farklılaşmıştır. 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyuttaki görüşlerinin ortalaması 3.42 olarak gerçekleşmiştir. Bu değer, 11-15 yıllık kıdemi olan öğretmenlerde 3.72, 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlarda ise 3.54 olmuştur. Çoklu karşılaştırma testi sonuçları, birinci meslekî kıdem grubu (6-10 yıllık kıdemi olanlar) ile ikinci meslekî kıdem grubu (11-15 yıllık kıdemi olanlar) arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermiştir.

Kariyer geliştirme sürecinin “Kariyer ve Kariyer Plânlama” boyutunda, hizmetiçi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ile hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması arasında anlamlı bir farklılık vardır. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.16 iken, bu değer katılmayan öğretmenlerde 3.87 olmuştur. Görevleri ile ilgili daha önce hizmetiçi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin kariyer ve kariyer plânlamaya ilişkin görüşleri, hizmet içi eğitim kursuna katılmayanlara göre daha olumludur.

“Kariyer Geliştirme” boyutunda ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin görüşlerinin ortalama puanı ile hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerin görüşlerinin ortalama puanı arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin kariyer

geliştirmeye ilişkin görüşleri, hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Kariyer geliştirme sürecinin “Uygulama Sonuçları” boyutunda, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin görüşleri ile katılmayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin kariyer plânlama sürecinin sonuçlarına ilişkin görüşlerine ait ortalama 3.73 olurken, bu değer hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerde 3.33 olmuştur.

Bu bulgular, öğretmenlerin görevleri ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmamalarının, kariyer geliştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirleyen önemli bir değişken olduğu şeklinde konumundadır.



Öneriler

Öğretmenlerin kariyer geliştirme sürecine ilişkin elde edilen veriler ışığında, kariyer geliştirme sürecine yönelik olarak aşağıdaki öneriler belirlenmiştir:

Sistem kariyer fırsatlarını tanıtarak, öğretmenin kariyer geliştirme çabalarını teşvik etmelidir.

Sistemin işleyebilmesi için örgüt kendi amaçlarıyla öğretmenin beklentisini uyumlaştırmalıdır.

Kariyer geliştirme ve plânlama çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için örgüt ve öğretmen aynı amaçta birleşmeli ve çalışmaların önemine inanılmalıdır.

Örgüt öğretmene kendini geliştirip, yenileyebileceği ortamı ve fırsatları hazırlamalıdır.

Öğretmenlerin kariyer geliştirmelerine imkân sağlayacak bir hukukî düzenleme yapılmalıdır.

Kariyer geliştirmeye yönelik teşvik edici unsurlar sağlanmalıdır.

Basamaklar arası geçişlerde sınav olmalı, yüksek lisans ve doktora yapanlar tercih nedeni olmalıdır.

Kariyer geliştirme programlarının uygulanmasına yönelik il ve merkez bünyesinde birimler oluşturulmalıdır.

Öğretmenin meslek içinde yetiştirilmesi için hizmet içi eğitim etkinliklerine ağırlık verilerek süreklilik kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adal, Hasan. **Kamu Personeli İdaresi**. İstanbul: Ahmet Sait Matbaası, 1986.
- Aldemir, M.Ceyhan, Alpay Ataol ve Gönül Budak. **Personel Yönetimi**. İzmir: II. Baskı, 1996.
- Akat, İlter, Gönül ve Gülay Budak. **İşletme Yönetimi**. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. İstanbul: 1994.
- Aydemir, Nilgün. **2000'li Yıllara Doğru Özel Sektör İmalât Sanayiinde İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Arayışları**. Türkiye Genç İş Adamları Derneği Yayınları, 1995.
- Aydın, Mustafa. **Toplum Kültür ve Eğitim**. Malatya: 1999.
- Aytaç Serpil, **Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi, Plânlaması, Geliştirilmesi Sorunları**. Epsilon Yayıncılık, İstanbul: 1. Baskı, 1997.
- Balcı, Ali. **Örgütsel Gelişme**. Pegem Yayıncılık. Ankara: 1995.
- Balcı, Ali. **Bilimsel Raporların Hazırlanması Kılavuzu**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1993.
- Balcı, Nurgül. **“İşletmelerde Kariyer Plânlaması ve Kara Kuvvetlerinde Bir Uygulama”** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1999.
- Başaran, İ. Ethem. **Örgütsel Davranış; İnsanın Üretim Gücü**. Ankara: 2000.
- Bayrak, Sabahat . **Yükseköğretimde Aktif Eğitim**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Pegem Yayınları, 2000.
- Beach, S. **Personnel The Management of People at Work**. 4 th Ed, Macmillan Company, New York,,: 1980.
- Berberoğlu, Güneş. **İşletmelerde Organizasyon-Birey Bütünleşmesini Sağlayan Etkili Bir Uygulama: Kariyer**. **Kariyer Yönetimi**. Amme İdaresi Dergisi. 24(1) 1991.

Bilgin, Kamil U. **Kamu Personel Yönetimi**. Ankara: İmaj Yayıncılık, 1997.

Bingöl, Dursun. **Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler**. Erzurum: Atatürk Üniv. Basımevi, 1990.

Bozkurt, Aynur. “**Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilâtında Kariyer Plânlaması**” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1998.

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

Cacio, Wayne F. **Managing Human Resources**. Mc. Millan Publ, Comp. New York: 1993.

Can, Halil; Akgün, Ahmet; Kavuncubaşı, Şahin. **Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi**. Ankara: H.Ü.İ.İ..B.F Yayınları.1994.

Can, Halil. **Organizasyon ve Yönetim**. Ankara: 2. Basım. Adım Yayıncılık. 1992.

Canman, Doğan ve Öktem, M. Kemal. **Kamu Yönetiminde İnsan Kaynağının Geliştirilmesinde İnsangücü Plânlaması**. Amme İdaresi Dergisi. 25, 1992.

Canman. Doğan. **Çağdaş Personel Yönetimi**. Ankara: TODAİE Yayınları,1995.

Çakal, Banu. “**Performans Değerlendirme Sonuçlarının Kariyer Plânlamasında Kullanılması**” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1999.

Çeken, İsa. “**Kariyer Yönetimi ve Üniversitede Akademik Personelle İlgili Bir Uygulama**” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1999.

Çinkır, Şakir. “**Örgütlerde Personel Geliştirme.**” Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. (Editörler: Elma, Cevat ve Demir, Kamile)Ankara: Anı Yayıncılık,2. Baskı, 2003.

De Cenzo & Robbins. **Human Resources Mangement** 5th Edi John Wiley, 1996.

Demir, Metin. **“Kariyer Plânlama ve Motivasyon Olgusu ve İşgörenlerin Kariyer Kavramı Hakkındaki Tutumları İle İlgili bir Araştırma”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2000.

Dündar, Gönen. **“Kariyer Plânlama Sürecinde İnsan Kaynakları Bilgi Sistemlerinden Yararlanılması ve Bir Model Önerisi”**,Yayımlanmamış Doktora Tezi, 1994.

Ercan, Hayriye. **“Kariyer Yönetiminin Çalışan Motivasyonuna Etkileri Üzerine Bir Araştırma Örneği: Ford Otosan A.Ş. İnönü Fabrikası”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2000.

Erden, Münire. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları, 1998.

Erdoğan, Nihat. **Kariyer Geliştirme Kuram ve Uygulama**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2003.

Erdoğan, Nihat. **“Kariyer Geliştirmede Uzman Sistemlerin Federasyonu ve Bir Örgütsel Yedekleme Modeli”** Yayınlanmamış Doktora Tezi,1998.

Erdöl, Celal. **“Kariyer Plânlama Sistemi, Kariyer Yönetimi, Kariyer Geliştirme, Kariyer Sorunları ve Koçluk Uygulamaları”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2000.

Eren, Erol. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Basım Yayım, 7. Baskı, 2001.

Ergun, Turgay. **Kamu Yönetimine Giriş**. Ankara: TODAİE Yayınları.1992.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: H.Ü., 1972.

Eryılmaz, Bilâl. **Kamu Yönetimi**. İstanbul: 3. Baskı, Erkan Matbaacılık,1997.

Flippo, Edwin and Munsinger, Gary M. **Management**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

Gökdeniz, İsmail. **“Özel Sektör ve Kamu Yönetiminde Kariyer Plânlaması ve Yönetimi”** Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1999.

Glueck, Milkovich. **Personel Management**. A. Dignastic Approach. 4th Edt. Business Publ, 1985.

Greenhaus, J.H. **Career Management**. New York: Dryden Press, 1987.

Gutteridge, T.G, Leibowitz, Z. Ve Shore,J. **.When Carers Flower, Organizations Flourish. Traning Development**.47(11)125-28. 1986.

Hesapçıoğlu, Muhsin. **Türkiye’de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Plânlaması**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.

Hicks, Herbert. **Örgütlerin Yönetimi**. (Çevirenler: Osman Tekok, Aytek Bintuğ Ve Birol Bumin). 1. Baskı. Ankara: Ankara İktisadi Ve Ticarî İlimler Akademisi, 1972.

Kalkandelen, Hayrettin. **Personel Yönetimi ve Yönetimde Sistemler İlkeler**. Ankara: Penyuma Matbaası, 1972.

Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri, 1998.

Karasar, Niyazi. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 10. Basım, 2000.

Kaynak, Tuğray. **Personel Plânlaması**. İstanbul: İ. Ü. İşletme Fakültesi Yayın No: 228, Gençlik Basım Evi, 1990.

Onal, Güngör. **İşletme Organizasyon ve Yönetim**. Bursa: U.Ü.İ.İ.B.F. Basımevi, 1982.

Özden, Yüksel. **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

Özdemir, Servet. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 5. Baskı,2000.

Özdemir, Servet ve Yalın, H. İbrahim. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

Palmer, Margeret. **Performans Değerlendirmeleri**. İstanbul: (Çeviren: Doğan Şahiner). Rota Yayın Dağıtım,1993.

Saatçioğlu, Ömer. **Verimliliği Artırmada İnsangücü Plânlaması ve Bilgisayar Kullanımı**. Ankara: Orhim Seminer Serisi Görüşleri. Orhim Yayınları 1986

Sabuncuoğlu, Zeyyat. **Çalışma Psikolojisi**. Bursa: 3. Baskı, U.Ü. Yayınları. 1987.

Schein, Edgar H. **Increasing Organizational Effectinivess Through Beter Human Resource Plânnng and Devolopment**. New York: 1985.

Stewart, Thomas A. **Entellektüel Sermaye, Kuruluşların Yeni Zenginliği**. İstanbul: BZD Yayınları, 1997.

Şenatalar, Ferhat. **Personel Yönetiminde Beşeri İlişkiler**. İstanbul. E Yayınları, Üçler Matbaası, 1975.

Taştepe, Hafize. **“Kariyer Yönetiminin Değerlendirilmesi”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2001.

Taymaz, Haydar. **Hizmetiçi Eğitim, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 1981.

Tezcan, Mahmut. **Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.

Tortop, Nuri. **Personel Yönetimi**. Ankara: Yargı Yayınları, 5. Baskı, 1994.

Tuna, Murat. **“Organizasyonlarda Kariyer Plânlaması ve Geliştirilmesi”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1996.

Tutum, Cahit. **Personel Yönetimi**. Ankara: TODAİ Yayınları, 1979.

Türk Dil Kurumu. **Türkçe Sözlük**. Ankara: 2. Cilt, Basım, 1988.

Uçan, Ali. **“Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış”** Öğretmen Yetiştirme ve Kalite Paneli. Ankara: 2001.

Uygur, Akyay. **“Örgütlerde Kariyer Geliştirme ve Plânlaması: Otel İşletmelerinde Bir Uygulama”** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1998.

Yazıcı, Reşat. **İnsan İlişkileri ve Personel Yönetimi**. Ankara: Semih Ofset. 1987.

Yeniçeri, Özcan. **Örgütsel Değişmenin Yönetimi; Sorunlar, Yöntemler, Teknikler, Stratejiler ve Çözüm Yolları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

Yıldırım, İbrahim. **“Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmetiçi Eğitimin Yeri”** Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli. Ankara: 2001.

Walker, James. **Human Resource Strategy**. New York: 4 th Ed.Mc-Graw Hill Company, 1992.

KANUN TÜZÜK VE YÖNETMELİKLER

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu

Talim ve Terbiye Kurulunun 340 sayılı Kararı eki “ Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atanmalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar.”

3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun

Öğretmen Yeterlikleri. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Basımevi, 2002.

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Plânu



EKLER

BİLGİ FORMU

Sayın Öğretmen,

Aşağıdaki bilgi formu akademik bir tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla oluşturulmuştur.

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığının gündeminde olan ancak henüz yasal bir prosedüre bağlanmayan kariyer geliştirme ve öğretmenlik mesleğinin basamaklar halinde düzenlenmesi konusu irdelenmesi gereken bir problem olarak görülmüştür.

Bu amaçla öğretmenlikten uzman öğretmenliğe ,uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte kriterlere ve kariyer, kariyer geliştirme ve kariyer plânlamasına ilişkin ifadelerle ilgili görüşlerinize başvurulmuştur.

Birinci bölümdeki **4 soru** ile ikinci bölümdeki **39 soruyu** açıklamalar doğrultusunda içtenlikle cevaplandırmanız araştırmanın amacına ulaşmasında büyük katkı sağlayacaktır.

Yapacağınız katkıya ve ilgiye teşekkür ederim.

Vildan Sağ

ADRES: Millî Eğitim Bakanlığı
Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü
Bakanlıklar/ANKARA
TEL:413 16 31
Fax:418 45 53

Kırıkkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bil. Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1

Bu bölümde, kişisel bilgilere ilişkin sorular bulunmaktadır. Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olan kutucuğun içine (x) işareti koyunuz ya da ilgili açıklamayı kutucuğun içine yazınız.

I-Cinsiyetiniz : Erkek Kadın

II.Branşınız

.....

III.Öğretmenlikteki kıdem süreniz

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üzeri

IV.Görevinizle ilgili hizmetiçi eğitim kursuna (seminere) katıldınız mı?.

Evet Hayır

BÖLÜM 2

Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarını belirlemek amacıyla uygulanacak yönteme dayalı aşağıdaki bilgi ve işlevlerden uygun olan kutucuğun içine (x) işareti koyunuz.

Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte kriterlere esas teşkil edecek niteliklere ilişkin ifadeler	Katılma derecesi				
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Kariyer basamakları sırasıyla aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen şeklinde olmalıdır.					
2. Öğretmenin meslekteki kıdemi dikkate alınmalıdır.					
3. Öğretmenin sicili dikkate alınmalıdır.					
4. Öğretmenin teftiş raporları dikkate alınmalıdır.					
5. Eğitim alanında veya branşında yayımlanmış bir eseri bulunmalıdır.					
6. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte lisansüstü öğrenim (master, doktora) dikkate alınmalıdır.					
7. Aldığı başarı ödülleri dikkate alınmalıdır. (Teşekkür, takdirname, aylıkla ödül, millî ya da milletler arası ödül)					
8. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte sınav olmalıdır.					
9. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, alanında düzenlenen hizmet içi eğitim programının başarıyla tamamlanması dikkate alınmalıdır.					
10. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önüne alarak, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterliliğinin ölçülmesi dikkate alınmalıdır.					
11. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte, belirlenen bir araştırma konusunun araştırma yöntem ve tekniklerine uygun olarak sonuçlandırılması dikkate alınmalıdır.					
12. Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte Kamu Personeli Dil Sınavından E seviyesinde puan alması dikkate alınmalıdır.					
Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişteki kriterlere esas teşkil edecek niteliklere ilişkin ifadeler					
13. Uzman öğretmenin meslekteki kıdemi dikkate alınmalıdır.					
14. Uzman öğretmenin sicili dikkate alınmalıdır.					
15. Uzman öğretmenin teftiş raporları dikkate alınmalıdır.					
16. Uzman öğretmenin eğitim alanında veya branşında yayımlanmış bir eseri bulunmalıdır.					
17. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte lisansüstü öğrenim (master, doktora) dikkate alınmalıdır.					
18. Uzman öğretmenin aldığı ödüller dikkate alınmalıdır. (Teşekkür, takdirname, aylıkla ödül, millî ya da milletler arası ödül)					
19. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte sınav olmalıdır.					
20. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, alanında düzenlenen hizmet içi eğitim programının başarıyla tamamlanması dikkate alınmalıdır.					
21. Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, belirlenen bir araştırma konusunun araştırma yöntem ve tekniklerine uygun olarak sonuçlandırılması dikkate alınmalıdır.					

Öğretmenlikten uzman öğretmenliğe geçişte kriterlere esas teşkil edecek niteliklere ilişkin ifadeler	Katılma derecesi				
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
22.Uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçişte, Kamu Personeli Dil Sınavından D seviyesinde puan alınması dikkate alınmalıdır.					
<i>Kariyer hakkında öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ifadeler</i>					
23.Kariyer bireye yükselme imkânı tanıdığından bireyin motivasyonunu artırır.					
24.Kariyer bireyin saygınlık, tanınma, başarılı olma yönüyle sosyal statüsünü yükseltir.					
<i>Kariyer plânlama hakkında öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ifadeler</i>					
25.Kariyer plânlama, bireye yetenek ve becerilerini kullanma fırsatı verir.					
26.Birey kariyer plânlama sayesinde önünü daha iyi görüp daha istekli çalışır.					
27.Kariyer plânlama sayesinde birey değişimlere daha iyi uyum sağlar ve motivasyonu artar.					
<i>Kariyer geliştirme hakkında öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ifadeler</i>					
28.Örgüt içinde çalışana bazı ileri konumlara aday olduğunu hissettirmek onun kariyer geliştirme isteğini artırır.					
29.Örgüt içinde ilerleme olanaklarını bilmek çalışma isteğini artırır.					
30.Çalışana yatırım yapıldığını hissettirmek kariyer geliştirme konusunda motivasyonu artırıcı bir etki yaratır.					
31.Bireyin kariyer geliştirme hedeflerinin yönetim tarafından önemsendiğini çalışana hissettirmek, aidiyet hissinin gelişmesine katkı sağlar.					
32.Çalışanın kariyer geliştirme hedeflerinin örgütsel hedeflerle örtüşmesi motivasyonu etkiler.					
33.Kariyer geliştirme olanağının olmaması çalışanları örgütsel hedeften uzaklaştırır.					
<i>Kariyer plânlaması sonucunda yapılacak uygulamanın sonuçlarına ilişkin ifadeler</i>					
34.Örgütsel kariyer plânlaması yapıldığında öğretmenler okullardaki program türüne göre alınır.					
35.Kariyer plânlaması sonucu öğretmenin kendini geliştirme çabaları öğrenci başarısını, eğitim seviyesini etkiler.					
36.Kariyer plânlaması sonucu mesleğin kariyer basamakları şeklinde sıralanması öğretmenler arasında huzursuzluk yaratır.					
37.Veli ve öğrenci öğretmen ayrımı yapabilir.					
38.Kariyer basamakları öğretmeni maddî açıdan daha çok doyuma ulaştırır.					
39.Kariyer basamaklarının üst seviyesine ulaşan öğretmen başarılı bir yönetici olur.					