



Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

**EĞİTİMDE KALİTENİN  
ARTIRILMASI VE ÖĞRETMENLERİN ÖZLÜK HAKLARI  
AÇISINDAN KARIYER BASAMAKLARI  
UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ  
(SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)**

Hazırlayan  
Sibel BAKAN

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2013



Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

**EĞİTİMDE KALİTENİN  
ARTIRILMASI VE ÖĞRETMENLERİN ÖZLÜK HAKLARI  
AÇISINDAN KARIYER BASAMAKLARI  
UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ  
(SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ)**

Hazırlayan  
Sibel BAKAN

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2013

## **Kabul ve Onay**

Sibel BAKAN tarafından hazırlanan Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği) başlıklı bu çalışma, 13.02.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL

Üye: Yrd. Doç. Dr. Cevat ELMA

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hacı Bayram YILMAZ

Üye:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

../../..

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

.././....

İmza

Sibel BAKAN

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında benden bilgi ve yardımlarını esirgemeyen danıőmanım Sayın Yrd.Doç.Dr. İbrahim GÜL'e, daha önce danıőmanlıđımı yapıp daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na atanan değerli hocam Yrd.Doç.Dr. Ali YILMAZ'a, tezimin anket kısmındaki ölçeği kullanmam konusundaki anlayışı için ölçek sahibi Sayın Yrd.Doç.Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA'ya, ders aşamasında emeğini, özverisini ve engin bilgilerini esirgemeyen Sayın Prof.Dr. Kurtman ERSANLI'ya, Sayın Yrd.Doç.Dr. Cevat ELMA'ya, Sayın Yrd.Doç.Dr. Ebru OĞUZ'a, Sayın Yrd.Doç.Dr. Murat GÖKALP'e, Sayın Yrd.Doç.Dr. M.O. Kurtkan KAPICIOĞLU'na ve Sayın Yrd.Doç.Dr. Selahattin ÖZYURT'a, tezimin analiz kısmındaki yardımlarından dolayı Sayın Yrd.Doç.Dr. Hacı Bayram YILMAZ'a ve Sayın Arő.Gör.Dr. Volkan VAROL'a, araştırma anketine katılan tüm değerli öğretmenlere,

Son olarak bugüne kadar beni her konuda destekleyen sevgili annem Habibe BAKAN ve babam Yusuf BAKAN'a sonsuz teşekkür ediyorum.

## ÖZET

<b>Öğrencinin Adı-Soyadı</b>	Sibel BAKAN
<b>Anabilim Dalı</b>	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
<b>Danışmanın Adı-Soyadı</b>	Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL
<b>Tezin Adı</b>	Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)

İş dünyasında işgörenlerin, mesleki yaşamları boyunca performanslarını düşürmeden çalışmalarını sağlamak üzere çeşitli uygulamalara yer verilir. Kariyer uygulaması da bunlardan biridir. Kariyer, meslekte ilerlemeyi esas olan bir kavramdır. Öğretmenlik mesleğinde de buna benzer bir uygulama başlatılmış olup, bu uygulama eleştirilere de neden olmuştur.

Bu araştırma, eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kariyer basamaklarıyla ilgili görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşlerin kıdem, cinsiyet, eğitim durumu, kariyer basamaklarındaki durum, çalışılan ilçe, çalışılan kurumun türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili bulgular elde edilmiştir.

Araştırma evreni Samsun ilindeki Atakum, Bafra, İlkadım ve Kavak ilçelerinde görevli 2709 öğretmen olup, bunların arasından tabakalama örnekleme yoluyla 704'ü seçilerek örneklem oluşturulmuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimleyici istatistiksel teknikler ile Mann-Whitney U, Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına az düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmenler yapılan uygulamanın olumlu olduğu kadar olumsuz sonuçlarının da olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili görüşleri arasında kıdem, kariyer basamağındaki durum, çalışılan ilçe değişkenlerine göre anlamlı fark görülmüştür. Buna karşılık öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşlerinin arasında cinsiyet, çalışılan kurumun türü, eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık ortaya çıkmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Szckler:** Kalite, zlk Hakları, Kariyer, ğretmenlik Mesleğinde Kariyer Basamakları



## ABSTRACT

<b>Student's Name and Surname</b>	Sibel BAKAN
<b>Department's Name</b>	Educational Sciences
<b>Name of the Supervisor</b>	Assistant Professor Dr. İbrahim GÜL
<b>Name of the Thesis</b>	Evaluating Implementation of Career Promotion System In Teaching Profession, From The Perspectives of The Quality In Education and Teachers' Personal Rights (Sample For The Province Samsun)

Many implementations are carried out in professional world to enable employees to work throughout their professional lives without degrading performance. The career application is one of those implementations. Career is a concept based on advancement in the professional occupation. Such implementations have also started to be used in teaching profession, yet it has been criticized.

This study was conducted to evaluate the implementation of career promotion system in teaching profession, from the perspectives of the quality in education and teachers' personal rights. In this study, teachers' opinions about career stages are consulted and these opinions are analyzed in terms of the seniority, gender, educational level, current career position, district and school.

The population of the study consists of 2709 teachers in Samsun, in Atakum, Bafra, İlkadım and Kavak provinces, 704 of them are chosen to participate in the study through stratified sampling. Descriptive statistics and Mann-Whitney U, Kruskal Wallis tests were used to analyze the data.

The findings showed that the teachers agree on constituting the teaching profession by career promotion system in lower level. Teachers think that this implementation has both positive and negative aspects.

It has been concluded that according to seniority, career degree and district, there are meaningful differences among teachers' opinions about implementing career stages in teaching profession, from the perspectives of quality in education and personal rights. On the other hand, no meaningful differences in teachers' opinions about implementing career stages in terms of gender, educational background and school were found.

**Key Words:** Quality, Personal Rights, Career, The Career Stages In Teaching Profession

# İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	I
ÖZET .....	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER .....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	IX
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	1
<b>1.GİRİŞ</b> .....	1
1.1 PROBLEM DURUMU .....	3
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.4 SAYILTIAR .....	8
1.5 SINIRLILIKLAR.....	8
1.6 ARAŞTIRMANIN TEMEL KAVRAMLARI.....	8
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	10
<b>2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	10
2.1 EĞİTİM.....	10
2.1.1 Türk Milli Eğitim Sistemi .....	10
2.1.2 Öğretmen Yetiştirme.....	11
2.2 EĞİTİMDE KALİTE.....	19
2.2.1 Türk Milli Eğitim Sisteminde Kalite .....	19
2.2.2 Türk Milli Eğitim Sisteminde Kalite Sorunu .....	21
2.2.2.1 Eğitim Sistemine Bütçeden Ayrılan Pay Oranının Az Olması .....	21
2.2.2.2 Aşırı Merkeziyetçi Yönetimin Olumsuz Etkisi.....	21
2.2.2.3 Genelgeçer Bir Eğitim Politikası Eksikliği.....	21
2.2.2.4 Öğretmen Yetiştirme Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar .....	22
2.2.2.5 Öğretmenleri Motive Edici Unsurların Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar .....	23
2.2.3 Türk Milli Eğitim Sisteminde Kaliteyi Artırıcı Çalışmalar .....	23
2.3 ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ .....	24
2.3.1 Öğretmenlik Mesleğinin Önemi.....	27
2.3.2 Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri ve Yeterlikleri.....	28
2.3.3 Öğretmenin Rollerini .....	30
2.3.4 Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları.....	32

2.3.4.1 Hizmet Öncesinde Görülen Eksiklikler .....	34
2.3.4.2 Hizmetiçi Eğitim Sorunları .....	34
2.3.4.3 Öğretmenlerin Ekonomik Sorunları.....	35
2.3.4.4 Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünün Zayıflaması .....	39
2.3.4.5 Öğretmen İhtiyacının Planlamasının Doğru Şekilde Yapılamaması ..	40
2.3.4.6 Öğretmenlere Yönelik Sosyal Hakların ve Özlük Hakların Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar .....	43
2.4 KARİYER KAVRAMI.....	45
2.4.1 Kariyer Yönetimi ve Planlaması .....	46
2.4.2 Kariyer Geliştirme.....	48
2.4.3 Kariyer Geliştirmenin Örgüt ve Birey Açısından Önemi.....	49
2.5 ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE KARİYER.....	50
2.5.1 Diğer Ülkelerde Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kariyer Uygulamaları .....	51
2.5.2 Türk Milli Eğitim Sisteminde Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Uygulaması	53
2.5.3 Öğretmenlikte Kariyer Basamakları Uygulaması .....	54
2.5.4 Kariyer Basamakları Uygulamasında Unvanlar.....	60
2.5.4.1 Aday Öğretmen.....	60
2.5.4.2 Öğretmen .....	61
2.5.4.3 Uzman Öğretmen.....	61
2.5.4.4 Başöğretmen .....	62
2.5.5 Öğretmenlikte Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Ölçütler .....	62
2.5.5.1 Sınav .....	63
2.5.5.2 Kıdem .....	65
2.5.5.3 Sicil Notu .....	65
2.5.5.4 Eğitim .....	66
2.5.5.5 Etkinlikler .....	66
2.6 TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE KARİYER BASAMAKLARI UYGULAMASIYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	67
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>70</b>
<b>3.YÖNTEM.....</b>	<b>70</b>
3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	70
3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM.....	70
3.3 VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ .....	72
3.4 VERİLERİN TOPLANMASI.....	74

3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	75
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	77
<b>4.BULGULAR ve YORUM</b> .....	77
4.1 KİŞİSEL BİLGİLER .....	77
4.2 EĞİTİMDE KALİTENİN ARTIRILMASI ve ÖZLÜK HAKLARI AÇISINDAN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN KARIYER BASAMAKLARI BİÇİMİNDE YAPILANDIRILMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ .....	81
4.2.1 Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar .....	81
4.2.2 Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Biçiminde Yapılandırılmasına İlişkin Bulguların Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi.....	87
4.2.2.1 Kıdem Değişkenine Göre .....	87
4.2.2.2 Cinsiyet Değişkenine Göre .....	90
4.2.2.3 Eğitim Durumu Değişkenine Göre .....	91
4.2.2.4 Çalışılan İlçe Değişkenine Göre.....	93
4.2.2.5 Kariyer Basamaklarındaki Durum Değişkenine Göre .....	95
4.2.2.6 Çalıştığı Kurumun Türüne Göre .....	97
4.2.3 Anketin Sonuna Eklenen Öğretmen Görüşleri.....	98
4.2.3.1 Olumlu Görüşler .....	98
4.2.3.2 Olumsuz Görüşler .....	99
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	104
<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....	104
5.1 SONUÇLAR.....	104
5.2 ÖNERİLER.....	106
5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	106
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	108
<b>KAYNAKÇA</b> .....	109
<b>EKLER</b> .....	136

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Eğitimde Kaliteyi Artırıcı Ana Kalite Alanları ve Bunların Göstergeleri .....	20
Tablo 2: OECD Ülkelerinde Yıllık Öğretmen Maaşları .....	38
Tablo 3: Sınav Konuları Çizelgesi .....	64
Tablo 4: Araştırma Evreni .....	70
Tablo 5: Araştırma Örnekleme .....	71
Tablo 6: Araştırmada Geri Dönen ve Geçerli Sayılan Anket Sayısı ve Yüzde Oranı.....	71
Tablo 7: Anketteki Seçeneklerin Değer ve Sınırları .....	72
Tablo 8: Kariyer Basamakları Yapılanmasının Eğitimin Niteliğine Etkileri Boyutuna Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Boyutun Güvenirlik Kat Sayısı.....	73
Tablo 9: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı .....	77
Tablo 10: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı .....	78
Tablo 11: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	78
Tablo 12: Öğretmenlerin Çalıştığı İlçeye Göre Dağılımı .....	79
Tablo 13: Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarındaki Duruma Göre Dağılımı.....	79
Tablo 14: Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Dağılımı .....	80
Tablo 15: Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Biçiminde Yapılandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	81
Tablo 16: Kıdem Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları .....	87
Tablo 17: Kıdem Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	88
Tablo 18: Cinsiyet Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	90

Tablo 19: Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	92
Tablo 20: Çalışılan İlçe Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	93
Tablo 21: Çalışılan İlçe Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	94
Tablo 22: Kariyer Basamaklarındaki Durum Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	95
Tablo 23: Kariyer Basamaklarındaki Durum Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları ...	96
Tablo 24: Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	97

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Genel olarak eğitim, çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere kazandırılacak zihinsel ve bedensel yeteneklerin tümünü kapsayan her tür yetiştirme (Adem, 1980: 10). Eğitim böyle geniş bir açıdan görüldüğünde genel muhtevasının ne olduğu hakkında karar vermek son derece güç olacaktır. Eğitimin büyük insan topluluklarının, her yaşta, yaşaması, öğrenmesi, korkması, ümit etmesi, gelişmesi, oynaması, etkileşimi, çalışması, düşünmesi ve yaşantıları ile ilgilendiğini söylemek mümkündür (Smith, 1968).

Bireyin yaşamının en önemli bölümleri, eğitim örgütlerinde geçer. Bireyin davranışlarını, düşüncelerini, hayat felsefesini eğitim örgütleri yani okullar belirlemektedir (Çalık, 2003a: 115). Bu nedenle eğitim sisteminin vazgeçilmez ve esas unsuru olan okullar, toplumların kültürel zenginliklerini yaşatabilmeleri ve çağın gelişmelerine yön vermekte etkin olabilmeleri için, stratejik öneme sahip en başta gelen kurumlar arasında yer alırlar (Çalık, 2003b: 253).

Eğitim bir yandan toplumsal anlamda yeniden üretimi, diğer yandan bireylerin çeşitli rol ve beceriler kazanmasını, rol ve becerileri dönüştürmesini sağlamaktadır (İçli, 2001: 65). Bu nedenle ülkelerin eğitim sistemleriyle gelişmişlik düzeyleri arasında yakın bir ilişki vardır. Toplumları ayakta tutan, sürekliliğini sağlayan, yarınlarına hazırlayan eğitim sistemleridir (Balcı, 2000: 495). Bir ülkenin yurttaşlarını yetiştirme görevi, o ülkenin eğitim sistemine (dizgesine) verilmiştir (Enginer, 2006: 1). Eğitim sistemleri yüklendiği bu sorumluluğu kendini sürekli geliştiren, öğrenen, eleştiren, sorgulayan, problem çözen, yaratıcı, ulusal ve uluslararası alanda rekabet edebilecek ama aynı zamanda ulusal değerlerine (milli, ahlaki, manevi ve kültürel) sahip çıkacak bireyler yetiştirerek gerçekleştirir (Argon, 2010: 324).

Bir ülkenin eğitim sistemi dinamik olarak gelişen bir yapıdır. Çeşitli ihtiyaçlar ve sorunlar eğitimde değişimi gerektirmektedir. Dünya ülkeleri eğitim sistemlerini sürekli yenilemekte, daha çok insanı daha uzun süre eğitmek hedefinden hareket



ederek reform denebilecek uygulamaları gerçekleştirmektedir (Kapıcıoğlu, 2008: 682). Reform çabalarını gerçek yaşama transfer eden insan kaynağı da öğretmenlerdir. Çünkü eğitim sisteminde insan kaynağı söz konusu olduğunda akla hemen öğretmenler gelmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008: 112).

Bir eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Dolayısıyla eğitim sisteminin başarısı o sistemi uygulayacak öğretmenlerin niteliğine bağlıdır (Kavcar, 1999: 1). Çünkü düşünen, akıl yürüten, sorgulayan, eleştiren ve sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirmek amacıyla geliştirilen yeni eğitim programlarına paralel olarak öğretmenlerin sahip olmaları gereken niteliklerin de yükseltilmesine ihtiyaç duyulmuştur (Köksal, 2008: 36). Pek çok ülkede iyi nitelikte öğretmen bulma sıkıntısı çok önemli bir problemdir (Ingersoll, 2001: 499; Bruinsima ve Jansen, 2010: 185). Bu nedenle dünyada eğitimde nitelikli öğretmen yetiştirme sorunu ve öğretmen alımı üzerine pek çok tartışma yapılmaktadır. Öğretmenleri daha nitelikli hale getirmek ve onları motive etmek amacıyla okulların, sınıfların koşullarını iyileştirmek, insan ilişkileri programları düzenlemek ve öğretmenlere tanınan hakları artırmak gibi birtakım olumlu yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır (Marlow, 2002: 1). Türk eğitim sistemi incelendiğinde bu şekilde çalışmaların geliştirildiği görülmektedir.

Türkiye'nin değişen ve gelişen toplumsal yapısı içerisinde, öğretmenlere önem verildiği ve onların, toplumu çağdaş uygarlık düzeyine çıkaracak uzmanlar olarak görüldüğü ve bunun da uygulamalara yansıdığı anlaşılmaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008: 119; Altun, 2005). MEB, okulları iyileştirmek, eğitimi nitelikli hale getirmek, öğretmenlerin sorunlarına çözüm bulmak, öğretmenleri motive etmek amacıyla yeni yollar aramaktadır. Sisteme bu amaçla getirilen oluşumlardan biri de öğretmenlik mesleğini kariyer basamaklarına ayırmak olmuştur.

Öğretmenlikte kariyer basamaklarının kabulü ile öğretmenlik mesleğinin niteliği artırılmak istense de bu uygulama pek çok öğretmenin, eğitim yöneticisinin ve eğitimle ilgili kişilerin tepkisini toplamıştır. Duruma verilen tepkilerin etkisiyle bu uygulamanın eğitimde kaliteyi artırmada etkili olup olamayacağı ve eğitim çalışanlarının olaya bakış açılarının incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda yapılan bu araştırma eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin

özlük hakları açısından öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## 1.1 PROBLEM DURUMU

Eğitim, birçok bilim adamı tarafından bireye istenilen davranışı, bilgiyi ve beceriyi kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim; bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır (Tezcan, 1999: 3). Genel olarak eğitim, insani bir faaliyet olup insanın bütün yönleriyle geliştirilmesi olarak görülür (Şişman ve Taşdemir, 2008: 4).

Bireyin, dolayısıyla halkın bilinçlenmesini sağlayan eğitim, kuşkusuz ülkeler için can damarıdır. Çünkü eğitim insana, ülke geleceğine yapılan bir yatırım ve kalkınmanın temel taşıdır. Ülkeler, ancak sağlıklı bir eğitim sistemi ile kalkınmanın gerektirdiği sayı ve nitelikte insan gücü yetiştirirler (Kaya, 1989: 2). Eğitimin önemini vurgularken ünlü Fransız devrimcisi G.J. Danton, “Ekmekten sonra halkın ilk gereksinimi eğitimidir” demiştir (Adem, 2008: 3).

Toplumların eğitime bu denli ihtiyaç duyması bugün eğitim sistemlerinin temel ögesi kabul edilen öğretmenlik mesleğinin önemini artırmıştır. Çünkü toplumsal, ekonomik, siyasal yaşantının gelişmesinde, bireylere istenilen davranışlar kazandırmada çok önemli etkisi olan öğretmenler çok önemli bir insan sermayesi stokunu oluşturmaktadırlar (Adem, 2008: 190). İyi ve nitelikli eğitimi nitelikli öğretmenler yapar, bu nedenle “Bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir” denilebilir (Kavcar, 2002: 1).

Çağdaş bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin etkisiyle toplumsal kurumların yapı ve fonksiyonlarındaki değişmelere paralel olarak eğitim kurumlarında değişimler olmakta, bunun sonucunda mevcut modeller geçersiz olmaktadır (Alkan, 1976: 95). Bununla birlikte içinde bulunduğumuz küreselleşen dünyada bilginin önemi giderek artmakta, eğitimde evrensel öğrenme ilkeleri ve yaşam boyu öğrenme süreci ağırlık kazanmaktadır. Bu durumda eğitimin işlevi farklılaşmakta, bu farklılığa uyum sağlayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi eğitim sistemlerinin öncelikli konularından biri haline gelmektedir. Son yıllarda,

ABD başta olmak üzere pek çok gelişmiş ülke, eğitim sistemlerini ve bu sistem içinde, öğretmenlik mesleğini ve öğretmen yetiştirme konusunu gündemlerinde ön sıralara çıkarmışlardır. Bu gündem değişikliğinin temel gerekçesi, 21. yüzyılda eğitimin ve öğretmenliğin toplum yaşamı üzerindeki etkisinin giderek artması beklentisidir (Atanur Başkan, 2001: 13).

Atatürk, 19.10.1925 tarihinde İzmir Öğretmen Okulunda yaptığı konuşmasında öğretmenlik mesleğinin önemini şu sözleriyle ifade etmiştir; “Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden, eğitimciden yoksun bir millet henüz millet adını anmak kabiliyetini kazanamamıştır. Ona basit bir kitle denir, millet denemez. Bir kitle millet olabilmek için mutlaka eğitimciler, öğretmenlere muhtaçtır. Onlardır ki bir toplumu millet haline getirirler.” (Gömleksiz, 2003: 150). Ward ise “Öğretmenler sonsuzluğu etkiler; bu etkilerinin nerde son bulacağını da bilmezler” demiştir (Yalın, Hedges ve Özdemir, 1996). Bu denli önemli işleve sahip bir meslek grubunun niteliği de eğitim sisteminin en önemli konularından birisi olmalıdır.

Eğitim sisteminin başarısı, o sistemde çalışan öğretmenlerin kalitesi ile doğru orantılıdır. Öğretmen kalitesi ne kadar yüksek olursa okullarda verilen eğitimin kalitesi de o oranda yüksek olacaktır. Bu nedenle bir eğitim sisteminin en önemli görevi nitelikli öğretmen yetiştirmektir (Adams ve Bjork, 1969: 124; Akt. Duman, 1991: 1). Çünkü eğitim öğretim etkinliklerinde başarı tüm donanımlarına rağmen, öğretmenin canlı kişiliği ile eyleme konmadıkça istenilen ölçüde etki sağlamayacaktır. Çünkü bir ülkenin gerçek eğitim felsefesi, eğitim amaçları kâğıt üzerinde yazılanlar değil, eğitim yerinde uygulananlardır (Ataüenal, 2003: 15). Bu bakımdan, öğretmenlerin nitelikli bir hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimden geçmiş olmaları büyük önem taşır (Sözer, 1991: 4).

Tarihten günümüze kadar dünyada ve ülkemizde öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili pek çok yaklaşımlar, politikalar denenmiştir, hala yeni yaklaşımlar üretilmektedir. Dünyada bugünkü anlamda öğretmen yetiştiren ilk kurumlar dini ve monarşik düzeni yıkıp onun yerine laik ve cumhuriyetçi bir rejim kurmak isteyen Fransız Devriminin öncüleri tarafından kurulmuştur. Bu tarihe kadar eğitim, din adamları tarafından verildiğinden öğretmen yetiştiren kurumlara gerek duyulmamıştır. Bu nedenle yeni bir dünya görüşünün ürünü olan öğretmen

okulları tüm dünyada sancılı bir doğuş evresi yaşamıştır. Örneğin Fransa’da 1794 yılında açılan dünyanın ilk öğretmen okulu bir yıl sonra kapanmış, ancak 1808 yılında tekrar açılabilmiştir (Öztürk, 1998: 1).

Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili yapılanlar incelendiğinde Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet sonrası döneme kadar bu konuyla ilgili çok da önemli adımlar atılmadığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme Anadolu’da İznik’te Orhan Bey döneminde başladığı tarihçiler tarafından ifade edilmektedir (Baytekin, 1998). Osmanlı döneminde öğretmen yetiştiren kurumların artırıldığı, Cumhuriyet döneminde ise bu kurumların sayısının en üst düzeyde olduğu bilinmektedir (Akyüz, 2009).

Öğretmenlik mesleğinin öneminin anlaşılmasıyla birlikte bu meslek üzerinde yapılan çalışmalar artırılmış, öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikaları hızlandırılmıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesi aldığı eğitimin niteliği ve niceliği çağa uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretmenlerin niteliğinin artırılmasında hizmet öncesi eğitim kadar hizmetiçi sunulan eğitimlerin de etkisi olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik yapacakları ek çalışmaların da önemi yadsınmamış, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak, onları daha fazla çalışmaya ve eğitimde niteliği artırmaya teşvik etmek amacıyla 2005 yılında Türk Eğitim Sisteminde yeni bir uygulamaya gidilmiş, öğretmenlik mesleğinde “Kariyer Basamakları” uygulaması oluşturulmuştur.

Literatürde kariyer, seçilen bir iş hattında ilerlemek ve bunun sonucunda daha fazla para kazanmak, daha çok sorumluluk üstlenmek, daha fazla statü, güç ve saygınlık elde etmektir (Can, Akgün, Kavuncubaşı; 1995: 163). Kariyer basamakları ise kişinin bulunduğu işteki gelebileceği iş mevkilerini ifade etmektedir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğinde “Kariyer Basamakları” ise bir öğretmenin öğretmenliği boyunca çeşitli kıstaslara bağlı gelebileceği öğretmenlik mevkilerini belirtir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine kariyer basamakları uygulaması 2005 yılında getirilmiş, daha sonra yapılan sınavla ve diğer değerlendirme ölçütlerine göre belirli sayıda öğretmene uzman öğretmen, başöğretmen gibi unvanlar verilmiştir. Yapılan sınava sadece aday öğretmenlik dâhil uzman öğretmenlik için

öğretmenlikte 8 yılını, başöğretmenlik için uzman öğretmenlikte 6 yılını dolduranlar katılma hakkına sahip olmuştur. 2006 yılının Nisan ayında yapılan sınavın ardından değerlendirme sonucu belirli kontenjandaki öğretmene uzman öğretmenlik unvanı verilmiştir. Unvan alan öğretmenlere de kıdemlerine göre 80-120 TL arası maaş farkı ödenmektedir. Kariyer basamakları uygulamasındaki amaç, öğretmenleri kendilerini sürekli yenilemek konusunda motive ederek daha kaliteli bir eğitim sistemi oluşturmaktır.

Ancak daha sonra bu uygulama eğitim sendikalarının, eğitim çalışanlarının tepkisini çekmiş, uygulamayı durdurmaya yönelik davalar açılmıştır. Çünkü bu uygulama aynı işi yapan öğretmenlerin farklı unvan ve ücret almasına neden olmuştur ki bu durum okullarda eşitsizliğe yol açmaktadır. Açılan davalar sonucunda yönetmeliğin bazı maddeleri Danıştay tarafından uygun bulunmamış, uygulamanın yürütmesi durdurulmuştur. Ancak bakanlığın bu konuyla ilgili oluşan boşluğu doldurmaya yönelik çalışmaları olduğu bilinmekte, yeni bir kariyer basamakları uygulaması yapılanmasının en kısa zamanda yeniden gerçekleşeceği bakanlık tarafından gündeme getirilmektedir (Dinçer, 2011).

Görüldüğü gibi “Kariyer Basamakları” eğitim sisteminde giderek yer eden bir kavram olmuştur. Uygulama, giderek eğitim sisteminde yer etmesine rağmen hala pek çok kişi, örgüt ve kuruluşun tepkisini çekmektedir. Dolayısıyla eğitimde “Kariyer Basamakları” ile ilgili eğitimci kişilerin görüşleri önem kazanmaktadır. Bu araştırmada eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından “Kariyer Basamakları” uygulamasının değerlendirilmesi öğretmenlerin görüşleri ışığında yapılmıştır.

## **1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı; Samsun ilinde görev yapan resmi ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin “eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlikte kariyer basamaklarına” ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde belirtilen şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin, eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına ayrılmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?
2. Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin, eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına ayrılmasıyla ilgili görüşleri arasında:
  - a) Kıdem,
  - b) Cinsiyet,
  - c) Eğitim durumu,
  - d) Çalışılan kurumun bulunduğu ilçe,
  - e) Kariyer basamaklarındaki durum,
  - f) Çalıştığı kurum değişkenlerine göre bir fark var mıdır?

### 1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Erden, 1998: 26). Bu nedenle öğretmen yetiştirme sorunu ülkenin önemli sorunlarından biridir. Toplumun geliştirmenin en önemli unsuru öğretmenlerdir. Bu yüzden toplumların nitelik ve nicelik olarak yeterli sayıda ve nitelikte öğretmene sahip olması gerekmektedir.

Bu noktada öğretmenlerin niteliğini artırmak amacıyla çalışmalar yapılmış, eğitimde yeni modellerin arayışına girilmiştir. Öğretmenliğe Kariyer Basamaklarının getirilmesi de bu amaçla gerçekleştirilmiştir. Eğitimin niteliğinin artırılması açısından kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi süreçle ilgili olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmelerine ilişkin mevcut durumu ortaya çıkaracağından, konuya ilişkin politika üretene ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca, bu araştırmanın öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemeleri ile ilgili diğer yapılacak olan araştırmalara da katkı sağlayacak olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

## 1.4 SAYILTILAR

Bu araştırma aşağıdaki sayılıya dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin anketlere verdikleri cevapların onların samimi görüşlerini doğru olarak yansıttığı kabul edilmiştir.

## 1.5 SINIRLILIKLAR

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir.

1. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinin Atakum, Bafra, İlkadım ve Kavak ilçelerindeki ortaöğretim okullarında görevli olan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, veri toplama aracına verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

## 1.6 ARAŞTIRMANIN TEMEL KAVRAMLARI

Araştırmada yaygın olarak kullanılan kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

**Eğitim:** Eğitim, bireye okuma yazma öğretmek, meslek kazandırmak, öğrenmeyi öğretmek, bireyin topluma uyumunu ve bir bütün olarak potansiyelinin en üst düzeyde gelişmesini sağlamak amacıyla yapılan faaliyetlerin bütünüdür (Kale, 2007: 2).

**Kalite:** Bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik, vasıf, keyfiyet (Türk Dil Kurumu, 2010).

**Kariyer:** Kariyer, Fransızca “Carrierre”, İngilizce “Career” kelimesinin karşılığı olarak Türkçeye girmiş bir sözcüktür (Tunç ve Uygur, 2001: 3). Kariyer kişinin sahip olduğu iş rolüne ilişkin beklenti, amaç, duygu ve arzularını

gerçekleştirebilmesi için eğitilmesi ve böylece sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve çalışma arzusuyla o iş yerinde ilerleyebilmesi anlamını taşır (Aytaç, 1997: 17).

**Öğretmen:** İnsan davranışları oluşturma uğraşısı içinde olan ya da eğitim bilimleri alanında görevli olan meslek adamı. Bir uzman ve bir insan davranışı mühendisi ya da insan performansı mühendisidir (Alkan ve Hacıoğlu, 1997: 22).

**Uzman Öğretmen:** Alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, hizmetiçi eğitim, etkinlikler ve sicil; lisans öğrenimi veya alanı ya da eğitim bilimleri alanı dışında lisansüstü öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden ise kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan değerlendirme ve başarı sıralaması sonucunda alanlarında ayrılan kontenjanlara yerleştirilen kişilerdir (Resmi Gazete, 2005).

**Başöğretmen:** Alanında ya da eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, hizmetiçi eğitim, etkinlikler ve sicil; lisans öğrenimi veya alanı ya da eğitim bilimleri alanı dışında lisansüstü öğrenimini tamamlayan uzman öğretmenlerden ise kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan değerlendirme ve başarı sıralaması sonucunda alanlarında ayrılan kontenjana yerleştirilen kişilerdir (Resmi Gazete, 2005).

**Öğretmenlik Kariyer Basamakları:** Adaylık döneminden sonraki öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik basamaklarıdır (Resmi Gazete, 2005).

**Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı:** Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselebilecekler için yapılan sınav (Resmi Gazete, 2005).

**Kıdem:** Öğretmenlik veya uzman öğretmenlikte geçen süre (Resmi Gazete, 2005).



## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitim, eğitimde kalite, Türk Milli Eğitim Sistemi, Türk Milli Eğitim Sisteminde kalite, kaliteyi artırıcı çalışmalar, öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, kariyer, öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları uygulamasına ilişkin bilgiler, konuyla ilgili yapılan araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1 EĞİTİM

Eğitim, toplumsal bir süreç olup bireyin, dolayısıyla toplumun şekillenmesinde en etkin unsurdur. Tüm ülkelerde eğitim kurumları bireyleri geleceğe hazırlayan yapılardır. Sermayenin en değerlisi, insana yapılan yatırımdır. Eğitim uzun vadede ürün verse de bir ülkenin ekonomisini canlandıran nitelikli insan gücünü yetiştiren önemli bir sektör haline gelmiştir. Eğitim bireyi geliştirdiği, diğer yandan ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını sağladığı için önemlidir ve değeri çok iyi anlaşılmalıdır (Bowen ve Fincher, 1980).

##### 2.1.1 Türk Milli Eğitim Sistemi

Türk eğitim yapısıyla ilgili en somut bilgiler Cumhuriyet döneminden sonraki tarihlerden elde edilse de Türk tarihinde eğitim ile ilgili ilk bulgular Asya Türklerine kadar uzanmaktadır. Din adamı kabul edilen şamanlar aslında toplum içinde öğretmen olarak görülmekteydi. Törenin toplum eğitiminin temeli sayıldığı, düzenli bir örgütlenmeden uzak etnik bir eğitim yapısının bu dönemde ağırlık kazandığı söylenebilir.

İslamiyeti kabul eden ilk Türk devleti olan Karahanlılar döneminden itibaren Türk toplumlarının bilim ve kültür hayatı gelişmiştir. Semerkant, Buhara, Taşkent, Kaşgar gibi kentler kültür merkezi haline gelmiş, bu yerlerde çok sayıda medrese açılması sağlanmıştır. Daha sonra Anadolu'yu Türkleştiren Selçuklular döneminde Türk eğitim tarihi yönünden önemli bir kurum olarak kabul edilen Ahilik örgütü açılmıştır. Bu örgüt esnaflara ve zanaatkârlara yönelik olsa da teşkilatlı yapısı ile Türk eğitim tarihinde ilk teşkilatlı ve etkili eğitim kurumlarının başında gelir.

Eğitim alışmaları Osmanlı Devleti döneminde hızlandırılmıştır. Anadolu’da ilk medrese İznik’te Orhan Bey döneminde açılmıştır (Baytekin, 1998). Osmanlı padişahlarının çoğu bilim ve eğitime çok önem vermişlerdir. Medreselerin sayısı artırılmış, var olanlar geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra ihtiyaçlar doğrultusunda yeni eğitim kurumları açılmıştır. Medreselerden farklı olarak Sıbyan Mektebi adı verilen ilköğretim düzeyinde okullar bulunmaktaydı. Bu okulların devamı olarak iki yıllık Rüştiye, İdadi ve Sultani Mektepleri de ortaokul düzeyinde hizmet vermekteydi. Daha sonraki yıllarda dönemin ihtiyaçları çerçevesinde çökmekte olan devleti kurtarmak amacıyla eğitim sisteminde yenileşme çalışmalarına gidilmiş, özellikle de askeri alanda gelişmeleri artırmak amacıyla ordunun eğitimiyle ilgili kurumların sayısı artırılmıştır. Osmanlı’nın son dönemlerini Türk Milli Eğitim sisteminin temellerinin atıldığı yıllar olarak görmek mümkündür (MEB, 2002). Türkiye devletinin eğitim sistemine ilişkin ilk yasal düzenlemeler, Osmanlı Devleti döneminde gerçekleştirilmiş, Cumhuriyetten sonra ise değiştirilerek ve geliştirilerek sürdürülmüştür (şişman, 2007).

Cumhuriyetin ardından 3 Mart 1924 tarihinde ıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okullar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış, eğitim ve öğretimde ulusal birlik sağlanmıştır. Daha sonra eğitim alanında pek çok yeni adım atılmıştır. 1973 yılında bugünkü Türk Millî Eğitim Sistemi’nin temellerini oluşturan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ıkarılmıştır. Bu kanun 1973 yılına kadar eğitimdeki gelişmeleri dikkate alarak Türk Eğitim Sistemini yasalılaştırmıştır (Resmi Gazete, 1973).

### **2.1.2 ğretmen Yetiştirme**

Tarihten günümüze eğitim sisteminin en önemli unsuru olan ğretmen yetiştirmeyle ilgili eğitim yapısını şekillendiren önemli atılımlar gerçekleştirilmiştir. Fatih Sultan Mehmet döneminde Sıbyan Mektebi ğretmeni olacak öğrencilere ayrı bir program belirlenmiştir (Akyüz, 2000: 1). Tanzimat öncesine kadar eğitim alanında uzman kişi ihtiyaı medreselerden karşılanmıştır. Medreselerden mezun kişiler müderris yani ğretim elemanı olabileceğine dair bir belgeyle mezun olup eğitimci olabilmiflerdir (ztrk, 1996: 2). Tanzimat’la birlikte Medrese dışında yeni bir ğretim sisteminin yapılanması ile Rüştiyeler açılmış ve bu okullar için ğretmen yetiştirme amacı ile kurulan, modern

anlamdaki ilk öğretmen okulu 16 Mart 1948’de kurulan Darümuallimin olmuştur (Balcı, 2004: 73).

Ağustos 1850 yılında müdür unvanı ile Darümuallimin’in başına getirilen Ahmet Cevdet Efendi, 1 Mayıs 1851 tarihli bir nizamname kaleme almış ve uygulamaya koymuştur. Bu nizamnameye göre okulun süresi 3 yıl olarak belirlenmiş ve nitelikli öğrenci yetiştirebilmek için okula az sayıda öğrencinin sınavla alınması kararlaştırılmıştır. Öğrencilerin Arapçayı bilmeleri ve onu Türkçeye çevirebilmeleri öngörülmüştür. Okulun programında ders verme ve öğretim yöntemi, Farsça, Aritmetik, Geometri, Coğrafya derslerine yer verilmiştir. Öğrencilere sadece dersleriyle ilgilenmeleri için dolgun maaş verilmiş, böylece öğretmenliğin saygınlığı korunmaya çalışılmıştır. Okulda kimseye iltimas sağlanmayacağı belirtilmiş ve çalışkan öğrencilere okulu 3 yıldan az bir sürede bitirme imkânı tanınmıştır. Mezun olan öğrencilerin atanmasının okul başarı sırasına göre yapılacağı belirtilmiş ve öğretmen olmayı kabul etmeyen öğrencilerin diplomaları ellerinden alınarak bir daha eğitim kurumlarında görev yapamayacakları belirtilmiştir. Mezun öğrencilerden göreve atanamayanların atanıncaya kadar okulda kalarak bilgilerini pekiştirmeleri öngörülmüştür. Bu nizamnamenin ne kadar süre uygulandığı ise tam olarak bilinmemektedir (Akyüz, 2009: 177-182).

Sultan II. Mahmut’un 1824’te yayınladığı bir Hattı Hümayun ile gündeme gelen Sıbyan Mektepleri konusunda Tanzimatçıların çabalarına rağmen 1860’lara kadar herhangi bir somut gelişme kaydedilmemiştir (Öztürk, 1996: 7). Ancak 1868’den itibaren Sıbyan mekteplerinin sayısı artırılmış ve bu okullarda eğitim verecek öğretmenlere ihtiyaç artmıştır. Bunun için İstanbul’da bir Darümuallimin-i Sıbyan (İlköğretmen Okulu) kurulması teklif edilmiştir. Sıbyan okullarının ıslahı faaliyetleri çerçevesinde olmak üzere 15 Kasım 1868 tarihinde İstanbul’da bir Darümuallimin-i Sıbyan kurulmuştur (Taşdemirci, 1999: 157).

1869 yılında Saffet Paşa’nın nazırlığı zamanında, “Maârif-i Umumîye Nizamnâmesi” bugünkü anlamda (Genel Eğitim Yasası) yayımlanmıştır. Bu nizamnâmenin yayımlanması, öğretmen yetiştirmede önemli bir adım olmuştur (Küçükkoğlu, 2006: 378). Yine bu Nizamnameye göre Ocak 1859 tarihinden itibaren açılmaya başlanan ve sayıları giderek çoğalan kız rüştiyeleri ile Sıbyan

okullarının kadın öğretmen ihtiyacını karşılamak gerekmiş, bu amaçla 1870'te İstanbul'da Darülmüallimat açılmıştır (Duman, 1991: 17). Böylece okulların kadın öğretmen ihtiyacı giderilmeye çalışılmıştır. 1872'de ise bu öğretmen yetiştiren okullardan mezun olanlara staj yaptırabilmek için "Darülameliyat" denen uygulama okulu açılmıştır (Küçüköğlü, 2006: 379).

Meşrutiyet döneminde İstanbul Öğretmen Okulu Müdürü Satı Bey ve diğer okul müdürlerinin öğretmenlik mesleğini saygın bir hale getirme çabaları sayesinde Tanzimat döneminde başlatılan öğretmen yetiştirme çalışmaları önem kazanmıştır (Akyüz, 2009).

Osmanlı Döneminde somut bir nitelik kazanan öğretmen eğitimi çalışmaları Cumhuriyet Döneminde artarak devam etmiştir. Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin sayıca ve nitelik bakımından ihtiyacı karşılayacak biçimde yetiştirilmeleri ve bunun için de öğretmen okullarının açılması yönünde önemli çalışmalar yapılmıştır. Atatürk başta olmak üzere, yeni Türk Devletinin kurucuları, halkı içine gömüldüğü bilgisizlikten kurtarmak ve yeni devlet kadrolarını yeterli elemanlarla doldurmak amacıyla eğitim alanında büyük atılımlar yapmışlardır. Özellikle öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi konusuna özel bir önem verilmiştir (Kavcar, 2002: 2).

Milli mücadele döneminde 15 Temmuz 1921'de Atatürk'ün liderliğinde Maarif Kongresi yapılmıştır. Burada ele alınan başlıca konu köylere öğretmen yetiştirme konusudur (Akyüz, 1999: 279). Atatürk'ün Maarif teşkilatına verdiği önem milli mücadele döneminde böyle bir kongreyi toplamasından anlaşılmaktadır. Eğitimle ilgili alınan kararlar 1923 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

Türkiye'de 1923 yılında 10102 ilkokul öğretmeni olup, bunun 1081 tanesi kadın ve 9021 tanesi de erkektir. Bu öğretmenler arasından mesleki öğrenim görmüş olanlar, 378'i kadın ve 2356'sı erkek olmak üzere toplam 2734'tür. Bu öğretmenlerin önemli bir kısmı ise medreselerin alt sınıflarından ayrılmış, yarım yamalak bir öğrenimle 1-2 senelik Darülmüallimlerden mezun olmuş, medrese alışkanlıklarından ve düşüncelerinden kurtulamamış öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerin birçoğu da aynı zamanda müezzinlik ya da imamlıkla da görevliydi. Geri kalan öğretmenlerin 7368'inden sadece 1357'si ilköğretim

görmüş, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si muntazam tahsil görmemiş, 2107'si hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kimselerdi (Akyüz, 2009: 380). Bunun üzerine dönemin eğitim bakanı İsmail Safa Bey 24 Haziran 1923'te valiliklere birer telgraf çekerek; Ankara, Konya, İzmir, Edirne, Bursa, Adana, Sivas, Erzurum, Trabzon ve Diyarbakır'ın genel bütçeye bağlı olarak açılacak Darülmualiminler için birer mıntıka olarak belirlendiğini, bunların 6 veya 7'sinde Darülmualimat açılacağını bildirmiştir (Duman, 1991: 61).

1923-1924 yıllarında ilkokullara öğretmen yetiştiren okulların sayısı 7'si kız, 13'ü erkek olmak üzere 20 olup okulların öğrenim süresi de 4 yıldır (Alptekin, 1974: 131). Ancak bu sayının yetersiz olması sebebiyle yeni arayışlar içine girilmiştir. Köylerin eğitimini karşılamak için 1926'da parasız yatılı Köy Muallim Mektepleri 789 Maarif Teşkilatı Kanunu ile Kayseri ve Denizli'de kurulmuştur (Sözer, 1991: 23). Ancak bu okullar, öğretmen ve araç gereç eksikliğinden dolayı başarısız olmuşlar ve Kayseri'deki 1932, Denizli'deki 1933 yılında kapatılmışlardır (Ergün, 1997: 200).

Cumhuriyet döneminde ortaokul dal öğretmenini yetiştirilmesinde en büyük görevin eğitim enstitülerine düştüğü bir gerçektir. Bu kurumdan yetişenlerin lise ve dengi okullarda da dal dersleri verdiği bilinmektedir. Eğitim enstitüleri denince akla en başta Gazi Eğitim Enstitüsü gelir. Eğitim enstitüsü tipi bir öğretmen okulunun kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-1927 öğretim yılında Konya'da açılan "Orta Muallim Mektebi" olmuştur. Bir yıl sonra Pedagoji bölümü de eklenerek Ankara'ya nakledilen bu okulun Türkçe Bölümü, Haziran 1928'de ilk mezunlarını vermiştir. Bu okula daha sonra yeni bölümler de eklenmiş, 1929-1930 öğretim yılında bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi binasına taşınarak, "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" adını almıştır. Bu köklü kurum, ortaokul ve liselere on binlerce dal öğretmenini yetiştirmekle kalmamış, yeni bir eğitim-öğretim alanının ülke çapında yayılmasına ve benimsenmesine hizmet etmiş, yeni açılan eğitim enstitülerine de program ve öğretmen bakımından kaynaklık etmiştir (Kavcar, 2002: 2). 1980 yılında Gazi Yüksek Öğretmen Okulu adını alan bu kurum 20 Temmuz 1982'de Gazi Üniversite'sine Gazi Eğitim Fakültesi adı altında bağlanmıştır (Cicioğlu, 1985: 300).

Bu dönemde Köy Öğretmen Kursları, 1930'lu yıllarda, okulu olmayan köylerde "eğitim"i gerçekleştirmek amacıyla açılmıştır. Cumhuriyet yönetimi siyasal, sosyal ve ekonomik açılımları olan bu kurslar sayesinde, köyde ve köylülükte cumhuriyet yönetiminin ilkeleri doğrultusunda bir dönüşümü gerçekleştirerek, ideal köy ve ideal köylüyü inşa etmeyi amaçlamıştır. Eğitim-siyaset ilişkisi bağlamında, Cumhuriyet yönetimi, açacağı bu kurslardan mezun olacak öğretmenler vasıtasıyla köye ve köylüye ulaşabilmenin, daha kolay bir yolunu bulacağını düşünmüştür. Ayrıca köy, yaşanan 1930 ekonomik buhranı nedeniyle ekonomide devletçi sanayileşme modeline yönelen yöneticilerin, ihtiyaç duydukları sermayeyi temin edebilecekleri bir potansiyel taşıması bakımından ilgi çekicidir. Öğretmenler sayesinde, büyük tarımsal yatırımlara gerek duyulmaksızın, tarımsal üretimin daha teknik usullerle gerçekleştirilerek, artırılması hedefleniyordu. Bu amaçlar çerçevesinde askerliğini çavuş olarak yapan ve okuma yazma bilen köylülerin eğitilerek köyelerine birer öğretmen olarak gönderilmesi uygulamasına geçilmiştir. Bu kurslar daha sonra açılacak Köy Enstitülerine de öncülük etmişlerdir (Erdem, 2008: 187).

17 Nisan 1940'ta kabul edilen, 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasasıyla köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek elemanlarını yetiştirmek üzere, tarım işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Köy Enstitüleri açılmıştır. Bu yasa hükmüne göre enstitülerin görevi sadece köy öğretmeni yetiştirmekle sınırlı olmayıp öğretmenle birlikte sağlık görevlileri, teknisyenler gibi meslek elemanları yetiştirmek bu kurumların temel amacı olmuştur. Köy Enstitülerine köyden gelen yetenekli çocuklar tam donanımlı olarak yetiştikten sonra, tekrar köyelerine, geride kalan insanları eğiterek yöre dolayısı ile ülke kalkınmasına katkıda bulunmuşlardır. Toplam 21 tane açılan bu okullar 1954 yılında tamamen kapatılmıştır (Kartal, 2008: 23).

1954 Şubat'ta yayınlanan 6234 sayılı kanunla Köy Enstitülerinin kapatılmasının ardından yine aynı kanunla Öğretmen Okulları ile Köy Enstitüleri birleştirilmiş ve İlköğretmen Okulu adını almıştır. İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ile Öğretmen Okullarının programlarının önemli ve faydalı ilkelerini koruma amacıyla ortaya çıkmış öğretmen yetiştirme kurumlarıdır (Sağlamer, 1985: 9). Bu okullar 1975 yılına kadar ilkokul için öğretmen yetiştirme işini üstlenmişlerdir.

1946 yılından sonra Eğitim Enstitüleri açılmıştır. 1969'a kadar sayıları 10'u geçmeyen ve bazen "3 yıllık Eğitim Enstitüleri" olarak da adlandırılan bu kurumların sayısı 1977-1978'de 18'i bulmuştur. 1978-1979'dan itibaren bunlara Yüksek Öğretmen Okulu denmiş, sayıları azaltılmış ve programları lise öğretmeni yetiştirecek biçimde ve 4 yıl olarak düzenlenmiştir. Bu kurumlar 20 Temmuz 1982'de Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş ve daha sonra üniversitelere bağlanmıştır (Akyüz, 2009: 387).

Bu arada öğretmen yetiştirme konusunda ihtiyacı karşılamak amacıyla farklı uygulamalara da gidilmiştir. Bunlardan bazı uygulamalar aşağıda özetlenmiştir (Akyüz, 2009: 390):

**Yedek Subay Öğretmenler:** 11 Ekim 1960 tarihli bir kanunla lise ve dengi okul mezunları ile üniversite yüksek okullarından mezun olmadan ayrılmış olanlar kursta geçirilip köylere ilkokul öğretmeni olarak yerleştirilmiş ve böylece askerlik görevlerini ifa etmişlerdir. 1963 tarihli bir kanunla sürekli öğretmen yapılmışlardır.

**Vekil Öğretmenler:** 5 Ocak 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile, ortaokul ve dengi okullardan mezun olanlar ve 18 yaşını doldurmuş olanlar kurstan geçirilerek geçici öğretmen olarak atanmışlardır. Lise ve dengi okul mezunları ise yine kurstan sonra ortaöğretime atanmıştır.

**Barış Gönüllüleri:** 1962 Eylül'ünden itibaren ABD'den gelen 1200'den fazla uzmanın çoğu 70'li yıllara kadar İngilizce öğretmenliği yapmıştır.

**Öğretmenlik Formasyonu:** Değişik fakültelerden mezun olup öğretmen olmak isteyenler pedagojik formasyondan geçmek zorundaydılar. Bu pedagojik formasyon programı Milli Eğitim Bakanlığı'nca 1979 ve 1980 yıllarında açılmıştır. MEB çeşitli fakültelerden mezun binlerce kişiye 40 iş günü içinde tamamlanan bu öğretmenlik formasyon kursunu vermiştir. Bu formasyon programları 1998-1999 öğretim yılında YÖK tarafından kaldırılmıştır.

**Mektupla Öğretmen Yetiştirme:** 1974 yılındaki dönem hükümeti lise mezunlarına yüksek öğretim yaptırmayı vaat etmiş ve mektupla öğretim denilen

yeni bir uygulamaya gidilmiştir. Resim, müzik, beden eğitimi dâhil çeşitli dallarda öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bu program daha çok yazın 5 haftalık çalışmalar biçiminde ve 3 yıl içinde yapılabilmektedir. Bu süre, eğitim enstitülerinin ders süresinin %20-%25 kadarını kapsamaktadır.

**Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme:** 1975 yılında sonra özellikle eğitim enstitülerinde meydana gelen ideolojik ve siyasal amaçlı şiddet olaylarından dolayı birçok öğrenci okuluna devam edememiştir. 1978 yılında bu öğrencilere “hızlandırılmış programlarla” öğrenimlerini tamamlama olanağı sağlanmıştır. Normal öğrenim süresinin %25-50’si kadar kısa bir sürede seminer çalışmaları yapılmıştır. Uygulamalardan yoksun olarak, çok yoğun dersler ve birden fazla öğretimle eğitim verilerek bu öğrencilerin mezun olmaları sağlanmıştır. Bu şekilde mezun olan yüz binin üzerinde öğretmen vardır.

**Askerliğini Öğretmen Olarak Yapanlar:** 19 Aralık 1987 yılında yayınlanan bir yönetmeliğe göre; “mesleği öğretmen olup ya da öğretmen olabilecek niteliğe sahip olan yedek subaylığa hak kazanmış olan veya erbaş olanlar temel askerlik eğitimleri sonunda kalan süreyi öncelik sırasına göre tespit edilip Milli Eğitim Bakanlığı emrinde öğretmen olarak tamamlarlar” denilmiştir. Bu uygulamaya Doğu ve Güneydoğu Anadolu’daki öğretmen açığını gidermek için başvurulduğu söylenebilir.

Günümüzde ise öğretmen yetiştiren kurumların Eğitim Fakülteleri bünyesinde toplandığı görülmektedir. Eğitim Fakülteleri 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 20 Temmuz 1982 tarihinde doğmuştur. Bunlar önceki Yüksek Öğretmen Okullarının üniversite kapsamına alınmasıyla meydana gelmişlerdir (Yılman, 2006: 147). Bu tarihte Yüksek Öğretmen Okullarından bazıları Eğitim Fakülteleri, bazıları da Eğitim Yüksek Okulları haline dönüştürülerek mevcut ya da yeni kurulan üniversitelere bağlanmıştır. 1989-1990 öğretim yılında Eğitim Yüksek Okullarının süresi 4 yıla çıkarılıp Eğitim Fakülteleri ile eşit hale getirilmiştir. Bunlar, 1992’de ya Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş ya da Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümüne bağlanmıştır (Akyüz, 2009: 389). YÖK yürütme kurulu 4 Kasım 1997’de Eğitim Fakültelerine yeni bir yapılanma getirmiş, öğretmen eğitimini yeniden düzenlemiştir. Bu yeni düzenleme ile fen ve edebiyat fakültelerinde dört yıllık lisans öğrenimini tamamlayanlar, öğretmen



olmak isterlerse, üniversitelerde kurulmuş ya da kurulacak eğitim bilimleri enstitülerinde öğretim yöntemleri ağırlıklı tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen adayı olabileceklerdir (Kavcar, 2003: 83). Yine yeni yapılanmaya göre YÖK, okul öncesi, ilköğretim 1-8. sınıflara öğretmen yetiştiren programları, bir bölüm çatısı altında (İlköğretim Bölümü) toplamış, ortaöğretimde sosyal, fen ve matematik alanları öğretmenlerinin tezsiz yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesini öngörmüştür (Akpınar, 2003: 120). Böylece eğitim fakülteleri; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde öğretmen yetiştirecektir. Söz konusu düzenlemeye göre, eğitim fakültelerinde, İlköğretim, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller, Güzel Sanatlar, Beden Eğitimi, Özel Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Bilimleri, Ortaöğretim, Fen ve Matematik Alanları Öğretmenliği ile Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği bölümleri bulunmaktadır (Aydın, 1998: 276).

Eğitim fakültelerinde gerçekleşen bu yeniden yapılandırılma süreci sonrası, öğretmen yetiştirme odaklı gerek lisans gerekse tezli/tezsiz lisansüstü programlarında yaşanan sıkıntılar ile küresel dünyada öğretmen eğitimi özellikle öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan reformlar ve yeniliklerin takip edilmesi zorunluluğu, tüm bu öğretmen yetiştiren programların yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmiştir. Türkiye’de öğretmen eğitiminde tarihsel süreç içerisinde başvurulan çeşitli model arayışları ile 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurulunca alınan bir kararla, ortaöğretime öğretmen yetiştirme amacıyla açılmış olan Tezsiz Yüksek Lisans Programları kapatılarak, Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi ile bu okulların öğretmen ihtiyacının karşılanması yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda YÖK Kurulu, eğitim fakültesi dışındaki fen-edebiyat fakültesi bölümlerindeki öğrencilerin ortaöğretim alan öğretmeni olmaları için mezuniyetten sonra aldıkları ‘Tezsiz Yüksek Lisans’ eğitimine son vererek bu eğitimin “Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi” dönüştürülmesine karar vermiştir. Böylece, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci alınmasına son verilmiştir (Azar, 2011: 38).

## 2.2 EĞİTİMDE KALİTE

Kalite kavramı üretim süreçleri ile ortaya çıkmış ve günümüze kadar farklı boyutlar kazanarak süregelmiştir. Kalite kavramı ile ilgili ilk bilgiler, M.Ö. 2150 tarihli Hammurabi Kanunlarında yer almaktadır. Bu kanunlarda yer alan hükümlerden biri şudur: "bir inşaat ustasının inşa ettiği ev, ustasının yetersizliği ve işini gerektiği gibi yapmaması nedeniyle yıkılarak, ev sahibinin ölümüne yol açarsa; o usta öldürülür". Eski Mısır'da ise M.Ö. 1450 yılında muayene elemanları, taş blokların yüzeylerinin dikliğini, telden oluşturdukları bir araçla kontrol ederek kaliteye önem verdiklerini göstermektedirler (Şimşek, 2002: 16).

Kalitenin, iyilik, güzellik ve doğrulukla benzerliği vardır. Bu haliyle kalite, en yüksek standartlara uygun olarak performansta bulunmak demektir. Göreceli bir düşünce olarak kalite, ürün ya da hizmetin bir özelliği olmayıp ancak onlarla ilgili bir şeydir (Balcı, 2002: 203).

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir (Şentürk ve Türkmen, 2009: 132). Kaliteli bir eğitim sistemiyle nitelikli işgücü oluşur, doğa ve toplum açısından kaliteli bireyler yetişir. Konfüçyüs'e göre kaliteli insan yukarı doğru, kalitesiz insan aşağı doğru gelişir. Yukarı çıkan kaliteli insan kendisiyle beraber yaşadığı toplumu da yukarı çıkartır. Bu sebeptir ki eğitimin niteliği ve eğitimde kalite giderek daha da önemli bir hale gelmektedir.

### 2.2.1 Türk Milli Eğitim Sisteminde Kalite

Türk Eğitim Sistemi'nin, her kademesindeki okullardan, niteliğin yükseltilerek, çağın gerektirdiği özelliklere sahip ve toplumun beklentilerini karşılayabilecek nitelikteki bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2008: 16). Türk Eğitim Sistemi bu amaçlar doğrultusunda yapılanmakta, eğitimde kalite ölçütleri belirlenmektedir. Son dönemde Avrupa Birliği uyum projeleri kapsamında bu konuda eğitimde kaliteyi belirleyici alanlar olarak Avrupa Konseyinin kabul ettiği alanlar dikkate alınmaktadır.

Eğitim Bakanları'nın 2001 yılının Haziran ayındaki Letonya Konferansı'nda; Avrupa Birliği'nin dünyanın en rekabetçi ve bilgi temelli ekonomisine, daha iyi iş ve daha büyük sosyal uyumun sağlanmasına yönelik sürdürülebilir ekonomik büyümeye sahip olabilmesi için stratejik hedefler belirlenmiştir. 2002 yılında Barselona'da toplanan Avrupa Konseyi ise, Lizbon sürecinin önemini vurguladıktan sonra "2010 yılına kadar Avrupa'yı eğitim ve öğretim sistemleri bakımından dünyanın lideri haline getirmeyi" stratejik hedef olarak belirlemiştir (Gültekin ve Anagün, 2006: 145). Bu hedefler doğrultusunda Avrupa Birliği bünyesinde komisyonlar kurulmuştur. Kurulan komisyonlar, eğitimde kaliteyi artırmak amacıyla dört ana kalite alanı ve bunlara bağlı on altı gösterge belirlemiştir. Tablo 1'de bu ana kalite alanları ve göstergeleri gösterilmektedir.

**Tablo 1: Eğitimde Kaliteyi Artırıcı Ana Kalite Alanları ve Göstergeleri**

ALAN	GÖSTERGELERİ
<b>Beceriler</b>	1. Matematik 2. Okuma 3. Fen Bilgisi 4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri 5. Yabancı Dil 6. Öğrenmeyi Öğrenme 7. Yurttaşlık Bilgisi
<b>Başarı ve Geçiş</b>	8. Okul Terk Oranları 9. Ortaöğretimin Tamamlanma Oranları 10. Yükseköğretime Geçiş Oranları
<b>Okul Eğitiminin İzlenmesi</b>	11. Eğitim Yönetimi ve Değerlendirmesi 12. Ailelerin Katılımı
<b>Kaynaklar ve Yapılar</b>	13. Öğretmenlerin Eğitimi ve Yetiştirilmesi 14. Okulöncesi Eğitime Katılım 15. Öğrenci Başına Düşen Bilgisayar Sayısı 16. Öğrenci Başına Eğitimin Maliyeti

(Kaynak: Gültekin ve Anagün, 2006: 149).

## **2.2.2 Türk Milli Eğitim Sisteminde Kalite Sorunu**

Türk Eğitiminde kalite açısından sorunların her zaman var olduğu pek çok araştırmada dile getirilmiştir. Ülkemiz eğitim sisteminde, öğretmen-öğrenci- okul gibi değişkenlerin, özellikle Cumhuriyet'in ilanından bu yana sayısal yönden artış gösterdiği; buna karşılık, niteliği artırmada sürekliliğin sağlanamadığı, hatta bir kısım değerlendirmelere göre, nitelik kaybının olduğu görülmektedir (Gürbüz Türk, 1990: 731). Kavcar (1973: 113), bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: “Yoksul ülkemiz her yıl bu alana milyarlar ayırıyor, harcama ve yatırımlar yapıyor ama sorunun üstesinden gelinmiyor”. Türk eğitim sisteminde sorun olarak kabul edilen, eğitimin kalitesinin düşmesine neden olan bazı durumlar aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir:

### **2.2.2.1 Eğitim Sistemine Bütçeden Ayrılan Pay Oranının Az Olması**

Stratejik bir öneme sahip olduğu halde eğitim, hiçbir zaman devlet bütçesinden hak ettiği payı alamamış, çoğu zaman olanaksızlıklar içerisinde mücadelesini sürdürmüştür. Eğitim harcamalarının GSMH (Gayri Safi Milli Hasıla) ve genel bütçe içerisindeki payı Avrupa Birliği ülkelerinin çok gerisindedir (Gedikoğlu, 2005: 75).

### **2.2.2.2 Aşırı Merkezîyetçi Yönetimin Olumsuz Etkisi**

Bugün, karşı karşıya olduğu sorunlar nedeniyle eğitim sistemi yoğun bir şekilde eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin en önemli konularından biri, aşırı merkezîyetçilik ve merkez teşkilatının çok fazla büyümesidir. Bu anlamda, yerel yönetimlerin eğitim ile ilgili faaliyetlere daha fazla katılımının sorunların çözümüne büyük ölçüde katkı sağlayabileceği ileri sürülmektedir (Kurt, 2006: 61).

### **2.2.2.3 Genel Geçer Bir Eğitim Politikası Eksikliği**

Son yıllarda Türkiye’de eğitim sisteminde pek çok değişiklik meydana gelmiş ve gelmeye devam etmektedir. Liselere girişte önce OKS sonra SBS sınavlarının getirilmesi, sonra bu durumun tekrar değiştirilmesi, üniversite sınavlarındaki

değişiklikler, yönetici atama yönetmeliğinin sık sık değiştirilmesi, öğretmen atama ve yer değiştirme işlemlerinin internet aracılığı ile yapılmaya başlanması, eğitim programlarının yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak yeniden düzenlenmesi, okuma yazma öğretiminin değiştirilmesi, eğitimde teknolojik gelişmelerden yararlanılması, öğretmenlik mesleğine stajyer öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen unvanlarının getirilerek öğretmenlikte kariyer sisteminin geliştirilmeye çalışılması, Milli Eğitim Sistemi içinde kişisel bilgilerin İLSİS'ten internet aracılığı ile takip edilmesi, eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde yeniden yapılandırılması, okullarda tablet uygulamasının yaygınlaşması eğitim sistemi içerisinde şu ana kadar yapılan değişikliklerden en dikkat çekenleri olarak sıralanabilir. Türkiye'deki siyasal iktidar değişikliklerinin eğitim alanını fazlasıyla etkilemesi, eğitim politikalarının sürekli değişmesine neden olmakta ve bu durum ülkede süreklilik arz eden bir eğitim politikasının oluşturulmasına da engel olmaktadır (Argon ve Özçelik, 2008: 72). Ülkemizde hükümetlere göre değişmeyen partiler üssü bir eğitim politikası oluşturulamamıştır. Bu uygulamalar büyük kaynak israfına neden olmuştur (Gedikoğlu, 2005: 75).

#### **2.2.2.4 Öğretmen Yetiştirme Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar**

Öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamı noktasında yaşanan problemler milli eğitim sistemimizin en temel sorun alanlarından birisi olarak 19. yüzyılın sonlarından itibaren varlığını devam ettirmektedir. Öğretmen yetiştirme konusu tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde bu konuda izlenen politikaların büyük çoğunluğunda, öğretmenlerin niteliğini artırmaktan daha çok ihtiyaç duyulan öğretmen sayısını sağlama yollarının arandığı anlaşılmaktadır. Durum böyle olunca nasıl bir öğretmen istendiği, bu öğretmenlerin hangi kurumlar tarafından nasıl yetiştirileceği, hangi yollarla istihdam edileceği ve öğretmen olduktan sonra kendilerini nasıl geliştirecekleri gibi öğretmen yetiştirmede hayati önem taşıyan sorular değersizleşmiş ve öğretmenlerin istihdamında “bilen öğretir” mantığı hâkim görüş olarak kabul edilmiştir (Özoğlu, 2010: 29).

### **2.2.2.5 Öğretmenleri Motive Edici Unsurların Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar**

Öğretmenlerin motivasyonu hem öğrencilerin sınıfta motive olması hem de ileri düzeyde gerçekleşebilecek eğitim reformları için son derece önemlidir (Yazıcı, 2009: 36). Eğitimin en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilen öğretmenin motivasyonunda Türkiye’de önemli sorunların olduğu görülmektedir. Türkiye’deki okulların büyük bölümünde fiziki imkânların yetersizliği, düşük öğretmen ücretleri, sosyal imkânsızlıklar gibi nedenlerin yanısıra önemli yönetsel sorunlar da vardır (Barlı ve diğerleri, 2005: 392). Öğretmenlik mesleğini motive edici maddi kaynakların yetersiz olması ve mesleğin sosyal statüsünün azalması öğretmenlerin mesleklerine olan inançlarını yitirmelerine sebep olmaktadır.

### **2.2.3 Türk Milli Eğitim Sisteminde Kaliteyi Artırıcı Çalışmalar**

Türk Eğitim sisteminde “toplam kalite yönetimi” anlayışı benimsenerek eğitim sürecinin her aşamasında kaliteyi artırıcı çalışmalara yön verilmiştir. Bu çalışmaların öğretmeni hizmet öncesi ve hizmet sonrası nitelikli yetiştirme, eğitimde teknolojik altyapıyı artırma, daha fazla kişinin eğitim kurumlarından faydalanmasını sağlama, istihdam ve eğitim çıktıları arasında ilişkinin kurulmasını sağlama gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir.

8. ve 9. Beş Yıllık Kalkınma Planlarında nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için eğitimde nicel ve nitel olanakların artırılması gerektiği belirtilerek, belirlenen amaç çerçevesinde yatırımlar yönlendirilmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2000; 2006). Eğitimde teknolojik alt yapıyı artırıcı çalışmalar yaygınlaştırılmıştır. Var olan müfredatlar yapılandırmacı eğitim doğrultusunda değiştirilerek okullar öğrenci merkezli hale getirilmiştir. Bu amaçla öğrenci merkezli kabul edilen “Müfredat Laboratuvar Okulu Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge" yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2000: 1-2).

Eğitim sisteminin önemli öğelerinden biri öğretmendir. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek, ona işlerlik kazandıracak olan personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Eğitim sisteminin işlevini yerine getirmesi, gençlerin yetenek ve kapasitelerinin çok yönlü gelişmesini hedefleyen öğretmen yetiştirme anlayışı ile

olanaklıdır (Akçamete, 2005: 4-6). Türkiye'de öğretmen yetiştirmedeki kalite arayışları ve bu doğrultuda öğretmen yeterliklerinde standart sağlanması gerekliliği, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını gerektirmiştir. Bu amaçla eğitim fakülteleri 1997 yılında yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmada, YÖK tarafından toplam kalite yönetimi anlayışına dayalı akreditasyon uygulaması tercih edilmiştir (Karaca, 2008: 77).

Mevcut olan personelin sürekli eğitiminin esas alınacağı 9. Beş Yıllık Kalkınma Planında üzerinde durulan bir konu olmuştur. Hizmetiçi eğitime tabi tutulan personelin çağın şartlarına, teknolojik gelişmelere uyumu sağlanmak istenmiştir. Öğretmenlerin bilimsel, teknolojik ve mesleki gelişmelerden haberdar olmaları, kendilerini yenileyebilmeleri, görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri sürekli olarak eğitilmelerini gerekli kılmaktadır (Yaşar, 2000).

Öğretmen niteliğini artırarak eğitimi daha kaliteli hale getirmek amacıyla öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirileceği, öğretmenlerin motive edileceği düşüncesiyle öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarına ayrılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri amaçlanmıştır.

### **2.3 ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ**

Meslek, insanlara yararlı mal ve hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür (Kuzgun, 2000: 3). Eğitimin bir uzmanlık işi olması öğretmenlik mesleğini geliştirmiş, öğretmeni eğitim sürecinde önemli bir konuma getirmiştir (Eraslan, 2004: 1). Toplumda öğretmenlik mesleğinin etkilerinden dolayı bu meslek tanımına çok fazla anlam yüklendiğinden pek çok öğretmen tanımı yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleği her şeyden önce insan yetiştirme mesleğidir (Çelikkaya, 1999: 5). Öğretmen en basit tanımıyla ise başkalarının öğrenmelerine yardımcı olan kişidir (Küçükahmet, 1995: 2). Öğrencilerin öğrenmesini etkileyecek liderler olan öğretmenler okul gelişmesine katkıda bulunma açısından eğitim uygulamalarında mükemmellik için ilham vererek paydaşların eğitim uğraşlarına katılmasına önayak olan okul çalışanlarıdır (Childs-Bowen ve diğerleri, 2000: 28). Son yıllarda, öğretmen modeli, giderek artan bir şekilde reformcular ve basın tarafından, zeki, liberal bir

eğitim görmüş, sosyal hayata önem veren bir profesyonel olarak tanımlanmaktadır (elikten ve diğerleri, 2005: 207).

Öğretmenlik tek bir beceriden oluşan bir meslek değildir. Pek çok meslek aynı rutin işlerin tekrar tekrar yapılmasından oluşurken ki bu durum o işlerin yapılmasını ve değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır; öğretmenlik bilgi, çeşitli yönetim ve iletişim becerileri, insani ilişkiler, kişisel özellikler, değerler, tutumlar ve farklı davranış kalıplarından oluşan bir meslektir (Wragg ve diğerleri, 1996: 5). Çünkü ğretmenlik, diğer mesleklerin bilişsel, devinişsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan kilit bir meslektir (Türer, 2006).

Öğretmenlik mesleği ruhun eğilimlerine, azme ve genç insanları anlamaya dayanan bir sanattır (Cordell, 1984: 139). Öğretme işi kısa süreli yapılacak bir taahhüt değildir, devam eden ve gelişen bir iletişim gerektirir. Başarılı bir ğretmen yüksek bir zekâya, güçlü bir mizah yeteneğine ve öğretme aşkına sahip olmalıdır (Bresnahan, 1997: 23).

Öğretmenlik mesleğine hazırlama sürecinin yükseköğrenim kurumlarında ğretmen eğitimi programlarıyla başladığı varsayılır. Ancak, ğretmen adayları niversiteye başlamadan önce de okul yılları boyunca pek çok deneyim yaşar ve farklı öğretmenler tanırılar. Onların okul yıllarında ve niversite eğitimleri boyunca yaşadıkları deneyim ve birikimler ileride kendi sınıflarında uygulayacakları etkili bir öğretmenin tutum ve davranışlarını belirlemede güvenilir bir kaynak oluşturur (Baki ve Gökçek, 2007: 22).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde “ğretmenlik, devletin eğitim, ğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi ğretim kademesinde olursa olsun, ğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır (Resmi Gazete, 2010). Türkiye’de öğretmenlik görevine atanacaklarda, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48’ inci maddesinde belirtilen genel şartların yanında maddeler halinde belirtilmiş şu özel şartlar aranır (Resmi Gazete, 2010 ):



a) Mezun olduğu yükseköğretim programının Talim ve Terbiye Kurulunun ğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararına göre atanacağı alana uygun olmak.

b) Bakanlık ile Yükseköğretim Kurulu iş birliği çerçevesinde açılan Orta ğretim Alan ğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans, Pedagojik Formasyon, İlköğretim Sınıf ğretmenliği Sertifikası ve İngilizce ğretmenliği için İngilizce ğretmenliği Sertifikası programlarından birini başarıyla tamamlamış olmak.

c) Yurt dışındaki yüksek ğretim kurumlarından mezun olanlar bakımından, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca yükseköğreniminin ve pedagojik formasyon belgesinin yurt içindeki yükseköğretim kurumlarına veya programlarına denkliği yapılmış olmak.

) Sağlık durumu yönünden Türkiye'nin her bölge ve iklim şartlarında öğretmenlik görevini yapmasına engel bir durumu olmamak.

d) Kamu Personel Seçme Sınavında atanacağı alan için Bakanlıkça belirlenen taban puan ve üstünde puan almış olmak.

e) Sağlık durumu hariç adaylık dönemi içinde, görevine son verilenlerden son başvuru tarihine göre üç yılını doldurmuş olmak.

f) ğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren tür ve derecede bir ceza almamış olmak, adli sicil kaydı bulunanlar ile işlediği suçlardan dolayı görevine son verilenler bakımından ise Sicil Kaydı İnceleme Komisyonunca atanması uygun bulunmak.

g) ğretmenliğe ilk defa atanacaklar bakımından başvuruların ilk günü itibarıyla 40 yaşından gün almamış olmak. Ancak, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4 üncü maddesinin birinci fıkrasının (B) bendi kapsamında sözleşmeli ğretmen pozisyonunda hlen görev yapanlar ile daha önce bu kapsamda en az bir yıl fiilen görev yaptıktan sonra mesleki eğitimde başarılı olup da ayrılmış olanların kadrolu öğretmenliğe başvurularında 40 yaşından gün almamış olmak şartı aranmaz.

Öğretmen atamasında KPSS ile doğrudan atamadan başka geçici statüde sözleşmeli öğretmenlik ve vekil öğretmenlik şeklinde öğretmen atamaları yapılmaktadır. Bu yolla okullardaki boş öğretmen kadroları doldurulmaya çalışılmaktadır (Taşkaya, 2007: 23).

### 2.3.1 Öğretmenlik Mesleğinin Önemi

Öğretmenlik mesleğinin özel bir yeri olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Çünkü toplumun hangi kesiminden olursa olsun üzerinde öğretmen emeği olmayan hiçbir insan gösterilemez (Ayas, 2009: 4). Japon eğitim felsefesini oluşturan şu sözler toplumların öğretmene neden değer vermesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır: “Yetiştirdiği her insanı yeniden kullanabilen toplum, akılcı, uygar, ileri bir toplumdur. Ancak, yetişkin insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine seçebilen toplum en güçlü toplumdur” (Özkan, 2005). Çünkü öğretmen, eğitimin kilit adamı, yaratıcı, yaşatıcı, hayata geçiren, uygulayıcı gücüdür (Çağlar, 1991: 53). Tartışmasız, öğretmenler eğitimin en önemli kaynağıdır (Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff, Wyckoff, 2008: 793). Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir (Bursalıoğlu, 2008: 42). Çocuğun aile dışından etkileşiminde ilk önemli rol modeli olan öğretmen, çocuğun yaşamında daima anahtar figürlerden biri olacaktır (Vuckovic, 2008: 9).

Öğrenme üzerine literatür öğretmen kimliğinin gelişiminin önemini vurgulamaktadır (Beauchamp ve Lynn, 2009: 175). Brophy (1983), sınıf yönetiminin ve organizasyonun kalbinin, öğretmenin etkinliğinde yattığını belirtmektedir (Akt. Wragg, 1995: 3). Öğretmenlerin özyeterlik duygusu öğrencilerin öğrenmesinde motive edici bir etkiye sahiptir (Thoonen, Slegers, Peetsmaa ve Oorta, 2011: 345).

Öğretmenlik mesleği diğer başka mesleklerden farklılık göstermektedir. Öğretmenin duruşu, felsefi görüşü, bilgisi gelecek nesilleri etkilemektedir. Öğrenciler çoğu zaman öğretmenin anlattığı konudan çok öğretmenin tutum ve davranışına, konuya yaklaşımına, olayları yorumlama şekline dikkat eder. Öğretmen; çocuk, ergen ve yetişkin bireylerin kişiliğinin gelişmesinde önemli rol oynar (Erdoğan ve Zafer, 2010: 254). Başarı açısından bakıldığında ise Heck (2000) beklenenden yüksek akademik başarıya sahip okulların akademik başarıyı

vurgulayan sınıf ortamları yaratmada ve öğrencilerin öğrenmelerinde yüksek beklentilere sahip olan öğretmenlere sahip olduğunu bulmuştur (Akt. Hoy ve Miskel, 2010: 284).

İnsanlarla ilişkiler yönünden öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir. Öğretmenin özellikle hizmet verdiği bölge ve toplum yapısı, kültürü de dikkate alındığında öğretmenden beklentiler de değişebilmektedir. Şöyle ki, küçük bir köy ya da mezradaki bir öğretmen o belde için “köyün en önde gelen, en prestijli” kişisidir. O bölge için öğretmen “her şeyi bilendir” (Çelikten ve diğerleri, 2005: 213).

Milletlerin güçlü, zengin ve mutlu kalmaları, sosyal ve teknolojik gelişmelere göre kendilerini yenileyebilmelerine bağlıdır. Bu yenilenme işinde en önemli görev toplumun mimarı durumunda olan öğretmenlere düşmektedir (Baki ve Baki, 2010: 229). Eğitim öğretimin kalitesini ve yetişecek bireylerin seviyesini etkileyen en önemli unsurların başında öğretmenler gelmektedir. Alanında bilgili ve öğretim becerisi açısından donanımlı bir öğretmenin eğitim öğretim sürecinde başarılı bireylerin yetiştirilmesinde belirleyici olduğunu söylemek mümkündür (Kurtuldu, 2010: 301).

### **2.3.2 Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri ve Yeterlikleri**

Öğretmenlerin edinmeleri gereken yeterlik ya da niteliklerin neler olması gerektiği, bu yeterlik ve nitelikleri ne ölçüde edinmeleri gerektiği veya öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin nasıl öğrenileceği ve geliştirileceği, oldukça geniş konulardır (Gelen ve Özer, 2008: 41). Öğretmenlik mesleği eğitim ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanı ile ilgili profesyonel bir eğitim alınmış olmasını gerektirir (Yalın, 2002). Profesyonel eğitimin kişisel özelliklerle bütünleştirilmesini gerektiren bir meslek olan öğretmenlik, Kavcar’a (1998: 14) göre öğretmen olmayı önceden hiç düşünmeyenlerin, öğretmenlikle ilgili hiçbir ders almayanların yapacakları meslek değildir.

Son araştırmalar göstermektedir ki ğrenci başarı sı bazı ğretmen niteliklerine bağlıdır. Bunlar: (1) ğretmenlik sertifikası; (2) Genel akademik yetenek, öğretme ve öğrenme ile ve öğretmenin öğreteceği konuyla ilgili akademik bilgi içeren bir ğretmen eğitimi ve (3) ğretmenlik deneyimi (Connor ve diğerleri, 2005: 343). Öğretmenlerin ğrenme ve mesleki iyileşme göstermesi hem sınıf hem topluluk düzeyinde eğitimin hedeflerine ulaşmasında çok önemlidir (Soini, Pyhalto ve Pietarinen, 2010: 735). Bir ğretmen hangi konuyu öğreteceğini, o konuyu çocuklara nasıl kazandıracadıını, öğrenciler zorluk yaşadığında ne yapadıını ve etkili ğretim yöntemlerini kullanmayı bilmelidir (Darling-Hammond, 2000: 7).

Bilgi çağını yaşadığımız şu günlerde, iyi öğretmenin bilgi çağına uygun niteliklere sahip olması gerekir. Günümüzde bilgilerin hızla değiştiği göz önüne alınırsa, eskiden olduğu gibi bilinen bilgileri aktaran ğretmen yerine, ihtiyaç duyulan bilgiye nasıl ve nerede ulaşabileceğini bilen, araştıran, kendini ve çevresindekileri bilgiye ulaştırma adına gayret gösteren öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır (Kaya, 2007: 57).

Yeterlik; bir meslek adamının mesleği ile ilgili iş ve görevleri yapabilme gücü ya da yeteneği, bu gücü sağlayan özel bilgi ve becerilerle ilgili bir kavram olarak algılanmaktadır (Karaca, 2008: 69). Öğretmen yeterliği de öğretmenlerin mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerini kapsayan bir kavramdır. Öğretmen yeterlikleriyle ilgili ortak anlayış ise ğretmen yeterliklerinin alan yeterliği, pedagojik yeterlik ve kültürel yeterlik olmak üzere e ayrıldığıdır (Selvi, 2010: 168). Alan yeterliği öğretmenin alanına; pedagojik yeterliği ise ğrenci davranışlarına ve eğitim bilimleriyle ilgili kavramlara hâkim olmasıyla ilgilidir.

Kültüre duyarlı eğitim sistemlerinde altı ana ğretmen yeterliği vurgulanmaktadır. Buna göre kültüre duyarlı öğretmenler (a) sosyokültürel bilinçli, (b) farklı çevrelerden gelen öğrencilerle uyumlu, (c) okulları daha adil hale getirmek için kendilerini sorumlu ve yetenekli gören, (d) ğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırabileceğini bilen ve onları bilgiyi yapılandırmada teşvik eden, (e) ğrencilerin yaşamlarını bilen, (f) ğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre ğretim yapısını tasarlayan kişilerdir (Villegas ve Lucas, 2002: 20).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Dairesi Başkanlığı tarafından Temel Eğitime Destek Projesinin (TEDP) "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterliklerinin belirlenmesi ile öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri ve Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 221 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2006c: 11).

### 2.3.3 Öğretmenin Rollerini

Farklı kültürel bağlamlarda öğretmen rollerinin küçük çapta farklı değişiklikler gösterse de ortak özellikleri vardır (Chang, Valcke ve Schellens, 2010: 149). Grasha (1994), öğrenme ve öğretme sürecinde beş farklı öğretmen rolünü yansıtan beş farklı öğretme stili üzerinde çalışmıştır: uzman (bilgi verici); formal otorite (standartları belirler ve bunların kabul edilebilir yollarla yapılışını tanımlar); kişisel model (resimleme yoluyla ya da direk örneklerle öğretir); kolaylaştırıcı (rehberlik eder ve soru sorarak, alternatif fikirler sunarak, keşfettirerek kişiyi yönlendirir); ve yetkilendiren (öğrencilerin otonom yeteneğinin gelişimini sağlar) (Akt. Chang ve diğerleri, 2010: 149).

Güney Afrika'da Eğitim Departmanı (Department of Education of South Africa, 1998) ise bu konuyla ilgili "Eğitimciler İçin Normlar ve Standartlar" adlı detaylı bir yayın yayınlamıştır. Bu yayın, tüm öğretmenlerin sahip olması beklenen rolleri altı başlıkta özetler (Akt. Harley ve diğerleri, 2000: 291):

- Öğrenme aracı
- Öğrenme programlarının tasarımcısı ve uygulayıcısı
- Lider, yönetici ve işleyen
- Topluluk ve vatandaşlık rolü ve çevresel rol
- Bilgin, araştırmacı ve yaşam boyu öğrenen
- Öğrenme alanı

Öğretmenin rolleri çeşitli alt rollerin birleşimidir. Bunlar çevre ve okuldaki rolleri olmak üzere iki grupta toplanabilir. Genellikle, öğretmenin hem çevre kalkınması eylemlerine katılması, hem sosyolojik bir yabancı gibi yaşaması beklenir. Öğretmenin çevredeki diğer bireylerden farklı yaşaması, tarafsız davranması ve kutsal bir imaj olarak görülmesi beklenir. Bu davranışları göstermezse çevresiyle gereksiz bir samimiyet içinde olup etkisini kaybedeceği düşünülür. Bunlardan başka öğretmenin sosyal bir devrimci olarak kendisini kamu hizmetine adanması ve ahlak ölçülerini koruması beklenir. Öğretmenin okuldaki rollerine gelince en önemlisi bilgi yayıcılığıdır (Bursalıoğlu, 2008: 43).

Değişen eğitim sisteminde öğretmenin artık bilgiyi yayması kadar bilgiye ulaşma yollarını öğrencilere kazandırması da önemlidir. Bunun sonucu bugün artık pek çok öğretmen öğrencilere bir konuyla ilgili düşünmesi, düşüncelerini tartışması üzerine rehberlik etmektedir (Boerboom, Dolmans, Muijtjens, Jaarsma, Beukelen, Scherpbier, 2009: 1030). Bu nedenle öğretmenin artık rolü öğreticiden çok kolaylaştıran, rehberlik eden kişi olarak değişmektedir. Carroll (1968) bundan yıllar önce eğitim ortamlarında pek çok öğretme aktivitesinin öğretmenlerin öğrencilere sadece konuyu anlatmasıyla gerçekleştiğini belirtmiştir; fakat günümüzde öğretmenin sınıf içi rolünün öğreticiden rehberlik edene dönüşmesiyle bu durum geçmişte kalmıştır (Khan, 1997: 62). Artık öğrenciden kendi bilgisini oluşturması beklenir, bu süreçte öğretmenin rolü ise öğrenciyi kalıcı bilgiyi oluşturması için teşvik etmektir (Chang ve diğerleri, 2010: 149).

Öğretmenler pek çok geleneksel rollerini muhafaza etmelerine rağmen (sınıf lideri, yöneticisi, öğretim görevlisi, tartışma lideri), yenilikçi teknoloji destekli uygulamaları kullanan sınıflarda birden fazla yeni rolleri benimsemişlerdir. Tespit edilen yeni öğretim rolleri: öğretim tasarımcısı, eğitmen, işbirlikçi, ekip koordinatörü, danışman, izleme ve değerlendirme uzmanıdır. Öğretim tasarımcısı rolünde öğretmenler güçlerini, öğretim programlarını ve eğitim teknolojilerini en etkin şekilde kullanmak için plan yapar. Eğitmen rolünde öğretmenler öğrencileri bireysel gelişimini sağlamak için teşvik eder. İşbirlikçi öğretmen rolü öğretmenin meslektaşları ile işbirliği ve dayanışma içinde olmasını gerektirir. Ekip koordinatörü rolünün odağında ise öğrencilerin bireysel gruplarını koordine ederek işbirlikli öğrenme ve akran değerlendirme fırsatları yaratmak bulunmaktadır. Danışman, izleme ve değerlendirme rolleri ise öğretmenin

öğrencileri geliştirdiği yöntemlerle izlemesini, değerlendirmesini gerektirir. Bu sürecin sonunda öğretmen öğrencinin eksikliklerini gidermesinde, yanlışlarını düzeltmesinde öğrenciye yol gösterir (McGhee ve Kozma, 2003).

Öğretmenlerden günümüzde beklenen roller (Duthilleul, 2005: 2):

- Öğrenme sürecini başlatmak ve yönetmek
- Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını etkin bir şekilde ele almak
- Değerlendirme uzmanı olmak
- Çok kültürlü ve çeşitli ortamlarda etkin bir şekilde çalışmak
- Öğrencilerin özel ihtiyaçlarıyla ilgilenmek
- Takım halinde çalışma ve planlama yapmak
- Bilişim teknolojilerini öğretim içine entegre etmek
- Velilerle işbirliği içinde çalışmak
- Okul projeleri ve ağları geliştirmektir.

### **2.3.4 Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları**

Öğretmenlik mesleği bütün mesleklerin en değerlisi ve önemlisidir. Öğretmenler bir ulusun gelecek kurucularıdır. Öğretmenlerin böyle önemli bir görevi adil bir şekilde yapabilmeleri için çok az probleme sahip olmaları gerekmektedir. Böylelikle mesleklerine tam anlamıyla yoğunlaşabilirler (Rao ve Khadar, 2004: 11). ABD, Büyük Britanya, İsrail, Yeni Zelanda, Kanada ve diğer pek çok ülkede yapılan araştırmalara göre; öğretmenlerin mesleklerinde sorunları ve stres kaynakları gittikçe artmaktadır. Stres kaynağı olarak görülen en önemli öğretmen sorunları ise; iş yükünün fazla olması, öğrenci davranışları, terfi umudunun yokluğu, yetersiz çalışma koşulları, öğrenci, veli ve yöneticilerle zayıf ilişkiler ve buna benzer sebepler olarak sıralanır (Travers ve Cooper, 1996: 3).

Ingersoll ve Smith (2003: 32), öğretmenlik mesleğini ilk yılının ardından terk eden öğretmenlerle ilgili çalışmalarında; bu kişilerin öğretmenliği terk etme nedenlerini; öğretmen ücretlerinin düşük olması, öğrenci disiplin problemleri, okul yönetiminin desteğinin eksikliği, çalışma ortamının düzensizliği, öğrenci motivasyonunun zayıf olması, okulda ve sınıfta karar verme sürecinde öğretmene

etkin rol verilmemesi olarak sıralamaktadırlar. Başka bir çalışmaya göre, profesyonel olmayan çalışma koşulları, öğretmenlerin meslekten ayrılmalarına neden olduğu gibi onları bu mesleğe girmekten vazgeçirebilmektedir (Weiss, 1999: 862). Öğrenci duyarsızlığı, kalabalık sınıflar, isteğe bağlı olmayan tayinler, rol çatışması ve öğretmenlerin başkalarınınca eleştirilmesi gibi stres faktörleri de öğretmenler için sorun oluşturmakta ve onlarda tükenmişliğe yol açmaktadır (Otacıoğlu, 2008: 105).

Glickman'a göre öğretim mesleğinin belirli sorun yaratan özellikleri şunlardır (Akt. İlğan, 2007: 2):

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, hazır olmadıkları sorumluluklar verilmesi,
- Terfi olanakları olmayan kariyer sistemi,
- Aşırı derecede rutin ve sıkıcı çalışma programı,
- Psikolojik aşırı yük,
- Öğretmenlerin diğer yetişkinlerden izole olması,
- Öğretim hakkında diyalog eksikliği,
- Okul çapında müfredata ve eğitim kararlarına katılım olmaması.

Ülkemizde de öğretmenlerin yetiştirme, gelişme ve istihdamıyla, istihdam ediliş biçimiyle ilgili problemler vardır. Okullarda çalışan öğretmen sayısı yetersizdir. Eğitimde insan kaynaklarıyla ilgili statü ve özlük haklarıyla ilgili eşitsizlikten kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008: 115). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ile ilgili geçmişten günümüze değişmeyen sorunlar şu başlıklar altında toplanabilir (Tekışık, 1987: 26):

1. Hizmet öncesinde görülen eksiklikler,
2. Hizmetiçi eğitim sorunları,
3. Öğretmenlerin ekonomik sorunları,
4. Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması,
5. Öğretmen ihtiyacının planlamasının doğru bir şekilde yapılamaması,
6. Öğretmenlere yönelik sosyal hakların göz ardı edilmesi. Başka bir anlatımla, öğretmenlere gerekli yaşam standardı sağlanamaması.



#### **2.3.4.1 Hizmet Öncesinde Görülen Eksiklikler**

Ülkemizde öğretmen yetiştirmede çok ciddi sorunlar yaşanmıştır. Adem'e (2008: 196) göre 1960 yılından sonra hızla artan öğretmen ihtiyacını kapatmak için olmadık yollara başvurulmuştur. Bu genellenecek olursa, örneğin ilkokulu bitiren bir çocuk hiçbir ek öğrenim görmeden ilkokula, ortaokul mezunu ortaokula, lise mezunu liseye öğretmen olarak atanmıştır. Böyle bir öğretmen yetiştirme anlayışı dünyanın hiçbir ülkesinde yoktur. Bu yolla lise "ortaokullaştırılmış", ortaokul "ilkokullaştırılmıştır". Böylece 1960 yılından itibaren ulusal düzeyde öğretmen yetiştirme dizgesi, "sulandırılmış", "yozlaştırılmıştır". Bu da hizmet öncesinde öğretmen yetiştirmede nitelik sorununu ortaya çıkarmıştır.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme meselesi 1974-1982 arasındaki kriz döneminden sonra "öğretmenliğin üniversiteleşmesi" diyebileceğimiz yeni bir safhaya gelmiştir. Bu safha öğretmen yetiştirmede artık kaliteye önem verilmeye başlandığının işaretidir (Ergün, 1987: 18). Öğretmen yetiştirme işi Temmuz 1982'ye kadar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okullarında sürdürülüyordu. Bu kurumlar, Temmuz 1982'de Eğitim Fakültelerine dönüştürülüp mevcut ya da yeni kurulan Üniversitelere bağlanmıştır. Ancak üniversitelerin bu görevi hazırlıksız, kendisinin yapı değişikliğine uğradığı bir zamanda üstlenmesi, öğretmen yetiştirme konusunda yeterli tecrübesinin bulunmaması, öğretmeni istihdam eden Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında sürekli ve kurumsallaşmış bir işbirliğinin sağlanamaması, özellikle bu düzenlemenin ilk yıllarında bazı sorunların yaşanmasına neden olmuştur. Üniversitenin akademik yapısının ve havasının bir sonucu olarak, öğretmen yetiştirmenin ikinci plana düşmesi, aşırı ihtisaslaşmaya gidilmesine neden olmuştur (Akyüz, 1999).

#### **2.3.4.2 Hizmetiçi Eğitim Sorunları**

Günümüz öğretmenlerinin eğitim sistemindeki giderek değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavraması ve yerine getirmesi için hizmet öncesi eğitim gerekli, fakat asla yeterli değildir. Öğretmenlerin kendi alanlarında daima daha güçlü, gayretli ve gelişme sağlayan kişiler olarak görev yapabilmeleri için onların hizmetiçi eğitimle de desteklenmelerine ihtiyaç vardır (Saban, 2000). Bugünlerde

hizmetiçi eğitim çalışmalarına kayda değer miktarda para, zaman ve enerji harcanmaktadır. Ancak hizmetiçi eğitimin okullarda uygulama koşulları ve etkileri ile bilgiler hala sınırlıdır (Veenman ve diğerleri, 1994: 3003).

Düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin büyük bölümü 2-3 haftalık programlar halinde olup, genellikle; eğitim yönetimi, bilgisayar, yabancı dil, öğretim metotları, ilkökul öğretmenlerine formasyon kazandırma, özel eğitim ve rehberlik, program geliştirme ve eğitim teknolojisi gibi konularla ilgilidir. Şüphesiz bunlar sevindirici; ancak nüfusunun 2/3'ü çocuk ve gençlerden oluşan, hızlı nüfus artışıyla başı dertte olan, kendini yenileme fırsatından mahrum bırakılan öğretmenin de içinde olduğu yaklaşık 600 bin eğitim-öğretim personeline sahip bir ülke için yetersiz gelişmelerdir. Bu yetersizliği; bir tarafa 600 bin Millî Eğitim personelini, diğer tarafa da Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın yukarıda açıklanan örgütsel yapılanmasıyla ulaştığı noktada hizmetiçi eğitime alınan personel sayısını koyduğumuzda, bir personelin meslekî yaşantı boyunca en fazla bir defa hizmetiçi eğitim faaliyetine katılma şansına sahip olduğunu anlarız. Böyle kalabalık sayıda işgörene daha iyi hizmetiçi eğitim verecek ve bunu başarıyla yerine getirebilecek iyi bir örgütlenmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Bağcı ve Şimşek, 2000).

Açılan hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerini yararlı gördüğü ancak bu faaliyetlerde öğrendiklerini okulda mekân, laboratuvar, araç-gereç, teknoloji eksiklikleri nedeniyle uygulamada zorluk yaşadıkları görülmüştür (Kanlı ve Yağlıbasan, 2000: 46). Bunun yanı sıra MEB'in düzenlediği hizmetiçi eğitim programlarının planlanması ve yürütülmesi bağlamında pek çok sorunla öğretmenler karşılaşabilmektedir (Kul, 2012).

#### **2.3.4.3 Öğretmenlerin Ekonomik Sorunları**

İnsanların yaşamı bir bütündür. Gereksinimleri karşılandığında mutlu olurlar. Her hizmetin bir karşılığı olmalıdır (Cüceloğlu, 2000: 91). Öğretmenlerin hizmetinin de maddi bir karşılığı bulunmaktadır. İlk yazıyı bulan Sümerlerde, okul ve öğretmen kavramı olup, bu öğretmenlerin parasını öğrencileri öderdi. Eski Yunan'da da öğretmenlerin ücretlerini öğrencileri karşılardı. Daha sonra eğitimin kurumsallaşıp bireysel bir uğraş olmaktan çıkmasıyla artık öğretmenlerin

hizmetinin karşılığını, devletler karşılamaya başlamıştır (Sönmez, 2004: 30). Ancak öğretmenlerin çoğunun meslekleriyle ilgili memnuniyetsizliğinin en önemli sebeplerinden birisi aldıkları ücretlerdir (Ingersoll, 2002: 31). Çünkü pek çok ülkede öğretmen maaşları öğretmenler tarafından yeterli bulunmamaktadır.

Öğretmenlere ödenen ücret, ülkelerin ekonomik durumu ve insan kaynaklarına verdiği önemle ilişkilidir. Bu nedenle ekonomik durumu iyi olan ülkeler, uzun vadeli yatırım olarak kabul edilen eğitim ve insan kaynaklarına daha çok önem vermektedirler. Oysa ekonomik gücü zayıf olan ülkeler, eğitimi bir yatırım aracı olarak görseler bile, gerekli yatırım yapabilecek güçleri olmadığı için, eğitim yatırımını sonraya bırakmaktadır (Doğan, 2005: 142). Ingersoll'un öğretmenlerle yaptığı araştırmada, kişileri öğretmenlik mesleğini seçmeye ve öğretmenleri meslekte kalmaya teşvik edebilecek en önemli etkenin % 64'lük oranla öğretmen ücretlerinin iyileştirilmesi olduğu belirtilmiştir (Ingersoll, 2003: 19).

Türkiye'ye bakıldığında öğretmenlerin ekonomik sorunları 1940 yılından beri çözülebilmüş değildir. Öğretmenler hemen her dönemde ücret bakımından, kamu görevlileri arasında, 7 ve 8. sıralarda maaş almışlardır. Öğretmenlerimizin birçoğu, öğretmenlerin ücret sisteminin bir düzene bağlanmadan, eğitimde niteliği artırıcı çabaların fazla olumlu sonuç vermeyeceği görüşündedirler. Ayrıca, hemen her dönemde, özellikle büyük şehirlerde, öğretmenler ikinci bir iş yapmak durumunda kalmışlardır. Bundan dolayı öğretmenliğin mesleki statüsü ülkemizde gitgide azalmaya başlamış, öğretmen yetiştiren kurumlar üniversite tercih sıralamalarında uzun yıllar son sıralarda kalmışlardır.

Meslekte yetenekli öğretmenler yetersiz ücretlerden meslekten ayrılmışlar ya da başka işlere gitmişlerdir, öğretmenlerden özellikle kırsal kesimde görev yapanların çoğunluğu ücretlerini zamanında alamamışlar, bu da onların yaptıkları eğitimi etkilemiştir (Güven, 2003). Kul'un yaptığı araştırmada öğretmenler, performanslarını etkileyen en önemli mesleki sorunlarının ekonomik sorunlar olduğunu belirtmişlerdir (Kul, 2008: 54). Öğretmenler, ekonomik nedenlerle alanlarını ve alanlarındaki değişimleri izleyemedikleri gibi; kendilerini yenileyecek kültürel yoğunlaşma, istek ve girişimleri de gösterememektedirler (Doğan, 2004: 38).

Türkiye’de öğretmenlik mesleği çekici değildir. Öğretmenlere ödenen ücret ve sağlanan olanaklar istenen düzeye ulaşmamıştır. Türkiye’de pek çok uygarlık olanağından yoksun olan, memleketin en ücra köşelerine kadar hizmeti götürenler öğretmenlerdir. Yoksunluklarla karşı karşıya kalan öğretmenler, verdikleri hizmetin karşılığını alamamaktadırlar (Sağlam ve Sağlam, 2005: 325).

Böyle düşük ücret politikasıyla, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini, yayın ve teknolojileri takip edebilmelerini beklemek iyimserlik olur. Maaşların az olması çoğu öğretmeni özellikle büyük kentlerde ek iş yapmaya zorlamaktadır (Eğitimsen, 2010: 31). Ekonomik yönden sıkıntı içerisinde olan öğretmenler geçimini sağlayabilmek için öğretmenlikle birlikte boş zamanlarında tezgâhtarlık, garsonluk, şoförlük, seyyar satıcılık, pazarcılık, boyacılık gibi meslekle bağdaşmayacak işleri yapmak zorunda bırakılmışlardır (Yılmaz, 2005: 17).

Ülkemizde öğretmenler, buldukları kademe ve dereceye ve bazı diğer parametrelere bağlı olarak aylık alırlar. Öğretmenlerin maaşlarına, eğitim-öğretim tazminatı, maaşları karşılığı okutmak zorunda oldukları haftalık ders saatinden fazla okuttukları dersler için ek ders ücreti, çocuk yardım parası, eşi çalışmayanlar için aile yardım ödeneği gibi ödenekler de ilave edilir. Ancak alınan maaş, çocuk yardımı, ek ders ücreti gibi ödemeler, öğretmenler için tatmin edici olmaktan uzaktır (Erdem, 2010a: 272). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin ekonomik sorunları, aile içinde kavga ve tartışmaya yol açan en önemli neden olarak görülmüştür (Yağbasan ve İmik, 2006: 240).

OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarını gösteren tablo 2’ye bakıldığında Türkiye’deki öğretmen maaşlarının, Macaristan ve Polonya’dan sonra en düşük öğretmen maaşı olduğu görülmektedir. Türkiye’deki öğretmen maaşlarının mutlak seviyesi, OECD ülkelerindekine göre düşük görülmektedir. Türkiye’deki ortalama bir öğretmen, tipik bir OECD ülkesindeki meslektaşına göre kabaca yüzde 50 daha az ücret almaktadır (Eğitimsen, 2010: 139).

**Tablo 2: OECD Ülkelerinde Yıllık Öğretmen Maaşları (Woessmann, 2011)**

Ülke Adı	Öğretmen Maaşı(\$)
Lüksemburg	73580
İsviçre	53536
Kore	48815
Almanya	47551
Japonya	45753
İrlanda	44185
Avustralya	44065
Birleşik Krallık	43831
Hollanda	42628
Birleşik Devletler	39914
İspanya	38503
Belçika	38157
Danimarka	37925
Yeni Zelanda	36063
Finlandiya	35430
Norveç	35420
Avusturya	34822
Portekiz	31635
İtalya	30011
İsveç	29971
Yunanistan	28646
İzlanda	22396
Çek Cumhuriyeti	19994
Meksika	18931
Türkiye	18188
Macaristan	14512
Polonya	10263

#### 2.3.4.4 Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünün Zayıflaması

Bütün insanlar çevreleri ve yaşadıkları toplumda sayılan, sevilen, başarılı ve üstün kişi olma çabası içindedirler. Özellikle bir mesleği yapmakla görevlendirilmiş her işgören kendisini saygın hissetme ihtiyacı duymaktadır (Boydak Özan, 2004: 731). Bu durum, kişinin sosyal statüsüne göre değişmektedir. Sosyal statü ile bir kişinin toplumdaki yeri ve mevkiinin ne olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle bir kişinin toplumdaki statüsü, onun başkaları tarafından nasıl görüldüğü ve değerlendirildiğidir (Arslanoğlu, 1992: 22). Öğretmenlik mesleğinin de her toplumda farklı bir statüsü vardır.

Öğretmenlerin statüsü farklı zamanlarda farklı şekillerde ele alınmıştır. Eski Mısır’ da öğretmenler Tanrı kadar saygı gören ulu kişilerdi. Eski Yahudi toplumunda ise öğretmen mutlak otoriteydi, kutsal bir varlık sayılırdı. “Babanız size ancak bu dünya için yaşam verebildi, oysa öğretmeninizi sizi gelecek evren için yetiştirdi” biçiminde atasözleri vardır (Bek, 2007: 15). İslamiyet’te ise “âlimler peygamberlerin varisleridir” ve “bana bir harf öğretmenin kölesi olurum” gibi sözlerin varlığı, öğreten kişiye verilen önemi ve değeri göstermektedir (Sönmez, 2009: 156). Türk devlet yapısında da tarihten günümüze kadar daima öğretmene saygı duyulmuş, öğretmen her işi bilen bilge kişi kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin bu statü üstünlüğü giderek bazı toplumlarda azalmıştır. 1925 yılında, Amerika’da öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azaldığına ve öğretmenlerin durumlarının değişmeye başladığına ilişkin pek çok araştırma mevcuttur (Counts, 1925: 16). Günümüzde gelişmiş ülkelerde dahi, bir ikisi dışında, öğretmenlik mesleğinin mevki ve statüsü çok yüksek değildir. ABD ve İngiltere’de öğretmenlik genel saygınlık sıralamasının alt kısmında yer almaktadır (Arslanoğlu, 1992: 22).

Türkiye’de, Dünya Bankası destekli eğitim projeleri ile eğitimdeki neoliberal dönüşümler parça parça, fakat sürekli olarak gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de 1997 yılından itibaren uygulanmakta olan ve bir Dünya Bankası destekli proje çerçevesinde kurulan yeni öğretmen yetiştirme sistemi de bu sürecin bir parçasıdır. Kamu yönetiminin köklü bir dönüşümünü sağlama amacıyla gündeme getirilen yasal düzenlemelerle, kamu hizmeti kavramı ve uygulamaları ortadan

kaldırılmış, yurttaş kavramı ile birlikte, öğretmenlik gibi birçok mesleksi kimlik yeniden tanımlanmıştır. Bu süreçte, sistemin yapısı ve işleyişi önemli ölçüde dönüştürülmüştür. Yeni “profesyonizm” kavramı çerçevesinde biçimlendirilmeye çalışılan öğretmen, mesleki etkinlikleri profesyonel standartlar, performans göstergeleri ve verimlilik gibi, dışsal hesap verebilirlik mekanizmalarıyla ölçülen bir meslek elemanına dönüştürülmektedir. Öğretmen eğitiminde yapılan değişim ve okullarda yaratılan süreçler, yeni bir öğretmen kimliği yaratmaya yöneliktir (Ünal, 2005: 4-12). Bunun sonucu olarak neo-liberal ekonomi politikaları, öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmen istihdam ve ücret politikaları süreç içerisinde öğretmenin toplum içerisindeki statüsünü aşındırmıştır (Dönmez, 2008). Öğretmenlerin sosyal statüsünün bu şekilde zayıflaması öğretmenlerin orta derecede strese sahip olmalarına neden olmaktadır (Akpınar, 2008: 364). Yine statülerinin yıpranması öğretmenlerin mesleklerine olan inançlarını yitirmelerine ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına yol açmaktadır. Öğretmenlerin çoğu artık öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği değeri görmediği görüşünde birleşmektedir (Dolunay ve Piyal, 2003: 40).

Öğretmenlerin kötü ekonomik koşullar içinde bulunuşu, onların etkin oluşlarını sınırlayan önemli bir neden olarak görülmelidir. Maaşların, asgari yaşam düzeyi altında kalması acı sonuçlar doğurmuştur: meslekte iyi öğretmenler ayrılmış, ve genellikle yetersiz öğretmenler öğretimin niteliğini düşürmüşlerdir. Bu durum, öğretmenliğin toplumda küçük görülmesine yol açmıştır (Sönmez, 2006: 309). Boocock’a (1972: 179; Akt. Tezcan, 1999: 228) göre, gelirlerin düşük oluşu, öğrenci kaynağının az yetenekli öğrencilerden oluşması, meslekte kadınların çoğunlukta oluşu sebebiyle mesleğin sadece kadın mesleği olarak görülmesi, meslekte ayrılanların çokluğu, öğretmenlerin konumlarını düşürmüştür. Öğretmenliğin saygınlığı ile ilgili yapılan bir başka araştırmaya göre halkın çoğunluğu, öğretmenlik mesleğini saygınlık bakımından %11 gibi bir oranla meslekler arasında alt sıralarda görmektedir (Ocak ve diğerleri, 2005: 436).

#### **2.3.4.5 Öğretmen İhtiyacının Planlamasının Doğru Bir Şekilde Yapılamaması**

Eğitim planlaması politik ve ekonomik gerçekleri, eğitim dizgesinin büyüme gizilgücünü (potansiyelini), böylece dizgenin hizmetinde olduğu ülkenin ve öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alarak buna ilişkin politikayı, öncelikleri,

dizgenin maliyetini saptamak amacıyla yapılan kestirme girişimlerdir (Becby, 1967: 13; Akt. Adem, 2008: 37). Böyle yaklaşıldığında, eğitim planlaması, sistemdeki sorun ya da sorunları duyma, sorunu tanıma, çözüm seçeneklerini arama, planı yapma, uygulama ve değerlendirme etkinliklerini kapsayan bir sorun çözme süreci olarak görülebilir (Tural, 1994: 794). Eğitim planlaması, eğitim sorunlarının çözüm aracı olmanın yanında, genel ekonomik ve toplumsal değişimin araçlarından biri olarak da görülmüştür. Eğitim planlamasına salt teknik bir süreç olarak yaklaşan birçok eğitim bilimci ve eğitim yöneticisi, eğitim planlamasını, kalkınma planlarında eğitime biçilen rol çerçevesinde ele almış ve değerlendirmiştir (Küçükler, 2010: 153).

Dünyada gözlenen değişme ve gelişmeler ülkeleri her alanda uzun dönemli kararlar almaya ve geleceğe ilişkin stratejiler geliştirmeye zorlamaktadır (Nartgün Sezgin, 2007: 153). Eğitimde stratejik karar alma, öncelikle eğitimin üst düzey yöneticilerinin sorumluluğundadır. Alınan kararlar eğitim kurumlarıyla ilgili olacağından, bu önemli görevin sorumluluğunun bilincinde olunmalıdır (Ereş, 2004: 21). Bu nedenle eğitim planlamasına ve özellikle eğitimde karar sürecine özen gösterilmelidir.

Eğitim planlamasının önemli ayaklarından biri de öğretmen ihtiyacının ve bu doğrultuda istihdamının doğru planlanması, buna uygun politikaların geliştirilmesidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü birimi bakanlık bünyesinde bu görevi yerine getirmektedir. İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü' nün 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 20. maddesinde belirtildiği gibi Bakanlığın insan gücü politikası ve planlaması ile insan kaynakları sisteminin geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapmak, Bakanlık personelinin atama, nakil, terfi, emeklilik ve benzeri özlük işlemlerini yürütmek gibi görevleri vardır (Resmi Gazete, 2011a).

Günümüzde Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının atamaları değişik nedenlerden dolayı yapılamamaktadır. Tüm mezunlar, daha önceleri öğretmenlik mesleğine başlayabildiği halde çıkarılan kanun gereği KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) adı verilen ve merkezi sistemle gerçekleştirilen bir sınava girmek zorundadırlar. Maliye Bakanlığından alınan kadro çerçevesinde sınavda başarılı olanların atamaları gerçekleşmektedir (Okçu ve Çelik, 2009).



Üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları, “Kamu Personeli Seçme Sınavı”ndaki (KPSS) puan üstünlüğüne göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ihtiyaç olan alanlarda atanmaktadır. Bu sınava on binlerce öğretmen adayı girmektedir. Öğretmen adayları, genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında çoktan seçmeli sınavlara tabi tutulmakta ve sınav sonucuna göre de öğretmenlik mesleğine atanmaktadırlar (Eraslan, 2004: 1).

Semerci ve Özer’in (2006) aktardığına göre, ülkemizde öğretmen atamalarında başvurulan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) benzeri sınavlar Almanya, Avusturya, Fransa, İspanya ve Lüksemburg ve ABD’nin kimi eyaletlerinde de görülmektedir. Bu sınavlar kâğıt-kalem testi şeklinde olabildiği gibi Belçika, Yunanistan, Hollanda ve Portekiz’de görüldüğü üzere yüz yüze görüşmeleri de (mülakat) içermektedir (Gündoğdu, Çimen, Turan, 2008: 36).

1999 yılından itibaren öğretmen ihtiyacının belirlenmesinde norm uygulaması gibi olumlu bazı gelişmeler yaşanmıştır (Türk Eğitimsen, 2010: 26). Bunlara rağmen ülkemizde öğretmen istihdamıyla ilgili yaşanan olumsuzluklar bulunmaktadır. Öylesi branşlar vardır ki, üniversiteden birincilikle mezun olsanız da, KPSS’den en yüksek puanı alsanız da durum pek fazla değişmemektedir. Çünkü bu kişilerin ataması yapılamamaktadır (Güçlü, 2011). Bu nedenle, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerine yapılan bir araştırmada; öğretmen adaylarının atanmaya dönük düşünceleri: ‘umutluyum’, ‘çok zorlu bir süreç’, ‘çaba gösterdiğim takdirde atanacağımı düşünüyorum’, ‘çok ümitli değilim’ biçiminde çoğunlukla olumsuz beklentiler içermektedir (Başkonuş ve diğerleri, 2011: 1521). Bu durumun en önemli sebepleri; öğretmen ihtiyacının iyi planlanmaması, okullara ihtiyaç duyulan sayıda öğretmenin atanmaması ve mezun olan pek çok öğretmen adayının ihtiyaç olduğu halde devlet kadrolarına yerleştirilmemesi olarak sıralanabilir.

Öğretmen atamaları yapılırken bazı branşlara mezun olan öğretmen adayından daha az sayıda öğretmen alımı yapılmaktadır. Bu durum, mezun olan pek çok öğretmenin işsiz kalması sorununu gündeme getirmektedir. Bu sorunu aşabilmek için öğretmen adayları için yeterli istihdam imkânının olmaması gerçeği göz önüne alınarak, üniversitelerde anabilim dallarına alınan öğrenci sayısı azaltılmalıdır (Yılmaz, 2010: 323).

### **2.3.4.6 Öğretmenlere Yönelik Sosyal Hakların ve Özlük Hakların Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar**

Öğretmenler temelde öğretmenlik görevinin yapılmasını ve Milli Eğitim Sisteminin genel ve özel amaçlarının gerçekleşmesini zorlaştıran özlük ve sosyal haklarla ilgili pek çok sorun yaşamaktadırlar (barınma, beslenme gibi). Bu sorunlar öğretmenlerin performansını olumsuz etkilemektedir. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin özlük sorunlarından dolayı performansında yaşadığı bu olumsuzluklar hem eğitim öğretimin amaçlarının gerçekleşme derecesini etkilemekte hem de işten aldığı doyumunu azaltmaktadır (Erdem, 2010b: 23).

31/3/2006 tarih ve 26125 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 5473 sayılı Kanunla 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4’üncü maddesinin (B) bendinde değişiklik yapılarak Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında norm kadro uygulaması sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılamaması hallerinde sözleşmeli öğretmen istihdam edilmesine imkân sağlanmıştır (Resmi Gazete, 2006a). Ancak Türkiye’deki eğitim sendikaları sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına karşı çıkmıştır. Öğretmen adayları da sözleşmeli öğretmenlikle ilgili çok olumlu düşüncelere sahip değildirler (Nartgün Sezgin, 2008: 56). Bu durumun en önemli sebebi sözleşmeli öğretmenler ve kadrolu öğretmenler arasındaki özlük hakları açısından birtakım eşitsizliklerin var olmasıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik yayınlanan genelge ve yönetmelikler incelendiğinde, sözleşmeli statüsünde çalışan bir öğretmen ne kadar hizmet etmiş olursa olsun, emsali kadrolu statüsünde çalışan öğretmenler gibi kıdem ve derece alamamaktadır. Aynı zamanda sözleşmeli statüde istihdam edilen öğretmenlerin, kadrolu öğretmen olarak atanmaları halinde; sigortalı olarak çalıştığı sürenin kazanılmış hak olarak aylıkta artış, derece ve kademe ilerlemesi açısından değerlendirilmesi de mümkün olamamaktadır (MEB, 2008). Bu bağlamda, bir öğretmen sözleşmeli olarak ne kadar hizmet süresine sahip olursa olsun, Devlet Memurları Kanununun kıdem ve derece avantajlarından faydalanamamaktadır. Aynı zamanda hizmet süresine göre her yıl değişen kıdem ve derecedeki artış, kadrolu öğretmenler için ek bir maddi

destek sağlarken, sözleşmeli öğretmenin maaşında herhangi bir değişikliğe neden olamamaktadır. Bir öğretmen sözleşmeli olarak çalıştığı sürece, hizmet süresi ne olursa olsun, yeni göreve başlayan bir sözleşmeli öğretmen ile aynı maaşı almaktadır (MEB, 2009). Sözleşmeli öğretmenlerin emsali kadrolu öğretmenler gibi isteğe bağlı tayin hakkı yoktur. Kadrolu öğretmenlere, “il içi isteğe bağlı tayin hakkı” ve “il dışı isteğe bağlı tayin hakkı” üç yıllık hizmeti sonunda verilmektedir (Resmi Gazete, 2010). Fakat sözleşmeli statüde çalışan bir öğretmenin, hizmet süresi ne kadar olursa olsun ‘isteğe bağlı tayin hakkı’ bulunmamaktadır (MEB, 2006b). Sözleşmeli öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetici seçmek amacıyla yapılan sınavlara başvuramamaktadırlar. Sözleşmeli öğretmenlerin maaş, kıdem, tayin, terfi, kariyer ilerlemesi, görevde yükselme gibi pek çok konuda kadrolu öğretmenlerle eşit haklara sahip olmadığı görülmektedir (Karadeniz ve Demir, 2010: 57).

Bakanlık sözleşmeli öğretmenlik ile ilgili son olarak 2011 yılında 632 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (Resmi Gazete, 2011b) kapsamında sözleşmeli öğretmenlere kadrolu öğretmenliğe geçiş hakkı vermiştir; bu tarihten sonra da tekrar sözleşmeli öğretmen alımı gerçekleştirmemiştir. Bu önemli ve aday öğretmenler adına sevindirici bir gelişme olsa da sözleşmeli öğretmenliğin tamamen kaldırıldığıyla ilgili bakanlıktan resmi bir açıklama yapılmamıştır.

Öğretmenlerin diğer devlet memurlarına tanınan lojman hakkı vardır; ancak öğretmenlere tanınan lojman hakkı diğer memur lojmanları gibi yaygın değildir. Bazı yerleşim yerlerinde sürekli ev ve çevresinde yaşamak zorunda olan öğretmenler, barındıkları lojman veya evlerin çok küçük ve eski olduğunu, pek çoğunun ısınma ile ilgili eksikliklerinin bulunduğunu söylemektedirler (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011: 472). Dolayısıyla öğretmenlerin çoğunun yerleşim ihtiyacı tam anlamıyla devlet tarafından karşılanamamaktadır (Erdem, 2010b: 51). Bu nedenle, öğretmenlerden hizmet etmeleri bekleniyorsa, onların lojman ihtiyacı karşılanmalı veya konut fonundan ev sahibi olmaları sağlanmalıdır. Lojman olmayan yerlerde öğretmenlerin kira bedeli devlet tarafından ödenebilmelidir (Yılmaz, 2005: 19).

## 2.4 KARIYER KAVRAMI

Çalışma yaşamında değişimin hızını yakalamak, çağa ayak uydurabilmek; günümüz organizasyonlarının sahip olduğu en değerli hazine olan insan kaynağını en iyi şekilde yöneterek çalışma yaşamında mutlu, tatmin olmuş bir işgücü yaratmakla mümkündür. Bunun sağlanabilmesi için bireyin temel ihtiyaçlarının çalıştığı kurumca karşılanması, geleceğe dönük hedefleri arasında eşgüdüm sağlanarak yapmakta olduğu işi daha iyi yapabilmesi için mevcut yeniliklerin geliştirilmesi ve ileride üstelenebileceği pozisyonlara yerleşme olanağının işgörenlere tanınması gerekir. Bu açıklamalar “kariyer” kavramını gündeme getirmektedir (Aytaç, 1997: 10).

Kariyer, Fransızca “Carrierre”, İngilizce “Career” kelimesinin karşılığı olarak Türkçeye girmiştir. Kelimenin sözlük anlamı taş ocağı, arena, genel kullanım alanı ise; yaşam, ömür, meslektir (Tunç ve Uygur, 2001: 3). Kariyer sözcüğünün birçok tanımı yapılmıştır. Genel bir yaklaşımla kariyer, bir kişinin seçilen bir işe adaptasyon sağlaması (Kilimnik ve diğerleri, 2011: 147) olarak ifade edilebilir. Kariyer; bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca, herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, tecrübe ve beceri kazanması anlamına gelir. Kariyer insanın hayatı boyunca yer alan iş rollerinin (ücretli ya da ücretsiz) çeşidi ve sırasındır. Daha geniş anlamda, 'kariyer' yaşam rolleri, boş zaman etkinlikleri, öğrenme ve çalışma gibi kavramları içerir (Miles Morgan Australia, 2003; Akt. Kennedy ve Heines, 2008: 13). Kariyer, bir insanın hayatını kapsayan işle ilgili beklentilerinin modelidir (Greenhaus ve diğerleri, 2010: 10). Kısaca kariyer bir insanın hayatı boyunca oynadığı rollerin dizisi ve birleşimidir (Super, 1980: 282). Kamu personelinin, haklarını, güvencelerini, yükümlerini, güvenliklerini ve tüm hizmet koşullarını nesnel kurullarla belirtilen statülere göre çalışarak ve yetişerek, yönetsel hiyerarşide yükselerek kamu görevlerini yürütmesidir (Tortop, 1994: 92).

Bir insanın kariyeri, birçok nedenden dolayı önem kazanmaktadır. Kariyer, bireyin kimliği ve toplumsal durumunu, statüsünü oluşturmasına da yardım eder. Kariyer, insan yaşamı için bir odak ve anlam teşkil eder. Zira birçok meslek, insanlarla yaklaşmayı gerektirdiğinden, bu yönüyle sosyal bir anlam teşkil eder (Sarı ve Çevik, 2009: 65). Bireyin kariyeri, yaşam boyunca süren ve her türlü

etkiye açık bir süreçtir. Dolayısıyla bu konudaki çabaların bilinçli, sistematik ve uzun dönemli programlara dönüştürülmesi gereklidir (Yaylacı, 2007: 123).

#### **2.4.1 Kariyer Yönetimi ve Planlaması**

Örgütlerde gerçekleşen değişim çerçevesinde işgörenler için bireyselliğin önemi de giderek artmış ve yaşam standartlarının yükseltilmesi düşüncesi ile örgüt içerisinde yükselme, daha iyi bir statüde iş bulabilme veya meslek değiştirme gibi imkânlar önem kazanmıştır. Gerek örgütsel gerekse bireysel açıdan meydana gelen bu değişiklikler doğrultusunda kariyer yönetimi de özellikle son yıllarda üzerinde önemle durulan kavramlardan biri haline gelmiştir (Kılıç ve Öztürk, 2009: 57).

Kariyer yönetimi, bireyler tarafından geliştirilen, uygulanan ve kariyer hedef ve stratejilerini izleyen bir süreçtir (Greenhaus ve diğerleri, 2010: 12). Bir başka tanımla kariyer yönetimi, işgücünün ihtiyaçlarını tatmin etmek ve çalışanların amaçlarına ulaşmasını sağlamak için yöneticilere olanak sağlayan hedeflerin planlanması, stratejilerin düzenlenmesi ve uygulanması sürecidir. Kariyer yönetimi hem elemanların meslek hayatlarını planlama hem de bu planların eyleme geçirilmesidir (Aytaç, 1997: 107).

Kariyer yönetimi, personelin yetenek ve ilgilerini analiz etmelerine yardımcı olarak kariyer geliştirme faaliyetlerinin planlamasını yapmaktadır. Kariyer yönetimi iş dünyasına giriş, atamalar, transferler, iş değiştirmelerini kapsamaktadır (Tunç ve Uygur, 2001: 35). Kariyer yönetimi bireylerin kariyer planlarını geliştirmesine ve uygulamasına yardımcı olarak çalışanın iş yaşamında, mesleğinde sağlıklı bir şekilde ilerlemesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle insanın, kendi yaşamında tam olarak kontrolü sağlaması için kariyer yönetimini, matematik, fen, dil ve teknik beceriler gibi öğrenmeye ihtiyacı vardır (Jarvis ve diğerleri, 2003: 271).

Kariyer yönetimi kavramı ile birlikte ele alınan kariyer planlaması bireyin hayatı boyunca yapmayı tasarladığı görevleri, ulaşmak istediği hedef ve pozisyonları kendi geleceğini birbirine kenetleyen halkalar halinde planlamasıdır (Uğurlu, 2007: 5). Bir başka anlamda ise kariyer planlama, bireyin sahip olduğu beceri,

ilgi, değer ve fırsatların daha çok farkında olması ile bireysel çabaları içermektedir. Kariyer planlama, bu amaçları başarmak için kariyerle ilişkili amaçları ve gelişme planlarını tanımlamayı kapsamaktadır (Tunç ve Uygur, 2001: 57).

Tanımlardan anlaşılacağı gibi kariyer planlaması kişinin kendi yetenek, bilgi ve becerisiyle birlikte çalıştığı iş yerindeki konumunu yükseltmesini planlamasıdır. Bu tanımlara göre kariyer planlaması hem bireyin kendisini hem de örgütü etkilemektedir (Aytaç, 1997). Organizasyonlarda kariyer planlamasının çalışanların memnuniyetsizliklerini giderdiğine ve böylece örgüt için olumlu sonuçlar yarattığına dair yaygın bir düşünce mevcuttur (Granrose ve Portwood, 1987: 699).

Bireyin kariyer planlamasından beklentisi daha çok bulunduğu alanda uzmanlaşmak, bir bakıma derinlik kazanmak, öte yandan ilgi duyduğu bir alanda bilgisini geliştirerek ilerlemek ve yükselmektir (Sabuncuoğlu, 1994: 70). Bireyler iş yaşamlarında nerede olduklarını, ne yapabildiklerini ve gelecekte ne yapabileceklerini ne kadar iyi anlarırsa, nereye gitmek istediklerini, oraya ulaşmak için ne yapmaya gereksinimleri olduklarını daha iyi anlayabileceklerdir (Anafarta, 2001: 3). Bireylere bu olanağı kariyer planlama sağlayabilmektedir.

Bir kişi kariyer planlamasını yaparken aşağıdaki sorulara cevap aramalıdır (Gordon, 2010: 31):

- Benim en önemli kişisel güçlerim nelerdir?
- Hangi kariyer alanları benim ilgimi çeker?
- Bu ilgi ve güçlerimin potansiyel iş ve kariyer uygulamaları nasıl olabilir? Bugün ve gelecekte?
- Seçilen iş ile ilgili ne gibi bilgi ve yetenekler gereklidir?
- Eğitim ve uygulamada ne gibi yeni bilgilere ihtiyaç duyacağım?

Kariyer planlaması daha çok kişisel bir süreci ifade etmesine karşın, kariyer yönetimi organizasyon tarafından gerçekleştirilen faaliyetler üzerinde yoğunlaşır. Bireyin, kişisel hedef ve amaçlarının örgütün hedef ve amaçlarıyla uyum içinde olması gereklidir. Sürekli değişen evre şartları hem tehditler hem de yeni fırsatlar

yaratmaktadır. Bireyin ve örgütlerin amacı bu tehditleri bertaraf ederek fırsatları değerlendirmektir (Öztürk ve Teber, 2006: 71).

İnsanlar, buldukları yerde daha fazla güç, statü ve para sağlayan pozisyonlara geçmek için uğraşırlar. Bunun için kariyer planlarlar, kendilerini bu hedeflere götürecek yollar ararlar ve seçerler. Kariyer planlama, artık kişinin kendi problemi olmaktan çıkmış, işletmelerin sorumluluk alması gereken bir iş haline gelmiştir. İşletmeler büyürken kariyer faaliyetleriyle ilgili planlama ve geliştirme faaliyetlerine de başlamışlardır. Kariyer yönetimi dendiğinde, bu çabaları bütünleştiren, kişisel ve organizasyonel kariyer süreçlerini aynı zamanda yönlendiren çalışmalar anlaşılır (Kitapçı ve Sezen, 2002: 221).

Son yıllarda kariyer geliştirme ve planlamaya ilginin artmasının birçok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerden belki de en önemlisi işin tanımındaki ve işe yönelik yaklaşım ve tutumlardaki temel değişikliklerdir. İşletmeler tüm bu değişim koşullarına ayak uydurmak için kariyer yönetimi uygulamalarına önem vermelidir (Öztürk ve Teber, 2006: 68).

#### **2.4.2 Kariyer Geliştirme**

Kariyer geliştirme, örgütteki kariyer faaliyetlerini sistemli bir şekilde ve biçimsel bir yapı içinde ele alan faaliyetlerden oluşan ve diğer insan kaynakları işlevleri ile etkileşim halinde olan bir sistem olarak ele alınmaktadır (Erdoğan, 2003: 16). Sears'a (1983: 137) göre kariyer geliştirme, bir insanın kariyerini şekillendiren ekonomik, sosyal, psikolojik, fiziksel, eğitimsel ve şans faktörlerinin birleşiminden oluşan bir takımyıldızıdır (Akt. Kalchik ve Oertle, 2010: 1). Kariyer gelişimi, bireyin içsel kariyer kimliğinin oluşumunun ve dışsal kariyerinin büyümesinin karşılıklı etkileşimli olarak ilerlemesidir (Hoekstra, 2011: 159).

Kariyer geliştirme, bireylerin kendi kariyerlerini yönetecek yolların gelişimi üzerine odaklanmaktadır. Giderek, kariyer gelişim kuramları, bizim yaşam/kariyer yönetimi süreçlerimiz üzerine odaklanmıştır (Kennedy ve Heines, 2008: 13). Son dönemlerde, işletmecilik anlayışındaki gelişmeleri dikkate alarak kariyer üzerine çalışmalar yapan araştırmacılara göre (Bacdayan, 2001: 589; Sense, 2003: 3),

kariyer geliştirme süreci, kariyer stratejileri ve hedefleri üzerinde yoğunlaştırılmış, daha çok birey odaklı bir süreçtir (Akt. Akın, 2005: 2).

### **2.4.3 Kariyer Geliştirmenin Örgüt ve Birey Açısından Önemi**

Kariyer kavramı özünde birey ve örgüt gibi iki önemli boyuta sahiptir. İlk boyut, kuşkusuz kariyerini planlamak durumunda olan bireyin kendi kişiliğinde oluşacaktır. Birey iş yaşamında ve içinde bulunduğu örgütte yerini anlamalı ve gelecekte kendisini nerede ve nasıl görmek istediğini belirlemelidir. Bireysel yönelim olarak adlandırabileceğimiz bu durum 'kendini gerçekleştirme' olgusu olarak nitelendirilir. Bu güdü doğrultusunda birey kariyerini geliştirmek, ilerlemek ve yükselmek ihtiyacı içerisinde olacaktır. Diğer boyutta ise, örgüt kendi amacını dikkate alarak bireylerin örgüt içinde nereye ulaşmak istedikleriyle buraya nasıl ve ne şekilde ulaşacakları konusunda onlarla iyi iletişim kurmalı ve kişilere gerekli danışmanlık hizmetlerini sağlayarak ilerleyişlerini kolaylaştırma yolundaki sorumluluğu üstlenmelidir (Taşlıyan, 2011: 233).

Personel yönetiminin temel amacı insan gücünü en etkin ve en verimli biçimde kullanmaktır. Üretimden pazarlamaya kadar işletmede yapılan tüm işlerin etkinliği ve verimliliği çalışan personelin nitelik ve niceliğine bağlıdır. Bu nedenle işlerin yürütülmesine gereksinim duyulan personelin işe alınması, işten çıkarılması, eğitilmesi, işe uyarlanması, değerlendirilmesi ve ücretlendirilmesi gerekmektedir (Sabuncuoğlu, 1994: 13).

Buradan hareketle Aytaç (1997) personelin tüm potansiyelinden faydalanacak şekilde onları geliştirmenin yönetimin önemli görevlerinden birisi olduğunu ifade etmektedir. İşyerlerinin, değişen ve gelişen yaşam koşullarına ulaşmada çalışanlarının geliştirilmesinin önemli olduğu bilincine varan yöneticiler bu anlamda çalışanlarını desteklemektedirler. Kariyer geliştirme programları ile örgütler, çalışanları ile işbirliği içinde olarak daha nitelikli işler ortaya çıkarırlar.

Etkin bir kariyer geliştirmenin çalışanın işe girdiği zamandan itibaren sunulması psikolojik olarak önemli bir tatmin kaynağı olması açısından oldukça önemlidir. Bu sayede birey hem mesleki olarak kendini geliştirecek hem de ruhsal olarak rahatlık hissedecektir. Kariyer geliştirme, çalışma hayatının kalitesinin



yükseltilmesi, yetişmiş personelin işletmede kalması, çalışanların niteliklerine uygun işlere yerleştirilmesi, kadın ve erkek çalışanlara eşit iş fırsatları sağlaması konularında imkân tanır. Ayrıca kişinin teknik ve yönetsel becerilerini artırması sağlanmış olur (Aytaç, 1997). Bunun yanı sıra Schein (1996; Akt. Başol, Kuzgun ve Bilge, 2012: 59) kariyer geliştirmenin, iş tatmini, işte istikrar, verimlilik ve psikolojik olarak kendini iyi hissetme gibi pozitif sonuçlar doğuracağını belirtmektedir.

## **2.5 ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE KARIYER**

Sürekli ve kalıcı bir şekilde sınıftaki eğitimin niteliğini artırmak için, öğretmenlik mesleğinin büyüyen ve gelişen bir bilgi tabanına ihtiyacı vardır (Hiebert, Gallimore, Stigler, 2002: 3). Artarak gelişen bilgi tabanını kullanmak ve çeşitlendirmek için öğretmenlerin bu konuda hazır hale getirilmesi gerekmektedir. Ancak görünen odur ki öğretmenlik mesleğinde çeşitli nedenlerden ötürü tükenmişlik, stres ve mesleğe yabancılaşma yayılmaktadır (Travers ve Cooper, 1996: 3). Okulda öğretmenlerin işe olan ilgi yitimi, yüz yüze etkileşimin sağlıklı biçimde kurulamaması, başarısızlık duygusu, öğretmen-öğrenci etkileşiminin istenen düzeyde olmaması, düşük güdülenme ve gösterilen çabaların yetersiz kalması, öğrencilerin geleceğine ilişkin sorumluluk duygusunun düşük oluşu, okul destek hizmetlerinin gerek akademik gerekse duygusal açıdan yeterince örgütlenmemiş oluşu gibi etkenler birleştiğinde öğretmenlerde mesleğe karşı yabancılaşma ve tükenmişliğe yol açabileceği görülmektedir (Elma, 2003: 56).

Öğretmenlerin tükenmişlik ve yabancılaşma duygularını yok edecek, onları gelişim konusunda motive edici yeni uygulamalar bulunmalıdır. Kariyer ilerlemesi fırsatı öğretmenleri motive edebilecek uygulamalardan biri olarak görülmektedir. Amacı insan yetiştirmek olan öğretmenlerin hem eğitim sistemini hem de kendilerini geliştirmeleri yönünden kariyer yapmalarının sağlanması gerekmektedir (Gündüz, 2010: 134). Bu yüzden okullarda verilen eğitimin kalitesini yükseltmek için profesyonel meslek olarak kabul edilen öğretmenliğe ve bu mesleğe mensup öğretmenlere meslekî açıdan kendilerini geliştirme, mesleklerinde yükselme olanakları tanınmalıdır (Seferoğlu, 1999).

### 2.5.1 Diğer Ülkelerde Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kariyer Uygulamaları

Öğretmenler, dünyanın pek çok ülkesinde meslek sahibi olan kesimin büyük bölümünü oluşturmaktadır. Örneğin Avustralya'da toplumda profesyonel veya yarı-profesyonel meslek gruplarından daha fazla sayıda öğretmen vardır. İş sahibi olan nüfusun 210.000'i öğretmendir ki bu sayı avukatların, hemşirelerin, diş hekimlerinin ve tıbbi uygulama yapanların toplam sayısından bile daha fazladır (Maclean, 1992: 6). Avrupa'da ise yaklaşık 6,25 milyon öğretmen vardır (Eurydice, 2007: 2). Bu denli sayıca fazla olan bir meslek grubunun iş doyumunun sağlanması gerekmektedir. Çünkü eğitimde verimliliğin sağlanabilmesi için personelin moralli olması önemlidir (Karaköse ve Kocabaş, 2006: 4).

Ancak günümüzde İngiltere, Hollanda, Almanya, İsveç, Danimarka gibi bazı Avrupa ülkelerinde öğretmenlik mesleğinde nitelik ve nicelik açısından birtakım sorunlar vardır. Bu sorunlar gençlerin öğretmenlik mesleğinin ücretini yetersiz bulmaları, bu mesleği düşük statülü, kariyeri parlak olmayan ve bayan mesleği olarak görmeleri sebebiyle tercih etmemelerinden kaynaklanmaktadır (Richardson ve Watt, 2005; Akt. Bruinsima ve Jansen, 2010: 185). Dünyanın her yerindeki yönetimdeki hükümetler eğitimin bireysel, sosyal ve ekonomik toplum sağlığına etkisinin değerini anlamışlardır (Day, 2000: 101). Dolayısıyla ülkeler öğretmenlik mesleğini eskisi gibi maddi ve manevi açıdan cazip hale getirmenin yollarını aramaktadır. Öğretmenleri motive etmek, öğretmenlik mesleğini cazip hale getirmek için yeni uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalardan biri de öğretmenlere kariyerlerinde ilerleme fırsatı tanımaktır. Çünkü tatmin edici bir kariyer kişiye para, statü, özyeterlik sunar ve her öğretmenin bunların önemini dengeli bir şekilde hayatında oturtmaya ihtiyacı vardır (Donnelly, 2002: 5).

Öğretmenlerin çoğu sınıfta öğrencilerine ders vermek için bu mesleğe girse de eğitimde öğretmenler için birçok kariyer fırsatı olabilir (Draper, Fraser, Taylor, 1998: 373). Ülkemizde öğretmenlerin milli eğitimde yönetim kadrolarında yer alması bunun örneğidir. Diğer ülkelerde de öğretmenlerin kariyer ilerlemesiyle ilgili çeşitli uygulamalar mevcuttur.

Litvanya'da öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselbilmeleri için, hizmetiçi eğitim programlarına katılmış olmaları önkoşuldur. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmeleri formal ve informal olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. Formal mesleki gelişim, öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarında kurslara katılmaları ve eğitim bilimleri, psikoloji, beşeri bilim ve sosyal bilimler gibi alanlarda öğretim yöntemleri çalışmalarına katılmaları ile sağlanırken; informal mesleki gelişim, öğretmenlerin görev aldıkları kendi eğitim kurumları tarafından teşvik edilen eğitimlerle sağlanır (Eurybase, 2004; Akt. Oğuz ve Tunca, 2008: 167).

Estonya'da öğretmenler kariyer basamaklarında yükselme başvurusunda bulunmak için en az 3 yıl görev yapmak durumunda ve yüksek derece öğretmen yeterliliğine sahip olmak için, hizmetiçi eğitim almak zorundadırlar. Öğretmenlikte uzmanlık bakımından 4 düzey vardır. Bunlar; Alt Rütbeli Öğretmen (Kıdemsiz), Öğretmen, Üst Rütbeli Öğretmen (Kıdemli) ve Uzman Öğretmendir (Eurydice, 1999; Akt. Oğuz ve Tunca, 2008: 171).

Avusturya'da ise öğretmenler için müdür, denetmen (alan denetmeni, bölge okulu denetmeni, zorunlu meslek okulları için okul denetmeni) olma gibi kariyer imkânları vardır. Buna ek olarak öğretmenler okul idaresi içinde kariyerlerine uygun herhangi bir bölüme geçebilmektedirler. Başöğretmen olarak diğer öğretmenleri değerlendirebilir, denetleyebilirler (Eurybase, 2008: 413). Belçika'da ise öğretmenler için kariyer gelişimi oldukça sınırlıdır, bir öğretmen için sadece tek seviyede kariyer söz konusudur (Eurybase, 2009a: 362).

Danimarka'da öğretmenler, ulusal denetim kurulundaki görevlere ve okul müdürlüğüne başvurabilirler. Öğretmenler, yönetim görevlerine otomatik olarak yükselmezler. Yönetici olmak isteyen öğretmenler, gerekli görülen eğitimlerini tamamlayarak, yapılan ilanlar doğrultusunda ilgili makamlara müracaatlarını yaparlar. Yöneticilik görevinden sonra isterlerse öğretmen olarak çalışabilirler (Gündüz ve Özyazıcı, 2010: 390).

Almanya'da öğretmenlikte kariyer ilerlemesi ile ilgili kriterler; yeteneğe ve gerekli niteliklere sahip olunması ile mesleki başarı kaydedilmesidir. Yükselmek için öğretmenlikte hizmet süresi önemli bir kriter olarak görülmemektedir. Ayrıca

öğretmenler başöğretmen olarak kariyerlerine devam edebilmektedirler. Başöğretmenlik sonrası için, gerekli yetenek, niteliğe sahip olmaları ve çalışmalarında başarılı bulunmaları halinde öğretmenler, okulların denetimi ile ilgili görevlendirilebilmektedirler (Eurybase, 2009b: 224).

Fransa eğitim sisteminde öğretmenler hizmetleri sırasında eğitim alarak ve sınavlara girerek çeşitli yükselme olanaklarına (Agreje Öğretmen, Yüksek Kürsü Öğretmeni, Okul Psikoloğu, Formatör Öğretmen, Okul Müdürü, Milli Denetmen, Bölge İl Eğitim Denetmenliği) sahip olurlar (MEB, 2006a: 291).

### **2.5.2 Türk Milli Eğitim Sisteminde Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Uygulaması**

Türkiye’de öğretmenlere ilk defa farklı kariyer unvanları verilmesi 1943 yılında kabul edilen 4357 sayılı kanunda gerçekleştirilmiştir. Belirtilen kanuna göre üstün başarılı, başöğretmen namzedi, başöğretmen, maarif memuru, maarif memuru namzedi ve ülküeri gibi unvanlar öğretmenlere verilmektedir. Bu kanuna göre vazifelerini olağanüstü başarıyla yaptıkları ders yılı sonunda tespit edilen öğretmenler "üstün başarılı" sayılırlar. En çok iki kıdem müddeti içinde dört defa üstün başarılı sayılanlar "Başöğretmen namzedi" unvanını alırlar. Başöğretmenler bunlar arasından Maarif Vekilliğince tespit edilecek esaslara göre seçilir.

Başöğretmen namzetleri arasından en çok iki kıdem müddeti içinde dört defa üstün başarılı sayılanlar "Maarif memuru namzedi" unvanını alırlar. Maarif memurları, Maarif Vekilliğince tespit edilecek esaslara göre bunlar arasından seçilir. On yıl aynı yerde çalışan ve bu müddet içinde en az üç defa üstün başarılı sayılan ve hiç ceza görmemiş olan ilkokul öğretmenleri "Ülküeri" sayılırlar ve Maarif Vekilliğince bu unvanı belirtmek üzere kendilerine verilecek bir işareti taşırlar (Resmi Gazete, 1943).

Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğindeki kalitenin yükselmesini sağlamak, öğretmenleri araştırmaya yönlendirerek onların meslekleri ile ilgili yeni gelişmeleri takip etmelerini teşvik etmek, öğretmenin eğitim sistemindeki işlev ve verimliliğini artırmak ve meslekî tükenmişliği engelleyerek öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürebilmek amacıyla yeni düzenlemeler

gerçekleştirmiştir. Bu düzenlemelerden biri de öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasıdır (Demir ve Karadeniz, 2010: 498).

Kariyer basamakları uygulaması ile Türkiye’de öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarından oluşan bir meslek haline dönüştürülmektedir. Eğitim sisteminde etkililiği ve verimliliği artırmak amacıyla güden bu yeni düzenleme, gerek alanda çalışan öğretmen ve idareciler gerekse akademisyenlerce değişik açılardan değerlendirilmiştir (Çelikten, 2008: 190). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme uygulaması, uzun süredir yoğun bir şekilde kamuoyunu, özellikle eğitim camiasını meşgul etmektedir. Söz konusu uygulamayla ilgili 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda 30.06.2004 tarihinde yapılan değişiklikle öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra Öğretmen, Uzman Öğretmen ve Başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır (Şirin ve diğerleri, 2010: 58).

### **2.5.3 Öğretmenlikte Kariyer Basamakları Uygulaması**

Kariyer basamaklarının sistemde yerini alacağını dönemin Milli Eğitim Bakanı, Erkan Mumcu belirtmiştir. Erkan Mumcu, mevcut eğitim sisteminde öğretmenlere idarecilik dışında terfi şansı verilmediğini, bu düzenin değişmesi gerektiğini ifade etmiş ve öğretmenliği Aday Öğretmen, Öğretmen, Uzman Öğretmen, Başöğretmen gibi kademelere ayırarak öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları uygulamasının yapılacağını söylemiştir. Bu sayede öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için motive olacağını ifade eden dönem bakanı bu uygulamayla ilgili şartlar hakkında da bilgi vermiştir (Taşkaya, 2007: 51).

Öğretmenlik mesleğine dinamizm kazandırmak amacıyla öğretmenlik mesleğini; Aday Öğretmen, Öğretmen, Uzman Öğretmen ve Başöğretmen olarak öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarına dönüştürmeye yönelik, 13 Ağustos 2005 ve 25905 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” yürürlüğe girmiştir. Bu düzenleme ile öğretmenlerin meslek kariyer basamaklarına geçişleri sınavla yapılacak, öğretmenler, kazandıkları kariyer basamağının özlük haklarından yararlanacak ve buna göre farklı maaş alacaklardır (Artan, 2007: 60). Anılan yönetmelik ile öğretmenler, her yıl ÖSYM tarafından yapılacak sınava girerek sınavda aldığı

puanın yanı sıra, başarı, kıdem, eğitim gibi kıstaslar da dikkate alınarak farklı derecelerde değerlendirilecektir (Çelikten, 2008: 189).

Yönetmelikte, uzman ve başöğretmen sayılarına sınırlama getirilmiştir. Bakanlık eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam serbest öğretmen kadro sayısı içinde uzman öğretmen olabileceklerin oranı % 20, başöğretmen olabileceklerin oranı % 10'dur. Bu oranlar, Bakanlar Kurulunca artırılması durumunda, artırıldığı oranda uzman öğretmen ve başöğretmenlik sayılarına yansıtılır. Bu sayılardan;

- a) Alanlara göre mevcut öğretmen sayısının, Bakanlık eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam serbest öğretmen kadro sayısı içindeki oranı esas alınarak uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sayılarının her alan için en az bir olmak şartıyla alanlar arasındaki dağılımı,
- b) Alanlara göre uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sayıları içinde sınavdan muaf olan veya olmayanlar için kullanılacak uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sayıları bakan onayı ile belirlenir.

Yönetmelikte kariyer basamaklarına yükselme sınavına başvuru şartlarına da yer verilmiştir. Buna göre kariyer basamaklarında yükselme sınavına başvurularda eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı kadrolarında bulunan lisans mezunu öğretmenlerden adaylık dönemi hariç başvuru süresinin son günü itibarıyla; uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl, başöğretmenlik için uzman öğretmenlikte 6 yıl kıdemi bulunmak şartı aranır.

Bazı niteliklere sahip adaylar ise kariyer basamakları yükselme sınavından muaftır. Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans veya doktora öğrenimini tamamlayanlar, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavından muaftırlar. Sınavdan muaf bulunanların kariyer basamaklarında yükselmelerinde, eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı kadrolarında bulunan öğretmenlerden adaylık dönemi hariç başvuru süresinin son günü itibarıyla; alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayanlardan uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl, alanında veya eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlayanlardan başöğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl kıdemi bulunmak şartı aranır.

Yönetmelikte öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavına ilişkin duyurunun, sınav tarihinden en az beş ay önce Bakanlık Personel Genel Müdürlüğünce yapılacağı belirtilmiştir. Duyuruda; Bakanlık ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarında alanlara göre sınavdan muaf olan ve olmayanlar bakımından belirlenen uzman öğretmen ve başöğretmen sayıları ile özel öğretim kurumları öğretmenlerini de kapsayacak şekilde başvurunun; şartları, tarihi, şekli, süresi, başvuru kabul komisyonu, sınavın kapsamı, sınav puanlarının hesaplanması yöntemi, sınav ücreti, sınav merkezleri, sınav sonuçlarının duyurulması, sınav sonucuna itiraz ve değerlendirme sürecine ilişkin iş ve işlem akışı ile diğer hususlara yer verileceği açıklanmıştır. Ayrıca, Bakanlığın bu amaçla bir kılavuz hazırlayacağı, başvurular ile diğer iş ve işlemlerin elektronik ortamda yapılacağı ve adayların sınavlara katıldıkları günlerde kurumlarınca izinli sayılacağı ve öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavının, yılda bir defa olmak üzere ÖSYM’ce yapılacağı, sınavla ilgili olarak Bakanlık ve ÖSYM arasında bir protokol düzenleneceği hususlarına yer verilmiştir. Sınavın, merkezî sistem ile çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerle uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için ayrı ayrı olmak üzere yapılacağı, uzman öğretmenlik/Başöğretmenlik sınav konuları ve ağırlık katsayılarının aşağıdaki şekilde olacağı belirtilmiştir:

- a) Türkçe (0,3),
- b) Genel kültür (0,2),
- c) Pedagojik formasyon (0,4),
- d) Millî eğitim mevzuatı, eğitim yönetimi ve eğitim sistemi ile ilgili temel bilgiler (0,1).

Çıkarılan yönetmeliğe göre sınavın değerlendirmesi 100 tam puan üzerinden yapılır ve sınavda başarılı olabilmek için en az 60 puan almak şarttır. Bu sınavdan 60 ve üzeri puan alanlar ile sınavdan muaf olanlar eş zamanlı olarak değerlendirmeye alınırlar. Yönetmelikte katılmış oldukları sınav sonucunda 60 ve üzerinde puan almış olmalarına rağmen kontenjan yetersizliğinden dolayı unvan verilemeyeceği ifade edilerek bu adayların puanlarının iki yıl süreyle geçerli olduğu belirtilmiştir. Bu adaylar, puanlarını yükseltmek istemeleri hâlinde tekrar sınava girebilirler.

İl Öğretmen Değerlendirme Komisyonunca uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için değerlendirme, adayların görevli oldukları Bakanlık, diğer kamu kurum ve kuruluşları ile özel öğretim kurumları temelinde, alanlara göre sınavdan muaf olan ve olmayanlar bakımından ayrı ayrı olmak üzere Öğretmen/Uzman Öğretmen Değerlendirme Çizelgesi esas alınarak yapılır.

Değerlendirme ölçüt ve puan değerleri şu şekildedir:

a) Lisans mezunu öğretmenler ile alanı ve eğitim bilimleri alanı dışında yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler için değerlendirme; kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre 100 puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 10'unu kıdem, % 20'sini eğitim (hizmetiçi, lisansüstü), % 10'unu etkinlikler, % 10'unu sicil ve % 50'sini de sınav puanı oluşturur.

b) Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler için değerlendirme; kıdem, hizmetiçi eğitim, etkinlikler ve sicil ölçütlerine göre 100 puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 20'sini kıdem, % 40'ını hizmetiçi eğitim, % 20'sini etkinlikler ve % 20'sini de sicil puanı oluşturur.

Başöğretmenliğe yükselmeye, uzman öğretmenliğe yükselmeye değerlendirmeye alınan uzman öğretmenlik sertifikasının düzenlendiği tarihten önceki belgeler, değerlendirmeye alınmaz. Alanlara göre uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kontenjanına girecek olanların belirlenmesi amacıyla, İl Öğretmen Değerlendirme Komisyonlarından gelen İl Başarı Sıralaması Çizelgesine göre sınavdan muaf olan ve olmayanlar bakımından eş zamanlı olarak ve ayrı ayrı olmak üzere puan üstünlüğü dikkate alınarak Merkez Sınav ve Değerlendirme Komisyonunca Türkiye Geneli Başarı Sıralaması ile ilgili bir çizelge düzenlenir.

Başarı sıralaması sonucunda kontenjanın aşılmasına neden olacak şekilde puanların eşit olması durumunda, kontenjana girecek olanları belirlemek için sırasıyla sınav, eğitim, kıdem, etkinlikler ve sicil puanı üstünlüğüne bakılır. Başarı sıralaması sonucunda alanlara göre belirlenen kontenjana girenler, Türkiye Geneli Başarı Sıralaması Çizelgesine göre tespit edilir. Bu tespite göre Bakanlık



kadrolarında çalışan öğretmenlerden alanlarında ayrılan kontenjana en son sırada yerleşenlerin değerlendirme puanı esas alınarak, diğer kamu kurum ve kuruluşları ile özel öğretim kurumlarında görevli öğretmenlerden de uzman öğretmen veya başöğretmen unvanını kullanmaya hak kazanacaklar, eş zamanlı olarak ve kurum türüne göre ayrı ayrı olmak üzere Türkiye Geneli Başarı Sıralaması Çizelgesi üzerinden belirlenir.

Bu yönetmelik yayınlandıktan sonra 27 Kasım 2005 tarihinde kariyer basamakları yükselme sınavı yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan sınavlar sonucunda, MEB'na bağlı 558305 öğretmenden 106536 uzman öğretmenlik kariyerini elde etmiş; ancak, sınav yeni olduğundan ayrılan kontenjan doldurulamamıştır (Gündoğdu ve Kızıltaş, 2008: 366).

Ancak bu uygulamayla ilgili çeşitli olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır. Uygulamanın öğretmenler arasında eşitliği bozacağını, ayrımcılık yaratacağını, bu yapının çalışma barışını zedeleyeceğini ve aslında öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğu için öğretmenlerin ayrı bir uzmanlık unvanına gerek duymayacaklarını belirterek pek çok kişi uygulamaya tepkisini dile getirmiştir. Aynı zamanda uygulamanın sadece lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere yapılması lisans mezunu olmayan öğretmenlere karşı bir haksızlık oluşturmuştur. Bu durum Danıştay İkinci Daire Başkanlığının 25/11/2005 tarih ve 2005/2477 ve 2005/2528 Esas sayılı Kararları ile “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği”nin bazı maddelerinin yürütülmesinin durdurulmasına karar vermesine kadar devam etmiştir. Söz konusu yargı kararlarında yer alan hususlar dikkate alınmak suretiyle hazırlanan ve 07/01/2006 tarihli ve 26046 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak aynı tarihte yürürlüğe giren “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” hükümleri doğrultusunda 27/11/2005 Pazar günü yapılan uzman öğretmenlik sınavında lisans mezunu olma şartı arandığından dolayı katılamayan, lisans öğreniminin altında öğrenime sahip öğretmenler için de uzman öğretmenlik sınavı yapılmasına yargı kararları doğrultusunda gerek duyulmuştur. Bu nedenle, 2005-Ek KBYS adıyla düzenlenmiş olan 30 Nisan 2006 tarihinde yapılan bu sınava, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel öğretim kurumları ile diğer kamu kurum ve kuruluşlarında eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfına dâhil

öğretmen unvanlı kadrolarda bulunanlardan sadece lisans öncesi öğrenime sahip olup, gerekli diğer koşulları taşıyanlar başvurabilmişlerdir.

Bu süreçte kariyer basamakları uygulaması pek çok eğitimci, eğitim sendikası ve siyasetçinin tepkisini çekmeye devam etmiş, yürütmenin durdurulması için siyasetçiler tarafından Anayasa Mahkemesine dava açılmıştır. Anayasa Mahkemesi de uygulamanın bazı maddelerini anayasa aykırı bularak uygulamayı iptal etmiştir. Anayasa Mahkemesinin 21/05/2008 tarihli ve E. 2004/83, K. 2008/107 sayılı Kararı ile 5204 sayılı Kanunla getirilen bazı hükümler Anayasaya aykırı görülerek iptal edilmiş ve iptal kararının Resmi Gazetede yayımlandığı tarih olan 18/03/2009 tarihinden itibaren bir yıl sonra yürürlüğe girmesi öngörülmüştür. Bu kararın ardından yeniden kariyer basamakları sınavı açılmamıştır. Sadece 10/06/2011 tarihinde Personel Genel Müdürlüğünün yayınladığı yazıya göre 30 Eylül 2005 tarihine kadar yüksek lisansını tamamlayan ve daha önce girdiği kariyer basamakları sınavından 60 puanın üzerinde alan öğretmenlere uzman öğretmenlik sertifikası düzenleneceği bildirilmiştir. Çünkü bu öğretmenler gerekli şartları taşımalarına rağmen daha önce sayıca belirlenen uzman öğretmen kontenjanına girememişler, daha sonra da Anayasa mahkemesinin kararıyla uzman olma haklarını kaybetmişlerdir. Belirtilen şartları taşıyan öğretmenler elektronik ortamda başvurularını yaparak uzman öğretmen sertifikası almışlardır (MEB, 2011).

Uygulamanın bu şekilde durdurulmasının ardından kariyer basamaklarıyla ilgili çalışmalar mecliste sürmekte konuyla ilgili tasarılar hazırlanmaktadır. 2010 yılında TBMM Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonunda konuyla ilgili en son bir tasarı hazırlanmış, tasarı TBMM Plan ve Bütçe Komisyonuna havale edilmiştir. Bu tasarıda kariyer basamakları uygulamasının oluşacak haliyle ilgili bilgiler verilmiştir. Komisyonun uygulamayla ilgili kabul ettiği görüşler şu şekildedir:

- Öğretmenlerin niteliklerine önemli ölçüde olumlu katkı sağladığı düşünülen yüksek lisans ve doktora eğitimi ile ilgili etkinliklerin teşvik edilmesini sağlamak üzere bunların kariyer basamaklarında yükselmedeki etkileri %20'de tutulmakta; kıdem ve sicil değerlendirilmedeki oranları ise %5'e düşürülmektedir.

- Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının temel amacının, öğretmenlerin günümüzde geçerli olan bilgileri öğrencilere aktarabilmeleri için değişim ve gelişmeleri izlemelerinin sağlanması olduğu dikkate alınarak, öğretmenlerin eğitimlerini tamamladıkları tarihlerdeki bilgi birikimi ile sınırlı kalmamaları bakımından bütün öğretmenlerin öncelikle sınava girmeleri zorunlu hale getirilmekte, değerlendirme sürecine yönelik olarak belirli bir standardın yakalanması için kıdem, sicil, lisansüstü eğitim, etkinlikler ve sınavın oluşturduğu değerlendirme barajı %50 olarak belirlenmektedir. Lisansüstü eğitime dayalı sınav muafiyetine son verilmektedir. Sınav barajı % 70'e çıkarılarak bu amacın gerçekleştirilmesine katkısının artırılması hedeflenmektedir. Anayasa Mahkemesinin iptal gerekçeleri de dikkate alınarak öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavına katılacaklar için öngörülen en az hizmet süreleri Kanun ile belirlenmekte ve bu belirlemede meslekte belli bir tecrübe, anlayış ve vizyon kazanmış olunması dikkate alınmaktadır.

- Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında yükselme sürecine yönelik diğer hususların, Maliye Bakanlığı ve Devlet Personel Başkanlığının uygun görüşleri alınarak yönetmelikle düzenleneceği hüküm altına alınmaktadır.

Kariyer basamaklarıyla ilgili yapılacak yeni uygulamayla ilgili alınan son kararlar böyle sıralanmışken, henüz yasal olarak ortada yeni bir uygulama koyulmamıştır. Bu nedenle kariyer basamakları uygulamasında yasal bir boşluk bulunmakta ve bu boşluk halen devam etmektedir. Ancak bu boşluğun doldurulması için yeni bir düzenlemenin yapıldığı Bakanlık tarafından belirtilmektedir.

#### **2.5.4 Kariyer Basamakları Uygulamasında Unvanlar**

Kariyer basamakları uygulamasında öğretmenlere verilen unvanlar aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmendir.

##### **2.5.4.1 Aday Öğretmen (Stajyer Öğretmen)**

Türkiye'de ve pek çok Avrupa Birliği ülkesinde öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanmalarında farklı yöntemler (sınavlı-sınavsız vb.) uygulanmakla birlikte, hemen hemen tüm

ülkelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenler için bir stajyerlik dönemi bu dönem içerisinde de bir stajyerlik eğitimi vardır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ile bir profesyonel olarak mesleğe girişleri arasındaki bir geçiş evresi olan bu dönem, öğretmen adaylarına alanlarındaki eğitim ve öğretim becerilerinin ve yeterliklerinin kazandırılması amacına dönük destekleyici ve denetleyici eğitim süreçlerini içeren bir dönemdir. Bu eğitim sürecinde öğretmen adayları, deneyimli rehber öğretmenlerin gözetiminde okullarda her tür eğitim-öğretim etkinlikleri ve idari çalışmalar ile okul içinde veya dışında alan uzmanlarınca ve deneyimli öğretmenlerce verilen kuramsal ve uygulamalı öğretmenlik eğitimi seminerlerine katılırlar. Bu süre içinde öğretmen adayları, eğitim, öğretim ve diğer öğretmenlik bilgi, beceri, tutum ve yeterlikleri kazanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, okul müdürü, rehber öğretmen ve denetçiler tarafından yürütülen çeşitli denetim ve değerlendirme süreçlerinden de geçerler. Bu sürenin sonunda başarılı olan adaylar, asil öğretmenliğe atanırlar. Stajyerlik döneminin sonunda adayın başarısız olması durumunda bu evre tekrar edilir (Sağlam ve Kürüm, 2005).

#### **2.5.4.2 Öğretmen**

Öğretmen, davranışlarında istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacı ile bir veya daha fazla öğrenciyle etkileşimde bulunan kişi olmakla beraber günümüzde daha çok öğretmen, bilgiye ulaşma yollarını gösteren ve öğrenciyi yönlendiren rehberdir. Öğretmen, genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş ve adaylık döneminden sonra her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim hizmetlerini yürüten kişilerdir (Resmi Gazete, 2005). Aday öğretmenlik süresinde başarılı sayılan kişiler öğretmen olarak kabul edilir.

#### **2.5.4.3 Uzman Öğretmen**

Findell'e (2007: 11) göre uzman bir öğretmen; temel fikirleri tanımlayan, onları çeşitli şekillerde sunan, vurgulayan, dikkatli planlar yapan, ancak planını esnek tutan, öğrencilerini dinleyen, temel fikirleri bulmalarına sağlamak için onlara sorular sorarak yardım eden, öğrencileri düşünmeye yönlendiren, asla öğrenmesi bitmeyen bir kişidir.

Türkiye’de ise uzman öğretmenlik, öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğine göre öğretmenlikten sonra gelen bir üst kariyer basamağıdır. Uzman öğretmenlik kariyeri, alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, hizmetiçi eğitim, etkinlikler ve sicil; lisans öğrenimi veya alanı ya da eğitim bilimleri alanı dışında lisansüstü öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden ise kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan değerlendirme ve başarı sıralaması sonucunda alanlarında ayrılan kontenjana yerleştirilenleri kapsamaktadır.

#### **2.5.4.4 Başöğretmen**

Türkiye’de ilk defa Bakanlar Kurulu'nun Ankara'da 11 Kasım 1928 tarihinde yaptığı toplantıda Mustafa Kemal Atatürk'e “Ulus Okullar Başöğretmenliği” unvanı layık görülmüştür. 24 Kasım 1928 tarihinde ise Mustafa Kemal Atatürk, Bakanlar Kurulu'nun verdiği bu unvanı kabul etmiştir. Başöğretmenlikle beraber farklı kariyer unvanları 1943 yılında kabul edilen 4357 sayılı kanunla öğretmenlere ilk defa verilmiştir. Belirtilen kanunda başöğretmen olabilmek için üst üste eğitim yıllarında görevinde üstün başarılı sayılma gibi bir şart mevcuttur.

2005 yılında çıkartılan son kariyer basamakları uygulamasında ise başöğretmenlik, öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğine göre uzman öğretmenlikten sonra gelen bir üst kariyer basamağı olarak kabul edilmiştir.

#### **2.5.5 Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Ölçütler**

Kariyer basamaklarında yükselme ile ilgili çeşitli oranlarda değerlendirme etkilerine sahip şekilde ölçütler oluşturulmuştur. Bunlar ilgili yönetmelikte Kıdem, Sınav, Sicil Notu, Eğitim ve Ödüller-Etkinlikler başlıkları altında toplanmıştır. Lisans öncesi ve lisans mezunu öğretmenler ile alanı ve eğitim bilimleri alanı dışında yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler için değerlendirme; kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre 100 puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 10'unu kıdem, % 20'sini eğitim (hizmetiçi, lisansüstü), % 10'unu etkinlikler, % 10'unu

sicil ve % 50'sini de sınav puanı oluşturur. Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler için değerlendirme; kıdem, hizmetiçi eğitim, etkinlikler ve sicil ölçütlerine göre 100 puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 20'sini kıdem, % 40'ını hizmet içi eğitim, % 20'sini etkinlikler ve % 20'sini de sicil puanı oluşturur (Resmi Gazete, 2006b).

Ancak düşünülen yeni kariyer basamakları uygulamasında ölçütlerin ağırlık oranı da değiştirilecektir. Daha önceden de belirtildiği gibi öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimi ile ilgili etkinliklerin teşvik edilmesini sağlamak üzere bunların kariyer basamaklarında yükselmedeki etkilerinin %20'de tutulması; kıdem ve sicil değerlendirilmedeki oranlarının ise %5' e düşürülmesi, sınav puanının %50 ve bilimsel, kültürel ve sanatsal etkinliklerin oranının %20' de tutulması planlanmaktadır (TBMM Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü, 2010).

#### **2.5.5.1 Sınav**

Kariyer Basamakları Yükselme yönetmeliğinde sınav terimi, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselebilecekler için yapılan sınavı karşılamaktadır. Sınav ölçütü değerlendirmede %50 gibi bir ağırlığa sahiptir. Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenler hariç kariyer basamaklarında yükselmek isteyen tüm öğretmenler bu sınava girmek zorundadır. Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayan öğretmenler uzman öğretmenlik; doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler ise başöğretmenlik sınavından muafırlar (Resmi Gazete, 2005). Uzman öğretmenlik sınavına başvurmak için aday öğretmenlik dönemi hariç öğretmenlikte 7 yıl, başöğretmenlik sınavına başvurmak için ise uzman öğretmenlikte 6 yıl kıdemi bulunma şartı vardır.

Sınav tarihinden en az beş ay önce Bakanlık Personel Genel Müdürlüğünce yapılan sınava ilişkin duyuruda; Bakanlık ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarında alanlara göre sınavdan muaf olan ve olmayanlar bakımından belirlenen uzman öğretmen ve başöğretmen sayıları ile özel öğretim kurumları öğretmenlerini de kapsayacak şekilde başvurunun; şartları, tarihi, şekli, süresi, başvuru kabul

komisyonu, sınavın kapsamı, sınav puanlarının hesaplanması yöntemi, sınav ücreti, sınav merkezleri, sınav sonuçlarının duyurulması, sınav sonucuna itiraz ve değerlendirme sürecine ilişkin iş ve işlem akışı ile diğer hususlara yer verilir (Resmi Gazete, 2005). Sınavın değerlendirmesi 100 tam puan üzerinden yapılır. Sınavda başarılı olabilmek için en az 60 puan alma şartı vardır. Bu sınavdan 60 ve üzeri puan alanlar ile sınavdan muaf olanlar eş zamanlı olarak değerlendirmeye alınır. Kariyer Basamakları sınavı ilk kez 27 Kasım 2005 tarihinde yapılmış, ancak en az lisans mezunu öğretmenlere yönelik yapıldığından, yapılan uygulama eğitim camiasının tepkisini çekmiş, açılan dava sonucunda lisans düzeyinin altında da mezuniyeti olan öğretmenlerin bu sınava girme hakkı olduğundan 30 Nisan 2006 yılında, ilk sınava giremeyen öğrenimleri lisans düzeyinin altındaki öğretmenlere yönelik ikinci bir sınav düzenlenmiştir. Bu iki sınavın sonuçları aynı tarihte açıklanmıştır. Sınavın, merkezî sistem ile çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerle uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için ayrı ayrı olmak üzere her yıl ÖSYM tarafından yapılacağı belirtilmesine rağmen ikinci sınavdan sonra da tekrar bir kariyer basamakları sınavı yapılmamıştır.

**Tablo 3: Sınav Konuları Çizelgesi**

UZMAN ÖĞRETMENLİK/ BAŞÖĞRETMENLİK SINAVI KONULARI	
Türkçe	
Eğitim-Öğretim	Eğitim Psikolojisi
	Eğitim Felsefesi
	Eğitim Sosyolojisi
	Öğrenme Psikolojisi
	Gelişim Psikolojisi
	Öğrenme Yaklaşımı, Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri
	Sınıf Yönetimi
	Program Geliştirme
	Ölçme ve Değerlendirme
	Psikolojik Danışma Rehberlik (PDR)
	Eğitim Teknolojileri
Genel Kültür	Sosyal Konular ve Sorunlar
	Tarih
	Coğrafya
	Güzel Sanatlar
Milli Eğitim Mevzuatı Eğitim Öğretim Sistemi	

(Sınav konularıyla ilgili detaylı tablo ekte verilmiştir.)

### **2.5.5.2 Kıdem**

Kıdem, öğretmenlik veya uzman öğretmenlikte geçen süreyi ifade etmektedir. Kıdem, hem kariyer basamakları yükselme sınavına başvuru şartı hem de kariyer yükselmesinde değerlendirme kriteridir (Resmi Gazete, 2005).

Kariyer basamaklarında yükselme sınavına başvurularda eğitim-öğretim hizmetleri sınıf kadrolarında bulunan öğretmenlerden adaylık dönemi hariç başvuru süresinin son günü itibarıyla; uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl, başöğretmenlik için uzman öğretmenlikte 6 yıl kıdemi bulunmak şartı aranır (Resmi Gazete, 2005).

Lisans öncesi ve lisans mezunu öğretmenler ile alanı ve eğitim bilimleri alanı dışında yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler için değerlendirme puanının % 10'unu kıdem; alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler için değerlendirme puanının % 20'sini kıdem oluşturur (Resmi Gazete, 2005). Değerlendirme yapılırken; 1-20 yıl arası görev yapan öğretmenlere her yıl için 4 puan verilirken, 21-30 yıl arası görev yapan öğretmenlere 21 ve sonraki her yıl için 2 puan verilir.

### **2.5.5.3 Sicil Notu**

Sicil (iş başarım), kişilik özelliklerinin ve meslekî yeterliğin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçüt ve göstergelere göre yapılan değerlendirmedir.

Lisans öncesi ve lisans mezunu öğretmenler ile alanı ve eğitim bilimleri alanı dışında yüksek lisans ya da doktora yapmış olanların, kariyer basamakları yükselme sınavından muaf olmayan öğretmenlerin, değerlendirme puanının % 10'unu; alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans ya da doktora yapmış olanların, kariyer basamakları yükselme sınavından muaf öğretmenlerin değerlendirme puanının % 20'sini sicil puanı oluşturur (Resmi Gazete, 2005).

Yapılan yeni düzenlemelerle kamusal alanda sicil sistemi yerini performans değerlendirme sistemine bırakmaktadır. Sicil sistemini kaldırarak yerine personel



bilgi sistemini getiren 6111 sayılı Kanun, kurumlara personelin başarı ve verimliliğini ölçebilmeleri için değerlendirme ölçütleri belirleme imkânı getirmiştir. Devlet Personel Başkanlığı bu amaçla kurumlara rehberlik etmek üzere Performans Değerlendirme Kılavuzu hazırlanması çalışmalarını yürütmektedir (Resmi Gazete, 2011c). Bu sürecin diğer kamu alanlarında olduğu gibi eğitim hizmetleri sınıfını da etkileyeceği tahmin edilmektedir. Yeni oluşumlar da kariyer basamaklarındaki değerlendirme ölçütlerini etkileyecektir.

#### **2.5.5.4 Eğitim**

Lisans öncesi ve lisans mezunu öğretmenler ile alanı ve eğitim bilimleri alanı dışında yüksek lisans ya da doktora yapmış olanların, kariyer basamakları yükselme sınavından muaf olmayan öğretmenlerin değerlendirme puanının % 20'sini; alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans ya da doktora yapmış olanların, kariyer basamakları yükselme sınavından muaf öğretmenlerin değerlendirme puanının % 40'ını eğitim puanı oluşturur (Resmi Gazete, 2005).

Kariyer Basamaklarında, Yükselme Yönetmeliğinde değerlendirme ölçütlerinden biri olan eğitimin, hizmetiçi ve lisansüstü eğitimi kapsadığı belirtilmiştir. Değerlendirme yapılırken hizmetiçi eğitim ve lisansüstü eğitim için puanlamalar ayrı ayrı yapılmaktadır. Alanı ve eğitim bilimleri alanı dışında doktora eğitimi yapmış öğretmene 50 puan; alanı ve eğitim bilimleri alanı dışında tezli yüksek lisans eğitimi yapmış öğretmene 30 puan; Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı dışında olmak üzere, alanında veya eğitim bilimleri alanında yapılan tezsiz yüksek lisans eğitimi yapmış öğretmene ise 20 puan verilmektedir. Hizmetiçi eğitim bölümünde değerlendirme yapılırken ise her 6 saatlik hizmetiçi eğitim bir kredi, bir kredi de 1 puan olarak hesaplanmaktadır.

#### **2.5.5.5 Etkinlikler**

Değerlendirme ölçütlerinden etkinlikler, öğretmenin bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalarını kapsamaktadır. Kariyer Basamakları yükselme sınavından muaf adaylar için bu ölçütün etkisi %20 iken muaf olmayanlar için etkisi %10'dur.

Değerlendirme yapılırken öğretmenin etkinlikleri kültürel, sanatsal, bilimsel ve sportif başlığı altında bulunan 25'er maddeyle değerlendirilir. Her bir başlık altında bulunan 25 tane maddenin her biri 1 puan olarak hesaplanmaktadır.

## **2.6 TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE KARIYER BASAMAKLARI UYGULAMASIYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Laçın'ın (2006: 3) İlköğretim Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminde Performans Değerleme Sürecine İlişkin Görüşleri: Kütahya İli Örneği başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının sonuçları şöyledir: İlköğretim öğretmenleri mevzuat hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen değerlendirme sonuçlarının kullanım alanları ve değerlendirme komisyonunun görevleri hakkında bilgiye sahip olmadıkları görüşündedirler. Ayrıca öğretmenlerin çoğu mevzuatın uygulanabilirliği hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Yapılan bu araştırmada kıdemi az olan öğretmenler kariyer basamaklarıyla ilgili daha olumlu görüşe sahip olarak görülmektedir. Öğretmenler eğitim düzeyleri ile bilimsel ve sosyal etkinliklere katılımın performanslarını artırıcı kriter olduğunu düşünmektedirler; ancak sınav uygulaması ve teftiş-sicil raporlarının değerlendirmede kullanılmasına karşı olduklarını belirtmişlerdir.

Kocakaya (2006) tarafından yapılan öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerde yönetmeliğin bu haliyle yürürlükte olan mevzuatla çatıştığı, okullardaki çalışma barışının zedeleneceği, bu uygulamanın eğitim bölgeleri arasında farklılıklar yaratabileceği ve öğretmenler arası ilişkilerde problemler ortaya çıkarabileceği algısı oluşmuştur. Öğretmenlikte Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavında, öğretmenlere hiçbir "mesleki alan bilgisinin" sorulmaması ise sistemin en büyük eksikliği olarak görülmüştür. Öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sisteminin öğretmenin motivasyonunu artıracak, performansını olumlu yönde

etkileyeceği ve öğretmenleri kişisel gelişime yönlendireceği ise kariyer basamaklarıyla ilgili öğretmenlerin sahip olduğu olumlu görüşlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı kariyer basamaklarını destekler iken mevcut sistemin bu haliyle doğru, objektif ve gerçekçi bir basamaklama yapamayacağını düşünmektedirler.

Şirin, Erdoğan ve Mülazımoğlu'nun (2010: 65) beden eğitimi öğretmenlerine yönelik araştırmasında ise, beden eğitimi öğretmenlerinin “uzman-başöğretmenlik sınavının öğretmen performansını değerlendirmek için güvenilir, geçerli ve kullanılabilir bir araç olduğu” görüşüne büyük çoğunlukla katılmadıkları görülmüştür.

Deniz' in (2009) “Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine faydalı olacağı kanaatinde. Yine öğretmenlerin yarıdan fazlası kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasındaki iletişimi ve çalışma motivasyonunu olumsuz etkileyeceği görüşündedir. Cinsiyete, mezuniyet durumuna, branşa, yönetici olup olmamaya göre, öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri arasında fark bulunmamıştır. İleri yaşlardaki öğretmenler uygulamanın öğretmenler arasında iletişim problemlerine yol açacağı görüşündedirler. Özel okullarda çalışan öğretmenler, devlet okullarında çalışanlara göre daha fazla, uygulamanın öğretmenleri geliştireceği görüşündedirler.

Çelikten'e (2008: 194) göre ise kariyer basamaklarının okullarda başlangıçta kargaşa ve rekabet ortamı yaratma riski olsa da gelişime ayak uydurmak ya da gelişime katkıda bulunmak hatta gelişmenin lokomotifini olmak insanın kendini geliştirmesiyle olur ve eğitim ile uğraşanların özellikle öğretmenlerin bu gelişmeleri en azından çok yakından takip etmeleri gerekmektedir. Bunun için de öğretmenler sürekli kendilerini yenilemelidirler. Öğretmenlik kariyer yükseltme sınavı da bunun bir parçası olarak kabul edilebilmelidir. Çünkü bu sınav öğretmenlik mesleğine aynı zamanda yeni bir soluk, yeni bir heyecan ve yeni bir oluşum getirebilir. Nasıl ki üniversitelerde bir kariyer sistemi varsa ilk ve ortaöğretim sisteminde de pekâlâ kariyer sistemi olabilir.

Nartgün Sezgin ve Ural'ın (2007: 129) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının, öğretmenin saygınlık, tanınma ve başarılı olma bakımlarından sosyal statüsünü yükseltmesi, öğretme sürecindeki etkililiğini artırması, iş doyumunu artırması, mesleki gelişimine imkân sağlaması, aidiyet duygusunun gelişmesini desteklemesi, yetenek ve becerilerini kullanma fırsatı sağlaması gibi konularda olumsuz düşünceye sahiptirler. Ayrıca öğretmenler bu uygulamanın öğretmenler arasında eşitlik ilkesini ihlal edeceğini, öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı azaltacağını düşünmektedir. Buna karşılık öğretmenler bu uygulamanın kariyer geliştirme konusunda öğretmenleri motive edeceğini ve öğretmenlik mesleğine dinamizm getireceğini de belirtmişlerdir.

Canpolat (2011: 85), öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasını orta düzeyde kabullendiğini belirtmektedir. Kariyer basamakları uygulaması, öğretmen boyutuna ilişkin görüşlere göre kariyer planlaması uygulaması öğretmenlerin mesleki bilgilerini artırmada, öğretmenler arasındaki rekabeti artırmada ve öğretmenlere yeni imkânlar sağlamada orta düzeyde pozitif katkı sağlamıştır. Hizmet süresi az olan öğretmenler, kariyer planlaması uygulamasının öğretmenlere pozitif olarak yansıdığına daha yüksek oranda katılmışlardır. Bu durum yeni nesil öğretmenlerin kariyer yönetimi konusunda daha fazla beklenti içerisinde olduklarını göstermektedir. Bulduğu okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenler, kariyer planlaması uygulamasının öğretmenler açısından pozitif sonuçlar doğurduğuna daha fazla oranda inanmaktadırlar. Kariyer planlaması uygulaması görev yerinde yeni olan öğretmenleri daha fazla motive etmektedir.

Taşkaya'nın (2007) çalışmasında katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasının eğitimin niteliğine olumlu etkileri olacağına az düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılması, öğretmenlerin statüsünü az düzeyde artıracaktır. Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmede esas alınan ölçütler ve oranlar, orta düzeyde kabul görmüştür.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacına ulaşabilmesi, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için alınan önlemler ayrıntılı olarak açıklanmış; araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, ölçme aracının geliştirilmesine, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada, eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla literatür incelemesi yapılmış, araştırma için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009: 77).

#### 3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evreni Samsun Atakum, Bafra, İlkadım ve Kavak ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarıdır. Evren için bu dört ilçenin seçilmesiyle evrenin, benzer özellikteki merkez ilçelerden meydana gelmesinin önüne geçilmiştir. 2011-2012 öğretim yılında belirtilen ilçelerde elli beş ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bu ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen sayısı 2709 olup bunlar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma evrenine ilişkin bilgiler tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4: Araştırma Evreni**

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı		
		Kadın	Erkek	Toplam
Atakum	13	243	317	560
Bafra	15	215	384	599
İlkadım	25	689	801	1490
Kavak	2	20	40	60
<b>TOPLAM</b>	<b>55</b>	<b>1167</b>	<b>1542</b>	<b>2709</b>

Bu okullar listelendikten sonra tabakalı örnekleme yapılarak her ilçede her bir çeşit ortaöğretim okulundan birer tane olmak üzere 30 okul seçilmiştir. Bu okullarda görevli 1578 öğretmenden 1066 tanesi rastgele seçilerek araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur. Böylece araştırma evreninin yaklaşık olarak %70'ine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma örnekleminin verileri tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5: Araştırma Örneklemi**

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı			Örneklemdaki Öğretmen	
		Kadın	Erkek	Toplam	Sayısı	Oranı (%)
<b>Atakum</b>	9	159	252	411	271	25,42
<b>Bafra</b>	9	129	244	373	260	24,39
<b>İlkadım</b>	10	311	423	734	490	45,96
<b>Kavak</b>	2	20	40	60	45	4,20
<b>TOPLAM</b>	<b>30</b>	<b>619</b>	<b>959</b>	<b>1578</b>	<b>1066</b>	<b>100,00</b>

Araştırma örneklemini anketlerin geri dönmemesi ve veri kaybı olma ihtimali nedeniyle geniş tutulmuştur. Anketlerin uygulanmasının ardından bazı anketler geri dönmemiş ve bazıları ise geçersiz sayılmıştır. Geriye kalan 704 katılımcının anketi geçerli kabul edilmiştir. Böylece anketlerin geri dönüş oranı % 66'dır. Araştırma sonucunda geri dönen ve geçerli sayılan anketlerle ilgili veriler tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6: Araştırmada Geri Dönen ve Geçerli Sayılan Anket Sayısı, Yüzde Oranı**

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı			Örneklemdaki Öğretmen	
		Kadın	Erkek	Toplam	Sayısı	Oranı (%)
<b>Atakum</b>	9	79	124	203	203	28,80
<b>Bafra</b>	9	43	107	150	150	21,30
<b>İlkadım</b>	10	120	184	304	304	43,20
<b>Kavak</b>	2	16	31	47	47	6,70
<b>TOPLAM</b>	<b>30</b>	<b>258</b>	<b>446</b>	<b>704</b>	<b>704</b>	<b>100,00</b>

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Verileri toplamak için Taşkaya (2007), tarafından geliştirilen anket formu kendisinin izniyle kullanılmıştır. Anket formunun kişisel bilgiler bölümünde bazı maddeler araştırmaya uygun hale getirilmiştir. Ölçeğin sadece ikinci bölümünde yer alan, “kariyer basamakları uygulamasının eğitimin niteliğine etkileri” boyutu kullanılmıştır. Böylece, veri toplama aracı iki bölüm halinde düzenlenmiş olup, 26 maddeden oluşmaktadır. Anketin sonuna da katılımcıların kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili belirtmek istedikleri düşüncelerini yazmaları için açık uçlu bir soru eklenmiştir. Ankette cevap verenlerin görüşleri, Hiç Katılmıyorum (1), Az Katılıyorum (2), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Çok Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) olarak 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır.

Puanlamada en olumlu ifadenin değeri 5, en olumsuz ifadenin değeri ise 1 olarak kabul edilmiş ve yorumlanmıştır. Veri toplama aracındaki önermelere katılma derecelerine verilen ağırlıklar ve bu ağırlıkların sınırları tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7: Anketteki Seçeneklerin Değerleri ve Sınırları**

<b>Katılma Düzeyi</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Az Katılıyorum</b>	<b>Orta Düzeyde Katılıyorum</b>	<b>Çok Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
<b>Puan Değeri</b>	1	2	3	4	5
<b>Sınırı</b>	1,00 - 1,79	1,80 - 2,59	2,60 - 3,39	3,40 - 4,19	4,20 - 5,00

Taşkaya (2007), araştırmasında hazırladığı ölçekle ilgili geçerliği sağlamak için uzman görüşü almıştır. Bu çalışmada da Taşkaya’nın ölçeğinden alınan “kariyer basamakları uygulamasının eğitimin niteliğine etkileri” boyutu üzerinde düzeltmeler yapıldıktan sonra üç alan uzmanının görüşü alınarak ölçeğin geçerliği sağlanmıştır. Taşkaya’nın (2007) uygulamasında güvenilirlikle ilgili söz konusu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve boyutun güvenilirlik katsayıları tablo 8’de verilmiştir.

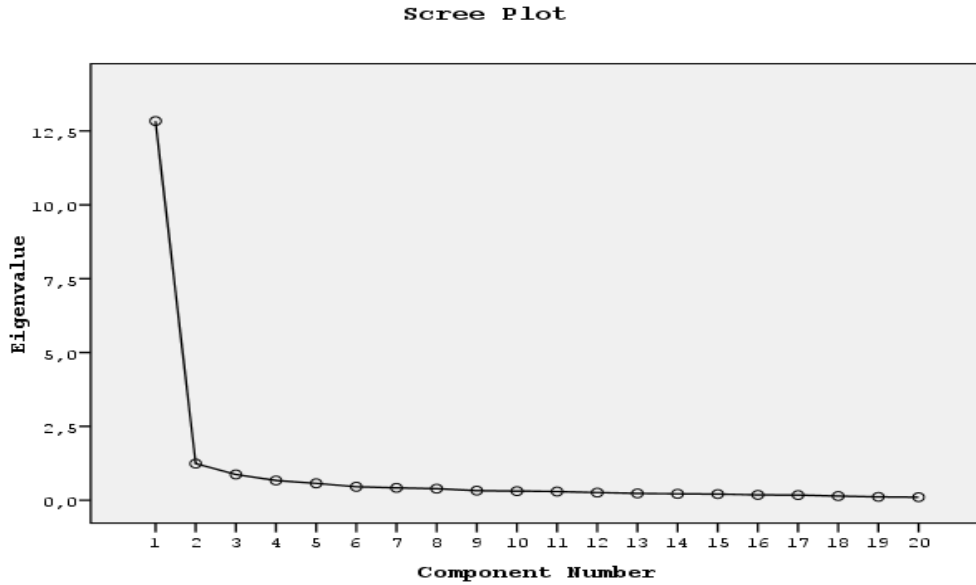
**Tablo 8: Kariyer Basamakları Yapılanmasının Eğitimin Niteliğine Etkileri Boyutuna Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Boyutun Güvenirlik Kat Sayısı**

Madde Kodu	Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
7	Öğretmenleri meslekleriyle ilgili yayınları takip etmeye teşvik eder.	.67	.74
8	Öğretmenleri bilimsel çalışmalar yapmaya teşvik eder.	.75	.81
9	Öğretmenleri ders dışı faaliyetler düzenlemeye teşvik eder.	.88	.78
10	Öğretmenleri ders dışı faaliyetlere katılmaya teşvik eder.	.83	.75
11	Öğretmenleri hizmetiçi eğitim faaliyetlerine daha çok katılmaya teşvik eder.	.70	.60
12	Öğretmenleri lisansüstü eğitim almaya teşvik eder.	.60	.66
13	Öğretmenler arasında kendini geliştirme açısından, rekabete yol açar.	.61	.73
14	Öğretmenler arasındaki mesleki yardımlaşmayı artırır.	.57	.70
15	Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerini geliştirir.	.69	.80
16	Öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki mesleki iletişimi geliştirir.	.96	.54
17	Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırır.	.94	.59
18	Öğretmenlerin iş doyum düzeylerini olumlu yönde etkiler.	.78	.84
19	Öğretmenlerin mesleklerine bağlılıklarını artırır.	.80	.85
20	Öğretmenleri kendi yeterliklerini artırmaya teşvik eder.	.72	.77
21	Üniversiteye girişte, öğretmenliğin daha donanımlı adaylarca tercih edilmesine sebep olur.	.55	.65
22	Ülkenin eğitim kalitesinde artışa sebep olacaktır.	.75	.79
23	Kariyer basamakları biçiminde yapılanmanın, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olacaktır.	.81	.82
24	Kariyer basamakları biçiminde yapılanmanın, öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olacaktır.	.80	.80
25	Okul yöneticilerinin, öğretmenlere sicil notu verirken (performanslarını değerlendirirken) daha bilimsel ölçütler kullanmalarını sağlar.	.53	.60
26	Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına katılma düzeyiniz	.55	.69
<b>Alpha: .95</b>			
Açıklanan toplam varyans: %59			
KMO and Bartlett's test	KMO	.94	
	Bartlett's Test of sphericity (sig)	.000	



Taşkaya' nın analizinde verilerin faktör analizi için uygun olduğu, yapılan KMO analizi ve Bartlett testi sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu alt ölçek için KMO kat sayısı “.94” olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir değer olan “.50”den yukarı olduğu görülmüştür. Ölçeğin “Alpha” iç tutarlılık katsayısı, .95 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılan bu araştırmada ise aynı ölçek kullanılmış, ölçeğin uygulanmasının ardından güvenilirlik analizleri, KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Alpha iç tutarlılık katsayısı “.97” olarak bulunmuştur. Böylece ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür. KMO değeri “.96” bulunmuştur. Bu da verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda yatay eksenle faktörleri gösteren dağılım grafiğinde ani inişin olması nedeniyle ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu kararına varılmıştır. Elde edilen dağılım grafiği aşağıda verilmiştir.



### 3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri, anket yoluyla elde edilmiştir. Anketleri uygulamak için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Anketler, araştırmacı tarafından bizzat örnekleme alınan okuldaki öğretmenlere elden dağıtılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin anketleri gönüllü olarak doldurmaları amaçlanmıştır. Anketler elden toplanarak bunlar sistematik bir şekilde okullar ve

ilçelere göre gruplandırılmıştır. Anketler toplandıktan sonra bunların geçerli olanları seçilerek ayrılmıştır. Rastgele doldurulan veya çoğu maddeleri boş bırakılan anketler ayrılarak geçerli anketler değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Anket formlarındaki veriler SPSS 15 paket programında analiz edilmiştir. Ankete katılan öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS programında aşağıdaki gibi çözümlenmiştir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait frekans, yüzde hesaplamaları yapılmıştır.
- Katılımcıların eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları uygulaması ile ilgili görüşlerini belirlemek için aritmetik ortalama kullanılmıştır.
- Öğretmenlerin, öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşlerinin araştırma sorularında verilen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili analizlerde verilerin normal dağılım göstermemesi ve bazı değişkenlerde ( $n < 30$ ) olması nedeniyle nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada nonparametrik testlerden Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U testlerinden yararlanılmıştır.
- Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına ilişkin ortalamaların; kıdem, kariyer basamaklarındaki durum, görev yapılan kurumun türü ve bulunduğu ilçe değişkenlerine göre; farklılık gösterip göstermediğine ait bulguları belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Çünkü Kruskal Wallis testinin kullanılmasıyla verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda tek yönlü sınıflama yapılabilir (Kartal, 2006: 213). Anlamlı fark bulunan kıdem, kariyer basamaklarındaki durum ve görev yapılan kurumun bulunduğu ilçe değişkenlerinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Eğer veriler normal dağılım

göstermiyorsa, homojen değilse, örneklem büyüklüğü 30'dan az ise iki ayrı grubun belirli bir değişkene ait ortalamalarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi kullanılır (Baş, 2008: 186).

- Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına ilişkin ortalamaların cinsiyet, eğitim durumu değişkenlerine göre; farklılık gösterip göstermediğine ait bulguları belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4.BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ilk başlık olarak araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere, ikinci başlık altında ise araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1 KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem, cinsiyet, eğitim durumu, çalıştığı kurumun bulunduğu ilçe, kariyer basamaklarındaki durum ve çalıştığı kurum türü değişkenlerine ilişkin kişisel bilgilerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı aşağıda tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı**

Değişken	Seçenek	f	%
Kıdem	1-5 yıl	36	5,10
	6-10 yıl	68	9,70
	11-15 yıl	203	28,80
	16-20 yıl	195	27,70
	21 yıl ve üzeri	202	28,70
	<b>Toplam</b>		<b>704</b>

Tablo 9’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 11-15 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu (%29), sırasıyla 16-20 yıl (%28), 6-10 yıl (%10) ve en az 1-5 yıl kıdeme sahip olanların ise (%5) olduğu görülmüştür. Bu durumda çeşitli kıdeme sahip öğretmenlerin araştırmaya katıldığı gözlenmektedir. Bir başka anlatımla, araştırma evreni içinde farklı kıdeme ilişkin denek bulunmakta ve öğretmenlerin %85’inin 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları gözlenmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

Değişken	Seçenek	f	%
Cinsiyet	Kadın	258	36,60
	Erkek	446	63,40
	<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100,00</b>

Tablo 10’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun erkek (%63) olduğu, buna karşılık araştırmaya katılan erkek katılımcıların yarısına yakın (%37) bayan katılımcı olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı aşağıda tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11: Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

Değişken	Seçenek	f	%
Eğitim Durumu	Lisans	633	89,90
	Lisansüstü	71	10,10
	<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100,00</b>

Çalışmaya katılanların yaklaşık % 90’ının lisans, %10’unun lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Buradan ankete katılan öğretmenlerin büyük bölümünün lisansüstü mezunu olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları ilçeye göre dağılımı tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12: Öğretmenlerin Çalıştığı İlçeye Göre Dağılımı**

Değişken	Seçenek	f	%
<b>Çalıştığı Kurumun Bulunduğu İlçe</b>	Atakum	203	28,80
	Bafra	150	21,30
	İlkadım	304	43,20
	Kavak	47	6,70
	<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100,00</b>

Araştırmaya katılım en çok (%43) İlkadım ilçesinde olmuştur. Atakum ilçesinden katılanlar ise (%29) ikinci sırayı oluşturmaktadır. Bafra ilçesinden katılımı (%21) en düşük oranla Kavak ilçesinin katılımı (%7) takip etmektedir. İlkadım ilçesinden katılımın bu kadar çok olması, bu ilçede öğretmen sayısının en fazla sayıda olmasından kaynaklanmaktadır. İlçelerin katılım oranının ilçelerdeki öğretmen sayısı ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamaklarındaki duruma göre dağılımı aşağıda tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13: Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarındaki Duruma Göre Dağılımı**

Değişken	Seçenek	f	%
<b>Kariyer Basamaklarındaki Durum</b>	Aday öğretmen	5	0,70
	Öğretmen	505	71,70
	Uzman Öğretmen	184	26,10
	Diğer	10	1,40
	<b>Toplam</b>	<b>704</b>	<b>100,00</b>

Ankete katılanların çoğunluğunun (%71,7) “öğretmen” kariyer basamağında olduğu görülmektedir. Bunu (%26) “uzman öğretmen” basamağı takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en azını (%0,7) “aday öğretmenler” oluştururken, “başöğretmen” kariyerine sahip bir katılımcı olmadığı

görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların az bir kısmı (%1,4) ise diğer seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu öğretmenlerin, okullarında geçici süreyle ücretli öğretmenlik (vekil öğretmenlik) yapan atanamamış öğretmenler olduğu anket esnasında öğrenilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışılan kurumun türüne göre dağılımı aşağıda tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14: Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Dağılımı**

<b>Değişken</b>	<b>Seçenek</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Çalışılan Kurumun Türü</b>	Meslek Lisesi	308	43,80
	Fen Lisesi	29	4,10
	Anadolu Lisesi	109	15,50
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	6,00
	Sosyal Bilimler Lisesi	11	1,60
	Güzel Sanatlar Lisesi	21	3,00
	İmam Hatip Lisesi	93	13,20
	Çok Programlı Lise	26	3,70
	Düz Lise	65	9,20
	<b>Toplam</b>		<b>704</b>

Ankete en çok katılım %43,8 oranıyla meslek liselerinden olmuştur. Bunun sebebi meslek liselerinde görevli öğretmen sayısının fazla olması kabul edilebilir. Meslek Liselerinin ardından en fazla katılım Anadolu Liselerinden ve İmam Hatip Liselerinden olmuştur. Evrende verilen kurumlardaki öğretmen sayıları incelendiğinde kurumlardaki öğretmen sayısı ile ankete katılım oranının doğru orantılı olduğu görülmektedir.

## 4.2 EĞİTİMDE KALİTENİN ARTIRILMASI VE ÖĞRETMENLERİN ÖZLÜK HAKLARI AÇISINDAN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN KARIYER BASAMAKLARI BİÇİMİNDE YAPILANDIRILMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ

### 4.2.1 Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgu ve yorumlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15: Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Biçiminde Yapılandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde No	Madde	N	$\bar{X}$	S	Önem Sırası
7	Öğretmenleri <b>meslekleriyle ilgili yayınları takip etmeye</b> teşvik eder.	704	2,56	1,183	9
8	Öğretmenleri <b>bilimsel çalışmalar yapmaya</b> teşvik eder.	704	2,42	1,183	16
9	Öğretmenleri <b>ders dışı faaliyetler düzenlemeye</b> teşvik eder.	704	2,48	1,220	13
10	Öğretmenleri <b>ders dışı faaliyetlere katılmaya</b> teşvik eder.	704	2,51	1,219	10
11	Öğretmenleri <b>hizmetiçi eğitim faaliyetlerine daha çok katılmaya</b> teşvik eder.	704	2,79	1,265	2
12	Öğretmenleri <b>lisansüstü eğitim almaya</b> teşvik eder.	704	2,67	1,256	5
13	Öğretmenler arasında <b>kendini geliştirme açısından, rekabete</b> yol açar.	704	2,74	1,262	4
14	Öğretmenler arasındaki <b>mesleki yardımlaşmayı</b> artırır.	704	2,18	1,170	20
15	Öğretmenlerin <b>öğrencilerle iletişimlerini</b> geliştirir.	704	2,41	1,260	17
16	Öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki <b>mesleki iletişimi</b> geliştirir.	704	2,32	1,178	19
17	Öğretmenlerin <b>mesleki motivasyonlarını</b> artırır.	704	2,78	1,261	3



18	Öğretmenlerin <b>iş doyum düzeylerini</b> olumlu yönde etkiler.	704	2,66	1,286	6
19	Öğretmenlerin <b>mesleklerine bağlılıklarını</b> artırır.	704	2,63	1,294	7
20	Öğretmenleri <b>kendi yeterliklerini artırmaya</b> teşvik eder.	704	2,90	1,246	1
21	Üniversiteye girişte, öğretmenliğin <b>daha donanımlı adaylarca tercih edilmesine</b> sebep olur.	704	2,49	1,267	12
22	Ülkenin <b>eğitim kalitesinde artışa</b> sebep olacaktır.	704	2,62	1,312	8
23	Kariyer basamakları biçiminde yapılanmanın, <b>öğrencilerin akademik başarıları üzerinde</b> olumlu etkisi olacaktır.	704	2,48	1,202	14
24	Kariyer basamakları biçiminde yapılanmanın, <b>öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimleri üzerinde</b> olumlu etkisi olacaktır.	704	2,44	1,191	15
25	Okul yöneticilerinin, öğretmenlere sicil notu verirken (öğretmenlerin performanslarını değerlendirirken) daha <b>bilimsel ölçütler kullanmalarını</b> sağlar.	704	2,25	1,217	18
26	Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına katılma düzeyiniz	704	2,50	1,270	11
	<b>TOPLAM BOYUT</b>	<b>704</b>	<b>2,53</b>		

Tablo 15’te verilen, “Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi” ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; en yüksek ortalamanın, “öğretmenleri kendi yeterliklerini artırmaya teşvik eder” ifadesinin yer aldığı 20. maddeye ait olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla, “öğretmenleri hizmetiçi eğitim faaliyetlerine daha çok katılmaya teşvik eder” ifadesinin yer aldığı 11. madde izlemektedir. Öğretmenler kariyer basamakları uygulamasının hizmetiçi eğitime katılımı artıracığını düşünmektedirler. Öğretmenler, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin kariyer basamaklarında yükselmede kendilerine puan kazandıracak önemli bir ölçüt olduğu düşüncesinde birleşmektedirler. Elde edilen bulgu, Taşkaya’ nın araştırmasının sonuçlarıyla (2007: 122) tutarlık göstermektedir.

Anket sonuçlarına göre kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artıracığını belirten 17. maddenin de ortalaması en yüksek üçüncü ortalama değeridir. Bu katılımın da diğer maddelere göre yüksek olması

öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artıracığı düşüncesini onayladığını göstermektedir. Bu veri Gündoğdu ve Kızıltaş'ın (2008: 380) araştırmasından elde edilen verilerle paralellik göstermektedir.

Katılımcıların kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında kendini geliştirme açısından rekabete yol açacağını ifade eden 13. maddeye katılımı da yüksek olarak bulunmuştur. Buradan da katılımcılarda kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasındaki mesleki rekabeti artıracığına dair düşünce hâkimdir denilebilir.

Ankete verilen cevaplara göre kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri lisansüstü eğitim almaya teşvik ettiğini belirten 12. maddeye katılımın da yüksek olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitimin kariyer basamakları uygulamasında öğretmenlere avantajlı bir durum sağlaması, öğretmenlerin böyle düşünmesinde önemli etken olarak görülebilir.

Araştırmada en düşük ortalamaya sahip madde ise kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasındaki mesleki yardımlaşmayı artıracığını belirten 14. maddedir. Buradan da öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasının kendileri arasında mesleki yardımlaşmayı artıracığına çok olumlu bakmadıkları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni uygulamanın öğretmenler arasında rekabete yol açacağını düşünmeleri kabul edilebilir. Yaşanan rekabet öğretmenlerin kendi aralarındaki yardımlaşmanın azalmasına yol açabilir. Bu bulgu Nartgün Sezgin ve Ural'ın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Kariyer Basamakları uygulamasının öğretmenler ve okul yöneticileri ve öğrenciler arasındaki iletişimi artıracığını belirten 16. maddeye de öğretmenlerin az düzeyde katıldığı görülmektedir. Buradan öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin iletişimini geliştireceğine dair inanın az olduğu söylenebilir.

Anketteki diğer maddelere ise katılımın birbirine yakın, az ve orta düzeyde olduğu görülmüştür. Buradan da anlaşılmaktadır ki öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşleri benzerdir. Tüm görüşlerin ortalamasının ise 2,53

olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitimin niteliğine etkileri ile ilgili kariyer basamakları uygulamasına az düzeyde katıldığı söylenebilir.

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde; ankete katılan ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili maddelere az düzeyde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, ankette yer alan görüşlerden çoğunlukla “öğretmenlerin kendi yeterliliklerini artırmaya teşvik eder” görüşüne katıldıkları, “öğretmenler arasındaki mesleki yardımlaşmayı artırır” görüşüne en az katıldıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra kariyer basamaklarının hizmetiçi eğitime katılımı teşvik ettiğine ve öğretmenler arasındaki rekabeti artırdığına dair görüşler de çoğunluktadır.

Edinilen bulgulara göre, öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin kendi yeterliliklerini artırmaya teşvik edeceğini ve mesleki motivasyonlarını artıracığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Demir ve Karadeniz’in (2010: 503) yaptıkları araştırmada da katılımcıların çoğu, öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin kendini yenilemesi, alanındaki gelişmeleri takip etmesi bakımından olumlu sonuçlar doğurduğunu, ayrıca uygulamanın öğretmenlik mesleğini tekdüzelikten kurtardığını, bu sayede öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği haline dönüşerek yenilikçi bir yapıya büründüğünü ifade etmişlerdir. Gündoğdu ve Kızıldaş’ın (2008: 380) araştırmasındaki katılımcıların birçoğu, uygulamaya konulan kariyer sınavının öğretmenler ve özellikle uzun yıllar boyunca kişisel gelişimine katkıda bulunmayan öğretmenler için bir motivasyon oluşturduğunu dile getirmektedir.

Nartgün Sezgin ve Ural’ a göre (2007: 148), öğretmenlerin büyük bir bölümü, öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının; öğretmenlik mesleğine dinamizm kazandıracığı, öğretmenin mesleki yükselmesine imkân sağlayacağı ve öğretmenin kariyer geliştirme konusunda güdülenmesini artıracığı konularında olumlu düşünceye sahiptir. Kırçı’nın (2007: 128) araştırmasında da kariyer geliştirme, planlamanın çalışan motivasyonunu artırdığı görüşünün ortaya çıkması öğretmenlerin bu şekilde düşünmesini haklı çıkarmaktadır. Çünkü Kırçı’ya göre işinde yükselme olanağı, çalışanları motive eden unsurların başında gelmektedir. Kariyer geliştirme çalışanın işine olan

bağlılığını, iş doyum düzeyini ve mesleki motivasyonunu artırmaktadır. Gerçekten de Canpolat'ın (2011: 87) araştırmasında kariyer basamakları planlaması ve öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler kariyer basamakları uygulamasından sonra hizmetiçi faaliyetlere daha fazla talep olduğunu düşünmektedirler. Bunun en önemli sebebi hizmetiçi eğitimin kariyer basamakları yükselme sisteminde önemli bir ölçüt olmasıdır. Taşkaya' nın (2007) araştırmasında da kariyer basamakları uygulamasının eğitimin niteliğine etkileri ile ilgili boyutu içinde, en yüksek katılma düzeyinin bu maddede olduğu görülmüştür. Taşkaya (2007), bunun sebebini, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin kariyer basamaklarında yükselme ölçütlerinden biri olarak önemli bir puan getirisinin olmasına ve öğretmenlerin çevrelerinde bu yapılanma ile hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin arttığını gözlemlenmelerine bağlamıştır.

Kurumlarda hayat boyu öğrenme süreçlerinin verimli ve etkili bir şekilde takip edilebilmesi ve kurumsal süreçlere yansıtılabilmesinin en önemli yollarından biri hizmetiçi eğitim programlarıdır (Kul, 2012). MEB yapılanmasında da öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmasının önemini benimseyen bir anlayış hâkimdir. Öyle ki 18. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile kongre, seminer, konferans vb. bilimsel etkinlikler sonucunda almış oldukları belgelerin; kariyer basamaklarının belirlenmesinde, öğretmen yeterlikleri ile performans değerlendirme ve ücretlendirmede esas alınmasına ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmasına dair öneride bulunulmuştur (MEB, 2010: 3).

Anket bulgularına göre katılımcılar kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında rekabete yol açacağını belirtmişlerdir. Canpolat'ın (2011: 85) çalışmasında da araştırmaya katılan öğretmenler bu uygulamanın, öğretmenlerin mesleki bilgilerini ve öğretmenler arasındaki rekabeti artırdığına inanmaktadırlar.

Çelikten (2008: 190) kariyer basamaklarının oluşturacağı rekabet sorununu şu şekilde örneklendirmiştir: “Aslında en büyük kargaşa uzman öğretmen olunduktan

sonra okulda öğretmenler ve idareciler arasında yaşanması olası görülen çatışmalardır. Şöyle ki bir okulda sınavı kazanan birkaç uzman öğretmen var, diğerinde ise hiç yok. Bir diğer olası sorun alanı ise sınavı kazananlarla kazanmayanlar arasındaki ast üst ilişkisidir. Son olarak da veliler öğretmenleri seçerken derecesine göre hareket edecek belki de haklı olarak, “çocuğumun başöğretmen ya da uzman öğretmen tarafından okutulmasını istiyorum” gibi taleplerde bulunacaklardır.” Bu durumlar çalışanlar arası haksız rekabet durumunu oluşturacaktır.

Kocakaya'nın (2006: 46) araştırmasında bu sistemin eğitim bölgeleri ve okullar arasında ayrımcılığı artıracığı, okul içindeki çalışma barışını bozacağı endişesi öğretmenler arasında hâkim görüş olarak ortaya çıkmıştır. Aydın'ın (2007: 70) çalışmasında da katılımcıların kariyer basamaklarıyla ilgili görüşleri “Kariyer basamakları uygulaması öğretmenler arasında olumsuz rekabet yaratacaktır”, “Öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmelerindeki farklılıklar, kariyer basamakları uygulamasında eşitsizlik yaratır”, “Kariyer basamakları uygulaması öğretmenler arasındaki güven ilişkisini zedeler”, “Kariyer basamakları uygulaması öğretmenler arasında ast-üst ilişkisinin oluşumuna neden olur”, “Kariyer basamakları uygulaması öğretmenler arasındaki işbirliği ortamını bozacaktır” maddelerinde “Katılıyorum” seçeneğinde toplanmıştır. Bu bulgular kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında rekabete yol açacağını desteklemektedir.

Anket bulgularına göre öğretmenler kariyer basamakları uygulamasının okul içinde rekabete yol açacağını düşündüklerinden bu durumun mesleki yardımlaşmayı azaltacağı yönünde yoğunlaşmışlardır. Nartgün Sezgin ve Ural'ın (2007: 148) araştırması da bu sonuçla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümü, öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında yükselme uygulaması; eğitim çalışanları arasındaki eşitlik ilkesinin ihlal edilmesine yol açar, öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı azaltır, öğretmenler arasındaki mesleki paylaşmayı azaltabilir şeklinde yorumda bulunmuştur.

#### 4.2.2 Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Biçiminde Yapılandırılmasına İlişkin Bulguların Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Bu bölümde öğretmenlerin, kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşleri arasında; kıdem, cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan kurumun bulunduğu yer, kariyer basamaklarındaki durum, görev yapılan kurumun türü değişkenleri açısından aralarında bir fark olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin değişkenlere göre farkını incelemek için (n<30) olduğundan ve veriler normal dağılım göstermediğinden nonparametrik testler (Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U) uygulanmıştır.

##### 4.2.2.1 Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Biçiminde Yapılandırılmasına İlişkin Bulguların Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasıyla ilgili öğretmenlerin düşüncelerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal Wallis Test sonuçlarına ilişkin veriler tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16: Kıdem Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları**

Grup No	Kıdem	N	Sıra Ortalamaları	Sd	X <sup>2</sup>	p
1	1-5 yıl	36	487,19	4	28,117	,00
2	6-10 yıl	68	388,97			
3	11-15 yıl	203	336,22			
4	16-20 yıl	195	313,30			
5	21 yıl ve üzeri	202	370,42			
Toplam		704				

Tablo 16 incelendiğinde Kruskal Wallis Test sonuçlarına göre  $p < 0.05$  olduğundan gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testine ilişkin sonuçlar aşağıda tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17: Kıdem Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Grup No	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlılık Düzeyi	Gruplar arası fark
1	1-5 yıl	36	61,33	2208	906	,030	Anlamlı $p < 0.05$	1-2 fark var
2	6-10 yıl	68	47,82	3252				
1	1-5 yıl	36	164,99	5939,50	2034,5	,000	Anlamlı $p < 0.05$	1-3 fark var
3	11-15 yıl	203	112,02	22740,50				
1	1-5 yıl	36	163,43	5883,50	1802,5	,000	Anlamlı $p < 0.05$	1-4 fark var
4	16-20 yıl	195	107,24	20912,50				
1	1-5 yıl	36	152,94	5506	2432	,002	Anlamlı $p < 0.05$	1-5 fark var
5	21 yıl ve üzeri	202	113,54	22935				
2	6-10 yıl	68	151,44	10298	5852	,060	Anlamsız $p > 0.05$	2-3 fark yok
3	11-15 yıl	203	130,83	26558				
2	6-10 yıl	68	152,47	10368	5238	,010	Anlamlı $p < 0.05$	2-4 fark var
4	16-20 yıl	195	124,86	24348				
2	6-10 yıl	68	140,74	9570	6512	,523	Anlamsız $p > 0.05$	2-5 fark yok
5	21 yıl ve üzeri	202	133,74	27015				
3	11-15 yıl	203	206,31	41881,5	18409,5	,228	Anlamsız $p > 0.05$	3-4 fark yok
4	16-20 yıl	195	192,41	37519,5				
3	11-15 yıl	203	193,6	39191,5	18485,5	,087	Anlamsız $p > 0.05$	3-5 fark yok
5	21 yıl ve üzeri	202	212,99	43023,5				
4	16-20 yıl	195	182,79	35643,5	16533,5	,006	Anlamlı $p < 0.05$	4-5 fark var
5	21 yıl ve üzeri	202	214,65	43359,5				

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdem değişkenlerine göre kariyer basamakları arasında; kıdemi en az olan (1-5) öğretmenlerle diğer gruplar arasında bir farkın olduğu, bundan başka (6-10) yıl ile (16-20) yıl görev yapan ve son olarak (16-20) ile 21 yıl ve daha ileri bir hizmete sahip öğretmenler arasında bir farkın olduğu görülmüştür. Kıdemi en az (1-5) yıl olan grubun kariyer

basamaklarına ilişkin ortalamaları diğerlerine göre yüksekken, kıdemi (16-20) yıl arasındaki grubun kariyer basamaklarına ilişkin ortalamalarının en düşük olması bu farkın kaynağı olarak görülebilir.

Araştırmada kıdeme ilişkin başka yorumlar da yapılabilir. Kıdem yılı en fazla olan tecrübeli öğretmenlerin de kıdem yılı en az olan öğretmenlerden sonra kariyer basamakları uygulamasına olumlu baktıkları belirlenmiştir. Bunun sebebi de bu gruptaki öğretmenlerin kıdem yılı ve tecrübe açısından uzman ve başöğretmen olma kriterlerine sahip olmaları, bu konuda daha avantajlı olmaları görülebilir.

Kariyer basamakları 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin ise kariyer basamaklarıyla ilgili düşüncelerinin ortalaması en düşük çıkmıştır. Bu nedenle 16-20 yıl kıdemine sahip öğretmenlerin grubu diğer gruplardan farklılık göstermektedir. Bu gruptaki öğretmenlerin kariyer basamaklarına karşı diğer gruplara göre daha az olumlu bakmalarının sebebi bu öğretmenlerin kariyer basamakları uygulaması yapıldığında yıl şartını çok az bir süre farkıyla sağlamadıklarından bu uygulama dışında bırakılarak haksızlığa uğradıklarını düşünmeleri olarak görülebilir.

Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde öğretmenlerin, eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına ayrılmasıyla ilgili görüşleri arasında kıdeme göre farklılık olduğu görülmüştür. Kıdem yılı az olan öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Araştırmaya göre çalışma yılı az olan öğretmenler çalışma yılı fazla olan öğretmenlere göre kariyer sistemine daha olumlu bakmaktadırlar. Bunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha idealist, kariyer yapmaya daha istekli olmalarının etkisi olabilir.

Taşkaya'nın (2007: 128) araştırmasında da kıdem yılı az olan öğretmenlerin kıdemi çok olanlara göre kariyer basamaklarına daha olumlu baktıkları belirtilmiştir. Yapılan araştırmada bu durumun sebebi olarak da bu grubun tecrübeli öğretmenlere göre yeniliklere daha açık olması gösterilmiştir.

Laçın'ın (2006: 71) kariyer basamaklarıyla ilgili çalışmasında kıdem yılı az olan en alt gruptaki öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşleri daha olumludur ve konuyla ilgili daha bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Laçın



(2006: 71), bu durumu kıdem yılı az olan öğretmenlerin yeni düzen oturmuş ve çalışma yaşamlarında monotonluk hissetmemiş olmalarıyla; kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin ise emeklilik düşüncesiyle yeni uygulamaya uzak kalmış olabilecekleriyle açıklamıştır.

Canpolat'ın (2011: 85) araştırmasında da hizmet süresi az olan öğretmenler, kariyer planlaması uygulamasının öğretmenlere pozitif olarak yansıdığına daha yüksek oranda katılmışlardır. Bu durum yeni nesil öğretmenlerin kariyer yönetimi konusunda daha fazla beklenti içerisinde olduklarını göstermektedir. Bulunduğu okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenler, kariyer planlaması uygulamasının öğretmenler açısından pozitif sonuçlar doğurduğuna daha fazla oranda inanmaktadırlar. Kariyer planlaması uygulamasının görev yerinde yeni olan öğretmenleri daha fazla motive ettiği söylenebilir.

#### **4.2.2.2 Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Biçiminde Yapılandırılmasına İlişkin Bulguların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular**

Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına ilişkin bulguların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan Mann-Whitney U testi bulguları aşağıda tablo 18'de verilmiştir.

**Tablo 18: Cinsiyet Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

<b>Grup No</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlılık Düzeyi</b>
<b>1</b>	<b>Kadın</b>	258	348,39	89885,50	56474,50	,684	Anlamsız p > 0.05
<b>2</b>	<b>Erkek</b>	446	354,88	158274,50			
<b>Toplam</b>		<b>704</b>					

Tablo 18’de görüldüğü gibi eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına ilişkin kadın ve erkek katılımcıların görüşleri Mann-Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir. Ancak  $p=.684>.05$  olduğundan iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, kariyer basamaklarıyla ilgili görüşleri karşılaştırıldığında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Her iki grubun da düşünceleri birbirine yakın çıkmıştır. Kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili erkek ve kadın öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Bazı yapılan araştırmalar da kariyer basamaklarıyla ilgili kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düşüncede olduğunu göstermektedir. Taşkaya’nın (2007) araştırmasında da kadın ve erkek öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşleri arasında farklılık görülmemiştir. Aydın (2007: 71) cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kariyer basamaklarıyla ilgili görüşleri arasında öğretimin kalitesi ve öğretmen-okul ilişkisi açısından anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Deniz’ in (2009: 87) araştırması da bu sonucu desteklemektedir. Boydak Özkan ve Kaya’nın (2009: 110) çalışmasında ise bayan ve erkek öğretmenlerin kariyer basamaklarıyla ilgili sorulara verdikleri cevaplar benzerdir. Buna göre her iki cinsiyetten olan öğretmenlerin, kariyer basamakları uygulamasından benzer şekilde etkilendikleri sonucuna varılabilir.

#### **4.2.2.3 Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Biçiminde Yapılandırılmasına İlişkin Bulguların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular**

Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara ulaşmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19: Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Grup No	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlılık Düzeyi
1	Lisans	633	350,65	221959,50	21298,50	,470	Anlamsız p > 0.05
2	Lisansüstü	71	369,02	26200,50			
Toplam		704					

Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları uygulamasının eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre  $p=.470>.05$  bulunduğundan gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır.

Kariyer basamaklarıyla ilgili görüşleri karşılaştırıldığında lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Eğitim durumu, öğretmenlerin kariyer basamaklarıyla ilgili görüşleri arasında bir farklılık yaratmamaktadır. Taşkaya'nın (2007) araştırmasında da öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Deniz'in (2009: 88) çalışmasından elde edilen bulgular da bu yorumla paraleldir. Deniz' e göre tüm mezuniyet grubundaki öğretmenler başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik sınavlarının olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla ve kariyer basamaklarıyla ilgili benzer şekilde düşünmektedirler. Bu durum tüm öğretmenlerin aynı ortamda bulunması ve tüm olumlu veya olumsuz sonuçları gözlemlemesinden ve bu durumlardan aynı şekilde etkilenmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca eğitimin öğretmenlerin kariyer basamaklarını farklılaştıran bir etken olmamasının bir diğer nedeni olarak lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselmek yerine üniversitelerde kariyer yapma düşüncesine sahip olmaları gösterilebilir.

#### 4.2.2.4 Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Biçiminde Yapılandırılmasına İlişkin Bulguların Çalışılan Kurumun Bulunduğu Yere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına ilişkin bulguların öğretmenlerin çalıştığı kurumun bulunduğu yere (çalışılan ilçe) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin verilere ulaşmak için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan test sonuçları tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20: Çalışılan İlçe Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Grup No	Çalışılan İlçe	N	Sıra ortalamaları	sd	X <sup>2</sup>	p
1	Atakum	203	318,13	3	13,167	,004
2	Bafra	150	362,03			
3	İlkadım	304	358,85			
4	Kavak	47	429,46			
Toplam		704				

Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda çalışılan ilçe değişkeni açısından oluşturulan öğretmen gruplarının kariyer basamaklarıyla ilgili görüşleri arasındaki fark, yapılan analiz sonuçlarına göre  $p=.004<.05$  olduğundan anlamlı bulunmuştur. Çalışılan kurumun bulunduğu ilçeye göre öğretmenlerin kariyer basamaklarıyla ilgili görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testine ilişkin sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21: Çalışılan İlçe Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Grup No	Çalışılan İlçe	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlılık Düzeyi	Gruplar arası fark
1	Atakum	203	167,18	33938,5	13232,5	,035	Anlamlı p<0.05	1-2 fark var
2	Bafra	150	190,28	28542,5				
1	Atakum	203	236,71	48053	27347	,030	Anlamlı p<0.05	1-3 fark var
3	İlkadım	304	265,54	80725				
1	Atakum	203	118,23	24000,5	3294,5	,001	Anlamlı p<0.05	1-4 fark var
4	Kavak	47	156,90	7374,5				
2	Bafra	150	228,6	34290,5	22634,5	,900	Anlamsız p>0.05	2-3 fark yok
3	İlkadım	304	226,96	68994,5				
2	Bafra	150	94,14	14121	2796	,033	Anlamlı p<0.05	2-4 fark var
4	Kavak	47	114,51	5382				
3	İlkadım	304	171,36	52092	5732	,029	Anlamlı p<0.05	3-4 fark var
4	Kavak	47	206,04	9684				

Edinilen bulgulara göre İlkadım ve Bafra ilçesindeki öğretmenlerin görüşlerinde bir farklılık görünmezken, Atakum ve Kavak ilçelerinde görevli öğretmenlerin kariyer basamaklarıyla ilgili görüşleri diğer gruplardan anlamlı farklı çıkmıştır. Atakum ilçesindeki öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin ortalamaları en düşükken, Kavak grubundaki öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Buna göre Atakum ilçesinde görev yapan öğretmenler öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına daha olumsuz ve tepkili yaklaşırken; Kavak ilçesindeki öğretmenler ise uygulamaya en olumlu yaklaşan grubu oluşturmaktadır denilebilir. Bunun sebebi ilçe atama puanları incelendiğinde Kavak ilçesinde genelde öğretmenliğe ilk defa atanan genç öğretmenlerin çalışması gösterilebilir.

Canpolat (2011: 47), kariyer planlamasının öğretmen boyutu açısından görev yeri değişkenine göre yapılan analizleri sonucunda gruplar arasında düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu; genelde merkez dışındaki ilçelerde görev yapan katılımcıların kariyer basamakları uygulamalarına yüksek bir katılım gösterdiğini

ve bu durumun buradaki öğretmenlerin mesleklerinde yeni olmaları ve daha idealist olmalarıyla açıklanabileceğini belirtmiştir.

#### **4.2.2.5 Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Biçiminde Yapılandırılmasına İlişkin Bulguların Kariyer Basamaklarındaki Durum Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular**

Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına ilişkin bulguların öğretmenlerin kariyer basamaklarındaki durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin verilere ulaşmak için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Uygulanan teste ait bulgular aşağıda tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22: Kariyer Basamaklarındaki Durum Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

<b>Grup No</b>	<b>Kariyer Durumu</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sd</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
1	Aday Öğretmen	5	578,4	3	8,688	,034
2	Öğretmen	505	345,87			
3	Uzman Öğretmen	184	359,96			
4	Diğer	10	437,0			
	<b>Toplam</b>	<b>704</b>				

Yapılan test sonuçlarına göre  $p=.034<.05$  olduğundan kariyer basamakları uygulamasının eğitime etkileri ile ilgili öğretmen görüşlerinde farklı kariyer basamaklarındaki gruplar arası fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre kariyer basamaklarındaki durum değişkenine göre öğretmenler arası kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşler değişmektedir.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular tablo 23’te verilmiştir.

**Tablo 23: Kariyer Basamaklarındaki Durum Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Grup No	Kariyer Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlılık Düzeyi	Gruplar arası fark
1	Aday Öğretmen	5	420,50	2102,50	437,5	,012	Anlamlı p<0.05	1-2 fark var
2	Öğretmen	505	253,87	128202,5				
1	Aday Öğretmen	5	153,50	767,50	167,5	,015	Anlamlı p<0.05	1-3 fark var
3	Uzman Öğretmen	184	93,41	17187,50				
1	Aday Öğretmen	5	10,40	52	13	,141	Anlamsız p>0.05	1-4 fark yok
4	Diğer	10	6,80	68				
2	Öğretmen	505	341,28	172346	44581	,416	Anlamsız p>0.05	2-3fark yok
3	Uzman Öğretmen	184	355,21	65359				
2	Öğretmen	505	256,73	129646,5	1881,5	,167	Anlamsız p>0.05	2-4 fark yok
4	Diğer	10	322,35	3223,5				
3	Uzman Öğretmen	184	96,34	17726,5	706,5	,217	Anlamsız p>0.05	3-4 fark yok
4	Diğer	10	118,85	1188,5				

Mann-Whitney U testi neticesinde ise aday öğretmenler ile öğretmenler ve aday öğretmenler ile uzman öğretmenler arasında farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre aday öğretmenler, öğretmen ve uzman öğretmenlere göre kariyer basamaklarının eğitime olan etkisiyle ilgili daha olumlu görüşe sahiplerdir. Diğer grubunda olan öğretmenler ise KPSS ile ataması yapılmamış ancak ders ücreti karşılığı resmi okullarda çalışan eğitim fakültelerinden yeni mezun olmuş genç

öğretmenlerdir. Bu grupta da kariyer basamaklarının eğitime etkileriyle ilgili görüşlerin ortalamaları aday öğretmenlerden sonra yüksek bulunsa da bu durum diğer grubundaki öğretmenlerle diğer gruplar arasında anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Aday öğretmen ve diğer grubunda olan vekil öğretmenlerin kariyer basamaklarıyla ilgili diğer gruplara oranla olumlu düşünce sergilemesinin sebebi genç öğretmenlerin yeniliğe ve kariyer olgusuna tecrübeli öğretmenlere göre daha istekli olmaları olabilir.

#### 4.2.2.6 Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Biçiminde Yapılandırılmasına İlişkin Bulguların Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular

Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına ilişkin bulguların çalışılan kurum türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıda Tablo 24’te verilmiştir.

**Tablo 24: Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Grup No	Çalışılan Kurum Türü	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p
1	Meslek Lisesi	308	359,84	8	6,702	,569
2	Fen Lisesi	29	321,14			
3	Anadolu Lisesi	109	355,17			
4	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	361,73			
5	Sosyal Bilimler Lisesi	11	358,68			
6	Güzel Sanatlar Lisesi	21	331,48			
7	İmam Hatip Lisesi	93	351,13			
8	Çok Programlı Lise	26	408,31			
9	Düz Lise	65	306,65			
Toplam		704				



Tablo 24'te görüldüğü gibi, eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılması ile ilgili bulguların çalışılan kurum değişkenine göre farklılığını bulmak amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre  $p=.569 > .05$  çıktığından gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Çalışılan kurumun türü değişkenine göre öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri değişmemektedir. Her kurumda çalışan katılımcıların içinde yükselmek ve mesleğinde belirli bir kademeye gelmek isteyen öğretmenler bulunmaktadır.

### 4.2.3 Anketin Sonuna Eklenen Öğretmen Görüşleri

#### 4.2.3.1 Olumlu Görüşler

Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin çoğu uygulamayı olumlu bulduklarını; ancak uygulamada bazı eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında uygulama için bazı öneriler getirmişlerdir.

*“İçi doldurulursa bu uygulama çok faydalı olabilir.”*

*“Ciddiye alındığında yararı olacak bir uygulama.”*

*“Birtakım eksiklikler giderilirse olumlu olacak.”*

Bazı katılımcılar lisansüstü eğitimini yapmış, yayınlanmış eseri olan öğretmenlerin uzman ve başöğretmen gibi unvanları sınava tabi tutulmadan almalarını aşağıdaki cümlelerle önermiştir:

*“Bu uygulamaya katılıyorum; ancak yüksek lisansını yapan ve yayınlanmış eseri olan öğretmenlere uzman öğretmen olma hakkı verilmeli.”*

*“Uygulamada değişiklikler yapılırsa faydalı olacak, öğretmenleri kendini geliştirmeye teşvik edecektir. Örneğin sadece lisansüstü eğitime bağlı bir derecelendirme olmalıdır. Dönem dönem verilen bir hak değil, eğitimini tamamlayan herkese uzman ve başöğretmenlik kadroları eğitimleri sonunda verilmelidir.”*

Olumlu görüş bildiren katılımcılar uygulamanın içinde sürecin de denetlenmesinin gerektiğini belirtmişlerdir.

*“Bu uygulamada öğrencinin sınav başarısı da değerlendirmeye alınabilir. 3-5 yıl aralıklarla unvanı kazanan öğretmenler sınava tabi tutulmalı. Böylece sistemin devamı sağlanabilir.”*

*“Uygulama öğretmenlere prestij getirmesi açısından güzel; ancak tek bir sınav değil de eğitim öğretim faaliyetlerinin yıl içindeki işleyişinin de denetimi değerlendirmeyi daha objektif hale getirir.”*

Katılımcılar uygulamanın maddi boyutunun da teşvik edici olduğunu söyleyerek uygulamanın devamlılığının olmasının üzerinde durmuşlardır.

*“Bu sistem öğretmenleri teşvik edici etkilere sahip. Kariyer arttıkça statü ve gelirin artması teşvik edici olacaktır.”*

*“Kariyer basamakları uygulaması bence öğretmenleri motive edici bir uygulama olduğundan devamlılığı sağlanmalı. Hassasiyetle üzerinde durulmalı. Maddi imkânlarla desteklenmeli.”*

Olumlu görüş bildiren katılımcılardan bazıları ise uygulamada uzman öğretmenlere uzmanlıklarını ortaya koyacak birtakım görevler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

*“Bu uygulamada uzman olmuş öğretmenlere, stajyer öğretmenlere rehberlik etmek gibi okul içinde değişik statüde görevler verilmelidir.”*

#### **4.2.3.2 Olumsuz Görüşler**

Ankete katılan olumsuz görüş bildirenlerden çoğu uygulamada yapılan kariyer basamakları yükselme sınavının her branş için ayrı ayrı hazırlanmamış olmasını önemli bir eksiklik olarak görmüşlerdir.

*“Her branştan öğretmene aynı soruların sorulmasının sınavın seçiciliğine gölge düşürdüğünü düşünüyorum. Her branş için ayrı sorular hazırlanmalıydı.”*

*“Kariyer basamakları uygulaması kişinin alanı dışında uzmanlığını ölçmeye çalışmaktadır.”*

*“Eğer öğretmen uzmanlaşacaksa kendi branşıyla ilgili sorulara tabi tutulmalı.”*

*“Herkes kendi branşıyla ilgili sınav yapılmadığı sürece hiçbir anlamı olmaz.”*

Kimi katılımcılar uygulamanın öğretmenlik mesleğiyle bağdaşmadığını, öğretmenlik mesleği özelliklerine uygun olmadığını düşünmektedir. Yapılan sınav değerlendirmesini bu nedenlerle uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir.

*“Öğretmenlerin apoletlere ihtiyacı yok. Her türlü rütbe kaldırılmalı.”*

*“Öğretmenlik mesleğinin gerçek anlamda yapılmasını kişinin kendi duygu ve düşüncesine bağlıyorum. Uzmanlıkla ilgili olmadığını düşünüyorum.”*

*“Kariyer basamakları gibi bir uygulama öğretmenlik mesleğinin ruhuna aykırıdır. Çünkü öğretmenlik mesleği zaten uzmanlık mesleğidir.”*

*“Sınavlarla yapılan kariyer değerlendirmesinin sanal bir değerlendirme olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik mesleği karşılıklı etkileşim mesleğidir. Sınıf yönetimi ve eğitim öğretim sınavla alınan unvanlarla yapılamaz, kalite artırılamaz.”*

Katılımcılardan bazıları ise kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri ve okul ortamını olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

*“Yapılacak olan kariyer basamakları sınavlarının objektif olmadığını düşünüyorum. Bu tür uygulamalar yapıldığında öğretmenlerde huzursuzluk oluyor. Bu da öğretmen verimini düşürüyor bence.”*

*“Kariyer basamakları uygulaması ile ilgili sınavlar, öğretmenler arasında ast-üst ilişkisine neden oluyor, ayrımcılık yaratıyor. Okulda aynı işi yapan iki kişi ama biri uzman diğeri değil. Bu bence sorunun kaynağı.”*

*“Yapılan kariyer basamakları sınavlarının hiçbirinin ne öğretmene ne de öğrenciye bir faydası olduğuna inanmıyorum. Sadece uzman kişilere çok az maddi faydası var o kadar. Bu da öğretmenler arası huzursuzluk yaratıyor bence.”*

Olumsuz görüş bildiren katılımcıların bir kısmı ise uygulamanın devamlılığının sağlanmaması noktasında eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir.

*“Kariyer basamakları yapılandırması üzerinde fazla düşünülmeden oldubittiye getirildi. Düşünce olarak belki olumlu sonuçları olacaktı. Fakat bir dönem ortaya çıktı, şimdi ise sadece lafta kaldığını düşünüyorum. Devamı gelmedi. Uzman olan kişilere maddi gelirden başka bir katkı sağlamadı.”*

*“On altıncı yılımı çalışıyorum ve hala kariyer basamaklarında yükselme sınavına giremedim. Sınavı da bir ayla kaçırdım. Devamlılığı sağlanmalıydı. Bu haliyle beni motive etmediği gibi daha da sinirimi bozuyor.”*

*“Uzman öğretmenlik unvanını hak etmiş kişilere devamlılığı sağlayıcı hiçbir eğitim verilmiyor. Unvanın ardından yönlendirme veya daha üst düzey bir görev yok. Uzman olan öğretmenlerin olmayandan bir farkını göremiyorum.”*

Olumsuz görüş belirten öğretmenlerden bazıları ise kariyer basamakları uygulamasının eğitim öğretim ortamına ve kendilerine çok da olumlu etkilerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

*“Kariyer basamakları uygulaması Şu anki uygulanan haliyle eğitime hiçbir katkı sağlamamıŐ, sınava girme hakkı olup kazanan öğretmenlere fazla ücret ödenmiştir. Bu uygulamayı planlı, sistemli ve amacına uygun uygulanabilirlik düzeyine getirmeden Şu anki haliyle devam ettirmek eğitime katkı sağlamaz.”*

*“Ben uzman bir öğretmenim ve uzmanlık kariyerimin mesleğimi yapmakta bana hiçbir katkısı olduğuna inanmıyorum. Aksine bu tür uygulamaların öğretmenler arası ayrımcı uygulamalara neden olduğunu düşünüyorum. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin sürekli sınavlarla test edilmesini asıl işin yani öğretmenlik mesleğinin icrasının ikinci plana itilmesine sebep olduğunu düşünüyorum. Çünkü birçok öğretmen arkadaşımız ders yapmak yerine aylarca ne yazık ki kariyer yapmak uğruna sınavlara hazırlandılar. Bu da beni öğretmenliğin kariyer yapma hırsına sahip insanların bir uğraş alanı olmaması gerektiği yönünde bir düşünceye sevk etti.”*

*“Bir sınavla uzman öğretmen oldum. Kariyerimi, eğitime bakış açımı çok da etkilemediğini düşünüyorum.”*

*“Bu sistemde somut olumlu bir sonuç yoktur. Sadece maaŐa etkisi vardır. Bu etki de öğretmenleri çok motive edecek miktarda değil zaten.”*

Anketin sonuna eklenen olumlu ve olumsuz görüşler birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin daha önce uygulanmıŐ haliyle kariyer basamakları uygulamasına Őüpheyle bakmalarına rağmen uygulamada düzenlemeler yapılırsa kariyer basamaklarının olumlu sonuçlar doğurabileceğini ifade ettikleri görölmüŐtür. Öğretmenler kariyer basamakları uygulamasında başta değerlendirme aŐaması olmak üzere birtakım eksiklikler olduğunu, eksikliklerin giderilmesi halinde öğretmenlere faydası olabileceğini belirtmişlerdir. Pek çok araştırma, öğretmenlerin bu şekilde düşündüğünü desteklemektedir.

Kocakaya (2006: 46), araştırmasında öğretmenlerin sanılanın aksine kariyer basamakları sistemini desteklemekte olduklarını; ancak sistemin daha önce uygulandığı haliyle doğru, objektif ve gerçekçi bir basamaklama yapamayacağı şeklinde görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Turan (2007: 105) öğretmenlik

mesleğinin kariyer basamaklarına ayrılmasına karşı öğretmenlerin tutumlarının olumsuz olmadığını; fakat sınava, değerlendirme esaslarına karşı olumsuz baktıklarını belirtmiştir. Memduhoğlu ve Zengin (2011: 224) de öğretmenlere kariyer yapma ve görevlerinde yükselme olanağının sağlanmasının önemli bir gereksinim olduğunu belirterek, bu anlamda kariyer basamakları yönetmeliğine ilişkin Danıştayın gerekçeli iptal kararı dikkate alınarak gerekli yasal düzenlemelerle sorun aşılmalı ve düzenlemeye işlerlik kazandırılmalı önerisinde bulunmuştur.

Görüşlerden edinilen bulgulara göre öğretmenler kariyer basamakları uygulamasında değerlendirme kısmında birtakım yanlışlar olduğunu belirterek çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu bulgu da Şirin, Erdoğan ve Mülazımoğlu'nun (2010: 58) araştırmasıyla aynı doğrultudadır. Bu araştırmaya göre öğretmenler kariyer basamakları sınavını geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak görmemektedirler. Yine değerlendirme aşamasında lisansüstü eğitimin önemli bir etkiye sahip olması gerektiğini belirterek sınav ölçütünün ağırlık oranının azaltılmasının daha doğru olacağını ifade etmişlerdir. Görüş belirten katılımcılar değerlendirme aşamasında sürecin denetlenmesinin de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Daha önce yapılan sınavda tüm branşlara aynı soruların sorulmasını eleştirerek bundan sonra yapılacak olan bir kariyer basamakları yükselme sınavında her branş için ayrı soru hazırlanmasını önermişlerdir.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **5. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara göre geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1 SONUÇLAR**

Çalışmanın bitiminde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

**1.** Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına çok da olumlu bakmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına katılma düzeyinin genel olarak az düzeyde olduğu söylenebilir.

**2.** Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları yapılandırmasına ilişkin katılımcıların puan ortalamaları, kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuçlara göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Genç öğretmenlerin öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili düşünceleri daha olumludur. Bunun yanı sıra kıdemi en fazla olan grubun da kariyer basamakları uygulamasına ilişkin görüşlerinin de uzman ve başöğretmenlik sınavlarında avantajlı olduklarından yüksek çıktığı tahmin edilmektedir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise kariyer uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları en düşük çıkmıştır.

**3.** Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları yapılandırmasına ilişkin katılımcıların puan ortalamaları, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili görüşleri arasında bir farkın olmaması, her grubun kariyer yapma konusunda benzer görüşlere sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir. Günümüzde artık pek çok kadın öğretmenin de kariyer yapma konusunda erkek öğretmenler kadar istekli olduğu söylenebilir.

4. Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları yapılandırmasına ilişkin katılımcıların puan ortalamaları, katılımcıların eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ankete katılan lisans ve lisansüstü öğretmenlerinin görüşleri arasında bir farklılık görülmemiştir. Her grubun kariyer basamakları konusunda benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

5. Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları yapılandırmasına ilişkin katılımcıların puan ortalamaları, katılımcıların çalıştıkları kurumun bulunduğu yere (ilçeye) göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuçlara göre Kavak ilçesi ve Atakum ilçesinde görev yapan öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri diğer ilçelerden farklılık göstermektedir. İlkadım ve Bafra ilçelerindeki öğretmenlerin görüşleri arasında fark yoktur.

6. Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları yapılandırmasına ilişkin katılımcıların puan ortalamaları, katılımcıların kariyer basamaklarındaki durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuçlara göre aday öğretmen statüsündeki öğretmenlerin ortalama puanları, öğretmen, uzman öğretmen ve diğer grubunda olan öğretmenlerin ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Buna göre kariyerinin başında olan genç öğretmenlerin daha çok kariyer yapma ve yükselme eğiliminde oldukları düşünülebilir.

7. Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları yapılandırmasına ilişkin katılımcıların puan ortalamaları, katılımcıların okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Farklı ortaöğretim kurum türlerindeki öğretmenlerin kariyer basamakları ile ilgili görüşleri arasında herhangi bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Kurum farkı gözletilmeksizin öğretmenlerin kariyer yapma ile ilgili görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

8. Anketin sonuna eklenen açık uçlu maddeye verilen cevaplara göre belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır:



- a) Öğretmenlerin bir kısmı kariyer basamakları uygulamasında yeni düzenlemeler yapıldığı takdirde öğretmenler için faydalı ve motive edici bir uygulama olacağını ifade etmişlerdir. Bu şekilde düşünenlere göre kariyer basamakları uygulamasında gerekli düzenlemeler yapılırsa öğretmenlere yansması olumlu olacaktır.
- b) Bazı öğretmenler kariyer basamakları uygulamasını öğretmenliğin ruhuna aykırı bulduğunu, öğretmenliğin zaten bir uzmanlık mesleği olarak kabul edildiğini ve bu uygulamanın çalışma barışını zedeleyerek okullarda ayrımcılık ortamı yarattığını belirtmişlerdir.
- c) Öğretmenlerin bir bölümü, uygulamanın devamlılığının yeni düzenlemelerle sağlanmasını ve sürekli hale getirilmesini istemektedir.
- d) Öğretmenler bir kariyer basamakları sınavı yapılacaksa bunun her branş için ayrı ayrı yapılması gerektiğini düşünmektedir.
- e) Katılımcılara göre gerçekleştirilen kariyer basamakları yükselme sistemi eğitimde beklenen bir değişikliği, gelişmeyi sağlamamıştır.
- f) Uygulamada yükselme hakkı kazanan öğretmenlere verilen ücret öğretmenleri motive edecek nitelikte olmadığı gibi verilen unvanların da içleri öğretmenleri onore edecek şekilde doldurulamamıştır.

## **5.2 ÖNERİLER**

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara göre konuyla ilgili uygulayıcılar ve araştırmacılar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

### **5.2.1 Uygulayıcılar için Öneriler**

1. Kariyer basamaklarında yükselme esaslarında lisansüstü eğitim daha etkili bir ölçüt olmalıdır.
2. Kariyer basamaklarında yükselme esaslarında yayını olan öğretmenlere avantajlar sağlanmalıdır.

**3.** Kariyer basamaklarında yükselme sınavı yapılacaksa bu sınavda her branş için ayrı sorular hazırlanmalıdır. Bu sayede öğretmenler arasındaki “kendi branşındaki uzmanlığımın ölçülmesi gerekli bir sınavda neden başka branşın sorularını çözüyorum?” düşüncesi ortadan kaldırılmış olur.

**4.** Kariyer basamaklarında yükselen öğretmenlere çalıştığı kurumlarda yeni atanan öğretmenlere rehberlik yapma gibi uzmanlığını ortaya koyabileceği görevler verilmelidir. Böylelikle okulda uzman ve uzman olmayan öğretmenler arasında görev farklılığı yaratılabilir.

**5.** Uzman unvanını alan öğretmenlere düzenli olarak eğitimler verilmeli, sürecin devamlılığı sağlanmalıdır.

**6.** Unvan almaya hak kazanan öğretmenlerin ücretlerinde artış yapılmalıdır.

**7.** Unvan almaya hak kazanmış öğretmenlerin uzmanlık döneminde yaptıkları çalışmalar belirli aralıklarla değerlendirilmeli, değerlendirme sonucunda uzmanlığın devamı sağlanmalı ya da daha üst basamaktan bir unvan öğretmene verilmelidir.

**8.** Kariyer basamakları yükselmede değerlendirme ölçütlerinden sınav ölçütünün ağırlık oranı diğer ölçütlere göre azaltılmalıdır. Çünkü öğretmenin uzmanlığı tek bir sınavla ölçülecek nitelikte değildir. Sınav ölçütü yerine öğretmenin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitiminin, hizmeti süresindeki etkinliklerinin ağırlık oranı artırılmalıdır. Böylece sürece yönelik bir değerlendirme yapılmış olacaktır.

**9.** Kariyer basamakları yükselmede başvuru şartları arasında bulunan süre şartları azaltılmalıdır. Pek çok öğretmen süre şartını yerine getiremediği için sınava girememiş ve mağdur edilmiştir.

**10.** Kariyer basamakları uygulamasının sürekliliği sağlanmalı, her yıl belirli bir tarihte kariyer basamaklarında yükselme sınavı yapılmalı, belirli kontenjandaki öğretmene uzman öğretmen, uzman öğretmene ise başöğretmen unvanı verilmelidir.

11. Bakanlık bu konuyla ilgili oluşmuş önyargıları ortadan kaldıracak yeni düzenlemeler yapmalı, bu konuyla ilgili eğitim çalışanlarının fikrini alabileceği araştırmalar yaptırmalı, bu konuda eğitim sendikaları ve öğretmenlerle işbirliği halinde olmalıdır.

### **5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Yapılan araştırma sonucunda kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde Atakum, Bafra, İlkadım ve Kavak ilçeleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. İlçelerin demografik özellikleri, öğretmenlerin beşeri durumları incelenerek bu farkın nelerden kaynaklandığı çeşitli araştırmalarla ortaya koyulabilir.

2. Bu araştırma Samsun il merkezindeki resmi ortaöğretim okullarında yapılmıştır. Araştırma Samsun il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında ve diğeri illerdeki okullarda yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Adem, Mahmut, 1980. “Eğitimin Kalkınmadaki Yeri ve Önemi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 13, Sayı: 1, ss.2-16

Adem, Mahmut, 2008. **Eğitimin Planlaması**, 4.Baskı, Ankara: Ekinoks Yayınları

Akçamete, Gönül, 2005. “Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı Açılış Konuşması”, **Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı**, Ankara, 1-3 Mart 2005, ss. 4-6

Akın, Adnan, 2005. “Takım Kariyer Modeli” ile Proje Takımlarında Kariyer Geliştirme, **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Sayı: 25, ss. 2-18

Akpınar, Burhan, 2003. “Eğitim ve Tarih”, **Öğretmenlik Mesleği**, Mehmet Taşpınar (ed.), 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları, ss. 18-124

Akpınar, Necati, 2008. “Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Sayı: 2, Cilt:16, ss. 359-366

Akyüz, Yahya, 1999. **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999’a)**, 7.Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları

Akyüz, Yahya, 2000. “Öğretmen Yetiştirmede Osmanlının Cumhuriyete Bıraktığı Miras”, **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**, Çanakkale, 10-12 Mayıs 2000, ss. 1-4

Akyüz, Yahya, 2009. **Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000- M.S. 2009)**, 14.Baskı, İstanbul: Pegem Akademi

Alkan, Cevat, 1976. “Öğretmen Eğitimi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:9, Sayı:1, ss. 95-115

- Alkan, Cevat; Hacıoğlu, Fatma, 1997. **Öğretmenlik Uygulamaları**, İstanbul: Alkım Yayınları
- Alptekin, Mehmet, 1974. **Öğretmen Yetiştirme Reformu**, Ankara: Ayyıldız Matbaası
- Altun, Kerem, 2005. “I. Tevdak Eğitim Sempozyumu Konuşma Metni”, İstanbul: **I. Tevdak Eğitim Sempozyumu**, <http://ogm.meb.gov.tr> (Erişim tarihi: 22/07/2011)
- Anafarta, Nilgün, 2001. “Orta Düzey Yöneticilerin Kariyer Planlamasına Bireysel Perspektif”, **Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi**, Cilt:1, Sayı:2, ss.1-17
- Argon, Türkan ve Özçelik, Nuray, 2008. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, ss. 70-89
- Argon, Türkan, 2010. “21. Yüzyılda Eğitim Biliminde Yönelimler”, **Eğitim Bilimine Giriş**, Kıroğlu, Kasım ve Elma, Cevat (ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 316-344
- Arslanoğlu, İbrahim, 1992. “Öğretmenin Sosyal Statüsü ve Ekonomik Durumu”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 4, Cilt:8, ss. 21-33
- Artan, Beril, 2007. “Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı (kbys): Ortaöğretim Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde Nitel Bir Araştırma”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi
- Atanur Başkan, Gülsün, 2001. **Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma**, Ankara: Denge Matbaacılık
- Ataünal, Aydoğan, 2003. **Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen**, Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları

- Ayas, Alipaşa, 2009. “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Sorunlar”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 10, Sayı: 3, ss. 1–11
- Aydın, Ayhan, 1998. “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:15, ss. 275-286
- Aydın, Burcu, 2007. “Öğretmenlik Mesleğindeki Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Bu Görüşlerin Bireysel Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aydın, Rafet; Şahin, Harun ve Topal, Temel, 2008. “Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları”, **Türkiye Sosyal Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 2, ss. 119-142
- Aytaç, Serpil, 1997. **Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması ve Geliştirilmesi Sorunları**, İstanbul: Epsilon Yayınları
- Azar, Ali, 2011. “Türkiye’deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi Nicelik mi?”, **Yükseköğretim Bilim Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, ss. 36-38
- Bağcı, Necati ve Şimşek, Selma, 2000. “Millî Eğitim Personeline Yönelik Hizmetçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:146
- Baki, Adnan; Gökçek, Tuba, 2007. “Matematik Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Öğretmen Modeline İlişkin Bazı İpuçları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 32, ss. 22-31
- Baki, Müjgan; Baki, Adnan, 2010. “Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Deneyimi ve Matematik Öğretmeninin Alanı Öğretme Bilgisi”, **Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II**, Beytepe-Ankara Hacettepe Üniversitesi, 16–18 Mayıs 2010, ss. 225-233

Balcı, Ali, 2000. “İki Binli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi”, **Pegem Yayıncılık: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı: 24, ss. 495-508

Balcı, Ali, 2002. **Örgütsel Gelişme**, Ankara: Pegem Yayıncılık

Balcı, Ayşe, 2004. “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları”, **Meslek Olarak Öğretmenlik**, Cevat Celep (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 71-100

Barlı, Önder; Bilgili, Bilsen; Çelik, Suat; Bayrakçeken, Sami; 2005. “İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Motivasyonları: Farklılıkların ve Sorunların Araştırılması”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 1, ss. 391-417

Baş, Türker, 2008. **Anket: Anket Nasıl Hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir?**, 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Başkonuş, Turan; Akdal, Deniz; Taşdemir, Mehmet, 2011. “Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri”, **International Conference on New Trends in Education and Their Implications**, Antalya, 27-29 Nisan, ss. 1512-1522, [www.icone.org](http://www.icone.org) (Erişim tarihi: 15/08/2011)

Başol, Oğuz; Bilge, Erkan; Kuzgun, Şerife, 2012. “Öğrencilerin Kariyer Değerlerini Etkileyen Unsurların Tespitine Yönelik Bir Araştırma: Bireysel Değerler”, **EJOVOC**, Aralık 2012, ss. 57-68  
([www.ejovoc.org/makaleler/aralik-2012/pdf/07.pdf](http://www.ejovoc.org/makaleler/aralik-2012/pdf/07.pdf))  
(Erişim tarihi: 20/12/2012)

Baytekin, Çetin, 1998. “Atatürk’ün Hedeflediği Öğretmen Yetiştirme”, **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Konya: Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül 1998

Beauchamp, Catherine; Thomas, Lynn, 2009. “Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education”, **Cambridge Journal of Education**, v.39, n.2, p.175-189, <http://www.eric.ed.gov> (Erişim tarihi 01.07.2011)

Bek, Yıldıray, 2007. “Öğretmenin Toplumsal Mesleki Roller ve Statüsü”, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Dönem Projesi, <http://193.255.140.18/Tez/0059110/METIN.pdf> (Erişim tarihi: 11/11/2011)

Boerboom, T. B. B.; Dolmans, D. H. J. M.; Muijtjens, A. M. M.; Jaarsma, A. D. C.; Van Beukelen, P.; Scherpbier, A. J. J. A., “Does A Faculty Development Programme Improve Teachers’ Perceived Competence In Different Teacher Roles?”, **Medical Teacher**, Vol.31, Iss.11, p.1030-1031, [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), (Erişim tarihi: 01/08/2011)

Bowen, Howard Rothman; Fincher, Cameron, 1980. **Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education**, San Francisco: Jossey Bass Publishers

Boyd, Donald; Lankford, Hamilton; Loeb, Susana; Rockoff, Jonah; Wyckoff, James, 2008. “The Narrowing Gap In New York City Teacher Qualifications And Its Implications For Student Achievement In High-Poverty Schools”, **Journal of Policy and Analysis Management**, Volume 27, Issue 4, p. 793-818

Boydak Özan, Mukadder, 2004. “Okul Yöneticilerinin Öğretmene Saygınlık Kazandırmadaki Rolü”, **Ankara Gazi Üniversitesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı**, Cilt: II, ss. 729-744

Boydak Özan, Mukadder; Kaya, Kenan, 2009. “İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Kendilerini Yenileme ve Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi İle İlgili Görüşleri”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 19, Sayı:1, ss:97-112



Bresnahan, Robert Hugh, 1997. “A Study of The Perception of Success In Teaching of First-Year Teachers As It Relates To Their Decision To Remain In The Profession of Teaching”, Ph.D. Thesis, Saint Louis University, [www. proQuest.com](http://www.proQuest.com), (Erişim tarihi: 10.11.2011)

Bruinsima, Marjon; Jansen, Ellen, 2010. “Is The Motivation To Become A Teacher Related To Pre-service Teachers’ Intentions To Remain In The Profession?”, **European Journal of Teacher Education**, Vol. 33, No. 2, p.185–200, <http://eric.ed.gov/PDFS/EJ880707.pdf>, (Erişim tarihi: 08.10.2011)

Bursalıoğlu, Ziya, 2008. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, 14. Baskı, Ankara: Pegem Akademi

Can, Halil; Akgün, Ahmet; Kavuncubaşı, şahin, 1995. **Ankara, Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi**, Siyasal Kitabevi

Canpolat, Cevdet, 2011. “Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Chang Zhu; Valcke, Martin; Schellens, Tammy; 2010. “A Cross-Cultural Study of Teacher Perspectives on Teacher Roles and Adoption of Online Collaborative Learning In Higher Education, **European Journal of Teacher Education**, Vol. 33, No. 2, May 2010, p. 147–165

Childs-Bowen, Deborah; Moller, Gayle; Scrivner, Jennifer, 2000. “Principals: Leaders of Leaders”. **National Association of Secondary School Principals (NASSP) Bulletin**, 84 (616), p.27–34

Cicioğlu, Hasan, 1985. **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Connor, Carol Mcdonald; Son, Seung-Hee; Hindman, Annemarie H.; Morrison, Frederick J., 2005. "Qualifications, Classroom Practices, Family Characteristics and Preschool Experience: Complex Effects On First Graders' Vocabulary and Early Reading Outcomes", **Journal of School Pyscology**, Volume: 43, Issue: 4, p. 343-375

Cordell, Andrew, 1984. "Profession of Teaching", **Pyhsics Today**, Volume:37, Issue:3, p.136-139

Counts, George S., 1925. "The Social Status of Occupations: A Problem In The Vocational Guidance", **The School Review**, Vol:33, No:1, p. 16-27, Jan 1925, [www.jstor.org](http://www.jstor.org), (Erişim tarihi: 15/08/2011)

Cüceloğlu, Doğan, 2000. **İçimizdeki Biz**, Sistem Yayıncılık

Çağlar, Adil, 1991. "Atatürk Eğitim Fakóltesinde Yapılan "Öğretmenlik Uygulaması" Üzerine Bir Araştırma", **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 3, ss. 53-72

Çalık, Temel, 2003a. "Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları", **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 8, ss. 115-130

Çalık, Temel, 2003b. "Eğitimde Stratejik Planlama ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Nitel Değerlendirilmesi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:11, Sayı: 2, ss. 251-268

Çelikkaya, Hasan, 1999. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İstanbul: Alfa Basım Yayın ve Dağıtım

Çelikten, Mustafa, 2008. "Öğretmen Yetiştirmede Yeni Model Arayışları", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 19, ss. 189-197

Çelikten, Mustafa; şanal, Mustafa; Yeni, Yeliz, 2005. "Öğretmenlik Mesleği", **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 19, ss. 207-237

Darling-Hammond, Linda, 2000. "Solving the Dilemmas of Teacher Supply, Demand, and Standards: How We Can Ensure a Competent, Caring, and Qualified Teacher for Every Child", N/A, New York: National Commission on Teaching America's Future, [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), (Erişim tarihi: 30/07/2011)

Day, Christopher, 2000. "Teachers in The Twenty-First Century: Time To Renew The Vision", **Teachers and Teaching Journal**, Volume 6, Issue 1, p: 101-115, [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com) (Erişim tarihi: 23.08.2011)

Demir, Selçuk Beşir ve Karadeniz, Yılmaz, 2010. "Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Farklı Kariyer Basamaklarında Bulunan Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi", **Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II**, Ankara Hacettepe Üniversitesi, 16-18 Mayıs 2010, ss. 498-508

Deniz, Barış, 2009. "Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

Devlet Planlama Teşkilatı, 2000. **8. Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası

Devlet Planlama Teşkilatı, 2006. **9. Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası

Dinçer, Ömer, 2011. Açılış Konuşması, **Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı**, 18-21 Kasım 2011, Antalya

Doğan, Cihangir, 2005. "Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları", **Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 35, ss. 133-149

- Doğan, İsmail, 2004. **Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerinde Felsefi ve Sosyolojik Tahliller**, 1.Basım, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Dolunay, Ayşe B., Piyal, Birgöl, 2003. “Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler ve Tükenmişlik”, **Kriz Dergisi**, Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi, Cilt: 11, Sayı:1, ss. 35-48
- Donnelly, Jim, 2002. **Career Development For Teachers**, 2.Baskı, Stylus Publications, [www.googlebooks.com](http://www.googlebooks.com), (Erişim tarihi: 23/08/2011)
- Dönmez, Özlem, 2008. “Türkiye’de Öğretmen Kimliğinin Dönüşümüne İlişkin Bir Çözümleme”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi
- Draper, Janet; Fraser, Helen; Taylor, Warwick, 1998. “Teachers’ Career: Accident Or Design?”, **Teacher Development**, Volume:2, Issue:3, p. 373-385, [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com), ( Erişim tarihi: 22/08/2011)
- Duman, Tayyip, 1991. **Türkiye’de Ortaöğretme Öğretmen Yetiştirme**, İstanbul: MEB Yayınları
- Duran, Erol Feridun; Çoban, Okan, 2011. “Aday ve Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 31, ss. 465-478
- Duthilleul, Yael, 2005. “Developing Teachers’ Knowledge And Skills Policy Trends In OECD Countries”, **Seminar On “Growth Strategies For Secondary Education In Asia”**, Kuala Lumpur, Malaysia, September 19-21, 2005
- Elma, Cevat, 2003. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması”, Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi**
- Enginer, Aynur, 2006. **Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri ve Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar**, Ankara: Pegem Yayıncılık

- Eraslan, Levent, 2004. “Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Yönteminin Değerlendirilmesi”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, Vol:1,No:1,<http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uiib/article/viewArticle/167> (Erişim tarihi: 08.11.2011)
- Erdem, Çiğdem, 2008. “Cumhuriyet Yönetiminin 1930’lu Yıllarda Köyde ve Köylülükte “Dönüşüm”ü Gerçekleştirme İsteğinin Bir Aracı Olarak “Köy Eğitim Kursları””, **Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 10 / 3, ss. 187-200
- Erdem, Ali Rıza, 2010a. “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Karşılaştığı Ekonomik Sorunlar ve Bu Ekonomik Sorunların Performanslarına Etkisi Konusundaki Görüşleri”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, Cilt:7, Sayı:1, ss. 270-287
- Erdem, Ali Rıza, 2010b. “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Karşılaştığı Özlük Sorunları ve Bu Özlük Sorunlarının Performanslarına Etkisi Konusundaki Görüşleri”, **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, ss. 21-55
- Erden, Münire, 1998. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İstanbul: Alkım Yayınevi
- Erdoğan, Nihat, 2003. **Kariyer Geliştirme Kuram ve Uygulama**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Ereş, Figen, 2004. “Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:15, ss. 21-29
- Erdoğan Gür, Duygu; Zafer, Demet, 2010. “Sorgulanan Öğretmen Niteliklerinin Gereçekleri”, **Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 16–18 Mayıs 2010, ss. 254-260

- Ergün, Mustafa, 1987. “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 2, ss. 10-18
- Ergün, Mustafa, 1997. **Atatürk Dönemi Türk Eğitim Tarihi**, Ankara: Ocak Yayınları
- Eurybase, 2008. **The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in Austria**, <http://eacea.ec.europa.eu/> (Erişim tarihi: 23.08.2011)
- Eurybase, 2009a. **The Information Database On Education Systems In Europe, Organisation of The Education System In The Flemish Community of Belgium 2009/2010**, <http://eacea.ec.europa.eu/> (Erişim tarihi: 23/08/2011)
- Eurybase, 2009b. **The Information Database On Education Systems In Europe, Organisation of The Education System In Germany 2009/2010**, <http://eacea.ec.europa.eu/>, (Erişim tarihi: 23/08/2011)
- Eurydice, 2007. **Improving The Quality Of Teacher Education**, <http://www.eurydice.org>, (Erişim tarihi: 24/08/2011)
- Findell, Carol R., 2007. “What Differentiates Expert Teacher From Others”, **The Journal of Education Boston University**, Volume: 188. No: 2, p.11-23
- Gedikoğlu, Tokay, 2005. “Avrupa Birliği Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 1, ss. 66-80
- Gelen, İsmail; Özer, Bayram, 2008. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 9, ss. 39-55

- Gordon, Edward, 2010. "The Job Revolution: Employment for Today and Tomorrow", **Techniques: Connecting Education and Careers**, Volume: 85, No:8, p. 28-31, [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), (Erişim tarihi: 06.07.2011)
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri, 2003. "Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri", **Öğretmenlik Mesleği**, Mehmet Taşpınar (ed.), 2.baskı, Ankara: Üniversite Kitapevi, ss. 150-167
- Granrose, Cherlyn Skromme; Portwood, James D., 1987. "Matching Individual Career Plans and Organizational Career Management", **The Academy of Management Journal**, Vol: 30, No: 4, <http://www.jstor.org/pss/256156> (Erişim tarihi:11.10.2011)
- Greenhaus, Jeffrey H.; Callanan, Gerard; Godshalk, Veronica M., 2009. **Career Management**, California: Sage Publications, [www.googlebooks.com](http://www.googlebooks.com), (Erişim tarihi: 02.06.2011)
- Güçlü, Abbas, 2011. "On Binlerce Öğretmen Maalesef Bu Durumda", **Milliyet**, [www.milliyet.com.tr](http://www.milliyet.com.tr) (Erişim tarihi: 19.08.2011)
- Gültekin, Mehmet; Anagün, şengül, 2006. "Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu", **Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 2, ss. 145-170
- Gündoğdu, Kerim; Çimen, Nesrin; Turan, Serap, 2008. "Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına İlişkin Görüşleri", **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, Cilt: 9, Sayı: 2, ss. 35-43
- Gündoğdu, Kerim; Kızıltaş, Emine, 2008. "Kariyer Basamakları Sistemine ve Sınavına İlişkin Uzman Öğretmen Görüşleri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı: 55, ss. 363-388

Gündüz, Yüksel; Özyazıcı, Öznur, 2010. “Gelişmiş Bazı Avrupa Ülkeleri ile Türkiye’de Öğretmenlerin Statü ve Özlük Haklarının Karşılaştırılması”, **Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II**, Ankara Hacettepe Üniversitesi, 16-18 Mayıs 2010, ss. 389-399

Gündüz, Yüksel, 2010. “Öğretmen Algılarına Göre Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engellerinin İncelenmesi”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi**, Cilt: 10, Sayı:1, Yıl:10, ss. 134-149

Gürbüzürk, Oğuz, 1990. “Eğitimde Nitelik Sorunu”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 23, Sayı: 2, ss. 729-744

Güven, İsmail, 2003. “1940'dan Günümüze Öğretmenlerin Ekonomik Sorunlarının Tarihsel Analizi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:160

Harley, Ken; Barasa, Fred; Bertram, Carol; Mattson, Elizabeth; Pillay, Shervani, 2000. “The Real and The Ideal: Teacher Roles and Competences In South African Policy and Practice”, **International Journal of Educational Development**, No: 20, p.287–304

Hiebert, James; Gallimore, Robert; Stigler, James, 2002. “A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?”, **Educational Researcher**, Vol: 31, No: 5, p. 3-15, [http.edr.sagepub.com](http://edr.sagepub.com), (Erişim tarihi: 03.06.2011)

Hoekstra, Hans, A., 2011. “A Career Roles of Model”, **Journal of Vocational Behavior**, Volume: 78, No: 2, p. 159-173, [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), (Erişim tarihi: 03.07.2011)

Hoy, Wayne K.; Miskel, Cecil G., 2010. **Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama**, Turan, Selahattin (Çev.). 7.baskı, Nobel Yayınevi



İlğan, Abdurrahman, 2007. “Carl Glickman’ın Gelişimsel Denetim Modeli”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Yıl:8, Sayı:14, ss. 1-15

Ingersoll, Richard M., 2001. “Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis”, **American Education Research Journal**, Vol. 38, No. 3, p. 499-534

Ingersoll, Richard M., 2002. “The Teacher Shortage : A Case of Wrong Diagnosis and Wrong Prescription”, **NASSP Bulletin**, Vol: 86, No: 631, p. 16-31, <http://bul/sagepub.com>, (Erişim tarihi: 16.09.2011)

Ingersoll, Richard M., Smith, Thomas M., 2003. “The Wrong Solution To The Teacher Shortage”, **Educational Leadership**, p.30-33

Ingersoll, Richard M., 2003. **Is There Really A Teacher Shortage?**, GSE Publication, [www.repository.upenn.edu](http://www.repository.upenn.edu), (Erişim tarihi: 14/08/2011)

İçli, Gönül, 2001. “Eğitim, İstihdam ve Teknoloji”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:9, ss. 65-71

Jarvis, Phil; Zielke, Jessi; Cartright, Charlseay, 2003. **From Career Decision-Making to Career Management: It’s All about Lifelong Learning**, NA, [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (Erişim tarihi: 02.06.2011)

Kalchik, Stephanie; Oertle, Kathleen, 2010. **The Integral Role Of Career Development In Supporting Programs Of Study And Career Pathways**, Office of Community College Research and Leadership, [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (Erişim tarihi: 01/06/2011)

Kale, Mustafa, 2007. “Eğitimin Temel Kavramları”. Karip, Emin (Ed). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Pegema Yayıncılık, ss. 2-18

- Kanlı, Uygur; Yağıbasan, Rahmi, 2000. “Fizik Öğretmenleri için Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Yaz Kursları”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 21, Sayı: 3, ss. 39-46
- Kapıcıoğlu, Mehmet Osman Kurktan, 2008. “Avrupa Birliği Sürecindeki Türkiye’de Eğitim ve Öğretimin Birliği Yasasının Önemi”, **ICES**, Issue 0, Vol. 0, ss. 680 - 700
- Karaca, Erol, 2008. “Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 21, ss. 61-77
- Karaköse, Turgut ve Kocabaş, İbrahim, 2006. “Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri”, **Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**, Cilt: 2, Sayı:1, ss. 3-14
- Karasar, Niyazi, 2009. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 19. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları
- Kartal, Mahmut, 2006. **Bilimsel Araştırmalarda Hipotez Testleri Parametrik ve Nonparametrik Teknikler**. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları
- Kartal, Sadık, 2008. “Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4/1, ss. 23-36
- Kavcar, Cahit, 1973. “Eğitimde Nicelik-Nitelik ve Öğretmen Sorunu”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:6, Sayı:1, ss. 113-126
- Kavcar, Cahit, 1998. “Türkçe Eğitimi ve Sorunlar”, **Tömer Dil Dergisi**, Sayı:65
- Kavcar, Cahit, 1999. “Nitelikli Öğretmen Sorunu”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 11, ss. 1-13

- Kavcar, Cahit, 2002. “Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 35, Sayı: 1, ss. 1-14
- Kavcar, Cahit, 2003. “Alan Öğretmeni Yetiştirme”, **Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu**, 21-23 Mayıs, Sivas, ss. 81-89
- Kaya, Yahya Kemal, 1989. **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış**, 1. Baskı, Ankara: Bilim Yayınları
- Kaya, Kenan, 2007. “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)”, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**
- Kennedy, Marnie; Heines, Ben, 2008. “National Centre for Vocational Education Research (NCVER)”, [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), (Erişim tarihi: 03.07.2011)
- Khan, Badrul H., 1997. **Web-Based Instruction**, New Jersey: Educational Technology Publications, [www.googlebooks.com](http://www.googlebooks.com), (Erişim tarihi: 01/08/2011)
- Kılıç, Gonca ve Öztürk, Yüksel, 2009. “Kariyer Yönetimi: Beş Yıldızlı Otellerde Uygulama”, **Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi**, Cilt:20, Sayı: 1, ss. 45-60
- Kırçı, Zafer, 2007. “Motivasyon Unsuru Olarak Kariyer Geliştirme ve Bir Uygulama”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**
- Kilimnik, Zélia Miranda; Vieira, Luiz Claudio; Gerais, Minas, 2011. “Career Paths, Images and Anchors: A Study with Brazilian Professionals”, **The Qualitative Report**, Volume: 16, Number: 1, p. 147-161, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-1/kilimnik.pdf> (Erişim tarihi: 20.09.2011)

Kitapçı, Hakan ve Sezen, Bülent, 2002. “Çalışanların Tatminini Belirleyici Unsurlar Üzerine Bir Araştırma: Kariyer Süreci Örneği”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 12, Sayı: 1, ss. 219-230

Kocakaya, Muhammet, 2006. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminin Öğretmenler Arasında Algılanması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

Köksal, Necla, 2008. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 23, ss. 36-46

Kul, Murat, 2008. “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorunları ve Performanslarına Etkileri (Sakarya İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

Kul, Ömür Bilsay, 2012. “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Programlarında Üniversitelerin Sürekli Eğitim Merkezlerinin Üstlenebileceği Roller Üzerine Bir Değerlendirme”. **I. Ulusal Sürekli Eğitim Kongresi**, 19-21 Nisan 2012, Kuşadası, [www.kongre.egesem.org](http://www.kongre.egesem.org), (Erişim tarihi: 05/06/2012)

Kurt, Türker, 2006. “Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Eğilimi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt: 14, Sayı: 1, ss. 61-72

Kurtuldu, Kayhan, 2010. “Müzik Öğretmenliği Öğretmenlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II**, Beytepe-Ankara, Hacettepe Üniversitesi, 16-18 Mayıs 2010, ss. 301-306

Kuzgun, Yıldız, 2000. **Meslek Danışmanlığı**, Ankara: Nobel Yayınları

Küçükahmet, Leyla, 1995. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara: Gazi Büro Kitabevi

Küçükler, Erdal, 2010. “Türkiye’de Eğitim Planlaması Neyi Hedefliyor?”  
**International Conference on New Trends in Education and Their  
Implications**, 11-13 November 2010, Antalya-Turkey, p.153-157,  
[www.iconte.org](http://www.iconte.org) (Erişim tarihi: 15/08/2011)

Küçüköğlü, Adnan, 2006. “Türk Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Eğitim  
Enstitüleri (Bir Model Olarak Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü)”,  
**Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:14, Sayı:2, ss. 377-392

Laçın, Nihan, 2006. İlköğretim Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarında  
Yükselme Sisteminde Performans Değerleme Sürecine İlişkin Görüşleri:  
Kütahya İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, **Çanakkale 18 Mart  
Üniversitesi**

Maclean, Rupert, 1992. **Teachers’ Career and Promotion Patterns**, Lewes:  
Falmer Press, <http://booksgoogle.com>, (Erişim tarihi: 23.08.2011)

Marlow, Ediger, 2002. “Assessing Teacher Recruitment and The Public Schools”,  
N/A, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED460151.pdf>,  
(Erişim tarihi:18/07/2011)

McGhee, Ray; Kozma, Robert, 2003. “New Teacher and Student Roles in The  
Technology-Supported Classroom”, **Annual Meeting of the American  
Educaitional Research Association**, [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (Erişim tarihi:  
02/08/2011)

Memduhoğlu, Hasan Basri; Zengin, Mevsim, 2011. “İlköğretim Okullarında  
Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi**, Aralık 2011, Cilt: VIII, Sayı: 1, ss. 211-217

Milli Eğitim Bakanlığı, 2000. **Okul Gelişim Modeli ve Toplam Kalite**, Ankara:  
Milli Eğitim Yayınları

Milli Eğitim Bakanlığı, 2002. **Milli Eğitimle İle İlgili Bilgiler**. Ankara: Milli  
Eğitim Yayınları

Milli Eğitim Bakanlığı, 2006a. **Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri**,  
Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

Milli Eğitim Bakanlığı, 2006b. Personel Genel Müdürlüğü 2174 /54132 Sayılı  
Genelge

Milli Eğitim Bakanlığı, 2006c. **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**,  
Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel  
Müdürlüğü

Milli Eğitim Bakanlığı, 2008. Personel Genel Müdürlüğü 34028 Sayılı Genelge

Milli Eğitim Bakanlığı, 2009. **Sözleşmeli Öğretmenler İçin Sözleşme Metni**

Milli Eğitim Bakanlığı, 2010. Talim ve Terbiye Kurulu 18. Milli Eğitim Şura  
Kararları

Milli Eğitim Bakanlığı, 2011. Personel Genel Müdürlüğü 40105 Sayılı Genelge

Nartgün Sezgin, Şenay, 2007. “Özel Eğitim Öğrencilerinin İstihdam Beklentileri”,  
**Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 7,  
Sayı:1, ss. 153-172

Nartgün Sezgin, Şenay; Ural, İlkay, 2007. “Kariyer Basamaklarında Yükselme  
Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Abant İzzet Baysal  
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 7, Sayı:2, ss. 129-150

Nartgün Sezgin, Şenay, 2008. “Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim  
Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları”, **Abant  
İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 8, Sayı:2, ss.  
47-58

Ocak, Gürbüz; Özdemir, A.M.; Gündüz, M. ve Kaya, Ü, 2005. “Öğretmenlerin  
Sosyal Statü Sorunları”, **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**,  
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, ss. 436-441

- Oğuz, Aytunga ve Tunca, Nihal, 2008. “Baltık Ülkelerinde ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:179, ss. 164-177
- Okçu, Veysel; Çelik, Halil Coşkun, 2009. “Öğretmen Adaylarının KPSS’ ye İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi”, **Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi**, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/indexb.php> (Erişim tarihi: 09/09/2011)
- Otacıoğlu, Sena Gürşen, 2008. “Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 9, Sayı: 15, ss. 103–116
- Özkan, Recep, 2005. “Birey ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:166
- Özoğlu, Murat, 2010. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları, <http://www.setav.org/ups/dosya/20275.pdf>, (Erişim tarihi: 10/10/2011)
- Öztürk, Cesur, 1996. **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Öztürk, Cesur, 1998. **Türkiye’de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları
- Öztürk, Zekai; Teber, Serdar, 2006. “Kariyer Yönetiminin Çalışan Motivasyonuna Etkileri: Jandarma Havacılık Komutanlığı Örneği”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:19, ss. 67-91
- Rao, Digumarti Bhaskara; Khadar, Sheik Abdul, 2004. **Problems of Private School Teachers**, New Delhi: Discovery Publishing House

Resmî Gazete, 1943. Hususi İdarelerden Maaş Alan İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına ve Bu Öğretmenler İçin Teşkil Edilecek Sağlık ve İçtimai Yardım Sandığı İle Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun, 13.01.1943, Sayı: 530812

Resmî Gazete, 1973. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 24.06.1973, Sayı:14574

Resmî Gazete, 2005. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 13.08.2005, Sayı: 25905

Resmî Gazete, 2006a. Değişik Adlar Altında İlave Ödemesi Bulunmayan Memurlara ve Sözleşmeli Personele Ek Ödeme Yapılması İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 31.03.2006, Sayı: 26125

Resmî Gazete, 2006b. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 07.01.2006, Sayı: 26046

Resmî Gazete, 2010. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 06.05.2010, Sayı: 27573

Resmî Gazete, 2011a. Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 14.09.2011, Sayı: 28054

Resmî Gazete, 2011b. Devlet Memurları Kanununun 4'üncü Maddesinin (B) Fıkrası İle 4924 Sayılı Kanun Uyarınca Sözleşmeli Personel Pozisyonlarında Çalışanların Memur Kadrolarına Atanması Amacıyla Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname, 04.06.2011, Sayı: 27954

Resmî Gazete, 2011c. 11 Ekim 2011 Tarihli ve 2011/2303 Sayılı 2012 Yılı Programının Uygulanması, Koordinasyonu ve İzlenmesine Dair Bakanlar Kurulu Kararı Eki, 30.10.2011, Sayı:28100



- Saban, Ahmet, 2000. “Hizmetiçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar”, **Milli Eğitim Dergisi**
- Sabuncuoğlu, Zeyyat, 1994. **Personel Yönetimi Politika ve Yönetmelikler**, 7.Baskı, Bursa: Ezgi Kitapevi
- Sağlam, Mustafa; Kürüm, Dilruba, 2005. **Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi**, Milli Eğitim Dergisi, Yıl: 33, Sayı: 167
- Sağlam, Miraç; Sağlam, Aycan Çiçek, 2005. “Öğretmenlik Mesleğinin Maddi Yönüne Genel Bir Değerlendirme”, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:3, Cilt:3, ss. 317-328
- Sağlamer, Emin, 1985. “Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 10/105, ss. 7-15
- Sarı, Elif; Çevik, Aynur, 2009. “Kadın İçin Kariyer Gelişiminin Önemi”, **Sakarya Üniversitesi Uluslararası-Disiplinlerarası Kadın Çalışma Kongresi**, 05-07 Mart 2009, 1.Cilt, ss. 65-74
- Seferoğlu, Sadi, 1999. “Hizmetiçinde Meslekî Gelişim ve Uzaktan Eğitim Teknolojilerinin Kullanılması”, **Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu**, Kara Kuvvetleri Komutanlığı, Eğitim ve Doktrin Komutanlığı, Balgat-Ankara.
- Selvi, Kıymet, 2010. “Teacher’s Competencies”, **Culture: International Journal of Philosophy of Culture and Axiology**, VII, No:1, p. 167-175
- Semerci, Nuriye; Özer B., 2006, “Tezsiz Yüksek Lisans ve Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin KPSS Sınavına Yönelik Algıları”, **XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 13-15 Eylül, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi

- Smith, Edward, 1968. “Üniversiter Bir İnceleme Alanı Olarak Eğitim”, Varış, Fatma (Çev.), 1968. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 1, ss. 25-33
- Soini, Tiina; Pyhalto, Kirsi; Pietarinen Janne, 2010. “Pedagogical Well-Being: Reflecting Learning and Well-Being in Teacher’s Work”, **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, Volume:16, No:6, p.735-751, <http://www.tandfonline.com>, (Erişim tarihi: 08/09/2011)
- Sönmez, Veysel, 2004. **Eğitimin Tarihsel Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, Selami, 2006. “Toplumsal Değişme ve Öğretmen”, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:13, ss. 301-310
- Sönmez, Selami, 2009. “Ebû'l-Kâsim Mahmûd Zemaşerî ve Eseri Mukaddemetü'l-Edeb'in Didaktik Değeri”, **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, Sayı:40, ss. 47-169
- Sözer, Ersan, 1991. **Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkinliği**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Super, Donald E., 1980. “A Life-span, Life-space Approach To Career Development: National Institute for Carees Education and Counselling”, **Journal of Vocational Behaviour**, Vol.16, No.3, p.282-298, [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com), (Erişim tarihi: 21/08/2011)
- Şentürk, Hasan ve Türkmen, Özgür, 2009. “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Algıları”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:12, ss. 128-142
- Şimşek, Muhittin, 2002, **İnsan Faktörü: Toplam Kalite Yönetiminde Başarının Anahtarı**, İstanbul: Babıali Kültür Yayınları

- Şirin, Erkan Faruk, Erdoğan, Murat, Mülazımoğlu, Olcay, 2010. “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri”, **Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, Cilt: 8, Sayı: 2, ss. 57-68
- Şişman, Mehmet, 2007. **Eğitim Bilimine Giriş**, 3.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Şişman, Mehmet; Taşdemir, İbrahim, 2008. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, 2.Baskı, Ankara: Pegem Akademi
- Taşdemirci, Ersoy, 1999. “Yüzyılımızın Başından Günümüze Kadar Türkiye’de Öğretme Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:8, ss. 155–180
- Taşkaya, Serdarhan Musa, 2007. “Eğitimde Niteliğin Artırılması ve Öğretmenlerin Statüsünün İyileştirilmesinde Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği)”, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi
- Taşlıyan, Mustafa, 2011. “İnsan Kaynakları Yönetiminde Kariyer Planlaması ve Kariyer Yönetimi: İİBF Öğrencileri Üzerinde Bir Alan Araştırması”, **Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi**, Cilt:3, Sayı:2, ss. 231-241
- Tekışık, Hüseyin Hüsnü, 1987. “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:2, ss. 24-33
- Tezcan, Mahmut, 1999. **Eğitim Sosyolojisi**, 12.Baskı, Ankara: Şafak Matbaacılık
- TBMM Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü, 2010. Milli Eğitim Temel Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun Tasarısı İle Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Raporu, Sayı: B.02.0.KKG.0.10/101-82/1492

Thoonen, Erik E. J.; Slegers, Peter J. C.; Peetsma, Thea T. D.; Oort, Frans J., 2011. "Can Teachers Motivate Students to Learn?", **Netherlands, Educational Studies**, v.37 n.3,p.345-360, <http://www.tandfonline.com>, (Erişim tarihi 01/07/2011)

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

Travers, Cherly, J.; Cooper Cary L., 1996. **Teachers Under Pressure, Stres In the Teaching Profession**, USA: Routledge

Tunç, Azize; Uygur, Akyay, 2001. **Kariyer Yönetimi Planlaması ve Geliştirme**, Ankara: Gazi Kitapevi

Tural Kurul, Nejla, 1994. "Eğitim Planlaması: Kavram, İlkeler ve Yaklaşımlar", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 27, Sayı: 2, ss. 793-802

Turan, Bülent, 2007. "Öğretmenlerin Çalışma Statülerine Göre Yeterliliklerinin İncelenip, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türer, Ali, 2006. "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları", **Abece Dergisi**, ss. 235-236

Türk Dil Kurumu, 2010. Türkçe Sözlük

Türk Eğitimsen, **18. Milli Eğitim Şurası Çalışma Raporu**, 2010. Ankara, [www.turkegitimsen.org.tr](http://www.turkegitimsen.org.tr), (Erişim tarihi: 13/08/2011)

Uğurlu, Oya, 2007. "Kariyer Değerleri ve Lise Öğrencilerinin Kariyer Değerleri Üzerine Bir Araştırma", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Ana Bilim Dalı Dönem Projesi, [www.ankara.edu.tr](http://www.ankara.edu.tr), (Erişim tarihi: 22/08/2011)

- Ünal, Işıl, 2005. “Öğretmen İngesinde Neoliberal Dönüşüm”, **Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi**, Cilt:3, Sayı:11, ss. 4-15
- Veenman, S.; Van Tulder, M.; Voeten M., 1994. “The Impact Of Inservice Training On Teacher Behaviour”, **Teaching and Teacher Education**, Volume: 10, Issue: 3, May 1994, p. 303-317
- Villegas, Ana Marie; Lucas, Tamara 2002. “Preparing Culturally Responsive Teachers”, **Journal of Teacher Education**, 53(1), p. 20–32
- Vuckovic, Aleksandra, 2008. “Making the Multicultural Learning Environment Flourish: The Importance of the Child-Teacher Relationship in Educating Young Children About Diversity”, **Australian Journal of Early Childhood**, Volume. 33, No.1, p. 9- 16, [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (Erişim tarihi: 02/07/2011)
- Weiss, Eileen Mary, 1999. “Perceived Workplace Conditions and "First-Year Teachers' Morale, Career Choice Commitment, and Planned Retention: A Secondary Analysis”, **Teaching and Teacher Education**, No: 15, p. 861-879
- Woessmann, Ludger, 2011. “Cross-Country Evidence On Teacher Performance Pay”, **Economics of Education Review**, Vol:30(3), p.404-418, <http://ftp.iza.org/dp5101.pdf>, (Erişim tarihi: 09/08/2011)
- Wragg, Caroline, 1995. Classroom Management: The Perspectives of Teachers, Pupils and Researcher, San Francisco, Yıllık Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği Toplantısı, 17-22 Nisan 1995, <http://eric.ed.gov/PDFS/ED384578.pdf>, (Erişim tarihi: 18.08.2011)
- Wragg, Edward Conrad; Wikely, F.J; Wragg, C.M.; Haynes, G.S., 1996. **Teacher Appraisal Observed**, New York: Routledge Falmer, [www.books.google.com](http://www.books.google.com), (Erişim tarihi: 18/08/2011)

- Yağbasan, Mustafa; İmik, Nural, 2006. “Öğretmenlerin Aile İçi İletişimi (Malatya İli Örneği)”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 16, Sayı: 2, ss. 227-245
- Yalın, Halil İbrahim; Özdemir, Servet; Hedges, Lovell, 1996. **Her Yönüyle Öğretmen Olabilme**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Yalın, Meltem, 2002. “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problemleri ve Çözüm Önerileri”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 9, ss. 135-140
- Yaşar, Şefik, 2000. “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ersan Sözer (ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 700
- Yaylacı Özdemir, Gaye, 2007. “İlköğretim Düzeyinde Kariyer Eğitimi ve Danışmanlığı”, **Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 40, ss. 119-140
- Yazıcı, Hikmet, 2009, “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt: 17, Sayı:1, ss. 33-46
- Yılman, Mustafa, 2006. **Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri**, 2.Baskı, Ankara: Nobel Yayınları
- Yılmaz, Bünyamin, 2005. “Öğretmenlik Nasıl Bir Meslektir”, **Öğretmenin Dünyası Kitabı**, Ali Murat Sünbül (Ed.), Ankara: Mikro Yayıncılık Odunpazarı Belediyesi Yayınları Eğitim Serisi
- Yılmaz, Kaya, 2010. “Lisans Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretim Elemanlarının Görüşleri”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2010, 8(2), ss. 297-332

**KARIYER BASAMAKLARI DEĞERLENDİRME ANKETİ**

**I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sayın meslektaşım,

Bu ölçek, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülmekte olan “*Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)*” konulu yüksek lisans tezinde, sizin görüşlerinizi alarak durum tespiti yapmak amacıyla hazırlanmıştır.

Hazırlanan ölçek, iki bölüm ve 26 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde yer alan ilk 6 soru, kişisel özelliklerinizle; ikinci bölümde yer alan 20 soru ise kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinizle ilgilidir. Son sayfada ise isteyenlerin görüşlerini eklemesi için bir bölüm ayrılmıştır. Ölçekte kimlik belirtilmeyecek, sonuçlar ise isim verilmeden kullanılacaktır. Lütfen, bütün soruları cevaplayınız. Tahmini cevaplama süresi 10-15 dakikadır. Maddeler halinde verilen ifadeler için karşısında yer alan kutucuklardan sizin katılma derecenize en yakın olanı parantez içine, (X) şeklinde herhangi bir kalemle işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Sibel BAKAN

OMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

MEB Matematik Öğretmeni

**1. Kıdeminiz (öğretmenlik dâhil):**

- 1- 5 yıl  
 6-10 yıl  
 11-15 yıl  
 16-20 yıl  
 21 yıl ve üzeri

**2. Cinsiyetiniz:**

- Kadın  
 Erkek

**3. Eğitim durumunuz**

- Lisans  
 Lisansüstü

**4. Çalıştığınız kurumun bulunduğu ilçe**

- Atakum  
 Bafra  
 İlkadım  
 Kavak

**5. Kariyer basamaklarındaki durumunuz:**

- Aday (Stajyer) öğretmen oldum  
 Öğretmen oldum  
 Uzman Öğretmen oldum.  
 Başöğretmen oldum.  
 Diğer: .....

**6. Çalıştığınız kurumun türü**

- Meslek Lisesi  
 Fen Lisesi  
 Anadolu Lisesi  
 Anadolu Öğretmen Lisesi  
 Sosyal Bilimler Lisesi  
 Güzel Sanatlar Lisesi  
 İmam Hatip Lisesi  
 Çok Programlı Lise  
 Düz Lise

## II. BÖLÜM: KARIYER BASAMAKLARI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Madde No:	Kariyer Basamakları yapılanmasının etkileri ile ilgili olarak 7.-26. maddelerde yer alan ifadelere katılma derecenizi işaretleyiniz.	(1).Hiç katılmıyorum.	(2). Az katılmıyorum.	(3). Orta düzeyde katılmıyorum.	(4). Çok katılmıyorum.	(5). Tamamen katılmıyorum.
7	Öğretmenleri <b>meslekleriyle ilgili yayınları takip etmeye teşvik eder.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öğretmenleri <b>bilimsel çalışmalar yapmaya teşvik eder.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğretmenleri <b>ders dışı faaliyetler düzenlemeye teşvik eder.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğretmenleri <b>ders dışı faaliyetlere katılmaya teşvik eder.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Öğretmenleri <b>hizmetiçi eğitim faaliyetlerine daha çok katılmaya teşvik eder.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Öğretmenleri <b>lisansüstü eğitim almaya teşvik eder.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Öğretmenler arasında <b>kendini geliştirme açısından, rekabete yol açar.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Öğretmenler arasındaki <b>mesleki yardımlaşmayı artırır.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğretmenlerin <b>öğrencilerle iletişimlerini geliştirir.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki <b>mesleki iletişimi geliştirir</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Öğretmenlerin <b>mesleki motivasyonlarını artırır.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Öğretmenlerin <b>iş doyum düzeylerini</b> olumlu yönde etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Öğretmenlerin <b>mesleklerine bağlılıklarını artırır.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Öğretmenleri <b>kendi yeterliklerini artırmaya teşvik eder.</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Üniversiteye girişte, öğretmenliğin <b>daha donanımlı adaylarca tercih edilmesine</b> sebep olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Ülkenin <b>eğitim kalitesinde artışa</b> sebep olacaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Kariyer basamakları biçiminde yapılanmanın, <b>öğrencilerin akademik başarıları üzerinde</b> olumlu etkisi olacaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Kariyer basamakları biçiminde yapılanmanın, <b>öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimleri üzerinde</b> olumlu etkisi olacaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okul yöneticilerinin, öğretmenlere sicil notu verirken (öğretmenlerin performanslarını değerlendirirken) <b>daha bilimsel ölçütler kullanmalarını</b> sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasına katılma düzeyiniz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılması ile ilgili eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa, lütfen aşağıya yazınız (Arka sayfaya geçebilirsiniz).

.....  
.....  
.....



T.C  
SAMSUN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : B.08.4.MEM.0.55.05.00/605.01/

Konu : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

03.01.2012\* 00186

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğünün 13/12/2011 tarihli ve 107/9934 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sibel BAKAN'ın "Eğitimde Kalitenin Artırılması ve Öğretmenlerin Özlük Hakları Açısından Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)" konulu araştırmasını, İlimiz İlkadım, Atakum, Bafra ve Kavak ilçelerinde bulunan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan öğretmen, yönetici ve müfettişlere uygulayabilmesi ile ilgili ilgi (b) yazı ekinde gönderilen anket soruları müdürlüğümüzde kurulan, "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 21/12/2011 tarihinde incelenmiş olup, uygun bulunmuştur.

Bahis konusu anketin; ilgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda okul müdürlerinin gözetim, denetim ve sorumluluğunda, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sibel BAKAN tarafından, İlimiz İlkadım, Atakum, Bafra ve Kavak ilçelerinde bulunan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan öğretmen, yönetici ve müfettişlere uygulayabilmesi hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

Melih ERDEM  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
03/01/2012

Osman Nuri COBANÖGLÜ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

UZMAN ÖĞRETMENLİK/BAŞÖĞRETMENLİK SINAVI KONULARI		
<b>Türkçe</b>	Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımı (Anlama, Sıralama, Sınıflama, İlişki Kurma, Eleştirme, Tahmin Etme, Analiz-Sentez Yapma ve Değerlendirme)	
<b>Eğitim Öğretim</b>	<b>Eğitim Psikolojisi</b>	Zekâ Kuramları
		Öğrenme Stilleri
		Yaratıcılık Nasıl Geliştirilir
		Sosyal Beceri
		Genel-Özel Yetenekler
		Sağlık Problemleri ve Cinsel Eğitim
		Gençlik Kültürü ve Davranışlar
	<b>Eğitim Felsefesi</b>	Eğitimin Genel Amaçları
		Demokrasi Eğitimi
		Uluslararası Anlayış, İş Birliği ve Kardeşlik
		Baskı Uygulanmayan Okul Ortamı
		Yeni Öğretim Programların Felsefesi
		Meslekî Etik
	<b>Eğitim Sosyolojisi</b>	Kültürün Eğitime Etkisi
		Kültürler Arası Etkileşim
	<b>Öğrenme Psikolojisi</b>	Gestalt
		Sezgi
		Öğrenme Modelleri
	<b>Gelişim Psikolojisi</b>	Gelişimde Temel Kavramlar
		Gelişim İlkeleri
		Fiziksel Gelişim
		Bilişsel Gelişim
		Psiko-sosyal ve Duygusal Gelişim
		Ahlak Gelişimi
Dil ve Kavram Gelişimi		
Gelişimde Yaşa Bağlı Özellikler		
Gelişimi Hızlandıran ve/veya Engelleyen Yetişkin Davranışları		

<b>Eğitim Öğretim</b>	<b>Öğrenme Yaklaşımı, Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri</b>	Yeni Programların Temel Yaklaşımı
		Gerçek Yaşamı Kullanarak Öğrenme
		Yeni Programının Temel Becerileri (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma ve Sorgulama, Problem Çözme, Bilgi Teknolojilerini Kullanma, Girişimcilik, Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma
		Öğretme-Öğrenme Süreçleri
		Yapılandırıcı Yaklaşım
		Disiplinler Arası Yaklaşım
		Kavram Öğrenme, Kavram Haritası, Kavram Yanılgısı
		Buluş Yoluyla Öğretim
		Araştırma ve İncelemeye Dayalı Öğretim
		Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme
		Çoklu Zeka Kuramı
		İşbirliğine Dayalı Öğrenme
		Proje Tabanlı Öğrenme
		Probleme Dayalı Öğrenme
		Beyin Temelli Öğrenme
		Etkin Öğrenme
		Dramatizasyon
		Beyin Fırtınası
		Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Normal Sınıflarda Eğitimi
		<b>Sınıf Yönetimi</b>
	İletişim	
	Öğrenci Davranışını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Faktörler	
	Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi	
	Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama	
	Sınıf İçinde Zaman Kullanımı	
	Sınıf Organizasyonu	
	Motivasyon	
	Yeni Bir Döneme Başlangıç	
	Olumlu ve Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Yaratma	
	<b>Program Geliştirme</b>	
		Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Alanları

<b>Eğitim Öğretim</b>	<b>Ölçme ve Değerlendirme</b>	Yeni Program Yaklaşımına Göre Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı
		Ölçme
		Değerlendirme
		Ölçüt
		Bağıl ve Mutlak Değerlendirme
		Standart Hata /Ölçme Hatası
		Geçerlik- Güvenirlik
		Sınav Türleri
		Öğrenci Seçki Dosyası ve Rubrikler Gibi Yeni Değerlendirme Yaklaşımları
		Performans Değerlendirme
		Temel İstatistik Kavramlar
		Merkezi Ölçüler ve Dağılım Ölçüleri
		Korelasyon
		Test Geliştirme Süreci
		Başarının Ölçülmesi
		Madde Analizi
	Test İstatistiği	
	<b>Psikolojik Danışma Rehberlik (PDR)</b>	Rehberlik Hizmetlerinin Psikolojik Temelleri ve Yeni Yaklaşımlar
		PDR' de Hizmet Türleri
		Rehberlik Hizmetlerinin Amaçları, İşlevleri ve Temel İlkeleri
		Rehberlik Servisleri ve Bu Servislerin Görevleri
		Bu Serviste Görev Alan Personelin Sorumlulukları
		PDR Anlayışına Uygun Düşen Yönetici, Öğretmen ve Uzman Davranışları
		Kişiler Arası İletişim
		Akademik ve Mesleki Rehberlik Yöntemleri
		Bireyin Uyum ve Gelişimini Artırıcı Faktörler
		Öğrenciyi Tanıma Teknikleri
		Psikolojik Yardımlar
		Serbest Zamanları Değerlendirme
		Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma
	Karakter Eğitimi	
	<b>Eğitim Teknolojileri</b>	Bilgisayar Teknolojisini Kullanabilme (İşletim Sistemi, Ofis Yazılımları, Kelime İşlemci, Elektronik Hesap Tablosu)
		Bilgiye Erişim Kaynaklarını Kullanabilme(Kütüphane, İntranet, İnternet ve Veri Tabanı Yönetimi vb.)
Uzaktan Öğretim		

		Bilgisayar Destekli Öğretim (Sunu Yazılımlarını Kullanabilme)	
		Görsel, İşitsel ve Üç Boyutlu Araçlar ve Kullanımı	
		Öğretme Kaynaklarını ve Öğretim Malzemelerini Değerlendirme ve Seçme	
<b>Genel Kültür</b>	Türk İnkılâbını Hazırlayan Kurtuluş Savaşı Öncesi Olaylar ve Kurtuluş Savaşı		
	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi		
	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi		
	1982 Anayasası ve Temel Yurttaşlık Bilgisi		
	Eğitimle İlgili Ulusal, Bölgesel ve Uluslararası Kuruluşlar		
	Coğrafya (Temel Kavram ve Bilgiler, Türkiye Coğrafyası)		
	<b>Sosyal Konular ve Sorunlar</b>	İnsan Hakları	
		Barış ve Güvenlik	
		Şiddete Karşı Olma	
	<b>Güzel Sanatlar</b>	Edebiyat	
Tiyatro			
Müzik			
<b>Millî Eğitim Mevzuatı Eğitim Öğretim Sistemi</b>	Türk Millî Eğitim Tarihinin Dönüm Noktaları		
	Millî Eğitim Temel Kanununun Eğitimdeki Önemi ve Yansımaları		
	Eğitim Plânlamasının Okul Düzeyinde Kullanımı		
	Eğitim Yönetiminin ve Denetiminin Eğitim ve Öğretim Ortamına Etkileri		
	Öğretmen Görev, Hak ve Sorumlulukları ile İlgili Mevzuat/Öğretmen Hak ve Sorumluluklarının Yasal Sınırları		
	Türk Millî Eğitim Sistemi		
	Eğitim ve Öğretim Ortamında Ulusal Güvenlik		
	Avrupa ve Avrupa Okulları, AB Öğrenci Transferleri, AB Projeleri, Sokrates, Leonardo Da Vinci, Youth, Erasmus, TIMSS, PISA, PIRLS, Uluslararası Bakalorya gibi Uluslararası Eğitim, Denklik ve Karşılaştırma ile İlgili Temel Bilgiler.		