

PAPER DETAILS

TITLE: Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yazılı Sınavına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri:
Neyi, Nasıl Algılıyor, Yorumluyor ve Öneriyorlar?

AUTHORS: Bayram BAS,Merve Hülya KIBAR FURTUN,Firdevs KAPUSIZOĞLU,Emine ULU
ASLAN

PAGES: 159-177

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/2801594>



Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yazılı Sınavına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri: Neyi, Nasıl Algılıyor, Yorumluyor ve Öneriyorlar?

*Bayram BAŞ**
*Merve Hülya KİBAR FURTUN***
*Firdevs KAPUSIZOĞLU****
*Emine ULU ASLAN*****

Öz

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, kariyerleri boyunca devam etmesi gereken ve hem kendi öğretim stratejilerini gözden geçirme imkânı buldukları hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceklerini öğrendikleri bir süreçtir. Başarılı bir kariyer gelişimi, öğretmenlerin kendilerini bu sürecin içerisinde nasıl konumlandıklarına bağlıdır. Çalışmada, öğretmenlik kariyer basamaklarına ve 19 Kasım 2022 tarihinde uygulanan yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşler doğrultusunda sınavın tutarlılığı, niteliği, kapsayıcılığı, işlevselliği ve güvenilirliği ile Türkçe öğretmenlerinin uzmanlık ve başöğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Temel nitel araştırma ile desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik yazılı sınavına girmiş 71 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme aracılığıyla çalışma grubundan yazılı yolla veri toplanmış, toplanan veriler içerik analizine tabi tutularak tema ve alt temalar belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik yeterliklerini ölçmek için uygulanan sınava ilişkin görüşleri; uzman öğretmen ve başöğretmen olmanın yeterlikleri, sınavın kariyer basamaklarına yönelik beklentileri karşılayıp karşılamama durumu, uzman öğretmen ve başöğretmen ayrımı, sınavın kapsadığı konuların kariyer basamaklarını belirleme ve kılavuzda belirtilen konuları ölçme yeterliği olmak üzere beş ana tema etrafında analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmenleri, kariyer basamakları, uzman öğretmenlik, başöğretmenlik, yeterlik

Turkish Teachers' Views on Career Steps in Teaching and Career Steps Examination: How do they Perceive and Interpret it, and What do they Suggest?

Abstract

Teachers' professional development is a process that should continue throughout their careers, where they both have the opportunity to review their teaching strategies and learn how to meet the needs of their students. Successful career development depends on how teachers position themselves in this process. This study aimed to obtain the opinions of Turkish teachers on the teaching career steps and the exam held on November 19, 2022. Based on the obtained opinions,

* Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, bayrambas@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-3569-9395.

** Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Rize, merve.kibar@erdogan.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-9211-8361

*** Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, firdevskapu@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-1410-421X

**** Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Muş, e.ul@alparslan.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-3569-9395

evaluations were made regarding the consistency, quality, content, functionality, and reliability of the exam as well as career steps in expertness and being a head teacher. The participants of this basic qualitative research study were 71 Turkish teachers who took the exam. Data were collected through interviews, and themes and sub-themes were determined by doing content analysis. Based on the findings, the teachers' opinions were evaluated under five main themes: 1. Qualifications of an expert teacher and head teacher, 2. the exam's satisfying the expectations for career steps, 3. the distinction between an expert teacher and head teacher, 4. the exam topics' coverage of career steps, and 5. the exam's adequacy to assess the topics specified in the guide.

Keywords: Turkish teachers, career steps, expert teacher, head teacher, competence

Giriş

21. yüzyılın getirdikleri ile yaşamın her alanında birtakım yeterlikler, bireyin kendini kişisel, sosyal ve mesleki anlamda geliştirebilmesi için oldukça önem kazanmıştır. Yeni çağ, daha önce olmadığı kadar uyaran içermekte, bireylerden bir kod çözme becerisinden çok daha karmaşık süreçler içeren bilişsel beceriler beklemektedir. Şüphesiz bu talepler de ülkelerin mevcut eğitim anlayışlarında revizyonların, yeni yöntemlerin, öğretici ve öğrenen için yeni becerilerin gerekliliğini doğurmuştur. Eğitimin en kritik paydaşlarından biri olan öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler, tüm bu yeniliklerin ilişkisel ağında değerlendirilerek her bir değişim alanının tanımını ve içeriğini değiştirmektedir. Öğrenme ortamı, öğrenci, öğretim teknikleri, sosyal yaşam ve iş yaşamı gibi temel konularda yaşanan değişiklikler, öğretmen açısından kritik bir basamak olarak yönlendirici etkiye sahiptir (Gümüş, 2019). 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan ve Wagner'ın (2008) ifadesiyle yeni dünyada "hayatta kalmanın" anahtarını temsil eden beceriler bazı farklılıklarla birçok araştırmacı ve kuruluş tarafından temel başlıklar altında toplanmış ve özellikle "öğrenen" in sahip olması gereken özellikler etrafında şekillenmiştir. Elbette öğrenen olarak her bir bireyin sahip olması gereken niteliklerin bilinmesi hem eğitimin planlanması ve işleyişi hem de öğrencilerin yeterliklerini belirlemek açısından önemlidir. 21. yüzyıl öğrenen becerileri; öğrenme becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim), okuma becerileri (bilgi, medya, teknoloji) ve yaşam becerileri (esneklik, liderlik, girişim, verimlilik, sosyal) olmak üzere üç ana başlık altında temellendirilmektedir (AES, 2019). Bu sınıflandırmaya benzer olarak 21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (P21 Leadership States, 2022), 21. yüzyıl becerilerini; öğrenme ve yenilik becerileri (eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, yenilik ve yaratıcılık, iş birliği, iletişim), bilgi, medya ve teknoloji becerileri (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı), yaşam ve kariyer becerileri (esneklik ve uyum, girişkenlik ve özyönetim, üretkenlik ve yükümlülük, sosyal ve kültürlerarası beceriler, liderlik ve sorumluluk) olarak belirlemiştir. Tanımlanan bu beceriler öğretmenlerin mesleki gelişimleri hakkında bir dizi düzenlemeyi de gündeme getirmiştir. Özellikle evrensel anlamda eğitimde "uzmanlık" kavramı öğretmenlerin bu becerileri gerçekleştirmesi ile orantılı olarak ülkelere göre değişiklik gösteren onay mekanizmaları geliştirmiştir.

Türkiye'de 2005 yılında yayınlanan bir yönetmelikle öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarına göre yeniden tanımlanmıştır (Resmî Gazete, 2005). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 152. maddelerine dayanarak hazırlanan yönetmelik 2006'da son hâlini almıştır. Bu yönetmeliğe göre öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları; öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş şeklinde olmak üzere üç adımda gerekli yeterlikleri kazanmak olarak ifade edilmiştir (MEB, 2006). Aynı yönetmelikte, gerçekleştirilmesi planlanan uzman öğretmenlik/başöğretmenlik sınavının kapsamı ve ağırlıkları; Türkçe (0.3), genel kültür (0.2), pedagojik formasyon (0.4), millî eğitim mevzuatı, eğitim yönetimi ve eğitim sistemi ile ilgili temel bilgiler (0.1) şeklinde olmak üzere dört ana başlıkta sınırlandırılmıştır (Resmî Gazete, 2005). Konu başlıklarından anlaşılacağı üzere öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlikler branş fark etmeksizin Türkçe ile başlamakta ve en büyük payı alan pedagojik formasyon bilgisi ile bütünleşmektedir. Genel kültür ile eğitim sistemi hakkındaki bilgiler öğretmenlerin yetkin olması gerektiği diğer iki alanı temsil etmektedir. 2006'daki öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinin geliştirilmesi safhasından 2022 yılına kadar uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavı uygulanmamıştır. Fakat bu süreçte öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinin ne olabileceği üzerine akademik çalışmalar yapılmıştır. Buldu (2014) çalışmasında, öğretmenlerin

Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yazılı Sınavına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri: Neyi, Nasıl Algılıyor, Yorumluyor ve Öneriyorlar?

kariyerlerinde ilerlemelerini sağlayacak yeterlikleri üç ana boyutta -bilgi, beceri, nitelik- ele almış ve ilgili çalışmaların bu boyutlar çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu boyutlar şunlardır; *bilgi* (öğretmenlik mesleğine ilişkin olgular, ilkeler, süreçler ve genel kavramlar hakkında bilgi); *beceri* (öğretmenlik mesleğinde başarılı performans gösterebilmek için gerekli olan bilişsel ve pratik beceriler); *nitelik* (öğretmenlik mesleğine atfedilen kişisel özellik, vasıf, tutum, değer ve sorumluluklar). Özellikle nitelik boyutu, öğretmene atfedilebilir kişisel ve mesleki özellikler ve kaliteyi içermektedir (Baldu, 2014). 2017 yılında ise öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017) Tablo 1'deki gibi belirlenmiştir:

Tablo 1.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Meslek Bilgisi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
A2. Alan Eğitim Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş birliği
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinden anlaşılacağı üzere teorik bilgi, bu bilginin öğrenme ortamlarına yansıdığı uygulama alanları ve öğreticinin duyuşsal ve iletişim becerileri kariyer gelişimi için önemli çıktılardır. 21. yüzyıl becerileri ile ilişkili ilerleyen eğitim politikaları, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin gelişimine ilişkin birtakım becerilerle tanımlanan kariyer basamaklarına yönelik çalışmalar, Türkiye yeterlilikler çerçevesinin (TYÇ, 2022) belirlediği, sadece eğitim alanını kapsamayan, iş ve hayatın tüm alanlarında başarıyı hedefleyen sekiz anahtar yetkinlik¹ ve bu anahtar yetkinliklere paralel olarak hedeflenen Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri bazı soruları gündeme getirmektedir: Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik nedir? Uzman ya da başöğretmen olarak nitelendireceğimiz bir öğretmenin nitelikleri nelerdir? Uzman ve başöğretmenler diğer öğreticilerden nasıl ayrılır? Bu unvanların verilme amacı ve gereklilikleri ne olmalıdır? Bu unvanların verilmesine ilişkin değerlendirme yöntemi ne şekilde olmalıdır? Bu vb. üretilecek sorular öğretmenliğe daha derin anlamda odaklanmayı gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleğinde uzmanlığın tanımlanmasına yönelik araştırmalar; öğretmenlerin eğitim geçmişleri, deneyimleri ve koşulları, mesleki hazırlıkları ve devam eden mesleki gelişimleri, bilişleri, psikolojileri ve duyguları, eğitim uygulamaları, kimlikleri vb. konuları içerdiğinden genellenebilirlik açısından zordur (Burns, 2002). "Uzmanlık" kavramı evrenselliğini korurken "başöğretmenlik" kültürle daha bağlamsal bir yapıyı içerdiğinden ilgili literatür doğrultusunda kariyer basamaklarına yönelik yeterliğin uzman öğretmen tanımlaması altında yapıldığı görülmektedir.

Öğretimde uzmanlık çalışmaları, tartışmalara rağmen hem farklı noktalara odaklanması hem de bu odaklanmalar doğrultusunda farklı değerlendirme yöntemleri içermesinden dolayı oldukça bilgilendirici olmaktadır. En önemli sorunlardan biri uzmanlığın kazanılmasında beceriyi ön plana çıkaran uygulamaların göreceli rollerini ve bunların uzmanlığa katkı oranlarını belirlemektir. Bununla

¹ 2006'da kabul edilen 2018'de güncellenen Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinlikler Hakkın Tavsiye Kararı'nda istihdam oranlarını yüksek ve sürekli kılmak, yarının toplumu ve iş dünyası ışığında sosyal dayanışmayı teşvik etmek için doğru beceri ve yetkinliklere olan ihtiyaçlara vurgu yapılmış, 8 anahtar yetkinlik güncel gelişmeler ve ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmiştir. Karara göre bu yetkinlikler; 1. Okuma yazma yetkinliği, 2. Çoklu dil yetkinliği, 3. Matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, 4. Dijital yetkinlik, 5. Kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği; 6. Vatandaşlık yetkinliği, 7. Girişimcilik yetkinliği, 8. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği olarak belirlenmiştir. Ayrıntı için bkz. TYÇ (2022). *Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinlikler*. <https://tyc.gov.tr/sayfa/anahtar-yetkinlikler-ifcbc98de-547c-4f58-a4ca-e29fc8eba4e8.html> sitesinden 20.12.2022 tarihinde alınmıştır.

birlikte öğretmenlerin mesleki kariyer gelişimlerini incelemede önemli sorunlardan biri bağlam faktörüdür (Berliner, 2011). Çünkü her öğretmen farklı koşullarda çalışır. Tanım sorunu ise genel geçer bir sınırlamanın olamayacağı gerçeğini ortaya çıkarır. Çünkü öğretimde uzmanlık farklı kültürlerde farklı biçimler alır ve özellikleri sürekli değişim ve gelişim gösterir (Berliner, 2011). Buradan uzman öğretmenlerin bilişsel yeterliklerinin kültürel farklılıklara göre düşünülmesi gerektiği çıkarımı yapılabilir. Uzmanlık yalnızca mesleki deneyim olarak değil iyi ve başarılı öğretmenleri belirlemek için bir model önerisi olarak tanımlanır. Uzman öğretmenlik kavramı, uzmanlığın nelerden oluştuğu ve uzman olmayanların bu alana özgü uzmanlığı nasıl geliştirebilecekleri hakkındaki araştırmalarda kullanılmıştır (Stahnke & Blömeke, 2021). Bu sebeple, sınırları kesin şekilde çizilmiş uzman öğretmenlik tanımından bahsetmek mümkün değildir. Palmer ve arkadaşları (2005) uzmanlık için iki aşamalı bir prosedür önermektedir: İlk olarak, bir öğretmenin uzman olarak kabul edilmesi için bir sertifika veya derece ile kanıtlanan en az üç ile beş yıllık deneyime ve öğretim bilgisine sahip olması gerekir; ikincisi, ilgili gruplar (örneğin, öğretmen eğitimcileri, müdürler veya meslektaşlar) tarafından örnek bir öğretmen olarak tanınmalı ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu, belgelenmiş bir etkiye sahip olmalıdır. Bu öneri kariyer basamaklarına ilişkin yalnızca teorik bilgiyi kapsayan bir sınavın yeterli olamayacağı anlamına gelir. Literatür, uzman olmayanlarla karşılaştırıldığında uzman öğretmenlerin, alan bilgisinin kapsamlı ve ayrıntılı temsilleri dahil olmak üzere daha derin pedagojik alan bilgisine, izleme ve geri bildirim sağlama becerisine sahip olduğunu göstermektedir (Hattie, 2003; Tan vd., 2020). Buna göre uzman öğretmenler en elverişli ve uygun öğrenme ortamlarını yaratma konusunda diğerlerine göre daha yetkindirler ve uzmanlıkları öğrenme ortamının oluşturulması ile sınırlı değildir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme becerilerinin gelişimini izlemeli ve gelişimlerini destekleyen geri bildirimlerde bulunmalı, duyuşsal ihtiyaçlarına da büyük önem göstermelidirler (Hattie, 2003). Uzman öğretmenin yeterliklerini sınıf yönetimi açısından değerlendiren araştırmalar, uzman öğretmenlerin uzman olmayanlara göre sınıf içi olayları hızlı bir şekilde tanıdığı ve izlediği, algı, yorumlama, karar verme becerilerinin daha fazla olduğu ve eğitimin bütün paydaşlarına hitap ederken bağlama yönelik daha fazla öneri geliştirebildiğini göstermektedir (Stahnke & Blömeke, 2021). Findell'e (2008) göre ise uzman bir öğretmen; anahtar fikirleri tanımlar, bunları çeşitli şekillerde sunar ve anahtar fikirler arasındaki bağlantıları vurgular; dikkatli planlar yapar ancak bu planlarda esnek kalır; öğrencileri dinler ve temel fikirlere ilişkin kendi anlayışlarını kavramalarına yardımcı olacak sorular sorar; "düşük eşik, yüksek tavan" sorunları sağlar yani öğrenciye bir kapıdan içeri girme fırsatı verir ancak probleme bir çözüm bulmak için tavana nasıl ulaşılacağını fark ettirir; öğrencilerin kendileri için ve kendi öğrenmeleri üzerine düşüncelerine yardımcı olur ve öğrenme sürecini asla bırakmaz.

Literatür, uzman öğretmenleri diğerlerinden ayıran şeyin birçok gerekçesi olduğunu göstermektedir. Bu gerekçeler, bilginin verimli kullanımını, üstbilişsel becerilerin aktifliğini, esnekliği, mevcut problemlere daha fazla öneri getirebilmeyi, daha iyi bir sınıf iklimini, kültüre ve bağlama olan duyarlılığı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaya, geri bildirimleri ve hayat boyu öğrenmeyi içermektedir. Doğal olarak her bir özellik için oluşturulacak ölçümlerin de çok yönlü, sürece yayılmış, bütün aşamaları göz önünde bulunduran, değişim ve gelişim gösteren, kabul edilebilir ve güvenilir olması gerekir.

Bu açıklamalar ışığında araştırmada Türkçe öğretmenlerinin uzmanlığa ve başöğretmenliğe ilişkin algılarını ve öğretmenlik mesleği için tanımlanan bu kariyer basamaklarının ölçme-değerlendirilmesinde kullanılan yazılı sınava ilişkin görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Uzman ve başöğretmen olmanın yeterliklerine dair Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Uzman ve başöğretmenlik sınavının Türkçe öğretmenlerinin kariyer basamaklarına yönelik beklentilerini karşılama durumu nasıldır?
3. Türkçe öğretmenleri açısından uzman öğretmen ve başöğretmen ayrımı nedir?
4. Uzman ve başöğretmenlik sınav konularının kariyer basamaklarını belirleme yeterliğine dair Türkçe öğretmeni görüşleri nelerdir?

Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yazılı Sınavına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri: Neyi, Nasıl Algılıyor, Yorumluyor ve Öneriyorlar?

5. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavının kılavuzda belirtilen konuları ölçme yeterliğine dair Türkçe öğretmeni görüşleri nelerdir?

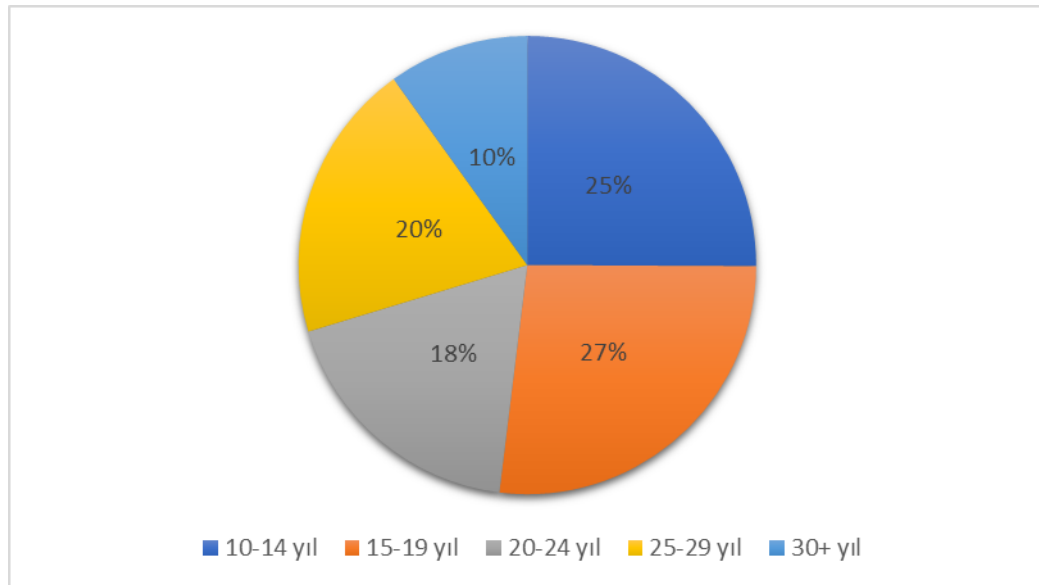
Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma temel nitel araştırma ile desenlenmiştir. Nitel araştırma, dünyayı görünür hâle getiren bir dizi yorumlayıcı materyal uygulamalarından oluşur. Bu uygulamalar dünyayı; alan notları, görüşmeler, konuşmalar, kayıtlar ve kendimize yazdığımız notları içeren bir temsiller serisine dönüştürür (Creswell, 2013, s. 44). Nitel araştırma, bireyler veya grupların bir sosyal soruna ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin kullanımı ve varsayımlarla gerçekleşir (Creswell, 2013, s. 45). Araştırmada görüşme yoluyla elde edilen veriler hem tümevarım hem de tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran içerik analizine tabi tutulmuştur. Her tema kendi içinde ilgili kodlarla temsil edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik yazılı sınavına girmiş 71 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılardan 13'ü (%18,3) başöğretmenlik, 58'i (%81,7) uzman öğretmenlik yazılı sınavına girmiştir. Katılımcıların kıdem yılına ait bilgileri Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının hazırlanması ve verilerin analizi sürecinde denetleme tekniğine uygun hareket edilerek önce 3 soru şeklinde hazırlanan taslak görüşme soruları dört farklı alan uzmanına sunulmuş; uzmanlardan gelen dönütlere göre yeniden düzenlenerek soru sayısı 5'e çıkarılmıştır. Bu düzenlemenin ardından çalışma grubuna dâhil edilmeyen iki Türkçe öğretmeni ile bir pilot uygulama yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Türkçe öğretmenlerine yöneltilen sorular şunlardır;

1. Türkçe öğretmenliği açısından uzman öğretmen ve başöğretmen olmanın yeterlikleri sizce ne/neler olmalıdır? Bu yeterlikleri nedenleriyle açıklar mısınız?
2. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavı, kariyer basamaklarınıza yönelik beklentilerinizi karşıladı mı? Nedenleriyle açıklar mısınız?
3. Kariyer basamağındaki uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik ayrımı sizce nelerdir?

4. Sınav kılavuzunda yer verilen aşağıdaki konu başlıklarının öğretmenlerin uzman ve başöğretmenlik kariyerlerini belirlemede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi nedenleriyle birlikte açıklayınız?

Tablo 2.

Uzman Öğretmenlik Yazılı Sınav Konuları

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Konuları ve Soru Dağılımı (180 Saat)		
Konu	Süre	Yüzde (%)
1. Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	(25 Saat)	%15
2. Ölçme ve Değerlendirme	(20 Saat)	%12
3. Özel Eğitim ve Rehberlik	(25 Saat)	%15
4. Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları	(20 Saat)	%10
5. Eğitimde Kapsayıcılık	(20 Saat)	%12
6. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği	(20 saat)	%10
7. Sosyal Etkileşim ve İletişim	(20 saat)	%10
8. Dijital Yetkinlik	(15 Saat)	%8
9. Güvenli Okul ve Okul Güvenliği	(15 saat)	%8

Tablo 3.

Başöğretmenlik Yazılı Sınav Konuları

Başöğretmenlik Eğitim Programı Konuları ve Soru Dağılımı (240 Saat)		
Konu	Süre	Yüzde (%)
1. Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	(25 Saat)	%12
2. Ölçme ve Değerlendirme	(20 Saat)	%8
3. Özel Eğitim ve Rehberlik	(25 Saat)	%12
4. Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları	(20 Saat)	%7
5. Eğitimde Kapsayıcılık	(20 Saat)	%8
6. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği	(20 saat)	%7
7. Sosyal Etkileşim ve İletişim	(20 saat)	%7
8. Dijital Yetkinlik	(15 Saat)	%6
9. Güvenli Okul ve Okul Güvenliği	(15 saat)	%6
10. Okul Geliştirme ve Liderlik	(30 Saat)	%15
11. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerin Geliştirilmesi	(15 Saat)	%6
12. Bilişsel Düşünme Becerileri	(15 Saat)	%6

5. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınav sorularının, kılavuzda yer alan konu başlıklarındaki yeterlikleri ölçmek için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi nedenlerinizi belirterek açıklayınız?

Verilerin Analizi

Bu çalışmada kullanılan analiz çeşidi içerik analizidir. İçerik analizi, kategoriler oluşturmayı ve bu kategorilerin ilişkili olduğu durumları ele alarak analiz yapmayı amaçlar (Silverman, 2018). Bu amaçla kodlama işlemi yapılmaktadır. Bir cümleyi ya da sözcük grubunu temsil etmek ya da tanımlamak adına kullanılan kısa ifadeler kodlardır (Saldana, 2019). Bu çalışmada, Maxwell'in (2018) tavsiye ettiği gibi görüşmelerde sorulan soruların yanıtlarını her araştırmacı ayrı ayrı okumuş ve tüm araştırmacılar ayrı ayrı açık kodlama yapmıştır. Daha sonra bir araya gelmiş ve kodlar üzerinde tek tek tartışılarak kategorilere, ardından da temalara ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla Merriam (2015)'in nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlama stratejilerinden yararlanılmıştır. Bu amaçla, veri toplama aşamasına

Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yazılı Sınavına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri: Neyi, Nasıl Algılıyor, Yorumluyor ve Öneriyorlar?

uygun ve yeterli katılım için belirli bir doygunluğa ulaşana kadar veri analizine devam edilmiş ve bu iş için her bir araştırmacı yeterli zamanı ayırmıştır. Araştırmacıların konumu veya yansıtıcılıklarının en aza indirgenmesi için kişisel varsayımlar ve dünya görüşleri göz ardı edilerek genel değerlendirmeler yapılmıştır. Uzman değerlendirmesini güçlendirmek amacıyla nitel veriler her araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve ayrı ayrı açık kodlamalar yapılmıştır. Örneklem seçiminde azami çeşitliliği sağlamak amacıyla Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan hem uzmanlık hem de başöğretmenlik sınavlarına başvuru yapmış olan iki farklı gruptan yararlanılmıştır. Analiz sürecinin denetlenebilirliği için sanal ortamda bir araya gelinerek ayrı ayrı belirlenen kodlamalar üzerinde tek tek tartışılmış ve temalara ulaşılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 27.12.2022

Belge sayı numarası= 2022.12

Bulgular

Bu başlık altında, toplanan verilerin analizleri beş ana tema altında yapılandırılmıştır:

Uzman Öğretmen ve Başöğretmen Olmanın Yeterliklerine Dair Bulgular ve Yorum

Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Türkçe öğretmenliği açısından uzman öğretmen ve başöğretmen olmanın yeterlikleri sizce ne/neler olmalıdır? Bu yeterlikleri nedenleriyle açıklar mısınız?” sorusuna verilen yanıtlar “duyuşsal yeterlikler, alan bilgisi yeterliği, akademik yeterlik, disiplinlerarası yeterlik, mesleki deneyim, pedagojik yeterlik, iletişimsel yeterlik, bilgi, medya ve teknoloji yeterliği” olmak üzere sekiz tema altında bulgulanmıştır.

Duyuşsal Yeterlikler

Türkçe öğretmenleri, uzman öğretmen ve başöğretmen olmanın duyuşsal yeterliklerini “anlayış, sabır, empati, özsaygı, çocuk sevgisi, meslek sevgisi, Türkçeye ilgi, değer farkındalığı” göstergeleri ile açıklamışlardır. Uzman öğretmen ve başöğretmen olarak nitelendirilecek Türkçe öğretmenin “meslek sevgisi” ve “çocuk sevgisi” taşıması gerektiğine özellikle vurgu yapan bir katılımcı, özsaygının önemini “Kendine ve çevresine saygıyı düstur edinmiş her meslektaşım uzmandır.” sözleriyle ifade etmiştir.

Alan Bilgisi Yeterliği

“Edebiyat bilgisi, alan bilgisi, çocuk edebiyatı, dil becerilerinin yeterliği, öğretim ortamı tasarımı, yapılandırmacı eğitim becerisi, okuma alışkanlığı, yazma alışkanlığı, dilbilgisi yeterliği” göstergeleri Türkçe öğretmenin uzman öğretmen ve başöğretmen olarak tanımlanmasında sahip olması gereken alan bilgisi yeterliği olarak bulgulanmıştır. Türkçe öğretmenin kendi alanında yetkinliğini ön plana çıkaran çalışma grubu, alan bilgisi yeterliği hususunda mutabıktır. Türkçe öğretmenin dil becerilerinin yeterli düzeyde olmasına birçok Türkçe öğretmeni gönderme yapmıştır. Çalışma grubu, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin özellikle “öğretim ortamı tasarımı yetkinliği”ne sahip olması hususunu “geleneksel eğitimden uzaklaşma, kazanım odaklı öğretim, uygulamaya dökebilme, yöntem bilgisi, sevdirebilme, drama, fonetik sanatlar, yazarlık ve yazma becerileri alanında da öğrencilerle egzersizler planlama, esneklik, öğretim programı farkındalığı” göstergeleri ile yorumlamıştır. Yapılandırmacı öğretim farkındalığı olması gereken uzman ve

başöğretmenlerin, güncel ana dil öğretim metotları yönünde deneyimli olması gerekliliğine dikkat çekilmiş ve geleneksel Türkçe öğretmenliğinden uzak durulması gerekliliği bir katılımcı tarafından *“Maalesef sadece öğrenciye dil bilgisi kuralları yüklemenin Türkçe eğitimi olduğunu zannetmekte olan ve çoğunluğu oluşturan bir öğretmen yüzdesi olduğunu düşünüyor ve görüyorum.”* tespitiyle açıklığa kavuşturulmuştur.

Akademik Yeterlik

“Lisansüstü eğitim, akademik üretim, lisans düzeyinde öğrenim, araştırmacı, hizmet içi eğitim” kodlarıyla bulgularanan akademik yeterlikte özellikle lisans ve lisansüstü düzeylerde mezuniyet derecesini uzman ve başöğretmenlik açısından yeterli gören çalışma grubu, Türkçe öğretmenlerinin *“yayın, proje vb. eser üretimi”*ne de gönderme yapmaktadır. Kariyer basamakları açısından akademik bilgi yapılandırması katılımcıların önemli oranda ortak düşündüğü yeterliklerdendir. Bu doğrultudaki görüşlerden *“Öğretmenlik yeterlikleri bir öğretmen için yeterlidir. Öğretmenlik zaten uzmanlık işidir. Öğretmen lisansüstü eğitim, doktora yaparak kariyer edinebilir.”* gibi açıklamalar, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği uzmanlık gerektiren bir meslek olarak görülmesi gerektiğine de dikkat çekmektedir.

Disiplinlerarası Yeterlik

Bu tema *“kültürel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, genel kültür, güzel sanatlar, güzel sanatlardan en az biriyle ilgili olmak, estetik zevk sahibi olma”* göstergeleri ile bulgulanmıştır. Kariyer basamaklarındaki yükselmede farklı disiplinlere yönelik genel kültür düzeyini Türkçe öğretmenleri açısından zorunlu gören çalışma grubu, *“sorgulama yapabilme”* sürecine dikkat çekerek temel becerileri de gündeme getirmiştir. Uzman ve başöğretmenlik kariyerinde Türkçe öğretmenin *“güzel sanatlara yönelik eğilimi ve mümkünse güzel sanatlardan en az biriyle ilgili olunması”* hususu da çalışma grubunca ön plana çıkarılan yeterlikler arasındadır.

Mesleki Deneyim

Bu yeterlik çalışma grubunda yoğun olarak gündeme getirilen *“kıdem”* göstergesi ile vurgulanmıştır. Kariyer basamaklarında *“Türkçe öğretmenin çalışma yılının esas alınması ve öğretmen deneyimine bağlı olarak sınıf yönetimi tecrübesinin dikkate alınması”* da sözü edilen bir yeterlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Pedagojik Yeterlik

Kariyer edinecek Türkçe öğretmenlerinin yeterlikleri arasında görülen pedagojik göstergeler çalışma grubunca sıkça vurgulanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin *“çocuk psikolojisini tanıması ve izlemesi, psikolojik danışma ve rehberlik açısından tecrübe sahibi olması ve kalıcı öğrenmenin sağlanması”* öğretmende aranan pedagojik yeterliğin göstergelerindendir.

İletişimsel Yeterlik

“Diksiyon, ölçünlü dil kullanımı, örnek model olma” Türkçe öğretmenin uzman ve başöğretmen olabilmesi için aranan iletişimsel yeterliklere örnek gösterilebilir. Kariyer basamaklarında yükselecek bir Türkçe öğretmenin olmazsa olmazlarından biri olarak sunulan *“etkili iletişim becerisi”* çok sayıda katılımcı tarafından belirtilmiştir.

Bilgi, Medya ve Teknoloji Yeterliği

Uzman öğretmen ve başöğretmen olacak Türkçe öğretmenin *“bilgi ve medya açısından güncellik taşıması, teknolojik yeterlik göstermesi, teknoloji alt yapısında uyarlanabilir yeterliğe ve özelliklere hâkim olması”* çalışma grubundan ön plana çıkan görüşlerdendir.

Uzman ve Başöğretmenlik Sınavının Kariyer Basamaklarına Yönelik Beklentileri Karşılamasına Dair Bulgular ve Yorum

Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavı, kariyer basamaklarına yönelik beklentilerinizi karşıladı mı? Nedenleriyle açıklar mısınız?” sorusuna verilen yanıtlara göre beklentilerin karşılanmadığı yönündeki kodlamalar “geçerlik güvenilirlik, alan dışılık ve diğer” şeklinde ifade edilirken beklentilerin karşılandığı yönündeki kod ise “kazanç” olarak ifade edilmiş ve beklentiler toplamda dört tema altında bulgulanmıştır. Çalışma grubundaki 64 katılımcı sınavın beklentilerini karşılamadığını, 4 katılımcı karşıladığını belirtmiş; 2 katılımcı ise emin olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Katılımcıların sınava dair beklentilerini karşılayamama durumuna dair en önemli gerekçeleri bu tema altında oluşmuştur. “*Sınavla kariyer kazanılmayacağı*” düşünen katılımcılar, sınavın geçerlik ve güvenilirlik taşımadığını “*formalite, ayırt edici değil, kolay, değerlendirme yöntemi*” göstergeleri ile açıklamışlardır. “*Çeldiricilerin mizahi bir anlayışla, okuyan gülsün diye öylesine konulduğu*”nın düşünülmesi, “*hedef kitleye uygun olmaması ve gereksiz*” bulunması, “*öğretmenlerin kendileriyle alay edildiğini*” düşünmeleri bu doğrultudaki görüşlere örnek gösterilebilir. Sınavın “ayırt edici olmama” durumunu “*seçicilikten uzak olma*” ile ilişkilendiren katılımcılardan biri görüşünü “*Hayır, karşılamadı. Alan ile ilgiliyse eğer bir bölüm rehberlik öğretmenlerini ilgilendiriyordu diğer bölümlerin branşlar ile bir ilgisi yoktu. Genel kültür ve güncel içeren konuları uzman değil bütün öğretmenlerin zaten bildiğini veya bilmesi gerektiğini düşünerek eğer uzman öğretmen vasfı verilecekse branşa yönelik ayırt edicilik olmalıydı. Bunun da sınav ile ölçülebileceğine özellikle böyle kalitesiz bir sınav ile ölçülebileceğine inanmıyorum*” yorumu ile ortaya koymuştur. Sınavı “*aşırı kolay*” olarak tanımlayan katılımcılar “*değerlendirme yönteminin güvenilir olmamasını*”, “*Deneyim olmalı, kariyeri ölçecek araç sınav olamaz.*”, “*Uzmanlık işin ehli anlamına gelen bir tabirken buradaki uzman sözcüğünün karşılığını sağlayacak bir değerlendirme söz konusu değildi.*” ve “*Hizmet içi eğitim olabiliirdi.*” görüşleriyle açıklamışlardır.

Alan Dışılık

Uzman ve başöğretmenlik sınavının Türkçe öğretmenlerinin kariyer basamaklarına yönelik beklentilerini karşılayamama gerekçelerinden bir diğeri ise konu başlıklarının ve sınav sorularının alan/branş dışı konulardan oluşmasıdır. Katılımcılar soruların uzmanlık gerektirecek becerilere yönelik olmadığını “*alan dışı soru, yanlış sınıflama, katkısallık, uygulamaya dönük olmama*” göstergeleri ile açıklamışlardır. Katılımcıların birçoğu “*Alanımla alakalı sorular yoktu.*” ve “*Herhangi bir alanda uzman olmayı ölçmüyordu.*” ifadelerini kullanmış ve bir katılımcı bu durumu “*Çünkü uzmanlık sınavla anlaşılabilir bir durum değil. Hele hele kendi alanımız dışında sorularla kişinin uzman olup olmadığı ölçülemez.*” şeklinde gerekçelendirmiştir. Sınavın “alan dışı olma” durumunu “yanlış sınıflandırma yapılması” ile ilişkilendiren bir katılımcının “*Alan ile ilgiliyse eğer bir bölüm rehberlik öğretmenlerini ilgilendiriyordu diğer bölümlerin branşlar ile bir ilgisi yoktu. Genel kültür ve güncel içeren konuları uzman değil bütün öğretmenlerin zaten bildiğini veya bilmesi gerektiğini düşünerek eğer uzman öğretmen vasfı verilecekse branşa yönelik ayırt edicilik olmalıydı. Bunun da sınav ile ölçülebileceğine özellikle böyle kalitesiz bir sınav ile ölçülebileceğine inanmıyorum.*” şeklindeki görüşü dikkat çekicidir. Sınavın eğitim programı ve uygulanma sürecini eleştiren katılımcılardan birinin “*Çünkü dokuz ayrı alanda uzmanların yıllarca emek harcayarak kazandıkları yeterlikleri bizler bu kadar kısa sürede video ve notlarla kazanamayız. İzledik, okuduk, çalıştık da dokuz ayrı uzmanlık konusunu bir bedende mi buluşturduk ya da neyin uzmanı olduk bilemiyoruz.*” şeklindeki ifadeleri sınavın “uygulamaya dönük olmama” durumunu vurgulamaktadır.

Diğer

“*Süre, rekabete sevk ve kaygı*” göstergeleri, katılımcıların sınava yönelik beklentilerini karşılayamama durumlarını belirleyici bir etken olarak tespit edilmiştir. Katılımcılardan biri uzman

öğretmenlik şartları için belirlenen sürenin daha kısa olması gerektiğini *“Tam olarak karşılamadı çünkü başöğretmenlik için 10 yıl beklemek gerekiyor bu süreyi daha kısa tutmaları lazım.”* şeklinde ifade ederken bazı katılımcılar kısa sürede alınan eğitim ve izlenen videolarla uzmanlık vasfının elde edilemeyeceğini savunmuşlardır. Sınavın *“öğretmenleri rekabete sevk ettiğini”* ileri süren katılımcılardan biri *“öğretmenler arasında bir yarışa sebep olması öğretmenleri rahatsız etti. Gizli gizli de olsa bir rekabete sebep olması rahatsız edici bir durum.”* şeklindeki ifadeleri dikkat çekicidir. Sınavın öğretmenler üzerinde yarattığı *“kaygı”*yı vurgulayan bir katılımcının *“Mesleki anlamda bu kadar yıprandığımı hatırlamıyorum. Stresli bir süreçten ve sorumlu tutulduğumuz 460 sayfadan sonra hiçbir şekilde ölçme aracı olamayacak basitlikte sorularla karşılaşmak moralimi alt üst etti. Ben yeri geldi çocuklarımla ilgilenmek yerine ders çalışmak zorunda kaldım çünkü ekonomik güçlüklerle baş edemiyoruz. Keşke her şey olması gerektiği gibi olsa...”* şeklindeki ifadeleri yazılı sınav öncesi öğretmenlerde oluşan yıkıcı etkilerin en belirgin göstergelerinden biridir.

Kazanç

Uzman ve başöğretmenlik sınavının kariyer basamaklarına yönelik beklentilerini karşıladığını belirten katılımcıların görüşleri *“kazanç”* teması altında toplanmıştır. *“Maddi beklenti ve maaş farkı”* konusunda beklentilerinin karşılandığını düşünen öğretmenler *“sınav ve hizmet yılının”* kariyer basamakları için yeterli olduğu görüşündedir. Ayrıca sınavla ilgili beklentilerinin sürecin başından bu yana düşük olduğunu ve bu sebeple beklentilerinin karşılandığını ironiye başvurarak dile getiren bir katılımcının *“Sınav beklentimi karşıladı açıkçası bu denli bir kısır değerlendirme ile öğretmen yeterliği ölçmenin anlamsızlığını görüyor ve ölçmeyi yapanların tıpkı bu sebeple böylesi anlamsız, yetersiz, basit bir sınav yapmalarını bekliyordum.”* ifadeleri dikkat çekicidir.

Uzman Öğretmen ve Başöğretmen Ayrımına Dair Bulgular ve Yorum

Türkçe öğretmenlerine yöneltilen *“Kariyer basamağındaki uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik ayrımı sizce nelerdir?”* sorusuna iki kariyer basamağı arasında farklılık olduğunu düşünen öğretmenlerin cevapları *“deneyim, alan bilgisi, üreticilik ve lisansüstü eğitim”* olmak üzere dört tema altında bulgulanmıştır. 15 öğretmen bu iki kariyer basamağı arasında bir farklılık olmadığını belirtmiş; 2 öğretmen konu hakkında fikrinin olmadığını belirtirken biri, *“süreklilik gösteren değişikliklerden ötürü karar veremediğini”* ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğinde kariyer farkı olmadığını belirten katılımcılar, pratikte farklı kariyer basamaklarını içeren mesleki uygulamaların olmadığı yani kariyer ayrımının mesleğin doğasına aykırı olduğu görüşünü ifade etmişler; bu ayrımı *“Ayrımı olmayan suni nitelendirmeler”* olarak yorumlamıştır. Bir katılımcının *“Öğretmenlerin maaşına bir iyileştirme yapalım ama herkese aynı farkı vermeyelim... bir kısmı hiç fark almasın bir kısmı 2 bin bir kısmı da 4 bin fark alsın fikrinin uydurma formülüdür.”* ifadelerinde görüleceği üzere kariyer basamaklarının katılımcılar tarafından farklı maaş uygulamaları için geliştirilmiş bir formalite olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Deneyim

Katılımcıların uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kariyer basamakları arasındaki farkı belirlemelerinde deneyimin belirleyici unsur olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Katılımcılar deneyimin kariyer basamaklarının belirlenmesindeki rolünü *“kıdem, tecrübe, hizmet yılı, yıl ayrımı, kıdemle gelişen genel kültür seviyesi, öğretim sürecindeki rol farklılığı”* göstergeleriyle ifade etmişlerdir. Deneyime dikkat çeken katılımcılar; *“uzman öğretmenin meslekteki tecrübe ve yenilikçi uygulamalarıyla fark yaratabilecek nitelikte olduğunu”* belirtirken başöğretmenliğin *“vizyonu diğer öğretmenlere rehber olabilecek özellikteki öğretmenlere verilebilecek bir kariyer basamağı olduğunu”* ifade etmişlerdir. Bu görüş, öğretmenlerin öğretim sürecinde üstlendiği rollerin farklılığına uygun kariyer basamağına sahip olması gerektiğini ifade ederken roller arasındaki farklılık doğrudan deneyimle eşleştirilmiştir.

Alan Bilgisi

Alan bilgisi, uzman ve başöğretmenlik kariyer basamaklarının ayrımı konusunda belirleyici bir etken olarak görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı *“hizmet içi eğitim yoluyla gerçekleştirilecek mesleki gelişim ve eğitimde güncelliğin kariyer basamaklarını edinmede önemli rol oynadığı”* nı ifade etmiş, bir kısmı *“diksiyon eğitimi gibi spesifik alanlarda alınan eğitimlerin alan bilgisini besleyeceği”* nı ifade etmiştir. Bir katılımcı *“Uzman öğretmenlikte bize kendi alanımızla ilgili sorular sorulmalı başöğretmenlikte ise kendi alanımızla birlikte uzman öğretmenlikte bize verilen 9 modülden sorular sorulabilir.”* görüşüyle alan bilgisinin ayırt edici bir özellik olmadığını, aksine her iki kariyer basamağı için de ölçülmesi gereken bir yetkinlik olduğunu ifade etmiştir.

Üreticilik

Katılımcılar üreticiliğin kariyer basamaklarının belirlenmesindeki rolünü *“materyal tasarımı, eser üretimi, akademik üretim”* göstergeleriyle ifade etmişlerdir. Bir katılımcı uzman öğretmenlik kariyer basamağı için *“üreticiliğin dikkate alınması”* nı savunurken başöğretmenlik kariyer basamağını kabul etmediğini ifade etmiştir: *“Uzman öğretmenlik, alanında çalışmalar yapmış ya da ürünler ortaya koymuş öğretmenlere belli kriterler doğrultusunda verilmesi gerekir.”*

Lisansüstü Eğitim

Kariyer basamakları arasındaki ayrımı, lisansüstü eğitim yani alanda uzmanlaşma olarak ifade eden katılımcılar *“yenilikçi ve çok sayıda uluslararası proje yürüten veya doktora eğitimini tamamlamış öğretmenler”* in başöğretmenlik kariyer basamağına uygun olduğunu, *“ulusal proje ve yarışmalara katılan veya yüksek lisans eğitimini tamamlayan öğretmenler”* in ise uzman öğretmenlik kariyer basamağına uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Sınav Konularının Kariyer Basamaklarını Belirleme Yeterliğine Dair Bulgular ve Yorum

Türkçe öğretmenlerine yöneltilen *“Sınav kılavuzunda yer verilen konu başlıklarının öğretmenlerin uzman ve başöğretmenlik kariyerlerini belirlemede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?”* sorusuna verilen yanıtlar *“yetersiz, alan dışılık, seviye ve nitelik”* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

Yetersiz

Katılımcıların büyük bir kısmı sınav kılavuzunda belirtilen konu başlıklarının öğretmenlerin uzman ve başöğretmenlik kariyerlerini belirlemede yetersiz olduğu görüşünü ifade ederken 5 katılımcının da konu başlıklarını kısmen yeterli bulduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar teorik açıdan konu başlıklarını kısmen yeterli görürken pratiğe yönelik konu başlıklarının eksik kaldığı, pek çok konu başlığının lisans eğitimini tamamlamak için edinilmesi gereken yeterliklere yönelik olduğu üzerinde durmuşlardır. Yetersizlik teması üzerinde duran katılımcıların diğer bir kısmı ise konu başlıklarının yeterli olduğunu ama soruların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı *“Asla düşünmüyorum. Konuların bir kısmı hariç bazılarının öğretmenlik alanıyla bir ilgisi yoktu. İlgisi olan kısımları da öğretmen olarak atanmak istediğimiz için girdiğimiz KPSS’de zaten kazandık o zaman da konuların ya yine uzmanlık ile ilgili olmadığını çıkarabiliriz eğer ilgili deniliyorsa zaten uzman olarak atanmış sayılmalıydık. Uzmanlık gibi bir kavramın bu tip bir sınavla değil performans ile ölçülebileceğini düşünüyorum.”* görüşüyle konu kapsamının yetersizliğini ifade etmiştir.

Alan Dışılık

Katılımcılar sınav kılavuzunda belirtilen konu başlıklarının öğretmenlerin uzman ve başöğretmenlik kariyerlerini belirlemede alan bilgisine hitap etmediğini ifade etmiştir. Ağırlıklı olarak eğitim bilimleri ve genel kültür bilgisine dair konu başlıklarının yer aldığını, Türkçe öğretimine yönelik konu başlıklarının az veya hiç olmadığını *“Konuların öğretmenlerin alan bilgileriyle bütünleştirilmemesi bir problem.”*, *“Konuların genel kültür ve eğitim bilimleri alanında yeterli*

olduğunu düşünüyorum. Ancak Türkçe alanını ölçen bir konu yok.” “Buradaki başlıklar ağırlıklı olarak eğitim bilimleri ile ilgili. Kişinin alanıyla ilgili hangi düzeyde olduğunu belirlemekten uzak ne yazık ki bu sınav.” yorumlarıyla ifade etmişlerdir.

Seviye

Katılımcıların büyük çoğunluğu sınav kılavuzunda belirtilen konu başlıklarının öğretmenlerin uzman ve başöğretmenlik kariyerlerini belirlemek için uygun seviyede olmadığı görüşünü ifade etmiş, bazı konu başlıklarının KPSS’ye uygun olduğunu, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarını belirlemek için oldukça basit düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Sadece 1 katılımcının *“soruların üst düzeyde hazırlandığı”*nı ifade ettiği görülmektedir.

Nitelik

Katılımcıların büyük çoğunluğu sınav kılavuzunda belirtilen konu başlıklarının öğretmenlerin uzman ve başöğretmenlik kariyerlerini belirlemek için uygun nitelikte olmadığını *“gereksiz, tutarsız, seçici/ayırt edici değil, fazla uzun, gündem dışı, teorik”* göstergeleriyle açıklamışlardır. Göstergeler katılımcıların konu başlıklarıyla birlikte sınav soruları ve uzaktan eğitim içeriği hakkında da yorumda bulunduklarını göstermektedir. Seçici/ayırt edici olmaması, tutarsız ve fazla uzun olmasına yönelik görüşler daha çok sınav sorularına dair görüşleri içerirken *“Seyredilen videolar ile sınav birbirinden farklıydı.”* türündeki yorumlar uzaktan eğitimin niteliğine yönelik değerlendirmeleri içermektedir. Katılımcılar teorik olmakla birlikte pratiğe dair yeterlikleri de ölçecek şekilde, güncel ihtiyaçları içeren konu başlıklarının belirlenmesini önerirken az sayıda katılımcı *“kapsamlı, faydalı”* göstergeleriyle konu başlıklarını yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı *“Özellikle kapsayıcı eğitim, öğretim teknikleri ve ölçme konularında bir tazelenme yaşadım. Öğretmenlik hayatımda belki unuttuğum kavramları bu sayede yeniden kullanabilir hâle geldim. Öğrenme ve öğretme süreçleri kısmına biraz daha ayrıntılı yer verilmesini isterdim. Ancak uzman ve başöğretmen belirleme noktasında eksiklerin olduğu bir kazanım tablosu olduğunu düşünüyorum.”* görüşüyle konu kapsamına yönelik görüşlerini belirtmiştir.

Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Sınavının Kılavuzda Belirtilen Konuları Ölçme Yeterliği Hakkında Bulgular ve Yorum

Türkçe öğretmenlerine yöneltilen *“Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınav sorularının, kılavuzda yer alan konu başlıklarındaki yeterlikleri ölçmek için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi nedenlerinizi belirterek açıklar mısınız?”* sorusuna verilen yanıtlar *“yetersiz, geçerlik ve güvenilirlik, teorik, alan dışılık, yeterli ve soru tipi”* olmak üzere altı tema altında toplanmıştır.

Yetersiz

Katılımcılar uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınav sorularının, kılavuzda yer alan konu başlıklarındaki yeterlikleri ölçmek için uygunluğunu değerlendirirken *“hem uzaktan eğitimin hem de belirlenen konu başlıklarının kapsamlı ve üst düzey olduğu”*nu ancak soruların *“basit, kolay, uygulamadan yoksun, ezbere dayalı”* olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı *“Konu başlıklarından ziyade MEB’in olması gereken öğretmen yeterliklerine uyumlu sorular hazırladığını düşünüyorum.”* yorumuyla sınavın MEB öğretmen profilini ölçecek nitelikte olduğunu ama kariyer basamaklarını belirleyecek konu başlıklarını ölçecek yeterlikte olmadığını ifade etmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Sınav sorularının kılavuzda yer alan konu başlıklarındaki yeterlikleri ölçmek için uygun olup olmadığını değerlendiren katılımcılar *“çeldiricinin olmaması, amacına uygun olmaması, anlaşılır olmaması, kapsam geçerliliğinin olmaması, soru kökünün cevaba yönelik ipucu içermesi, cevabın belli olması, seçici olmaması”* göstergeleri ve *“Doğru cevaplar ‘Ben buradayım.’ diyordu resmen.”* yorumlarıyla soruların geçerlik ve güvenilirlik yönünden uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Teorik

Katılımcılar sorularla konu başlıklarının uyumunu değerlendirirken öğretmenlik mesleğinin sadece teorik bilgi ölçülerek kariyer basamaklarına ayırlamayacağı üzerinde durmuşlardır. Uygulanan sınavda yalnızca bilgiyi hatırlamayı ölçen ezbere dayalı soruları yetersiz bulduklarını ifade eden katılımcılar, görüşlerini *“ezbere dayalı, konu başlıkları akademik, uygulamadan yoksun”* göstergeleriyle ifade etmişlerdir.

Alan dışılık

Sınav sorularının kılavuzda yer alan konu başlıklarındaki yeterlikleri ölçmek için uygun olup olmadığını değerlendiren katılımcılar konu başlıklarında olduğu gibi sınav sorularında da alan dışı konuların yer aldığını *“Hayır çünkü benim alanımla ilgili değildi.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Yeterli

Sınavın uygulamaya dönük bir şekilde hazırlandığını ifade eden sınırlı sayıda katılımcı, *“soruların kılavuzda belirtilen konu başlıklarını ölçmek için yeterli olduğu”*nu ifade etmiştir.

Soru Tipi

Katılımcıların bir kısmı sorularla konu başlıklarının uyumunu değerlendirirken *“uygulamaya dönük, yoruma dayalı, örnek olaydan hareketle hazırlanmış sorular”* göstergeleriyle soru tipinin konu alanlarını ölçecek yeterlikte olduğunu, bir kısmı ise soruların *“ezbere dayalı, kavrama, analiz ve sentez basamaklarını içermeyen”* soru tipleriyle özellikle *“AR-GE veya Dijital Yetkinlik gibi güncel konu alanlarının ölçülmesinin mümkün olmadığı”*ni ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen uzman ve başöğretmenlik eğitim programı ve yazılı sınavına katılmış olan Türkçe öğretmenlerinin kariyer basamaklarına dair algıları, uzman ve başöğretmen olmanın gerektirdiği nitelikler ve girdikleri yazılı sınava dair görüşleri incelenmiş; yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen nitel bulgular *“Türkçe öğretmenlerinin kariyer basamaklarına yönelik algı ve görüşleri”* çerçevesinde şekillenmiştir. Bu çerçeveden hareketle 1.“uzman ve başöğretmen yeterlikleri”, 2.“uzman ve başöğretmenlik sınavının öğretmenlerin beklentilerini karşılama durumu”, 3.“uzman ve başöğretmen arasındaki ayrım”, 4.“sınavda ele alınan konuların kariyer basamaklarını belirleme yeterliği” ve 5.“yazılı sınavın kılavuzda yer verilen konuları ölçme yeterliği” hakkındaki bulgulardan hareketle şu sonuçlar elde edilmiştir:

Türkçe öğretmenlerinin hem uzman ve başöğretmen yeterlikleri hem de bu iki statünün ayrımı noktasında öne sürdükleri en temel koşul alan/branş bilgisi ve yeterliğidir. Ayrıca kariyer basamaklarından uzman öğretmenlik uygulamasının beklentileri karşılayamamasının, sınav konularının mesleki gelişime olan katkısının yetersizliğinin ve sınavın kılavuzda yer alan konuları ölçme yetersizliğinin en büyük nedenlerden biri alan/branş dışı yeterliklere yönelik bir strateji izlenmiş olmasıdır. Alan ve mevzuat bilgisinin uzman öğretmen olmanın ön koşulu olarak görülmesi (Göksoy vd., 2014) ve sınavda alan/branş bilgisine yönelik soruların olmamasının bir eksiklik olarak görülmesi geçmişte uygulanan uzman öğretmenlik sınavı hakkındaki öğretmen görüşleri (Dağlı, 2007) çalışmalarıyla da benzerlik göstermektedir. Her geçen yıl alan bilgisinin değişerek dönüşerek artması ve gelişmesi öğretmen rollerini ve özel alan yeterliklerini de değiştirmektedir. Türkçe öğretmenin yeni gelişmelerden ne derece haberdar olduğu ve bu gelişmelere ayak uydurma düzeyinin ölçülebilmesi zor olsa da sınav uygulamasının alan bilgisinden yoksun olması, yapılan akademik çalışmalarda öne sürülen ihtiyaç analizlerinin ve önerilerin (Bakioğlu & Banoğlu, 2013; Çelikten, 2008; Demir, 2011; Gündoğdu & Kızıltaş, 2008) dikkate alınmadığının göstergesidir.

Uzman ve başöğretmen yeterliklerine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen *“alan bilgisi yeterliği, akademik yeterlik, mesleki deneyim ve pedagojik deneyim”* temaları daha önce öğretmen görüşlerine yönelik yapılan akademik çalışmalarla da örtüşmektedir. Göksoy ve diğerlerinin

(2014) çalışmasındaki uzman öğretmen nitelikleri (alan bilgisi, teorik eğitim-öğretim bilgisi, iletişim, komisyon ve çalışmalarda rol ve görev alma, pedagojik formasyon, çocuk gelişimi) bu araştırmadan elde edilen öğretmen nitelikleri ile paralellik göstermektedir. Ancak uzman ve başöğretmen öğretmen yeterliklerinin hızla değişmesi bu araştırmanın bulgularında da kendini göstermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ilgili alanyazın haricinde en sık dile getirdikleri yeterlikler arasında disiplinlerarası yeterlikler teması altında kültürel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, güzel sanatlara yönelik ilgi; bilgi, medya ve teknoloji yeterliği teması altında ise dijital yeterlik ve teknoloji okuryazarlığı kavramları ön plana çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip ettiklerini ve bahsi geçen alanlardaki yeterliklerine yönelik bir değerlendirme yapılması gerektiği talebine bağlanabilir. Palmer ve arkadaşlarının (2005) uzmanlık için önerdiği iki aşamadan biri öğretmenlerin sertifika ile belgelenen en az üç ile beş yıllık deneyim ve öğretim bilgisi; ikincisi ise, eğitimin diğer paydaşları olan öğretmen eğitimcileri, müdürler veya meslektaşlar tarafından örnek gösterilen bir öğretmen ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu, belgelenmiş bir etkiye sahip olmalarıdır. Bu öneri katılımcıların da ifade ettiği gibi, kariyer basamaklarına ilişkin yalnızca teorik bilgiyi kapsayan bir sınavın yeterli olamayacağı anlamına gelmektedir.

Uzman ve başöğretmenlik sınavının öğretmenlerin kariyer basamaklarına dair beklentilerini karşılama alt problemine dair sonuçlar, kariyer basamakları sistemine yönelik eleştirilerin sınav uygulamasına yönelik de olumsuz bir tutum oluşmasına neden olduğunu göstermektedir. Eleştiriler uzmanlık gerektiren becerileri ölçmede sınavın geçerli ve güvenilir olmadığı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği'nde "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmeleri ile öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemeleri"nin sağlanması gibi iki temel ilke yer almaktadır. Katılımcılara göre, değerlendirme ölçütlerine, kılavuzda yer alan konulara, sınavın içeriğine ve kapsamına bakıldığında bu temel ilkelerin ne ölçüde gerçekleştirilebileceği tartışmaya açık bir konudur. Öğretmenlerin *"genel kültür ve güncellik içeren konuları uzman değil bütün öğretmenlerin zaten bildiğini veya bilmesi gerektiğini düşünerek eğer uzman öğretmen vasfı verilecekse bransa yönelik ayırt edicilik(Ö58)"* olması gerektiğini ve bunun da sınav ile ölçülebileceğine inanmaması yerinde karşılanabilir. Nitekim, öğretmenlerin 180 ve 240 saatlik eğitim programı ve çoktan seçmeli bir sınav ile mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini ve ölçülmesini beklemek oldukça iyimser bir yaklaşım denilebilir. Kasım 2022'de gerçekleştirilen bu sınava yönelik algı, beklenti ve görüşlerin geçmiş yıllardaki uygulamalara yönelik algı ve beklentilere göre daha olumsuz bir tablo çizdiği görülmektedir. Kaplan ve Gülcan (2020)'ın araştırmasında kariyer basamakları oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerinde kariyer basamaklarının oluşturulması yüksek düzeyde kabul görürken, nicel verilerinde orta düzeyde kabul görmüştür. Öğretmeni geliştirme aracı olabileceği, öğretmenin gelişimini tetikleyen süreç olduğu, maddi getirisi olması durumunda daha etkili olabileceği, öğretmen performansını nesnel olarak ölçülmesine yardımcı olabileceği, "çalışana ödül" olduğu şeklinde olumlu görüşler öne çıkarken; son sınava yönelik öğretmenlerin algılarına odaklanan bu araştırmada kariyer basamaklarının öğretmenin mesleki gelişimine etkisi olmadığı, öğretmenler arasında rekabete ve kaygıya sebep olduğu , öğretmenlik mesleğinin gönül işi olduğu şeklinde görüşler ağır gelmektedir. Benzer şekilde, Demir (2011) okul yöneticilerine göre üst kariyer basamağında yer alan ve yönetim görevi olmayan öğretmenlerle okul yönetimi arasında ast-üst kargaşasının doğabileceğini böylece örgüt içi hiyerarşinin bozulabileceğini ve öğretmenlerin kariyer basamaklarına ayrılması ile öğretmenler arasında kıskançlıkların yaşandığı, bu durumun da öğretmenlerin birbirlerine karşı istenmeyen duygu ve tutumlar beslemelerine neden olduğu kanısının hâkim olduğu sonucuna varmıştır.

Uzman öğretmen ve başöğretmen ayırımına dair en dikkat çekici sonuçlardan biri öğretmenlik mesleğinde kariyer ayırımı yapılmasının mesleğin doğasına uygun olmadığıdır. Katılımcılara göre öğretmenleri birbirinden ayıran *"suni değerlendirmeler"*in, kariyer basamaklarının farklı maaş uygulamaları için geliştirilen bir formaliteden ibaret olduğu algısına sebep olduğu görülmektedir. Literatür, uzman olmayanlarla karşılaştırıldığında uzman öğretmenlerin, alan bilgisinin kapsamlı ve ayrıntılı temsilleri dahil olmak üzere daha derin pedagojik alan bilgisine, izleme ve geri bildirim sağlama becerisine sahip olduğunu göstermektedir (Hattie, 2003; Tan vd., 2020). Buna göre uzman

Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yazılı Sınavına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri: Neyi, Nasıl Algılıyor, Yorumluyor ve Öneriyorlar?

öğretmenler en elverişli ve uygun öğrenme ortamlarını yaratma konusunda diğerlerine göre daha yetkindirler ve uzmanlıkları öğrenme ortamının oluşturulması ile sınırlı değildir. Bu araştırmada da, çalışma grubundaki kıdemli öğretmenlerin uzman ve başöğretmen arasındaki farkın “deneyim, alan bilgisi, üreticilik ve pedagojik bilgisi” ekseninde ayrıştırılabileceği sıklıkla dile getirilmiştir. Bu durum, kariyer basamaklarında yükselme sisteminin kendi içerisinde eksiklikleri olmasına rağmen öğretmenin kendisini geliştirme motivasyonu açısından önemli olduğunu göstermektedir. Her ne kadar ilgili yönetmelikte uzman öğretmen ve başöğretmen olmanın koşulları, sırasıyla listelenmiş birtakım görevlerden oluşsa da mesleki bilgi ve yeterlikler tüm bu koşulların üzerinde yer alan ve göz ardı edilemeyecek kadar kompleks birtakım yetkinliklerden oluşan sistematik bir örüntüdür. Bu durum, Findell (2008)’in uzman öğretmen tasvirinde şu yetkinliklerle kendisini göstermektedir: “anahtar fikirleri tanımlar, bunları çeşitli şekillerde sunar ve anahtar fikirler arasındaki bağlantıları vurgular; dikkatli planlar yapar ancak bu planlarda esnek kalır; öğrencileri dinler ve temel fikirlere ilişkin kendi anlayışlarını kavramalarına yardımcı olacak sorular sorar; “düşük eşik, yüksek tavan” sorunları sağlar yani öğrenciye bir kapıdan içeri girme fırsatı verir ancak probleme bir çözüm bulmak için tavana nasıl ulaşılacağını fark ettirir; öğrencilerin kendileri için ve kendi öğrenmeleri üzerine düşüncelerine yardımcı olur ve öğrenme sürecini asla bırakmaz.” Öğretmenlerin deneyimiyle uygulamadan yoksun, sürekliliği göz ardı eden ve alan yeterlikleri bağlamından uzak kalan bu sınav uygulaması “öğretmenliğe kalite getirmek, çalışanla-çalışmayanı, suyu dolduranla-testiyi kıranı, kendini geliştirmek için gecesini gündüzüne katanla değişmeye karşı direnen arasında çalışanlar lehine fark yaratmak ve sonuçta da eğitim sisteminin kalitesini yükseltmek (Çelikten, 2008, s. 192)” gibi amaçlara ne ölçüde hizmet edildiği tartışmalarına ve öğretmenlerin kendilerine duyulan saygı ve güvenin sorgulanmasına sebep olmuştur.

Sınavda ele alınan konuların kariyer basamaklarını belirleme yeterliği için hem sınav öncesi alınan uzaktan eğitimin hem de sınavın kapsam, düzey ve nitelik açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, uzaktan eğitimle verilen sınav içeriğinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamada yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki açıdan gösterdikleri profesyonel gelişim ve bunun takibi elbette çağa ayak uydurmayı amaçlayan her milletin üzerinde önemle durduğu bir konudur. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, kariyerleri boyunca devam etmesi gereken ve öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kendi öğretimlerini düzenleyebilecekleri bir süreçtir (Diaz-Maggioli, 2004, s. 5). Öğretmen eğitime verilen önemin ciddiyeti kurulan sistemin amacına hizmet etme derecesi ile ölçülebilir. Bu noktada öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için yapılacak olan katkı; öğretmenin alan bilgisi, öğretmenin öğrencilerin düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisi ve öğretmenin bireysel farklılıklar hakkındaki bilgisi üzerine yapılandırılırsa, öğrenme sürecinin bu durumdan olumlu bir biçimde etkileneceği söylenebilir (Yurtseven, 2016, s. 12). Richards ve Farrell (2005) dil eğitimi alanındaki mesleki gelişimin iki temel üzerine yapılandırılabileceğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki kurumun hedefleri, diğeri ise öğretmenin kişisel hedefleridir. Öğretmenlerin kişisel gelişimleri ön planda tutuluyorsa üzerinde yoğunlaşılacak mesleki gelişim alanları şöyledir; konu alanı uzmanlığı (örn: dilbilgisi öğretimi, söylem analizi, yöntem bilgisi, program geliştirme), pedagojik uzmanlık, kişisel farkındalık, öğrenenleri anlama, öğretim programı ve materyal tasarımı, kariyer gelişimi (mentörlük ve denetleyicilik becerileri). Dil eğitimi ve öğretimi konusunda elde edilecek uzmanlığın öncelikli olarak alan bilgisi ve alan bilgisinin öğretimi konusunda sahip olunması gereken pedagojik yeterliklerle ulaşılan bir hedef olduğu açıktır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, alan bilgisi ve yeterliği hem öğretmen eğitim programında hem de sınavda göz ardı edilen ve yıllardır üzerinde durulmayan bir konudur.

Uzman ve başöğretmenlik sınavının kılavuzda belirtilen konuları ölçme yeterliği özellikle kapsam geçerliği ve güvenirlik açısından oldukça yetersiz bulunmuştur. Her ne kadar eğitim programında yer alan içeriklerin kapsamlı ve yoğun olduğu düşünülse de öğretmenlerin yazılı sınavın ayırt edicilikten uzak, uygulamadan yoksun ve kariyer basamaklarının belirlenmesi konusunda yetersiz olduğunu bildirmeleri beklenen bir sonuçtur. Bu durum, öğretmenlerin neredeyse tamamı tarafından eleştirilen bu uygulamanın gerekliliğinin ve öğretmen eğitimi konusunda yürütülen politikaların sorgulanmasına yol açmaktadır. Araştırma sonucunda hem öğretmenlerin hem de

araştırmacıların beklentileri bir dizi soru işaretini de beraberinde getirmiştir. Öncelikle her sene “Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı”nın sözü edilen kolaylık derecesinde yapılıp yapılmayacağı, sınavı geçemeyen 22 bin öğretmenin mesleki gelişimine dair bir eylem planının olup olmadığı, uzman ve başöğretmenlik unvanları için aynı uygulamanın devam ettirilip ettirilmeyeceği konusunda soru işaretleri bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenleri özelinde değerlendirildiğinde uygulanan eğitim programı ve yazılı sınavı, uzman sayılabilecek Türkçe öğretmeninde aranan alan bilgisi ve hakimiyeti, dil bilgisi öğretimi, edebiyat bilgisi, çocuk edebiyatı farkındalığı, dil becerilerinin yeterliği, öğretim ortamı tasarımı, okuma alışkanlığı, yazma becerisi gibi yeterlikleri geliştirme ve değerlendirme konusundaki beklentileri karşılamadığı söylenebilir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin ilgili mesleki eğitimleri ve sınav uygulamalarını birer kariyer basamağı olarak değil saha deneyiminden bağımsız bir formalite olarak algılamasına sebep olmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 27.12.2022
Belge sayı numarası= 2022.12

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmanın yazarları, araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- AES (Applied Educational Systems). (2019). *What are the 21.st century skills?* <https://www.aeseducation.com/career-readiness/what-are-21st-century-skills> adresinden 20.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Bakioğlu, A., & Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte Kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 28-55.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Burns, A. (2022). Emergence in teacher writing expertise: Teachers be(com)ing expert. *Journal of Second Language Writing*, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100938>
- Creswell, J. W. (2013) *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırmalar ve araştırma deseni*. (S. B. Demir ve M. Bütün, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 189-195.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bil*, 22, 184–197.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 53-80 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/22683/242220>

Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yazılı Sınavına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri: Neyi, Nasıl Algılıyor, Yorumluyor ve Öneriyorlar?

- Diaz-Maggioli, G. (2004). Teacher-centered professional development. 1. Bs. Virginia ABD: *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*
- Findell, C. R. (2008). What differentiates expert teachers from others? *Journal of education*, 188(2), 11-23.
- Framework for 21st Century Learning, <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>, Erişim Tarihi: 20.12.22
- Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipinar, Ş. (2014). Öğretmen kariyer basamaklarından uzman öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 49(49), 443-456. <https://doi.org/10.17755/esosder.06409>
- Gümüş, A. (2019). Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri. *Analiz Raporu*, 4.
- Gündoğdu, K., & Kızıldaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 55, 363-388.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı etkileşimli bir yaklaşım*. (Çevikbaş, M. Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme (KBYD) kılavuzu. Ankara: MEB Personel Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2017). TEDP Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikle ri.pdf adresine 20.12.22 tarihinde ulaşıldı.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdensky, T. K., & Gonzales, J. M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13-25.
- Resmî Gazete (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. 13.08.2005 tarih ve 25905 Sayılı Resmî Gazete.
- Resmî Gazete. (2005). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. 07.01.2006 tarih ve 26046 sayılı Resmî Gazete.
- Richards, J. C. & Thoma, S. C. F. (2005). The nature of teacher education. (Ed. Jack C. Richards) In *Professional Development for Language Teachers*. p. 1-22. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (A. T. Akcan & S. N. Şad, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (E. Dinç Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Stahnke, R., & Blömeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest? *Teaching and Teacher Education*, 98, 1-14 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tan, F.D.H., Whipp, P.R., Gagné, M., & Van Quaquebeke, N. (2020). Expert teacher perceptions of two-way feedback interaction. *Teaching and Teacher Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102930>
- TYÇ (2022). *Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinlikler*. <https://tyc.gov.tr/sayfa/anahtar-yetkinlikler-ifcbc98de-547c-4f58-a4ca-e29fc8eba4e8.html> sitesinden 20.12.2022 tarihinde alınmıştır.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. New York: Basic Books.

Yurtseven, N. (2016). *Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UBD (Anlamaya Dayalı Tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Introduction

The life skills brought by the 21st century have necessitated revisions in countries' current educational understanding, methods, and skills of instructors and learners. The qualifications of teachers, one of the most critical stakeholders of education, are evaluated in the relational network of all these innovations and change the definition and content of each change area. Changes in basic issues such as learning environment, students, teaching techniques, social life, and business life have a guiding effect as a critical step for the teacher (Gümüş, 2019). In Wagner's (2008) words, the skills that represent the key to "surviving" in the new world are shaped around the characteristics that the "learner" should have. These defined skills have brought up a series of regulations about the professional development of teachers. In particular, the concept of "expertise" in education in the universal sense has developed approval mechanisms that vary according to the countries in proportion to the teachers' realization of these skills.

With a regulation published in Turkey in 2005 and finalized in 2006, the teaching profession has been redefined according to career steps (Official Gazette, 2005). In this regulation, the career steps of the teaching profession have been expressed in three steps, from teacher to expert teacher, from expert teacher to head teacher (MEB, 2006). In the same regulation, the scope and weights of the expert teacher/head teacher exam were stated under four main headings: Turkish (0.3), general culture (0.2), pedagogical formation (0.4), national education legislation, education management and basic information about the education system (0.1) (Official Gazette, 2005).

Eight key competencies were determined by the Turkish qualifications framework (TYÇ, 2022) but they raised some questions such as “*What is an expert teacher and a head teacher? What are the qualifications of an expert teacher or head teacher? How do expert teachers and head teachers differ from other teachers? What should be the purpose and requirements of these titles? What should be the evaluation method to be used in awarding those titles?*” This study sought answers to the following questions to shed light on those issues.

Method

This study was designed as basic qualitative research. The data were collected through interviews and subjected to inductive and deductive content analysis to establish patterns and themes. Each theme was represented by codes. The study group consisted of 71 Turkish teachers who were working in various provinces of Turkey and took the exam. Thirteen participants took the exam to be qualified as head teachers and 58 as expert teachers. A semi-structured interview form was used as the data collection tool.

Results and Discussion

The analysis revealed that the basic conditions Turkish teachers put forward in terms of both expert teacher and head teacher qualifications were field knowledge and competence. In addition, the teachers found the topics included in the exam and the exam's assessing the topics included in the exam guide insufficient.

The participating teachers' opinions on field knowledge proficiency, academic competence, professional experience, and pedagogical experience display similarities with previous studies. In addition to these similar findings, interdisciplinary competencies and knowledge and media and technology competencies came to the fore in this study. The results also showed that the teachers did not consider the test valid and reliable in measuring specialized skills.

One of the most striking results regarding the distinction between expert teachers and head teachers is that making a career distinction in the teaching profession is not suitable due to its nature. According to the participants, artificial evaluations that separate teachers from each other

are just a formality developed for different salary calculations. The teachers frequently stated that the difference between an expert teacher and a head teacher can be seen on the axes of experience, field knowledge, productivity, and pedagogical knowledge. This shows that although the career steps promotion system has shortcomings, it is important to motivate teachers to improve themselves.

The results showed that the distance education received before the exam and the exam was insufficient in terms of scope, level, and quality. The exam's measuring of the subjects specified in the guide was also found to be quite insufficient, especially in terms of content validity and reliability. This leads to the questioning of the necessity of this practice criticized by almost all teachers and the teacher education policies.

From the perspective of Turkish teachers, the curriculum and exam are deprived of developing and assessing the competencies sought in a Turkish teacher, who may be considered an expert in areas such as content knowledge, grammar teaching, literature, children's literature, language skills, design of the teaching environment, reading habits, and writing skills. These cause Turkish teachers to perceive related professional training and testing practices as a formality not related to field experience.