

# ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU VE KARIYER BASAMAKLARI

Yayına Hazırlayanlar

Prof. Dr. Ahmet Yıldız  
Dr. Nurcan Korkmaz

Yazarlar

Prof. Dr. Meral Uysal  
Prof. Dr. Ahmet Yıldız  
Dr. Nurcan Korkmaz  
Aynur Demirli  
M. Murat Öngel  
Murat Kaymak  
Ali Tansu Balcı



NİSAN 2023

# ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU VE KARIYER BASAMAKLARI

**Yayına Hazırlayanlar**  
Prof. Dr. Ahmet Yıldız  
Dr. Nurcan Korkmaz

**Yazarlar**  
Prof. Dr. Meral Uysal  
Prof. Dr. Ahmet Yıldız  
Dr. Nurcan Korkmaz  
Aynur Demirli  
M. Murat Öngel  
Murat Kaymak  
Ali Tansu Balcı

NİSAN 2023

ISBN:



Ataç 2 Sokak 43/4 Kızılay - Ankara  
Tel: +90 (312) 434 12 06  
e-Posta: iletisim@egitimis.org.tr

**Baskıya Hazırlık**

**Matbaa**

## Önsöz

### Kadem Özbay, EĞİTİM-İŞ Genel Başkanı

EĞİTİM-İŞ, eğitim emekçilerinin eğitim sisteminin asli unsuru olduğuna inanmaktadır. Sendikamız, öğretmenleri savunmanın eğitimi, çocukları ve dolayısıyla ülkenin geleceğini savunmak anlamına geldiği bilinci ve sorumluluğuyla hareket etmektedir. TÖS'ün ve TÖB- DER'in öğretilerini miras kabul eden, Başöğretmen Atatürk'ün eğitim neferlerinin bir araya gelerek var ettiği Eğitim-İş bu yolda ilerlemektedir.

Sendikal mücadele açısından önderimiz Fakir Baykurt, nasıl “Öğretmen yalvarmaz, öğretmen boyun eğmez, öğretmen el açmaz, öğretmen ders verir” dediyse, Eğitim-İş de, öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştıran, talimatla hazırlanan, tepeden inme Öğretmenlik Meslek Kanunu'na karşı alanlarda ders vermiştir.

Öğretmenlere ve kamuoyuna müjde gibi sunulan Öğretmenlik Meslek Kanunu, sadece eğitim emekçisinin haklarını geriye götürmekle kalmayıp eğitim sistemimiz açısından da büyük tehlikeler barındırmaktadır.

Her zaman emeğin onurundan ve mesleğin itibarından yana tavır alan Eğitim-İş olarak, eğitimin paydaşlarından fikir alınmadan, katılımcılıktan uzak biçimde hazırlanan bu kanuna karşı ilk

günden itibaren en ciddi karşı duruşu sergileyen sendika olduk.

Bu kanunun; öğretmenlerin haklarını keyfi kriterlere bağladığını, zaten ücretli/sözleşmeli/kadrolu adı altında ayrıştırılarak sömürülen öğretmenleri bir kez daha farklı sıfatlarla ayrıştırdığını, öğretmenler odasını bölüp okuldaki çalışma barışını bozacağını, yaratılan ayrışmanın öğrenci ve velilere de sıçramasının kaçınılmaz olduğunu, öğretmenlerin uzmanlığını ve öğretmenliğin itibarını hiçe saydığını, ülkenin tek Başöğretmeninin Atatürk olduğu hakikatini görmezden geldiğini Meclis'te, Milli Eğitim Bakanlığı önünde, il il yaptığımız eylemlerde defaatle vurguladık. Fakir Baykurt'un “Öğretmen horlanmaz, öğretmene saygı duyulur” sözünü karşı çıkışımızın odağında tutarak “öğretmene saygı” eylemleri düzenledik, öğretmene parmak sallanmayacağını altını çizdik ve binlerce üyemizle Başöğretmenimizin huzuruna, Anıtkabir'e yürüdük.

Eğitim emekçisinin bu yöndeki haklı itirazını örgütleyip sendikamızı bu büyük hak gaspına karşı verilen mücadelenin merkezi haline getirdik. Birçok eğitim sendikasının kanuna karşı ortak bir duruş sergilemesine vesile olduk, kamuoyunu bu kanunun

eğitim sisteminde açacağı yaralara ilişkin aylarca bilgilendirdik.

Eğitim-İş, alanlarda mücadelenin önderliğini yürütse de mücadelenin yalnızca sokak eylemleriyle sürdürülemeyeceğinin de farkındadır; çünkü bu, aynı zamanda demokratik eğitim üzerine fikri bir mücadeledir. İşte okumakta olduğunuz bu rapor ÖMK'ya neden itiraz ettiğimizin kuramsal ve pedagojik arka planını zenginleştirmek ve derinleştirmek üzere hazırlanmıştır.

Çok kıymetli akademisyenlerle ve alanında uzman eğitimcilerle hazırlanan bu raporla, öğretmen sorumluluğuyla, konuyu daha bilimsel açıdan masaya yatırdık.

Bu rapor ayrıca, eğitim emekçisinden ve ilerici kamuoyundan yükselen haklı itirazlara rağmen bu garabet kanunun yürürlüğe koyulmuş olmasının bizi pes ettireceğini düşünenlere bir cevap, ileride kanunun açtığı yaralar iyileştirilirken yapılacaklar için ise bir kılavuz niteliğindedir.

Raporda, yurtdışındaki meslek kanunlarından örneklerden, Türkiye'deki ÖMK sınavlarının ortaya koyduğu istatistiklerin ne anlama geldiğine; öğretmen görüşlerinden, aslında bir Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun nasıl olması gerektiğine dair somut bir yol haritasına kadar birçok kıymetli unsur bulabileceksiniz.

Hem bir yol haritası hem bir röntgen niteliğindeki bu raporu hazırlayarak tarihe silinmeyecek bir not düşmemizi sağlayan kıymetli hocalarımıza teşekkür ediyorum.

TÖS'ün ve TÖB-DER'in öğretilerini miras kabul eden, Başöğretmen Atatürk'ün eğitim neferlerinin bir araya gelerek var ettiği Eğitim-İş olarak mesleğe hakaret niteliğindeki bu kanuna karşı mücadelemizi sürdüreceğimizi, milli eğitim sistemimizin daha fazla zarar görmesinin de dünyada Başöğretmen unvanlı bir liderin kurduğu tek ülke olan Türkiye Cumhuriyeti'nde öğretmenliğin bu denli değersizleştirilmesinin de karşısında kararlılıkla durmayı sürdüreceğimizin altını çiziyorum.

EĞİTİM-İŞ olarak, eğitim emekçilerinin özlük haklarını korumak, demokratik eğitim mücadelesini yükseltmek ve bu konuda kamuoyunu bilgilendirmek üzere bu kapsamdaki çalışmalarımıza devam edeceğiz.

## Teşekkür

Bu raporda Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) ve Öğretmen Kariyer Basamakları konusu ele alınmıştır. Raporun hazırlanmasında pek çok kişinin katkısı oldu. Araştırmanın saha verilerinin toplanmasında Muzaffer Şen eşsiz bir katkı sundu. Raporlama sürecinde yardımlarını esirgemeyen sevgili M. Cansu Balcı ve A. Cansu Özdemir'den de söz etmemiz gerekiyor. Kendilerine teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Bu süreçte sürekli desteğini hissettiğimiz sevgili dostumuz Erdal Atıcı'ya da teşekkür etmek istiyoruz.

Eleştiri ve önerileriyle raporun geliştirilmesine katkı sunan sevgili Prof. Dr. Ruken Akar Vural ve Dr.Nejla Doğan'a da teşekkürü bir borç biliriz.



# İçindekiler

Önsöz	iii
Teşekkür	v
Kısaltmalar	viii
Tablo Listesi	ix
Şekil ve Grafik Listesi	x
Yayına Hazırlayanlar	xi
Yazarlar	xii
Yönetici Özeti	xiii
<b>GİRİŞ</b>	<b>1</b>
<b>BÖLÜM I</b> Dünden Bugüne Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki İlerlemesi	<b>7</b>
<b>BÖLÜM II</b> Türkiye’de “Meslek Kanunları” ve ÖMK	<b>25</b>
<b>BÖLÜM III</b> Dünyada Öğretmenlik Kariyer Yapısı	<b>43</b>
<b>BÖLÜM IV</b> Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Basamakları Sınavına Yönelik Deneyim ve Görüşler	<b>73</b>
<b>DEĞERLENDİRME ve ÖNERİLER</b>	<b>99</b>
Kaynakça	110

## Kısaltmalar

ALES	Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
AYM	Anayasa Mahkemesi
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
IIEP	Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü
ILO	Birleşmiş Milletler Çalışma Örgütü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖMK	Öğretmenlik Meslek Kanunu
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYGM	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TMMOB	Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği
TTB	Türk Tabipleri Birliği
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü



## Tablo Listesi

Tablo 1.	Mühendishane Hoca ve Kalfalarının Maaş ve Ödenekleri (1793)	11
Tablo 2.	Öğretmenlerin Çalışma Sürelerine Göre İlerlemeleri	16
Tablo 3.	Öğretmen Kariyer Modelleri Tipolojisi	51
Tablo 4.	Farklı Ülkelerde uygulanmakta olan kariyer programları	53
Tablo 5.	Farklı Ülkelerde öğretmen kariyer basamakları ve akışlar	54
Tablo 6.	Singapur öğretmenlik kariyer basamakları modeli	57
Tablo 7.	Peru’da Öğretmenlik Kariyer Yapısının Değişimi	60
Tablo 8.	Değerlendirmeye dayalı maaş seviyeleri	61
Tablo 9.	Peru Öğretmenlik Kariyer Basamakları	61
Tablo 10.	Öğretmen yeterlilik kategorileri için gereklilikler	69
Tablo 11.	Katılımcıların Cinsiyete Göre Sınav Başvurusu Yapma Durumu Dağılımı	79
Tablo 12.	Katılımcıların Mesleki Yıla Göre Sınav Başvurusu Yapma Durumu Dağılımı	80
Tablo 13.	Katılımcıların Öğrenim Gördüğü Fakülteye Göre Sınav Başvurusu Yapma Durumu Dağılımı	81
Tablo 14.	Katılımcıların Bulunduğu Öğretim Düzeyine Göre Sınava Başvuru Yapma Durumu Dağılımı	81
Tablo 15.	Katılımcıların Sınava Başvurmama Nedenleri Dağılımı	82
Tablo 16.	Katılımcıların Sınava Girmede Temel Motivasyonları ile İlgili Görüşleri	83
Tablo 17.	Eğitim Videolarının Neden Yetersiz Olduğu ile İlgili Görüşler	86
Tablo 18.	Katılımcıların Çalışma Kitabının Neden Yetersiz Olduğu ile İlgili Görüşleri	87
Tablo 19.	Katılımcıların Sınava Nasıl Hazırlandıkları ile İlgili Görüşleri	88
Tablo 20.	Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Basamakları Oluşturulmasının Olumlu Sonuçları ile İlgili Öğretmen Görüşleri	90
Tablo 21.	Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Basamakları Oluşturulmasının Olumsuz Sonuçları ile İlgili Öğretmen Görüşleri	91
Tablo 22.	Adil Bir Öğretmen Ödül Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	94

## Şekil ve Grafik Listesi

Şekil 1.	İskoçya öğretmenlik kariyer basamakları	65
Şekil 2.	Litvanya öğretmen kariyer basamakları	67
Şekil 3.	Etiyopya ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kariyer basamağı	70
Grafik 1.	Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı	75
Grafik 2.	Katılımcıların Meslekteki Yıl Dağılımları	76
Grafik 3.	Katılımcıların Mezun Olduğu Fakülte Dağılımı	76
Grafik 4.	Katılımcıların Çalıştığı Öğretim Düzeyine Göre Dağılımları	76
Grafik 5.	Katılımcıların Branş Dağılımı	77
Grafik 6.	Katılımcıların Bulunduğu Kariyer Basamağı Dağılımı	77
Grafik 7.	Katılımcıların Sendika Üyeliği Dağılımı	77
Grafik 8.	Katılımcıların Sınava Başvurma Durumu Dağılımı	79
Grafik 9.	Katılımcıların Sınava Girme Durumu Dağılımı	79
Grafik 10.	Katılımcıların Eğitim Videolarını İzleme Durumu Dağılımı	84
Grafik 11.	Katılımcıların Eğitim Videolarının Mesleki Gelişime Katkısı Konusunda Görüşleri	85
Grafik 12.	Katılımcıların Eğitim Videolarının Biçim ve İçeriği Hakkında Görüşleri	85
Grafik 13.	Katılımcıların Kitaba Çalışma Durumu Dağılımı	86
Grafik 14.	Katılımcıların Kitabın Mesleki Gelişime Katkısı ile İlgili Görüşleri	87
Grafik 15.	Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşler	89
Grafik 16.	Kariyer Basamaklarının Sınav Yolu ile Oluşturulması ile İlgili Görüşler	92

## Yayına Hazırlayanlar



**Prof. Dr.  
Ahmet Yıldız**

1972 Yılında Kuşadası'nda doğdu. 1997 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Eğitim Yönetimi ve Planlaması alanında lisans derecesini; 2002 yılında aynı fakültede yüksek lisans derecesi ve 2006 yılında da doktora derecesini Halk Eğitimi/Yetişkin Eğitimi alanında aldı. Doktora sonrası araştırmalar yapmak üzere 2009-2010 öğretim yılında Lancaster Üniversitesi'nde (İngiltere) bulundu. 2017-2018 yılında Applied Sciences Upper Austria Üniversitesi'nde misafir öğretim üyesi olarak görev yaptı.

2010 yılında yardımcı doçent, 2012 yılında doçent, 2023 yılında profesör ünvanı aldı. Halen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi bölümünde çalışmaktadır. Yetişkin okuryazarlığı, yerel yönetimler ve eğitim, öğretmenlik mesleğinin dönüşümü, kırsal alanlarda eğitim, eleştirel eğitim düşünce ve uygulamaları ile laik eğitim konularında çalışmaları bulunmaktadır.



**Dr.  
Nurcan  
Korkmaz**

1976 Yılında Niğde'de doğdu. 2001 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden lisans ve 2009 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans derecesini aldı. 2022 yılında Ankara Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi alanında doktorasını tamamladı. Halen Milli Eğitim bakanlığında öğretmen olarak çalışmaktadır. Yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme, yetişkin mesleki eğitimi, laik eğitim, eleştirel eğitim felsefesi ve uygulamaları, mesleki ve teknik eğitim ve eğitimde yerleşme konularında çalışmaları bulunmaktadır.

## Yazarlar



### Prof. Dr. Meral Uysal

İlk ve orta öğrenimini Ankara'da tamamladı. 1978 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinden mezun oldu. 1982 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Halk Eğitimi bölümünde yüksek lisansını, 1988 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde aynı alanda doktorasını tamamladı. Eğitim Bilimleri Fakültesi Halk Eğitimi Bölümü başkanlığı, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Kastamonu Üniversitesi Rektör Yardımcılığı, Ankara Üniversitesi Senatörlüğü görevlerinde bulunan Uysal halen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.



### Aynur Demirli

1990 İstanbul doğumludur. İlk ve orta öğretimi de burada bitirmiştir. Lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde tamamladı. Yüksek lisans tezi 2017 yılından Halit Çelenk Akademik Teşvik ödülü aldı ve sonrasında "Demokrat Parti ve Laiklik: Kahrolsun Komünizm! Yaşasın Din Hürriyet!" adıyla kitap olarak basıldı. Halen araştırma görevlisi olarak çalışmakta olduğu Hacettepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi Kamu Hukuku Bölümü'nde doktora tez çalışmalarına devam etmektedir. Siyaset felsefesi, hukuk teorisi ve laiklik gibi alanlarda çeşitli çalışmaları bulunmaktadır.



### M. Murat Öngel

1987 Ankara doğumlu. Lisans eğitimini 2010 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde, yüksek lisansını 2014 yılında bu üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı'nda tamamladı. Halen aynı kurumda anayasa hukuku alanında doktora tez çalışmalarını sürdürmektedir. 2011 yılından bu yana TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde Anayasa Hukuku Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.



### Murat Kaymak

1968 Tokat doğumlu. İlk ve orta öğretimi Tokat'ta bitirdi. Lisans eğitimini Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümünde, yüksek lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Halk Eğitim Anabilim Dalında tamamladı. Felsefe Grubu Dersleri öğretmeni. Halen TBMM'de çalışmaktadır.



### Ali Tansu Balcı

1990 yılında Rize Fındıklı doğumlu. 2012 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında lisans, 2016 yılında aynı üniversitede Sınıf Öğretmenliği Eğitimi alanında Yüksek Lisans derecesi aldı. 2016 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümünde başladığı doktora eğitimine, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi bölümünde tez aşamasında devam etmektedir.

2016-2019 yıllarında Avrasya Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalıştı, 2020 yılında Maltepe Üniversitesinde "History of Education" dersini verdi. Yetişkin eğitimi, eğitim politikaları, öğretmen yetiştirme ve kooperatifçilik üzerine akademik yayın ve çalışmaları bulunmaktadır.

## Yönetici Özeti

*Prof. Dr. Ahmet Yıldız– Dr. Nurcan Korkmaz*

Bu çalışmada 2022 yılının başından itibaren eğitim kamuoyunun gündemini işgal eden Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) ve bu kanunun öngördüğü öğretmen kariyer basamaklarını odağa aldık. Raporda öncelikle ÖMK'nın temelini oluşturan öğretmenlerin mesleki ilerlemesi konusunu tarihsel evrimi açısından değerlendirdik. İzleyen bölümlerde ise bir meslek kanunu olarak ÖMK'yı, dünyada kariyer basamaklarına ilişkin başarılı ülke deneyimlerini ve ÖMK ile Kariyer Basamakları Sınavına ilişkin öğretmen görüşlerini analiz ettik. Son olarak daha önceki bölümlerde paylaşılan düşünce, görüş ve değerlendirmelerden hareketle bazı soru(n)lara dikkat çektik.

Bilindiği üzere Kanun teklifi Konya Milletvekili Orhan Erdem ve 57 Milletvekilinin imzasıyla 31/12/2021 tarihinde öğretmenlerin nitelik ve statülerinin geliştirilme gereksinimi; *öğretmenlerin, devlet memurlarına ilişkin genel kurallar bütünü içinde sorunlarının çözümü ve buna bağlı olarak da statülerinin iyileştirilmesinin mümkün olamayacağına görülmesi; eğitim öğretim hizmetlerinin, millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda etkin ve verimli olarak hayata geçirilmesinin yanında, bu hizmetleri yerine getiren öğretmenlerin*

*iş doyumuna ulaşmasının sağlanması ve öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili 2005'te yapılan düzenlemelerin Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmesi nedeniyle az sayıda uzman öğretmen ve başöğretmenin kazanılmış hakları bağlamında unvanları korunmuş olması gerekçeleriyle Türkiye Büyük Millet Meclisine (TBMM) sunulmuş ve 3 Şubat 2022 tarihinde yürürlüğe girmiştir.*

Kanunda 4 maddenin öne çıktığını söylemek mümkündür. Bu maddeler de özetle adaylık sonrası sınavın kaldırılması; aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde 4 kademeli kariyer basamaklarının tanımlanması; 3600 ek gösterge ve sözleşmeli öğretmenlerin sağlık durumu sebebiyle tayin durumlarına ilişkin düzenlemeleri içermektedir.

Öncelikle belirtmek gerekir ki Kanun teklifinde ifade edilen “*Öğretmenlerin nitelik ve statülerinin geliştirilme gereksinimi*”; “*öğretmenleri iş doyumuna ulaştırmak*”; “*yeni bir kariyer yapısı kurulması*” gibi gerekçeler neden bir meslek kanununa gereksinim duyulduğunu açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Başka bir ifade ile tüm bu gerekçelerin gerekçesi yani bu gerekçelere hangi araştırmalarla ve kanıtlarla ulaşıldığına ilişkin bir açıklama ne yazık ki metinde yer

almamaktadır. Kendiliğinden “doğru” olarak kabul edilmesi beklenen bu gerekçelerin, gerçekten doğru olup olmadığı oldukça kuşkuludur. Örneğin “*Öğretmenlerin, devlet memurlarına ilişkin genel kurallar bütünü içinde sorunlarının çözümü ve buna bağlı olarak statülerinin iyileştirilmesinin mümkün olamayacağına görülmesi*” olarak ifade edilen gerekçede böyle bir sonuca nasıl ulaşıldığı belirsizdir.

Kanun teklifindeki metin, şu sorulara da yanıt vermemektedir: ***Öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesi için neden bir kanuna ihtiyaç vardır? Devlet memurlarına ilişkin genel kurallar bütünü içinde öğretmenlerin sorunlarının çözümü neden mümkün değildir? Öğretmenlerin çalışma koşullarında hemen hemen hiçbir değişiklik önermeyen bir kanun öğretmenlerin statülerini iyileştirebilir mi? Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar meslek kanunu eksikliğinden mi kaynaklıdır? Eğer öyleyse bundan kaynaklı sorunlar nelerdir? Bir meslek kanunu öğretmenlerin hangi sorunlarını çözebilir?***

Öte yandan meslek kanunu ile düzenlenen mesleklerin tamamı bağımsız profesyonel gruplar tarafından serbest icra edilen mesleklerdir, bu özellik meslek kanununa temel karakterini veren en önemli özelliği oluşturur. Öğretmenlik mesleğinin ise bu türden serbest icra edilen bir meslek olmadığı bilinmektedir. Dahası

meslek kanunları, bir meslek örgütü çerçevesinde işleyen kanunlardır. Genellikle de meslek kanunu, aynı zamanda meslek örgütünü de kuran kanun olarak faaliyet göstermektedir. Anayasa temel sınıfları oluşturan emekçiler ile sermayedar sınıfların mesleki örgütlenmesi için sendikal hakları güvence altına alırken; bağımsız çalışanların mesleki örgütlenmesi için ise kendi tüzel kişiliği olan, mesleki kurallarının yine meslek mensuplarınca belirleneceği meslek birlikleri kurulmasını öngörmüştür. Bu bağlamda ***ÖMK çerçevesinde bir öğretmenlik meslek birliği kurulsada dahi; eğitim hizmetlerinin kamusal niteliği ve esas olarak mesleğe ilişkin kuralların belirlenmesinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın esas yetkili olması dolayısıyla meslek birliğinin diğer bağımsız meslek birliklerinde olduğu gibi –örneğin TTB, TMMOB ya da barolarda olduğu gibi– işlev gösterip gösteremeyeceği tartışmalıdır.***

Kanunda kariyer basamaklarına ilişkin sunulan pedagojik arka plan ve gerekçeler ile önerilen model arasında da uyumsuzluk söz konusudur. Başka bir ifadeyle teşhis, tedaviye uygun değildir. Nitekim Türkiye’de ÖMK ile uygulamaya konulan sistem, dünya genelindeki hiçbir sistemle benzerlik taşımamaktadır. Dünya genelinde öğretmenlikte mesleki ilerleme farklı biçimlerde düzenlenmiştir. Bunlar kıdeme dayalı maaş ilerlemesi, ikramiye ödemesi, değerlendirmeye

dayalı maaş ilerlemesi ve kariyer basamakları şeklinde sınıflandırılabilir. **Kariyer basamakları modelini uygulayan tüm başarılı ülke deneyimlerinin ortak yanı kariyer basamakları değişikçe öğretmenlerin yeni bir statü kazanırken ek sorumluluklar üstleniyor olmasıdır. Türkiye’deki uygulama ise öğretmenlere tartışmalı bir değerlendirme süreci sonunda yeni statü(ler) (uzman öğretmen, başöğretmen) verirken yeni rol ve sorumluluklar tanımayan bir yapıya sahiptir.**

Belki de dünya deneyimlerinden çıkarılması gereken ilk ders, öğretmenlerin temel yaşam ve çalışma koşulları iyileştirilmeden, kariyer reformlarının öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltmeye yardımcı olmayacağıdır. Nitekim ilgili literatürün temel vurgusu maaşların karşılaştırılabilir mesleklerle uyumlu olmadığı ve çalışma koşullarının kötü olduğu ülkelerde, kariyer yapısının öğretmenlerin asıl ihtiyacı olmadığıdır; bu nedenle bu ülkelerde kariyer basamakları uygulamasının başarı şansının yüksek olamayacağı ifade edilmektedir. **Dolayısıyla öğretmenler için uygun bir kariyer yapısı, ancak ve ancak öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma koşullarını iyileştiren bir eğitim reformu bağlamında gerçekleştirilebilir.** Bu kapsam dışında atılan herhangi bir adımın başarı şansının yüksek olmayacağı açıktır.

Başarıyla yapılandırılan ve uygulanan

bir kariyer yapısının en önemli avantajı, dikey ilerlemeden ziyade yatay ilerlemeye öncelik tanıyarak başarılı öğretmenlerin derslikte kalmasını, yani öğretimin merkezinde bulunmasını sağlamasıdır. Bilindiği gibi dikey ilerleme ile birçok başarılı öğretmen okul içinde (okul müdürü, müdür yardımcısı) veya okul dışında (müfettiş, yönetici) yöneticilik ve teftişle ilgili pozisyonlara terfi eder ve öğretim sürecinin merkezinde olmaktan çıkar. Kısacası kariyer basamakları, belirlenen gereksinimleri karşılamaları koşuluyla, öğretmenlere sunulan hem yatay hem de dikey ilerleme fırsatlarını genişletir. Böylece gayretli ve başarılı öğretmenlerin derslikle bağı kopmadan mesleki ilerlemelerinin yolu açılmış olur.

Dünya genelinde uygulanan kariyer basamaklarının geneli 2000’li yılların başında neoliberal varsayımların esas alınmasıyla ortaya çıkmıştır. Uygulamanın temelinde “öğretmenlerin performansını yükseltme”, “eğitimde etkililiği sağlama”, “verimlilik”, “kalite”, “esneklik” ve “rekabet” gibi neoliberal iktisadın bolca kullandığı piyasa argümanlarıyla bezeli gerekçeler söz konusudur. Ancak zamanla neoliberal dilin ve bunu esas alan uygulamaların dönüşümü dikkat çekmektedir. Örneğin ABD’nin New York eyaletinde 2006’da uygulamaya sokulan kariyer uygulaması 2012 yılında gelen eleştirilerin sonucunda

revize edilmiştir. Eleştiriler özellikle neoliberal politikaların “eğitmcilerin performansına göre ödeme yapılması” önerisine yönelmiştir. Böylece eleştiriler dikkate alınarak 2012’de, performansa bağlı ödemeye dayalı programlardan sorumluluğa dayalı ödemeyi öneren programlara geçilmiştir. **Alışılmadık bir şekilde buradaki öğretmen sendikalarına yalnızca programın geliştirilmesinde danışılmakla kalmamış, aynı zamanda programın tasarımında ve devam eden uygulamasında eşit ortaklar olarak rol alması** sağlanmıştır. Kısacası **performansa dayalı bir uygulamadan sorumluluğa dayalı bir programa geçiş ve öğretmen sendikaları gibi en önemli eğitim bileşenlerinin sürece dâhil edilmesiyle katılımcı bir süreç inşa edilmiştir.**

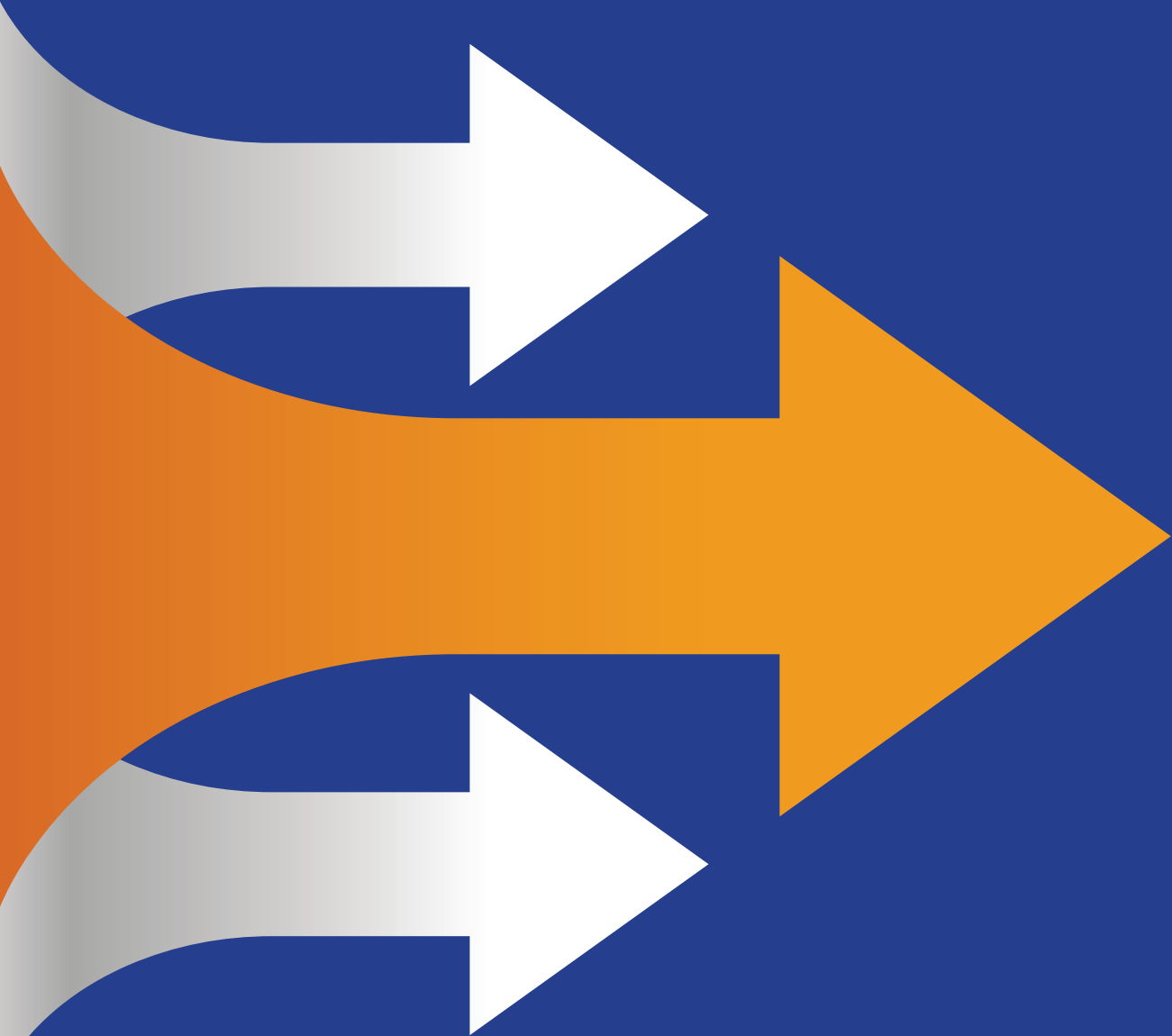
Kariyer basamakları bağlamında öğretmenler için önerilen sınav da kanunun çok tartışılan boyutlarından birini oluşturmuştur. Zira (1) Öğrenme ve sınav ilişkisi planlı bir şekilde kurulmamıştır. (2) Öğretmenin gelişimi ile sınav arasında bir ilişki söz konusu olmadığı sürece sınav yolu ile kariyer basamaklarında ilerleme durumunun öğrenme süreçlerine yansıtacağına ilişkin herhangi bir kanıt da söz konusu olamaz. (3) Belki de en önemli eleştiri çoktan seçmeli bir sınav ile öğretmen niteliğinin belirlenmesinin doğru olamayacağına ilişkindir. Testler çoğu zaman ezberlenmiş bilgiyi ölçer. Sınav başarısı çoğu

zaman gerçek yaşamdaki başarının teminatı olmamaktadır. Bu durum kimi zaman bir adanmışlık duygusu ile hareket eden, kendisini geliştiren ama bir sınavla ilişkilenebilmek istemeyen öğretmenlerin durumunu göz ardı etmektedir. Yaptığımız araştırma sonucunda da benzeri tepkiler ortaya çıkmıştır. (4) Araştırmaya katılan öğretmenler sınav yoluyla öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulmasının çalışma barışını bozacağı ve nitelikli genç öğretmenlerin durumunu göz ardı ettiği ile ilgili görüş açıklamışlardır. Öğretmen niteliği ile yükseltilmesi arasında doğru ilişki kurulmadığı sürece öğretmenlerin tepkilerinin haklı ve geçerli olduğu inkâr edilemez. (5) Son olarak, lisansüstü eğitim mesleki ilerlemede objektif bir değerlendirme kriteri olarak ele alınabilir ancak yapılan sınavın lisansüstü eğitimle eşitlenmesinin rasyonel bir gerekçesi bulunmamaktadır.



# GİRİŞ

---





## Giriş

Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK), Türkiye’de 2022 yılının başından itibaren eğitim kamuoyunun gündemini tartışmasız en fazla işgal eden konu olmuştur. Konu, ağırlıklı olarak ulusal düzeyde tartışılrsa ve “bize özgü” olarak görülse de aslında küresel bir olgunun ülkemize yansımaları şeklinde görülmelidir. Nitekim öğretmenlik mesleğinin küresel ölçekte statüsünün ve saygınlığının düştüğüne ilişkin vurgular giderek dünya genelinde yaygınlaşmaktadır. Kanunun gerekçesindeki “öğretmenlerin statülerinin geliştirilme gereksinimi” ifadesi de yerel ile küresel arasındaki bu paralelliği açıkça sergilemektedir.

Peki bu kanunun, öğretmenlerin statülerini yükseltme potansiyeli bulunmakta mıdır? Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle kanunun gündeme gelişinden/ uygulamaya sokulduğundan günümüze kadar olan süreci ve kanunun içeriğini ele almak gerekir.

Kanun teklifi ile ilgili detaylar ilk olarak 20. Millî Eğitim Şûrası açılış konuşmasında paylaşılmıştır. Ardından Konya Milletvekili Orhan Erdem ve 57 Milletvekilinin imzasıyla 31/12/2021 tarihinde öğretmenlerin nitelik ve statülerinin geliştirilme gereksinimi; *öğretmenlerin, devlet memurlarına ilişkin genel kurallar bütünü içinde sorunlarının çözümü ve buna bağlı*

*olarak da statülerinin iyileştirilmesinin mümkün olamayacağına görülmesi; eğitim öğretim hizmetlerinin, millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda etkin ve verimli olarak hayata geçirilmesinin yanında, bu hizmetleri yerine getiren öğretmenlerin iş doyumuna ulaşmasının sağlanması ve öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili 2005’te yapılan düzenlemelerin Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmesi nedeniyle az sayıda uzman öğretmen ve başöğretmenin kazanılmış hakları bağlamında unvanları korunmuş olması gerekçeleriyle Türkiye Büyük Millet Meclisine (TBMM) sunulmuş ve 3 Şubat 2022 tarihinde yürürlüğe girmiştir.*

Kanun her ne kadar 12 maddeden oluşuyor olsa da amaç, kapsam, düzenleme, yürütme ve yürürlük maddeleri dışta bırakıldığında 4 maddenin öne çıktığını söylemek mümkündür. Bu maddeler de özetle adaylık sonrası sınavın kaldırılması; aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde 4 kademeli kariyer basamaklarının tanımlanması; 3600 ek gösterge ve sözleşmeli öğretmenlerin sağlık durumu sebebiyle tayin durumlarına ilişkin düzenlemeleri içermektedir.

Kanun Teklifinin TBMM’de Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu’nda ve Genel Kuruldaki görüşmelerinden *Kariyer Basamakları*

## GİRİŞ

Sınavının uygulanmasına kadar geçen yaklaşık bir yıllık zamanda ve hatta sonrasında da muhalefet partileri, bazı sendikalar ve öğretmenler tarafından Kanuna ve özellikle öğretmenlik kariyer basamakları sınavına karşı yoğun itirazlar dile getirilmiştir.

Genel Kuruldaki görüşmelerde muhalefet partileri;

- Kanun teklifinin amaç ve kapsamı bakımından meslek kanunu özelliği taşımadığı,
- Kanun teklifinin iki özel amacı (öğretmenlikte kariyer basamakları ve 3600 ek gösterge) gerçekleştirmek için hazırlanmış izlenimi yarattığı,
- Kanun teklifinin getirdiği ‘Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının’ 2004 yılında getirilen uygulamadan özde farklı olmadığı,
- Kanun teklifinde ‘Aday Öğretmenlik’ ibaresi ile kamu görevinde başlamada öngörülen ‘memur aday’ olmak arasında bir ayırım yapılmadığı,
- Öğretmenliğin 4 aşamalı bir meslek haline getirilmesi ve öğretmenlerin mesleklerinde gerçek anlamda ilerleme ihtiyacını karşılayacak nitelikte olmadığı,
- Kanunun Birleşmiş Milletler Çalışma Örgütü (ILO) tarafından hazırlanan 1966 tarihli “Öğretmenlerin Statü Tavsiyesi Belgesine” aykırı olduğu,

- Kanun teklifinin öğretmenliği 4 aşamalı hale getirirken bu unvanlar ile görevleri arasında bir ilişki kurmadığı,
- Teklifin öğretmenliğe başlamada torpilliyeye geç, diğerlerine ceza mantığıyla hazırlanmış olduğu,
- Anayasaya uygun olmadığı,
- Öğretmen ve eğitim örgütlerini devre dışı bıraktığı,
- Kanunun iş barışını ve öğretmenler arası ilişkileri bozacağı,
- Öğretmen-veli ilişkilerinin olumsuz etkileneceği,
- Kanunun öğretmenlerinin çalışma ve ekonomik koşullarında bir iyileşmeye yol açmayacağı,

gibi çok sayıda gerekçe göstererek kanun teklifine karşı çıkmış ve muhalefet şerhi koymuşlardır.

Benzer şekilde öğretmen ve eğitim sendikaları da kanun yasalaşması süreci ve sonrasında “bir günlük iş bırakma eylemi” de dahil olmak üzere çok sayıda eylem ve gösteri yaparak, sosyal medya eylemleri ve basın açıklamaları düzenleyerek; yazılı ve görsel medyada açıklamalar yaparak ÖMK ve öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına karşı itirazlarını dile getirmişlerdir. Bu itirazlarda, öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu, kariyer basamakları uygulamasının ‘eşit işe eşit ücret’

ilkesine aykırı olduğu ve çalışma barışını bozacağı, öğretmen niteliğinin çoktan seçmeli bir sınavla ölçülemeyeceği, ÖMK'nın öğretmenlerin yaşadığı sorunları çözmekte yetersiz olduğu söylemleri öne çıkmıştır.

Anayasa mahkemesinde ÖMK'nın iptaline dair açılan davada mahkemenin sendikaların görüşlerinin alınması kararı vermesi üzerine 15 sendika (Eğitim-İş, Eğitim Sen, TEÇ-SEN, Hürriyetçi Eğitim-Sen, Anadolu Eğitim-Sen, Özgür Eğitim-Sen, TÖB-SEN, Eğitim Söz-Sen, Eğitim Hak-Sen, Eşit Haklar Sendikası, Eğitimde Birlik-Sen, İdeal Eğitim-Sen, Engelsiz Eğitim-Sen, Demokrat Eğitimciler Sendikası ve Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası) tarafından AYM'ye sunulan dilekçede sendikaların ÖMK ve kariyer basamaklarına ilişkin temel itirazları şöyle sıralanmıştır:

- \* Öğretmenlik mesleği ile ilgili uluslararası sözleşmeler, yol gösterici belgeler, ulusal ve uluslararası deneyimlerden yararlanılmamıştır. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nu hazırlarken çağdaş dünyada adeta Eğitim Çalışanlarının Uluslararası Yasası olarak değer gören Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesinden yararlanmadığı gibi Milli Eğitim Bakanlığı Kurumsal deneyimi gözetilmemiştir.
- \* MEB yaklaşık 16 yıllık deneyimden yola çıkarak eğitim kamuoyunu ikna edecek bir gerekçe sunamamıştır.

- \* “Kariyer basamakları” şeklinde hiyerarşi yaratan Yasa, Anayasaya aykırıdır. Milli Eğitimin ihtiyaçlarını ve toplumsal ihtiyacı karşılamaktan uzaktır.
- \* Yasa, mesleğin ihtiyaçlarını gözetip sistematik bir yaklaşımla ele alınmak yerine, güncel politik kaygularla şekillendirilmeye çalışıldı.
- \* Sınavın yapılması durumunda eğitim alanında ve okullarda huzurun ve çalışma barışının bozulacağına ilişkin çok ciddi kaygılar taşımaktayız.

Muhalefet partilerinin, eğitim sendikaların ve öğretmenlerin itirazlarına rağmen toplam 595 bin 598 öğretmenin başvuru yaptığı Öğretmenlikte Kariyer Basamakları Sınavı 19 Kasım 2022 tarihinde uygulandı ve uzman öğretmenlik sınavında 422 bin 368 öğretmen başarılı oldu. Sınavdan muaf tutulan yüksek lisans ve doktora mezunu olanlarla birlikte 516 bin 974 öğretmen uzman öğretmen olma hakkını kazandı. Başöğretmenlik sınavında da 66 bin 422 öğretmen başarılı oldu.

Gelinen noktada ÖMK uygulamaya konulmuş, sınav uygulanmış ve kadrolu öğretmenlerin yaklaşık yarısı uzman öğretmen ve başöğretmen unvanı almış olsa da Kanuna ve Kanunun getirdiği öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin tartışmalar halen devam etmektedir. Zira uygulamaya konulan kariyer basamakları modeli

## GİRİŞ

uzman öğretmen ve başöğretmenlere herhangi bir yeni rol ve sorumluluk vermezken, aynı okulda yan yana sınıflarda aynı işi yapan öğretmenler arasında aldıkları maaş açısından kayda değer bir fark oluşturmuştur. Elinizdeki çalışmanın amacı da bir Meslek Kanunu olarak ÖMK'nın yapısı, dünya genelindeki diğer örneklerle Türkiye'de uygulanan kariyer basamakları modelinin karşılaştırılması ve öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin deneyimleri gibi konunun önemli boyutlarını bütünsellik içinde ele alarak mevcut tartışmalara katkı sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın birinci bölümünde Osmanlıdan günümüze Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri incelenerek tarihsel sürece dair veriler ortaya konulmaktadır. İkinci bölümde ÖMK'nın "öğretmenlerin 60 yıllık meslek kanunu arzularına derman olacağı ve mesleğe hukuki bir altyapı kazandıracığı" iddialarına ilişkin olarak meslek kanunlarının özellikleri ve bu bağlamda ÖMK'nın meslek kanunu özelliklerini taşıyıp taşımadığı irdelenmektedir. Üçüncü bölümde, ÖMK'nın en çok tartışılan maddelerinden biri olan öğretmenlik kariyer basamaklarının farklı ülkelerde nasıl uygulandığına dair örnekler sunulmakta; dördüncü bölümde ise öğretmenlerin ÖMK ve öğretmenlik kariyer basamaklarına dair görüşlerine yer verilmektedir. Son olarak da (1) Öğretmenler için gerçekten bir meslek kanuna ihtiyaç var mı? (2) ÖMK'nın

pedagojik arkaplanı ve varsayımları, (3) Öğretmenlerin uzmanlığını çoktan seçmeli sınavla ölçmek mümkün mü? (4) Kariyer basamaklarına ilişkin dünya deneyimlerinden dersler bağlamında değerlendirme ve önerilere yer verilmektedir.

# BÖLÜM I

---

Dünden Bugüne  
Türkiye'de  
Öğretmenlerin  
Mesleki  
İlerlemesi







**B**u bölümde, başlangıçtan günümüze öğretmenlerin görevlerini yaparken mesleki ilerlemeleri ve mesleki ilerlemelerindeki hiyerarşinin işleyişinde nitelik/görev/sorumluluk farklılaşmasının oluşma biçimi ve bu farklılaşmanın var ettiği ücret skalasının nasıl oluştuğu üzerinde durulacaktır.

## Osmanlı Döneminde Öğretmenlerin Mesleki İlerlemesi

Osmanlı’da hem geleneksel hem de modern eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler için meslekte bir ilerleme modelinden söz edilebilir. Medrese ve Sıbyan Okulları gibi geleneksel eğitim kurumları genelde bir hocanın çalıştığı yerler olarak bilinse de zamanla bu kurumlarda çalışan kişilerin sayıları arttığından çalışanlar arasında bir hiyerarşi oluştuğu görülür. **Bu hiyerarşi başmüdris, müdris ve müdris vekili şeklindedir.** Başmüdris yönetici konumunda iken müdrisler ve müdrislerin yeterli olmadığı durumlarda müdris vekilleri öğretmen konumundadır. **Bunların dışında muid ve mülazım gibi yardımcı eğitim personeli de bu kurumlarda görev**

**yapmış ve hiyerarşi içinde en alta yer almışlardır.**

Uzunçarşılı’nın (1988:55) Osmanlı medreseleri hakkında verdiği bilgiler dikkate alındığında hem medreseler arasında hem de medreselerde müdris unvanı ile çalışanlar arasında bir hiyerarşi olduğu görülmektedir: *medreselerdeki dersleri sırasıyla görüp danışmend<sup>1</sup> olan talebe, bundan sonra mülâzemet<sup>2</sup> ve kazasker defterine kayıt olunarak nöbet sırası gelince en aşağı derecedeki Hâşiye-i tecrid medresesi<sup>3</sup> müdrisliklerinden birisine tâyin olunurdu. Bu ilk medrese müdrislikleri yirmi ve yirmi beş akçe yevmiyeli idi.*

Yeni atanmış müdris çalışma süresine göre üst düzey medreselere terfi edebilme imkânına sahipti. Genelde terfi edilen medreselerin üst medrese olmasını belirleyen; medreselerin kuruluş biçimleri ve buldukları yerler olmaktadır. Örneğin Alaüddin adındaki bir müdrisin durumu şöyledir:

“(…) evvelâ Hâşiye-i tecrid müdrisliğinden otuzla İnegöl, kırkla Davud Paşa, elli ile Trabzon'da Sultan müdrisi ve oradan Manisa müdrisi ve Müftüsü ve onu mütaakıp *Sahn-ı seman* ve arkasından altmışla

1 **Danışment:** Tanzimat öncesi Osmanlı medreselerinde özel oda sahibi olan ve kadı adayı stajyer öğrenci

2 **Mülâzemet:** Medrese mezunlarının müdris veya kadı olarak sıralanması.

3 **Hâşiye-i tecrid medresesi:** Osmanlı medrese sistemindeki en alt düzeyde yer alan medresedir. Bu medreselerde eğitim süresi genelde iki yıl olmakla beraber farklı zamanlarda farklı sürelerin de olduğu görülmektedir. Müdris günlük 20 akçe aldığından yirmili medrese olarak bilinir.

Ayasofya müderrisi olduktan sonra Bağdad kadısı olmuştur.” (Uzunçarşılı (1988:61).

Osmanlı Medrese sisteminde müderrisler için en üst merci Sahn-ı Seman medreseleridir ki bu medreseler birer yükseköğretim kurumu olarak eğitim vermişlerdir. Alaüddin örneğinde görüldüğü üzere, bir müderris sırasıyla medreselerde aldığı kıdemle üst medreselere terfi edebilmektedir. Bu sistemde ortaokul öğretmeni olan müderris, çalıştığı süreye bağlı olarak yükseköğretim düzeyindeki medreselere kadar terfi edebilmektedir. Ancak terfi etme, bildiğimiz anlamda mesleğin içinde müderrisin çabalarına bağlı bir ilerleme değildir. Sistem müderrislerin terfiinde her zaman terfiyi onaylayan makama bağlı kalmıştır. Örneğin, bir müderris şehzadelerin eğitiminde görev almışsa onun ilerlemesi, padişah veya sadrazamların müdahalesiyle doğrudan gerçekleşebilmekteydi. Benzer biçimde en altta bulunan bir medrese (Hariç medresesi), bir üst düzey medrese durumuna yükseltilebilirdi (Uzunçarşılı, 1988:62). Medreselerde muarrifin<sup>4</sup> gündeliğinin 3-4, muallimin gündeliğinin 8-10, müderrisin gündeliğinin 30-40 akçe olarak değiştiği görülmektedir (Ergin, 1977:101).

4 Tarif edici. Anlatıcı. İzah edip bildirici. Tanıtan. Tercüman. Ergin'in (1977:101) kitabında editör muarrif yerine yardımcı öğretmen anlamına gelen muidin kastedildiğini düşünmektedir.

Sıbyan mektepleri ise genelde camilerin yanında, çoğunlukla da bir vakfın bünyesinde açılan çoğunlukla bir öğretmenin çalıştığı (öğrenci sayısının fazla olduğu yerlerde öğretmene yardımcı görevli kalfa/halife olan) okullar olduğundan bu okullarda görev yapan öğretmenlerin ilerlemesi medrese sisteminde olduğu kadar açık, kurallara bağlanmış değildir. Sıbyan okullarının öğretmenleri çoğunlukla medrese eğitimi almış, okulun bulunduğu yerdeki caminin imamı veya müezzini olurdu. Ancak medrese eğitimi almamış, okuma yazma bilen, Kur'an okuyan biri de bu okulların öğretmeni olabilmekteydi (Kansu, 2016:18). Okulun verdiği eğitimin din eğitimi olmasının yanında öğretmen de din adamıdır (Akyüz, 1985:77). Dolayısıyla bu kişiler için öğretmenlik, din adamlığının ortaya çıkardığı ek görev niteliğindedir.

Osmanlı döneminde devlet denetiminde eğitim anlayışının ağırlık kazandığı dönemlerde dahi varlığını sürdüren ve daha çok din öğretiminde bulunan Sıbyan Okulları, 1847'de "Mekatib-i Umumiye Nezareti"nin kurulmasına kadar kadıların sorumluluğunda bulunmaktaydılar. Sıbyan Okullarında öğretmenler arasında hiyerarşi genelde yaş ve eğitim süresine göre belirlenmekteydi. Yaş durumu ve medrese mezunu olma, daha fazla ücret ve diğer öğretmenlerden üstünlük sağlamaktaydı. Tanzimat öncesi Sıbyan

Okullarında öğretmenler arası hiyerarşi ve buna bağlı maaşlar konusunda en yetkili otorite ise kadılardı (Memioğlu, 2003).

Osmanlı’da modern anlamda öğretmenlik Tanzimat Fermanı (1839) ile birlikte başlamaktadır. Tanzimat öncesinde medreselerde yetiştirilen öğretmenler Tanzimat’tan sonra öğretmen okullarında yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu dönemde yenileşme; yeni okulların açılmasının yanında geleneksel eğitim kurumları dâhil olmak üzere her türlü okul için öğretmen yetiştirme ve bunların göreve başlama, görevde ilerleme, görevin sonlanmasını içeren kapsamlı değişiklikleri de ifade eder.

Bilindiği üzere Osmanlı eğitim kurumlarında modernleşme çabaları

ilk olarak yenilgileri önlemek amacıyla askeri okullarda gerçekleşmiştir. 1734 yılında açılan Hendeshane, 1775 yılında açılan Deniz Harp Okulu (Mühendishane-i Bahr-i Humayun), 1795 yılında açılan Kara Harp Ordusu Mühendis Okulu (Mühendishane-i Berri-i Hümayun) ilk modern okul olma özellikleri gösterirler. Bu okullarda çalışan hocalar, **başhoca**, **ikinci**, **üçüncü ve dördüncü hoca** unvanlarıyla mesleki hiyerarşiye tabii tutulmuşlardır. Ayrıca bunların dışında **birinci**, **ikinci**, **üçüncü ve dördüncü kalfa** unvanlarıyla görev alan eğitim görevlileri de bulunmaktadır. Eğitim tarihçisi Bilim’in (2002:48) verdiği bilgilere göre 1793’te Mühendishane hocalarının maaş ve iâşe durumları Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1** Mühendishane Hoca ve Kalfalarının Maaş ve Ödenekleri (1793)

Unvanı	Maaş (yıllık)	Ödenek (Günlük)			
		Ekmek	Et	Yağ	Pirinç
<b>Başhoca</b>	4.000 kuruş	4 kıyye	1	1	1
<b>İkinci Hoca</b>	3.500 kuruş	3 kıyye	1	1	1
<b>Üçüncü Hoca</b>	3.000 kuruş	3 kıyye	1	1	1
<b>Dördüncü Hoca</b>	2.500 kuruş	2 kıyye	1	1	1
<b>Başkalfa</b>	2.250 kuruş	2 kıyye	1	1	1
<b>İkinci Kalfa</b>	2.000 kuruş	2 kıyye	1	1	1
<b>Üçüncü Kalfa</b>	1.750 kuruş	1 kıyye	1	-	-
<b>Dördüncü Kalfa</b>	1.500 kuruş	1 kıyye	1	-	-

Tablo 1’de görüldüğü gibi hoca ve kalfa olmak üzere iki statünün yanında hoca ve kalfaların da kendi içerisinde sınıflandırıldığı bir mesleki ilerleme sistemi söz konusudur. Bunun yanında Osmanlı döneminde okul kademeleri arasında kurulan hiyerarşiden kaynaklı olarak da öğretmenler arasında doğrudan bir hiyerarşi oluşmuştur.

Birinci kademe okul statüsünde olan iptidai okulların öğretmenleri, mesleki kariyer bakımından rüştiye mekteplerinin, rüştiye mekteplerinin öğretmenleri ise idadilerin altında yer almıştır. İkinci tür meslekte ilerleme ise okul türünün kendi içinde gerçekleşmektedir. Örneğin iptidai mektep öğretmenleri mezun olduğu okul muallimlik mektebi ise doğrudan muallim olarak görevlendirilir. Böyle bir okuldan mezun değil iseler başta kadı olmak üzere ilgili birimlerin uygun bulmasıyla; 1913’ten itibaren ise sınav ile muallim yardımcısı olarak atanabilmekteydiler. Böylece öğretmenlik, statü olarak öğretmen yardımcılığının üstü olmaktadır. Bu durum öğretilerin alabilecekleri idari görevleri ve maaşlarını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca hizmet süresinin de öğretmenler arasında hiyerarşi oluşturma unsuru olarak kullanıldığı görülmektedir.

**1913 yılında ilkokullar için çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati’ne** göre ilkokul öğretmenleri muallim muavini ve muallim biçiminde bir hiyerarşiye tabi tutulmuştur.

Muallim yardımcısı olabilmek için kişilerin öğretim yetkilerini gösteren bir belgeye ihtiyaçlarının olduğu, öğretmen olmak için ise Darülmualimin-i İptidaiye’den mezun olması gerektiği kararlaştırılmıştır. Söz konusu Kanununun 43 ve 44. maddelerinde, yeterli öğretmen olmayan yerlerde ya da boş olan öğretmenlik kadroları için tatil günlerinde sınav yapılacağı, başarılı olanlara ehliyetname verileceği, bu ehliyetnamelerin 3 sene için geçerli olacağı, 3 sene sonunda darülmualimin derslerinden sınava girerek diploma almaları gerektiği belirtilmiştir (Uyanık, Kaya ve Elçiçeği, 2021).

Aynı Kanununun 59 ile 64. maddelerinde **başarılı öğretmenlerin takdirname, gümüş madalya ve maarif nişanı ile** ödüllendirileceği belirtilmektedir. 30 yılını dolduran öğretmenlerin de emekli olabilecekleri ifade edilmektedir. Öğretimdeki yetersizlikleri nedeniyle meslekten alınan öğretmenlerin, tekrar öğretmen olmayı istemeleri halinde sınava girmeleri gerekli kılınmıştır. Bu sınava göre öğretim hizmetlerinin hiçbir kademesini yerine getiremeyecek durumda olanların ise bir daha öğretmen olamayacağı kararlaştırılmıştır (Uyanık, Kaya ve Elçiçeği, 2021).

Söz konusu Kanununun 68-73. maddelerinde ise **muavin-muavine** (erkek-kadın yardımcı öğretmen),

**muallim-muallime** (erkek-kadın öğretmen), **müdür, müdür muavini ve müfettişlerin maaşları da sınıflandırılmıştır**. Buna göre en alt kademedeki muavin-muavine maaşları, en üst kademedeki müfettiş maaşları olmak üzere bir sınıflandırma söz konusudur. **Maaşlar temel olarak yıl, sınıf düzeyi ve okul türüne göre değişmektedir**. Mekatib-i İptidaiye muavin ve muavinelerinin 200 kuruş maaş ile hizmete başlayacağı, maaşları 600 kuruşa ulaşıncaya kadar beş yılda bir 100 kuruş zam alacakları belirtilmektedir. Mekatib-i İptidaiye muallim ve muallime maaşları sınıf düzeylerine göre birinci sınıftan yedinci sınıfa kadar 1000-300; Darülmualimin ve Darülmualimat-ı İptidaiye muallim ve muallime maaşları birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar 1000-500; Darülmualimin ve Darülmualimat müdür muavin ve muavin maaşları birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar 1000-750; Darülmualimin-i İptidai müdürleriyle Darülmualimat-ı İptidaiye müdürelerinin maaşı birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar 1400-1200; Mekatib-i İptidaiye müfettişlerinin maaşlarının birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar 1500-600 kuruş arasında değiştiği görülmektedir. (Uyanık, Kaya ve Elçiçeği, 2021). 1913 **Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati**’nin öngördüğü en yüksek maaş 1000 kuruş iken 1914 yılında bir ailenin asgari yaşamı için gerekli olan para 1161 kuruş olarak hesaplanmıştır (Akyüz, 1978: 96)

## Cumhuriyet Döneminde Öğretmenlerin Mesleki İlerlemesi

Osmanlı’da Tanzimat dönemi ile başlayan öğretmenlerin öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olması uygulaması Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Ancak ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının karşılanamadığı durumlarda, başta ilköğretim düzeyinde olmak üzere, geçmişte olduğu gibi öğretmen yetiştiren okullardan mezun olmayanlar da öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin farklı okullardan mezun ve farklı eğitim düzeylerine sahip olmaları, onlara meslekte farklı ilerleme yolları açmıştır. Örneğin Darülmualimlerden mezun olanlar, diğer öğretmenlere göre terfi sisteminde daha avantajlı olmuşlardır.

Temel eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim sistemindeki büyüme sonucunda öğretmenlik ve eğitim yöneticiliği iki farklı ilerleme yolu haline gelmiştir. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun on ikinci maddesinde “eğitimde aslanan öğretmenliktir” ilkesi gereği eğitim yöneticiliği öğretmenler için ayrı bir meslek değil, öğretmenlik üzerine alınmış ikinci bir görev olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle okul müdürlüğü, öğretmenlik mesleğinin dışında bir görev olarak

değerlendirilmemiştir. Benzer durum ilköğretim müfettişliği için de geçerlidir. Ancak günümüzde eğitim yöneticiliği ve denetçiliğinin öğretmenlikle bağı giderek kopmaktadır. Hatta ilköğretim müfettişliğiyle öğretmenlik arasındaki bağ tümüyle kopmuştur. İlköğretim müfettişliği, önceden Devlet Memurları Kanununun 36. Maddesinde yer alan “Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfı” içinde sayılırken 4/6/2010 tarihli ve 5984 sayılı Kanundan sonra “Genel İdare Hizmetleri Sınıfı” içinde yer verilen mesleklerden biri olmuştur.

Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitim kademelerinde görülen değişiklikler de öğretmenlikte mesleki ilerlemeyi doğrudan etkilemiştir. Osmanlıdan başlayarak modern eğitim kurumlarında eğitim kademeleri çocukların biyolojik, fiziki ve zihinsel gelişimleri göz önünde bulundurularak belirlenen yaş üzerinden, ilk kademenin sonraki kademeye öğrenciyi hazırlaması biçiminde düzenlenmiştir. Uzun yıllar öğretim kademeleri Millî Eğitim Bakanlığının yönetiminde ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim biçiminde adlandırılmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu'nun kurulmasıyla birlikte yükseköğretim Millî Eğitim Bakanlığının görev alanından çıkmış, eğitim sistemi kendi içinde planlanan bir yönetim alanı haline gelmiştir. Özellikle 1982 Anayasasıyla yükseköğretim alanında yapılan değişikliklerle yükseköğretim

tamamen Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) görev alanı olarak tanımlanmıştır. Böylece öğretmenlik unvanı, yükseköğretimde görev yapanlar için kullanılan bir kavram olmaktan çıkmıştır. Öğretmenlik ile akademisyenlik iki eğitim sistemi içinde yer alan ama birinden diğerine geçişin özel koşullara tabi olduğu meslekler olarak yapılandırılmıştır.

Yükseköğretimin, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim sisteminin parçası olmaktan çıkmasıyla öğretmenliğin mesleki alanının daraldığı, sonraki yıllarda okul öncesi eğitimin öncesi eğitim kademesi haline gelmesiyle öğretmenlik mesleğinin mesleki alanında genişlediği söylenebilir<sup>5</sup>.

Buraya kadar özetlenen gelişmeler dikkate alındığında Cumhuriyet döneminde iki temel eğilim görülmektedir. Birinci eğilim, öğretmen yetiştirmenin tek bir kurumsal kaynağa bağlanması, ikinci eğilim zorunlu eğitim kademelerinin

5 Okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim kapsamına alınması her zaman temel hedeflerden biri olsa da tam olarak başarılamamıştır. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun ile okul öncesi eğitim ilköğrenim kurumları adıyla ilköğrenimin isteğe bağlı kurumlar içinde sayılmışlardır. Bu kanuna birlikte “Anaokulu ve Anasınıfı öğretmeni unvanıyla öğretmen yetiştirilmesinde önemli adımlar atılmış olsa da kanununun 17. Maddesindeki hükümler gereği uzun yıllar bu kurumlarda lise mezunları öğretmen unvanıyla görev yapmışlardır.

bağımsız kademe olmaktan çıkarılarak birbirine bağlı kademeler haline getirilmesidir. Böylece okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise zorunlu eğitim içinde birbirine bağımlı kademeler haline gelmiştir. Doğal olarak bu değişim öğretmenlerin mesleki ilerlemelerine önemli etkilerde bulunmuştur. Aşağıda bu değişimleri, ilgili kanun ve yönetmelikler üzerinden kısaca özetlemeye çalışacağız.

13/03/1924 tarihinde TBMM'de kabul edilen 439 Sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu hem öğretmenliğin tanımını yapmış olması hem de öğretmenlik mesleğine ilişkin getirdiği hükümlerle bugüne değin süren birçok hükmün yer aldığı bir kanun niteliği gösterir. Bu kanunun ilk maddesinde öğretmenlik (muallimlik), “Devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” biçiminde tanımlanmaktadır. Kanunun ikinci maddesi öğretmenleri mezun oldukları okula ve görev yaptıkları eğitim kurumunun eğitim sistemi içinde bulunduğu kademeye göre sınıflamaya tabi tutar. Buna göre öğretmenlik mesleği üç kısma ayrılır. **Birinci sırada yükseköğretim öğretmenleri, ikinci sırada orta öğretim öğretmenleri, üçüncü sırada ise ilköğretim öğretmenleri yer alır.** Okullar arasında kurulan bu hiyerarşi, Cumhuriyet öncesindeki sistemin aynen devam ettirildiği anlamına gelmektedir. Ayrıca kanunun 24.

Maddesi öğretmenliği asli meslek haline getiren bir hükmü içermektedir. Eğer öğretmenler öğretmenlikten (maarif mesleğinden) farklı bir görev kabul ederlerse “*muallim meslekinin terfi ve terakkiye ait olan hukukunu kaybeder*”. Bu hüküm öğretmenliğin kalıcı, sürekli bir meslek haline gelmesi açısından önemlidir.

**Kanunda orta öğretim öğretmenleri göreve stajyer olarak başlarlar ve bir yıl sonra öğretmen unvanını alırlar.** Bu unvanı almaları kanunun 6. Maddesine göre staj sonrasında öğretmenlik becerileri yeterli görüldükten sonra Türkçe, Fen ve Felsefe derslerinden girecekleri sınavda başarılı olmalarına bağlıdır. Öğretmenler okulda 7 saatin üzerinde ders veriyorsa kadrolu (sabit), 7 saatten fazla ders verme zorunluluğu olmayanlar ise geçici (mevkuat) öğretmen statüsünde sayılmışlardır.

**Kanun kadrolu öğretmenler için çalışma süresini esas alan bir ilerleme modeli ortaya koymaktadır. Bir öğretmen 28. Yıla geldiğinde en yüksek noktaya çıkmış sayılmaktadır.** Kanunun 13. Maddesinde yer alan bu durum Tablo 2’de yer almaktadır:

Yine aynı Kanunun 18. maddesi öğretmenlerin mesleklerinde başarılarını ödül sistemi içine almaktadır. Bu maddeye göre öğretmen, diğer öğretmenlere göre daha başarılı olmuş (temayüz etmişse), bilimsel eser ortaya

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Çalışma Sürelerine Göre İlerlemeleri

ON ÜÇÜNCÜ MADDE- Sabit muallimlerin aylıkları aşağıda gösterildiği üzere derece derece beş bin kuruşa kadar yükselir:	
Kuruş	
2000	Dördüncü sene iptidasında
2300	Yedinci sene iptidasında
2600	Onuncu sene iptidasında
2900	On üçüncü sene iptidasında
3200	On altıncı sene iptidasında
3500	On sekizinci sene iptidasında
3800	Yirminci sene iptidasında
4100	Yirmi ikinci sene iptidasında
4400	Yirmi dördüncü sene iptidasında
4700	Yirmi altıncı sene iptidasında
5000	Yirmi sekizinci sene iptidasında

koymuş ise -kitap tercüme etmiş veya telif eser meydana getirmişse- takdirname, maarif madalyası, nakdi mükâfat ile ödüllendirilirdi (taltif edilirdi). **Kanunun bu ve öncesindeki maddeler bize göstermektedir ki sistem öğretmenlerin meslekte ilerlemelerini nesnel, objektif kriterlere bağlarken öğretmenler arasındaki farklılıkları da dikkate alacak biçimde kurgulanmıştır.**

2/6/1926 tarihinde kabul edilen *İlk Mektep Muallim ve Muavinleri Hakkında Kanun*, muallim okullarından mezun olan öğretmen sayısının yetersizliğini dikkate alarak lise ve ortaokul mezunlarının nasıl öğretmen unvanı alacağını düzenlemektedir. Kanunun

yürürlüğe girmesiyle birlikte ilk iki maddesinde de belirtildiği üzere **daha önceden öğretmen yardımcılığı görevinde bulunan biri eğer beş yıllık bir liseden mezun ise veya beş yıldır öğretmen yardımcılığı görevini yapıyorsa doğrudan öğretmen unvanını alır.** Kanunun üçüncü maddesine göre, öğretmen unvanı verilenlerin daha önceki hizmetleri ve kıdemleri öğretmenlikle eşitlenmez. Kanunun beşinci maddesine göre ise, iki yıllık liselerden mezun olanlar ile ortaokullardan mezun olanların öğretmen olabilmeleri ancak kendilerinin mezun oldukları okullarda görmedikleri derslerden yapılacak olan



sınavı başarıları sonrasında mümkün kılınmaktadır.

Muallim yardımcılığı, ortaokul sayılarının artmasıyla birlikte sonraki yıllarda ortaokullar için de uygulamaya konulmuştur. 20/12/1934 tarihinde kabul edilen *Orta Tahsil Mekteplerinde Yardımcı Muallim Çalıştırılması Hakkında Kanun*<sup>6</sup>, okullarda esas olarak öğretmen ve öğretmen yardımcılığı biçiminde iki farklı unvanı ortaya koymaktadır. Dolayısıyla mesleki ilerleme açısından iki farklı kulvarın olduğu görülmektedir: **Öğretmen yardımcıları için mesleki ilerleme öğretmen unvanına ulaşma, öğretmenler için ise normal terfilerinin dışında yönetim görevlerinde yer alma biçiminde düzenlenmiştir.**

1926 tarihli *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*’da **öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine ve çalışma yıllarına göre maaşlarının değiştiği görülmektedir.** Kanunun 9. maddesinde söz konusu maaş farklılıkları şöyle ifade edilmektedir:

DOKUZUNCU MADDE – İlk tedrisat muallimlerinin maaşları en az on beş liradır, ilk tedrisat muallim muavinlerinin maaşları en az sekiz liradır.

6 Kanun ortaokullardaki bu uygulamayı üç yıla sınırlamış olmakla birlikte kanunun yürürlük süresi üçer yıl biçiminde sık sık uzatılmıştır. 27/12/1943 tarihinde kabul edilen “Orta öğretim okullarında yardımcı öğretmen çalıştırılması hakkındaki...” kanun ile yürürlük süresi beşer yıl olacak biçimde uzatılmıştır.

Orta tedrisat sabit muallimleri staj müddetinde iki bin kuruş maaş alırlar. Muallim unvanını kazandıkları tarihten itibaren maaşları iki bin beş yüz kuruşa iblâğ edilir. Orta tedrisat mevkut muallimlerinin maaşı bin beş yüz kuruştan başlar.

Staj müddetinin nihayetinde bin yedi yüz kuruşa çıkarılır.

Gerek orta ve gerek ilk tedrisat sabit muallimlerinin maaşlarına her üç senede yüzde on beş ve mevkut muallimlerin maaşlarına yüzde on nisbetinde zam icra edilir.

Aynı kanununun 13. ve 14. maddelerinde ise ilk ve orta mektep müdür ve baş muallimlerine yönelik maaş farklılıkları ifade edilmektedir:

ON ÜÇÜNCÜ MADDE – İlk mektepler müdür ve başmuallimlerine, kıdemlerine göre alacakları muallimlik maaşından başka, idarî hizmetlerine mukabil olmak üzere ücret olarak, ilk tedrisat meclislerinin kararı ile, ayda on liradan yirmi liraya kadar tahsisat verilir.

İlk tedrisat müfettişleri kıdemlerine göre alacakları maaştan, başka ücret olarak, vilâyet maarif idarelerinin takdiri ve vekâletin tasdiki ile, on beş liradan otuz liraya kadar tahsisat alırlar.

ON DÖRDÜNCÜ MADDE – Orta mektep müdürleri kıdemlerine göre kanunen alacakları maaştan başka

idarî vazifelerine mukabil, ayda yirmi liradan otuz liraya kadar ücret alırlar.

Lise ve muallim mektepleri müdürleri kıdemlerine göre kanunen alacakları maaştan başka, idarî hizmetlerine mukabil, otuz liradan altmış liraya kadar ücret alırlar.

Devam eden dönemlerde ise Resmî Gazete'de 1930, 1932, 1934, 1936, 1937, 1938, 1939 ve 1940 yıllarında öğretmenlerin yıllara göre kıdem terfilerini gösteren yönetmelikler yer almaktadır. **Söz konusu yönetmeliklerde öğretmenlerin maaşları; yıl, ay ve gün hesabına göre arttırılarak “Mektebin adı”, “Muallimin adı” ve “Vazifesi” şeklinde sınıflandırılarak yayınlanmaktadır.**

1930'da yayınlanan 1644 sayılı Resmî Gazete'de “Maarif Vekâletinden: İlk ve Orta Tedrisat muallimlerinin terfi ve tecziyeleri hakkındaki 1702 numaralı kanunun 16 ıncı maddesi mucibince 1/9/1930 tarihinde sene, ay, gün ve sicil itibari ile terfi eden Orta Tedrisat muallimlerinin isimleri ile, kıdem cetvelleri mezkûr kanunun altıncı maddesi mucibince ilân olunur” açıklaması ile öğretmenlerin kıdemlerine göre **aylık ücretlerinin 20 lira ile 70 lira arasında değiştiği görülmektedir.** Yönetmeliğe göre sene ortasında münhal (açık bulunan kadro) oldukça kıdemlerin sırası ile terfi ettirileceği de belirtilmektedir. Devam eden yıllarda da benzer şekilde öğretmenlerin kıdemleri açıklanarak

maaşlarında değişikliklere gidildiği görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre sınıflandırılmaları 1930-1940 yılları arasında görülmekte, 1940 yılından sonra bu yönde herhangi bir yönetmeliğe rastlanmamaktadır.

**Cumhuriyet döneminde görülen önemli uygulamalardan biri de öğretmenlikte mesleki ilerlemede, okulların bulunduğu bölgenin temel ölçütlerden biri haline gelmesidir.** 1926'da kabul edilen Köy Muallim Mektepleri Kanunu bu uygulamayı düzenleyen kanun olarak karşımıza çıkar. Nüfusun %80'den fazlası köy ve mezralarda yaşadığından buralarda açılacak okullarda görev yapacak öğretmenler için farklı statü, unvan ve terfi uygulamasına gidildiği anlaşılmaktadır. 1937 tarihli Köy Eğitimcileri Kanunu ile köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek üzere köy eğitimci unvanıyla bir kadro tahsis edilmiştir. Eğitimciler, eğitim ve ziraat bakanlığı tarafından açılan kurslarla yetiştirilirler. **Eğitimcilerin bulunduğu köyler bir grup oluşturacak hale getirilerek bunları denetlemek ve mesleki gelişimlerini arttırmak için gezici öğretmen, başöğretmen veya öğretmen görevlendirilir.**

Görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki ilerlemesinde mezun olunan okul, görev alınan eğitim kademesi ve okulun bulunduğu yer ölçüt olarak kullanılmaktadır. “Köy Eğitimcileri Kanunu”ndaki durum köy öğretmen okulları ve sonraki yıllarda da köy

enstitülerinden mezun olan ve 20 yıl süreyle görev yeri köy olacak olan öğretmenler için de geçerli olmuştur. Ancak köy ve kent merkezlerindeki ilkokullar için farklı öğretmen yetiştirme, 27/1/1954 tarihinde kabul edilen *Köy Enstitüleriyle İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun* ile tek bir programa ve okul türüne bağlanmıştır. **Böylece köy okulları ile kent merkezlerindeki okullardaki öğretmenlerin terfi ve ilerlemelerindeki farklılık da ortadan kaldırılmıştır.**

Yukarıda öğretmenlik mesleğinin görev alanının; yükseköğretimin bağımsız eğitim kademesi haline gelmesiyle daraldığını, okul öncesi eğitimin ilk kademe haline gelmesiyle genişlediğini dile getirmiştik. Ancak öğretmen yetiştiren kurumlar açısından bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı ile yüksek öğretim kurumları arasında bağlantının tümüyle koptuğu söylenemez. Çünkü öğretmen yetiştiren okullardan özellikle ilkokullar için öğretmen yetiştiren öğretmen liseleri olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kalırken, orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme yüksek öğretimin görev alanında kalmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan “Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Terbiye Enstitüsü” gibi öğretmen yetiştiren okullar bu duruma örnektir. Bu tür kurumlarda görev alan öğretmenler, diğer okullardaki öğretmenlere göre

daha başarılı bulunmuş ve terfi ile ilerlemeleri, 17/9/1943’te kabul edilen özel bir kanunla düzenlenmiştir.

Bu alandaki bir başka gelişme ise Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunmayan okullarda çalışan öğretmenlerin terfi ve mesleki ilerlemelerinde görülen farklılıklardır. Başta ziraat, askeri, sağlık vb. birçok alanda başka bakanlıkların bünyesinde yer alan ve tamamı meslek okulu (1974 yılından sonra lise) statüsünde olan ortaöğretim okullarında öğretmenlerin görevde ilerlemeleri önce kanunla, sonraki yıllarda ise yönetmelikle düzenlenmiştir. Bu okulların meslek öğretmenleri çoğunlukla o mesleği yapan insanlar arasından seçilmiştir. Örneğin 7/5/1947 tarihinde kabul edilen *Askeri Okullar Öğretmenleri Hakkında Kanun*’un 3. maddesinde askeri ortaokul ve liselerde görev alacak öğretmenler “I- Üniversite fakültelerinden veya orta öğretim öğretmeni yetiştiren yüksekokullardan mezun askerî öğretmenlerden; II- Orta öğretim öğretmenliği şartlarını haiz, muvazzaf veya emekli subay ve askerî memurlardan veya sivillerden; tâyin olunur” denmektedir. 4. maddede ise bu koşulları sağlayan öğretmen bulunmadığında askeri personelin öğretmen olarak atanması karara bağlanmıştır.

***Bu uygulamalar göstermektedir ki Milli Eğitim Bakanlığı dışındaki bakanlıklara bağlı okulların öğretmenlerinin***

**terfi ve mesleki ilerlemeleri, eğitim kurumlarındaki çeşitlenme ile beraber farklılaşmış, 3.2.2006 tarihinden itibaren bu okulların Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine alınmasıyla<sup>7</sup> veya kapatılmasıyla öğretmenler için mesleki ilerleme sisteminin birleştirilmesi bir hedef haline gelmiştir. Kuşkusuz bu sürecin ilk önemli adımları 14.7.1965 yılında kabul edilen 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ile 1973 yılında kabul edilen Millî Eğitim Temel Kanunu olmuştur.**

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile birlikte “öğretmen yeterlikleri”<sup>8</sup> kavramı ortaya çıkmıştır. Kanunda, öğretmenliğin “bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanması ve aynı kanunun 45. maddesinde öğretmenlerde genel kültür, alan bilgisi ve mesleki bilgiler bakımından aranacak niteliklerin Bakanlıkça belirlenmesi hükmü yer almaktadır. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 15. Maddesinde

7 “Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Bağlı Okulların Millî Eğitim Bakanlığına Devredilmesi ile Bazı Kanunlarda ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” Kanun No. 5450/ Kabul Tarihi: 26.1.200. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/02/20060203-1.htm>

8 Öğretmen yeterliliklerinin öne çıkması öğretmenlik mesleğinde uluslararası alandaki gelişmelerin de öğretmenlik mesleğinin tanımlanmasında ve terfi sisteminde bir ölçüt haline gelmeye başladığını göstermektedir.

söz konusu nitelik ve yeterliklerin, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne belirlenmesi vurgulanmaktadır. Bu gelişmelerle birlikte öğretmen yeterlikleri önem kazanmış ve devam eden süreçte yeterliklerin belirlenmesine dair çalışmalar hızlanmıştır. Onuncu Kalkınma Planında, Öğretmen Strateji Belgesinde, Millî Eğitim Şûralarında, MEB Stratejik Planlarında sürekli olarak öğretmen yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır (ÖYGM, 2017). Bu yeterlikler zamanla öğretmenlerin sınıflandırılması gerekliliğini ortaya çıkaran temel argüman olarak görülmektedir.

1970’li yıllarda ABD ve İngiltere’de başlayan öğretmenlere yönelik modern anlamda yeterliklerin belirlenmesi yaklaşımı 2000’li yıllara doğru dünya geneline yayılmaya başlamıştır. 1998 yılında Türkiye’de de öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar başlamış ve YÖK-Dünya Bankası iş birliği ile öğretmen yeterlikleri “konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler”, “öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler”, “öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma” ve “tamamlayıcı mesleki yeterlikler” olmak üzere dört başlıkta toplanmıştır. Aynı dönemde Millî Eğitim Bakanlığı da “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu”nu oluşturmuş ve “Öğretmen Yeterlikleri Belgesi”ni hazırlamıştır. Devam eden süreçte söz konusu yeterlikler

sürekli olarak güncellenmiş ve öğretmenlik mesleği, alan ve meslek bilgisi ağırlıklı bu yeterlikler üzerinden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’ne (2017:9) göre bu yeterlikler öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde ve kariyer basamaklarında dikkate alınacak temel referans belgelerini oluşturmaktadır.

## Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Görüldüğü üzere Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin görev süresi boyunca mesleklerinde ilerlemeyi içeren bir terfi sistemi olmuştur. Osmanlı döneminde okullar arasında kurulan hiyerarşinin yanı sıra okulların kendi içerisinde hiyerarşi içermesi nedeniyle ikili bir terfi sistemi bulunmaktaydı. Bu dönemde terfi için gerekli görülen koşullar; mezun olunan okul, görevde kalma süresi ve yaştan ibarettir.

Okul kademelerinin birbirinden bağımsız ele alınmasından kaynaklı olarak okullar arasında kurulan hiyerarşi, Cumhuriyet döneminde zamanla birbirine bağlı olarak okul öncesi, ilk, orta ve lise biçiminde aşamaların kabul edilmesi sonucunda terk edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları okullarda birlik sağlanması, öğretmenlik mesleğinin

kendi standartlarını geliştirmek açısından önemli sonuçlar doğurmuştur.

Bu değişimler sayesinde öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinden mezun olmaları öncelikli kılınmıştır. Dolayısıyla öğretmenler arasında mesleğe başlarken terfi sisteminde görülen farklılıklar da ortadan kalkmış gözükmemektedir. Bütün öğretmenler Devlet Memurları Kanununun öngördüğü terfi sistemi içerisinde 9/3’ten göreve başlarlar ve 1/4’ünden emekli olurlar. Bu Kanun öncesinde ise öğretmenler derece olarak ilkokullarda 5., liselerde ise 3’üncü dereceye kadar yükselebilmekteydiler.

Devlet Memurları Kanunu’na dayalı terfi sistemi, eğitim sisteminde eşitliğin sağlanabilmesi açısından önemli bir uygulama olarak yürürlüğe konulmuştur. Kademe ve derece ilerlemesine dayanan bu sistemin, öğretmenlerin performans ve kendilerini geliştirmesine karşı kör olduğu iddiası doğru değildir. Sistem öğretmenler için kademe ve derece ilerlemesine etki eden çeşitli ödül ve cezalar içermenin yanında, öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimlerini teşvik eden bir ilerleme içermektedir.

Öğretmenlerin mesleki ilerlemelerinde ödüllendirilmeye dayalı bir örnek, 1967 yılında 12788 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 4357 sayılı Kanununun 5 inci maddesinin (a) fıkrası gereğince

İlkokul öğretmen ve İdarecilerinin Üstün Başarılı Sayılmalarına Ait Yönetmelik’te görülmektedir. Söz konusu yönetmelikte öğretmen ve okul idarecilerinin üstün başarılı sayılabilmelerinin kriterleri açıklanmaktadır. Bu kriterler;

1. İdare ve mevzuatla ilgili işler,
2. Rehberlik ve eğitim işleri,
3. Kültürünü geliştirme,
4. Sosyal münasebetler şeklinde belirlenmiştir.

Aynı yönetmelikte yukarıdaki kriterlerin her biri detaylı şekilde açıklanarak 5 ile 30 arasında puanlandırılmış; 85 ve üzeri puan alan öğretmenler üstün başarılı ilan edilmişlerdir.

Dolayısıyla Öğretmenlik Meslek Kanunu öncesindeki sistemin öğretmen başarısına kör olduğu ya da kariyer yollarına tümüyle kapalı olduğu söylenemez. **Türk eğitim sisteminin geçirdiği evrimde genel eğilim, sınıfta öğrencinin karşısında asgari düzeyde aynı yeterliliklere, aynı eğitim düzeyine sahip; dolayısıyla yetki ve sorumlulukları aynı olan ve aynı başarının beklendiği bir öğretmen modeli olmuştur.** Bu gelişimin sağlanmasında öğretmen yetiştiren okulların üniversite bünyesine alınması, 1996’dan itibaren bu görevin tümüyle eğitim fakültelerinin görevi haline getirilmesi biçimindeki adımlar önemli olmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptığı okulların tümünün Millî Eğitim Bakanlığı’nın bünyesinde veya denetiminde toplanmasının öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen unvanının sınırlarının çizilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Belirtmek gerekir ki bu eğilime rağmen öğretmen kaynağında Eğitim Fakülteleri tek eğitim kurumları haline gelememiştir. Farklı lisans eğitimi almış kişiler için pedagojik formasyon eğitimleri, tezsiz yüksek lisans eğitiminden mezun olma gibi ara yöntemlere hala başvurulmaktadır.

30.6.2004 tarihinde 1739 Sayılı Millî Eğitim Kanunu’nun 43 üncü maddesinde ve Devlet Memurları kanununda yapılan değişiklik ile mesleğinde öğretmen, uzman öğretmen, baş öğretmen biçiminde kariyer basamakları getirilmiştir. Kanunla ilgili Anayasa Mahkemesinin 21.5.2008 tarihinde almış olduğu kısmen iptal kararı nedeniyle bir süre uygulanmamıştır. Ancak 3 Şubat 2022’de kabul edilen ve 14 Şubat 2022 itibarıyla yürürlüğe giren 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlikte kariyer basamakları tekrar uygulamaya konulmuştur. Bu kez daha önce Devlet Memurları Kanununun memur olmak için öngördüğü aday memurluk süresi “aday öğretmenlik”<sup>9</sup> adıyla, öğretmenlik

9 Öğretmen adayı, öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen olmak için eğitim gören öğrencileri ifade eder. Eğitim fakültelerinden mezun olanlar ise öğretmen

öncesine denk gelecek biçiminde yeni kariyer basamağı haline getirilmiştir. Böylece öğretmenlik, aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmenlikten oluşan dört kariyer basamağına ayrılmıştır.

Buraya kadar özetlediğimiz tarihsel gelişmeler modern eğitimin yaygınlaştırılması sürecinde öğretmenliğin geçirdiği değişimi ortaya koymaktadır. Osmanlı devleti için modern eğitimin yaygınlaştırılması devletin karşı karşıya kaldığı siyasi, ekonomik, kültürel krizlerin modern okullar yoluyla aşılabileceğine, Cumhuriyet döneminde modern eğitimin yaygınlaştırılması ise ülkenin kalkınması ve bireylerin özgür iradelerini ortaya koyabilen yurttaşlar olabileceğine yönelik güçlü inanca dayanmıştır.

Bu amaçların yanında toplumun doğrudan iç dinamiklerini ifade eden nüfus artışı, kentleşme, teknolojik ilerleme, gelir eşitsizlikleri vb. olguların da etkisiyle eğitim sistemi, önemli değişimlerin hem nedeni hem de sonucu olmuştur. Öğretmenlik mesleği bu değişimlerin etkisinde şekillenen bir meslek haline gelmiştir. Özellikle öğretmenlik için gerekli görülen yeterliklerin kazanılması ve bu yeterliklerin uygulanması öğretmenlerin yetişme ve görevdeki

---

unvanıyla mezun olurlar. Öğretmenlerin mesleklerine başlamalarındaki adaylık, Milli Eğitim Bakanlığı’nın kendi mevzuatıyla ilgili bürokratik bir işlemdir.

süreçlerinde öğrenme ve uygulama becerisini üzerinde en çok durulan özellik haline getirmiştir. Bu nedenle öğretmenlik modern dünyada uzun süreli eğitim gerektiren mesleklerden biri haline gelmiştir. Ayrıca mesleğin tanımı, mesleği kazanma, mesleğe başlama ve meslekte ilerleme, örgütlenme ve özlük hakları alanında 1966 Öğretmen Statü Belgesinin yayınlanmasından bu yana mesleğin evrensel standartlar kazanma yolunda ilerlediğini de dile getirebiliriz. Bu açıdan “Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi”, “öğretim personelinin durumu konusunda çeşitli ülkelerdeki yasal düzenleme ve rejimlerin taşıdığı çok büyük farklılıklara karşın ortak sorunların varlığı *olgusundan*” hareket ederek hazırlanmış uluslararası belgedir.

Ekonomik sistemlerin ve ülkeler arasındaki ilişkilerin küreselleşmesine bağlı olarak eğitimin de küresel özellikler kazanması, öğretmenlerin statü ve rollerine yönelik tanımlarda uluslararası kuruluşların da etkili olmaya başladığını gösteren kanıtlardan biridir. Örneğin TIMSS sonuçlarının “Öğretmen Meslek Kanunu” ile uygulamaya konulan öğretmen kariyer sistemine gerekçe gösterilmesi bu durumu örnekler. Ayrıca OECD, İLO, UNESCO, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve Avrupa Birliği, son yıllarda öğretmenlere yönelik kararların uluslararası referansı olmaktadır.





## BÖLÜM II

---

Türkiye’de  
“Meslek  
Kanunları” ve  
ÖMK





7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK), öğretmenlerin 60 yıllık meslek kanunu arzularına<sup>1</sup> derman olacağı ve mesleğe hukuki bir altyapı kazandıracığı gibi büyük ve ilgili kanuna yönelik hukuki ihtiyacın altını çizen sloganlarla, 3 Şubat 2022 tarihinde yürürlüğe girdi. ÖMK’nın salt hukuki boyutuyla incelemeye tutulmasının amaçlandığı bu bölümde ilk olarak öğretmenlik mesleğinin Türkiye’de halihazırda sahip olduğu hukuki çerçevenin kabaca tasviri yapılacak ve 7254 sayılı ÖMK ile getirildiği iddia edilen yeniliklerin aslında çok da yeni olmadığı, 2004 tarihli ve 5204 sayılı Kanun’un öğretmenlik için öngördüğü değişikliklerden bu yana yaşanan hukuki gelişmeler ışığında ortaya konacaktır. İkinci kısımda ise, Türkiye’deki meslek kanunları bir bütün olarak incelenerek ÖMK ile karşılaştırması yapılacaktır.

7354 sayılı Kanuna kısaca göz atılacak olursa, Kanunun amacını düzenleyen ilk maddesine göre; söz konusu Kanun “Eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemektir.” dese de sözü edilen Kanun, öğretmenlerin atamaları hususunda sadece ek şartlar

getirmektedir. Halen kamu görevlisi olarak hizmet veren öğretmenlerin atamaları esas olarak, diğer tüm memurlarda da olduğu gibi, 657 sayılı Kanun çerçevesinde düzenlenmeye devam edecektir. Bunlar haricinde özel okullarda çalışan öğretmenler ise atama usulü ile değil de iş akdi ile göreve başladıkları düşünüldüğünde, adeta Kanunun daha ilk maddesinde yok sayılmışlardır. Ayrıca, 7354 sayılı Kanunun öğretmenliğin mesleki gelişimini de düzenlediği oldukça tartışmalı görünmektedir. Nitekim ileride de bahsedileceği gibi kariyer basamaklarında ilerleme şartlarını düzenleyen birkaç maddesi haricinde bu Kanun ile düzenlenmiş herhangi bir mesleki gelişimden söz etmek mümkün değildir. 7354 sayılı ÖMK’nın kapsamını belirleyen 2. maddesi ise “Bu Kanun, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürüten öğretmenleri kapsar.” diyerek kamu görevlisi yahut özel sektörde çalışma ayırımı yapmaksızın tüm öğretmenlerin bu kanun kapsamına alındığını hükme bağlamışsa da, özel okullarda iş sözleşmesi ile çalışan öğretmenlerin fiilen Kanun kapsamı dışında bırakılmış oldukları aslında açıktır<sup>2</sup>. Nitekim ÖMK salt kamu görevlisi olarak devlet okullarında çalışan öğretmenlerin atama-yükselme koşullarına yeni şartlar getiren ve

1 Milli Eğitim Bakanı Özer’in ÖMK ile ilgili verdiği röportajda 1960’lı yıllardan beri gerek Milli Eğitim Şuraları’nda gerekse diğer platformlarda öğretmenlerin meslek kanunu isteklerini dile getirmiş oldukları iddiasına karşın; 1-15 Şubat 1962 tarihinde gerçekleşen ve 1960’lı yıllarda yapılan tek şura olan 7. Milli Eğitim Şurası’nda öğretmenlerden gelen böyle bir talebin varlığından söz etmek mümkün değildir. Röportaj için bkz. <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlik-meslek-kanunuyla-60-yillik-ozlem-sona-erdi/25182/tr>

2 Özel okul öğretmenlerine ilişkin olarak 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda özel

bunu yaparken öğretmenliği çeşitli basamaklar üreterek kendi içinde bölen bir yasa görünümündedir. Her ne kadar ÖMK’ya ilişkin olarak çıkarılan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği’nde açıkça kariyer basamaklarında yükselmek için özel okullarda çalışan öğretmenlere de sınava girme hakkı tanınmış olsa da, halihazırda öğretmenlerin iş akdiyle çalıştıkları özel hukuk kişisi olan okulları, kamuda çalışan öğretmenlere ödenecek olan maaş farkını ödemeye zorlayan herhangi bir hüküm getirilmemiştir. Bu da açıkça ÖMK’nın fiili olarak öğretmenlik mesleği içinde derin eşitsizlikler yaratma ihtimali taşıdığını ve mesleğe yönelik kapsayıcılık özelliği göstermediğini ortaya koymaktadır.

Kanun, m. 3/1 düzenlemesinde

---

hüküm niteliğinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu kanunun 9. maddesine göre özel eğitim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, uzman öğretici ve usta öğreticilerin tabi oldukları mevzuat sayılmış, ayrıca kanunun 14. maddesinde ancak bu kanunda hüküm bulunmayan hallerde resmi eğitim kurumlarında uygulanacak mevzuatın bu kanunun kapsamındaki kişilere uygulanacağı ifade edilmiştir. Önceki tarihli özel kanun (5580 sayılı ÖÖKK) ile sonraki tarihli genel kanun (7354 sayılı ÖMK) niteliğindeki bu norm çatışması meselesinin çözümü doktrinde tartışmalı olsa da daha ağır basan görüşün sonraki tarihli genel kanun ile önceki tarihli özel kanunun yürürlükten kaldırılmayacağı yönündedir. Norm çatışması meselesiyle ilgili olarak Kemal Gözler’in şu çalışmasına bakılabilir: Yorum İlkeleri, <https://www.anayasa.gen.tr/yorum-ilkeleri-kitaptan.pdf> s. 103-104. "

öğretmenliği “eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlar ve öğretmenlerin çalışma şartları ile mesleğe hazırlığa dair bazı hususları ele aldıktan sonra, m. 3/4’te öğretmenlik mesleği üç basamaklı olarak planlanır. Buna göre öğretmenlik aday öğretmenlikten sonra, öğretmen, uzman ve başöğretmen olmak üzere üç basamaklı bir meslek olarak tasarlanmıştır. Kanunun 4. maddesinde öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler bakımından Milli Eğitim Bakanlığı’na geniş bir yetki bırakılmıştır. Kanunun 5. ve 6. maddeleri “Aday öğretmenlik” ve “Öğretmenlik kariyer basamakları” kenar başlıklarıyla bu yasanın en önemli bölümünü oluşturmaktadır.

5. madde, aday öğretmen statüsüne giriş, bu statünün kaybı ve adaylığın tamamlanarak öğretmenliğe atanmanın esaslarını düzenlemekte; 6. maddede ise uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanlarının kazanılma şartları belirlenmektedir. Kanunun bundan sonraki kısımlarında ise kanunda hüküm bulunmayan hallerde hangi düzenlemelere bakılacağı; mali haklar, sözleşmeli öğretmenler için eklenen bir şart, yürürlükten kaldırılan maddeler ile bir geçiş düzenlemesi bulunmaktadır.

## Öğretmenlik Mesleğinin Hukuksal Çerçevesi ve Öğretmenliğe “Kariyer Basamakları” Dayatmasının Kısa Tarihi

ÖMK öğretmenlik mesleğinin fazlasıyla ihtiyaç duyduğu hukuki çerçeveyi mesleğe kazandırmış gibi müjdelense de aslında öğretmenlik halihazırda zaten hukuki çerçeveye sahip bir meslek olarak icra edilmekteydi. Nitekim ÖMK’nın mesleğe ilk kez hukuki bağlam kazandırdığı yönünde yapılan propagandanın gerçek olarak kabulü, Cumhuriyet’in neredeyse 100 yıllık tarihinde öğretmenliğin herhangi bir hukuksal çerçevenin dışında ve dahi illegal olarak icra edildiği anlamına gelir ki bu abesle iştigal bir iddiadır.

Türkiye’de öğretmenlik, ÖMK olsun yahut olmasın zaten başta 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi olmak üzere mevzuatımızda pek çok farklı düzenlemeye tabidir. Özel okullarda iş sözleşmesi ile çalışan öğretmenler açısından da 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda düzenlemeler yer almaktadır.

ÖMK’nın temel düzenlemeleri 5. ve 6. maddelerde yer alan aday öğretmenlik

ile öğretmenlik kariyer basamaklarıdır. Bu düzenlemeler meslek açısından bir yenilik olarak sunulsa da aslında düzenlemelerin kökeni 30/6/2004 tarihli ve 5204 sayılı Kanunla 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesindeki değişiklikte aranmalıdır.

30/6/2004 tarihli ve 5204 sayılı Kanunu ile getirilen düzenlemeyle öğretmenlik mesleği adaylık döneminin ardından öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak üç ayrı kariyer basamağına ayrılmış; yükselmenin ise başka şartlarla beraber ÖSYM tarafından yapılacak bir sınavın sonuçlarına göre gerçekleştirileceği kuralı getirilmiştir. Sınav yükselmede yarı yarıya etkilidir. Bu yükselme sisteminde başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik, toplam serbest öğretmen kadrosu içinde sırasıyla %10 ve %20 olarak tutulmuş ve Bakanlar Kuruluna bu oranları bir katına kadar yükseltme yetkisi de verilmiştir. Bu düzenlemelerin Anayasaya aykırılığı ileri sürülmüş ancak AYM, mesleğin kademelendirilmesini Anayasaya aykırı görmemiştir. AYM’ye göre “1739 sayılı Yasa’nın 43. maddesinin birinci fıkrasında özel bir ihtisas mesleği olduğu belirtilen öğretmenliğin kuralla kariyer basamaklarına ayrılması, yasa koyucunun takdir alanı içerisinde olduğu gibi, getirilen yükselme sisteminin kamu personel rejiminde aranan unsurlardan birisi olan ‘kariyer’ esasıyla da uyumlu bulunduğu açıktır.” Buna

karşın yasada bazı anayasaya aykırılık halleri de bulunmaktadır. AYM, yükselme şartlarından birisi olarak “hizmet içi eğitim” in sayılmasını; yükselme sistemine ilişkin ayrıntıların saptanması amacıyla Bakanlığa bırakılan geniş düzenleme yetkisinin bir kısmını ve başöğretmen ile uzman öğretmen statülerine sınır getiren düzenlemeyi Anayasaya aykırı görmüş ve iptal etmiştir. Bu iptal edilen düzenlemeler şüphesiz önemli olsa da mesleğin öğretmen-uzman öğretmen-başöğretmen şeklinde kademelendirilmesinin Anayasaya aykırı görülmemesi önemli ve eleştiriye açıktır.

1739 sayılı Kanununun 43. maddesi, 2004 tarihindeki bu düzenlemenin ardından ÖMK ile ilga edilinceye kadar 14.3.2014 tarih ve 6528 sayılı, 11.9.2014 tarih ve 6552 sayılı ve 26.11.2014 tarih ve 6569 sayılı kanunlarla tekrardan değiştirilmiştir.

6528 sayılı Kanunla yapılan değişiklik aday öğretmenlik ile bu statüden asil öğretmenlik statüsüne geçişte sınav yapılacağı esasını öngörmektedir. Oldukça detaylı olan bu düzenleme, 2004’teki kademelendirmeden sonra bir başka esaslı değişiklik getirmektedir.

Sonraki düzenlemeler ise 5204 ve 6528 sayılı Kanunlara nazaran oldukça dar kapsamlı ve aday öğretmenlik statüsünü sona erdirecek sınavın hangi usulle gerçekleştirileceğine ilişkindir.

Düzenlemelerde sınavın kim tarafından (Bakanlık - ÖSYM) ve nasıl (yazılı - sözlü) yapılacağı bir yıl içerisinde farklı formülasyonlarla üç defa düzenlenmiştir. Ayrıca, 6569 sayılı kanunla öğretmenlik özelinde aday memuriyetten asilliğe geçişte 657 sayılı Kanundaki esasların uygulanmayacağı hükme bağlanmış ve aslında bir anlamda bunun öğretmenliğe özel bir usul olduğu ifade edilmiştir.

Bu değişikliklerden ikisi AYM’ye taşınmıştır. Aday öğretmenlikten asil öğretmenliğe geçişte sınavı öngören 6528 sayılı Kanun hükmü ile 657 sayılı Kanunun aday memuriyete ilişkin hükümlerinin aday öğretmenler için uygulanmayacağı hükümleri “yasama organının takdir yetkisi” içinde değerlendirilmiş ve Anayasaya aykırı görülmemiştir.

Kısacası, ÖMK öncesi dönemde yapılan anayasaya uygunluk denetiminde AYM, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına ayrılmasını ve aday öğretmenlikten asil öğretmenliğe geçişte bir sınav öngörülmesini Anayasaya aykırı görmemiştir. ÖMK ile adaylık kaldırma sınavının ilgası bu noktada bir değerlendirme yapmamızı gereksiz hale getirirse de kariyer basamaklandırması, eğitim kamu hizmetini veren ajanlar olarak öğretmenler arasında bir hiyerarşi yaratmakta, öğretmenlerin bir kısmının diğerlerinden daha “yeterli” olduğuna dair bir kategorizasyon

oluşturmaktadır. Bu da eğitim kamu hizmetinin verilmesinde anayasal eşitlik ilkesine aykırılık anlamına gelebilecektir. Kaldı ki AYM bir kararında tam da bunu teyit eder şekilde “Eşitlik ilkesi, ortada haklı bir neden bulunmadıkça hiçbir kişiye, aileye, zümreye ya da sınıfa ayrıcalık tanınmasına mutlak engeldir. Kamu hizmetinde eşit davranış eşit yararlanma temel niteliklerdir.” diyerek bu ilkenin kamu hizmetleri açısından geçerliliğini açık biçimde belirlemiştir. Kamu hizmetinde eşitlik aynı hukuki durumda olanlara eşit muamele edilmesini şart koşan bir ilkedir. Öğrenciler, eğitim kamu hizmetinin eşit yararlanıcısıdır ve kamu hizmetini veren ajanlar arasında niteliğe bağlı bir hiyerarşi kurmak bu eşitliği zedelemektedir. Bir başka ifadeyle; eğitim kamu hizmetini veren ajanlar olan öğretmenler, objektif hukukça "daha nitelikli" ve "daha niteliksiz" olarak kategorize edildiğinde, kamu hizmetinin yararlanıcılarına karşı bir eşitsizlik yaratıldığı izlenimi ortaya çıkmaktadır. AYM’nin eğitim kamu hizmetini sunan ajanlar açısından durumu bu şekilde değerlendirmemesi kendi içtihadında eşitlik ilkesine verdiği anlam ile çelişmektedir.

Özetle, ÖMK öncesinde dört ayrı yasal düzenleme eliyle öğretmenlik mesleği kademelendirilmiş; aday öğretmenlikten asil öğretmenlik statüsüne geçişte sınav öngörülmüş ve bunların uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar belirlenmiştir. Bu düzenlemelerin tümü 1739 sayılı Kanunun 43. maddesinde yapılan değişiklikler ile yıllar içerisinde hükme eklenmiştir. ÖMK ise, 3. 4. 5. ve 6. maddeleriyle, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. ve 45. maddelerindeki düzenlemelere paralel biçimde, en önemlisi adaylık kaldırma sınavı olarak bilinen aday öğretmenlikten asil öğretmenliğe geçiş sınavının kaldırılması olmak üzere birtakım değişiklikler yapsa bile, asıl olarak “meslek kanunu” adı altında 1739 sayılı Kanunun iki maddesini yeni bir kanun haline getirmektedir. Bu dönüşüm aşağıdaki tabloda daha net olarak görülebilir. Fıkra numaraları ÖMK öncesi düzenlemelerde yoktur, takip edilebilmesini kolaylaştırmak adına tarafımızca eklenmiştir. ÖMK’da aynı şekilde yer alan düzenlemeler vurguyu arttırmak adına koyu renk ile yazılmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu	5204 s.k. ile değişen METK m. 43	6528 s.k.ile değişen METK m. 43	ÖMK
<p><i>Madde 43: (1) Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir, öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitimnin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekte yükümlüdürler.</i></p> <p>(2) Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.</p> <p>(3) Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir.</p> <p><i>Madde 45: (1) Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.</i></p> <p>(2) Öğretmenler, öğretmen yetiştiren kurumlardan, akademilerden ve üniversitelerin ilgili fakülte, enstitü ve bölümlerinden ve bunlara denkliği Millî Eğitim Bakanlığınca kabul edilen yurt dışı kurumlardan mezun olanlar arasından Millî Eğitim Bakanlığınca seçilirler.</p> <p>(3) Yüksek öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon kazanmamış olanların ihtiyaç duyulan alanlarda, öğretmenliğe</p>	<p>(İlk üç fıkra aynı şekildedir)</p> <p>(4) Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanlar mesleğe öğretmen olarak atanır.</p> <p>(5) Kariyer basamaklarında yükselmede kıdem, eğitim (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim), etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) puanları ile sınav sonuçları esas alınır. Değerlendirme 100 tam puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 10'unu kıdem, % 20'sini eğitim, % 10'unu etkinlikler, % 10'unu sicil (iş başarımı) ve % 50'sini de sınav puanı oluşturur.</p> <p>(6) Kariyer basamaklarında yükselcekler değerlendirme puanlarına göre başarı sıralamasına alınır. Değerlendirmeye alınmak için sınav tam puanının en az % 60'ını almış olmak şartı aranır.</p> <p>(7) Sınav yılda bir defa olmak üzere ÖSYM'ce yapılır.</p> <p>(8) Alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlamış öğretmenlerden uzman öğretmenlik, doktora öğrenimini tamamlamış olan öğretmenlerden ise başöğretmenlik için sınav şartı aranmaz. Bu durumda olan öğretmenler kıdem, hizmet içi eğitim,</p>	<p>(İlk üç fıkra aynı şekildedir)</p> <p>(4) Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.</p> <p>(5) Aday öğretmenliğe atanabilmek için; 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde sayılan şartlara ek olarak, yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından mezun olma ve Bakanlıkça ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılacak sınavlarda başarılı olma şartları aranır.</p> <p>(6) Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, yapılacak yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanırlar. Uygulanacak olan sözlü sınavda aday öğretmenler; a) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü; b) İletişim becerileri, özgüveni ve ilma kabiliyeti; c) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı; d) Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimecilik nitelikleri; yönlerinden Bakanlıkça oluşturulacak komisyon tarafından değerlendirilir.</p> <p>(7) Sınavda başarılı olanlar öğretmen olarak atanır. Sınavda başarılı olmayan aday öğretmenler il içinde veya dışında başka bir okulda görevlendirilerek bir yılın sonunda altıncı fıkrada belirtilen</p>	<p><i>Madde 3: (1) Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitimnin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekte yükümlüdür.</i></p> <p>(2) Öğretmenlerin çalışma şartları, eğitimde kalitenin yükseltilmesi için belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere düzenlenir.</p> <p>(3) Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır.</p> <p>(4) Öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlik döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.</p> <p><i>Madde 4: (1) Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.</i></p> <p>(2) Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından seçilir.</p> <p><i>Madde 5: (1) Özel mevzuatında yer alan hükümler saklı kalmak üzere, aday öğretmenliğe atanabilmek için 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde sayılan şartlara ek olarak, yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından mezun olma, 7/4/2021 tarihli ve 7315 sayılı Güvenlik Soruşturması ve Arşiv Araştırması Kanununa göre güvenlik soruşturması ve arşiv araştırması yapılması olma ve Millî Eğitim Bakanlığınca ve/veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı tarafından yapılacak sınavlarda başarılı olma şartları aranır.</i></p> <p>(2) Adaylık süresi bir yıldan az iki yıldan çok olamaz. Bu süre içinde, zorunlu hâller dışında aday öğretmenlerin görev yeri değiştirilemez.</p> <p>(3) Aday öğretmenler, eğitim ve uygulamadan oluşan Aday Öğretmen Yetiştirme Programına tabi tutulur. Aday öğretmenlerden adaylık süreci sonunda</p>



## Millî Eğitim Temel Kanunu

atanmaları halinde bu gibilerin adaylık dönemi içinde yetişmeleri için Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli tedbirler alınır.

(4) Hangi derece ve türdeki eğitim, öğretim, teftiş ve yönetim görevlerine, hangi seviye ve alan da öğrenim, görmüş olanların ne gibi şartlarla seçilebilecekleri yönetmelikle düzenlenir.

## 5204 s.k. ile değişen METK m. 43

etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) ölçütlerine göre değerlendirilir.

(9) Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselceklerin gireceği sınav, sınava katılacaklarda aranacak en az çalışma süresi, hizmet içi eğitim veya lisansüstü eğitim nitelikleri, her bir değerlendirme ölçütüne ilişkin hususlar ve puan değerleri, alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans veya doktora öğrenimini tamamlamış olanlardan uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik için aranacak kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) şartları ve puan değerleri, branşlar temelindeki uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sayıları, yükselmeye ilişkin usul ve esaslar ile diğer hususlar Maliye Bakanlığı ve Devlet Personel Başkanlığının uygun görüşleri alınarak Millî Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.

(10) Toplam serbest öğretmen kadro sayısı içinde, başöğretmen oranı % 10, uzman öğretmen oranı % 20'dir. Bakanlar Kurulu bu oranları bir katına kadar yükseltmeye yetkilidir.

## 6528 s.k.ile değişen METK m. 43

değerlendirmeye tekrar tabi tutulurlar.

(8) Aday öğretmenlik süresi sonunda sınava girmeye hak kazanamayanlar ile üst-üste iki defa sınavda başarılı olamayanlar aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişkisi kesilir.

(9) Ancak aday öğretmenliğe başlamadan önce 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa göre aday memurluğa atanmış olanlar hakkında sekizinci fıkra hükümleri uygulanmaz. Bu kişiler Bakanlıkta kazanılmış hak aylık derecelerine uygun memur kadrolarına atanırlar.

(10) Sınav komisyonu üyeleri; Bakanlık personeli, diğer kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan personel ile öğretim elemanları arasından seçilir. Bakanlık gerekli gördüğünde illerde veya merkezde birden fazla komisyon oluşturabilir. Performans değerlendirmesinde dikkate alınacak mesleki ölçütler, sınav konuları, komisyon üyelerinin seçimi, görevleri, çalışma usul ve esasları ile sınava ilişkin diğer hususlar yönetmelikle düzenlenir.

(11) Bu maddenin uygulanmasına ilişkin olarak 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun aday memurluk ile ilgili hükümleri saklıdır.

(12) Kariyer basamaklarında yükselmeye kıdem, eğitim (lisansüstü eğitim), etkinlikler (bilimsel, kültürel,

## ÖMK

Adaylık Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılan değerlendirme sonucunda başarılı olanlar öğretmenliğe atanır.

(4) Aday öğretmenlerden;  
a) Atanma niteliklerinden herhangi birini taşımadığı sonradan anlaşılanların,  
b) Adaylık süresi içinde atanma şartlarından herhangi birini kaybedenlerin,  
c) Adaylık sürecinde aylıktan kesme veya kademe ilerlemesinin durdurulması cezası alanların,  
ç) Aday öğretmenler için öngörülen Aday Öğretmen Yetiştirme Programına mazeretsiz olarak katılmayanlar ile bu program sonunda Adaylık Değerlendirme Komisyonunca yapılan değerlendirmede başarısız olanların, görevine son verilir ve bunlar üç yıl süreyle öğretmenlik mesleğine alınmaz.

(5) Dördüncü fıkranın (ç) bendi kapsamında görevlerine son verilmesi gerekenlerden aday öğretmenliğe başlamadan önce 657 sayılı Kanuna göre memurlukta adaylığı kaldırılarak asıl memurluğa atanmış olanlar, kazanılmış hak aylık derecelerine uygun memur unvanlı kadroya atanır.

(6) Aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yetiştirilmelerine esas Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ve Adaylık Değerlendirme Komisyonunun oluşumu ile aday öğretmenlik sürecine ilişkin diğer usul ve esaslar yönetmelikle düzenlenir.

Madde 6: (1) Aday öğretmenlik dâhil öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunanlardan;

a) Mesleki gelişime yönelik 180 saatten az olmamak üzere düzenlenen Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olan,  
b) Mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için öngörülen asgari çalışmaları tamamlamış olan,  
c) Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan, öğretmenler uzman öğretmen unvanı için yapılan yazılı sınava başvuruda bulunabilir. Uzman öğretmen unvanı için yapılan yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Yazılı sınavda başarılı olanlara uzman öğretmen sertifikası düzenlenir.

(2) Uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan uzman öğretmenlerden mesleki gelişime yönelik 240 saatten az olmamak üzere

## BÖLÜM II: Türkiye’de “Meslek Kanunları” ve ÖMK

Milli Eğitim Temel Kanunu	5204 s.k. ile değişen METK m. 43	6528 s.k.ile değişen METK m. 43	ÖMK
		<p>sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımları) puanları ile sınav sonuçları esas alınır. Değerlendirme 100 tam puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 10’unu kıdem, % 20’sini eğitim, % 10’unu etkinlikler, % 10’unu sicil (iş başarımları) ve % 50’sini de sınav puanı oluşturur.</p> <p>(13) Kariyer basamaklarında yükselcekler değerlendirme puanlarına göre başarı sıralamasına alınır. Değerlendirmeye alınmak için sınav tam puanının en az % 60’ını almış olmak şartı aranır.</p>	<p>düzenlenen Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olan ve mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlayanlar başöğretmen unvanı için yapılan yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Yazılı sınavda başarılı olanlara başöğretmen sertifikası düzenlenir.</p> <p>(3) Yüksek lisans eğitimi tamamlayanlar uzman öğretmen unvanı için öngörülen, doktora eğitimi tamamlayanlar ise başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulur.</p> <p>(4) Eğitim kurumu yöneticiliği ve sözleşmeli öğretmenlikte geçen süreler öğretmenlik süresinin hesabında dikkate alınır.</p> <p>(5) Öğretmen unvanından, bu göreve atanmanın atamaya yetkili amir tarafından onaylandığı tarihten, uzman öğretmen veya başöğretmen unvanından ise uzman öğretmen/başöğretmen sertifikasının düzenlendiği tarihten itibaren yararlanır. Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanını kazandıktan sonra alan değiştiren ya da ilgili düzenlemelerle alanı kaldırılan veya alanının adı değiştirilen öğretmenler kazandıkları unvanları kullanmaya devam eder.</p> <p>(6) Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanı alanlara her unvan için ayrı ayrı olmak üzere bir derece verilir.</p> <p>(7) Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almış olanlar, cezaları özlük dosyasından silindikten sonra uzman öğretmen veya başöğretmen unvanı için başvuruda bulunabilir.</p> <p>(8) Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında ilerlemeye ilişkin usul ve esaslar yönetmelikle düzenlenir.</p>

## Türkiye’de Meslek Kanunu Yapım Geleneği ve ÖMK

Hukuk literatüründe verili bir ‘meslek’ veya ‘meslek kanunu’ tanımı yapılmış olmasa da Türkiye’deki meslek kanunları ve bu kanunların hukuki zeminini oluşturan Anayasanın 135. maddesi incelendiğinde genel olarak meslek yasası olarak nitelenebilecek düzenlemelerin, kimi istisnaları bulunmakla beraber, dört ortak özellik etrafında tanımlanabileceği görülür. Meslek kanunu kavramı bu çerçevede, bağımsız profesyonel grupların bir meslek örgütü etrafında icra ettikleri mesleklerin hukuki çerçevesini oluşturan kod kanun olarak tanımlanabilir.<sup>3</sup>

3 Şu halde aşağıda ayrıntılarıyla tartışılan meslek kanunu tanımına göre sırasıyla şu kanunlar “meslek kanunu” olarak isimlendirilebilecektir: 1219 sayılı 1928 tarihli Tababet ve Şuabatı San’atlarının Tarzı İcrasına Dair Kanun, 6023 sayılı 1953 tarihli Türk Tabipler Birliği Kanunu, 6197 sayılı 1953 tarihli Eczacılar ve Eczaneler Hakkında Kanun, 6643 sayılı 1956 tarihli Türk Eczacılar Birliği Kanunu, 6283 sayılı 1954 tarihli Hemşirelik Kanunu, 6343 sayılı 1954 tarihli Veteriner Hekimliği Mesleğinin İcrasına, Türk Veteriner Hekimleri Birliği İle Odalarının Teşekkül Tarzına ve Göreceği İşlere Dair Kanun, 3224 sayılı 1985 tarihli Türk Diş Hekimleri Birliği Kanunu, 5258 sayılı 2004 tarihli Aile Hekimliği Kanunu, 5193 sayılı 2004 tarihli Optisyenlik Hakkında Kanun, 1136 sayılı 1969 tarihli Avukatlık Kanunu, 1512 sayılı 1972 tarihli Noterlik Kanunu, 2802 sayılı 1983 tarihli Hakimler ve Savcılar Kanunu, 3458 sayılı 1938 tarihli Mühendislik ve Mimarlık Hakkında Kanun, 6235 sayılı 1954 tarihli Türk Mühendis ve Mimar

Diğer taraftan yukarıda meslek kanunları için çizilen çerçevenin dışında kalıyor olmasına karşın, literatürdeki tanım noksanlığı sebebiyle “meslek kanunu” olarak değerlendirilmeye müsait başka bir kanunlar alanından daha söz etmek mümkündür. Güvenlik bürokrasisine ilişkin kanuni düzenlemelerden oluşan bu alan, esas olarak ordu ile kolluk kuvvetine mensup meslekleri ayrıntılı şekilde düzenleyen kanunlardan oluşmaktadır.<sup>4</sup> Türk

Odaları Birliği Kanunu, 6269 sayılı 1954 tarihli Kimyagerlik ve Kimya Mühendisliği Hakkında Kanun, 7472 sayılı 1960 tarihli Ziraat Yüksek Mühendisliği Hakkında Kanun, 25860 sayılı 2005 tarihli Lisanslı Harita Kadastro Mühendisleri ve Büroları Hakkında Kanun, 26222 sayılı 2006 tarihli Orman Mühendisliği, Orman Endüstri Mühendisliği ve Ağaç İşleri Endüstri Mühendisliği Hakkında Kanun, 3568 sayılı 1989 tarihli Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu, 1618 sayılı 1972 tarihli Seyahat Acentaları ve Seyahat Acentaları Birliği Kanunu, 6326 sayılı 2012 tarihli Turist Rehberliği Meslek Kanunu.

4 Güvenlik bürokrasisine ilişkin kanunu düzenlemelere örnek olarak şunlar sıralanabilir: 926 sayılı 1967 tarihli Türk Silahlı Kuvvetleri Personel Kanunu, 211 sayılı 1961 tarihli Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu, 3269 sayılı 1986 tarihli Uzman Erbaş Kanunu, 4678 sayılı 2001 tarihli Türk Silahlı Kuvvetlerinde İstihdam Edilecek Sözleşmeli Subay ve Astsubaylar Hakkında Kanun, 6191 sayılı 2011 tarihli sözleşmeli Erbaş ve Er Kanunu, 5044 sayılı 1947 tarihli Askeri Okullar Öğretmenleri Hakkında Kanun, 2559 sayılı 1934 tarihli Polis Vazife ve Salahiyet Kanunu, 3201 sayılı 1937 tarihli Emniyet Teşkilat Kanunu, 7245 sayılı 2020 tarihli Çarşı ve Mahalle Bekçileri Kanunu, 2803 sayılı 1983 tarihli Jandarma Teşkilat, Görev ve Yetkileri Kanunu.

Silahlı Kuvvetleri personeli, jandarma, polis ile çarşı ve mahalle bekçileri açısından “meslek kanunu” olarak nitelenebilecek yasal düzenlemeler olsa da bu mesleklerin ayrıntılı şekilde yasayla düzenlenmesi Anayasa’nın 13. maddesinde yer alan temel hak ve hürriyetlerin sınırlandırılmasında kanunilik ilkesi; 123. maddesinde yer alan idarenin kanuniliği ilkesi ve 128. maddesinde yer alan memur ve diğer kamu görevlilerinin “*nitelikleri, atanmaları, görev ve yetkileri, hakları ve yükümlülükleri, aylık ve ödenekleri ve diğer özlük işleri*”nin kanunla düzenleneceğine dair açık hükümler sebebiyle Anayasal bir gerekliliğin sonucudur. Şu halde bu meslek gruplarının her biri için ayrı ve oldukça detaylı yasal düzenlemeler yapılmış olması; hem güvenlik aygıtına tanınan yetkilerin kişilerin temel hak ve özgürlükleri üzerinde doğrudan sınırlayıcı etkiye sahip olması, hem de bunların görev alanları itibariyle farklılık arz etmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla güvenlik bürokrasisi alanını düzenleyen kanunlar, meslek kanunları için çizdiğimiz çerçevenin dışında tutulmuşlardır.

İlk olarak meslek kanunu ile düzenlenen mesleklerin tamamı bağımsız profesyonel gruplar tarafından serbest icra edilen mesleklerdir, bu özellik adeta meslek kanununa temel karakterini veren en önemli özelliği oluşturur. Sahiden de

Türkiye’de meslek kanunu bulunan doktorluk, eczacılık, veterinerlik, diş hekimliği, optisyenlik, avukatlık, noterlik, mühendislik, mimarlık, muhasebecilik ve mali müşavirlik, seyahat acenteliği ve turizm rehberliği gibi meslekler sıralandığında açıkça görülecektir ki, bu mesleklerin tamamı nitelikleri itibariyle serbest icra edilen -küçük burjuva- mesleklerdir.<sup>5</sup> Bu kuralın tek istisnası olarak değerlendirilebilecek 2802 sayılı Hakimler ve Savcılar Kanunu ise, hukuki gerekçesini Anayasa md. 140/3’ten almaktadır. Esas olarak mahkemelerin bağımsızlığını ve hakimlik teminatını düzenleyen Anayasanın 140. maddesinin 3. fıkrası açıkça “*Hakim ve savcılarının nitelikleri, atanmaları, hakları ve ödevleri, aylık ve ödenekleri, meslekte ilerlemeleri, görevlerinin ve görev yerlerinin geçici*

5 Küçük burjuvazi, geleneksel Marksist tanımı içerisinde bağımsız profesyonellerden meydana gelmektedir (Boratav, 2013, s.37). Bunlar aynı zamanda hem üretim araçlarının hem de emeğin sahibi olan ve artı-değeri doğrudan gasp etmeyen ara sınıflardır. Bu çerçevede Türkiye’de meslek kanunlarının ve buna bağlı olarak ortaya çıkan meslek birliklerinin özellikle 1950’li yıllarda gelişmeye başlaması, Marx’ın (1998, s.215-216) küçük burjuvazi sınıfının büyümesini kapitalizmin gelişmesinin önemli çıktılarında biri olarak değerlendirmesi bağlamında da düşünülebilir. Nitekim buna göre emeğin giderek artan üretkenliğine karşın sermaye de eşzamanlı olarak yoğunlaşırsa, üretken sınıfları oluşturanların büyük kısmı proletarya saflarına katılırken küçük bir kısmı da küçük burjuvazi sınıfına yükselecektir.

veya sürekli olarak değiştirilmesi, haklarında disiplin kovuşturması açılması ve disiplin cezası verilmesi, görevleriyle ilgili veya görevleri sırasında işledikleri suçlarından dolayı soruşturma yapılması ve yargılanmalarına karar verilmesi, meslekten çıkarmayı gerektiren suçluluk veya yetersizlik halleri ve meslek içi eğitimleri ile diğer özlük işleri mahkemelerin bağımsızlığı ve hakimlik teminatı esaslarına göre kanunla düzenlenir.” demek suretiyle hakimlik ve savcılık serbest icra edilen meslekler olmasalar da, bir meslek yasası çerçevesinde hukuki koruma altına alınmalarını zorunlu kılmıştır. Bunun haricinde kendisi serbest icra edilen bir meslek olmamasına karşın, meslek yasasına sahip olan bir diğer meslek grubu da hemşireler olarak görülse de; aslında 6283 sayılı ve 1954 tarihli Hemşirelik Kanunu’nun orijinal metni incelendiğinde görülecektir ki, bu kanun çıkarıldığı dönemde hemşirelik herhangi bir hastane kadrosuna bağlı olmaksızın serbestçe icra edilebilen profesyonel bir meslek olarak düzenlenmiştir. Ülkede tıp hizmetlerindeki gelişmeler ve doktor sayısında yaşanan artışla birlikte hemşirelik serbest icra edilebilme özelliğini zaman içinde kaybetmiş olsa da, aslında kanunun 1950’li yıllardaki çıkarılış amacı serbest olarak çalışan hemşirelerin sundukları tedavi hizmetlerinin denetimi ve sınırlandırılmasıdır. Dolayısıyla Hemşirelik Kanunu, öyle görünmesine

karşın aslında sözü edilen bu kuralın bir istisnası olarak değerlendirilemez.

İkinci olarak meslek kanunları, bir meslek örgütü çerçevesinde işleyen kanunlardır.<sup>6</sup> Genellikle de meslek kanunu, aynı zamanda meslek örgütünü de kuran kanun olarak faaliyet göstermektedir.<sup>7</sup> Nitekim meslek kanunları kabaca incelendiğinde de görülecektir ki, bu kanunların hacmen daha kabarık olan kısmını meslek birliği teşekkülünün ayrıntılı şekilde düzenlenmesi oluşturmaktadır. Meslek kanunları bu çerçevede; meslek birliğinin kurulması,

- 6 Bu kuralın Türkiye’deki tek istisnasını ise 6283 sayılı ve 1954 tarihli Hemşirelik Kanunu oluşturmaktadır. Hemşirelik mesleği muhtemelen hemşireliğin Cumhuriyet’in erken dönemlerinde serbest icra edilen bir meslek olmasına karşın, sonradan bu özelliğini kaybetmiş olması dolayısıyla meslek örgütü oluşturacak bir örgütlenme kapasitesi oluşturamamış tek meslek kanuna sahip meslektir.
- 7 Meslek Kanununun bir meslek birliği etrafında işlemesi kuralını ihlal etmemekle birlikte, kimi mesleklerin birlikleri ayrı kanunlar yahut yakın dönem örneklerinde olduğu gibi yönetmelik ile düzenlenmiş olabilir. Örneğin 1219 sayılı ve 1928 tarihli Tababet ve Şuabatı San’atlarının Tarzı İcrasına Dair Kanun’dan ayrı olarak çıkarılmış 6023 sayılı ve 1953 tarihli Türk Tabipler Birliği Kanunu; 6197 sayılı ve 1953 tarihli Eczacılar ve Eczaneler Hakkında Kanun’dan ayrı olarak çıkarılmış olan 6643 sayılı ve 1956 tarihli Eczacılar Birliği Kanunu ile 3458 sayılı 1938 tarihli Mühendislik ve Mimarlık Hakkında Kanun’dan ayrı olarak çıkarılmış 6235 sayılı ve 1954 tarihli Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği Kanunu meslek kanunu ile meslek odası kanununun ayrı düzenlendiği istisnalardandır.

teşkilatı, faaliyet ve denetimi ile organlarının seçimine ilişkin esasları düzenler. Anayasa’nın ‘Kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları’ başlıklı 135. maddesi de meslek birliklerinin hukuki temelini oluşturmaktadır. Bu maddeye göre, “Kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları ve üst kuruluşları; belli bir mesleğe mensup olanların müşterek ihtiyaçlarını karşılamak, mesleki faaliyetlerini kolaylaştırmak, mesleğin genel menfaatlere uygun olarak gelişmesini sağlamak, meslek mensuplarının birbirleri ile ve halk ile olan ilişkilerinde dürüstlüğü ve güveni hakim kılmak üzere meslek disiplini ve ahlakını korumak maksadı ile kanunla kurulan ve organları kendi üyeleri tarafından kanunda gösterilen usullere göre yargı gözetimi altında, gizli oyla seçilen kamu tüzel kişilikleridir.”. Aynı maddenin devamında ise, kamu kurumunda asli ve sürekli görevde çalışanların meslek kuruluşuna üye olma mecburiyeti bulunmadığına yönelik açık bir Anayasa fıkrası bulunmaktadır. Bu fıkradan da anlaşılacağı üzere Anayasa, meslek birliklerini esas olarak bu mesleğe mensup küçük burjuvazi sınıflarının örgütleneceği bir dayanışma örgütü olarak tasarlamıştır. Şu hâlde, **Anayasa temel sınıfları oluşturan emekçiler ile sermayedar sınıfların mesleki örgütlenmesi için sendikal hakları güvence altına alırken; küçük burjuva sınıfının mesleki örgütlenmesi için ise kendi tüzel kişiliği olan, mesleki kurallarının yine meslek**

**mensuplarınca belirleneceği meslek birlikleri kurulmasını öngörmüştür** denilebilir. Bu çerçevede pek çok meslek kanununda da ifadesini bulduğu üzere; meslek birlikleri “mesleki deontolojiyi ve dayanışmayı korumak”, “mesleğin kamu ve kişi yararına uygulanıp geliştirilmesini sağlamak” ve “meslek mensuplarının hak ve yararlarını korumak” gibi esaslı amaçlar doğrultusunda örgütlenir.

Bir mesleği koruyup geliştirmek, o mesleğe mensup olanlar arasındaki dayanışmayı arttırmak, mesleğin doğru ve etik icrasını temin etmek, tüm bunların yanında da kamu yararını gözetmek gibi hedefler zaten bir örgüt teşekkülü olmadan, sadece meslek kanunu ile gerçekleştirilebilecek hedefler değillerdir. Meslek kanunu ile kurulan meslek birlikleri aynı zamanda kanunun amacını, meslektaşlar arası dayanışma ve denetim tesis ederek hayata geçirir. Bu amaçla halihazırda her biri kamu tüzel kişisi olarak kurulmuş meslek birlikleri, mesleki etik kurallarına uygun disiplin ve denetim kuralları ihtiva eden yönetmelikler çıkarmakla da yetkilidirler. Hem doğrudan meslek kanunları hem de meslek örgütlerinin ihtiyaç duyarlarsa çıkarabilecekleri yönetmelikler çerçevesinde oluşan mesleki mevzuat, ilgili mesleğin icrasının hukuki çerçevesini sunar. Bu da meslek kanunlarına dair tespit edilebilecek üçüncü özelliği meydana getirmektedir: **Tüm meslek kanunları,**

**ilgili mesleği icrasına yönelik mesleğe üye olan herkes için hukuki bir çerçeve oluştururlar.** Bu çok boyutlu bir özelliktir. Öncelikle, mesleği icra edenlerin uyması gereken mesleki ve etik kurallar belirlemenin yanı sıra mesleği icra edenlerin işlemeleri durumunda mesleki kabiliyetlerini kaybedecekleri suçları ve kabahatleri belirlerler. Dahası, meslek birliklerince oluşturulan disiplin kurulları birlik üyelerinin kanun tarafından oluşturulmuş olan hukuki çerçeveye uyup uymadığının denetimiyle görevli kılınır. Meslek kanunu ile yasaklanmış olan fiilleri gerçekleştirdiği saptanan üyeler meslekten men edilmeye varan yaptırımlarla karşılaşabilir. Genellikle mesleğin kötüye kullanımını engellemek ve mesleki disiplin sağlamak üzere işletilen bu fonksiyon, mesleğin bir bütün olarak saygınlığını devam ettirebilmesinde önemli işlevler gördüğü ve cezai yaptırımlar getirdiği için meslek kanunlarında ayrıntılı şekilde düzenlenir.

Meslek kanunlarının ilgili mesleğe dair hukuki bir çerçeve çizmesinin bir diğer boyutu da, meslek erbabının haklarını ve ödevlerini düzenlemesidir. İlgili mesleğin etik kurallarına ve tanımına göre değişen bu hak ve ödevler meslek kanunu ile düzenlenerek güvence altına alınmıştır. Bu özelliğin bir başka boyutu ise, bir meslek tanımını ortaya koyarak mesleği kimlerin yapabileceğine yönelik dışlayıcı kriterler belirlemeleridir. Meslek kanunlarında bulunan şartları

taşımayanlar yahut sonradan kaybedenler, bu mesleği icra kabiliyetini de ya hiç kazanamayacak yahut da kaybedeceklerdir. Son olarak ise, meslek kanunlarının ilgili mesleğe üye olan herkesi kapsamasıdır. Meslek birliklerinin yasal temelini oluşturan Anayasanın 135. maddesinde açıkça, mesleği kamu görevi dahilinde icra edenlerin meslek birliğine üye olması zorunlu tutulmamış olsa dahi, bu kişiler de meslek kanunda belirtilen haklar ile ödevler ve meslek tanımlarıyla bağlıdırlar.

Nihayetinde **dördüncü özellik olarak ise her meslek kanunu, bir kod kanun olma özelliği göstermektedir** denilebilir. TBMM tarafından hazırlanan Parlamento Terimleri Sözlüğüne göre “kod kanun”, “belirli bir alanı tüm yönleriyle baştan düzenleyen kanundur”. Bu ifadenin belki de en bilinen örneği *Code Napoléon* olarak da anılan Fransız Medeni Kanunu’dur. Türk Medeni Kanunu da aynı mantıkla bir “kod kanun” olarak görülebilir. Ancak doktrinde, kod kanunlar için bu yapılan tanımın ötesinde nitelikler aranmaktadır. Örneğin Bakırcı’ya (2005) göre, kod kanunlar yürürlükteki kanunlarla düzenlenmemiş bir alanda kendi başına düzenleme yapar ve bunu da mevcut bir düzenlemeyi değiştirerek değil, yeni bir yasal düzenleme ile yapar. Bu çerçevede **her meslek kanunu öncelikle ilgili mesleğe yönelik kuralları, ilk kez yasal statüye taşıyan ve ayrıntılı şekilde düzenleyen kanunlar olarak kod kanun olma özelliği**

**taşımaktadırlar.** Kod kanunlar açısından belirleyici olan nitelik yürürlükteki bir kanunu değiştirmemedir. Çerçeve kanun ise TBMM tarafından “Kod kanunlara madde veya hüküm ekleyen, bunların bazı madde veya hükümlerini değiştiren yahut yürürlükten kaldıran kanun” olarak tanımlanmıştır. Bu bakımdan kod kanun “yürürlükteki bir kanunu değiştirmeyen kanun” olarak tanımlanırsa çerçeve yasa da “kod kanunu değiştiren kanun” olarak tanımlanabilir (Bakırcı, 2005, s. 234).

Türkiye’de meslek kanunu geleneği bu dört ortak özellik etrafında tanımlandıktan sonra, 7354 sayılı ÖMK’nın sahiden meslek kanunu niteliği taşıyıp taşımadığı tartışması çok daha sistematik bir şekilde incelenebilir. İlk olarak meslek kanunlarının -Hakimlik ve Savcılık istisnası hariç olmak üzere- sadece bağımsız profesyonel mesleklere özgü oluşundan dolayı, öğretmenlik bu sınıf içinde değerlendirilemeyeceğinden, daha baştan 7354 sayılı kanunun meslek kanunu olma iddiasını ciddi şekilde ortadan kaldırmaktadır. Nitekim öğretmenlik; Türkiye’de yakın dönemde ciddi şekilde işçileşmeye başlamış bir meslek halini almaya başlasa da, esas olarak memuriyet şeklinde icra edilen bir meslektir. Bu anlamda genellikle eğitim yoluyla elde ettikleri becerileri ‘satarak’ geçimlerini sağlayan ve bağımsız olarak –yani işçi ya da memur olarak istihdam edilmeksizin- çalışan küçük burjuvazi sınıfı içinde değerlendirilmeleri

mümkün değildir. Dolayısıyla ÖMK gerekçesinde belirtildiği gibi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olarak düzenlenmiş olmasına karşın, bir meslek kanunu bulunmayışının eksiklik olarak değerlendirilmesi, halihazırda Türkiye’de meslek kanunu geleneği çerçevesine oturan bir eleştiri değildir.

Dahası, öğretmenlerin kendi tüzel kişiliği bulunan ve üyeleri kendi meslektaşları arasından seçimle belirlenen bir meslek birlikleri de yoktur. Nitekim yukarıda da ayrıntılarıyla vurgulandığı üzere, meslek birliklerinin hukuki temelini oluşturan Anayasa madde 135’te de bu birlikler sadece ilgili meslekleri serbest olarak icra edenlerin katılımının zorunlu tutulduğu, esas olarak küçük burjuva sınıfına dahil olan grupların örgütlenmesi için öngörülmüş kurumlardır. Öğretmenlik mesleğini icra eden gruplar ise ücretli emek sınıfına dahil olduklarından, hem kamuda hem de özel sektörde çalışanlar için ayrı ayrı olmak üzere sendikalar etrafında örgütlenmeleri öngörülmektedir. Zaten bu anlamda Türkiye’de eğitimcilerin güçlü sendikal gelenekleri ve kazanımları olduğu da ortadadır. Burada tartışmayı spekülatif hale getirme riski bulunmakla birlikte şu nokta da vurgulanabilir: ***Bir öğretmenlik meslek birliği kurulsadahi; eğitim hizmetlerinin kamusal niteliği ve esas olarak mesleğe ilişkin kuralların belirlenmesinde Milli Eğitim***



**Bakanlığı’nın esas yetkili olması dolayısıyla meslek birliğinin diğer bağımsız meslek birliklerinde olduğu gibi –örneğin TTB, TMMOB ya da barolarda olduğu gibi- işlev gösterip gösteremeyeceği de tartışmalıdır.**

Meslek kanunlarının tanımlanmasında kullanılan üçüncü ölçüt olarak bu kanunların, mesleğe üye olan herkes için hukuki bir çerçeve oluşturuyor olması 7354 sayılı ÖMK açısından değerlendirilecek olursa, ilk olarak daha önce de belirtildiği gibi bu kanunun öğretmenlik mesleğine üye olan herkesi kapsamadığı ve fiili olarak özel okullarda çalışan öğretmenler için hukuki bir sonuç doğurmaması dolayısıyla adeta onları görmezden gelmiş olduğu ileri sürülebilir. Bu durum aynı zamanda eşitlik ilkesine de aykırılık teşkil edecek şekilde meslek içindeki dayanışmanın tabanını ortadan kaldırmaktadır. Dolayısıyla bu başlık altında meslek kanunlarının meslek içi dayanışmayı sağlama amacının, ÖMK’nın kesinlikle taşımadığı bir amaç olduğu ortadadır. Dahası bu tespit açıkça göstermektedir ki, 7354 sayılı Kanunun bu çerçevede öğretmenlik mesleğini koruyup geliştirmek gibi bir işlevi de bulunmamaktadır. Kanunun 3/2 maddesinde oldukça bulanık bir biçimde öğretmenlerin çalışma şartlarının, eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla düzenleneceğinden bahsetmiş olmakla birlikte; sözü geçen maddede veya kanunun devamında

öğretmenlik mesleğinin şartlarının nasıl düzeltileneceğinden hiç bahsedilmemiştir. Üstelik “eğitimde kalitenin yükseltilmesi” ifadesinin kendisi dahi oldukça sorunlu bir neoliberal mantığın bir sonucudur.

Bu özellik çerçevesinde vurgulanabilecek bir diğer kıstas olarak, meslek kanunlarının ilgili mesleğin icrasına yönelik mesleki ve etik kuralları belirlemek ve bu kurallara uygun hareket etmeyen meslek erbabına yönelik denetim kurulları aracılığıyla disiplin yaptırımını uygulamak fonksiyonu da ÖMK’da bulunmamaktadır. Benzer şekilde meslek mensuplarının haklarını ve ödevlerini de belirlemesi beklenen kanun, bu işlevi de yerine getirmemektedir. Hatta 7354 sayılı Kanunun 3/1 maddesi öğretmenlerin ne olduğunu tanımlama zahmetine girmediği görevlerini, Türk Milli Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik meslek etiğine uygun şekilde yerine getirmekle yükümlü kılarak bu alanı bir meslek kanununa asla yakışmayacak şekilde belirsiz bırakmıştır. Mesleğe yönelik hiçbir kapsayıcı hak, ödev, ilke ve etik kural ihdas etmeyen kanun, öğretmenlere yönelik bir yenilikmiş gibi sunduğu kariyer basamakları ile yeni mesleki statüler yaratırken aslında bu alanın da içeriğini doldurmamıştır. Örneğin 3568 sayılı 1989 tarihli Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu, “serbest muhasebeci mali müşavirlik” ile

“yeminli mali müşavirlik” şeklinde iki farklı meslek statüsü yaratırken bu statülere içkin olan birbirinden farklı hak, yetki ve ödevleri ayrıntılarıyla düzenlemektedir. Oysa ki 7354 sayılı ÖMK’da yaratılan “uzman öğretmenlik” ve “başöğretmenlik” statülerinin eğitim-öğretim tazminatlarının birbirinden farklı belirlenecek olması dışında birbirinden farklı olarak hangi hak ve ödevleri haiz olduğu düzenlenme gereği duyulmamıştır. Bu da öğretmenlik mesleği için yaratılan bu yeni “kariyer basamakları”nın meslek tanımı içinde hiçbir anlam taşımadığını göstermektedir. Son olarak ise, kanunda öğretmenlik mesleği dahilinde kapsamlı şekilde mesleğe içkin olan hak ve yetkiler tanımlanmadığı gibi, bu kanun yürürlükten kaldırıp kendi bünyesine alana kadar 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda bulunan öğretmenlik mesleğini “eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlayan madde dışında mesleği tanımlamaya yönelik herhangi bir çaba da mevcut değildir. Şu halde 7354 sayılı Kanunun meslek kanunlarının mesleğin hukuki çerçevesini çizmek ve tüm meslek üyelerini kapsamak şeklinde özetleyebileceğimiz üçüncü özelliğini de hiçbir bakımdan taşımadığını tespit edebiliriz.

Meslek kanunlarının son niteliği olarak bunların birer kod kanun olması da ÖMK açısından geçerli

değildir. ÖMK’nın genel gerekçesinden anlaşıldığı kadarıyla bu kanun teklifini verenlerin amacı, mevzuatta öğretmenlik mesleğine dair “özel bir meslek kanunu bulunmaması”nın yarattığı boşluğu kapatmaktır. Bu ifade akla ÖMK’nın bir kod kanun olarak tasarlandığını getirmektedir. Avukatlık Kanunu örneğinden hareket edecek olursak, burada mesleğe giriş şartlarının, mesleğin nasıl icra edileceğinin, meslek mensuplarının hak ve ödevleri ile disiplin hukukunun, meslek örgütünün düzenlendiğini görüyoruz. ÖMK’da ise aday öğretmenlik ile öğretmenlik kariyer basamakları haricinde bir düzenleme görememekteyiz. Diğer kanunlarda yer alan öğretmenlik mesleğine dair düzenlemeler halen yürürlükte bulunmaktadır. Bunun en somut örneği olarak kanunun 9. maddesiyle bir ibare eklenen 652 sayılı KHK’daki sözleşmeli öğretmenlik düzenlemesinin bu kanuna alınmaması gösterilebilir. Bu bile öğretmenlik alanının baştan sonra düzenlenmediğini gösterir niteliktedir. Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer’in de birden fazla defa ÖMK’nın bu haliyle “sadece bir başlangıç” olduğunu söylemesi aslında bu düzenlemenin bir kod kanun mantığıyla tasarlanmadığını ilk elden gözler önüne sermektedir.<sup>8</sup>

8 Bkz. <https://www.sozcu.com.tr/2022/egitim/milli-egitim-bakani-ozerden-meslek-kanunu-aciklamasi-7452508/>; <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-ozer-ogretmenlik-meslek-kanunu-yeni-acilimlarla-guclenmeye-devam-edecek/2704169>.

## BÖLÜM III

---

Dünyada  
Öğretmenlik  
Kariyer  
Yapısı





Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapısı sadece Türkiye’de değil, dünya genelinde pek çok ülkede son yıllarda yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Bu tartışmaların temelinde de öğretmenlik mesleğinin statü kaybına uğraması ve saygınlığını yitirmesi yer almaktadır. Nitekim son 30 yıllık süreçte öğretmenlerin hem çalışma koşulları ağırlaşmış hem de ücretleri tatmin edici olmaktan uzaklaşmıştır.

Öğretmenlerin statüsündeki düşüşün nedenleri gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde farklılıklar göstermektedir. İkinci grupta, yani az gelişmiş ülkelerde bu düşüş, eğitime erişimin olağanüstü artışının ve daha büyük kitlelere ulaşmasının sonucudur. Artan öğrenci sayıları karşısında öğretmen ihtiyacını karşılamak için birçok ülke, genellikle öğretmenliğe girişte aranan nitelikleri düşürmüş, alan mezunu olmayanları da işe almış ve bu yolla öğretim işgücünü önemli ölçüde artırma yoluna gitmiştir (UNESCO, 2019). Bu, öğretmenlik mesleğinin profesyonellikten uzaklaşmasına, statüsünün ve çekiciliğinin azalmasına neden olmuştur. Gelişmiş ülkelerde ise neoliberal politikalarla birlikte esnek ve güvencesiz istihdam paketlerinin uygulamaya konulması ve çalışma koşullarının daha da zorlu hale gelmesiyle birçok öğretmen adayı, öğretmenlikten uzaklaşmış ve halihazırda öğretmen olanların da motivasyonu olumsuz etkilenmiştir.

Hem öğretmenlik mesleğinin statüsünde yaşanan düşüş hem de çalışma koşullarındaki olumsuz gelişmeler, “öğretmen motivasyon **krizi**”ne (Bennell & Akyeampong: 2007) sebep olmaktadır. Bu bağlamda, özellikle 1990’lardan bu yana hem gelir düzeyi yüksek hem de gelir düzeyi düşük ülkelerde, **eğitim bakanlıkları başarılı öğrencileri öğretmenlik mesleğine çekmekte ve başarılı eğitimcileri de meslekte tutmakta zorlanmaktadır**; bu da eğitimin niteliği ve öğrenci performansı üzerinde olumsuz etkilerle sonuçlanmaktadır (Crehan, 2019a).

Öğretmenlik mesleğinde yaşanan bu “motivasyon krizini” aşmak, yani mesleği potansiyel adaylar için daha çekici hale getirmek ve/veya halihazırda görevde olanları motive etmek için öğretmenlik kariyer programları uygulamak çözüm yollarından biri olarak sunulmuş; yani iyi tasarlanmış ve uygulanmış, çekici bir kariyer yapısı oluşturmanın öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonlarını artırmak için kullanılacak bir araç olabileceği fikri öne sürülmüştür. Bu nedenle son 30 yıllık süreçte pek çok ülkede öğretmenlik kariyer yapıları uygulamaya konulmuştur (UNESCO, 2019). Zira motivasyon teorileri kişilerin hayatında, başarı duygusu, kişisel gelişim, tanınma, statü sahibi ve özerk olma, iş birliği yapacağı olanaklara sahip olma,

mesleki gelişiminde söz sahibi olma, ücretlerde adaletin sağlanması ve iş yerinde istikrar olması gibi faktörlerin önemini vurgulamaktadır (Crehan, 2019a). Bütün bunlar kariyer yapısıyla bağlantılıdır. İyi bir kariyer yapısı, öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda kariyer basamakları oluşturarak öğretmenlerin içsel motivasyonlarını dış motivasyonlarla desteklemek ve bu yolla kendilerini mesleki olarak geliştirmelerine yardımcı olmanın yanı sıra nitelikli öğretmenlerin sınıfta ve öğretim sürecinde kalmalarını sağlamak hedeflenmektedir. Bu nedenle farklı ülkelerde uygulamaya konulan öğretmen kariyer modellerini incelemek yararlı olabilir.

## Öğretmen kariyer yapısı modelleri

Öğretmenlikte kariyer yapısı farklı biçimlerde düzenlenmiştir. UNESCO Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü (IIEP) kariyer yapılarını dört ana kariyer modeline göre sınıflandırmıştır (bkz. Tablo 1): Kıdeme dayalı maaş ilerlemesi, ikramiye ödemesi, değerlendirmeye dayalı maaş ilerlemesi ve kariyer basamakları (Tournier, Chimier, Childress & Raudonyte, 2019).

Bu modellerden ilki, birinci nesil öğretmen kariyer yapısı olarak

nitelendirilirken; diğer üçü de ikinci nesil öğretmen kariyer yapısı olarak adlandırılmaktadır.

## Birinci nesil kariyer modeli: Kıdeme dayalı maaş ilerlemesi

Kıdeme dayalı maaş ilerlemesi, 1950'lerin başı ile 1990'ların sonu arası dönemin yaygın uygulamasıdır. Hala da dünya çapında en yaygın öğretmen kariyer yapısı konumunu korumaktadır. Daha çok refah devletinin gelişimi ile örtüşmektedir. Bu dönemde uygulanan Keynesyen politikalarla, işçiler gibi öğretmenlerin de güvenceli çalışma, kademe ilerleme v.b. özlük hakları devlet tarafından kanunla güvence altına alınmıştır (UNESCO, 2019).

Bu model, meslekte uzun süreli kalmaya ve dikey ilerlemeye öncelik tanır. Dikey ilerleme ile öğretmenler okul içinde (okul müdürü, müdür yardımcısı) veya okul dışında (müfettiş, yönetici) yöneticilik ve teftişle ilgili pozisyonlara terfi eder ve öğretim sürecinin merkezinde olmaktan çıkar. Birinci nesil kariyer modelleri, **iş güvenliği, otomatik maaş artışları ve performanstan ziyade kıdem ve deneyime dayalı terfiler ile karakterize** edilir (UNESCO, 2019).

Bu modelin avantajları olduğu kadar dezavantajları da söz konusudur. Tüm

öğretmenler maaş skalasında aynı hızda ilerler, bu da sistemi yönetmeyi kolaylaştırır. Böylece karmaşık ve maliyetli bir değerlendirme sistemi gerektirmez. Öğretmenleri birbirleriyle rekabete sokmaması anlamında da olumludur (UNESCO, 2019). Ancak literatürde **nitelikler ve deneyim gibi terfi kriterleri ile öğretmenlik başarısı arasında korelasyonun bulunmaması nedeniyle, meslektaşlarından daha fazla gayret gösteren öğretmenler arasında moral bozucu bir etkiye sahip olabileceği vurgulanmaktadır** (Bennell & Akyeampong, 2007).

Bu modelde yüksek performanslı öğretmenler, düşük performanslı meslektaşlarıyla aynı maaşı alırlar. Öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirme çabaları sınırlıdır. Bu sorunlar, en yetenekli öğretmenlerin, idari pozisyonlara atanmak için öğretmenliği bırakabileceği anlamına gelir ki bu da eğitim niteliğine zarar verebilir. Çalışmaları gerektiği gibi tanınmayan ve ödüllendirilmeyen öğretmenler genellikle kendilerini değersiz hissederler ve bu da onların motivasyonu ve etkililiği üzerinde olumsuz etkilere sahip olabilir. Tanınma ve kariyer gelişimi eksikliği, hizmette olanları etkilemenin yanı sıra, mesleğin çekiciliğini de azaltır, çünkü özellikle yetkin ve motive adaylar, kariyer yolları üzerinde daha yüksek bir kendi kaderini tayin ve kontrol duygusu veren mesleklere yönelebilirler. Bu

durum nitelikli öğretmenlerin sınıftan ayrılmasına, öğretim sürecinin dışına çıkmasına yol açar (UNECOSO, 2019a). Oysa ki eğitimin niteliğini artırmada en önemli faktörlerden biri nitelikli, mesleki açıdan kendini sürekli geliştiren öğretmenlerin sınıf içinde ders anlatmaya devam etmesidir. Kariyer yapılarının oluşturulmasındaki temel hedeflerden biri de budur. Bu açıdan **kıdeme dayalı maaş ilerlemesinin en önemli dezavantajı nitelikli öğretmenlere farklı alanlara, mesleklere geçerek ya da eğitim sistemi içinde farklı pozisyonlara (yöneticilik, idarecilik vs.) yükselerek sınıf dışına çıkmak dışında ilerleme şansı tanımamasıdır.**

## İkinci nesil kariyer modelleri: Performansa dayalı uygulamalar

Küresel ölçekte neoliberal politikaların yükselişine paralel olarak, performansa dayalı yönetimin yükselişi, 2000'li yılların başlarından sonra giderek artan sayıda ülkenin ikinci nesil öğretmen kariyer yapılarını uygulamasına yol açmıştır. IIEP tipolojisindeki diğer üç kariyer modeli – ikramiye ödemesi, değerlendirmeye dayalı maaş ilerlemesi ve kariyer basamakları modelleri – ikinci nesil öğretmen kariyer yapısına aittir (Tournier, Chimier, Childress & Raudonyte, 2019). **Bu kariyer modelleri, liyakate dayalı kariyeri teşvik ederek verimliliği ve**

**hesap verebilirliği vurgulamaktadır.**

Öğretmenlik kariyer yapısı ile ilgili her iki nesil modelin de öğretmen motivasyonu ile kariyer yönetimi açısından avantajları ve dezavantajları vardır. Bu nedenle de, bu kariyer modelleri nadiren tek başlarına var olmakta; çoğu durumda aynı anda ve tamamlayıcı bir şekilde kullanılmaktadır. İkinci nesil öğretmen kariyer modellerine daha yakından bakmak, hangi modellerin mesleği daha çekici ve ödüllendirici hale getirme potansiyeline sahip olduğuna ışık tutabilir.

**İkramiye (Bonus) ödeme**

İkramiye (Bonus) ödeme; öğretmenlerin performanslarının standart testlerdeki öğrenci notları veya öğretmen gözlemleri ya da daha geniş bir öğretmen değerlendirmesi ile ölçülmesini ve bu değerlendirmeler sonucunda da talep edilen performansı yakalayanlara, bir defaya mahsus mali ödüller verilen programları ifade eder. Ödülleri hak ettiği belirlenen öğretmenler daha sonra sınırlı bir süre için bir ikramiye veya maaşlarına ek ödeme alırlar. **Bu, performans ve finansal ödül arasında doğrudan, hızlı ve geçici bir bağlantı sağlar.** İkramiye ödemesini analiz eden literatür (Fryer, 2013; Podgursky & Springer, 2007; Murnane & Cohen, 1985. Akt. Tournier, Chimier, Childress & Raudonyte, 2019) bu konuda ayrıışmaktadır. Bazı uzmanlar, kısa vadede öğrencilerin

başarılarını olumlu etkileyen kimi uygulamalara işaret ederek, ikramiye ödeme politikalarının uygulanmasını kolaylaştıran pratik faktörleri övmektedir (Tournier, Chimier, Childress & Raudonyte, 2019).

Bu tür politikalar yeni mevzuat ya da yasa çıkarmayı gerektirmez ve taban maaşlar üzerindeki yükü artırmaz. Sonuç olarak, uygulamaya konulmaları, uyarlanmaları ve gerekirse durdurulmaları daha kolaydır. Bununla birlikte, öğretmenlere öğrenci başarısına göre ödeme yapılması, eğitimin niteliği ve eşitliği üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir ve uzun vadede motivasyonu baltalar. İkramiye ödeme, öğretmenler arasında rekabeti, sınav için öğretimi teşvik eder ve öğretmenleri düşük performanslı okullarda çalışmaktan caydırır (UNESCO, 2019). Bu nedenle Türkiye gibi sınav merkezli ve nitelik açısından okullar arasında büyük uçurum olan ülkelerde öğretmenin performansının değerlendirilmesinde öğrenci başarısının esas alınması yıkıcı sonuçlara yol açabilir.

İkramiye (Bonus) ödeme, öğretmenlerin finansal ödüller tarafından motive edildiğini ve bu nedenle de o ödülleri güvence altına almak için daha çok çalışacaklarını varsayar. Eleştirmenler, modelin büyük ölçüde dışsal motivasyona dayandığını ve bunun da öğretmenlerin içsel motivasyonunu baltalayabileceğini



iddia etmektedirler (Tournier, Chimier, Childress & Raudonyte, 2019). Bazıları da finansal ödüllerin ne öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye olanak tanıdığını ne de öğretmen özerkliğinin artmasına katkıda bulunduğunu, ancak her ikisinin de öğretmenleri uzun vadede cezbetmede, meslekte kalmada ve motive etmede çok önemli olduklarını vurgulamaktadırlar (Crehan, 2019a).

### **Değerlendirmeye dayalı maaş ilerlemesi**

Değerlendirmeye dayalı maaş artışında, bir öğretmenin maaşı, öngörülen bir değerlendirmeyi geçmesine bağlı olarak bir üst seviyeye yükselir. Maaş çizelgesi bir dizi farklı seviye veya akışlardan oluşabilir ve değerlendirmeler arasındaki süre altı aydan dört yıla kadar değişebilir. Başarılı bir **değerlendirmeden sonra, öğretmenler maaş çizelgesinde daha yüksek maaş seviyelerine geçer. Ancak maaş seviyelerinin yükselmesi, ek sorumluluklar veya yeni statü ile ilişkili değildir** (UNESCO, 2019).

Bu kariyer modelinde, verimsiz öğretmenler maaş göstergesinde daha iyi performans gösteren meslektaşlarıyla aynı hızda ilerlemezler. Bu modelde, performansa göre uzun vadeli potansiyel ödüllerin varlığının mesleğin çekiciliğini artıracığı varsayılmaktadır. **Model, performans ve ücret arasında oldukça doğrudan bir bağlantı ortaya koysa da, ikramiye ödemesindeki gibi tek**

**bir davranışa ya da belirli bir alanda gösterilen başarıya odaklanmaktan çok yetkinliği onaylamaktadır.** Bu açıdan ele alındığında performansa dayalı maaş ilerlemesinde, performans ve ödeme arasındaki ilişki ikramiye ödeme sisteminde olduğu kadar doğrudan değildir. Bununla birlikte, değerlendirme ve ödeme arasındaki bağlantı da bir dereceye kadar içsel motivasyonu baltalayabilir (UNESCO, 2019).

Bu modelin en önemli dezavantajı, sağlam ve güvenilir bir değerlendirme sistemi gerektirmesidir. Zira değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için eğitimli insan kaynaklarının ve yeterli finansal kaynakların mevcut olması gerekir.

**Ayrıca, öğretmenlerin kendileri de değerlendirme sürecinin geçerliliğini tanımalı ve sistemin adil ve şeffaf olduğunu düşünmelidir** (Tournier, Chimier, Childress & Raudonyte, 2019). Bunlara ek olarak Bruns & Luque (2014), bu modelin öğretmenlerin taban maaşlarını ve emekli maaşlarını artırdığı için uzun vadeli mali etkileri olduğu konusunda uyarılmaktadır. Ayrıca, bu modeli bir kez yerleştirdikten sonra değişiklikler yapmak idari ve politik açıdan karmaşık ve zorlayıcı olabilir.

### **Kariyer basamakları**

Kariyer basamağı modelinde, öğretmen maaşı belirli bir noktaya kadar artar, ancak öğretmenler ilerlemek

istiyorlarsa, bir değerlendirmeden geçmeleri ve ek sorumluluklar ile yeni bir rol üstlenmeleri gerekir. Öğretmenlerin yeni rol ve mesleki unvanlara terfileri, yalnızca değerlendirmelerine dayalı olabilir veya yeni rolle bağlantılı ek nitelikler veya eğitim gerektirebilir (UNESCO, 2019).

Bir kariyer basamağı, farklılaşan sorumluluk seviyelerine sahip bir dizi farklı pozisyonu içerebilir ve öğretmenlerin maaşı, basamakları tırmandıkça yeni pozisyonlarına göre belirlenir. Bu nedenle, bir kariyer basamağı hem yatay (öğretmenler daha ileri seviyelere terfi ettirilir ve öncelikli görevi olarak sınıfta ders vermeye devam eder) hem de dikey hareketlilik fırsatları (öğretmenler idari veya yöneticilik pozisyonlarına terfi ettirilir ve genellikle sınıfta ders vermeyi bırakır) sağlayabilir (Tournier, Chimier, Childress & Raudonyte, 2019). Burada önemle üzerinde durulması gereken nokta kariyer basamakları uygulamasının aynı zamanda yeni roller ve sorumlulukları da içermesidir.

Kariyer basamağı modeli, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kontrol etmelerine ve sınıftan ayrılmak zorunda kalmadan yeni pozisyonlara başvurmalarına olanak sağlar. Kariyer basamağı, ödemeyi performansa dolaylı olarak bağlar ve öğretmenleri kendi uygulamalarını kademeli olarak geliştirmeye, sorumluluk ve özerklik

kazanmaya teşvik eder. Bununla birlikte, birçok ülke bu tür sistemlerle çalışırken, bu uygulamaların öğrenci başarısı üzerinde yarattığı farkla ilgili yalnızca sınırlı sayıda değerlendirme bulunmaktadır (örn. Sloat, 1994; Silman & ve Glazerman, 2009; Martins, 2009; Crehan, 2019a). Kariyer basamakları uygulaması da sağlam ve şeffaf bir yönetim gerektirir ve bu model de performansa dayalı ödemede olduğu gibi öğretmenlerin taban maaşını ve emekli maaşlarını arttırdığı için uzun vadeli mali sonuçları da söz konusudur.

**Tablo 3** Öğretmen Kariyer Modelleri Tipolojisi

Nesil	Kariyer Modeli	Temel Özellikleri	Motivasyon için Avantaj ve Dezavantajları	Yönetim İçin Avantaj ve Dezavantajları
Birinci	Kıdeme Dayalı Maaş Sistemi	Öğretmenlerin maaşları, kıdem ve niteliklere göre yıllık olarak artar.	Öğretmenler arasında rekabet yoktur. Öğretimin niteliğini artırmada öğretmene çok az sorumluluk yükler.	Öğretmenin performansını değerlendirmek için herhangi bir sistem oluşturmaya gerek yoktur. Maaşların hesaplanması ve belirlenmesi kolaydır.
İkinci	İkramiye Ödemesi	Öğretmenlere, öğrencilerin test sonuçlarına (başarılarına) veya daha geniş kapsamlı değerlendirmelere dayalı olarak bir defaya mahsus ödeme yapılır.	Dışsal motive ediciler kullanılır. Kontrollü motivasyonu teşvik eder, işbirliğini engeller.	İkramiyeler, taban ücret ve emeklilik hesaplamalarını değiştirmez. Mevcut bütçeye bağlı olarak öğretmen maaşlarına eklenebilir veya kaldırılabilirler. Prim almaya hak kazanan öğretmenleri ayırt etmek için güçlü ve güvenilir bir değerlendirme sistemi gerektirir.
	Değerlendirmeye dayalı maaş ilerlemesi	Öğretmenler, değerlendirmelerine göre mevcut maaş yapısında farklı oranlarda ilerlerler.	Düşük performans gösteren öğretmenlerin maaş skalasında otomatik olarak ilerlemesini engeller.	Temel ücret ve emekli maaşlarının sürekli değiştirilmesinin uzun vadeli mali sonuçlarını öngörmek zorlaşacaktır. Öğretmenleri farklılaştırmak ve değerlendirmek için güçlü ve güvenilir bir değerlendirme sistemi gerektirir.
	Kariyer basamakları	Öğretmenler, değerlendirmeye göre maaş artışı eklenerek yeni görev ve unvanlara terfi ettirilir.	Performans ve ödeme arasındaki bağlantıyı dolaylı olarak yapar, kontrollü motivasyonu teşvik etme olasılığını azaltır.	Temel ücret ve emekli maaşları kariyer basamaklarına göre değiştirileceğinden uzun vadeli mali sonuçlarının ne olacağını öngörmek zorlaşacağından, ileriye yönelik bütçe ayarlaması yapmak zorlaşacaktır. Öğretmenlerin değerlendirildiği her bir pozisyon ve basamak için güçlü ve güvenilir bir değerlendirme sistemi ve net standartlar gerektirir.

Kaynak: UNESCO, 2019:3

## Ülkelere göre öğretmenlik kariyer programlarında farklılaşma

Dünyada farklı ülkelerde farklı kariyer modelleri uygulanmaktadır. Örneğin Avrupa'da öğretmenler için çok-seviyeli (multi-level) kariyer yapısı ve tek seviyeli (single-level) kariyer yapısı olmak üzere iki temel kariyer modeli söz konusudur. Çok seviyeli kariyer modelinde resmi kariyer düzeyleri belirlenir ve öğretmenler bu düzeylerde ilerler. Bu model öğretmenlerin ulaşılan seviyeye göre işlerini çeşitlendirmesine olanak tanır. Her seviyede genellikle daha yüksek bir maaş söz konusudur ve kariyer ilerlemesine, hizmet yılı, sürekli mesleki gelişim gerekliliklerine uygunluk ve değerlendirme sonuçları gibi bir dizi kriter aracılığıyla karar verilir. İrlanda, Kıbrıs, Malta, Birleşik Krallık (İskoçya)'ta çok-düzeyle kariyer yapısı uygulanmaktadır (EU, Eurydice, 2021).

Daha yaygın olarak uygulanmakta olan diğer kariyer modeli ise tek-seviyeli kariyer yapısıdır. Bu modelde kariyer ilerlemesi, maaş ölçeğinde ilerlemeyi içerir. İlerleme genellikle hizmet yılına göre belirlenir. Çekya, Almanya, İspanya, İtalya, Lüksemburg, Portekiz ve Finlandiya'da tek seviyeli kariyer yapısı uygulanmaktadır (EU, Eurydice, 2021).

Aşağıda son 10 yılda öğretmenlik kariyer yapılarında reform yapmış ve öğretmenlikte kariyer basamaklarını uygulamaya koymuş ülkelere ilişkin kimi deneyimlere yer verilmektedir. Tablo 4, bu ülkelerde uygulanmakta olan kariyer programlarına ilişkin genel verileri içermektedir.

Etiyopya dışındaki tüm ülkelerde birden fazla kariyer modeli mevcuttur. Kıdeme dayalı maaş ilerlemesi Türkiye'ye benzer şekilde Kolombiya, Litvanya, Meksiko, İskoçya, New York ve Güney Afrika'da devam etmektedir; bu sayede öğretmenler, performanslarına dayalı olmayan ve otomatik olarak belirli bir maaş artışı almaktadırlar. Bununla birlikte, kıdeme dayalı maaş ilerlemesinde düşük bir maaş artışı söz konusuysen, diğer modeller genellikle maaş artışına daha fazla ağırlık vermektedir.

Seçilen ülkelerden altısında (Kolombiya, Ekvador, Meksika, Peru, Güney Afrika ve Tayland) değerlendirme modeline dayalı bir maaş artışı da söz konusudur. Bununla birlikte, maaş skalasının düzenlenmesi, maaş adımlarının sayısı ve bir sonraki seviyeye erişilmeden önce zorunlu hizmet süresi açısından bu ülkelerin her biri birbirinden önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Örneğin, Güney Afrika'da öğretmen maaşlarının değerlendirmeye dayalı olarak her yıl artabileceği ve 221'e

**Tablo 4** Farklı Ülkelerde uygulanmakta olan kariyer programları

Ülkeler	Şu an uygulanmakta olan kariyer programı			
	Kıdeme Dayalı Maaş İlerlemesi	Performansa Dayalı Ücret	Kariyer Basamağı	İkramiye Ödemesi
Kolombiya	X	X	X	
Ekvator		X	X	X
Etiyopya			X	
Litvanya	X		X	
Meksiko	X	X	X	
New York	X		X	
Peru		X	X	X
İskoçya	X		X	
Güney Afrika	X	X	X	
Tayland		X	X	
Singapur	X	X	X	

Kaynak: Tournier, Chimier, Childress & Raudonyte, 2019: 40

kadar maaş seviyesi olan bir sistem söz konusudur. Kolombiya’da maaşlar değerlendirmeye dayalı olarak her üç yılda bir artabilir ve her biri dört seviye içeren sadece üç maaş derecesi mevcuttur. Peru’da sekiz maaş seviyesi mevcuttur ve her düzeyde hizmet süresi, seviyeye bağlı olarak üç ila beş yıl arasında değişmektedir (Tournier, Chimier, Childress & Raudonyte, 2019).

İkramiye (bonus) ödeme sistemi, seçilen ülkelerin büyük bir kısmında bulunmamaktadır. Yalnızca Peru’da ve Singapur’da kurumsallaşmış bir ikramiye (bonus) ödeme sistemi vardır.

Bununla birlikte, bazı durumlarda, ulusal ve iyi kurumsallaşmış bir uygulamanın parçası olmasalar bile (Kolombiya, Litvanya ve Güney Afrika) öğretmenlere yerel düzeyde veya okul düzeyinde ikramiye verilmektedir.

Tablo 5 Farklı Ülkelerde öğretmen kariyer basamakları ve akışlar

Ülke	Uygulanan Kariyer Basamakları			
Kolombiya	<b>Öğretim</b>			
	* Öğretmen (Classroom teacher) * 'Destek Lideri' Öğretmen ('Support leader' teacher) * Koordinatör (Coordinator) * Oryantasyon danışmanı (Orientation adviser) * Yönetici ve müdür (Rector and director)			
Ekvator	<b>Öğretim</b>			
	* Öğretmen (Teacher) * Öğretmen-mentor (Teacher-mentor) * Öğrenci danışmanı (Student adviser) * Müfettiş veya müfettiş yardımcısı (Inspector or deputy inspector) * Yönetici/müdür veya yönetici yardımcısı/müdür yardımcısı (Rector/director or deputy rector/director) * Eğitim danışmanı (Educational adviser) * Eğitim denetçisi (Educational auditor)			
Meksika	<b>Öğretim</b>		<b>Yönetim</b>	
	* Öğretmen (Teacher) * Eğitim pedagojik teknik danışmanı (Educational pedagogical technical adviser)		* Okul Müdürü (School director) * Alt yönetici (Subdirector) * Ders dışı etkinlikler koordinatörü (Coordinator of extracurricular activities) * Danışman (Supervisor) * Bölge danışmanı (Regional supervisor) * Akademik danışman (Academic supervisor) * Pedagojik danışman (Pedagogical adviser)	
Peru	<b>Pedagojik yönetim</b>	<b>Kurumsal Yönetim</b>	<b>Öğretmen Eğitimi</b>	<b>Araştırma ve Geliştirme</b>
	* Öğretmen (Classroom teacher) * Öğrenci danışmanı ve koordinatörü (Student adviser and coordinator) * Akademik Koordinatör (Academic coordinator) * Ders dışı program koordinatörü (Extracurricular programme coordinator) * Danışman (Counsellor)	* Okul müdürü veya müdür yardımcısı (School principal or vice principal) * Eğitim Yönetim Birimi'nde (UGEL <sup>1</sup> ) veya Bölgesel Eğitim Kurulu'nda (DRE <sup>2</sup> ) eğitim uzmanı (Education specialist in Education Management Unit (UGEL) or Regional Education Board (DRE)) * UGEL veya DRE'de pedagojik yönetim müdürü (Director of pedagogical management in UGEL or DRE) * UGEL Direktörü (Director of UGEL)	Henüz uygulanmamaktadır	
Litvanya	<b>Öğretim</b>		<b>Yönetim</b>	
	* Öğretmen (Teacher) * Kıdemli öğretmen (senior teacher) * Öğretmen-metot bilgisi uzmanı (Teacher-methodologist) * Öğretmen-uzman (Teacher-expert)		* Öğretim şefi (Chief of teaching) * Müdür yardımcısı (Deputy principal) * Müdür (Principal)	

1 Eğitim Yönetimi Birimleri (Unidades de Gestión Local/UGELs, Education Management Units)

2 Eğitim Bölge Kurulları (Direcciones Regionales de Educación/ DRES, Educational Regional Boards)

İskoçya	<b>Öğretim</b>		
	* Öğretmen (Classroom teacher) * Müdür öğretmen (Principal teacher) * Başöğretmen yardımcısı (Deputy head teacher) * Baş Öğretmen (Head teacher)		
Etiyopya	<b>Öğretim</b>		
	* Yeni başlayan öğretmen (Beginner teacher) * Kıdemli öğretmen (Junior teacher) * Öğretmen (Teacher) * Kıdemli öğretmen (Senior teacher) * Yardımcı başöğretmen (Associate lead teacher) * Başöğretmen (Lead teacher) * Kıdemli başöğretmen (Senior lead teacher)		
Güney Afrika	*Öğretmen *Kıdemli öğretmen		
	<b>Öğretim ve Öğrenme</b>	<b>Yönetim ve Liderlik</b>	<b>Eğitim planlaması, araştırma ve politika geliştirme</b>
	*Öğretim ve öğrenme uzmanı (Teaching and learning specialist) *Kıdemli öğretim ve öğrenme uzmanı (Senior teaching and learning specialist)	* Bölüm Başkanı (Head of department) * Müdür yardımcısı (Deputy principal) * Müdür (Principal) * Gezici bölge yöneticisi (Circuit manager)	* Eğitim uzmanı (Education specialist) * Kıdemli eğitim uzmanı (Senior education specialist) * Baş eğitim uzmanı yardımcısı (Deputy chief education specialist) * Baş eğitim uzmanı (Chief education specialist)
Tayland	<b>Öğretim</b>	<b>Okul Yönetimi</b>	<b>Eğitim Yönetimi Eğitim Denetimi</b>
	* Nitelikli öğretmen (Skilled teacher) * Deneyimli öğretmen (Experienced teacher) * Uzman öğretmen (Expert teacher) * Alanda uzmanlaşmış öğretmen (Specialist teacher)	* Nitelikli müdür yardımcısı (Skilled deputy director) * Deneyimli müdür yardımcısı/uzman müdür yardımcısı (Experienced deputy director/expert deputy director) * Nitelikli yönetici (Skilled director) * Deneyimli yönetici (Experienced director) * Uzman yönetici (Expert director) * Alanda uzmanlaşmış yönetici (Specialist director)	* Eğitim Bölgesi Ofisinin deneyimli müdür yardımcısı (Experienced deputy director of Office of Education Area) * Eğitim Bölgesi Ofisinin uzman müdür yardımcısı (Expert deputy director of Office of Education Area) * Eğitim Bölgesi Ofisinin uzman direktörü (Expert director of Office of Education Area) * Eğitim Bölgesi Ofisinin alanda uzmanlaşmış direktörü (Specialist director of Office of Education Area) * Nitelikli eğitim danışmanı (Skilled Education supervisor) * Deneyimli eğitim müfettişi (Experienced education supervisor) * Uzman eğitim müfettişi (Expert education supervisor) * Alanda uzmanlaşmış eğitim müfettişi (Specialist education supervisor)
New York			
	* Model Öğretmen (Model teacher) * Meslektaşlarıyla işbirliği yapan öğretmen (Peer Collaborative Teacher) * Usta öğretmen (Master Teacher) * Takım Lideri Öğretmen (Teacher Team Leader)		

Kaynak: Tournier, Chimier, Childress & Raudonyte, 2019: 42-43

## Ülkelere göre uygulanan kariyer basamakları sistemi

İncelenen tüm ülkelerde kısmen de olsa en az bir kariyer basamağı programı uygulanmaktadır. Kariyer basamakları öğretmenlerin dikey olarak yönetsel veya kurumsal görevlere yükselmesine izin vermektedir. Bununla birlikte, yeni kariyer yapılarından bazıları, öğretime veya akademik öğretime yönelik olarak çeşitlendirilmiş yatay pozisyonlar da sunmaktadır.

Tablo 5’te görüldüğü gibi farklı ülkelerde öğretmenlik kariyer basamakları çeşitli pozisyonlar ve akışları içerecek biçimde düzenlenmiştir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarının yapısı ülkelere göre çeşitlilik göstermektedir. **Ancak tümünün ortak yanı kariyer basamakları değişikçe öğretmenlerin yeni bir statü kazanırken ek sorumluluklar üstleniyor olmasıdır.**

Bu bağlamda ülkelere göre kariyer basamaklarındaki farklılaşmayı görmek açısından, farklı ülkelerdeki uygulamalara bakmak yararlı olacaktır.

### Singapur

Singapur son yıllarda, dünyanın en iyi performans gösteren okul sistemleri listesinde üst sıralarda yer almaktadır.

Singapurlu eğitimciler göre bu başarının arkasında okullarda nitelikli öğretmenler tarafından yürütülen tutarlı bir müfredat yer almaktadır<sup>1</sup>. Yaklaşık 550.000 öğrencinin olduğu Singapur’da 30.000 öğretmen görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından incelendiğinde Singapur’da kıdeme dayalı maaş artışı uygulanmamaktadır. Ancak öğretmenliği çekici bir meslek haline getirmek ve mezunların öğretmenliği seçmelerini teşvik etmek amacıyla her yıl Eğitim Bakanlığı diğer memurların maaşlarını inceleyerek öğretmenliğe başlama maaşlarını düzenlemektedir<sup>2</sup>.

Öğretmenlik kariyer yapısında ikramiye (bonus) ödeme sistemi, performansa dayalı değerlendirme (kariyer basamaklarına dahil olmayan öğretmenler için) ve kariyer basamakları yapısı mevcuttur.

İkramiye ödemesinde öğretmenlerin performansı, sorumlu oldukları tüm öğrencilerin akademik gelişimine katkıları, ebeveynler ve topluluk gruplarıyla işbirlikleri ile meslektaşlarına ve okula katkıları dahil olmak üzere bir bütün olarak, çeşitli

- 1 <https://asiasociety.org/global-cities-education-network/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce>
- 2 <https://asiasociety.org/global-cities-education-network/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce>



ölçütlerle yıllık olarak değerlendirilir. Bu değerlendirme sonucunda üstün başarılı işler yaptığına karar verilen öğretmenler, okul ikramiye havuzundan ikramiye alırlar<sup>3</sup>.

Singapur'da öğretmenlik kariyer basamaklarında üç alan söz konusudur: Öğretim Alanı, Liderlik Alanı ve Uzmanlık Alanı.

**Tablo 6** Singapur öğretmenlik kariyer basamakları modeli

Ders Öğretmeni		
Öğretim Alanı	Liderlik Alanı	Uzmanlık Alanı
Uzman Öğretmen	Ders/Zümre Başkanı	Kıdemli Uzman 1
Lider Öğretmen	Bölüm Başkanı	Kıdemli Uzman 2
Usta Öğretmen	Müdür Yardımcısı	Lider Uzman
Baş Usta Öğretmen	Müdür	Müdür Uzman
	Küme Yöneticisi	Şef uzman
	Yardımcı Direktör	
	Direktör	
	Eğitim Genel Direktörü	

Kaynak: NISL, 2019: 1

Bütün öğretmenler mesleğe aynı kariyer basamağından başlar. Üç yıl öğretmenlik deneyiminin ardından hem öğretmenin kendisi hem de danışmanı karşılıklı olarak, öğretmenin

öğretim dışında farklı roller almaya hazır olduğuna karar verirse, kariyer yollarından biri seçilebilir. Her bir kariyer yolunda ilerledikleri düzeye göre öğretmenler yeni roller ve sorumlulukların yanı sıra, maaş artışı da elde ederler. Ayrıca gerekli yeterlilikleri sağlamak şartıyla kariyer yolları arasında geçiş yapmak da mümkündür.

Öğretmenler yılda 100 saat mesleki gelişim hakkına sahiptir. Bu, birkaç şekilde gerçekleştirilebilir. Ulusal Eğitim Enstitüsü'ndeki kurslar, ders içerikleri ile pedagojik bilgiye odaklanır ve kariyer basamaklarında daha yüksek derecelere çıkarır. Mesleki gelişim çoğunlukla okul temellidir. Örneğin bir grubun matematik performansını geliştirmek veya proje tabanlı öğrenme ve BİT kullanımları gibi yeni uygulamaları tanıtmak için eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca her okulun öğretmen gelişimini destekleyebileceği bir fonu mevcuttur ve bu fonla öğretmenler diğer ülkelerdeki eğitimi çeşitli yönleriyle incelemek ve yeni bakış açıları geliştirmek üzere yurtdışına da gidebilirler<sup>4</sup>.

Kariyer basamaklarından öğretim alanı, uzman öğretmen olmak için yükselmek – sınıfta öğretime devam etmek, meslektaşlarına rehberlik

3 <https://asiasociety.org/global-cities-education-network/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce>.

4 <https://asiasociety.org/global-cities-education-network/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce>

etmek ve pedagojik bilgilerini mükemmelleştirmek- isteyen öğretmenler içindir. Liderlik alanı okul yönetiminde veya Eğitim Bakanlığında liderlik rolü isteyenler içindir. Uzmanlık alanı ise belirli disiplinlerde derin bilgi ve beceriler geliştirmek isteyen öğretmenler içindir. Bu kişiler müfredat geliştirme ve değerlendirme odaklı bakanlık düzeyinde liderlik pozisyonlarına yükselebilirler. Bu da, sistemin sadece okullarda öğretim ve yönetim rollerini değil, aynı zamanda Eğitim Bakanlığının en üst düzey memuru olan Eğitim Genel Müdürlüğü pozisyonu da dahil olmak üzere, hükümetteki tüm profesyonel eğitimci pozisyonlarını kapsadığı anlamına gelir (NISL, 2019).

Kariyer basamaklarında merdivenin her basamağı için kesinleşmiş bir dizi görev tanımı veya sabit görevler söz konusu değildir. Bu iş tanımları ve görevler okulların ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilir. Müdürler, okulun ihtiyaçlarına dayalı olarak, merdivenin her seviyesindeki öğretmenlerin sahip olacağı sorumlulukları ve deneyimleri belirleme konusunda geniş bir serbestliğe sahiptir (NISL,2019).

Öğretmenler düzenli olarak değerlendirilir ve bir seviyeden diğerine ilerlemek, bir öğretmenin o seviyede yeterli göstermesini gerektirir. Değerlendirmeler sırasında öğretmenler, yıllık hedeflerine ulaşmış ulaşmadıklarını tartışmak

için okul liderleriyle bir araya gelirler. Öğretmenlerin performansı Gelişmiş Performans Yönetim Sistemi (Enhanced Performance Management System/EPMS) ile ölçülür; yani öğretmenler kariyer yolunda bir sonraki seviyeye otomatik olarak yükseltilmez. Bir öğretmenin bir sonraki kariyer basamağına geçebilmesi için, gerekli ilerlemeyi göstermesi yeter şart değildir; aynı zamanda o düzeyde açık pozisyon olması ve öğretmenin uygun biçimde başvuru yapmış olması gereklidir (NCEE, 2020).

Görevi yalnızca derse girmek olan öğretmenler, merdivenin en alt basamağında yer alırlar, tam gün ders verirler ve sınıf dışı rolleri yoktur. Bu öğretmenler, henüz ek roller veya fırsatlar almaya hazır olmayan genç öğretmenler veya herhangi bir nedenle mentorluk, müfredat geliştirme veya liderlik gibi yeni roller üstlenmek istemediklerine karar vermiş deneyimli öğretmenler olabilirler (NCEE,2020). Singapur'da okullardaki öğretmenlerin yaklaşık %60'ı merdivenin bu basamağındadır. Bunlar için performansa dayalı değerlendirmeye göre 5 maaş seviyesi mevcuttur. Değerlendirme sonuçlarına göre maaşları bir üst seviyeye geçtiklerinde %10 oranında artar (NISL, 2019).

Öğretim alanı, sınıf içinde kalıp öğretime devam eden ve genç öğretmenlere veya ek yardım isteyen

öğretmenlere rehberlik edecek pedagoji uzmanları yetiştirmek için tasarlanmıştır.

- *Kıdemli Öğretmenler (Senior Teacher)*, tüm birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerine (göreve başlama programlarına katılan) mentor olarak hizmet eder, stajyer öğretmenleri stajlarda denetler ve ara sıra meslektaşları için atölye çalışmaları düzenler ve mesleki gelişime öncülük eder. Ek rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için öğretim yükleri %20 oranında azaltılır.
- *Lider Öğretmenler (Lead Teacher)*, Kıdemli Öğretmenlerin ve Öğretmenlerin içerik, pedagoji ve değerlendirmeye ilişkin kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olur ve okullarını güçlü Profesyonel Öğrenme Toplulukları haline getirir; ayrıca öğretmenlik mesleğini güçlendirmek için kendi kümelerindeki diğer okullardaki öğretmenlerle kendi alanlarındaki uzmanlıklarını paylaşırlar. Ek rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için öğretim yükleri %33 oranında azaltılır.
- *Usta Öğretmenler (Master Teacher)*, mesleki mükemmelliğe ulaşmaları için diğer öğretmenlere rehberlik eden ve oldukça etkili olan “öğretmenlerin öğretmenleridir”. Bu öğretmenler, Singapur Öğretmenler Akademisi’nin

profesyonel gelişim merkezinin birincil personelidir. İş yüklerinin yaklaşık %80’i bakanlığa bağlıdır, ancak %20 oranında öğretim yapmaya devam ederler. 33,000 öğretmenden yaklaşık 70 tanesi Usta Öğretmendir.

- *Baş Usta Öğretmenler (Master Principal Teacher)*, ulusal düzeyde kendi konularının baş pedagojik uzmanlarıdır ve eğitim sistemi genelinde öğretimde mükemmelliğe doğru gidişe öncülük ederler. Yaklaşık 20 kadar *Baş Usta Öğretmen* görev yapmaktadır ve bunlar Singapur Öğretmenler Akademisinin liderleri durumundadırlar. Haftada bir okullarda ders vermeye devam ederler.

*Liderlik Alanı*, liderlik potansiyeli olan öğretmenlerin erkenden belirlenmesi ve liderlik pozisyonlarına yetiştirilmesi için bir yol sağlar.

*Uzmanlık Alanı*. Öğretmenlik mesleğinde yeni konularda alan bilgisinin yaratılmasına katkıda bulunacak araştırmacı olmak isteyen öğretmenler, Uzmanlık Alanına katılmayı seçebilirler. Diğer alanların aksine, bu alanı seçenler okullarda öğretmenlik yapmaz, bunun yerine Eğitim Bakanlığında ve Ulusal Eğitim Enstitüsünde (ülkenin tek öğretmen yetiştirme kurumu) hizmet verir. Uzmanlar, kendi alanlarında uzman olacak şekilde geliştirilir ve profesörler kadar kendi alanlarında bilgi üretmeleri

beklenir. Ülkede yaklaşık 200 uzman görev yapmaktadır (NCEE, 2020).

## Peru<sup>5</sup>

Peru'da öğretmenlik kariyer reformu 2012'de kabul edilmiştir. Peru'daki öğretmen kariyer yapısında kariyer basamakları, değerlendirmeye dayalı maaş ilerlemesi ve ikramiye (bonus) ödeme programları birlikte

kullanılmaktadır. Bu sürecin uygulanmasına 1984, 2007 ve 2012'de yapılan değişikliklerle kademeli olarak geçilmiştir. Türkiye'dekine benzer bir biçimde öğretmenler kamuda kadrolu ya da sözleşmeli olarak çalışmaktadırlar, öğretmen açığının çeşitli nedenlerle kadrolu ya da sözleşmeli öğretmenlerle karşılanamadığı bazı durumlarda ise (özellikle kırsal kesimde) Türkiye'deki ücretli öğretmenlik benzeri bir uygulama mevcuttur. İstihdam edilen toplam 400,428 öğretmenden 126,393'ü (yaklaşık üçte biri) sözleşmeli olarak çalışmaktadır.

5 Peru'da öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin bilgiler şu kaynaktan alınmıştır. Choque, M.M.2019. *Teacher career reforms in Peru*. International Institute for Educational Planning/UNESCO. <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-career-reforms-peru>

**Tablo 7.** Peru'da Öğretmenlik Kariyer Yapısının Değişimi

1984 Öğretmenlik Yasası	2007 Kamu Öğretmenliği Kariyer Yasası	2012 Öğretmenlik Reform Yasası
Öğretmenlerin otomatik entegrasyonu	Öğretmenlerin kademeli ve gönüllü entegrasyonu	Öğretmenlerin otomatik entegrasyonu
Kıdem ağırlıklı	Liyakat ağırlıklı	Liyakat ağırlıklı
İki kariyer alanı: 1) Öğretim 2) Yönetim	Üç kariyer alanı: (1) Pedagojik yönetim (2) Kurumsal yönetim (3) Teftiş	Dört kariyer yolu: (1) Pedagojik yönetim (2) Kurumsal yönetim (3) Öğretmen eğitimi (4) Yenilik ve araştırma
Beş seviyeli maaş yapısı	Beş seviyeli maaş yapısı (En yüksek seviyeye 20 yılda erişim)	Sekiz seviyeli maaş yapısı (En yüksek seviyeye 30 yılda erişim)
Maaş seviyeleri arasında kesin bir yüzde artışı mevcut değildir	Maaş seviyeleri arasındaki artış yüzdeleri kesin ve kalıcı olarak belirlenmiştir.	Maaş seviyeleri arasındaki artış yüzdeleri kesin ve kalıcı olarak belirlenmiştir.
Kariyerde ilerlemek için zorunlu periyodik değerlendirmeler mevcut değildir	Kariyerde ilerlemek için zorunlu periyodik değerlendirmeler getirilmiştir	Kariyerde ilerlemek için zorunlu periyodik değerlendirmeler getirilmiştir
Değerlendirmede başarısızlık öğretmenin görevden alınmasına yol açmaz	Değerlendirmede başarısızlık (üç kez) öğretmenin işten çıkarılmasına yol açar	Değerlendirmede başarısızlık (üç kez) öğretmenin işten çıkarılmasına yol açar

Peru’da mevcut durumda uygulanmakta olan Öğretmenlik Reform Yasası’ndan önce 1984 Öğretmenlik Yasası (Teacher Law ) ve 2007’de ise Kamu Öğretmenliği Kariyer

Yasası (Public Teaching Career Law) çıkartılmıştır. Süreç içindeki değişimi görmek açısından bu yasalar arasındaki farklar Tablo 7’de verilmiştir.

Mevcut haliyle öğretmenlik

**Tablo 8.** Değerlendirmeye dayalı maaş seviyeleri

Seviye	Her seviyede kalınması gerekli süre	Gerekli deneyim
I	3 yıl	3 yıl
II	4 yıl	7 yıl
III	4 yıl	11 yıl
IV	4 yıl	15 yıl
V	5 yıl	20 yıl
VI	5 yıl	25 yıl
VII	5 yıl	30 yıl
VIII	Emekliliğe kadar	35 yıl

kariyer yapısında öğretmenler değerlendirmeye dayalı olarak 8 seviyeli bir maaş yapısına tabidir.

Kıdeme dayalı maaş artışı söz konusu değildir. Bunun yanı sıra uygulanmakta olan kariyer yapısında 4 farklı alan

**Tablo 9.** Peru Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Pedagojik Yönetim	Kurumsal Yönetim	Öğretmen Eğitimi	Yenilik ve Araştırma
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Öğretmen</li> <li>* Öğrenci danışman ve koordinatörü</li> <li>* Akademik koordinatör</li> <li>* Ders dışı program koordinatörü</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Okul müdür veya müdür yardımcısı</li> <li>* UGEL<sup>1</sup> veya DRE<sup>2</sup>’de eğitim uzmanı</li> <li>* UGEL veya DRE’de pedagojik yönetim direktörü</li> <li>* UGEL Direktörü</li> </ul>		Araştırmanın yürütüldüğü tarihte henüz uygulamaya konulmamıştır.

1 Eğitim Yönetimi Birimleri (Unidades de Gestión Local/UGELs, Education Management Units)

2 Eğitim Bölge Kurulları (Direcciones Regionales de Educación/ DREs, Educational Regional Boards)

(pedagojik yönetim, kurumsal yönetim, öğretmen eğitimi ile yenilik ve araştırma) yer almaktadır. Hem maaş hem de kariyer ilerlemesinde değerlendirme esastır ve bu değerlendirmelerde üç kez başarısız olan öğretmenlerin işten çıkarılması söz konusudur.

Peru'da öğretmen maaş yapılanması, kıdeme değil belirli aralıklarla yapılan değerlendirmeye dayalıdır. Tablo 8'de Peru'da öğretmenlerin değerlendirmeye dayalı maaş seviyelerini ve her bir seviyeden bir üste geçebilmek için çalışılması gerekli süreyi göstermektedir.

İlk atamadan sonra tüm öğretmenler mesleğe sınıfta ders vererek başlar. Üç yıl çalıştıktan sonra, kariyer basamaklarında yer alan 4 alandan birini seçebilirler.

Yatay hareketlilik, öğretmenlerin sınıf içinde öğretim ve okullarda liderlik, danışmanlık, meslektaş eğitimi, öğrenci danışmanlığı ve akademik koordinasyon gibi tamamlayıcı müfredat etkinliklerini yürüttüğü pedagojik yönetim alanı ile ilişkilidir. Alternatif olarak, *Programa No Escolarizado de Educación Inicial* (Yaygın Temel Eğitim Programı) gibi yaygın programlara da uygulanabilir. Bu alandaki öğretmenler, okullarda öğrencinin öğrenmesini sağlayan pedagojik süreçleri planlar, yürütür, eşlik eder ve değerlendirir. Pedagojik yönetim akışındaki pozisyonlara erişim

için, öğretmenlerin en azından ikinci maaş seviyesinde olmaları gerekir.

2014 yılında, hem sözleşmeli hem de kadrolu öğretmenler için 75 milyon PEN / 23.346 ABD Doları bütçeli, öğrenci performansına dayalı bir ikramiye ödeme sistemi getirilmiştir. Bu sistem çoğunlukla öğrenci başarısına dayanmaktadır ve yerel yönetimlerle birlikte uygulanmaktadır. Bir öğretmen yeni bir yeterlilik düzeyine ulaştığında (örneğin, yüksek lisans veya doktora derecesi) da ikramiye alabilir. Öğretmenler, kariyerlerinin sonunda, hizmet yılı sayısına bağlı olarak bir defaya mahsus olmak üzere de bir ödeme alabilirler.

Peru'da öğretmenlik kariyer yapısındaki bu çoklu programlar uygulamada birtakım zorlukları da beraberinde getirmiştir. Bunlar, yönetsel açıdan bakıldığında, birden fazla teşvik programını tutarlı bir öğretmen kariyer yapısına dahil etme zorluğu, değerlendirmenin uygulanmasındaki gecikmeler, değerlendirmeleri yürütmek için teknik ve profesyonel destek ve bilgi sistemleri ile insan kaynaklarının eksikliği şeklinde özetlenebilir.

Diğer taraftan mali açılardan da çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalınmaktadır; örneğin ortalama aylık maaş için uygun bir değer belirlenmesiyle ilgili zorluklar, ödemelerin gecikmesi, geçici terfiler için belirli maaş artışlarının belirlenmesi gibi.

Kariyer yapısı uygulamasında katılımcı bir yaklaşımın benimsenmemesi, öğretmen temsilcilerinin ve sendikaların sürece dahil edilmemesi de programın tepeden inme hazırlandığı şeklinde eleştirilere yol açmıştır.

## New York<sup>6</sup>

Amerika Birleşik Devletleri'nde okulları yönetme sorumluluğu büyük ölçüde eyalet ve yerel yönetimlerde. New York kenti (NYC), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en büyük okul sistemine sahiptir. Eğitim Bakanlığı (DoE) bünyesinde 1.700'den fazla okulda çalışan yaklaşık 76.000 öğretmen bulunmaktadır. 2006 yılına kadar New York'ta ve ülke genelinde öğretmen maaş ilerlemesi, Türkiye'deki gibi, performanstan bağımsız olarak öğretmenlerin maaşının yıllık olarak arttığı tek bir maaş yapısı biçimindeydi. Ulusal olarak bu yapı, reforma ihtiyaç duyan bir alan olarak görüldü ve 2006'da uygulamaya konulan Federal Öğretmen Teşvik Fonu (TIF), bölge ve eyalet düzeyindeki programları finanse ederek performansa bağlı ödemeye doğru bir girişim başlattı.

6 New York Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin bilgiler Crehan, L.; Tournier, B.; Chimier, C. (2019). Teacher career pathways in New York City. Paris: IIEP-UNESCO. <https://www.iiep.unesco.org/en/teacher-career-pathways-new-york-city-9198> kaynağından alınmıştır

Fakat öğretmenler için performansa bağlı ödeme yoluyla öğrenci başarısını artırmaya yönelik bazı başarısız girişimlerin ardından, bu liyakat eksikliğini ödeme biçimi ivme kaybetti. ***Böylece 2012'de, performansa bağlı ödemeye dayalı programların yanı sıra sorumluluğa dayalı ödemeyi öneren programlara geçilmiştir.*** Öğretmen sendikasının da, daha fazla para alan öğretmenlerin ek sorumluluklar üstlenmesi durumunda farklılaştırılmış ücrete karşı olmamasıyla süreç uygulamaya sokulmuştur. Alışılmadık bir şekilde, NYC'deki öğretmen sendikalarına yalnızca programın geliştirilmesinde danışılmakla kalmamış, aynı zamanda programın tasarımında ve devam eden uygulamasında eşit ortaklar olarak rol almaları sağlanmıştır.

Önerilen uygulamanın adı Öğretmen Kariyer Yolları (TCP)'dir. Öğretmenlerin, ek sorumluluk ve ödeme ile gelen normal öğretmenlik rolleri ve maaş yapısının yanı sıra lider öğretmenlik rollerine başvurmalarına olanak tanır. 2015 yılında üç rol oluşturulmuştur: Model Öğretmen (Model Teacher), Meslektaşlarıyla İşbirliği Yapan Öğretmen (Peer Collaborative Teacher) ve Usta Öğretmen (Master Teacher).

Bu Öğretmen Liderler, ek sorumluluklara sahip olsalar da, çalışmalarının temel özelliği, hala sınıfta öğretmenlik yapıyor olmalarıdır. Bu, liderlik rollerini üstlenirken

meslektaşlarının gözünde daha fazla meşruiyet kazanmalarını sağlar. Model Öğretmenlerin, öğretimi gözlemleyebilmeleri için sınıflarının kapılarını diğer öğretmenlere ve okul liderlerine açması beklenir. Böylece sınıflarının, meslektaşları için öğretim uygulamalarının laboratuvarları olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Meslektaşlarıyla İşbirliği Yapan Öğretmenlerden de aynı şeyi yapması beklenir, ancak aynı zamanda profesyonel öğrenme fırsatları tasarımları, kolaylaştırmaları ve bireysel olarak öğretmenlere koçluk yapmaları istenir. Ayrıca öğretmenleri uygulamalarını tartışmak için bir araya getirmeleri öngörülmüştür. Usta Öğretmenler, tüm okul düzeyinde meslektaşları için mesleki gelişim programları düzenlerler. Dahası, işbirliğine dayalı bir öğrenme kültürü oluşturmak ve en iyi uygulamaları paylaşmak için bölge düzeyinde okullarda çalışabilirler.

## İskoçya<sup>7</sup>

23.425 ilkokul öğretmeni ve 23.059 ortaokul öğretmenin görev yaptığı

7 İskoçya öğretmenlik kariyer yapısına ait bilgiler şu kaynaktan özetlenerek alınmıştır: Crehan, L. (2019b). Teacher career reforms in Scotland. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-career-reforms-scotland>

İskoçya, 2001’de yeni bir öğretmen kariyer yapısı başlatmıştır. İskoçya’da öğretmenlerin mesleki ilerlemesi üç farklı yapı ile gerçekleştirilmektedir: Kıdeme dayalı maaş ilerlemesi, kariyer basamakları ve değerlendirmeye dayalı maaş ilerlemesi. Aynı yapı hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenleri için geçerlidir.

Öğretmenlik mesleğindeki ilk altı yıl boyunca, tüm öğretmenler her yıl otomatik olarak maaş artışı alırlar. Maaş skalası 6 seviyeden oluşur ve 5 yılın sonunda öğretmenler en üst seviyeye ulaşmış olurlar. Maaş ölçeğinde yükselme bir değerlendirmeye bağlı değildir. Yalnızca yetersizlik ya da başka bir nedenden disiplin işlemine tabi tutulmuş olan öğretmenler yıl kaybına uğrayabilirler. Öğretmenliğe başlamadan önce sosyal hizmetler vb. alanlarda çalışmış olanlar maaş kademesinin bir üst seviyesinden göreve başlayabilirler.

İskoçya’da öğretmenlik kariyer basamakları ise tek akış şeklinde oluşturulmuştur. Kariyer basamaklarında yükselme her ne kadar bazı öğretmenler sınıfta ders vermeye devam etse de daha çok yönetim alanında ilerlemeye ilishkindir.

Bu dört pozisyonun her birinin, Öğretmenler için İskoç Müzakere Komitesi (Scottish Negotiating Committee for Teachers / SNCT) el kitabında belirtilen belirli



**Şekil 1.** İskoçya öğretmenlik kariyer basamakları

sorumlulukları söz konusudur. Uygulamada, pozisyonların sorumlulukları bölgeden bölgeye değişebilir ancak genellikle el kitabında belirtilenleri de içerir. Örneğin küçük ilkokullarda müdür mutlaka ders verir, hatta bir müdür yardımcısı bile olmayabilir. Büyük ortaöğretim okullarında, müdür büyük olasılıkla tamamen yönetimsel bir rol oynayacaktır. Bununla birlikte tüm okullarda, müdür öğretmenler, öğretmenlik yapsalar da yapmasalar da ortak idari sorumluluklara sahip olacaklardır.

Kariyer basamaklarında yükselmek için aranan kriterler şunlardır:

- Uygun nitelikler,
- Önceki deneyim,
- Sürekli mesleki gelişim kaydı (CPD),
- Diğer insanlarla çalışma ve onlara liderlik etme becerisi,
- Liderlik ve yönetim becerileri,
- İyi iletişim becerileri,
- Değişikliği uygulama yeteneği,
- İyi kişilerarası beceriler.

Seçim kriterleri, adayların başvuru formlarından ve referanslarından gelen bilgileri değerlendirmek için kullanılır. Daha sonra atama komitesi en az üç adaylık bir kısa liste hazırlar. Kısa listede olanlar bir görüşmeye davet edilir. Ayrıca bir konu hakkında sunum yapmaları veya bir eğitim konusu üzerine bir makale hazırlamaları istenebilir. Atama komitesi, adayları bir grup tartışmasında gözlemlemeye de karar verebilir.

Değerlendirme sürecinde, öğretmenler kişi belirlemesine göre değerlendirilir ve kriterlere en uygun adaya pozisyon teklif edilir. Bu anlamda, adaylar bir eşliği karşılamak için sürecin farklı bölümlerinin toplanmasından ziyade bir bütün olarak kriterlere göre değerlendirildiğinden, süreç bütünsel bir değerlendirmedir. Aynı zamanda norm referanslı bir değerlendirme değil çünkü rol, kriterleri en iyi karşılayan kişiye verilir; iki aday tüm kriterleri bir dereceye kadar karşılasa bile, görev yalnızca birine teklif edilecektir.

Performansa dayalı maaş ilerlemesi iyi yetişmiş, deneyimli ve nitelikli öğretmenlerin (Chartered Teachers) kariyer basamakları yoluyla idareci pozisyonlarına geçmelerine engel olup, onların sınıf içinde öğretime

devam etmelerini sağlamak için geliştirilmiştir. 6 kademedен oluşan bir maaş yapısı içinde değerlendirmede başarılı olan öğretmenler bir üst maaş seviyesine geçerler ancak öğretime ek olarak farklı bir sorumluluk ya da rol üstlenmezler.

İskoçya’da öğretmenlik kariyer yapısı 2001 yılında oluşturulmuştur ancak yapı süreç içinde değerlendirmelere tabi tutularak yeniden yapılandırılmıştır (örn.2011’de McCormac raporuyla) ve yaşanan aksaklıklar ya da sorunlu alanlar gözden geçirilerek yapılandırılmaya devam etmektedir.

## Litvanya<sup>8</sup>

Litvanya’da öğretmenler kamu görevlisi değildir; okullar öğretmenlerin işvereni olarak kabul edilir. Öğretmenler genellikle kalıcı bir sözleşme ile işe alınır. 2014 yılında, Litvanya öğretmen iş gücü 28.710 öğretmenden (7.226 ilkökul öğretmeni ve 21.484 ortaokul öğretmeni) oluşuyordu. Sayı, çoğunlukla öğrenci popülasyonundaki düşüş nedeniyle her iki düzeyde de son yıllarda azalmaktadır (SMM-ITC, 2015).

8 Litvanya’da öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin bilgiler şu kaynaktan özetlenerek alınmıştır: Raudonytė I. (2019). Teacher career reforms in Lithuania. International Institute for Educational Planning. UNESCO <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-career-reforms-lithuania>

Avrupa Komisyonu’nun da ifade ettiği gibi “azalan çocuk sayısı nedeniyle, Litvanya’nın öğrenci-öğretmen oranı şu anda AB [Avrupa Birliği] içinde en düşük orandır” (Avrupa Komisyonu, 2015: 4). Öğrenci sayısındaki düşüş aynı zamanda öğretmenlerin iş yükünün ve ücretinin (öğretmenlere saat başı ödeme) azalmasına neden olarak genç mezunlar için mesleğin çekiciliğini daha da azaltmaktadır<sup>9</sup>

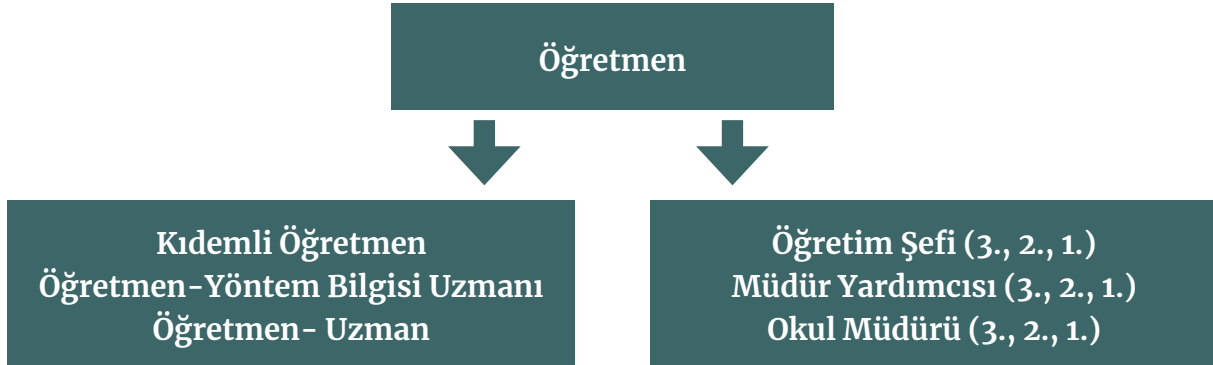
Litvanya’da ilk kez 1991’de öğretmenlik kariyer yapısında reform gerçekleştirilmiş ve o günden bu yana çeşitli revizyonlarla günümüzdeki kariyer yapısına ulaşılmıştır. Öğretmen kariyer organizasyonu ile ilgili önemli bir belge tartışıldığında, mutlaka öğretmen sendikalarına danışılmaktadır. Bu tür belgeler, tavsiyeleri için sendikalara sunulmakta ve sendika temsilcileri genellikle yeni düzenleme taslaklarını hazırlayan çalışma gruplarına dahil edilmektedir.

Litvanya’daki öğretmen kariyer yapısı, aşağıdaki öğretmen kariyer modelleriyle ilgili stratejilere dayanır:

*Kariyer basamakları.* İki ana akış mevcuttur: öğretmenler ek sorumluluklar alabilir ve yönetim

9 Litvanya’daki yüksek genel öğretmen fazlasına rağmen, bazı kırsal alanlarda fen bilgisi öğretmeni (örneğin fizik, bilgisayar bilimi ve kimya) eksikliği vardır. Bunun nedeni, çoğunlukla, bu alanlardaki öğretmenlere, öğrenci eksikliği nedeniyle tam bir iş yükü teklif edilememesi ve bu konulardaki uzmanların genellikle başka sektörlerde iş bulmasıdır.

Şekil 2. Litvanya öğretmen kariyer basamakları



pozisyonlarına (dikey hareketlilik) veya daha ileri öğretmen seviyelerine (yatay hareketlilik) terfi ettirilebilir. Öğretmenler, belirli koşulları karşıladıktan sonra bir akıştan diğerine geçiş yapabilir. İleri düzey öğretmenlik seviyelerine geçiş, öğretmenlik mesleğinde belirli bir süre deneyim ve sertifikasyon olarak bilinen bir değerlendirme prosedüründen geçmeyi gerektirir.

*Kıdeme dayalı maaş ilerlemesi.*

Öğretmen maaşları hizmette 10 yıl ve 15 yıl sonra otomatik olarak artar.

Kaynak durumuna bağlı olarak bazı okullarda bir ikramiye ödeme sistemi de mevcuttur. Ancak bu yaygın bir uygulama değildir.

Kariyer basamakları uygulamasında Şekil 2’de görüldüğü üzere, öğretmenlik akışı içinde üç ileri aşama mevcuttur: kıdemli öğretmen (senior teacher), öğretmen-yöntem bilgisi uzmanı (teacher methodologist) ve uzman öğretmen (teacher-expert).

**Her bir kategori için ek sorumluluklar söz konusudur; yani, daha spesifik olarak, öğretmenlerin terfi için bu sorumlulukları üstlendiklerini göstermeleri ve sonrasında da bu sorumlulukları yerine getirmeye devam etmeleri gerekir.** 2014/2015’te, kıdemli öğretmenler genel devlet ilk ve ortaokullarındaki tüm öğretmenlerin yüzde 46,2’sini ve öğretmen-yöntem bilgisi uzmanları ise yüzde 38’ini oluşturuyordu.

Yönetim akışı da üç ana pozisyondan oluşmaktadır: okul müdürü, eğitimden sorumlu müdür yardımcısı ve okul bölümlerini organize eden öğretim şefi. Bu rollerin her biri için farklı sorumluluklar söz konusudur. Her bir pozisyonda, yöneticiler üç yönetim yeterlilik seviyesinden birine ait olabilir: üçüncü, ikinci veya birinci (ilki en yüksek olandır). Bu kademeler arasında sorumluluklar değişmez; kademeler daha çok yeterliliği yansıtmaktadır.

Bir kariyer aşamasından diğerine geçmeye hazır olmanın en önemli göstergelerinden biri, yeterlilik gelişimidir. **Litvanya öğretmenlik kariyer basamakları performansa dayalıdır, mesleki gelişim ve iş genişletme özelliklerine sahiptir.** Çeşitli yeterlilikler, etkinlikler, sınıf içi çalışmalar ve mesleki gelişim girişimleri bir değerlendirmede gözden geçirilir. Deneyim yılı da dikkate alınır. Bir öğretmen, bir öncekinden iki yıl sonra değerlendirmeye tabi tutulabilir, yani iki kademe arasında en az iki yıl çalışma zorunluluğu bulunmaktadır. Her öğretmen kategorisi, Tablo 10'da özetlenen şartlarla ilişkilendirilmiştir.

Değerlendirmeye girmeye karar veren öğretmenler, önce özel bir form kullanarak bir öz değerlendirmede bulunur. Daha sonra resmi bir talepte bulunurlar ve ardından üç yıl için oluşturulan ve okul düzeyinde her yıl revize edilen değerlendirme programına dâhil edilirler.

Yeni pozisyonlar ek sorumluluklarla ilişkilendirilir. Daha yüksek düzeydeki öğretmenlerin metodolojik gruplara

(okul içinde veya dışında) daha sık davet edilmeleri, seminerler veya açık sınıflar düzenlemeleri, metodolojik materyal hazırlamaları veya çeşitli projelerde yer almaları beklenir.

Değerlendirmeler çok çeşitli araçlar içerir: öğretmenlerle görüşmeler; öğretmenlerin faaliyetlerini ve elde edilen sonuçları gösteren portföy analizi; önceki değerlendirmelerin sonuçlarının analizi; sınıf gözlemi; öz değerlendirme analizi; öğretmenler tarafından hazırlanan öğretim ve metodolojik materyallerin analizi; yürüttükleri veya katıldıkları tematik planlarının, yayınlarının, seminerlerinin, tasarladıkları veya yer aldıkları projelerin analizi; ve yeterliliklerine dair diğer kanıtlar. Öğretmenlerin, her yeterlilik için belirli sayıda puanı hak ettiklerini kanıtlamak için bir dizi unsur toplaması gerekir. Öğretmenler, değerlendiricilere kanıt sunmaktan sorumlu olsa da, değerlendiriciler ayrıca ek bilgi isteyebilir, ancak bu nadiren olur. Değerlendirme araçları tüm yeterlilik kategorileri için aynıdır.

**Tablo 10.** Öğretmen yeterlilik kategorileri için gereklilikler

Kategori	Öğretmen	Uzman Öğretmen	Öğretmen Süpervizör	Uzman Öğretmen
Eğitim	Yüksek öğretim veya lise sonrası eğitimi			Yüksek öğretim
Nitelik	Pedagog yeterliliği			Öğretim alanı ve pedagog yeterliliği
Deneyim		4 yıl sınıfta ders işlemiş olmak	5 yıl sınıfta ders işlemiş olmak	6 yıl sınıfta ders işlemiş olmak
Diğer gereklilikler		Öğretme ve öğrenme sürecini organize etme ve analiz etme, bilgilerini düzenli olarak güncelleme, metodolojik faaliyetlere aktif olarak katılma ve kurumda iyi öğretim deneyimlerini yayma becerilerine sahip olma.	Eğitim-öğretimi, öğrenme sürecini ve pedagojik durumları organize etme ve analiz etme becerilerine sahip olma; yenilikçi öğretim yöntem ve ilkelerini kullanma; bilgilerini düzenli olarak güncelleme; gelişim projeleri hazırlama; metodolojik çalışmalara ve faaliyetlere aktif olarak katılma; kurumda ve bölgede iyi öğretim deneyimlerini yayma.	Eğitim-öğretimi, öğrenme sürecini ve pedagojik durumları organize etmek ve analiz etmek için profesyonel becerilere sahip olma; yeni öğrenme stratejilerini araştırma ve uygulama; etkili öğrenme stratejileri geliştirme; eğitim projeleri, öğretim, öğrenme ve metodolojik araçları hazırlama; kurumda, bölgede ve ülkede iyi öğretim deneyimlerini yayma

Kaynak: Gruodyte and Pasvenskiene (2013: 93).

## Etiyopya<sup>10</sup>

Kariyer basamağı yalnızca öğretmenlik pozisyonu içindir. Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan kariyer yapısında idarecilik pozisyonları mevcuttur; ancak bunlar başvuruya açık değildir. Bu pozisyonlara bölge ofisleri

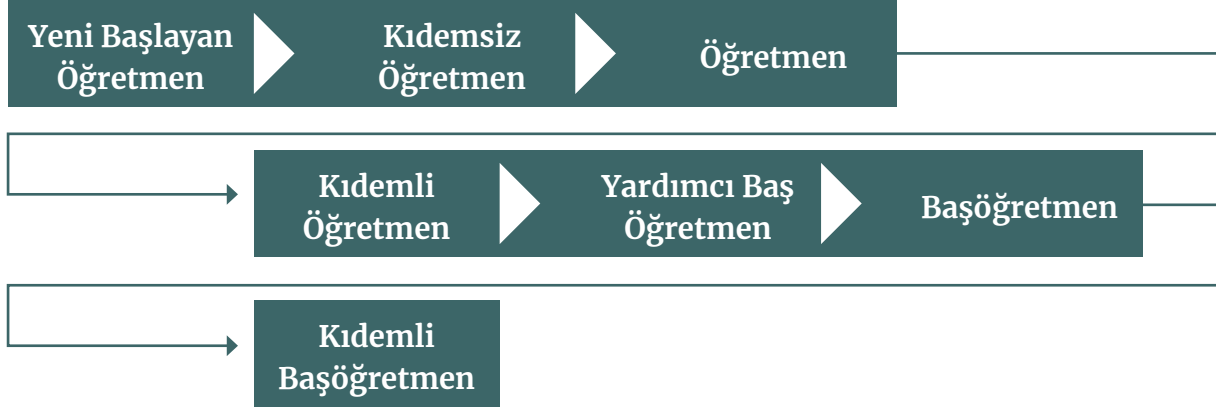
tarafından siyasi atamalar yapılır.

7 terfi derecesinden oluşan ve aynı zamanda öğretmenlerin yatay hareketliliğine imkan tanıyan bir kariyer basamağı anlayışı vardır. Bu derecelere terfi bir değerlendirme sürecine bağlıdır ve beraberinde yeni sorumluluklar getirir.

Öğretmenlik kariyerleri sürecine dahil olan aktörler: Sivil Kamu Hizmetleri Bakanlığı, Öğretmen ve Eğitim Liderleri Gelişim Müdürlüğü (Eğitim Bakanlığı), Yerel Sivil Kamu Hizmetleri Büroları,

10 Etiyopya'da öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin bilgiler şu kaynaktan özetlenerek alınmıştır: Yimam, W. (2019). Teacher career reforms in Ethiopia. International Institute for Educational Planning. UNESCO <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-career-reforms-ethiopia>

Şekil 3. Etiyopya ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin kariyer basamağı



Yerel Eğitim Büroları, Bölge Eğitim Ofisleri, Okullar, Etiyopyalı Öğretmen Birlikleridir.

*Sivil Kamu Hizmetleri Bakanlığı:* Konuya ilişkin politikaları, uygulama ilkelerini ve gelişim önermelerini onaylar; uygunluğu denetler.

*Öğretmen ve Eğitim Liderleri Gelişim Müdürlüğü (Eğitim Bakanlığı):* Öğretmenlik kariyer politikalarını ve uygulama ilkelerini hazırlar. Hükümete kariyer yapısının gelişimine ilişkin önerge sunar.

*Yerel Sivil Kamu Hizmetleri Büroları:* Öğretmenlik kariyer politikalarını yerel, yöre ve ilçe/bölge bazında denetler.

*Yerel Eğitim Büroları:* Yerel çapta uygulama ilkeleri geliştirir. Kariyer yapısının bölgelerindeki uygulamalarını takip eder.

*Bölge Eğitim Ofisleri:* Okullardan (terfi

ile ilgili) gelen talepleri onaylar ve öğretmenlere ödeme yapar.

*Okullar:* Öğretmenlik kariyer politikalarını uygular; terfi için öğretmenleri değerlendirir ve seçer. Öğretmenlerin terfiine karar veren ve kararları bölge düzeyine gönderen terfi komitesini oluşturur. Komitede okul müdürü, biri erkek biri kadın olmak üzere iki öğretmen temsilcisi, ilgili bölüm/zümre başkanı ve okul aile birliğinden bir temsilci yer alır. Ancak; belirtildiği gibi, bu komitenin okul düzeyinde aldığı kararın Bölge Eğitim ve Yetiştirme Kurulu (The District of Education and Training Board) tarafından onaylanması gerekir. Bu kurulda; Bölge Eğitim Ofisi'nin müdürü, Bölge Eğitim Ofisi'nden 8 üye, bölge konseyi, bölge öğretmen birliği, bölge kadın çalışmaları ofisi yer alır.

*Etiyopyalı Öğretmen Birlikleri:* Öğretmenlik kariyer yapısına ilişkin karar oluşturma sürecine dahil olur;

öğretmenlik kariyerini ilgilendiren tüm kararlarda rol alır.

Terfi otomatik olarak gerçekleşmez; öğretmenler her bir unvanın getirdiği görevleri ve gerekleri tamamladıklarında yenisine ilerleyebilmek için okula başvurularını sunarlar. Sunulan bu talep okul terfi komitesince incelenir.

Kariyer basamağında yer alan tüm öğretmenlerin terfi hak sahibi olabilmeleri için yerine getirmeleri gereken genel gereklilikler mevcuttur (her bir kariyer düzeyi için gerekli nitelikler, niteliklerini sürekli olarak geliştirme gayreti, okul ve ebeveynlerle işbirliği vs. gibi).

Öğretmenlerin bir sonraki kariyer basamağı için seçilebilmesi için sömestride bir performans değerlendirmesi yapılması şarttır. Adayın birbirini izleyen 4 sömestri değerlendirme skorunun ortalaması terfide dikkate alınır. Bu skor yüzde biçiminde ifade edilir; hedeflenen basamağa göre istenilen skor değişebilir (Örneğin 'Öğretmen' basamağı %75, 'Kıdemli Öğretmen' basamağı %80'lik bir skor gerektirmektedir; basamağı tırmandıkça gereken skor artmaktadır). Bunun yanında, yeni erişilen basamakta belirli bir süre görevde kalma şartı da söz konusudur.





## **BÖLÜM IV**

---

Öğretmenlik  
Mesleğinde  
Kariyer  
Basamakları  
Sınavına Yönelik  
Deneyim ve  
Görüşler





Bu bölümde Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında gerçekleştirilen *Kariyer Basamakları* Sınavına yönelik olarak öğretmenlerin davranışlarının ve kariyer basamakları oluşturulmasına yönelik düşüncelerinin ne olduğunu belirlemek amacıyla yürütülen alan araştırmasının bulgularına yer verilmiştir.

Araştırma için gerekli veriler Ankara ilinde araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden yüz yüze ve çevrimiçi veri toplama tekniği kullanılarak gerçekleştirilen anket ve odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Öncelikle 09/11/2022 tarihinde 12 öğretmenle sınav henüz gerçekleştirilmeden önce bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi verileri araştırma anketinin geliştirilmesinde ve araştırma anketi yoluyla toplanan verilerin yorumlanmasında destekleyici olarak kullanılmıştır. Anket uygulamasının gerçekleştirildiği çalışma grubu maksimum çeşitlilik gösterecek biçimde, meslekteki çalışma yılları farklı olan, farklı branşlarda, farklı eğitim basamaklarında çalışan ve farklı sendikaların üyesi olan 426 öğretmenden oluşmuştur. Anket uygulaması 16 Kasım 2022 - 4 Aralık 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

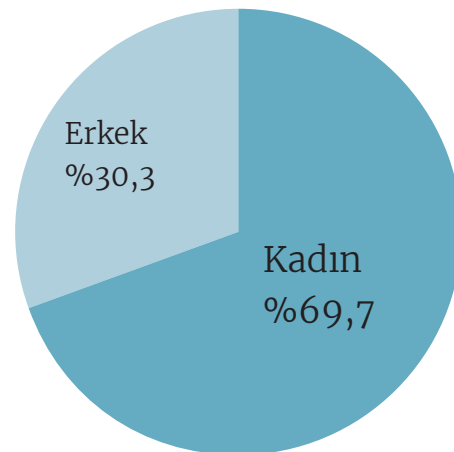
Araştırma bulguları dört başlık altında sunulmuştur. Birinci başlık altında anket uygulaması ve odak grup görüşmesi gerçekleştiren

çalışma gruplarının demografik özellikleri betimlenmiştir. İkinci başlık altında öğretmenlerin sınava katılma durumları ve katılmama nedenleri yer almıştır. Üçüncü başlık öğretmenlerin sınava hazırlanma sürecini ve dördüncü başlık öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kariyer basamakları uygulamasının sonuçlarına ilişkin görüşlerini kapsamaktadır.

## Demografik Özellikler

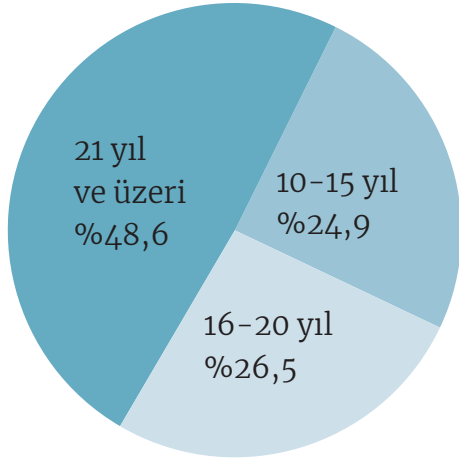
Aşağıda anket uygulaması gerçekleştirilen çalışma grubunun bazı kişisel özellikleri verilmiştir. Grafik 1’de katılımcıların cinsiyet dağılımı yer almaktadır. Araştırmaya katılan 426 öğretmenin %69,7’si kadın, %30,3’ü erkektir. Öğretmenlik mesleğindeki mevcut cinsiyet dağılımı araştırmanın çalışma grubuna da yansımıştır.

**Grafik 1.** Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı



Grafik 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların yaklaşık yarısını (%48,6) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar oluşturmaktadır. 10-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar bu araştırma kapsamında birbirine yakın bir orandadır<sup>1</sup>.

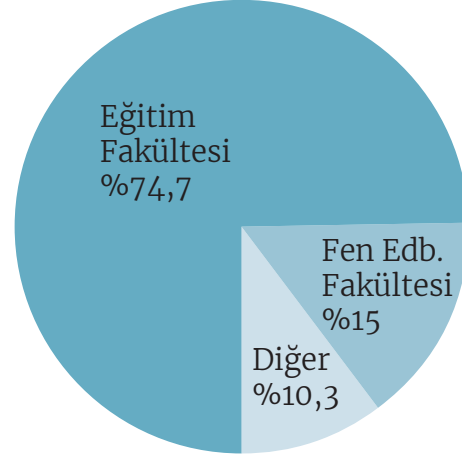
**Grafik 2.** Katılımcıların Meslekteki Yıl Dağılımları



Grafik 3 katılımcıların mezun oldukları fakülteye göre dağılımını vermektedir. Dağılım Türkiye’deki öğretmen kaynağına paralel olarak bir sıralamayı yansıtmaktadır. Katılımcıların yaklaşık %75’i Eğitim Fakültesi mezunu olup bunu Fen Edebiyat Fakültesi (%15) ve diğer fakülteler (%10,3) izlemektedir.

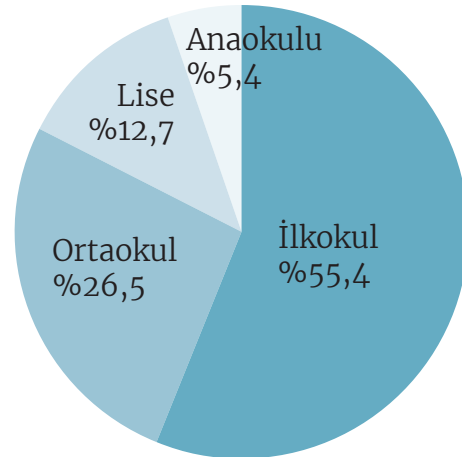
<sup>1</sup> Bu araştırma Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarına ilişkin olduğu için 10 yıldan daha az mesleki kıdeme sahip olanlar bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

**Grafik 3.** Katılımcıların Mezun Olduğu Fakülte Dağılımı



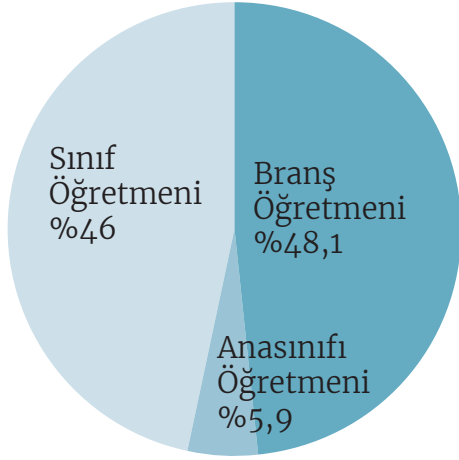
Grafik 4 katılımcıların çalıştığı öğretim düzeyine göre dağılımını vermektedir. Temel eğitimin her düzeyinde görev yapan öğretmenlerin araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Araştırmaya katılanların %55,4’ü ilkokul, %26,5’i ortaokul, %12,7’si lise düzeyinde görev yapmaktadır. Araştırmaya en az katılım %5,4 ile anaokulu düzeyindedir.

**Grafik 4.** Katılımcıların Çalıştığı Öğretim Düzeyine Göre Dağılımları



Grafik 5’te de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların yaklaşık %95’ini sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

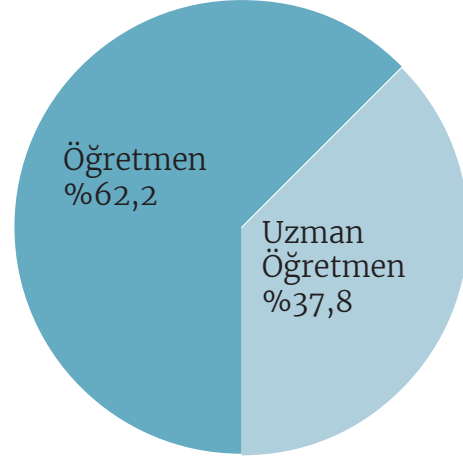
**Grafik 5.** Katılımcıların Branş Dağılımı



Grafik 6’da görüldüğü üzere araştırmaya katılanların %37,8’i daha önce uzman öğretmen olarak görev yapanlardan oluşmaktadır<sup>2</sup>.

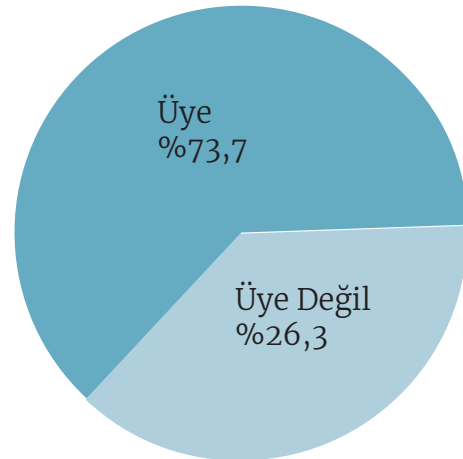
2 Türkiye’de öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları düzenlemesi esasen yeni bir uygulama değildir. Daha önce de belirtildiği üzere öğretmenlikte kariyer basamakları ilk kez 2004 yılında 5204 sayılı yasa ile gündeme gelmiş ve ilgili yönetmelik 13/08/2005 tarihinde yürürlüğe girmiştir. İlk kariyer basamakları sınavı 30 Nisan 2006 tarihinde yapılmıştır. TBMM’de bir grup milletvekilinin 5204 sayılı yasanın Anayasa maddelerine aykırılığı iddia ederek açtıkları dava sonucunda ilgili yönetmeliğin bazı hükümleri iptal edilmiş ve kariyer basamakları sistemi uygulanamamıştır. 5204 sayılı Kanunla yapılan değişiklikten sonra az sayıda öğretmen kariyer basamaklarından yararlanmış, uzman öğretmen ve başöğretmenliğin kazanılmış hakları bağlamında unvanlarını korumuştur.

**Grafik 6.** Katılımcıların Bulunduğu Kariyer Basamağı Dağılımı



Grafik 7 öğretmenlerin sendika üyeliğine göre dağılımını vermektedir. Araştırmaya katılanların %73,7’si bir sendikaya üyedir.

**Grafik 7.** Katılımcıların Sendika Üyeliği Dağılımı



Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin ise 5’i kadın, 7’si erkektir. Mesleki hizmet yılları 10 yılın üzerindedir. Katılımcıların

1'i anaokulunda, 8'i ilkokulda, 1'i ortaokulda ve 2'si lisede görev yapmaktadır. 12 öğretmenden 2'si uzman öğretmen olarak görev yapmaktadır.

## Sınav katılım durumu

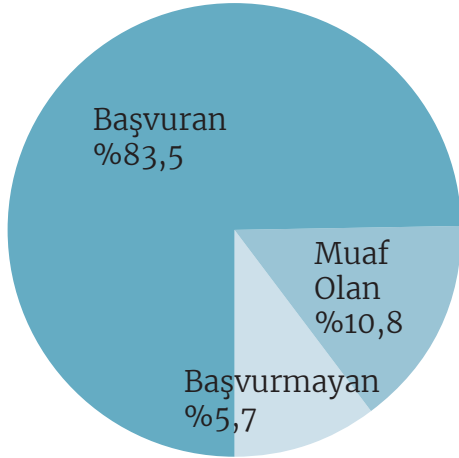
Bu başlık altında araştırma kapsamında öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına katılma oranları, sınav katılma durumunu etkileyen özelliklerin neler olduğu ve katılmama nedenleri yer almaktadır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu çerçevesinde aday öğretmenlik dâhil öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunanlar, mesleki gelişime yönelik 180 saatten az olmamak üzere düzenlenen *Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını* tamamlamış olanlar, mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için öngörülen asgari çalışmaları tamamlamış olanlar ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan öğretmenler uzman öğretmen unvanı için yapılan sınav başvuruda bulunma hakkına sahip olmuştur. Uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan uzman öğretmenlerden mesleki gelişime yönelik 240 saatten az olmamak üzere düzenlenen *Başöğretmenlik Eğitim Programını* tamamlamış olan ve mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlayanlar

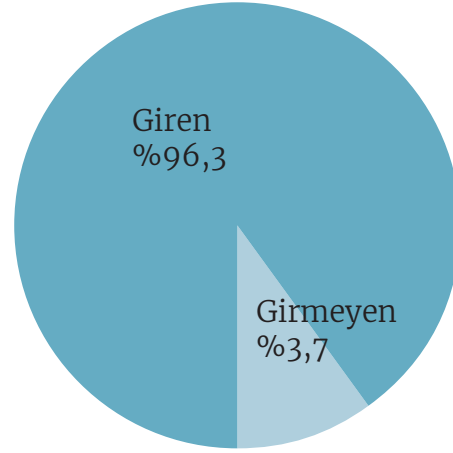
başöğretmen unvanı için yapılan yazılı sınav başvuruda bulunabilmiştir. Sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılmış ve uzman öğretmen ve başöğretmen olarak sertifikaları düzenlenmiştir. Lisansüstü eğitimlerini tamamlamış olan öğretmenler, uzman öğretmenlik için yapılacak yükselme sınavından; doktora eğitimini tamamlamış olan uzman öğretmenler ise başöğretmen unvanı için yapılacak olan sınavdan muaf sayılmıştır.

Türkiye genelinde, eğitim sendikalarının özellikle de muhalif sendikaların öğretmenlikte kariyer basamakları oluşturma uygulamasına karşı çıkmalarına rağmen sınav yüksek katılımın gerçekleştiği bilinmektedir.

Grafik 8'de görüldüğü üzere araştırma kapsamında katılımcıların %83,5'inin sınav başvurduğu, muaf olan %10,8'in dışta tutulduğunda sınav başvurumama oranının %5,7'de kaldığı görülmektedir.

**Grafik 8.** Katılımcıların Sınava Başvurma Durumu Dağılımı

Grafik 9'da görüldüğü üzere sınava başvuranların sınava girme oranı %96,3'tür. Sınava başvuru yaptığı halde %3,7 oranında öğretmen sınava girmemiştir.

**Grafik 9.** Katılımcıların Sınava Girme Durumu Dağılımı

Kadın öğretmenlerde sınava başvurma oranının yükseldiği görülmektedir. Kadın öğretmenlerde sınava başvurma oranı %95 iken erkek öğretmenlerde %90,7'dir (Tablo 11).

**Tablo 11.** Katılımcıların Cinsiyete Göre Sınav Başvurusu Yapma Durumu Dağılımı

		Başvuran	Başvurmayan	Toplam
		<b>Kadın</b>	<i>f</i>	247
	%	95,0	5,0	100,0
<b>Erkek</b>	<i>f</i>	107	11	118
	%	90,7	9,3	100,0
<b>Toplam</b>	<i>f</i>	354	24	378
	%	93,7	6,3	100,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi en az başvuru oranının en düşük olduğu grup 21 ve üzeri mesleki hizmet yılına sahip olan öğretmen grubudur (%91,7). 10-15 mesleki hizmet yılına sahip olanlarda bu oran %94,4’e; 16-20 mesleki hizmet yılına sahip olanlarda %96,9’a

yükselmektedir. Daha fazla mesleki hizmet yılına sahip olanlarda başvuru oranının düşmesi mesleki beklentilerin giderek azaldığının bir göstergesi olabilir.

**Tablo 12.** Katılımcıların Mesleki Yıla Göre Sınav Başvurusu Yapma Durumu Dağılımı

		Başvuran	Başvurmayan	Toplam
10-15 Yıl	f	84	5	89
	%	94,4	5,6	100,0
16-20 Yıl	f	94	3	97
	%	96,9	3,1	100,
21 ve üzeri	f	176	16	192
	%	91,7	8,3	100,0
Toplam	f	354	24	378
	%	93,7	6,3	100,0

Sınava başvuru yapma oranında mezun olunan fakültenin de kısmen bir fark yarattığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunlarında başvuru oranı %94,7 iken bu oran fen-edebiyat fakültesi mezunlarında %92,2’ye, diğer fakülte mezunlarında ise %88,1’e düşmektedir. (Tablo 13). Odak grup görüşmesinde, özellikle öğretmen yetiştirmeyen diğer fakülte mezunlarında sınav endişesinin daha yüksek olduğu yönünde görüşler ifade edilmiştir. Bu durum diğer fakülte

mezunlarının da sınava katılma oranının düşük olmasının nedeni olabilir.

Tablo 14’te görüldüğü üzere sınava en düşük başvuru oranı anaokulu düzeyinde çalışan öğretmenlerdedir (%85,7). En yüksek başvuru oranı ise ortaokul öğretmenlerinde görülmekte (%96), bunu ilkökul öğretmenleri izlemektedir (%94,3).



**Tablo 13.** Katılımcıların Öğrenim Gördüğü Fakülteye Göre Sınav Başvurusu Yapma Durumu Dağılımı

		Başvuran	Başvurmayan	Toplam
<b>Eğitim Fakültesi</b>	<i>f</i>	270	15	285
	%	94,7	5,3	100,0
<b>Fen Edebiyat Fakültesi</b>	<i>f</i>	47	4	51
	%	92,2	7,8	100,0
<b>Diğer</b>	<i>f</i>	37	5	42
	%	88,1	11,9	100,0
<b>Toplam</b>	<i>f</i>	354	24	378
	%	93,7	6,3	100,0

**Tablo 14.** Katılımcıların Bulunduğu Öğretim Düzeyine Göre Sınav Başvurusu Yapma Durumu Dağılımı

		Başvuran	Başvurmayan	Toplam
<b>Anaokulu</b>	<i>f</i>	18	3	21
	%	85,7	14,3	100,0
<b>İlkokul</b>	<i>f</i>	199	12	211
	%	94,3	5,7	100,0
<b>Ortaokul</b>	<i>f</i>	95	4	99
	%	96,0	4,0	100,0
<b>Lise</b>	<i>f</i>	42	5	47
	%	89,4	10,6	100,0
<b>Toplam</b>	<i>f</i>	354	24	378
	%	93,7	6,3	100,0

**Tablo 15.** Katılımcıların Sınava Başvurmama Nedenleri Dağılımı

Sınava Başvurmama Nedenleri	f	%
Öğretmenlerin kariyerlerine göre ayrıştırılmasını olumlu karşılamadığım için	21	87,5
Uygulamanın ortadan kalkacağını düşündüğüm için	5	20,8
Mesleki Gelişim Tablosunda belirtilen üç alanın ikisinden belge sunamadığım için	1	4,1

Not: Birden fazla işaretleme yapıldığı için yüzdeler sınava başvurmayan 24 kişi üzerinden alınmıştır.

Tablo 15 sınav başvurusu yapmayan katılımcıların başvurmama nedenlerini vermektedir. Koşulları sağlayamadığı için sınava başvuramayan 1 kişi dışarıda tutulursa, sınava başvuru yapmayan sınırlı sayıda öğretmenin en önemli başvurmama nedeninin “öğretmenlerin kariyerlerine göre ayrıştırılmasını olumlu karşılamama” (%87,5) olduğu görülmekte, bunu “uygulamanın ortadan kalkacağını düşünme” (%20,8) izlemektedir.

İki nedenden birincisi toplumsal bir bakış açısını yansıtmakta ve muhalif sendikaların bakış açısı ile de örtüşmektedir. İkincisi Millî Eğitim Bakanlığı uygulamalarının sürekliliğine olan inançsızlığa işaret etmektedir ki 2004 yılında yayınlanan 5204 sayılı öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme kanununun uygulanmamış olmasının da böyle bir inancın oluşmasına kaynaklık eden nedenlerden biri olduğu söylenebilir.

Sınava girmede temel motivasyonun maaş artışı olduğunu Tablo 16 verileri göstermektedir. Katılımcıların %90'ından fazlası maaşlarının artacağı için sınava girdiklerini belirtmişlerdir. Sınava girmeyenlerin bazı haklardan yararlanamayacaklarını düşündüklerini belirtenler ise grubun yaklaşık üçte birini oluşturmaktadır. Başarısız bir öğretmen olarak etiketlenmemek (%21,5) ve okul ortamında saygı ve statü kazanmak (%11,9) diğer sınava girme nedenleri olarak ortaya çıkmaktadır. Küçük bir grup da olsa bazı katılımcıların (%2,5) cezalandırılacağını düşündükleri için sınava girdiklerini belirtmeleri ilginç bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

**Tablo 16.** Katılımcıların Sınava Girmede Temel Motivasyonları ile İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Maaşım artacağı için	320	90,4
Sınava girmeyenlerin önümüzdeki dönemde bazı haklardan yararlanamayacaklarını düşündüğüm için	116	32,3
Sınava girmeyenlerin bir şekilde cezalandırılacağını düşündüğüm için	9	2,5
Okul ortamında saygınlık ve statü kazanmak için	42	11,9
Başarısız bir öğretmen olarak etiketlenmemek için	76	21,5

Not: Birden fazla işaretleme yapıldığı için yüzdeler sınav başvurusu yapan 354 kişi üzerinden alınmıştır.

Sınava girme ile ilgili temel motivasyonun ne olduğuna ilişkin odak grup görüşmesinden elde edilen aşağıdaki ifadeler de tablo verilerini desteklemektedir:

Tamamen parasal kaygılardan dolayı başvurduğum. En başta bu ÖMK çıktığı zaman yani söylenmeye başladığı zaman başvurmayacağımız dediğimiz zamanlar oldu. Arkadaşlarla beraber sendika çevresinde de konuştuk, başvurmayalım. Hatta sendikalardan biraz şey de bekledik. Hani başvurulmaması yönünde bir şey olsaydı emin olun çoğu kişi başvurmayabilirdi. (Öğretmen 6)

Yani birisinde hani farklı değer dediniz ya farklı olmak diğerlerinden bu olumlu bir şey gibi gözüküyor aslında. Hani yani kişiyi olumlu yönde motive eden bir şey gibi gözüküyor. (Öğretmen 3).

İlkokul öğretmenlerinin çoğunluğu karşı. Ama hepsi de başvurdu. En son ben katıldığım Millî Eğitim Bakanlığı geldiği bir toplantı vardı. MEB Şura Salonunda, orada gençlerle sohbet ettim ben. Hepsi karşı. Çoğunluğu ekonomik sebeplerden dolayı başvuracak. Hatta orada bazı gençler niye biz söylemedik işte Bakana. Para için biz giriyoruz. Sınava aslında karşıyız diye. Girmeyenler de var. (Öğretmen 5).

Şeyden bahsedeyim önce hani sınava girme meselesindeki motivasyon öğretmen arkadaşlarımdan biri öğretmenler odasında sınavın iptal edilmesi, edilebilme ihtimaline karşı o kadar ciddi bir tartışmaya girdi ki benimle. Bütün derdi alacağı işte başöğretmenlik gelirinden mahrum olmak, bütün planlarını onun üzerine yapmış çünkü. İptal edilmesin istiyor. Hani daha ortada sınava girmeden falan filan, hani öğretmenler odasına

yansımaları var mı? Fazlasıyla var ne yazık ki. Yani başvuruların bir kesim de var. Bizim okulda var. En azından çok ağır bir şekilde hani o parayı bekleyen ve hani onu almak isteyen, diğerleri almazsa da çok da umurumda değil diyen yazık ki hani bizim okulda işte almış öğretmen var. 20-25 tanesi bunu diyordur. Büyük kısmı yok. Büyük kısmı Uzman zaten. Başöğretmenliği kesin kazanacağı gözüyle bakan ve uzunca bir zamandır ne yazık ki derslerde sadece ders çalışan öğretmen arkadaşlar bir kısmı bunların sınıfta ders işlemiyor (Öğretmen 11).

## Sınava hazırlanma süreci

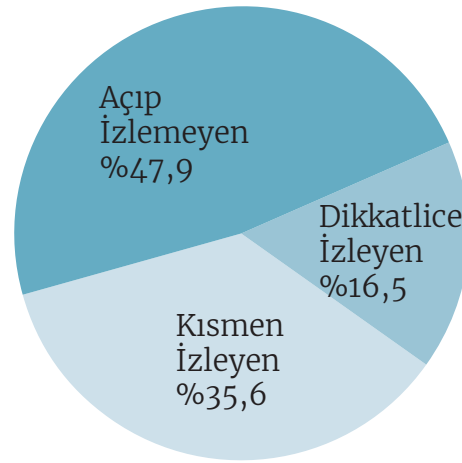
Bu başlık altında öğretmenlerin sınava hazırlık süreçleri, eğitim videosu ve çalışma kitabına<sup>3</sup> ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır.

Grafik 10'da sınava katılmak için izlenmesi zorunlu tutulan eğitim videolarının izlenme durumu ile ilgili dağılım verilmektedir. Veriler, katılımcıların %47,9'unun videoları izlemediklerini, yalnız açmakla yetindiklerini ortaya

3 MEB Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavına hazırlık için "Uzman Öğretmenlik Yetiştirme Programı Çalışma Kitabı" ve "Başöğretmenlik Yetiştirme Programı Çalışma Kitabı" hazırlamıştır. Bu araştırmada Kitap denildiği zaman bu kitaplardan söz edilmektedir.

koymaktadır. Dikkatlice izlediğini belirtenler yalnızca %16,5'lik bir oran oluşturmaktadır.

**Grafik 10.** Katılımcıların Eğitim Videolarını İzleme Durumu Dağılımı



Odak grup görüşmesindeki bazı katılımcı ifadeleri de sınava katılmak için izlenmesi zorunlu olan videoların izlenmediği halde açık bırakılarak ya da bir bilgisayar programı aracılığıyla izlenilmiş gibi gösterildiğini ortaya koymaktadır. Aşağıda bununla ilgili bazı katılımcı ifadeleri bulunmaktadır:

*Ben ilk modülü izledikten sonra, bir bilgisayarçı arkadaşına rica ettim. Kendi kendine programı devam ettiren bir program yükledi bilgisayarım. İlk modülden sonra hiçbir şey izlemedim (Öğretmen 8)*

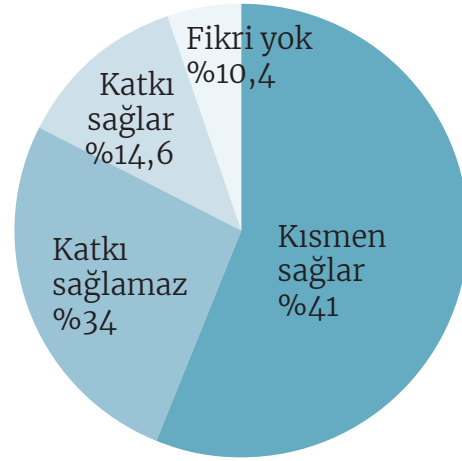
*Dolayısıyla şimdi o sınava gireceğiz. Ben girmemeyi de düşünüyorum. Başvuru yaptım ama girmek için iyi bir hazırlık sürecinden geçmek*

gerekiyor. Modülleri ben hiçbir arkadaşımın ciddi anlamda izlediğini de zannetmiyorum. Açtık bir de biz idareciyiz, açtık kendi kendine orada anlattı. Biz de yine işlerimizi yapmaya devam ettik (Öğretmen 4)

Eşimle beraber bu süreçte birlikte bir görüş alışverişinde bulduk. Kendisi videoları izlemek istemediğini belirtti. Çünkü sınava da girmek istemiyordu. Ben de hani hep bir ufak bir korku var yani en azından videoları izleyelim, videoları bitirdikten sonra belki sınav iptal olur. Videoları bitirenlere öncelik verirler diye düşündüm. Eşime dedim ki videoları izle ben yine de izlemeyeceğim deyince ben onun yerine açık bırakmışım. Hani kendi videolarımı da izlemedim eşiminkileri de izlemedim. İkisini de bir şekilde devam ettirip atlattık (Öğretmen 12).

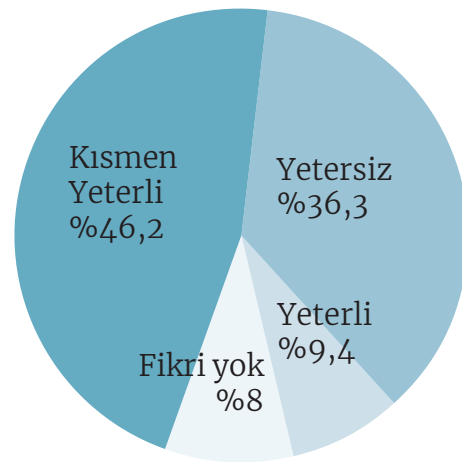
Grafik 11’de görüldüğü üzere katılımcıların %34’ü eğitim videolarının mesleki gelişimlerine katkı sağlamayacağını belirtmekte, %41’i kısmen sağlayacağını, %14,6’sı ise katkı sağlayacağını belirtmektedir.

**Grafik 11.** Katılımcıların Eğitim Videolarının Mesleki Gelişime Katkısı Konusunda Görüşleri



Grafik 12’de görüldüğü üzere eğitim videolarının biçim ve içeriklerinin yeterli olduğunu düşünenlerin oranı yalnızca %9,4’tür.

**Grafik 12.** Katılımcıların Eğitim Videolarının Biçim ve İçeriği Hakkında Görüşleri



**Tablo 17.** Eğitim Videolarının Neden Yetersiz Olduğu ile İlgili Görüşler

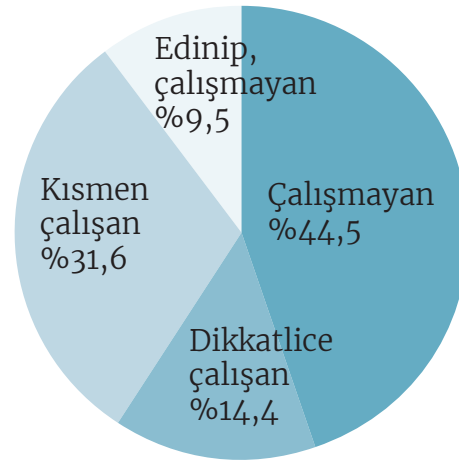
Görüşler	f	%
İçerik anlatım bakımından gereğinden uzun	165	77,8
İçerikte branşla ilgili olmayan konulara yer verilmiş	147	69,3
İçerik ilgi çekici bir biçimde sunulmamış	176	83,0

Not: Birden fazla seçenek işaretlendiği için yüzdeler videoları izlediğini belirten 212 kişi üzerinden alınmıştır.

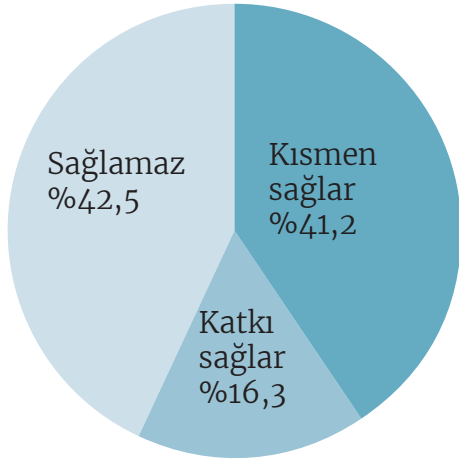
Tablo 17’de görüldüğü gibi içeriğin ve gereğinden fazla uzun olması (%77,8), branşla ilgili olmayan konulara yer verilmesi (%69,3), içeriğin ilginç bir şekilde sunulmamış olması (%83) eğitim videolarının biçim ve içerik bakımından yetersizlik nedenleri olarak belirtilmiştir.

Odak grup görüşmesinde de daha ilk modülden başlayarak tek düze ve monoton bir anlatım olduğu “aç ve kaç duygusu” (Öğretmen 13) yarattığı, ilgi çekici bir özelliği olmadığı ifade edilmiştir.

Katılımcıların çalışma kitabı ile ilişkilendirme biçimleri de eğitim videolarını izleme biçimlerinden daha olumlu bir durum ortaya koymamaktadır. Grafik 13’te görüldüğü üzere katılımcıların %44,5’i kitaba hiç çalışmadığını belirtmektedir. Dikkatlice çalıştığını belirtenlerin oranının yalnızca 14,4 olduğu görülmektedir.

**Grafik 13.** Katılımcıların Kitaba Çalışma Durumu Dağılımı

Grafik 14’te görüldüğü üzere çalışma kitabının mesleki gelişime katkı sağlamayacağını belirtenlerin oranı %42,5 iken, kısmen sağlayacağını belirtenlerin oranı %41,2 olarak ortaya çıkmaktadır. Katkı sağlayacağını düşünenlerin oranı ise yalnızca %16,3’tür.

**Grafik 14.** Katılımcıların Kitabın Mesleki Gelişime Katkısı ile İlgili Görüşleri

Tablo 18’de görüldüğü üzere katılımcıların %90’ı eğitim içeriğini anlatım bakımından gereğinden fazla uzun olduğunu, %75’i de eğitim içeriğinde branşları ile ilgili olmayan konular bulunduğunu belirtmektedir.

Odak grup görüşmesinde çalışma kitabı ile ilgili ortaya konulan bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*İçerik her zaman için fazlaca şişirilmiş. 8-9 tane modül var. O kadar uzatılmış, böyle süslenmiş*

*böyle dolambaçlı, sanki hani bu modülü bu kadar uzun süre tutalım ki bunun önemli olduğu, ciddi olduğu görülsün. Ben kitap bile aldım çalışmak için ki çalışmıyorum. Vicdanım rahat etsin diye aldım (Öğretmen 3)*

*Özellikle bu rehberlik alanının benim merak ettiğim bir alanda özel çocuklarla ilgili. Çünkü okulun sınıfın standardın dışında öğrencilerimiz de oluyor. O konuda ben kendimi çok yeterli hissetmiyordum, merak ettiğim şeyler vardı. Orada geniş bilgiler vardı. Onların hepsi benim ilgimi çekti. Yani o çocukların nasıl sınıflandırıldığı, neye göre değerlendirildiğini öğrenmek benim için güzeldi. Modüllerin geneli hakkında konuşacak olursam da hepsi çok teknikti. Yani öğretmen arkadaşıma katılıyorum. Gereğinden fazla bilgi vardı. Yani bu üniversite bazında mesela bu yazışmalar veya ne bileyim bu tezlerle ilgili bölümler falan var o yazışma teknikleri. Doktora tezi hazırlıyor ya ne bileyim.*

**Tablo 18.** Katılımcıların Çalışma Kitabının Neden Yetersiz Olduğu ile İlgili Görüşleri

	f	%
Eğitim içeriği anlatım bakımından gereğinden fazla uzun	144	90
Eğitim içeriğinde branşım ile ilgili olmayan konular var	120	75

Not: Birden fazla seçenek işaretlendiği için yüzdeler çalışma kitabını okuduğunu belirten 160 kişi üzerinden alınmıştır.

Yüksek lisans tezi hazırlayan için o bilgiler müthiş güzel hocam çok güzel gerçekten ama bizler için çok yorucu. Yani yazı teknikleri nerede, nasıl alınır ya hepsi vardı bunlarla ilgili güzel bilgiler ama o alanda uğraşan gibi alanda uğraşan için merak eden için. Ayrıntılar güzel ama çok fazla. Bir de sadece bilgi düzeyinde kalan bir şey sonuçta etkileşimli bir şey değil. Bilgi düzeyinde yani kavraması uygulaması bunun analiz sentez değerlendirme, yani sadece bilgi düzeyinde bir aktarma bunu sindirmek yaşama dönüştürmek biraz (Öğretmen 6)

Tablo 19’da görüldüğü üzere katılımcıların yaklaşık üçte biri sınav için hiçbir hazırlık yapmadığını belirtirken, en büyük çoğunluğu %46,6 ile deneme sınavı çözdüğünü belirtenler oluşturmaktadır. Bunu, “kitaba” çalıştığını belirtenler (%29,1) ve eğitim videolarını izleme yoluyla hazırlandığını (%28,5) belirtenler izlemektedir.

**Tablo 19.** Katılımcıların Sınava Nasıl Hazırlandıkları ile İlgili Görüşleri

	<i>f</i>	%
Hazırlanmayan	116	32,8
Videoları İzleyen	101	28,5
“Kitaba” Çalışan	103	29,1
Makaleler Okuyan	4	1,1
Deneme Sınavı Çözen	165	46,6
Test Kitaplarına Çalışan	55	15,5

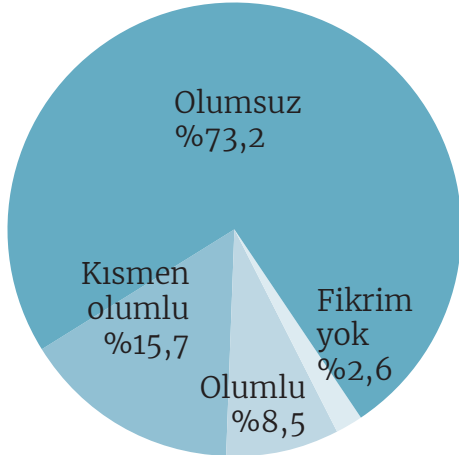
Not: Birden fazla işaretlendiği için yüzdeler sınav başvurusu yapan 354 kişi üzerinden alınmıştır.



## Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları oluşturulması ile ilgili öğretmen görüşleri

Grafik 15'te görüldüğü üzere katılımcıların yalnızca %8,5'i öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının oluşturulması uygulamasının olumlu olduğunu düşünmektedir. Olumsuz olduğunu düşünenlerin oranı ise %73,2'dir.

**Grafik 15.** Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşler



Tablo 20, öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları oluşturulmasının olumlu sonuçlarının ne olacağı konusunda katılımcı görüşlerini vermektedir. Öğretmenlikte kariyer basamakları oluşturulmasını olumlu bulanlar, uygulamanın “başarılı öğretmenlerin ekonomik durumunun iyileşmesine katkıda bulunacağı” (%60,2), “öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunacağı” (%55,3), “toplumda öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükselmesine katkıda bulunacağı” (%46,6), “eğitimin niteliğini artıracacağı” (%34,9), “nitelikli öğretmen ile niteliksiz öğretmen arasındaki farkı ortaya koyacağı, nitelikli olanı ödüllendireceği” (%19,4) ve “başarılı öğretmenlerin okul içinde saygınlığını yükselteceği” (%19,4) görüşündedir.

**Tablo 20.** Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Basamakları Oluşturulmasının Olumlu Sonuçları ile İlgili Öğretmen Görüşleri

	f	%
Nitelikli öğretmen ile niteliksiz öğretmen arasındaki farkı ortaya koyar, nitelikliyi ödüllendirir.	20	19,4
Toplumda öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükselmesine katkıda bulunur.	48	46,6
Başarılı öğretmenlerin ekonomik durumunun iyileşmesine katkıda bulunur.	62	60,2
Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunur.	57	55,3
Eğitimin niteliğini artırır.	36	34,9
Başarılı öğretmenlerin okul içinde saygınlığını yükseltir.	20	19,4

Not: Birden fazla işaretleme yapıldığı için yüzdeler olumlu ya da kısmen olumlu olduğunu düşünen 103 kişi üzerinden alınmıştır.

Odak grup görüşmesinde de objektif ölçütler oluşturulması durumunda öğretmenlikte kariyer basamakları oluşturulmasının olumlu olabileceği yönünde görüşler ifade edilmiştir.

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının oluşturulmasını olumlu bulmayanlar, “okul ortamında öğretmenler arasında yeterli/yetersiz biçiminde statü farkları yaratacağı” (%94,9), “öğretmenler arasında gelir farkları yaratarak eşit işe eşit ücret ilkesini zedeleyeceği” (%91,3), “velilerin öğretmen seçiminde okul yönetimine baskı yapmasına sebep olacağı” (%91,3), “öğrencilerin öğretmenleri nitelikli/niteliksiz olarak etiketlemesine yol açacağı” (%84,3), “genç öğretmenleri sürecin dışına iterek motivasyonlarının düşmesine sebep olacağı” (%71,8), “başarının ölçülmesinde sınavın yeterli olacağı

kanısını pekiştirerek sınav merkezli eğitim anlayışını destekleyeceği” (%69,6), “öğretmenler arasında yetki ve sorumlulukların dağıtılmasında karmaşa yaratacağı” (%64,7) görüşündedirler.

**Tablo 21.** Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Basamakları Oluşturulmasının Olumsuz Sonuçları ile İlgili Öğretmen Görüşleri

	f	%
Öğretmenler arasında gelir farkları yaratarak eşit işe eşit ücret ilkesini zedeler.	285	91,3
Okul ortamında öğretmenler arasında yeterli/yetersiz biçimde statü farkları yaratır.	296	94,9
Öğretmenler arasında yetki ve sorumlulukların dağıtılmasında karmaşa yaratır.	202	64,7
Velilerin öğretmen seçiminde okul yönetimine baskı yapmasına sebep olur.	285	91,3
Öğrencilerin öğretmenleri nitelikli/niteliksiz olarak etiketlemesine yol açar.	263	84,3
Başarının ölçülmesinde sınavın yeterli olacağı kanısını pekiştirerek sınav merkezli eğitim anlayışını destekler.	217	69,6
Genç öğretmenleri sürecin dışına iterek motivasyonlarının düşmesine sebep olur.	224	71,8

Not: Birden fazla seçenek işaretlendiği için yüzdeler kariyer basamakları oluşturmanın olumsuz olduğunu düşünen 312 kişi üzerinden alınmıştır.

Odak grup görüşmesinde bu değerlendirmeler daha önceki uzman öğretmen uygulaması deneyimi ile de ilişkilendirilerek ifade edilmektedir. Odak grup görüşmesinde belirtilen bazı katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*Şöyle, bir deneyim yaşamıştım: ilk uzmanlık çıktığında çalıştığım okulda kalabalık bir okuldu. Hemen yazmışlardı kapıya uzman öğretmen diye ona göre öğrenci yönlendiriliyordu (Öğretmen 5).*

*İlkokullarda birinci sınıflarda sınıfların belirlenmesi hangi öğrenci, hangi öğretmene gidecek? Bununla ilgili bir düzenleme yok bir yönerge yok, bir kılavuz yok burada genelde veli tercihi dikkate alınıyor. Şimdi*

*veliyi de tercih ederken işte bir ona soruyor, buna soruyor işte uzman öğretmen olması, yüksek lisans yapması velinin bir öğretmeni tercih etmesine öncelik oluşturuyor. İşte geride kalmak, işte o uzmana iyi öğrenciler gidecek. İlgili veliler o öğretmeni tercih ederse, bana o ilgili veli olmayanların çocukları yani biraz daha sosyal olarak geri oldukları için biraz daha kötü bir sınıf tırnak içinde söylüyorum, bana düşecek böyle kaygılar da var (Öğretmen 8).*

Bence bu uzmanlıkla ilgili yaşadığımız o ilk uzmanlık sınavları oluştuktan sonra okul idaresinin tavrı büyük ihtimalle milli eğitimden gelen bir telkinle yapılıyordu. Mesela imza sirküleri

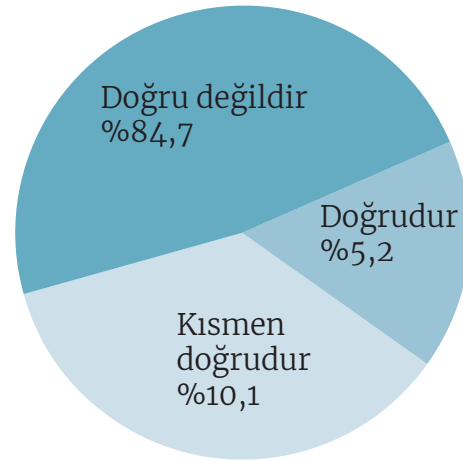
çıkıyordu. Yani bu statüyü diğer öğretmenlere hissettirmek için ellerinden geleni yaptılar. Benim görev yaptığım okulda öyleydi. Arkadaşlar uzmanlık sınavı almışlar. İmzasını atıyor işte unvanını belirtiyor, sınıf öğretmene diyor idare sen hangi sirkülere uzmanlığını yazacaksın muhakkak. Onu bayağı zorladılar. Bu neye yol açtı? Şu anki başlamış gibi gözükken şeyler aslında o dönemde başladı. Uzmanlığı alan arkadaş da diğer arkadaşlardan farklı bir şey yapmadığını veya o anlamda sizi farklı konuşmadığını istiyorum. Evet o zaman o mesela alan arkadaşlar tavrımızı biliyordu. Sınava karşıydık. Öğretmenler için de kariyer basamaklarının olmaması gerektiğini belirtiyorduk. Birçok arkadaşımız yazmamayı tercih etti. Ama gururla yazan arkadaşlarımız da oldu. Yani o anlamda uzmanlığı alan arkadaşlarda rahatsızlık yaşamış, sadece alamayan değil o dönemde. Bu dönemde de bunlar yaşanacaktır (Öğretmen 9).

Mezun olduktan 10 yıl sonra da sınava girdim. Hiç umudum yokken Türkçe sorularını doğru yapmışım sınavı kazandım. Ben o bu uzmanlık etiketini kullanmadım. Utanç duyarım kullanırsam. Öğretmene sınavda kariyer falan veriler verilmemesi gerekir. O yüzden zaten eğitimini alırken

öğretmen olarak eğitim almış ve mezun olmuş gitmiş öğretmenliğe başlamış (Öğretmen 12).

Grafik 16'da görüldüğü üzere öğretmenlik mesleğinde kariyere göre bir basamaklandırılma olacaksa bunun sınavla olmasının doğru olup olmadığı sorulduğunda ise yalnızca %5,2 oranında katılımcı doğru olduğunu ifade etmiştir. Doğru bulmayanların oranı %84,7'dir.

**Grafik 16.** Kariyer Basamaklarının Sınav Yolu ile Oluşturulması ile İlgili Görüşler



Odak grup görüşmesinde sınav yoluyla kariyer basamaklarının oluşturulmasının doğru olmadığını belirten bazı katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*Kimi okullarda öğretmenler daha nitelikli bir eğitim alabilir, çalışır veya herhangi bir üniversite ile ilişkilendirilir, ders alabilir. Proje*

*ve benzeri şeyler yapabilir. Yani bir sınavla ezberi çok iyi olan biri kazanır (Öğretmen 5).*

*Başka bir sorunuz var. Ona cevap vermek istiyorum. Yani bu kariyer basamakları gerekli midir diye öğretmenlikte. Yani bana göre gerekli değildir. Gerçekten öğretmenin nitelikli hale getirilmek isteniyorsa hiçbir öğretmen ayırt edilmemeli. Hepimizin aynı oranda önemsenmesi gerekiyor. Hepimizin aynı oranda yetiştirilmesi için çaba gösterilmesi gerekiyor. Yani bir sınavla bu kariyer basamaklarının oluşturulmasının okul ortamında ben doğru bulmuyorum. Yani orada biz öğrenciyle insanla bir aradaysak hepimizin yetiştirilmesi için önemsenmesi için çaba gösterilmesi gerekiyor (Öğretmen 9).*

*Şimdi şöyle, bir çelişki var aslında. 97 de atandım ben öğretmenliğe. Ankara Ziraat Fakültesi mezunuyum. 2005'te sekizinci yılımda sınava girdim. Uzman oldum. Yani arkadaşların birçoğu eğitim fakültesi mezunu. Bu işi benden çok daha iyi biliyorlar. 4 yıl eğitimini gördüler. Saçma sapan bir sınava girdim. O zaman işte belli bir barajı geçtim, Uzman öğretmen oldum. Yani şimdi bu kadar basit olmamalı bu iş (Öğretmen 4).*

*Yani bu sınavın doğru olmadığını düşünüyorum zaten alanında uzmanım. Ben bu şekilde mezun*

*oldum. Yani benim için herhangi bir değişiklik olmayacak. Mesela ben sınava geçtiğimde sınava geçemeyen bir öğretmenin benimle aynı işi yapıp da daha az bir ücret alması beni çok üzer yani ben o konuda bile üzülürüm. Hani bırakın benim kendi sınavımı geçememem bir de ben hocamın da bahsettiği gibi mesela çalıştığım her okulda elimi taşın altına koydum. Hani zümre başkanlığı her sene ben alırım. Daha fazla bir performans sergilemeye çalışıyorum. Birazcık farklı sebepleri vardır. Küçüklüğümden beri öğretmenliğe olan sevgim ya bir tık daha fazla enerjim var. Bir de şunu düşünüyorum, bugün sadece görevini yapan öğretmenimiz de var okullarda hani daha fazlasını yapmasam da yeter diyenler. Şimdi de şunu düşünüyorum, yarın bir gün sınava çalışacak. Ben mesela okuldaki performansını düşürmemek için evde dinlenmeye ayırıyorum. Kendime çocuklara bir şeyler hazırlamaya çalışıyorum. Ama başka bir öğretmenim benim kadar performans sergileyen ya da elini taşın altına koymayan öğretmen sadece sınava çalışıyor. Şimdi o sınava geçtiğinde ben de geçemeyeceğim. Bu beni üzecek. O bakımdan da ben kendimi kötü hissedeceğim. Benim moralim bozulacak (Öğretmen 12).*

*Burada söylemek istediğim için öğretmenlik iş biraz da sadece bilgi sahibi olmak değil, bilgiyi de*

çocuklara aktarabilmektir. Ezber yapıp da sınava girme öğretmenliğin ne kadar iyi olduğunu gösterebilir. Yani ben bilmediğim bir konuyu bir akşam önce hatırlayıp yanında iyi bir araştırma yapıp çalışıp ertesi gün bunlara çok güzel bir şekilde çocuklara aktarabilirim. Aslında bilgiyi aktarmak kısmı daha önemli uygulama, yani bilgi bir yere kadar uygulama daha önemli (Öğretmen 10).

Evet, ölçütler bana göre net olursa tabii ki verilen hizmet yılına göre insanların mesela yıpranma payı var. Birçok meslekte yıpranma payı ekonomik kazançların olduğu alanlar var. Yani ölçütler belirlenebilir ise olabilir ama sınavla gerçekten uzman olunan bir alanda tekrar bir kariyer basamağı oluşması bana göre doğru değil (Öğretmen 9).

Tablo 22, öğretmenlik mesleğinde adil bir ödüllendirme sisteminin nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcı görüşlerini vermektedir. En yüksek oranda paylaşılan görüş ödüllendirmede hizmet yılının esas alınmasıdır (%80,3). Nitelikli hizmet içi eğitime katılma (%59,4), lisansüstü eğitim (%52,3), araştırma projelerine katılma (%51,6), ders dışı eğitim etkinliklerine katılma da (%43,7) diğer paylaşılan görüşlerdir.

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenler mesleki gelişmeye katkı sağlayacak nitelikli eğitim olanaklarına ihtiyaç duyduklarını, mevcut hizmet içi eğitim etkinliklerinin çoğu zaman mesleki gelişmeye katkı vermediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinde başarı ve emeği ödüllendirecek bir sistem oluşturulmasının yararına inanmaktadırlar. Karşı oldukları şey sınav yaklaşımı ile bir kariyer basamaklandırma sisteminin oluşturulmasıdır.

**Tablo 22.** Adil Bir Öğretmen Ödül Sisteminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

	f	%
Hizmet yılı	342	80,3
Lisansüstü eğitim	223	52,3
Araştırma projelerine katılma	220	51,6
Nitelikli hizmet içi eğitime katılma	253	59,4
Ders dışı eğitim etkinliklerinde görev alma	186	43,7

Not: Birden fazla işaretlendiği için yüzdeler toplam katılımcı sayısı olan 426 üzerinden alınmıştır

## Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Raporun bu bölümü Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında gerçekleştirilen Kariyer Basamakları Sınavına yönelik olarak öğretmenlerin davranışlarının ve kariyer basamakları oluşturulmasına yönelik düşüncelerinin ne olduğunu belirlemek amacıyla farklı cinsiyet, kıdem, öğretim basamağı, öğretmenlik kaynağı, sendika üyesi 426 kişiden anket yoluyla ve 12 kişiden odak grup görüşmesi yoluyla toplanan verilerin analizi ve yorumlanması ile elde edilen sonuçları kapsamaktadır.

1. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavına Türkiye genelinde yüksek oranda katılım gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçları da bunu yansıtmaktadır. Bu durum öğretmen sendikalarının özellikle Eğitim-İş ve iktidara muhalif olan diğer sendikaların sendikaların öğretmenlikte kariyer basamakları oluşturulmasının olumsuzluğuna ilişkin olarak geliştirdikleri tepkilerine rağmen gerçekleşmiştir. Araştırma bulguları da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları oluşturulmasını olumsuz karşıladıklarını buna rağmen sınava yüksek oranda başvuru ve katılım geliştirdiklerini göstermektedir.
2. Sınava başvurma oranı, kadınlarda, 16-20 mesleki hizmet yılına sahip olanlarda, eğitim fakültesi mezunu olanlarda ve ortaokul düzeyinde çalışanlarda bir miktar yükselirken, 21 ve üzeri mesleki hizmet yılına sahip olanlarda, eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi dışında fakültelerden mezun olanlarda ve anaokulu düzeyinde görev yapan öğretmenlerde en düşük düzeyde kalmaktadır.
3. Sınava başvurmama nedenleri içinde en yüksek oranı öğretmenlerin kariyerlerine göre ayrıştırılmasını olumlu karşılamadığını belirtenler oluşturmaktadır. İkinci olarak gösterilen neden ise uygulamanın ortadan kalkacağını düşünmeleridir. Birincisi muhalif öğretmen sendikalarının görüşleri ile örtüşürken, ikincisi daha önce uzman öğretmen uygulamasında olduğu gibi Millî Eğitim Bakanlığı uygulamalarının sürekliliğine olan inançsızlığa işaret etmektedir.
4. Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamı çerçevesinde kariyer basamaklarında yükselme için bir sınav öngörülüyorsa, sınav için üretilmiş eğitim materyallerinin (eğitim videosu, çalışma kitabı, örnek test soruları) mesleki gelişime katkıda bulunması gerekir. Sınava yüksek ölçüde katılım gösteren öğretmenler, sınav öncesinde de başarılı olamama kaygısı yaşasalar

da eğitim materyallerini sınava hazırlık için yeterli biçimde kullanmadıklarını, mesleki gelişimlerine önemli ölçüde katkı vermediğini, kimi yetersizlikler barındırdığını ifade etmişlerdir. Eğitim materyallerini sınava hazırlık için düzenli bir şekilde kullanan, bu materyallerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu ifade eden ve yeterli bulan katılımcı sayısı azınlıktadır. Sınav sonrasında ise sınavın bir hazırlık gerektirmeyecek biçimde kolay olduğu ve öngörülen barajı geçmenin zorlayıcı olmadığı ile ilgili görüşlerin kamuoyunda sıkça paylaşıldığı bilinmektedir. O zaman akla bu sınavın niçin yapıldığı sorusu gelmektedir. Buna verilecek ilk cevap ise uygulamaya karşı olan öğretmenlerin sınava katılmayacakları beklentisinin olması, elemenin ayrımcılığa da yol açacak biçimde kendiliğinden olacağını düşünülmesidir. Beklenti bu ise boşa çıkmış görünmektedir.

5. Sınava girmede temel motivasyonun maaş artışı olduğu görülmektedir. Okul ortamında saygınlık, statü kazanma, başarısız olarak etiketlenme kaygısı gibi nedenler, hatta cezalandırılma endişesi gibi kimi durumlar daha az oranda da olsa ifade edilmektedir. Ancak mesleki gelişim ile ilişkilendirilen hiçbir ifadeye rastlanmamıştır. Bu durum Türkiye örneğinde öğretmenlik mesleğinde kariyer

basamakları oluşturulması durumunun mesleki gelişim amacına hizmet etmediğini, eğitim materyallerinin hazırlanmasının ve sınavın göstermelik olduğunu ortaya koymaktadır.

6. Katılımcıların büyük çoğunluğu (yaklaşık %85) öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının oluşturulmasını olumlu bulmadıklarını belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun karşı olmasına rağmen böyle bir uygulamayı yaşama geçirmektedir.
7. Öğretmenlikte kariyer basamakları oluşturulmasını olumlu bulanlar, sırası ile başarılı öğretmenlerin ekonomik durumunun iyileşmesine katkıda bulunacağı, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunacağı, toplumda öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükselmesine katkıda bulunacağı, eğitimin niteliğini artıracığı, nitelikli öğretmen ile niteliksiz öğretmen arasındaki farkı ortaya koyacağı nitelikli olanı ödüllendireceği, başarılı öğretmenlerin okul içinde saygınlığını yükselteceği görüşündedirler. Bu değerlendirmeler katılımcıların büyük çoğunluğunun sınav için yapılan hazırlıkların mesleki gelişimlerine katkıda bulunmadığı yönündeki değerlendirmeleri ile



örtüşmediği gibi, kamuoyuna yansıyan sınavın herhangi bir hazırlık gerektirmeyecek kadar kolay olduğu yönündeki açıklamalar ile de tutarlı görünmemektedir.

8. Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının oluşturulmasını olumlu bulmayanlar, yüzde oranı sırası ile okul ortamında öğretmenler arasında yeterli/yetersiz biçiminde statü farkları yaratacağı, öğretmenler arasında gelir farkları yaratarak eşit işe eşit ücret ilkesini zedeleyeceği, velilerin öğretmen seçiminde okul yönetimine baskı yapmasına sebep olacağı, öğrencilerin öğretmenleri nitelikli/niteliksiz olarak etiketlemesine yol açacağı, genç öğretmenleri sürecin dışına iterek motivasyonlarının düşmesine sebep olacağı, başarının ölçülmesinde sınavın yeterli olacağı kanısını pekiştirerek sınav merkezli eğitim anlayışını destekleyeceği, öğretmenler arasında yetki ve sorumlulukların dağıtılmasında karmaşa yaratacağı görüşündedirler.
9. Öğretmenler öğretmenlik mesleğinde başarı ve emeğin ödüllendirilmesi için nitelikli hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim, araştırma projelerine katılım, ders dışı eğitim etkinliklerine katılım gibi nesnel ölçütlere dayalı bir ödüllendirme sisteminin yararına inanmaktadırlar. Öte yandan mesleki

gelişmelerine katkı sağlayacak nitelikli hizmet içi eğitimin önemine vurgu yapmakta, mevcut hizmet içi eğitim etkinliklerinin çoğu zaman mesleki gelişmeye katkı vermediğini ifade etmektedirler. Özellikle de sınav sistemi ile niteliği belirlemeye çalışan ve daha önce belirtilen olumsuzlukları içinde barındıran bir mesleki kariyer sisteminin oluşturulmasına çoğunlukla karşıdırlar.

Bu araştırma Öğretmenlik Meslek Kanunu çerçevesinde gerçekleştirilen Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavına yönelik olarak öğretmenlerin düşünce ve tepkilerine odaklanmış olup, öğretmenlikte kariyer basamaklarının oluşturulmasının olumlu olup olmadığına ilişkin bir şey söylememektedir. Ancak araştırma bulguları öğretmenler yüksek oranda sınava katılım gösterecek de büyük çoğunluğun uygulamadan rahatsız olduklarını ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin herhangi bir boyutu ile ilgili bir değişim söz konusu olduğunda sürecin bileşenlerinin dışta tutulmasının, konumuz özelinde ise öğretmenlerin görüş ve tepkilerinin dikkate alınmamış olmasının doğru ve gerçekçi olmadığını belirtmek gerekiyor. Öte yandan sağlıklı bir geliştirme çalışmasının araştırma - geliştirme yaklaşımı ile yürütülmesinin ve süreçten etkilenenler açısından inandırıcılığının önemli olduğunu vurgulamak gerek.



# DEĞERLENDİRME ve ÖNERİLER

---





**D**ikkate değer istisnalara rağmen, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve çekiciliğinin küresel olarak azaldığı sıklıkla ifade edilmektedir. Nitekim Dünya Kalkınma Raporu, “*son 30 yılda, öğretmenlik mesleğinin statüsünün dünya çapında ücret, saygı ve çalışma koşulları açısından erozyona uğradığını*” belirtmektedir (Dünya Bankası, 2018: 138). Son 30 yılı niteleyen en önemli kavramın “neoliberalizm” olduğu dikkate alındığında, sözü edilen dönüşümün siyasal ve ekonomik bağlamı da ortaya çıkar. Öyle ki neoliberal koşullar altında yeniden biçimlenerek kapsamı sınırlanan eğitim alanı, hem piyasanın isterlerine daha uygun bir işlevle hem de daha bireysel düzlemde tanımlanmaya başlamıştır (Yıldız, 2012). Bu yanı sıra, öğretmenlik de artık daha bireysel bir iş haline gelmiş, başarı ya da başarısızlığı da öğretmenin kendi sorumluluğu olarak görme eğilimi giderek yaygınlaşmıştır (Ertürk, 2010). Günümüzde öğretmenlik mesleği için çizilen çerçeve, kamusal hizmetlerde özerklik ve yaratıcılığı birleştirerek öğretmenler için ekonomik, sosyal ve pedagojik koşulları yaratmak yerine, onları vasıfsızlaştırmayı ve yaratıcılığın yerine standardizasyonu önermektedir (Giroux, 2010). Bu çerçevede Smyth (2001:28-29)’in öğretmenlik mesleğini etkileyen eğilimlere ilişkin belirlemeleri yararlı olabilir:

- Eğitimsel sonuçların ülke çapındaki sınavlarla ölçümünün yoğunlaşması,

- Öğretmenlerin işlerine dönük gözlenebilir performansların artması,
- İş dünyası ve sanayi alanından türetilmiş değişmez standartlara göre öğretimde yeterliklerin belirlenmesi,
- Öğretim sürecinin kimi “sihirli sonuçlara” indirgenmesi,
- Öğretmenler ve okulların birbirleriyle karşılaştırmak üzere lig tablosu biçiminde derecelendirilmesi ve puanlandırılması.
- Öğretmenlere örtük olarak güvenilmez bireyler olarak davranma ve performans göstergeleri yoluyla denetlenmeleri gerektiğini vurgulama.

Bütün bu eğilimler öğretmenlik mesleğinde yaşanan statü kaybının ve saygınlık yitiminin pedagojik bağlamı olarak da okunabilir. Türkiye’de ve dünya genelinde pek çok öğretmen reformu önerisini de yukarıda ifade edilen eğilimler kapsamında gündeme gelmiştir. O halde sorulması gereken soru şudur: Bu kapsamdaki öğretmen reformları öğretmenlik mesleğinin statüsünü iyileştirebilir mi?

Bu bölümde bu soru Türkiye’deki ÖMK ve kariyer basamaklarını esas alarak dört başlık altında tartışılmakta ve yanıtlanmaya çalışılmaktadır. Bu başlıklar (1) Öğretmenler için gerçekten bir meslek kanuna ihtiyaç

var mı? (2) ÖMK'nın pedagojik arkaplanı ve varsayımları, (3) Öğretmenlerin uzmanlığını çoktan seçmeli sınavla ölçmek mümkün mü? (4) Kariyer basamaklarına ilişkin dünya deneyimlerinden dersler,

## Öğretmenler için gerçekten bir meslek kanununa ihtiyaç var mı?

Bu soruya yanıt vermeden önce ÖMK'nın gerekçelerini ele almakta yarar var. TBMM'ye sunulan ÖMK teklifinde öne çıkan gerekçeler şunlardır;

“Öğretmenlerin, devlet memurlarına ilişkin genel kurallar bütünü içinde sorunlarının çözümü ve buna bağlı olarak statülerinin iyileştirilmesinin mümkün olamayacağına görülmesi”

“Öğretmenlerin nitelik ve statülerinin geliştirilme gereksinimi”

“Öğretmenleri iş doyumuna ulaştırmak”

“Yeni bir kariyer yapısı kurulması”

“1739 sayılı milli eğitim Temel Kanununda öğretmenlik özel ihtisas mesleği olmasın karşın, özel bir meslek kanunun bulunmaması”

İfade edilen tüm bu gerekçelerin gerekçesi yani bu gerekçelere hangi araştırmalarla ve kanıtlarla ulaşıldığına ilişkin bir açıklama ne

yazık ki metinde yer almamaktadır. Kendiliğinden “doğru” olarak kabul edilmesi beklenen bu gerekçelerin, gerçekten doğru olup olmadığı oldukça kuşkuludur. Örneğin “Öğretmenlerin, devlet memurlarına ilişkin genel kurallar bütünü içinde sorunlarının çözümü ve buna bağlı olarak statülerinin iyileştirilmesinin mümkün olamayacağına görülmesi” olarak ifade edilen gerekçede böyle bir sonuca nasıl ulaşıldığı belirsizdir. Kanun teklifindeki metin, şu sorulara da yanıt vermemektedir: Öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesi için neden bir kanuna ihtiyaç vardır? Devlet memurlarına ilişkin genel kurallar bütünü içinde öğretmenlerin sorunlarının çözümü neden mümkün olmasın? Öğretmenlerin çalışma koşullarında hemen hemen hiçbir değişiklik önermeyen bir kanun öğretmenlerin statülerini iyileştirebilir mi? Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar meslek kanunu eksikliğinden mi kaynaklıdır? Eğer öyleyse bundan kaynaklı sorunlar nelerdir? Bir meslek kanunu öğretmenlerin hangi sorunlarını çözebilir?

Diğer gerekçeler açısından da aynı durum geçerlidir. Nitekim “Öğretmenlerin nitelik ve statülerinin geliştirilme gereksinimi”; “öğretmenleri iş doyumuna ulaştırmak”; “yeni bir kariyer yapısı kurulması” gibi gerekçeler neden bir meslek kanununa gereksinim duyulduğunu açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Tüm

bu gerekçeler için yeni bir kanunun yapılmasına gerek olmadığı açıktır. Nitekim bu gerekçelerde ifade edilen eksiklikler ve düzenlemelerin mevcut yasal çerçeve içinde yapılmasının önünde hiçbir engel bulunmamaktadır.

Metinde ifade edilen son gerekçeyi ise ayrı ve ayrıntılı ele almakta yarar var. “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik özel ihtisas mesleği olmasın karşın, özel bir meslek kanunun bulunmaması” şeklinde ifade edilen bu gerekçeden “her özel ihtisas mesleği” için özel bir kanun bulunması gerektiği sonucu çıkmaktadır. Oysa raporun II. Bölümünde ayrıntılı açıklandığı gibi, meslek kanunu ile düzenlenen mesleklerin tamamı bağımsız profesyonel gruplar tarafından serbest icra edilen mesleklerdir, bu özellik meslek kanununa temel karakterini veren en önemli özelliği oluşturur. Öğretmenlik mesleğinin ise (enformel olarak yalnızca özel ders vererek geçimini sürdüren öğretmenler dışında) serbest icra edilen bir meslek olmadığı bilinmektedir. Dahası meslek kanunları, bir meslek örgütü çerçevesinde işleyen kanunlardır. Genellikle de meslek kanunu, aynı zamanda meslek örgütünü de kuran kanun olarak faaliyet göstermektedir. Anlaşıyor ki, **Anayasa temel sınıfları oluşturan emekçiler ile sermayedar sınıfların mesleki örgütlenmesi için sendikal hakları güvence altına alırken; bağımsız çalışanların mesleki**

**örgütlenmesi için ise kendi tüzel kişiliği olan, mesleki kurallarının yine meslek mensuplarınca belirleneceği meslek birlikleri kurulmasını öngörmüştür.**

ÖMK’yla bu geleneksel yapı değiştirilerek, yani öğretmenlerden sendikalarda değil “oda” veya “baro” benzeri meslek kuruluşlarında örgütlenmesi istenmektedir. Bu istem, demokratik eğitim ve öğretmen mücadelesi açısından ciddi sonuçlar doğurabilir. Bu anlamda demokratik eğitim mücadelesini veren özneler tarafından dikkatlice değerlendirilmelidir. Türkiye’nin yüz yılı aşan öğretmen sendikacılığı pratiği, demokratik eğitim açısından önemli kazanımlar elde etmiştir. Öğretmen sendikalarının üye bazında günümüzdeki dağılımı düşünüldüğünde sözü edilen öneriyle iktidarın güdümünde bir öğretmen örgütünün ortaya çıkması muhtemeldir. Bu da günümüzde kendi seslerini duyurmayı az ya da çok başaran muhalif sesler için daha zorlu bir süreç anlamına gelebilir. Daha önce de **vurguladığımız gibi, bir öğretmenlik meslek birliği kurulsadahi; eğitim hizmetlerinin kamusal niteliği ve esas olarak mesleğe ilişkin kuralların belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın esas yetkili olması** dolayısıyla meslek birliğinin diğer bağımsız meslek birliklerinde olduğu gibi –örneğin TTB, TMMOB ya da barolarda olduğu gibi- işlev gösterip gösteremeyeceği tartışmalıdır.

## ÖMK'nın pedagojik arkaplanı ve varsayımları

ÖMK'nın pedagojik arka planı ve esas aldığı varsayımlara ilişkin doyurucu bir açıklama kanun metninde yer almamaktadır. Bu konuda dikkate alınması gereken bir metin Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Mahmut Özer tarafından kaleme alınan *Türkiye'de Eğitimi Yeniden Düşünmek* (2022) adlı kitapta bulunmaktadır. Bu çalışmada Özer; ÖMK'nın hazırlanmasında öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili üç kritik sorunun esas alındığını belirtmektedir. Birincisi, öğretmenler arasında lisansüstü eğitim mezunları oranlarının OECD ülkelerine göre oldukça düşük olmasıdır. İkincisi, öğretmenlerin kıdem yılı ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkinin OECD ülkelerine göre oldukça güçlü olmasıdır. Üçüncüsü ise, öğretmenlerin mesleki kariyerleri boyunca mesleki gelişimleri açısından yeterince desteklenmemeleridir.

Anılan bu üç önemli soruna çözüm olarak ÖMK'nın önerilmesi üzerinde durulması gerekir. Zira ifade edilen sorunlara, önerilen çözümün çare olabilmesi kuşkuludur. Bunun nedenlerini öğretmenlerin lisansüstü mezuniyet oranlarına atıfta bulunan ilk sorundan başlayarak açıklayalım. İlk bakışta, düzenlemeyle lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin ÖMK'nın öngördüğü sınavdan muaf tutulmaları öğretmenleri lisansüstü

çalışmaya yönelteceği düşünülebilir. Fakat 19 Kasım 2022'de yapılan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavındaki soruların basitliği<sup>1</sup>, lisansüstü öğrenim görme konusunda öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltmekten çok düşürmüştür. Nitekim sınavdan sonra sosyal medyada “*madem sınav bu kadar kolay olacaktı, insanlara neden yüksek lisans yaptırдыңız?*” sorusu yaygın olarak yöneltilmiştir. Bu sınavdan muaf olmak için öğretmenlerin lisansüstü öğrenime başvurmayacağı açıktır, aksine öğretmenler nezdinde lisansüstü eğitimin değeri düşürülmüştür.

İkinci sorun açısından daha ilginç bir durum söz konusudur. Bakan Mahmut Özer 2015 ve 2019 TIMMS sonuçlarına bakarak, meslek kıdem yılı 20 ve üzerinde olan öğretmen ile meslek kıdem yılı 5 yılın altında olan öğretmenlerin öğrencilerinin sınav başarıları arasındaki farkın ülkemizde OECD ülkelerinden oldukça yüksek olduğunu ifade etmektedir. İlginç olan şey, bakanın bu sorunun kaynağı konusundaki çıkarımıdır:

1 Öğretmenler bu konuda sosyal medyada yaygın bir tepki göstermiştir. Öğretmenlerin yazdığı birçok mesajda bu türden basit bir sınavın kendilerine yönelik bir hakaret anlamını taşıdığı ima edilmiştir. Bir öğretmenin bu konuda yazdığı tipik bir tepki örneğidir: “*Rezalet, bu basit soruları öğretmenlere sormaya utanmadınız mı? Dalga mı geçmek amacınız. Yazıklar olsun. Sınav yapmadan eğitim alana verseniz aynı şey olurdu. Sınavın içeriği sınavın kendisinden daha büyük rezalet*”.



*“(...) kıdem yılı 5 %’in altında olan öğretmenlerin öğrencilerinin görece düşük başarı elde etmesi yeni mezunların öğretmenlik yeterliliklerini yeterince kazanamadıklarına, ancak eğitim sistemine girdikten sonra yıllar ilerledikçe bu kazanıma sahip olabildiklerine işaret etmektedir.”*

Anlaşılacağı üzere, bakana göre sorunun kaynağı, okullar arası eşitsizlik, derin nitelik farkları ve ailelerin sınıfsal kompozisyonuna göre farklılaşan okullar/sınıflar değil; kendi sorumluluk alanı dışındaki öğretmen yetiştirme sistemidir. Elbette öğretmen yetiştirme sisteminin savunulacak pek bir şeyi yok; fakat buradaki sorunun kaynağı öğretmen yetiştirme sisteminden çok son yıllarda derinleşen okullar arası nitelik farkıdır. Deneyimli öğretmenlerin de çoğunlukla daha iyi koşullardaki okullarda görev yaptığı bilinmektedir. Başka bir ifadeyle, deneyimli öğretmenlerin görev yaptığı okullar, daha donanımlı, ulaşım açısından daha elverişli, öğrencilerinin kültürel, ekonomik ve sosyal sermayelerinin daha güçlü olduğu okullardır. Dolayısıyla yanıtlanması gereken soru şudur: Öğretmenleri deneyimli olduğu için mi bazı okullarda öğrenci başarısı artmaktadır yoksa donanımlı ve avantajlı okullarda mı deneyimli öğretmenler görev yapmaktadır? Diğer ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde olduğu gibi TIMSS’de de öğrencilerin sosyoekonomik durumu ve ortalama

puanı arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir. Buna göre, öğrencinin sosyoekonomik durumu iyileştikçe puanı yükselmektedir. Kısacası okula yorgun ve aç gelen öğrencilerin bulunduğu okulları diğer avantajlı okullarla başarı açısından karşılaştırıp, sorunu öğretmenlerin deneyimsizliğine bağlamanın ne kadar isabetli bir tespit olduğu tartışmalıdır.

Ayrıca öğrencilerin başarısı konusunda öğretmenlerin deneyimlerinin, diğer tüm koşullardan daha belirleyici olduğunu ve sorunun kaynağını öğretmen yetiştirme sisteminde olduğunu kabul etsek bile bu durumu telafi etmek için neden deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı okullara atamak konusunda girişimde bulunulmadığını sorgulamak gerekmez mi? Nitekim Japonya ve Kore<sup>2</sup> gibi uluslararası sınavlarda başarılı ülkelerde en dezavantajlı okullara en deneyimli, en eğitilmiş öğretmenleri gönderme konusunda etkin bir teşvik politikası izlendiğini biliyoruz. Kaldı ki, bu ülkeler de dezavantajlı okullara yalnızca deneyimli öğretmen atanmamakta, aynı zamanda daha fazla kaynak da aktarılmaktadır.

2 Özellikle Kore’de, öğretmenleri yüksek ihtiyaç duyulan okullara çekmek için ek maaş, daha küçük sınıflar, daha az öğretim süresi, idari pozisyonlara terfi için puan ve çalışılacak bir sonraki okulu seçme hakkı dâhil olmak üzere çok alanda teşvik sunulmaktadır.

Bakanın üçüncü sorun olarak “öğretmenlerin mesleki gelişiminin yeterli desteklenmemesi” ifadesi hem bir itiraf hem de bir günah çıkarma olarak okunabilir. Elbette Bakan Özer bu desteklenmemeyi yeni fark etmiş, bu konuda yeni girişimlerde bulunmak istemiş olabilir. Bu soruna çözüm olarak ÖMK’nın en çok tartışılan maddelerinden biri olan kariyer basamakları uygulamasının getirildiği söylenebilir. Fakat o zaman da önerilen kariyer basamaklarının “öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi olabilir mi?” sorusu akla gelmektedir. Nitekim birçok ülkede bu uygulamaların öğrenci başarısı üzerinde yarattığı farkla ilgili sınırlı sayıda değerlendirme bulunmaktadır ve her zaman da başarının arttığı rapor edilmemiştir (örn. Sloat, 1994; Silman & ve Glazerman, 2009; Martins, 2009; Crehan, 2019a).

Netice itibariyle kariyer basamaklarına ilişkin sunulan pedagojik arka plan ve gerekçeler ile önerilen model arasında güçlü bir uyum bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle teşhisin, tedaviye uygunluğu kuşkuludur.

## Öğretmenlerin uzmanlığını çoktan seçmeli sınavla ölçmek mümkün mü?

Sınav en genel anlamda beklenen başarı düzeyine ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koymayı amaçlayan bir

değerlendirme sistemidir. Uygulamada değerlendirme yazılı sınav, sözlü sınav, çoktan seçmeli testler gibi geleneksel yöntemlerle yapılabildiği gibi ürün değerlendirme, proje değerlendirme gibi daha alternatif yaklaşımlar kullanılarak da yapılmaktadır. Sınavlar genellikle seçmek, sıralamak amacıyla yapılırsa da kimi durumlarda öğrenme sürecinin bütününe dönük bir geri besleme kaynağı olarak veri sağlamak, kimi zaman da öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla da yapılabilir. Bunlar geliştirme amaçlı yapılan değerlendirmelerdir.

Türk eğitim sisteminde seçme ve sıralama amaçlı olarak çoktan seçmeli testler yoluyla geniş bir topluluktan değerlendirme verileri elde etmeyi sağlayan merkezi sınav sistemi yaygın bir biçimde uygulama olanağı bulmuştur. Temel eğitimde kademeler arası geçişte, üniversiteye geçişte yapılan seçme ve sıralama amaçlı sınavlar buna örnek olarak gösterilebilir. Lisansüstü eğitime geçişte kullanılan ALES ve merkezi dil sınavları da başka örneklerdir. Ayrıca herhangi bir mesleğe girme için belirli yeterliliklere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla da yapılan sınavlar bulunmaktadır. Öğretmenlik için de geçerli olan Kamu Personeli Seçme Sınavı buna örnek olarak gösterilebilir. Sınav merkezli eğitim sisteminin içinde barındırdığı sorunları bu tartışmanın dışında bırakarak Öğretmenlik Meslek Kanunu Çerçevesinde ilk sınavı 16 Aralık’ta gerçekleştirilen

Öğretmenlik kariyer basamaklarının sınav sistemi ile belirlenmesi konusunu mevcut uygulamayı da göz önünde bulundurarak ele aldığımızda uygulama pek çok açıdan sorunlu görünmektedir:

- *Sınav hangi amaçla yapılırsa yapılsın öğrenme süreci ile ilişkilendirilmek durumundadır. Tüm sınavlar öğrenme süreci ile ilişkilendirilmiştir. Bu sınavda da sınava hazırlık için geliştirilen çalışma kitabı ve izlenmesi zorunlu tutulan video materyallerinin öğrenme sürecine yönelik olarak hazırlanmış olduğu öne sürülebilir. Ancak bu amaçla gerçekleştirilen planlı bir öğrenme süreci söz konusu değildir. Yaptığımız araştırmanın sonuçları yazılı ve izlenmesi zorunlu tutulan video materyalin öğretmenlerin çoğunluğu tarafından sınava hazırlık amaçlı olarak yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Yani öğrenme ve sınav ilişkisi planlı bir şekilde kurulmamıştır.*
- *Öğretmenin gelişimi ile sınav arasında bir ilişki söz konusu olmadığı sürece sınav yolu ile kariyer basamaklarında ilerleme durumunun öğrenme süreçlerine yansıtacağına ilişkin herhangi bir kanıt da söz konusu olamaz. Yani temel kabul olan öğretmenin gelişmesi ve bunu öğrenme süreçlerine yansıtması gibi beklentinin söz konusu olamayacağı görülmektedir.*
- *Belki de en önemli eleştiri çoktan seçmeli bir sınav ile öğretmen niteliğinin belirlenmesinin doğru olamayacağıdır. Testler çoğu zaman ezberlenmiş bilgiyi ölçer. Sınav başarısı çoğu zaman gerçek yaşamdaki başarının teminatı olmamaktadır. Bu durum kimi zaman bir adanmışlık duygusu ile hareket eden, kendisini geliştiren ama bir sınavla ilişkilenecek istemeyen öğretmenlerin durumunu göz ardı etmektedir. Yaptığımız araştırma sonucunda da benzeri tepkiler ortaya çıkmıştır.*
- *Araştırmaya katılan öğretmenler sınav yoluyla öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulmasının çalışma barışını bozacağı ve nitelikli genç öğretmenlerin durumunu göz ardı ettiği ile ilgili görüş açıklamışlardır. Öğretmen niteliği ile yükseltilmesi arasında doğru ilişki kurulmadığı sürece öğretmenlerin tepkilerinin haklı ve geçerli olduğu inkar edilemez.*
- *Lisansüstü eğitim yükseltmede objektif bir değerlendirme kriteri olarak ele alınabilir ancak yapılan sınavın lisansüstü eğitimle eşitlenmesinin rasyonel bir gerekçesi bulunmamaktadır.*

## Kariyer basamaklarına ilişkin dünya deneyimlerinden dersler

- Dünya deneyimlerinden çıkarılacak ilk ders, öğretmenlerin temel yaşam ve çalışma koşulları iyileştirilmezse, kariyer reformlarının öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltmeye yardımcı olmayacağıdır. Nitekim ilgili literatürün temel vurgusu maaşların karşılaştırılabilir mesleklerle uyumlu olmadığı ve çalışma koşullarının kötü olduğu ülkelerde, kariyer yapısının öğretmenlerin asıl ihtiyacı olmadığı ve bu nedenle bu ülkelerde kariyer uygulamasının başarı şansının yüksek olamayacağı yönündedir. Dolayısıyla öğretmenler için uygun bir kariyer yapısı, ancak ve ancak öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma koşullarını iyileştiren bir eğitim reformu bağlamında gerçekleştirilebilir.<sup>3</sup> Bu kapsam dışında atılan tüm adımların başarı şansının yüksek olmayacağı açıktır.
- Başarıyla yapılandırılan ve uygulanan bir kariyer basamağının en önemli avantajı, dikey ilerlemeden ziyade yatay ilerlemeye öncelik tanıyarak

başarılı öğretmenlerin derslikte kalmasını, yani öğretimin merkezinde bulunmasını sağlamasıdır. Bilindiği gibi dikey ilerleme ile birçok başarılı öğretmen okul içinde (okul müdürü, müdür yardımcısı) veya okul dışında (müfettiş, yönetici) yöneticilik ve teftişle ilgili pozisyonlara terfi eder ve öğretim sürecinin merkezinde olmaktan çıkar. Kısacası kariyer basamakları, belirlenen gereksinimleri karşılamaları koşuluyla, öğretmenlere sunulan hem yatay hem de dikey ilerleme fırsatlarını genişletir. Böylece gayretli ve başarılı öğretmenlerin derslikle bağı kopmadan mesleki ilerlemelerinin yolu açılmış olur.

- Raporun III. Bölümünde ayrıntılandırıldığı üzere dünya genelinde öğretmenlikte kariyer yapısı farklı biçimlerde düzenlenmiştir. Bunlar kıdeme dayalı maaş ilerlemesi, ikramiye ödemesi, değerlendirmeye dayalı maaş ilerlemesi ve kariyer basamakları şeklinde sınıflandırılabilir. Türkiye’de uygulanan kariyer yapısı sistemi ise dünya genelindeki hiçbir sistemle benzerlik taşımamaktadır. Zira tüm başarılı ülke deneyimlerinin ortak yanı kariyer basamakları değiştikçe öğretmenlerin yeni bir statü kazanırken ek sorumluluklar üstleniyor olmasıdır. Türkiye’deki uygulama ise öğretmenlere tartışmalı bir değerlendirme süreciyle yeni bir rol ve sorumluluk tanımayan bir yapıya sahiptir.

3 Örneğin Tayland’daki 1999 öğretmenlik kariyer reformu, öğretmenlerin maaşlarındaki önemli artışlarla aynı zamana denk gelmiştir. Bu kombinasyon, 1999’dan önce öğretmen statüsünde algılanan düşüşü tersine çevirmiş ve kariyerin çekiciliğini artırmaya yardımcı olmuştur (Tournier, B., Chimier C., Childress, D. & Raudonyte, I., 2019).

- Başarılı dünya deneyimleri göstermedir ki, kariyer basamakları uygulamaları konusunda beklentiler gerçekçi düzeye çekildiğinde eğitim sistemi açısından kimi avantajlar söz konusudur. Nitekim dünyada kariyer basamakları örnekleri üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlik kariyeri reformlarının, öğretmenler arasındaki işbirliğine dayalı çalışmaları güçlendirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Tournier, B., Chimier C., Childress, D. & Raudonyte, I., 2019).
- Dünya genelinde uygulanan kariyer basamaklarının geneli 2000’li yılların başında neoliberal varsayımların esas alınmasıyla ortaya çıkmıştır. Uygulamanın temelinde “öğretmenlerin performansını yükseltme”, “eğitimde etkililiği sağlama”, “verimlilik”, “kalite”, “esneklik” ve “rekabet” gibi neoliberal iktisadın bolca kullandığı piyasa argümanlarıyla bezeli gerekçeler söz konusudur. Ancak zamanla neoliberal dilin ve bunu esas alan uygulamaların dönüşümü dikkat çekmektedir. Örneğin ABD’nin New York eyaletinde 2006’da uygulamaya sokulan kariyer uygulaması 2012 yılında gelen eleştirilerin sonucunda revize edilmiştir. Eleştiriler özellikle neoliberal politikaların “eğitimcilerin performansına göre ödeme yapılması” önerisine yönelmiştir. Böylece eleştiriler dikkate alınarak 2012’de, performansa bağlı ödemeye dayalı programlardan sorumluluğa dayalı ödemeyi öneren programlara geçilmiştir. Alışılmadık bir şekilde buradaki öğretmen sendikalarına yalnızca programın geliştirilmesinde danışılmakla kalmamış, aynı zamanda programın tasarımında ve devam eden uygulamasında eşit ortaklar olarak rol alması sağlanmıştır. Kısacası performansa dayalı bir uygulamadan sorumluluğa dayalı bir programa geçiş ve öğretmen sendikaları gibi en önemli eğitim bileşenlerinin sürece dâhil edilmesiyle katılımcı bir süreç inşa edilmiştir.
- Kariyer basamakları uygulaması konusunda dünya deneyimleri kariyer yapısının tasarımının ve planlanmasının da sürecin etkili bir şekilde uygulanması ve öğretmen motivasyonunun artırılmasında rol oynadığını ortaya koymaktadır. Örneğin, uygulamada kaç basamak olacağına, basamaklar arasında ilerlemek için gerekli yıl sayısı ve yeterlilik özelliklerinin net olarak belirlendiği, yetki ve sorumluluk dağılımı arasında dengenin gözetildiği, değerlendirme kriterlerinin tarafsız ve şeffaf olduğu ve değerlendirme sonucunda öğretmenlerin üstleneceği rol ve sorumlulukların ve maaş artışlarının ne kadar olacağına dair bilgilerin önceden öğretmenlerle paylaşıldığı deneyimlerde kariyer basamakları uygulaması ve öğretmenlerin sürece dahil olması konusunda daha olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür (UNESCO, 2019b).

## KAYNAKÇA

**Kaynakça**

Akyüz, Y. (1985). *Türk Eğitim Tarihi (başlangıçtan 1985'e)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 149.

Bakırcı, F. (2005). Kod Yasa-Çerçeve Yasa Ayrımı Üzerine. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, s. 223-240.

Bennell, P.; Akyeampong, K. (2007). *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia: Researching the issues* 71. Educational Paper No. 71. London: DFID. [https://works.bepress.com/lawrence\\_ingvarson1/199/](https://works.bepress.com/lawrence_ingvarson1/199/).

Benveniste, L.; Marshall, J.; Araujo, M.C. 2008. *Teaching in Cambodia*. Phnom Penh: World Bank Publications.

Bilim, C. Y. (2002) *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1348.

Boratav, K. (2013). Toplumsal Sınıflar. G. Atılğan, & E. A. Aytekin içinde, *Siyaset Bilimi: Kavramlar, İdeolojiler, Disiplinler Arası İlişkiler* (s. 29-40). İstanbul: Yordam Kitap.

Bruns, B.; Luque, J. (2014). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank Publications.

Choque, M.M. (2019). Teacher career reforms in Peru. International Institute for Educational Planning/UNESCO. <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-career-reforms-peru>

Crehan, L. (2019a). *Exploring the impact of career models on teacher motivation*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning. <https://www.iiep.unesco.org/en/exploring-impact-career-models-teacher-motivation-9333>

Crehan, L. (2019b). *Teacher career reforms in Scotland*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-career-reforms-scotland>

Crehan, L.; Tournier, B.; Chimier, C. (2019). *Teacher career pathways in New York City*. Paris: IIEP-UNESCO. <https://www.iiep.unesco.org/en/teacher-career-pathways-new-york-city-9198>

Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi Cild:1-2*. İstanbul: Eser Matbaası.

Ertürk, E. (2010). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü. (Der: Ayşe Buğra) *Sınıftan Sınıfa Fabrika Dışında Çalışma Manzaraları*. İstanbul: İletişim Yayınevi.

EU, Eurydice. (2021). *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being>

Fryer, R.G. (2013). 'Teacher incentives and student achievement: Evidence from New York City public schools'. In: *Journal of Labor Economics*, 31(2) (April): 373-407. [www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/667757?mobileUi=0](http://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/667757?mobileUi=0)

Giroux, H.A. (2010). *Education and The Crisis of Public Values*. New York: Peter Lang Publishing.

Ingvarson, L.( 2012). 'Comments on DEECD discussion paper: New directions for school leadership and the teaching profession'. [https://works.bepress.com/lawrence\\_ingvarson1/199/](https://works.bepress.com/lawrence_ingvarson1/199/)

Johnson, S.M.; Papay, J.P. (2009). *Redesigning teacher pay: A system for the next generation of educators*. Washington, DC: Economic Policy Institute.

Kansu, N. A. (2016). *Türkiye Eğitim Tarihi*, Ankara: Nobel Yayınları.

Martins, P.S. (2009). *Individual teacher incentives, student achievement and grade inflation*. IZA Discussion Paper No. 4051. <https://ssrn.com/abstract=1359987>

Marx, K. (1998). *Artı-Değer Teorileri Birinci Kitap*. Ankara: Sol Yayınları.

Memioğlu, A. Z. (2003). İmparatorluktan Cumhuriyete İlk Öğretimimiz. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 21, 241-252.

Murnane, R.J.; Cohen, D.K. (1985). 'Merit pay and the evaluation problem: Understanding why most merit pay plans fail and a few survive'. Stanford University, Calif.: Institute. for Research on Educational Finance and Governance. <https://eric.ed.gov/?id=ED270842>

NCEE. (2020). *Singapore's Teacher Career Ladder*. National Center on Education and The Economy. [https://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/educ/International\\_Ed\\_Study\\_Group\\_2020/Singapore/7.SingaporeCareerLadderSummaryNCEE.pdf](https://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/educ/International_Ed_Study_Group_2020/Singapore/7.SingaporeCareerLadderSummaryNCEE.pdf)

NISL (2019). *Singapore's Career Ladder System*. Natinal Institute for School Leadership. <https://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/educ/NISLSingapore%27sCareerLadderSystem.pdf>

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3, 187-193.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.

Podgursky, M.; Springer, M. 2007. 'Teacher performance pay: A review'. In: *Journal of Policy Analysis and Management*, 26(4), 909-949. [www.jstor.org/stable/30162809](http://www.jstor.org/stable/30162809)

Raudonytė I. (2019). *Teacher career reforms in Lithuania*. International Institute for

Educational Planning. UNESCO <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-career-reforms-lithuania>

Silman, T.; Glazerman, S. (2009). *Teacher bonuses for extra work: A profile of Missouri's Career Ladder Program*. Washington, DC: Mathematica Policy Research, Inc.

Sloat, E.F. (1994). Measures of student achievement and related outcomes: Group 1 career ladder school districts. Phoenix, Ariz.: Arizona Department of Education.

Smyth, J. (2001). *Critical Politics of Teachers' Work: An Australian Perspective*. Peter Lang Publishing, New York.

Tournier, B., Chimier C., Childress, D. & Raudonyte, I. (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning. <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-career-reforms-learning-experience>

Uçan, A. (2011, Kasım 24). Türkiye'de Öğretmenliğin Meslekleşmesi. MEB. Erişim adresi: [http://www.meb.gov.tr/belirligunler/24kasim2011/ogretmenlik/ogretmenlik\\_meslegi.htm](http://www.meb.gov.tr/belirligunler/24kasim2011/ogretmenlik/ogretmenlik_meslegi.htm)

UNESCO (2019a). *Why reform teacher careers and what models are emerging?* IIEP Research Brief, Teacher career reforms: Learning from experience N°1. <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/why-reform-teacher-careers-and-what-models-are-emerging>

UNESCO (2019b). *Designing teacher career structures and evaluating staff performance*. IIEP Research Brief, Teacher career reforms: Learning from experience N°3.

Uyanık, E., Kaya, M. M. ve Elçiçeği, B. (2021). II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Tartışmaları ve 1913 Tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun

## KAYNAKÇA

Uygulanması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 163-185.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin İlimiye Teşkilatı*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Yıldız, A. (2012). Transformation of Adult Education in Turkey: From Public Education to Life-Long Learning. In "Neoliberal Transformation of Education in Turkey". (Edited by Kemal İnal and Güliz Akkaymak). Palgrave Macmillan.

Yıldız, A. (2014). *Öğretmenliğin Dönüşümü - İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene*. Ahmet Yıldız (Editör). İstanbul: Kalkedon

Yimam, W. (2019). *Teacher career reforms in Ethiopia*. International Institute for Educational Planning. UNESCO <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-career-reforms-ethiopia>

World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington, D.C.: World Bank.