



T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN ÖĞRETMENLİK
MESLEK KANUNU**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uğur BAŞOL

DİYARBAKIR- 2024

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN ÖĞRETMENLİK
MESLEK KANUNU**

HAZIRLAYAN

Uğur BAŞOL

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Fatih YILMAZ

DİYARBAKIR- 2024

T.C

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DIYARBAKIR

Uğur BAŞOL tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Öğretmenlik Meslek Kanunu” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı

Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Ata PESEN

Üye : Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 09/07/2024

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

08/08/2024

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve ünvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

(İmza)

Uğur BAŞOL

Orcid: 0009-0006-6486-175X

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu tez, "Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Öğretmenlik Meslek Kanunu" başlıklı yüksek lisans çalışmasının sonucudur. Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda gerçekleştirilmiştir. Tezin hazırlık sürecinde birçok zorlukla karşılaşmış olsam da bu süreçte desteklerini esirgemeyen herkese minnettarım. Bu çalışmayı oluştururken, akademik bilgi birikimini arttırmak ve belirli bir konuda katkı sağlamak amacıyla yoğun bir çaba sarf ettim. Çalışmanın hazırlık aşamasında, konuyla ilgili kaynakları incelemek, veri toplamak ve analiz etmek için büyük bir özveri gösterdim. Bu süreçte edindiğim deneyimler, benim için değerli bir öğrenme fırsatı oldu.

Bu tezi hazırlarken bana yardımcı olan herkese teşekkür etmek isterim. Öncelikle, tez danışmanım Fatih YILMAZ hocama derin bir minnettarlık duyuyorum. Sayın hocam Fatih YILMAZ, tez sürecim boyunca sabrı, bilgeliği ve rehberliği ile bana büyük destek sağladı. Fatih YILMAZ hocamın değerli öneri ve eleştirileri, bu çalışmanın kalitesini artırdı. Ayrıca, tezin tamamlanmasında katkıları olan Ata PESEN, İdris KARA ve Mehmet DEMİRKOL hocama da teşekkür etmek isterim. Onların sağladığı destek ve yönlendirmeler, bu çalışmanın başarılı bir şekilde tamamlanmasını sağladı.

Araştırmaya katkı sağlayan veri toplamamı sağlayan tüm öğretmenler ve okul idarecilerine teşekkürü borç bilirim. Onların katkıları olmadan bu araştırma gerçekleştirilemezdi. Tez hazırlama sürecinde bana moral ve manevi destek veren eşim Zarife BAŞOL ve sevdiklerime de derin teşekkürlerimi sunmak isterim. Onların desteği olmadan, bu çalışmayı başarıyla tamamlamam mümkün olmazdı.

Son olarak, bu tezin hazırlanmasında kullanılan kaynaklara ve katkı sağlayan herkese içten teşekkürlerimi sunarım. Umarım bu çalışma, ilgili alanlarda yeni perspektifler sunabilir ve gelecekteki çalışmalara ilham kaynağı olabilir. Bu tez çalışması, birçok kişinin destek ve katkılarıyla tamamlanmıştır. Bu süreçte emeği geçen herkese teşekkür etmek isterim.

Saygılarımla,

Uğur BAŞOL

Haziran 2024

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	1
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	2
İÇİNDEKİLER.....	3
ÖZET	5
ABSTRACT	6
TABLolar LİSTESİ	7
ŞEKİLLER LİSTESİ	7
KISALTMALAR LİSTESİ	8
1. GİRİŞ.....	9
1.1.PROBLEM DURUMU	9
1.2. ALT PROBLEMLER	11
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	11
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	12
1.5. TANIMLAR.....	13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1.ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ.....	15
2.2.ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ.....	17
2.2.1. Öğretmen Yetiştirme Sürecine Tarihsel Bakış	17
2.2.2. Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlilik Alanları	20
2.3.ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU	22
2.3.1. Öğretmenlik Kariyer Basamakları	24
2.3.2. Aday Öğretmenlik.....	26
2.3.3. Öğretmenlik:	28
2.3.4. Uzman Öğretmenlik:.....	29
2.3.5. Başöğretmenlik:.....	31
2.4.ÖĞRETMENLERİN HUKUKİ STATÜLERİ	31
2.5.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	34
3. YÖNTEM.....	39
3.1.ARAŞTIRMA MODELİ	39
3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM	39
3.3.VERİ TOPLAMA ARACI	41
3.3.1.Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği'ni Geliştirme Adımları	42
3.3.2. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Ön Uygulama	42
3.3.3. Psikometrik Özelliklerin Tespiti	43

3.4.VERİ TOPLAMA SÜRECİ	50
3.5.VERİ ANALİZ SÜRECİ	51
4. BULGULAR	54
4.1.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	54
4.2.Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar	55
4.3.Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar	55
4.4.Sınıf Öğretmenlerinin Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar	57
4.5.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar	58
4.6.Sınıf Öğretmenlerinin Sendikal Durumlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar	59
4.7.Sınıf Öğretmenlerinin İstihdam Biçimlerine Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar	60
4.8.Sınıf Öğretmenlerinin MEB'deki Ünvanlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar	61
4.9.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeğine Ait Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplara İlişkin Sonuçlar	62
5. TARTIŞMA VE SONUÇLAR	63
6. KAYNAKLAR.....	70
7. ÖZGEÇMİŞ	84

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Öğretmenlik Meslek Kanunu

Uğur BAŞOL

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek lisans tezi, 87 sayfa, Temmuz 2024

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Bu çalışmanın temel amacı, 14 Şubat 2022 tarihinde resmî gazetede yayımlanan 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun sınıf öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildiğini anlamaktır. Araştırmada nicel araştırma türü olan tarama deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Diyarbakır İli merkez ilçelerinde bulunan Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir'deki 227 ilkokulda görev yapan toplam 3408 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, tarafımızdan geliştirilen "Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği" kullanılmış ve bu ölçekler yüz yüze görüşmelerle 431 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS ve AMOS programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretmen algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediği t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H testleri ile belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeğine yönelik elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Ölçeğe ait alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Geri kalan; yaş, çalışma süresi, öğrenim durumu, sendikal durum, istihdam biçimi ve MEB'deki unvan değişkenlerinde ise anlamlı farklılıklar bulunmuş olup tablolar halinde açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Meslek Kanunu, Öğretmenlik Meslek Kanunu, Öğretmenlik Kariyer Basamakları.

ABSTRACT

Teaching Profession Law From The Perspective Of Classroom Teachers

The main purpose of this study is to understand how classroom teachers evaluate the Teaching Profession Law No. 7354 published in the official gazette on February 14, 2022. Survey design, which is a quantitative research type, was preferred in the study. The population of the study consists of a total of 3408 classroom teachers working in 227 primary schools in Bağlar, Kayapınar, Sur and Yenişehir in the central districts of Diyarbakır Province in the 2022-2023 academic year. In the study, the “Perception Scale for the Teaching Profession Law” developed by us was used as a data collection tool and these scales were applied to 431 teachers through face-to-face interviews. The data obtained were analyzed using SPSS and AMOS programs. In the study, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Kruskal Wallis-H tests were used to determine whether teacher perceptions showed significant differences according to various variables. The significance level was set as 0.05. The findings obtained for the Scale of Classroom Teachers' Professional Code of Teaching can be summarized as follows: There was no significant difference in the sub-dimensions of the scale according to gender variable. Significant differences were found in the remaining variables of age, working time, educational status, union status, employment type and title in the Ministry of National Education and are explained in tables.

Keywords: Classroom Teacher, Professional Law, Teaching Profession Law, Teaching Career Steps.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgi İstatistiği.....	40
Tablo 2: Ölçeğe Ait II. Faktör Analizi Sonuçlarına Ait Varyans Değerleri	43
Tablo 3: Ölçeğe Ait III. Faktör Analizi Sonuçlarına Ait Varyans Değerleri	45
Tablo 4: Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımları ve Faktör Yük Değerleri.....	45
Tablo 5: Faktör İsimleri	47
Tablo 6: Ölçeğe Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 7: Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeğine ilişkin DFA Uyum İndeksleri.....	48
Tablo 8: Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	54
Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	55
Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği Puanı ve Alt Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA testi) Sonuçları.....	56
Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği Puanı ve Alt Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları.....	57
Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği Puanı ve Alt Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	58
Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Sendikal Durumlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği Puanı ve Alt Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	59
Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin İstihdam Biçimlerine Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği Puanı ve Alt Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları.....	60
Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin MEB'deki Ünvanlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği Puanı ve Alt Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları.....	61
Tablo 16 : Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği'ne Ait Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların Sonuçları.....	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) Ait Yamaç Birikinti Grafiği	44
Şekil 2: Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeğine İlişkin Standardize Yol Katsayıları	50

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AKS	: Adaylık Kaldırma Sınavı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DMK	: 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu
KMS	: Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı
KPSS	: Kamu Personel Seçme Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
METK	: Millî Eğitim Temel Kanunu
ÖMK	: Öğretmenlik Meslek Kanunu
ÖKB	: Öğretmenlik Kariyer Basamakları
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
ÖMKAÖ	: Öğretmenlik Meslek Kanuna Yönelik Algı Ölçeği

1. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu incelenmiş, araştırmanın amacı belirlenmiş ve çalışmanın önemi vurgulanmıştır.

1.1.PROBLEM DURUMU

Öğretmenlik mesleği insanlık tarihinin en eski mesleklerinden biri olmakla birlikte mesleğin insanlık tarihi ile yaşıt olduğu tahmin edilmektedir. Eğitim faaliyeti varlığını, eğitme ve öğretme fiili ile birlikte bilgi ve kültürü insana aktarma şeklinde sürdürmüştür (Ersoy, 2018). Zaman içinde, toplumların gelişimi ve değişen ihtiyaçlar, eğitim sürecinin ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin evrim geçirmesine neden olmuştur. Eğitim yöntemleri ve araçları, toplumların sosyal ve kültürel dinamiklerine bağlı olarak dönüşmüş, bu süreçte öğretmenlerin rolü de giderek daha karmaşık ve çeşitli bir hal almıştır. Bu değişimlerin ışığında, öğretmenler sadece bilgi aktaran kişiler olmaktan çıkıp, öğrencilerin gelişimini destekleyen rehberler ve liderler haline gelmiştir. Sosyal yapının kompleks bir yapıya ulaşması, ihtiyaç türlerinin farklılaşması ve teknolojik, bilimsel altyapının gelişmesi öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşmayı zorunlu hale getirmiştir. Bununla birlikte sosyal yapıya mensup olan aile, eğitim ve öğretim işini zamanla öğretmenlere bırakmıştır. Günümüzde de öğretmenlik, eğitim-öğretim faaliyetlerini bir takım plan ve program dahilinde yerine getiren uzmanlık mesleği olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2010).

Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihinde öğretmen yetiştirme serüvenine bakıldığında Toplum nazarında öğretmenlik mesleği; gurur kaynağı, saygın bir statüye sahip, ideal yapıda bir meslek faaliyetidir (Türk Eğitim Derneği Raporu [Tedmem], 2019). Almanya, İngiltere, Kanada, Avustralya ve Çin gibi ülkelere baktığımızda öğretmenlik mesleğine ait meslek kanunu bulunan bir sistemleri mevcuttur (Tedmem, 2022). Uzmanlık gerektiren meslekler genellikle kendi özel kanunlarıyla düzenlenir. Bu kanunlar, mesleğin icra edilmesi için belirlenen görevleri, sorumlulukları ve bazı hakları içerir. Örneğin, Mühendislik ve Mimarlık Hakkında 3458 Sayılı Kanun, Avukatlık 1136 Sayılı Kanun, Hakimler ve Savcılar 2802 Sayılı Kanun ve Yükseköğretim Personel 2914 Sayılı Kanun gibi meslek kanunları bu kategoriye örnektir. Uzmanlık gerektiren mesleklere ait bu hukuksal alt yapılar bazı düzenlemelerle mesleğin yapılabirliği açısından önem arz etmektedir. Meslek mensuplarının beklentilerini karşılamak ya da mesleğin işlevselliğini arttırmak adına bir takım hukuksal değişimlere süreç içerisinde yer verilebilir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan bazı düzenlemeler (Hesapçıoğlu, 2013):

- 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu,
- 1924 Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu,
- 1926 Maarif Teşkilatına dair Kanun,
- 1926 İlk Mektep Muallim ve Vazifeleri Hakkında Kanun,
- 1933 Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun,
- 1937 Köy Eğitimcileri Kanunu,
- 1940 Köy Enstitüleri Kanunu,
- 1942 Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunudur.

Yukarıda sayılan bazı kanunlar genç cumhuriyetin eğitim sistemine dair argüman oluşturmakla birlikte, cumhuriyetin ilerleyen yıllarında öğretmenlerin özlük haklarını düzenleyen 1965 tarihli 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ile 1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe girerek öğretmenlik mesleği tanımlanmaya çalışılmıştır (Çelikten, 2005). Türkiye’de öğretmenlik mesleği, uzun bir tarihsel süreçten geçmiş olmasına rağmen, yeterli bir yasal çerçeveye sahip değildir. Bu durum, öğretmenlerin statüsünü etkileyen ve mesleki faaliyetlerini düzenleyen eksikliklere neden olmaktadır. Özellikle, meslek kanunlarına sahip ülkelerde olduğu gibi, öğretmenlik mesleğine özgü bir meslek kanununun olmaması, öğretmenlerin hak ve sorumluluklarının belirsizliğine ve mesleki statülerinin net olmamasına sebep olmaktadır.

Türkiye’de, öğretmenlik mesleğine dair düzenlemeler genellikle farklı tarihlerde yürürlüğe giren kanunlarla sağlanmıştır. Ancak, bu kanunlar genellikle öğretmenlik mesleğinin genel yapılanmasını ve eğitim sisteminin işleyişini düzenlemektedir. Öğretmenlerin mesleki hak ve sorumluluklarına ilişkin detaylı düzenlemeler, genellikle daha genel nitelikteki devlet memurları kanunları ya da Millî eğitim temel kanunları içinde yer almıştır. Bu bağlamda, 14.02.2022 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan 7354 sayılı öğretmenlik meslek kanunu, öğretmenlik mesleğindeki bu önemli eksikliği gidermeye yönelik bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, bu kanunun sınıf öğretmenleri açısından nasıl bir etki yarattığı, özellikle kariyer basamakları, görev ve tanım gibi teknik detaylara ilişkin nasıl bir algıya sahip oldukları henüz yeterince incelenmemiştir.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin perspektifinden 7354 sayılı öğretmenlik meslek kanununu ele alarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu şekilde, öğretmenlik mesleğinin mevcut yasal çerçevesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ve beklentilerinin anlaşılması hedeflenmektedir. Bu çalışma, öğretmenlik mesleğinin yasal düzenlemelerine ilişkin daha kapsamlı bir bakış açısı sunarak, mesleğin geleceği ve öğretmenlerin mesleki memnuniyeti üzerinde olumlu etkiler sağlamayı amaçlamaktadır.

1.2. ALT PROBLEMLER

Bu çalışma kapsamında yapılan araştırma için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Sınıf Öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Sınıf Öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa yönelik görüşlerinde yaşlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Sınıf Öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa yönelik görüşlerinde çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Sınıf Öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa yönelik görüşlerinde öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Sınıf Öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa yönelik görüşlerinde sendikal durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Sınıf Öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa yönelik görüşlerinde istihdam biçimine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Sınıf Öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa yönelik görüşlerinde MEB'deki ünvanlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun sınıf öğretmenlerinin perspektifinden ele alınan konularını ve kanunun meslekteki rolünü belirlemektir. Bu kanun, öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olması nedeniyle, mesleğin saygınlığı, statüsü ve profesyonelliği ile öğretmenlerin ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Kanunun eğitim camiasının ilgi odağı haline gelmesiyle birlikte, bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşlerini tespit etmeyi hedeflemektedir.

Özellikle, 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun 14 Şubat 2022 tarihli Resmî Gazete'de yer alması nedeniyle güncel akademik çalışma sayısının sınırlı olması ve literatürdeki argüman sayısının az olması dikkate alındığında, bu çalışmanın önemi daha da artmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın bir diğer amacı, sınıf öğretmenlerinin söz konusu kanuna ilişkin görüşlerini anket aracılığıyla değerlendirmek ve bu yasa ile öğretmenlerin beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığını belirlemektir.

Nihai olarak, bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenleri özelinde ele alınan 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili yapılan çalışmalara, özellikle mesleki öğretmenlik literatürüne katkı sağlamaktır. Bu çalışma, öğretmenlik mesleğindeki güncel konulara ve yasal düzenlemelere ilişkin literatürdeki boşluğu doldurarak, mesleki gelişime katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

7354 sayılı yasa; öğretmenlik mesleğinin, mesleğe ilişkin hakların ve kariyer fırsatlarının ele alındığı, mesleğe ilişkin faaliyet gösteren sendikaların ve öğretmenlerin uzun süredir beklemekte olduğu bir hukuksal dayanaktır. Bu yönüyle söz konusu yasa başlı başına önem arz etmektedir.

Öğretmenlik meslek kanununa yönelik önerileri inceleyen, bu önerilere yeni katkılar sunan ve kanun kapsamında ele alınan kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşlerini değerlendiren nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu çalışmanın önemi ise sınıf öğretmenleri özelinde 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili daha ayrıntılı argümanlar ortaya çıkarmak olabilir. Ayrıca çalışmada veri toplamak amacıyla oluşturulan ölçek başka araştırmalara katkı sağlayabilir, başka araştırmacılar için fırsatlar ortaya çıkarabilir veya bir yol haritası görevi üstlenebilir. Bu çerçevede aşağıdaki konulara ışık tutması açısından önemlidir.

Kanunun Etkilerinin Zaman İçinde İzlenmesi: 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun etkilerini zaman içinde izlemek ve değişen ihtiyaçlara nasıl cevap verdiğini gözlemlemek. Kanunun uygulanmasından sonra ortaya çıkan değişiklikleri ve gelişmeleri belgelemek.

Kanunun Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi: Sınıf öğretmenlerinin, 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun uygulanabilirliğini ve pratikteki etkisini değerlendirmek. Kanunun nasıl işlediğini ve gerçek dünyada ne gibi sonuçlar doğurduğunu anlamak.

Kanunun Diğer Meslek Gruplarına Etkilerinin Karşılaştırılması: Sınıf öğretmenlerinin yanı sıra diğer öğretmenlik dallarındaki ve farklı meslek gruplarındaki çalışanların 7354 Sayılı Kanun'a bakış açılarını karşılaştırmak. Bu karşılaştırma, kanunun genel etkilerini anlamak ve farklı meslek grupları arasındaki dengeyi değerlendirmek için önemli olabilir.

Eğitim Sistemine Entegrasyonun Değerlendirilmesi: Kanunun eğitim sistemine nasıl entegre olduğunu ve bu entegrasyonun eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini değerlendirmek. Kanunun eğitim sisteminin diğer unsurlarıyla uyumunu ve etkileşimini incelemek.

Öğretmenlerin İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Anket aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili ihtiyaçlarını tespit etmek. Bu ihtiyaçlarla birlikte, eğitim kurumlarının ve politika yapıcılarının daha etkili destek ve kaynak tahsisi sağlaması için önemli bir rehber olabilmek.

Kanunun Eksikliklerinin ve Güçlü Yönlerinin İncelenmesi: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak, 7354 Sayılı Kanun'un potansiyel eksikliklerini ve güçlü yönlerini belirlemek. Bu eksikliklerin giderilmesi veya güçlü yönlerin vurgulanması için öneriler geliştirmek.

Eğitim Politikalarına Katkı Sağlama: Elde edilen bulguları kullanarak, eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında daha etkili bir şekilde katkı sağlamak. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri, politika yapıcılarının karar alma süreçlerinde dikkate alınabilir.

Öğrenci ve Velilerin Görüşlerinin İncelenmesi: Kanunun öğrenci ve veliler üzerindeki etkilerini anlamak için öğrenci ve velilerle yapılan anketlerle desteklenen bir araştırma yapmak. Kanunun eğitim kalitesine ve öğrenci başarısına olan etkisini değerlendirmek.

Kanunun Toplumsal Algı ve Bilinirliği: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini kullanarak, 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun toplum nezdindeki algısını ve bilinirliğini değerlendirmek. Kanunun halk arasında nasıl algılandığını ve ne kadar bilindiğini anlamak önemlidir.

1.5. TANIMLAR

Öğretmenlik Meslek Kanunu: Genellikle bir ülkenin eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin haklarını, sorumluluklarını, çalışma koşullarını ve mesleki standartlarını belirleyen yasal bir düzenlemedir. Türkiye'de 7354 sayılı "Öğretmenlik Meslek Kanunu"

bu çerçevede öğretmenlerin mesleki hak ve sorumluluklarını düzenleyen bir kanundur (ÖMK, 2022).

Öğretmenlik Kariyer Basamakları: Öğretmenlik kariyer basamakları, bir öğretmenin mesleki gelişimindeki farklı aşamaları ifade eder. Bu basamaklar genellikle deneyim, eğitim, uzmanlık ve liderlik gibi faktörlere dayanarak belirlenir. Öğretmenlik kariyer basamakları, genellikle öğretmen adaylığından başlayarak başlangıç seviyesi öğretmen, orta seviye öğretmen, uzman öğretmen ve yönetici/danışman gibi aşamaları içerir (Bland, Wojcikiewicz, Darling-Hammond & Wei 2023).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu 43. madde “*Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.*” şeklinde bir öğretmenlik tanımı yapmaktadır. Bu kanun maddesi göz önünde bulundurulduğunda yasanın öğretmenlik mesleğini icra edecek kişilerden beklentisi, “Öğretmenlik mesleğine mensup kişiler görevlerini ifa ederken Türk Millî eğitiminin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda hareket etmekle yükümlüdürler” şeklinde özetlenmiştir (Çelikten, 2005).

Öğretmen, hedeflenen davranışları profesyonel bir şekilde davranış değişikliği yoluyla öğrencilere kazandıran kişidir (Sönmez, 2004). Öğretmenler, gelecek nesilleri topluma yararlı hale getirme ve ülkenin kalkınması için fayda sağlayacak donanımda bireyler yetiştirme sorumluluğu altındadırlar. Bu noktada okulun ve öğretmenin misyonu çocukların istendik yönde yetişmesini sağlamak, onların çevreden elde ettikleri eğitsel olmayan davranışlarını eğitsel hale getirmeye çalışmaktır (Küçükahmet, 2003). Henry Ward “Bir öğretmen sonsuzluğu etkiler, bu etkilerinin nerede son bulacağını da asla bilemezler.” sözüyle, öğretmenlerin etkisinin sonsuzluğunu ve bu etkinin gelecek nesillere kadar uzandığını vurgulamaktadır (Karataş, 2020). Öğretmenler hedeflenen davranış değişikliklerini gerçekleştirirken; eğitim ortamını öğrenciye uygun hale getiren, öğretim faaliyetini gerçekleştirirken öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak eğlenceli bir şekilde planlayan, öğrencilere birçok anlamda rehber olan ve eğitim-öğretim faaliyeti sonunda istendik davranışların değerlendirmelerini yapan bir öğretim elemanıdır (Ada ve Küçükali, 2016). Günümüzde, öğretmen ve diğer öğrenme araçları bilgi edinmenin ön şartı değildir. Bilginin kapsamı, niteliği ve hızındaki gelişmeler öğrenme-öğretme sürecine doğrudan etki etmekte, bu süreci de hızlı biçimde değiştirmektedir. Öğretmenin ise bu süreçteki rolü öğrencilere yardımcı olmak, yol göstermek, rol model olmak ve onların motivasyonunu arttırmalarına katkıda bulunmaktır (Drucker, 1994). Öğretmen aynı zamanda öğrenendir. Öğrenme işini iyi bildiklerinden birer öğrenme uzmanı sayılırlar. Öğretmenlik bilgi açısından zengin bir meslektir. Alanlarında uzman oldukları için temel mesleki uygulamalarını güncel tutmaları, yeni bilgileri işlemeleri ve değerlendirmeleri gerekir (Guerriero, 2014).

Toplumsal olarak eğitim ilk olarak aile içerisinde başlar. İnsanlık tarihine bakıldığında aile üyelerinden sonra kabile büyükleri de eğitim uygulayıcılarıdır. Zamanla teknik bilgilerin artması ve beraberinde bilgilerin daha kompleks bir hale gelmesiyle eğitim-öğretim işi artık özel bir ortamda ve görevi sadece öğretmek olan kişilerce yerine getirilmeye başlanmıştır. Öğretme-öğrenme ilişkisi insanlık ile akran kabul edilirse öğretmenlik mesleğinin de insanlık tarihi ile başladığı söylenebilir (Oktay, 1991)

Öğretmenlik mesleği toplumun her kesimine hizmet eden meslek mensuplarını yetiştirme rolünü üstlendiğinden ülkenin geleceği için önemli bir yapı taşı, ülke geleceğinin mimarıdır. Öğretmen; öğrenme aracıdır, güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrencinin danışmanı ve kılavuzudur (Balcı, 1991). Bir ülkenin ilerlemesi, öğretmenlerinin nitelikleri, eğitim-öğretim ekipmanları, eğitim-öğretim ortamı, müfredatın kalitesi gibi öğelere bağlıdır. Bu bağlamda motivasyonu kuvvetli ve nitelik bakımından donanımlı öğretmenler olmadan diğer sayılanlar bir anlam ifade etmemektedir (Kaur&Kumar, 2008).

Öğretmenlik mesleği için gereken nitelik ve yeterlilikler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik mesleği uzmanlık gerektiren bir meslektir. Bir mesleği profesyonelce yapmak için meslek ile ilgili akademik anlamda bir altyapıya sahip olmak gerekir (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002). Yeterlilik, bir mesleğin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için meslek mensubunun sahip olması gereken özelliklerdir (Şişman, 2002).

Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık alanıdır. Türk Millî Eğitimi'nin hedefleri ve temel ilkeleri doğrultusunda hareket etme sorumluluğuyla birlikte, öğretmenlerin amacı, öğrencilere belirlenen davranışları profesyonelce kazandırmaktır. Bu meslek, gelecek nesilleri topluma faydalı bireyler haline getirme ve ülkenin kalkınması için gerekli yetkinlikleri kazandırma görevini üstlenir. Öğretmenlik, bilginin hızlı değişimine uyum sağlama, öğrencilere rehberlik etme, motivasyonlarını artırma ve öğrenme süreçlerine katkıda bulunma gibi çeşitli görevleri içerir. Aynı zamanda, öğretmenler sürekli olarak öğrenmeye açık olmalı, bilgi ve uygulamalarını güncel tutmalıdırlar. Bu meslek, toplumun her kesimine hizmet eden ve ülkenin geleceği için temel bir yapı taşıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen nitelik ve yeterliliklere uygun olarak, öğretmenler mesleki altyapıya sahip olmalı ve görevlerini profesyonelce icra etmelidirler. Günümüzde öğretmenin sahip olması gereken özellikleri ve öğretmenden beklenenleri özetlersek şunları söyleyebiliriz;

- Öğrencilerde öğrenme isteğini geliştirme (Genç, 2000),
- Öğrencilerin bireysel hızlarına uygun öğrenme ortamı ve imkânı sağlama (Ün Açıkgöz, 1998),
- Bilgiyi elde etme metotlarını ve nasıl kullanması gerektiğini öğretme (Özden, 1992),
- Öğrencilere liderlik ederek rol model olup lider yetiştirme (Schlechty, 1990),
- Öğrenmeyi pekiştirme adına ödüllendirme metotlarına hâkim olma (Hergüner, 1998),
- Öğrencilerin kendilerinin öğrenme becerilerini geliştirme (Drucker, 1994),
- Öğrencilere yaptırarak, yaşatarak öğrenmeyi kalıcı hale getirme (Erkan, 1996),
- Öğrencilerin kendini ifade edebilmesini geliştirme ve buna imkân tanıma (Brook & Brooks, 1993),
- Problem çözme odaklı öğrenciler yetiştirme (Alkan ve diğ., 1995),
- Her bir öğrenciyi kapasiteleri doğrultusunda gelebilecekleri en iyi seviyeye getirme (Büyükkaragöz, 1990).

2.2.ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ

2.2.1. Öğretmen Yetiştirme Sürecine Tarihsel Bakış

Öğretmen adaylarının belirli bir süre zarfında mesleğe hazır hale gelmesi için aldıkları eğitim öğretmen yetiştirme sürecidir (Aykaç, Kabaran & Bilgin, 2014). Nitelikli öğretmen yetiştirme ülkemizde eğitim alanında önemli sorunlardan biri olagelmıştır. Bu sorunu anlamak ve bir çözüm ortaya koymak adına öncelikle öğretmen yetiştirmenin tarihi serüvenine bakmak gerekir.

Osmanlı dönemi için öğretim kademeleri esasına dayalı öğretmen yetiştiren kurumlar şöyledir (Akyüz, 1999):

- 1848 Ortaöğretmen Okulu (Dârülmualimin-i Rüşdî),
- 1868 Erkek İlköğretmen Okulu (Dârülmualimin-i Sıbyan),
- 1870 Kız Öğretmen Okulu (Dârülmuallimat),
- 1891 Yüksek Öğretmen Okulu (Dârülmualimin-i Âliye),
- 1913 Anan Öğretmen Okulu (Ana Muallim Mektebi) açılmıştır.

II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanında yapılan yenilikler ve elde edilen başarılar öğretmen yetiştiren okulların gelişimine katkı sağlamıştır. Yine aynı dönemde düşünsel ve pratik açıdan iyi bir eğitimci kadrosunun oluşması Cumhuriyet dönemi için zemin oluşturmuştur. Cumhuriyet dönemine baktığımızda öğretmen yetiştirme problemi karmaşık bir yapıdadır. 1924-1925 öğretim yılında Darulmuallimin adı Muallim Mektebi olarak, 1935'lerden sonra da Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. İlköğretmen Okulları'nın sayısı çok, öğrencisi az ve niteliği bakımından yetersizdir. Cumhuriyet döneminde İlköğretmen Okulları'nın sayılarının azaltılması, öğrenci sayısının ve niteliğinin artırılması bakımından çalışmalar yürütülmüştür. Buna rağmen 1940'ta Köy Enstitüleri kuruluncaya dek İlköğretmen Okulları, beklentiyi karşılayamamış olup öğretmen yetiştirmede hedefini yakalayamamıştır (Akyüz, 1999).

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme sürecinde önemli yere sahip kurumlar şunlardır: 1926 yılında Maarif Teşkilatına Dair Kanunun kabul edilmesiyle birlikte İlkokul öğretmenlerini iki kısım yetiştirmiştir; İlk Muallim Mektepleri, Köy Muallim Mektepleri. 1927-1928 öğretim yılında yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Bu uygulamayla Denizli ve Kayseri'de açılan "Köy Muallim Mektebi" ile kırsal kesimde bulunan üç sınıflı köy okullarına öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır. Dört yıl süren bu uygulama da beklenen sonucu vermemiştir. Yine aynı dönem içerisinde 1926-1927 öğretim yılında Konya'da açılan ve daha sonra Ankara'ya taşınacak olan iki yıllık Orta Muallim Mektebi ile genel ortaöğretim kurumlarına Türkçe öğretmeni yetiştirmek amaçlanmıştır. 1928-1929 öğretim yılından itibaren fizik, tabii bilimler, matematik, tarih, coğrafya öğretmenleri içinde kurumlar açılmıştır. Bu kurumların eğitim süreleri iki yıllık ilk hazırlık sürecinden sonra bir buçuk yıl meslek eğitimi veren süreçle beraber toplam üç buçuk yıllık bir zamana denk gelmektedir. 1930 da isim değiştirerek "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" olmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1992).

1932-1933 öğretim yılında öğretmen okullarının öğretim süresi altı yıl olacak şekilde güncellenmiş olup, ortaokul programlarının eskisi gibi devam ettiği ilk üç yılı ilk kademe, son üç yılı da mesleki kademe olarak isimlendirilmiştir. Devam eden süreçte İlköğretmen Okulları'nın ilk kademesi kaldırılmış ve ortaokullardan öğrenci kaydına başlanmıştır. 1937'de tekrar köy öğretmeni yetiştirme sorunsalı ortaya çıkmış, Eskişehir Mahmudiye ve İzmir Kızılcıllu'da birer "Eğitim Yurdu" açılmıştır. Bu proje; 3238 sayılı Köy Eğitim Kursları ile ilgili ve Köy Öğretmen Okulları ile ilgili kanunların çıkarılmasına,

son olarak da 4274 sayılı Köy Enstitüleri ile ilgili kanunun yayınlanmasına kadar devam eden sürecin başlangıcı olmuştur (Akyüz, 2008).

Ülkenin çeşitli bölgelerinde 1948 yılına gelinceye kadar yirmi bir adet köy enstitüsü açılmıştır. Ayrıca Hasanoğlu Köy Enstitüsünde, ilkokullar için geçici başöğretmen ve denetmen yetiştirme amacıyla üç yıllık yükseköğrenim veren yüksek köy enstitüsü kurulmuştur. 1946 yılında çok partili seçim sürecinde köy enstitüleri siyasi yönden hedef seçilerek toplum gelenek göreneklerini hiçe saymak, halkın çocuğunu zorla çalıştırmak, Millîyetçiliği öldürmek gibi suçlamalarla anılmıştır (Sakaoğlu,1992).

1953 yılına kadar, ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası iki tipten 6234 sayılı kanunla öğretmen yetiştiren kurumlar “İlköğretmen Okulu” adı altında tek tipli yapıya getirilmiştir. İlkokulda altı yıl, ortaokulda üç yıl öğrenim verilmiştir. 1974 yılından itibaren açılan iki yıllık eğitim enstitüleri ile ilkokul öğretmenlerini yükseköğretimde yetiştirmek amaçlanmıştır. 1982’den itibaren bu yapı eğitim yüksekokulları adını alarak üniversiteler bünyesinde hizmet vermiştir. 1989 yılından sonra da eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi dört yıla çıkarılmış ve eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (MEB, 1992).

1996 yılına kadar toplumun her alanına hitap edebilecek donanımda “her tür bilgiye hâkim, her şeyi bilen” öğretmen yetiştirme amaçlanmıştır. Cumhuriyetin kurulmasından bu yana bir politika olarak öğretmenleri yetiştirirken toplumun beklentisi dikkate alınmıştır. Bu beklenti, öğretmenlerin toplumu yönlendiren aydın ve aydınlatan bir meslek topluluğu olması yönünde eğitimlerin hazırlanmasına zemin hazırlamıştır. Yani daha da açacak olursak öğretmenden, yetiştirdiği birey ve çevre göz önünde bulundurulduğunda ekonomi, sağlık, hukuk, psikoloji, siyaset, felsefe, tarih, fen bilimleri gibi tüm branşlarda kendini yetiştirip ona göre toplum gereksinimlerine cevap vermesi beklenmekteydi. Öğretmen okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim yüksek Okulları ve Eğitim Fakültelerinde 1997 yılına kadar öğretmen adaylarına okutulan dersler yukarıda sayılan nitelikte öğretmen yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. 1985’te öğretmen adayları ilk kez merkezi istihdam edilmeye başlanmış ve 1991’e kadar bu uygulamaya devam edilmiştir. Öğretmen adayları 2001 yılında Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adıyla yeniden bir merkezi sınav sistemi ile istihdam edilmeye çalışılmıştır. 2002-2003 yıllarında bu sınav sisteminin adı değiştirilip Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adı altında günümüzde de içeriğinde belli başlı değişmelerle birlikte devam etmektedir (Çılgın, 2009).

2.2.2. Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Yeterlilik Alanları

Öğretmen yetiştirme boyut ve kapsam bakımından geniş bir alana sahip olup, öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetleri, staj dönemi, adaylık dönemi, adaylık dönemindeki izleme değerlendirme gibi çalışmaların içinde bulunduğu konuları kapsamaktadır (Kavcar, 2002).

Öğretmen yetiştirme sistemi incelendiğinde birçok ülkede öğretmene kazandırılması gereken nitelikler iki temel sürece ayrılmaktadır. Bunların ilki öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce verilen hizmet öncesi eğitim faaliyetleriyken, ikincisi ise göreve başladıktan sonra verilen hizmet içi eğitim faaliyetleri ya da mesleki gelişim etkinlikleridir (Işık, Çiltaş & Baş, 2010).

Öğretmenlik, özel bir ihtisas mesleğidir. Uzmanlık gerektirme sebebi devletin eğitim, öğretim ve bunlarla ilgili yönetim görevlerini bir misyon haline getirmesidir. Bu mesleğe hazırlık genel kültür, alan bilgisi, pedagojik formasyon olmak üzere üç alan üzerine kuruludur. Bu üç alan öğretmen yeterlilik alanları adı altında ifade edilebilir (Yetim & Göktaş, 2004).

Genel Kültür

Bu alan bağımsız bir alan değildir. Öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde ve devamında genel kazanımlarının ortak kümesidir. Öğretmen mesleğini icra ederken bir problem durumunda alan bilgisi ve pedagojik formasyon becerilerine ilaveten karşılaştığı problemin çözümü için katkı sağlayacak diğer bilgi ve becerileri genel kültür alanı içerisinde değerlendirebiliriz (Yetim, 2004).

Alan Bilgisi

Öğretmenin alan bilgisi, branşı ile ilgili bilgi, beceri ve deneyimleri ifade eder. Öğretmen, öğrencilerine aktaracağı uzmanlık alanı ile ilgili kazanımları araştırma ve inceleme metotlarıyla yapısını anlar bu kazanımları öğrencide davranış haline ya da anlamlı hale getirmeyi hedefler. Alan bilgisi öğretmen için durağan değil sürekli ve değişken bir yapıdadır. Öğretmen alan bilgisini kullanarak hedeflenen davranışları farklı bakış açıları kullanarak bilginin nasıl geliştiğini öğrencilere aktarmaya çalışır. Alan bilgisi çerçevesinde öğretmen uzmanlık alanına ilgilidir ve yaşamıyla bu alanı

ilişkilendirir. Alan bilgisini güncel tutarak öğrenme ve öğretme faaliyetini alışkanlık haline getirir (Yetim, 2004).

Öğretmenin branşı ile ilgili alan bilgisine sahip olması gereklidir. Örneğin kimya öğretmenin alanı ile ilgili yani kimya branşı ile ilgili alanda kendini yetiştirmiş olması gereklidir (Celep, 2004).

Pedagojik Formasyon

Öğretmen öğrencilerine bir bütün olarak bakar çeşitli özelliklerini (fiziksel, zihinsel, psikolojik, sosyal, psikomotor...) göz önünde bulundurarak öğrenme ortamını ve hedeflenen davranışı kazandırma süreçlerini bu özelliklere uygun düzenler. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurup bu farklılıklara dikkat ederek adil öğrenme fırsatları oluşturmaya çalışır. Bu tip uygulamaları yapan öğretmen, öğrenmenin oluşumunu, öğrencinin gelişim düzeyi ile öğrenme arasındaki ilişki ve bazı öğretim stratejilerini bilir, kullanır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almak, ders işleme sürecindeki teknik bilgi ve becerilere sahip olmak yani özetle öğretmenin eğitime- öğretme faaliyetindeki yeterlilikleri pedagojik formasyon alanına aittir (Yetim, 2004).

Öğretmen adaylarının günümüzde eğitim fakültelerinde gördükleri eğitim bilimlerine ait dersler pedagojik formasyon alanı için bir hazırlık oluşturur ve bu alana hizmet eder. Öğrenme çıktıları ve öğretmenin performansı dikkate alındığında hizmet öncesi eğitimin temel ayağını oluşturan genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon büyük önem arz etmektedir. Bunların tek başına yeterli olmayıp üçünün birlikte bir arada bulunmasını söylemek mümkündür (İlğan, 2021).

Millî Eğitim Akademisi

2024 yılı içerisinde TBMM’de onaylanan Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu Taslağının altıncı bölümünde “Millî Eğitim Akademisinin Kuruluşu ve Görevleri” başlıklı 7 geniş maddeden oluşan bir bölüm bulunmaktadır. Resmî Gazete’de yayımlanması beklenen Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu Taslağı öğretmen yetiştirme sürecinde Millî Eğitim Akademisine yer vermektedir (URL-1, 2024). Millî Eğitim Akademisi'nin kurulması ve görevleri aşağıdaki gibidir:

Kuruluş ve İşleyiş: Millî Eğitim Akademisi, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması, mevcut personelin mesleki gelişimi ve kariyer ilerlemeleri için eğitim programları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmekle sorumlu bir kurum olarak Bakanlık tarafından kurulacaktır. Akademi bünyesinde gerek görülen yerlerde eğitim ve uygulama merkezleri açılabilir ve tüm ihtiyaçlar Bakanlık birimleri tarafından karşılanır.

Görevler: Akademinin başlıca görevleri, öğretmenlik ve yöneticilik mesleklerine hazırlık eğitimleri, kariyer basamaklarına yönelik eğitim programları, yeterlilik belirleme ve güncelleme, dijital yeterliliklerin kazandırılması, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanmasıdır. Ayrıca özel ve diğer kamu kurumlarının personeline eğitim verilmesi, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin takip edilmesi ve uluslararası iş birliklerinin gerçekleştirilmesi gibi görevler de bulunmaktadır.

İzleme ve Yönlendirme: Akademi İzleme ve Yönlendirme Kurulu, Akademinin politikalarını belirler ve yapılan çalışmaları izler. Kurul, Bakan veya görevlendireceği bakan yardımcısı başkanlığında yedi üyeden oluşur ve yılda en az iki kez toplanır. Sekreteryaya hizmetleri Akademi Başkanlığı tarafından yürütülür.

Personel ve Yönetmelikler: Akademi personeli, 657 sayılı Kanun'un 4/B maddesine göre istihdam edilebilir ve bu personel için sözleşmeler yapılır. Akademide görevlendirilen yükseköğretim elemanlarına belirli ders yükümlülükleri getirilir ve ek ders ücretleri ödenir. Akademinin hizmet birimlerinin görev dağılımı ve diğer düzenlemeler Bakanlıkça çıkarılacak yönetmeliklerle belirlenir.

2.3.ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU

Öğretmen mesleki faaliyetlerini yerine getirirken dört ana noktada doyuma ulaşması, mesleğini daha mutlu ve başarılı bir şekilde icra etmesine olanak sağlayacaktır. Öğretmenin mevcut bilgi dağarcığını güncelleme, genişletme ve mesleğine odaklanabilme *bilişsel refah* kavramıyla ifade edilir. İşin içine duyguların veya duygusal durumların girmesi, iş memnuniyeti gibi kavramlar karşımıza *subjektif refah* kavramını çıkarmaktadır. Bu iki kavramın yanında *psikolojik refah* ve *sosyal refah* kavramlarının da kullanılmasıyla sözü edilen dört ana noktanın öğretmen motivasyonunu arttırdığı söylenebilir (OECD, 2020).

Türkiye’de birçok mesleğin aksine, öğretmenlerin mesleğe girişı, mesleğe devamı ve kıdem esaslı kısmi maaş düzenlemesi dışında herhangi bir kariyer planlaması ya da bununla ilgili düzenlemelerin olmaması öğretmenlerin gündeminde yer alan önemli bir eksiklikler. Bu eksiklik öğretmen refahına engel olan konuların başında gelerek öğretmenlik meslek kanununun hazırlanma gerekçelerinden biri olmuştur (Altan & Özmusul, 2022).

20. Millî Eğitim Şurasında görüşülen ve detaylı bir şekilde ele alınan öğretmenlerimizin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi başlıklı konu beraberinde şura tarafından oy birliği ile öğretmenlik meslek kanununun çıkarılması kararıyla kariyer mesleğine atıf yapılması sağlanmıştır. Oy birliği ile kabul edilen 126. madde “Öğretmenlik bir kariyer mesleği olarak düzenlenmelidir. Kariyer sürecindeki ilerlemelerde öğretmenlerin özlük haklarında anlamlı ve belirgin artışlar sağlanmalıdır.” şeklindedir (URL-2, 2021).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik mesleği tanımlanırken mesleğin özel bir ihtisas mesleği olduğu vurgulanmıştır. Bu kanuna rağmen 2021 yılına kadar Millî Eğitim mevzuatında öğretmenlik mesleğine ait özel bir meslek kanunu bulunmamaktaydı. Diğer yandan 30/6/2004 tarihli ve 5204 sayılı kanunla 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na Öğretmenlik Kariyer Basamakları ile ilgili ekleme yapılmışsa da Anayasa Mahkemesi bu kanunun birtakım hükümlerini iptal etmiş ve sonucunda Öğretmenlik Kariyer Basamakları sistemi uygulanamamıştır. İptal kararından sonra yeni düzenlemeler yapılmadığından az sayıda öğretmen kazanılmış hak kapsamında uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarını koruyabilmiştir (Altan & Özmusul, 2022).

Yukarıda da değinildiği gibi, 03.02.2022 tarihinde TBMM Genel Kurulu tarafından kabul edilen 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile birlikte mesleğin bir kariyer mesleği haline getirilmesi amaçlanıyor. Öğretmenlik Meslek Kanunu 15 Şubat 2022 tarihinde eğitim camiasının görüş bildirmesi için askıya çıkarılarak yönetmelikler aracılığıyla kanunda değişiklikler yapılabilecektir. Biz değerlendirmemizi yaparken kanunun mevcut halini göz önünde bulunduracağız.

Aday öğretmenlik için yapılan ilk uygulamada, performans değerlendirmesi ve takibinde yapılan Adaylık Kaldırma Sınavı’nda (AKS) başarılı olan öğretmen adaylarının adaylıkları kaldırılıyordu. Teklif edilen yasayla, AKS kaldırıldı. Bugünkü mevcut durumda

öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri dikkate alınarak sistemden yürütülen bir program dahilinde adaylara destek olunması amaçlanmaktadır. Öğretmenlikte on yılını tamamlamış öğretmenlere uzman öğretmenlik, yirmi yılını tamamlamış öğretmenlere ise başöğretmenlik unvanı verilmesi bu kanun kapsamındadır. Bu unvanlar için verilecek eğitimleri tamamlamış olmak ve ardından ilgili sınavı başarıyla geçmek gerekiyor. İkinci bir durum ise bu unvanlar için sınavsız geçiş şartları; uzman öğretmenlik için tezli ya da tezsiz yüksek lisans yapmış olmak, başöğretmenlik için ise doktorasını tamamlamış olmak.

7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu çerçevesinde, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 152'inci maddesi değiştirilerek uzman ve başöğretmenlik unvanını almış olan öğretmenlerin, eğitim ve öğretim tazminatında artış yapılmaktadır. Uzman öğretmenlere yapılan eğitim ve öğretim tazminatı %20'den %60'a, Başöğretmenlere yapılan eğitim ve öğretim tazminatı ise %40'tan %120'ye çıkarılmaktadır. Aday öğretmenlik süresi de dahil olacak şekilde öğretmenlik mesleğinde en az on yıl hizmet vermiş olanlardan; 180 saatten az olmamak kaydı ile düzenlenen mesleki gelişim semineri programını tamamlamış olan ve akabinde mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlamış, kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almamış öğretmenler, uzman öğretmenlik için yapılacak olan yazılı sınavdan 70 puan barajını geçerlerse kendilerine uzman öğretmenlik sertifikası verilecektir. Bu kapsamda uzman öğretmenlik sertifikası için ikinci bir durum da yukarıdaki şartlar devam etmekle birlikte eğer öğretmen tezli veya tezsiz herhangi bir yüksek lisans eğitimini tamamlamış olursa yazılı sınavdan muaf tutulacaktır. Uzman öğretmen olarak hizmet veren öğretmenlerden en az on yıl hizmeti olanlardan, kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almamış uzman öğretmenler, 240 saatten az olmamak üzere düzenlenen başöğretmenlik eğitim programını tamamlamış ve akabinde mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlamış olan uzman öğretmenler, başöğretmen unvanı için yapılacak olan yazılı sınavdan 70 puan barajını geçerlerse kendilerine başöğretmenlik sertifikası verilecektir. Bu kapsamda başöğretmenlik sertifikası için ikinci bir durum da yukarıdaki şartlar devam etmekle birlikte eğer uzman öğretmen herhangi bir doktora eğitimini tamamlamış olursa yazılı sınavdan muaf tutulacaktır (URL-4, 2021).

2.3.1. Öğretmenlik Kariyer Basamakları

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43'üncü maddesi yanında 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4'üncü ve 152'nci maddeleri, Millî

Eğitim Bakanlığında öğretmen statüsünde hizmet verenlerin, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerine yasal dayanak oluşturmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu temel ilkeler başlığının 3/b maddesi Kariyer ile ilgili olup şöyledir: “Devlet memurlarına, yaptıkları hizmetler için lüzumlu bilgilere ve yetiştirme şartlarına uygun şekilde, sınıfları içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme imkanını sağlamaktır (DMK, 1965).

Yukarıda da sözü edilen 1739 sayılı ve 657 sayılı kanunlara binaen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen statüsünde hizmet veren görevliler için Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Yönetmeliği hazırlanmış ve 13/8/2005 tarih ve 25905 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeleri ile ilgili usul ve esasları içeren söz konusu yönetmeliğin 4’üncü maddesinde öğretmenlik kariyer basamakları aday öğretmenlik sonrası öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik adlarıyla üç kariyer basamağı diye nitelendirilmiştir (Resmî Gazete, 2005).

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Kariyer basamakları Yükselme Yönetmeliği’nin birinci bölümü tanımlar kısmında 4’üncü maddede;

Uzman Öğretmen: “*Alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler ve sicil; lisans öğrenimi veya alanı ya da eğitim bilimleri alanı dışında lisansüstü öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden ise kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan değerlendirme ve başarı sıralaması sonucunda alanlarında ayrılan kontenjana yerleştirilenleri,*”

Başöğretmen: “*Alanında ya da eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler ve sicil; lisans öğrenimi veya alanı ya da eğitim bilimleri alanı dışında lisansüstü öğrenimini tamamlayan uzman öğretmenlerden ise kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan değerlendirme ve başarı sıralaması sonucunda alanlarında ayrılan kontenjana yerleştirilenleri*”, şeklinde tanımlamaktadır (Resmî Gazete, 2005).

Yukarıda bahsettiğimiz mevzuat gereği MEB koordinatörlüğünde ÖSYM tarafından 2005 yılında ilk ve tek olarak gerçekleştirilen çoktan seçmeli test şeklinde yapılan sınav sonucunda başarı gösteren öğretmenler, öğretmenlik kariyer basamaklarında gösterilmiş ve akabinde de maaşlarında kariyer zammı adı altında kısmi bir artış yaşanmıştır. Bunlarla birlikte yöneticilik görevlerine yükselmede de ek puan verilmiştir. Bu sınav sonradan uygulamadan kaldırılmıştır. İlgili mevzuat 12/5/2022 tarih ve 31833 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan yönetmelikle birlikte güncellenerek Öğretmenlik Meslek Kanunu adı altında yürürlüğe girmiştir (Doğan, 2022).

2.3.2. Aday Öğretmenlik

Aday öğretmenlikte uygulanan programın amacı hizmet öncesi öğretmen adaylarının aldıkları eğitimdeki eksiklikleri gidermek, aynı zamanda sahada öğretmenlere yararlı bir takım bilgi becerileri sunmak ve mesleki gelişime katkı sağlamaktır (Gratch,1998; Wong & Tsu,2007). Öğretmen adaylarının hazırlık eğitimi iki aşamalıdır; birincisi hizmet öncesi dönemde aldıkları lisans eğitimi, ikincisi ise şüphesiz hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitimi tamamlayıcı nitelikte olan ve onları mesleğe hazır hale getiren adaylık eğitimidir (Solak,1999). Aday öğretmenlik aşamasının önemli olmasının sebebi mesleğin içselleştirilmesi ve aday öğretmenin sosyalleşmesi bakımından bir geçiş dönemi olmasıdır (Hoy & Woolfolk,1990:296). Öğretmenlerin ileriki dönemdeki beceri, alışkanlık ve bunlara bağlı başarılarının temeli adaylık eğitimi döneminde atılır (Ekinci,2010). Eğer adaylık eğitimi iyi planlanır ve bu süreç iyi yönetilirse öğretmen yetiştirmede amaçlanan hedefler elde edilir, öğretmen adayının mesleği ile olan bağı kuvvetlenerek kurumsal ve sınıfsal aidiyeti gelişir (Lay ve diğ., 2005:237).

Türkiye’de adaylık eğitimini düzenleyen en eski kanunlardan biri olan 1702 sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun adaylık tanımını şu ifadelerle anlatmaktadır; “ilk vazifeye stajyer olarak başlanır. Staj senesi sonunda ehliyet ve tedris kabiliyeti, talim sicil ve teftiş raporu ile sabit olan stajyerler muallim unvanını alırlar.” (MEB, 1930). Yine 4357 sayılı İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına dair Kanun, adaylık ile ilgili şu hükümleri içerir; “İlkokul öğretmenliğine yeni tayin edilenler, bir yıldan üç yıla kadar stajyer olarak çalışırlar. Bunların stajyerlikte başarılı olup olmadıkları kararı, Maarif Müdürünün veya bölge ilköğretim müfettişinin veya Maarif memurunun başkanlığında teşkil edilecek üç kişilik bir kurul tarafından verilir.” (MEB,1943). Stajyer ya da aday öğretmenlik uygulaması yukarıda sözü edilen yasalara

bağlı olarak uygulanmıştır. 1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 54 ve 57'nci maddelerinde adaylık süreci tekrar ele alınarak düzenlenmiştir (DMK, 1965). Bu kanun temel alınarak 1985 yılında bir yönetmelik çıkarılmıştır. Söz konusu yönetmeliğe göre; aday öğretmenlere yönelik yetiştirme programı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenerek uygulanır, adaylık sürecinde uygulanan program okul müdürü ve rehber öğretmenin sorumluluğu altındadır, adaylık eğitimi süresinde “adaylık süresi bir yıldan az iki yıldan fazla olamaz.” şeklinde bir sınırlamaya gidilerek eğitim sonunda başarılı olanların esas görev yerlerine atanacakları belirtilmiştir (MEB, 1985). 1995 yılında aday öğretmenlere yönelik eğitim, çıkarılan bir yönetmelikte adaylık eğitimi üç aşama olacak şekilde; temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim adı altında yeniden düzenlenmiştir. Temel Eğitim Aşaması temel bilgi ve becerileri, Hazırlayıcı Eğitim Aşaması kadro ve görevleriyle ilgili mevzuat bilgisini ve Uygulamalı Eğitim Aşaması ise öğretmenlik uygulamasını ele alacak şekilde eğitim içerikleri bu doğrultuda planlanmıştır (MEB, 1995).

Araştırmalara bakıldığında, 1995 yılında uygulamaya giren Aday Öğretmen Yetiştirme Yönetmeliği değerlendirmeleri şu şekilde karşımıza çıkmaktadır; adaylık eğitimi ile ilgili uygulamalar öğretmenlere yeterli desteği sağlayamamış olup kişisel ve sosyal gelişim yönüyle eksiklikleri bulunmaktadır (Balkar v& Şahin, 2014), adaylık eğitimi programı, öğretmenlerin ihtiyaç alanlarına cevap vermemektedir (Ayvaz, 2012), adaylık eğitimi programı; amaç, içerik ve kullanılan yöntem teknik bakımından zayıf kalmakta ayrıca süreç sonundaki değerlendirme objektif olmamaktadır (Yıldırım, 2010), ilköğretim müfettişleri ve okul yöneticileri ile yapılan bir inceleme ise adaylık eğitimi programının öğretmen yeterliliklerine katkısının olmadığı gerekçesiyle eksik olduğu vurgulanmıştır (Çimen, 2010).

Aday öğretmenlerin en az bir yıl fiilen çalışmaları ve bu çalışmalar neticesinde performans değerlendirmesine tabi tutulup değerlendirme sonucunda başarılı olduktan sonra yazılı ve sözlü sınava girme hakkı 2014 yılında çıkarılan bir yönetmelikle düzenlenmiştir. Sözü edilen sürecin sonunda sınava girme hakkı olmayanlar yani performans değerlendirmesinde başarısız olan ve sınavda üst üste iki kez başarısız olan aday öğretmenlerin, memuriyetle ilişkilerinin kesileceği yine bu düzenlemede yer almaktadır (Balkar & Şahin, 2014). 2016 yılında aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecine yönelik yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenlemeyi içeren yönergeye göre; 1 Mart

2016’da başlayıp ağustos sonuna kadar devam edecek olan altı aylık bu zaman dilimi yeni getirilen düzenlemede aday öğretmen yetiştirme sürecinin ilk aşaması olacak şekilde planlanmıştır. Sınıf içi, okul içi, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim faaliyetleri gibi uygulamalar aday öğretmen yetiştirme sürecinin kapsamına alınarak bu süreç bakanlıkça oluşturulan yetiştirme programına göre yürütülmüştür. Aday öğretmene görevini ifa ettiği eğitim kurumunda eğitim kurumu yöneticisi ve danışman öğretmen görevlendirilerek bir plan ve program dahilinde sorumluluklar paylaştırılmıştır. Bakanlıkça planlanan 300 saatlik hizmet içi eğitim faaliyetlerini tamamlayan aday öğretmenler için ikinci altı aylık süreç 1 Eylül tarihinden sonra atandıkları kurumlarda başlayıp bu aşamada eğitim öğretim faaliyetlerine katılarak performans değerlendirmesine tabi tutulacaklar. (MEB, 2016).

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde ilk aşama olan altı aylık sürenin sonunda birinci performans değerlendirme adaylık eğitimini aldığı okuldaki kurum müdürü ve danışman öğretmen tarafından yapılacaktır. İkinci aşama olan diğer altı aylık sürenin içerisinde ise ikinci performans değerlendirme yine kurum müdürü ve danışman öğretmen tarafından gerçekleştirilirken, üçüncü performans değerlendirme süre sonunda maarif müfettişi de dahil olacak şekilde yapılacaktır. Performans değerlendirme sürecinde başarılı sayılmak için ölçüt 100 üzerinden en az 50 puan almaktır. Başarılı sayılanlar sınava girmeye hak kazanacaklardır (Gül ve diğ., 2017).

17.4.2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin adaylıkla ilgili yürürlükten kaldırılan hükümleri doğrultusunda hazırlanan 12.05.2022 tarihli ve 31833 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğinin “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında eğitim ve uygulama görevlerini tamamlamaları ve en az bir yıl görev yapmış olmaları halinde kaldırılır.” hükmü ile performans değerlendirme, yazılı ve sözlü sınav kaldırılmıştır (Resmî Gazete, 2022).

2.3.3. Öğretmenlik:

Öğretmenlik Meslek Kanunu öncesinde Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile öğretmenlik mesleği öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen biçiminde kariyer basamaklarına ayrılmıştır. Yönetmeliğe göre öğretmen; genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş ve adaylık döneminden sonra her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim-

öğretim ve bununla ilgili yönetim hizmetlerini yürütenleri, uzman öğretmen; alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler ve sicil; lisans öncesi ve lisans mezunu öğretmenler ile alanı ya da eğitim bilimleri alanı dışında lisansüstü öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden ise kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan değerlendirme ve başarı sıralaması sonucunda alanlarında ayrılan kontenjana yerleştirilenleri, başöğretmen ise alanında ya da eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler ve sicil; lisans öncesi ve lisans mezunu öğretmenler ile alanı ya da eğitim bilimleri alanı dışında lisansüstü öğrenimini tamamlayan uzman öğretmenlerden ise kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan değerlendirme ve başarı sıralaması sonucunda alanlarında ayrılan kontenjana yerleştirilenleri ifade eder (URL-3, 2005).

Meslek Kanunu ile birlikte aday öğretmenlik dönemini başarılı bir şekilde tamamlayanlar öğretmen olarak atanır. Öğretmenler, “Öğretmen” unvanından, bu göreve atamaya yetkili amir tarafından atamanın onaylandığı tarihten itibaren yararlanırlar (Resmî Gazete, 2022). Öğretmenlik dönemi, kanuna tabi olan öğretmenliğin sona erme hali ya da memuriyetten çıkarılma, istifa gibi haller dışında emekliliğe kadar devam eder.

2.3.4. Uzman Öğretmenlik:

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği incelendiğinde; Uzman öğretmenlik, genellikle belirli bir konuda derinleşmiş veya uzmanlaşmış öğretmenlerin meslek hayatları boyunca edindikleri deneyim ve bilgiyi paylaşmalarını içeren bir kavramdır. Bu öğretmenler, genellikle belirli bir alanda uzmanlık veya yeterlilik kazanmışlardır ve bu alanda öğretim yapmak, öğrencilere rehberlik etmek ve diğer öğretmenlere destek olmak gibi görevleri üstlenirler.

Uzman öğretmenlik, öğretmenlerin mesleklerinde ilerleme ve kendilerini geliştirme fırsatı bulmalarına da olanak tanır. Bu şekilde, öğretmenler hem kendi kişisel ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunurlar hem de öğrencilere daha nitelikli ve uzmanlaşmış bir eğitim sunma imkânı elde ederler. Meslek kanunu öncesinde uzman öğretmenlik sınavına başvuracak öğretmenlerin kimi koşullara sahip olmaları gerekmektedir. Özetle, öğretmenlerin uzman öğretmenlik için başvurabilmeleri için belirli koşulların sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Bu koşullar şunlardır:

Adaylık Dönemi Hariç Öğretmenlikte 7 Yıl Kıdem:

Uzman öğretmenlik için başvuracak öğretmenlerin, adaylık dönemleri hariç olmak üzere, öğretmenlikte en az 7 yıl çalışmış olmaları gerekmektedir.

Tezli Yüksek Lisans Öğrenimi Tamamlamak:

Alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlamış olan öğretmenler, uzman öğretmenlik için başvuruda bulunabilirler. Bu durumda da yine öğretmenlikte 7 yıl kıdem şartı aranır.

Bu koşullara sahip olan öğretmenler uzman öğretmenlik sınavından muaf olabilirler ve doğrudan başvuruda bulunabilirler. Bu durum, öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlemeleri ve uzmanlık kazanmaları için önemli bir fırsat sunar.

Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları sınavı ÖSYM tarafından yapılmaktadır. Adayların başarılı olabilmeleri için 100 tam puan üzerinden 60 puan almaları zorunludur. Alınan bu puan 2 yıl süre ile geçerli olup, bu süre içerisinde atanamayanlar, tekrar sınava girmek zorundadırlar. Sınav üç temel bölümden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla, eğitim öğretim, genel kültür ve Millî Eğitim mevzuatı eğitim öğretim sistemini kapsamaktadır.

Öğretmenlik Meslek Kanununda Öğretmenlik kariyer basamakları başlıklı bölümde Uzman öğretmenlik unvanını almak için şu şekilde bir şart getirilmiştir: “Aday öğretmenlik dâhil öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunanlardan; Mesleki gelişime yönelik 180 saatten az olmamak üzere düzenlenen Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olan, Mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için öngörülen asgari çalışmaları tamamlamış olan, 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.” (ÖMK, 2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu ile birlikte uzman öğretmenliğe sınavsız geçiş şartı da düzenlenmiştir; tezli veya tezsiz herhangi bir yüksek lisans eğitim programını tamamlayanlar sınavdan muaf tutulacaklardır.

2.3.5. Başöğretmenlik:

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'ne bakıldığında Meslek kanunu öncesinde başöğretmenlik sınavına başvuracak öğretmenlerin kimi koşullara sahip olmaları gerekmektedir. Bu koşullar, eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı kadrolarında bulunan öğretmenlerden adaylık dönemi hariç başvuru süresinin son günü itibarıyla; başöğretmenlik için uzman öğretmenlikte 6 yıl kıdem şartı aranır. Böyle olmakla birlikte kimi koşullara sahip adaylar ise bu sınavda muaf olabilmektedir. Buna göre; eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı kadrolarında bulunan öğretmenlerden adaylık dönemi hariç başvuru süresinin son günü itibarıyla; alanında ya da eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlayanlardan başöğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl kıdemi bulunmak koşulu aranır. Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları sınavı ÖSYM tarafından yapılmaktadır. Adayların başarılı olabilmeleri için 100 tam puan üzerinden 60 puan almaları zorunludur. Alınan bu puan 2 yıl süre ile geçerli olup, bu süre içerisinde atanamayanlar, tekrar sınava girmek zorundadırlar. Sınav üç temel bölümden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla, eğitim öğretim, genel kültür ve Millî Eğitim mevzuatı eğitim öğretim sistemini kapsamaktadır.

Öğretmenlik Meslek Kanununda Öğretmenlik kariyer basamakları başlıklı bölümde Başöğretmenlik unvanını almak için şu şekilde bir şart getirilmiştir: “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 sınava başvuruda bulunabilir. Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Yazılı sınavda başarılı olanlara başöğretmen sertifikası düzenlenir.” (ÖMK, 2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu ile birlikte başöğretmenliğe sınavsız geçiş şartı da düzenlenmiştir; herhangi bir doktora eğitim programını tamamlayanlar sınavdan muaf tutulacaklardır.

2.4.ÖĞRETMENLERİN HUKUKİ STATÜLERİ

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin hukuki dayanakları, eğitim sisteminin temel taşlarından birini oluşturur. Bu dayanaklar, öğretmenlerin haklarını, sorumluluklarını ve kariyerlerini düzenleyen yasal düzenlemelerdir. Öğretmenlik mesleğinin hukuki çerçevesi,

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun ilgili maddeleri tarafından belirlenmiştir. Bu kanunlar, öğretmenlerin atanma, görev yapma, kariyer basamaklarında yükselme, hak ve sorumluluklarına ilişkin genel kuralları içermektedir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan yönetmeliklerle öğretmenlik kariyer basamakları belirlenmekte ve yükselme süreçleri düzenlenmektedir. Bu hukuki düzenlemeler, öğretmenlerin mesleklerini etkin bir şekilde icra etmelerini sağlamak ve eğitim sisteminin düzenli işleyişini temin etmek amacıyla önem arz etmektedir.

Her meslek birtakım normlara dayanır. Bir mesleğin misyonu, vizyonu ve icra edilmesi birtakım yasal temellere oturtulmalıdır. Türkiye’de de bir meslek olarak öğretmenliği ele aldığımızda bu mesleğin bir kamu hizmeti şeklinde yürütülmesi, işleyişi, görev ve sorumlulukları gibi konuları içeren yasal dayanaklar mevcuttur. Bu dayanaklar şunlardır; Anayasa, eğitim ve öğretmenlik ile ilgili kanunlar, personel yasası, Atatürk ilkeleri, ilgili yönetmelikler, hükümet programları, kalkınma planları, Millî eğitim şuraları (Hacıoğlu ve diğ., 2008).

Yukarıda da değindiğimiz gibi ülkemizde kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki statüleri yasalarla düzenlenmektedir. Devletin, memurlarına verdiği haklara, yetkilere ve diğer kurallara öğretmenler de tabidirler bu sebeple öğretmenler “devlet memuru” statüsündedirler (Uygun, 2013).

Öğretmenlerin özlük haklarından olan görevde yükselmeleri, kariyer planlamaları veya yöneticilik pozisyonlarına kadro almaları gibi konular nesnel olmayan ölçütlere göre düzenlenmiştir. Bu çerçevede şunu söyleyebiliriz öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili mevzuat yetersiz kalmaktadır (Celep, 2004).

Öğretmenlerin kariyerlerinde yükselme sistemi (MEB, 2006), öğretmenler arasında bir ikiliğin doğmasına sebep olmuştur. Bu ikilikte bazı öğretmenler kendilerini geliştirmek adına kariyerlerinde yükselme fırsatı için olumlu bir motivasyon içerisindeyken, diğer tarafta bazı öğretmenler ise uzman öğretmen ve başöğretmen olanların diğer öğretmenlerden daha nitelikli olmadığına dayanarak bir huzursuzluk içine girmiştir. Bu uygulama öğretmen sendikalarından birinin açtığı dava sonucunda mahkemenin kararı gereği sınırlandırılmış ve devamı getirilememiştir (Uygun, 2013).

Öğretmenlerin mesleğe atanmasından başlayıp emekliliğine kadar geçen sürede; yer değiştirmeleri, terfileri, sendikal faaliyetleri, saygınlık ve itibarları ve saymadığımız diğer özlük hakları öğretmenlerin hukuki statüleri başlığı altında toplanabilir. Bunlar göz önüne alındığında öğretmenlerin yüklendikleri sorumluluklar ve aldıkları görevler karşısında mesleğin hukuki statüsü zayıf kalmaktadır. Bu sebeple öğretmenlik mesleğine yönelik bazı hususların ele alınıp mesleğin statüsü ve prestiji için birtakım önlemlerin alınması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin saygın bir kamu mesleği olarak kabul görmesi, toplumun eğitim seviyesini ve geleceğini doğrudan etkileyen birçok unsura bağlıdır. Meslek okullarının varlığı ve belirlenen meslek ilkeleri, öğretmenlerin nitelikli ve etik kurallara uygun bir şekilde yetiştirilmesini sağlar. Öğretmenlik mesleğine dışarıdan kişilerin yerleştirilmemesi, mesleki yeterliliklerin korunması açısından önemlidir. Hem öğretmenlerin niteliklerinin hem de niceliklerinin artırılması, eğitim kalitesini yükseltir. Mesleğin yasal statüsünün düzenlenmesi, öğretmenlerin hak ve sorumluluklarının netleşmesini ve mesleki güvence sağlanmasını mümkün kılar. Öğretmenlerin ekonomik sorunlarının çözülmesi, onların mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını artırır. Ayrıca, öğretmen meslek kuruluşlarının varlığı, mesleki dayanışma ve temsil mekanizmalarını güçlendirir. Bu unsurların bir arada bulunması, öğretmenlik mesleğinin itibarını oluşturan temel yapı taşlarıdır ve sürekli olarak iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu unsurların varlığı, öğretmenlerin topluma daha büyük katkılar sağlamasına olanak tanır ve eğitim sisteminin genel kalitesini yükseltir (Akyüz, 2006).

13 Mart 1924 tarihli ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun birinci maddesi, muallimliği devletin genel hizmetlerinden biri olarak tanımlayarak, eğitim ve öğretim görevini üstlenen bağımsız bir meslek sınıfı olarak kabul eder. Benzer şekilde, 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'da da "Maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlik" ifadesi yer almaktadır. Ayrıca, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu öğretmenliği "özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlar. Bu yasa hükümleri, kanun koyucunun öğretmenliği bir meslek olarak gördüğünü açıkça ortaya koysa da bu düzenlemelere rağmen öğretmenlerin hukuki statüleri güçlü ve belirgin değildir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının korunması ve güçlendirilmesi için, çağın gereklerine uygun hukuki düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu düzenlemeler, öğretmenlerin

hak ve sorumluluklarının netleştirilmesi, mesleki güvence sağlanması ve öğretmenlerin toplum içindeki konumlarının güçlendirilmesi açısından önemlidir (Akyüz, 2002).

2.5.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Konu ile ilgili literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında, 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında yapılmış birden fazla çalışma göze çarpmaktadır. Söz konusu çalışmalar genellikle, kanuna konu alanına giren öğretmen ve eğitim yöneticilerine ait görüşler (Erdoğan ve Elma, 2023; Bakırcı, Özkan ve Özdemir, 2023; Canatan Doğan, 2022; İş ve Birel,2022; Gül ve Güngör, 2022; Aslan, 2022; Üstün ve Aydın, 2022; Ocak, 2022), kanunla birlikte gündeme gelen öğretmen kariyer basamaklarının değerlendirilmesi (Özdemir, Doğan ve Demirkol, 2022; Kaplan ve Gülcan, 2020; Demir, 2011; Sağ, 2004) şeklinde gruplandırılabilir. Bu çalışmalardan;

Erdoğan ve Elma (2023), bu araştırma, Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin yönetici görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir ve çalışma grubunu Antalya ili Gazipaşa ilçesinde farklı okullarda görevli 15 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yöneticilerin görüşleri dört tema altında incelenmiştir: öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi, aday öğretmenlik düzenlemesi, kariyer basamaklarına yönelik düzenlemeler ve derece, ek gösterge ve tazminatlar. Araştırma bulgularına göre, yöneticiler kanunun olumlu yönlerini takdir etmiş ancak eksiklikler olduğunu ve düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle, öğretmenlerin haklarını ve statülerini artırıcı düzenlemelerin yapılması ve okul yöneticiliğine ilişkin hükümlerin de yer alması gerektiği vurgulanmıştır.

Bakırcı, Özkan ve Özdemir (2023), yaptıkları çalışmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir; bir devlet okulundaki 8 sınıf öğretmeniyle yapılan çalışmada, Öğretmenlik Meslek Kanunu'yla ilgili görüşler belirlenmiştir. Araştırma, görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiş ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcılar, Van İpekyolu ilçesindeki bir devlet okulunda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin bazıları kanunun ekonomik katkı sağlayacağını ve kariyer merdivenlerinin varlığıyla prestijinin artacağını düşünürken, bazıları ise sınavla verilen kariyer adımlarının ayrılığa neden olabileceğini öne sürmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak yeni bir yasal düzenleme önerilmiştir.

Canatan Doğan (2022), nitel araştırma yöntemiyle görüşme yöntemiyle elde ettiği bulgulardan hareketle öğretmenler ve yöneticilerin Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlar. Katılımcılar, kariyer basamakları ve ek göstergeler gibi konularda farklı düşüncelere sahiptir. Öğretmenler, kanunun bazı yönlerini olumsuz bulurken, yöneticiler ise düzenleme yapılmasının doğru olacağını düşünmektedir. Uzmanlık ve başöğretmenlik için belirlenen çalışma süresi de tartışmalıdır.

İş ve Birel (2022), yaptıkları bu çalışma, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirlemeyi hedeflemektedir. Mardin ve ilçelerindeki 65 öğretmenden oluşan bir grupla yürütülmüştür. Araştırma nitel bir yöntemle gerçekleştirilmiştir ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Katılımcıların çeşitliliği dikkate alınmıştır. Bulgular, ekonomi, liyakat, eşitlik, adalet ve itibar gibi konularla ilgilidir. Bazı öğretmenler, kanunun maaş artışı ve mesleğin itibarının yükselmesi gibi olumlu sonuçlar getireceğine inanmaktadır. Ancak, bazıları kariyer hiyerarşisinin öğretmenleri ayıracağı konusunda endişelerini dile getirmiştir. Öğretmenler genel olarak liyakat, eşitlik ve adaletin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Gül ve Güngör (2022), yaptıkları çalışma, öğretmenlerin kariyer basamaklarını ve yasal haklarını düzenleyen yasalarda görülen eksiklikler ve beklentilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Ordu ilindeki farklı okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Nitel bir çalışma olan araştırmada, betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler yasa tasarısında kariyer basamakları ve eğitim fakültesi mezunlarına ilişkin eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Kanunun bazı sorunları çözmeye, mesleğin itibarını artırma, maddi bir artış sağlama ve aday öğretmenlerle ilgili olumlu yönlerine dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kanunda görülen eksiklikler için çeşitli önerilerde bulunduğu ifade edilmiştir. Özetle, çalışma öğretmenlerin yeni yasa tasarısına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamakta olup, bulgular yasa tasarısındaki eksikliklerin ve beklentilerin öne çıktığını göstermektedir.

Aslan (2022), çalışmasında, öğretmenlik mesleğinin Öğretmenlik Meslek Kanunu tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması tasarımı kullanılmıştır. Ağrı İli Merkez İlçesi'nde

alışan tüm öğretmenler evreni oluştururken, 20 öğretmenden görüşler alınmıştır. Görüşleri alınan öğretmenlerin çeşitliliği dikkate alınmıştır. Yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmış ve veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenler tarafından ekonomik, sosyal, kültürel ve mesleki yetkinlikler açısından nasıl algılandığına dair temalar belirlenmiştir.

ştn ve Aydın (2022), ortaya koydukları çalışmanın amacı, Bayburt ili Merkez ilçesinde farklı devlet okullarında görev yapan 8 okul yöneticisinin ğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada, ğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının azaldığı, yeni kanunun bu durumu değiştirmeyeceği ve medyanın maddiyatı ön plana çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öneriler sunulmuş ve öğretmenlerin özlük haklarındaki iyileşmelerin geniş bir perspektifte değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Ocak (2022), yüksek lisans çalışmasının amacı, Türkiye'de yeni çıkarılan ğretmenlik Meslek Kanunu hakkındaki eğitimcilerin algılarını ve uygulayıcıların beklenti ve ihtiyaçlarını incelemektir. Araştırma, iki akademisyen, iki yüksek lisans ğrencisi, beş ğretmen, iki okul yöneticisi ve üç sendika temsilcisiyle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirerek 14 katılımcı üzerinde yapılmıştır. Katılımcılar amaçlı seçim yöntemiyle seçilmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuçlar, ğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenler için gerekli bir yasa olduğunu ancak mevcut kanunun yetersiz olduğunu ve saha üyelerinin beklentilerini karşılamadığını göstermektedir. Araştırmacılar, kanunun güncellenmesi ve öğretmenlerin içeriğin hazırlanmasına dahil edilmesi gerektiğini önermektedirler.

zdemir, Doğan ve Demirkol (2022), yaptıkları araştırma, 14 şubat 2022 tarihli Resmî Gazete'de yayınlanan 7354 sayılı kanunda yer alan ğretmenlik Kariyer Basamaklarına ilişkin ğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlar. Elzığ ilinde farklı okullarda görev yapan 20 öğretmenden oluşan katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin bu basamaklara ilişkin görüşleri, uygulamanın gerekliliği, yöntemleri ve kazanılan özlük hakları hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. Katılımcılar, uygulamanın kıdeme dayalı bir sistem olması gerektiğini ve sınavın mesleki gelişime katkı sağlamayacağını belirtmiştir. Ayrıca, uygulamanın getirilerinin yetersiz olması ve emekliliğe etkisinin olmaması nedeniyle olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucuna

varılmıştır. Sonuçlar, mesleki gelişime katkı sağlayacak hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin ve lisansüstü eğitimin önemine vurgu yapmaktadır.

Kaplan ve Gülcan (2020), bu araştırma, Türkiye'de öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasıyla ilgili olarak maarif müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırma, kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine ne şekilde katkı sağlayabileceğini incelemektedir. Karma bir araştırma deseni kullanılmış olup, nitel veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu ve nicel veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen kariyer basamaklarının mesleki gelişime olumlu etkileri olduğunu, yeniden tasarlanarak yasal alt yapıya kavuşturulmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Yükselmede kullanılacak kriterler arasında denetim ve değerlendirme sonuçları, akademik başarılar, sosyal ve kültürel beceriler öne çıkmaktadır. Kariyer basamakları "aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen" şeklinde kademelendirilebilir.

Demir (2011), gerçekleştirdiği araştırma, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının farklı perspektiflerini incelemeyi amaçlar. Muş ilindeki 12 öğretmenin görüşleriyle yürütülen nitel bir çalışmadır. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nin liyakat ve adalet prensiplerine uygun oluşturulmasına rağmen, süreklilik eksikliği ve plansız uygulama nedeniyle tam anlamıyla hedeflenen sonuçları vermediği belirlenmiştir. Araştırma, uygulamanın öğretmenler arasında hem olumlu hem de olumsuz etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Sağ (2004), Bu çalışma, Ankara'daki Anadolu Liselerinde öğretmenlerin kariyer gelişimiyle ilgili düşüncelerini inceler. Öğretmenler, kariyer planlaması ve gelişimi sonrasında meslek adımlarına ilişkin görüşlerini belirtirler. Bulgular, öğretmenlerin kıdemlerinin uzman öğretmen ve başöğretmen olma sürecinde en önemli faktör olduğunu gösteriyor. Ancak, yabancı dil bilme veya yüksek lisans gibi diğer kriterlerin önemli olmadığı düşünülüyor. Öğretmenler kariyer ve planlama süreçlerini olumlu bulurken, bazıları bu sürecin huzursuzluk yaratabileceğini düşünüyor. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin kariyer adımlarına ve gelişimlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, kıdem ve hizmet içi eğitim gibi faktörlere göre değişebileceğini gösteriyor.

Konu ile ilgili literatürde yer alan yurtdışı kaynaklı çalışmalara bakıldığında, öğretmenlik mesleği kapsamında yapılmış birden fazla çalışma göze çarpmaktadır. Söz

konusu çalışmalar genellikle, öğretmenlik meslek gelişimi, öğretmenlerin alan bilgisi ve öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (Andronache, Bocoş's and Macri, 2014; Avalos B., 2011; Everton, Turner, Hargreaves and Pell, 2007) şeklinde gruplandırılabilir. Bu çalışmalardan;

Andronache, Bocoş's and Macri (2014), bu çalışma, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bir ilişkisel araştırmayı ele almaktadır. Lisansüstü eğitim alan öğrencilerden oluşan bir örnekleme dayanarak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların bilişsel ve duyuşsal boyutları arasında bir ilişki incelenmiştir. Anket incelemesiyle elde edilen veriler, bilişsel ve duyuşsal boyutlar arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak, davranışsal ve bilişsel boyutlar ile duygusal boyut arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının karmaşıklığını anlamak için daha fazla çalışma gerekmektedir.

Avalos (2011), makalenin konusu, *Teaching and Teacher Education* dergisinde on yıl (2000-2010) boyunca öğretmen profesyonel gelişimi üzerine yayınlanan çalışmaların bir incelemesidir. İlk bölüm, öğrenme, kolaylaştırma ve iş birliği ile ilgili üretimi, profesyonel gelişimi etkileyen faktörleri, profesyonel gelişimin etkililiğini ve bu temalar etrafındaki konuları sentezler. İkinci bölüm, üretimden dokuz makaleyi daha yakından incelemektedir. Makale, öğretmen profesyonel öğrenmenin karmaşıklıklarını ortaya koyduğunu ve araştırma ve geliştirme çalışmalarının bu faktörleri dikkate aldığını ve etkileri konusunda umut verici sonuçlar sağladığını ancak bunların zaman içinde sürdürülebilirliği konusunda henüz iyimser olunamayacağını belirterek sonuçlanmaktadır.

Everton, Turner, Hargreaves and Pell (2007), bu makale, Birleşik Krallık'ta öğretmenlik mesleğine ilişkin halkın algılarını incelemek için yapılan bir anket çalışmasının bulgularını analiz etmektedir. Araştırma, öğretmenlerin kendi algıları ile eğitim paydaşları ve genel halkın algıları arasındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamaktadır.

3. YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada bir nicel araştırma türü olan tarama deseni tercih edilmiştir. Tarama deseninde, evren ile ilgili genel eğilim, görüş ya da tutumu nicel olarak ortaya koymak için evren içerisinden bir örneklem grubundan yararlanılır (Aksoy ve Yaralı, 2017). Tarama deseni ile araştırmacı, araştırma probleminin güncel durumunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma probleminin halihazırdaki durumu nedir ve neredeyiz gibi sorulara cevap aranır. Evren içerisinden örneklem grubu seçilirken evreni en iyi temsil edecek seçime ihtiyaç vardır (Çepni, 2018). Nicel araştırmaya dayalı araştırmalarda olgular veya verilerin toplandığı kişiler özenle seçildiğinde ortaya çıkan bilgiler nesnel ve genellenebilir özellikte olması beklenmektedir (Küçük, 2022). İlgili araştırma modelinde incelenen ilişkiler neden-sonuç ilişkisi olarak değerlendirilemez; ancak bazı ipuçları sunar. Bir değişkendeki durumu temel alarak, diğer değişkendeki durumu tahmin etmek amacıyla faydalı olabilecek sonuçlara ulaşılabilir (Karasar, 2012). Buradan hareketle mevcut araştırmada 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınırken bağımsız değişkenler açısından evreni en iyi temsil edecek örneklem seçimi yapılmıştır. Örneklem grubuna en hızlı şekilde ulaşabilmek adına veri toplama aracı olarak daha önceden hazırlanan ölçek tercih edilmiştir.

3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Yenişehir, Kayapınar, Bağlar ve Sur) görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Diyarbakır merkez ilçelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı için toplam 3408 kişidir. Evreni temsil etme açısından en geçerli ve en iyi yol seçkisiz örneklemedir (Cowles, 1989). Katılımcıların sayısı belirlenirken arzu edilen örneklem büyüklüğü %10 dur (Özen ve Gül, 2007). Bu araştırma için geliştirilen 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu isimli ölçek Diyarbakır ili merkez ilçelerinde görev yapan toplam 431 öğretmenden veri toplamak için uygulandı. Bu uygulama için gerekli olan resmi izinler Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır (Ek-1). Katılımcılara ait cinsiyet, yaş, çalışma süresi, öğrenim durumu, sendikal durum, istihdam biçimi ve MEB'deki unvan değişkenlerine yönelik dağılımlar aşağıda tablo halinde verilmiştir:

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgi İstatistiği

Değişkenler	Toplam Sayı	Yüzdelik (%)
<i>Katılımcıların Cinsiyeti</i>		
Kadın	231	53.6
Erkek	200	46.4
<i>Katılımcıların Yaşı</i>		
30 yaş ve daha az	83	19.3
31-40 yaş	148	34.3
41-50 yaş	161	37.4
51 yaş ve üzeri	39	9.0
<i>Katılımcıların Çalışma Süresi</i>		
10 yıl ve daha az	112	26.0
11-20 yıl	163	37.8
21-30 yıl	145	33.6
31 yıl ve üzeri	11	2.6
<i>Katılımcıların Öğrenim Durumu</i>		
Lisans	384	89.1
Yüksek Lisans	47	10.9
<i>Katılımcıların Sendikal Durumu</i>		
Sendikalıyım	256	59.4
Sendikalı Değilim	175	40.6
<i>Katılımcıların İstihdam Biçimi</i>		
Ücretli	83	19.3
Sözleşmeli	13	3.0
Kadrolu	335	77.7
<i>Katılımcıların MEB Ünvanları</i>		
Aday Öğretmen	74	17.2
Öğretmen	86	20.0
Uzman Öğretmen	244	56.6
Başöğretmen	27	8.3
Toplam	431	100

Tablo 1 incelendiğinde; Kadın ve erkek katılımcılar neredeyse eşit bir dağılım göstermektedir (%53.6 kadın, %46.4 erkek). Bu, araştırmanın cinsiyet açısından dengeli bir katılım sağladığını ve sonuçların cinsiyetler arasında dengeli bir şekilde temsil edilebileceğini gösterir. Katılımcıların yaş aralığı genel olarak normal bir dağılım göstermektedir. En genç yaş aralığı en düşük yüzdeye sahipken yaşlandıkça yüzdelik

dilimin arttığı bir eğilim görülmektedir. Bu dağılım, araştırma sonuçlarının genel nüfusu temsil etme potansiyelini artırabilir.

Öğretmenlik mesleğinde geçen hizmet süresi 10 yılın üzerinde olan katılımcılar, tüm katılımcıların %74'ünü oluşturmaktadır. Bu durum, araştırmanın katılanların çoğunluğunun mesleki deneyimine sahip olduğunu ve sonuçların bu deneyimlerle şekillenebileceğini göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu lisans düzeyinde eğitim almıştır (%89.1). Yüksek lisans mezunlarının oranı tüm katılımcıların %10.9'unu oluşturmaktadır. Katılımcıların %59.4'ü sendikalıdır, ancak sendikasız katılımcıların oranı da önemli bir yüzdedir (%40.6). Bu, araştırmanın sendikalı ve sendikasız katılımcıların görüşlerini içerdiğini ve sonuçların daha geniş bir perspektiften değerlendirilebileceğini gösterir.

İstihdam Biçimi ele alındığında katılımcıların çoğunluğu kadrolu öğretmenlerden oluşmaktadır (%77.7). Ücretli öğretmenlerin oranı %19.3, sözleşmeli öğretmenlerin oranı ise %3'tür. MEB' deki ünvanlara bakıldığında katılımcıların çoğunluğunu uzman öğretmenler oluştururken (%56.6), öğretmenler %20'lik bir oranla ikinci sıradadır. Aday öğretmenlerin oranı %17.2 iken, başöğretmenlerin oranı %6.3'tür. Bu, eğitim sektöründe farklı ünvanlarda çalışan ve çeşitli uzmanlık alanlarına sahip bireylerin olduğunu gösterir.

3.3.VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırma için geliştirilen beşli likert tipinde tasarlanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, çalışma süresi, öğrenim durumu, sendikal durum, istihdam biçimi ve MEB'deki ünvanlarını içeren demografik bilgilere yer verilmiştir. Ölçeğin ikinci bölümü ise 3 faktör altında 23 soru maddesinden oluşmaktadır. *Öğretmenlik Meslek Kanunu* faktörü altında 14 soru maddesine, *Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü* faktörü altında 5 soru maddesine, *Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi* faktörü altında ise 4 soru maddesine yer verilmiştir. Toplam 23 sorudan oluşan ölçek maddeleri; “kesinlikle katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “kararsızım”, “kısmen katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin soru maddelerinden sonra “7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?” şeklinde açık uçlu bir soru sorularak katılımcıların araştırma konusu olan meslek kanunu ile ilgili önerileri araştırma kapsamında değerlendirilmek üzere toplanmıştır.

3.3.1.Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği'ni Geliştirme Adımları

Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği (ÖMKAÖ) geliştirme basamağında standart yol izlenmiştir. Bu bağlamda öncelikle madde havuzu oluşturularak ön uygulaması yapılmıştır. Daha sonra Psikometrik niteliklerin ortaya çıkartılması amacı ile ölçek ilk uygulamadan elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), daha sonra ikinci uygulamadan edinilen verilerle de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Güvenirlik testleri ile birlikte ölçeğe son hali verilmiştir.

3.3.2. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Ön Uygulama

Bu adımlar, ölçeğin güvenilirliği ve geçerliliği açısından önemlidir. Uzman görüşleri, literatür taraması ve öğretmenlerin geri bildirimleri, ölçeğin etkili ve doğru sonuçlar vermesini sağlamak için dikkate alınmıştır. Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği (ÖMKAÖ) için madde havuzu oluşturulması ve ön uygulama adımları aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

Literatür Taraması ve Uzman Görüşleri Alınması: İlgili konuda literatür taraması yapılmıştır ve alan uzmanlarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile eğitim programı ve öğretim uzmanlarından oluşan toplamda 5 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan 3'ü Sınıf Eğitimi, 2'si Eğitim Programları alanlarında doktora eğitimlerini tamamlamıştır.

Görüş Alınan Uzmanlardan Gelen Geri Bildirimlerin Değerlendirilmesi: Ölçme ve değerlendirme uzmanlarından gelen geri bildirimlere göre madde havuzunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmeler genellikle çoklu anlam, anlam belirsizliği ve anlamsızlık gibi durumları gidermek için yapılmıştır. Düzeltmeler yapılırken 2 Türk dili uzmanından (uzman öğretmen) destek alınmıştır.

Öğretmen Grubuna Ölçeğin Uygulanması: Madde havuzundaki maddeler, öncelikle 52 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Bu aşamada, maddeler için problemli hususlar belirlenip gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçekte Yer Alan Maddelerin Düzeltme ve Redaksiyon Çalışmaları: Öğretmenlerin geri bildirimlerine göre, ölçekte yer alan maddelerde düzeltme ve redaksiyon çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeğin İlk Çalışma Grubuna Uygulanmaya Hazır Hale Getirilmesi: Tüm düzeltme ve redaksiyon çalışmalarının ardından, ölçekte yer alan maddeler ilk çalışma grubuna uygulanmaya hazır hale getirilip uygulanmıştır.

3.3.3. Psikometrik Özelliklerin Tespiti

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa yönelik ölçek uygulanmış ve elde edilen verilerle AFA yapılmıştır. Bu analizi yapmadaki amaç, ölçeğin yapı geçerliği ile birlikte faktör yapısını tespit etmek, daha ayrıntılı bilgiler elde etmektir. Uygulanan faktör analizi ile çalışma amacına yönelik daha derinlemesine bilgiler elde edilmesine olanak sağlamıştır.

32 soru maddesinden oluşan taslak ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .912 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarla beraber .40 altında görünen doğrulanmış toplam madde korelasyonuna sahip beş adet soru maddesi ölçekten çıkarılmıştır. Beş madde çıkarıldıktan sonra oluşan 27 soru maddelik bu ölçeğin tekrar hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .935 olarak sonuç vermiştir.

Kaiser Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi faktör analizinde elde bulundurmamız gereken diğer bir hesaplama verisidir. Bu nedenle gerçekleştirilen analizler neticesinde ölçeğin beş maddesinin çıkarılmasından sonraki halinde KMO değeri .945 hesaplanmıştır. Çok iyi olarak kabul edilen bu değer yanında ($\chi^2 = 6942,403; p < .000$) olarak hesaplanan Bartlett testi ise, anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu veriler ışığında ölçek dört faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Tablo 2 de görüldüğü gibi faktör öz değerleri hesaplanarak analizin uygun olduğuna karar verilmiştir.

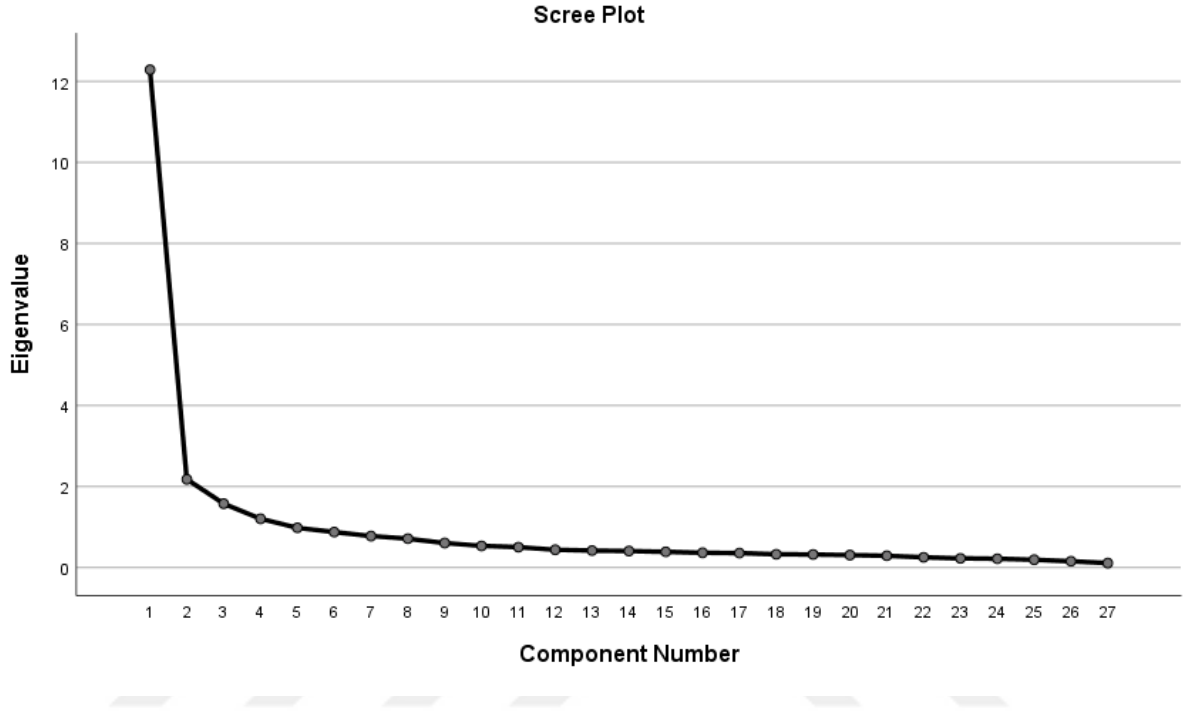
Tablo 2: Ölçeğe Ait II. Faktör Analizi Sonuçlarına Ait Varyans Değerleri

	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	12.288	45.509	45.509
2	2.177	8.063	53.572
3	1.575	5.834	59.406
4	1.203	4.454	63.860

Elde edilen veriler incelendiğinde yapılan faktör analizine göre özdeğeri 1.00 üzerinde olan ve dört faktör altında yer alan ölçek puanlarındaki varyansın %63.860'ı

açıklanmaktadır. İkinci kez yapılan Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) Ait Yamaç Birikinti Grafiği Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1: Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) Ait Yamaç Birikinti Grafiği



İkinci faktör analizi sonucu ortaya çıkan yamaç birikinti grafiği (scree plot) ve varyans verileri incelenmiştir. Bir ölçek geliştirilirken ölçek içerisinde yer alan faktör sayısı faktör özdeğerlerinin incelenmesi sonucunda belirlenir. Bu işlem sonrasında asıl amaç yamaç birikinti grafiği (scree plot) incelenerek baskın gelen faktör sayısını belirlemektir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Yamaç birikinti grafiğinden elde edilen sonuç ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan meydana geldiğini göstermektedir bu nedenle 32 soru maddesi dört faktörle sınırlandırılarak analizler tekrarlanmıştır (Şekil1). Sınırladıktan sonra yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler; dördüncü faktörün ölçme amacını karşılamadığından faktöre ait toplam dört soru maddesi ölçekten çıkarılarak tekrar analiz yapıp incelenmiştir. Analiz sonucu KMO değeri .950 olarak hesaplanmıştır. Bu değer de çok iyi olarak kabul edilmektedir. Bartlett testi ise ($\chi^2 = 6208.916$; $p < .000$) olarak hesaplanıp, anlamlı bulunmuştur. Tablo 3’te faktör öz değerlerine ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3: Ölçeğe Ait III. Faktör Analizi Sonuçlarına Ait Varyans Değerleri

	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	21.884	49.491	49.491
2	3.482	7.875	57.366
3	2.281	5.158	62.523

Ölçek geliştirme aşamasında yapılan analizler neticesinde problemlili olan maddeler ölçekten çıkartılıp üçüncü kez faktör analizi uygulanmıştır. Üçüncü faktör analizi ile birlikte ölçek 23 maddelik son halini almıştır. Ölçeğin 23 maddelik son haline ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .946 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda KMO değeri .948 olarak hesaplanmıştır. Bu değer de çok iyi olarak kabul edilmektedir. Bartlett testi ise ($\chi^2 = 6893.393$; $p < .000$) olarak hesaplanıp, anlamlı bulunmuştur. Üçüncü faktör analizinden sonra elde edilen verilere göre ölçek 3 faktör altında 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin son halinde yer alan 3 faktör ölçek puanlarındaki varyansın %62.523 açıklamaktadır. Ölçeğin son haline ait maddelerin faktörlere göre dağılımları ve faktör yük değerleri belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4: Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımları ve Faktör Yük Değerleri

Madde No	Soru Maddeleri	Faktör Yükleri		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
1	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunundaki eksiklikleri telafi etmiştir.	.423		
2	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmen beklentilerini karşılamaktadır.	.490		
3	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin istihdamında liyakate dayalı bir düzenleme içermektedir.	.418		
4	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin niteliklerini arttırabilir.	.837		
5	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine teşvik edici niteliktedir.	.821		
6	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin özlük haklarını korumaktadır.	.859		
7	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda, öğretmenlerin sosyoekonomik durumlarını iyileştirebilir.	.785		
8	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu öğretmen yetiştirme süreciyle uyumludur.	.732		
9	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında yer alan adaylık eğitimi sürecindeki uygulamalara yönelik rehberlik faaliyetleri yeterlidir.	.792		
10	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında yer alan aday öğretmenlerin değerlendirilmesi, adaylık süreci	.881		

	dikkate alınarak yapılmaktadır.			
11	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamındaki aday öğretmenlik formları programın amacına hizmet etmektedir.	.814		
12	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, her bir kariyer basamağını detaylı bir şekilde ele almaktadır.	.840		
13	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile düzenlenen uzman öğretmenlik kriterleri, kıdem açısından liyakate uygundur.	.708		
14	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenleri mesleki gelişim açısından güdülemektedir.	.644		
15	Öğretmenler için bir Meslek Kanunu düzenlenmesi gerekiyordu.		.771	
16	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin hakları açısından güçlendirici etkiye sahiptir.		.490	
17	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununun kapsamı genişletilmelidir.		.868	
18	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu öğretmenliğin, kutsal bir meslek olarak görülmesine katkıda bulunabilir.		.675	
19	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu öğretmenliğin, güvenilir bir meslek olarak görülmesine katkıda bulunabilir.		.643	
20	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmen nitelikleri, kariyer basamaklarıyla sınırlı kalmıştır.			-.528
21	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile gelen Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavı; uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için gereklidir.			.733
22	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında kariyer basamakları için sınav yapılması liyakate uygundur.			.707
23	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, süreç değerlendirmesine uygundur.			.620

Yukarıdaki tabloda Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği'ne ait maddelerin faktörlere göre yük dağılımları incelendiğinde; İlk faktör olan *Öğretmenlik Meslek Kanunu* 14 soru maddesinden oluşmakta ve faktör yüklerinin .41 ile .88 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin ikinci faktörü olarak ortaya çıkan *Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü* ise 5 maddeden oluşmakta ve faktör yükleri .49 ile .77 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin üçüncü ve son faktörü olarak ortaya çıkan *Öğretmenlik Nitelikleri ve Seçimi* ise 4 soru maddesinden oluşmakta olup faktör yükleri .52 ile .73 arasında olduğu elde edilen verilerden anlaşılmaktadır.

Faktörlerin Yorumlanması ve Faktör İsimlendirme

Faktör analizi sonucunda, faktörleri etiketlemek başka bir ifade ile faktörler altında yer alan maddeleri bir başlık altında toplamak ve bunları adlandırmak ölçek hakkında yorum yapmayı daha kolay hale getirmektedir. Faktörler isimlendirilirken, faktör altında bir araya gelen maddelerin ortak özellikleri dikkate alınmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve

Büyüköztürk, 2010). Bu noktada yapılan son analiz sonucunda elde edilen 3 faktör altında yer alan maddeler gruplanarak ortak özellikleri belirlenmiştir. 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu tekrar incelenerek kanundan ve analiz sonucu elde edilen ortak özelliklerden hareketle ölçeğe ait faktörlere uygun isimler verilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5: Faktör İsimleri

Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Öğretmenlik Meslek Kanunu	Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü	Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi

Güvenirlilik Analizi

Derecelendirilmiş ölçeklerde güvenirlik hesaplamasında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı tercih edilir (Tavşancıl, 2006). Söz konusu ölçekte güvenirliği hesaplamak için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı tercih edilmiştir. Ölçeğin 23 maddelik son halinden yapılan hesaplamalar iç tutarlılık katsayısını .946 olarak vermiştir. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .90 üzerinde ise çok yüksek derecede güvenilir, .90 ile .80 arasında ise yüksek derecede güvenilir, .79 ile .70 arasında ise güvenilir olarak kabul görmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Yapılan hesaplamalarda .946 olarak sonuçlanan ölçeğin genel güvenirliği çok yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Faktörlere ait yapılan güvenirlik hesaplamalarında ise her faktörün iç tutarlılık katsayısı güvenilir olarak hesaplanmıştır (Tablo 6).

Tablo 6: Ölçeğe Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa
Öğretmenlik Meslek Kanunu	14	.951
Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü	5	.823
Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi	4	.726
Toplam	23	.946

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

Daha önce gerçekleştirilen AFA neticesinde elde edilen verilerin bir başka grup için veri-model uyumunu sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla 431 katılımcıdan elde edilen verilerle Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucu ortaya çıkan bulguların yorumlanmasında çeşitli kriterler bulunmaktadır. Öncelikle izlenecek ilk adım χ^2 değerinin anlamlılığına bakılmalıdır. Genelde χ^2 değeri DFA sonucunda anlamlı çıkma eğilimi vardır. Bunun sebebi χ^2 değerinin örneklem sayısından etkilenmesidir (Byrne, 2010; Kline, 2023). Bundan ötürü çalışmanın model-veri uyumunun sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek için başka uyum değerlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Hu ve Bentler, 1999). DFA’da modeli test etmek için birçok uyum indeksi olduğu görülmektedir. Çalışmada kullanılan uyum değerleri şunlardır; ki- kare uyum testi, tahmin hatalarının uygulanmasının karekökü (RMSEA), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), fazlalık uyum indeksi (IFI), sıkı iyilik uyum indeksi (PGFI), sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) incelenmiştir.

DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri, literatürde yer alan değer aralıkları ve DFA sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 7’de gösterilmiştir.

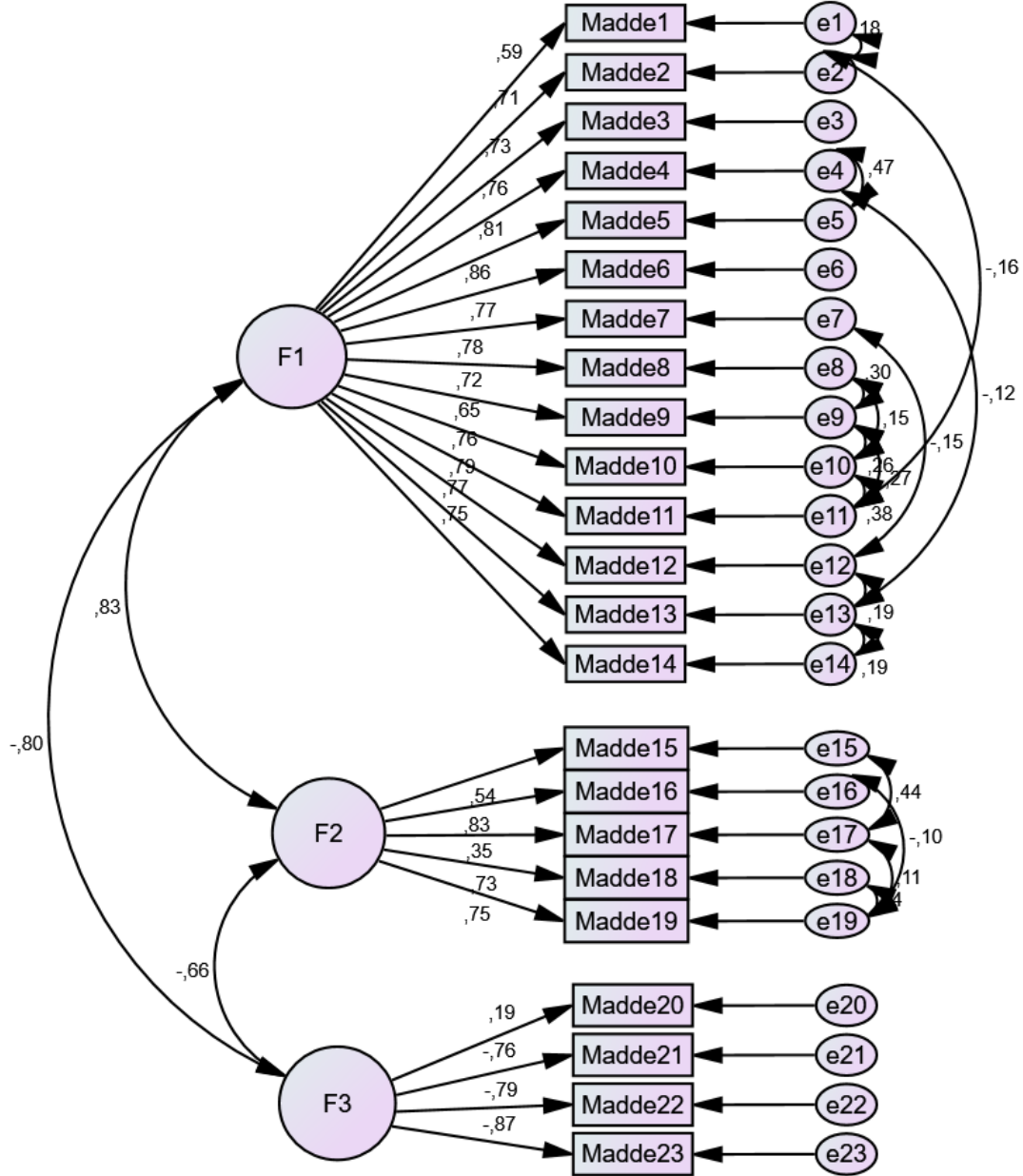
Tablo 7: Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeğine ilişkin DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2.5$	$2.5 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.73	Kabul Edilebilir
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.06	Kabul Edilebilir
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.91	Kabul Edilebilir
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.94	Kabul Edilebilir
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	0.94	Kabul Edilebilir
PGFI	$0.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$0.50 \leq PGFI \leq 0.95$	0.68	Kabul Edilebilir

PNFI	$0.95 \leq \text{PNFI} \leq 1.00$	$0.50 \leq \text{PNFI} \leq 0.95$	0.76	Kabul Edilebilir
AGFI	$0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$	$0.85 \leq \text{AGFI} \leq 0.90$	0.86	Kabul Edilebilir

AFA neticesinde oluşturulan 23 madde ve üç faktörlü ölçeğe yönelik yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda, modele ilişkin uyum indeksi değerleri şu şekildedir; $\chi^2/\text{sd}=2.731$, RMSEA=0.063, NFI=0.91, CFI=0.946, IFI=0.946, PGFI=0.685, PNFI=0.766 ve AGFI=0.864 bu değerler kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeğine ait üç faktörlü yapının uyum indekslerine ilişkin iyi ve kabul edilebilir uyum ölçütleri arasında farklılaştığını ve modelin doğrulandığını göstermektedir. Modele ilişkin standardize yol katsayıları Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2: Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeğine İlişkin Standardize Yol Katsayıları



3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu çalışma için geliştirilen 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeği Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Yenişehir, Kayapınar, Bağlar ve Sur) görev yapan toplam 431 öğretmene 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında uygulanmıştır. Söz konusu

merkez ilçelerde bulunan ilkokulların listesi oluşturularak basit seçkisiz yöntemle belirlenen okulların müdürleri ile iletişime geçilerek, müdürlerin uygun gördüğü bir zaman için randevu alınmıştır. Randevu zamanında ölçek katılımcılara, yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce katılımcılara araştırma konusu ve ölçek ile ilgili detaylı bilgiler verilmiştir. Gönüllülük esaslı uygulanan ölçek için cevaplama süresi olarak 15-20 dakikalık bir süre uygun görülmüştür.

3.5. VERİ ANALİZ SÜRECİ

Araştırmanın başlangıç aşamasında, öğretmenlerin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeği'nden aldıkları puanların alt faktörler açısından betimsel özellikleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Söz konusu alt faktörler arasında, araştırmanın hedeflerine uygun olarak incelenen değişkenlerin alt düzeylerinin karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir. Grup karşılaştırmalarında, ilgili değişkenlerin ilgili faktörde göstereceği normal veya çarpık dağılımların belirlenmesi, kullanılacak analiz yöntemini belirlemekte ve sonuçların yorumlanmasını etkilemektedir. Bu sebeple, tüm alt faktörlerin incelenen değişkenlerin alt düzeyleri açısından normallik dağılım teorisi kapsamında detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Normallik dağılımının sağlanması, analizlerin güvenilirliğini artıracak ve sonuçların daha doğru yorumlanmasını sağlayacaktır. Bu değerlendirme sürecinde, her bir alt faktörün puan dağılımları, merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri gibi betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonuçları, hangi analiz yönteminin kullanılacağını belirlemede önemli bir rol oynamıştır. Literatür incelendiğinde, normal dağılımın test edilmesi için birçok yöntemin bulunduğu ancak bu çalışmada çoklu yöntemlerin bir arada kullanılarak kapsamlı bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Bu bağlamda, normalliğin bir hipotez testiyle değerlendirilmesini sağlayan Kolmogorov-Smirnov (K-S) veya Shapiro-Wilk (S-W) testleri tercih edilmiştir. Bu testlerin sonuçları, istatistiksel değerin anlamlı olması durumunda, dağılımın çarpık olduğuna dair işaretler vermektedir (Bryman ve Cramer, 2001). Başka bir değerlendirme yöntemi olarak, ilgili puanın basıklık ve çarpıklık katsayısının ± 1 aralığında bulunup bulunmadığına dair yapılan inceleme de önemlidir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları, bu aralıkta olan alt grupların normal dağılımla ilişkili kanıtlar içerdiği düşünülmektedir. Bu durum, verinin normal dağılıma daha yakın olduğunu gösterebilir (Field, 2009). Son olarak, ilgili puanların ilgili değişkenlerin alt düzeylerinde elde edilen basıklık ve çarpıklık katsayılarının, kendi hata

değerine bölünerek elde edilen Z standart değerinin $\pm 1,96$ arasında olup olmadığı da incelenmiştir. Bu yöntem, verinin normal dağılıma ne kadar uygun olduğunu değerlendirmek için kullanılmaktadır. Eğer elde edilen Z standart değeri $\pm 1,96$ arasında ise, bu durum normal dağılımın kabul edilebilir olduğunu gösterir. Ancak, eğer bu aralığın dışındaysa, verinin normal dağılıma uymadığı ve çarpık bir dağılım sergilediği düşünülebilir. Bu değerlendirme, normallik kriterlerine ek bir bakış açısı sağlayarak verinin dağılım özelliklerini daha kapsamlı bir şekilde analiz etmeyi amaçlar (Howitt ve Cramer, 1997). Tüm yöntemler ayrı ayrı incelenerek bütüncül bir yaklaşımla normalliğe karar verilmiştir. Değerlendirme sürecinde, kullanılan her yöntemin sonuçları detaylı bir şekilde gözden geçirilmiş ve genel bir değerlendirme yapılmıştır. Normalliğe ilişkin kriterlerden tümünü karşılayan veya en fazla bir tanesinde sınır değerinde kalanlar normal dağılım olarak kabul edilmiş, ancak birden fazla kriteri karşılamayanlar normal dağılım dışı olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, puanların normal dağılım gösterdiği durumlarda, değişkenin alt düzey sayısı ikiyse Bağımsız Örneklem t Testi, alt düzey sayısı ikiden fazlaysa Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. ANOVA sonuçlarının belirli değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek için Scheffe Post-Hoc testi kullanılmıştır. Puanların normal dağılım göstermediği durumlarda ise, alt düzey sayısı ikiyse Mann Whitney U Testi, alt düzey sayısı ikiden fazlaysa Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Bu analiz yöntemleri, verinin normal dağılımdan sapma gösterdiği durumlarda kullanılarak istatistiksel anlamlılığı belirlemeye yönelik olarak tercih edilmiştir.

Cinsiyet, Öğrenim Durumları ve Sendikal Durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık araştırılmıştır. Bu sebeple anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Söz konusu test ortalamalara ait farkın büyüklük değerini vermediğinden istatistiksel anlamlılığın yanında etki büyüklüğü katsayısı (Cohen d) değeri hesaplanmıştır. Etki değerinin sıfır (0) olması karşılaştırılan ortalamaların eşit olduğu, 0.2 değeri küçük etki, 0.5 değeri orta etki, 0.8 değeri büyük etki ve 1'in üstünde değer alması çok büyük etki olarak değerlendirilmektedir (Green ve Salkind, 2005; Akt. Can, 2014; 121). Yaş, ve Çalışma Süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA Testi) yapılmıştır. Karşılaştırılan ortalamalar arasındaki farkın büyüklüğünü tespit etmek için ise eta-kare (η^2) etki büyüklüğü ilişki katsayısı (Olejnik ve Algina, 2003) hesaplanmıştır. Söz konusu η^2

gruplar arası karelerin toplam kareye bölünmesiyle bulunur. Eta-karenin alacağı 0.01 değeri küçük etki, 0.06 değeri orta etki ve 0.14 değeri geniş etki olarak yorumlanır (Green ve Salkind, 2005; Akt. Can, 2014; 157).



4. BULGULAR

4.1.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeğine ait alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler aşağıda Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	ss
Öğretmenlik Meslek Kanunu	431	1.0	5.0	3.21	1.05
Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü	431	1.0	5.0	2.58	1.09
Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi	431	1.0	5.0	3.25	.90
Ölçek Genel	431	1.0	5.0	3.08	.93

Tablo 8’de; Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında, öğretmenlerin *Öğretmenlik Meslek Kanunu* alt boyutunda ortalama $\bar{x} = 3.21$; *Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü* alt boyutunda ortalamanın $\bar{x} = 2.58$ olduğu; *Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi* alt boyutunda ise ortalamanın $\bar{x} = 3.25$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ölçeğin genelinden aldığı ortalamanın $\bar{x} = 3.08$ olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.79 ‘oldukça düşük’, 1.80-2.59 ‘düşük’, 2.60-3.39 ‘orta’, 3.40-4.19 ‘yüksek’, 4.20-5.00 ‘oldukça yüksek’ şeklinde yorumlanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin en yüksek puan aldığı alt boyutun "Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi" olduğunu ve bu boyutta ortalamanın orta düzeyde olduğunu görebiliriz. Öte yandan, en düşük puanın "Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü" alt boyutunda olduğunu ve bu boyutta ortalamanın düşük düzeyde olduğunu görüyoruz. Genel olarak, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeğinden aldıkları ortalamanın da orta düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

4.2.Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinde cinsiyet değişkenine göre Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin araştırma bulguları aşağıda Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Öğretmenlik Meslek Kanunu	Kadın	231	3.23	1.08	4.29	.385	.70
	Erkek	200	3.19	1.02			
Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü	Kadın	231	2.63	1.10	4.29	1.040	.29
	Erkek	200	2.52	1.08			
Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi	Kadın	231	3.27	.88	4.29	.528	.59
	Erkek	200	3.22	.94			
Ölçek Genel	Kadın	231	3.10	.95	4.29	.619	.53
	Erkek	200	3.05	.91			
	Toplam	431	3.075	.93			

Tablo 9 incelendiğinde; Ölçek Genelinde (X^2 (sd=4.29, n=431) = 3.075, $p>.01$) kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin tüm alt boyut puanlarında sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanununa yönelik görüşlerine yönelik ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre Öğretmenlik Meslek Kanunu, Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü, Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi ve Ölçek Genel boyutlarında kadınlarla erkeklerin görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

4.3.Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinde yaş değişkenine göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin araştırma bulguları aşağıda Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği Puanı ve Alt Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA testi) Sonuçları

Boyutlar	Puan	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Öğretmenlik Meslek Kanunu	(1) 30 yaş ve daha az	83	2.94	1.08					
	(2) 31-40 yaş	148	3.13	.99					
	(3) 41-50 yaş	161	3.40	1.07		3.949	.008	1-3*	.027
	(4) 51 yaş ve üzeri	39	3.36	1.12					
	Toplam	431	3.22	1.06					
Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü	(1) 30 yaş ve daha az	83	2.46	1.05					
	(2) 31-40 yaş	148	2.45	1.06					
	(3) 41-50 yaş	161	2.67	1.12		2.994	.031	-	-
	(4) 51 yaş ve üzeri	39	2.95	1.13					
	Toplam	431	2.58	1.10	427				
Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi	(1) 30 yaş ve daha az	83	3.08	.81					
	(2) 31-40 yaş	148	3.20	.91					
	(3) 41-50 yaş	161	3.39	.94		2.398	.068	-	-
	(4) 51 yaş ve üzeri	39	3.22	.94					
	Toplam	431	3.25	.91					
Ölçek Genel	(1) 30 yaş ve daha az	83	2.86	.95					
	(2) 31-40 yaş	148	3.00	.87					
	(3) 41-50 yaş	161	3.24	.96		3.883	.009	1-3*	.027
	(4) 51 yaş ve üzeri	39	3.25	.94					
	Toplam	431	3.08	.94					

1= 30 yaş ve daha az, 2= 31-40 yaş, 3= 41-50 yaş, 4= 51 yaş ve üzeri

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmenlerin yaş değişkenine göre Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik bakış açıları incelenmiştir ve yaşın bu bakış açıları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek kanununa ilişkin bakış açılarında öğretmenlik meslek kanunu alt boyutunda [$f=3.883$, $p>.01$] ve ölçeğin genelinde [$f=3.949$, $p<.01$] yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlik meslek kanunu alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın hangi

bölümler arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc Testlerden Scheffe test uygulanmış olup anlamlı farkın 30 yaş altı öğretmenleri ($\bar{X}=2.94$) ile 41-50 yaş öğretmenleri ($\bar{X}=3.40$) arasında 41-50 yaş öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde ortaya çıkan anlamlı farkın da benzer şekilde 30 yaş altı öğretmenleri ($\bar{X}=2.86$) ile 41-50 yaş öğretmenleri ($\bar{X}=3.24$) arasında 41-50 yaş öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farkın bağımlı değişkeni ne derece etkilediğini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (eta-kare) değerleri hesaplanmıştır. Söz konusu η^2 gruplar arası karelerin toplam kareye bölünmesiyle bulunur. Eta-karenin alacağı 0.01 değeri küçük etki, 0.06 değeri orta etki ve 0.14 değeri geniş etki olarak yorumlanır (Green ve Salkind, 2005; Akt. Can, 2014; 157). Buna dayanarak tablo 10 incelendiğinde hesaplanan eta kare değerinin ölçek genelinde 0.027 olması yaş değişkeninin öğretmenlik meslek kanununa bakış açılarını etkilemede düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.4.Sınıf Öğretmenlerinin Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinde çalışma süreleri değişkenine göre Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin araştırma bulguları aşağıda Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği Puanı ve Alt Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd.	X ²	p	Anlamlı Fark
Öğretmenlik Meslek Kanunu	(1) 10 yıl ve daha az	112	178.97	3	41.68	.000	1-2* 1-3* 2-3*
	(2) 11-20 yıl	163	216.84				
	(3) 21-30 yıl	145	247.31				
	(4) 31 yıl ve üzeri	11	167.86				
	Toplam	431					
Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü	(1) 10 yıl ve daha az	112	180.15	3	4.78	.000	1-2* 1-3* 2-3*
	(2) 11-20 yıl	163	215.52				
	(3) 21-30 yıl	145	245.68				
	(4) 31 yıl ve üzeri	11	196.91				
	Toplam	431					
Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi	(1) 10 yıl ve daha az	112	195.95	3	21.52	.000	1-3* 2-3* 3-4*
	(2) 11-20 yıl	163	207.30				
	(3) 21-30 yıl	145	247.01				
	(4) 31 yıl ve üzeri	11	140.23				
	Toplam	431					
Ölçek Genel	(1) 10 yıl ve daha az	112	178.35		33.071	.000	1-2*

(2) 11-20 yıl	163	214.55	1-3*
(3) 21-30 yıl	145	250.40	2-3*
(4) 31 yıl ve üzeri	11	167.50	3-4*
Toplam	431		

Tablo 11 incelendiğinde; Kruskal Wallis Analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu Puanı ve Alt Puanlarının sınıf öğretmenlerinin çalışma süreleri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<.01$). Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Hizmet süresi 10 yılın altında olan öğretmenler ile hizmet süresi 11-20 yıl ve 21-30 yıl olan öğretmenlerin ölçek geneli aldıkları puanlar ile tüm alt boyut puanlarında hizmet süresi 11-20 yıl ve 21-30 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin genelinde hizmet süresi 11-20 yıl olan öğretmenler ile 21-30 yıl olan öğretmenler arasında hizmet süresi 21-30 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde hizmet süresi 21-30 yıl olan öğretmenler ile 31 yıl üstünde hizmeti olan öğretmenler arasında hizmet süresi 31 yılın üstünde olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

4.5.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin araştırma bulguları aşağıda Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği Puanı ve Alt Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p	Cohens'd
Öğretmenlik Meslek Kanunu	Lisans	384	3.22	1.08	428	.397	.692	.061
	Yüksek Lisans	47	3.15	.89				
Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü	Lisans	384	2.62	1.10		2.380	.011	.368
	Yüksek Lisans	47	2.22	.97				
Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi	Lisans	384	3.28	.91		2.029	.043	.314
	Yüksek Lisans	47	2.99	.88				
Ölçek Genel	Lisans	384	3.10	.95		1.219	.223	.188
	Yüksek Lisans	47	2.92	.81				

Tablo 12 incelendiğinde, Öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine göre Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik bakış açıları incelenmiştir ve öğrenim durumlarının bu bakış açıları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. İlk olarak, öğrenim durumları grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuş, ancak bu farklılığın etki büyüklüğünün küçük olduğu tespit edilmiştir. Yani, öğrenim durumları öğretmenlerin genel olarak meslek kanununa bakış açıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenemez. Alt boyutlara yapılan analizde ise tüm alt boyutlar için anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu da öğrenim durumlarının meslek kanununa yönelik bakış açıları üzerindeki etkisinin alt boyutlara göre değişebileceğini gösteriyor. Ancak yine de bu farklılıkların etki büyüklükleri küçük olduğu için yaşı bu alt boyutlar üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.6.Sınıf Öğretmenlerinin Sendikal Durumlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin sendikal durumlarına göre Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin araştırma bulguları aşağıda Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Sendikal Durumlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği Puanı ve Alt Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	sd	T	p	Cohens'd
Öğretmenlik Meslek Kanunu	sendikaliyim	256	3.43	1.00	429	5.199	.000	.510
	sendikalı değilim	175	2.90	1.08				
Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü	sendikaliyim	256	2.72	1.15		3.211	.001	.315
	sendikalı değilim	175	2.38	.98				
Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi	sendikaliyim	256	3.37	.91		3.321	.001	.326
	sendikalı değilim	175	3.08	.88				
Ölçek Genel	sendikaliyim	256	3.26	.90		4.973	.000	.488
	sendikalı değilim	175	2.82	.92				

Tablo 13 incelendiğinde, Öğretmenlerin sendikal durumları değişkenine göre Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik bakış açıları incelenmiştir ve sendikal durumlarının bu bakış açıları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. İlk olarak, sendikal durumları grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuş ve bu farklılığın etki büyüklüğünün orta etki olduğu tespit edilmiştir. Yani, öğrenim durumları öğretmenlerin genel olarak meslek kanununa bakış açıları üzerinde orta derecede bir etkisi olduğu söylenebilir. Alt boyutlara yapılan

analizde ise tüm alt boyutlar için anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu da sendikal durumlarının meslek kanununa yönelik bakış açıları üzerindeki etkisinin alt boyutlara göre değişebileceğini gösteriyor. Ancak yine de bu farklılıkların etki büyüklükleri orta olduğu için sendikal durumun bu alt boyutlar üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.7.Sınıf Öğretmenlerinin İstihdam Biçimlerine Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin istihdam biçimlerine göre Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin araştırma bulguları aşağıda Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin İstihdam Biçimlerine Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği Puanı ve Alt Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd.	X ²	p	Anlamlı Fark
Öğretmenlik Meslek Kanunu	(1) Ücretli	83	132.26	2	50.08	.000	1-3*
	(2) Sözleşmeli	13	171.69				
	(3) Kadrolu	335	238.47				
	Toplam	431					
Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü	(1) Ücretli	83	183.80	2	10.83	.004	1-3*
	(2) Sözleşmeli	13	156.58				
	(3) Kadrolu	335	226.28				
	Toplam	431					
Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi	(1) Ücretli	83	157.32	2	23.88	.000	1-3*
	(2) Sözleşmeli	13	199.15				
	(3) Kadrolu	335	231.19				
	Toplam	431					
Ölçek Genel	(1) Ücretli	83	138.32	2	43.99	.000	1-3* 2-3*
	(2) Sözleşmeli	13	166.73				
	(3) Kadrolu	335	237.16				
	Toplam	431					

Tablo 14’de görüldüğü üzere öğretmenlik meslek kanunu (X^2 (sd=2, n=431) = 50.08, $p<.01$), Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü (X^2 (sd=2, n=431) = 10.83, $p<.01$) ve Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi (X^2 (sd =2, n=431) = 23.88, $p<.01$) boyutlarında Ücretli çalışan öğretmenler ile kadrolu öğretmenlerin tüm alt boyut puanlarında kadrolu öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçek Genelinde (X^2 (sd=2, n=431) = 43.99,

p>.05) ise Ücretli ve sözleşmeli çalışan öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında kadrolu öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

4.8.Sınıf Öğretmenlerinin MEB'deki Ünvanlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin MEB'deki ünvanlarına göre Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin araştırma bulguları aşağıda Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin MEB'deki Ünvanlarına Göre Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği Puanı ve Alt Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd.	X ²	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlik Meslek Kanunu	(1) Aday Öğretmen	74	133.81	3	41.68	.000	1-2* 1-3*
	(2) Öğretmen	86	235.36				
	(3) Uzman Öğretmen	244	236.45				
	(4) Başöğretmen	27	194.76				
	Toplam	431					
Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü	(1) Aday Öğretmen	74	191.93	3	4.78	.188	-
	(2) Öğretmen	86	208.26				
	(3) Uzman Öğretmen	244	223.77				
	(4) Başöğretmen	27	236.43				
	Toplam	431					
Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi	(1) Aday Öğretmen	74	163.14	3	21.52	.000	1-2* 1-3*
	(2) Öğretmen	86	239.14				
	(3) Uzman Öğretmen	244	228.21				
	(4) Başöğretmen	27	176.87				
	Toplam	431					
Ölçek Genel	(1) Aday Öğretmen	74	142.19	3	33.071	.000	1-2* 1-3*
	(2) Öğretmen	86	232.83				
	(3) Uzman Öğretmen	244	234.07				
	(4) Başöğretmen	27	201.37				
	Toplam	431					

Tablo 15'de görüldüğü üzere Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü (X^2 (sd=3, n=431) = 4.78, $p>.01$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlik Meslek Kanunu (X^2 (sd=3, n=431) = 51.68, $p<.01$), Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi (X^2 (sd =3, n=431) = 21.52, $p<.01$) alt boyutlarında ve Ölçek Genelinde (X^2 (sd=3, n=431) = 33.071, $p<.01$) Aday öğretmenler ile öğretmenlerin tüm alt boyut puanlarında öğretmenler lehine ve aday

öğretmenler ile uzman öğretmenlerin tüm alt boyut puanlarında uzman öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

4.9.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeğine Ait Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplara İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanunu Ölçeği ait açık uçlu soruya verdikleri cevaplar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16 : Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Kanununa Yönelik Algı Ölçeği’ne Ait Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevapların Sonuçları

Öğretmenlik Meslek Kanunu’na yönelik	Öğretmenlik Kariyer Basamakları’na yönelik
ÖMK kaldırılmalıdır. ÖMK kapsamı genişletilmelidir. ÖMK yeniden revize edilmelidir.	ÖKB öğretmenleri ayrıştırır ÖKB okul iklimini bozar ÖKB kaldırılmalıdır ÖKB sınavsız olmalı, kıdem yılı esas alınmalıdır.

Tablo 16 incelendiğinde cevaplar iki ana kavram etrafında şekillenmektedir. Bu kavramlar, 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları şeklindedir. 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu’na yönelik alınan cevaplar incelendiğinde; katılımcılar, söz konusu kanununun kaldırılması, kapsamının genişletilmesi ya da yeniden yapılandırılması şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına yönelik alınan cevaplar incelendiğinde ise; katılımcılar, uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanlarının öğretmenleri ayrıştıracağı, okul iklimini zedeleyeceği ve kaldırılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına yönelik katılımcılardan alınan diğer bir görüş ise; uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanları için çalışma yılı, kıdem yılı gibi süreler dikkate alınmalı ve sınavsız olmalı şeklindedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanılarak sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlar tartışılarak yorumlanmıştır. Her bir alt problem için elde edilen sonuçlar ayrı ayrı incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Hem erkek hem de kadın öğretmenler, kanunun çeşitli yönleri hakkında benzer düşüncelere sahiptir. Bu sonuç, öğretmenlerin cinsiyetlerinden bağımsız olarak meslek kanununa yönelik ortak bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Kanun hakkında yapılan değerlendirmelerin ve ortaya konulan görüşlerin büyük ölçüde cinsiyetten bağımsız olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine yönelik yasal düzenlemeleri değerlendirirken cinsiyet temelli farklılıklardan ziyade mesleki deneyim ve beklentilerin daha belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik görüşlerinde yaşlarına göre anlamlı farklar bulunmaktadır. Özellikle 30 yaş altı öğretmenler ile 41-50 yaş arası öğretmenler arasında belirgin farklılıklar görülmektedir. Genç öğretmenler, meslek kanununun daha yenilikçi ve esnek olması gerektiğini düşünürken, 41-50 yaş arası öğretmenler daha geleneksel ve oturmuş yapıları tercih etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yaşlarına göre meslek kanununa yönelik algılarının ve beklentilerinin farklılaştığını göstermektedir. Genç öğretmenler, mesleki kariyerlerinin başında olmaları nedeniyle değişim ve yeniliklere daha açıkken, daha deneyimli öğretmenler, kanunun mevcut yapısının korunmasından yana bir tutum sergilemektedir. Bu farklılıklar, meslek kanununun uygulamalarının ve değerlendirilmesinin yaş gruplarına göre çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik görüşlerinde çalışma sürelerine göre anlamlı farklar bulunmaktadır. Farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenler, kanunun çeşitli yönlerine ilişkin farklı düşünceler taşımaktadır. Örneğin, meslekte 10 yılın altında deneyime sahip öğretmenler, kanunun yenilikçi ve esnek düzenlemelerini olumlu karşılamakta ve mesleklerinde ilerleme ve gelişim için fırsatlar sunduğunu düşünmektedir. Bu grup, öğretmenlik mesleğinin başlangıç aşamasında olmaları nedeniyle değişim ve yeniliklere daha açık bir yaklaşım sergilemektedir. Öte yandan, 11-30 yıl arası deneyime sahip öğretmenler,

kanunun bazı maddelerinde eksiklikler veya yetersizlikler olduğunu düşünebilirler. Bu grup, belirli bir mesleki deneyime sahip oldukları için hem yeniliklere açık olma hem de mesleklerinin gerektirdiği geleneksel yapıların korunmasını isteme eğilimindedir. 30 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler ise, kanunun mevcut düzenlemelerini daha eleştirel bir gözle değerlendirmekte ve mesleki kariyerlerinin büyük bir bölümünde alıştıkları uygulamaların devam etmesini arzu etmektedirler. Bu grup, uzun yıllara dayanan deneyimleri nedeniyle daha oturmuş ve istikrarlı bir yapıdan yana bir tutum sergileyebilir. Bu bulgular, öğretmenlerin meslek kanununa yönelik algı ve beklentilerinin, çalışma sürelerine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Her bir çalışma süresi grubunun, meslek kanununa dair farklı öncelik ve ihtiyaçları bulunmaktadır ve bu durum, kanunun uygulanmasında dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. Bu çeşitlilik, meslek kanununun her grup için daha kapsayıcı ve uygun hale getirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, Canatan Doğan (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Canatan Doğan'ın çalışması, öğretmenler ve yöneticilerden oluşan bir katılımcı grubunu içermektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler kanunun bazı yönlerini olumsuz değerlendirirken, yöneticiler ise düzenleme yapılmasının gerekliliğini ve doğruluğunu savunmaktadırlar.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik görüşlerinde öğrenim durumlarına göre anlamlı farklar bulunmakla birlikte, bu farklar önemli düzeyde değildir. Lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında kanuna dair bazı görüş ayrılıkları gözlemlenmiştir. Lisans mezunu öğretmenler, kanunun genel yapısı ve uygulanabilirliği hakkında olumlu görüşler bildirirken, yüksek lisans mezunu öğretmenler daha eleştirel bir yaklaşım sergileme eğilimindedirler. Yüksek lisans mezunları, kanunun bazı maddelerinin daha detaylı ve kapsamlı olması gerektiğini savunabilirler. Ancak, bu farklılıklar öğretmenlerin genel kanun algısını köklü bir şekilde etkilememektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre bazı görüş ayrılıkları bulunmasına rağmen, bu farklılıklar genel eğilim ve algılarda önemli bir değişiklik yaratmamaktadır. Öğretmenler, öğrenim düzeyleri ne olursa olsun, 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mesleki gelişim ve düzenlemeleri açısından benzer bakış açılarını paylaşmaktadırlar. Bu durum, kanunun geniş bir öğretmen kitlesi tarafından kabul gördüğünü ancak eksik yönlerinin olduğunu, kapsamının genişletilmesi gerektiğinin ve yeniden revize edilmesi gerektiğinin ancak bu şekilde

benimseneceğini göstermektedir. Öğrenim durumuna bağlı farklılıklar, kanunun uygulanmasında küçük ayrıntılar olarak kalmakta ve genel algıyı önemli ölçüde değiştirmemektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Özdemir, Doğan ve Demirkol (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, katılımcılar uygulamanın kıdeme dayalı bir sistem olması gerektiğini ve sınavın mesleki gelişime katkı sağlamayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, uygulamanın getirilerinin yetersiz olması ve emekliliğe etkisinin olmaması nedeniyle olumsuz bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, mesleki gelişime katkı sağlayacak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ve lisansüstü eğitimin önemine vurgu yapmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik görüşlerinde sendikal durumlarına göre anlamlı farklar bulunmaktadır. Sendikal ve sendikasız öğretmenler arasında belirgin görüş ayrılıkları gözlemlenmiştir. Sendikal öğretmenler, kanuna dair eleştirilerini ve önerilerini sendikal faaliyetler ve toplu görüşmeler aracılığıyla daha açık bir şekilde dile getirme eğilimindedirler. Bu grup, kanunun öğretmen haklarını ve çalışma koşullarını iyileştirme konusundaki yeterliliği konusunda daha eleştirel olabilir. Sendikaların desteğiyle, kanunun bazı maddelerinin daha fazla öğretmen yararına olacak şekilde revize edilmesi gerektiğini savunabilirler. Ayrıca, sendikal öğretmenler, mesleki güvence ve haklar konusunda daha bilinçli oldukları için, kanunun uygulanabilirliği ve pratikteki etkileri konusunda daha detaylı ve kapsamlı görüşler bildirebilirler. Öte yandan, sendikasız öğretmenler, kanuna dair daha genel ve yüzeysel değerlendirmelerde bulunabilirler. Sendikasız öğretmenler, meslek kanununun genel yapısı ve sunduğu imkanlar hakkında olumlu görüşler bildirmekle birlikte, kanunun bazı ayrıntıları hakkında daha az bilgi sahibi olabilirler. Bu grup, kanunun öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirme potansiyelini desteklerken, sendikal öğretmenler kadar eleştirel bir yaklaşım sergilemeyebilir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik görüşlerinde sendikal durumlarına bağlı olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Sendikal öğretmenler, kanunu daha eleştirel ve detaylı bir şekilde değerlendirirken, sendikasız öğretmenler genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olma eğilimindedirler. Bu farklılıklar, sendikal katılımın öğretmenlerin mesleki yasal düzenlemelere yönelik algı ve tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Ocak (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla benzerlik

göstermektedir. Ocak'ın çalışmasında, kanunun güncellenmesi gerektiği ve öğretmenlerin içeriğin hazırlanma sürecine dahil edilmesi gerektiği önerilmektedir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik görüşlerinde istihdam biçimlerine göre anlamlı farklar bulunmaktadır. Kadrolu, ücretli ve sözleşmeli öğretmenler arasında kanuna dair farklı yaklaşımlar ve görüş ayrılıkları dikkat çekmektedir. Kadrolu öğretmenler, mesleki güvence ve istikrar açısından daha avantajlı oldukları için meslek kanununu gerekli görmekle birlikte kanunun güçlendirilmesi, kapsamının genişletilmesi ve tekrar revize edilmesi halinde genel olarak olumlu değerlendirmektedirler. Bu grup öğretmenler, revize edilerek tekrar düzenlenecek kanunun kendilerine sağladığı haklar ve imkanlardan memnun olabilirler. Kadrolu öğretmenler için kanunun getirdiği güvence ve sürekli istihdam imkânı, olumlu görüşlerin temel nedenini oluşturmaktadır. Ayrıca, kadrolu öğretmenler, mesleki gelişim ve kariyer planlaması konusunda daha uzun vadeli bir perspektife sahip olabilmektedirler. Ücretli öğretmenler, kanunun kendileri için yeterince güvence ve destek sağlamadığını düşünmektedirler. Bu öğretmenler, mesleki güvenceden yoksun olmaları ve sürekli bir istihdamın sağlanmaması nedeniyle, kanunun mevcut düzenlemelerini eleştirebilirler. Ücretli öğretmenler, kanunun kendilerini koruyacak ve mesleki statülerini güçlendirecek düzenlemeler içermesini beklemektedirler. Kanunun, ücretli öğretmenlerin iş güvencesi ve çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik yeterli maddeler içermediği düşüncesi, bu grubun eleştirel bakış açısını şekillendirmektedir. Sözleşmeli öğretmenler de ücretli öğretmenlere benzer şekilde, kanunun kendileri için daha fazla güvence ve destek sağlaması gerektiğini savunmaktadırlar. Kanunun, sözleşmeli öğretmenlerin haklarını ve çalışma koşullarını iyileştirme konusunda yetersiz kaldığına inanan bu grup, kanunun bazı maddelerinin kendilerine yönelik daha fazla güvence ve hak içermesi gerektiğini düşünmektedir. Sözleşmeli öğretmenler, mesleki statülerinin kalıcı hale getirilmesi ve eşit haklara sahip olmaları konusunda beklentilerini dile getirmektedirler. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik görüşlerinde istihdam biçimlerine göre belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Kadrolu öğretmenler kanunun gerekliliği konusunda daha olumlu görüşe sahipken, ücretli ve sözleşmeli öğretmenler eleştirel bir yaklaşım sergilemektedirler. Bu farklılıklar, öğretmenlerin istihdam durumlarına bağlı olarak kanuna yönelik algı ve tutumlarının değiştiğini göstermektedir. Kanunun

uygulanmasında ve değerlendirilmesinde, farklı istihdam biçimlerine sahip öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması önem taşımaktadır.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik görüşlerinde MEB'deki ünvanlarına göre belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Aday öğretmenlerden başöğretmenlere kadar, öğretmenlerin ünvanları kanun hakkındaki algılarını ve değerlendirmelerini etkilemektedir. Aday öğretmenler, mesleki hayatlarının başında olmaları nedeniyle, 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik düzenlemeleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektedirler. Bu grup, kanunun mesleğe giriş süreçlerini ve kariyer gelişimini yeterince desteklemediğini düşünebilir. Aday öğretmenler, kanunun sunduğu fırsatların ve rehberlik olanaklarının beklentilerini karşılamadığını ve mesleki entegrasyonlarını yeterince kolaylaştırmadığını belirtebilirler. Bu bağlamda, aday öğretmenler, kanunun başlangıç aşamasındaki öğretmenlere yönelik daha kapsamlı ve destekleyici düzenlemeler içermesi gerektiğini savunabilirler. Mesleğe girişte karşılaşılan zorluklar ve eksik destek, aday öğretmenlerin kanuna karşı olumsuz bir tutum sergilemesine neden olabilir. Normal öğretmenler, 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mevcut düzenlemelerini genellikle yetersiz ve etkisiz bulmaktadır. Bu grup, kanunun öğretmenlerin günlük iş yükünü ve mesleki gelişim süreçlerini yeterince iyileştiremediğini düşünmektedir. Öğretmenler, kanunun sunduğu düzenlemelerin uygulamada gerçek ihtiyaçları karşılamadığını ve öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları yeterince hafifletmediğini ifade edebilirler. Kanunun kapsamının dar olduğunu ve daha kapsamlı bir yaklaşım gerektirdiğini belirtebilirler. Bu bağlamda, öğretmenler, kanunun uygulanabilirliğinin ve etkinliğinin artırılması için daha derinlemesine bir gözden geçirme ve geliştirme sürecine ihtiyaç duyulduğunu savunabilirler. Uzman öğretmenler, kanunun mesleki gelişim basamaklarını ve uzmanlık alanlarını desteklemesini detaylı bir şekilde incelemektedirler. Bu grup, kanunun uzmanlık seviyelerini tanınması ve meslek içi ilerlemeyi teşvik etmesi konusundaki düzenlemeleri beğenmekle birlikte, bu düzenlemelerin daha kapsamlı ve teşvik edici olması gerektiğini düşünebilirler. Uzman öğretmenler, mesleki bilgi ve deneyimlerinin değerini artıracak ek düzenlemeler ve teşvikler bekleyebilirler. Başöğretmenler, kanunun en üst seviyedeki öğretmenler için sunduğu düzenlemeleri yüksek bir memnuniyetle karşılamaktadırlar. Bu grup, kanunun mesleki prestiji artırma ve en yüksek kariyer basamağında yer almayı destekleme konusundaki çabalarını takdir etmektedirler. Ancak, başöğretmenler de bazı

bölümlerin daha da iyileştirilmesi gerektiğini düşünebilirler ve kanunun kendilerine sağladığı hakların ve teşviklerin yeterli düzeyde olduğunu savunabilirler. Sonuç olarak, 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmenlerin görüşleri, MEB'deki unvanlarına göre farklılık göstermektedir. Aday öğretmenler genellikle kanunun sunduğu yenilikleri olumsuz ve eksik bulurken, öğretmenler, uzman öğretmenler ve başöğretmenler daha detaylı ve gelişmiş düzenlemeler talep edebilmektedirler. Bu farklılıklar, öğretmenlerin unvanlarına bağlı olarak kanuna dair algı ve beklentilerinin çeşitliliğini yansıtmaktadır ve kanunun uygulanmasında bu çeşitliliğin göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, Bakırcı, Özkan ve Özdemir (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu çalışmada, bazı öğretmenler kanunun ekonomik katkı sağlayacağını ve kariyer basamaklarının varlığıyla öğretmenlik mesleğinin prestijinin artacağını düşünmektedir. Diğer yandan, bazı öğretmenler ise sınavla verilen kariyer adımlarının meslektaşlar arasında ayrılığa neden olabileceğini öne sürmektedir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Eğitim programları düzenlenmeli; kanunun içeriği, haklar, sorumluluklar ve uygulama süreçleri net bir şekilde anlatılmalıdır. Ayrıca, düzenli bilgilendirme seminerleri ve atölye çalışmaları ile öğretmenler güncel değişiklikler ve uygulama yöntemleri hakkında bilgilendirilmelidir.
- Kapsamlı uygulama kılavuzları ve rehberler hazırlanmalı, tüm eğitim kurumlarına dağıtılmalıdır. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar için bir danışma ve destek hattı oluşturulmalı ve bu hat üzerinden rehberlik ve çözüm önerileri sunulmalıdır.
- Mesleki becerileri geliştirmek ve kariyer desteklemek amacıyla sürekli mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Kanunun düzenlemelerine uyum sağlayan ve başarılı uygulamalar gerçekleştiren öğretmenlere çeşitli teşvikler ve ödüller verilmelidir.

- Kanunun uygulanmasında eşitlik ilkelerine bağlı kalınmalı ve tüm öğretmenlerin aynı hak ve fırsatlara sahip olması sağlanmalıdır. Adil ve şeffaf bir yaklaşım benimsenmelidir.
- Eğitim kurumları, sendikalar ve diğer paydaşlarla iş birliği içinde hareket edilmeli ve ortak stratejiler geliştirilmelidir. Kanunun uygulanmasında koordinasyon sağlanmalıdır.

Araştırmacılar Yönelik Öneriler:

- Kanunun tüm maddeleri ve düzenlemeleri detaylı bir şekilde incelenmelidir. Bu, hem mevcut durumun anlaşılması hem de kanunun öğretmenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi açısından önemlidir.
- Kanunla ilgili mevcut literatür ve önceki çalışmaların taranması, bilgi boşluklarını ve araştırma ihtiyaçlarını belirlemek için gereklidir. Nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin kombinasyonu, daha detaylı ve kapsamlı sonuçlar elde edilmesine olanak tanır. Anketler, mülakatlar, odak grup görüşmeleri ve mevcut veri analizleri, kanunun etkilerini daha derinlemesine değerlendirmek için kullanılmalıdır.
- Bu araştırma için sınıf öğretmenleri seçilmiştir. ÖMK hakkında yapılacak akademik çalışmalarla farklı eğitim kurumları, bölgeler ve öğretmen profillerinden veriler toplanarak, kanunun farklı uygulama senaryoları ve etkileri daha iyi anlaşılabilir.
- Öğretmenler, eğitim yöneticileri, sendikalar ve diğer ilgili paydaşlarla görüşmeler yaparak, kanunun çeşitli perspektiflerden değerlendirilmesi sağlanabilir. Paydaşların geri bildirimleri, kanunun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyabilir.

6. KAYNAKLAR

- Abdulğafur, İ. Ş., & Birel, F. Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1967-1990.
- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksoy, A. B., & Yaralı, K. T. (2017). Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)* (7. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2002). Dünden Bugüne Öğretmenlik Mesleğine Bir Bakış. *Çağdaş Eğitim, Ankara: Nisan*, (286).
- Akyüz, Y. (2006). Çağdaş Anlamda Türkiye’de “Öğretmenin Saygınlığı” Kavramının Doğuşuna Eleştirel Bir Bakış. *Eğitime Bakış*, 5, 3-8.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000 -Ms*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, C. ve diğerleri (1995): *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
- Altan, M. Z., & Özmusul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’sinde Öğretmen Refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun Kayıp Parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Andronache, D., Bocoş, M., Bocoş, V., & Macri, C. (2014). Attitude Towards Teaching Profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 628-632.
- Aslan, Ö. (2022). Öğretmenlerin Gözünden Öğretmenlik Meslek Kanunu. *International Siirt Scientific Research Congress*, (3), 1320-1329.

- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching And Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere Ve Türkiye Örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(3), 279-292.
- Ayvaz Düzyol, M. (2012). The Effectiveness of Induction Program For Candidate Teachers. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Bakırcı, H., Özkan, Y., & Özdemir, C. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 14(4).
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin Sosyal Statüsü ve Ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6).
- Balkar, B., & Şahin, S. (2014). The Opinions of Educators on Implementing Mentorship Program for Novice Teachers. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 3(29), 83-100.
- Bland, JA, Wojcikiewicz, SK, Darling-Hammond, L. ve Wei, W. (2023). Teksas'ta Öğretmenlik Mesleğine Giden Yolların Güçlendirilmesi: Zorluklar ve Fırsatlar. *Öğrenme Politikası Enstitüsü*.
- Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). The Courage to be Constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative Data Analysis: A Guide for Social Scientists*. New York: Routledge.
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, 2.
- Byrne, B. M. (2010). Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming.

- Can, A. (2018). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-429.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Meslek Olarak Öğretmenlik*, Ankara: Anı Yayıncılık. S. III. *DFES Best Practice Reaserch Project, kent (2008) "Class Teacher or language specialist*.
- Cowles, M. (1989). *Statistie in Psyehology: Aristorkal Perspective*. Rillisdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (8. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık Yayın.
- Çılgın, A. (2009). Öğretmen seçim politikaları ve aday öğretmenin işe kabulü için sahip olması gereken nitelikler. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çimen, G. (2010), İlköğretim aday öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinin ilköğretim müfettişleri ve okul müdürlerince değerlendirilmesi: Kırıkkale ili örneği. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.
- DMK (1965), Devlet Memurları Kanunu, Kabul Tarihi: 14/7/1965, Resmî Gazete: Tarih: 23/7/1965, Sayı: 12056.
- Doğan, N. C. (2022). Öğretmenlik meslek kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Drucker, F. P., (1994) *Yeni Gerçekler*, çev. Birtane Karanakçı, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 63-77.
- Erdoğan, S., & Elma, C. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 9(75), 4466-4480.
- Erkan, S. (1996). Krize Müdahale Planı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 547-554.
- Ersoy, F. (2018). Öğretmenlik ve Ahlak. *Temelleri ve Uygulamalarıyla İş Ahlakı* (ss. 378-400). *İstanbul: İGİAD*.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L., & Pell, T. (2007). Public Perceptions of the Teaching Profession. *Research Papers in Education*, 22(3), 247-265.
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS (3rd Edition)*. London: Sage Publications Ltd.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 23(23), 375-386.
- Gratch, A. (1998). Beginning Teacher and Mentor Relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-227.
- Guerriero, S. (2014). Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession. *Teaching and Teacher Education*, 2(1), 7.
- Gül, İ. & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123.
- Gül, İ., Türkmen, F., & Aksel, N. (2017). Aday Öğretmen Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388
- Güven, D. (2010). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.

- Helvacı, M. A. (2012). Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri. *Eğitim bilimine giriş içinde*, 313-332.
- Hergüner, G. (1998). 21. Yüzyılda Eğitimcileri Eğitimi ve Okul Düzeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 287-294.
- Hesapçıoğlu, M. (2013). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?. *Educational researcher*, 31(5), 3-15.
- Howitt, D. ve Cramer, D. (1997). *A Guide to Computing Statistics With SPSS for Windows*. Simon & Schuster, Inc.
- Hoy, W.K., Woolfolk, A. E. (1990), “Socialization of Student Teachers.” *American Educational Research Journal*, 27, 2:279-300.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Işık, A. Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 14, Sayı 1*, 53-62.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve ve Türk Eğitim Sistemi İçin Çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.

- Kaur, S., & Kumar, D. (2008). Comparative Study of Government and Non Government College Teachers in Relation to Job Satisfaction and Job Stress. *Online Submission*.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 1-14.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Publications.
- Küçük, M., Sevim, S. (Ed.) (2022). *Bilimsel araştırmanın doğası. Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2000). Bir meslek olarak öğretmenlik. *Öğretmenlik mesleğine giriş*.
- Lay, C. D., Pinnegar, S., Reed, M., Wheeler, E. Y., & Wilkes, C. (2005). The Positioning of Preservice Teacher Candidates Entering Teacher Education. in *Learning from Research on Teaching: Perspective, Methodology, and Representation* (Vol. 11, pp. 235-252). Emerald Group Publishing Limited.
- MEB, (1943). İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına ve Bu Öğretmenler İçin Teşkil Edilecek Sağlık ve İhtimai Yardım Sandığı ile Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun. Kanun Numarası: 4357, Kabul Tarihi: 13/1/1943 Resmî Gazete: Tarih: 19/1/1943 Sayı:5308.
- MEB, (1985). Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlara Stajyer Olarak Atanan Öğretmenlerin Stajyerlik İşlemlerine İlişkin Yönerge. Tebliğler Dergisi, Sayı: 2186.
- MEB, (1992). *Öğretmen Yetiştirilmede Koordinasyon*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (1995). Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik. Tebliğler Dergisi, Sayı: 2423, Tarih: 30.01.1995.
- MEB, (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge. Makam Oluru Sayısı 2456947, Tarih: 02.03.2016.

- MEB, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25905.html> adlı internet sitesinden 25.05.2006 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (1930). İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfî ve Tecziyeleri Hakkında Kanun. Kanun no: 1702, Kabul Tarihi: 10/6/1930, Resmî Gazete: 29/6/1930 Sayı: 153.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). Kabul Tarihi: 14/6/1973, Resmî Gazete: Tarih: 24/6/1973, Sayı: 14574,24.
- Ocak, Z. (2022). An Examination of Educators Perceptions on the Professional Teaching Law: A Qualitative Study. Master's Thesis, Middle East Technical University).
- OECD. (2020). Teaching in Focus 2020/30. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-teachers-well-being-conceptual-framework_86d1635c-en
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(3), 187-193.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi. (2021 Aralık, 31). <https://www.memurlar.net/common/news/documents/1008362/ogr-meslek-kanunu.pdf> sitesinden erişildi.
- ÖMK. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. Kabul Tarihi: 3/2/2022, Resmî Gazete: Tarih: 14/2/2022, Sayı: 31750.
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Özden, Y., (1992). *Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2.
- Resmî Gazete. (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. 13.08.2005. Sayı: 25905.
- Resmî Gazete. (2022). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. 12.05.2022. Sayı: 31833.

Resmî Gazete. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. 14.02.2022. Sayı: 31750.

Sağ, V. (2004). Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Schlechty, P. C. (1990). *Schools for the Twenty-First Century: Leadership Imperatives for Educational Reform. The Jossey-Bass Education Series*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 989 Market St., San Francisco, CA 94103.

Solak, İ. (1999). Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelikte öngörülen uygulamalı eğitimin değerlendirilmesi (Malatya örneği). Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Sönmez, V. (2003). Eğitimin Tarihsel Temelleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 2-3.

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tedmem (2019). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği, *Rapor dizisi: 3, Türk Eğitim Derneği*.

Tedmem (2022). Öğretmenlik meslek kanunu ve aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği taslağına ilişkin TEDMEM görüşü, <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretmenlik-meslek-kanunu-ve-aday-ogretmenlik-ve-ogretmenlik-kariyer-basamaklari-yonetmeligine-iliskin-tedmem-gorusu> sitesinden erişildi.

URL-1, <https://www.kamubiz.com/meb-haber/heyecanla-bekleniyordu-39-maddelik-ogretmenlik-meslek-kanunu-taslagi-h30273.html> Öğretmenlik Meslek Kanunu Taslağı Haziran 2024.

URL-2, 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları. Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği. (2021). https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_06/16110804_20._MYLLI_EYYTY_M_YURASI_KARARLARI.pdf

URL-3, <https://www.memurlar.net/common/news/documents%20/1008362/ogr-meslek-kanunu.pdf> Öğretmenlik Meslek Kanunu Taslağı Aralık 2021.

- URL-4, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm>
Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, Ağustos 2005.
- Uygun, S. (2013). *Türk Eğitim Sistemi Sorunları:(Geleneksel ve Güncel)*. Nobel Yayıncılık.
- Ün Açıkgöz, K. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, (2. Baskı), İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Üstün, A., & Aydın, M. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Okul Yönetici Görüşleri. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 8(62), 1389-1396.
- Wong, J. L., & Tsui, A. B. (2007). How do Teachers View the Effects of School-Based in-Service Learning Activities? *A case study in China. Journal of Education for Teaching*, 33(4), 457-470.
- Yener, Ö., & Abdulkadir, G. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* 12(2), 541-550.
- Yıldırım, Z. Ş. (2010), Evaluation of Novice Teacher Training Program: Şanlıurfa example, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ek-1: Etik Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/02/2023-453225



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-453225
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

22/02/2023

Sayın UĞUR BAŞOL

"Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 22.02.2023 tarih ve 452483 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSEZE8AY1Y Pin Kodu :43582

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5539&eD=BSEZE8AY1Y&eS=453225>

Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 00 Faks:+90 412 241 10 56
e-Posta:gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Erkan Seyrek
Unvanı: Büro Personeli



Tel No: 2237

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/02/2023-453225

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/02/2023-450841

	DİCLE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)
---	---

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim dalı Sınıf Eğitimi bilim dalında yüksek lisans öğrencisi olan Uğur BAŞOL'un Doç.Dr.Fatih YILMAZ danışmanlığında "Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu" başlıklı çalışması, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	30.01.2023/442409
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	17.02.2023—47
☒ XProje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐ Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. Açıklama:	
☐ Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. Açıklama:	

Prof. Dr. H. Musa BAĞCI
BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Mesut ERGİN
ÜYE

Prof. Dr. Kemal ÖZGEN
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Halis ÖZER
ÜYE

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ÜYE

Doç. Dr. Oktay BOZAN
ÜYE

ASLI GİBİDİR

HKM-FRM-499/00

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-2: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Uygulama İzni



T.C.
DIYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-73811492
Konu : Araştırma İzni (Uğur BAŞOL)

05.04.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğünün 27/03/2023 tarih ve 467667 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Uğur BAŞOL'un "Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu" konulu araştırma çalışmasını ilimize bağlı resmi okullarında uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet BULUT
İl Milli Eğitim Müdür Yard.

OLUR
Murat KÜÇÜKALİ
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
1- Anket Belgeleri
2- Değerlendirme Formu

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Şehitlik mahallesi mehmet akif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi binası
Telefon No : 0 (412) 322 22 35
E-Posta: arge21@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: BİNGÖL GÜLTEKİN
Unvan : İşçi
İnternet Adresi: Faks: Unvan : İşçi

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8f7d-2a65-3527-a5a5-4684 kodu ile teyit edilebilir.



Ek-3: Ölçme Aracı

ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNA YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler;

Bu çalışma; 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda belirtilen sorulara vereceğiniz içtenlikli yanıtlar araştırmamızın başarıya ulaşmasına büyük katkı sağlayacaktır. Değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Saygılarımla...

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda, demografik niteliklere ilişkin, durumunuza uygun olan seçeneğin önüne (X) koyarak işaretleyiniz lütfen.

1. Cinsiyet : () Kadın () Erkek
2. Yaş : () 30 yaş ve daha az () 31-40 yaş () 41-50 yaş () 51 yaş ve üzeri
3. Çalışma süreniz : () 10 yıl ve daha az () 11-20 yıl () 21-30 yıl () 31 yıl ve üzeri
4. Öğrenim Durumunuz : () Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
5. Sendikal Durum : () Sendikalıyım () Sendikalı Değilim
6. İstihdam Biçiminiz : () Ücretli () Sözleşmeli () Kadrolu
7. MEB'deki Pozisyonunuz : () Aday Öğretmen () Öğretmen () Uzman Öğretmen () Başöğretmen

Aşağıdaki maddelere ilişkin yanıtlarınızı, sağda verilen seçeneklerden uygun gördüğünüze, (X) işareti koymak suretiyle belirtiniz, lütfen.		KESİNLİKLE KATILIYORUM	KİSMEN KATILIYORUM	KARARSIZIM	KİSMEN KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
...	Öğretmenlik Meslek Kanunu					
01	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunundaki eksiklikleri telafi etmiştir.					
02	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmen beklentilerini karşılamaktadır.					
03	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin istihdamında liyakate dayalı bir düzenleme içermektedir.					
04	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin niteliklerini arttırabilir.					
05	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine teşvik edici niteliktedir.					
06	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin özlük haklarını korumaktadır.					
07	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda, öğretmenlerin sosyoekonomik durumlarını iyileştirebilir.					
08	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu öğretmen yetiştirme süreciyle uyumludur.					
09	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında yer alan adaylık eğitimi sürecindeki uygulamalara yönelik rehberlik faaliyetleri yeterlidir.					
10	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında yer alan aday öğretmenlerin değerlendirilmesi, adaylık süreci dikkate alınarak yapılmaktadır.					

Aşağıdaki maddelere ilişkin yanıtlarınızı, sağda verilen seçeneklerden uygun gördüğünüze, (X) işareti koymak suretiyle belirtiniz, lütfen.		KESİNLİKLE KATILIYORUM	KISMEN KATILIYORUM	KARARSIZIM	KISMEN KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
11	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamındaki aday öğretmenlik formları programın amacına hizmet etmektedir.					
12	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, her bir kariyer basamağını detaylı bir şekilde ele almaktadır.					
13	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile düzenlenen uzman öğretmenlik kriterleri, kıdem açısından liyakate uygundur.					
14	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenleri mesleki gelişim açısından güdülemektedir.					
...	Öğretmenlik Mesleği ve Statüsü					
15	Öğretmenler için bir Meslek Kanunu düzenlenmesi gerekliydi.					
16	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin hakları açısından güçlendirici etkiye sahiptir.					
17	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununun kapsamı genişletilmelidir.					
18	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu öğretmenliğin, kutsal bir meslek olarak görülmesine katkıda bulunabilir.					
19	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu öğretmenliğin, güvenilir bir meslek olarak görülmesine katkıda bulunabilir.					
...	Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi					
20	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmen nitelikleri, kariyer basamaklarıyla sınırlı kalmıştır.					
21	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile gelen Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavı; uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için gereklidir.					
22	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında kariyer basamakları için sınav yapılması liyakate uygundur.					
23	7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, süreç değerlendirmesine uygundur.					
7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?						

7. ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Uğur BAŞOL

Yabancı Dili: İngilizce

Öğrenim Hayatı:

Lisans - Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Sınıf Öğretmenliği (2008–2012)

Lisans – Dicle Üniversitesi/ Hukuk Fakültesi (2021-devam ediyor)

İş Hayatı:

Diyarbakır / Özel Rehabilitasyon Merkezleri / Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni (2013-2019)

Diyarbakır/ Meşeler Köyü Aktaş Mezrası İlkokulu / Sınıf Öğretmeni (2019-2020)

Diyarbakır/ Eğil Meşeler Köyü Ara Mezrası İlkokulu / Sınıf Öğretmeni (2020 – 2023)

Diyarbakır/ Çınar Yeşiltaş İlkokulu / Müdür Yardımcısı (2024 – devam ediyor)