

Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar

10/4/2015

İçindekiler

Giriş: Öğretmen niteliği neden önemlidir?.....	4
Öğretmen yetiştirmede mevcut durum ve zorluklar.....	7
Eğitim fakültesi öğrencilerinin aile altyapısı ve değerleri.....	8
Eğitim fakültesi mezunlarının işgücü piyasasındaki görünümü	11
Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri	15
Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının niteliği	18
Müdürlerin bakış açısından öğretmen niteliği.....	25
Mesleki gelişim	27
İnsan kaynaklarının yönetimi ve öğretmen devinimi	32
Sonuç.....	38
Kaynakça.....	41

Tablolar

Tablo 1: Eğitim fakültesi öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumu (%)	9
Tablo 2: Eğitim fakültesi öğrencilerinin anne ve babalarının mesleki durumu	9
Tablo 3: Alanlar ve mezun olunan fakültele göre KPSS121 başarıları	23
Tablo 4: Alanı dışında istihdam edilen öğretmen sayıları.....	37

Grafikler

Grafik 1: Öğrenci başarıları ve ekonomik büyüme.....	5
Grafik 2: Öğretmen niteliği ve öğrenme	6
Grafik 3: Eğitim fakültelerinin toplam kontenjanları ve mezun sayıları.....	8
Grafik 4: Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik eğitimini tercih etme nedenleri (%).....	10
Grafik 5: Üniversitede mezun olunan alanlara göre işsizlik oranları (2009, 2013)	12
Grafik 6: Türkiye, OECD ve AB-21 ülkelerinde öğretmen maaşları (ilköğretim, 2009, SAP'a göre düzeltilmiş, dolar)	13
Grafik 7: Öğretmen maaşlarının Türkiye ve OECD'de kişi başı GSYH'ye oranı (ilköğretim, 2009).....	14

Grafik 8: Mezun olunan programlara göre Matematik öğretmenleri	16
Grafik 9: Mezun olunan programlara göre Fen ve Teknoloji öğretmenleri	16
Grafik 10: TIMSS Matematik başarısı ve öğretmenlerin mezuniyet alanları	17
Grafik 11: TIMSS Fen başarısı ve öğretmenlerin mezuniyet alanları.....	17
Grafik 12: Öğretmenlik kariyerinden tatmin oluyor musunuz? (Matematik, Evet (%)).....	18
Grafik 13: Öğretmenlik kariyerinden tatmin oluyor musunuz? (Fen ve Teknoloji, Evet (%)).....	18
Grafik 14: ÖABT’de alanlara göre ortalama net doğru sayısı (2013, 2014).....	22
Grafik 15: Okulunuzda nitelikli öğretmen açığı eğitim öğretimi ne kadar aksatıyor (Müdürlerin yanıtları, Çok aksatıyor, %).....	26
Grafik 16: Okulunuzda nitelikli öğretmen açığı eğitim öğretimi ne kadar aksatıyor (Müdürlerin yanıtları)	27
Grafik 17: Son iki yılda hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmayan öğretmenlerin payı	28
Grafik 18: Okulların, göreve başlayan öğretmenleri hazırlık amaçlı resmi bir eğitime tabi tutma oranı.....	30
Grafik 19: Okulda işime ilişkin aldığım geribildirim adildi (Hiç katılmıyorum (%))	31
Grafik 20: Okuldan aldığım geribildirim mesleki gelişimim için faydalıydı. Kesinlikle katılmıyorum (%)	32
Grafik 21: İlk atamaların bölgelere göre dağılımı.....	35
Grafik 22: İller arası yer değiştirme (Gidilen bölgelere göre, 2013).....	35
Grafik 23: Öğretmenlerin ortalama hizmet süreleri ve öğrenci devamsızlığı	37

Giriş: Öğretmen niteliği neden önemlidir?

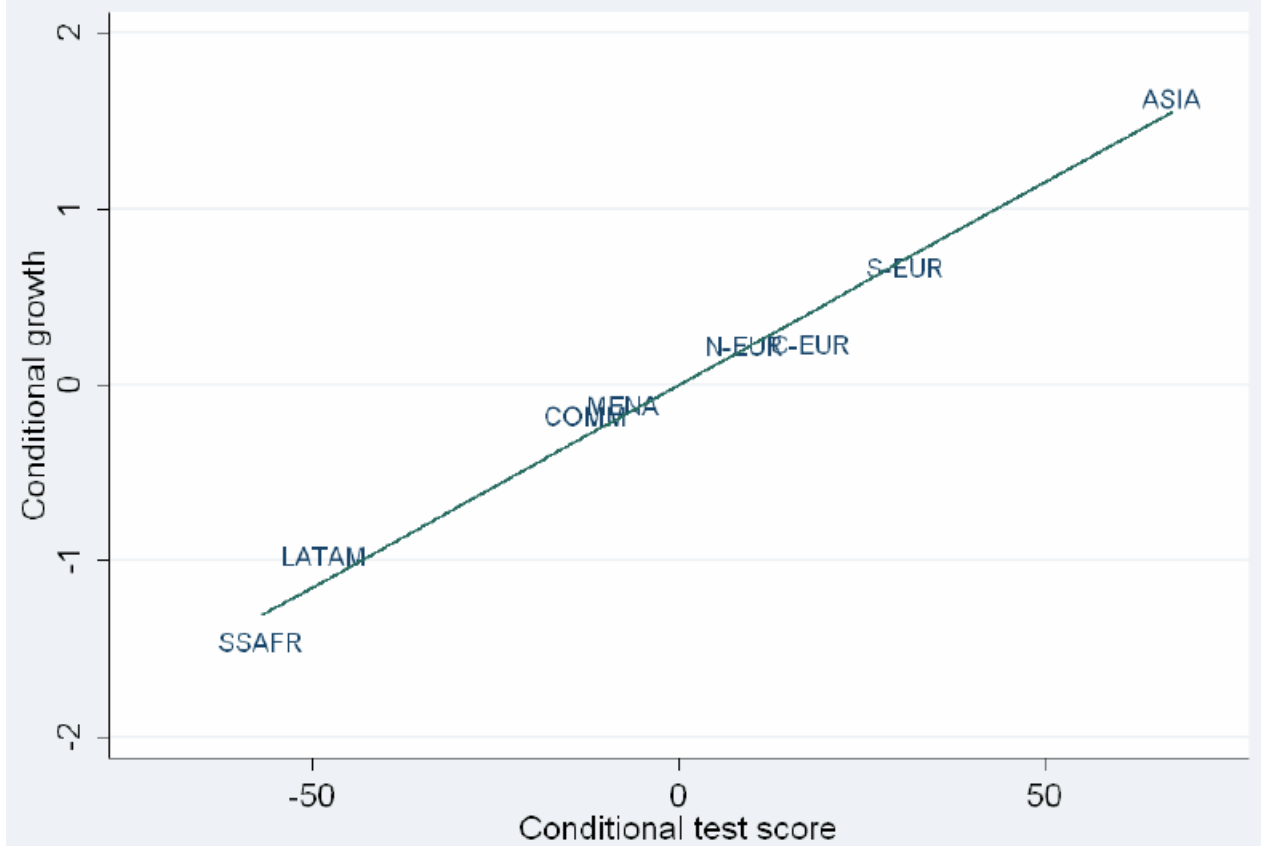
Ülkeler arasındaki gelir eşitsizliği politika yapımcıların ve araştırmacıların on yıllardır üzerinde düşündüğü, çalıştığı, tecrübe ve bilgi biriktirdiği dev bir sorun alanını oluşturuyor. Ülkeler arasındaki eşitsizlik doğal kaynaklara erişimden sabit sermaye düzeyine, iyi yönetimden kurumların niteliğine pek çok farklı boyutta inceleniyor ve kökenleri ve nasıl azaltılabileceğine ilişkin çeşitli bakış açıları bulunuyor (Acemoğlu ve Robinson, 2013; Piketty, 2014).

Beşeri sermaye birikimi, ülkeler arasındaki kalkınmışlık farklarının kökeninde yattığı ileri sürülen etkenlerin başında geliyor. Ancak, beşeri sermayenin tanımı ve ölçümüne ilişkin zorluklar, beşeri sermaye ve ekonomik büyüme arasındaki bağlantının kolayca ortaya çıkartılmasına izin vermiyor. Nitekim, bir beşeri sermaye göstergesi olarak ülkelerin ortalama eğitim sürelerini kullanan araştırmalar, ortalama eğitim süresi ve ekonomik büyüme performansı arasında ancak zayıf bir ilişki kurulabileceğine işaret ediyor (Benhabib ve Spiegel, 1994; Krueger ve Lindhal, 2001).

Bu bulguların ışığında araştırmacılar son yirmi yıl içinde eğitimin niceliğiyle değil, niteliğiyle ekonomik büyüme arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını incelemeye yöneldiler. Bu gelişmelere paralel olarak ülkeler arasında eğitimin niteliğinin karşılaştırılmasına yardımcı olacak veri kaynakları oluşturuldu: Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu 1995'te Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması'nı (TIMSS) ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü 2000'de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nı (PISA) küresel ölçekte yaşama geçirdi ve eğitimin niteliğinin ülkeler arasında ve zaman içinde nasıl değiştiğini düzenli ve karşılaştırılabilir olarak izlemeye başladılar.

PISA, TIMSS ve daha küçük ölçekli bölgesel çalışmalardan derlenen veriler kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar ortalama eğitim süresinin aksine öğrenci başarısı (eğitimin niteliği) ve ekonomik büyüme arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğunu ve öğrenci başarısının ekonomik büyümeyi doğrudan ve olumlu yönde etkilediğini ortaya koydu (Hanushek ve Woessman, 2012). Bu bulgular eğitimin niteliğinin ekonomik büyüme için yaşamsal önemde olduğunu gösterdi (Grafik 1) ve bu nedenle dünya çapında eğitimin niteliğinin yükseltilmesi eğitim politikası gündeminin merkezine yerleşti.

Grafik 1: Öğrenci başarısı ve ekonomik büyüme



Kaynak: Hanushek ve Woessman, 2012 sayfa 34.

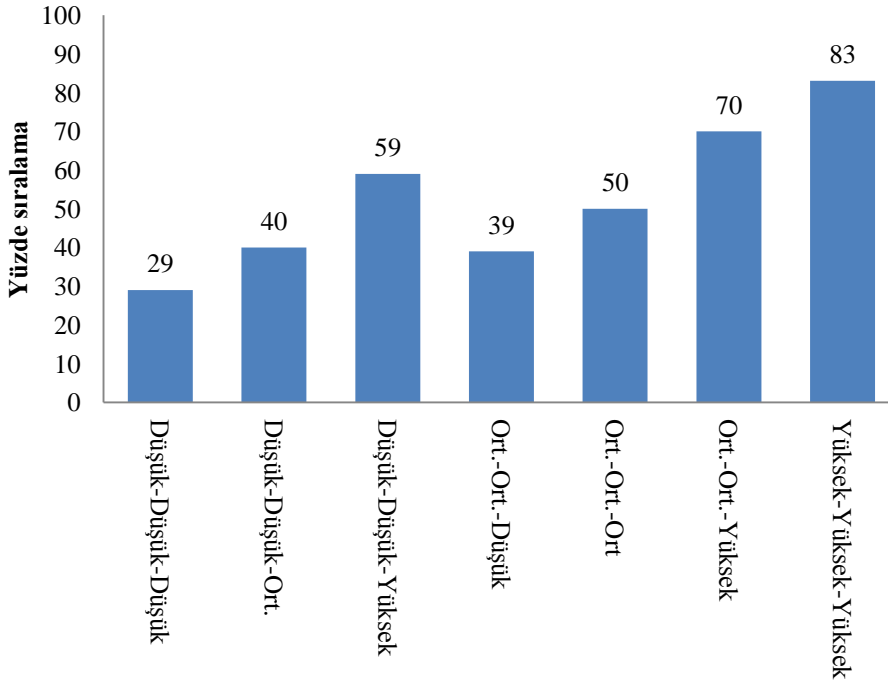
Notlar: Grafik 1, 1960'taki bölgelerin ekonomik büyüklüklerini dikkate alarak öğrenci başarısı ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Dikey ekseninde 1960-2000 arası yıllık ekonomik büyüme, yatay ekseninde öğrenci başarısı bulunmaktadır. SSAFR: Sahara-altı Afrika; LATAM: Latin Amerika; COMM: Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, ABD; MENA: Ortadoğu ve Kuzey Afrika; N-EUR: Kuzey Avrupa; C-EUR: Orta Avrupa; S-EUR: Güney Avrupa; ASIA: Doğu Aysa ve Hindistan

Öğrenci başarısı ve ekonomik büyüme arasındaki kuvvetli bağlantının ortaya konulması öğrenci başarısının nasıl yükseltilebileceğine ilişkin soruları beraberinde getirdi. Dünya çapında sayısız araştırma okullara odaklandı ve okul düzeyinde öğrenci başarısının belirleyicilerinin keşfedilmesi amaçlandı. Bu çerçevede sınıf büyüklüğü (derslik başına düşen öğrenci sayısı), öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretim ve öğrenim materyallerinin niceliği ve niteliği gibi pek çok farklı etkenle öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı, bulunuyorsa ilişkinin ne kadar kuvvetli olduğu test edildi. Bu araştırmaların bulguları iki temel noktaya işaret etti: 1) Hangi okul kaynağının öğrenci başarısı üzerinde ne ölçüde etkili olacağı önemli ölçüde eğitim sisteminin organizasyonu, yönetimi ve içinde bulunduğu sosyal yapıyla yakından ilişkilidir. Örneğin,

Tennessee’de derslik başına düşen öğrenci sayısını düşürmek öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki gösterirken Nairobi’de öğrencilere ücretsiz önlük vermek öğrenme çıktılarını yükseltebilmektedir. 2) Kalkınmakta olan ve kalkınmış ülkelerde, siyasal ve sosyal koşullardan bağımsız olarak öğrenci başarısı üzerindeki en belirleyici okul kaynağı öğretmen niteliğidir (Glewwe, Hanushek, Humpage ve Ravina, 2013).

Bu araştırmalarda nitelikli öğretmenle kastedilen öğrenme sürecinde katma değer yaratan öğretmendir. Başka bir deyişle, öğretmenin niteliği öğrenmeye ne ölçüde katkı yapabildiğiyle ölçülmektedir. ABD’de gerçekleştirilen araştırmalar katma değer yaratan ve yaratamayan öğretmenlerin kısa süre içinde öğrenci başarısını etkilediğini göstermektedir. Öğretmenleri geçmişte öğrenmede ne kadar katma değer yarattıklarına göre düşük, orta ve yüksek olarak üç gruba ayıran Sanders ve Rivers (1996) üç sene boyunca bu öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarını izlemiştir. Bu araştırmanın bulguları orta nitelikli bir öğretmenin orta düzey başarı gösteren bir öğrencisinin başarı sıralamasının, üç sene düşük nitelikli bir öğretmenden eğitim alırsa 50. persantilden 29. persantile gerilediğini; yüksek nitelikli öğretmenden eğitim alırsa 83. persantile yükseldiğini göstermektedir (Grafik 2).

Grafik 2: Öğretmen niteliği ve öğrenme



Kaynak: Sanders ve Rivers (1996).

Sanders ve Rivers (1996)'ın bulguları nitelikli öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki kısa dönemli etkisini ortaya koymaktadır. Oysa nitelikli öğretmenlerin öğrencilerin yaşamlarında on yıllara uzanan olumlu etkileri bulunmaktadır. Örneğin, yetişkinlerin vergi kayıtlarını ve öğretmenlerini eşleştiren bir araştırma düşük nitelikli öğretmenlerin sınıflarıyla karşılaştırıldığında orta nitelikli öğretmenlerin sınıflarının yaşam boyu gelirlerinin 250 bin dolar daha yüksek olduğunu bulgulamaktadır (Chetty, Friedman ve Rockoff, 2014).

Özetle, öğrenmenin belirleyicileri üzerine gerçekleştirilen araştırmalar öğretmenlerin öğrenme üzerinde en belirleyici okul kaynağı olduğunu ve öğretmen niteliğinin sadece öğrenci başarısıyla değil bireylerin uzun vadede üretkenlikleri ve gelirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen niteliği öğrenme, verimlilik ve ücretler üzerindeki etkisiyle ekonomik kalkınmaya katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle özellikle 2023 hedefleri dikkate alındığında Türkiye’de öğretmen niteliğini yükseltecek girişimlere gereksinim artmaktadır.

Bu belge Türkiye’de sırasıyla öğretmen yetiştirme, atama, yer değiştirme ve mesleki gelişim boyutlarında mevcut durumu ve zorlukları özetlemekte ve bunun ardından öğretmen niteliğinin yükseltilmesine yönelik çeşitli öneriler sunmaktadır.

Öğretmen yetiştirmede mevcut durum ve zorluklar

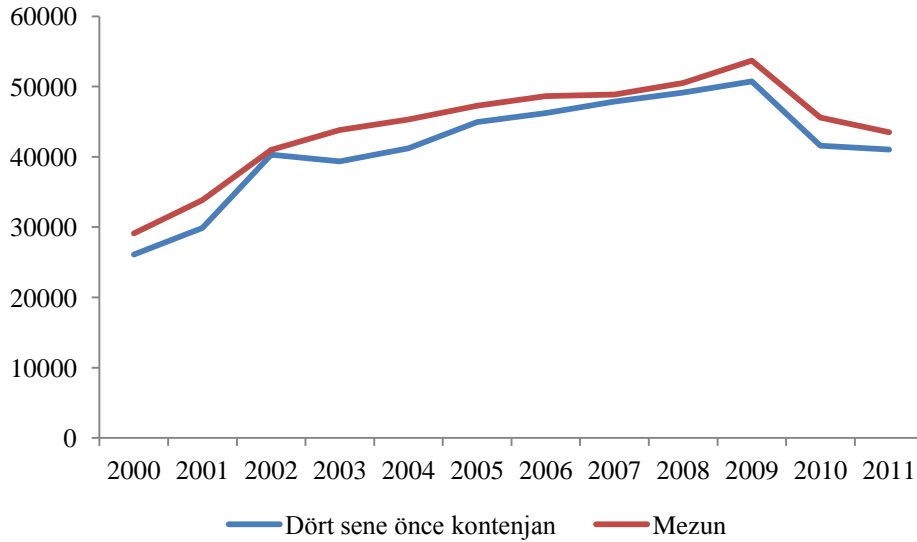
Türkiye’deki mevcut öğretmen yetiştirme modelinin temelleri 1994’te Dünya Bankası’nın desteğiyle Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi’ni yaşama geçirmesiyle atılmıştır. Bu proje, 1997’de 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle ortaya çıkan yapısal değişikliği yansıtacak biçimde ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve eğitim fakültelerinin temsilcilerinin işbirliği ile 1998’de tamamlanmıştır ve 1998–1999 öğretim yılından itibaren hizmet öncesi öğretmen yetiştirme modeli yeniden yapılandırılmıştır (YÖK, 1998). Bu model, çeşitli değişikliklere uğramakla birlikte hala geçerliliğini korumaktadır.

Bu düzenlemeyle öğretmenlik mesleğine giriş için iki farklı yol tasarlanmıştır: 1) Eğitim fakültelerinden ilköğretim düzeyinde mesleğe giriş için lisans düzeyinde veya ortaöğretim düzeyinde mesleğe giriş için tezsiz yüksek lisans düzeyinde mezun olmak veya 2) Fen Edebiyat fakültelerinde alan öğretiminde lisans düzeyinde mezun olmak ve eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon programını tamamlamak. Mezun olunan program/bölüm/dalları öğretmenlik

yapılabilecek alanlarla eşleştiren düzenlemeyle Talim Terbiye Kurulu'nun 80 no.lu çizelgesidir.¹ Böylece yasal olarak örneğin Matematik öğretmenliği mezunlarının matematik öğretmenliği dışında başka bir alanda mesleğe girmesinin önüne geçilmektedir. Şubat 2014 itibarıyla Talim Terbiye Kurulu'nun 80 no.lu çizelgesi öğretmenlik mesleğine girişe kaynak oluşturan 360 farklı program/bölüm/dal içermektedir.

Eğitim fakültelerinde geçirilen dört senenin öğretmen adaylarını mesleğe ne ölçüde hazırladığı büyük önem taşımaktadır. Eğitim fakültelerinin sayısı ve kontenjanları 2000'lerin başıyla beraber düzenli biçimde artmıştır ve yaklaşık yüzde 30'luk bir yükselişle 2000-2011'i kapsayan dönemde 30 binlerden 45 binlere ulaşmıştır. Eğitim fakültelerinden mezuniyet artan kontenjanlara paralel biçimde yükselmiştir. Eğitim fakülteleri her sene ortalama 40 bin mezun vermektedir. Bu durum eğitim fakültelerine kabul edilen adayların yüzde 90'a yakınının programlarını dört sene içinde tamamlayabildiklerine işaret etmektedir (Grafik 3).

Grafik 3: Eğitim fakültelerinin toplam kontenjanları ve mezun sayıları



Kaynak: ÖSYM verilerinden ERG'nin hesapları

Eğitim fakültesi öğrencilerinin aile altyapısı ve değerleri

Öğretmen niteliğini belirleyen önemli etkenlerden biri eğitim fakültelerine giren öğrencilerin profilidir. 2009'da 18.226 birinci sınıf eğitim fakültesi öğrencisiyle gerçekleştirilen bir araştırma

¹ http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_03/12121613_kaynak_atanabilecegi_alan.pdf

öğrencilerin ortalama olarak alt-orta sosyoekonomik statüde bulunan ve kentlerde yaşayan ailelerden geldiklerini göstermektedir (Aksu, Engin Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kiraz, 2010). Araştırma ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin seküler-akılcı değerlerden ziyade geleneksel değerlere sahip olmaya daha eğilimli olduğunu ve net pedagojik inanışlara sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 1: Eğitim fakültesi öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim durumu (%)

	Eğitim fakültesi öğrencileri		Tüm üniversite öğrencileri
	Anne	Baba	Baba
Diplomasız	20.7	5.4	2.2
İlkokul	48.2	33.8	29.5
Ortaokul	9.8	14.2	9.6
Lise	14.6	24.7	39
Yüksekokul ve üniversite	6.8	21.7	19.7

Kaynak: Aksu, Engin Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kiraz (2010) ve Hanehalkı İşgücü Araştırması 2009'dan ERG'nin hesapları

Eğitim fakültesi öğrencilerinin annelerinin yüzde 70'e ve babalarının yüzde 40'a yakını ilkökul veya daha düşük düzeyde eğitime sahiptir (Tablo 1). Türkiye'de tüm üniversite öğrencilerinin ve eğitim fakültesi öğrencilerinin babalarının eğitim durumları karşılaştırıldığında eğitim fakültesi öğrencilerinin babalarının eğitim durumunun görece olarak daha düşük olduğu gözle çarpılmaktadır.

Tablo 2: Eğitim fakültesi öğrencilerinin anne ve babalarının mesleki durumu

	Anne	Baba
Bürokrat	3.7	20.6
Memur	0.4	6.8
Ücretli çalışan	1.8	7.6
Kendi hesabına çalışan	1.2	17.8
Yevmiyeli çalışan	0.4	5.5
Mevsimsel çalışan	0.3	4.6
Ev hanımı/adamı	82.4	0.3
Emekli	7	30.6
İşsiz	2.9	6.3

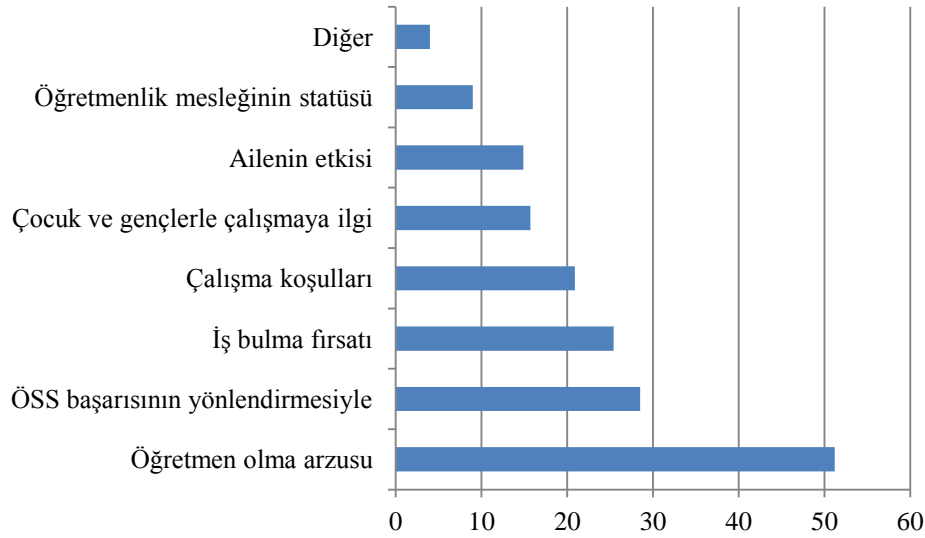
Kaynak: Aksu, Engin Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kiraz (2010)

Eğitim fakültesi öğrencilerinin annelerinin yüzde 82'si ev hanımı, yüzde 7'si emekli ve yüzde 3'ü işsizdir ve annelerin ancak çok sınırlı bir bölümü istihdam edilmektedir (Tablo 2). Diğer taraftan

babaların yüzde 60'tan fazlası işgücü piyasasında aktiftir. Babalar daha çok bürokrat, kendi hesabına çalışan, ücretli çalışan ve memur olarak istihdam edilmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim ve mesleki durumlarına ilişkin bu bulgular öğrencilerin genel olarak alt-orta sosyoekonomik statüdeki ailelerde yetiştiklerini ortaya koymaktadır. Bu durumun eğitim fakültesi öğrencilerinin belirli ölçüde eğitime ve mesleğe bakış açılarını etkilediği ileri sürülebilir. Nitekim eğitim fakültesine kabul edilen öğrencilerin sadece yüzde 51'i öğretmen olma arzusunu eğitim fakültesinde okumayı tercih etme nedenleri arasında sıralamaktadır. Diğer taraftan eğitim fakültesi öğrencilerinin yüzde 29'u ÖSS sıralaması, yüzde 25'i istihdam olanakları ve yüzde 21'i çalışma koşullarını tercih nedenleri arasında belirtmektedir (Grafik 4). Bu oranların karşılaştırılabileceği bir ölçüt bulunmamaktadır; çünkü doktorlar, mühendisler veya avukatlar için bu boyutta gerçekleştirilmiş çalışmalar mevcut değildir. Yine de eğitim fakültesi öğrencilerinin neredeyse yarısının öğretmen olma arzusu duymadan eğitim fakültelerini tercih etmiş olması endişe vericidir.

Grafik 4: Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik eğitimini tercih etme nedenleri (%)



Kaynak: Aksu, Engin Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kiraz (2010). Birden fazla neden seçilebilmiştir.

Aksu vd. (2010)'nin çalışması eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyo-kültürel değerleri ve eğitime karşı bakış açılarına ilişkin ilginç bulgular sunmaktadır. Buna göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin yüzde 56'sı kendini demokrat olarak tanımlamaktadır; yüzde 54'ü dinin bireyin ahlaki sorunlarını çözmesi için yeterli yanıtları sunduğunu düşünmektedir. Ayrıca yüzde 29'u aile

sorunlarının ve yüzde 22'si sosyal ve ekonomik sorunların dine danışılarak çözülebileceğini ifade etmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyo-kültürel değerleri ve eğitime bakış açıları benzerlik göstermektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin yüzde 39'u eğitim sisteminin ahlaki ve dini değerleri, yüzde 38'i bilimsel düşünmeyi ve yüzde 23'ü demokratik değerleri bireye öncelikli olarak kazandırması gerektiğine inanmaktadır.

Bu bulgular ışığında *Aksu vd. (2010) eğitim fakültesi öğrencilerinin çoğunluğunun toplumda yüksek statü elde etmelerini sağlayacak kültürel alışkanlıklar, beceriler ve donanıma ancak sınırlı ölçüde sahip olduğunu, başka bir deyişle kültürel sermayelerinin düşük olduğunu belirtmektedir.*

Eğitim fakültesi mezunlarının işgücü piyasasındaki görünümü

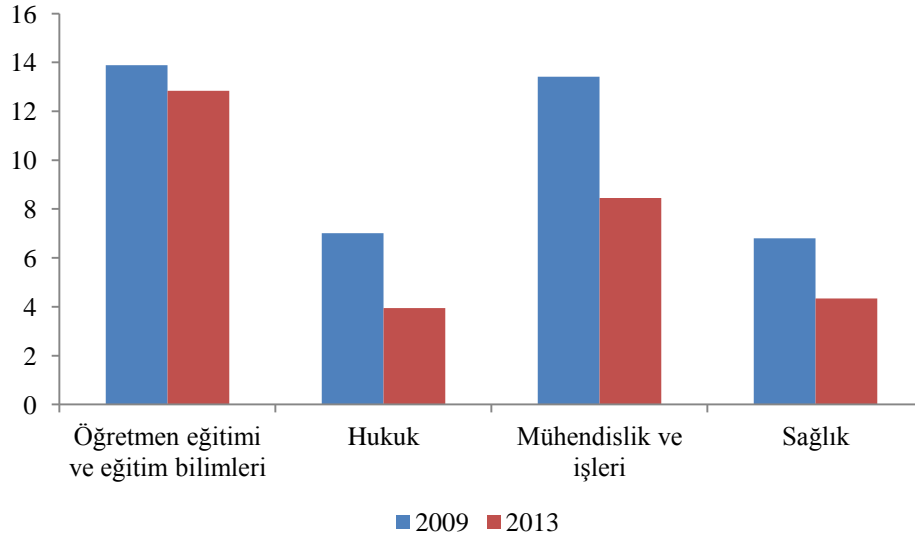
Eğitim fakültesine başvuran adayların profilini belirleyen önemli etkenlerden biri eğitim fakültelerinin işgücü piyasasındaki getirisidir. Eğitim fakültesi mezunları mühendislik, hukuk ve tıp gibi alanlardan mezun olanlara kıyasla işgücü piyasasında ortalama olarak daha düşük ücretle çalışmaktadırlar ve daha yüksek işsizlik riski altındadırlar.

Eğitim fakültesi mezunlarının işgücü piyasasındaki durumu Hane halkı İşgücü Araştırması 2013 mikro veri setinde 25-29 yaşları arasında bulunan üniversite mezunlarına odaklanarak incelenmiştir. Buna göre bu yaş aralığındaki her dört eğitim fakültesi mezunundan biri istihdam edilmemektedir. İstihdam edilenlerin de beşte biri eğitim fakültesi mezunu olmasına rağmen öğretmenlik yapmamaktadır. Öğretmenlik yapmayanlar ağırlıklı olarak kamuda eğitim-dışı alanlarda, perakende ticaret ve turizm sektöründe çalışmaktadır. Ayrıca öğretmenlik yapmayan eğitim fakültesi mezunlarının yüzde 15'e yakını sosyal güvenlik kapsamında değil kayıt-dışı olarak istihdam edilmektedir.. Başka bir deyişle her on eğitim fakültesi mezunundan ancak altısı öğretmenlik mesleğini icra edebilmektedir. Geriye kalan onda dört eğer işsiz kalmazsa daha düşük ücretle daha yüksek kayıt-dışı ve güvencesiz çalışma riski altında bulunmaktadır.

25-29 yaşları arasında bulunan eğitim fakültesi mezunlarında işsizlik 2009'dan 2013'e azalmamaktadır. Hukuk, mühendislik ve tıp fakültesi mezunlarının işsizliği eğitim fakültesi mezunlarına göre çok daha düşük olmakla beraber 2009'dan bu yana gerilemektedir (Grafik 5). Buna ek olarak hukuk ve tıp fakültesi mezunlarının ortalama ücretleri eğitim fakültesi

mezunlarından ortalama yüzde 17 daha yüksektir. Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı ulusal basına yansıyan açıklamalarında bu sorunun üzerinde durmakta ve atanamayan öğretmen adaylarının sayısının 300 bini geçtiğini, artmaya devam edeceğini ve kısa vadede 500 bini bulacağını belirtmektedir.² Bu durumda yakın ve orta vadede öğretmen maaşlarının ve eğitim fakültesi mezunlarının işsizlik oranlarının gerilemesini beklememek gerçekçi olmayacaktır. En iyi ihtimal öğretmen maaşlarının ve işsizlik oranlarının sabit kalması beklenebilir.

Grafik 5: Üniversitede mezun olunan alanlara göre işsizlik oranları (2009, 2013)



Kaynak: Hanehalkı İşgücü Anketi 2013'ten ERG'nin hesapları

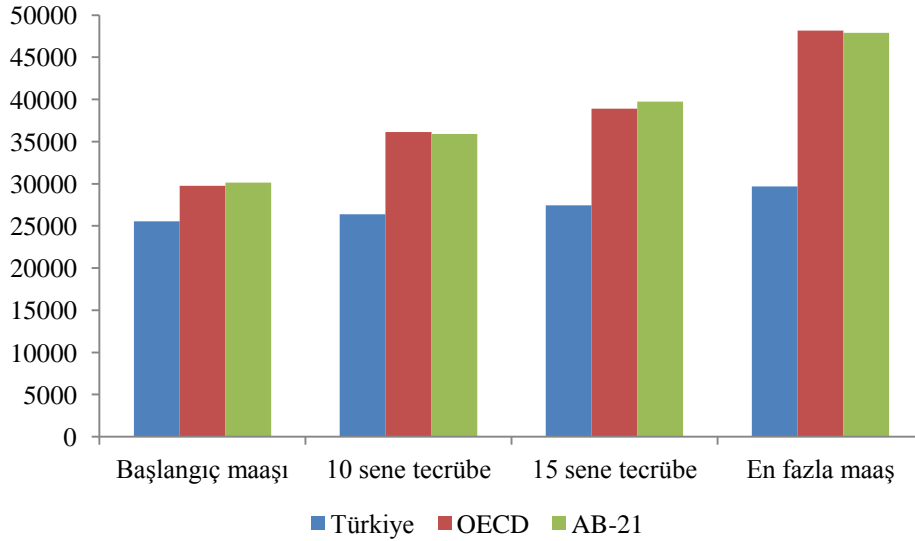
Eğitim fakültesi mezunlarını hukuk, mühendislik ve tıp fakültesi mezunlarıyla karşılaştırmanın sınırlılığını aşmak için, eğitim fakültesi mezunlarını Türkiye'deki tüm üniversite mezunları ile karşılaştırmakta da yarar vardır. Diğer taraftan, eğitim fakültesi mezunlarını Türkiye'deki ortalama üniversite mezunlarıyla karşılaştırdığımızda eğitim fakültesinden mezun olmanın ortalamayla nerdeyse birebir örtüştüğünü görülmektedir. Türkiye'de ortalama üniversite mezunu ve eğitim fakülteleri mezunlarının ücretleri birbirine çok yakındır ve ortalama üniversite mezunlarının istihdam ve işsizlik olasılıkları eğitim fakültesi mezunlarından farklılaşmamaktadır. Özetle, eğitim fakültesine yatırım yapmak mezunlarına bu ortalamadan daha azını veya daha çoğunu vaat etmemektedir.

² <http://www.mebpersonelleri.net/ogretmen-atamaları/nabi-avci-egitim-fakulteleri-kapatilmali-h11714.html>

OECD 2009'da ilköğretim düzeyinde OECD ve seçilmiş AB üyelerinde öğretmen maaşlarını karşılaştırdığı araştırmasında satın alma gücü paritesine göre düzeltildikten sonra Türkiye'de başlangıç seviyesinde öğretmen maaşlarının 25.536 ABD doları olduğunu bildirmektedir. Aynı çalışmaya göre bu rakam Polonya'da 9.186 ABD doları; Danimarka'daysa 46.950 ABD dolarıdır.³ OECD ve AB-21 ülkelerinin ortalamasına kıyasla Türkiye'de öğretmen maaşları yaklaşık olarak yüzde 15 daha düşüktür (Grafik 6).

Türkiye ve OECD üyeleri arasındaki diğer bir önemli farklılık tecrübe-kazanç profillerinde görülmektedir. Buna göre Türkiye'de 15 sene tecrübeye sahip bir öğretmenin maaşı mesleğe yeni giren bir öğretmenden sadece yüzde 7 daha yüksektir. Oysa, OECD ve AB-21 ülkelerinde 15 sene tecrübeye sahip bir öğretmen mesleğe yeni giren bir öğretmene kıyasla yüzde 30'da daha fazla kazanmaktadır. Bu durum Türkiye'de OECD ve AB-21 ülkelerine kıyasla öğretmenlik mesleğinde tecrübenin daha az ödüllendirildiğini ortaya koymaktadır.

Grafik 6: Türkiye, OECD ve AB-21 ülkelerinde öğretmen maaşları (ilköğretim, 2009, SAP'a göre düzeltilmiş, dolar)



Kaynak: OECD (2011), Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. ISBN 978-92-64-11420-3 (print).

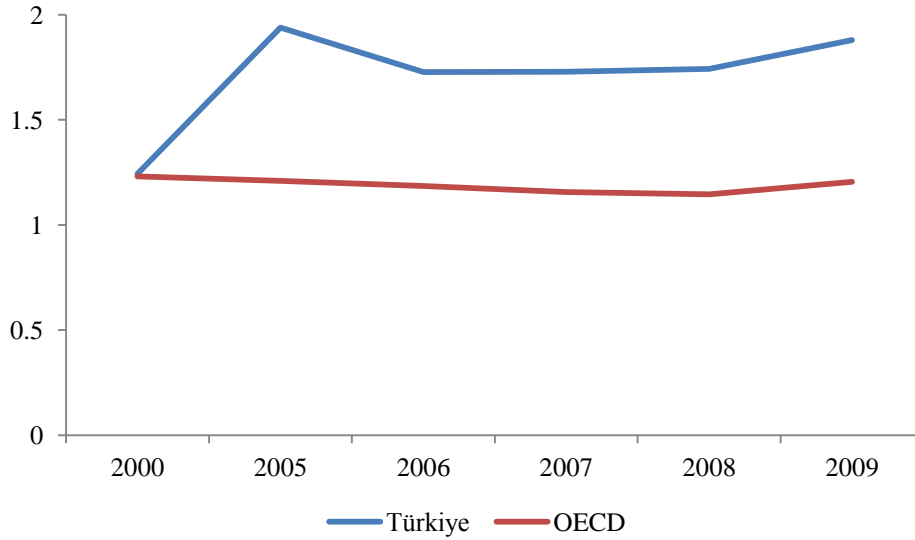
Öğretmen maaşlarını ülkeler arasında karşılaştırmaya odaklanan çalışmaların kullandığı diğer temel bir ölçüt öğretmen maaşlarının kişi başı gayri safi yurt içi hasılaya oranıdır. Bu oran Türkiye'de OECD ülkeleri arasında sadece Kore'nin gerisinde kalmaktadır ve OECD

³ Finlandiya'da öğretmen maaşları OECD ortalamasının yaklaşık olarak yüzde 10 üzerindedir.

ortalamasının yüzde 56 üzerindedir. 2009’da ilköğretim düzeyinde öğretmen maaşları kişi başı GSYH’den yaklaşık olarak yüzde 20 yüksekken Türkiye’de yüzde 80 yüksektir. Kore’de öğretmen maaşları kişi başı GSYH’nin nerdeyse iki katına ulaşırken Slovak Cumhuriyeti’nde kişi başı GSYH’den yüzde 40 daha düşüktür.

OECD ülkelerinde öğretmen maaşlarının kişi başı GSYH’ye oranı yıllar içinde görece olarak sabit kalmaktadır. Bunun aksine Türkiye’de bu oranın 2000’den 2005’e kuvvetli bir sıçrama yaptığı ve 2005’den 2009’a bu düzeyde bulunduğu dikkat çekmektedir (Grafik 7). Bir bütün olarak değerlendirildiğinde bu veriler Türkiye’de öğretmen maaşlarının OECD ortalamasına kıyasla çok düşük olmadığına ve OECD ortalamasından daha hızlı yükseldiğine işaret etmektedir.

Grafik 7: Öğretmen maaşlarının Türkiye ve OECD’de kişi başı GSYH’ye oranı (ilköğretim, 2009)



Kaynak: OECD (2011), Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. ISBN 978-92-64-11420-3 (print).

Ancak Türkiye için OECD’nin kullandığı verilerin devlet kurumlarında kadrolu olarak istihdam edilmekte olan öğretmenleri kapsadığını belirtmek gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde geçici sözleşmeli statü (ücretli) ile istihdam edilen öğretmenlerin kazançları kadrolu olarak istihdam edilenlere göre çok daha düşüktür. 2015 itibarıyla ücretli öğretmenlere ders saati başına net 9,35 TL ödenmektedir ve ücretli öğretmenlerin haftada en fazla 30 ders vermesi yasal olarak mümkündür. Ayrıca, bir ay boyunca haftada 30 saat ders veren öğretmenlerin bir aylık değil 17 günlük sosyal güvenlik primi ödenmektedir. Ücretli öğretmenlerin istihdamı ve çalışma koşulları

siyasi olarak çok tartışmalı bir konu olduğu için MEB ücretli öğretmenlere ilişkin istatistikleri düzenli olarak karşılaştırmamaktadır. Ancak OECD'nin TALIS 2008 ve Hanehalkı İşgücü Araştırması 2013 çalışmaları temelinde üretilen tahminler devlet okullarında istihdam edilen öğretmenlerin yaklaşık yüzde 5-6'sının geçici sözleşmeli statüde olduğunu göstermektedir.

Özet olarak, eğitim fakültesine yatırım yapmanın getirisi hukuk, tıp ve mühendislik gibi alanlara kıyasla daha düşüktür ve eğitim fakültesi mezunları daha yüksek işsizlik veya eksik istihdam riski altındadırlar; ancak uluslararası karşılaştırmalar Türkiye'de öğretmen maaşlarının çok düşük olmadığına ve son on yıl içinde diğer pek çok ülkeye kıyasla daha hızlı yükseldiğine işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin ekonomik getirisinin eğitim fakültelerini tercih eden aday profilini olumsuz yönde etkileyen ikincil etkenler arasında değerlendirmek yerinde olacaktır.

Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri

Pedagojik formasyon programı almak, eğitim fakültelerinden lisans düzeyinde mezun olmanın yanında, öğretmenlik mesleğine girmek için izlenebilecek diğer yoldur. Fen ve Edebiyat fakültelerinde ilgili alan düzeyinde lisans derecesine sahip olanlar pedagojik formasyon programını tamamlamaları durumunda öğretmen olarak atanabilecek yeterliliğe sahip olurlar. Pedagojik formasyon programlarının içeriğini Yükseköğretim Kurulu (YÖK) belirlemektedir. YÖK, yakın geçmişte pedagojik formasyonun 2 veya 3 dönemlik tezsiz yüksek lisans programı olarak verilmesine izin verirken 2010'da yaptığı bir değişiklikle pedagojik formasyon programlarını sertifika eğitimlerine dönüştürmüştür. Halihazırda bu sertifika eğitimleri toplam 25 krediden oluşmaktadır.⁴ Diğer taraftan, örneğin, eğitim fakültelerinin lisans düzeyinde sunduğu öğretmen yetiştirme programları 150 ve 160 kredi arasında değişmektedir.⁵

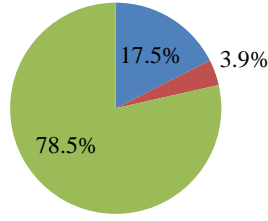
Eğitim fakültelerine kayıt olan öğrenci profili ve eğitim fakültesinden mezun olan bireylerin işgücü piyasasındaki durumuna ilişkin ayrıntılı bilgiye sahip olunmasına karşın pedagojik formasyon kanalı üzerinden öğretmen mesleğine girmeyi hedefleyen veya girmiş olan bireylerin özelliklerine ilişkin ayrıntılı değerlendirmelerin yapılabileceği veri kaynakları mevcut değildir. Buna karşın, eğitim fakülteleriyle kıyaslamalı olarak bazı incelemelerin yapılması mümkündür.

⁴ http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802

⁵ http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875

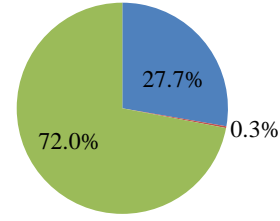
MEB öğretmenlere ilişkin istatistikleri öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları kırılımında yayımlamamaktadır. Ancak, TIMSS, TALIS ve PISA gibi araştırmaların mikro veri setleri kullanılarak çeşitli istatistikler tahmin edilebilmektedir. TIMSS 2007 araştırmasına göre 8. sınıf Matematik öğretmenlerinin yüzde 18'i ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin yüzde 28'i pedagojik formasyon programları üzerinden mesleğe girmişlerdir (Grafik 8, Grafik 9).

Grafik 8: Mezun olunan programlara göre Matematik öğretmenleri



■ Pedagojik formasyon ■ Diğer ■ Eğitim fakültesi

Grafik 9: Mezun olunan programlara göre Fen ve Teknoloji öğretmenleri



■ Pedagojik formasyon ■ Diğer ■ Eğitim fakültesi

Kaynak: TIMSS 2007 mikro veri setinden ERG'nin hesapları

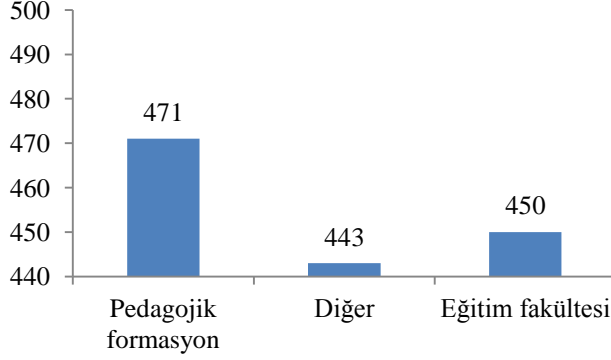
Not: Diğer kategorisinin neredeyse tamamı görece olarak yaşlı öğretmenleri içermektedir. Bu öğretmenler mesleğe Öğretmen Okulları'nı tamamladıktan sonra girmişlerdir. Dolayısıyla ne eğitim fakültesi ne de pedagojik formasyon programlarına katılmışlardır.

TIMSS 2007 temelinde üretilen bu tahminler istihdam edilmekte olan öğretmenlerin önemli bir bölümünün pedagojik formasyon yoluyla mesleğe girdiğini ortaya koymaktadır. Eğitim fakültesi dekanları ve öğrencileri pedagojik formasyon kanalı üzerinden öğretmenlik mesleğine girişe olanak tanınmasını yıllardır çeşitli platformlarda eleştirmekte ve pedagojik formasyon mezunlarının eğitim fakültesi mezunları kadar nitelikli olamayacaklarını; çünkü öğretmenlerin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğunu ve pedagojik formasyon programlarının bu uzmanlığı kazandıracak kapsama sahip olmadığını dile getirmektedirler.

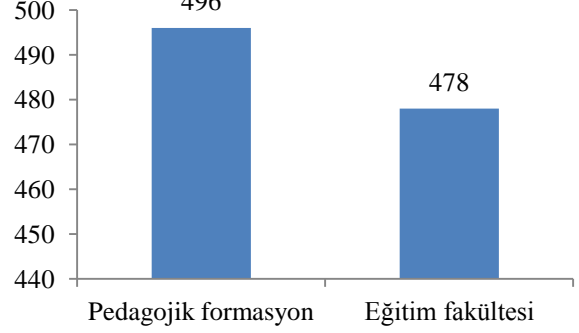
Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon mezunu öğretmenlerin öğrencilerinin TIMSS 2007'de gösterdikleri başarı karşılaştırıldığında pedagojik formasyon mezunu öğretmenlerin öğrencilerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencilerine kıyasla daha düşük başarı göstermediği dikkat çekmektedir. Bu bulgu pedagojik formasyon programlarına yöneltilen eleştirileri ve pedagojik formasyon programında daha düşük nitelikli öğretmenler yetiştirildiği tezini desteklememektedir. Aksine hem Matematik hem Fen ve Teknoloji alanlarında öğretilen

pedagojik formasyon mezunu öğrenciler TIMSS ölçeğinde yaklaşık 20 puan daha başarılı görünmektedirler. Bu fark yarım okul yılına denk gelen öğrenmeye eşittir (Grafik 10, Grafik 11).

Grafik 10: TIMSS Matematik başarıları ve öğretmenlerin mezuniyet alanları



Grafik 11: TIMSS Fen başarıları ve öğretmenlerin mezuniyet alanları



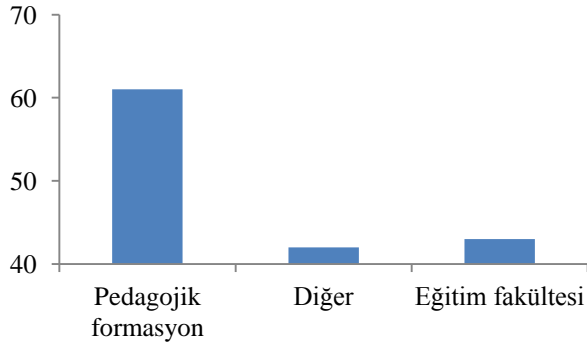
Kaynak: TIMSS 2007 mikro veri setinden ERG'nin hesapları

Not: Diğer kategorisinde Fen ve Teknoloji öğretmenleri için tahmin üretmeye yeterli sayıda gözlem bulunmamaktadır.

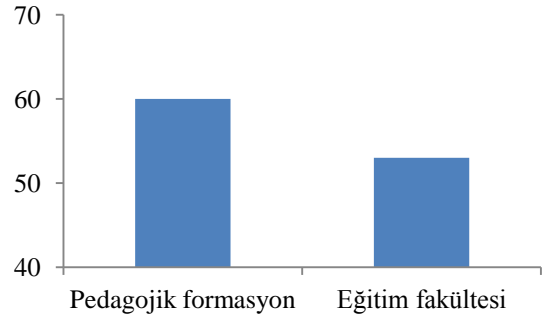
Pedagojik formasyon programlarına ilişkin sık sık dile getirilen başka bir eleştiri bu program mezunlarının temel motivasyonunun öğretmen değil devlet memuru olmak olduğu; oysa eğitim fakültesi mezunlarının üniversiteye giriş aşamasında öğretmenlik mesleğini tercih ettikleri ve bu nedenle mesleki aidiyetlerinin daha yüksek olduğudur. Aksu vd. (2009)'un yukarıda özetlenen bulguları pedagojik formasyon programı mezunlarıyla karşılaştırmaya olanak vermemekle beraber eğitim fakültesi öğrencilerinin de önemli bir bölümünün eğitim fakültelerini tercih ediyorken temel motivasyonunun öğretmen olmak olmadığını göstermektedir. Buna ek olarak, ***TIMSS 2007 temelinde üretilen tahminler pedagojik formasyon mezunlarının mesleki tatminlerinin eğitim fakültesi mezunlarından daha düşük olmadığını ortaya koymaktadır*** (Grafik 12, Grafik 13).⁶

⁶ Bu bulgular temelinde varılabilecek diğer bir çıkarım pedagojik formasyon eğitimi alanların lisans eğitimi sonrasında mesleki yaşamlarına ilişkin daha bilinçli karar verdikleri olabilir.

Grafik 12: Öğretmenlik kariyerinden tatmin oluyor musunuz? (Matematik, Evet (%))



Grafik 13: Öğretmenlik kariyerinden tatmin oluyor musunuz? (Fen ve Teknoloji, Evet (%))



Kaynak: TIMSS 2007 mikro veri setinden ERG'nin hesapları

Not: Diğer kategorisinde Fen ve Teknoloji öğretmenleri için tahmin üretmeye yeterli sayıda gözlem bulunmamaktadır.

Ancak yine de bu karşılaştırmaların betimsel nitelikte olduğunu ve öğretmenlerin mezuniyet alanları, öğrenci başarısı ve mesleki tatmin arasında nedensel bağlantıların kurulması için yeterli olmadığını belirtmek gerekir. Örneğin, müdürler daha nitelikli olduklarını düşündükleri için eğitim fakültesi mezunu öğretmenleri öğrenmede dezavantajlı olan sınıflarda görevlendiriyorsa bu basit karşılaştırmalardaki farklar mezun olunan programın değil müdürlerin öğretmenleri sınıflarla eşleştirme pratiklerinin sonucunda ortaya çıkıyor olabilir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının etkinliği Türkiye'de eğitim politikası gündeminin merkezinde bulunmasına karşın maalesef bu konu üzerine gerçekleştirilmiş bilimsel araştırmalar yok denecek kadar azdır.

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının niteliği

Eğitim fakültelerinde 150-160 kredilik lisans ve 25 kredilik pedagojik formasyon programlarını tamamlayan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarısı arasında anlamlı bir fark olmaması ister istemez eğitim fakültelerinin niteliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır.

Türkiye'de mevcut durumda eğitim fakültelerinde sunulan eğitimin asgari niteliğini garanti altına alacak bir sistem bulunmamaktadır. Oysa YÖK ve MEB son yirmi senedir eğitim fakültelerinin niteliğinin yükseltilmesi amacıyla çeşitli adımlar atmaktadırlar. YÖK ve MEB'in bu doğrultudaki girişimleri 1994'te yukarıda değinilen Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi'yle başlamıştır. Bu çerçevede hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları geliştirilmiş, öğretim elemanı yetiştirmek için yüksek lisans ve doktora bursları oluşturulmuş, eğitim fakültelerinin

donanımlarının güçlendirilmesi ve eğitim fakültesi uygulama okulu işbirliğinin yaşama geçirilmesi için MEB ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) arasında protokol imzalanmış ve eğitim fakültelerinin kalite güvencesini sağlamak için akreditasyon çalışmaları başlamıştır. Ayrıca bu girişimlerin izlenmesi amacıyla Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi oluşturulmuştur.

Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı 1997’de öğretmen yetiştirme modelini temelinden ele alan düzenlemenin altyapısını oluşturmuştur. 1997’deki dönüşümle hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve programları yeniden düzenlenmiştir. Tüm lisans programlarının gözden geçirilmesi ve bazı dallarda yeni programlar yaratılmasına ek olarak diğer fakültelerde alan eğitimi tamamlayan mezunlardan öğretmen olmak isteyenler için eğitim fakülteleri bünyesinde tezsiz yüksek lisans programları (pedagojik formasyon) oluşturulmuştur. Ayrıca, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri için MEB tarafından uygulama okulu belirlenmesi ve MEB ve fakülteler arasında güçlü bir ilişki kurulması ilkeleri benimsenmiştir (YÖK, 2007).

Ancak, YÖK’e göre bu değişiklikler sonucunda çağımızın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip öğretmenleri yetiştirmek mümkün olmamıştır ve bu nedenle bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak programlarla ilgili sorunları çözmeye yönelik olarak 2006-2007’de eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, programların yapısı esnek hale getirilmiş, fakültele sınırlı da olsa dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanakları artırılmıştır. Programda genel kültür derslerinin ağırlığının artırılması ve öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve Yatılı İlköğretim Bölge Okulları’nda (YİBO) uygulama yapma olanağı tanınması da yapılan diğer düzenlemelerdir. Diğer taraftan, uygulama okulu bulmada yaşanan sorunlar nedeniyle okul deneyimi dersleri azaltılmıştır.⁷

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede niteliği yükseltmeye dönük bu girişimlerin politika yapıcılarının ve akademinin beklentilerini karşıladığını söylemek güçtür: 1) YÖK halen eğitim fakültelerinin öğretim programlarının yüzde 75’ini doğrudan belirlemektedir. Eğitim fakültelerinde verilen eğitime ilişkin eğitim fakültelerinin söz hakkı çok sınırlıdır; fakat son yıllarda YÖK’ün TED Üniversitesi ve MEF Üniversitesi’ne eğitim fakültesi öğretim

⁷ 2006 ve 2007’de yaşama geçen düzenlemeler bir dizi karara dayanıyor: 15.06.2006 tarih ve 1894-13191 sayılı yazı ve ekleri (26.05.2006 tarih ve 2006.5.2375 sayılı karar); 21.07.2006 tarih ve 2348-16273 sayılı yazı (21.07.2006 tarih ve 2006.9.3299 sayılı karar); 20.09.2006 tarih ve 3124-22227 sayılı yazı; 08.02.2007 tarih ve 422-3206 sayılı yazı (02.02.2007 tarih ve 2007.1.306 sayılı karar); 19.07.2007 tarih ve sayılı yazı (11.07.2007 tarihli karar)

programlarının belirlenmesinde daha fazla esneklik tanımış olması bu yönde değişimin mümkün olduğuna işaret etmektedir. 2) Mevcut durumda eğitim fakültesi öğrencileri uygulamalı eğitimi Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 derslerinde almaktadırlar. Bu derslerin her biri haftada iki saatlik seminer ve altı saatlik öğretmenlik uygulamasından oluşmaktadır ve amacı eğitim fakültesinde edinilen bilgi ve becerilerin okul ortamında geliştirilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özelliklerin kazanılmasıdır. Ancak, bu derslerin işlevini yerine getirdiğini söylemek çok güçtür (Seçkin, 2005; Atmış, 2013; Petek, 2014). Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2' derslerini değerlendiren akademik çalışmalar tarafların (uygulama okulu, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı, aday) sorumluluklarını sık sık yerine getirmediğini, uygulama okullarındaki fiziksel koşulların öğretmen eğitimi için yeterli olmadığını, fakültelerdeki öğretim elemanı yetersizliğinin ve öğretmenlik uygulamasında sorumlu birimler arasındaki koordinasyon eksikliğinin birçok probleme neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum MEB ve YÖK'ün eğitim fakültesi uygulama okulları arasındaki eşgüdümü artırma çabalarının beklenen sonuçları üretmediğine işaret etmektedir. Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında nitelikli uygulamalı eğitim sunulmaması çözülememiş bir sorun olarak süregelmektedir. 3) YÖK, eğitim fakültelerine ilişkin akreditasyon modelini 1999'da tamamlamış ve 2000'de çeşitli uluslararası ve ulusal toplantılarda sorunun paydaşlarına sunmuştur. Buna karşın akreditasyon modelinin yaşama geçirilmesi sürüncemede kalmıştır. Bu nedenle halen eğitim fakültelerinde eğitimin niteliğinin asgari standartları belirlenmiş ve uygulanması güvence altına alınmış değildir. Eğitim fakültelerinde eğitim niteliğinin standartlarının belirlenmesi için öğretmenlik mesleğine ilişkin standartların belirlenmiş olması bir önkoşuldur.

MEB, 2004'ten beri Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modeli üzerine çalışmaktadır. Bu çerçevede her öğretmenin sahip olması planlanan genel yeterlikler ile ilişkili çalışmalar 2008'de tamamlanmıştır ve öğretmenlik mesleği için temel standartlar oluşturulmuştur (MEB ÖYEGM, 2008). OTMG modeliyse bu standartlara erişilmesi için hazırlanan kılavuzdur. OTMG modeli çerçevesinde her öğretmene kendi geliştirdiği planla standartlara ulaşma olanağı tanınmaktadır. Böylece öğretmenler gelişim modellerini kendileri oluşturabilecekler; hazırladıkları planları uygulama olanağı bulacaklar ve izleme süreçlerinde yol haritasına sahip olacaklardır. Ancak ne Öğretmen Yeterlikleri ne de OTMG modeli hala yaşama geçirilmemiştir.

Bu eksikliğin giderilmesine yönelik olarak MEB Kasım 2011’de Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı’ni gerçekleştirmiştir. Çok geniş bir yelpazede katılımın⁸ gerçekleştiği bu çalıştayda yukarıda sözü edilen üç tema ayrıntısıyla ele alınmıştır ve öğretim programlarının oluşturulmasında esnekliğin artırılması, öğretim programlarının Öğretmen Yeterlikleri’ni dikkate alacak biçimde reforme edilmesi, eğitim fakülteleri için akreditasyon sisteminin yaşama geçirilmesi ve eğitim fakültelerinde uygulamalı eğitimin niteliğinin ve niceliğinin yükseltilmesine yönelik kararlar alınmıştır (ERG, 2012). Bu çalıştayın ardından MEB çalıştay kararlarını temel alarak Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nin ilk taslağını hazırlamıştır. Bu taslak hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeden öğretmenlerin mesleki kariyerlerinin düzenlenmesine, öğretmen politikalarının hemen her boyutunda kapsamlı bir dönüşümü somut politika adımları ve ulaşılması planlanan hedeflerle eşleştirmektedir. Ancak, Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi yayımlanmadan eğitim politikası gündeminin merkezine 4+4+4 tartışmaları yerleşmiştir ve Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, öğretmen atamalarına ilişkin yaptığı açıklamaların ardından görevden alınmıştır. Bunun ardından öğretmen politikalarında gerçekleşmesi beklenen dönüşüm bir kenara bırakılmış ve bunun yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi’nin (TEOG) yaşama geçirilmesi, ortaöğretimin yeniden yapılandırılması (Genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi) ve dershanelerin dönüştürülmesi eğitim politikası gündemini işgal etmiştir. Mevcut durumda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının reforme edilmesi için Ulusal Öğretmen Stratejisi’nin yayınlanması en önemli adımdır; ancak bu belgenin 2015 Genel Seçimleri’nin öncesinde yayınlanması beklenmemektedir.

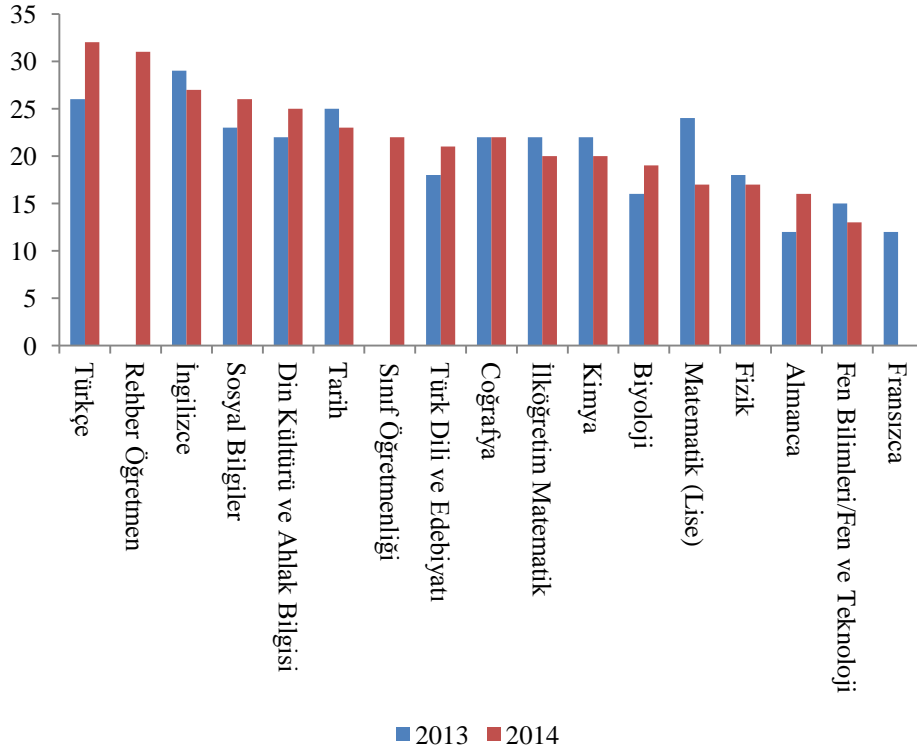
Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede reform üzerine son yirmi yılda pek çok çalışma gerçekleştirilmiş olmasına karşın öğretmen yetiştirmeyi dönüştürecek adımların bir türlü atılmamış olmasının Türkiye’de öğretmen niteliğini olumlu yönde etkilediğini söylemek güçtür. Eğitim fakültelerinin performansına ilişkin sahip olduğumuz tek nitelik göstergesi Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)’dir. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Aralık 2012’de MEB’in talebi doğrultusunda MEB, ÖSYM Başkanlığı ve Devlet Personel Başkanlığı’nın (DPB) öğretmen istihdamı için KPSS’ye (Kamu Personeli Seçme Sınavı) ek bir sınav yapılmasına ilişkin protokol imzaladığını duyurmuştur. Bu değişiklik sonrası, Genel Yetenek, Genel Kültür ve

⁸ MEB’in ilgili birimlerinden temsilciler, ilişkili TBMM ihtisas komisyonları üyeleri ve eğitim kökenli milletvekilleri, valiler, akademisyenler, çeşitli kamu kurumlarından temsilciler, STÖ temsilcileri, sendika temsilcileri, öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler, veliler ve basından temsilciler

Eğitim Bilimleri testlerine (KPSS10) ek olarak ğretmen adaylarının ÖABT'yle kendi alanlarından 50 soruyu yanıtlamaları beklenmektedir. Böylece ÖABT ve KPSS10'un yüzde 50'ser ağırlığa sahip olduğu KPSS121 puanının her ğretmen adayı için hesaplanması planlanmıştır ve KPSS121 puanının ğretmen atamalarına temel oluşturması hedeflenmiştir.

ÖABT'nin 2013 ve 2014 sonuçları eğitim fakültelerinde sunulan eğitimin niteliğine ilişkin kaygı vericidir. 2013 ve 2014'te ğretmen adayları kendi uzmanlık alanlarındaki 50 soruyu yanıtlamalarına karşın sadece Türkçe ve İngilizce branşlarında net 25 doğruyu geçebilmişlerdir. Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Almanca ve Fransızca branşlarındaki ğretmenlerse 50 sorunun üçte birini bile doğru yanıtlayamamışlardır. Ayrıca 2013'ten 2014'e ğretmen adaylarının ortalama başarılarında herhangi bir ilerlemeden söz etmek mümkün değildir (Grafik 14).

Grafik 14: ÖABT'de alanlara göre ortalama net doğru sayısı (2013, 2014)



Kaynak: ÖSYM (2013, 2014).

ÖABT eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon mezunlarının başarılarının karşılaştırılmasına olanak vermektedir. Buna göre ÖABT'ye katılan adayların KPSS121 başarılarını inceleyen bir araştırma Türk Dili ve Edebiyatı dışında incelediği tüm alanlarda eğitim fakültesinden mezun

olmuş adayların KPSS121 ortalamalarının, diğer fakültelerden mezun olmuş adaylara göre biraz daha yüksek olduğunu bulgulamaktadır (Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak ve Yıldırım, 2014). Özellikle Fen ve Matematik alanlarında eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunlarının ortalama başarı farklarının diğer alanlara göre daha fazla olduğu dikkat çeken bir bulgudur. Diğer taraftan, araştırmada atamaya temel oluşturan taban puanlar, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunları arasında farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon mezunlarının atanma oranları arasında neredeyse her branşta ciddi farklar bulunmaktadır (Tablo 3). Araştırmada incelenen branşlarda eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon mezunlarından yaklaşık olarak eşit sayıda atama yapılmıştır. Ancak sınava girenlerin yüzde 65'ini pedagojik formasyon, yüzde 35'iniyse eğitim fakültesi mezunları oluşturmaktadır. Bu durum yaklaşık olarak 300 bin civarında olduğu tahmin edilen atanamayan öğretmenlerin çoğunluğunun pedagojik formasyon mezunlarından oluştuğuna işaret etmektedir. Ayrıca branşların önemli bir bölümünde atanma oranları yüzde 20'nin altındadır. Bu durum sınava giren öğretmen adaylarının en az yüzde 80'nin atanmadığını ortaya koymaktadır. Böylece MEB geniş bir öğretmen adayı havuzunda KPSS başarısını dikkate alarak, başka bir deyişle liyakat temelinde, ilk öğretmen atamalarını gerçekleştirmektedir. Ancak, KPSS'yle öğretmen seçme politikasına sık sık yöneltilen eleştirilerden biri KPSS'nin yüksek ve düşük nitelikli öğretmeni birbirinden ayırtırmak için kullanılamayacağı yönündedir. Diğer taraftan 2002'de KPSS uygulanmaya başlanmadan önce öğretmenler bilgisayar kurasıyla atanmaktaydı. KPSS ve bilgisayar kurasıyla atanan Matematik ve Fen öğretmenlerinin öğrencilerinin başarılarını karşılaştıran Dinçer (2013) KPSS'yle atanan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarının bilgisayar kurasıyla atananlara kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 3: Alanlar ve mezun olunan fakültelere göre KPSS121 başarısı

	Tüm adayların ortalama KPSS121 başarısı		Atanan adayların ortalama KPSS121 başarısı		Atanma oranları	
	Eğitim fakültesi	Diğer fakülteler	Eğitim fakültesi	Diğer fakülteler	Eğitim fakültesi	Diğer fakülteler
	Fizik	59.7	55.4	81.7	81.6	8.1
Kimya	61.2	57.0	80.7	80.3	9.4	3.7
Biyoloji	62.6	58.8	81.9	81.3	11.7	4.7
Matematik	63.3	61.1	80.2	79.7	25.9	14.1

Tarih	62.6	61.5	81.4	81.0	5.3	2.9
Coğrafya	63.4	62.1	78.2	77.5	16.7	10.9
Türk Dili ve Edebiyatı	60.4	62.6	79.2	78.6	14.6	14.0
İngilizce	62.0	59.4	73.5	73.5	35.4	34.4
Almanca	59.1	59.0	74.7	74.9	15.7	16.5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	63.3	55.4	65.9	62.4	91.0	76.5

Kaynak: Safran vd., 2014.

Safran vd. (2014)'nin çalışması, Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen yetiştirme modellerinin öğretmen niteliğine ne ölçüde katkı sağladığının ortaya çıkarılmasına yönelik literatürdeki tek çalışmadır. Bu çalışmaların daha geniş kapsam ve ayrıntıda gerçekleştirilmesi öğretmen politikalarının tasarımı için yaşamsal önem taşıyan kanıtların üretilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Özetle, Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin yükseltilmesi için son yirmi yıldır kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilmiş olmasına karşın herhangi bir somut adım atılmamıştır ve öğretmen yetiştirme politikalarının reforme edilemediği bu dönemin sonunda bu programlarda yetişen öğretmen adaylarının niteliği kaygı verici ölçüde düşüktür.

Ayrıca bu tablo eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon programları arasında farklılaşmamaktadır. Buna ek olarak, eğitim fakültesi kontenjanlarının düzenli biçimde arttığı bu dönemde, MEB düşük nitelikli adayların devlet okullarına atanmasının önüne geçmek için önce KPSS ve ardından ÖABT sınavlarını yaşama geçirmiştir. Yarışmacı bir sınavla ve liyakatı temel olarak atama yapılması politika yapıcı açısından rasyonel bir karardır ve belirli branşlar için öğretmen niteliğini ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak, KPSS ve ÖABT'nin varlığı, niteliği yükseltilmesi hedeflenen eğitim fakültesi öğrencilerini test hazırlık kitaplarına ve merkezlerine yönlendirmektedir. Nitekim dünyada sadece çoktan seçmeli sınavla öğretmen ataması yapılan yegane ülke Türkiye'dir. Tüm bu nedenlerle ***eğitim fakültelerine Öğretmen Yeterlikleri temelinde kendi öğretim programlarını oluşturmaları için gerekli yasal altyapının sağlanması, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları için akreditasyon sistemi oluşturulması ve bu programlarda uygulamalı eğitimin niteliğinin ve niceliğinin yükseltilmesine olan gereksinim aciliyetini korumaktadır.***

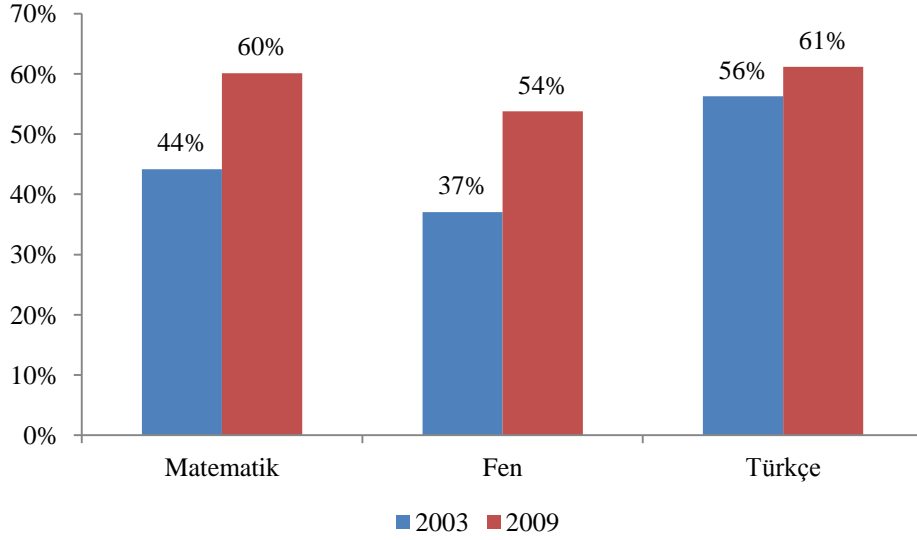
Müdürlerin bakış açısından öğretmen niteliği

Bir önceki bölümde KPSS ve ÖABT’de öğretmen adaylarının başarısı hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin değerlendirilmesi için temel bir ölçüt olarak kullanılmıştır. Ancak, KPSS ve ÖABT başarısı yüksek adayların nitelikli öğretmenler olduklarını söylemek mümkün değildir; çünkü KPSS ve ÖABT başarısının öğretmen niteliğini ne ölçüde tahmin edebildiğine ilişkin çalışmalar çok sınırlıdır. Başka bir deyişle, KPSS ve ÖABT’de yüksek başarı göstermiş bir adayın nitelikli öğretmenlik yapıp yapamayacağı belirsizdir.

Öğretmenlerin öğrenci başarısına ne kadar katkı sağladığına ilişkin elimizde somut veriler olmadan Türkiye’deki öğretmenlerin nitelik düzeyine ilişkin yorum yapmak güçtür. Ancak ABD’de gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar (Jacob ve Lefgren, 2008; Rockoff ve Speroni, 2010) müdürlerin öğretmen niteliğine ilişkin öznel değerlendirmelerinin öğretmenlerin öğrenci başarısına ne kadar katkı sağladığıyla çok yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen niteliğine ilişkin müdürlerin değerlendirmeleri ve öğretmen niteliğini öğrenci başarısı üzerinden ölçen istatistikî modellerin sonuçları büyük paralellik göstermektedir.

PISA araştırmasına katılan okulların müdürleri okullarında nitelikli öğretmen açığının eğitim-öğretimi ne ölçüde aksattığını değerlendirmişlerdir. Buna göre *Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde 2003’te okul müdürlerinin Matematik alanında yüzde 44, Fen alanında, yüzde 37 ve Türkçe alanında yüzde 56’sı nitelikli öğretmen açığının okullarında eğitim-öğretimi önemli ölçüde aksattığını belirtmiştir. 2009’daysa her üç alanda da yüzdeler sırasıyla yüzde 60, 54 ve 61’e ulaşmıştır* (Grafik 15). Matematik ve Fen alanlarındaki yükseliş Türkçe alanına kıyasla daha fazladır. Bu bulgular Türkiye’de nitelikli öğretmen açığının 2003’te bile azımsanamayacak bir sorun olduğunu; ancak bu sorunun 2003’ten 2009’a şiddetlendiğini göstermektedir.

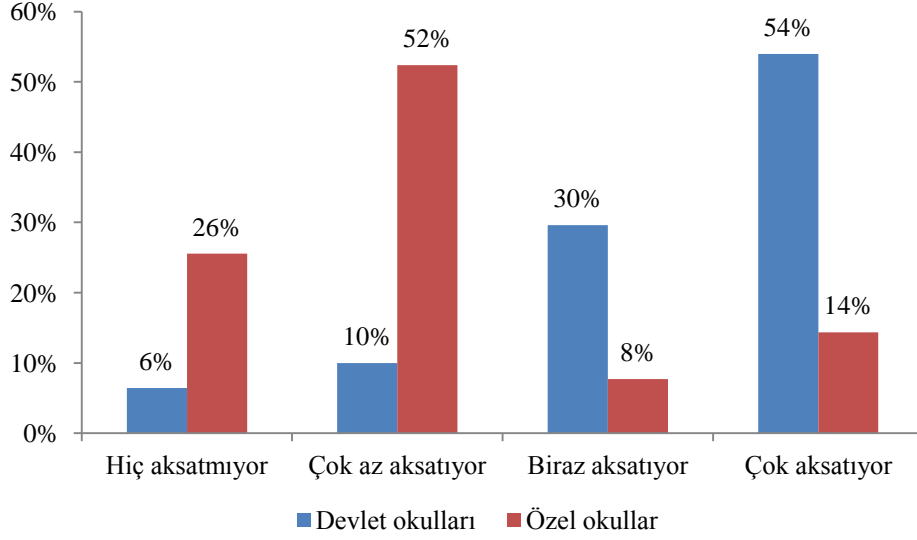
Grafik 15: Okulunuzda nitelikli öğretmen açığı eğitim öğretimi ne kadar aksatıyor (Müdürlerin yanıtları, Çok aksatıyor, %)



Kaynak: PISA 2003 ve 2009 mikro veri setlerinden ERG'nin hesapları

Grafik 15 Türkiye genelinde nitelikli öğretmen açığının boyutunu betimsel olarak sergilemektedir. Diğer taraftan TALIS 2008 araştırması kullanılarak nitelikli öğretmen açığının devlet okulları ve özel okullar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını göstermek mümkündür. Bu araştırmaya göre Türkiye'de devlet okullarının % 54'ünde nitelikli öğretmen eksikliği eğitim-öğretimin çok aksamasına neden olurken, özel okullarda bu oran sadece % 14 düzeyindedir (Grafik 16). Bir başka deyişle, nitelikli öğretmen sorunu öncelikli olarak devlet okullarında karşılaşılan bir sorundur.

Grafik 16: Okulunuzda nitelikli öğretmen açığı eğitim öğretimi ne kadar aksatıyor (Müdürlerin yanıtları)



Kaynak: TALIS 2008 mikro veri setinden ERG'nin hesapları

Türkiye'de devlet okulları ve özel okullarda çalışan öğretmenler aynı hizmetöncesi öğretmen yetiştirme sürecinden geçmektedirler. Bu nedenle Grafik 16'daki dikkat çekici farklılığın temelinde hizmetöncesi öğretmen yetiştirme sürecinden ziyade yönetim ve kültür farklılıklarının bulunduğu ileri sürülebilir. Mesleki gelişim bu çerçevede ele alınması gereken en önemli noktalardan biridir.

Mesleki gelişim

Yakın ve orta vadede mesleki gelişime ilişkin tartışmaların eğitim politikası gündeminde daha geniş yer tutması olasıdır. Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı ulusal basına yansıyan son açıklamalarında hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarından daha fazla mezuna ihtiyaç duyulmadığını ve eğitim fakültelerinin yeni öğretmenler yetiştirmek yerine mesleki gelişim hizmetlerine odaklanması gerektiğini vurgulamıştır.⁹ Bu açıklamanın altında yatan mantık kabaca şu şekilde açıklanabilir: Türkiye'de devlet okullarında 800 bini aşkın öğretmen görev yapmaktadır ve her yıl 10 bin civarında öğretmen emekli olmakta veya başka bir nedenle meslekten ayrılmaktadır. MEB'in mevcut durumda 95 bin öğretmen açığı bulunmaktadır. Bu açık kapandıktan sonra MEB her sene ancak 10 bin öğretmen ataması yapacaktır. Oysa Türkiye'de

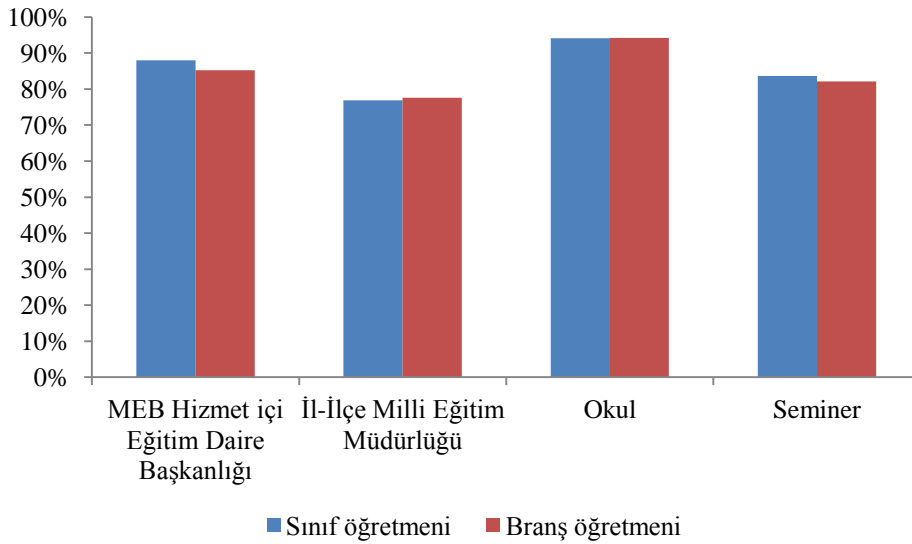
⁹ <http://www.mebpersonelleri.net/ogretmen-atamaları/nabi-avci-egitim-fakulteleri-kapatilmali-h11714.html>

hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları her sene en az 40 bin mezun vermektedir. Bu nedenle Bakan, eğitim fakültelerinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeden mesleki gelişime yönelmesini talep etmektedir.

MEB'in öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik etkinlikleri dört ana koldan yürütülmektedir: 1) MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün (ÖYGGM) çeşitli merkezlerde organize ettiği kurs ve seminerler¹⁰; 2) MEB il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yerel olarak düzenlenen kurs ve seminerler; 3) okulların düzenlediği eğitim etkinlikleri; 4) öğretmenlerin bireysel olarak katıldıkları çeşitli konferans, çalıştay vb. etkinlikler ve lisansüstü eğitim programları.

Türk Eğitim Derneği'nin (TED) 2009'da resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 2 bini aşkın sınıf ve branş öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışma öğretmenlerin bu etkinliklere hangi oranlarda katıldıklarını betimsel olarak göstermektedir. Buna göre, son iki yılda, öğretmenlerin % 87'si Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı'nın (ÖYGGM), % 77'si il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin, % 94'ü okulun düzenlediği hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmamaktadır (Grafik 17). Son iki yılda Grafik 17'te belirtilen hizmetiçi etkinliklerinin hiçbirine katılmayan öğretmenlerin toplam öğretmenler içindeki payı % 60 düzeyindedir.

Grafik 17: Son iki yılda hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmayan öğretmenlerin payı



¹⁰ MEB öğretmenlerin mesleki gelişimi için ÖYGGM bünyesinde 81 ilde öğretmenlerin talebi doğrultusunda belirlenmiş paket programlar ile yıl içerisinde hizmetiçi eğitim seminerleri ve konferanslar sunmaktadır.

Kaynak: TED, 2009.

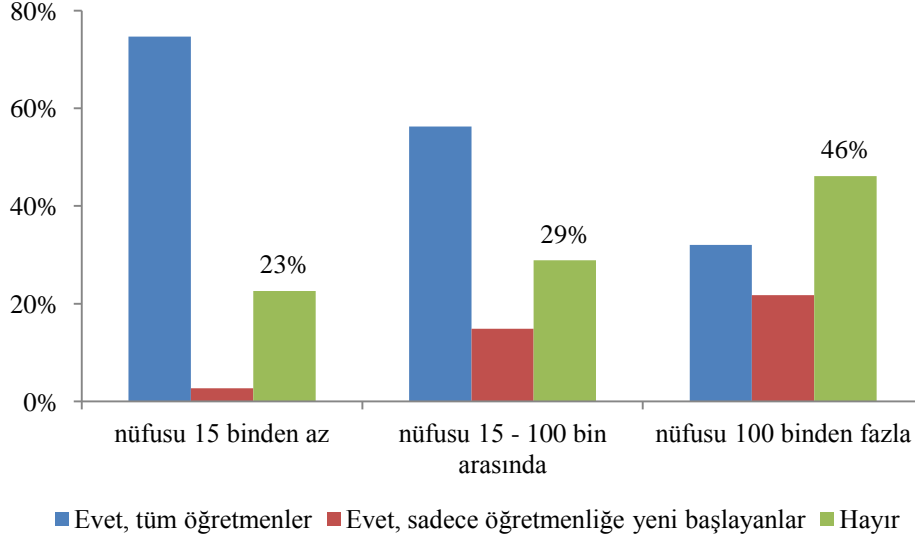
MEB'in öğretmenlerin mesleki gelişim tutumlarına ilişkin bilgi paylaştığı son rapordaysa öğretmenlerin yüzde 35'inin mesleki gelişim etkinliklerine hiç zaman ayırmadıkları, öğretmenlerin yaklaşık % 60'ının mesleki performanslarını yeterli buldukları ve % 30'ununsa gelişmeye gereksinim duyduğu bildirilmiştir (MEB, 2010). TALIS veri seti kullanılarak yapılan hesaplamalar da benzer bulgulara sahiptir. Buna göre resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin % 48'i son 18 ayda daha fazla mesleki gelişim etkinliğine katılmak istediğini ifade etmiş, ancak bu öğretmenlerin % 47'si kendisine uygun bir mesleki gelişim etkinliği bulamadığı için daha fazla etkinliğe katılmadığını belirtmiştir.

MEB mesleğe yeni giren öğretmenlere özel hizmetiçi eğitim etkinlikleri uygulamaktadır. Bu etkinlikler üç ana unsura sahiptir. Göreve ilk defa atanan adaylar, Adaylık Eğitimi'ne, Çevreye Uyum Eğitim Semineri'ne ve Uyum Eğitimi Programı'na tabi olmaktadır. Adaylık Eğitimi, temel eğitim (60-180 saat), hazırlayıcı eğitim (180-540 saat) ve uygulamalı eğitimden (iki ay staj) oluşmaktadır. Temel eğitim, Atatürk ilkeleri, gizlilik ve gizliliğin önemi, inkılap tarihi ve milli güvenlik gibi konuları; hazırlayıcı eğitim, bakanlık teşkilatının tanıtılması ve görevleri; uygulamalı eğitim ise yazışma ve dosyalama kuralları, ast-üst ilişkileri, güvenlik ve korunma tedbirleri gibi konulara ek olarak yıllık plan, ünite planı ve günlük ders planı gibi konuları içerir. Adaylık eğitiminin dışında, göreve yeni atanan öğretmenlerin çalıştıkları bölgelerin toplumsal ve kültürel yapısını tanımalarını, bölge halkıyla etkili iletişim kurmalarını ve çevre koşullarına uyum sağlamalarını sağlamak amacıyla 2007 yılından itibaren "Çevreye Uyum Eğitimi Semineri" yapılmaktadır. Toplam 20 saat süren bu seminer bölgenin doğal, toplumsal, ekonomik, tarihi, coğrafi ve turistik özellikleri ile mahalli günlerin tanıtılması ve halkla ilişkiler gibi konularda eğitimler içerir. Ayrıca, yine göreve yeni atanan öğretmenler için 2011-2012 öğretim yılı güz döneminden itibaren Uyum Eğitimi Programı uygulanmaktadır. 58 saatten oluşan bu eğitim eğitim liderliğinden ilkyardıma, performans yönetim sistemlerinden mesleki değerler ve etiğe kadar geniş bir yelpazede pek çok konuyu barındırır.

MEB mesleğe yeni giren öğretmenler için kapsamlı hizmetiçi eğitim etkinlikleri sunmakla beraber bu eğitimlerin yaşama geçirilip geçirilemediği kuşkuludur. Nitekim TALIS 2008 araştırmasından derlenen verilere göre Türkiye'de nüfusu 100 binden fazla olan yerleşim birimlerinin neredeyse yarısında, nüfusu 15 binden düşük yerleşim birimlerinin dörtte birinde

göreve başlayan öğretmenler herhangi bir resmi hazırlık eğitime tabi tutulmamaktadır (Grafik 18).

Grafik 18: Okulların, göreve başlayan öğretmenleri hazırlık amaçlı resmi bir eğitime tabi tutma oranı



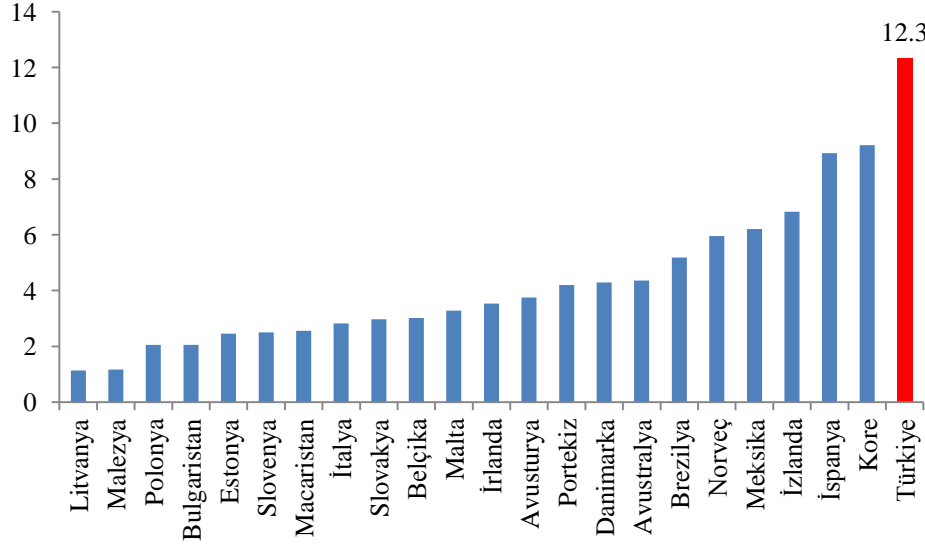
Kaynak: TALIS 2008 mikro veri setinden ERG'nin hesapları

Özetle *MEB'in sunduğu hizmetiçi eğitim etkinliklerinin uygulamada yaşama geçirilip geçirilemediği, öğretmenlere ulaşım ulaşamadığı ve ne ölçüde etkilediği konusunda önemli soru işaretleri vardır. Hazırlanan programların öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleriyle ilişkilendirilmesinde sorunlar olduğu gibi, programların başarıları da izlenmemektedir. Ek olarak, mesleki eğitim programlarında rol alan eğiticiler çoğu zaman yeterli donanıma sahip değildir. Tüm bunların doğal bir sonucu olarak öğretmenler mesleki gelişim programlarına katılım konusunda isteksizdirler* (Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay Uyum ve Adaylık Süreci, Sürekli Mesleki Gelişim Çalışma Grubu, 2011). Mevcut durumda, MEB'in öğretmenleri düzenli bir biçimde hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle desteklediğini söylemek mümkün değildir. Deneyimli öğretmenlerin işbaşında eğitim hizmetleriyle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise nitelikli ve işlevsel aday/uyum süreçleri ile desteklenmelerine gereksinim büyüktür.

MEB'in sunduğu hizmetiçi eğitim etkinlikleri resmi mesleki gelişim kanallarını oluşturmaktadır. Oysa mesleki gelişim sadece resmi kanallar üzerinden çalışmamaktadır. Resmi kanallara ek olarak öğretmenler meslek içinde her gün müdürler ve diğer meslektaşlarından performanslarına

ilişkin geribildirim almaktadırlar ve bu geribildirimler çerçevesinde mesleki becerilerini ileri taşımaları için önem taşımaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticisi ve meslektaşlarıyla gerçekleştirdiği bu etkileşimler resmi olmayan mesleki gelişim etkinliklerini içerir. Elbette, resmi olmayan mesleki gelişimin niteliği okuldaki müdür-öğretmen ve öğretmen-öğretmen ilişkilerine önemli ölçüde bağlıdır.

Grafik 19: Okulda işime ilişkin aldığım geribildirim adildi (Hiç katılmıyorum (%))

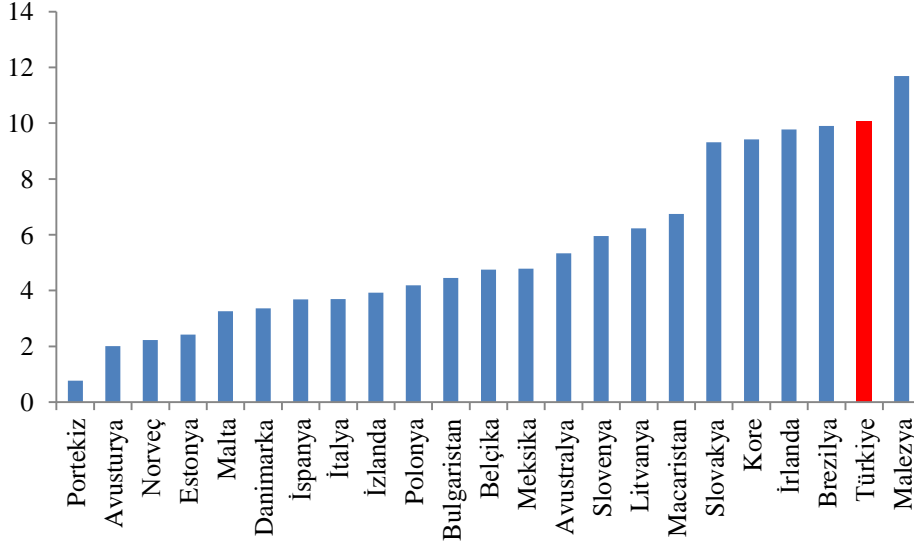


Kaynak: OECD (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.

TALIS araştırması müdür-öğretmen ve öğretmen-öğretmen etkileşimine ilişkin bazı çarpıcı bilgiler içermektedir: Türkiye’deki öğretmenler TALIS araştırmasına katılan diğer 22 ülkedeki öğretmenlerle kıyaslandığında müdüre ve okuldaki diğer öğretmenlere çok daha az güven duymaktadırlar. Örneğin, Türkiye’deki öğretmenlerin yüzde 36’sı “Okulda işime ilişkin aldığım geribildirim adildi.” ifadesine “Katılmıyorum” veya “Hiç Katılmıyorum” yanıtını vermektedir. Türkiye dışındaki 22 ülkenin ortalamasıysa yüzde 16’dır.

Benzer biçimde Türkiye’deki öğretmenlerin önemli bir bölümü okuldan alacakları geribildirim mesleki gelişimleri için faydalı olduğuna da inanmamaktadır. Nitekim, TALIS araştırmasına göre Türkiye’deki öğretmenlerin yüzde 36’sı okuldan aldıkları geribildirim işleri için faydalı olmadığını belirtmektedir. Türkiye dışındaki 22 ülkenin ortalamasıysa yüzde 21’dir. Hem geribildirim adilliği hem de faydalılığı alanlarında Türkiye, araştırma katılan ülkeler arasında en son sıralarda yer almaktadır.

Grafik 20: Okuldan aldığım geribildirim mesleki gelişimim için faydalıydı. Kesinlikle katılmıyorum (%)



Kaynak: OECD (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.

Bu bulguları Türkiye'ye özel kültürel etkenlerle veya hizmetöncesi öğretmen yetiştirmeyle ilişkilendirmek güçtür; çünkü Türkiye'de özel okullarda müdür ve meslektaşlardan gelen geribildirim adil ve faydalı olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı uluslararası ortalamaların altındadır. Bu nedenle devlet okullarının yönetiliş biçiminin mesleki gelişimin öğretmen niteliğine katkı sağlamasının önündeki önemli engellerden biri olduğu ileri sürülebilir. ***Devlet okullarında güven ortamının yıpranmış olması resmi olmayan mesleki gelişim etkinliklerinin işlevini yitirmesine neden olmaktadır.***

İnsan kaynaklarının yönetimi ve öğretmen devinimi

MEB'in insan kaynakları yönetimi üç yasal düzenleme temelinde gerçekleştiriliyor: 1) Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik¹¹; 2) Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme

¹¹ http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/47/09/716014/dosyalar/2014_06/19090508_2014061881.pdf

Yönetmeliği¹² ve 3) Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen ve Yöneticilerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Esaslar.¹³

Norm Kadro Yönetmeliği ile okullara atanacak öğretmen sayısı ilköğretim kurumlarının sınıf öğretmenleri için sınıf ve şube sayısı ve branş öğretmenleri için haftalık toplam ders yükü ile ilişkilendirilerek her okula atanacak öğretmen sayısı için nesnel bir ölçüt sağlanmıştır. Böylece yasal olarak öğretmenlerin okullar arasında dengesiz biçimde dağılmasının önüne geçilmesi hedeflenmektedir.

Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği öğretmenlerin hangi koşullar altında farklı okullar, eğitim düzeyleri ve branşlarda öğretmenlik yapabileceklerini; isteğe ve özüre bağlı olarak yer değiştirebileceklerini belirlemektedir. Mevcut durumda öğretmenler ilk senelerini tamamladıktan sonra isteğe ve özüre bağlı olarak yer değiştirilmeyi talep etme hakkına sahiptirler.

Son olarak Ders ve Ek Ders Yönetmeliği maaş karşılığı olarak okulöncesi ve sınıf öğretmenlerini haftada 18, branş öğretmenleri ise haftada 15 saat ders okutmakla yükümlü tutmaktadır.

Bu üç yönetmeliğin bir arada uygulanması üç önemli soruna yol açmaktadır: **1) Öğretmenler belirli hizmet alanlarında (sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde)^{14,15} çalışmayı tercih etmemektedirler ve Atama ve Yere Değiştirme Yönetmeliği'ndeki haklarını kullanarak görev yerlerinin değiştirilmesini talep etmektedirler. Bu durum sözü geçen bölgelerde öğretmen deviniminin çok yüksek seyretmesine neden olmaktadır. MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü (İKGM) bu bölgelere atanan öğretmenlerin ortalama 15 ay görevde kaldığını ve sonrasında yer değiştirdiğini belirtmektedir.¹⁶ Bu nedenle MEB, Norm Kadro Yönetmeliği'ni izleyerek ilk atamaları ağırlıklı olarak dezavantajlı bölgelere yapmaktadır. İlk atama yoluyla bu bölgelere atanan tecrübesiz öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik yasaklamış olmasına karşın mesleğe başladıkları ilk sene tek başlarına derslere girmek zorunda kalmaktadırlar. 2) Yer değiştiren öğretmenlerin önemli**

¹² http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27573_1.html

¹³ http://mevzuat.meb.gov.tr/html/23555_0.html

¹⁴ MEB, hizmet alanlarını ülke genelindeki il ve ilçelerin ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklilerinin karşılanması yönünden benzerliklerine göre oluşturmaktadır. Öğretmenler görev yaptıkları hizmet alanlarına göre hizmet puanı toplamakta ve yer değiştirmelerde öncelik yüksek hizmet puanına sahip öğretmenlere verilmektedir.

¹⁵ http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/hizmet_alanlari_ve_hizmet_puanlari_cizelgesi.pdf

¹⁶ MEB İKGM'yle yapılan görüşmelerde toplanan bilgiler

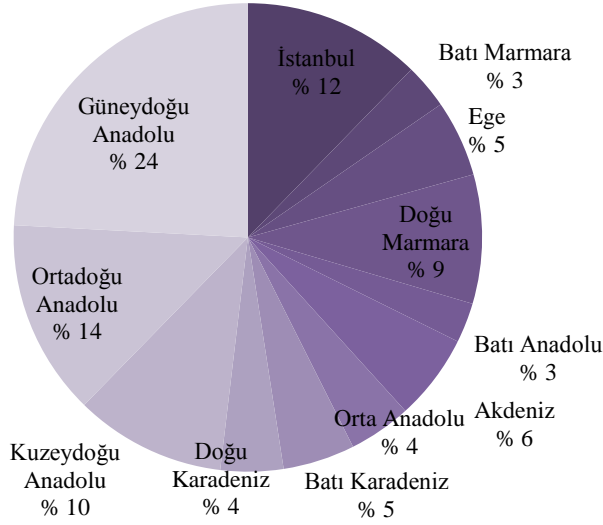
bir bölümü atandıkları bölgelerde norm fazlası durumuna düşmektedirler. Başka bir deyişle, bu öğretmenlerin uzmanlığına, atandıkları okullarda gereksinim yoktur. Ancak, Ders ve Ek Ders Yönetmeliği gereği maaş karşılığı derse girmek zorunda oldukları için uzmanlıkları dışındaki alanlarda derse girmekle görevlendirilmektedirler. Açıklanan son verilere göre Türkiye genelinde 48 bin norm fazlası öğretmen bulunmaktadır.¹⁷ 3) MEB, yer değiştirmeler sonucu ortaya çıkan öğretmen açığını ancak atama dönemlerinde kapatabilmektedir. Bu dönemlerin dışında eğer okul müdürleri uygun adaylar bulabilirlerse öğretmen açığını geçici süreli sözleşmeli (ücretli) öğretmenlerle kapatmaktadır. Bulamazlarsa dersler boş geçmektedir. Çoğu durumda ücretli öğretmenler verdikleri dersin uzmanlığına sahip değildirler ve kimileri öğretmen olmak için gerekli asgari nitelikleri taşımamaktadırlar. MEB bünyesinde 2009-2012 arasında her yıl 51 bin ücretli öğretmenin görevlendirildiği ve norm fazlası öğretmenler ve ücretli öğretmenlerle ilişkili toplam maliyetin yıllık 1,5 milyar TL olduğu belirtilmiştir.¹⁸ Bu tutar Bakanlık'ın 2012 bütçesinin toplam personel giderlerinin yüzde 5'ini aşmaktadır.

2013'te MEB gerçekleştirdiği ilk atamaların yarısına yakınına Doğu Anadolu'ya ayırmıştır. 2013'te 36.498 öğretmenin ilk ataması yapılmıştır. Yeni atanan öğretmenlerin % 24'ü Güneydoğu Anadolu'da, % 14'ü Ortadoğu Anadolu'da ve % 10'u Kuzeydoğu Anadolu'da görevlendirilmişlerdir. Toplamda ilk atamaların yüzde 48'i Doğu Anadolu'ya yapılırken Batı Anadolu ve Batı Marmara atamalardan en az pay alan bölgeler olmuştur (Grafik 21). Bu durum MEB'in atamaları gerçekleştirirken Norm Kadro Yönetmeliği'ni temel aldığı ve bölgeler arasındaki öğretmen dağılımını dengelemeyi hedefleyerek atamaları gerçekleştirdiğini göstermektedir; çünkü 2013-14 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaokullarda Batı Karadeniz'de öğretmen başına 15, Güneydoğu Anadolu'da ise 25 öğrenci düşmektedir.

¹⁷ 18 Ekim 2012 tarihinde dönemin İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü Başkanvekili Hamza Aydoğdu'nun CNN Türk'te yaptığı açıklamalar

¹⁸ 18 Ekim 2012 tarihinde dönemin İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü Başkanvekili Hamza Aydoğdu'nun CNN Türk'te yaptığı açıklamalar

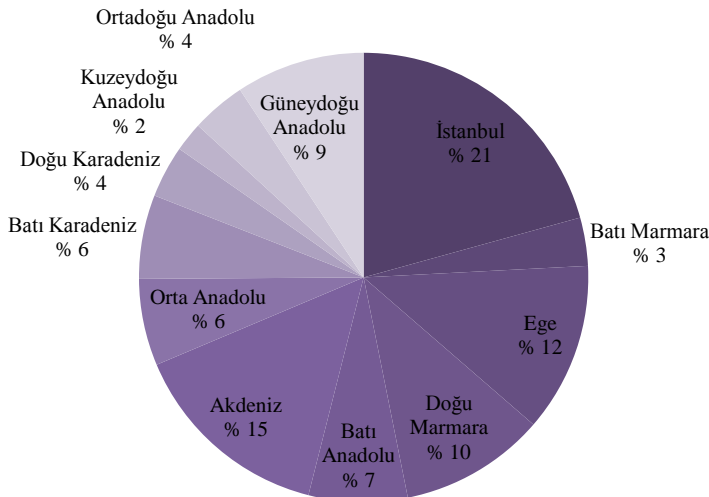
Grafik 21: İlk atamaların bölgelere göre dağılımı



Kaynak: MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, 2013 Yılı Sayısal Verileri

Diğer taraftan Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği çerçevesinde 2013'te 19.003 öğretmen iller arasında yer değiştirmiştir. Yer değiştiren öğretmenlerin % 47'si İstanbul, Ege ve Akdeniz'de, % 2'si Kuzeydoğu Anadolu'da, % 4'üyse Ortadoğu Anadolu'da yeniden görevlendirilmiştir. Özetle, 2013'te ilk atamalarla 17.556 öğretmen Doğu Anadolu'ya gönderilirken, 9.042 öğretmen İstanbul, Ege ve Akdeniz'e doğru yer değiştirmiştir (Grafik 22).

Grafik 22: İller arası yer değiştirme (Gidilen bölgelere göre, 2013)



Kaynak: MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, 2013 Yılı Sayısal Verileri

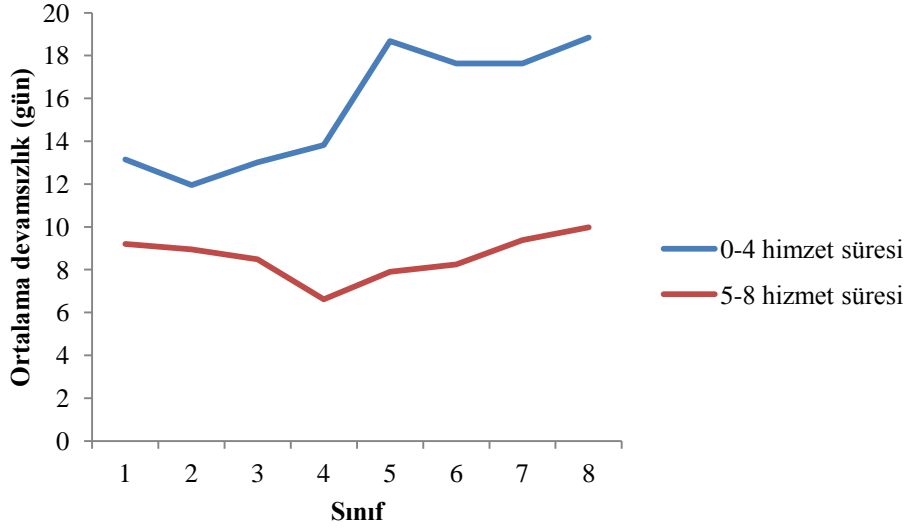
İlk atama ve yer değiştirmeye ilişkin veriler 2013'te MEB'in Doğu Anadolu'ya yaptığı her iki ilk atama için bir öğretmenin Batı Anadolu'ya doğru yer değiştirdiğini göstermektedir. **MEB her**

sene Norm Kadro Yönetmeliği çerçevesinde ağırlıklı olarak Doğu Anadolu'ya öğretmen atamasına karşın öğretmenlerin yer değiştirmesi öğretmenlerin bölgeler arasında dengeli biçimde dağılmasının önüne geçmektedir. Bu nedenle öğretmen başına düşen öğrenci sayıları arasındaki farklar kapanmamaktadır.

Doğu Anadolu'daki yüksek öğretmen devinimi eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Köse-Şirin, Üçkardeşler ve Dinçer (2014) Şanlıurfa, Mardin, Van ve Muş'ta ilkokul ve ortaokullarda öğrenci devamsızlığının nedenlerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma kapsamında il milli eğitim yöneticileri, okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler, öğrenci velileri ve sivil toplum temsilcileriyle derinlemesine görüşmeler ve odak grup çalışmaları yapılmış ve 160 paydaş ve öğrenciden veri toplanmıştır. Ayrıca 40 okulda 967 öğrenciye anket uygulanmıştır ve 21 ilkokul ve ortaokula ait idari veriler incelenmiştir. Bu araştırmanın ortaya koyduğu temel bulgulardan biri şu biçimde özetlenebilir: Araştırma kapsamındaki illerde ilkokul düzeyinde öğretmen devinimi çok yüksektir. Derinlemesine görüşmelerde bazı ortaokul öğrencileri ilkokul boyunca 10-11 öğretmen değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Yine derinlemesine görüşmeler ve odak gruplarda öğretmen devinimi yüzünden ilkokulda pek çok öğrencinin okuma ve yazma gibi en temel becerileri edinmeden ortaokula devam ettiği vurgulanmıştır. En temel becerilere sahip olmayan öğrencilerin ortaokul düzeyinde dersleri takip etmekte büyük zorluk çektikleri ve bu nedenle sürekli devamsızlık yapmaya başladıkları dile getirilmiştir.

Sözü edilen araştırmanın nicel boyutu öğretmenlerin hizmet süreleri ve öğrenci devamsızlığı arasındaki ilişkiyi net biçimde ortaya koymaktadır. Öğretmen deviniminin yüksek, başka bir deyişle öğretmenlerin ortalama hizmet sürelerinin düşük, olduğu okullarda öğrenci devamsızlığı ilkokul düzeyinde ortalama olarak 12 ve 14 gün arasında seyretmekte ve ortaokula geçilmesiyle beraber 18-20 güne yükselmektedir. Diğer taraftan öğretmen deviniminin görece düşük, yani öğretmenlerin ortalama hizmet sürelerinin yüksek, olduğu okullarda ilkokul ve ortaokul düzeylerinde öğrenci devamsızlığı ortalama olarak 8-10 gün aralığında oynamaktadır (Grafik 23). Araştırmanın ortaya koyduğu bu bulgular öğretmen deviniminin özellikle ilkokul düzeyinde eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilediğini ve bunun ortaokul düzeyinde öğrencinin okula devamına yansıtıldığını ortaya koymaktadır.

Grafik 23: Öğretmenlerin ortalama hizmet süreleri ve öğrenci devamsızlığı



Kaynak: Köse-Şirin, Üçkardeşler ve Dinçer, 2014.

Yüksek öğretmen deviniminin yol açtığı diğer önemli bir sorun norm fazlası öğretmenlerin kendi uzmanlık alanları dışındaki branşlarda görevlendirilmeleridir. MEB, spesifik olarak bu sorunu gidermek için Ekim 2011’de Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Stratejileri ve Sistemlerinin Geliştirilmesi Projesi (İKOP) çalışmalarına başlamıştır; proje çerçevesinde ilk kez alanı dışında istihdam edilen öğretmenlere ilişkin istatistikler üretilmiş ve kamuoyuyla paylaşılmıştır.

Tablo 4: Alanı dışında istihdam edilen öğretmen sayıları

Branş	Alanı dışında istihdam edilen	Branştaki toplam öğretmen	Branş içindeki yüzde
Sınıf	117420	211527	55.5
Yabancı Dil (İngilizce)	24832	46460	53.4
Okulöncesi	12752	38119	33.5
Türkçe	14484	29971	48.3
Fen ve Teknoloji	17443	23388	74.6
Matematik	6393	24372	26.2
Tarih	3333	12421	26.8
Coğrafya	3084	9271	33.3
Biyoloji	2678	9235	29.0
Fizik	2306	8296	27.8
Kimya/Kimya Teknolojisi	2410	8090	29.8
Felsefe	945	6266	15.1
Zihin Engelliler	1780	4696	37.9

Kaynak: Çınkır, 2013.

İKOP projesi çerçevesinde derlenen bu veriler MEB bünyesindeki öğretmenlerin yüzde 49'unun istihdam edildiği branşın uzmanlığını taşımadığını ortaya koymaktadır. Bu durum Fen ve Teknoloji alanında yüzde 75'e, Sınıf Öğretmenliği alanında yüzde 56'ya ve İngilizce alanında yüzde 53'e ulaşmaktadır.

Hem öğretmen devinimi hem de öğretmenlerin uzmanlık alanları dışında istihdam edilmesine ilişkin sorunlar Türkiye'de öğretmen istihdam politikalarının reforme edilmesine duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Bunun için politika yapıcılarının öğretmenlerin mevcut yer değiştirme olanaklarına sınırlama getirilmeden bölgeler arasında eşitlikçi dağılımı sağlayacak ve her öğretmenin uzmanlık alanında öğretmenlik yapmasına olanak sağlayacak yasal düzenlemeleri hayata geçirmesi gerekmektedir. Bu noktada belirli bir teşvik şemasının tasarlanması ve hayata geçirilmesi izlenebilecek yollardan biri olabilir. Ancak yakın veya orta vadede bu doğrultuda ilerleneceğine işaret eden herhangi bir politika girişimi bulunmamaktadır.

Sonuç

Son yirmi yılda pek çok kalkınmış ve kalkınmakta olan ülkede eğitime erişimin sağlanmasının ötesinde eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, en öncelikli eğitim politikası sorunu olarak kendini göstermektedir. Kaliteli eğitime eşitlikçi erişim olanaklarının yaygınlaştırılması, küresel düzeyde politika yapıcılarının temel eğitim politikası hedefi olarak her gün daha fazla vurgulanmaktadır. Bununla beraber akademik çalışmalar, kaliteli eğitim hizmeti sağlanmasının hem toplumsal eşitsizlikleri azalttığını hem de toplumsal ve ekonomik kalkınmanın itici gücü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle Birleşmiş Milletler, OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar özellikle bu sorunun üzerinde durmakta ve dünyadan farklı eğitim sistemi örneklerini inceleyerek eğitim hizmetlerinin kalitesinin artmasını sağlayabilecek etkenleri saptamaya dönük çaba harcamaktadır. Bu girişimlerin önemli bir bölümü, öğretmenlerin eğitimin kalitesini belirleyen en önemli okul içi etken olduğuna işaret etmektedir. İyi eğitim ancak iyi öğretmenlerle verilebilmektedir ve okulların kalitesi öğretmenlerinin kalitesinin ötesine geçememektedir.

Dünya çapında gerçekleşen bu dönüşüme paralel olarak Türkiye'de de politika yapıcılarının son yirmi yıldır öğretmen niteliği ve eğitimin kalitesi arasındaki güçlü ilişkiye dair farkındalıkları artmıştır ve bu konuda ilerleme sağlamak için pek çok girişim başlatılmıştır. Buna karşın Türkiye'de öğretmen niteliğinin yükseltilmesine yönelik somut adımların yaşama geçirilmesi

mümkün olmamıştır. Oysa Türkiye'nin orta ve uzun vadede gerçekleştirmeyi öngördüğü kalkınma hedeflerine ulaşabilmesi için beşeri sermayesini ve bunun için nitelikli öğretmen kaynağını acilen yükseltmeye gereksinimi vardır.

Bu belge ile Türkiye'deki öğretmen politikalarının var olan durumu betimlenerek bu konuda atılacak adımların desteklenmesi amaçlanmaktadır. Belgede hizmetöncesi öğretmen yetiştirme yöntemleri ve öğretmen adaylarının genel özellikleri; hizmete başladıktan sonraki mesleki gelişim olanakları ve hizmetiçi eğitim; öğretmen devinimi ve bu konuda yaşanan aksaklıkların sonuçları üzerinde durulmaktadır. Her bir tema için, çeşitli kaynaklardan veriler kullanılarak temel sorun alanlarına değinilmiştir. Belgenin ana bulguları aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmen adaylarının genel özellikleri ve hizmetöncesi eğitim

- Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaklaşık yarısı, bu fakülteleri öğretmen olma arzusu ile seçmektedir; ancak diğer yarısı, üniversiteye geçiş sınavında aldığı puan, iş bulma olanakları, çalışma koşulları gibi başka nedenlere göre seçim yapıyor. Öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün, henüz eğitim fakültesine girişte öğretmenliğe yeterince ilgi duymamaları kaygı vericidir.
- Öğretmen adayları, çoğunlukla alt-orta sosyoekonomik statüde bulunan ailelerden geliyorlar. Adayların önemli bölümü, seküler-akılcı değerlerden çok, geleneksel değerlere sahip olmaya eğilimlidir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin önemli bir bölümü, bireylere ahlaki ve dini değerler kazandırılmasını, eğitim sisteminin öncelikleri arasında görmektedir. Hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarına yatırım yapmanın getirisi hukuk, tıp ve mühendislik gibi alanlara kıyasla daha düşüktür ve bu programların mezunları daha yüksek işsizlik veya eksik istihdam riski altındadırlar. Buna karşın, uluslararası karşılaştırmalar Türkiye'de öğretmen maaşlarının çok düşük olmadığına ve son on yıl içinde diğer pek çok ülkeye kıyasla daha hızlı yükseldiğine işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin ekonomik getirisini eğitim fakültelerini tercih eden aday profilini olumsuz yönde etkileyen ikincil etkenler arasında değerlendirmek yerinde olacaktır.
- Türkiye'de öğretmenlik mesleğine geçiş için eğitim fakültesinde okumanın yanında diğer bir yol, fen ve edebiyat fakültesinden mezun olmak ve pedagojik formasyon almaktır. Pedagojik formasyon programını tamamlayarak öğretmen olanların mesleki tatminleri,

eğitim fakóltesi mezunlarından daha düşük değildir. Pedagojik formasyon mezunu öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarısı da, eğitim fakóltesi mezunu öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarısından daha düşük değildir. Eğitim fakóltesinin, pedagojik formasyona göre, en azından elimizde veri olan bu konularda, bir üstünlük sağlamaması üzerinde düşünölmesi gereken bir durumdur.

- Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin yükseltilmesi için son yirmi yıldır kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilmiş olmasına karşın herhangi bir somut adım atılmamıştır. Öğretmen yetiştirme politikalarının reforme edilemediği bu dönemin sonunda bu programlarda yetişen öğretmen adaylarının niteliği kaygı verici ölçüde düşüktür.
- Eğitim fakólterine Öğretmen Yeterlikleri temelinde kendi öğretim programlarını oluşturmaları için gerekli yasal altyapının sağlanması, hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programları için akreditasyon sistemi oluşturulması ve bu programlarda uygulamalı eğitimin niteliğinin ve niceliğinin yükseltilmesine olan gereksinim aciliyetini korumaktadır.

Mesleki gelişim olanakları ve hizmetiçi eğitim

- Türkiye’de öğretmen niteliğini, müdürlerin gözünden değerlendiren araştırmalar, pek çok alanda öğretmen niteliğinin yetersiz görüldüğüne işaret etmektedir. 2003’te Türkiye’de ortaöğretim kurumları müdürlerinin yüzde 44’ü Matematik alanında, yüzde 37’si Fen alanında, ve yüzde 56’sı Türkçe alanında nitelikli öğretmen açığıının okullarında eğitimi-öğretimi önemli ölçüde aksattığıını belirtmiştir. 2009’daysa her üç alanda da yüzdeler yükselmiştir ve sırasıyla yüzde 60, 54 ve 61 olmuştur.
- MEB, hem ÖYGGM, hem de il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinlikleri yürütmektedir; ancak MEB’in sunduğu hizmetiçi eğitim etkinliklerinin uygulamada yaşama geçirilip geçirilemediği, öğretmenlere ulaşıp ulaşamadığı ve öğretmenleri ne ölçüde etkilediği konusunda önemli soru işaretleri vardır. Hazırlanan programların öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleriyle ilişkilendirilmesinde sorunlar olduğu gibi, programların başarıları da izlenmemektedir. Ek olarak, mesleki eğitim programlarında rol alan eğiticiler çoğu zaman yeterli donanıma sahip değildirler.

- Türkiye’de öğretmenler mesleki gelişim programlarına katılım konusunda isteksizdirler. Bunun önemli bir nedeni, MEB tarafından sunulan olanakların, bir önceki maddede özetlenen niteliğinden kaynaklanmaktadır. Devlet okullarında güven ortamının yıpranmış olması resmi olmayan mesleki gelişim etkinliklerinin işlevini yitirmesine neden olmaktadır.

Öğretmen devinimi

- Türkiye’de öğretmen devinimi oldukça yüksektir ve mevcut yasal düzenlemeler bunun önüne geçememektedir. Yüksek öğretmen devinimi eğitimin niteliğini düşürmektedir; öğrencilerin eğitimden kopmasına yol açmakta ve kamu kaynaklarının israf olmasına neden olmaktadır.
- MEB her sene Norm Kadro Yönetmeliği çerçevesinde ağırlıklı olarak Doğu Anadolu’ya öğretmen atamasına karşın öğretmenlerin yer değiştirmesi, öğretmenlerin bölgeler arasında dengeli biçimde dağılmasının önüne geçmektedir. Bu nedenle öğretmen başına düşen öğrenci sayıları arasındaki bölgesel farklar kapanmamaktadır.
- Hem öğretmen devinimi hem de öğretmenlerin uzmanlık alanları dışında istihdam edilmesine ilişkin sorunlar, Türkiye’de öğretmen istihdam politikalarının reforme edilmesine duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Bunun için politika yapıcılarının öğretmenlerin mevcut yer değiştirme olanaklarına sınırlama getirmeden, bölgeler arasında eşitlikçi dağılımı sağlayacak ve her öğretmenin uzmanlık alanında öğretmenlik yapmasına olanak sağlayacak yasal düzenlemeleri hayata geçirmesi gerekmektedir. Bu noktada belirli bir teşvik şemasının tasarlanması ve hayata geçirilmesi izlenebilecek yollardan biri olabilir.

Kaynakça

Acemoğlu, D. ve Robinson, J. (2013). *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty*. NY: Crown Business.

Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101.

Atmiş, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlikuygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).

Benhabib, J. ve Spiegel, M. K. (1994). The role of human capital in economic development evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary Economics*, 34(2), 143-173.

Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *American Economic Review*. 104(9), 2593-2632.

Çınkır, Ş. (2013), Haziran 4. BİT temelli sistemin işlev ve amaçları. MEB-İKOP Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Stratejileri ve Sistemlerinin Geliştirilmesi Projesi Kapanış Toplantısı'nda gerçekleştirilen sunum.

Dinçer, M. A. (2013). Education Policy Issues in Turkey (Doktora Tezi).

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2012). *Eğitim izleme raporu 2011*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D. ve Ravina, R. (2013). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. P. Glewwe (Ed.), *Education policy in developing countries* (ss. 13-64). University of Chicago Press.

Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321.

Jacob, B. A., ve Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26(1), 101-136.

Krueger, A. B. ve Lindahl, M. (2001). Education for Growth: Why and for Whom? *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1101-1136.

Köse Şirin, A., Üçkardeşler, E. ve Dinçer, M. A. (2014). Devam Oranlarının Arttırılması Teknik Destek Projesi Şanlıurfa-Mardin-Van-Muş İllerinde Devamsızlık Durum Analizi. Yayınlanmamış rapor.

MEB (2010). Ortaöğretim ÖBBS Raporu 2006. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB ÖYEGM (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü) (2008). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

OECD (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD.

ÖSYM (2013). 2013-Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları, 2013.

ÖSYM (2014). 2014-Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları, 2014.

Petek, B. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi(Erzurum örneği) (Yüksek Lisans Tezi).

Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century* (A. Goldhammer, Çev.). Cambridge: Harvard University Press.

Rockoff, J. E., ve Speroni, C. (2010). Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness. *The American Economic Review*, 261-266.

Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S. ve Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS Sonuçlarının Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alanlara Göre İncelenmesi. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(171).

Sanders, W.L. ve Rivers, J.C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Seçkin N. Ç. (2005). A survey about the opinions of student physics teachers, supervisors and mentors on practice teaching course (Master's thesis).

TED (Türk Eğitim Derneği) (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: TED.Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı Uyum ve Adaylık Süreci, Sürekli Mesleki Gelişim Çalışma Grubu (2011). Uyum ve Adaylık Süreci, Sürekli Mesleki Gelişim Çalışma Grubu Raporu. Yayımlanmamış çalıştay raporu.