

# EĞİTİM İZLEME RAPORU 2017-18

## ÖĞRETMENLER



# ÖĞRETMENLER

## GİRİŞ

*Eğitim İzleme Raporları*'nda öğretmenlere ilişkin güncel gelişmeler, Türkiye'nin güçlü ve nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanmasıyla ilişkisi bakımından değerlendiriliyor. Söz konusu ihtiyacın karşılanması, kimlerin öğretmen olmayı seçtiğinden mevcut öğretmenlerin gelişimleriyle ilgili politikalara ve atamalara kadar pek çok aşamayla ilişkilidir. Bu raporda öğretmenlerle ilgili güncel durum, aşağıda sunulan ana başlıklar altında değerlendiriliyor:

- Öğretmenliği çekici bir meslek seçeneği durumuna getirmek
- Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak
- Öğretmen atamaları ve özlük hakları

## ÖĞRETMENLİĞİ ÇEKİCİ BİR MESLEK SEÇENEĞİ DURUMUNA GETİRMEK

*Her derslikte etkili öğretmenlerin bulunması en başta öğretmenliğin toplumda çekici bir meslek olarak görülmesine bağlıdır.<sup>109</sup>*

Pek çok çalışma, öğretmenlik mesleğini seçmenin ardındaki motivasyonları üçe ayırıyor: içsel, dışsal ve sosyal fedakarlıkla ilgili (*altruistic*) motivasyonlar. Giersch'e göre içsel motivasyon doğrudan öğretmenlik mesleğinin içeriğiyle ilgili, örneğin çocuklarla birlikte çalışmayı istemek gibi konuları; dışsal motivasyon iş güvencesi, maaş, tatiller gibi doğrudan öğretmenlik mesleğinin içeriğiyle ilgili olmayan konuları; fedakarlıkla ilgili motivasyon ise topluma ya da ülkeye yarar sağlayan bir işte çalışma düşüncesini kapsıyor.<sup>110</sup>

Bu alt başlıkta, öncelikle çeşitli araştırmalardan ve verilerden yararlanılarak, öğretmenlik mesleğinin mevcut durumda ne kadar çekici bulunduğu ele alınıyor. Ardından, öğretmenlik mesleğine yönelmek için dışsal motivasyon kaynakları olarak kabul edilen istihdam, maaş ve çalışma koşullarına ilişkin veriler ayrıntılı inceleniyor.

## MEVCUT DURUM

Schleicher, yüksek başarı gösteren eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştiren proprogramların sayısını sınırlı tutup bu programlara yüksek standartlarla öğrenci almaya doğru bir eğilim olduğuna dikkat çekiyor.<sup>111</sup> Türkiye'de ise eğitim fakültesi ve öğrenci sayılarının yüksek olduğu iddia edilebilir; 2017-18 eğitim-öğretim yılında 89 eğitim fakültesinde (tüm fakültelerin %5,9'unu oluşturuyor) öğrenim gören 214.608 öğrenci bulunuyor.

109 OECD, 2005.

110 Giersch, 2016.

111 Schleicher, 2018.

OECD tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (*Programme for International Student Assessment - PISA*) 2015 sonuçları pek çok ülkede 15 yaşındaki öğrenciler arasında gelecekte öğretmen olmayı isteyenlerin matematik başarısının başka meslekleri isteyenlerden düşük olduğunu gösteriyor. Grafik 3.1'de görüldüğü gibi Türkiye, söz konusu farkın yüksek olduğu ülkeler arasındadır; gelecekte öğretmen olmayı isteyenlerin matematik başarısı başka bir meslek seçmek isteyenlerden 40,1 puan düşüktür. Bu durum, öğretmenliğin akademik başarısı yüksek çocuklar için çok arzulan bir meslek olmadığını gösteriyor. Yalnızca 11 ülkede (Japonya, Güney Kore, Estonya, Slovenya, Tayvan, Çek Cumhuriyeti, İsviçre, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Macaristan ve Dominik Cumhuriyeti) öğretmen olmak isteyenlerin Matematik başarısı diğer meslekleri seçmek isteyenlerden daha yüksektir. Schleicher, Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC*) verilerine dayanarak, hiçbir ülkede öğretmenlerin en yüksek başarıya sahip üniversite mezunları arasından gelmediğine de dikkat çekiyor.<sup>112</sup>

Yüce ve diğ. tarafından, üniversitelerin Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 283 kişiyle yapılan araştırmada, öğretmen olmak isteyenler için içsel, dışsal ve fedakarlıkla ilgili motivasyonların tümünün meslek seçiminde etkili olduğu ortaya çıkarılıyor.<sup>113</sup> Söz konusu çalışmaya göre, kadınlar için içsel motivasyon (mesleği idealize etme, eğitim ortamlarına ilgi duyma vb.) ve fedakarlıkla ilgili motivasyon (Türkçe'yi sevme ve başkalarına öğretmek isteme, topluma hizmet etme vb.), erkekler içinse dışsal motivasyon (tatiller, maaş vb.) daha baskındır.<sup>114</sup>

Türkiye özelinde, içsel motivasyon ve fedakarlıkla ilgili motivasyona ilişkin fazla veri bulunmuyor. Bu nedenle aşağıdaki başlıklarda, uluslararası karşılaştırmalara da olanak verecek biçimde verilerin bulunduğu, dışsal motivasyon kaynakları olarak kabul edilen istihdam, maaş ve çalışma koşulları üzerinde ayrıntılı biçimde duruluyor.

## İSTİHDAM VE MAAŞ

2016 yılına ilişkin veriye göre Türkiye'de atama bekleyen toplam öğretmen sayısı 438.134'tür.<sup>115</sup> Eylül 2018 itibarıyla öğretmen açığı ise 117.403'tür.<sup>116</sup> Ayrıca, 2017-18 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı da 214.608'dir.<sup>117</sup> Hem atama bekleyenler, hem de önümüzdeki yıllarda eğitim fakültelerinden mezun olacaklar dikkate alındığında, öğretmen adaylarının sayısının öğretmen açığının oldukça üzerinde olduğu anlaşılıyor.

Öğretmenlerin büyük bölümü için temel istihdam alanı resmi kurumlardır. Öğretmenlerin %85,5'i resmi kurumlarda, %14,5'i özel kurumlarda görev yapıyor. İstihdamın büyük bölümünün resmi kurumlarda olması ve bir kez işe yerleştikten sonra işi kaybetmenin görece zor olması öğretmenlik mesleğini çekici kılabılır; ancak atanmak önemli bir sorundur ve bu sorununun önümüzdeki yıllarda da devam etmesi beklenebilir.

112 A.g.e.

113 Yüce vd., 2013.

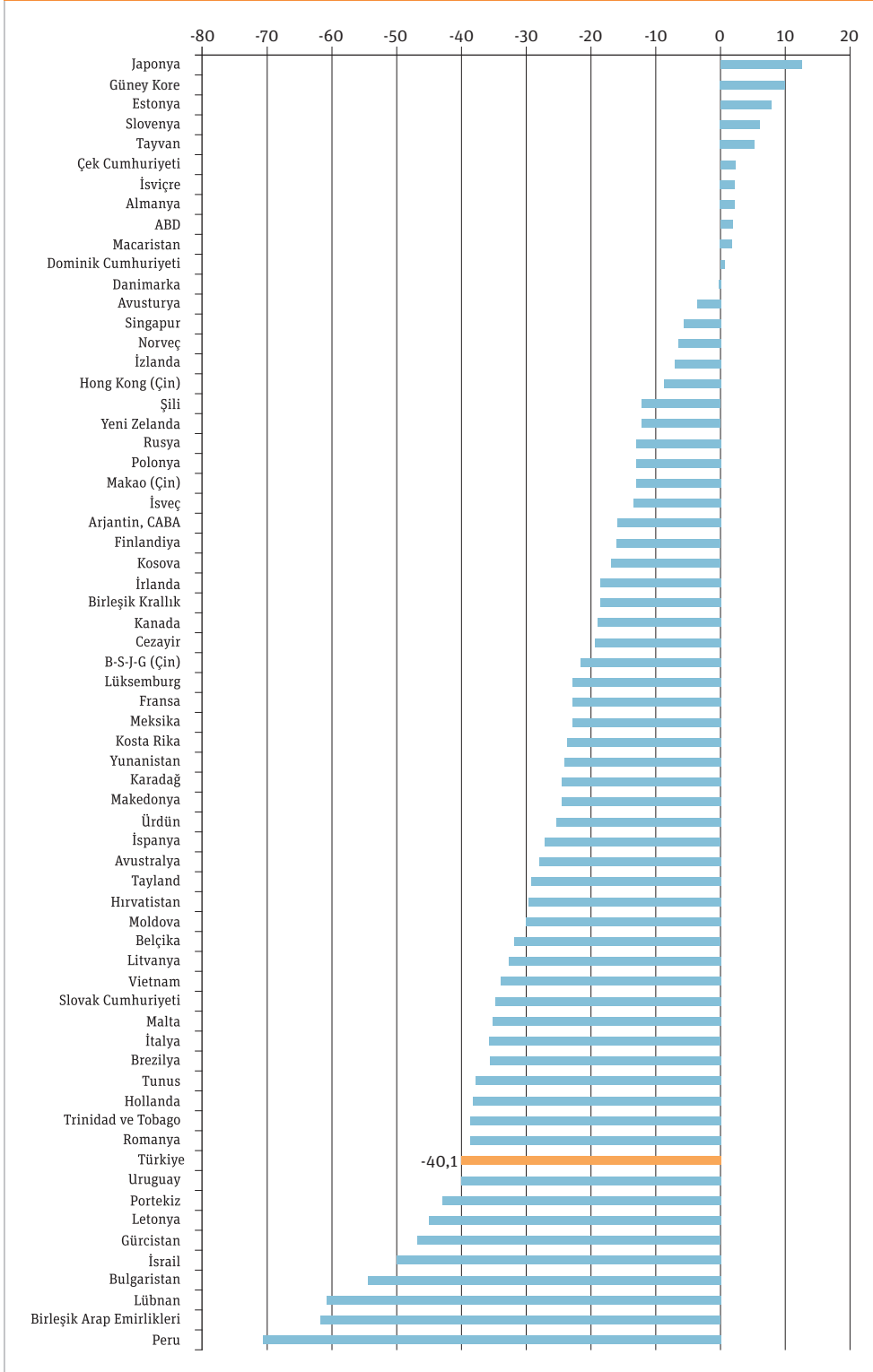
114 A.g.e.

115 MEB ÜYGM, 2017a.

116 MEB, 13 Eylül 2018.

117 YÖK, 2018a.

**GRAFİK 3.1: PISA 2015 SONUÇLARINA GÖRE ÖĞRETMEN OLMAK İSTEYENLER İLE BAŞKA BİR MESLEK SEÇMEK İSTEYENLER ARASINDAKİ MATEMATİK BAŞARISI FARKI**



Kaynak: OECD, 2018b.

TABLO 3.1: KADEMELERE GÖRE RESMİ VE ÖZEL KURUMLARDAKİ ÖĞRETMEN SAYILARI, 2017-18

		Resmi	Özel	Toplam
Okul öncesi	Sayı	25.688	19.447	45.135
	Oran	%56,9	%43,1	%100,0
İlkokul	Sayı	268.210	28.966	297.176
	Oran	%90,3	%9,7	%100,0
Ortaokul	Sayı	302.257	37.593	339.850
	Oran	%88,9	%11,1	%100,0
Ortaöğretim	Sayı	284.518	63.451	347.969
	Oran	%81,8	%18,2	%100,0
Toplam	Sayı	880.673	149.457	1.030.130
	Oran	%85,5	%14,5	%100,0

Kaynak: MEB, 2018a.

Açıklama: Resmi ve özel anasınıflarında görev yapan 39.122 öğretmen, okul öncesi satırında değil, kadrolarının bağlı bulunduğu okul kademesinde gösterildi.

Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu'na göre, Türkiye'de bireyler, pek çok gelişmekte olan ülkede olduğu gibi, işe ilişkin en öncelikli konunun para kazanmak olduğunu düşünüyorlar ve işte yüksek gelir elde etmeyi önemsiyorlar.<sup>118</sup> Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin net maaşlarının pek çok kamu çalışanından düşük olmasının mesleğin çekiciliğine olumsuz etki etmesi beklenebilir. Temmuz 2018 itibarıyla 1. derece 4. kademe<sup>119</sup> çalışan bir öğretmenin aile ve çocuk yardımı dahil net maaşı 4.247 TL'dir.<sup>120</sup> Öğretmenler, bir hafta içinde maaşları karşılığı girmeleri gereken sayıdan<sup>121</sup> fazla derse girmeleri durumunda, her bir ders için ek ders ücreti alıyorlar. Ocak-Temmuz 2018 döneminde ek ders ücreti kadrolu öğretmenler için 12,80 TL, sözleşmeli öğretmenler için 11 TL'dir.<sup>122</sup> Ek ders ücretine karşın öğretmenlerin aylık gelirlerinin kamuda çalışan mühendislerin veya uzman doktorlarınkini yakalaması güçtür.

118 Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2017.

119 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu gereği, kamu çalışanları mezun oldukları öğretim kurumuna göre mesleğe belirli bir derece ve kademededen başlarlar. Üniversitelerin lisans programlarından mezun olan öğretmenler göreve 9. derece 1. kademededen başlarlar; 1. derece ve 4. kademe en yüksek düzeydir.

120 Maliye Bakanlığı, 2018b.

121 MEB, 2018e.

122 Mevzuatın Yeri, 16 Ocak 2018; Kamu Ajans, 16 Temmuz 2018.

TABLO 3.2: UNVANLARA GÖRE KAMU GÖREVLİLERİNİN NET MAAŞLARI (TL)

Unvan	Derece/Kademe	2017 Temmuz	2018 Ocak	2018 Temmuz
Müsteşar	1/4	10.435	11.064	11.978
Genel müdür	1/4	9.153	9.709	10.507
Kaymakam 1. sınıf	1/4	8.406	8.901	9.651
Profesör	1/4	7.916	8.384	9.089
Uzman doktor	1/4	5.605	6.064	6.568
Mühendis	1/4	4.908	5.204	5.634
Şube müdürü (Üniversite mezunu)	1/4	4.807	5.098	5.519
Başkomiser	3/1	4.804	5.095	5.516
Avukat	1/4	4.684	4.967	5.377
Araştırma görevlisi	7/1	4.657	4.939	5.347
Polis memuru	8/1	4.201	4.457	4.823
Vaiz	1/4	3.846	4.082	4.415
<b>Öğretmen</b>	<b>1/4</b>	<b>3.699</b>	<b>3.927</b>	<b>4.247</b>
Hemşire (Üniversite mezunu)	5/1	3.592	3.814	4.124
Teknisyen (Lise mezunu)	11/1	3.073	3.265	3.527
Memur (Üniversite mezunu)	9/1	2.951	3.136	3.387

Kaynak: Maliye Bakanlığı, 2018a; Maliye Bakanlığı, 2018b.

\*Aile ve çocuk yardımı dahil net maaşlardır. Maliye Bakanlığı tarafından aile yardımı ödeneği hesabında çalışmayan eş ve 2 çocuk (0-6 yaş grubu ve diğer) temel alınmıştır. Maaş hesaplamalarına, bölgesel ödemeler, ek ders ücreti, vekalet ücreti, döner sermaye ödemesi ve yabancı dil tazminatı gibi ödemeler ise dahil edilmemiştir. Kamu çalışanlarının maaşları meslekteki derecelerine ve kademelerine göre farklılaşır; "derece/kademe" sütununda hangi derecedeki çalışanların maaşlarının kapsandığı gösteriliyor.

Schleicher, öğretmen maaşları konusunda bazı ülkelerin özel politikalar uyguladığına dikkat çekiyor. Örneğin, bazı Doğu Asya ülkelerinde kamu çalışanları arasında öğretmenlerin en yüksek maaş alanlar olmalarının yasayla güvence altına alındığını; Singapur'da öğretmen adaylarına öğrenimleri süresince de maaş ödendiğini belirtiyor.<sup>123</sup> Türkiye'deki öğretmen maaşlarını başka ülkelerle karşılaştırmak için elverişli veriler mevcuttur. OECD tarafından yayımlanan "Bir Bakışta Eğitim 2018" (*Education at a Glance 2018*) başlıklı raporda, öğretmen maaşlarını ülkeler arasında karşılaştırmının anlamlı olması için Satınalma Gücü Paritesi (SGP)<sup>124</sup> dikkate alınarak ABD doları cinsinden hesaplanan öğrenci başına yıllık maaşlar kullanılıyor. Tablo 3.3'te, görüldüğü gibi OECD ortalamasında öğrenci başına düşen öğretmen maaşı Türkiye'dekinin iki katından

123 Schleicher, 2018.

124 Mal ve hizmetlerin fiyatları ülkeler arasında değişiklik gösteriyor. Ülkeler arasındaki fiyat düzeyi farklılıklarını ortadan kaldırarak para birimlerini eşitlemek amacıyla Satınalma Gücü Paritesi (SGP) kullanılıyor. Ayrıntılı açıklama için bkz. TÜİK, 2008.

fazladır. Ayrıca, öğretmen maaşlarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'ya (GSYH) oranı, Türkiye'de OECD ortalamasına göre oldukça düşük kalıyor. Matematik başarısı yüksek çocukların öğretmenlik mesleğini çekici gördüğü (Bkz. Grafik 3.1.) üç ülkenin<sup>125</sup> verileri de tabloya dahil edildi. Bu ülkeler içinde, Slovenya ve Japonya'da maaşların mesleğin çekiciliğine katkısı olduğu düşünülebilir.

**TABLO 3.3: ÖĞRENCİ BAŞINA YILLIK ORTALAMA MAAŞ, 2016  
(SATINALMA GÜCÜ PARİTESİ'NE GÖRE HESAPLANMIŞ, ABD DOLARI)\***

	Maaşlar			Maaşların GSYH'ye oranı		
	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim
Slovenya	2.775	6.487	-	8,5	19,8	-
Japonya	3.073	3.778	-	7,3	8,9	-
OECD ortalaması	2.936	3.604	3.723	6,9	8,7	8,6
Estonya	1.296	1.920	-	4,5	-	-
Türkiye	1.258	1.412	1.546	4,9	5,5	6,1

Kaynak: OECD, 2018a.

\*Tabloda yer verilen ülkelerin sırası ortaokul maaşına göre dir.

OECD tarafından paylaşılan 2017 verilerine göre, Türkiye, OECD ülkeleri içinde öğretmenlerin başlangıç maaşları ile mesleklerinin ileriki yıllarında alabilecekleri en yüksek maaş arasındaki farkın en az olduğu ülkeler arasındadır.

Türkiye'de ortaokul öğretmenleri için en yüksek maaş, başlangıç maaşından yalnızca %27 fazladır. Oysa OECD ülkelerinin çoğunda bu artış %50'nin üzerindedir. Mesleki deneyim (yıl bakımından) arttıkça maaşların en fazla arttığı ülkeler Güney Kore (%179 artış), İsrail (%166) ve Japonya'dır (%109).<sup>126</sup>

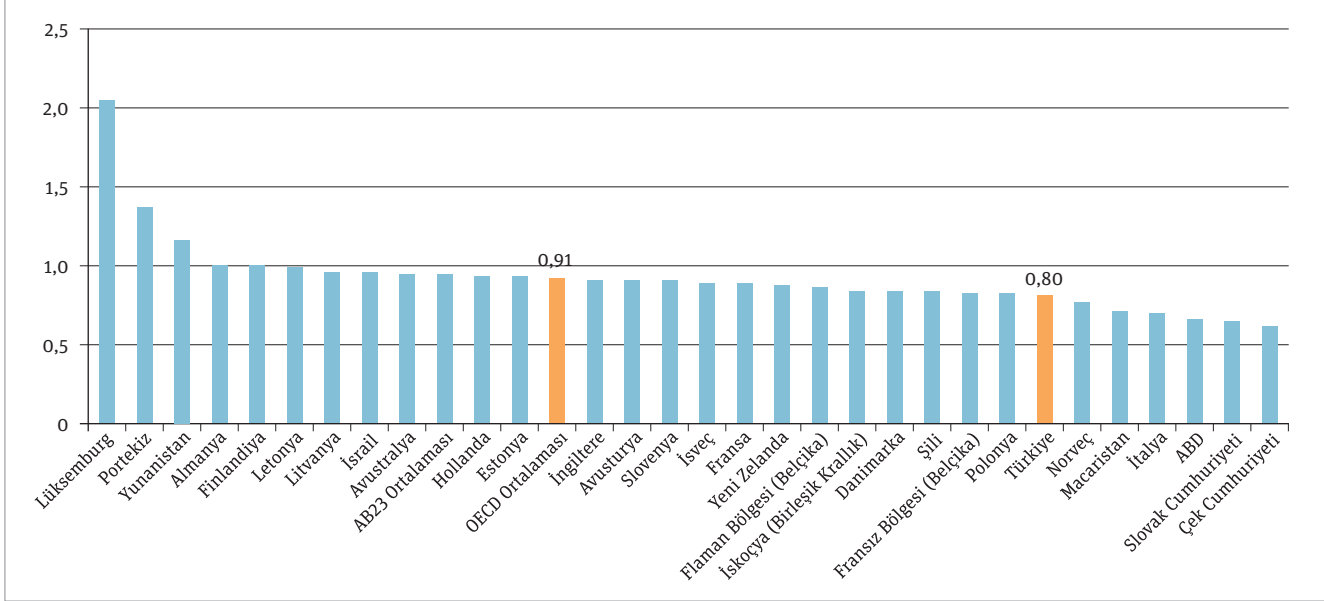
Grafik 3.2'de 30 ülke ve bölge ile OECD ve AB23<sup>127</sup> ortalamaları için ortaokul öğretmenlerinin maaşlarının tam zamanlı çalışan yükseköğretim (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) mezunlarının ortalama maaşlarına oranı gösteriliyor. OECD ortalamasında, Türkiye'de ve pek çok ülkede öğretmen maaşlarının diğer yükseköğretim mezunlarının ortalama maaşlarından düşük olduğu görülüyor. Lüksemburg, Portekiz, Yunanistan, Almanya ve Finlandiya'da ise öğretmen maaşları diğer yükseköğretim mezunlarınınkinden yüksek veya onlarınkine eşittir. Sonuç olarak, Türkiye'de öğretmen maaşlarının mesleği başka mesleklere kıyasla çekici kılmaya katkı sağlayacak düzeyde yüksek olmadığı iddia edilebilir.

125 Güney Kore de bu ülkeler arasındadır; ancak Güney Kore için aynı yıla ait maaş verisine erişilememiştir.

126 OECD, 2018a.

127 Hem Avrupa Birliği'ne hem de OECD'ye üye olan 23 ülke: Almanya, Avusturya, Belçika, Birleşik Krallık, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Polonya, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, Yunanistan.

**GRAFİK 3.2: ORTAOKUL ÖĞRETMENİ MAAŞLARININ YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNU ÇALIŞANLARIN MAAŞLARINA ORANI, 2017**



Kaynak: OECD, 2018a.

\* İkramiye ve ödenekleri de kapsayan yıllık ortalama maaşlar dikkate alınmıştır. Öğretmen maaşları 25-64 yaş arasında olup tüm yıl, tam zamanlı çalışan yükseköğretim (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) mezunlarının kazançlarına bölünmüştür.

## ÇALIŞMA KOŞULLARI

Sinclair'e göre çalışma koşulları, öğretmen adaylarının dışsal motivasyon kaynakları arasında sayılıyor. İş saatleri, tatil süreleri, iş yükü ve huzurlu çalışma ortamı gibi konular çalışma koşulları çerçevesinde ele alınıyor.<sup>128</sup>

Aksu ve diğ. ile Kılınc ve Mahiroğlu tarafından yürütülen çalışmalar tatillerin, Türkiye'de öğretmen olmak isteyen bireyleri motive eden etmenler arasında yer aldığını gösteriyor.<sup>129</sup> Türkiye'de öğretmenler yılda yaklaşık 41 hafta (seminer dönemleri dahil, yarıyıl ve yaz tatilleri hariç) çalışıyor, 11 hafta ise izinli oluyorlar. Öğretmenlerin izin hakları, genel olarak devlet memurlarına ve işçilere tanınanın oldukça üzerindedir.<sup>130</sup>

OECD tarafından paylaşılan ve Grafik 3.3'te yer alan sayılar, çeşitli ülkelerde öğretime ayrılan yasal süreyi gösteriyor. Yasal süreler, öğretmenlerin gerçek iş yükünü yansıtmakta yetersiz kalabilir; ancak uluslararası karşılaştırma yapmak için elverişlidir.<sup>131</sup> Buna göre, Türkiye'de resmi kurumlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin bir yılda öğretime ayırmaları gereken yasal süre pek çok ülkenin ve OECD ortalamasının altındadır. Bu durum, Türkiye'de öğretmenliği tercih edenlerin çalışma saatlerini motive edici gördüğü bulgusu<sup>132</sup> ile uyumlu görünüyor.

128 Sinclair, 2008.

129 Aksu vd., 2010; Kılınc ve Mahiroğlu, 2009.

130 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre devlet memurlarının yıllık izin süresi hizmeti yılına bağlı olarak 20 gün ile 30 gün arasında değişiyor. 4857 sayılı İş Kanunu'na göre işçilerin yıllık izin süreleri sözleşmeyle belirleniyor; dolayısıyla kurumdan kuruma farklılık gösterebiliyor. Verilmesi gereken en az izin süresi ise hizmet yılına bağlı olarak 14 gün ile 26 gün arasında değişiyor.

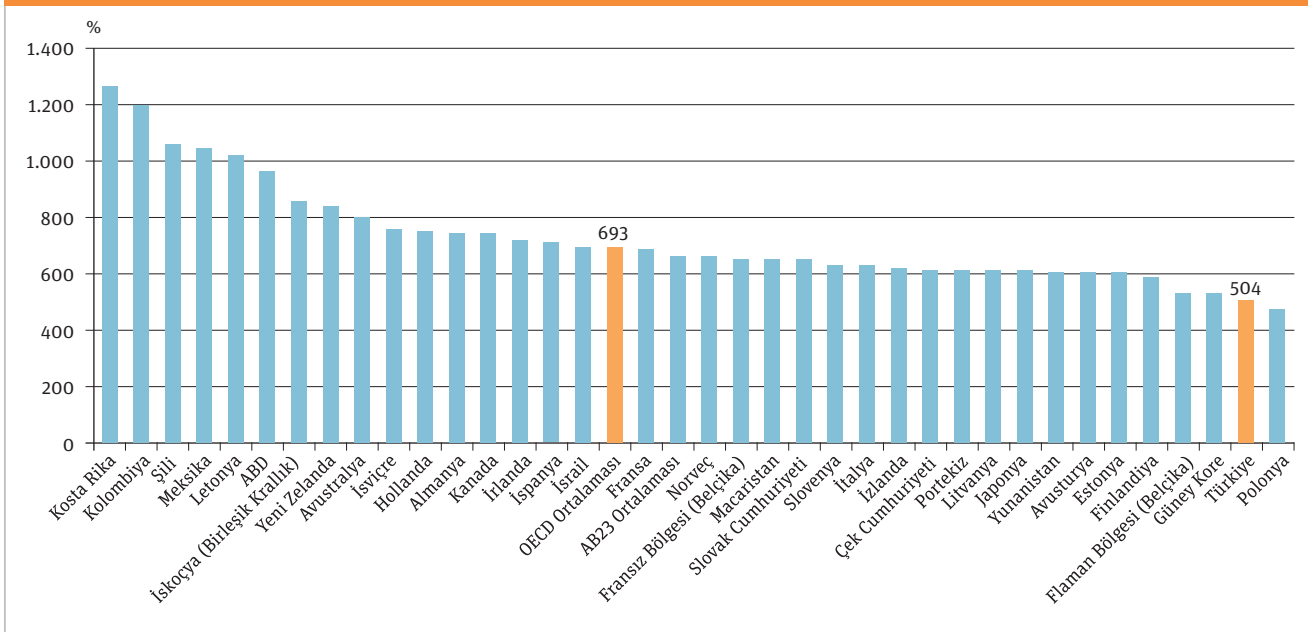
131 OECD, 2018a.

132 Sinclair, 2008.



Yıllık yasal öğretim saatinin düşük olduğu ülkeler arasında Güney Kore ve Finlandiya gibi, akademik başarının yüksek olduğu ülkeler de yer alıyor. Başarının aynı düzeyde yüksek olmadığı pek çok Latin Amerika ülkesinde ise öğretime ayrılan yasal sürenin yılda 1.000 saatin üzerine çıkabildiği görülüyor. Dolayısıyla öğretime ayrılan süre ile başarı arasında bir ilişki kurmak güç görünüyor. OECD raporunda öğretime ayrılan sürenin uzun olmasının, derse hazırlık, öğrencinin performansını değerlendirme vb. işlere yeterli zaman kalmaması nedeniyle olumsuz etkileri olabileceğine dikkat çekiliyor.<sup>133</sup>

**GRAFİK 3.3: GENEL EĞİTİM VEREN DEVLET ORTAOKULLARINDA YILLIK YASAL ÖĞRETİM SAATİ SAYISI, 2017**

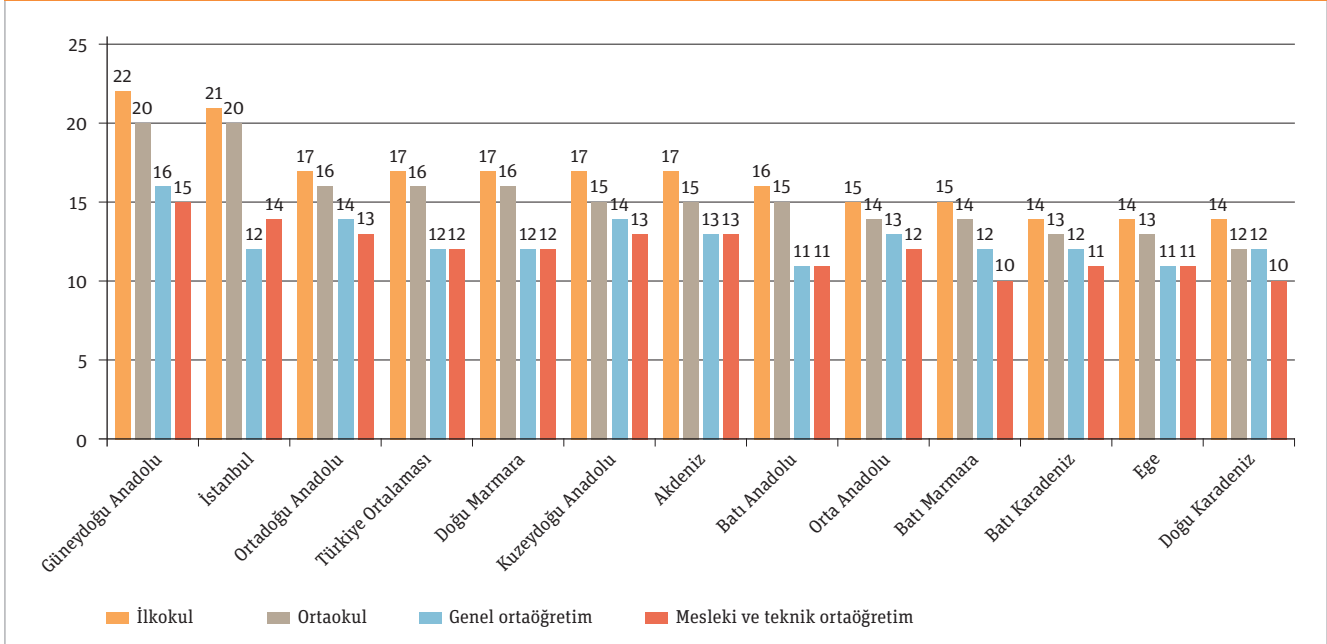


Kaynak: OECD, 2018a.

Açıklama: Öğretime ayrılan yasal saati gösteriyor. Saat ile, ülkeden ülkeye değişkenlik gösterebilen ders saati süresi değil, 60 dakika kastediliyor. ABD için referans yıl 2016'dır ve öğretime ayrılan gerçek süre gösterilmiştir. Japonya için okul yılı başında planlanan saat sayısı gösterilmiştir. OECD ortalamasına, OECD'ye 2018'de katılan Litvanya dahildir.

Türkiye'de çalışma koşulları okullar arasında farklılık gösterebiliyor. Bu farkı izlemek için elverişli bir veri öğretmen başına düşen öğrenci sayıdır. Grafik 3.4'te görüldüğü gibi, kademeler, okul türleri ve bölgeler arasında dikkat çekici farklar bulunuyor. Örneğin ilkokulda ve ortaokulda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Güneydoğu Anadolu'da ve İstanbul'da Türkiye ortalamasının üzerindedir; Doğu Karadeniz, Ege ve Batı Karadeniz'de ise oldukça altındadır. Bu verilerin bölgeler için ortalama değerleri yansıttığını; dolayısıyla aynı bölge, il, hatta mahalle içinde bile okullar arasında büyük farklar olabildiğini akılda tutmak yararlı olacaktır.

GRAFİK 3.4: BÖLGELERE VE KADEMEYE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI, 2017-18



Kaynak: MEB (2018a) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

Türkiye'deki okulların koşulları, bu raporun "Öğrenme Ortamları" bölümünde daha ayrıntılı biçimde ele alındığı üzere, pek çok açıdan farklılaşabiliyor. Örneğin, ilköğretim düzeyinde okulların %14,4'ünde, ortaöğretim düzeyinde ise okulların %6,4'ünde ikili öğretim uygulanıyor. Kütüphane, spor salonu, çok amaçlı salon vb. alanları yetersiz olan okullar da bulunuyor. Bu veriler, öğretmenlerin çalışma koşullarının okuldan okula değişkenlik gösterdiğine işaret ediyor. Okullar, öğrenim gören çocukların sosyoekonomik durumu bakımından da farklılaşıyor. Bu durum, başlı başına ayrı bir çalışma konusu olduğundan bu raporda değerlendirilemiyor; ancak sosyoekonomik durumun okul-aile birliği bütçelerinden çocukların hazırbulunuşluklarına kadar pek çok alanda öğretmenlerin çalışma koşullarını etkileyebildiğini akılda tutmakta yarar vardır.

## ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM İHTİYAÇLARINI KARŞILAMAK

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanılıyor ve özellikle son bir yılda yaşanan gelişmeler ele alınıyor. Mesleki gelişim, eğitim fakültelerinde sunulan eğitimi de kapsayacak biçimde geniş bir çerçevede ele alınıyor.

### EĞİTİM FAKÜLTELERİ

Türkiye'de öğretmen yetiştirmede reform gerekliliği pek çok yönüyle uzun yıllardır tartışılan bir konudur.<sup>134</sup> Bu başlık altında, öğretmen yetiştirmenin tüm boyutlarına değinmek mümkün olmadığından, değerlendirmeler geçen yıl yaşanan gelişmelerle sınırlı tutuluyor.

134 Özcan, 2011.

Schleicher'e göre, yüksek başarı gösteren eğitim sistemlerinde, öğretmen adaylarının sınıf içi koşullarla erken bir aşamada tanışmalarına ve öğrenci ihtiyaçlarına en uygun pedagojik yaklaşımla karşılık verme becerisi kazanmalarına özel önem veriliyor.<sup>135</sup> Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin yeniden yapılandırılması tartışmalarında üzerinde durulan konulardan biri de hizmet öncesi eğitimin yeterince uygulamaya dönük olmadığı, dolayısıyla öğretmen adaylarını mesleğe başladıklarında karşılaştıkları koşullara yeterince iyi hazırlanmadığıdır.<sup>136</sup> MEB tarafından Haziran 2017'de yayımlanan *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*'te (ÖSB) yer alan sekiz temel hedeften biri "öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitimleri iyileştirmek"tir.<sup>137</sup> Söz konusu hedef altında "Öğretmen yetiştirmeye yönelik programların uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması" eylemine de yer veriliyor.<sup>138</sup> Söz konusu eylemin 2019 yılı sonuna kadar MEB ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) işbirliğinde yaşama geçmesi planlanıyor.

Öğretmen yetiştirmeye yönelik programları iyileştirme hedefi doğrultusunda atılan somut bir adım Mayıs 2018'de YÖK tarafından 25 öğretmenlik programının güncellenmesidir. YÖK tarafından yapılan açıklamada da yer verildiği üzere, öğretim programlarının koşullara ve gereksinimlere uygun olarak güncellenmesi önemlidir. Değişikliklerin gerekçesinde "alan eğitimine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması ve daha yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmen yetiştirme lisans programlarının MEB'in yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi" konuları öne çıkıyor.<sup>139</sup>

Öğretim programlarındaki düzenlemeler, her bir öğretmenlik alanı için hangi derslerin, kaçınıcı sınıfta sunulacağı ve zorunlu olup olmayacağı gibi pek çok alanda değişiklik getiriyor. Değişikliklere ilişkin görüşler şu şekilde özetlenebilir. Prof. Dr. Mustafa Özcan, öğretmen yetiştirme görevinin yükseköğretim kurumlarına verildiği 1982'den bu yana yapılan değişikliklerin bilgi çağının gereklilikleri dikkate alındığında yetersiz kaldığını, dolayısıyla YÖK tarafından gösterilen çabaların değerli olduğunu belirtiyor. Öğretmenlik uygulaması dersinin iki döneme çıkarılmış olmasının da olumlu buluyor. Öte yandan, başka fakülteler öğretim programlarını kendileri yaparken, eğitim fakültelerinde programların YÖK tarafından hazırlanmasını sorunlu görüyor; YÖK'ün rolünün bir üst kurum olarak standartları belirlemek olarak değişmesini öneriyor. Özcan, güncellenen programlarda eğitim fakültelerinin karar verebildiği derslerin oranının azaldığına, dolayısıyla programların esnekliğini yitirdiğine de dikkat çekiyor.<sup>140</sup>

135 Schleicher, 2018.

136 Özcan, 2011; TEDMEM, 2015.

137 MEB ÖYGM, 2017a.

138 A.g.e.

139 YÖK, 2018b.

140 Prof. Dr. Mustafa Özcan tarafından Ekim 2018'de ERG ile paylaşılan yazılı görüştür.

Prof. Dr. Gelengül Haktanır, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında yapılan değişikliklere ilişkin değerlendirmesinde, Erken Çocuklukta Çevre Eğitimi, Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme, Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları, Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi gibi derslerin güncellenen programa eklenmesini yararlı görüyor. Öte yandan, okulda gözlem ve uygulama sürelerinin azaltılmasını; Anne-Baba Eğitimi, Etkili İletişim, Psikoloji gibi okul öncesi öğretmenleri için kilit önem taşıyan derslerin kaldırılmasını; özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin derslerin sayısının ve sürelerinin azaltılmasını ise hatalı buluyor.<sup>141</sup> Prof. Dr. S. Renan Sezer ise sınıf öğretmenlerinin aldığı, bir sonraki kademeye ilişkin matematik derslerinin kaldırılmasını, öğretmenlerin konular arasında dikey bağlantı kurmasını engelleyecek bir düzenleme olarak değerlendiriyor.<sup>142</sup> Bu değerlendirmeler, programların her bir alanda uzman akademisyenlerin görüş ve katkıları alınarak yeniden ele alınmasının yararlı olabileceğini gösteriyor.

ÖSYM tarafından yayımlanan rapora göre, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (ÖABT) giren adaylar içinde fen-edebiyat fakültesi mezunları özellikle belirli branşlarda geniş yer tutuyor. Örneğin 2017 yılında ÖABT'ye giren öğretmen adaylarının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği'nde %96'sı, Tarih Öğretmenliği'nde %94'ü, Matematik Öğretmenliği'nde %92'si fen-edebiyat fakültesi mezunudur.<sup>143</sup> Çelik ve diğ. 2016'dan itibaren pedagojik formasyon konusunda YÖK tarafından belirlenen kontenjanların kaldırılmasına ve kontenjan kararının üniversitelere bırakılması sonucunda formasyon alan fen-edebiyat fakültesi mezunu sayısındaki artışa dikkat çekiyorlar.<sup>144</sup> Dolayısıyla, hizmet öncesi eğitimle ilgili düzenlemelerin yalnızca eğitim fakültelerine odaklanması eksiklik olacaktır. Bununla birlikte, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının formasyon eğitimi yoluyla öğretmen olabilmeleri başlı başına bir tartışma ve inceleme konusudur.<sup>145</sup>

## ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ VE PERFORMANS DEĞERLENDİRME

Öğretmen yeterlikleri “öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanıyor.<sup>146</sup> Haziran 2017'de yayımlanan ÖSB'de “Öğretmen yeterliklerinin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi” hedefine yer verildi.<sup>147</sup> Bunun üzerine, 2006 tarihli Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi güncellenerek Aralık 2017'de yayımlandı.<sup>148</sup> Güncel belge, 3 yeterlik alanı, 11 yeterlik ve 65 göstergeden oluşuyor.

141 Prof. Dr. Gelengül Haktanır tarafından Ekim 2018'de ERG ile paylaşılan yazılı görüştür.

142 Prof. Dr. S. Renan Sezer tarafından Ekim 2018'de ERG ile paylaşılan sözlü görüştür.

143 ÖSYM, 2018.

144 Çelik vd., 2017.

145 TEDMEM, 2015; ERG, 2015a.

146 MEB ÖYGM, 2017b.

147 MEB ÖYGM, 2017a.

148 Bkz. MEB ÖYGM, 2017b.

TABLO 3.4: ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ

A. Mesleki bilgi	B. Mesleki beceri	C. Tutum ve değerler
<b>A1. Alan bilgisi</b> Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	<b>B1. Eğitim-öğretimi planlama</b> Eğitim-öğretim süreçlerini etkin biçimde planlar.	<b>C1. Millî, manevi ve evrensel değerler</b> Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
<b>A2. Alan eğitimi bilgisi</b> Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	<b>B2. Öğrenme ortamları oluşturma</b> Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	<b>C2. Öğrenciye yaklaşım</b> Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
<b>A3. Mevzuat bilgisi</b> Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	<b>B3. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme</b> Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	<b>C3. İletişim ve işbirliği</b> Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	<b>B4. Ölçme ve değerlendirme</b> Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun olarak kullanır.	<b>C4. Kişisel ve mesleki gelişim</b> Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: MEB ÖYGM, 2017b.

Öğretmenlerden beklenenleri açık biçimde ortaya koyan bir belgenin bulunması önemlidir. Ayrıca öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştiren programlardaki içerik ve yöntemlerin tasarlanması ve mevcut öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının karşılanması için yol gösterici olabilir. *MEB 2015-2019 Stratejik Planı*'nda da öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilişkilendirilmiştir.<sup>149</sup>

Öğretmen yeterliklerinin amacına tam olarak ulaşması, kapsam ve içerik bakımından tatmin edici olmasına bağlıdır. Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu'nun (TEDMEM) değerlendirmelerinde "öğretmenliğin doğasında olması gereken" çocuk ve insan haklarını gözetme, mesleki etik ilkelere uyma gibi konuların öğretmen yeterliliği olarak tanımlanmasının sorunlu olduğuna, ayrıca "kişisel bakımı ile sağlığına özen gösterir" ya da "tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olur" gibi göstergelerin, objektif olarak ölçülmesinin güçlüğüne dikkat çekiliyor.<sup>150</sup>

Aralık 2017'de, öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi için de referans metin olacağı açıklandı.<sup>151</sup> Performans değerlendirme konusu ise, 2017-18 eğitim-öğretim yılı süresince başlı başına bir tartışma konusu haline gelmiştir. Performans değerlendirme konusundaki süreç şu şekilde özetlenebilir:

- 2014-2018 yıllarını kapsayan *10. Kalkınma Planı*'nda kamuda performans değerlendirme sisteminin yaşama geçirilmesine ve öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin performansa dayanan bir yapıda düzenlenmesine yer verildi.

149 MEB SGB, 2015.

150 TEDMEM, 6 Nisan 2018.

151 MEB, 2017a.

- 17 Nisan 2015 tarihli *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*'nin 54'üncü maddesinde öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun müdürü tarafından her ders yılı sonunda değerlendirilmeleri konusuna yer verildi.<sup>152</sup> Ancak bu madde uygulanmadı.<sup>153</sup>
- Haziran 2017'de *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*'te "Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek" hedefine yer verildi.<sup>154</sup>
- Ekim 2017'de taslak program 32 pilot ilde 132 kurumda uygulandı.<sup>155</sup>
- Şubat 2018'de Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmelik Taslağı hazırlandı ve görüşe açıldı.<sup>156</sup> Şubat-Nisan 2018'de üniversitelerden ve sendikalardan görüş alındı. Mayıs 2018'de sistemin bu yıl için uygulanmayacağı açıklandı.<sup>157</sup>
- Temmuz 2018'de Millî Eğitim Bakanı sistemin işlevsel olmadığını ve uygulanmayacağını açıkladı.<sup>158</sup>

Her ne kadar Temmuz 2018 itibarıyla gelinen noktada performans sisteminin uygulanmayacağı açıklanmış olsa da, süreç içerisindeki temel eleştiri noktalarına değinmek yararlı olacaktır. Eğitim-Bir-Sen, uygulamanın, öğretmenlerin performansını iyileştirmek yerine onları itibarsızlaştıracağına, motivasyonlarını ve mesleki işbirliklerini zedeleyeceğine; ayrıca odaklarını mesleklerindense puan almaya kaydıracağına dikkat çekiyor.<sup>159</sup> Eğitim-Sen benzer risklere işaret etmenin yanı sıra, öğretmenin performansının okul iklimine, öğretmenin işini yaparkenki özerkliğine ve yaptığı işi anlamlı bulmasına bağlı olduğunu vurguluyor.<sup>160</sup>

## ÖĞRETMEN ATAMALARI VE ÖZLÜK HAKLARI

*Eğitim İzleme Raporları*'nda her yıl yer verilen konulardan biri öğretmen atamalarıdır. 2015 yılında yayımlanan raporda, Doğu ve Güneydoğu bölgelerindeki öğretmenlerin kısa sürede yer değiştirmeleri ve bunun olumsuz sonuçları üzerinde durulurken<sup>161</sup> son üç yıldır, sözleşmeli öğretmen atamasının olumlu ve olumsuz yönleri ele alınıyor. Öğretmen atamaları, Türkiye'de öğretmenler ile MEB arasında en fazla gerilim yaratan konulardan biridir. Bu konunun "atanamayan öğretmenler" boyutuna, "istihdam ve maaş" başlığı altında değiniliyor. Bu alt başlıkta, atamalarla ilgili güncel rakamlar sunuluyor, sözleşmeli öğretmenlerin özlük hakları ele alınıyor ve öğretmen ihtiyacının karşılanmasına engel oluşturan bir etmen olan norm fazlası öğretmenler olgusu inceleniyor.

152 MEB, 2015.

153 MEB, 8 Mayıs 2018.

154 MEB ÖYGM, 2017a.

155 Hürriyet, 27 Ekim 2017.

156 NTV, 25 Şubat 2018.

157 MEB, 8 Mayıs 2018.

158 NTV, 20 Temmuz 2018.

159 Eğitim-Bir-Sen, 27 Mart 2018.

160 Eğitim-Sen, 1 Mart 2018.

161 Bkz. ERG, 2015b.

## SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİK

*2017-18 eğitim-öğretim yılında resmi kurumlarda görev yapan tüm öğretmenlerin %4,4'ü sözleşmelidir. Bu oran 2016-17'de %2,2'ydi.*

Ekim 2016'dan bu yana yapılan öğretmen ilk atamaları "sözleşmeli öğretmenlik" olarak yapılıyor. 2017 yılında ataması yapılan toplam sözleşmeli öğretmen sayısı 22.026'dır.<sup>162</sup> Temmuz 2018'de 19.999 öğretmenin daha ataması gerçekleşti. 2017'de olduğu gibi 2018'de de en yüksek sayıda atama Şanlıurfa, Van, Şırnak ve Ağrı illerine yapıldı.

**TABLO 3.5: ÖĞRETMEN İLK ATAMALARININ İLLERE GÖRE DAĞILIMI**

İl	Temmuz 2017		Temmuz 2018	
	Sayı	%	Sayı	%
Şanlıurfa	3.059	15,2	3.424	17,1
Van	1.921	9,5	1.744	8,7
Şırnak	1.606	8,0	1.555	7,8
Ağrı	1.461	7,3	1.449	7,2
Gaziantep	1.170	5,8	1.334	6,7
Mardin	931	4,6	1.167	5,8
Diyarbakır	1.065	5,3	1.023	5,1
Muş	1.022	5,1	973	4,9
Hakkari	767	3,8	770	3,9
Bitlis	752	3,7	681	3,4
Hatay	1.319	6,6	650	3,3
Batman	681	3,4	621	3,1
Erzurum	860	4,3	588	2,9
Siirt	720	3,6	587	2,9
Diğer	2.791	13,9	3.433	17,2
<b>Toplam</b>	<b>20.125</b>	<b>100,0</b>	<b>19.999</b>	<b>100,0</b>

Kaynak: MEB PGM (t.y.) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

\*Sıralama 2018 yılına göre.

*Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023'te, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının devam edeceği belirtiliyor.<sup>163</sup> Sözleşmeli öğretmenleri kadrolu öğretmenlerden ayıran en önemli farklar arasında, eş ve özür durumuna bağlı tayin haklarının olmaması geliyor. Bu hakkın tanınmaması ve böylece sözleşmeli öğretmenlerin atandıkları bölgede altı yıl çalışacak olmaları, uzun yıllardır devam eden öğretmenlerin doğu bölgelerinde uzun süre kalmamaları sorununa bir çözüm üretiyor. Ancak bu çözümü, öğretmenler atandıkları yerlerde kendi istekleri ile kalacak yapısal önlemleri alana kadar geçici bir çözüm olarak görmek gerekiyor.*

162 2017 yılında Nisan'da 1.367, Temmuz'da 20.125, Aralık'ta 534 atama yapıldı. 2017'de toplam 19.217 öğretmen de emeklilik ve diğer nedenlerle görevden ayrıldı.

163 MEB ÖYGM, 2017a.

*Sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler arasındaki tek fark atama hakkına ilişkin değildir. Aktaş Salman tarafından yapılan incelemeye göre, söz konusu farklar ek ders ücretinden, babalık iznine kadar pek çok maddeyi kapsıyor.*

**TABLO 3.6: KADROLU VE SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENİN HAKLARI**

Kadrolu öğretmen	Sözleşmeli öğretmen
Emekli Sandığı'na bağlı	Sosyal Güvenlik Kurumu'na (SGK) bağlı
Görev süresi herhangi bir yıla sınırlı değil	Sözleşmesi her yıl yenileniyor
Eş ve özür durumuna bağlı tayin hakkı var	6 yıl boyunca eş ve özür durumuna bağlı tayin hakkı yok
Ek ders ücretinden sosyal güvenlik primi kesilmiyor	SGK'ya bağlı olduğu için ek ders ücretinden sosyal güvenlik primi kesiliyor
Kıdem ve kademe ilerleme hakkı var	Kıdem ve kademe ilerlemesi 4 yıl sonra kadrolu olarak atandığında hesaplanacak
Yılda 40 gün rapor hakkı var	Yılda 30 gün rapor hakkı var
Evlilik ve ölüm izni 7 gün	Evlilik ve ölüm izni 3 gün
Babalık izni 10 gün	Babalık izni 2 gün

Kaynak: Aktaş Salman, 10 Ocak 2018.

MEB yetkilileri ile yapılan görüşmelerde, eş durumundan tayin hakkının verilmemesi ve böylece sözleşmeli öğretmenlerin atandıkları bölgede altı yıl çalışacak olmalarının yararlı bulunduğu; ancak özlük hakları bakımından yaşanan dezavantajların ortadan kaldırılmasının istendiği belirtiliyor.<sup>164</sup> Sözleşmeli öğretmenlerin haklarının kadrolu öğretmenlerle eşit duruma getirilmesi ve aynı işi yapan meslektaşlar arasında eşitlik sağlanması, farklı statüde çalışmanın öğretmenler üzerinde yarattığı olası olumsuz etkilerin ve bunların eğitim ortamlarına yansımalarının önlenmesi için zorunludur.<sup>165</sup> Bu eşitliğin sağlanabilmesi içinse gereken mevzuat değişikliğinin karar alıcıların gündemine girmesi gerekiyor.

*Öğretmen ihtiyacına yönelik değerlendirmeler çoğunlukla yeterli öğretmen atanmaması ile ilişkilendirilirken, norm fazlası öğretmen olgusu genellikle göz ardı ediliyor.*

Oysa bu olgu hem öğretmen ihtiyacının giderilmesinin zorlaşmasına hem de kaynakların verimsiz kullanılmasına neden oluyor. Norm kadro, "Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı her derece ve türdeki resmi eğitim kurumlarında alanlar itibarıyla bulunması gereken öğretmen sayısı" olarak tanımlanıyor.<sup>166</sup> Atanmış olduğu bölgede kendi branşından öğretmen ihtiyacı bulunmayan öğretmenler norm fazlası durumunda kalıyorlar. Ülke

164 Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nde yapılan görüşmede dile getirilmiştir.

165 Bu konuda değerlendirmeler için bkz. ERG, 2017b.

166 MEB, 2018f.



genelindeki norm fazlası öğretmen sayısı yaklaşık 55 bindir.<sup>167</sup> Türkiye genelinde norm kadro doluluk oranı ise %90,65'tir;<sup>168</sup> yani norm kadro açığı %9,35'tir. Norm fazlası öğretmenler, özellikle aynı ilçe içinde ihtiyaç olan başka okullarda görevlendirilebilseler de, kendi istekleri dışında başka bir kuruma atanmıyorlar. Dolayısıyla norm açığı, norm fazlası öğretmenlerle kapatılmıyor. Bu durum *Millî Eğitim Bakanlığı 2017 Yılı İdare Faaliyet Raporu*'nda "Mali Denetim Sonuçları" başlığı altında da şu şekilde yer buluyor: "Norm fazlası öğretmenlerden istekli olmayanlara ders görevi verilemediği için maaş karşılığı ders saatini doldurmadan maaş almaları, bunların yerine ücretli, sözleşmeli veya kadrolu öğretmen istihdamına zorunlu kalınması".<sup>169</sup> Dolayısıyla norm fazlası durumu, mali kayıplara ve verimsizliğe yol açtığından üzerinde durulması gereken bir sorundur.

## SONUÇ

Bu raporda, üç ana başlık altında ele alınan konuların ortak noktası Türkiye'deki güçlü ve nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanmasıdır. Bu ihtiyacın karşılanması için öğretmenliğin toplumda, özellikle gelecekte bu mesleği seçebilecek bireyler arasında yüksek statülü bir meslek olarak algılanması önemlidir. Öğretmenlerin izin hakları genel olarak başka mesleklerden yüksek olsa da maaş ve istihdam koşulları meslek seçiminde bu gibi dışsal motivasyon kaynaklarını dikkate alanları öğretmenlikten uzaklaştırabilir. Öte yandan, bu raporda öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarına ve sosyal fedakarlıkla ilgili motivasyonlarına geniş yer verilemedi. Atama sorununa karşın eğitim fakültelerinin hala çok sayıda öğrenci tarafından talep edilmesinde, bu motivasyon kaynakları etkili olabilir.

Son bir yılda yaşanan ve kamuoyunda da geniş biçimde tartışılan konulardan biri öğretmenlerin performansının ölçülmesiydi. Aslında yeni olmayan bu konu, MEB yetkilileri tarafından yapılan açıklamalar ve Şubat 2018'de yayımlanan yönetmelik taslağı ile yoğun biçimde gündeme geldi, özellikle sendikalar tarafından pek çok açıdan eleştirildi. Bu uygulamanın paydaşların eleştirileri ve geribildirimleri dikkate alınarak önce ertelenmesi, ardından da uygulamadan vazgeçilmesi paydaş katılımı bakımından olumlu bir adımdır. Geline nokta, performans değerlendirme konusunun temel amacına geri dönerek, öğretmenlerin mesleki gelişimini odağa almak ve öğretmenlerin benimseyeceği ve bir parçası olacağı araçlar tasarlamak daha yararlı olacaktır.

Türkiye'de öğretmen ihtiyacının karşılanmasının temel yolu öğretmen açığını kapatacak sayıda öğretmenin atanmasıdır. 2017'de yapılan toplam öğretmen ataması, aynı yıl emeklilik vb. nedenlerle görevden ayrılanlar da dikkate alındığında açığı kapatmakta fazla etkili olmuş görünmüyor. Kamuoyunun gündemine daha az gelen norm fazlası öğretmenler de, resmi raporlarda da yer bulduğu üzere, verimsizlik ve mali yük getiriyor. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması sürdürülerek, atanan öğretmenlerin atandıkları illerde uzun süre kalmaları sağlanıyor. İdeal olan öğretmenlerin atandıkları bölgelere en başta isteyerek gidecekleri ve kendi istekleriyle kalacakları koşulları sağlamaktır. Öte yandan, kadrolu öğretmenlerin sahip oldukları hakların meslektaşlar arasında eşitlik sağlanması ilkesi gereği sözleşmeli öğretmenlere de tanınması önemlidir.

167 Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nde yapılan görüşmede dile getirilmiştir.

168 MEB, 2018b.

169 A.g.e.