



# ÖĞRETMENLER

## EĞİTİM İZLEME RAPORU 2019

# ERG HAKKINDA



Eğitim Reformu Girişimi (ERG), çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapan bağımsız ve kar amacı gütmeyen bir girişimdir. Yapısal dönüşümün ana unsurları, eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olması, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesi, her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin güvence altına alınmasıdır.

2003 yılında kurulan ERG, Türkiye'nin önde gelen vakıflarının bir arada desteklediği bir girişim olmasıyla Türkiye sivil toplumu için iyi bir örnek oluşturur.

ERG çalışmalarını, Eğitim Gözlemevi ve Eğitim Laboratuvarı birimleriyle yürütür.

ERG, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Borusan Kocabıyık Vakfı, Elginkan Vakfı, ENKA Vakfı, İDEV Ankara, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Kadir Has Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, MV Holding, Sabancı Üniversitesi, Tekfen Vakfı, Türkiye Vodafone Vakfı, Vehbi Koç Vakfı ve Yapı Merkezi tarafından desteklenmektedir.

## KURUMSAL DESTEKÇİLERİMİZ



*İDEV, Ankara*



# İÇİNDEKİLER

---

<b>GRAFİKLER VE TABLOLAR</b>	<b>4</b>
<b>KISALTMALAR</b>	<b>5</b>
<b>SUNUŞ</b>	<b>7</b>
<b>Giriş</b>	<b>8</b>
<b>2023 Eğitim Vizyonu'nda "Öğretmen"</b>	<b>10</b>
<b>Öğretmen Yetiştirme</b>	<b>12</b>
<b>Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi</b>	<b>14</b>
Güncel Mesleki Gelişim Programları	16
Mesleki Gelişimi Destekleyen MEB Projeleri	18
İstanbul Öğretmen Akademileri	20
<b>Öğretmenlerin Çalışma Koşulları</b>	<b>22</b>
<b>Öğretmen İhtiyacı ve Atamalar</b>	<b>25</b>
<b>Öğretmenlik Meslek Kanunu</b>	<b>27</b>
<b>TALIS 2018</b>	<b>30</b>
Türkiye'de Öğretmenler ve Okul Müdürleri Kimlerdir?	31
Hizmet Öncesi ve Hizmetiçi Eğitim	34
Çokkültürlü, Çokdilli ve Çeşitli Profillerde Öğrencisi Olan Öğretmenler	35
<b>Sonuç Yerine</b>	<b>38</b>
<b>Kaynaklar</b>	<b>40</b>

# GRAFİKLER VE TABLOLAR

---

## GRAFİKLER

**Grafik 1:** Bölgeye ve kademeye göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, 2018-19

**Grafik 2:** Ülkelere göre öğretmen ve okul yöneticileri içinde kadınların oranı, 2018

**Grafik 3:** Ülkelere göre öğretmenlerin yaşı, 2018

## TABLolar

**Tablo 1:** Kademelere göre resmi ve özel kurumlardaki öğretmen sayıları, 2018-19

**Tablo 2:** Şubat ve Ağustos 2019 sözleşmeli öğretmen atamalarının alanlara göre dağılımı

**Tablo 3:** Ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılma oranları (%)

**Tablo 4:** OECD ortalamasında çeşitli profillerde öğrencisi olan okullarda görevli öğretmen oranı

# KISALTMALAR

---

**A.g.e.:** Adı geçen eser

**AÇEV:** Anne Çocuk Eğitim Vakfı

**AFAD:** Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

**Eğitim-Bir-Sen:** Eğitimciler Birliği Sendikası

**EİR:** Eğitim İzleme Raporu

**ERG:** Eğitim Reformu Girişimi

**GSYH:** Gayri Safi Yurtiçi Hasıla

**ILO:** *International Labour Organization* (Uluslararası Çalışma Örgütü)

**ISCED:** *The International Standard Classification of Education* (Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması)

**İBBS:** İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması

**KODA:** Köy Okulları Değişim Ağı

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**MEBBİS:** Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri

**OECD:** *Organisation for Economic Co-operation and Development* (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

**ÖABT:** Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi

**ÖSB:** Öğretmen Strateji Belgesi

**ÖYGM:** Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

**PDR:** Psikolojik Danışma ve Rehberlik

**SGB:** Strateji Geliştirme Başkanlığı

**SKH:** Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

**STK:** Sivil Toplum Kuruluşu

**t.y.:** tarih yok

**TALIS:** *Teaching and Learning International Survey* (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması)

**TED:** Türk Eğitim Derneği

**TEDMEM:** Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu

**TRT:** Türkiye Radyo Televizyon Kurumu

**UNDP:** *United Nations Development Programme* (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı)

**UNESCO:** *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Birleşmiş Milletler EĞitim Bilim ve Kùltùr Örgütü)

**UNICEF:** *United Nations International Children's Emergency Fund* (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

**vb.:** ve benzeri

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**WEF:** *World Economic Forum* (Dünya Ekonomik Forumu)

# SUNUŞ

ERG, kurulduğu günden itibaren eğitim politikalarına ilişkin gelişmeleri ele alıyor, izliyor, değerlendiriyor ve öneriler sunuyor. 2007 yılından bu yana, her yıl eğitim alanındaki gelişmeleri izleyerek Eğitim İzleme Raporları yayımlıyor. Eğitim gündemindeki gelişmeleri ve değerlendirmeleri kamuoyu ile daha etkili bir biçimde paylaşmak amacıyla 2019'da Eğitim İzleme Raporu 5 dosya halinde yayımlanmaya başladı. İlk dosya, Eğitim İzleme Raporu 2019: Eğitimin Yönetişimi ve Finansmanı başlığı ile Mayıs ayında, ikinci dosya, Eğitim İzleme Raporu 2019: Eğitimin İçeriği başlığıyla Ekim ayında, üçüncü dosya, Eğitim İzleme Raporu 2019: Öğrenciler ve Eğitime Erişim başlığı ile Ekim ayının başında yayımlandı. Dördüncü dosya olan Eğitim İzleme Raporu 2019: Öğretmenler başlıklı bu dosyada, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan öğretmen politikalarına yönelik hedefler, öğretmen yetiştirme ve geliştirme alanında yürütülen çalışmalar, öğretmen ihtiyacına ve atamalara ilişkin mevcut durum, taslak Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin değerlendirmeler ve OECD tarafından 2018 yılında üçüncüsü gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) çalışmasının temel bulguları ele alınıyor.

Eğitim İzleme Raporu 2019: Öğretmenler dosyasının hazırlık sürecinde birçok kişi bize destek verdi. Bilgi, görüş ve geribildirimlerini bizimle paylaşan Adnan Boyacı, Belgin Gökçen, Betül Nur Kalpaklıoğlu, Demet Gören Niron, Ebru Oğuz, Emine Börühan, Emine Erkin, Emre Er, Erhan Ağbaba, Ezgi Temiz Çeliker, Gelengül Haktanır, Gizem Ok Uluçay, Gökhan Karaosmanoğlu, Hüner Uysal, Mine Aksar, Mustafa Özcan, Müge Ayan, Nermin Bulunuz, Nuray Ardıç, Seda Akço Bilen, Sena Sezen Tulumoğlu, Sevilay Şeyhoğlu, Zelha Tunç Pekkan ve Zübeyir Gökhan Doğan'a teşekkürlerimizi sunarız.

Eğitim İzleme Raporu 2019'un Öğretmenler dosyasının eğitimde politika geliştirme süreçlerinin daha katılımcı olmasına, nitelikli eğitim için kritik önem taşıyan öğretmenlere ilişkin politikalar başta olmak üzere eğitim politikalarının veri temelli, saydam ve katılımcı bir anlayışla gelişmesine katkı sağlamasını umuyoruz.

**Prof. Dr. Üstün Ergüder**

Yönetim Kurulu Başkanı

# GİRİŞ

Son yıllarda öğretmenleri ilgilendiren pek çok gelişme üst politika belgelerinde yer buldu. Haziran 2017’de yayımlanan *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023* (ÖSB) ile Ekim 2018’de yayımlanan *2023 Eğitim Vizyonu* sözü edilen belgeler içinde en güncel olanlarıdır. Bu dosyada, öğretmen politikalarındaki güncel durum değerlendirilirken bu iki belge temel dayanakları oluşturuyor. Her iki belgeye de atıfta bulunularak, politikalarındaki süreklilik değerlendiriliyor. Öğretmenlerin gelişimi ve güçlenmesi, uzun yıllardır öğretmen politikası alanında en çok tartışılan konulardandır; bu dosyada bu alanda değerlendirmelere kapsamlı biçimde yer veriliyor. Öte yandan, Türkiye’de öğretmen açığı, özellikle çalışmanın güç olduğu bölgelerde öğretmen ihtiyacının nasıl giderileceği, üzerinde durulması gereken bir konu olmayı sürdürüyor; dosyada bu konuya da özel önem veriliyor. Önemi üzerinde çeşitli paydaşlar tarafından uzlaşa sağlanan, taslağı hazırlandığı bilinen ancak taslağı ne yazık ki kamuoyuyla paylaşılmamış olan Öğretmenlik Meslek Kanunu, bu dosyada ayrı bir başlık olarak ele alınıyor. Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun, öğretmen politikalarında hangi gereksinimlere, nasıl yanıt verebileceği değerlendiriliyor.

Dosyada öncelikle *2023 Eğitim Vizyonu*’nun öğretmeni nasıl konumlandığı üzerinde duruluyor. Eğitim sistemine ilişkin pek çok düzenleme getiren belge, tüm bu düzenlemeleri yaşama geçirecek ana aktör olarak öğretmeni öne çıkarıyor. Öğretmenin eğitimin içeriğine ve yöntemine sınıflarındaki çeşitliliği dikkate alarak biçim verme sorumluluğu vurgulanıyor. Öğretmenin kendi mesleki gelişiminde alacağı etkin role de dikkat çekiliyor.



## ÖZNE OLAN ÖĞRETMEN

*Öğretim pratiklerini iyileştirmek,  
kendi mesleki öğrenme  
deneyimini yönlendirmek,  
mesleki kimliğini oluşturmak,  
biçimlendirmek veya  
dönüştürmek, dayanışmaya  
dayanan işbirliği çevresinde  
kendisinin ve meslektaşlarının  
öğrenmesine katkıda bulunmak  
için bilerek ve isteyerek eyleme  
geçen öğretmen.*

*2023 Eğitim Vizyonu*’nda öğretmenin “ana aktör” olarak konumlandırılması, “özne olan öğretmen” kavramını değerlendirmelere katmayı anlamlı kılıyor. Öğretmenin hem okul hem de sınıf düzeyinde “özne” olarak kabul edilmesi uzun süredir eğitim araştırmaları, uygulama ve politikalarının merkezindedir.<sup>1</sup> Öğretmenin özne olması, yaptığı işe etkin olarak katkı sağlaması anlamına gelir.<sup>2</sup> Öğretmenin özne olması, eğitime ilişkin hedeflerin başarıya ulaşmasında belirleyici rol oynar. Bu bağlamda, *2023 Eğitim Vizyonu*’nda öngörülen eğitim sistemine ilişkin düzenlemelerin yaşama geçmesi, vizyonun öğretmenler tarafından benimsenmesine ve öğretmenlerin değişimi sağlayacak güce ve olanaklara sahip olmasına bağlıdır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında reform gerekliliği pek çok yönüyle uzun yıllardır tartışılan bir konudur.<sup>3</sup> *2023 Eğitim Vizyonu*’nun öğretmen yetiştirme alanında getirdiği yenilikler dosyada ayrı bir başlıkta değerlendiriliyor. Öğretmenlerin mesleki gelişimi de, hem ÖSB’de hem de *2023 Eğitim Vizyonu*’nda öne çıkan alanlardandır. MEB tarafından sunulan hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin gereksinimleriyle yeterince ilişkilendirilmemesi, uygulamayla bağının zayıf olması, eğitim yöntem ve araçlarının güncel olmaması ve öğretmenlerin bu eğitimleri almaya istekli olmaması, bugüne kadar

1 Toom vd., 2015, s.615.

2 Priestley vd., 2015.

3 Özcan, 2011.



hizmetiçi eğitimlere getirilen temel eleştirilerdendir.<sup>4</sup> Bu eleştiriler, öğretmen yetiştirme ve geliştirme alanında bir yaklaşım değişikliği gerektiğine işaret ediyor. Özne olan öğretmen anlayışının mesleki gelişim konusunda da önemi bulunuyor; zira öğretmenin özne olması yalnızca öğrenciye sunduğu öğrenme olanaklarıyla ilişkili bir kavram değildir, kendi mesleki gelişim ihtiyacını değerlendirmesini ve bu konuda etkin rol almasını da kapsar.<sup>5</sup> Bu dosyada, öğretmenin mesleki gelişimine ilişkin güncel hedeflerin nasıl bir yaklaşım değişikliği getirdiği değerlendirilirken özellikle öğretmene atfedilen rol üzerinde duruluyor.

Öğretmenlerin çalışma koşulları, hem ÖSB'de hem de 2023 Eğitim Vizyonu'nda öne çıkan bir başka konudur. Bu alandaki düzenlemeler, **öğretmenin iyi olma hali** ile ilişkisi çerçevesinde değerlendiriliyor. Ekim 2016'dan bu yana uygulanan ve 2023 Eğitim Vizyonu ile de sürmesi öngörülen sözleşmeli öğretmenlik uygulaması bu başlıkta ele alınıyor. Öğretmen ihtiyacına ve öğretmen atamalarına ilişkin güncel bilgiler, ayrı bir başlıkta değerlendiriliyor.

Türkiye'de öğretmenlik mesleğine özgü bir kanunun gerekli olduğu çeşitli paydaşlar tarafından dile getiriliyor. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılmasına ilişkin hedef 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer aldıktan sonra pek çok kurum bu konuda MEB'e yönelik öneri metinleri hazırladı. Bu dosyada, bugüne kadarki çeşitli araştırmaların, değerlendirmelerin ve paydaşlarla kurulan diyalogun işaret ettiği belirli sorunların Öğretmenlik Meslek Kanunu'yla birlikte nasıl çözülebileceği üzerinde duruluyor.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen ve Haziran 2019'da açıklanan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*) 2018 sonuçları, öğretmenlere ilişkin uluslararası karşılaştırılabilir veriler sunan önemli bir çalışmadır. Araştırmanın Türkiye'ye ilişkin öne çıkan sonuçları ayrı bir başlık altında değerlendiriliyor.



### ÖĞRETMENİN İYİ OLMA HALİ

*Öğretmenin iyi olma hali öğretmenin işinde kendini nasıl hissettiği ve nasıl görev yaptığı ile ilgilidir. Bilişsel, psikolojik, fiziksel ve sosyal öğelerden oluşur, bağlamdan etkilenir ve birçok yönden eğitim süreci ve çıktılarını etkiler.*

(Kaynak: <http://bit.ly/2rXIW5w>)



### TALIS

*Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması, OECD tarafından 2008'den bu yana 5 yılda bir uygulanan uluslararası bir araştırmadır. TALIS okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimleri, çalışma koşulları, mesleki gelişim deneyimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve düşünceleriyle ilgili soruları içeriyor; eğitim politikalarının ve uygulamalarının analiz edilmesi ve geliştirilmesi için veri sunmayı amaçlıyor.*

4 ERG, 2015.

5 King, 2016.

# 2023 EĞİTİM VİZYONU'NDA “ÖĞRETMEN”

Ekim 2018'de MEB tarafından kamuoyuyla paylaşılan *2023 Eğitim Vizyonu* eğitimde veri temelli, katılımcı, bütüncül ve uzun vadeli politikalara duyulan ihtiyacın karşılanması yolunda atılmış önemli bir adımdır.<sup>6</sup> Öğretmenler, belgede sunulan eğitim felsefesinin ve sisteminin temel unsurlarından biridir. Bu alt başlıkta *2023 Eğitim Vizyonu*'nda öğretmene eğitimin bir aktörü olarak nasıl yaklaşıldığı ele alınıyor. *2023 Eğitim Vizyonu*'ndaki somut hedeflerin ve planların mevcut durumdaki gereksinimlere ne ölçüde karşılık geldiği ise ayrı alt başlıklarda değerlendiriliyor.

*2023 Eğitim Vizyonu*'nda eğitim sistemine ilişkin pek çok düzenleme öngörülüyor. Sözü edilen düzenlemelerin yaşama geçmesi, vizyonun öğretmenler tarafından benimsenmesine bağlıdır. Özne olan öğretmen, eğitimde dönüştürme kapasitesine sahip olan ve bunu eyleme geçirebilen kişidir. Dolayısıyla, öngörülen hedeflerin gerçekleşmesi öğretmenlerin birer özne olarak kabul edilmesini ve güçlenmesini gerektirir. *2023 Eğitim Vizyonu*'nun hazırlanmasında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin alındığı belirtiliyor.<sup>7</sup> *2023 Eğitim Vizyonu* yayımlandıktan sonra da öğretmenleri ve okul yöneticilerini bilgilendirmek amacıyla tanıtım toplantıları düzenlendiği biliniyor.<sup>8</sup> Öğretmenlerin politika yapımına etkin biçimde katılmaları için süreç hakkında saydam bir biçimde bilgilendirilmeleri önkoşuldur; ancak bilgilendirilmenin ötesinde kendi seslerini de duyurabilmeleri iyi yönetişimin gereğidir. Katılım fırsatının herhangi bir ayırım gözetilmeden tüm öğretmenlere eşit biçimde tanınması da iyi yönetim bakımından önemlidir. Öğretmenlerin sürece ilişkin geribildirimlerini içeren ve böylece sürecin ne ölçüde katılımcı olduğunu yansıtan bir çalışma kamuoyuyla paylaşılmadı. Öğretmen katılımı, iyi yönetim bakımından gerekli olmanın yanı sıra, değişikliklerin öğretmenler tarafından sahiplenilmesinde de önem taşır. Reformlar, öğretim uygulamalarıyla ilgili alışkanlıklarda bir değişim yaratmayı gerektirebilir. Reformların getirdiği değişim ile öğretmenlerin alışmış oldukları öğretim uygulamalarının çatışmasının öğretmenlerde olumsuz duygulara yol açtığını gösteren çalışmalar bulunuyor.<sup>9</sup> Öğretmen katılımının sağlanması ve reform süreçlerinin saydam olması, sözü edilen çatışma riskini azaltabilir.



Bkz. “Yönetişim.”



İçeriği görmek için tıklayınız.

*Reform süreçlerinde öğretmen katılımının artması, iyi yönetim bakımından çok önemli olmanın yanı sıra, öğretmenler açısından mesleklerine ilişkin belirsizlikleri azaltabilir ve değişimleri sahiplenmelerini kolaylaştırabilir.*

6 ERG, 2018b.

7 MEB, 2018a.

8 MEB, 19 Mart 2019.

9 Lasky, 2005.

Öğretmen, çocuğun iyi olma halini ve akademik başarısını desteklemede kilit role sahiptir. Öğretmenin politika yapım süreçlerine katılımının sağlanması ve öğretmenin öneminin üst politika belgelerine açıkça yansması, sözü edilen rolü üstlenmesini destekleyecektir. 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğretmenin öğrenme sürecinde “ana aktör” olarak tanımlanması bu bağlamda değerlidir.<sup>10</sup> Belgede öğretmenin “ana aktör” olarak nasıl bir rol üstlenmesi gerektiğini yansıtan pek çok ifade yer alıyor. “İyi yetişmiş öğretmenlerin olduğu bir sistemde ‘çerçeve müfredat’ yeterlidir.” denilerek öğretmenin öğretim programını biçimlendirme yetkisi ve sorumluluğu vurgulanıyor.<sup>11</sup> Öğretmenin sınıf içinde uygulanan programda sorumluluk sahibi olması, öğrencilerin beklentilerini, gereksinimlerini ve meraklarını dikkate alarak ders işleyebilmesi için önemlidir. Mevcut durumda Türkiye’de öğretmenlerin ders içeriğine karar vermede yeterince söz sahibi olmadığı<sup>12</sup> göz önüne alındığında, sözü edilen ifadeler öğretmenin mesleki özerkliğine ilişkin olumlu bir bakış açısına işaret ediyor. Bu yaklaşım, daha az vurgulanmış biçimde de olsa ÖSB’de de görülüyor; belgede “Öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve eğitim kurumu yönetimine ilişkin yetki ve sorumluluklarının artırılması” biçiminde bir eylem bulunuyor.<sup>13</sup> 2023 Eğitim Vizyonu’nda öğretmenin bu rolü daha açık biçimde vurgulanıyor.

### Öğretmenin sınıftaki çeşitliliği bir sorundan ziyade zenginlik olarak görmesi ve her bireyin gereksinimlerine uygun öğrenme olanakları sunması kapsayıcı eğitim için elzemdir.<sup>14</sup>

2023 Eğitim Vizyonu’nda, “Usta bir öğretmen, müfredatı çocukların ihtiyacına göre anında yeniden inşa eder” ve “[çocuğun] içinde saklı olan (...) cevheri, mücevher yapacak oyunculara öğretmenlerdir.”<sup>15</sup> gibi ifadelerle öğretmenin çocukların biricikliğini ve potansiyelini gözetme rolü öne çıkarılıyor. Öğretmenin, “her çocuğun farklı olduğu ve her beynin farklı öğrendiği” yaklaşımıyla ve çocukların hazırbulunuşluklarını da dikkate alarak öğrenme fırsatlarını düzenlemesi gerektiği vurgulanıyor.<sup>16</sup> Öğretmenlerden beklenen bu yaklaşım, kapsayıcı eğitim bakımından önemlidir. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından yapılan tanıma göre “kapsayıcı eğitim tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir.”<sup>17</sup>

Öğretmen, 2023 Eğitim Vizyonu’nda tanımlanan önemli rolleri yerine getirebilmek için kendini yeterli ve güçlü hissetmelidir. Bu bağlamda, öğretmenin güçlenme gereksiniminin saptanması ve gerekli olanaklar sağlanarak giderilmesi gerekir. Bir sonraki alt başlıkta, öğretmen yetiştirme ve geliştirme konusu bu çerçevede ele alınıyor.

10 MEB, 2018, s.21.

11 A.g.e., s.9.

12 UNESCO, 2017; ERG, t.y.

13 MEB ÖYGM, 2017, s.21.

14 UNESCO, 2005.

15 MEB, 2018a, s.9.

16 MEB, 2018a, s.21.

17 UNESCO, 2005, s.13.

# ÖĞRETMEN YETİŞTİRME



## PEDAGOJİK FORMASYON

Öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini uygun bir biçimde kullanmayı öğrenmeleri için almaları gereken eğitimidir. Fen-edebiyat fakültelerinde ilgili alan düzeyinde lisans derecesine sahip olanlar öğretmen olarak atanabilecek yeterliliği edinmek için bu programları tamamlayıp sertifika alırlar. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarına ilişkin düzenlemeler Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılır.



## ÖABT

Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT), Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı'nın (ÖSYM) 10 Aralık 2012 tarihli kararıyla ilk kez 14 Temmuz 2013'te gerçekleştirildi. ÖABT öğretmen kadrolarına yapılacak atamalarda öğretmenlerin alan bilgilerinin ölçülmesini amaçlıyor. (Kaynak: <http://bit.ly/2QxWEX4>)

Öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesi, Türkiye'nin öğretmen politikasının temel öncelikleri arasındadır. Haziran 2017'de yayımlanan ÖSB'de de üç temel amaçtan birincisi “yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak”tır.<sup>18</sup> 2023 Eğitim Vizyonu öğretmen yetiştirmeye pek çok açıdan yeni bir yaklaşım getiriyor. Belgede eğitim sisteminde “iyi yetişmiş”, “usta” öğretmenlere gereksinim duyulduğu vurgulanıyor.<sup>19</sup> Bu çerçevede, öğretmen yetiştirme programlarının uygulama ağırlıklı olması, pedagojik formasyonun kaldırılması ve yerine lisansüstü eğitim programı getirilmesi temel konular olarak öne çıkıyor.

Öğretmen yetiştirmede uygulamaya ağırlık verilmesine duyulan gereksinim bugüne dek pek çok çalışmada vurgulanmıştı.<sup>20</sup> 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğretmen eğitiminin uygun koşulları sağlayan eğitim fakültelerinde uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması öngörülüyor. Bu hedef, ÖSB'de yer alan “öğretmen yetiştirmeye yönelik programların uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması” biçimindeki eylemle de uyumludur.<sup>21</sup> 2023 Eğitim Vizyonu'nda “YÖK ile yürütülecek işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde, Türkiye genelinde belirlenecek ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik uygulaması merkeze alınıp özel olarak yeniden yapılandırılacaktır.” hedefine yer veriliyor.<sup>22</sup> MEB yetkilileri tarafından verilen bilgilere göre “üniversitelerde hizmet öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması” konulu hedef için çeşitli üniversitelerin eğitim fakülteleriyle işbirliği içerisinde çalışmalar başlatıldı ve 2019'da küçük ölçekli pilot uygulaması yapıldı; 2020'de ise orta ölçekli pilot uygulamanın tamamlanması ve ülke uygulamasına geçilmesi öngörülüyor.<sup>23</sup>

Öğretmen yetiştirme alanındaki en tartışmalı konulardan biri pedagojik formasyon sertifika programlarıdır. Uygulanmakta olan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği uzmanlığı kazandıracak kapsama sahip değildir; bu nedenle kaldırılması yerinde bir hedeftir. Türkiye'deki öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin mezun oldukları fakülteleri gösteren kapsamlı bir veri paylaşılmıyor. Ancak 2017 yılında gerçekleştirilen Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sonuçlarına ilişkin rapora göre, ÖABT'ye giren öğretmen adaylarının önemli bir bölümü (örneğin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği'nde %95,9'u, Tarih Öğretmenliği'nde %94,3'ü, Matematik Öğretmenliği'nde %92,0'ı) fen-edebiyat fakültesi mezunudur.<sup>24</sup> Dolayısıyla, pedagojik formasyon programlarına ilişkin düzenleme, öğretmen adayı

18 MEB ÖYGM, 2017, s.2.

19 MEB, 2018a, s.9.

20 Özcan, 2011.

21 MEB ÖYGM, 2017.

22 MEB, 2018a, s.43.

23 Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Doç. Dr. Adnan Boyacı ile 6 Kasım 2019 tarihinde yapılan görüşmede edinilen bilgidir.

24 ÖSYM, 2018.

havuzunu önemli ölçüde etkileyecektir. *2023 Eğitim Vizyonu*'nda pedagojik formasyon yerine açılması planlanan “Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı”nın “Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenlik hakkı kazanan adaylara” uygulanması öngörülmüyor.<sup>25</sup> MEB Bakan Yardımcısı Prof. Dr. Mustafa Safran'ın Mayıs 2019'da yaptığı açıklamaya göre pedagojik formasyon uygulamasının Ağustos 2019'da kaldırılması planlanıyordu. Programı uygulayan üniversiteler öğrenci almayı sürdürse de öğretmen olarak atanma ölçütlerindeki değişiklik yasal dayanak bulduğunda uygulanan programın fiilen karşılığı kalmayabilir. *2023 Eğitim Vizyonu*'nda öngörülen “Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı” için ise hazırlık ve tasarım gerçekleştirildi;<sup>26</sup> 2019'da küçük ölçekli pilotun tamamlanması ve 2020'de ülke uygulaması öngörülmüyor.<sup>27</sup>

---

25 MEB, 2018a.

26 Bkz. dipnot 23.

27 MEB, 2018a.

# ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ

Öğretmenlerin mesleki gelişimi *2023 Eğitim Vizyonu*'nda en kapsamlı biçimde yer verilen alanlardandır. Belgenin genel yaklaşımı incelendiğinde, mesleki gelişim gereksiniminin veriye dayalı olarak belirlenmesi, bunun sağlanmasında bir araç olarak “Öğrenme Analitiği Platformu”nun kullanılması<sup>28</sup> ve öğretmenin “kendi öğretmenlik becerilerini” değerlendirmesi ve “sürekli öğrenmeye açık” olması<sup>29</sup> temel konular olarak öne çıkıyor. *2023 Vizyon Belgesi*'nde eğitim reformlarının uygulanmasının öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “mesleki yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına” bağlı olduğu vurgulanıyor.<sup>30</sup> Dolayısıyla, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri öncelikli bir alan olarak görülüyor.<sup>31</sup> Lisansüstü öğrenim çerçevesinde planlanan bir mesleki gelişim ile öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki becerilerinin desteklendiği bir yaklaşım öngörülüyor.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin güncel çalışmalarda etkinlik temelli yaklaşım ile öğretmenlerin aldıkları eğitimleri sınıf içinde uygulamaya geçirme yönündeki beklentilerini karşılamaya önem verildiği; eğitimlerin çerçevesinin belirlenmesinde üniversitelerin ve sivil toplum kuruluşlarının katkısı alınırken uygulama aşamasında eğitimci olarak öğretmen ve okul yöneticilerine ağırlık verildiği; çeşitli paydaşlarla işbirliğinin önemsendiği MEB yetkilileri tarafından belirtiliyor.<sup>32</sup> Açılan programlar incelendiğinde, belirli alanların seçiminde *2023 Eğitim Vizyonu*'nun dikkate alındığı anlaşılıyor. Örneğin yabancı dil öğretmenlerine yönelik programların önceliklendirilmesi, vizyon belgesinde bu alana özel önem atfedilmesi ile uyumludur. Açılan tüm programlar dikkate alındığında, konu temelinde önceliklendirmenin hangi ölçütlere göre yapıldığını değerlendirmek ise güçtür. MEB yetkililerinin yaptıkları açıklamalara göre, programların kazanım olarak hedefleri programın başlığının yansıttığından daha geniştir; örneğin müze eğitimine ilişkin mesleki gelişim programı, tarih alanında belirli kazanımların işlenmesini de sağlamayı amaçlıyor.<sup>33</sup>

Öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin veriye dayalı olarak belirlenmesi önemlidir. ÖSB'de “öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının objektif biçimde ortaya konulması ve sürekli mesleki gelişim konusunda teşvik edilmelerinin sağlanabilmesi için öz değerlendirmenin yanı sıra okul müdürü, meslektaş, öğrenci ve veli gibi öğretmene en doğru ve objektif geribildirim sağlayabilecek kimselerin de değerlendirmeye katıldığı, çoklu veri kaynağına dayanan ve Öğretmen Yeterliklerinin

28 MEB, 2018a, s.29.

29 A.g.e., s.21.

30 A.g.e., s.41.

31 A.g.e.

32 Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Doç. Dr. Adnan Boyacı ile 6 Kasım 2019 tarihinde yapılan görüşmede edinilen bilgidir.

33 Bkz. dipnot 32.

temel alındığı bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulması”<sup>34</sup> öngörülmüştü. Kamuoyunda kısaca “performans değerlendirme” olarak anılan uygulama, öğretmenlerin saygınlığını azaltacağı, motivasyonlarını ve mesleki işbirliklerini zedeleyeceği, odaklarını mesleklerindense puan almaya kaydıracağı gibi endişeler çerçevesinde tartışıldı; Temmuz 2018’de Millî Eğitim Bakanı tarafından uygulamadan vazgeçildiği açıklandı.<sup>35</sup> Vazgeçilen performans değerlendirme uygulaması öğretmeni tek başına odağa aldığı için sorunlu; ancak tüm okul paydaşlarının birbirlerine geribildirimde bulunmalarını sağlayacak, merkezinde tek başına öğretmenin değil, okulun olduğu bir değerlendirme sistemi yararlı olabilirdi. *2023 Eğitim Vizyonu*’nda mesleki gelişim alanında veriye dayalı iyileştirme gereksinimi “performans” vurgusu olmadan ele alınıyor; bir araç olarak “Öğrenme Analitiği Platformu”nun kullanılması öngörülüyor. Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemlerini verileri kullanarak güçlendirmeleri, öğrencilerin başarıya ulaşmalarına yardımcı olmanın en etkili yollarından biridir. Öğretmenlerin, verileri etkili biçimde kullanabilmek için gerekli olan araçları ve yöntemleri kullanma becerisi bakımından güçlenme gereksinimleri olabilir; “Öğrenme Analitiği Platformu” yaşama geçerken bu gereksinimin de dikkate alınması gerekir.

*Öğretim uygulamalarında iyileşmeyi gerçekleştirecek olan öğretmenler, okullarını ve öğrencilerin gereksinimlerini tanımak ve uygulamalarını buna göre uyarlamak için verileri anlama, yorumlama, değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olmalıdır.<sup>36</sup> Bu nedenle, öğretmenlerin sözü edilen becerilerini geliştirmelerine olanak tanınması önemlidir.*

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmaların etkinliğinin artması için taşra teşkilatı kurulması planlanıyor. Mevcut durumda il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde öğretmenlerin mesleki gelişim alanına giren çalışmalar insan kaynakları şube müdürlüğü altında yürütülüyor. Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği’ne göre, insan kaynakları şube müdürlüklerinin çalışma alanı mesleki gelişimin yanında özlük işleri, disiplin işleri, soruşturma işleri gibi çeşitli başka alanları da kapsıyor.<sup>37</sup> Yeni düzenlemeyle, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin çalışmaların diğer işlerden ayrılması mümkün olabilir. Aday öğretmenlerin uyum sürecine ilişkin hizmetiçi eğitim çalışmalarının da kurulacak olan taşra teşkilatları aracılığıyla yürütülmesi öngörülmüyor. Mayıs 2019’da kamuoyuyla paylaşılan bilgilere göre taşra teşkilatı için yönetmelik taslağı hazırlandı.<sup>38</sup>

*2023 Eğitim Vizyonu*’nda öğretmene ilişkin “Kendi öğretmenlik becerilerini de değerlendirmeye tabi tutar; sürekli öğrenmeye açıktır, heveslidir ve bunu etrafındakilere hissettirir.” ifadelerine yer veriliyor.<sup>39</sup> Bu beklenti, öğretmenin özne olma hali ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik alanyazında bir meslek olarak öğretmenliğe ilişkin bilgilerin öğretmen olmayanlar tarafından

34 MEB ÖYGM, 2017.

35 ERG, 2018a.

36 Schildkamp vd., 2017; Wohlstetter vd., 2008.

37 MEB, 2012.

38 Memurlar.net, 6 Mayıs 2019.

39 MEB, 2018a, s.21.

belirlenmesinden önce öğretmenler tarafından üretilmesine önem atfedilen çalışmalar bulunuyor.<sup>40</sup> Bu çalışmalardan birine göre, sözü edilen bilgilerin üretilmesi için öğretmenlerin mesleklerine ilişkin kuramları ve araştırmaları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri önemlidir.<sup>41</sup> Dolayısıyla öğretmenin kendi mesleki gelişimini yönlendirmek ve yapıcı biçimde harekete geçmek için özne olarak güçlenmesi gereklidir.<sup>42</sup> Özne olarak güçlenmek, öğretmenin mesleki gelişim gereksiniminin belirlenmesinde ve bu gereksinimi karşılama yollarının biçimlendirilmesinde söz sahibi olmasını daha da anlamlı kılar.

## GÜNCEL MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARI

MEB tarafından Kasım 2019 itibarıyla kamuoyu ile paylaşılan 24 mesleki gelişim programı bulunuyor. Yeni açılan mesleki gelişim programları, *2023 Eğitim Vizyonu* kamuoyuyla paylaşıldıktan sonra tasarlandığı için, programların temel dayanağının vizyon belgesi olduğu düşünülebilir. Ancak, güncel mesleki gelişim programlarının gerekçesini anlatan ek bir belge paylaşılmadığından, belirlenen program alanlarının hangi ölçütlerle önceliklendirildiğini yorumlamak güçtür.

MEB tarafından geliştirilen güncel mesleki gelişim programları:<sup>43</sup>

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akıl ve Zeka Oyunları Eğitimi Mesleki Gelişim Programı</li> <li>• Almanca Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Programı</li> <li>• Anadolu Masalları Masal Anlatıcılığı</li> <li>• Arapça Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Programı</li> <li>• Bir Öğretmen Bin Ritim</li> <li>• Doğa Yürüyüşü Liderliği</li> <li>• Eğitimde Drama</li> <li>• Eğitimde İnovasyon İçin Tasarım Odaklı Düşünme</li> <li>• Fransızca Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Programı</li> <li>• Halk Oyunları</li> <li>• İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Programı</li> <li>• Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Programı</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Öğretimi</li> <li>• Köy Öğretmenleri ve Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenleri Oryantasyon ve Mesleki Gelişim Programı</li> <li>• Kültür Coğrafyamızda Türk Çocuklarına Türkçe Eğitimi</li> <li>• Müze Eğitimi</li> <li>• Okul Aile İşbirliği</li> <li>• Okul Öncesi ve Rehberlik Öğretmenlerinin Rehberlik Becerilerinin Geliştirilmesi</li> <li>• Okul Tabanlı Afet Eğitimi</li> <li>• Oryantiring Eğitimi</li> <li>• Otizm Spektrum Bozukluğu</li> <li>• Türkçe'nin Kullanımı ve Diksiyon Eğitimi</li> <li>• Yazılım Geliştirme Uzmanlığı</li> <li>• Zeka Oyunları Eğitimi</li> </ul> |
|--|---|

40 Hargreaves ve Fullan, 2012; Darling Hammond, 2015.

41 Cochran Smith ve Lytle, 1999, s.275.

42 Toom vd., 2015.

43 MEB ÖYGM, ty.



2023 Eğitim Vizyonu'nda yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimine özel önem verildiği görülüyor.<sup>44</sup> Yukarıda yer verilen mesleki gelişim programlarından 4'ü yabancı dil öğretmenlerini kapsıyor. Bu kapsamda MEB Almanca için Goethe Enstitüsü, Arapça için Katar Üniversitesi, Fransızca için Fransa Büyükelçiliği Kültürel Etkinlikler ve İşbirliği Müsteşarlığı ve Fransız Kültür, İngilizce öğretmenliği için ise British Council ile işbirliği yapıyor. Söz konusu mesleki gelişim programları Türkiye'deki eğitimlerin yanı sıra, süresi 10 gün ile 4 hafta arasında değişen yurtdışı eğitimlerini de kapsıyor. Pilot çalışma kapsamında 20 Almanca, 39 Arapça, 25 Fransızca, 23 İngilizce öğretmeni yurtdışında gerçekleşen eğitimlere katıldı.<sup>45</sup> Pilot çalışmaya katılan öğretmenlerin hangi ölçütlerle seçildiği kamuoyuyla paylaşılmadı. Pilot aşaması gerçekleştirilen programların 2020'de ülke genelinde çok sayıda öğretmene ulaşması planlanıyor.<sup>46</sup>

Mesleki gelişim programlarının hazırlığında ve uygulanmasında STK'larla ve üniversitelerle işbirliğine önem verildiği görülüyor. STK'larla işbirliği konusunda Köy Öğretmenleri ve Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenleri Oryantasyon ve Mesleki Gelişim Programı için Köy Okulları Değişim Ağı'yla (KODA), Okul Öncesi ve Rehberlik Öğretmenlerinin Rehberlik Becerilerinin Geliştirilmesi Mesleki Gelişim Programı için Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'yle ve Zeka Oyunları Eğitimi Mesleki Gelişim Programı için Türkiye Zeka Vakfı'yla yapılan işbirlikleri örnek gösterilebilir.<sup>47</sup> Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Öğretimi Mesleki Gelişim Programı için Anadolu Üniversitesi'yle ve Eğitimde İnovasyon İçin Tasarım Odaklı Düşünme Mesleki Gelişim Programı için Stanford Üniversitesi'yle yapılan işbirlikleri de üniversitelerle ortak çalışmaya örnektir.<sup>48</sup>

Hizmetiçi eğitim çalışmalarında öğretmenleri bilginin edilgen alıcıları olarak konumlandıran seminer yönteminden vazgeçilmesi, öğretmenleri sürecin tamamına katan ve onları sınıf içi uygulamalar konusunda güçlendiren bir yaklaşımın ağırlık kazanması gereklidir. Bu bakımdan, güncel mesleki gelişim programlarında etkinlik boyutuna önem verilmesi ve etkinlik kitapları hazırlanarak öğretmenlerin eğitimde elde ettiklerini kazanımları sınıf ortamına taşımalarını kolaylaştırmanın amaçlanması önemlidir. MEB yetkilileri tarafından paylaşılan bilgilere göre, örneğin Müze Eğitimi Mesleki Gelişim Programı için hazırlanan etkinlik kitabı ile öğretmenlerin müzeleri okul dışı öğrenme ortamı olarak daha etkili biçimde kullanma becerilerini güçlendirmek amaçlandı.<sup>49</sup> MEB yetkilileri tarafından paylaşılan bilgilere göre, güncel mesleki gelişim programlarının önemli bir özelliği de çeşitli kazanımları bir arada içerecek biçimde tasarlanmış olmasıdır. Örneğin, UNESCO Türkiye Millî Komisyonu ile işbirliği içinde hazırlanan Anadolu Masalları Masal Anlatıcılığı Mesleki Gelişim Programı, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin masal anlatıcılığı becerilerini geliştirmenin

44 MEB, 2018a.

45 MEB ÖYGM, t.y.

46 Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Doç. Dr. Adnan Boyacı ile 6 Kasım 2019 tarihinde yapılan görüşmede edinilen bilgidir.

47 MEB'in ilgili internet sayfasından derlenen bilgilere göre mesleki gelişim programları için işbirliği yapılan kurumlar şunlardır: AFAD, Akıl ve Zeka Oyunları Federasyonu, Anadolu Üniversitesi, Ankara Devlet Tiyatroları, Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara Üniversitesi Müze Eğitimi Bölümü, British Council, Gazi Üniversitesi, Goethe Enstitüsü, Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı, Katar Üniversitesi, KODA, Microsoft Imagine Academy, Sabancı Vakfı, SEBİT Eğitim ve Bilgi Teknolojileri A.Ş., Stanford Üniversitesi, TRT, Türk Kızılay, Türk PDR Derneği, Türkiye Halk Oyunları Federasyonu, Türkiye Zeka Vakfı, Türkiye'nin Fransa Büyükelçiliği Kültürel Etkinlikler ve İşbirliği Müsteşarlığı, UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, UNICEF, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. Bkz. MEB ÖYGM, t.y.

48 MEB ÖYGM, t.y.

49 Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Doç. Dr. Adnan Boyacı ile 6 Kasım 2019 tarihinde yapılan görüşmede edinilen bilgidir.

yanında çeşitli değerlerin kazandırılmasını kolaylaştırmayı da amaçlıyor.<sup>50</sup> Öte yandan, seçilen alanlar gibi, kazanımların ve değerlerin de hangi ölçütlere göre belirlendiğinin kamuoyuyla daha açık biçimde paylaşılmasına gereksinim duyuluyor. Pilot aşamasını tamamlanan programlara ilişkin, programlara katılan öğretmenlerin geribildirimlerini de içeren bir değerlendirme raporunun kamuoyuyla paylaşılması da yararlı olacaktır.

## MESLEKİ GELİŞİMİ DESTEKLEYEN MEB PROJELERİ

Yukarıda ele alınan mesleki gelişim programlarının yanında, MEB tarafından çeşitli kurumlarla işbirliği yapılarak belirli alanlarda öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen projeler yürütülüyor. Aşağıda bu projelerden ikisine yer veriliyor.

### KAPSAYICI EĞİTİM PROJESİ

Hizmetiçi eğitim kapsamında gerçekleştirilen bir başka önemli proje Millî Eğitim Bakanlığı ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) işbirliği ile öğretmenleri kapsayıcı eğitim alanında desteklemeye yönelik olarak geliştirilen ve uygulanan Kapsayıcı Eğitim Projesi'dir. Proje kapsamındaki eğitimlerin amacının "insan merkezli yaklaşımla sosyal adalet gelişimine katkı sunmak, her çocuğun farklılıklarının ve özelliklerinin eğitim öğretim faaliyetlerine dahil edilmesini sağlamak, okullarda çocuklara karşı ayrımcılığı ortadan kaldırmak, sınıflarda kişiliklerin değişim ve ayarlanmaya zorlanmasına engel olmak, farklılıklarıyla birlikte her çocuğun değerli bir birey olarak görülmesine katkı sunmak" olduğu; örtük amacın ise "etkinlik temelli eğitim uygulamalarıyla öğretmenlerde yapılandırmacı öğretim tekniklerinin beceri olarak kazandırılmasını sağlamak" olduğu açıklandı.<sup>51</sup> Öğretmenlerden alınan geribildirimler doğrultusunda eğitimlerin "öğretmenler üzerinde düşünsel ve sosyal dönüşümler oluşturduğu ve önemli sosyal gelişmeleri destekleyeceği" savunuluyor.<sup>52</sup>

Proje hem Suriyeli öğretmenleri hem de sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenleri kapsıyor. Eylül 2018'de paylaşılan bilgilere göre, projenin Ağustos 2016'da başlayan ilk aşamasında 1.582 eğitici yetiştirilerek Geçici Eğitim Merkezlerinde görev yapan 50.348 Suriyeli öğretmene eğitim verildi. Kasım 2016'da başlayan ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenleri hedefleyen ikinci aşamada, 1.185 "rehber öğretmen" eğitici olarak yetiştirildi ve 105.512 öğretmen eğitimlerden yararlandı. Ağustos 2018'de başlayan üçüncü aşamada ise Erciyes Üniversitesi ile işbirliği yapılarak projenin içeriği yeniden geliştirildi; bu aşamada 1.672 eğitici yetiştirilerek 81 ilde eğitimlere başlandı.<sup>53</sup> Kapsayıcı eğitim bağlamında 1 Temmuz- 29 Ağustos 2019 tarihleri arasında da okul yöneticilerine yönelik mesleki gelişim programı düzenledi.<sup>54</sup> Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alanında güçlendirilmeleri çok önemli bir gereksinimdir; bu alanda yürütülen projenin çıktılarının kamuoyuyla paylaşılması, bu alanda daha kapsamlı değerlendirmeler yapmaya olanak sağlayacağı için önemlidir.

50 Bkz. dipnot 49.

51 MEB ÖYGM, 14 Eylül 2018.

52 A.g.e.

53 A.g.e.

54 MEB ÖYGM, 2019.

## EĞİTİMİN SİGORTASI: ÖĞRETMENLERİMİZ PROJESİ

Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan kadın öğretmenlerin mesleki, psikososyal ve kişisel gelişimlerinin” desteklenmesi amacıyla MEB ile Türk Eğitim Derneği (TED) işbirliğiyle, Zurich Vakfı ve Zurich Türkiye destekleriyle yürütülen Eğitim Sigortası: Öğretmenlerimiz Projesi başlatıldı.<sup>55</sup> Proje, “Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Gelişiminin Desteklenmesi”, “Öğretmenlerin Yöresel ve Sosyal Uyumunun Sağlanması-Sosyal Girişimcilik Modelleri” ve “Gönüllülük Esasına Dayalı Projeler ile Ana Projenin Desteklenmesi” olmak üzere üç bölümden oluşuyor.<sup>56</sup> Projenin ilk çalışmayı 31 Ocak-2 Şubat 2019 tarihleri arasında 52 öğretmenin katılımıyla Antalya’da gerçekleştirildi.<sup>57</sup> Ağustos 2019 tarihinde Ankara’da 5 gün süren ikinci çalıştayda ise 50 öğretmen eğitime katıldı.<sup>58</sup> Projeye ilişkin basında yer alan bilgilere göre, proje kapsamında öğretmenlerin birbirleriyle deneyimlerini paylaşabildikleri bir ortam sunulmasına ve görev yaptıkları bölgelere fiziksel ve sosyal bakımdan katkı sağlamalarını destekleyecek çalışmalar yapılmasına önem veriliyor.<sup>59</sup> Projenin 50 öğretmen ile sosyal girişimcilik ve liderlik eğitimleriyle ilerlemesi;<sup>60</sup> 2023’e kadar 1.000 öğretmen kadına, 30.000’den fazla öğrenciye ve 150.000 aile üyesine ulaşılması hedefleniyor.<sup>61</sup>

Araştırmalar, özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı koşullarda görev yapan öğretmenlerin meslektaşlarından destek almalarının iyi olma halleri için önemli olduğunu gösteriyor.<sup>62</sup> Ayrıca öğretmenlerin bir araya gelerek oluşturdukları topluluk ortamı da “kolektifözne olma” durumlarını destekleyerek grubun yeni iş uygulamaları geliştirmek için ortak girişimlerde bulunmalarını kolaylaştırabilir.<sup>63</sup> Dolayısıyla projenin öğretmenlerin birbirleriyle tanışmalarına ve mesleki deneyimleri ile yaşadıkları güçlükleri tartışabilmelerine olanak sağlama amacı taşıması önemlidir. Proje kapsamında gerçekleştirilen çalıştayların raporu kamuoyuyla paylaşılmadı.

---

55 MEB, 29 Kasım, 2018; TED, t.y.

56 Birgün, 29 Kasım 2018.

57 MEB ÖYGM, 1 Şubat, 2019.

58 TED, t.y.; Haberler, 26 Ağustos, 2019.

59 Haberler, 26 Ağustos 2019.

60 Sözcü, 9 Ekim 2019; Köylerde çalışan kadın öğretmenler için ne yapılacak?, 29 Kasım 2019.

61 Haberler, 26 Ağustos 2019.

62 Day, 2017.

63 Hökkä vd., 2017.

### BİR MESLEKİ ÖĞRENME AĞI OLARAK ÖĞRETMEN AĞI

Öğretmen Ağı, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve farklı disiplinlerden kişi ve kurumlarla bir araya gelerek güçlendiği, sürdürülebilir bir paylaşım ve işbirliği ağıdır. Oluşumu 2014 yılına dek uzanan Öğretmen Ağı, öğretmen politikalarını ve ihtiyaçlarını ortaya koyan bir araştırmanın bulgularına dayanarak, öğretmenler ve eğitimin çeşitli paydaşlarının katkılarıyla ortaya çıktı.<sup>64</sup> Öğretmen Ağı, öğretmenlerin özne olma halini merkeze alarak onların mesleki ve kişisel gelişimlerine yanıt vermeyi amaçlar.

Fikir aşamasından itibaren Öğretmen Ağı'nın oluşum sürecinin tüm aşamaları, öğretmenler adına değil, öğretmenlerle birlikte yürütülüyor. 2014 yılında başlatılan ve Öğretmen Ağı'na temel oluşturan araştırmalar, öğretmenlerin kendilerini farklı açılardan güçsüz hissettikleri, mesleki gelişimleri için sunulan kaynakları yetersiz buldukları, kişisel gelişim ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini düşündükleri, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirdiğini düşündükleri ve bundan rahatsızlık duydukları, mesleklerini yürütürken daha özerk olma ihtiyacı duydukları, meslektaşları ile iletişim kuramamaktan ve birbirlerinden geribildirim alamamaktan şikayet ettikleri gibi önemli bulgular ortaya çıkardı.

Araştırma bulgularından yola çıkarak “öğretmen olan birey nasıl güçlenir?” sorusuna yanıt arandı. Bu kapsamda geliştirilen “Değişim Teorisi”, Öğretmen Ağı'nın çerçevesini oluşturuyor. Öğretmen Ağı, öğretmenin edilgen bir biçimde eğitim almaları yerine, uzmanlıklarını ve becerilerini paylaştıkları, kendi gereksinimlerine çözüm üretebildikleri ve herkesin birbirinden öğrendiği bir topluluk oluşturarak öğretmenlerin güçlenmesine, mesleki olduğu kadar sosyo-duygusal becerilerinin de gelişmesine katkı sunmayı amaçlıyor. Öğretmenler yalnızca meslektaşlarıyla değil, eğitimin farklı disiplinlerden paydaşlarıyla bir araya gelerek disiplinlerarası etkileşim olanağı bulabiliyorlar. Öğretmen Ağı, öğretmenlerin gereksinimlerinin bunları karşılayabilecek kaynaklarla buluşturulması misyonunu da üstleniyor.

Öğretmen Ağı'nın çalışmaları, fiziksel etkileşim araçları ve hibrit öğrenme modülleri olmak üzere iki ana koldan ilerliyor. Ağ çalışmalarına gönüllü olarak katılmamanın yanı sıra, Öğretmen Ağı'nda geliştirilen araçları uygulamak ve çevresiyle paylaşmak için inisiyatif alan ve harekete geçen, kısaca “Değişim Elçisi” olarak anılan öğretmenler, eğitimle temas eden farklı temalarda içerikler üretiyorlar. 2019 sonu itibarıyla Öğretmen Ağı, 26 farklı şehirde 264 “Değişim Elçisi” ve 70'ten fazla paydaş kişi ve kurumun işbirliğiyle çalışmalarını sürdürüyor.<sup>65</sup>

## İSTANBUL ÖĞRETMEN AKADEMİLERİ

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla MEB tarafından geliştirilen projelerden biri Öğretmen Akademileri'dir. Öğretmen Akademileri'nin kurulacağına duyurusu Eylül 2016'da dönemin Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz tarafından yapılmıştı.<sup>66</sup> ÖSB'de de eylem planı olarak yer alan Öğretmen Akademileri ile

64 Eğitim Reformu Girişimi'nin yürütücülüğünü üstlendiği Öğretmen Ağı, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Aydın Doğan Vakfı, Enka Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, Sabancı Vakfı ve Vehbi Koç Vakfı tarafından destekleniyor. Öğretmen Ağı'nın temelleri, Eğitim Reformu Girişimi ve ATÖLYE işbirliğiyle, Vehbi Koç Vakfı'nın desteğiyle Eylül 2014-Nisan 2015 arasında yürütülen bir araştırmayla atıldı.

65 Öğretmen Ağı, t.y.

66 MEB, 29 Eylül 2016.

ilgili önemli bir gelişme 2016-17 eğitim öğretim yılı başlangıcında<sup>67</sup> İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün koordinatörlüğünde kurulan İstanbul Öğretmen Akademileri bünyesinde hizmetiçi eğitim çalışmalarının başlaması oldu.<sup>68</sup>

İstanbul Öğretmen Akademileri, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde tasarlanıp yürütülen, öğretmenlerin isteğe bağlı olarak katılım gösterdikleri eğitimler ve atölye çalışmaları yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlıyor. Kasım 2019 itibarıyla çalışmalar 15 alanda yürütülüyor. Bu alanlar şöyledir: Astronomi ve Uzay Bilimleri Akademisi, Bir Aktör Olarak Öğretmen Akademisi, Edebiyat Akademisi, Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Akademisi, Erken Çocukluk Dönemi Akademisi, İlk Öğretmen Akademisi, Lisan Akademisi, Müzik Akademisi, Sanat Akademisi, Sosyal Bilimler Akademisi, Teknoloji Akademisi, Türk-İslam Düşüncesi ve Bilimi Akademisi, Yönetici Akademisi, Özel Eğitim Akademisi ve Veli Akademisi. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü yetkililerinden alınan bilgilere göre, 2019 yılında akademilerden yararlanan öğretmen sayısı yaklaşık 3.000'dir; bu sayının yıl sonunda 10.000'e ulaşması öngörülmüyor.<sup>69</sup>

MEB yetkililerinin verdikleri bilgilere göre, İstanbul Öğretmen Akademileri hizmetiçi eğitim yaklaşımında bir değişimi yansıtıyor; eğitimlerin etkinlik temelli ve uygulamalı olarak yapılandırılmış olması, uzun süreye yayılan programlarından oluşması ve öğretmenlerin eğitimlere gönüllü olarak katılmaları bu değişimin önemli unsurları olarak görülüyor. Öğretmen akademilerinde eğitimlerin konusunun ve içeriğinin belirlenmesinde ve eğitimlerin değerlendirilmesinde verilere dayalı karar alındığı belirtiliyor. Öğretmen akademilerinde aday öğretmenlerin, mesleğin ilk yıllarındaki ve ileriki yıllarındaki öğretmenlerin farklılaşabilen gereksinimlerinin karşılanmasının amaçlandığı; meslektaşların birbirlerinden öğrenmelerini destekleyecek yöntemler izlenmesinin önemsendiği; üniversiteler, STK'lar ve sanatçılarla işbirlikleri yapıldığı paylaşılıyor.<sup>70</sup>

MEB yetkilileri tarafından, akademilere ve atölyelere kontenjanların üzerinde başvuru olduğu belirtiliyor.<sup>71</sup> Eğitimler ve atölyeler çalışma saatleri dışında gerçekleştiriliyor. Bu durum, katılım için okul yöneticilerinden izin alınmasını gereksiz duruma getirmesi bakımından olumsuzdur; ancak çalışmaların mesai saatleri dışında olmasının öğretmenler için iş-özel yaşam dengesi bakımından ne ifade ettiği araştırılmadan katılım üzerindeki etkisini değerlendirmek güçtür.

Öğretmen Akademileri'nin aynı zamanda pedagojik formasyon eğitimi sertifikası programlarının yerine almak üzere lisansüstü düzeyde açılması planlanan Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı'nı da desteklemesi öngörülmüyor. Ancak bu ilişkinin nasıl sağlanacağına ilişkin ayrıntılar kamuoyu ile paylaşılmadı. İstanbul Öğretmen Akademileri, *2023 Eğitim Vizyonu* ile uyumlu biçimde yerel düzeyde mesleki gelişim çalışmalarının yürütülmesinde iyi bir örnek olma potansiyeli taşıyor. Başka illerde de benzer çalışmaların hazırlıkları başladı. Öğretmen Akademileri hakkında kapsamlı değerlendirmeler yapmak için ise, öğretmenlerin geribildirimlerine dayalı araştırmalara gereksinim duyuluyor.

67 MEB, 30 Ekim 2016.

68 A.g.e.

69 İstanbul Öğretmen Akademileri (t.y.) kaynağından ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Zübeyir Gökhan Doğan ile 12 Kasım 2019 tarihinde yapılan görüşmede edinilen bilgilerdir.

70 İstanbul İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Zübeyir Gökhan Doğan ile 12 Kasım 2019 tarihinde yapılan görüşmede edinilen bilgilerdir.

71 Bkz. dipnot 70.

# ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMA KOŞULLARI

Öğretmenin iyi olma hali, yaşamının “sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel boyutlarından memnun olması” ile ilişkili bir olgudur.<sup>72</sup> Öğretmenin iyi olma hali, eğitimin niteliğini, öğrencinin iyi olma halini ve başarısını da etkiler.<sup>73</sup> 2023 Eğitim Vizyonu’nda, öğretmenin çalışma koşullarını, dolayısıyla iyi olma halini olumlu etkileme potansiyeli bulunan hedeflere yer veriliyor. “Elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlerimiz ve yöneticilerimiz için teşvik mekanizması kurulacaktır.” ifadesi bunlardan biridir.<sup>74</sup> Benzer eylemler ÖSB’de de yer alıyor; öğretmenin çalışma koşullarını iyileştirmek ve bölgeler arasındaki farklılıkları göz önünde bulunduran müdahalelerde bulunmak (örneğin dezavantajlı kurumlarda çalışan öğretmenlere konut desteği sağlanması) gibi eylemlere yer veriliyordu.<sup>75</sup> Bu konuda henüz somut adımlar atılmış değildir. Öğretmenlik Meslek Kanunu, bu alanda yürütülecek çalışmaların yasal dayanağını oluşturabilir.

*Halihazırda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 50. maddesinin “özellikle mahrumiyet bölgelerinde görevli öğretmenlere” konut sağlanmasını düzenlediği dikkate alındığında, Öğretmenlik Meslek Kanunu yürürlüğe girdiğinde, bu alanda düzenlemeleri içermesi kadar, yasal düzenleme ile uygulama arasındaki bağı tam olarak sağlanması da gereklidir.*

Öğretmenlerin çalışma koşulları söz konusu olduğunda göz ardı edilemeyecek bir konu sözleşmeli atamadır. Ekim 2016’dan bu yana ilk ataması yapılan öğretmenlerin tamamı sözleşmeli olarak atanıyor.<sup>76</sup> 2018-19 eğitim-öğretim yılında resmi kurumlarda görev yapan tüm öğretmenlerin %7,7’si sözleşmelidir.<sup>77</sup> Bu oran 2016-17’de %2,2, 2017-18’de %4,4’tü. 2016’dan itibaren söz konusu olan uygulamaya göre sözleşmeli öğretmenler 4 yıl sözleşmeli çalıştıktan sonra kadrolu olma şansı elde edebiliyorlardı ve atandıkları kurumda 4 yılı sözleşmeli 2 yılı kadrolu olmak üzere 6 yıl çalışmak zorundalardı. 2023 Eğitim Vizyonu’nda da sözleşmeli öğretmenliğin devam etmesi öngörülüyor; ancak zorunlu görev süresi 3 yılı sözleşmeli, 1 yılı kadrolu olmak üzere 4 yıla indirildi. Belgede ücretli öğretmenliğin devamı öngörülüyor. Oysa tüm öğretmenlerin eşit statüye sahip olduğu ve öğretmen yeterliliklerine sahip olmayan kimsenin öğretmen olarak görev

72 ERG, 2017, s.75.

73 A.g.e.

74 MEB, 2018a, s.44.

75 MEB ÖYGM, 2017.

76 Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlik arasındaki farklar Eğitim İzleme Raporu 2017-18’de kapsamlı olarak ele alındı. Bkz. ERG, 2018a.

77 MEB (2019) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

yapmadığı bir düzenleme gereklidir. TEDMEM tarafından paylaşılan bilgiye göre ek ders karşılığında görev yapan ücretli öğretmen sayısı tahmini olarak 92 bindir.<sup>78</sup>

Tüm öğretmenlerin eşit statüye sahip olması sağlanırken aynı anda, hiçbir sınıfın öğretmensiz kalmamasını güvence altında tutmak önemlidir.<sup>79</sup> Böyle bir düzenleme mevzuat değişikliği gerektirebilir. Bu ihtiyacı karşılayacak olansa, *2023 Eğitim Vizyonu*'nda öğretmenlere ilişkin en önemli hedeflerden biri olan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılmasıdır. Kanun ile öğretmenlere ilişkin pek çok düzenleme yasal dayanak bulacaktır.

Öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin bir gösterge, öğretmen başına düşen öğrenci sayısıdır. Grafik 1'de görüldüğü gibi, Türkiye'de hem kademelere göre hem de bölgeler arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bakımından dikkat çekici farklar bulunuyor. İlkokul kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı tüm bölgelerde diğer kademelere göre daha yüksektir. İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) çerçevesinde bölgelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı tüm kademelerde değişiklik gösterse de ilkokul ve ortaokulda ortaöğretime kıyasla daha belirgindir. İstanbul dışındaki bölgelerde, genel ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı mesleki ve teknik ortaöğretime ve Anadolu imam hatip lisesine göre daha yüksektir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu iller ilkokul kademesinde 23 öğrenci ile Şanlıurfa ve Gaziantep'tir; ortaokul kademesinde ise 20 öğrenci ile İstanbul ve Şanlıurfa'dır. İlkokul ve ortaokul aynı zamanda iki eğitim oranlarının en yüksek olduğu kademelerdir.<sup>80</sup> 2018 verilerine göre, ilkokulda öğrencilerin %41,3'ü, ortaokulda ise %33,6'sı iki eğitim yapan okullara devam ediyor.<sup>81</sup>

Ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, program türlerine göre olduğu gibi illere göre de farklılık gösteriyor. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı genel ortaöğretimde 17 ile en fazla Muş'tayken, mesleki ve teknik ortaöğretimde 14 öğrenci ile en fazla İstanbul, Kahramanmaraş ve Şırnak'ta, Anadolu imam hatip liselerinde ise 21 öğrenci ile en fazla Hakkari ve Kilis'tedir.<sup>82</sup>

Türkiye genelinde, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, özel ve resmi kurumlar arasında dikkat çekici biçimde değişiklik gösteriyor. Resmi ve özel okullar arası farkın en fazla olduğu kademe ilkokuldur. İlkokul kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı resmi okullarda 19 iken, özel okullarda 8'dir. Bu kademe farkın en fazla olduğu il ise İstanbul'dur. İstanbul'da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı resmi ilkokullarda 26 öğrenciyken, özel ilkokullarda 8'dir.<sup>83</sup>

78 TEDMEM, 2019.

79 ERG, 2018b.

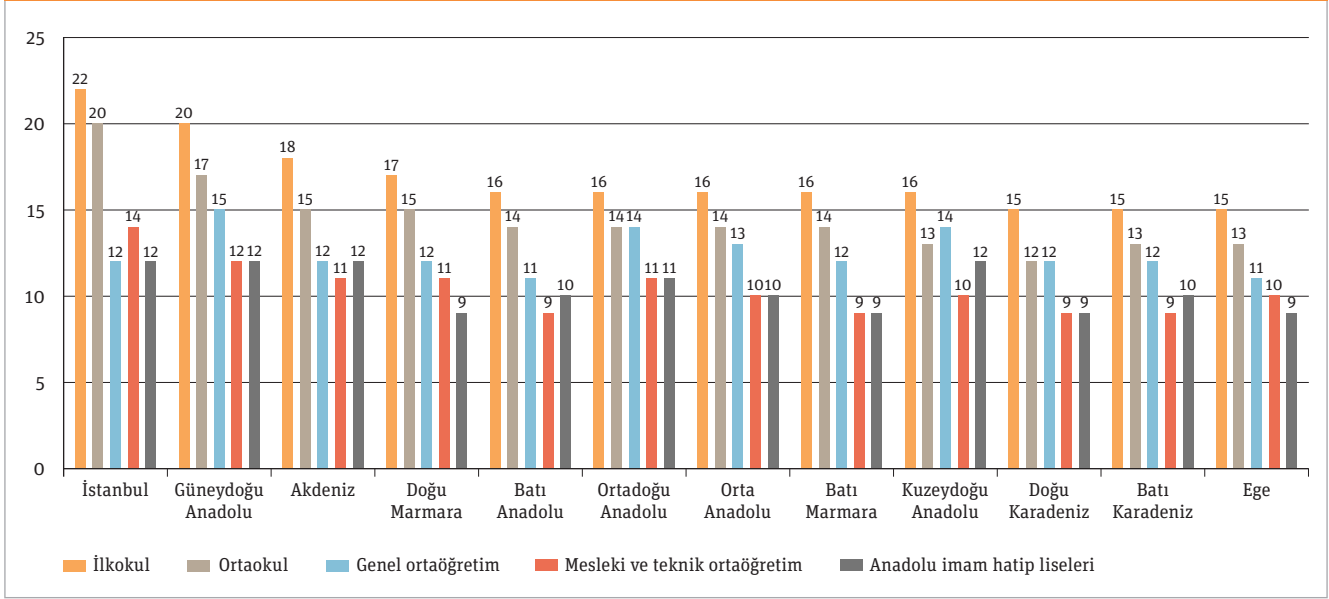
80 MEB, 2019.

81 Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019.

82 MEB, 2019.

83 A.g.e.

GRAFİK 1: BÖLGEYE VE KADEMEYE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI, 2018-19



Kaynak: MEB (2019) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

Açıklama: Açıköğretim ortaokulu ve liselerinde öğrenim gören öğrenciler hesaplamaya dahil edilmedi. Sıralama ilkokula göre dir.



# ÖĞRETMEN İHTİYACI VE ATAMALAR

2018-19 eğitim-öğretim yılına ilişkin verilere göre Türkiye’de öğretmen sayısı 1.077.307’dir. Önceki yıla göre toplam öğretmen sayısı yaklaşık %5 arttı. Öğretmenlerin %84,2’si resmi kurumlarda, %15,8’i özel kurumlarda görev yapıyor. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin oranı okul öncesi eğitimde (%41,2) ve ortaöğretimde (%20,1) genel ortalamanın üzerindedir. Önceki eğitim-öğretim yılına göre oransal olarak öğretmen artışı en çok okul öncesinde yaşandı (%13,3).<sup>84</sup> Nisan 2019’a ilişkin Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) verilerine göre net öğretmen ihtiyacı ise 92.165’tir. Aynı döneme ait verilere göre öğretmen olarak görev yapan engelli birey sayısı 6.956’dır.<sup>85</sup>

**TABLO 1: KADEMELERE GÖRE RESMİ VE ÖZEL KURUMLARDAKİ ÖĞRETMEN SAYILARI, 2018-19**

		Resmi	Özel	Toplam
Okul öncesi	Sayı	30.079	21.064	51.143
	Oran (%)	58,8	41,2	100,0
İlkokul	Sayı	268.065	32.667	300.732
	Oran (%)	89,1	10,9	100,0
Ortaokul	Sayı	312.761	41.437	354.198
	Oran (%)	88,3	11,7	100,0
Ortaöğretim	Sayı	296.662	74.572	371.234
	Oran (%)	79,9	20,1	100,0
Toplam	Sayı	907.567	169.740	1.077.307
	Oran (%)	84,2	15,8	100,0

Kaynak: MEB, 2019.

Açıklama: 42.159 okul öncesi öğretmeni bulunduğu kurumların öğretmen sayılarında gösterildi.

2019’un Şubat ayında 19.996, Ağustos ayında 19.873 öğretmenin sözleşmeli olarak ilk ataması gerçekleştirildi.<sup>86</sup> Geçmiş yıllardan farklı olarak 2019 yılı ilk atamalarının illere göre dağılımına ilişkin veri MEB Personel Genel Müdürlüğü’nün internet sitesi üzerinden paylaşılmadı. Atamalar alanlara göre incelendiğinde en yüksek atamanın sınıf öğretmenliğinde olduğu, onu İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve okul öncesi öğretmenliğinin izlediği görülüyor (Tablo 2).

84 MEB (2018b) ve MEB (2019) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

85 MEB SGB, 2019.

86 MEB, ty.

**TABLO 2: ŞUBAT VE AĞUSTOS 2019 SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMEN ATAMALARININ ALANLARA GÖRE DAĞILIMI**

Alan Adı	Şubat 2019		Ağustos 2019		Toplam 2019	
	Atama sayısı	Oran (%)	Atama sayısı	Oran (%)	Atama sayısı	Oran (%)
Sınıf Öğretmenliği	3.047	15,2	2.011	10,1	5.058	12,7
İngilizce	2.038	10,2	1.960	9,9	3.998	10,0
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1.910	9,6	1.922	9,7	3.832	9,6
Okul Öncesi Öğretmenliği	1.601	8,0	1.599	8,0	3.200	8,0
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1.401	7,0	1.448	7,3	2.849	7,1
Özel Eğitim	1.002	5,0	1.410	7,1	2.412	6,0
Türkçe	1.093	5,5	1.149	5,8	2.242	5,6
Rehberlik	1.056	5,3	1.120	5,6	2.176	5,5
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	919	4,6	1.149	5,8	2.068	5,2
Beden Eğitimi	845	4,2	781	3,9	1.626	4,1
Sosyal Bilgiler	577	2,9	579	2,9	1.156	2,9
Matematik	503	2,5	601	3,0	1.104	2,8
Türk Dili ve Edebiyatı	451	2,3	509	2,6	960	2,4
Tarih	503	2,5	350	1,8	853	2,1
İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri	437	2,2	405	2,0	842	2,1
Müzik	375	1,9	403	2,0	778	2,0
Diğer	2.238	11,2	2.477	12,5	4.715	11,8
<b>Toplam</b>	<b>19.996</b>	<b>100,0</b>	<b>19.873</b>	<b>100,0</b>	<b>39.869</b>	<b>100,0</b>

Kaynak: MEB Personel Genel Müdürlüğü t.y.

Açıklama: Sıralama 2019 toplamına göre. Atama oranı %2 ve üzeri olan alanlar gösterildi.

Okul öncesi öğretmenliğinde atama oranının en fazla atama yapılan alanlardan olması, bu kademenin zorunlu eğitim kapsamına alınması amacı göz önüne alındığında gerekli bir adımdır; ancak yapılan atamaların yeterliliği tartışmalıdır. Eğitim-Bir-Sen tarafından 2018’de yayımlanan rapora göre, okul öncesi eğitimde 5 yaş için net okullulaşma oranının %100 olması ve “Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının OECD ortalamalarına eşit olması” durumunda bu kademe ihtiyacı duyulacak ek öğretmen sayısı 14.175’tir.<sup>87</sup> Dolayısıyla bu alanda önümüzdeki yıl daha fazla atama yapılması gerekli görünüyor. Alan temelinde öğretmen ihtiyacına ilişkin değerlendirme yapılabilmesi için, her alanda mevcut öğretmen sayısına ve yıl bazında emeklilik vb. nedenlerle görevden ayrılan öğretmen sayısına ilişkin verilerin MEB tarafından paylaşılmasına gereksinim vardır.

# ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine özgü bir kanunun gerekli olduğu konusunda paydaşlar arasında bir uzlaşma olduğu söylenebilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun çıkarılmasına ilişkin hedef *2023 Eğitim Vizyonu*’nda yer aldıktan sonra bu konuda somut çalışmalar başladı; ancak hazırlanan yasa taslağı kamuoyuyla paylaşılmadı. Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun iyi yönetim ilkelerine bağlı bir biçimde, öğretmenlerin mevcut durumuna ilişkin araştırmalar dikkate alınarak hazırlanması ve yürürlüğe girmesi önemlidir. 5 Ekim 1966’da Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından alınan Öğretmenlerin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı, kanunun çeşitli paydaşlar tarafından üzerinde uzlaşılabilir bir içeriğe sahip olması için yürütülecek tartışmalara dayanak oluşturabilir.

*Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun hazırlanması aşamasında pek çok kurum öneri metinleri hazırladı; ancak yasa taslağı kamuoyu ile paylaşılmadığından katkıların taslağa ne ölçüde yansıdığını değerlendirmek güçtür. Bu paylaşımın yapılmaması saydamlık bakımından da sorunludur.*

Var olan durumda öğretmenlik mesleğine ilişkin genel hükümler 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda 8 maddelik bir bölümde ele alınıyor. İlgili kanun maddeleri, ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirme, atama ve hizmetçi eğitim konularına odaklanıyor. Öğretmen atamalarına ve yer değiştirmeye ilişkin düzenlemeler Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nde yer alıyor.<sup>88</sup> Öğretmenlerin haklarına ve sorumluluklarına ilişkin pek çok konu ise 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’na dayanıyor. Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görevleri, yetiştirilmeleri, istihdamları, özlük hakları, sorumlulukları, hakları, çalışma koşulları vb. konulara ilişkin çeşitli düzenlemelerin bütüncül bir biçimde düzenlenmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun eğitimin niteliğinin artmasına doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayacak pek çok düzenlemeye yasal dayanak oluşturma potansiyeli bulunuyor. Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik ayrımının, ihtiyacın olduğu bölgelerde ve okullarda öğretmenlerin en az dört yıl kalmaları güvence altında tutularak, kaldırılması ve tüm öğretmenlerin aynı statüde görev yapmaları bu iyileştirmelerin başında geliyor. Kanun ile, öğretmenlerin ilk atamadan itibaren görev yaptıkları kurumlarda çalışmaya istekli olmasını sağlayacak önlemler de yasal dayanağa kavuşturulabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin hakları ile okulların ve çocukların gereksinimleri bir arada gözetilebilir.



### EK GÖSTERGE

Devlet memurlarının aylık ücretlerinin, emekli ikramiyelerinin ve emekli aylıklarının hesaplanmasında kullanılan unsurlardan biridir.

Çeşitli göstergeler Türkiye’de kamu kurumlarında çalışan öğretmenlerin hem yükseköğretim mezunu çalışanlara kıyasla, hem de aynı derece ve kıdemdeki başka pek çok meslektan devlet memuruna (örneğin uzman doktor, mühendis, araştırma görevlisi, polis memuru, vaiz) göre daha düşük maaş aldığını gösteriyor.<sup>89</sup> Öğrenci başına yıllık ortalama maaşın Gayri Safi Yurtiçi Hasıla’ya (GSYH) oranı, Türkiye’de OECD ortalamasının altındadır. 2017 yılına ilişkin verilere göre bu oran OECD ortalamasında ilkokul için 6,7, ortaokul için 8,2, ortaöğretim için 8,0’dır; Türkiye’de ise ilkokul için 5,5, ortaokul için 5,7, ortaöğretim için 6,5’tir.<sup>90</sup> Öğretmen maaşları konusunda bazı ülkelerde özel politikalar uygulanıyor; örneğin, bazı Doğu Asya ülkelerinde kamu çalışanları arasında öğretmenlerin en yüksek maaş alanlar olmaları yasal güvence altındadır.<sup>91</sup> Bu veriler, öğretmen maaşlarında iyileştirme yapılması gerektiğini gösteriyor. Ayrıca, öğretmenlerin ek göstergelerinin 3.600’e çıkarılması, böylelikle özellikle emekli ikramiyeleri ve emekli maaşlarının artması son yıllardaki önemli tartışma konularındandır ve bu konuda da öğretmenlerde bir beklenti olduğu söylenebilir. Ek ders ve nöbet ücretleri üzerinden yürütülen tartışmalar öğretmenlik mesleğinin saygınlığını etkiliyor; bu nedenle öğretmenlerin maaşlarının haftalık iş yükleri kapsamındaki her türlü ders, eğitim-öğretim faaliyeti ve öğretmenlik görevinin gereği olarak yerine getirdikleri çalışmalarını kapsamında ele alınması, ayrıca bir ücret tartışmasının ortadan kaldırılmasında yarar vardır.

## Öğretmenlerin maaşlarına ve diğer özlük haklarına ilişkin iyileştirmelerin Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alarak yaşama geçmesi gerekli kamu kaynaklarının sağlanmasına bağlıdır.

2023 Eğitim Vizyonu öğretmen yetiştirme ve geliştirme alanında pek çok yenilik getiriyor. Öğretmen yetiştirme MEB, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve üniversitelerin işbirliğinde gerçekleşiyor. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren programlarda niteliğin artırılması, bu programlardan mezun olacakların sayısının sınırlandırılması, pedagojik formasyonun kaldırılması gibi önemli adımlar ancak ilgili kurumların uyumlu çalışmasıyla mümkün olabilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun bu alanda, sözü edilen kurumların tümünü ilgilendiren yasal dayanağı oluşturması beklenir. Öğretmenlik Meslek Kanunu, çocuk haklarına ve çocuğun iyi olma haline ilişkin özel bir eğitim almanın öğretmen olarak atanmanın koşulu haline getirilmesi için de bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi alanında 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde olumlu bir yaklaşım benimsenmeye başladı ve pek çoğu pilot aşamada olmakla birlikte önemli çalışmalar başlatıldı. Sözü edilen yaklaşımın ve uygulamaların sürekliliği için öğretmenlerin mesleki gelişiminin Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda düzenlenmesi önemlidir.

## Öğretmenlik Meslek Kanunu, yalnızca kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerin değil özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin haklarını ve sorumluluklarını da düzenlemelidir.

89 ERG, 2018a.

90 OECD, 2019b.

91 Schleicher, 2018.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin tartışmalar ağırlıklı olarak kamu kurumlarında çalışan öğretmenler göz önünde bulunarak yürütülüyor. Oysa özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarına ve sahip oldukları haklara ilişkin düzenlemeye gereksinim vardır. Çeşitli kademelerde toplam 169.740 öğretmen özel kurumlarda görev yapıyor. ERG tarafından düzenlenen yuvarlak masa toplantısına katılan öğretmenler, özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kamuda çalışanlara göre daha olumlu koşullarda çalıştıklarına ilişkin bir algının olduğunu, ancak bunun her zaman gerçeği yansıtmadığını; öğretmenlerin çalışma koşulları bakımından özel okullar arasında büyük farklılıklar olduğunu; Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin de haklarını koruması gerektiğini, bunun mesleğin saygınlığı bakımından da önemli olduğunu belirttiler.<sup>92</sup>

*Öğretmenlik Meslek Kanunu, meslekte kariyer basamakları ve uzmanlık uygulamalarının adaletli bir biçimde yürütülmesine dayanak oluşturmalıdır. Norm fazlası öğretmen sorununa kalıcı bir çözüm getirmek hedeflenmelidir.*

Öğretmenleri ilgilendiren belirli uygulamalar kamuoyunda yeterince adil olup olmadıkları bakımından tartışılıyor. Atamalarda uygulanan sözlü mülakat bu uygulamalar arasındadır. Okul idarecisi olarak atanma da liyakat bakımından tartışılan bir konudur. ERG'nin düzenlediği yuvarlak masa toplantısına katılan öğretmenlerin paylaştıkları görüşlere göre, öğretmenler ile okul idarecileri arasındaki ilişkinin kişilerin bağlı oldukları sendikadan etkilenmesi de bir başka önemli sorundur.<sup>93</sup> Norm fazlası öğretmenler olgusu da öğretmenler arasında ve kamuoyunda tartışmalı bir konudur. Tüm bu konuların ve 2023 Eğitim Vizyonu ile yeniden tasarlanan meslekte kariyer basamakları ve uzmanlık kazanma konularının Öğretmenlik Meslek Kanunu ile birlikte adaletle ilgili kaygıları giderecek bir çerçevede tartışılması sağlanmalıdır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu, mevzuat açısından boşlukların bulunduğu ve dolayısıyla uygulamada belirsizliklerin yaşandığı bazı önemli alanlarda da yasal dayanak sağlamalıdır. Bu alanlar arasında meslek etiği; öğretmenin öğrenciye ve veliye karşı yükümlülükleri; eğitim ortamlarında çocuğa yönelik ihmal ve istismarın tanımının yapılması, kesin olarak ve açıkça yasaklanması; öğretmenin çocuk ihmalini ve istismarını önlemedeki sorumluluğu; özel gereksinimi olan öğrenciler ile tıbbi tedavi gören öğrencilerin eğitim hakkının sağlanmasında öğretmenin sorumluluğu sayılabilir.



#### NORM FAZLASI ÖĞRETMENLER

Atanmış olduğu bölgede kendi branşından öğretmen ihtiyacı bulunmayan öğretmenler norm fazlası durumunda kalıyorlar. Norm fazlası öğretmen olgusu hem öğretmenin ihtiyacının giderilmesinin güçleşmesine hem de kaynakların verimsiz kullanılmasına neden oluyor.

92 31 Ekim 2019 tarihinde düzenlenen yuvarlak masa toplantısına yedi öğretmen katıldı.

93 Bkz. dipnot 92.

# TALIS 2018



## ISCED

Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması, eğitim programlarını eğitim düzeylerine ve alanlara göre sınıflandırmak için kullanılan referans çerçevesidir.

ISCED'in temel kavramları ve tanımlarının uluslararası olarak geçerli olması ve tüm eğitim sistemlerini kapsamı amaçlanıyor. Türkiyede ISCED 1 ilkokula, ISCED 2 ortaokula, ISCED 3 liseye denk gelir. (Kaynak: <http://bit.ly/2KC41bY>)

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*), OECD tarafından 2008'den bu yana beş yılda bir uygulanan, öğretmenler, okul yöneticileri ve okullardaki öğrenme ortamı hakkında temsili ve uluslararası karşılaştırılabilir nitelikte veri sağlayan bir araştırmadır. Türkiye 2008'deki araştırmaya katılıp, 2013'tekine katılmadı. Türkiye'nin 2018'de araştırmaya yeniden katılmış olması öğretmenlere ve okul yöneticilerine ilişkin güncel bulguların elde edilmesi bakımından olumlu bir adımdır. 2018'de TALIS'e 48 ülke ve ekonomi katıldı.<sup>94</sup> 2018 TALIS araştırmasının ana hedefindeki katılımcılar ortaokul (Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (*The International Standard Classification of Education - ISCED*) 2) kademesinde görev yapan öğretmen ve okul müdürleridir. Katılımcı ülkeler 2013 TALIS uygulamasında olduğu gibi ilköğretim (ISCED 1) ve lise (ISCED 3) kademelerinde de araştırmaya katılma seçeneğine sahip oldular. 2008 TALIS araştırmasına ortaokul kademesinde katılan Türkiye, 2018 yılında her üç kademede katılım gösterdi.

Araştırmaya katılan her ülkede, iki aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi kullanıldı.<sup>95</sup> Türkiye'de, tabakalı örnekleme kapsamında, okulların özel veya resmi okul olma durumu ve resmi okulların İBBS 1. düzey bölgelerine dağılımını gözeten bir ağırlıklandırma ile seçildi. Bu gruplandırmaya dayanarak her İBBS 1. düzey bölgesinden rassal olarak seçilen okullardan, araştırmaya katılacak öğretmenler de rassal olarak seçildi. Örneğin, ortaokul düzeyinde, Ege bölgesinden 24 resmi okul çalışmaya katılırken, Orta Anadolu'dan 8 resmi okul katıldı.<sup>96</sup> Araştırmaya ortaokul düzeyinde katılan 12 özel okul ise bölgeye bakılmaksızın rassal olarak seçildi. TALIS 2018'e, ilkokul kademesinde 172 okul, 171 yönetici, 3.204 öğretmen, ortaokul kademesinde 196 okul, 196 yönetici, 3.952 öğretmen, ortaöğretim kademesinde ise 457 okul, 448 yönetici, 8.342 öğretmen olmak üzere Türkiye genelinde 825 okuldan 815 okul müdürü ve 15.498 öğretmen katıldı.<sup>97</sup> Araştırma bulgularına dayanan raporların ilki OECD tarafından Haziran 2019'da yayımlandı. Yayımlanan raporda ağırlıklı olarak ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ve okul yöneticilerine ilişkin bulgular yer alıyor; bu başlık altında Türkiye'ye ilişkin değerlendirmeler de ağırlıklı olarak ortaokul kademesindeki öğretmenler ve okul yöneticilerini kapsıyor.

TALIS'te öğretmenler ve okul müdürlerine yönelik iki farklı anket uygulanıyor. Anketler nesnel bilgiler (öğretmenlerin eğitim düzeyi, mesleki gelişim programına katılım durumu, kadro türleri, devamsızlık oranları vb.) elde etmeye yönelik sorular ile öznel değerlendirmeyi (öğretmenlerin öğretim için hazırbuluşlukları ile öğretim hakkındaki öz-yeterlik inanışları, mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik algıları, stres düzeyleri ve ve mesleki tatminleri vb.) ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulardan oluşuyor.<sup>98</sup>

94 TALIS 2018'e katılan ülke ve ekonomiler şunlardır: Arjantin, Avustralya, Avusturya, Belçika, Birleşik Arap Emirlikleri, Birleşik Devletler, Birleşik Krallık, Brezilya, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Çin, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Güney Afrika, Gürcistan, Hırvatistan, Hollanda, İspanya, İsrail, İsveç, İtalya, İzlanda, Japonya, Kanada, Kazakistan, Kıbrıs, Kolombiya, Kore, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Meksika, Norveç, Portekiz, Romanya, Rusya, Şili, Singapur, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, Suudi Arabistan, Tayvan, Türkiye, Vietnam, Yeni Zelanda.

95 OECD, 2019d.

96 A.g.e.

97 OECD, 2019c.

98 A.g.e.

## TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLER VE OKUL MÜDÜRLERİ KİMLERDİR?

Türkiye’de, ortaokul kademesinde TALIS 2018’e katılan 3.951 öğretmenin %55,8’i, 196 okul müdürünün ise yalnızca %7,2’si kadındır. Bu oranlar OECD ortalamasında sırasıyla %68,3 ve %47,3’tür. Türkiye, bu oranın %7,0 olduğu Japonya’dan sonra TALIS’e katılan ülkeler içinde kadın okul müdürlerinin oranının en düşük olduğu ülkedir. TALIS, bu durumun nedenlerini açıklayan bir veri sunmuyor ve bu konuda yapılmış başka bir kapsamlı araştırma da bulunmuyor; ancak raporda öğretmenler arasında kadınlarının oranının, okul yöneticilerine kıyasla daha yüksek olduğuna dikkat çekiliyor.<sup>99</sup> Türkiye’nin durumu, diğer ülkelerle kıyaslandığında, kadınların okul yöneticiliğine yükselmeleri konusunda toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığa pek çok ülkeden daha fazla maruz kaldıklarını düşündürüyor. Toplumsal Cinsiyet Uçurumu 2017 raporu, kadın üst düzey yönetici sayısında Türkiye’nin, 145 ülke arasında 107. sırada olduğunu gösteriyor.<sup>100</sup> Dolayısıyla bu durum değerlendirilirken kadınların “cam tavan” olarak tanımlanan görünmez engellerle karşılaşmaları üzerinde durmak gerekiyor. Yükselme ile ilgili kararlarda toplumsal cinsiyete dayalı önyargıların etkisinin olduğu ve bu durumun erkeklerin lehine yükselme kararı alınmasında etkili olduğu biliniyor.<sup>101</sup> T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü tarafından 2008 yılında yayımlanan Toplumsal Cinsiyet Ulusal Eylem Planı’nda, özellikle kırsal bölgelerde kadın okul yöneticilerinin sayısının oldukça az olduğuna ve kamuda yönetici pozisyonlarda kadın ve erkeklerin sayısının dengeli olmasının, toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının kabulü ve yaygınlaşması açısından önemine dikkat çekiliyor.<sup>102</sup> MEB 2015-2019 stratejik planında yer verilen stratejilerden biri de “Bakanlık merkez ve taşra teşkilatında kadın çalışanların yönetici kademelerinde görev almalarını kolaylaştırıcı ve özendirici çalışmalar yapılacaktır” oldu.<sup>103</sup> Ancak bu alanda yürütülen çalışmalar paylaşılmadı. Bir araştırmaya göre, il milli eğitim müdürlerinin yalnızca %2,5’i (81 müdür arasından 2’si), müdür yardımcılarının yalnızca %5,4’ü (299 müdür yardımcısından 16’sı), ilçe milli eğitim müdürlerinin ise yalnızca %0,8’i (917 müdür arasından 7’si) kadındır.<sup>104</sup>



### CAM TAVAN

*Kadınların üst düzey yönetim görevlerine gelmelerini engelleyen görünmez ve yapay bariyerleri tanımlamak için kullanılan bir metafordur. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bir yansıması olarak kabul edilir. (Kaynak: <http://bit.ly/2005c77>)*

99 OECD, 2019c.

100 WEF, 2017.

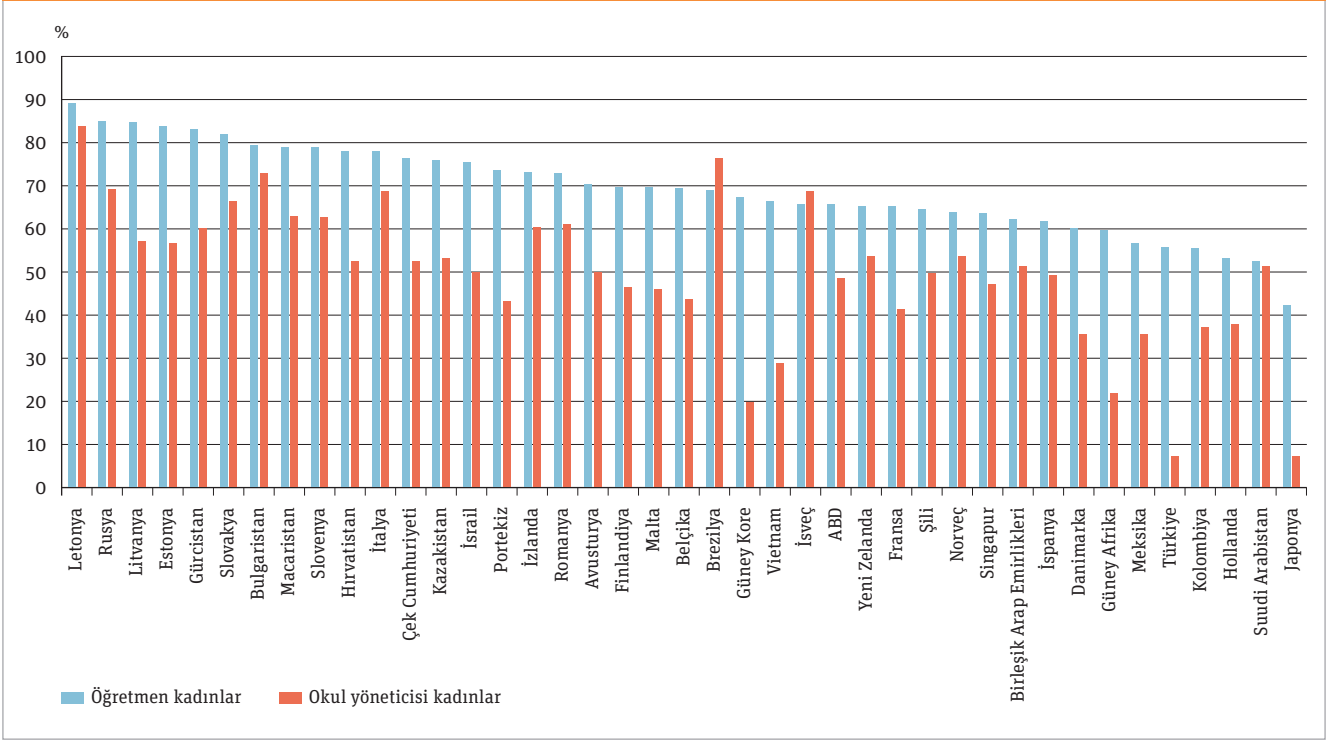
101 Toksöz, 2007.

102 Başbakanlık, 2008.

103 MEB SGB, 2015.

104 Birgün, 16 Eylül 2019.

GRAFİK 2: ÜLKELERE GÖRE ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİNDE KADINLARIN ORANI, 2018



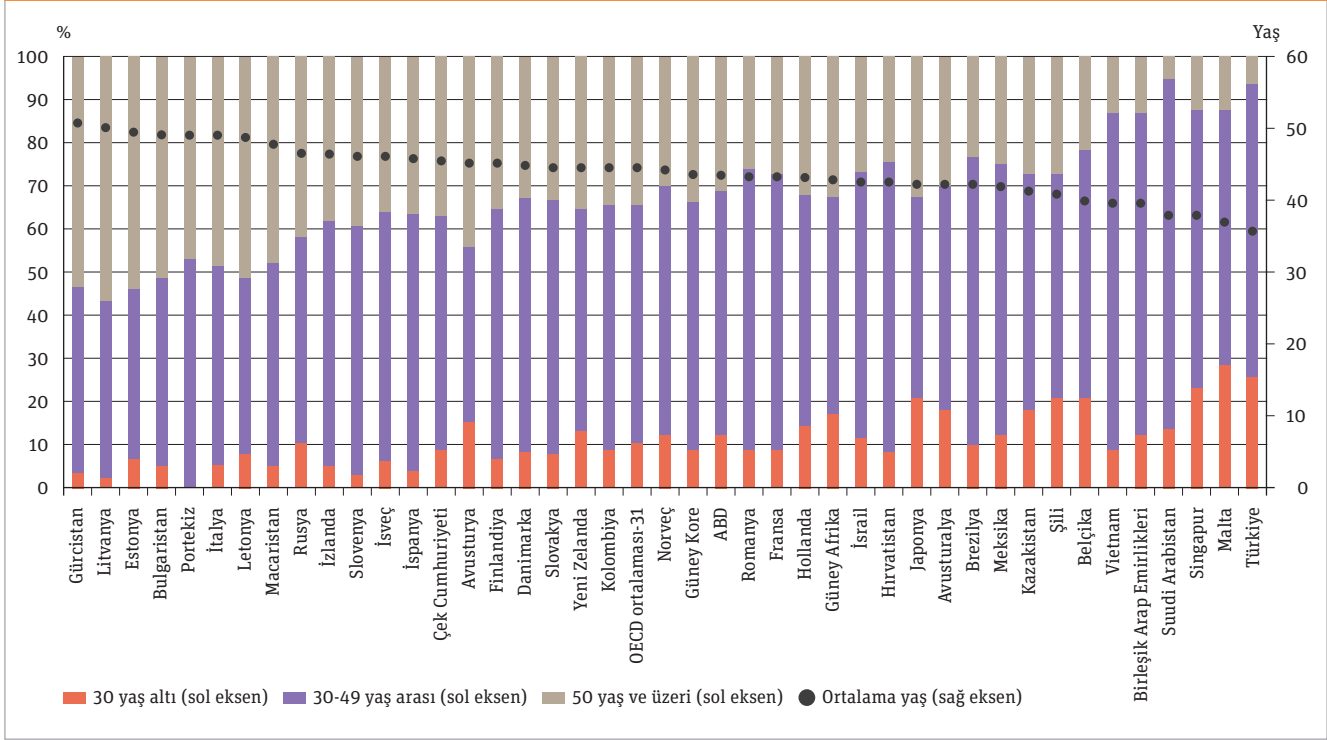
Kaynak: OECD, 2019c.

Açıklama: Sıralama öğretmen kadın oranına göre yapıldı.

Türkiye, ortalama yaş bakımından TALIS'e katılan ülke ve ekonomiler içinde en genç öğretmen nüfusuna sahip olan ülkedir. Ortaokul öğretmenlerinin ortalama yaşı Türkiye'de 35,5, OECD ortalamasında 44,1'dir. Türkiye'de ortaokul öğretmenlerinin %25,9'u 30 yaş altında, %67,9'u 30-49 yaş arasında, %6,3'ü ise 50 yaş ve üzerindedir. Türkiye, Suudi Arabistan'dan sonra 50 yaş ve üzeri öğretmen oranının da en düşük olduğu; 30 yaş altı öğretmen sayısının ise Malta'dan sonra en yüksek olduğu ülkedir. Türkiye'de 30 yaş altı öğretmen oranının en yüksek olduğu kademe %25,9 ile ortaokul, 50 yaş ve üstü öğretmen oranının en yüksek olduğu kademe ise %18,6 ile ilkökuldür. Türkiye'de öğretmen nüfusunun genç olması, öğretmenlerin güçlenmesi ve mesleki gelişimleri için politikalar üretilirken dikkate alınması gereken bir veridir.



GRAFİK 3: ÜLKELERE GÖRE ÖĞRETMENLERİN YAŞI, 2018



Kaynak: OECD, 2019c.

Açıklama: Ortaokul öğretmenlerini kapsar. Sıralama ortalama yaşa göre.

Türkiye'deki ortaokul öğretmenlerinin %64,7'si için öğretmenlik birinci kariyer seçimidir; OECD ortalamasında bu oran %66,5'tir. OECD ülkelerinin genelinde olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenler tarafından meslek tercihlerinin ardındaki en önemli motivasyon topluma katkı sağlama yoluyla kendini gerçekleştirme hissiyle ilgilidir. Türkiye'de, TALIS'e katılan ortaokul öğretmenlerinin büyük bölümü çocukların gelişimini etkileme (%97,8) ve topluma katkı sağlama (%98,3) fırsatını öğretmenlik mesleğini seçmede önemli<sup>105</sup> bir motivasyon kaynağı olarak belirtiyorlar.<sup>106</sup> Güvenceli bir iş olması, öğretmenlerin %84,5'i için önemlidir. Çalışma koşulları (çalışma saatleri, tatiller, yarı zamanlı çalışma vb.) öğretmenlerin yaklaşık %83,4'ü tarafından mesleklerini seçmede önemli bir etmen olarak belirtiliyor.

105 Öğretmenler bu soruyu tek seçeneği işaretleyerek yanıtladı: "hiç önemli değil", "düşük önemde", "orta öneme sahip" veya "çok önemli". Ayrıca bu oranlar seçeneklerdeki motivasyon faktörlerine "orta önemde" veya "yüksek önemde" yanıtı veren öğretmenlerin oranını yansıtır.

106 OECD, 2019a.

## HİZMET ÖNCESİ VE HİZMETİÇİ EĞİTİM

TALIS çerçevesinde mesleki gelişim “bireyin becerisini, bilgisini, uzmanlığını ve öğretmen olarak diğer özelliklerini geliştiren etkinlikler” olarak tanımlanıyor.<sup>107</sup> Bu tanım öğretmenler ve müdürler için hem hizmet öncesi, hem de hizmetiçi eğitim fırsatlarını kapsıyor. TALIS 2018 raporunda öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine<sup>108</sup> katılım oranlarının okulların özelliklerine göre nasıl değiştiği, mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya engel veya destek olan etmenlerin neler olduğu inceleniyor. Raporda, mesleki gelişim çalışmalarının içeriklerine yönelik değerlendirmelere de yer veriliyor. Ayrıca, mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi ile öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ve mesleki tatminleriyle ilişkisi değerlendiriliyor.

*Türkiye’deki ortaokul öğretmenlerinin %76,4’ü hizmet öncesinde alan bilgisi, pedagoji ve sınıf uygulamaları konularında eğitim aldığını belirtiyor. Bu oran %79,3 olan OECD ortalamasının altındadır.*

Türkiye’deki ortaokul öğretmenlerinin %93,6’sı, okul müdürlerinin ise %96,3’ü TALIS uygulamasından önceki 12 ayda en az bir mesleki gelişim etkinliğine katıldığını belirtiyor. OECD genelinde bu oranlar sırasıyla %94,5 ve %99,0’dır. Türkiye’de öğretmenlerin ve müdürlerin en yaygın olarak tamamladıklarını belirttikleri mesleki gelişim etkinliği türü yüz yüze kurs/seminerdir. Ortaokul kademesinde öğretmenlerin %86,0’ı, müdürlerin %83,8’i bu tür bir mesleki gelişim etkinliğine katıldığını belirtiyor. OECD genelinde de ortaokul öğretmenlerinin en yaygın olarak katıldığı mesleki gelişim etkinliği yüz yüze kurs/seminerdir (%75,6). Türkiye’deki öğretmenler, yüz yüze kurs/seminer, çevrimiçi kurs/seminer, konferanslara katılım gibi pek çok etkinliğe OECD ortalamasının üzerinde oranda katılım gösterirken, akran gözlemi ya da öz-gözlem ile koçluk konusunda OECD ortalamasının oldukça altındadır.

107 OECD, 2009.

108 Mesleki gelişim etkinliği, yüz yüze kurs/seminer, çevrimiçi kurs/seminer, öğretmen ve/veya araştırmacıların kendi araştırmalarını paylaştıkları veya eğitimle ilgili konuları tartıştıkları konferanslar, resmi yeterlilik programları (ör: lisans programı), gözlem için diğer okullara yapılan ziyaretler, iş yerlerine, kamu kuruluşlarına veya sivil toplum kuruluşlarına gözlem için yapılan ziyaretleri vb. kapsar. Bkz. OECD, 2019c.

TABLO 3: ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM ETKİNLİKLERİNE KATILMA ORANLARI (%)

	Türkiye	OECD ortalaması (31 ülke)
Yüz yüze kurs/seminer	86,0	75,6
Çevrimiçi kurs/seminer	46,3	35,7
Öğretmen ve/veya araştırmacıların kendi araştırmalarını paylaştıkları veya eğitimle ilgili konuları tartıştıkları konferanslar	51,8	48,8
Resmi yeterlilik programı*	33,4	14,5
Gözlem için diğer okullara yapılan ziyaretler	25,6	25,9
İş yerlerine, kamu kuruluşlarına veya sivil toplum kuruluşlarına gözlem için yapılan ziyaretler	19,0	17,4
Resmi bir okul düzenlemesinin bir parçası olarak akran gözlemi ya da öz-gözlem ve koçluk	21,5	43,9
Öğretmenlerin mesleki gelişimi için özel olarak oluşturulmuş bir öğretmen topluluğuna katılım	43,1	39,9
Meslekle ilgili okuma yapmak	69,2	72,3
Diğer mesleki gelişim etkinlikleri	37,2	33,3

Kaynak: OECD, 2019c.

\*Örneğin, lisans programı.

*TALIS 2018 raporunda mesleki ağlara katılma, yenilikçi bir mesleki gelişim türü olarak vurgulanıyor. Bu tür bir mesleki gelişim seçeneği, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri bir dayanışma ortamı yaratıyor ve eğitim yöntemlerini geliştirmelerini destekliyor.*

TALIS öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik soruları da kapsıyor. OECD ortalamasında ortaokul öğretmenlerinin %81,8'i katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin kendileri için olumlu etkisi olduğunu söylerken Türkiye' de bu oran %71,8'dir.<sup>109</sup>

## ÇOKKÜLTÜRLÜ, ÇOKDİLLİ VE ÇEŞİTLİ PROFİLLERDE ÖĞRENCİSİ OLAN ÖĞRETMENLER

TALIS 2018'de, değişen ekonomik göstergeler, son yıllarda yaşanan büyük ölçekli göçler vb. nedenlerle öğrenme ortamlarında dil çeşitliliği ile etnik ve kültürel çeşitliliğin arttığı; bunun bir yansıması olarak da bu araştırmada çokkültürlülüğe özel olarak yer verildiği belirtiliyor. Bu doğrultuda, öncelikli politikalar arasında çokkültürlü ve çokdilli öğrenci nüfusunun "niteliği yüksek öğrenme deneyimleri yaşamaları" bulunuyor.<sup>110</sup> "Eğitim ortamlarında çeşitliliğin tanınması ve çeşitliliğe değer verilmesi, toplumun genelindeki tutum ve algıları ilgilendiren bir yaklaşım olarak" ele alınmalıdır.<sup>111</sup> Bu tür bir kapsayıcı

109 OECD, 2019c.

110 A.g.e., s.31.

111 ERG, 2016b.

eğitimde öğretmenlerin rolü önemlidir. TALIS 2018 araştırmasında da Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (UNDP) 2015'te kabul edilen Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) arasında yer alan kapsayıcı ve eşitlikçi eğitime yönelik hedefler dayanak alınarak eşitlik ve çeşitlilik odakları arasına eklendi. Öğretmenler ve okul müdürleri tarafından, anadil, göçmenlik, özel gereksinim, sığınmacılık ve sosyoekonomik durum temelinde öğrenci nüfusunun yapısına yönelik sorulara verilen yanıtlar, öğrenci profilinin nasıl algılandığına ilişkin önemli bulgular sunuyor. Bu bulgular, çokkültürlülük bağlamında öğretmenlerin hazırbulunuşluğunu ve okul pratiklerini gözden geçirmeye de fırsat sunuyor.

Araştırma sonuçlarına göre, çeşitliliğin hangi boyutunun dikkate alındığına bağlı olmakla birlikte, OECD genelinde öğretmenlerin ortalama %17 ila %31'i çeşitli profillerde öğrencisi olan okullarda çalışıyorlar.<sup>112</sup> Tablo 4'te, OECD genelinde çeşitli profillerde öğrencisi olan ortaokullarda görevli olan öğretmenlerin oranı gösteriliyor. Türkiye'de, bu oranlar özellikle belirli boyutlar için OECD ortalamasından önemli ölçüde farklılık gösteriyor. Türkiye'de, ortaokul kademesinde öğrencilerin %10'undan fazlasının özel gereksinimli olduğu okullarda görev yapan öğretmen oranı %6,1'dir. Öğrencilerin en az %1'inin mülteci olduğu okullarda görev yapan öğretmen oranı %48,0, öğrencilerinin %10'undan fazlasının anadili öğretim dilinden farklı olan okullarda görev yapan öğretmen oranı %20,7, öğrencilerinin %30'undan fazlası sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan okullarda görev yapan öğretmen oranı %20,6 ve öğrencilerinin %10'undan fazlası göçmen kökenli olan okullarda görev yapan öğretmen oranı %10,3'tür.<sup>113</sup>

**TABLO 4: OECD ORTALAMASINDA ÇEŞİTLİ PROFİLLERDE ÖĞRENCİSİ OLAN ORTAOKULLARDA GÖREVLİ ÖĞRETMEN ORANI**

OECD ortalaması (30 ülke)	Oran (%)
Öğrencilerin %10'undan fazlasının özel gereksinimli olduğu okullarda görev yapan öğretmen oranı	30,9
Öğrencilerin en az %1'inin mülteci olduğu okullarda görev yapan öğretmen oranı	29,6
Öğrencilerin %10'undan fazlasının anadilinin eğitim dilinden farklı olduğu okullarda görev yapan öğretmen oranı	20,6
Öğrencilerin %30'undan fazlasının sosyoekonomik olarak dezavantajlı hanelerden olduğu okullarda görev yapan öğretmen oranı	19,9
Öğrencilerin %10'undan fazlasının göçmen veya göçmen kökenli olduğu okullarda görev yapan öğretmen oranı	17,4

Kaynak: OECD, 2019c.

Ortaokul kademesinde, çokkültürlü ve çokdilli ortamlarda öğretim yapan öğretmen oranlarına bakıldığında, öğretim dilinden farklı bir anadile sahip olan öğrenci oranının %10'dan fazla olduğu sınıflarda öğretmenlik yapanların oranının Türkiye'de (%18,3) OECD ortalamasına (%18,0) oldukça yakın olduğu görülüyor. Çokkültürlü ya da çokdilli ortamlarda öğretim konusunu içeren hizmet öncesi eğitim alan ortaokul öğretmenlerinin oranı ise OECD ortalamasından (%34,8) biraz daha aşağıdadır ve %32,7'dir. Çokkültürlü ya da çokdilli ortamlarda öğretim konusunda "iyi hazırlıklı" ya da "çok iyi hazırlıklı" olduğunu hisseden öğretmenlerin oranı ise OECD ortalamasında %25,5 iken Türkiye'de %39,4'tür. Yakın zamanda, çokkültürlü ya da çokdilli ortamlarda öğretim konusunu içeren mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin oranı OECD ortalamasında

112 OECD, 2019c, s.91.

113 A.g.e.

%21,9 iken Türkiye’de %27,0’dır. Çokkültürlü ya da çokdilli ortamlarda öğretim konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duyma düzeyinin çok yüksek olduğunu ifade eden öğretmenlerin oranı Türkiye’de OECD ortalamasından yüksektir. Bu oran Türkiye’de %22,2 iken OECD ortalamasında %15,0’tir. Farklı kültürlerden öğrenciler olan bir sınıfta önceden de öğretim yapmış olan öğretmenlerle sınırlı bir örneklem ise, çokkültürlü bir sınıfın güçlükleriyle “oldukça” ya da “çok” başa çıkabileceğini söyleyen öğretmenlerin oranının Türkiye’de %54,9 OECD ortalamasında ise %66,9 olduğunu yansıtıyor.

TALIS 2018 sonuçlarına yansıdığı üzere, öğrenme ortamlarında dil çeşitliliği ile etnik ve kültürel çeşitliliğin arttığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin, çokkültürlü ve çokdilli sınıflarda, yetenek düzeyi ve gereksinimi farklı olan öğrencilere öğretim alanında güçlendirilmesinin önemi dikkate alınmalıdır. “Öğretmenlere bu konudaki kritik rolleri konusunda bilgi ve destek sunulmalı; sınıf içindeki farklılıkların tüm öğretmenler tarafından bir engel değil bir fırsat olarak görülmesi” sağlanmalıdır.<sup>114</sup> TALIS 2018’de önerildiği üzere kapsayıcı eğitim için ulusal bir çerçeve sunulmalıdır. Bu kapsamda, eğitim ortamları ve uygulamalar “cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum vb. özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların gereksinimlerine yanıt verecek biçimde yeniden düzenlenmelidir.”<sup>115</sup>

114 ERG, 2016a, s.3.

115 A.g.e., s.11.

## SONUÇ YERİNE

Öğretmen, çocuğun iyi olma halinde ve başarısında kilit role sahip olan, eğitim sisteminin niteliğini belirleyen en önemli aktördür. Ekim 2018’de yayımlanan *2023 Eğitim Vizyonu*’nun içeriği doğrudan ya da dolaylı olarak büyük oranda öğretmenlere ilişkindir. Belgede, öğretmen yetiştirme, mesleki gelişim ve Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun çıkarılması gibi doğrudan öğretmenleri ilgilendiren alanlarda hedefler olduğu gibi, başarısı “ana aktör” olarak öğretmene bağlı olan pek çok hedef de vardır. Örneğin, öğretim programlarının ve yöntemlerinin çocukların gereksinimlerine göre kurgulanmasına ilişkin hedefler öğretmenin etkin rol almasını gerekli kılıyor. Hedef olarak yer almasa da, bir söylem olarak *2023 Eğitim Vizyonu*’nda yer alan tüm çocuklara eşit değer verilmesi de öğretmenin bu konudaki farkındalığına ve çabasına bağlıdır. Bu dosyanın kapsamı, doğrudan öğretmene ilişkin hedeflerle sınırlıdır; ancak eğitim sisteminin geneline ilişkin tüm düzenlemelerde öğretmenin rolünün kilit önemde olduğu akılda tutulmalıdır.

Öğretmen dosyasında, *2023 Eğitim Vizyonu* doğrultusunda öğretmenlere ilişkin özellikle son bir yılda başlatılan çalışmalara yer veriliyor. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme alanındaki düzenlemeler bunlar arasında önemli yer tutuyor. Öğretmen yetiştirmede pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının kaldırılması gibi önemli ve gerekli bir adım öngörülüyor; ancak üniversitelerde pedagojik formasyon programları öğrenci almayı sürdürüyor. Öğretmen yetiştirme alanı MEB’in tek başına değil, YÖK ve üniversiteler ile birlikte sorumlu olduğu bir alan olduğu için, bu alandaki hedeflerin kurumlar arası işbirliği ile yürütülmesi gerekiyor. Kararların iyi yönetim ilkeleri doğrultusunda alınması da büyük önem taşıyor. Bu bağlamda, Türkiye’de halihazırda farklı öğretmen yetiştirme yollarından geçerek öğretmen olmuş kişilerin mesleki yeterliliklerine ilişkin kapsamlı ve karşılaştırmalı bir araştırma bulunmaması, bu alanda veriye dayalı değerlendirmeler yapılmasını güçleştiren bir eksikliklerdir.

Öğretmen yetiştirme ve geliştirme alanındaki politikaların güvenilir verilere dayanması için öğretmen yeterliliklerinin yeniden tartışılması, iyi yönetim ilkelerine bağlı bir süreçte, bilimsel dayanağı güçlü yeterlilikler belirlenmesi önkoşuldur. MEB tarafından özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi için ihtiyaç analizleri yapıldığının açıklanması değerlidir; ancak bu analizler kamuoyuyla paylaşılmadığı için bu dosyada bu konuda değerlendirme yapılamıyor. Dolayısıyla MEB’in yürüttüğü çeşitli mesleki gelişim programlarının hangi gereksinimlere dayanarak, nasıl bir ihtiyaç analizi süreciyle belirlendiğini değerlendirmek de güçtür. Buna karşın, güncel mesleki gelişim programlarında çeşitli kurumlarla işbirlikleri kurulmuş olması ve etkinlik temelli yaklaşımı güçlendiren materyallerin hazırlanması değerlidir. Yeni mesleki gelişim yaklaşımının, öğretmenlerin kendi istekleriyle katılım göstermeleri ve eğitimlerin içerik ve yönteminde söz sahibi olabilmeleri, edindikleri bilgi ve becerileri sınıflarına taşıyabilmeleri gibi alanlarda geçmiş uygulamalara göre ne kadar iyileştirme getirdiğini değerlendirmek için henüz yeterli veri bulunmuyor.

Öğretmen atamaları, zaman içerisinde tartışılma nedeni ve biçimi değişse de öğretmen politikaları alanında önemini koruyan bir konu olmayı sürdürüyor. Geçmiş yıllarda ağırlıklı olarak öğretmenlerin atandıkları bölgelerde uzun süre kalmamaları ve buna bağlı olarak sık öğretmen değişiminin çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yaratması boyutuyla değerlendirilen bu konu, Ekim 2016’dan bu yana sözleşmeli öğretmenlik uygulaması bağlamında tartışılıyor. Güncel düzenlemelerle sözleşmeli öğretmenlerin zorunlu görev süresi 6 yıldan 4 yıla indi; ancak asıl ihtiyaç öğretmenlikte farklı kadro türlerinin ortadan kaldırılması ve tüm öğretmenlerin, hiçbir okulun öğretmensiz kalmaması ve öğretmenlerin aynı kurumda en az 4 yıl çalışmaları koşulu güvence altında tutularak, aynı statüde çalışmasıdır. Öğretmenlik Meslek Kanunu, bu düzenlemenin yapılması için gerekli yasal dayanağı sağlamalıdır. Öğretmenlerin çalışma koşulları güç yerleşim yerlerinde ve

kurumlarda çalışmak konusunda teşvik edilmeleri de bu kapsamda değerlendirilmelidir. İlk adım olarak, *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*'te yer alan ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 50. maddesi sayesinde yasal dayanağı da mevcut olan konut desteği yaşama geçirilebilir. Teşvikler tasarlanırken öğretmenlerin sosyal gereksinimlerinin de çalıştıkları kurumlara bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği dikkate alınmalı; öğretmenlerin gereksinimlerinin anlaşılması için gerekli veriler öğretmenlerden toplanmalıdır.

Taslağı hazırlanmış olan Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlik mesleğinde birden fazla kadronun bulunmasını ortadan kaldırmak da dahil olmak üzere, öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin düzenlemelere yasal dayanak sağlama potansiyeli olan bir yasadır. Kanunun katılımcı ve saydam bir süreçle ortaya çıkması iyi yönetim bakımından gereklidir; ancak var olan durumda yasa taslağı kamuoyu ile paylaşılmış değildir. Dolayısıyla yasa taslağının öğretmenlerin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığını ve paydaşların önerilerini ne kadar dikkate aldığını değerlendirmek mümkün değildir. Oysa Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin somut gereksinimlerini karşılamasının yanında, öğretmenlik mesleğinin statüsü için toplumsal bir uzlaşının sağlanması için de bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Sürecin iyi yönetim ilkelerine bağlı olarak ilerletilmemesi bu fırsatı kaçırmaya neden oluyor.

TALIS, öğretmenler, okul müdürleri ve okullardaki öğrenme ortamı hakkında temsili ve uluslararası karşılaştırılabilir nitelikte veri sağlayan önemli bir araştırmadır. Bu dosyada TALIS 2018'in verilerine dayanılarak öğretmen ve okul müdürlerinin cinsiyet ve yaş gibi özellikleri, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri ile katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin türleri, çokkültürlü ortamlarda öğretime ilişkin görüşleri değerlendiriliyor. TALIS sonuçları, Türkiye'de kadınların öğretmen olarak çoğunlukta olmalarına karşın, yöneticilik pozisyonlarında temsiliyetlerinin çok düşük olduğunu gösteriyor. Bu durumun nedenleri kapsamlı biçimde araştırılmalıdır. TALIS'in mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin bulguları da dikkat çekicidir. Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımı yüksektir; ancak akran gözlemi ya da öz-gözlem ile koçluk gibi belirli türlerdeki etkinliklere katılım OECD ortalamasının oldukça altındadır. TALIS 2018 kapsamında dikkat çeken bir değerlendirme, mesleki ağlara katılmanın yenilikçi bir mesleki gelişim türü olarak vurgulanmasıdır. Bu tür mesleki gelişim seçeneklerinin yaygınlaşması, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri bir dayanışma ortamı yaratması bakımından da oldukça değerlidir. TALIS'in kapsamında bulunan konuların önemli bölümü bu dosya için dışarıda bırakıldı; ancak araştırma, ayrıca değerlendirilmeye ve tartışılmaya değer pek çok bulgu sunuyor. Bu dosyada yapılmamış olsa da TALIS verileri, geçmiş yıllarla karşılaştırma yapma olanağı da sağlıyor. Fakat Türkiye 2013'teki uygulamaya katılmadığı için yıl temelinde karşılaştırmalar ancak 2008 bulguları kullanılarak yapılabilir.

Eğitim İzleme Raporu 2019: Öğretmenler dosyasında, öğretmen politikalarına ilişkin güncel gelişmeler ve öğretmenlere ilişkin güncel veriler olabildiğince kapsamlı bir biçimde ele alınıyor. Öğretmen politikaları alanında en güncel hedefleri yansıtan üst politika belgesi *2023 Eğitim Vizyonu*'dur; bu nedenle dosya genelinde sıklıkla vizyon belgesine atıfta bulunuluyor. *2023 Eğitim Vizyonu*'yla öğretmenin eğitim sisteminin niteliğini belirlemedeki kilit rolünün vurgulanması değerlidir; ancak öğretmene atfedilen önemin söylem düzeyinde kalmaması için atılacak somut adımlar daha büyük önem taşıyor. Öğretmenlere ilişkin her türlü düzenleme, mesleğin statüsüne ve itibarına nasıl etki ettiği göz önünde bulundurularak tartışılmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren düzenlemelerde söz sahibi olmaları için katılım mekanizmaları oluşturulmalı ve var olanlar yeniden düzenlenmelidir. Çeşitli paydaşlar tarafından, öğretmenliği olması gereken konuma taşıyacak düzenlemelerin dayanağı olması beklenen Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun bu beklentiyi karşılaması önemlidir. Önümüzdeki dönemde öğretmenlere ilişkin tartışmaların temel referans kaynağını Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun içeriğinin oluşturması olasıdır.

## KAYNAKLAR

- Başbakanlık (2008). Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı 2008-2013. Ekim 2019, <http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/TCEUlusaleytemplani.pdf>
- Birgün (2018, 29 Kasım). Kadın öğretmenler “lider” olacak. *Birgün*. Ekim 2019, <https://www.birgun.net/haber/kadin-ogretmenler-lider-olacak-238472>
- Birgün (2019, 16 Eylül). MEB’de kadın yöneticilerin oranı yüzde 1,92: Erkek eğitim bakanlığı. *Birgün*. Eylül 2019, <https://www.birgun.net/haber/meb-de-kadin-yoneticilerin-orani-yuzde-1-92-erkek-egitim-bakanligi-268876>
- Cochran Smith, M. ve Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Darling Hammond, L. (2015). Can value added add value to teacher evaluation?. *Educational Researcher*, 44(2), 132-137.
- Day, C. (2017). *Teachers’ worlds and works: Understanding complexity, building quality*. Londra: Routledge.
- ERG (t.y.). Küresel eğitim raporu ve Türkiye. Ekim 2019, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Kuresel-Egitim-Raporu-ve-Turkiye\\_ERG.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Kuresel-Egitim-Raporu-ve-Turkiye_ERG.pdf)
- ERG (2015). Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar. Ekim 2019, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf)
- ERG (2016a). Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. Ekim 2019, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_KapsayiciEgitim\\_PolitikaOnerileri.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf)
- ERG (2016b). Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. Ekim 2019, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_KapsayiciEgitim\\_DurumAnalizi.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf)
- ERG (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-17*. İstanbul: ERG.
- ERG (2018a). Eğitim izleme raporu 2017-18. Eylül 2019, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR\\_2017\\_2018\\_29.11.18.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR_2017_2018_29.11.18.pdf)
- ERG (2018b). Vizyon belgesi neler getiriyor ve nasıl güçlendirilebilir? Eylül 2019, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/MebVizyonBelgesi\\_BilgiNotu.23.11.18.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/MebVizyonBelgesi_BilgiNotu.23.11.18.pdf)
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Haberler (2019, 26 Ağustos). “Eğitimin Sigortası: Öğretmenlerimiz” kapsamında 50 kadın öğretmen Ankara’da buluştu. Ekim 2019, <https://www.haberler.com/egitimin-sigortasi-ogretmenlerimiz-kapsaminda-50-12363392-haberi/>
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College.



- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. ve Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity–Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36-46.
- İstanbul Öğretmen Akademileri (t.y.) Erken çocukluk dönemi akademisi. Kasım 2019, <https://istanbulakademi.meb.gov.tr/akademiler.php?cID=13>
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574-594.
- Köylerde çalışan kadın öğretmenler için ne yapılacak? (2018, 29 Kasım). *Pervin Kaplan*. Ekim 2019, <http://www.pervinkaplan.com/detay/koylerde-calisan-kadin-ogretmenler-icin-ne-yapilacak/6050>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- MEB (t.y.). 2019 Ağustos sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı. Ekim 2019, [http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler/2019/2019\\_agustos\\_alan\\_bazli\\_tabanpuan.pdf](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler/2019/2019_agustos_alan_bazli_tabanpuan.pdf)
- MEB (2012). Millî Eğitim Bakanlığı il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri yönetmeliği. *Resmî Gazete*. 28471, 18.11.2012.
- MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 29329, 17.04.2015.
- MEB (2016, 29 Eylül). Bakan Yılmaz, YÖK'te eğitim fakültelerinin yöneticileriyle bir araya geldi. Ekim 2019, <http://meb.gov.tr/bakan-yilmaz-yokte-egitim-fakultelerinin-yoneticileriyle-bir-araya-geldi/haber/11969/tr>
- MEB (2016, 30 Ekim). İstanbul Öğretmen Akademileri başlıyor. Ekim 2019, <https://istanbul.meb.gov.tr/www/istanbul-ogretmen-akademileri-basliyor/icerik/1235>
- MEB (2018a). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- MEB (2018b). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2017-2018*. Ankara: MEB
- MEB (2018, 29 Kasım). Eğitimin sigortası: Öğretmenlerimiz. Ekim 2019, <https://www.meb.gov.tr/quotegitimin-sigortasi-ogretmenlerimizquot/haber/17569/tr>
- MEB (2019). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2018-2019*. Ankara: MEB.
- MEB (2019, 19 Mart). Ziya öğretmenden meslektaşlarına. Ekim 2019, <http://www.meb.gov.tr/ziya-ogretmenden-meslektaslarina/haber/18246/tr>
- MEB ÖYGM (t.y.). Mesleki gelişim programları. Ekim 2019, <http://ogretmen.meb.gov.tr/index.php/mesleki-gelisim-programi.html>
- MEB ÖYGM (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. Eylül 2019, [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09140719\\_Strateji\\_Belgesi\\_Resmi\\_Gazete\\_sonrasY\\_ilan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf)
- MEB ÖYGM (2018, 14 Eylül). Kapsayıcı eğitim projesi (*inclusive education*). Ekim 2019, <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>

MEB ÖYGM (2019). Eğitici eğitimi başvuruları konulu resmi yazı. 38772063-604.02-E.10297249, 24.05.2019. Ekim 2019, [https://bolu.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_05/27100753\\_kapsayYcY\\_egitim.pdf](https://bolu.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/27100753_kapsayYcY_egitim.pdf)

MEB ÖYGM (2019, 1 Şubat). Yeni öğretmenler yeni başlangıçlar. Ekim 2019, <https://oygm.meb.gov.tr/www/yeni-ogretmenler-yeni-baslangiclar/icerik/712>

MEB Personel Genel Müdürlüğü (t.y.). Yıl ve türlere göre taban puanlar. Ekim 2019, [http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler.asp?k\\_yil=2019&k\\_tur=-1&Sonuc=Goster](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2019&k_tur=-1&Sonuc=Goster)

MEB SGB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı. Ekim 2019, [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf)

MEB SGB (2019). İstanbul Milletvekili Dr. M. Sezgin Tanrıkulu'nun 7/7971 esas numaralı yazılı soru önermesine ilişkin bilgi. Ankara. Kasım 2019, <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-7971sgc.pdf>

Memurlar.net (2019, 6 Mayıs). MEB, öğretmen yetiştirme ve geliştirme için taşra teşkilatı kuruyor. Ekim 2019, <https://www.memurlar.net/haber/827942/meb-ogretmen-yetistirme-ve-gelistirme-icin-tasra-teskilati-kuruyor.html>

OECD (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Ekim 2019, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>

OECD (2019a). Country note, *TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS, Turkey*. Ekim 2019, [http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_TUR.pdf](http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_TUR.pdf)

OECD (2019b). Education at a glance 2019: OECD indicators. Ekim 2019, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1573649092&id=id&accname=guest&checksum=3286FE04DA710039A1B813CF0150A3CF>

OECD (2019c). TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. Ekim 2019, [https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i\\_1d0bc92a-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en#page1)

OECD (2019d). TALIS 2018 technical report. Ekim 2019, [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf)

Öğretmen Ağı. (t.y.). Ekim 2019, [www.ogretmenagi.org](http://www.ogretmenagi.org)

ÖSYM (2018). 2017 ÖABT değerlendirme raporu. Eylül 2019, [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/2017\\_OABT\\_DRapor26072018.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/2017_OABT_DRapor26072018.pdf)

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Priestley, M., Biesta, G. J. J. ve Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Londra: Bloomsbury.

Schildkamp K., Poortman C., Luyten H. ve Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242-258.

Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing.

Sözcü (2019, 9 Ekim). Ayşe öğretmen köy okulunun her şeyi oldu. *Sözcü*. Ekim 2019, <https://www.sozcu.com.tr/hayatim/yasam-haberleri/ayse-ogretmen-koy-okulunun-her-seyi-oldu/>

Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). On birinci kalkınma planı (2019-2023). Ekim 2019, <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>

TED (t.y.). Eğitimin sigortası: Öğretmenlerimiz projesi 2. çalıştayı başladı. Ekim 2019, <https://www.ted.org.tr/egitimin-sigortasi-ogretmenlerimiz-projesi-2-calistayi-basladi/>

TEDMEM (2019). 2018 eğitim değerlendirme raporu. Ekim 2019, <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2933&refresh=5dd3eb2c5117b1574169388>

Toksöz, G. (2007). Türkiye'de kadın istihdamının durumu. Ekim 2019, <http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/03/TurkiyedeKadinIstihdaminin-Durumu.pdf>

Toom, A., Pyhältö, K. ve Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 615-623.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2017). Global education monitoring report 2017/8 - Accountability in education: Meeting our commitments. Ekim 2019, <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>

WEF (2017). The global gender gap report 2017: Insight report. Ekim 2019, [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2017.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf)

Wohlstetter, P., Datnow, A. ve Park, V. (2008). Creating a system for data-driven decision-making: Applying the principal-agent framework. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(3), 239-259.

**Koordinasyon (ERG)**

Merve Mert

**Yazarlar**

Yeliz Düşkün

Bahar Uzunkök

**Yayına Hazırlayanlar**

Fidan Gözde Ertekin

İrem Doğan

Merve Mert

Yeliz Düşkün

**Katkıda Bulunanlar**

Burcu Meltem Arık

Fidan Gözde Ertekin

Fulden Ergen

Işık Tüzün

Merve Mert

Özgenur Korlu

Umay Aktaş Salman

**Yapım**

MYRA

**Koordinasyon (MYRA)**

Engin Doğan

**Yayın Kimliği Tasarımı**

Alper San

**Sayfa Tasarımı**

Serhan Baykara

**İstanbul, Kasım 2019**



**ERG** EĞİTİM  
REFORMU  
GİRİŞİMİ | EĞİTİM  
GÖZLEMEVİ

Bankalar Cad. Minerva Han  
No: 2 Kat: 5 Karaköy 34425 İstanbul

T +90 (212) 292 05 42

F +90 (212) 292 02 95

[www.egitimreformugirisimi.org](http://www.egitimreformugirisimi.org)