

# TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN PLANLAMASI VE ÖĞRETMENİN MESLEKİ GÜÇLENMESİ



ŞUBAT 2021

**Yazar:** Yeliz Düşkün

ERG tarafından düzenlenen ve bu belgedeki görüşlerin önemli bir dayanağı olan çalıştay, Ocak 2020’de, Türkiye’de COVID-19 salgınının başlamasından önce gerçekleşti. Dolayısıyla bu belgede sunulan öneriler, salgın koşullarını yeterince dikkate almıyor. Oysa salgın ve özellikle salgınla birlikte ağırlığı artan uzaktan eğitim, öğretmen ihtiyacından öğretmenlerin mesleki gelişimine kadar pek çok alanı etkiledi.<sup>1</sup> Öte yandan bu belgede yer alan konular, salgın döneminde de en az salgın öncesinde olduğu karar önemli olmaya devam ediyor ve geçerliliğini koruyor.

<sup>1</sup> COVID-19 salgınının öğretmenlere etkileri için bkz. Koyuncu ve Düşkün, 2020.

## GİRİŞ

Öğretmenin, çocuğun iyi olma halini ve akademik başarısını desteklemedeki kilit rolü bugüne kadar yürütülen pek çok çalışmada yinelenmiştir.<sup>2</sup> Dolayısıyla öğretmen politikalarındaki temel sorun alanlarını saptamak ve bu alanlara dair çözüm önerilerini tartışmak, eğitimin niteliğini artırmak için önemli ve gereklidir.

Bu politika notunda, iki alana odaklanılıyor: işgücü bağlamında öğretmen planlaması ve öğretmenin güçlenmesi. Elbette öğretmen politikaları bu iki alanla sınırlı değildir ve başka pek çok alan seçilen alanlarla sıkı bir ilişki içindedir. Bu çalışma kapsamında sınırlamaya gidilerek, belirlenen alanlarda derinlikli bir tartışma yürütmek amaçlandı. Aynı zamanda seçilen alanlar mevcut durumda reform ihtiyacının hissedildiği, 2023 *Eğitim Vizyonu*'nda yer bulan ve hem akademik çalışmalar hem de sivil toplum kuruluşlarının çalışmaları doğrultusunda bir bilgi ve deneyim birikiminin olduğu alanlar arasındadır. Bu sınırlama, öğretmen politikasının başka alanlarını tartışmanın önemsiz olduğu anlamında yorumlanmamalıdır.

Politika notu iki başlık altında hazırlandı. “Öğretmen planlaması” başlığı altında öğretmen ihtiyacının tanımlanması ve karşılanması üzerinde duruluyor. Bu alandaki sorun tanımlanıyor, mevcut duruma ilişkin veriler irdeleniyor ve politika önerileri sunuluyor. “Öğretmenin güçlenmesi” başlığı altında ise destekleyici koşullar ve modeller üzerinde duruluyor ve politika önerileri sunuluyor. Her iki başlık için de güncel veriler, ilgili araştırmalar ve çeşitli paydaşların görüşleri değerlendiriliyor.

Bu politika notunun amacı, Türkiye’de öğretmen politikası alanındaki belirli sorunlara, bilimsel çalışmalar ile paydaş görüşlerine dayanan, uygulanabilir öneriler getirmektir. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinin daha geniş kapsamlı amacı ise Türkiye’de eğitimin niteliğinin artmasına katkıda bulunmaktır.

---

2 Rivkin vd., 2005; Darling-Hammond vd., 2017; ERG, 2019.

## ÖĞRETMEN PLANLAMASI

Eğitim sistemi içerisinde yeterli öğretmenin bulunup bulunmadığı eğitim politikası alanında önemli bir sorudur. Türkiye’de bu soru ele alınırken mevcut öğretmen sayıları, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, öğretmen başına düşen ortalama ders saati, bölgelere göre öğretmen dağılımı, öğretmenlerin kademelere ve alanlara göre dağılımı, öğretmenlerin resmi ve özel kurumlar arasındaki dağılımı, öğretmenlerin görevlendirilme biçimleri ve öğretmenlerin bölgeler arasında yer değiştirmeleri üzerinde durulan konulardır.

### Öğretmen arzı ve talebi arasındaki dengesizliğin giderilmesi

Alanyazında öğretmen arzı ve talebine ilişkin, bağlama özgü çeşitli tanımlar bulunsa da,<sup>3</sup> bu çalışma kapsamında “öğretmen arzı” ile öğretmen olmaya hazır adaylar, “öğretmen talebi” ile ise kamunun öğretmen alımına ilişkin planı kastediliyor.<sup>4</sup> Bu iki olgu arasındaki uyumsuzluk, öğretmen planlaması bakımından çözüm bekleyen temel bir sorun alanıdır.

Türkiye’de yıllar içerisinde okullulaşma oranlarının artması, öğretmen ihtiyacını da artırdı. Son 10 yılın verileri incelendiğinde yılda ortalama 42 bin öğretmenin ilk atamasının gerçekleştiği görülüyor. Emeklilik, istifa, ölüm ya da ihraç gibi nedenlerle sistemden ayrılanlar olmasına karşın öğretmen sayısı artıyor; öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalıyor. Son 10 yılda resmi kurumlarda görev yapan öğretmen sayısı %44 artarak 2019-20 eğitim-öğretim yılında 942.936’ya ulaştı. Özel kurumlarda görev yapan öğretmen sayısı ise aynı süre içinde %244 artarak 174.750 oldu. Mevcut durumda resmi ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin toplamı 1.117.686’dır. Bu sayıya, okul idarecisi olarak çalışanlar da dahildir.

MEB bütçesi içerisinde en yüksek pay personel giderlerine ayrılıyor; bu oran 2019’da %71,7, 2020’de %72,9’dur.<sup>5</sup> Buna karşın öğretmen açığı kapanmıyor. Nisan 2020’ye ilişkin Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) verilerine göre net öğretmen ihtiyacı 74.836’dır.<sup>6</sup>

2019 yılında Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’ne (ÖABT) giren kişi sayısı 285.674’tür.<sup>7</sup> Dolayısıyla kamu kurumlarında öğretmen olarak çalışmak için başvuran adaylar sayıca MEB’in her yıl atadığı öğretmen sayısının oldukça üzerindedir. Mevcut durumda her bir öğretmenlik alanı için, hangi yükseköğretim programlarından mezun olan kişilerin öğretmen olarak atanabileceği MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenmiştir.<sup>8</sup> Buna göre sekiz öğretmenlik atama alanında<sup>9</sup> yalnızca öğretmenlik bölümlerinden mezun olan kişiler öğretmen olabilirken 83 alanda fen-edebiyat fakülteleri

3 Santiago, 2002.

4 Bu çalışmanın kapsamı kamu kurumları ile sınırlıdır; ancak öğretmen istihdamına ilişkin daha kapsamlı bir çalışmada özel sektördeki istihdam olanaklarını da ele almak yararlı olur. 2018-19 eğitim-öğretim yılı itibarıyla öğretmenlerin %15,8’i özel kurumlarda görev yapıyor.

5 MEB (2019) ve MEB SGB (2019a) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

6 MEB yetkilileri tarafından paylaşılan bilgidir.

7 ÖSYM, 2019.

8 MEB TTKB, 2014.

9 El Sanatları Teknolojisi/Nakış, Fen Bilimleri, İlköğretim Matematik, Matbaa/Matbaa Teknolojisi, Özel Eğitim, Sınıf öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Türkçe.

ağırlıkta olmak üzere diğer fakültelerden mezun olan kişiler de pedagojik formasyon sertifika programını tamamlayarak eğitim fakültesi mezunları gibi öğretmen olabilirler.<sup>10</sup> Dolayısıyla, üniversitelerin öğretmenlik bölümlerinin dışında kalan bölümlerin verdikleri mezunlar da öğretmen arzını etkiliyor. Her ne kadar bu konu kamuoyunda “atanamayan öğretmen” başlığı altında tartışılrsa da, öğretmen olarak atanma beklentisi taşıyanlar arasında öğretmenlik dışındaki alanlarda eğitim almış kişiler de bulunuyor. ÖSYM tarafından yayımlanan rapora göre 2017 yılında ÖABT’ye giren adayların %47’si fen-edebiyat fakültesi mezunudur.<sup>11</sup> Fakültele göre öğrenci sayıları incelendiğinde, 2018-19 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültesi ile eğitim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenci sayısı 219.454; fen fakültesi, edebiyat fakültesi ve fen-edebiyat fakültesinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 346.980’dir.<sup>12</sup>

Bu çalışma kapsamında hizmet öncesi öğretmen eğitiminin içerik ve yöntemleri üzerinde durulmuyor;<sup>13</sup> ancak öğretmen adaylarına ne tür eğitimin, hangi kurumlarda verileceğinin öğretmen arzını etkilediğini not etmekte yarar vardır. Öğretmen yetiştirmede alan bilgisinin ve meslek bilgisinin hangi kurumlarda sunulacağına ilişkin tartışmalar tarihsel olarak oldukça eskiye dayanıyor.<sup>14</sup> Türkiye’de mevcut durumda uygulanmakta olan, eğitim fakülteleri ile eğitim bilimleri fakültelerindeki öğretmenlik bölümlerinden mezun olmayı ve başka fakülte ve bölümlerden mezun olup pedagojik formasyon sertifika programını tamamlamayı içeren iki kanallı öğretmen yetiştirme modelinin geçmiş 1970’li yılların ortalarına kadar uzanıyor. 1998-2008 yılları arasında pedagojik formasyon uygulaması terk edilmiş ve meslek bilgisi yüksek lisans düzeyine çıkarılmış, 2009’da ise yeniden formasyon uygulamasına geçilmiştir. *2023 Eğitim Vizyonu*’yla birlikte eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin mezunlarından öğretmen alımlarında yeniden lisansüstü uygulamasına geçiş planlanıyor. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme konusunda son 20 yılda iki ayrı modelin dönüşümlü olarak uygulandığı söylenebilir.<sup>15</sup>

Çeşitli paydaşlar, öğretmen yetiştirmede niteliğin iyileştirilmesi gerektiği üzerinde duruyorlar.<sup>16</sup> Öğretmenlik programlarının sayısı yeterli olsa da niteliğinin geliştirilmesi gerektiği çeşitli paydaşlar tarafından ifade ediliyor; pedagojik formasyon sertifika programlarının niteliği de sorgulanıyor.<sup>17</sup> Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına göre dağılımını gösteren bir veri paylaşılmıyor. Öğretmenlerin yeterliklerini mezun oldukları yükseköğretim programına göre karşılaştıran yeterli araştırma da bulunmuyor. Ayrıca, MEB tarafından yayımlanan öğretmen yeterliklerinin kapsamına ilişkin tartışmalar da sürüyor.<sup>18</sup> Dolayısıyla var olan verilerle, mezun olunan yükseköğretim programının öğretmen yeterlikleriyle ilişkisine dair bir yargıya varmak mümkün değildir.<sup>19</sup>

10 Bu durum MEB kadrolarına atanan öğretmenler için geçerlidir; ücretli öğretmen olmak için pedagojik formasyon sertifika programını tamamlama şartı olmadığı gibi önlisans programlarından mezun olanlar da ücretli öğretmen olarak görevlendirilebilirler.

11 ÖSYM, 2018.

12 YÖK (t.y.) istatistikleri kullanılarak hesaplandı.

13 Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme konusunda bilgi için bkz. Kavak, 2009 ve Özcan, 2011.

14 Yücel Toy, 2015.

15 Türkiye’nin öğretmen yetiştirme modellerine tarihsel bakış için bkz. Kavak, 2009.

16 Kavak, 2015; Özcan, 2011.

17 ERG tarafından 24-25 Ocak 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen Öğretmen Politikaları Çalıştayı’nın çıktıları.

18 TEDMEM, 2019.

19 ÖSYM tarafından yayımlanan, 2017 yılında uygulanmış olan ÖABT’ye ilişkin rapor, mezun olunan fakülteye göre alan bilgisi düzeyi hakkında sınırlı bir bilgi verebilir.

MEB tarafından Ekim 2018'de yayımlanan *2023 Eğitim Vizyonu*'nda pedagojik formasyon sertifika programlarının kaldırılması, onun yerini "Millî Eğitim Bakanlığı'nda öğretmenlik hakkı kazanan adaylara" uygulanacak olan "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı"nın alması öngörüldü.<sup>20</sup> Buna karşın 2019-20 eğitim-öğretim yılında üniversitelerdeki pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları öğrenci almayı sürdürdü. Öğretmen yetiştirme, MEB'in tek başına değil, YÖK ve üniversiteler ile birlikte sorumlu olduğu bir alan olduğundan, bu alanda yapılacak değişikliklerde kurumlar arasında işbirliği ve koordinasyon olması önem taşıyor.<sup>21</sup> Bu çerçevede MEB ile YÖK arasında Mart 2020'de yeni bir işbirliği protokolü imzalandı. Temmuz 2020'de Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları'nda değişiklik yapıldı.<sup>22</sup> Böylece pedagojik formasyon sertifika programının yerini MEB ve YÖK işbirliğinde düzenlenen Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans Programının aldığı açıklık kazandı.

Öğretmen olmaya istekli kişilerin sayıca öğretmen talebinin üzerinde olması, adaylar arasından mesleğe daha uygun adayların seçilmesine olanak sağlaması bakımından bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının sayıca fazla olması aynı zamanda bir risk olarak da değerlendirilebilir; çünkü bu durum özellikle öğretmenliğin atama güçlüğü bulunan bir meslek olarak görülmesine neden olarak mesleğin çekiciliğini olumsuz etkileyebilir.<sup>23</sup> Uluslararası değerlendirmelere göre akademik başarının yüksek olduğu eğitim sistemlerinde, öğretmen yetiştiren programların sayısını sınırlı tutup bu programlara yüksek standartlarla öğrenci alma eğilimi olduğu görülüyor.<sup>24</sup> *2023 Eğitim Vizyonu*'nda yer alan, YÖK ile yapılacak işbirliği çerçevesinde sıralamada üst dilimde yer alan öğrencilerin eğitim fakültelerine yerleştirilmesine yönelik hedef, bu olguyla bağlantılıdır; ancak kontenjan sınırlamasına ilişkin bir kapsamı olmadığından yeterli değildir.<sup>25</sup> Öğretmen arzının sınırlandırılması, öğretmen istihdamının kamuoyunda "atama"nın ötesinde bir kapsamda tartışılmasını sağlayabilir.

### Öğretmen ihtiyacının belirlenmesi

Öğretmen ihtiyacı öğrenci sayısından, öğrenci sayısı ise okullulaşma oranlarını artırmayı hedefleyen politika ve uygulamalardan etkilenir; dolayısıyla öğretmen ihtiyacı belirlenirken bu ilişkinin göz önünde tutulması gerekir. Öğretmen ihtiyacı kademelere ve alanlara göre ayrıştırılarak ele alınmalıdır. Örneğin, okulöncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması durumunda, bu kademede öğretmen ihtiyacı artacaktır. Öğretmen ihtiyacı öğretim programlarındaki değişikliklere bağlı olarak alan temelinde de değişime uğrar. Dolayısıyla, öğretim programlarına ilişkin her türlü düzenleme öğretmen planlaması boyutuyla bir arada ele alınmalıdır. Önemli bir gösterge de, mevcut durumda alan bazında öğretmen doluluk oranları olacaktır. Geçerli tüm göstergelerin bir arada ele alınması, alan bazında planlamada önem taşır.

Resmi kurumlardaki öğretmen ihtiyacını etkileyen bir etmen de özel sektörün payıdır; çünkü özel okullarda öğrenim gören çocuk sayısındaki değişim, resmi kurumlardaki öğrenci sayısındaki değişimi etkiler. Türkiye'de 2019-20 eğitim-öğretim yılı itibarıyla

20 MEB, 2018.

21 ERG, 2019.

22 MEB TTKB, 2014.

23 ERG tarafından 24-25 Ocak 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen Öğretmen Politikaları Çalıştayı'nın çıktıları.

24 Schleicher, 2018.

25 MEB, 2018.

görev yapan öğretmenlerin %15,6'sı özel eğitim kurumlarında görev yapıyor. Öğretmenler içinde özel eğitim kurumlarında görev yapanların oranı özellikle okul öncesinde ve genel ortaöğretimde yüksektir. Okulöncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin %40,4'ü,<sup>26</sup> genel ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin %35,7'si özel eğitim kurumlarında görev yapıyor.<sup>27</sup>

Öğretmen ihtiyacı hesaplanırken dikkate alınması gereken bir olgu da mevcut öğretmenlerin içerisinde norm kadro fazlası durumunda olan öğretmenlerin bulunmasıdır. Eylül 2020'de yayımlanan 2019 yılına ilişkin Sayıştay Başkanlığı verilerine göre<sup>28</sup> Türkiye genelinde 45.141 öğretmen norm kadro fazlası durumundadır.<sup>29</sup> Bu sayı, 2019-20 eğitim-öğretim yılında resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %4,8'ine karşılık geliyor. Norm fazlası durumda olan öğretmenler il içinde alanlarında ihtiyaç duyulan eğitim kurumlarında mazeretleri ve tercihleri de dikkate alınarak görevlendiriliyorlar.<sup>30</sup> Buna karşın 2019 yılına ilişkin Sayıştay Başkanlığı raporuna göre aynı ilçe içinde belirli bir branşta hem öğretmen açığı hem de norm fazlası öğretmen bulunabiliyor. Raporda norm fazlası öğretmenlerin ihtiyaç bulunan kurumlara atanmaları için valilikler ve MEB koordinasyonunun önemi vurgulanıyor.<sup>31</sup> Sistemdeki norm fazlası öğretmen sayısının düşürülmesi için MEB'in yanı sıra başka kamu kurumlarının dahil olduğu, genel olarak kamu personeline ilişkin atama ve yer değiştirmeyi kapsayan yasal düzenlemeler gerekiyor.<sup>32</sup>

Mevcut durumda, Türkiye'de kamuoyuyla paylaşılan bir öğretmen projeksiyonu bulunmuyor. Dolayısıyla her yıl alan, kademe ve il temelinde kaç öğretmen atamasına gerek duyulacağı kamuoyu tarafından bilinmiyor.<sup>33</sup> Norm fazlası öğretmen olgusuna ilişkin kapsamlı araştırmaların bulunmaması, öğretmen ihtiyacını doğru bir biçimde ele almayı güçleştiriyor.

### **Öğretmen ihtiyacının kuruma, yerleşim yerine ve bölgeye özgü koşullar dikkate alınarak giderilmesi**

Türkiye'de öğretmen ihtiyacının en yüksek olduğu illerde öğretmenlerin uzun süre kalmaması, öğretmen hareketliliğini artıran ve eğitim-öğretimin niteliğine olumsuz etki eden önemli bir sorundur.<sup>34</sup> Aralık 2019'da MEB tarafından paylaşılan verilere göre, öğretmenlerin ortalama hizmet yılı bakımından iller arasında büyük farklar bulunuyor.<sup>35</sup>

26 Anasınıflarında görev yapan, dolayısıyla kadrosu okulöncesi kademesi dışındaki kurumlarda bulunan öğretmenler kapsandı. Anasınıflarında görev yapanlar da dikkate alındığında okulöncesi kademesinde özel okullarda görev yapan öğretmen oranı %26,9'dur.

27 MEB (2020) verileri kullanılarak hesaplandı.

28 Sayıştay Başkanlığı, 2020.

29 Norm fazlası öğretmen sayısı sık değişime uğrayabilir; burada paylaşılan sayı güncelliğini korumuyor olabilir. Ancak daha günceline ulaşamadığı için okuyucuya fikir vermesi bakımından bu sayıya yer verildi.

30 Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 17 Nisan 2015.

31 Sayıştay Başkanlığı, 2020.

32 Koyuncu ve Düşkün, 2020.

33 Tartışmaya açık olan atama yöntemi konusuna, bu çalışmanın sınırları göz önünde tutularak, yer verilmedi.

34 Börkan vd., 2014.

35 Öğretmenlerin hizmet puanları, çalıştıkları kurumların içinde bulunduğu hizmet bölgesi ve hizmet alanına göre hesaplanıyor. İller 3 ayrı hizmet bölgesine, kurumlar ise 6 hizmet grubuna ayrılmıştır. Öğretmenlerin hizmet puanları atama ve yer değiştirmelerde kullanılıyor. Örneğin, 1. hizmet bölgesinde yer alan Denizli'de, 1. hizmet alanında bulunan bir eğitim kurumunda çalışan bir öğretmen için 1 yılda elde edilen hizmet puanı 10 iken, 3. hizmet bölgesinde yer alan Hakkari'de, 6. hizmet alanında 1 yıl sonunda elde edilen hizmet puanı 30'dur.

Ortalama hizmet süresinin en düşük olduğu illerden Şırnak'ta bu süre 2,4, Hakkari'de 2,6, Ağrı'da 3,7 yıl iken en yüksek olduğu illerden İzmir'de bu süre 16,9, Aydın'da 16,5, Yalova'da 16,1 yıldır. Türkiye genelinde ortalama hizmet süresi ise 12,9 yıldır.<sup>36</sup> İller arası dengesizlikte geçmiş yıllara göre<sup>37</sup> az da olsa bir düzelme söz konusu. Bu düzelme büyük oranda Ekim 2016'dan bu yana uygulanmakta olan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasından kaynaklanıyor.

2015-2017 arasındaki verilere bakıldığında Türkiye'de görev yerinden ayrılan öğretmenlerin dörtte biri Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden ayrılmış ve ayrılan öğretmenlerin çoğu Marmara, İç Anadolu ve Ege bölgelerine gitmiştir.<sup>38</sup> Sözleşmeli öğretmenlik, MEB tarafından öğretmenlerin ilk atandıkları bölgelerde uzun süre kalmalarını sağlamak için başvurulan bir yöntemdir. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler arasındaki temel fark, özür durumuna bağlı yer değiştirmelerin sözleşmeli öğretmenler için sınırlanmış olmasıdır.<sup>39</sup> 2019'da yapılan bir güncellemeyle sözleşmeli öğretmenler, ilk atandıkları kurumda dört yıl (üç yıl sözleşmeli, bir yıl da kadroya atandıktan sonra olmak üzere) kalmak zorundalar. *2023 Eğitim Vizyonu*'nda sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının devam etmesi öngörülmüyor.<sup>40</sup> Öte yandan, *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*'nda, "sözleşmeli ve kadrolu öğretmen grupları arasındaki özlük farkları", "zayıf yönler" arasında sayılıyor.<sup>41</sup>

Çeşitli nedenlerle "dezavantajlı" durumda olan bölgelerde ve kurumlarda alınacak önlemler, öğretmenlerin buralarda daha uzun süre ve isteyerek kalmaları için önem taşır. *2023 Eğitim Vizyonu*'nda "Elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlerimiz ve yöneticilerimiz için teşvik mekanizması" kurulması öngörülmüyor.<sup>42</sup> Bölgeler arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretmenlerin yaşam ve çalışma koşullarına ilişkin iyileştirmeler yapılmasına yönelik hedeflere *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*'te de yer veriliyor.<sup>43</sup> Bu konularda atılan somut adımlara ilişkin henüz kamuoyuyla paylaşılan bir bilgi bulunmuyor.

Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP) Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı ile MEB işbirliğinde yürütülen Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretmen Hareketliliği Projesi'ne ilişkin değerlendirme raporuna göre, öğretmen hareketliliği okul ortamından yaşanan evin niteliğine kadar pek çok etmenle ilişkilidir. Proje çerçevesinde yürütülen araştırmanın bulgularına göre, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde öğretmenlerin barınma, ev ve sosyal çevre bakımından memnuniyetleri diğer bölgelere göre daha düşüktür. Ayrıca rapor, öğretmenlerin nüfusa kayıtlı olduğu il, görev yaptığı bölgeden farklı ise bölgeden ayrılma oranının arttığını gösteriyor.<sup>44</sup> Öğretmen hareketliliğini azaltmak için hangi alanlarda önlemler alınmasının etkili olacağını belirlemede öğretmenlerle yürütülen bu ve benzeri çalışmaların bulgularından yararlanılması değerli olacaktır. Bu bağlamda, köy okullarında çalışan öğretmenler özel bir alt grup olarak ele alınabilir. Köy Okulları

36 MEB tarafından Aralık 2019'da ERG ile paylaşılan veridir.

37 MEB ÖYGM, 2017a.

38 GAP ve MEB, 2018.

39 Diğer farklar için bkz. ERG, 2018.

40 MEB, 2018.

41 MEB SGB, 2019b, s.32.

42 MEB, 2018, s.44.

43 MEB ÖYGM, 2017a.

44 GAP ve MEB, 2018.



Değişim Ağı (KODA) tarafından hazırlanan bir rapora göre, köy öğretmenleri çalıştıkları bölgede görev yapmak konusunda daha yüksek motivasyona sahip olmak için maddi ve manevi desteklere gereksinim duyuyorlar.<sup>45</sup> Öğretmen hareketliliğinin yüksek olduğu bölgelerde çalışan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin görece düşük olduğunu da göz önünde bulundurmakta yarar vardır; çünkü bu durum mesleki anlamda nelere ihtiyaç duyduklarını etkileyebilir.<sup>46</sup> Bu bağlamda, MEB'in göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik olarak işlettiği aday öğretmen yetiştirme modelinin ve bu kapsamdaki "danışman öğretmen" uygulamasının işlerliğini gözden geçirmek gerekebilir.<sup>47</sup>

Sonuç olarak, öğretmen planlaması alanında iyileştirme ihtiyacı temel olarak kamuoyuyla paylaşılan uzun soluklu bir projeksiyonun bulunmaması, arz ve talep arasındaki dengesizlik, norm kadro fazlası öğretmen olgusu ve belirli bölgelerde öğretmenlerin uzun süre kalmalarını sağlayan önlemlerin eksikliği etrafında biçimleniyor. Bu etmenler ve çeşitli paydaşların görüşleri dikkate alınarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

---

45 Türel vd., 2019.

46 MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından "Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Görev Yapan Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim ve Oryantasyon Eğitimi" programı hazırlanarak yüz yüze ve uzaktan eğitim sistemi üzerinden hizmetçi eğitim faaliyetleri gerçekleştiriliyor. Bkz. <https://ogretmen.meb.gov.tr/mesleki-gelisim-programlari/kisisel-gelisim/koy-ogretmenleri-ve-birlestirilmis-sinif-ogretmenleri-oryantasyon-ve-mesleki-gelisim-programi.html>

47 Koyuncu, 2016.



## ÖĞRETMEN PLANLAMASI ALANINA YÖNELİK ÖNERİLER:

1. Öğretmen atamalarına ve mevcut öğretmenlerin görevlendirilmelerine yön vermek üzere Türkiye’de öğretmen ihtiyacına ilişkin, öğrenci sayısındaki değişimi, iç göç-dış göç nedeniyle yaşanan öğrenci sirkülasyonunu, özel sektörün payında yaşanan değişimi, öğretim programlarındaki değişiklikleri, emeklilik ve diğer nedenlerle sistemden ayrılan öğretmenleri dikkate alan bir projeksiyon geliştirilmeli.
2. Öğretmen ihtiyacının karşılanma düzeyini artırmak için MEB bütçesi öğretmen projeksiyonuna bağlı biçimde artırılmalı.
3. MEB tarafından geliştirilecek öğretmen ihtiyacına ilişkin projeksiyonun uygulanabilirliğinin güvence altına alınması için geliştirme sürecinde YÖK ve üniversiteler başta olmak üzere ilgili kamu kurumlarıyla işbirliği sağlanmalı. Projeksiyon, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının kontenjanlarının belirlenmesinde yol gösterici olmalı.
4. MEB tarafından geliştirilecek projeksiyon kamuoyuyla paylaşılmalı ve projeksiyonun öğretmen olmak isteyen bireylerin seçimlerini biçimlendirmelerinde yol gösterici olmasının önü açılmalı.
5. Eğitim fakültesi ve eğitim bilimleri fakültesi açma koşulları, niteliği artıracak standartlara bağlanarak güçleştirilmeli, daha az sayıda ve daha yüksek nitelikli programların artması hedeflenmeli.
6. Tüm eğitim fakültelerinde aynı programın uygulanması konusu gözden geçirilmeli. Nitelikli öğretmenlik programları için asgari standartlar belirlenmeli; ancak, eğitim fakültelerinin farklılaştırılmış yüksek nitelikli öğretmenlik programları hazırlamalarına da fırsat verilmeli.
7. Kamu personelinin atama ve yer değiştirme koşullarını düzenleyen mevzuat norm kadro fazlası durumdaki öğretmen sayısını azaltmak amacıyla iyileştirilmeli. Norm kadro fazlalığının diğer nedenleri saptanmalı, kamuoyuyla paylaşılmalı ve çözüm önerileri ilgili paydaşlarla tartışılmalı.
8. Öğretmen politikaları kamu politikası içinde öncelikli bir konumda kabul edilerek eş durumundan atamalarda öğretmen hareketliliği mümkün olduğunca düşük düzeyde tutulmalı. Böylece öğretmenlerin ihtiyacın olduğu bölge ve kurumlarda görev yapmaya devam etmesi ve uzun vadede norm kadro fazlası öğretmen sayısının azalması sağlanmalı.
9. Çalışma güclüğü bulunan kurumlarda ve yaşam koşullarının elverişsiz olduğu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin desteklenmesine yönelik hedefler ayrıntılandırılmalı; maaş düzenlemesi, yıpranma payı, sosyal olanakların artırılması gibi teşvik edici etmenler göz ardı edilmemeli. Bu çerçevede, öğretmenlerin barınma olanaklarına özel önem verilmeli. Öğretmenlerin yaşam koşullarının iyileştirilmesi için ilgili tüm kamu kurumları arasında işbirliği sağlanmalı.
10. Öğretmenlerin yaşam koşullarını iyileştirerek ihtiyacın bulunduğu bölge ve kurumlarda uzun süre kalmalarını güvence altında tutmak şartıyla, öğretmenlik mesleği içinde iki ayrı kadro uygulamasını ortadan kaldıran bir yasal düzenleme yapılmalı.

## ÖĞRETMENİN GÜÇLENMESİ

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, gelişim ihtiyaçları, bu ihtiyaçların karşılanma düzeyi ve kendilerini “güçlü” hissedebilmeleri, eğitim sisteminde yeterli sayıda öğretmen bulunması kadar önemlidir. Öğretmenlerin hem eğitim politikalarındaki değişimlere hem de göç, salgın hastalık vb. çeşitli olgulara ayak uydurarak nitelikli eğitimin ana aktörü olmaları beklendiği göz önüne alınırsa öğretmenin “güçlü” olmasının önemi daha iyi anlaşılabilir. “Öğretmenin güçlenmesi” başlığını taşıyan bu bölümde, öğretmen yeterlikleri, mesleki gelişim olanakları, öğretmenin ihtiyaç duyduğu desteklere ulaşabilmesi ve özerkliği ele alınıyor. Bu bölüm, “öğretmenin özne olma hali”ni<sup>48</sup> yansıtmaya ve kavramsal olarak daha kapsayıcı bir sözcük olması nedeniyle “öğretmenin güçlenmesi” başlığını taşıyor.

Öğretmenlerden beklentinin belirli olması, mesleki anlamda güçlenmeye ilişkin tartışmaların ve çalışmaların önemli bir dayanağıdır. Bu beklentinin belirsiz kaldığı durumda, öğretmenin eğitim sistemindeki tüm sorunları çözecek bir “kahraman” olarak görülmesi yanılıdır. Bu ise öğretmenin güçlenmesine değil baskı altında hissetmesine yol açabilir.<sup>49</sup> MEB tarafından yürütülen ve MEB’in öğretmenlerden beklentilerini yansıtan temel çalışma, öğretmen yeterliklerine ilişkindir. Bakanlık tarafından 2006 ve 2017 yıllarında öğretmen yeterlikleri üzerinde çalışmalar yürütüldü ve bu çalışmaların sonucunda öğretmenlik mesleğine ilişkin genel ve özel alan yeterlikleri belirlendi.<sup>50</sup> Öğretmen yeterlikleri MEB tarafından “öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünü” olarak tanımlanıyor.<sup>51</sup> 2017 yılındaki düzenlemede, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “mesleki tutum ve değerler” olmak üzere üç alanda yeterlikler tanımlanmıştır.<sup>52</sup> Her ne kadar belirlenen yeterlikler tartışılmaya devam etse de böyle bir çalışmanın varlığı değerlidir. Yeterliklere dayanan bir değerlendirme sistemi ise bulunmuyor.

*Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*'te “Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek” hedefine yer verildi;<sup>53</sup> ancak hem yöntem hem de yaklaşım bakımından eleştirilen performans değerlendirme sistemi uygulanmadan rafa kaldırıldı.<sup>54</sup> *2023 Eğitim Vizyonu*'nda öğretmenlerin mesleki gelişimi için veriye dayalı iyileştirmeler gerektiği belirtiliyor ve bir araç olarak “Öğrenme Analitiği Platformu”nun kullanılması öngörülmüyor.<sup>55</sup> Öğretmen yeterliklerine ve bu yeterliklerin değerlendirilmesine ilişkin adımlar, mesleki gelişim odaklı çalışmalara dayanak oluşturma potansiyeli bakımından önemlidir. Mevcut durumda, yukarıda belirtilen nedenlerle, bu dayanak yeterince güçlü görünmüyor. Çocuk haklarını ve kapsayıcı eğitimin gerekliliklerini gözetmek, hak temelli yaklaşıma sahip olmak gibi ilkelerin öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiğini değerlendirmek için de geçerli araçlara ihtiyaç duyuluyor.

48 ERG, özne olan öğretmeni “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” olarak tanımlıyor. Bkz. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/erg-sozluik/>

49 Bu konudaki öğretmen görüşleri için bkz. Aktaş Salman, 2020.

50 MEB ÖYGM, 2017b.

51 MEB ÖYGM, 2010, s.5.

52 MEB ÖYGM, 2017b.

53 MEB ÖYGM, 2017a.

54 ERG, 2019.

55 MEB, 2018.

## Mesleki gelişim çalışmaları

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*) 2018 bulgularına göre, Türkiye'deki ortaokul öğretmenlerinin %93,6'sı, okul müdürlerinin ise %96,3'ü TALIS uygulamasından önceki 12 ayda en az bir mesleki gelişim etkinliğine<sup>56</sup> katıldığını belirtiyor. Türkiye'de öğretmenlerin ve müdürlerin en yaygın olarak tamamladıklarını belirttikleri mesleki gelişim etkinliği türü yüz yüze kurs/seminerdir; öz-gözlem ve koçluk yöntemlerinin ise az kullanıldığı görülüyor.<sup>57</sup> Öte yandan, MEB tarafından yaygın olarak sunulan hizmetiçi eğitimlerden duyulan memnuniyetsizlik uzun süredir tartışılıyor. ERG tarafından düzenlenen çalıştayda eğitimcilerin alan hakimiyeti ile sınıf deneyimi bakımından yetersiz bulunması, eğitimlerin sunulma şeklinin (özellikle seminer yönteminin) etkileşime izin vermemesi, içeriklerin sınıfta uygulanabilir olmaması, süreklilik olmaması vb. sorunlar sıklıkla ifade edildi.<sup>58</sup> Millî Eğitim Bakanlığı'nda sık görev değişimi yaşanması ve geçmiş deneyimler ile iyi örneklerin yeterince dikkate alınmaması da hizmetiçi eğitim alanında sürdürülebilir bir politika yürütülmesini güçleştiren etmenler olarak ele alınıyor.<sup>59</sup> Seminer dönemlerinde sunulan hizmetiçi eğitim çalışmaları<sup>60</sup> sürerken MEB tarafından *2023 Eğitim Vizyonu* doğrultusunda öğretmenlerin mesleki ve alan gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla yeni mesleki gelişim programları hazırlanıyor. Bu programlarda öğretmenlerin gereksinimlerinden yola çıkıldığı, ihtiyaç analizlerinin yapıldığı, ulusal ve uluslararası kurumlarla işbirliği yapıldığı, eğitimcilerin sınıf içi uygulamaya izin veren etkinliklerle desteklendiği, bireysel ve mesleki gelişimin bir arada ele alındığı ve programların çeşitli alan bilgisi kazanımlarını barındırdığı ifade ediliyor.<sup>61</sup> Ayrıca illerde bulunan Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülen Öğretmen Akademileri'nde, yukarıda sayılan pek çok eleştiriyi dikkate alan yöntem ve yaklaşımlar deniyor ve çeşitli paydaşlar bu girişimlerin öğretmenlerin güçlenmesi için potansiyel taşıdığını ifade ediyorlar.<sup>62</sup> Öğretmen Akademileri'nin 2021 itibarıyla yaşama geçmesi beklenen Öğretmen Destek Merkezleri'yle birleşmesi planlanıyor.<sup>63</sup>

Aynı ilçe, hatta mahalle içindeki okulların koşulları ve gereksinimleri birbirinden farklı olabiliyor. Okulun ve öğretmenin güçlenmesini bir arada ele alan bir yaklaşım olarak Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmaları MEB tarafından 2005 yılında başlatıldı. OTMG, "öğretmen ve okul yöneticilerine mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmede, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada destek sağlayan süreçleri içeren bir uygulama" olarak tanımlanıyor.<sup>64</sup> Öğretmenlerin mesleki gelişim

56 TALIS çerçevesinde mesleki gelişim "bireyin becerisini, bilgisini, uzmanlığını ve öğretmen olarak diğer özelliklerini geliştiren etkinlikler" olarak tanımlanıyor. Bkz. ERG, 2019.

57 OECD, 2019.

58 ERG tarafından 24-25 Ocak 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen Öğretmen Politikaları Çalıştay'ının çıktıları ile çeşitli paydaşlarla yapılan görüşmelerde elde edilen bilgiler.

59 Günel ve Tanrıverdi, 2014.

60 Aralık 2019 itibarıyla en yüksek oranda katılımın okul tabanlı afet, iş sağlığı, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, arama kurtarma, öğretmenlik uygulaması danışmanlığı, 15 Temmuz demokrasi ve milli birlik, etkili iletişim ve sınıf yönetimi, öğretmenlikle ilgili mevzuat, insani değerlerimiz ve öğretmenlik mesleği etiği başlıklarındaki eğitimlere olduğu görülüyor.

61 MEB yetkilileri tarafından paylaşılan bilgidir. Güncel mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz. <https://ogretmen.meb.gov.tr/mesleki-gelisim-programi.html>

62 ERG tarafından 24-25 Ocak 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen Öğretmen Politikaları Çalıştay'ının çıktıları ile çeşitli paydaşlarla yapılan görüşmelerde elde edilen bilgiler.

63 Koyuncu ve Düşkün, 2020.

64 MEB ÖYGM, 2010, s.3.

ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanmasını önceliklendiren bu model için pilot çalışmalar yürütüldü ancak model yaygınlaşmadı.

Öğretmenlerin mesleki güçlenmesi için hem MEB hem de bu alanda çalışan başka kurumlar tarafından kullanılan yöntemlerden biri uzaktan eğitimidir. Türkiye’de uzaktan eğitimin geçmişi “mektupla eğitim” yönteminin kullanıldığı 1960’lı yıllara kadar dayanıyor.<sup>65</sup> Türkiye’deki yüksek öğretmen sayısı ve öğretmenlerin bölgesel dağılımı uzaktan eğitimi ayrıca önemli kılıyor. Günümüzde, MEB tarafından geliştirilen uzaktan eğitime ilişkin en kapsamlı araç Eğitim Bilişim Ağı’dır (EBA). Uzaktan eğitim ve hibrit modeller, öğretmenin mesleki güçlenmesinde önemli bir boşluğu doldursa da çeşitli paydaşlar yüz yüze çalışmaların önemini koruduğunu ifade ediyorlar.<sup>66</sup>

Giderek daha çok sayıda sivil toplum kuruluşunun öğretmenin güçlenmesinde rol almaya başlaması, paydaşlar tarafından bir fırsat olarak değerlendiriliyor.<sup>67</sup> Bu bağlamda, özel olarak köy öğretmenlerinin güçlenmesi alanında çalışan KODA, uzun yıllardır öğretmen eğitimleri yürüten Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV), öğretmenlerin hiyerarşik olmayan ve öğretmenlerin öncülük ettiği bir modelde beslenmesini, birbiriyle ve farklı disiplinlerden kişi ve kurumlarla işbirliği geliştirmesini önceliklendiren Öğretmen Ağı, öğretmenlerle bire bir çalışmalar yürüten Başka Bir Okul Mümkün Derneği gibi kurumların sunduğu iyi örnekler ve modeller önem kazanıyor. Bugüne kadar hem MEB hem de çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından öğretmenin güçlenmesiyle ilişkili pek çok farklı model denendi. *2023 Eğitim Vizyonu* doğrultusunda MEB ile çeşitli sivil toplum kuruluşlarının işbirliğinde yürütülen çalışmalar da bulunuyor. Bu modelleri haritalandırarak öğretmenin güçlenmesi evrenini tanımlayan bir çalışma bulunmuyor. Oysa böyle bir çalışma, etkili modellerin ortaya çıkarılması bakımından yararlı olabilir.

### Öğretmenin “özne” olması ve akranlar arasında işbirliği

Öğretmenin güçlenmesi alanındaki kilit konulardan biri öğretmenin bu süreçteki konumudur. Öğretmen Ağı’ndan öğretmenlerle yürütülen güncel bir çalışmanın bulgularına göre, öğretmenin kendi mesleki gelişim sürecinde “özne” olması, mesleki güçlenmeye bakışını doğrudan etkiliyor.<sup>68</sup> Bugüne dek MEB tarafından sunulan, özellikle seminer türündeki hizmetiçi eğitimlerden duyulan memnuniyetsizlik<sup>69</sup> dikkate alındığında, öğretmenin bilginin edilgen alıcısı olarak konumlandırılmasının işlevsiz olduğu anlaşılıyor. Öğretmenin yeterliklerinin değerlendirilmesinde ve mesleki gelişim ihtiyacının belirlenmesinde “performans değerlendirme” bakış açısıyla öğretmeni tek başına odağa alan yaklaşım, öğretmenler ve ilgili paydaşlar tarafından benimsenmiyor;<sup>70</sup> dolayısıyla bu yaklaşım öğretmenleri güçlendirmiyor.

Türkiye’de öğretmenler arasında, iletişim, işbirliği ve dayanışmanın yetersiz oluşu, uzun zamandır üzerinde durulan bir olgudur.<sup>71</sup> Akranlar arası ilişkiler öğretmenler tarafından

65 Gelişli, 2015.

66 ERG tarafından 24-25 Ocak 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen Öğretmen Politikaları Çalıştayı’nın çıktıları ile çeşitli paydaşlarla yapılan görüşmelerde elde edilen bilgiler.

67 ERG tarafından 24-25 Ocak 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen Öğretmen Politikaları Çalıştayı’nın çıktıları.

68 Ayan, 2020.

69 ERG tarafından 24-25 Ocak 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen Öğretmen Politikaları Çalıştayı’nın çıktıları.

70 ERG, 2018.

71 TÜBİTAK, 2005.

mesleki anlamda güçlenme için önemli görülüyor.<sup>72</sup> Çeşitli paydaşlar, öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkilerinin yapıcı olmasının ve okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik rolü benimsemelerinin öğretmenin güçlenmesi için önemine işaret ediyorlar.<sup>73</sup>

Öğretmenin güçlenmesine ilişkin yürüteceği veya katılacağı çalışmaların sonucunda elde edeceği kazanımlar da tartışılmaya devam ediyor. Öğretmenlik mesleği içinde kariyer basamakları olması, bu bağlamda ele alınan konulardandır. 2023 *Eğitim Vizyonu*'nda "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" aracılığıyla öğretmenlerin çeşitli uzmanlıklar temelinde kariyerlerini biçimlendireceği bir model öngörülüyor. Bu model doğrultusunda öğretmenler ve okul yöneticileri için yatay ve dikey kariyer uzmanlık basamaklarının yapılandırılması ve bu basamaklara yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları açılması planlanıyor.<sup>74</sup>

Öğretmenin güçlenmesinde bir boyut da öğretmenin yaptığı işte özerk olabilmesidir. Sorumluluk alma ve motivasyon, öğretmenin güçlenmesinde önemli rol oynuyor.<sup>75</sup> Öğretmenlerle çalışma deneyimi olan paydaşların görüşlerine göre, bir öğretmen olarak sesini duyurabilmek, deneyimlerinin ve düşüncelerinin dinlenilmesi, yaptıkları iyi uygulamalar için takdir edilmek öğretmenler tarafından önemli ve motive edici bulunuyor.<sup>76</sup> Türkiye'de öğretim programlarının tasarlanmasında öğretmenin rolü sınırlı olsa da, yenilikçi uygulamalar yapan öğretmenlerin varlığı, sistemin öğretmenin inisiyatif olarak öğretim yöntemlerini çeşitlendirmesine olanak tanıdığını gösteriyor.

Sonuç olarak, öğretmenin güçlenmesi mesleki gelişimi içeren ancak bununla sınırlı olmayan geniş bir alana karşılık geliyor. Çeşitli paydaşlarla öğretmenin güçlenmesi alanında yürütülen tartışmalarda ağırlıklı olarak öğretmenler için etkili mesleki gelişim çalışmalarının kapsamı ve yöntemi, MEB'in ve sivil toplum kuruluşlarının bu süreçlerdeki rolü, öğretmenin yaptığı işte, kendi gelişim ihtiyacını belirlemede "özne" olması ve akranlar arası ilişkilerin önemi üzerinde duruldu. Aşağıdaki öneriler, çeşitli paydaşların görüşleri doğrultusunda hazırlandı.

---

72 Ayan, 2020.

73 ERG tarafından 24-25 Ocak 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen Öğretmen Politikaları Çalıştayı'nın çıktıları ile çeşitli paydaşlarla yapılan görüşmelerde elde edilen bilgiler.

74 MEB, 2018.

75 Darling-Hammond vd., 2017.

76 MEB ÖYGM, 2008; Ayan, 2020.

## ÖĞRETMENİN GÜÇLENMESİ ALANINA YÖNELİK ÖNERİLER:

1. Öğretmen yeterlikleri gözden geçirilerek, mesleki gelişime ilişkin çalışmalara yön vermeli. Mesleki güçlenme için yürütülen çalışmalar öğretmenin görev tanımını içerisinde sayılmalı.
2. Mesleki güçlenme alanında öğretmeni merkeze alan, öğretmenin kendi mesleki güçlenme ihtiyaçlarını belirlemede aktif rol aldığı bir yaklaşım benimsenmeli. Öğretmenin mesleki güçlenme ihtiyacını belirlerken öz-gözlem yapması desteklenmeli. Öğretmen katılımı, mesleki gelişim çalışmalarının tasarımından itibaren gözetilmeli.
3. Öğretmen mesleki güçlenme ihtiyacını belirlerken akran gözleminden ve okul yöneticisinin gözleminden yararlanabilmeli. Gözlemeleme ve geribildirim verme mekanizması öğretmeni “denetlemek” ya da “değerlendirmek” anlamına gelmeyen, öğretmene değil, okulun gelişimine odaklanan bir anlayış ve yöntemle işlemeli. Meslektaşlar arasında gelişim odaklı diyalog kurulması ön planda olmalı. Uzmanlık alanları gözlemeleme ve geribildirim verme olan müfettişler de sürece aynı yaklaşımla katılarak öğretmenlere ve yöneticilere destek olmalı.
4. Kurum içinde ve kurumlar arasında öğretmenlerin birbirleriyle deneyim paylaşımını ve akran öğrenmesini kolaylaştıran süreçlere alan açılmalı. Zümre çalışmaları bu bağlamda gözden geçirilmeli.
5. Öğretmeni çeşitli beceriler yönünden güçlendiren bireysel gelişime yönelik çalışmalar ile mesleki gelişimi bilimsel bir açıdan bir arada ele alan çalışmalar etki değerlendirmesi yapılarak güçlendirilmeli ve sonuçları kamuoyuyla paylaşılmalı. Böylece öğretmenin kişisel gelişiminin eğitim-öğretimin niteliğine olumlu katkı yapma potansiyeli desteklenmeli.
6. MEB, öğretmenlerin mesleki güçlenmesini yerel koşulları dikkate alarak desteklemeli. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanmasını önceliklendiren okul temelli mesleki gelişim modeli işlevselleştirilmeli ve okulların sorunlarını belirleme, çözüm geliştirme ve uygulamalarının önü açılmalı. Okul profili değerlendirme verileri, bu amaç doğrultusunda kullanılabilir. Okulların kendi gelişimleri için kullanabilecekleri bir bütçeye sahip olmaları amacıyla okul bazlı bütçeleme işlevselleştirilmeli.
7. MEB tarafından sunulan mesleki gelişim odaklı hizmetler, ihtiyaçların etkili bir biçimde karşılanıp karşılanmadığının izlenmesi için sürekli ve bağımsız bir dış değerlendirmeye tâbi tutulmalı, programların etki değerlendirmesi yapılmalı, programların nasıl sürdürüleceğine etki değerlendirme sonuçları doğrultusunda karar verilmeli.

8. MEB tarafından sunulan mesleki gelişim çalışmaları ekonomik ve fiziksel açılardan erişilebilir ve kapsayıcı olmalı. Çevrimiçi araçların kullanımı sürmeli; ancak bu araçların yüz yüze çalışmaların yerini alması beklenmemeli ve hibrit yöntemlerden yararlanılmalı. Çevrimiçi araçlar öğretmenlerin birbirlerine aktarımda bulunmasını ve iyi örneklerin yaygınlaşmasını desteklemeli.
9. Mesleki güçlenme için ayrılan kamu kaynaklarının hesapverebilirlik ilkesi doğrultusunda en verimli biçimde kullanılması sağlanmalı. Bu amaçla, yeni girişimlerin yaygınlaşmadan önce pilotlanması başta olmak üzere verimliliği gözetilen uygulamalar sistematik olarak sürdürülmeli.
10. Öğretmenler için çeşitlendirilmiş uzmanlık alanları belirlenmeli; uzmanlık kazanmanın yöntemleri yüksek standartlara sahip, saydam ve kapsayıcı olmalı. Uzman öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında eğitmen, danışman ya da mentor olarak görev alabilmeleri sağlanmalı. Böylece uzman ihtiyacını gidermek için MEB içerisinde kendini sürekli yenileyen bir havuz oluşturulmalı.
11. Üst politikalardan okul içi uygulamalara kadar çeşitli aşamalarda öğretmenlerin karar alma süreçlerine etkili bir biçimde katılmasının önü açılmalı. Öğretmenin, eğitimin temel amaçları ve ilkeleri korunarak özerk çalışabilmesi, özgün çalışmalar üretebilmesi desteklenmeli.



## SONUÇ

Nitelikli eğitimin herkes için erişilebilir kılınmasının sosyal ve ekonomik yaşam için önemi göz önüne alınırsa öğretmen politikalarını önceliklendirip gerekli iyileştirmeleri yaşama geçirmek için her türlü siyasi ve ekonomik önlemin alınması gerekir. Bu belgedeki önerilerin yaşama geçmesi için önkoşulun öğretmen politikalarının önemi üzerinde uzlaşma sağlanması olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algıyı olumlu yönde etkileyecek girişimler de bu uzlaşmanın sağlanmasını destekleyebilir.

Bu belgede sunulan önerilerin bir bölümünün yaşama geçmesi, başka önkoşullara da bağlıdır. Örneğin, öğretmenlerin “dezavantajlı” bölgelerde istihdamına ilişkin öneriler yasal düzenleme gerektirebilir. Taslağı hazırlanan ancak henüz kamuoyuyla paylaşılmayan Öğretmenlik Meslek Kanunu, gerekli dayanağı oluşturmak için bir fırsat olarak görülebilir. MEB ile diğer kamu kuruluşları arasındaki işbirliği ve koordinasyon da belirli önerilerin yaşama geçmesi için önkoşuldur. Örneğin, öğretmen arz ve talebinin dengelenmesinde MEB, YÖK ve üniversiteler arasındaki işbirliği büyük önem taşır.

Bu çalışmadaki öneriler iki ayrı başlık altında toplanmış olsa da öğretmen planlaması ve öğretmenin güçlenmesine ilişkin öneriler belirli noktalarda önemli ölçüde kesişiyor. Örneğin, “dezavantajlı” bölgelerde öğretmenlerin uzun süre kalmalarını sağlamak planlamanın konusuyken öğretmenlere bu amaçla sunulacak teşvikler ve destekler öğretmenlerin güçlenmesiyle yakından ilişkilidir. Bu çalışmanın kapsamı dışında tutulan konular da kapsanan konularla sıkı bir bağ içindedir. Örneğin, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenin mesleki gelişim ihtiyacına etki eden önemli bir boyuttur. Gelecek çalışmalarda öğretmen politikasının başka alanlarına ve alanlar arasındaki kesişimlere odaklanmak yararlı olabilir.

Dünya Bankası tarafından hazırlanan bir rapora göre otomasyonun artmasıyla pek çok mesleki beceri önemini yitiriyor; ileri bilişsel beceriler ile sosyal-davranışsal beceriler önem kazanıyor.<sup>77</sup> Öğretmenlik mesleğinin bu durumdan nasıl etkilendiği, bu çalışma kapsamında yeterince tartışılmayan ancak gelecek tartışmalarda üzerinde durulabilecek bir sorudur.

Bu çalışmadaki öneriler, kapsamlı bir araştırma ve çeşitli paydaşlardan alınan görüşler doğrultusunda hazırlandı. Zaman içerisinde MEB tarafından denenmiş modeller gözden geçirildi. Pek çok akademik çalışma tarandı. Süreç içerisinde çok sayıda kişiye ve kuruma ulaşılmış olsa da eğitim politikasıyla ilişkili evrenin genişliği göz önüne alındığında önerilerin çeşitli paydaşlarla birlikte tartışılmaya devam etmesi gereklidir ve yararlı olacaktır. Bu çalışma, hazır bir reçete olarak değil, politika yapım süreçlerinde yararlanılacak güvenilir bir kaynak olarak değerlendirilmelidir.

77 World Bank, 2019.

## TEŞEKKÜR

Bu politika notunun hazırlanmasına pek çok kişi ve kurum veri, bilgi, görüş ve geribildirimlerini paylaşarak katkıda bulundu. 24-25 Ocak 2020 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen, MEB, sivil toplum ve akademiden çeşitli paydaşların katıldığı çalıştayın çıktılarını bu çalışma için önemli bir kaynaktır. Ayrıca pek çok paydaşla da bire bir görüşmeler gerçekleştirildi. Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri, görüşlerini paylaşmanın yanı sıra çalışmaya arka plan hazırlayan verileri paylaştılar. ERG ekibinden çalışma arkadaşlarımız çalıştayın organizasyonu başta olmak üzere çeşitli aşamalarda katkı sundular. Bu nedenlerle, Adem Türedi, Prof. Dr. Adnan Boyacı, Anıl Derkuş, Dr. Arzu Atasoy, Dr. Atike Zeynep Kılıç, Doç. Dr. Banu Yücel Toy, Beste Sözer, Buket Sönmez, Burcu Meltem Arık, Çiğdem Polat, Deniz Göktaş, Prof. Dr. Derin Atay, Ekin Gamze Gencer, Prof. Dr. Emin Karip, Prof. Dr. Emine Erkin, Dr. Emre Er, Dr. Ergün Akgün, Ezgi Tunca, Prof. Dr. Feza Orhan, Fidan Gözde Ertekin, Dr. Gamze Çetinkaya Aydın, Günalp Turan, Gürcan Avcu, Prof. Dr. Haluk Levent, Işık Tüzün, İpek Dübüş, İrem Doğan, Kayıhan Kesbiç, Prof. Dr. Kenan Çayır, Kutlu Tanrıverdi, Melda Akbaş, Melike Ergün, Meriç Dönmez, Merve Mert, Mine Ekinci, Prof. Dr. Mustafa Safran, Dr. Nilay Yılmaz, Özge Karakaya, Özgenur Korlu, Özlem Mecit, Pelin İpek Boyacı, Suat Kardaş, Selçuk Can Güven, Doç. Dr. Şakir Çınkır, Şerafettin Cankurt, Umay Aktaş Salman, Yağmur Buğdaycı, Prof. Dr. Yüksel Kavak ve Doç. Dr. Zelha Tunç Pekkan'a teşekkürlerimizi sunarız.

## KAYNAKÇA

Aktaş Salman, U. (2020, 14 Ocak). Uzun hikâye: Kahraman değil, öğretmenim. *Eğitim Reformu Girişimi*. Mart, 2020, <https://www.egitimreformugirisimi.org/kahraman-degil-ogretmenim/>

Ayan, M. (2020). “Burası tamamen bizim” Öğretmenin özne olma hali, mesleki öğrenme toplulukları ve Öğretmen Ağı. Mart 2020, [https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/ogretmenagi/pages/1707/attachments/original/1583761742/OA\\_Burasi\\_Tamamen\\_Bizim\\_Raporu.pdf?1583761742](https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/ogretmenagi/pages/1707/attachments/original/1583761742/OA_Burasi_Tamamen_Bizim_Raporu.pdf?1583761742)

Börkan, B., Levent, H., Dereli, O., Bakış, O., Pelek, S. (2014). İlköğretimde devamsızlığın belirleyicileri ve izlenmesi: Araştırma raporu. Mart 2020, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_%C4%B0lk%C3%B6%C4%9FretimdeDevamsizli%C4%9Fin-Belirleyicileri-ve-%C4%B0zlenmesi.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C4%B0lk%C3%B6%C4%9FretimdeDevamsizli%C4%9Fin-Belirleyicileri-ve-%C4%B0zlenmesi.pdf)

Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., ..., Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco: John Wiley & Sons.

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 (2018). Eğitim izleme raporu 2017-18. Şubat 2020, [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu\\_2017\\_2018\\_WEB\\_PDF.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu_2017_2018_WEB_PDF.pdf)

ERG (2019). Eğitim izleme raporu 2019: Öğretmenler. Kasım 2019, [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019\\_Ogretmenler\\_.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019_Ogretmenler_.pdf)

GAP ve MEB (2018). Güneydoğu Anadolu bölgesinde öğretmen hareketliliği projesi değerlendirme raporu. Şubat 2020, <http://www.gap.gov.tr/gap-meb-guneydogu-illeri-ogretmen-hareketliliği-projesi-sayfa-190.html>

Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4(3), 313-321.

Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). In-service teacher training from international and national perspectives: The retention and loss of institutional and academic memories. *Education and Science* 39(175), 73-94.

Kavak, Y. (2009). Öğretmen yetiştirme modelleri ve yeniden yapılanma çalışmaları. *Eğitimde yansımalar: IX - Türkiye'nin öğretmen yetiştirme çıkmazı* ulusal sempozyumu 12-13 Kasım 2009 içinde, 27-36. Ankara: Başkent Üniversitesi.

Kavak, Y. (2015). Eğitim fakültelerinin öğretim elemanı durumu: Son otuz yıldaki gelişme ve eğilimler (1983-2014). (ed. Aksu, M. ve Şimşek, H.), *Prof. Dr. Mustafa Aydın'a armağan: eğitim ve toplum yazıları*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Koyuncu, F. (2016). Eğitim izleme raporu 2015-16: Öğretmenler arka plan raporu. *Eğitim Reformu Girişimi*. Mart 2020, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2015-16\\_ArkaPlanRaporu\\_Ogretmenler\\_FK.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2015-16_ArkaPlanRaporu_Ogretmenler_FK.pdf)
- Koyuncu, F. ve Düşkün, Y. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Öğretmenler. *Eğitim Reformu Girişimi*. Kasım 2020, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogretmenler>
- MEB (2018). 2023 eğitim vizyonu. Şubat 2020, [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- MEB (2019). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim: 2018-2019. Şubat 2020, [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/30102730\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2018\\_2019.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf)
- MEB (2020). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim: 2019-2020. Ekim 2020, [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf)
- MEB ÖYGM (2010). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Şubat 2020, [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06153206\\_otmg\\_kYlavuz.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf)
- MEB ÖYGM (2017a). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. Mart 2020, [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 (2017b). Öğretmen mesleği genel yeterlikleri. Şubat 2020, [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- MEB SGB (2019a). 2020 bütçe sunuşu. Şubat 2020, [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/18094404\\_2020\\_BUTCE\\_SUNUYU\\_17.12.2019.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf)
- MEB SGB (2019b). Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı. Mart 2020, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/31105532\\_Milli\\_EYitim\\_BakanYYY\\_2019-2023\\_Stratejik\\_PlanY\\_31.12.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf)
- MEB TTKB (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. Ekim 2020, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/14155835\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/14155835_9_cizelgeveesaslar.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015, 17 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 29329). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- OECD (2019). TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. Ekim 2019, <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- 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)

ÖSYM (2019). 2019-KPSS a grubu ve öğretmenlik sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. Şubat 2020, <https://www.osym.gov.tr/TR,16912/2019-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>

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

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica* 73, 417–458.

Santiago, P. (2002). *Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages*. OECD Education Working Papers 1. Paris: OECD Publishing.

Sayıştay Başkanlığı (2020). Milli Eğitim Bakanlığı 2019 yılı sayıştay denetim raporu. Ekim 2020, [https://www.sayistay.gov.tr/tr/Upload/62643830/files/raporlar/kid/2019/Genel\\_Bütçe\\_Kapsamındaki\\_%20Kamu\\_İdareleri/MILLI%20EGITIM%20BAKANLIGI.pdf](https://www.sayistay.gov.tr/tr/Upload/62643830/files/raporlar/kid/2019/Genel_Bütçe_Kapsamındaki_%20Kamu_İdareleri/MILLI%20EGITIM%20BAKANLIGI.pdf)

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

TEDMEM (2018, 6 Nisan). Öğretmen performans değerlendirme ve aday öğretmenlik iş ve işlemleri yönetmelik taslağı üzerine değerlendirmeler. Mart 2020, <https://tedmem.org/download/ogretmen-performans-degerlendirme-aday-ogretmenlik-is-islemleri-yonetmelik-taslagi-uzerine-degerlendirmeler?wpdmdl=2641&refresh=5e6f6442af5e81584358466>

TEDMEM (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu*. TED.

TÜBİTAK (2005). Vizyon 2023 teknoloji öngörü projesi eğitim ve insan kaynakları sonuç raporu ve strateji belgesi. Şubat 2020, [https://www.tubitak.gov.tr/tubitak\\_content\\_files/vizyon2023/eik/EIK\\_Sonuc\\_Raporu\\_ve\\_Strat\\_Belg.pdf](https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EIK_Sonuc_Raporu_ve_Strat_Belg.pdf)

Türel, B. B., Akkanat, Ç. ve Ekinci, M. (2019). Öğretmen gözünden köy okulları ve köy öğrencileri: Avantajlar, problemler ve çözüm önerileri. Mart 2020, [https://bf1bc20e-7532-42dc-9f53-412a282c3145.filesusr.com/ugd/7314dd\\_of9ddb563eb6464ca69236e142bcaeb8.pdf](https://bf1bc20e-7532-42dc-9f53-412a282c3145.filesusr.com/ugd/7314dd_of9ddb563eb6464ca69236e142bcaeb8.pdf)

World Bank (2019). *World development report 2019: The changing nature of work*. World Bank.

YÖK (t.y.). Eğitim ve öğretim alanları sınıflamasına göre lisans düzeyindeki öğrenci sayıları, 2018-2019. Şubat 2020, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Yücel Toy, B. (2015). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 23-60.



Bankalar Caddesi Minerva Han No: 2  
Kat: 5 Karaköy 34425 İstanbul  
**T** 0212 292 05 42  
**F** 0212 292 02 95  
www.egitimreformugirisimi.org

**Bu yayına şu şekilde referans veriniz:**

Düşkün, Y. (2021). Türkiye’de öğretmen planlaması ve öğretmenin mesleki güçlenmesi. *Eğitim Reformu Girişimi*.  
<https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-ogretmen-planlamasi-ve-ogretmenin-mesleki-guclenmesi-politika-onerileri/>