

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2022

ÖĞRETMENLİĞİN DÖNÜŞÜMÜ



 **ALAN İZLEME**
RAPORLARI



ALAN İZLEME RAPORLARI

İLKE YAYINLARI: 166

ALAN İZLEME RAPORLARI: 12

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2022

Proje Yürütücüsü: Lütfi Sunar

Proje Danışmanı: Nihat Erdoğan

Editör: İbrahim Hakan Karataş

Ön Bölüm Yazarları: İbrahim Hakan Karataş, Meryem Beyza Aydın, Kevser Rabia Mumcuoğlu

Analiz Yazarları: İbrahim Hakan Karataş, Lütfi Sunar, Ali Özdemir, Nuray Karagöz, Yasemin Oğuz Coşkun, Murat Bülbül, Murat Polat, Emre Er, Arife Gümüş Sarı, Yusuf Alpaydın, Kürşad Kültür

Katkıda Bulunanlar: Mehtap Nur Öksüz, Meltem Ortakçı

© İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı, İstanbul 2023

ISBN: 978-625-7684-96-5 | E-ISBN: 978-625-8350-41-8

DOI: <http://dx.doi.org/10.26414/air12>

Tasarım: Seyfullah Bayram

Baskı ve Cilt: Limit Ofset

Litros Yolu 2. Matbaacılar Sitesi ZA13 Topkapı-Zeytinburnu/İstanbul

Tel: 0212 567 45 35



İLKE Vakfı, toplumsal meselelerle ilgili bilgi, politika ve strateji üreten, karar alıcılara yol gösterecek araştırmalar yapan ve gelecek için gerekli birikimin oluşmasına katkı sağlayan bir sivil toplum kuruluşudur.



Bu Alan İzleme Raporu, Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) tarafından hazırlanmıştır. EPAM; Türkiye'de eğitim alanının güçlenmesini sağlamak, eğitimde eşitliğin ve adaletin sağlanmasına katkı sunacak bir birikim oluşturmak amacıyla; ihtiyaç odaklı, kanıta dayalı ve kapsayıcı çalışmalar yapar.

Aziz Mahmut Hüdayi Mah. Türbe Kapısı Sk. No: 13 Üsküdar/ İstanbul | +90 216 532 63 70 | bilgi@ilke.org.tr | ilke.org.tr

© Tüm hakları saklıdır. İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı'nın yazılı izni olmadan bu eserin hiçbir kısmı elektronik ya da mekanik yollarla çoğaltılamaz. Raporla belirtilen görüşler yazara aittir ve İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı'nı bağlamaz.



EĞİTİM İZLEME RAPORU 2022

ÖĞRETMENLİĞİN DÖNÜŞÜMÜ

İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı
İstanbul, 2023

İçindekiler

TAKDİM	11
ÖNSÖZ	12
GİRİŞ	14
TEMEL BULGULAR	20
ÖNERİLER	23



GENEL GÖRÜNÜM	26
ÇOCUKLAR VE GENÇLER	30
EĞİTİME ERİŞİM	32
EĞİTİM ORTAMLARI	36
EĞİTİMİN BÜTÇESİ VE FİNANSMANI	38
İNSAN KAYNAĞI	40
YÜKSEKÖĞRETİM	44
EĞİTİMİN ÇIKTILARI	46
EĞİTİMDE EŞİTSİZLİKLER	48
ÖRGÜTLENME VE KURUMLAR	52



Öğretmenliğin Dönüşümünün Parametreleri <i>İbrahim Hakan Karataş</i>	56
Öğretmenliğin Toplumsal Konum ve İtibarının Değişimi <i>Lütfi Sunar</i>	61
Öğretmenliğin Dönüşen İşlevi: Öğretmenlikte Misyon Değişimi <i>Arife Gümüş Sarı</i>	74
Öğretmen Yetiştiren Kurumların Mevcut Durumu, Yapısı ve Sorun Alanları <i>Murat Polat</i>	80
Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Sınavı <i>Murat Bülbül</i>	91
Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer ve Öğretmenlik Tabanlı Uzmanlıklar <i>Yasemin Oğuz Coşkun</i>	99
Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Süreçlerinde Topluluk Yaklaşımı: Öğretmen Ağları <i>Emre Er</i>	111
Özel Sektörde Öğretmenliğin Dönüşümü <i>Ali Özdemir, Nuray Karagöz</i>	119
Çalışma Hayatı ve Ücretler Açısından Türkiye'de Öğretmenlik <i>Yusuf Alpaydın, Kürşad Kültür</i>	128

Kısaltmalar

AB	: Avrupa Birliği
AYT	: Alan Yeterlilik Testleri
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezleri
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
Eğitim Bir-Sen	: Eğitim Birliği Sendikası
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
GSMH	: Gayrisafi Millî Hasıla
K-12	: Okul öncesinden ortaöğretime kadar okul düzeylerinin ortak adı
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEBİM	: Millî Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi
MEGEP	: Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
MEM	: Millî Eğitim Müdürlüğü
MEŞ	: Millî Eğitim Şûrası
MTAL	: Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi
OECD	: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
Türk Eğitim-Sen	: Türk Eğitim Sendikası
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

Şekiller ve Tablolar Listesi

Şekiller

Şekil 1. Okul Sayıları (2016/17-2021/22)	27
Şekil 2. Ortaöğretim Okul Sayıları (2016/17-2021/22)	27
Şekil 3. Ortaöğretim Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)	27
Şekil 4. Ortaöğretim Öğretmen Sayıları (2016/17-2021/22)	29
Şekil 5. Derslik Sayıları (2016/17-2021/22)	29
Şekil 6. Ortaöğretim Derslik Sayıları (2016/17-2021/22)	29
Şekil 7. Yükseköğretim Kurum ve Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)	29
Şekil 8. 15-17 Yaş Aralığında Kurumsal Olmayan Çocuk Nüfusun İşgücü Durumu (2016-2021)	31
Şekil 9. 15-17 Yaş Aralığında Kurumsal Olmayan Çocuk Nüfusun İşgücü Durumu (% , 2016-2021)	31
Şekil 10. 15-24 Yaş Aralığında Kurumsal Olmayan Nüfusun İşgücü Durumu (% , 2020 & 2021)	31
Şekil 11. Kademelere Göre Net Okullaşma Oranları (% , 2016/17-2021/22)	33
Şekil 12. LGS'ye Giren ve Yerleşen Öğrenci Sayıları ve Oranı (% , 2019-2022)	33
Şekil 13. Lise Türlerine Göre Öğrenci Sayılarının Toplam Lise Öğrencileri İçindeki Oranları (% , 2016/17-2021/22)	33
Şekil 14. Eğitim Kurumlarına ve Kademelere Göre Öğrenci Oranı (% , 2016/17-2021/22)	33
Şekil 15. Özel Eğitim Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)	35
Şekil 16. Özel Eğitim Okul Sayıları (2016/17-2021/22)	35
Şekil 17. BİLSEM Kurum, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (2016/17-2021/22)	35
Şekil 18. Eğitim Kademelerine Göre Suriyeli Öğrenci Sayıları (2016-2022)	35
Şekil 19. Kademelere ve Lise Türlerine göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	37
Şekil 20. Yatılı, Taşınan ve Burslu Öğrenci Sayısı (2016/17-2021/22)	37
Şekil 21. Yatılı, Taşınan ve Burslu Öğrenci Oranı (2016/17-2021/22)	37
Şekil 22. İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Yurtiçi Burs Ücreti (2016/17-2021/22)	37
Şekil 23. Eğitim Bütçesinin Ağırlığı (% , 2016-2022)	39
Şekil 25. Yıllara Göre Kadrolu Öğretmen Maaşları (TL/\$, 2016-2022)	39
Şekil 24. Bütçe Ödenek Türlerinin Bir Önceki Yıla Göre Artış Oranı (% , 2017-2022)	39
Şekil 26. Kademelere Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci (2016/17-2021/22)	41
Şekil 27. Ortaöğretim Türlerine Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci (2016/17-2021/22)	41
Şekil 28. MEB Personelinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (2016-2021)	41

Şekil 29. MEB Personelinin Yaş Dağılımı	41
Şekil 30. Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı Personel Oranları (2016-2020)	43
Şekil 31. Ücretli, Göreve Başlayan, Görevden Ayrılan ve Özel Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmen Sayıları (2016-2022)	43
Şekil 32. Hizmet İçi Eğitim Faaliyet-Belge Alan Sayısı (2016-2020)	43
Şekil 33. Eğitim Fakültesi Öğrenci Sayısı ve KPSS Sınavına Giren Öğretmen Adayı Sayısı (2016/17-2021/22)	43
Şekil 35. Yükseköğretimde Öğrenci/Doktoralı Öğretim Elemanı Oranı (2016/17-2021/22)	45
Şekil 34. Yıllara ve Unvanlarına Göre Akademik Personel Sayısı (2016/17-2021/22)	45
Şekil 36. Yıllara ve Kademelere Göre Mezun Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)	45
Şekil 37. Bitirilen Eğitim Düzeyine Göre 25+ Yaş Nüfusun Dağılımı (% , 2016-2021)	47
Şekil 38. Okuma Alanında Türkiye ve OECD Ortalamalarını Gösteren PISA Sonuçları (2012-18)	47
Şekil 39. Matematik Alanında Türkiye ve OECD Ortalamalarını Gösteren PISA Sonuçları (2012-18)	47
Şekil 40. Fen Alanında Türkiye ve OECD Ortalamalarını Gösteren PISA Sonuçları (2012-18)	47
Şekil 42. Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Cinsiyet Oranı (2016/17-2021/22)	49
Şekil 41. Bölgelere Göre Net Okullaşma Oranları (2021-22)	49
Şekil 43. Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)	49
Şekil 46. Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolundaki Sendikalaşma Oranları (% , 2018-2022)	53
Şekil 44. Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolundaki Sendika Sayısı (2018-2022)	53
Şekil 45. Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolundaki Üye Sayısı (2018-2022)	53
Şekil 47. Öğretmenliğin Dönüşüm Evreleri	57
Şekil 48. İyi Bir İşte Aranan Nitelikler (Puan, 2020)	65
Şekil 49. Düzenli İnternet Kullanan 6-15 Yaş Aralığındaki Çocukların İnternet Kullanım Amaçları (% , 2021)	75
Şekil 50. Eğitim Birimlerine Göre Öğrenci ve Öğretim Elemanları Sayıları (2021-2022)	81
Şekil 51. Öğretim Elemanı Başına Düşen Lisans Öğrenci Sayıları (2019/20-2021/22)	83
Şekil 52. Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Yapısal ve İlişkisel Sorunlar Matrisi	88
Şekil 53. Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Boyutları	101
Şekil 54. Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına Göre Sayıları (2021/22)	106
Şekil 55. Öğretmenlik Temelli Uzmanlıklar	107
Şekil 56. Dünya Ülkelerinde Eğitim Düzeylerine Göre Devlet Okullarında Öğretmenlerin Öğretim Zamanı (Saat Bazlı Yıllık Öğretim Zamanı, 2021)	136
Şekil 57. İlköğretim Kademesinde 15 Yıllık Deneyime Sahip Öğretmen Maaşları (ABD Doları, 2021)	137
Şekil 58. Ortaöğretim (Lise) Kademesinde 15 Yıllık Deneyime Sahip Öğretmen Maaşları (ABD Doları, 2021)	137
Şekil 59. Ülkelere göre, tahmini öğretmen ücretleri, algılanan adil öğretmen ücretleri ve fiili öğretmen ücretleri (Dolar (USD), Satın alma Gücü Paritesi (PPP) bazında) – (2018)	138
Şekil 60. Öğretmen Maaşları ve Kur Karşılığı (TL, 2002-2022)	139
Şekil 61. Öğretmen Ek Dersleri (15 Saat) ve Toplam Ücretleri (TL, 2002-2022)	140
Şekil 62. Dolar Kuru ve Enflasyon Oranı (TL, 2002-2022)	140

Tablolar

Tablo 1. Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)	27
Tablo 2. Öğretmen Sayıları (2016/17-2021/22)	27
Tablo 3. Yükseköğretim Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)	29
Tablo 4. MEB, YÖK ve Üniversitelerin Yıllık Bütçeleri (TL, 2017-2023)	39
Tablo 5. Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (TL/\$, 2016-2022)	39
Tablo 6. Yükseköğretime Geçiş Sınavı Verileri	45
Tablo 7. Yıllara ve Kademelere Göre Öğrenci Sayıları	45
Tablo 8. Eğitim Kurumlarının Türlerine Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı (2016/17-2021/22)	51
Tablo 9. Meslek İtibar Puanları	58
Tablo 10. İyi Bir İşte Aranılan Nitelikler Bakımından Öğretmenlik	70
Tablo 11. Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları	100
Tablo 12. Değişim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	117
Tablo 13. Öğretmenlerin Aldıkları Ek Dersler	133

epam

EĞİTİM POLİTİKALARI ARAŞTIRMA MERKEZİ

İLKE Vakfı çatısı altında birçok yayın ve faaliyete imza atmış Eğitim Çalışma Grubu, 2021 yılından itibaren çalışmalarına Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) olarak devam etmektedir. Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM), toplumsal sorumluluk bilinciyle Türkiye’de yaşanan dönüşüm serüvenini eğitim alanında izlemek, anlamak, yorumlamak, açıklamak ve “geleceğin Türkiye için politikalar geliştirmek” temel misyonunu üstlenmiştir.

EPAM, Türkiye’nin eğitim alanındaki tecrübe, birikim ve imkanlarını, yapay tartışma ve gündemlere feda etmeden, bugünün ve geleceğin sorunlarına çözümler üretebilmek için bir araya getirmeye, yorumlamaya ve bir enerji oluşturmaya odaklanır. Hedefi Türkiye’de eğitim alanının güçlenmesini sağlayacak çalışmalar yaparak bütün dünyada eğitimde fırsat eşitliğinin ve adaletin sağlanmasına katkı sunacak bir birikim oluşturmak ve bunu bütün toplumla paylaşmaktır.

EPAM ihtiyaç odaklı, kanıta dayalı ve kapsayıcı çalışmalar yapar; eğitim alanında gündemine aldığı meseleleri kuramsal, tarihsel açıdan analiz eder, veri oluşturur, uygulanan politikaları inceler, politika üretir, farklı görüşlerle tartışmalara perspektif kazandırır. Bu çalışmaların esas alanı yayınlardır. Yayınlar aracılığıyla, sivil toplum ve politika yapıcılar arası ilişkilerde artan etkileşim ve gelecek çalışmalar için paylaşılan karşılıklı motivasyon oldukça kıymetlidir. Bu kapsamda EPAM, alan izleme raporları, analiz raporları, saha araştırmaları, politika analizleri, politika notları, çalışma notları, görüş yazılarıyla eğitim meselelerine katılımcı ve çok yönlü bir bakış getirmektedir. Bu yolla Türkiye’nin birikiminin görünür olmasına katkı sağlar, eğitimin niteliğini artıracak mütevazı müdahalelerde bulunur, gelişmelerin kaydını tutarak tarihe not düşer.



İhtiyaç Odaklı, Kanıta Dayalı, Kapsayıcı



Takdim

Lütfi Sunar

İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Başkanı

Alan İzleme Raporları Projesi Koordinatörü

İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı olarak toplumsal ihtiyaçların giderilmesi için faydalı işler yapmayı ve sosyal problemleri çözmek üzere fikirler geliştirmeyi kendimize şiar edindik. Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu alanlarda bilgi, politika ve strateji üretiyor, karar alıcılara yol gösterecek araştırmalar yapıyor ve gelecek için gerekli birikimin oluşmasına katkı sağlıyoruz. Bu doğrultuda eğitim, iş ahlakı, sivil toplum, hukuk ve yönetim alanlarında pek çok çalışma gerçekleştirdik ve gerçekleştirmeye devam ediyoruz.

Günümüzde insanlığı ilgilendiren meselelere dair sahil bir düşünce ile çalışmalar yapmak daha büyük bir önem taşımaktadır. Biz de bugün ve gelecek için stratejik öneme haiz alanlarda araştırmalar yaparak oluşturduğumuz bilgi ve birikimle alana ışık tutmaya çalışıyoruz.

2020'den itibaren yayımladığımız Alan İzleme Raporları beş temel alanı kapsıyor: Toplum, ekonomi, eğitim, hukuk ve sivil toplum. Yıllık olarak yayımlanan bu raporlarda veri temelli, kapsayıcı ve katılımcı bir yaklaşımı benimsiyoruz. Bu yaklaşımla söz konusu raporları akademik araştırmacıların birikimiyle sivil toplumun dinamizmini buluşturarak serinkanlı ve faydalı bir düşünce ve teklife dönüştürmeye gayret ediyoruz.

Bu raporda genel olarak 2022 yılında eğitim alanının durumu ve seyri değerlendirildi. Raporun teması gündemde önemli bir yere sahip olması gereken bir konu olan "Öğretmenliğin Dönüşümü" olarak belirlendi. Bu kapsamda kamuoyunda da yankı bulan tartışma mevzularından öğretmenliğin dönüşümü ile alakalı olarak öğretmenlerin yeterlikleri, eğitim fakültelerinin durumu, hukuki statüsü, öğretmenlerin kariyer planlamaları ve çalışma koşulları ve mesleki saygınlık gibi birçok konu detaylıca ele alınmıştır.

Elinizdeki rapor, eğitim alanında 2016-2022 yılları arasındaki değişimi çeşitli göstergeler üzerinden okumaya olanak tanımaktadır. Böylelikle tekil sorun ve meselelerden ziyade eğitimdeki genel süreçleri etkileyen gidişatın incelenmesi mümkün olmaktadır. Bununla birlikte raporda, eğitimin 2022 yılına dair genel görünümünün yanı sıra uzmanlar tarafından kaleme alınan analiz yazıları farklı perspektifler sunmaktadır.

Sonuç olarak bu raporun, bir kırılma hadisesi olan Covid-19 salgını sonrası eğitimin durumunun izlenmeye devam edilmesi ve öğretmenliğin geçirmekte olduğu dönüşümün anlaşılması, analiz edilmesi ve doğru adımların atılması için bir vesile olmasını temenni ediyoruz.

Önsöz

İbrahim Hakan Karataş

Eğitim Alan Sorumlusu

İLKE Vakfı Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) olarak Alan İzleme Raporları Projesi kapsamında bu yıl dördüncüsünü hazırladığımız Eğitim İzleme Raporu, Türkiye’de eğitimde bir yıl boyunca yaşanan gelişmeleri izlemek, anlamak, açıklamak ve böylece eğitime ilişkin politika, karar, uygulama ve yansımaların anlaşılmasında kamuoyu ile karar alıcılar arasında bir köprü olmayı amaçlamaktadır.

Eğitim Alan İzleme Raporu 2022’yi farklı bir yapı ile hazırladık. Analiz yazıları ve ana bölüm yazıları olmak üzere iki bölümde hazırlanan raporun ana temasını “Öğretmenliğin Dönüşümü” olarak belirledik. Bu bağlamda raporun ilk kısmında eğitim alanına ilişkin temel verileri “Genel Görünüm” başlığı altında özetledik. Bu bölümde Millî Eğitim Bakanlığı resmî istatistikleri, YÖK istatistikleri, TÜİK istatistikleri, ulusal ve uluslararası kurumların yayımladığı istatistikleri esas aldık. 2016’dan 2022 yılına Türkiye’de eğitim alanındaki gelişmeleri veri odaklı olarak izlemeyi ve incelemeyi mümkün kılacak şekilde hazırlanan “Genel Görünüm” adlı bölüm; Genel Görünüm, Çocuklar ve Gençler, Eğitime Erişim, Eğitim Ortamları, Eğitimin Bütçesi ve Finansmanı, İnsan Kaynağı, Yükseköğretim, Eğitimin Çıktıları, Eğitimde Eşitsizlikler ve Örgütlenme ve Kurumlar olmak üzere on başlıktan oluşuyor.

Raporun ikinci kısmı alanlarında uzman akademisyen ve eğitimciler tarafından kaleme alınan ana bölüm yazılarından oluşuyor. Ana bölüm yazıları öğretmenliğin dönüşümü teması çerçevesinde belirlendi. Öğretmen yeterlikleri, eğitim fakülteleri, öğretmenlerin hukuki statü ve kariyerleri, öğretmenlik mesleği, çalışma koşulları, mesleki saygınlık, öğretmen ağırları ve özel okullar başlıkları üzerinden “Öğretmenliğin Dönüşümü” teması uzman ve sahada deneyimli eğitimciler tarafından kaleme alındı. Daha sonra sonuç yazısı ile değerlendirmeler ve bulgular bir araya getirilerek politika yapıcılar ve karar alıcılar başta olmak üzere eğitimciler, akademisyenler ve araştırmacıların istifadesine sunuldu.

Teşekkür

EPAM'ın her yıl düzenli olarak hazırladığı Eğitim Alan İzleme Raporu, yıl boyu yaşanan gelişmeleri göz önünde bulundurarak hazırlanan uzman değerlendirmelerinden oluşan analiz yazılarından oluşmaktadır. Bu süreçte emeği geçen herkesin adını saymamız mümkün olmayacaktır. EPAM araştırmacıları Meryem Beyza Aydın, Kevser Rabia Mumcuoğlu'na ve EPAM Direktörü Selim Tiryakiol'a katkıları için teşekkür ederim. Raporun yayın sürecini takip eden Mehtap Nur Öksüz'e emekleri için teşekkür ederim. Raporun tasarımını yapan Seyfullah Bayram'a ayrıca teşekkür ederim.

Raporun hazırlanmasına maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen İLKE Vakfı Mütevelli Heyetine ve Mütevelli Heyet Başkanı Nihat Erdoğan'a; raporun vizyonunu belirleyen biçim ve içerik bakımından sürekli destek olan İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Başkanı Lütfi Sunar'a teşekkür ederim.

Raporun ana bölüm yazılarını kıymetli zamanlarını ayırıp üstlenen Lütfi Sunar, Yusuf Alpaydın, Kürşad Kültür, Ali Özdemir, Yasemin Oğuz Coşkun, Murat Bülbül, Murat Polat, Emre Er, Arife Gümüş Sarı ve Nuray Karagöz'e çok teşekkür ederim.

Nihayetinde bir çalışmanın en son ve en değerli hedefi, okunmaya değer bulunmasıdır. Eleştiri, görüş ve önerilerinizle yapacağınız katkılar, sonraki çalışmalarımızda bize bir izlek olacağı için siz kıymetli okuyuculara da şimdiden teşekkür ediyorum.

Giriş

Türkiye’de 2022 yılında eğitim alanında yaşanan gelişmelerin iki temel dinamiği oldu. Bir taraftan Covid-19 salgınının yol açtığı sorunların çözümüne odaklanılırken diğer taraftan yılların birikimi olan kronik sorunlara çözüm arayışları devam etti. Salgının oluşturduğu derin dalga, dönüşüm ve yeniden yapılanma tartışmalarını başlatmış olsa da Türkiye özelinde eğitim alanında 2022 yılı için derin bir dönüşüm politikası görülmedi.

2021-2022 eğitim öğretim yılı ile birlikte başlayan kesintisiz yüz yüze eğitim süreci Covid-19 salgınının yol açtığı kayıpların telafisine odaklanılan bir yıl oldu. Covid-19 salgınının yol açtığı sorunlar ve kayıplar çok boyutlu olduğundan, söz konusu kayıpların telafi için yürütülecek politikaların da çok yönlü geliştirilmesi gerekiyordu. Salgın sebebiyle oluşan kayıplar akademik, sosyal-psikolojik ve ekonomik olmak üzere üç kategoride ortaya çıktı.

Akademik kayıpların başında bir yılı aşkın bir süre devam eden, tamamen ya da kısmen uzaktan eğitim uygulamasının yol açtığı öğrenme kayıpları gelmektedir. Öğrenme kayıplarının önemli bir gerekçesi, öğrenciler ve öğretmenler için uzaktan eğitimin altyapısına yönelik eksikliklerdi. Diğer bir önemli gerekçe ise eğitimcilerin uzaktan eğitime pedagojik yetkinlik bakımından hazırlıksız yakalanmış olmasıydı. Öğrenciler de öğretmenler de uzaktan eğitim sürecini, etkin biçimde yürütme konusunda zorluk yaşadı. Diğer taraftan yüz yüze

eğitime ara verilmesi sebebiyle sınavlar da yapılamadı. Sınavların yapılamaması veya uzaktan yapılması, hafifletilmesi, etkinliği tartışmalı yöntemlerin kullanılması, salgın döneminde yürütülen eğitim süreçlerinin, hedeflenen kazanımları sağlayıp sağlamadığı konusunda bir değerlendirme yapma imkanını ortadan kaldırdı. Sonuçta 2021-2022 öğretim yılı başladığında ne düzeyde bir akademik kayıp yaşandığını tespit etmek mümkün olmadığı için, bu kayıpların nasıl telafi edileceğine dair bir strateji geliştirmek de mümkün olmadı.

Salgın sebebiyle yaşanan kapanma ve yüz yüze eğitime ara verilmesi, öğrenciler ve öğretmenlerin sosyal ve psikolojik iyi olma hallerini de olumsuz etkiledi. 2022 yılı, bir travma olarak kabul edilebilecek bu durumun telafisinin de gündemde olduğu bir yıl oldu. Öğrencilerin iki yıla yakın bir süre sosyal ortamlarından, akranlarından ve okuldan uzak kalmaları, okula döndüklerinde bir dizi yeni sorun yaşanmasına sebep oldu ve başta okul kurallarına uyum olmak üzere, birçok alanda olumsuzlukları beraberinde getirdi. Diğer taraftan öğretmenler de salgın döneminde, bir taraftan salgının getirdiği psikolojik yükü baş ederken, diğer taraftan evden çalışmak zorunda kaldıkları için ev ve iş yükünü bir arada yaşamanın getirdiği çifte zorlukla baş etmek zorunda kaldılar. Meslektaşlarından ve okuldan uzak kalmaları, kurumsal, teknik ve profesyonel destekten de uzak kalmalarına yol açtı. 2021-2022 yılında

okula dönüş, öğretmen ve öğrencilerin birçok boyutu daha olan bu sosyal ve psikolojik kayıpların telafisine odaklanmalarını gerektirdi.

Ekonomi, salgının etkisini en bariz ve yaygın şekilde gösterdiği alanların başında geldi. Özellikle sabit bir işi olmayan ya da kendi adına çalışan kesimler için önemli ekonomik kayıplar yaşandı. Bu kayıpların kapanma ile bunalıcı bir boyut kazanan ev yaşantısına fazladan olumsuz yansımaları oldu. Uzaktan eğitim için gerekli internet bağlantısı ve internete erişim için gerekli olan cihazları temin etmekte yaşanan güçlük, ekonomik kayıpların belki de en hafif yansıması oldu. Sürekli iş kaybı dolayısıyla oluşan kalıcı işsizlik, ev içinde beslenme hatta barınma sorunlarına yol açtı. Bu durum daha ileri seviyeye giderek bazı hanelerde çocukların çalışmak zorunda kalmasına neden oldu. Bu da devamsızlık ve okul terklerini tetikledi. Ekonomik sebeplerden kaynaklanan okula devamsızlık ve okul terki oranları konusunda bir veriye sahip değiliz. Ancak bu raporda yer verdiğimiz bazı veriler, özellikle ortaokul ve lise düzeyinde önceki yıllara nispetle okullaşma oranında bir düşüş olduğunu gösteriyor.

2021-2022 öğretim yılı Türkiye için okul öncesi eğitime yönelik bir seferberlik yılı olarak kabul edilebilir. Bu yönde atılan adımlara ilişkin değerlendirmelere değineceğiz. Ancak salgın sürecinde yaşanan kapanma dolayısıyla eğitim imkanından en yüksek düzeyde olumsuz etkilenen grubun okul öncesi olduğunu belirtmeliyiz. 2019-2020 öğretim yılında 5 yaş grubunda %75 düzeyinde olan okullaşma oranı, 2020-2021 öğretim yılında %56 düzeylerine kadar geriledi. Bu kayba benzer bir diğer kayıp da 2019-2020 ve 2020-2021 yıllarında birinci ve ikinci sınıflarda okuyan öğrenciler için yaşandı. Temel eğitimin ilk yıllarında uzaktan

eğitim ile okula başlayan ya da eğitimine devam eden öğrenciler için 2021-2022 öğretim yılı için bir telafi dönemi olması gerekirdi.

2021-2022 öğretim yılı, ortaöğretim düzeyinde örgün eğitimden açıköğretime geçiş oranlarının arttığı bir yıl oldu. Esasen, önceki yıllarda da özellikle son sınıflarda, yükseköğretime geçiş sınavına (YGS) hazırlanan öğrenciler, örgün eğitime devam etmenin zaman kaybı olduğu düşüncesiyle açıköğretime yöneliyordu. Ancak salgın sonrası yaklaşık iki eğitim öğretim yılı okuldan uzak kalmış olan öğrenciler, gerek okula alternatif bilgi kaynaklarına aşına olmaları gerek okula devam motivasyonlarını büyük oranda kaybetmiş olmaları sebebiyle açıköğretime yönelmiş olabilirler. Ayrıca yukarıda sözü edildiği gibi, ailelerin içine düştüğü kalıcı işsizlik ya da gelir kaybının da öğrencilerin okula devamlılıklarını güçleştirdiği düşünülebilir. 2022 yılı, özellikle ortaokul ve ortaöğretimde yaşanan bu kaybın dikkat çekici düzeyde arttığı bir yıl oldu.

Türkiye, salgın sonrası dönemde sadece salgının sebep olduğu kayıp ve sorunlarla uğraşmak zorunda kalmadı. Bir taraftan da eğitim sisteminde çözülmesi gereken müzmin sorunlarla yüzleşilmesi gerekiyordu. Bu sorunların başında okullaşma oranının artırılması, son yıllarda kalıcı bir durum haline gelen göçmenlerin eğitimi ve eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik beklentiler sayılabilir.

Türkiye için eğitime erişim okul öncesi ve ortaöğretim düzeyinde bir sorun olarak değerlendirilebilir. Temel eğitim ve yükseköğretimde oldukça yüksek oranda okullaşmanın sağlanmış olduğu görülüyor. Ne var ki özellikle salgın sonrası 2021-2022 öğretim yılında ortaokul düzeyinde okullaşma oranında yaşanan düşüş bir kriz olarak ele alınmayı gerektiriyor. Okul

öncesinde hedeflenen %100 okullaşma oranına erişmek için son yıllarda eğitim politikası belgelerinde sürekli iddialı hedefler konmasına rağmen bir türlü kayda değer bir artış sağlanamadı. Özellikle 2021-2022 öğretim yılında yürütülen politikalarla okullaşma oranının okul öncesi eğitimde %95'ler düzeyine ulaştığı belirtiliyor. Benzer gelişme ortaöğretim düzeyinde de görülüyor. 2012'de ülkemizde ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alındı. O yıllarda %67'lerde olan okullaşma oranı ile Türkiye, OECD ülkeleri arasında en düşük ortaöğretim okullaşma düzeyine sahip ülkelerden biriydi. 2022 yılı itibarıyla, sürdürülen istikrarlı politikalarla ortaöğretim düzeyinde de %95'lere yakın bir okullaşmanın sağlandığı görülüyor. Bu oran, yaklaşık %30 düzeyinde açıköğretim lisesinde eğitimine devam eden öğrenci ile özellikle ortaöğretime eş değer kabul edilen meslek eğitim merkezlerinde eğitim gören öğrencileri de kapsıyor. Buna rağmen kayda değer bir gelişme olduğu ortada. Yine de 2022 yılı itibarıyla kaydedilen bu gelişmelerin okul öncesi ve ortaöğretim düzeyinde ne oranda gerçek bir okullaşmayı sağladığına yönelik daha ikna edici verilere ihtiyaç olduğu açık.

Salgın ile birlikte oldukça azaldığı tahmin edilen yetişkin eğitiminin, 2022 yılı itibarıyla sayılarına ya da oranlarına ilişkin bir veriye ulaşılamadı. Esasen özellikle salgın süresince, yaygın ve çok yönlü bir yaşam boyu öğrenme deneyimi yaşandığı müşahade edilse de bu deneyimin bir kültüre ve kurumsallaşmaya dönüşüp dönüşmediğine dair henüz bir araştırma ya da veri bulunmuyor. Diğer taraftan salgın ile birlikte yaşanan dönüşüm ekonomik hayatı da derinden etkiledi. Bu etki, salgın döneminde işini kaybeden kesimlerin yeniden iş bulmaları ya da yeni bir iş kurmaları için becerilerini

geliştirmeleri ya da yeni beceriler edinmelerini gerektiriyor. Bu durumda örgün eğitim kadar yaşam boyu öğrenme konusunda da 2022 yılı önemli bir yıl oldu. Ancak bu konuda ne tür gelişmeler yaşandığına dair bir açıklama ya da veri henüz paylaşılmadı.

2021-2022 öğretim yılı itibarıyla Türkiye'de göçmenlerin eğitim çağ nüfusu içindeki oranı kalıcı hale gelme eğiliminde. Özellikle göçmen karşıtı politik söylemlerin artması, Suriye ile ilişkilerin yeniden ele alınması ve göçmen nüfusun kendi ülkelerine dönmeye yönelik politikaların daha fazla tartışıldığı 2022 yılı boyunca göçmen öğrenci oranında bir değişim gözlenmedi. Örgün eğitime dahil olan göçmen öğrenci oranı yaklaşık %5 oranında olmakla birlikte göçmenlerin okul çağı nüfusu ile karşılaştırıldığında halen eğitime erişim imkanı bulamayan önemli oranda bir kitlenin olduğu görülüyor. Ancak göçmenlere yönelik eğitim politikalarının 2022 yılı boyunca neredeyse hiç gündeme gelmediğini söylemek yanlış olmayacak.

Türkiye'de eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik talepler daima gündemdeki yerini korudu. Özellikle salgın sonrası dönemde öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaçla birleşen eğitimde nitelik artışı talepleri 2022 için de önemli gündemlerden biri oldu ve bu kapsamda bakanlık bir dizi politika yürüttü. Bunlardan ilki "Kütüphanesiz Okul Kalmayacak" projesiydi. Okullarda kütüphane kurulması ve bu kütüphanelerde öğrenci sayısına oranla belli sayıda kitap teminini kapsayan proje, bakanlığın açıklamasına göre başarıyla tamamlandı. "Kütüphanesiz Okul Kalmayacak" projesine benzer bir proje de "Mesleki Eğitimde 1000 Okul" projesiydi. Mesleki ve teknik eğitim kurumunun fiziki ortamlarının

ve donanımlarının iyileştirilmesini kapsayan proje kapsamında her ilçede bir mesleki eğitim kurumunun iyileştirilmesi sağlandı. Yine temel eğitim kurumlarının iyileştirilmesini kapsayan “Temel Eğitimde 10 Bin Okul” adlı proje kapsamında özellikle anasınıfı sayısının artırılması hedeflendi. Bu doğrultuda proje kapsamına alınan okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesine yönelik destekler sağlandı. Böylece belli sayıda hedef okul, fiziki şartlar bakımından geliştirildi.

2022 yılında eğitimin niteliğini artırmaya yönelik bir çalışma da öğrencilere, çoğunlukla LGS ve YKS’ye hazırlık amacıyla kullanılan test kitaplarının ücretsiz dağıtılması oldu. 2021’in Aralık ayında gerçekleşen 20. Millî Eğitim Şurası’nda alınan bir tavsiye kararına istinaden uygulamaya konan ücretsiz test kitabı dağıtımının eğitim sisteminin niteliğini ne düzeyde geliştirdiğine dair bir açıklama ya da veri yayımlanmadı.

Eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik uygulamalardan biri de “Okul Temelli Mesleki Gelişim Projesi” oldu. İlk kez okul düzeyinde bütçe tahsisi sağlanarak, okulların kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeleri ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda mesleki gelişim çalışmaları yapmaları amaçlandı. Gerek okullar ve okul yöneticileri gerekse de ilçe ve il milli eğitim müdürlükleri için yeni, hızlı ve tam olarak anlaşılabilir bir uygulama olması sebebiyle ilk dönemi beklenen verimlilikte geçmemiş olsa da 2022 yılında hayata geçirilen bu uygulama Türkiye için önemli bir gelişme olarak kabul edilmeli.

Okul temelli mesleki gelişim uygulamasına benzer bir diğer uygulama da öğretmen ve okul yöneticileri için hayata geçirildi. 2022 yılının Mart ayı itibarıyla başlatılan uygulamada,

öğretmenlerin uygulamadan ve birbirlerinden öğrenerek ilerledikleri uygulama temelli bir hizmet içi eğitim modeli olarak “Mesleki Gelişim Toplulukları” ile başarısı ya da uygulamalarıyla ön plana çıkan eğitim kurumlarının sahip olduğu tecrübe ve bilginin diğer eğitim kurumları ile paylaşılması için düzenlenen ziyaret programları olan “Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı”dır.

Bu çalışmalar kapsamında okul yöneticilerinin mesleki gelişimine yönelik 120 saatlik eğitim uygulandı. Okul yöneticilerinin merkezî olarak planlanan ve yerel imkanlarla il ve ilçe düzeyinde mesleki gelişimlerini sağlamak hedeflendi. Bütün Türkiye’de merkezden gönderilen bir taslak program çerçevesinde bütün ilçelerde okul yöneticileri için 120 saatlik mesleki gelişim eğitimleri düzenlendi. Zamanlama, içerik, yöntem ve eğitimci bakımından oldukça eleştirilen bu uygulamanın ne düzeyde etkili olduğuna dair bir açıklama ya da veri paylaşılmadı.

2022 yılının gündemi en fazla meşgul eden konusu Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun çıkarılması ve ardından kariyer sınavı yönetmeliğinin yayımlanması oldu. Öğretmenlik Meslek Kanunu, kapsamı ve getirdiği yenilik ve haklar bakımından oldukça zayıf bir kanun olarak değerlendirildi. En önemli hükmü, öğretmenliği bir kariyer mesleği olarak tanımlaması oldu. Esasen öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak tanımlanmasına yönelik bir yasal düzenleme 2006 yılında yapılmış ancak yetersiz kalmıştı.

Mayıs ayında yayımlanan yönetmelikle öğretmenlik kariyer basamakları için yıl şartı yanında lisansüstü eğitim ya da sınav şartı da getirildi. Uzun tartışmalardan sonra ilk kariyer sınavı 19 Kasım 2022’de yapıldı. Bakanlığın yaptığı açıklamaya göre “uzman öğretmenlik

sınavına başvuran 432 bin 672 öğretmenin 422 bin 368'i sınavda başarılı oldu. Muaf tutulanlarla birlikte toplam 516 bin 974 öğretmen uzman öğretmen olma hakkı kazandı. Başöğretmenlik sınavına başvuran 68 bin 67 uzman öğretmenden 66 bin 422'si sınavda başarılı oldu. 257 uzman öğretmen doktora eğitimini tamamladıkları için sınavdan muaf tutuldular. Böylece 66 bin 679 uzman öğretmen, başöğretmen olma hakkını kazandı." (MEB, 2022a). Uzman ve başöğretmen unvanı kazanan öğretmenler Ocak 2023'ten itibaren unvanlarına karşılık bir maaş farkı da almaya başlayacaklar.

Kariyer sınavının kapsamı, yıl şartı, lisansüstü eğitim şartını yerine getirirse de yıl şartını bekleme zorunluluğu gibi sebeplerle sendikalar, politikacılar ve eğitimciler tarafından eleştirilmiş olsa da kariyer sınavı gerçekleştirildi, sonuçları açıklandı ve unvanlar tebliğ edildi. Yönetmeliğin iptaline ilişkin Anayasa Mahkemesi'nde devam eden yargılama süreci ise henüz sonuçlanmadı.

Türkiye'de eğitim alanında yaşanan gelişmelerden biri de yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme süreci ile ilgili düzenleme oldu. Yükseköğretime geçiş sürecinde YKS'den sonra tercih yapma aşamasında baraj puan şartı uygulaması değiştirildi ve baraj puan olmadan tercih yapma hakkı verildi. Bu uygulama ile son yıllarda tercih edilmeme sebebiyle boş kalan kontenjanların doldurulması ve böylece kamu hizmeti veren yükseköğretim kurumlarının âtil kalmasının önüne geçilmesi hedeflendi. Tercih sonrası kontenjan doluluk oranlarına bakıldığında bu hedefe ulaşıldığı da görüldü. Ancak yerleşen öğrencilerin akademik yeterliklerinin zayıf olduğu ve bu uygulamanın ortavadede yükseköğretim kurumlarının niteliğini düşüreceğine dair eleştiriler yapıldı. Yükseköğ-

retim alanından yaşanan önemli bir gelişme de 2022'nin son günlerinde yaşandı. Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi dışında mezun olanların öğretmen olmasını sağlayan Pedagojik Formasyon Eğitimi, öğretmenlik alanı olarak kabul edilen bütün fakülte ve bölümler için seçmeli program statüsüne getirildi. Böylece öğretmenlik programları dışında okuyan bütün öğrenciler için, lisans eğitimleri sırasında pedagojik formasyon eğitimi alabilmelerinin yolu açıldı. Öğretmen yetiştirme sistemi ve eğitim fakültelerinin statüsü ve rollerini tartışmaya açan bu uygulama, 2022-2023 bahar öneminden itibaren uygulamaya geçirildi.

Türkiye'de 2022 yılında eğitim ile ilgili gelişmeler değerlendirilirken Covid-19 sonrası ortaya çıkan yeni sorunlar ile kronik sorunların yanında özellikle son yıllarda yaşanan ekonomik dalgalanma sebebiyle ortaya çıkan gelir dağılımı sorununu da ele almak gerekir. Salgın öncesi başlayan kurdaki dalgalanma, salgın sebebiyle oluşan durgunluk ve ardından yaşanan hızlı ve aşırı enflasyonla birleşerek derin bir ekonomik kriz yaşanmasına sebep oldu. Bu süreçte gelir dağılımı olumsuz etkilendi. Salgın sürecinde ortaya çıkan eşitsizlikler derinleşti ve kalıcı hale gelmeye başladı. Başta konut ve kira fiyatları olmak üzere birçok alanda yaşanan fiyat artışı ve hayat pahalılığının yol açtığı ekonomik zorluklar sadece alt gelir grubundaki vatandaşları değil sabit ücretlileri de derinden etkiledi. Türkiye'de devlet memuru olarak görev yapan personelin en büyük kısmını oluşturan öğretmenler de gelir kaybı yaşadı. Yaklaşık 5 yıl önce 1500\$ civarında olan aylık öğretmen geliri 750\$ civarına geriledi. Gelir kaybının yol açtığı beslenme, barınma vb. temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik zorluklar, iyi olma hallerini de olumsuz etkiledi. Öğretmenler için özellikle büyük şehirlerde yaşamak zorlaşma-

ya başladı ve büyük şehirlerdeki öğretmen açığı artmaya başladı.

Ekonomik gelişmelerin ve gelir kaybının yol açtığı daha birçok sorun eğitimi etkilemeye devam ediyor. Okullarda, okul aile birliği gelirleri ile istihdam edilen personelin ücretleri, asgari ücretlerde yapılan artışlar sebebiyle okul aile birliklerini zorlamaya başladı. Enerji fiyatlarındaki artış eğitim kurumlarında başka birçok tasarruf tedbirinin uygulanmasını gerektirdi. Okul öncesi eğitim kurumlarında, okul öncesi okullaşma oranını artırmaya yönelik politikalar gereği bütün öğrencilerin okula kabul edilmesi zorunluluğu sebebiyle, beslenme harcamalarının karşılanmasında zorluklar yaşanmasına yol açtı. Okul öncesi eğitim kurumlarında, gelir düzeyi düşük aileler için bazı destekler sağlanılsa da maliyetteki artışlar sebebiyle; personel giderleri, eğitim araç gereçleri, beslenme vb. temel ihtiyaçlar karşılanmakta zorlanılıyor.

Türkiye’de 2022 yılında eğitim alanındaki önemli gündemlerden biri de özel öğretim kurumları oldu. Covid-19 salgını döneminde özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının büyük kısmının kapandığı, kapanmayan eğitim kurumlarının ise gelir kaybına uğradığı bir

dönem oldu. Salgın sonrası dönemde ise ebeveynlerin, salgın dönemindeki kayıpları telafi etmek amacıyla özel öğretim kurumlarına bir yöneliş olduğu görülmektedir. Bu durum, özel öğretim kurumları için genişleme ve büyüme bakımından yeni bir fırsat penceresi oldu. Ne var ki enflasyonist baskı sebebiyle eğitim öğretim yılı başında belirlenen öğretim ücretlerinin maliyetleri karşılamaması durumu, özel öğretim kurumlarının 2022 yılında yaşadığı bir durum oldu. Diğer taraftan asgari ücrette yapılan iyileştirmeler doğrultusunda özel okul öğretmenleri ve çalışanları da ücretlerinin iyileştirilmesi beklentisine girdi. Ancak ara dönemde ya bir iyileştirme yapılmadı ya da kısmi bir iyileştirme yapıldı. Bu durum, özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve personel için de iki kat fazla derinleşen bir gelir kaybına yol açtı.

Sonuç olarak 2022 yılı Türkiye’de eğitim sistemi için bir taraftan salgının yol açtığı çok yönlü kayıpların telafisi diğer taraftan da eğitiminin geç kalmış büyüme ve iyileşme çabaları ve ekonomik krizin yol açtığı yeni sorunların aşılmasına yönelik çabalarla geçti.

Temel Bulgular

Bu raporda Türkiye’de 2022 yılında eğitim alanında yaşanan politik gelişmeler, uygulamaya geçen kararlar, sayısal gelişmelerin eğilimleri ile bunların sahaya yansımaları analiz edildi. Analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşıldı:

Salgın sebebiyle oluşan öğrenme kayıpları için etkili bir telafi politikası geliştirilemedi.

Temel eğitimde ve yükseköğretimde, üç dönemi bulan aranın ardından 2022 güz dönemi itibari ile yüz yüze eğitime geçildi, ancak akademik ve sosyal kayıp düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir ölçme değerlendirme yapılamadı, kurum düzeyindeki telafi uygulamaları, öğretmen ve okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakıldı.

Okul öncesi okullaşma oranında artış sağlandı.

5 yaş okullaşma hedefi için kararlı adımlar atıldı, okullaşma oranında %90’ların üzerine çıkarıldı. Okul öncesi derslik ve öğretmen sayıları da arttı. Ana sınıflarının anaokuluna dönüştürülmesinin, okul yöneticileri için bürokratik yük getirdiği belirtiliyor.

Ortaöğretim düzeyinde de okullaşma oranı yükseldi.

Halen ortaöğretim öğrencilerinin önemli bir kısmı (yaklaşık %30) açıköğretime kayıtlı olsa da ortaöğretimdeki okullaşma oranları da %90’ları aştı. Mesleki ve teknik ortaöğretim artış, din öğretiminde düşüş eğilimi yaşandığı görüldü.

Hayat boyu öğrenmeye ilişkin veriye ulaşılamadı.

Hayat boyu öğrenme imkan ve yöntemlerinin, salgın süresince çeşitlenmiş ve artmış olduğu öngörülmekle birlikte, hayat boyu öğrenmeye ilişkin güncel veriler, yurt içi ve yurt dışındaki ilgili kurumlar tarafından yayımlanmıyor.

Özel eğitime devam eden öğrenci sayısında temel eğitim düzeyinde artış görüldü.

Bununla birlikte yaklaşık %2,5 düzeyindeki okullaşma oranı oldukça düşüktür. Bu oranın %15’ler düzeyinde olması beklenmektedir. Diğer taraftan özel eğitimde kız öğrenciler aleyhine bir durum söz konusudur. Kız öğrencilerle karşılaştırıldığında erkek öğrenciler 2 kat fazla okullaşmaktadırlar. BİLSEM sayısında 2022 yılında önemli bir artış (192’den 362’ye) yaşanmış, ancak öğrenci ve öğretmen sayısı aynı oranda artmamıştır.

Eğitime ayrılan bütçe azaldı ve eridi. Bütün kademelerde öğrenci başına düşen harcamada ve öğretmen maaşlarında dolar kuru esas alındığında önemli bir azalma görülüyor. Yatırıma ayrılan pay nispeten artmış gibi görünse

de toplam bütçe, GSMH'ye oranla ve merkezi bütçeye oranla düştü.

Yükseköğretimde öğrenci sayısı bakımından büyüme devam etti. 2022 yılında yapılan yerleştirmelerde baraj puanı uygulamasının kaldırılması ile açıköğretime giden öğrenci sayısında azalma oldu ve örgün eğitim programlarına talep arttı.

Yükseköğretimde yabancı öğrenci sayısı bakımından uluslararasılaşma devam etti. Salgın döneminde düşen yabancı öğrenci sayısında, 2022 yılı itibariyle önemli bir artış görüldü.

Yükseköğretim mezun sayısı arttı. Son iki yılda ön lisans ve lisans düzeyinde yüksek mezun sayısına ulaşıldı. Salgın döneminde azalan yüksek lisans mezunu sayısında tekrar bir yükselme görülürken doktora mezunu sayılarında anlamlı bir değişiklik yaşanmadı.

Lise ve üstü mezunlarının oranı, lise altı mezun oranına göre arttı. Son 6 yılda 25-64 yaş arası nüfusta lise ve üstü mezun sayısının lise altı mezun sayısına oranı %60'lardan %85'lere çıktı.

Ne eğitimde ne istihdamda (NENİ) olan çocuk sayısında düşüş trendi devam etti. Salgın dolayısıyla oluşan boşluk sebebiyle 15-17 yaş grubunda istihdam oranları azaldı ancak salgın sonrası çalışan çocuk sayısı artma eğilimine girdi. Diğer taraftan ne eğitimde ne istihdamda olan çocuk sayısındaki düşüşün,

gerçek bir düşüş olup olmadığı, salgının oluşturduğu derin eşitsizliklerin bu düşüşteki etkisi incelenmeli.

Derslik başına düşen öğrenci sayısı arttı. Eğitim ortamlarının iyileştirilmesine yönelik politikalara rağmen okul öncesinde ve ortaöğretimde (din öğretimi dışında) derslik başına düşen öğrenci sayısı arttı. Okul öncesi ve ortaöğretimde yükselen okullaşmanın gerektirdiği yatırımın yapılmadığı anlaşıldı.

Yatılı, taşınmalı ve burslu öğrenci sayıları azaldı. Salgın sebebiyle taşınmalı, burslu ve yatılı öğrenci sayılarındaki normal artış eğilimleri değişmiş ve kısmi düşüşler yaşanmıştır. Salgın sonrası dönemde, salgın öncesi dönemdeki sayılara yükselmemiştir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arttı. Okul öncesi ve ortaöğretim (din öğretimi dışında) düzeyinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında %25'lere varan bir yükselme yaşanmıştır.

Öğretmenlerin yaşları ve eğitim yılları yükselmeye devam etti. 2022 yılında da lisanüstü mezun öğretmen sayısı artmaya devam etmiştir. Öğretmen yaş ortalaması da yükselmektedir. Özellikle ek göstergenin yükseltilmesine yönelik beklentiler, emekli olacak öğretmen sayısını düşürmüştür. Buna ek olarak öğretmen alımlarındaki nispi azalmanın bunda etkisi olduğu görülmektedir.

Türkiye’de bölgeler arasında okullaşma oranlarındaki anlamlı farklılık devam etti.

Temel eğitimde, ilk ve orta okul düzeyinde okullaşma oranları Türkiye genelinde önemli ölçüde eşit olsa da ortaöğretim ve okul öncesi okullaşma oranları bölgelere göre farklılık göstermektedir. Özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgelerinde okullaşma oranlarının anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Özel öğretim kurumlarında salgın dönemindeki öğrenci kaybı telafi edildi.

Öğrenci sayısı ve okul sayısı yükselmiş, öğretmen sayısı azalmıştır. Diğer taraftan, son yıllardaki ekonomik istikrarsızlık ve yüksek enflasyon, özel öğretim kurumlarını, mali açıdan zorlamaya devam etmektedir.

Eğitimci sendikalarının üye sayıları %11 düzeyinde arttı.

Artışın büyük oranda en fazla üyesi olan sendika dışındaki sendikalara yönelik olduğu görülmektedir. 49 eğitimci sendikasıyla ilk dört sıradaki sendikanın toplam üye sayısı, %95 iken, diğer 45 sendikanın toplam üye sayısı % 5 düzeyindedir.

Eğitimin niteliğini artırmaya yönelik politikalar, alt yapının iyileştirilmesi ve eğitim ortamlarının güçlendirilmesine yönelik oldu.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının iyileştirilmesi, temel eğitimin iyileştirilmesi, ana sınıfı ve anaokulu sayısının artırılması ve kütüphanelerin artırılmasına yönelik politikalar, ülke geneline yayılan bir fiziki iyileşme gündemi oluşturmuştur.

Mesleki gelişim çalışmalarında yenilikçi uygulamalar hayata geçirildi.

Öğretmenlerin meslek gelişimlerine yönelik politikalarda merkezîyetçi anlayış korunurken yerel imkanların harekete geçirilmesini sağlayacak yaklaşımlar uygulamaya geçirilmiştir. Kendine özgü okul bazlı bütçesi olan Okul Temelli Mesleki Gelişim, Mesleki Gelişim Toplulukları, Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Program, ÖBA, yüz yüze eğitimler vb. çalışmalar ile öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik yeni uygulamalar hayata geçirilmiştir.

Öğretmenlik mesleğini güçlendirmeye yönelik girişimler palyatif kaldı.

Öğretmenlik Meslek Kanunu; kanuna bağlı olarak çıkarılan kariyer yönetmeliği ve kariyer sınavı gibi mesleğini güçlendirmeye yönelik politika ve kararlar 2022 boyunca en çok konuşulan konular olmakla birlikte kurumsal ve profesyonel çıktıları bakımından ücret iyileştirmesine yönelik girişimler olarak algılanmıştır.

Covid-19 salgını sonrası eğitimde dönüşüm tartışmalarına yönelik yapısal gelişmeler gündeme gelmedi.

Covid-19 salgınının oluşturduğu dalganın eğitim alanındaki etkilerine yönelik Türkiye’nin de içinde bulunduğu uluslararası zirve ve toplantılar yapılmış olmasına rağmen Türkiye’de eğitimin orta vadede dönüşüme yönelik tartışmalar, politika gündemine girmemiştir.

Öneriler

Türkiye’de eğitim alanında 2022 yılı boyunca yaşanan gelişmeler ve geliştirilen politika ve uygulamalar değerlendirildiğinde eğitim sisteminin güçlendirilmesi, niteliğin artırılması ve sürdürülebilirliğin sağlanması bakımından önerilerimizi aşağıda sıraladık:

- Okullaşma oranları artırılırken okulun çekici, yararlı ve eğlenceli bir mekan ve süreç olarak tasarımına yönelik politikalar da geliştirilmelidir.
- Eğitime ayrılan bütçe artırılmalıdır. Bütçede yatırım payı artırılmalı ve eğitim sisteminin güçlendirilmesine yönelik yatırımlara ağırlık verilmelidir.
- Başta okulda beslenme olmak üzere öğrencilerin iyi oluş hallerini güçlendirecek destekler artırılmalıdır.
- Öğretmenliğin mesleki statüsünün yükseltilmesi ve öğretmenlerin dönüşüm sürecine uyum sağlamalarını kolaylaştırmak amacıyla üniversitelerle işbirliklerini güçlendirecek alt yapı kurulmalıdır.
- Okul yöneticiliğinin uzmanlık alanı olarak tanımlanmasına yönelik hedefler, üniversitelerle birlikte gerçekleştirilmelidir.
- Eğitim sisteminin kriz durumlarında daha dayanıklı olmasını sağlayacak güçlendirme politikaları, Covid-19 deneyimlerinden çıkarılan dersler doğrultusunda hayata geçirilmelidir.
- Eğitim sisteminin, aşırı merkezîyetçi yapısının yol açtığı hantallık, verimsizlik, iş kaybı ve motivasyon kaybına yönelik politikalar geliştirilmelidir.
- Özellikle ortaöğretim düzeyinde açıköğretime ve sınava hazırlık odaklı temel liselere kaçış sürecinin insan kaynağının niteliği ve eğitim sisteminin yapısal dönüşümü bakımından analiz edilmelidir.
- Eğitim sisteminin, sınav odaklı temel eğitim ve ortaöğretim algısını değiştirecek ve öğrencilerin potansiyellerini fark etmeleri ve geliştirmelerine odaklanacak, öğrencilerin şimdiki ve gelecekteki iyi olma hallerini güçlendirecek şekilde dönüşümüne yönelik orta vadeli politikalar geliştirilmelidir.
- Halen devam eden bölgeler arası farklılıkların giderilmesi amacıyla fiziki yatırımlar yanında öğretmen sürekliliği ve eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenliğin dönüşümü, eğitim sisteminin dönüşümüyle birlikte ele alınmalıdır. Bilişim ve iletişim teknolojilerinin sunduğu imkanların ötesinde, birlikte yaşama, kapsayıcılık, sürdürülebilirlik, özerklik ve esneklik temelli geçiş ve dönüşüm politikaları geliştirilmelidir.

GENEL GÖRÜNÜM



$1/64 = 0.0015625$	$1/16 = 1.56250$	$1/2 = 0.50000$
$2/64 = 0.003125$	$3/16 = 4.68750$	$3/4 = 0.75000$
$3/64 = 0.0046875$	$4/16 = 7.81250$	$1/2 = 12.70000$
$4/64 = 0.00625$	$5/16 = 11.93750$	$8 = 20.00000$
$5/64 = 0.0078125$	$6/16 = 15.18750$	
$6/64 = 0.009375$	$7/16 = 18.43750$	
$7/64 = 0.0109375$	$8/16 = 21.68750$	
$8/64 = 0.0125$	$9/16 = 25.93750$	
$9/64 = 0.0140625$	$10/16 = 30.18750$	
$10/64 = 0.015625$	$11/16 = 34.43750$	
$11/64 = 0.0171875$	$12/16 = 38.68750$	
$12/64 = 0.01875$	$13/16 = 42.93750$	
$13/64 = 0.0203125$	$14/16 = 47.18750$	
$14/64 = 0.021875$	$15/16 = 51.43750$	
$15/64 = 0.0234375$		

GENEL GÖRÜNÜM

Türkiye’de eğitimin durumu, eğitimdeki eksiklikler ve eğitimde geliştirilmesi gereken hususlar sayısal veriler ve istatistikler ışığında incelendiğinde mevcut tablo daha iyi anlaşılabilir. Okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları gibi veriler var olan öğrenci nüfusu için yeterli fiziki koşulların ve insan kaynağının yeterli olup olmadığını gösterir. Bu veriler, bir sonraki yıl için gerekli geliştirmelerin yapılabilmesini de mümkün kılar. Bu amaçla genel görünüm bölümünde 2016-2022 yılları arasında değişen fiziki kaynaklar ve insan kaynakları verilerinden hareketle eğitimin seyrini görmeye; eksiklikleri saptamaya ve bir sonraki yıllarda geliştirilmesi gereken noktalara değinmeye çalıştık.

2016-2020 yılları arasında okulların sayısında düzenli bir artış gözlenirken 2020-2021 eğitim öğretim yılında bir düşüş görülüyor. Bu düşüşün sebebi 2020 yılında salgın sebebiyle yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesidir. Salgının etkisi hem okul sayılarında hem de öğrenci sayılarındaki düşüşlerde görülüyor. Salgın sonrası dönemde yüz yüze eğitimin başlamasıyla birlikte 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplam okul ve öğrenci sayılarında hızlı bir artış yaşandı. Aynı yılda kademelere göre bakıldığında okul öncesi kurumların 4000’e yakın artış gösterdiği görülüyor. Bu hızlı artışın sebebi Millî Eğitim Bakanlığı’nın okul öncesi eğitime erişimi artırmaya yönelik politika değişiklikleridir. Kademeler arasında yalnız ortaöğretim kurumlarında az miktarda artış yaşanırken diğer kademelerin okul sayılarında azalma görülüyor. 2020-2021 yılından 2021-2022 yılına geçişteki artış eğilimine bakıldığında okul öncesi okullarının büyük oranda artış sağladığı; genel ortaöğretimin, imam hatip okullarının, mesleki eğitimin ve ilköğretimin durağan bir seyir izlediği görülüyor. Diğer kademelerin aksine ortaokulların sayısında ise bir düşüş söz konusu.

2020-2021 eğitim öğretim yılında salgına bağlı olarak önceki yıllara kıyasla düşüş görülen top-

lam öğrenci sayısı 2021-2022 eğitim öğretim yılında tekrar artışa geçti. Öğrenci sayılarındaki artış kademelere göre incelendiğinde en çok okul öncesinde gözle görülür bir değişiklik bulunuyor. 2021-2020 eğitim öğretim yılında okul öncesinde öğrenci sayısı bir önceki yıla göre %53 oranında arttı. Bu artış Millî Eğitim Bakanlığı’nın okul öncesi eğitime erişimi artırmaya yönelik politikasının olumlu sonucu olarak görülebilir. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde de 2020-2021 eğitim öğretim yılında görülen düşüş kırılmış ve öğrenci sayılarında artış yaşanmıştır. Bu artışın salgın sonrası örgün eğitimin tekrar salgın öncesi durumuna gelerek eğitimin okullara taşınması ile ilgili olduğu düşünülebilir.

Ortaöğretim kurumları türlerine göre incelendiğinde 2019-2020 yılına değin artış gösteren mesleki teknik liselerinin sayısının düşüşü dikkat çekicidir. Aynı eğitim öğretim yılı itibarıyla de öğrenci sayıları artış gösterdi. Mesleki teknik ortaöğretimde öğretmen sayıları da okul sayılarında olduğu gibi düştü. Mesleki teknik liselerde öğrenci sayısındaki artış bu tür liselere olan talebin arttığını gösterirken okul ve öğretmen sayılarındaki düşüş talebin karşılanamıyor olabileceğini düşündürüyor. Genel ortaöğretimde 2020-2021 yılında salgına bağlı olduğu düşünülen düşüş kırıldı ve 2021-2022 eğitim yılı itibarıyla okul sayıları tekrar artışa geçti. Genel ortaöğretimde öğrenci ve öğretmen sayıları da son yıllardaki artış hızını koruyor.

2022 yılı verileri incelendiğinde öğrenci sayısının yalnız imam hatip liselerinde düşüş gösterdiği görülüyor. Ortaöğretimde, genel ortaöğretim ve mesleki teknik ve ortaöğretimde öğrenci sayısında artış görülmesine karşın imam hatip liselerinde yaşanan düşüş dikkat çekicidir. Son yıllarda imam hatip liselerinde öğrenci sayılarında istikrarlı bir artış görülürken 2021-2022 eğitim öğretim yılında bu sayının düşme sebepleri incelenmelidir. İmam hatip liselerinde öğrenci sayıları düşerken okul ve

Genel Görünüm

Tablo 1. Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)

	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	Eğilim
Okul Öncesi	1.326.123	1.501.088	1.564.813	1.629.720	1.225.981	1.885.004	
İlkokul	4.972.430	5.104.599	5.267.378	5.729.945	5.328.391	5.433.901	
Ortaokul	5.554.415	5.590.134	5.627.075	5.701.564	5.212.969	5.293.067	
Ortaöğretim	5.849.970	5.689.427	5.649.594	5.630.652	6.318.602	6.543.599	
Toplam	17.702.938	17.885.248	18.108.860	18.241.881	18.085.943	19.155.571	

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

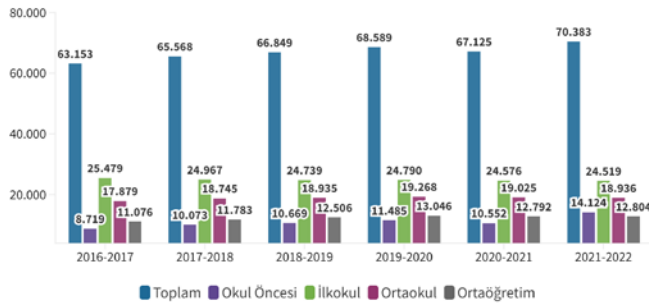
Not: Resmî ve özel okullardaki toplam öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Sayıları (2016/17-2021/22)

	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	Eğilim
Okul Öncesi	38.963	45.135	51.143	56.218	52.461	63.142	
İlkokul	292.878	297.176	300.732	309.247	306.937	310.477	
Ortaokul	324.350	339.850	354.198	371.590	370.798	376.747	
Ortaöğretim	333.040	347.969	371.234	380.631	382.109	389.397	
Toplam	989.231	1.030.130	1.077.307	1.117.686	1.112.305	1.139.763	

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

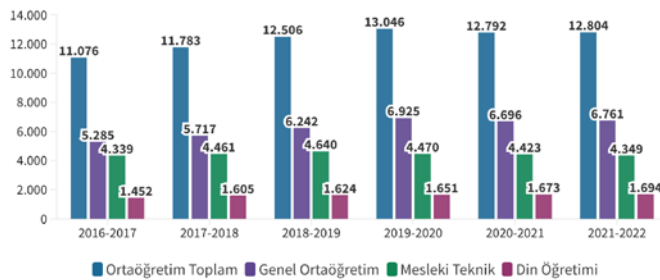
Not: Resmî ve özel okullardaki toplam öğretmen sayıları verilmiştir.



Şekil 1. Okul Sayıları (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

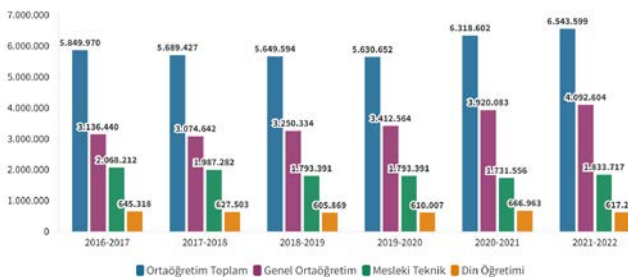
Not: Resmî ve özel okul sayılarının toplamı verilmiştir.



Şekil 2. Ortaöğretim Okul Sayıları (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

Not: Resmî ve özel okul sayılarının toplamı verilmiştir.



Şekil 3. Ortaöğretim Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

Not: Resmî ve özel okullardaki toplam öğrenci sayıları verilmiştir.

öğretmen sayılarının artması, imam hatip liselerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ve derslik başına düşen öğrenci sayısının azalmasını ve buna bağlı olarak eğitimin niteliğinin artmasını sağlayabilir. Ancak imam hatip liselerine olan talebin düşme nedenleri ve öğrenci talebindeki düşüşe karşılık okul sayısının niçin arttığı araştırılmalıdır.

Öğretmen sayıları 2016-2020 yılları arasında her yıl yaklaşık %5 civarında bir artış eğilimi gösterirken 2020-2021 yılında %5'lik bir düşüş yaşandı. 2022 yılına gelindiğinde öğretmen sayısı tekrar artışa geçerek önceki yıllara göre daha yüksek bir sayıya ulaştı. 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında okul ve öğrenci sayısına paralel olarak öğretmen sayısı da arttı. Ortaöğretim türleri arasında öğretmen sayısı artışı öğrenci talebinin en çok olduğu ortaöğretimde görüldü.

Öğretmen sayısında en yüksek artış, %20 oranla okul öncesi öğretmenlerinde yaşandı. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde genel artış oranı %1-2 civarında. İmam hatip liselerindeki öğretmenlerin sayısı %3 oranında artarken mesleki teknik lisede görev alan öğretmenlerin sayısı %2 oranında düştü. Öğrenci sayılarında bu durum tam tersi bir şekilde seyrederken öğretmen sayılarındaki artış ve düşüşün yönü dikkat çekicidir.

Derslik sayısında 2021 yılına kadar son beş yıldaki artış eğilimi okul öncesi ve mesleki ortaöğretim dışında her kademede ve her türdeki okulda devam ediyordu. 2022 yılına gelindiğinde derslik sayısı her kademede artış gösterdi. Okul öncesi, öğrenci sayısındaki artışa bağlı olarak derslik sayısının en yüksek oranda arttığı kademe oldu. Derslik sayıları ortaöğretim türleri açısından incelendiğinde yaşanan artışın okul, öğretmen ve öğrenci sayılarıyla paralel olmadığı görülüyor. 2022 yılında öğrenci talebinin en yüksek olduğu tür genel ortaöğretimken derslik sayısının düştüğü gözleniyor. Yine 2022 yılında talebin arttığı mesleki teknik liselerinde derslik sayısı artmış olsa da bu artış yeterince yüksek değil. İmam hatip liselerindeki derslik sayısı artışı ise öğrenci sayısındaki düşüşe bakıldığında dikkat çekici bir noktada. İmam hatip liselerinde öğrenci sayıları düşerken daha yüksek sayıda derslik açılması, eğitim politi-

kalarının yanı sıra toplumsal yapıdaki değişim ve dönüşüm açısından da araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkıyor.

Yükseköğretim kurumlarında, MEB'in okul sayılarında olduğu gibi bariz artış veya düşüş yaşanmıyor. Yükseköğretim kurumu sayısı 2018-2019 yılında açılan 15 yeni kamu ve 10 yeni vakıf üniversitesi ile son beş yılda artış göstermişti. Şehir Üniversitesi'nin kapatılması ile vakıf yükseköğretim kurumu sayısı, 2020-2021 yılında azalırken 2022 yılında Mudanya Üniversitesi'nin açılmasıyla vakıf üniversiteleri sayısı yeniden 75'e çıktı. Yükseköğretim kurumlarında kayda değer bir artış görülmezken yükseköğretimdeki öğrenci sayısı %20 oranında arttı. Öğrenci sayısı kategorilere göre incelendiğinde hemen hepsinde artış yaşandığı; yalnızca ikinci öğretim programlarında öğrenci sayısının %15 oranında düştüğü görülüyor. Oransal olarak en yüksek artış ise yaklaşık %16 ile örgün öğrenci ve uluslararası öğrenci sayılarında görülmekte.

2022 yılında ön lisans ve lisans programlarını tercihte 150 ve 180 olan TYT ve AYT baraj puanları uygulamasının kaldırılması ve sınav süresinin uzatılması üniversiteye yerleşen öğrenci sayısını da arttırdı. Bu iki uygulama öğrencilerde barajı geçme baskısı ve sınav stresini azaltma amacı taşımasının yanı sıra kurum sayısı sabit kalırken öğrenci sayısının önceki yıllarda görülen seyrin üstünde artmasına neden oldu. Yükseköğretimde öğrenci sayısının bu hızla artarken öğretim elemanlarının da paralel bir şekilde artmaması ilerleyen senelerde bir sorun olarak karşımıza çıkabilir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin sayısındaki bu artış, yeterli istihdam alanları sağlanmadığı takdirde, üniversite mezunu işsiz sayısında da artışa da yol açabilir.

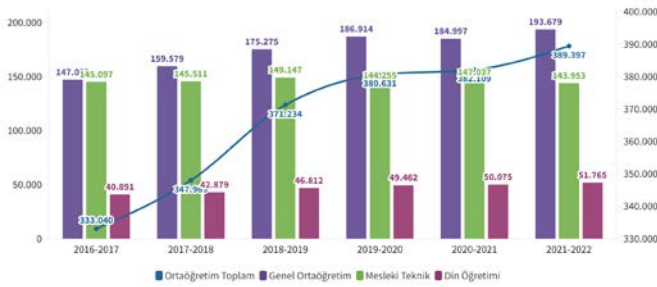
Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu verileri çerçevesinde ele aldığımız 2022 yılı verileri okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayılarının çoğunlukla artış eğiliminde olduğunu gösteriyor. Ancak bu niceliksel artış eğitimin niteliğinin de arttığını göstermiyor. Öğrenci sayısına paralel olarak derslik ve öğretmen sayısındaki artışın sınıf ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısını düşürmesi durumunda eğitimin niteliğinin iyileşmesi söz konusu olacaktır.



Tablo 3. Yükseköğretim Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)

	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	Eğilim
Örgün Öğrenci Sayısı	2.980.507	3.098.497	3.089.285	3.113.648	3.241.071	3.761.637	↗
İkinci Öğretim Öğrenci Sayısı	819.803	789.185	687.829	626.684	560.223	471.328	↘
Uzaktan Öğretim Öğrenci Sayısı	91.880	86.473	82.457	83.103	80.669	81.194	↔
Açıköğretim Öğrenci Sayısı	3.336.761	3.586.216	3.880.931	4.116.698	4.359.034	4.454.128	↗
Uluslararası Öğrenci Sayısı	108.076	125.030	154.446	185.001	223.952	260.151	↗
Akademik Personel Sayısı	151.763	158.098	166.225	174.494	179.685	183.243	↗

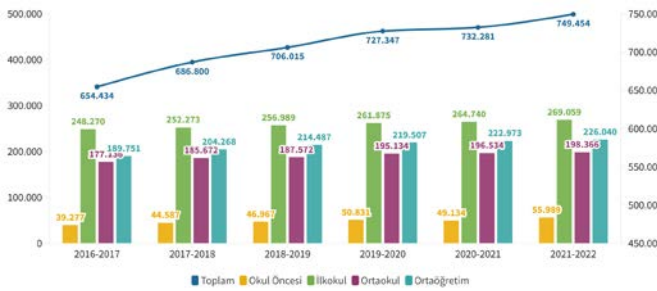
Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2022



Şekil 4. Ortaöğretim Öğretmen Sayıları (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

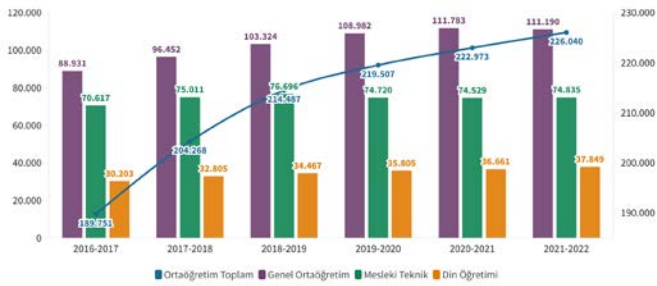
Not: Resmî ve özel okullardaki toplam öğretmen sayıları verilmiştir.



Şekil 5. Derslik Sayıları (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

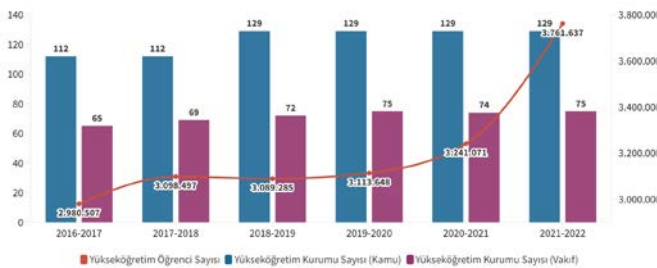
Not: Resmî ve özel okullardaki toplam derslik sayıları verilmiştir.



Şekil 6. Ortaöğretim Derslik Sayıları (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

Not: Resmî ve özel okullardaki toplam derslik sayıları verilmiştir.



Şekil 7. Yükseköğretim Kurum ve Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2022

Not: Kamu ve vakıf yükseköğretim kurumlarındaki toplam sayı verilmiştir.

ÇOCUKLAR VE GENÇLER

Okul çağı dönemi, çocukların büyüme ve gelişme dönemlerine göre 6-12 yaş aralığında ilköğretim ve 12-18 yaş aralığı ortaokul ve ergenlik dönemini kapsıyor. Çocukların eğitimlerine devam etmelerinin son derece önemli olduğu bu dönemde çocuklar ve gençler yaşam koşulları sebebiyle işgücüne katılmak zorunda kalabiliyor. Çocukların istihdama katılmaları, okula devamsızlık ve okul terki riskini ortaya çıkarmaktadır. Fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişim göstermeleri gereken bir dönemde çocukların işgücüne katılım durumları her ülkede tespit ve takibin yapılması gereken konulardan biridir.

Ergenlik dönemine olarak nitelendirilen 15-17 yaş aralığına ait veriler incelendiğinde, 15-17 yaş aralığında bulunan çocukların işgücünde istihdam edilmesi 2021 yılında 2020 yılına kıyasla artış gösterdi. Buradan hareketle 15-17 yaş aralığında okul çağındaki çocukların %16'sının eğitim kurumlarında eğitim öğretim görmediği sonucuna varılabilir. Grafik incelendiğinde istihdam edilen çocuk sayısı 2020 yılına göre 2021 yılında %3,79 artış gösteriyor. Ne eğitimde ne istihdamda olan çocuk nüfus ise 2019 yılında en yüksek sayıya sahipken 2021 yılına kadar azalma yönünde bir seyir izledi. Aynı şekilde istihdam oranı ve işsizlik oranı yıllar itibariyle

dalgalı bir seyir gösterse de son yıllarda azalma eğilimi hâkim.

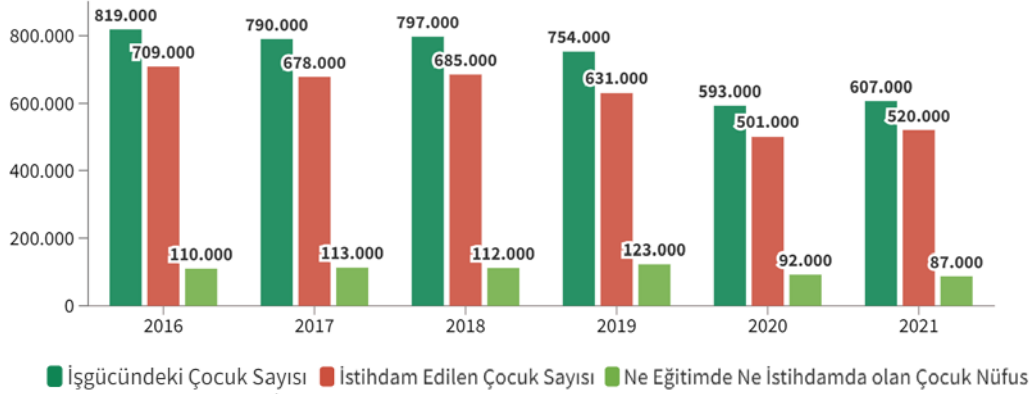
15-24 yaş aralığı ergenlik dönemi kapsamında değerlendirildiğinde işgücüne katılma oranı 2020 yılında %31,9 iken 2021 yılında %41,7'e yükseldi. İşsizlik oranı %25,3'ten %22,6'ya düştü. Ne eğitimde ne istihdamda olanların oranı %28,3'ten %24,7'ye düştü. Ne eğitimde ne istihdamda olanların oranının 2021 yılında 2020 yılına göre düşmüş olması ne yaptığı belirli olmayan gençlerin sayısında azalma olması açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda işgücüne katılım oranının yükselmesi de eğitim hayatına devam etmek yerine bir işte çalışmayı tercih eden veya zorunda bırakılan gençlerin sayısının arttığını gösteriyor.

Sonuç olarak 15-17 yaş aralığında işgücüne katılan çocuk sayısı 2016'dan 2021 yılına kadar istikrarlı bir şekilde azaldı. İşsizlik oranı dalgalı bir seyir gösterirken 2019 yılına kıyasla 2021 yılında azalma gözleniyor. Ne eğitimde ne istihdamda olan 15-24 yaş aralığında bulunan gençlerin oranı da 2021 yılında 2020'ye göre azalma gösterdi.

Daha Fazlası:
sosyalveri.net

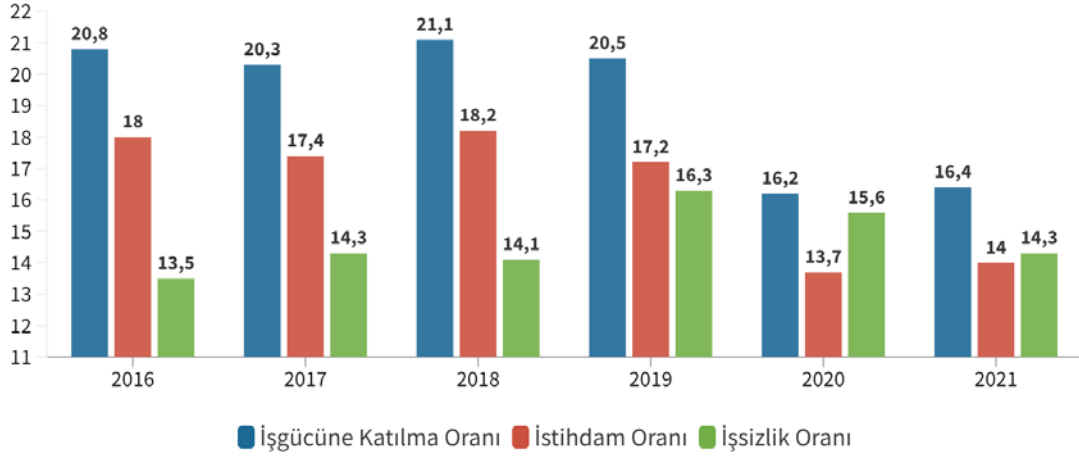


Genel Görünüm



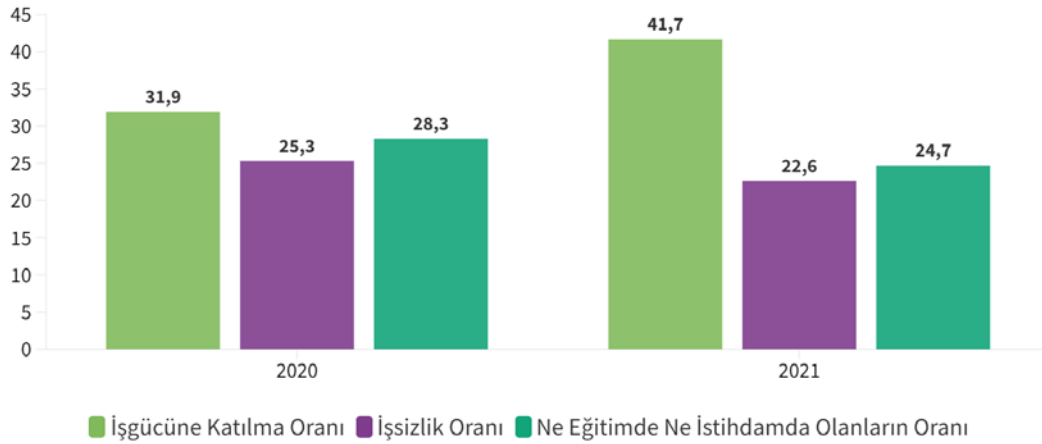
Şekil 8. 15-17 Yaş Aralığında Kurumsal Olmayan Çocuk Nüfusun İşgücü Durumu (2016-2021)

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2021



Şekil 9. 15-17 Yaş Aralığında Kurumsal Olmayan Çocuk Nüfusun İşgücü Durumu (% , 2016-2021)

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2021



Şekil 10. 15-24 Yaş Aralığında Kurumsal Olmayan Nüfusun İşgücü Durumu (% , 2020 & 2021)

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Gençlik, 2020 & 2021

EĞİTİME ERİŞİM

Türkiye'nin 1995 yılında dahil olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989), çocukların eğitim haklarını güvence altına alan uluslararası bir sözleşmedir. Sözleşmenin 28. maddesinde taraf devletlerin çocukların eğitim hakkını kabul ettiği ve bu eğitim hakkının fırsat eşitsizliğine mahal vermeden uygulanması gerektiği belirtiliyor (UNICEF, t.y). Eğitime erişim kavramı "eğitim kurumlarının ve politikalarının, her kesimden öğrencinin eğitimden tam olarak yararlanmaları için eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlama" anlamına gelir (Glossary of Education Reform, 2014). Yani her öğrencinin ayrımcılığa maruz kalmadan eğitim alabilmesi mümkün kılınmalıdır. Dolayısıyla bu kısımda bütün bireyler için en temel haklardan birisi olan eğitime erişim, okullaşma oranı, öğrenci sayısı, özel eğitime ihtiyaç duyan ve ayrıcalıklı olan öğrencilere ait verilerden hareketle ele alınıyor.

Kademelere göre okullaşma oranına bakıldığında ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde istikrarlı bir artış yaşandığı söylenebilir. Bununla birlikte ilkokul kademesinde okullaşma oranında küçük de olsa bir düşüş görülüyor. Kademeler arasında en dikkat çekici oranlara sahip olan kademe ise okul öncesi. 2020-2021 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimin isteğe bağlı olması ve Covid-19 salgını nedeniyle yaşanan düşüş sonrasında da 2021-2022 yıllarında okul öncesinde okullaşma oranı %55,87 ile son 6 yılın en yüksek seviyesine ulaştı. Veriler bize bir yandan okul öncesinde okullaşmayı artırmayı hedefleyen politikaların başarıya ulaştığını gösterirken diğer taraftan ilkokul ve ortaokul kademelerinin de okullaşma oranlarında artış eğilimine girebilmesi için yeni politikaların gerektiğini gösteriyor.

2020-2021 yılında ortaokul okullaşma oranlarındaki düşüş, 4+4+4 eğitim sistemine geçiş yılı olan 2012-2013 eğitim öğretim yılında 5 yaşındaki öğrencilerin ilkokula başlamasından kaynaklanıyor. Ek olarak sonraki yıllarda yönetmelik deği-

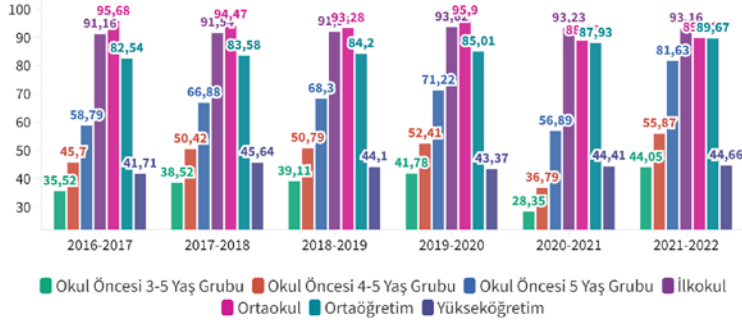
şikliği ile 5 yaşındaki öğrencilerin okul öncesine yönlendirilmesi de bu düşüş üzerinde etkili oldu. 2021-2022 yılına gelindiğinde bir birimlik bir artış ile okullaşma oranının %89,84'e yükseliyor.

Ortaöğretim kademesi ile ilişkili olarak Liselere Giriş Sınavı verilerine bakıldığında LGS'ye giren öğrenci sayısında 2020 yılında önemli bir artış olduğu görülüyor. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yapılan düzenleme ile 60 aylık çocukların ilkokula başlaması yönündeki uygulama sonucunda yaşanan öğrenci artışının 2020'de LGS'ye yansıdığı göz önünde bulundurulabilir. 2021 yılı itibarıyla LGS'ye giren öğrenci sayısında %29,5 oranında bir düşüş yaşandı. 2022 yılına gelindiğinde ise sınava giren öğrenci sayısı çok az miktarda da olsa düşüş gösterdi. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu açıklamaya göre 8. sınıftan mezun olan 1 milyon 236 bin 308 öğrencinin 1 milyon 31 bin 799'u sınava katıldı ve 1 milyon 8 bin 139 öğrenci ilk yerleştirme için tercihte bulundu. Bu öğrencilerin %95'i ise tercih ettiği okullara yerleşti. Bu oran içerisinde merkezî olarak yerleşme oranının da %18,30 olduğu görülüyor. Bu da öğrencilerin büyük çoğunluğunun yerel yerleştirme ile liselere yerleştiğini gösteriyor.

Çoğunluğunu Anadolu, Fen ve Sosyal Bilimler liselerinin oluşturduğu ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenci oranında istikrarlı bir artış görülüyor. Önceki senelerde düşüşte olan mesleki teknik lisesi öğrenci oranı 2021-2022 yıllarında tekrar yükselişe geçti. 2020-2021'e kadar durağan olan imam hatip liselerine devam eden öğrenci oranı ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında düştü. Ortaöğretim düzeyinde genel ortaöğretimin baskın konumu halen devam ediyor.

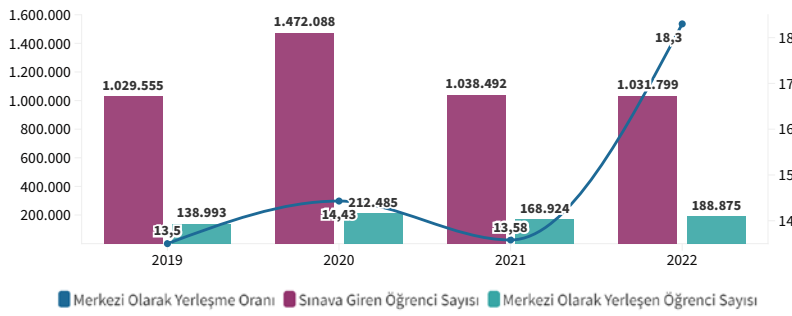
Öğrencilerin kademe ve eğitim kurumlarına göre dağılımları incelendiğinde önceki yıllarda olduğu gibi ortaöğretim öğrencilerinin oranının diğer kademelerden daha fazla olduğu görülüyor. Özel öğretim kurumlarındaki öğrenci oranı salgın döneminde düşüş gösterirken 2021-2022 yılında tekrar

Genel Görünüm



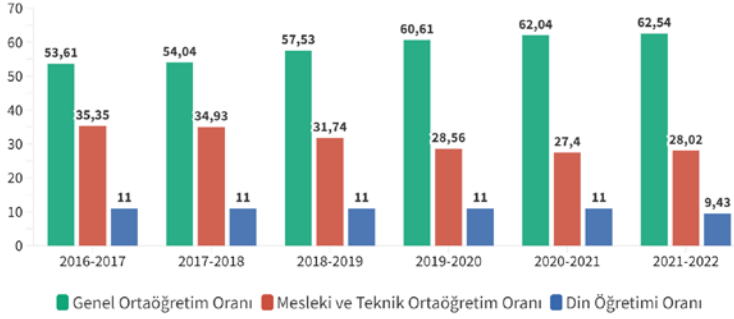
Şekil 11. Kademelere Göre Net Okullaşma Oranları (% 2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022; YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2022



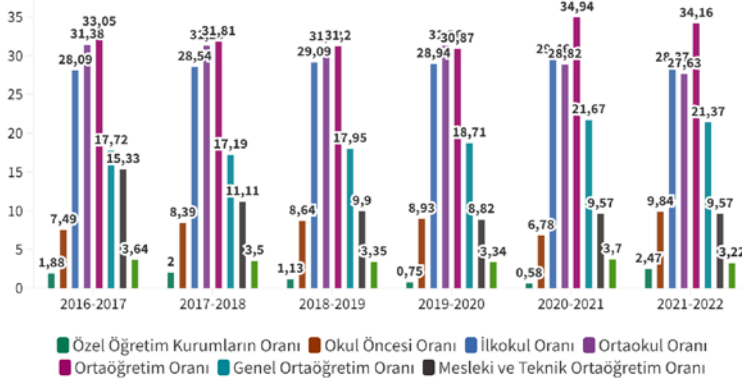
Şekil 12. LGS'ye Giren ve Yerleşen Öğrenci Sayıları ve Oranı (% 2019-2022)

Kaynak: MEB, LGS Kapsamında İlk Yerleşime Sonuçları, 2022



Şekil 13. Lise Türlerine Göre Öğrenci Sayılarının Toplam Lise Öğrencileri İçindeki Oranları (% 2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022



Şekil 14. Eğitim Kurumlarına ve Kademelere Göre Öğrenci Oranı (% 2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

artarak son altı yılın en yüksek seviyesine ulaştı. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinin toplam öğrenci sayısındaki oranı bir önceki seneye göre düşüş gösterirken okul öncesindeki öğrencilerin oranında kayda değer bir artış bulunuyor. Ortaöğretim içerisinde ise genel ortaöğretim öğrenci sayısının oranı diğer tür liselere oranla daha fazla.

Özel yetenekli öğrenciler toplam öğrenciler içerisinde yine azınlık konumunda bulunduğu için eğitime erişim bağlamında ele alınması gerekiyor. Özel öğretim kurumlarına devam eden öğrenci sayısı, son yıllarda artış eğilimindeyken salgın sebebiyle önemli bir düşüş yaşandı. Salgın dönemi eğitime ara verilmesi ve online eğitim çalışmaları eğitimde aksamaları önlemeye çalışsa da salgın, yüz yüze eğitimin zorunlu olduğu özel öğretim öğrencilerini diğer öğrencilere nazaran daha fazla etkiledi. Salgın sonrasında tekrar yüz yüze eğitimin başlaması ile birlikte özel öğretim öğrencilerinin sayısı da artış gösterdi. Özel eğitim öğrenci sayısındaki en büyük artış, burada da okul öncesi kademesinde bulunuyor. Ayrıca özel eğitime gereksinimi olan öğrenci sayısının kademeler yükseldikçe arttığı görülüyor. Bununla birlikte bu artış, özel gereksinimli nüfus ile oranlandığında eğitime erişim imkanı ve fırsatı bulan özel gereksinimli öğrenci sayısının oldukça düşük olduğunu gösteriyor. 2022 yılının Eylül ayında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın yayımladığı Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni'nin verileri incelendiğinde okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm kademelerde eğitime katılan öğrenciler, bu yaş aralıklarındaki toplam özel eğitime ihtiyacı olan çocukların yalnızca %16'sını oluşturmaktadır. Okullaşma oranı yaş aralığına göre incelendiğinde 10-14 yaş grubundaki özel eğitime ihtiyacı olan çocukların yalnızca %10'unun eğitime katılabildiği görülmektedir. 5-9 yaş aralığındaki çocuklardan da yalnızca %14'ü eğitime katılabilmektedir.¹

Özel eğitim okul sayılarında önceki yıllara göre bir artış gözlemlense de bu artışın öğrenci sayısı ile doğru orantılı bir şekilde artış göstermediği de ortadadır. Özellikle okul öncesi öğrenci sayısı %64 oranında artış gösterirken bu kademedeki okul sayısı %22,3

oranında arttı. Buna göre bir önceki seneye kıyasla okullara düşen öğrenci sayılarının arttığı söylenebilir. Bu durum da öğrencilerin özel ihtiyaçlarının karşılanması ve takiplerinin yapılmasının son derece önemli olduğu özel eğitimde ayrıca dikkat edilmesi gereken bir husus olarak karşımıza çıkıyor.

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), sınavla tespit edilen özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitimlerinin yanında üstün yeteneklerini kullanmayı teşvik ederek kapasitelerini üst düzey kullanmalarını sağlayan özel eğitim kurumlarıdır. Bu öğrencilerin eğitime erişimleri BİLSEM kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları bağlamında incelendi. Verilere göre 2017-2018 yıllarında BİLSEM kurum, öğrenci ve öğretmen sayılarında hızlı bir artış yaşandı. Sonraki yıllara bakıldığında artış hızı yavaşlansa da kurum, öğrenci ve öğretmen sayısının artmaya devam ettiği görülüyor. 2019-2020 yıllarında salgın nedeniyle öğrenci sayısında düşüş görülüyor. Zira salgın sonrası 2021-2022 eğitim öğretim yılında BİLSEM kurumlarının sayısı %88 oranında artış gösterirken öğrenci sayılarının %15 oranında artış gösterdiği görülüyor.

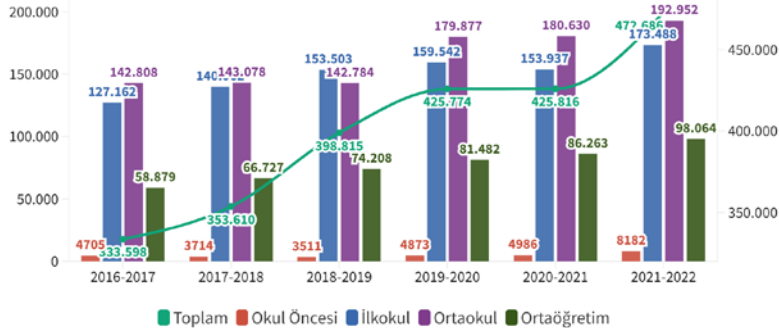
Azınlık olarak kabul edilen ve toplumda ayrımcılığa maruz bırakılan bir kesim de Suriyeli öğrencilerdir. Toplam Suriyeli öğrenci sayısında artış eğiliminin devam ettiği 2020 yılından 2021 yılına artış oranı %3 iken 2022 yılında artışın %20'ye çıktığı görülüyor. 2022 yılında önceki yıllardaki artışa göre daha yüksek oranda artış yaşandığı görülüyor. Tüm kademelerdeki artış oranı yüksek olmakla birlikte en çok ortaokul ve ortaöğretimde Suriyeli öğrenci sayısının arttığı görülmektedir. Bu durum da Suriyeli öğrencilerin okullardaki konumlarının daha fazla gündeme alınması gerektiğini gösteriyor.

Sonuç olarak her çocuğun temel hakkı olan eğitime erişim, eğitim kademelerine göre okullaşma oranları, kurum türleri, öğrenci oranlarına göre incelenmiştir. Aynı zamanda Suriyeli öğrenciler ve özel yetenekli öğrenciler 2016-2017 eğitim öğretim yılında 2021-2022 yılına kadar veriler ışığında incelendi.

1 https://www.aile.gov.tr/media/120191/eyhgm_istatistik_bulteni_eylul2022.pdf adresinden erişilmiştir.

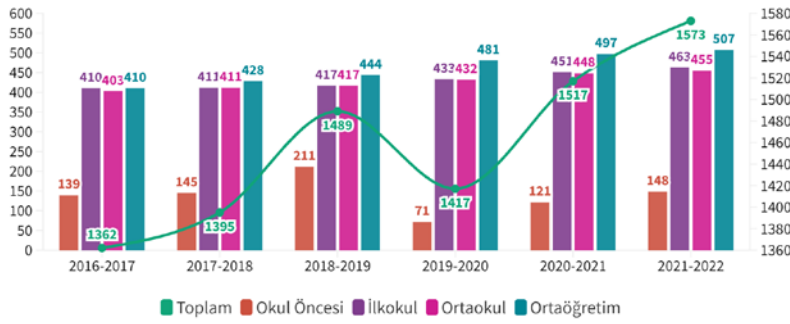


Genel Görünüm



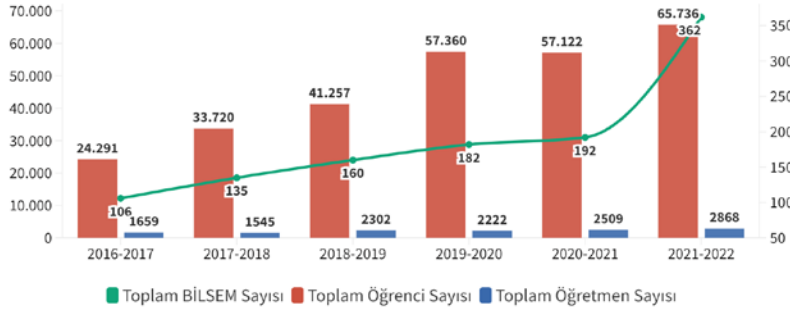
Şekil 15. Özel Eğitim Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022



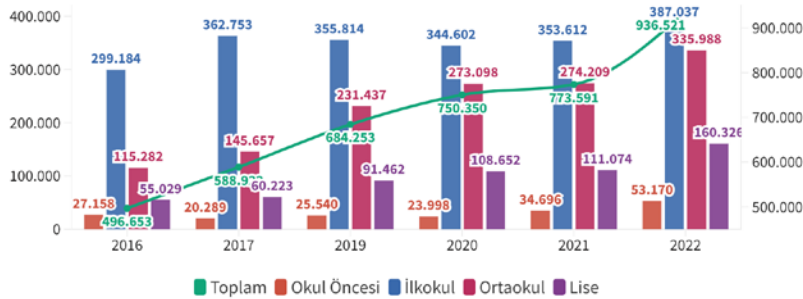
Şekil 16. Özel Eğitim Okul Sayıları (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri



Şekil 17. BİLSEM Kurum, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri



Şekil 18. Eğitim Kademelerine Göre Suriyeli Öğrenci Sayıları (2016-2022)

Kaynak: T. C. İç İşleri Bakanlığı, Göç İdaresi Başkanlığı, 2022

EĞİTİM ORTAMLARI

Eğitim ortamları, öğrencilerin ve öğretmenlerin oluşturdukları, öğrencilerin öğrenme eylemini sürdürdükleri fiziksel mekan, çevre, bağlam ve öğrenme kültürü anlamına geliyor. Özellikle salgın sürecinin göstermiş olduğu gibi eğitim ortamı okul dışında, çevrimiçi ortamları da kapsıyor. Öğrenciler okul dışında da öğrenmelerini birçok yönden sürdürüyorlar; ancak buradaki kavram daha çok sınıf ortamı, öğretmenlerin derslerinde kullanmayı tercih ettikleri öğretim metotları, öğrenme ortamının nitelik ve özellikleri gibi unsurları içerisinde barındırıyor. Eğitim ortamları derslik başına düşen öğrenci sayıları, taşınabilir eğitim, yatılı ve burslu öğrenciler gibi çeşitli göstergelerle ele alınabilir.

Eğitim kademeleri ve lise türlerine göre derslik başına düşen öğrenci sayısı eğitim ortamı kapsamında ele alındı. Buna göre derslik başına düşen öğrenci sayısındaki düşüşün sadece ilköğretim kademesinde ve din öğretimi lise türünde olduğu görülüyor. Ortaöğretim, genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretimde ise derslik başına düşen öğrenci sayısı 2021-2022 eğitim öğretim yılında artış gösteriyor. Bu artış öğrenci sayısının bir önceki seneye göre daha fazla olmasıyla açıklanabilir.

Öğrencilere tanınan imkanlardan burs, taşınabilir eğitim sistemi, yatılı okuma, eğitim ortamları kapsamında analiz edildi. Bu doğrultuda Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde devlet okullarında yatılı okuyan ve taşınabilir eğitimden faydalanan öğrenci sayısı 2017-2018 yıllarında kayda değer bir artış gösterdi. Ancak daha sonraki yıllarda bu artış yerini azalmaya bıraktı. Bilhassa 2021-2022 yıllarında taşınabilir öğrenci sayısında bariz bir azalma olduğu dikkat çekiyor. Taşınabilir öğrenci sayısının düşmesi de ekonomik krizin etkisinin gözlemlendiği başlıklardan biri. Akaryakıt fiyatla-

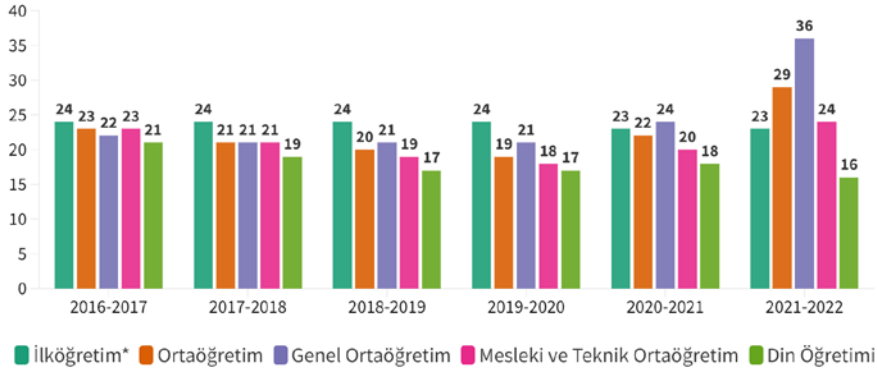
rındaki artışın öğrencilerin taşınmasına ayrılan ödeneğin yetersiz kalmasına ve ihalelere olan taleplerin azalmasına yol açtığı söylenebilir. Yerleşim merkezlerine uzak yerlerde ikamet eden öğrencilerin donanımlı eğitim ortamı bulunmamasından dolayı eğitim ve öğretim hayatına devam edememeleri çözülmesi gereken problemlerden biridir.

Burs alan öğrenci sayıları 2016’dan 2022’ye istikrarlı bir artış gösteriyor. Ancak bu artışa rağmen burslu öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına bölünmesi ile elde edilen oranın, 2021-2022 yılında düştüğü de gözleniyor. Bu durumun, toplam öğrenci sayısının son yıllarda artmasıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülebilir. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin aldıkları burs miktarının verildiği grafiğe bakıldığında, 2022 Ocak-Temmuz aralığında burs miktarında %29,4 oranında artış yapılarak burs ücretinin 663,87 TL’ye çıkarıldığı görülüyor. Ancak burada ülkenin içerisinde bulunduğu ekonomik kriz nedeniyle öğrencilerin maddi ihtiyaçlarının, kırtasiye ve kitap masraflarının bir önceki seneye göre oldukça artarken alım gücünün azaldığı da göz önünde bulundurulması gereken boyutlarından biri. Konuyla ilgili olarak Tüm Kırtasiyeciler Derneği (TÜKİD) başkanının yaptığı açıklamada 2021 ile 2022 kıyaslandığında kırtasiye ürünlerinde %80 oranında zam yapıldığı; hatta bazı ürünlerde zam oranının %100’ün üzerine çıktığı belirtiliyor (NTV, 2022).

Sonuç olarak eğitim ortamları, öğrencilerin eğitim ve öğretimlerini sağladıkları sınıf, çevre gibi eğitim ortamlarıdır. Sınıfların kalabalık ortamlardan ayrıştırıp, öğrenmeyi destekleyici ortamlara dönüştürülmesi, öğrencilere burs ve yatılı okuma imkanlarının tanınması, taşınabilir eğitimin uygulanması eğitim ortamı bağlamında ele alınması gereken önemli göstergelerdir.



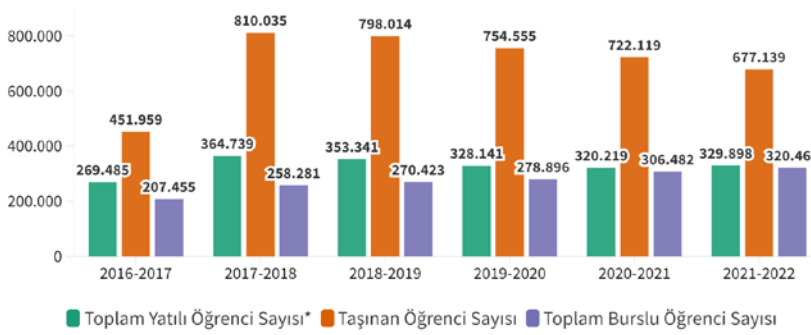
Genel Görünüm



Şekil 19. Kademelere ve Lise Türlerine göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

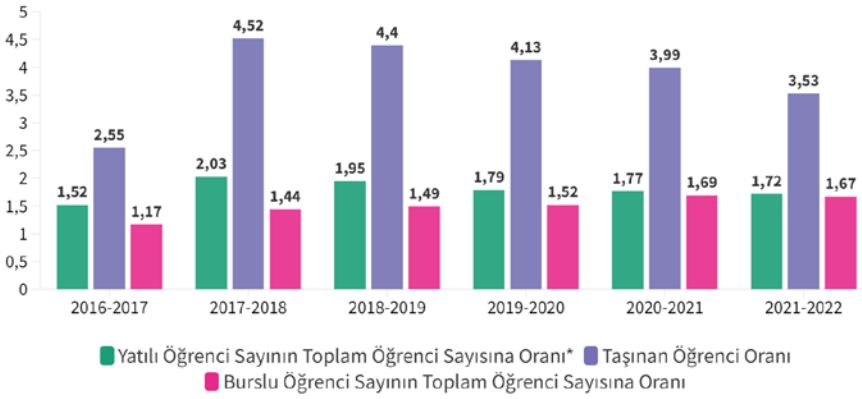
*İlkokul ve ortaokul birlikte değerlendirilmiştir.



Şekil 20. Yatılı, Taşınan ve Burslu Öğrenci Sayısı (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

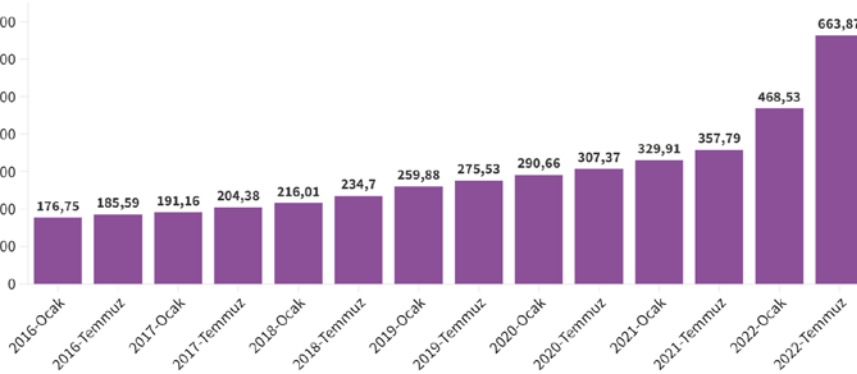
*İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde devlet okullarında yatılı olarak okuyan öğrenci sayısıdır.



Şekil 21. Yatılı, Taşınan ve Burslu Öğrenci Oranı (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

*İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde devlet okullarında yatılı olarak okuyan öğrenci sayıları kullanılarak oran hesaplanmıştır.



Şekil 22. İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Yurtiçi Burs Ücreti (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

EĞİTİMİN BÜTÇESİ VE FİNANSMANI

Eğitim harcamaları; okullar, üniversiteler ve diğer kamu ve özel eğitim kurumlarına yapılan harcamaları kapsar. Bu harcamalar, eğitim kurumları aracılığıyla öğrenciler ve aileler için sağlanan eğitim ve yardımcı hizmetlerini, öğretmen ve personel ihtiyaçlarını ve eğitim kurumlarının giderlerini içerir. Eğitimin hem nicelik hem nitelik olarak geliştirilmesi için en önemli hususlardan biri eğitime ayrılan bütçe ve finansmandır. Yeni okul ve dersliklerin açılması, eğitim teknolojileri gibi araç gereçlerin tedarik edilmesi, personel giderlerinin karşılanması gibi noktalar için ayrılmış olan bütçenin yeterli düzeyde olması ve iyi bir şekilde kanalize edilmesi gerekir. Eğitimde fiziksel ihtiyaçların giderilmesi ve süreklilik kazanabilmesi, yeterli finansmanın süreklilik arz etmesiyle yakından ilişkilidir.

Eğitime ayrılan toplam bütçenin son 6 yılda istikrarlı bir şekilde arttığı görülüyor. 2023 yılının açıklanan bütçelerinde ise önceki yıllara göre dikkat çekici bir artış yaşandı. 2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na, Yükseköğretim Kurulu ve üniversitelere ayrılan bütçeler bir önceki yıla göre %181 oranında arttı. ÖSYM'ye ayrılan bütçenin ise %65 oranında artış gösterdiği görülüyor. Son yıllarda okul, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artışlar ve eğitim masraflarının kur hareketliliği ve enflasyona bağlı olarak artması bütçede eğitime ayrılan payın bu miktarlara ulaşmasını zorunlu kılmıştır.

Eğitime ayrılan bütçeler son yıllarda istikrarlı bir artış gösterse de toplam eğitim bütçesinin Gayri Safi Yurt içi Hasıla içerisindeki payında düşüş yaşandı. Bütçelerin GSYH içerisindeki payları kurum bazlı olarak incelendiğinde MEB bütçesi, YÖK ve üniversitelerin bütçelerine nazaran daha fazla düşüş gösterdi. Ancak her iki kurumun eğitim bütçelerinin GSYH'ye oranının OECD ülkelerinin altında kaldığı görülüyor. OECD ülkelerinde yükseköğretim öncesi kademelerin bütçelerinin GSYH'ye oranı %3,5 dolaylarındayken ülkemizde bu oran %2,4 dolaylarında; yükseköğretimde OECD ülkelerinde %1,4 olan oran Türkiye'de %0,73 civarında kaldı. MEB, YÖK ve üniversite bütçelerinin Merkezi Yönetim Bütçesi'ndeki paylarında da düşüş yaşandığı görülüyor. MEB'in kendi bütçesi içerisinde yatırıma ayırdığı payda ise bir artış gözleniyor. 2022 yılı bütçe ödenek türleri incelendiğinde gider türlerinin hemen hepsinde bir önceki yıla göre

gözle görünür bir artış yaşandığı görülüyor. Enflasyon ve kur hareketlerine bağlı maaş, mal ve hizmet alımlarının masraflarının artması gider tablosuna yansıyor. Personel giderleri 2022 yılında %14,7; Sosyal Güvenlik Kurumu giderleri %12,2 artarken mal ve hizmet alım giderleri %13,1 oranında bir artış gösterdi.

Yıllara göre kadrolu öğretmen maaşlarında 2022 yılına kadar dengeli bir artış görülürken 2022 yılına gelindiğinde bu artış %80 oranına çıktı. Benzer şekilde ek ders ücretlerinin artışı da %88 ile dikkat çekici oranda. Maaş+ek ders ücretleri TL bazında %81 artarken dolar bazında bakıldığında %5 düşüş yaşandığı görülüyor. Enflasyona bağlı maaş artışı yaşanırken kur hareketlerinin 2022 yılında gösterdiği artışa bağlı olarak böyle bir fark ortaya çıkıyor. Hesaplama için 1 Temmuz tarihli döviz kuru 16,7 olarak alındı; ancak 14 Aralık itibariyle bu fark doların 18,6 bulmasıyla daha da açıldı. Aralık ayı itibariyle öğretmen maaşları ek ders ücreti dahil 737,50 dolara karşılık geliyor.

Öğrenci başına düşen yıllık harcama miktarları son altı yılda TL bazında artarken dolar kuru bazında belirgin bir düşüş gösteriyor. TL/dolar farkı 2017 yılından itibaren gittikçe açılmaya başladı ve bu fark 2021 yılında en üst düzeye ulaştı. Öğrenci başına düşen yıllık harcama miktarlarına dair 2022 yılı verileri henüz yayınlanmamış olsa da 2022 yılı kur hareketliliği göz önüne alındığında bu farkın daha da açılmış olacağı varsayımında bulunulabilir. Ortaokul ve yükseköğretimde öğrenci başına düşen öğrenci harcamalarının miktarının artışı diğer kademelere nazaran daha yüksek olduğu için bu kademede 2021 yılında dolar bazında düşüş gözlenmemektedir. 2022 yılı öğrenci başına düşen harcama verileri açıklanmadığı için tabloya dahil edilmemiştir.

Ülkemizde eğitim bütçesinin her yıl artırıldığı görülmekle beraber eğitim bütçesinin GSYH ve merkezî yönetim bütçesine oranlarında bir azalma eğilimi göze çarpıyor. Ayrıca kur hareketlilikleri ve enflasyon nedeniyle artan giderler ve masraflar eğitim bütçesinin de aynı oranda artırılmasını gerekli kılarken özellikle öğretmen maaşları ve öğrenci başına düşen eğitim harcamaları dolar bazında incelendiğinde bu artış eğilimini yakalayamadığı görülüyor.



Genel Görünüm

Tablo 4. MEB, YÖK ve Üniversitelerin Yıllık Bütçeleri (TL, 2017-2023)

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Eğilim
MEB Bütçesi (TL)	85.048.584	92.528.652	113.813.000	125.397.000	146.920.234	189.010.851	532.763.954	↗
YÖK + Üniversite Bütçeleri (TL)	25.620.450	27.761.363	33.023.355	36.145.740	45.395.788	57.739.883	162.769.617	↗
ÖSYM Bütçesi (TL)	408.536	537.550	549.555	717.792	643.549	931.623	1.544.369	↗
Toplam Eğitim Bütçesi (TL)	111.077.570	120.827.565	147.385.910	162.260.532	192.959.571	247.682.357	697.077.940	↗

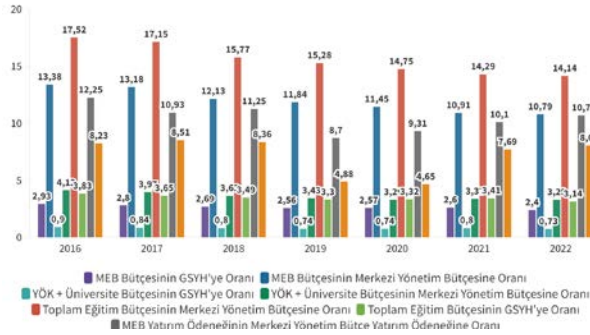
Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022

Tablo 5. Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (TL/\$, 2016-2022)

		2016	2017	2018	2019	2020	2021	Eğilim
Okul Öncesi	TL	7.062	7.328	8.804	9.886	10.311	10.696	↗
	Dolar*	2.452	2.075	1.956	1.765	1.516	1.243	↘
İlkokul	TL	5.505	5.782	6.854	8.914	9.332	11.626	↗
	Dolar*	1.911	1.637	1.523	1.591	1.372	1.351	↘
Ortaokul	TL	5.569	5.846	7.296	9.127	9.503	12.539	↗
	Dolar*	1.933	1.656	1.621	1.629	1.397	1.458	↘
Ortaöğretim	TL	7.256	8.750	11.194	12.826	12.495	14.467	↗
	Dolar*	2.519	2.478	2.487	2.290	1.837	1.682	↘
Yükseköğretim	TL	13.487	13.652	16.845	18.830	20.774	28.597	↗
	Dolar*	4.682	3.867	3.743	3.362	3.055	3.325	↘

*İlgili yılın 1 Temmuz tarihli Merkez Bankası döviz kuru esas alınmıştır.

Kaynak: TÜİK, Eğitim Harcamaları, 2021



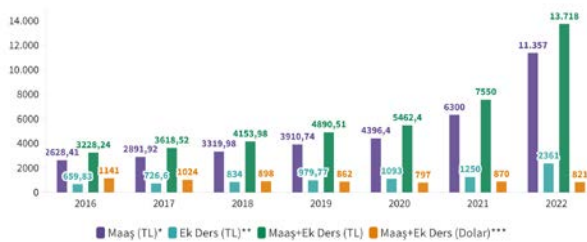
Şekil 23. Eğitim Bütçesinin Ağırlığı (%), 2016-2022)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022



Şekil 24. Bütçe Ödenek Türlerinin Bir Önceki Yıla Göre Artış Oranı (%), 2017-2022)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022



Şekil 25. Yıllara Göre Kadrolu Öğretmen Maaşları (TL/\$, 2016-2022)

*1. derece 4. kademe esas alınarak aile ve çocuk yardımı eklenmeksizin ele geçen net maaş baz alınmıştır.

**Ek ders ücretleri 39,35TL/saat baz alınarak 60 saat üzerinden hesaplanmıştır.

***İlgili yılın 1 Temmuz tarihli Merkez Bankası döviz kuru esas alınmıştır.

Kaynak: MEB, Bütçe Sunuşu, 2022

İNSAN KAYNAĞI

Eğitimin her kademesinde nitelikli eğitimi sürdürmek için insan kaynağı ve bu kaynağın doğru yönlendirilmesi gereklidir. Bu doğrultuda, artan okul ve öğrenci sayısı ile orantılı olarak gerekli sayıda öğretmen ve personel istihdamı yapılmalıdır. Kademelere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, MEB personelinin eğitim düzeyine göre dağılımı, yaş dağılımı ve hizmet içi faaliyet gibi veriler bize bu insan kaynağının yeterli olup olmadığı, doğru yönlendirilip yönlendirilmediği ve eğitimin niteliğine dair somut bilgiler sunar.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı yıllar içinde ve kademe türlerinde farklılık göstermekte. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen-öğrenci iletişimini doğrudan ilgilendirdiğinden bu sayının düşük olması olumlu bir göstergedir. OECD ülkelerinde öğretmen başına düşen öğrenci oranı, ilkokulda 14,4 ortaokulda 13,6'dır. Türkiye'de ise bu oran ilkokulda 17,1 ve ortaokulda 12,9'dur (OECD, 2020). Buradan hareketle ortaokul kademesinde Türkiye, OECD ülkelerindeki standardı yakalamaya yakın görünüyor. Okul öncesi eğitim kademesinde ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısında 2020-2021 yılına kadar düşüş eğilimi mevcutken 2021-2022 eğitim öğretim yılında bu eğilim artış yönünde seyretmeye başladı. İlkokul ve ortaokul kademelerindeki durağan seyrin yanı sıra ortaöğretim kademesinde artış gözlemlendi. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısında en düşük seyir 2020-2021 yılında görülüyor. Bunun sebebi salgın döneminde eğitim öğretimden ayrılan öğrenciler. Yine aynı yıllarda öğrenci sayılarındaki düşüş de bunu destekler nitelikte.

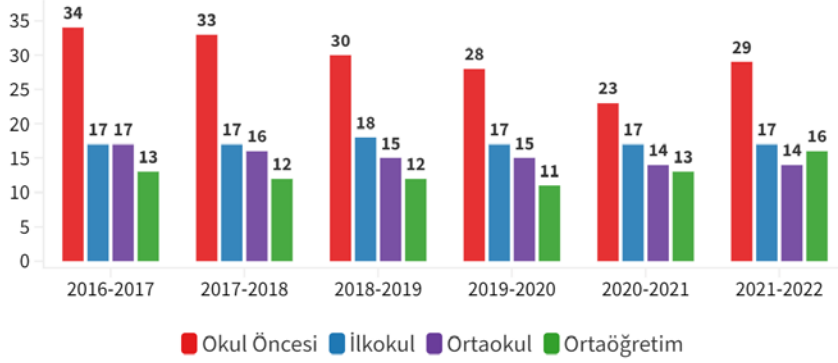
Ortaöğretim türlerine bakıldığında genel ortaöğretim ve mesleki teknik ortaöğretim türlerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayı-

sında artış yaşanırken din öğretiminde azalma yönünde bir seyir söz konusu. Liselerde öğrenci sayısında en çok genel ortaöğretimde artış yaşanırken öğretmen sayısının aynı oranda artmamış olması öğretmen başına düşen öğrenci sayısında diğer lise türlerine göre bariz bir yükselmeye neden oldu. Mesleki teknik liselerde de öğrenci talebi 2021-2022 eğitim öğretim yılında artarken öğretmen sayısının aynı oranda artmadığı görülüyor. Din öğretimine bakıldığında ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalmış durumda. Sonuç olarak 2021-2022 yılında tüm kademe ve lise türleri birlikte incelendiğinde sadece din öğretiminde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaldı.

MEB personelinin eğitim düzeylerine ilişkin beş yıllık eğilime bakıldığında lisansüstü eğitimli personel sayısında anlamlı bir yükseliş olduğu görülüyor. Bu grafikte yer verilmeyen personelin çok az bir kısmı ön lisans mezunu öğretmenlerden oluşurken kalan yaklaşık %10'luk kısım lise ve altı eğitimli yardımcı hizmet personelinin içeriyor. Yüksek lisans mezunlarının yaklaşık üçte birini tezli programlardan mezun olanlar oluşturuyor. Doktora mezunu personel içinde en yüksek oran, eğitim yönetimi alanı olmakla birlikte eğitim bilimlerinin diğer alanlarında ve farklı bilim dallarında da doktoralı öğretmen, okul yöneticisi, eğitim uzmanı ve eğitim yöneticileri bulunuyor. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle lisansüstü eğitimli personel oranının önümüzdeki yıllarda hızlı bir yükselişe geçmesi bekleniyor. 2021-2022 yılına ait veriler MEB Faaliyet Raporu 2022'de olduğu ve henüz yayımlanmadığı için bu kısma dahil edilmedi.

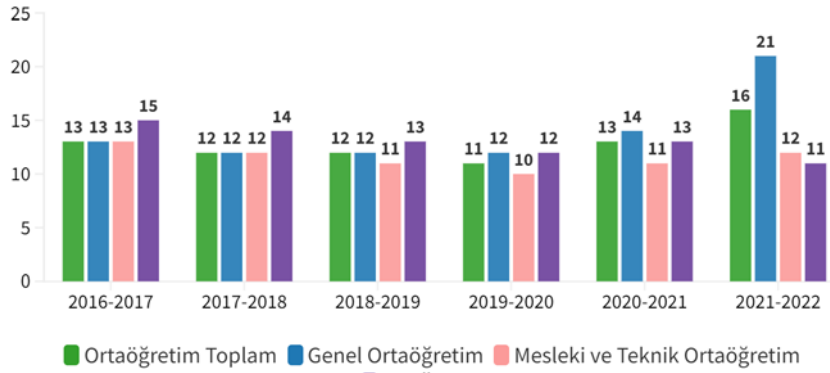
MEB personelinin yaş ortalaması son beş yılda artan bir eğilim gösteriyor. 30 yaş altı azalırken 31-40 yaş arası durağan, 41 yaş ve üstünde ise

Genel Görünüm



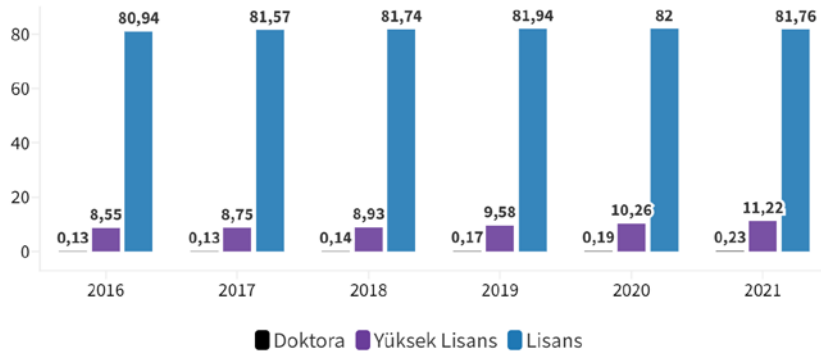
Şekil 26. Kademelere Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2021/22



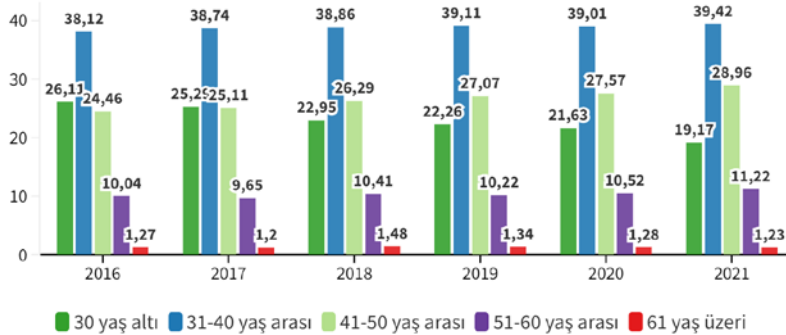
Şekil 27. Ortaöğretim Türlerine Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2021/22



Şekil 28. MEB Personelinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (2016-2021)

Kaynak: MEB, Faaliyet Raporu, 2021



Şekil 29. MEB Personelinin Yaş Dağılımı

Kaynak: MEB, Faaliyet Raporu, 2021

artış eğiliminin başladığı görülüyor. 61 yaş üstünde 2018 yılındaki belirgin artışın 3600 ek gösterge beklentisinden dolayı emekliliğini geciktirenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Eğitim-öğretim hizmetleri sınıfına dahil kadrolu MEB personeli oranının sözleşmeli personel lehine bozulduğu görülüyor. Eğitim kurumu yöneticisi sayısında da bir artış söz konusu. Öğretmen başına öğrenci sayısı bakımından okul öncesi kademesi dışında yeterli öğretmen istihdam edildiği görülse de personelin bölgelere, şehirlere ve ilçelere dağılımında yaşanan dengesizlik sebebiyle çok sayıda ücretli öğretmen istihdam ediliyor.

Göreve yeni başlayan öğretmen sayısı son beş yılda dalgalı bir seyir izledi. Ancak 2021 yılı, son yılların en düşük atama yapılan yılı oldu. 2016 yılında idari ve yargı kararlarıyla ihraç edilenler sebebiyle görevden ayrılan öğretmenlerin sayısında da önemli bir artış görüldü. 2018 yılında ise 3600 ek gösterge beklentisiyle emekliliğini erteleyen öğretmenlerin görevden ayrılan sayısını oldukça düşürdüğü görülmekte. Son iki yılda görevden ayrılan öğretmen sayısında genel eğilime nazaran bir azalma yaşandı. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun 2023'te uygulanmasıyla ayrılan öğretmen sayısında belirgin bir artış olması bekleniyor.

Hizmet içi eğitim faaliyet ve katılımcı sayısında bir artış eğilimi oldu; ancak 2020 yılında salgın sebebiyle faaliyet sayısında yaklaşık üçte iki oranında, katılımcı sayısında ise üçte bir oranında düşüş yaşandı. 2021 verileri bakanlığın bütçe sunuşunda dile getirilse de henüz kamuoyu ile paylaşılmadı. Ancak resmî hizmet içi eğitim faaliyetleri yanında il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin düzenlediği faaliyetler ile kurumların, sivil toplum kuruluşlarının, sendikaların ve sivil girişimlerin düzenlediği mesleki gelişim faaliyetlerinin, önceki yıllara nazaran oldukça belirgin bir artış gösterdiği gözlenmektedir. Diğer taraftan öğretmen ve okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamak amacıyla kişisel gelişimlerine daha fazla zaman ve kaynak ayırdıkları düşünülüyor.

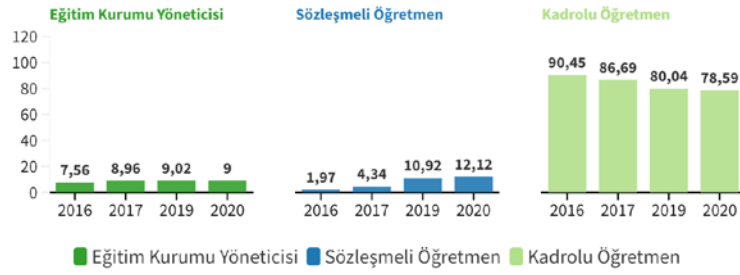
Salgın döneminin öğretmenler ve okul yöneticileri açısından tarihî bir gelişim yılı olduğu söylenebilir.

Formasyon eğitimi sertifika programının 2020'de kaldırılmasının ardından 2021'de yeniden uygulanmaya başlanmasıyla öğretmen arzı kısa bir duraksamadan sonra artarak devam etti. Eğitim fakültelerinde okuyan öğrenci sayısında artış eğiliminin durduğu ve düşme eğilimine girildiği; bu eğilimin 2021-2022 yılında da devam ettiği görülüyor. Bu durum, mezun sayılarına da yansdı. 2021-2022 yılında da mezun sayıları bir önceki yıla göre %5,1 düştü. KPSS'ye eğitim alanında giren aday sayısında salgın döneminde bir düşüş olsa da 2021 yılında bu sayı artmaya devam etti. Fakat 2022 yılında eğitim alanı adayları sayısında tekrar düşüş yaşandı. Eğitim fakültelerinin mezun sayısının öğretmen talebini karşılamaya yetecek düzeyde olduğu görülmekte. Sertifika programları ile artan öğretmen arzının son beş yılda yığılma oluşturmaya devam ettiği görülüyor.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı son yıllarda azalan bir eğilim gösterse de hâlâ yeterli düzeyde değil. Öğretmenin öğrenciler ile daha iyi ilgilenebilmesi ve sınıf kontrolü gibi unsurlar öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ile doğrudan ilgili. Ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeyinin yalnızca lisans eğitimi ile sınırlı kalmayıp lisansüstü eğitimi ile devam etmesi de eğitimin niteliğini akademik manada artırabilmek adına önemli bir gösterge. Ülkemizde bu anlamda her ne kadar yavaş ve istikrarlı bir olumlu gidişat gözlenirse de ilerleyen yıllarda yeni düzenlemeler neticesinde öğretmenler arasında lisansüstü düzeyde eğitimi tamamlayan eğitimcilerin sayısının artması beklenmektedir.



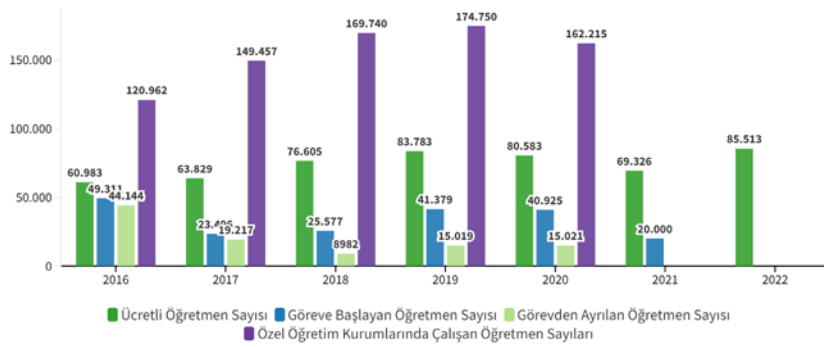
Genel Görünüm



Şekil 30. Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı Personel Oranları (2016-2020)

Kaynak: MEB, Bütçe Sunuşu, 2021; Türk Eğitim-Sen, 2021

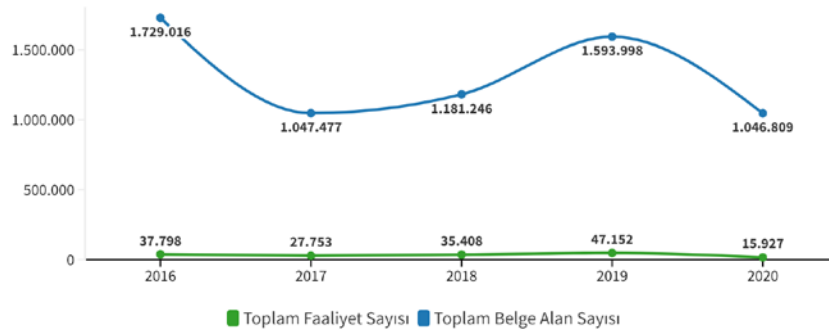
Not: Ücretli öğretmen oranı, Türk Eğitim-Sen Ücretli Öğretmen Araştırmaları kapsamında elde edilen sayılara göre toplam öğretmen sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.



Şekil 31. Ücretli, Göreve Başlayan, Görevden Ayrılan ve Özel Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmen Sayıları (2016-2022)

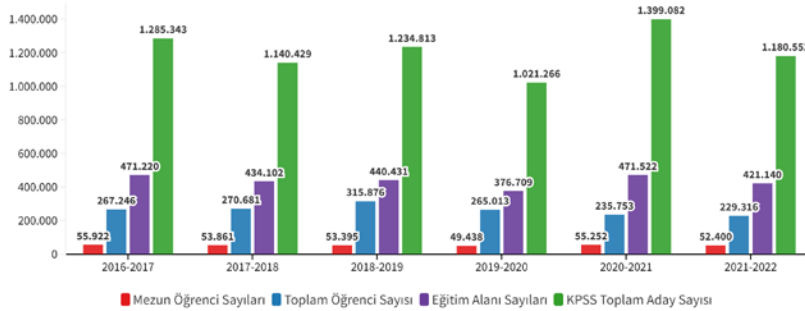
Kaynak: Türk Eğitim-Sen Araştırması

Not: 2016 yılı ücretli öğretmen sayısı, 62 ilin; 2017 yılı ücretli öğretmen sayısı, 56 ilin; 2018 yılı ücretli öğretmen sayısı, 64 ilin; 2019 yılı ücretli öğretmen sayısı, 74 ilin; 2020 yılı ücretli öğretmen sayısı, 81 ilin; 2021 yılı ücretli öğretmen sayısı, 62 ilin valiliklerinden gelen bilgilere göre hesaplanmıştır. 2016 yılı görevden ayrılan öğretmen sayısına FETÖ/PDY ve BTÖ kapsamında görevine son verilen öğretmen sayıları da dahil edilmiştir.



Şekil 32. Hizmet İçi Eğitim Faaliyet-Belge Alan Sayısı (2016-2020)

Kaynak: MEB, Bütçe Sunuşu, 2021



Şekil 33. Eğitim Fakültesi Öğrenci Sayısı ve KPSS Sınavına Giren Öğretmen Adayı Sayısı (2016/17-2021/22)

Kaynak: Yükseköğretim Kurumu İstatistikleri, 2022

YÜKSEKÖĞRETİM

Öğrencilerin zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra mesleki tercihlerine ve akademik amaçlarına yönelik olarak tercih ettikleri bir kademe olan yükseköğretime geçiş verilerine baktığımızda son sınıf düzeyinde başvuran sayısının 2022 yılında bir önceki yıla göre düştüğünü görüyoruz. Son sınıf düzeyinde yerleşenlerin oranındaki artış ise dikkat çekiyor. Son verilerde Yükseköğretime Geçiş Sınavı'na (YGS) katılan toplam öğrenci sayısında ise %24'lük bir artış yaşandı. Bu artışın bir sebebi 2021 yılında son sınıf düzeyinde olup yerleşemeyen öğrenci sayısındaki artış olabilir. Yüz yüze eğitime ara verilen, salgın sebebiyle okul, kütüphane ve kursların kapandığı dönemde öğrencilerin sınava hazırlanmakta zorluk çektikleri ve bu sebeple 2021 yılında yerleşen öğrenci oranlarının düştüğü söylenebilir. Bu durum 2022 yılında sınava başvuran sayısında artışa neden olmuştur. 2022 yılı toplam yerleşen oranlarının önceki yıllara göre düşmüş olması akla salgının etkilerinin devam ettiğini veya başka etkenlerin var olabileceğini getiriyor.

Yükseköğretimde toplam öğrenci sayısı son 6 yılda istikrarlı bir şekilde artmaya devam etti. Kademelere göre bakıldığında tüm kademelerde artış gerçekleşirken lisans ve ikinci öğretimde düşüş yaşandığı görülüyor. Buna karşın ön lisans ve uzaktan öğretim sayısında artış yaşandı. Salgınla çevrimiçi ve uzaktan eğitimlerin yaygınlaşmasının bu eğilimde etkili olduğu düşünülebilir. Salgın döneminde düşüş yaşanan yüksek lisans kademesi öğrencilerinin sayısı son iki yılda arttı. Uluslararası öğrenci sayısının da son yıllarda artmaya devam ettiği görülüyor. Özellikle 2020-2021 yılında salgının etkisi diğer kademelerde bariz bir şekilde görünür durumdayken salgından en çok etkilenmesi beklenen uluslararası öğrenci sayısının artmaya devam etmesi ilgi çekici. Son yıllarda artan göçmen sayısı, uluslararası öğrenci sayısının salgın döneminde bile düşmemesinde etkili olabilir.

Akademik personel sayısına bakıldığında son yıllarda personel sayısının artışının devam ettiği görülüyor. Bu artış, 2020-2021 yılına kadar öğretim üyesine

düşen öğrenci sayısında azalmayı beraberinde getirirken 2021-2022 yılında artan öğrenci sayıları öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının artmasına sebep oldu. OECD ülkelerinde yükseköğretimde öğretim personeli başına düşen öğrenci oranı 15 iken Türkiye'de bu sayı 21,9'dur (OECD, 2020). OECD ortalamasının neredeyse bir buçuk katı kadar olan bu sayı, yükseköğretimde öğretim görevlisi sayısının artan talebi karşılayamadığını gösteriyor. Doktoralı öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı bir önceki yıllara göre azalma gösterse de doktoralı öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının kabul edilebilir oranın üzerinde olduğu görülüyor. 2021-2022 yılında öğretim görevlileri içinde sayıca en çok artış görülen görev ise doçentlik oldu.

Yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğrenci sayılarında son yıllarda süregelen bir artış gözlenirken ön lisans ve lisans programlarında 2020-2021 dönemi mezun sayısında normalin üzerinde artış görülmüştü. Bu artışın da yine salgınla bir ilgisi olabilir. 2020-2021 yıllarında salgın sebebiyle üniversiteler uzaktan ve çevrimiçi eğitime geçti. Bununla beraber çevrimiçi yapılan sınavların yüz yüze yapılara göre kontrolden daha uzak olması ve ölçme değerlendirme süreçlerinin salgının etkisiyle daha zor hale gelmesi öğrencilerin dersleri daha kolay geçmesine yol açtı. Kimi kurumların notlandırmada "geçti/kaldı" sistemine geçmesi de öğrencilerin dersleri geçmesini kolaylaştırdı. Bunların bir sonucu olarak 2020-2021 yılında mezun öğrenci sayılarının bir anda arttığı düşünülebilir. 2021-2022 akademik yılına gelindiğinde bu artışların daha düşük bir seyirde de olsa devam ettiği görülmekte. Mezun öğrenciler içerisinde 2022 yılına gelindiğinde en çok artış, %15 ile yüksek lisansta gerçekleşti. 2020 yılı salgın döneminde düşüş görülen lisansüstü mezunlarının sayısı 2022 yılına geldiğinde tekrar yükselmeye başladı.



Tablo 6. Yükseköğretime Geçiş Sınavı Verileri

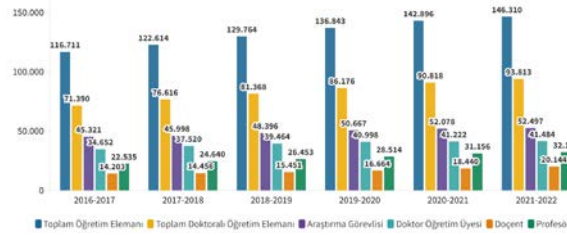
		2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Eğilim
Son Sınıf Düzeyinde Başvuran		950.156	960.410	954.353	983.701	894.187	955.310	920.711	
Son Sınıf Düzeyinde Yerleşen	Lisans (%)	24,28	21,66	18,87	17,78	18,54	14,47	17,55	
	Ön lisans (%)	21,46	11,20	11,74	10,69	11,72	10,00	12,60	
	AÖF (%)	3,47	2,05	1,83	1,64	1,69	1,81	1,60	
Toplam Başvuran		2.256.377	2.265.843	2.381.412	2.528.031	2.436.958	2.607.715	3.243.334	
Toplam Yerleşen	Lisans (%)	18,77	18,67	16,58	16,20	17,72	14,21	14,00	
	Ön lisans (%)	16,34	12,06	13,27	13,60	14,35	12,20	12,23	
	AÖF (%)	7,52	5,70	6,14	5,96	5,76	4,86	4,77	

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2022

Tablo 7. Yıllara ve Kademelere Göre Öğrenci Sayıları

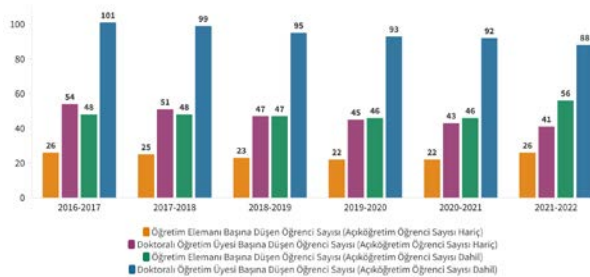
	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	Eğilim
Ön lisans	2.555.926	2.768.757	2.829.430	3.002.964	3.114.623	3.250.101	
Lisans	4.071.579	4.241.841	4.420.299	4.538.926	4.676.657	4.579.047	
Yüksek Lisans	480.215	454.673	394.174	297.001	343.564	358.371	
Doktora	91.267	95.100	96.199	101.242	106.148	109.540	
İkinci Öğretim	819.803	789.185	687.829	626.684	560.223	471.328	
Açık öğretim	3.306.797	3.586.216	3.880.931	2.096.720	4.359.034	4.454.128	
Uzaktan Öğretim	91.880	86.473	82.457	71.736	65.455	81.194	
Uluslararası Öğrenci	108.076	125.038	154.505	185.047	224.028	260.151	
Uluslararası Öğrencilerin Toplam Örgün Öğrenciye Oranı (%)	1,50	1,65	1,44	2,54	3,03	3,13	
Toplam Örgün Öğrenci Sayısı	7.198.987	7.560.371	7.740.102	7.940.133	8.240.992	8.297.059	

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2022



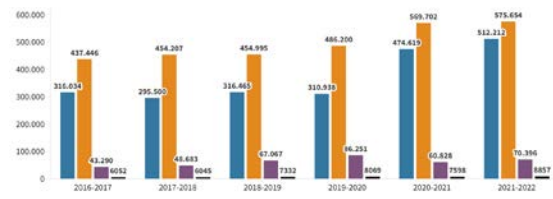
Şekil 34. Yıllara ve Unvanlarına Göre Akademik Personel Sayısı (2016/17-2021/22)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2022



Şekil 35. Yükseköğretimde Öğrenci/Doktora Öğretim Elemanı Oranı (2016/17-2021/22)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2022



Şekil 36. Yıllara ve Kademelere Göre Mezun Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2022

EĞİTİMİN ÇIKTILARI

Eğitim çıktısı, öğrencilerin bir programı, modülü yani bir öğrenme sürecini tamamladıktan sonra ulaşımları gereken akademik başarı ve beceri anlamına geliyor. Dolayısıyla eğitim çıktısı planlı, düzenli öğrenme ve öğretme sürecinin sonunda elde edilen kazanımlardır. Türkiye'deki durumu incelemek için bitirilen eğitim düzeyleri ve uluslararası başarı kriteri olan PISA sonuçları bu kapsamda ele alındı.

25 yaş ve üzeri bireylerde bitirilen eğitim düzeyinin verildiği grafiğe bakıldığında Türkiye'de son 6 yılda eğitim düzeyinin hızla yükseldiği görülüyor. Okur-yazar olmayan, bir öğretim kurumundan mezun olmayan ve ilköğretim mezunu olanların sayısında düşüş sürerken lise ve üstü eğitim düzeylerinden mezun olanların oranı yükseldi. Lise, ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyindeki artış oranının da doktora programlarından mezun olanların artış oranına nispetle daha yüksek olduğu görülüyor. Bu sonuca bakılarak ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve yükseköğretimin yaygınlaştırılmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca 2021 yılına gelindiğinde bilinmeyenlerin oranının sıfıra düşmesi, nüfusun eğitim düzeyinin tam olarak bilindiği anlamına geldiği için ayrıca önem taşıyor.

PISA, toplamda 79 ülkenin katılım gösterdiği uluslararası düzeyde bir değerlendirme sistemidir. PISA, 2000 yılından itibaren 3 yıllık periyotlar ile 15 yaşındaki çocukların okuma, matematik ve fen bilgisi bilgilerini gerçek hayata uyarlama becerilerini ölçüyor. Türkiye, ülkeleri birbirleriyle kıyaslama imkanı da sunan PISA'ya 2003 yılında dahil oldu. En son 2018 yılına ait veriler Türkiye'deki öğrencileri temsilen 6.890 öğrenci üzerinden toplandı. Bu kısımda okuma, matematik ve fen bilgisi alanlarında Türkiye'nin puan ortalaması ve OECD ülkelerinin puan ortalamaları birlikte verildi. İlk olarak, grafikte Türkiye ve OECD ülkelerinin kıyaslamaları okuma alanı üzerinden verildi. Buna göre, OECD ülkeleri ortalamasında 2012 yılından 2018 yılına kadar öğrencilerin okuma alanından aldıkları puanların düştüğü görülüyor. Diğer yandan aynı alanda Türkiye, 2012 yılında 475 gibi yüksek bir puandan 2015 yılında 428 puana düşmüştür. 2018 yılında tekrar yükselişe geçerek 466 puana çıkmış olsa da OECD ülkeleri ortalamasından düşük bir ortalamaya sahiptir. Burada puan dalgalanmasının nedeni 2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine

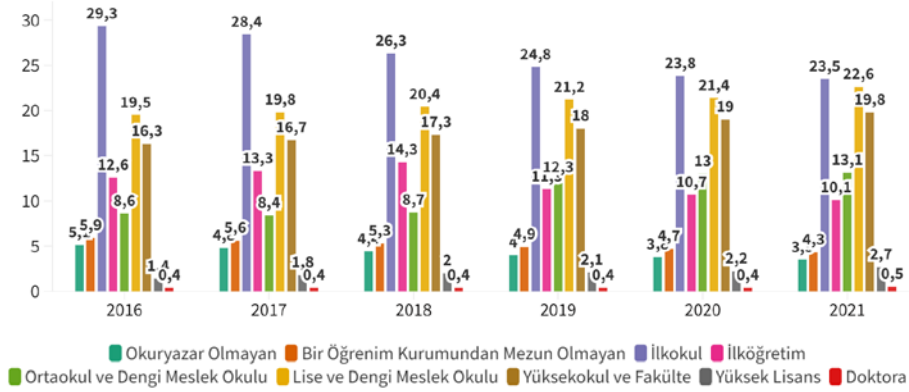
geçiş ile birlikte ilkökul 1.sınıfa başlama yaşı 60 aya çekildi, yani bir yıl düşürüldü. Bu sebeple bu yılda okula başlayan öğrenciler 2018 PISA testine girmediler. Dolayısıyla eğitim sistemindeki bu değişiklik diğer ülkelerin aleyhine olurken Türkiye'nin lehine olan bir durum oldu. Buna ek olarak okul öncesi eğitime dahil olan öğrenci sayısındaki düzenli artış da PISA test ortalamalarındaki artışta önemli bir etkidir (Karataş, 2019).

Matematik alanında alınan puanlara bakıldığında Türkiye'nin yine OECD ülkelerinin altında yer aldığı görülüyor. Okuma alanında olduğu gibi en düşük puan ortalamasının yine 2015 yılına ait olduğu gözleniyor. 2015 yılında 420 olan puan ortalaması 2018 yılında 454 puana yükseliyor. Ancak OECD ülkelerinin ortalaması 489 olduğu için Türkiye'nin yaklaşık 30 birim geride kaldığı söylenebilir. Fen alanındaki puanlar incelendiğinde Türkiye'nin diğer alanlarda olduğu gibi en düşük ortalamayı 2015 yılında aldığı görülüyor. 2018 yılında OECD ortalamasının altında kalan Türkiye, diğer alanlara nispetle puan farkının en az olduğu alanın fen bilgisi olduğunu da gözler önüne seriyor.

Nihayetinde, bitirilen eğitim düzeylerinde en son bitirilen eğitim düzeyinin lise ve üzerinde artış gösterdiği görülüyor. Bu artış, ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitime yönelik bir eğilim yanında, yükseköğretim düzeyinde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde belirginleşiyor. 2016 yılı ile karşılaştırıldığında lise altı mezun sayısının lise üstü mezun sayısına oranının yaklaşık %55'ten %45'lere gerilediği görülmektedir ki bu 5 yıllık bir dönem için oldukça iyi bir gelişmedir. Ancak aynı gelişmeyi nitelik bakımından elde ettiğimizi söylemek konusunda yeterli veriye sahip değiliz. PISA sonuçlarına göre 2018 yılında 2015 yılına göre Türkiye'nin üç alanda puanlarının iyileşme gösterdiğini ancak OECD ülkelerinin de hep altında kaldığı görülüyor. PISA 2021 sonuçları henüz açıklanmadığı için bir değerlendirme yapmak mümkün değilse de pandemi dönemindeki kayıplar ile pandemi döneminde uygulanan esnek ölçme değerlendirme yöntemleriyle özellikle ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyindeki yüksek mezun oranını ilişkilendirdiğimizde salgın dönemindeki mezunların niteliği konusu incelemeye değer bir konu olarak önümüzde duruyor.

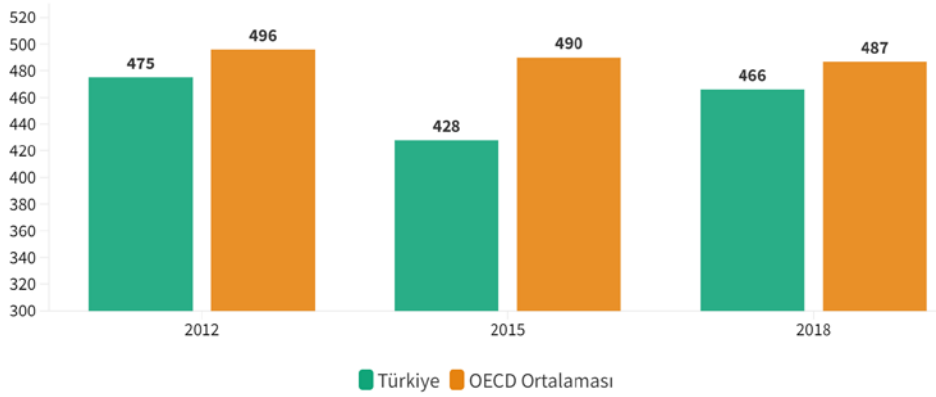


Genel Görünüm



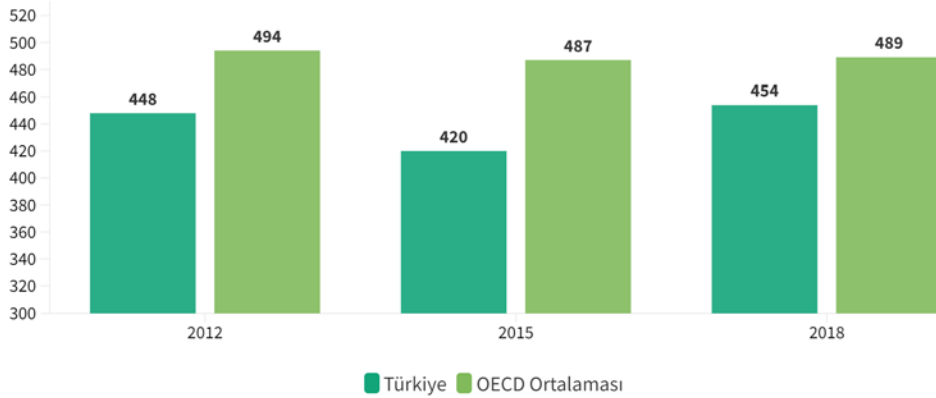
Şekil 37. Bitirilen Eğitim Düzeyine Göre 25+ Yaş Nüfusun Dağılımı (%), 2016-2021)

Kaynak: TÜİK, Bitirilen Eğitim Düzeyine Göre Nüfusun Dağılımı, 2022



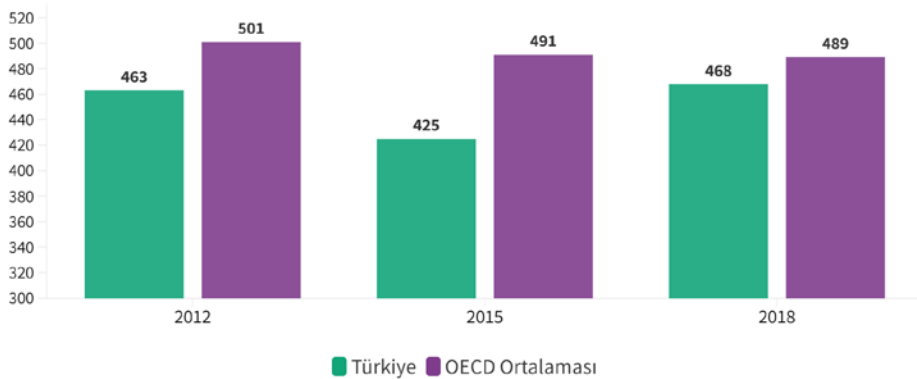
Şekil 38. Okuma Alanında Türkiye ve OECD Ortalamalarını Gösteren PISA Sonuçları (2012-18)

Kaynak: OECD, PISA Sonuçları



Şekil 39. Matematik Alanında Türkiye ve OECD Ortalamalarını Gösteren PISA Sonuçları (2012-18)

Kaynak: OECD, PISA Sonuçları



Şekil 40. Fen Alanında Türkiye ve OECD Ortalamalarını Gösteren PISA Sonuçları (2012-18)

Kaynak: OECD, PISA Sonuçları

EĞİTİMDE EŞİTSİZLİKLER

Ülkelerdeki eşitsizlik, toplumda yaşayan bireyleri doğdukları andan itibaren hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyen bir etmendir. Eşitsizliğin Türkiye'deki konumunu istatistikî verilerle incelemek yerinde olacaktır. Gelir eşitsizliğinin ölçülmesinde temel bir gösterge olan Gini katsayısı, ülkelerdeki gelir eşitsizliğini 0-1 puan aralığında gösteren bir ölçüdür. 2019 verilerine göre Türkiye, 0,4 Gini katsayısıyla OECD ülkeleri arasında en yüksek eşitsizlik düzeyine sahip üçüncü ülke konumunda (OECD, 2019a). Sosyoekonomik eşitsizlikler ve eğitimdeki eşitsizliklerin karşılıklı etkileşim halinde olduğu bilinir. Eğitimdeki eşitsizlikler ailelerin çocuklarının eğitimleri için ayırabildikleri sermaye ve aktardıkları kültürel ve sosyal sermaye miktarına bağlıdır (Sunar, 2019). Bu kapsamda eğitimdeki eşitsizlikleri irdelemek adına bölgeler arası okullaşma oranları, özel ve kamu okul ve öğrenci sayıları, cinsiyet oranları ve özel eğitim öğrenci sayıları incelendi.

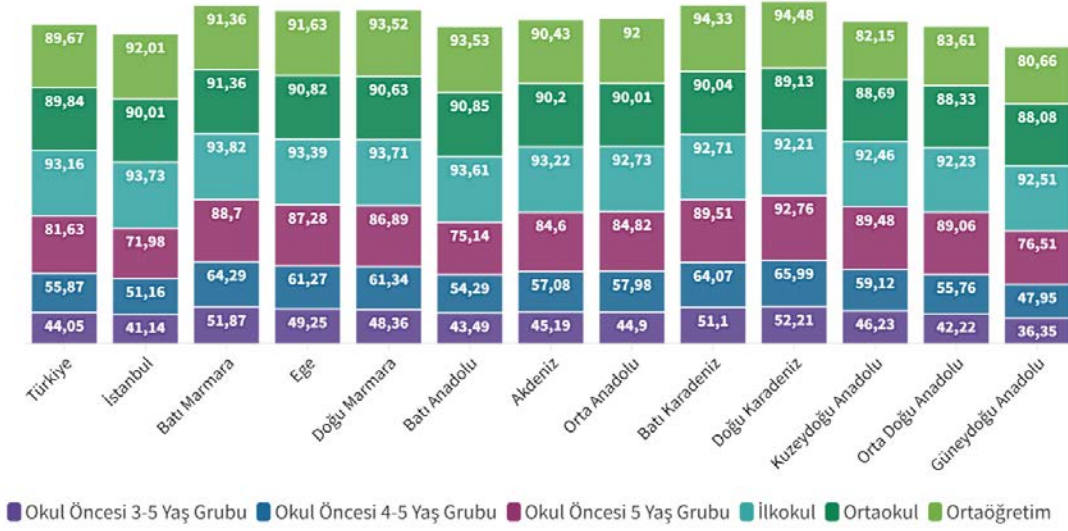
Eğitimde eşitsizlik söz konusu olduğunda ön plana çıkan göstergelerden biri bölgeler arası okullaşma oranlarıdır. Bölgeler düzeyinde okullaşma oranları okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerine göre incelendi. Okul öncesi kademeleri arasında en yüksek okullaşma oranı, okul öncesi 5 yaş grubuna ait. Bölgeler özelinde bakıldığında ise aynı kademede en yüksek oran %92,76 ile Doğu Karadeniz Bölgesi'ndedir. İlkokul kademesinde %93,82 oranıyla Batı Marmara Bölgesi en yüksek okullaşma oranına sahip-

ken %92,21 oranıyla Doğu Karadeniz Bölgesi en düşük orana sahip.

Ortaokul kademesinde Batı Marmara Bölgesi %91,36 oranıyla en yüksek okullaşma oranına sahip bölge iken en düşük okullaşma oranına sahip bölge %88,08 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi oldu. Ortaöğretim kademesine gelindiğinde %93,53 ile Batı Anadolu Bölgesi'nin en yüksek okullaşma oranına sahip olduğu görüldü. Yine aynı kademede en düşük okullaşma oranları %80,66 ile Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde gözlemlendi. Bölgelerin ortalaması ile Türkiye'nin ortalaması kıyaslandığında okul öncesi 5 yaş grubunda Türkiye ortalaması altında kalan bölgeler İstanbul, Batı Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'dir. İlkokul kademesinde okullaşma oranlarına bakıldığında Orta Anadolu, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Orta Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Türkiye ortalamasının altında. Ortaöğretim kademesine bakıldığında ise Kuzeydoğu Anadolu, Orta Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nin de Türkiye ortalamasının altında olduğu görülüyor. Sonuç olarak Güney Doğu Anadolu Bölgesi tüm kademelerde Türkiye ortalamasının altında okullaşma oranına sahip olan bölge oldu.

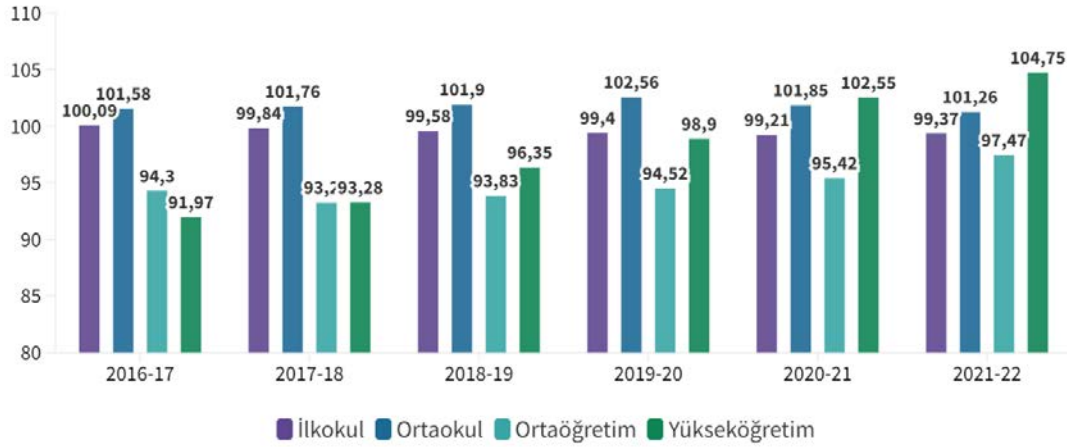
Eğitim kurumlarının türlerine göre okul, öğrenci ve öğretmen sayıları da eğitimde eşitsizlik bağlamında ele alınması gereken bir göstergedir. Buna göre okul sayılarının resmî ve özel okullarda 2020-2021 eğitim öğretim yılı hariç yükselme gösterdiği belirtilebilir.

Genel Görünüm



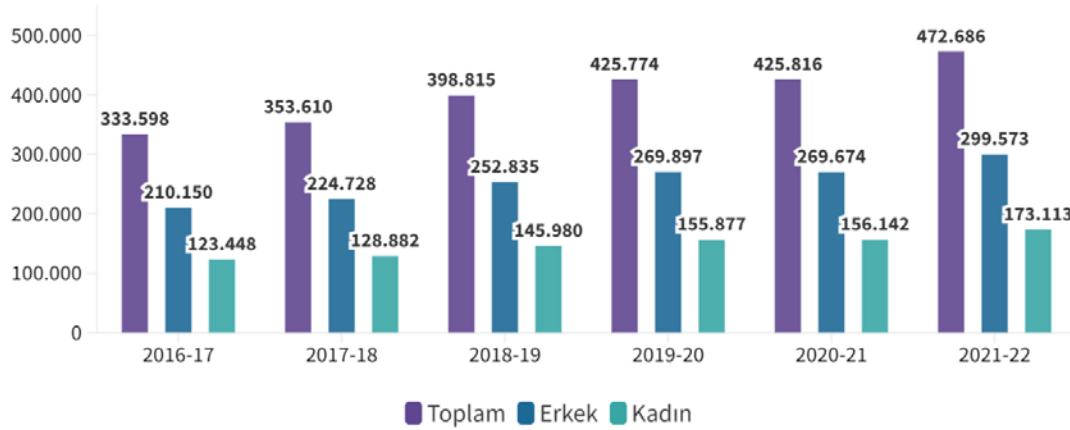
Şekil 41. Bölgelere Göre Net Okullaşma Oranları (2021-22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri



Şekil 42. Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Cinsiyet Oranı (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri



Şekil 43. Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğrenci Sayıları (2016/17-2021/22)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri

2021-2022 yılında bir önceki seneye göre resmî okulların sayısı %4,8 oranında arttı. Özel öğretim kurumlarının sayısı ise bir önceki seneye göre %5 oranında artış gösterdi. Dolayısıyla özel öğretim kurumlarının 2020-21 yılında kaybettiği okul sayısını 2021-22 yılında geri kazandı denilebilir.

Öğrenci sayılarına bakıldığında resmî okullarda istikrarlı bir artış gözlemlenirken 2020-2021 senesinde diğer senelerdeki artışa göre daha az miktarda artış görülüyor. Özel okullarda da sadece 2020-2021 yılında öğrenci sayılarında azalma varken diğer eğitim öğretim yıllarında bu sayı arttı. Buradan hareketle salgın döneminde devlet okuluna giden öğrenci sayıları çok az miktarda artarken özel okula giden öğrenci sayısı azaldı. Öğretmen sayıları da devlet ve özel okulları bazında öğrenci sayılarında olduğu gibi benzer bir seyir izledi. Aynı şekilde sadece 2020-2021 yılında özel okullarda görev yapan öğretmen sayısı azalırken devlet okullarında görev yapan öğretmen sayıları her yıl artış gösterdi. Salgın döneminin ağır koşullarından etkilenen yüz yüze eğitimden mahrum kalan öğrenciler okul terki ile karşı karşıya kaldı. Salgın nedeniyle eğitime ara verilmek zorunda kaldığı için öğrencilerin ders kayıpları fazla iken zeka gelişimleri ve sosyal ilişki kurma becerileri zayıfladı. Öyle ki eğitim öğretim dönemine devam edildiğinde öğrencilerin sınıf ortamına adaptasyon sorunu yaşadığı görüldü. Özel öğretim kurumları okul ve öğrenci sayısı bakımından 2020-2021 döneminde kaybettiğini geri almaya başlamış gibi görünüyor.

Örgün eğitim istatistiklerinde cinsiyet oranı, “Belirli bir öğretim yılında ilgili öğretim türünün kız çocuk brüt okullaşma oranının,

aynı öğretim yılında ilgili öğretim türünün erkek çocuk brüt okullaşma oranına olan görelî büyüklüğü anlamına geliyor ve iki farklı göstergenin (brüt okullaşma oranlarının) birbirine oranlanıp 100 ile çarpılması ile hesaplanıyor” (MEB, 2022b). Yıllar içinde cinsiyet oranlarının ilkökul kademesinde düştüğü gözlemleniyor. Ortaokul kademesindeki cinsiyet oranı nispeten diğer kademelere göre en yüksek orana sahip ve yıllar içinde dalgalı bir seyir izliyor. Ortaöğretim ve yükseköğretim eğitim seviyelerinde de cinsiyet oranının yıllar itibariyle yükseldiği görülüyor.

Özel eğitim gereksinimi olan çocukların istatistiklerine bakıldığında özel eğitim kurumlarında öğrenim gören toplam öğrenci sayısının yıllar itibariyle arttığı görülüyor. 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında artış olmaması salgın dönemine denk gelmesi neticesinde eğitim öğretimin sekteye uğramasıyla açıklanabilir. 2021-2022 yılında bu sayı 472 bin ile en yüksek sayıya ulaştı. Buradan hareketle yıllar geçtikçe özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitim öğretim hayatına kazandırıldığı söylenebilir. Ancak cinsiyet dağılımı da incelendiğinde özel eğitimde erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha yüksek miktarda eğitime dahil olduğu görülüyor. Örneğin, 2021-2022 yılı özelinde bakıldığında yaklaşık olarak erkek öğrencilerin sayısı kadın öğrencilerin sayının iki katı kadardır. Bu noktada cinsiyet eşitliği sağlanması adına özellikle kadın öğrencilerin özel eğitime kazandırılması için ayrıca çaba sarf edilmesi gerekiyor.

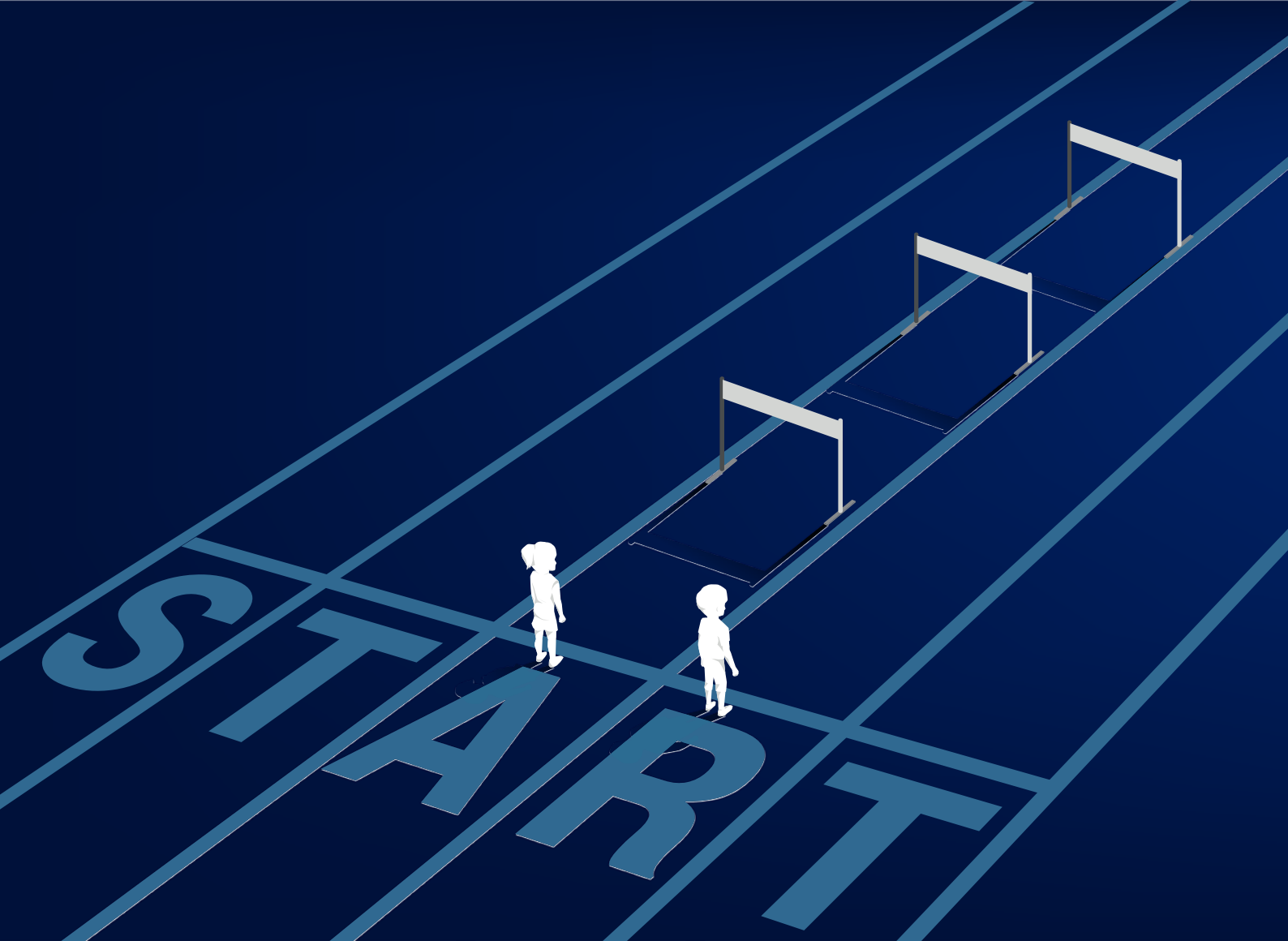


Genel Görünüm

Tablo 8. Eğitim Kurumlarının Türlerine Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı (2016/17-2021/22)

	Okul Türü	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	Eğilimler
Okul Sayısı	Resmi	53.098	53.870	54.036	54.715	53.620	56.200	
	Özel	10.053	11.694	12.809	13.870	13.501	14.179	
Öğrenci Sayısı	Resmi	14.731.376	14.946.713	15.088.592	15.189.878	15.194.574	15.839.140	
	Özel	1.217.755	1.351.712	1.440.577	1.468.198	1.310.605	1.578.233	
Öğretmen Sayısı	Resmi	868.269	880.673	907.567	942.936	950.090	975.698	
	Özel	120.962	149.457	169.740	174.750	162.215	163.975	

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri 2021-22



ÖRGÜTLENME VE KURUMLAR

Sendikalar, mensuplarının haklarını yasal sınırlar içerisinde savunan ve tarihi geçmişe sahip olan organizasyonlar olarak tanımlanabilir. Yasaların imkan tanıdığı ölçüde emek piyasasının tüm bileşenleri sendika kurma hakkına sahiptir ve kamuda görev yapan her çalışan bu haktan yararlanabilmektedir (Eraslan, 2012). Bu bağlamda Türkiye'deki Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri hizmet koluna dahil olan sendika, üye sayıları ve sendikalaşma oranları bu kısımda incelendi.

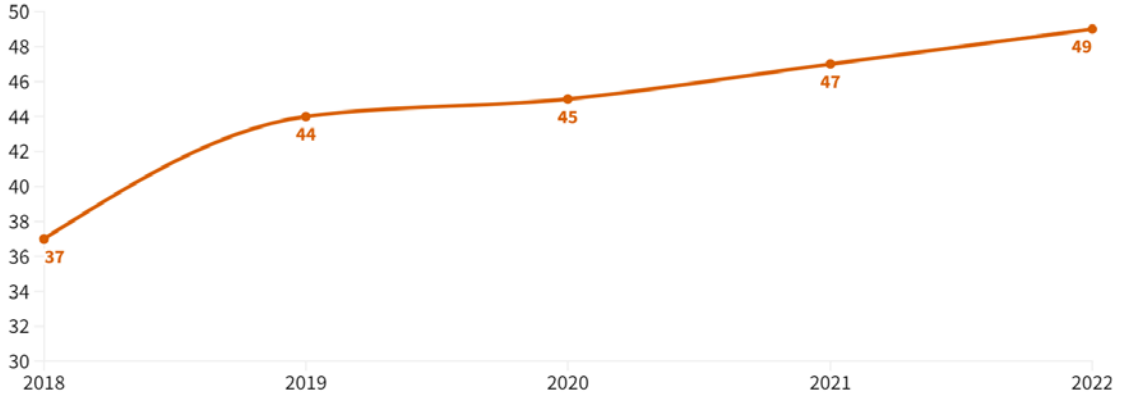
T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın yıllık olarak yayımladığı istatistiklere bakıldığında eğitim, öğretim ve bilim hizmet kolundaki sendika sayılarında 2018 yılından 2022 yılına kadar istikrarlı bir artış olduğu görülüyor. 2018 yılında 37 olan sendika sayısı 2022 yılında 49 oldu. Üye sayısı ve sendikalaşma oranlarına bakıldığında en fazla üye sayısına ve sendikalaşma oranına sahip sendikaların EĞİTİM-BİR-SEN ve TÜRK EĞİTİM-SEN olduğu görülüyor. 2022 yılında EĞİTİM-BİR-SEN'in toplamda 429.792 adet üyesi varken sendikalaşma oranı %34 olarak tespit edildi. Üye sayısı ve sendikalaşma oranı açısından EĞİTİM-BİR-SEN'e en yakın olan diğer sendika TÜRK EĞİTİM-SEN'dir. 251.809 üyesi bulunan bu sendikanın sendikalaşma oranı %20'dir. Eğitim kolundaki diğer sendikaların sendikalaşma oranının doğrudan %6 ve altına düştüğü de kayda değer bir durumdur.

Son beş yılın istatistiklerine bakıldığında TÜRK EĞİTİM-SEN'in sendikalaşma oranı 2018'de %18,99 iken 2022 yılında %20,03 olduğu görülüyor. Aynı zamanda EĞİTİM-BİR-SEN'in sendikalaşma oranının %35,98'den %34,20'ye düştüğü gözlemleniyor. Dolayısıyla sendikalaşma oranlarının en yüksek olduğu iki sendikada oranların görece az miktarda değişim gösterdiği görülüyor. Ayrıca diğer sendikalar ile sendikalaşma oranları ve üye sayıları açısından neredeyse uçurum denebilecek bir farklılık bulunuyor. 2022 yılında EĞİTİM SEN ve EĞİTİM İŞ sendikaları %6 oranında sendikalaşma oranına sahip iki sendikadır. Diğer sendikaların sendikalaşma oranı %0 ve %1 aralığında dağılım gösterdiği için grafikte toplu olarak verildi. Dolayısıyla eğitim sendikalarında üye ve sendikalaşma oranları arasında dengesiz bir dağılım bulunuyor. Grafiklerden hareketle 2022 yılında sendika ve üye sayıları ve sendikalaşma oranları bir önceki yıla göre artış gösteriyor.

Kısaca toparlamak gerekirse, sendikalar arasında üye sayıları ve sendikalaşma oranları açısından ciddi bir farklılık görülüyor. 2022 yılı baz alındığında bir önceki seneye göre sendika sayılarının, sendikalaşma oranlarının ve üye sayılarının artmış olması, öğretmenlerin gün geçtikçe sendikal hakları hakkında bilinçlendikleri daha talepkar oldukları anlamına gelebilir.

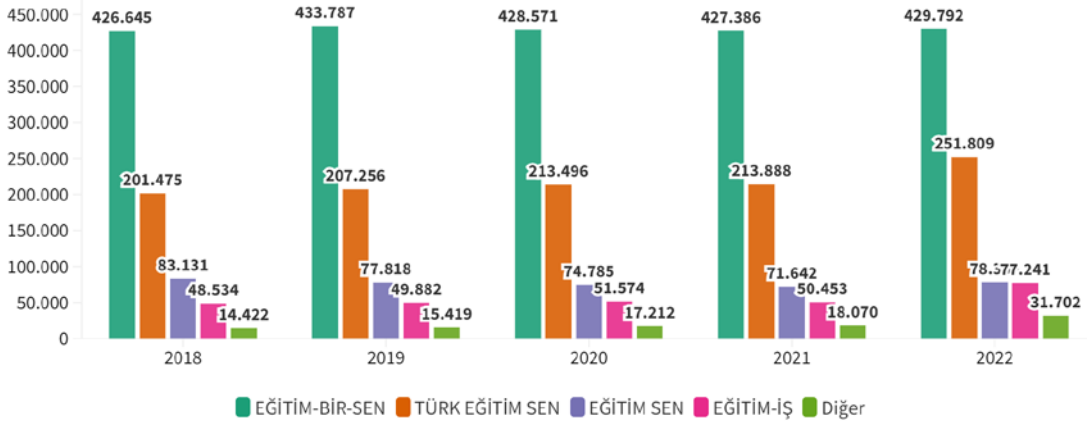


Genel Görünüm



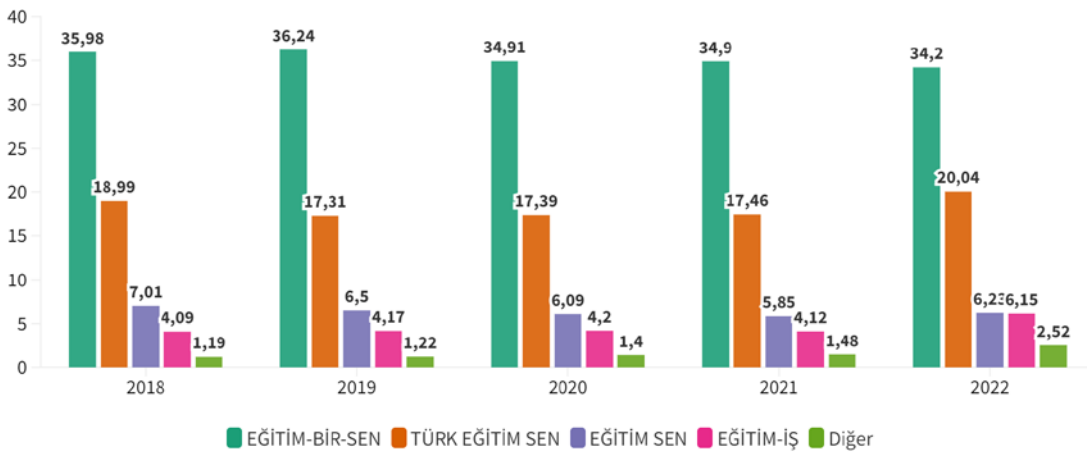
Şekil 44. Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolundaki Sendika Sayısı (2018-2022)

Kaynak: T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı



Şekil 45. Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolundaki Üye Sayısı (2018-2022)

Kaynak: T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı



Şekil 46. Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolundaki Sendikalaşma Oranları (% , 2018-2022)

Kaynak: T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı

ÖĞRETMENLİĞİN DÖNÜŞÜMÜ





Öğretmenliğin Dönüşümünün Parametreleri

İbrahim Hakan Karataş

Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Giriş

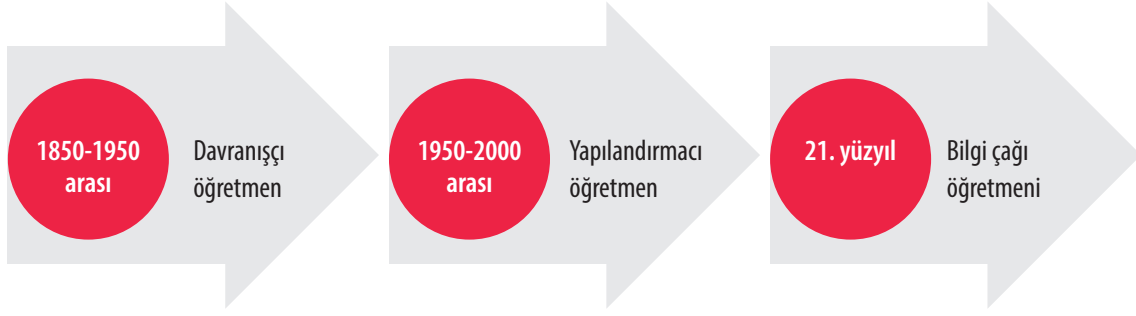
Covid-19 salgını süresince yüz yüze eğitime ara verilmesi ve iletişim teknolojilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı acil uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte “geleneksel”¹ öğretmen yeterlikleri de yeniden tartışmaya açıldı. Salgın sonrası normal eğitime geçtiğimiz bugünlerde yer yer öğretmenliğin değişimine yönelik tartışmalar devam ediyor gibi görünse de konunun gündemdeki gücü zayıflamış gibi görünüyor. Baskın, zorunlu, görece uzun ve fakat geçici salgın döneminden sonra, eski normale duyulan özlem, salgın döneminde başlatılan bazı tartışmaları unutma refleksini de güçlendiriyor olabilir. Ne var ki cin bir kere lambadan çıktı. Salgın döneminde yaşanan birçok yeni tecrübe, hayatın farklı alanlarında derin etki bıraktı ve birçok alışkanlığın, inancın, anlayışın ve kurumun değişmesine, dönüşmesine yol açtı. Bu gerçeklik ortada iken öğretmenliğin dönüşümü tartışmalarının bittiğini, kapandığını düşünmek yanıltıcı

olabilir. Zira bir taraftan mesleğin gündelik icrasına yönelik ufak tefek uygulama değişiklikleri zaten yapılmaktadır. Ayrıca sosyal hayattaki dönüşümün öğretmenliği es geçmesi düşünülemez.

Öğretmenliğin Dönüşüm Evreleri

Öğretmenliğin dönüşümü tartışması ilk kez Covid-19 salgını sebebiyle yaşanan olağüstü deneyim sürecinde gündeme gelmiş değil. Modern toplumların sanayi devrimi ve ulus devletleşme sürecinden sonra yaşadığı yaklaşık iki asırlık dönemde modern bir meslek olarak öne çıkan öğretmenlik, önemli dönüşümler geçirdi. Eğitimin ve okullaşmanın dönüşümüne paralel olarak dönüşen öğretmenlik için en belirgin üç dönemden bahsedilebilir. Birinci dönem ulus devletlerin kurulma aşamasında modern yaşam biçiminin yaygınlaşmaya başladığı dönemleri kapsar.

1 “Geleneksel” kelimesi daha çok modern öncesi dönemleri ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Ancak burada kullanılma amacı, öğretmenliğin internet ve bilgi çağı öncesi özellikle de Covid-19 salgını süresince deneyimlenen acil uzaktan eğitim süreci öncesi modern dönemlerdeki rollerine atıf yapmak amacıyla kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleği, her ne kadar modern ve çağdaş bir meslek olsa da kimlik, yetkinlik, statü ve rolleri bakımından modern öncesi geleneksel dönemdeki öğretmenlik mesleğinden ilham alan, hatta önemli ölçüde modern öncesi kimliğini de sürdüren bir uzmanlık alanıdır. Bu sebeple “geleneksel” kelimesi modern öncesi ve modern dönemdeki öğretmenlik anlayışını da kapsamaktadır.



Şekil 47. Öğretmenliğin Dönüşüm Evreleri

Ağırlıklı olarak 19. yüzyılın ikinci yarısı ve 20. yüzyılın ilk yarısında davranışçı eğitim anlayışı çerçevesinde şekillendi. Bu dönemlerde öğretmen, toplumda belli davranış kalıplarını yerleştirmeye çalışan ve standart müfredatları aktaran otoriter yarı kutsal bir uzman konumunda. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaygınlaşmaya başlayan yapılandırmacılık anlayışı doğrultusunda davranış kalıplarına ve bilgi aktarmaya odaklanan öğretmen, öznenin bilgiyi zihninde yapılandırmasına yardımcı olan daha demokratik bir kimliğe büründü. Yapılandırmacılık anlayışının ve bu anlayışın getirdiği öğretmenlik kimliğinin ulus devletlerin "milli" eğitim sistemleri içinde ne düzeyde otoriteden bağımsız olduğu ayrıca tartışılması gereken bir konu. Üçüncü dönüşüm dönemi ise iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve özellikle internet sayesinde bağlantılı olma durumunun gündelik hayatın bir rutini olmasıyla birlikte yaşanan yeni dönemdir. Bu dönemde öğretmenliğin klasik hiyerarşik ve kutsal kimliğinin iyice aşındığı, yatay etkileşimin esas olduğu ağlar içinde yeni bir kimlik kazandığı söylenebilir.

Covid-19 Salgını Sonrası Öğretmen

Covid-19 salgını ile yaşanan deneyimlerin ortaya çıkardığı yeni sosyal hayatın öğretmenliğin dönüşümünde yeni bir merhale olup olmadığı konusu henüz tartışmalıdır. Bununla birlikte özellikle kurumsal hayatın sekteye uğradığı ve kişisel otonominin öne çıktığı bu dönemde otonomi öğretmen için olduğu kadar öğrenci ve veli için de geçerliliği olan bir nitelik kazandı. Bu sebeple salgın ve salgın sonrası dönem, öğretmenlik mesleği bakımından çok yönlü olarak analiz edilmeli.

Öğretmenliğin Dönüşümünü İzlemek İçin Parametre Önerileri

Bu dosyada özellikle salgın sonrası dönem için öğretmenliğin dönüşümüne ilişkin tartışmaları farklı perspektiflerden ele almaya çalışacağız. Bu tartışmaların başında öğretmenlik yeterlikleri geliyor. Öğretmenlik, bundan böyle önceki dönemlerden farklı yeterlikler mi gerektirecek? Eğer öyleyse bu yeterlikler neler olacak? Önceki dönemlerde

de öne çıkan hangi yeterlikler var olmaya devam edecek? Elbette bu soruları yanıtlamak, öğretmenliği profesyonel bir meslek yapan temel yetkinlik alanlarına odaklanmayı gerektiriyor. Yani ontolojik olarak öğretmenlik nedir? Bu tartışmanın bir ucunda öğretmenliğin parlak nesnelere çağında nesnelere bir nesne olmaya zorlandığı eleştirel yaklaşımı dururken diğer ucunda öğretmenliğin artık daha insani beceriler gerektiren bir üst sorumluluk olduğu görüşü duruyor.

Bu aşamada öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu kurumların uyguladığı müfredat gündeme gelmekte. Öğretmenlik, dönüşüyorsa, şüphesiz öğretmen yetiştiren kurumların da bu duruma uygun bir pozisyon alması beklenir. Öğretmenliğin kuram ile uygulama dengesinin ne olduğu, yumuşak becerileri mi yoksa teknik becerileri mi gerektirdiği, üst bilişsel yetkinliklere ne düzeyde gereksinim duyulduğu, öğretmenliğin milli kimliği ve manevi değerlerle bağının derecesi bu dönüşüm sürecinde öğretmen yetiştiren

kurumları ve alanda çalışan bilim insanlarını meşgul etmesi gereken gündemlerdir.

Öğretmenliğin dönüşümü konusu analiz edildiğinde ele alınması gereken bir diğer konu da öğretmenliğin hukuki statüsü. Tam da salgın sonrası dönemde Türkiye’de Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun çıkarılmış olması öğretmenlik mesleğinin, modern dönemlerin geleneksel mesleklerinden biri olarak görüldüğünün bir işareti olarak kabul edilebilir. Ancak “metaverse” çağında öğretmenlik için yasal bir tanımlama ve konumlandırma gerekli ve anlamlı mıdır? Öğretmenlik bir kariyer mesleği olarak kabul edilebilir mi? Eğer öyleyse bu kariyerin doğası nedir?

Öğretmenlik, çalışma koşulları ve gelir düzeyi bakımından da dönüşümden nasibini alıyor. Özellikle özel öğretim kurumlarında öğretmenlik mesleğinin kimliği, piyasa koşullarına daha hassas hale geldi. 21. yüzyılın ilk yıllarında gündeme gelen yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde daimi devlet memurluğu

Tablo 9. Meslek İtibar Puanları

Meslek	2015 Sıra	2015 Skor	2020 Sıra	2020 Skor	Sıra Farkı	Skor Farkı
Tıp Doktoru	1	88,30	1	87,17	0	-1,13
Üniversite Profesörü	2	83,32	3	83,73	-1	0,41
Hâkim	3	82,17	2	84,26	1	2,09
Öğretmen	4	80,98	14	78,19	-10	-2,79
Diş Hekimi	5	79,50	7	81,93	-2	2,43
General	6	78,31	9	80,68	-3	2,37
Vali	7	78,15	6	82,04	1	3,89
Yüzbaşı	8	77,90	8	80,69	0	2,79
Büyükelçi	9	76,68	5	82,16	4	5,48
Mimar	10	76,23	12	78,76	-2	2,53

Kaynak: Türkiye’de Çalışma Hayatı ve Meslekler, 2020

statüsüne yönelik eleştirilerden kısmen nasibini alan öğretmenlik, bundan sonra sürekli istihdam, ortalama bir gelir ve insani bir çalışma hayatına sahip olabilir mi? Öğretmenlerin iş zorluğu, hesap verebilirlik zorunluluğu, her geçen gün artan veli talepleri karşısında öğretmenlik, nasıl bir korumaya sahip olabilir?

Bütün bu gelişmeler doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin sosyal saygınlığının ne yönde etkilendiği de dönüşümü anlamak için analiz edilmesi gereken bir başka alandır. Öğretmenlik, modern öncesi toplumlarda olduğu gibi modern toplumlarda da kısmen manevi bir yönü olan saygın bir meslek olma özelliğini korumakla birlikte bu saygınlığın düşüş eğilimi gösterdiği de bir başka gerçek. Özellikle son yıllarda “ekonomik yetersizlik, özlük hakların yetersizliği, politikacıların yanlış tutumu ve medyada yer alan olumsuz haberler” (Ertan Kantos, 2021) gibi sebeplerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığını toplum nezdinde düşürdüğü sonucuna varılabilir. Türkiye’de Çalışma Hayatı ve Meslekler (Sunar, 2020) isimli çalışmada 2015 yılında öğretmenlik mesleği, itibar sıralamasında dördüncü sırada yer alıyor. 2020 yılına gelindiğinde öğretmenlik mesleğinin itibarının on sıra geriye düştüğü görülüyor. 2015 yılında itibar sıralamasında ilk onda yer alan meslek içerisinde itibar sıralamasında bu kadar düşüş görülen tek meslek öğretmenlik. Son beş yılda öğretmenlik mesleğinin bu denli itibar kaybetmiş olması dönüşüm tartışmalarının ne yönde ilerleyeceği konusunda merak uyandırıyor. Bu durumda dönüşüm tartışmaları öğretmenlik mesleği-

nin saygınlığını artırıcı bir etki mi yapacak yoksa aksi bir etkide mi bulunacak?

Öğretmenlik, salgın döneminde, kurumsal yapıların geçici olarak işlevlerini yerine getirememesi ve kurum içi meslektaş dayanışmasından mahrum kalınması sebebiyle çoğunluğu internet aracılığıyla oluşan ağlar üzerinde destek, gelişme, paylaşma ve dayanışma mekanizmaları kurdular. Bu ağlar, öğretmenleri mensubu olduğu kurumun sınırlarından dışarı çıkarmış ve yerel, bölgesel, ulusal hatta küresel bir etkileşim imkanına kavuşturmuştur. Bu ağlar ve etkileşim süreci öğretmenliği dönüştürmenin bir ortamı ve aracı olabilir mi? Öğretmen ağları, geleneksel okul ve öğretmenlik anlayışına nasıl bir etkide bulunacaktır?

Son olarak öğretmenliğin dönüşümü, sayıları hızla artan özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinden de okunmalıdır. Özel sektör, şu an itibarıyla öğretmenlik için yeni bir alt kimliğin oluştuğu alan olarak ortaya çıkıyor. Rekabetin oldukça yüksek olduğu, ücretlerin görece düşük olduğu, çalışma koşullarının daha ağır olduğu özel öğretim kurumları, artan aday öğretmen havuzu ile rekabetçi yanlarını öğretmenler aleyhine güçlendiriyor gibi görünüyor. Sendikalaşma teşebbüsleri bastırılan ya da sendikalaşma ortamı sağlanmayan özel sektör öğretmenleri, piyasa ekonomisinin değerleri ve kuralları içerisinde yeni bir öğretmenlik kimliği oluşturuyor olabilirler. Bu yeni kimlik öğretmenliğin dönüşümünü kendileri ve diğer aktörler bakımından nasıl etkiler?

Sonuç ve Değerlendirme

Öğretmenlik, bir sosyal rol ve sorumluluk olarak, toplumun dönüşümüne paralel olarak evrilmesi kaçınılmaz olan bir uzmanlık alanıdır. Bununla birlikte yaşanan dönüşümün, toplumun refahı, huzuru, geleceği bakımından ne anlama geldiğinin ipuçlarının ortaya çıkarılması gerekiyor. Bu rapor, bu hedefe ulaşmak için atılan mütevazi adımlardan biridir. Ayrıca gerek meslek mensuplarının gerek mesleğe intisap etmeyi düşünen adaylar için öğretmenliğin dönüşümüne dair fikir sahibi olmak, onların mesleklerine ve kendilerine bakışlarını daha sağlam bir zemine kavuşturacaktır. Diğer taraftan toplumun ve karar alıcıların günübirlik kararlar yerine bilimsel ve veriye dayalı kararlar vermeleri bakımından öğretmenliğin dönüşümüne ilişkin fikir sahibi olmaları yararlı olacaktır.

Öğretmenliğin Toplumsal Konum ve İtibarının Değişimi

Lütfi Sunar

Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü

Giriş: Meslekler ve Sosyal Konum

Meslekler toplumsal hayat içinde insanların konum ve davranışını çok yakından etkileyen önemli sosyal kurumlardır. Bu anlamda öğretmenlik mesleği hem geleneksel toplumlarda hem de modern toplumlarda çok önemli bir yere sahip. Geleneksel toplumda genellikle elitleri ve üst düzey insanları yetiştirmek görevini üstlenen öğretmenlik daha elit bir konuma sahipken modern toplumlarda üstlendiği bilginin aktarımı ve nesillerin hayata hazırlanması işlevi toplumsal tabana da yayılarak kritik olan konumunu sürdürüyor. Öğretmenler, temel sosyalleşmede üstlendikleri rol dolayısıyla bireylerin yaşamlarında en çok iletişim kurdukları kişilerdir. Bu anlamda insan hayatını ciddi bir biçimde etkileme potansiyeline sahiplerdir. Modern toplumun ilerleyen safhalarında okulda geçirilen sürenin artmasıyla birlikte insanların öğretmenle geçirdikleri süre de artıyor. Günümüzde Türkiye’de bir kişi ortalama 9 yıla yakın bir süreyi okulda geçiriyor. Bu sebeple insanlar öğretmenleri kendi hayatlarında ayrıcalıklı bir yere konumlandırıyor.

İnsanların yaşamının en önemli bileşenlerinden biri olan meslek, birey için gelir sağlamanın yanında, aynı zamanda statü kaynağıdır. Meslekler bireyin tavır, tutum ve davranışlarıyla beraber hayata bakışını etkiler. Mesleğin bireyin kimliğini ve kişiliğini şekillendirdiği, sosyal çevresini belirlediği ve topluma katılım biçimini sağladığı biliniyor. Mesleklerin toplumsal yapı içinde bir konumu ve rolü vardır. Türkiye’de mesleklerin sosyal konumuna odaklanan Sunar’ın (2020) araştırmasında mesleği elde etmek için gerekli eğitim süresi, meslekten elde edilen gelir, mesleğin sağladığı toplumsal fayda ve mesleğin sahip olduğu güç ve otorite etkenleri çerçevesinde şekillendiği bulundu. Meslekler aynı zamanda o meslekleri icra eden bireylerin hayatlarında önemli bir etken. Bireyler meslekleri aracılığıyla toplumda bir yer ve konum elde ediyorlar. Bu anlamda bazı meslekler icra ediliş biçimleri ve görünürlükleri ile o mesleği icra edenlerin sosyal çevresini tam anlamıyla belirleyebilir. Özellikle rutini çok fazla olan meslekler, özel uzmanlık gerektiren meslekler, yalıtık bir ortama sahip meslekler, güç ve otorite meslek-

leri ve üniformalı meslekler bireylerin sadece toplumdaki konumunu değil aynı zamanda kimlik ve kişilik oluşumunu da çok ciddi bir biçimde etkiliyor.

Öğretmenliğin Sosyal Konumunun Arka Planı

Öğretmenlik hem uzun bir tarihsel geçmişe hem tanımlanmış yerleşik bir kimliğe hem de gündelik hayat içinde ayırt edici bir davranış koduna sahip. Bu hususiyetleri dolayısıyla öğretmenliğin mesleki kimliği hayli belirgin. Dolayısıyla hem toplumun öğretmenleri meslekleriyle algılaması hem de öğretmenlerin kendilerine dair bir öz bakışın şekillenmesi bakımından öğretmenlik etkin ve belirleyici bir meslektir.

Öğretmenlik sosyal konumu ve icra edilmiş biçimindeki rutinizasyon dolayısıyla belirgin ve kesin hatlara sahip bir mesleki kimliğe sahiptir (Özdemir, 2010). Öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin davranış ve kişiliklerini etkileyen bir sosyal algı dünyası ile kuşatılmıştır. Sosyal beklentiler ve yüklenen anlamlar öğretmenlerin mesleğine bakışını etkilemekte ve meslekleri ile özdeşleşmeye istekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler sosyal hayatta “bir öğretmen olarak” yaşamalarını temin eden güçlü bir mesleki kimliğe sahiptir.

İslam kültüründe öğretmenliğin “peygamber mesleği” olarak görüldüğü biliniyor. Osmanlı toplumunda elitlerin yetiştirilmesi işlevini üstlendiği için öğretmenlik saygın bir konuma sahipti. Modern Türkiye’de öğretmenlik mesleği aynı zamanda uzunca bir süre devlet erkini kullanan ya da devlet erki

ile ilişkili bir meslek olarak görüldü. Bunu mesleğin tanımlandığı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde açık bir şekilde görebiliriz. Burada öğretmenlik “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanıyor. Bu görev Türk modernleşmesinin eğitime ve okula yüklediği misyonla yakından ilişkilidir. Türk modernleşmesi eğitimi ve okulu toplumu modernleştirecek temel araçlar olarak ve öğretmeni de bu anlamda bu özel görevi üstlenmiş neferler olarak konumlandırıyor. Bu bakımdan öğretmenin kimliği sahip olduğu bilgi ve becerilerin yanı sıra temsil ettiği ideolojik ve siyasi konumla da ilişkili olagelmıştır. Her ne kadar bu misyon ve yüklenen anlam zamanla zayıflasa da bu tarihsel miras öğretmenliğin sosyal konumunu etkilemeye devam etti.

Öğretmenlerin eğitim, gelir ve bilgi düzeyleri uzunca bir zaman toplumun diğer kesimlerinden daha yüksek olmuştur. Dolayısıyla toplumun büyük bir kesimi için öğretmenlik ulaşılmak istenen bir cazip bir meslek haline getirmiştir. Bu anlamda Turan (2017) ve Özpolat’ın (2002) belirttiği gibi öğretmenlik mesleği genellikle alt ve orta sınıf kökenli kişiler tarafından bir sosyal hareketlilik ve konum kazanma imkanı olarak değerlendirilmiştir. Türkiye’de uzunca bir süre kendine benzer diğer mesleklere göre daha kısa bir eğitimle elde edilen öğretmenlik alt sosyo-ekonomik gruplar için daha erişilebilir olması söz konusudur. Bu anlamda öğretmenlik mesleği bu taşıyıcı ve konum sağlayıcı etkisinden ötürü de saygın bir sosyal konuma sahip olmuştur. Öte yandan günümüzde yükseköğretimin yaygınlaşması, ücretlerdeki farklılaşma, ücretli öğretmenlik gibi etken-

lerle öğretmenlik mesleğine dair yaklaşım değişmiştir. Fakat durum böyle olsa da mesleğe geçmişten gelen güçlü bakış ve mesleki itibar dolayısıyla cazibesini tamamen yitirdiğini söylemek yanlış olacaktır.

Öğretmenliğin Sosyal Konumunda Değişim Seyri

Meslekler de diğer tüm sosyal olgular ve yapılar gibi değışkendirler. Öğretmenlik mesleğinin statüsü de hem toplumlar arasında hem de dönemsel olarak değışebilmekte. Örneğın, Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanıyla başlayan modernleşme sürecinde öğretmenlik mesleğinin devlet ideolojisini yaygınlaştırma, modernleşmeyi halka götürme ve yeni oluşan ulusal kimliği benimsetme gibi önemli rol ve görevleri söz konusu. Tarihsel olarak toplumda gömülü olarak kabul edilen medreselerin ve ulemanın da saygın sosyal konumunu devralan öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü yüksektir. Bu noktada toplumun kırsal bir karaktere sahip olması da önemlidir. Kırsal toplumsal yapıda öğretmen dışarıya açılan yegane kapı ve bilgi kaynağıdır ve bu yönüyle önemlidir. Öte yandan Türkiye’de özellikle 1950’lerden itibaren uzunca bir süre eğitim toplumsal hareketliliğın esas kaynağı olmuştur. Bireylerin sosyal kökenlerinden daha yukarıdaki sosyal konumlara erişmelerinde eğitim başat etkenlerden birisi olagelmıştır. Bu sebeple de öğretmen bireyleri düşük konumdan alıp yükselten önemli bir aktör olarak görülmüştür. 1980’lerden sonra kentleşme, ekonominin değışen örüntüleri ile birlikte ve daha da önemlisi eğitimin yaygınlaşıp ayırt edici bir unsur olmaktan çıkmasıyla birlikte öğretmenliğın sosyal ko-

numunda dalgalanmalar yaşanmaya başlanmıştır. 1980 sonrasında bütün beyaz yakalı memur işlerinde olduğu gibi öğretmenlerin de gelirleri düşmüştür. Bu düşüş geçmişle kıyaslandığında büyük bir kayıp olmakla birlikte dönem boyunca diğer mesleklerle kıyaslandığında öğretmenliğın yine de rahat, temiz ve garantili bir iş olarak görülmesine de engel teşkil etmedi. 2000 sonrasında hem bilgi toplumunun getirdiği tehditler hem de meslek için gerekli eğitimi aldığı halde istihdam sıkıntısıyla öğretmen olamayan kişilerin sayısının artması da öğretmenlik mesleğinin konumunu sorgulanabilir hale getirdi. Öte yandan son yıllardaki dijitalleşme, mesleğın icra edildiği bağlamların çeşitlenmesi ve ücretli öğretmenlik konusu da öğretmenliğı ciddi bir biçimde tehdit eden dış koşullar arasında yer alıyor.

Bir mesleğın toplumdaki konumunu etkileyen önemli hususlardan birisi de o mes-

Öğretmen sayıları

→ s. 27

leğın sayısı ve yaygınlığıdır. Mesleğın sayısı ve yaygınlığı arttıkça sosyal konumlarındaki ayırt edicilik düşmektedir. Taner ve Başal’ın (2009) araştırmasına göre verilerine göre ilköğretimde öğretmen sayısı 1923 yılında 3 bin 61 iken, 1950’de 34 bin 822, 1980’de 208 bindir. Günümüzde bu sayı 1 milyon 201 bin 138’e ulaştı. Türkiye nüfusunun artışı ile kıyaslandığında öğretmenlik mesleğinin önemli ölçüde yaygınlaşan bir meslek olduğunu görmekteyiz. Bu elbette mesleğın sosyal konumunu etkileyen bir etkidir. Ancak meslekler gibi köklü sosyal kategorilere atfedilen anlamların daha yavaş değıştiğı düşünülüğünde bugün bile öğretmenliğe yüklenen anlam ve atfedilen sosyal rollerde halen öğretmenlerin sayısının düşük olduğu

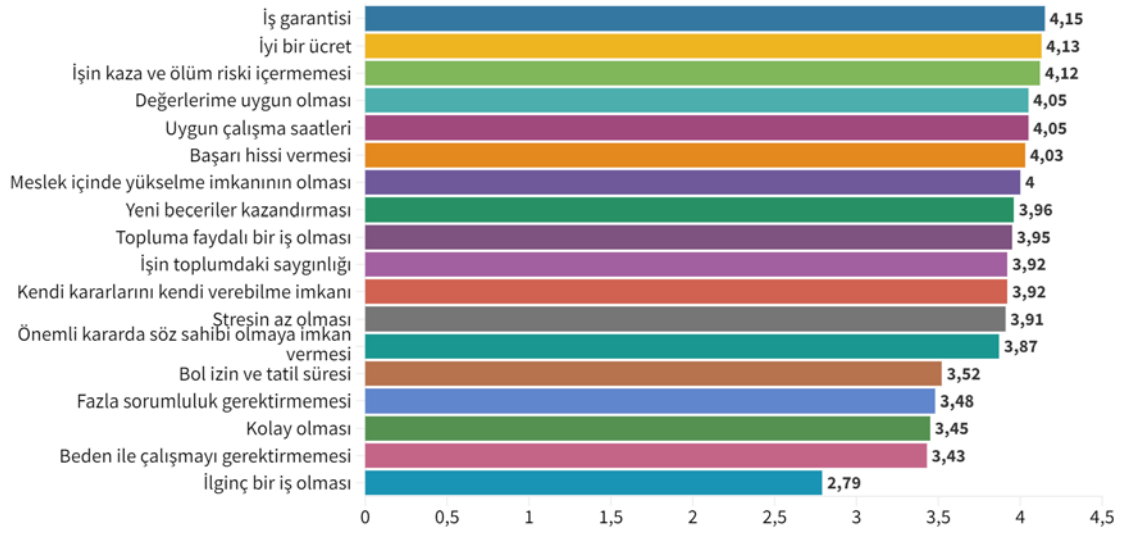
dönemdeki niteliklerin belirleyici olduğunu söyleyebiliriz.

Bir mesleğin sosyal konumunu belirleyen önemli unsurlardan birisi de o mesleği elde etmek için gerekli olan eğitim veya talim süresidir. Öğretmenlik uzunca bir süre yüksek konumuna rağmen lise eğitimi ile elde edilen bir meslek olarak aslında kolay erişilen bir meslek olmuştur. Öğretmen yetiştirme işlevini sürdüren İlköğretmen Okullarının öğrenim süresi, 1924'te 5 yıldır. 1932'de bu süre ilk üç yılı ortaokul, ikinci üç yılı mesleki eğitim programı olmak üzere 6 yıla, 1970'te ise 7 yıla çıkarıldı. Öğretmenliğin yükseköğrenim mezuniyet şartı olan bir mesleğe dönüşümü 1973 yılında gerçekleşmiştir. 1989'da ise öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az lisans seviyesine çıkarılmıştır. Görüldüğü üzere aslında öğretmenliğe erişim gittikçe zorlaşmış ve öğretmen olabilmek için gerekli eğitim süresi gittikçe daha fazla olmuştur. Bunun mesleğin statüsü üzerine olumlu yansımaları olması beklenir. Ancak diğer etkenlerin değişimi ile (gelirin düşüşü, sayının artması, güç ve otoritenin azalması gibi) 1970'lerden itibaren öğretmenlik mesleğinin toplumsal konumunu zayıfladığına dair kanaatler mevcuttur.

1970'li yıllardan sonra Türkiye'deki hızlı toplumsal değişim ve sanayileşme ile mesleğin saygınlığı giderek azalmaya başlamıştır (Erden Ayhün, 2013). Türkiye Cumhuriyeti'nin erken dönemlerinde diğer memurlarda olduğu gibi öğretmenlerin de sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek tutulduğu ve öğretmenlere fazlasıyla önem verildiği görülmektedir. Buna karşılık Türkiye'de, özellikle son 40 yılda öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki öneminde bir aşınma gözleni-

yor. Öğretmenlik mesleğini ve öğretmenlerin toplumdaki yerini tarihsel-toplumsal bağlamı içinde saptamaya çalışan Özpolat'ın (2002) araştırmasında elde edilen bulgular öğretmenlerin %83,9'unun toplumsal statülerinin gittikçe düştüğünü belirttiklerini gösteriyor. Bunun yanı sıra Aydın, Demir ve Erdemli'nin (2015) ve Aydın, Canavar ve Akkın'ın (2018) çalışması da benzer bir bulguyu ortaya koyuyor.

Aydın, Demir ve Erdemli'nin 2015 yılında yürüttükleri araştırmaya göre öğretmenler mesleklerini düşük statülü bir meslek olarak görüyor. Öğretmenler, zaman içinde mesleki statülerini kaybetmelerinin ana nedeninin üst yönetimin tutumu ve öğretmen yetiştirme sisteminin düşük nitelikli olması ile şekillenen eğitim sisteminden kaynaklandığına inanıyorlar. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre geçmiş yıllara göre sosyal statü düşüklüğünün en dikkat çeken göstergesi öğretmenlere olan saygı ve güvenin azalmasıdır. Öğretmenlerin statülerine ilişkin bakanlıktan beklentileri, öğretmenleri koruma ve destekleme, öğretmen ücretlerinin iyileştirilmesi ve çalışma koşullarının yeniden düzenlenmesi konularının merkezinde yer alıyor. Bu araştırma aynı zamanda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü diğer mesleklere göre düşük olarak algıladığını gösteriyor. Bu anlamda aynı araştırma öğretmenlerin yarısından fazlasının mesleğin düşük statü olarak algılanmasının mesleki performanslarını olumsuz etkileyeceğine de inandıklarını gösteriyor. Bu araştırma bulgularından hareketle öğretmenlik mesleğinin sosyal konum kaybının mesleği icra edenler tarafından önemli ölçüde fark edildiğini görmek mümkün.



Şekil 48. İyi Bir İşte Aranılan Nitelikler (Puan, 2020)

Kaynak: Türkiye Mesleki İtibar Araştırması, 2020

Öğretmenlik İyi Bir İş mi?

2015 ve 2020 yıllarında yürütmüş olduğumuz Türkiye Mesleki İtibar Araştırmaları, mesleklerin sosyal statülerini ve bu statülerin değişimini ölçüyor. Aynı zamanda mesleki itibar ile birlikte insanların işte aranan nitelikler ve mevcut işlerine bakışları da analiz ediliyor. Grafikte araştırmanın bulguları arasında yer alan Türkiye’de insanların iyi bir işte aradıkları özellikler verildi.

Grafikte görülebileceği üzere araştırmaya katılanların iyi bir işte en fazla aradıkları ilk üç özellik; iş garantisi, iyi bir ücret ve işin kaza/ölüm riski içermemesidir. Uygun çalışma saatleri, değerlere uygun olması, başarı hissi vermesi de bu ilk üç özelliği takip eden özelliklerdir. Bu anlamda meslek içinde yükselme imkanı, yeni beceriler kazandırma ihtimali, topluma faydalı bir iş olması, kendi kararlarını verebilme imkanı ve işin toplumdaki saygınlığı gibi psiko-sosyal etkenlerin

iyi bir işi belirlemede orta sıralarda gelmesi de ilginçtir. İşin fazla sorumluluk gerektirmemesi, kolay olması, beden ile çalışmayı gerektirmemesi ve ilginç bir iş olması ise iyi bir işi için diğerleri kadar önemsenen etkenler değildir. Araştırma iyi bir işte aranılan özelliklerle bu nitelikleri taşıyan mesleklere atfedilen itibar arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyuyor. Bu etkenler açısından aşağıda öğretmenlik mesleği değerlendirildiğinde mesleğin toplumsal itibarının kaynağı ve bu itibarın değişiminin nedenleri ortaya konabilir.

Yukarıda belirtildiği gibi iş garantisi 5 üzerinden ortalama 4,15 puanla iyi bir işte aranılan temel nitelik olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleği uzun bir süre boyunca devlet memuriyeti ile özdeş bir iştir. Bu anlamda Türkiye’de öğretmenlik mesleğini icra edenlerin büyük bir çoğunluğu halen daha devlet memurudur. Bu da mesleğin büyük oranda iş garantisi ile veya garantili bir işle özdeş-

leşmesi anlamına gelir. Ancak son dönemlerde eğitim alanında özel sektörün artan ağırlığıyla birlikte gittikçe daha fazla öğretmen özel okullarda görev yapar hale geldi. Ayrıca artan kurs ve dershaneler, okul dışı eğitim alan ve taleplerinin artmasıyla birlikte öğretmenlik, artık sadece kamuda devlet memuru olarak icra edilen bir meslek olmaktan çıktı. Nitekim 2022-2023 eğitim-öğretim yılında resmî ve özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 1 milyon 201 bin 138. Bu öğretmenlerin 1 milyon 6 bin 75'i resmî okullarda, 195 bin 63'ü özel okullarda görev yapıyor. Bir başka deyişle okullarda öğretmenlik yapanların yüzde 83,8'i kamuda %16,2'si de özel sektörde görev yapıyor. Okul dışı eğitim alanlarını da kattığımızda bu oran muhtemelen %80'e %20 gibi bir dağılım gösterecektir. Öte yandan kamuda uygulanan aday memuriyet uygulaması, işe girişteki mülakat uygulamaları da mesleğin

garantili iş konumunu az da olsa etkilemiştir. Ayrıca kamuda uygulanan ücretli öğretmenliğin de mesleğin garantili iş algısını etkilediği düşünülmekte. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin uzunca bir süre kendisiyle özdeşleşen devlet işi ve garantili iş niteliklerinde aşınma söz konusudur.

Hem 2015 hem de 2020 yıllarında yapılan iki mesleki itibar araştırmasında da iyi bir işte aranan önemli bir niteliğin iyi bir ücret olduğu görülmektedir. İyi bir ücret beklentisi 2015 yılında ilk sırada yer alırken küçük bir değişimle iş garantisi ile yer değiştirdi. Bu anlamda mesleki itibar sıralamasına baktığımızda genellikle iyi kazancı olan işlerin diğer nitelikleri de taşıyorlarsa en üst sıralarda yer aldıkları görülüyor. Uzun yıllar boyunca bakıldığında öğretmenlerin kendisine benzer diğer beyaz yakalı rutin mesleklerle birlikte önemli bir gelir kaybı yaşayan mesleklerden olduğu görülüyor. Bu anlamda Türkiye'de



son on yılda bedensel emekle ve nitelik ge-
rektirmeyen işlerde çalışanların ücret gelirle-
ri ile nitelikli beyaz yakalıların esas iş gelirleri
arasındaki fark, gittikçe azalıyor. 2011 yılında
asgari ücret ortalama bir öğretmen maaşının
%40'ı kadarken 2022 yılında bu oran %62'ye
yaklaştı. 2023 yılında öğretmen maaşlarının
iyileşmesi ile bu oranın bir miktar düşmesi
beklenebilir. Farkın bu şekilde azalmasında
öğretmen ücretlerinin daha az artması etkili.
Öte yandan kamu dışında çalışan öğretmen-
lerin gelirlerinin asgari ücret seviyesinde ol-
duğu da pek çok araştırmada ortaya çıkıyor.
Bu gelişmeler öğretmenlerin hak ettikleri ge-
liri elde edemedikleri ve gelir kaybı yaşadık-
ları fikrini daha da belirgin bir hale getiriyor.
Seferoğlu'nun (2001) sınıf öğretmenleri üze-
rinde yaptığı bir araştırma, öğretmenlerin
en önemli sorun olarak iktisadi sorunlarını
gördüklerini ortaya koydu. Bu anlamda De-
mir ve Arı (2013) öğretmenlerin gelirlerinin
düşük olmasının, toplumdaki saygınlıklarını
azaltıcı bir etki yaptığı sonucuna varmakta-
dır. Bu bağlamda 2023 yılında devreye alınan
3600 ek gösterge uygulaması, öğretmenlik
meslek kanunu ile getirilen uzman ve ba-
şöğretmenlik uygulaması ile elde edilen ek
tazminatlarla birlikte kamuda çalışan öğret-
menlerin gelirlerinde önemli bir iyileşme ya-
şanacaktır. Bu iyileşmenin etkilerini sonraki
yıllarda analiz etmek mümkün olacak.

İyi bir işte aranan özellikler arasında üçün-
cü sırada iş güvenliğinin gelmesi ise yine
Türkiye'nin çalışma yaşamına mahsus özel-
liklerdendir. Son yıllarda sıklıkla gündeme
gelen iş kazaları, meslek hastalıkları dolay-
ısıyla kamuoyunda bu hususta bir hassasiyet
oluşturdu. Türkiye'de çalışma hayatı, istihdamın
özellikleri bakımından makro düzeyde sana-
yi sonrası toplumun özelliklerini gösterse de

hâkim iktisadi sektörler ve ekonominin ge-
neli bakımından katma değeri yüksek bilgi
endüstrisinin sektörlerine bir geçiş yapama-
dı. Bu anlamda kaza ve ölüm riski içermeyen
işlerin daha itibarlı işler olarak görülmesi söz
konusu. Öte yandan Türkiye'de iyi bir işin ge-
nellikle sabit mesaili,
az sorumluluk gerek-
tiren, fazla yoğunlu-
ğu olmayan ve masa
başı işler olarak tabir edilen temiz işlerden
olması beklendiğine dair yaygın bir kanaat
mevcut. Bizim araştırmamızda da yukarıda
ele alınan ilk üç özelliğin hemen ardından
stressiz ve uygun çalışma saatlerinin geliyor
oluşu, toplumda rahat işlerin istendiğini gös-
teriyor. Bu ilk beş özellik dikkate alındığında
yıllar boyunca iyi bir işin devlet memuriyeti
olarak algılanmasının sebepleri de açığa çık-
mış olmaktadır. Öğretmenlik mesleği bu an-
lamda "temiz" ve "güvenli" bir iş olarak görül-
mektedir. OECD'nin 2020 yılı verilerine göre
haftalık ortalama çalışma saatinde Türkiye
34 ülke içinde ikinci sırada yer alıyor. Bu veri-
lere göre Türkiye'de istihdamdakiler haftalık
ortalama 45,6 saat çalışıyor. 657 Sayılı Dev-
let Memurları Kanunu'nun "Çalışma Saatleri"
başlıklı 99. maddesine göre memurların haf-
talık çalışma süresi genel olarak 40 saattir.
Ancak öğretmenlerin diğer devlet memurları
ve özel sektörde çalışan benzer işlere göre
daha kısa çalışma sürelerine sahip oldukları
da biliniyor. Eğitim-Bir-Sen verilerine göre şu
an mevcut düzende bir öğretmenin haftalık
çalışma süresi ortalama olarak 30 saat civa-
rında. Haftanın belirli günlerinin boşaltılabil-
mesi ihtimali olan bir meslek olarak öğret-
menlik, Türkiye'deki diğer mesleklerle kıyas-
landığında uygun çalışma koşullarına sahip
bir meslek olarak görülüyor. Ayrıca ara ta-

Öğretmen maaşları

→ s. 39, ss. 139-140

Çalışma hayatı
ve ücretler

→ s. 128

tiller ve yaz tatili de hesaba katıldığında öğretmenlerin pek çok mesleğe göre uzun tatil sürelerine sahip olduğu da biliniyor. Bu anlamda iyi bir işte aranan özellikler arasında yer alan uygun çalışma saatlerine sahip (4,05) ve bol izin ve tatil süresi olan (3,52) bir iş olarak öğretmenlik mesleğinin istenen ve aranan bir işin niteliklerini haiz olduğu da görülüyor.

Bu nitelikleri takiben çalışmanın bireysel tatmin, sosyal kimlik ve kariyer boyutunu teşkil eden nitelikler geliyor. Buna göre iyi bir işin sırasıyla başarı hissi vermesi, meslek içinde yükselme imkanı sağlaması, yeni beceriler kazandırması, topluma faydalı bir iş olması, toplumda saygınlık sağlaması ve kendi kararlarını verebilme imkanı sunması beklenmekte. Orta sıralarda birbirine yakın bir puanla yer alan bu nitelikler işin sosyal boyutlarını teşkil etmekte.

İyi bir işte aranan özellikler arasında işin sosyal faydası ve toplumda takdir görmesi önemlidir. İnsanlar iyi bir işin aynı zamanda kişinin kendi değerlerine uygun olmasını (4,05) istemektedirler. Ayrıca işin topluma faydalı bir iş olması (3,95) da beklenmektedir. Son yıllarda çalışma hayatındaki olumsuz durum ve görüntülerin çok fazla gündeme gelmesi muhtemelen insanların çalıştıkları işin, değerlerine uygun olmasına önem vermelerine yol açmıştır. Bu anlamda öğretmenlik toplumsal açıdan manevi ve kültürel değeri yüksek bir meslektir. Öğretmenliğin toplumsal faydası hususunda bir soru işareti veya çekince söz konusu değildir. Öğretmenlik mesleğinin icra edildiği ortam ve koşullar, işin içeriğine ve değerlerine uygun görülüyor.

Bu sosyal özelliklerin arasında iyi bir işten beklenenler arasında 10. sırada stresin az olması (3,91) geliyor. Türkiye’de çalışma yaşamı az kazançlı, çok mesaili ve ağır bir gündeme sahiptir ve bu sebeple de stres yüküldür. Bu anlamda diğer pek çok işle kıyaslandığında düşük stresli bir iş olması dolayısıyla da öğretmenliğin iyi bir işte aranan niteliklere sahip olduğu görülüyor.

Aynı zamanda iyi bir işten başarı hissi vermesi (4,03) beklentiler arasında. Bir işteki başarı hissi icra edilen mesleğin neticelerinin ve çıktılarının somut olarak görülmesi ile ilişkilidir. Bu anlamda öğretmenlik mesleği başarı hissini çok yüksek olduğu ancak aynı zamanda başarılı olmanın tam olarak ölçülüp taltif edilemediği bir iş olarak da öne çıkmaktadır. Çocukların ve gençlerin hayatlarına dokunmak, onlarda bir değişim gözlemlemek öğretmeni tatmin eden bir başarı hissi verirken aynı zamanda uzun vadede yaptığı işin neticelerini görememek de başarısızlık hissi vermekte ve iş tatminini zayıflatmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin işteki motivasyonlarının zaman içinde düştüğünü gösteriyor.

Araştırmalar işteki motivasyon ile meslek içinde yükselme imkanının olması arasında yüksek bir bağ bulunduğunu gösteriyor. Kademelendirilmiş kariyer basamaklarına ve farklı konumlara erişme imkanına sahip olan mesleklerin iş motivasyonunu koruduğu görülüyor. Bu anlamda Türkiye Mesleki İtibar Araştırmalarına göre bir işin meslek içinde yükselme imkanının olması (4,00) işin iyi bir iş olması için aranan bir niteliktir. Öğretmenlik bu anlamda uzunca bir zaman dezavantajlı bir meslek olagelmıştır. Bu anlamda uzunca bir süreçte meslek içinde sadece okul müdür yardımcılığı ve okul müdürlü-

ğü gibi kalıcı olmayan unvan ve konumlara erişim bir yükselme imkanı olarak telakki edilmiştir. Bu sebeple de öğretmenlik meslek içinde yükselmeye uygun olmayan bir meslek olarak görülmüştür. Bir kişinin mesleğe başladığı konumla bitirdiği konumun aynı unvana sahip olması ve sürekli aynı işi aynı şekilde yapması mesleki motivasyon ve iş tatminini düşürmekte ve toplumun gözünde öğretmenlerin saygınlığını da olumsuz etkilemekteydi. 2022 yılında çıkarılan ve uygulamaya alınan Öğretmenlik Meslek Kanunu ile birlikte daha önce de kısmen uygulanan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kademelerinin sistematik bir şekilde ve sınavla elde edilebilir şekilde uygulamaya başlaması bu anlamda öğretmenliğin meslek içinde yükselme imkanına sahip bir mesleğe dönüşmesine yardım etmektedir. Böylece öğretmenlik mesleğinin iyi bir işte aranan niteliklerden birine daha kavuşması söz konusu olmaktadır.

Öğretmenliğin iyi bir işte olması daha az beklenen nitelikler bakımından da avantajlı olduğu görülmektedir. Türkiye’de insanlar iyi bir işte önemli kararlarda söz sahibi olmaya imkan vermesini (3,87), beden ile çalışmayı gerektirmemesini (3,43) ve ilginç bir iş olmasını (2,79) daha az beklemektedirler. Öğretmenlik bu anlamda önemli kararlarda söz sahibi olmayı sağlamayan rutin bir meslektir. Ayrıca benzer şekilde iyi bir işte aranan niteliklerden olan kendi kararlarını verebilme imkanı (3,92) da öğretmenlik mesleğinde yeterli düzeyde mevcut değildir. Zira öğretmenler genellikle belirlenmiş koşullar altında belirlenmiş içerikleri aktarmakla yüküm-

lüdürler ve kendi çalışma koşullarını daha az belirleyebilmektedirler. Öte yandan meslek başlangıçta

ilginç olsa da ilerleyen safhalarda gittikçe rutinleşme söz konusu olmakta ve bu düzeyde ilginç olmasını kaybetmektedir. Ayrıca öğretmenlik önemli ölçüde kişisel gelişimi tetikleyen bir meslek olmasına rağmen mesleğin icrasının kişilerin gelişimini sağlamada zayıf kaldığı da yapılan araştırmalarda ortaya konmaktadır. Her ne kadar öğretmenlik mesleği bu özelliklere daha az sahip olsa da bu özellikler de zaten iyi bir işin tanımlanmasında belirleyici değildir.

Bu anlamda öğretmenlik mesleğinin niteliklerini göz önüne aldığımızda Türkiye’de iyi bir işten beklentileri büyük ölçüde karşıladığı görülüyor. Yukarıda anlatılan içerikler öğretmenlik mesleği açısından aşağıdaki tabloda özetlendi. Buna göre her ne kadar iyi bir ücret, kendi kararlarını verebilmek, önemli kararlarda söz sahibi olmak söz konusu olmasa öğretmenlik iş garantisi, riskin ve stresin az olması, toplumsal saygınlık, bireysel tatmin, uygun çalışma saatleri, toplumsal değerlere uygun olması, başarı hissi vermesi, meslek içinde yükselme imkanının artık mümkün olması, topluma faydalı bir iş olması, işin toplumdaki saygınlığı, stresin az olması, bol izin ve tatil süresine sahip olması, beden ile çalışmayı gerektirmemesi bakımından iyi bir işin niteliklerini taşımakta. Bu anlamda Türkiye’de öğretmenliğin “iyi bir iş” tanımına büyük ölçüde uyduğu görülüyor.

Öğretmenlik Meslek Kanunu

→ s. 91

Tablo 10. İyi Bir İşte Aranılan Nitelikler Bakımından Öğretmenlik

İyi Bir İşte Aranılan Nitelikler	Ortalama Puan (5 Üzerinden)	Öğretmenlik Mesleğinin Durumu	Açıklama
İş garantisi	4,15	+	Meslekte büyük oranda iş garantisi söz konusu.
İyi bir ücret	4,13	≈	Mesleğin geliri uzun yıllar içinde göreceli bir düşüşü yaşasa da 2023 yılında iyileşme söz konusu.
İşin kaza ve ölüm riski içermemesi	4,12	+	Çeşitli meslek hastalıkları söz konusu olsa da öğretmenlik kaza ve ölüm riski içermeyen bir meslektir.
Uygun çalışma saatleri	4,05	+	Öğretmenlik diğer işlere göre ortalama daha az çalışma süresine ve daha uygun çalışma saatlerine sahiptir.
Değerlerime uygun olması	4,05	+	Öğretmenlik mesleği genellikle Türk toplumunda yaygın olan saygı, sevgi ve hoşgörü gibi kişisel değerler ile uyumlu bir meslektir.
Başarı hissi vermesi	4,03	~	Öğretmenlik mesleği mikro düzeyde başarı hissi verirken uzun vadede yapılan işin neticelerini ve çıktılarını görmek bakımından başarı hissi vermemektedir.
Meslek içinde yükselme imkanının olması	4,00	≡	Öğretmenlik yükselmeye müsait kademelendirilmemiş bir meslek olarak görülmekteydi, bu durum meslek kanunu ile birlikte aşıldı.
Yeni beceriler kazandırması	3,96	~	Öğretmenlikte mesleki aşınma çok ileri düzeydedir. Rutinizasyon dolayısıyla yeni becerilerin kazanılması hususunda zafiyetler mevcuttur.
Toplumla faydalı bir iş olması	3,95	+	Öğretmenliğin sosyal faydası hususunda bir ittifak söz konusudur.
Kendi kararlarını verebilme imkanı	3,92	-	Öğretmenlik bireyin iş otonomisinin zayıf olduğu bir meslektir. Ağırıklı olarak belirlenmiş koşullar altında belirlenmiş müfredatı belirlenmiş tekniklerle aktarmak söz konusudur. Bu mevcut durum mesleğin karakteri ile çelişmektedir.
İşin toplumdaki saygınlığı	3,92	+	Her ne kadar son zamanlarda yıprandığı düşünülse de öğretmenliğin toplumda saygın bir konumu mevcuttur.
Stresin az olması	3,91	≡	Öğretmenlik sınıfta icrası stresli bir meslek olmakla birlikte, işin koşulları, sürekliliği ve yapısı stresi azaltmaktadır.
Önemli kararlarda söz sahibi olmaya imkan vermesi	3,87	-	Öğretmenlik iş otoritesi zayıf bir meslektir ve önemli kararlarda söz sahibi olmaya imkan veren bir meslek değildir.
Bol izin ve tatil süresi	3,52	+	Öğretmenlikte bol izin ve tatil süreleri mevcuttur, hatta bu anlamda en avantajlı meslek olarak görülebilir.
Fazla sorumluluk gerektirmemesi	3,48	≈	Öğretmenlik büyük ölçüde çok fazla sorumluluk gerektirmez, ancak sınıf içinde sorumluluk söz konusudur.
Kolay olması	3,45	-	Öğretmenlik kolay bir meslek değildir. Öğretmenliğin hem elde edilmesi uzun bir eğitim ve sınav sürecini gerektirir hem de icrası dikkat ve özen gerektirir.
Beden ile çalışmayı gerektirmemesi	3,43	+	Öğretmenlik bedensel performans gerektirse de zihinsel emekle icra edilen bir meslektir.
İlginç bir iş olması	2,79	~	Öğretmenlik rutin bir iş olması bakımından büyük oranda ilginç bir iş değildir.

Tablodaki işaretlerin açıklaması:
+ belirtilen niteliğe tamamen sahip
≡ belirtilen niteliğe büyük oranda sahip
≈ belirtilen niteliğin bazı kısımlarına sahip
~ belirtilen niteliğe düşük oranda sahip
- belirtilen niteliğe sahip değil

Kaynak: Türkiye Mesleki İtibarı Araştırması, 2020

Sonuç ve Değerlendirme

Öğretmenlik mesleki ve sosyal itibarı yüksek olan bir meslektir. Özellikle elde ettiği gelir ve sahip olduğu otorite ve güç düzeyi düşündüğünde öğretmenliğin tüm dünyada benzer mesleki gruplara kıyasla daha saygın bir konumda olması söz konusu. Ancak aynı zamanda bu konumun zedelendiği ve mesleğin itibar kaybı yaşadığı yönünde soru işaretleri de mevcuttur. 2015 yılında yürüttüğümüz ilk Mesleki İtibar Araştırması'nda öğretmenlik 80,98 puan ile 4. sırada yer almaktaydı. Ancak yukarıda bahsedildiği gibi son yıllarda meslekle ilgili dahili ve harici gelişmelerin mesleğin sosyal konumunu yıpratmıştı. 2020 yılında gerçekleştirdiğimiz ikinci araştırmada görüyoruz. Bu araştırmaya göre öğretmenlik 2,79 puan kaybıyla 78,19 mesleki itibar puanına sahipti. Bu puanla birlikte öğretmenlik mesleki itibar skalasında 10 sıra gerileyerek 14. sırada yer aldı. Aslında bu düşüş aradan geçen beş yıllık dönemde mesleğin çalışma koşulları ve diğer niteliklerinde uzun yıllar boyunca gerçekleşen değişimin fark edilmesi ve mesleğe bakışa yansıtılması söz konusu oldu.

Öğretmenlik, mesleğin sosyal konumu ve itibarı bakımından değişime uğruyor. Bu değişimin parametrelerine bakıldığında toplumsal, ekonomik ve politik gelişme ile ilişkili ve büyük oranda paralel bir seyir izlediği söylenebilir. Öğretmenliğin politik değişimi, ulus-devlet değerlerinin ve kurumlarının ilk yüzyılın sonunda büyük oranda oturmuş olması ile öğretmenin milli kimlik ve milli bilinç inşa etmedeki güçlü ve kritik rolünün kısmen zayıflamasıyla ilişkilidir. Öğretmenliğin, gelir ve buna bağlı olarak sunduğu yaşam konforu bakımından da genel ekono-

mik derinleşme ve çeşitlenmenin getirdiği bir pozisyon kaybından söz edilebilir. Son olarak öğretmenlik mesleğinin, büyük oranda entelektüel yetkinlik düzeyinin ve bunun getirdiği sosyal itibarın zaman için toplumun bütün kesimlerinde eğitim yaşı ortalamasının yükselmesi ile zayıfladığı görülüyor.

Öğretmenliğin sosyal itibar ve statü bakımından dönüşümünde iletişim teknolojilerinin eğitimde daha fazla kullanılmasının, pedagoji, andragoji ve genel olarak psikoloji alanındaki bilimsel ilerlemelerin ve bu bilgi birikiminin toplumda yaygınlaşmasının etkisi büyük. Bilgiye erişim ve alternatif öğrenme yöntem ve kaynaklarının artmasıyla ilişkili boyutları bakımından oluşan sosyal itibar kaybı/değişimi konusu ise öğretmenliğin teknik yeterlik boyutlarını ilgilendiriyor. Bu boyutların ise mesleğin teknik dönüşüm bakımından ele alınması gerekli. Bu konu büyük oranda başta öğretmen yetiştiren kurumların yetkinliği ve misyonları ile ilişkilidir.

Son olarak öğretmenliğin sosyal itibarının ve konumunun değişiminin olumlu ve olumsuz yansımalarının, bu mesleği icra eden ve gelecekte icra edecek olan kişilerin mesleğe bağlılıkları ve motivasyonları kadar, öğrencilerin nitelikli eğitim almaları bakımından da önemli bir araştırma alanı olarak incelenmeye değerdir.

Öğretmenlik mesleği, uzun zamandan beri toplumda elit, saygın, yüksek sosyal statüye sahip olan bir meslek olarak biliniyor. Mes-

Öğretmenliğin mesleki
itibar puanı
→s. 58

leklerin zaman içinde geçirdikleri dönüşüm öğretmenlik mesleğini de etkiledi. Öğretmenlik hem öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine” bakış açılarında zamanla dönüşüm geçirirken hem de toplumsal açıdan bir dönüşüm geçiriyor. Öğretmen sayısının her geçen gün artması, öğretmen olabilmek için tamamlanması gereken eğitim süresinin uzaması, öğretmenlerin maddi ve statü anlamında diğer meslek gruplarından geride kalması gibi etmenler de bu dönüşümde etkili.

Bu noktada iyi bir işte aranan niteliklerin belirlenmesi ve öğretmenlik mesleği kapsamında değerlendirilmesi oldukça önemli. İyi bir işte aranan nitelikleri ve öğretmenlik mesleğinin bu nitelikleri karşılamaları bir arada incelendiğinde şu hususlar ortaya çıkıyor.

- Öğretmenlik mesleği de devlet memurluğuna dahil olması nedeniyle güvenli sayılan ancak aday öğretmenlik, ücretli öğretmenlik gibi uygulamalarla bu güvenin aynı zamanda aşındığı bir meslek olmaya başladı.
- Atanamayan pedagojik formasyon mezunlarının çokluğu, özel sektörde güvencesiz koşullarda istihdam öğretmenliğinin tarihsel imaj ve itibarını sarsan bir etki oluşturuyor.
- Son on yılda nitelik gerektirmeyen işler ile beyaz yakalılarının iş gelirlerinin arasındaki farkın sürekli azalması, kamu dışındaki asgari ücrete yakın düzeyde çalışan öğretmenlerin durumu, öğretmenlerin gelir kaybı yaşadıklarını ve hak ettikleri karşılığı alamadıklarını ortaya çıkarıyor.
- Öğretmenliğin, iş kazaları veya riskli işlere göre “temiz” ve “güvenli” meslek olması, kısa çalışma sürelerine sahip olması, uzun tatil süreleri ve çalışma günlerinin

değiştirilmesi hususlarında esneklik tanınması da halen talep gören bir meslek olmasına yol açıyor.

- Öğretmenlik mesleğinin hem sosyal fayda sağladığı hem toplumda takdir gördüğü hem de kişilerin değerleri ile uyumlu olduğu da görülüyor.
- İş yükü ağır, çok mesai gerektiren, az kazançlı işlerin yaygın olduğu toplumumuzda öğretmenliğin düşük stresli, bol izin ve tatil sürelerine ve uygun bir çalışma ortamına sahip olması ile iyi niteliklere sahip bir iş olduğu düşünülüyor.
- Öğrencilerin hayatlarına temas etme, hayatlarındaki değişime yakından tanık olması açısından öğretmenlik başarı hissiyatı verirken uzun vadeli sonuçların ve yapıcı değişimlerin olmaması öğretmenlerin motivasyonunu düşürüyor.
- Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kademelerinin sisteme dahil edilmesi meslek içinde yükselmeye imkan vererek öğretmenlerin uzun vadede mesleki kariyerlerini planlamalarında teşvik edici bir unsur olarak karşımıza çıkıyor.
- Öğretmenliğin belirlenmiş koşullar ve sınırlar içerisinde icra edilmesi, öğretmenlerin başlangıçtan itibaren zamanla mesleklerini daha az ilginç bulmalarına ve rutine bağlı kalmalarına yol açıyor, bu da kişisel gelişimlerini engelleyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkıyor.
- Genel olarak belirtmek gerekirse, öğretmenlik “iyi bir iş” tanımına çok büyük ölçüde uyuyor. Ancak belirtilen aşınmalar ve kendisi ile rekabet eden diğer bilgiye dayalı mesleklerin yükselmesi neticesinde mesleki itibarını kaybetmeye meyyal bir meslek.

Öneriler

- Eğitim fakültelerinin ve bölümlerin kontenjanları, pedagojik formasyon uygulamaları talep ve ihtiyaca göre yönetilmeli.
- Öğretmelerin gelir düzeyi yükseltilmeli ve hak ettikleri geliri elde etmeleri sağlanmalı. Bunun mesleğe olan talebi ve iş motivasyonunu da doğrudan etkileyeceği unutulmamalı.
- Ücretli öğretmenlik uygulaması tekrar gözden geçirilmeli ve bu hususta alternatifler üretilmeli.
- Kamuda çalışma sürelerine ilişkin bir düzenleme gerekmezken özel kurumlarda çalışma süreleri ve günleri denetlenmeli. Benzer şekilde tatil ve izin günleri de kamudan ziyade özel okullar ve dersanelerde denetlenmeli ve uzun çalışma saatlerine karşı önlem alınmalı.
- Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kademeleri sürdürülebilir olmalı. Bu uygulamanın iş tatmini ve kariyer sürecinde uzun vadede olumlu yansımaları olacak ve öğretmenleri daha dinamik hale getirecektir.
- Öğretmenler dijital dönüşüme entegre edilmeli. Özellikle öğretmenlerin %40'ına tekabül eden 40 yaş üstü öğretmenlerin dijital öğrenme süreçlerine dahil olması ve bunları işlevsel olarak kullanması önemlidir. Bu nedenle meslek içi eğitimler düzenlenmeli ve öğretmenlerin eğitim sürecinde dijital teknolojilere adaptasyonları sağlanmalı.
- Öğretmenlere müfredat dışı serbest öğretim ve etkileşim metotları tanınmalı ve buna alan açılmalı. Bu durum öğretmenlerin bireysel becerilerini geliştirdiği gibi meslekte kısıtlanmış olma hissini ve dinamizmi kaybetme riskini azaltacaktır.

Öğretmenliğin Dönüşen İşlevi: Öğretmenlikte Misyon Değişimi

Arife Gümüş Sarı

Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi

Giriş

Geçtiğimiz süreç öğretmenlik mesleğine dair beceri odaklı bir dönüşümün hızı ve gerekliliklerini merkeze alan çokça çalışmanın yapıldığı bir dönem oldu. Salgın sürecinde çevrimiçi eğitimlerin bir zorunluluk olarak gerçekleştirilmesi 21. yüzyıl becerilerinin önemine olan inancı kuvvetlendirdi. Formel eğitimin çevrimiçi ortamda gerçekleşmesi okul kavramının dönüşümüne dair bulguları kuvvetlendirdi. Yeni öğrenme ortamı olarak çevrimiçi mecra okulun tanımı ve işlevi konusunda farklı açılımlar geliştirdi. Okul, müfredat, öğretmen üçlüsü ile biçimlenen formel öğrenme ortamı çevrimiçi imkanlar ışığında yeni bir boyut kazandı. Yeni öğrenme ortamı, yeni öğrenen, yeni müfredat anlayışı öğretmenlik mesleğinde de bir dizi değişim ve dönüşümü kaçınılmaz kıldı (Gümüş, 2019). Öğretmenin sahip olması gereken beceriler de bu değişimler ışığında gözden geçirildi. Bugün hatırı sayılır bir müktesebat öğretmen yeterlilikleri konusunda önemli bulgular içeriyor. Öğretmenlik mesleğinin geçirdiği değişim ve dönüşümün de izlenebildiği bu çalışmalar yeni öğrenme ve öğretme süreçleri ekseninde öğretmen-den beklentinin boyutlarına dikkat çekiyor.

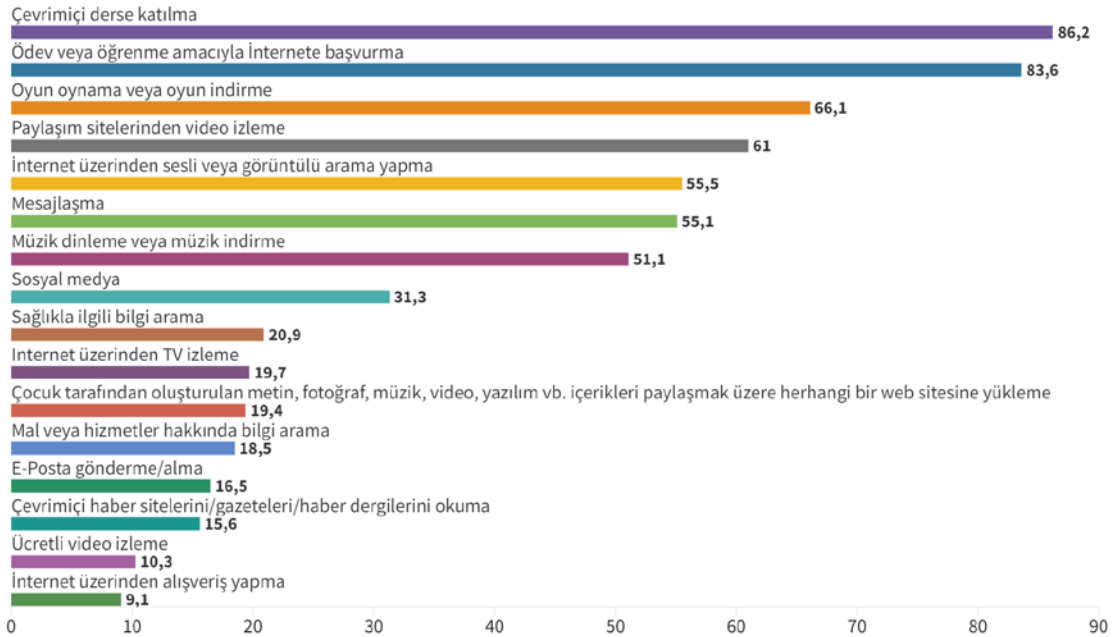
Türkiye’de yapılandırmacı kuramın etkisiyle öğrenci merkezli eğitimin benimsenmesi öğretmenin konumu açısından önemli bir dönüm noktası oldu. Bilginin ana kaynağı olarak öğretmenin görevi öğrencinin öğrenmesine rehberlik etmek şeklinde tanımlandı. Teknolojinin eğitime entegre olmasıyla birlikte öğretmenin öğretici vasfından daha çok rehber vasfı öne çıkarıldı. Dijital öğrenmede öğretmenin geleneksel öğretici rolü zayıflamaya başladı. Öğrenen için sınırsız bilgi kaynağını ulaşılabilir kılan dijital alan öğretmenin öğretici rolünün önemli bir paydaşı oldu. Hatta zamanla bu paydaşlığın öğretmenin aleyhine değişeceğini öngören pek çok çalışma yapıldı. Özellikle yapay zeka teknolojisi öğretmenin eğitimdeki birincil önemini sorgulamaya açtı. Eğitim klasikleri ve hatıratlarda çizilen öğretmen profilleri incelendiğinde ilmin taşıyıcısı olarak öğretmenin kutsal atfedilen öğreticilik vazifesi gelinen süreçte profesyonel bir meslek olarak ele alınarak aslında bir nevi indirgendi denilebilir. Öğretmen becerileri, yeterlik alanı tespitleri bir yerde öğretme sürecini ayrıştırarak mesleki bilincin zamanla zayıflamasıyla sonuçlanması da ihtimaller dahilinde.

Öğretmenliğin Dönüşen Yeterlikleri

Öte yandan toplumun okur yazarlık oranı başta olmak üzere giderek kentleşmesi, sosyo-ekonomik değişimleri, ailelerin çocuk sayısı, eğitime biçilen misyon gibi nedenlerle öğrenmenin anlamının değiştiğini gözlemlemek sürecin okunmasında gerçekçi bir zemini mümkün kılıyor. Bugün öğrencisini mesleğe hazırlamakla yükümlü olan öğretmen için öğrencinin ihtiyaç duyduğu iş sahası becerilerini geliştirmek öncelikli vazifesi. Buradan bakıldığında öğretmenin yeterlik alanlarının ayrıştırılması, mesleki becerilerinin pedagojik taleplerin ötesinde gelecek tasavvuru perspektifinde belirlenmesi gerekli. Dolayısıyla öğretmen, öğrencisine öğrenmesinde rehberlik edebilecek donanımına sahip olmalı. Bunun için iş birliği, liderlik, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, esneklik, girişim, verimlilik gibi alanlar öne çıkıyor

(Gümüş, 2022; OECD, 2019b; OECD, 2019c). Öğretmenin öğrenmeye yapacağı rehberliğin kapsamı da sürece uygun biçimde genişledi. Sınırsız bilgi arasında kendisi için doğru bilginin ne olduğunu ayırt edebilmesi için öğrencisine rehberlik yapmakla vazifeli olan öğretmen bu sınırsız dünyada kaybolabilecek zamanın da korunmasından mesul tutuldu. Örneğin öğrencilerin dijital alanda geçirdikleri zaman ve internet kullanımı, doğru bilgi kaynaklarına ulaşmalarını sağlaması gibi noktalar da öğretmenlerin sorumluluğu altındadır. Bu sorumluluğun kapsamını daha iyi anlayabilmek adına öğrencilerin internet kullanım amaçlarına dair verilere bakmak faydalı olacaktır.

Bu doğrultuda hazırlanan grafikte 6-15 yaş aralığında yani okul çağındaki bulunan ve düzenli internet kullanan çocukların internet kullanım amaçları derlendi. Grafığe göre çevrimiçi derse katılma ve ödev ve öğrenme amacıyla İnternete başurma en yüksek amaçları en yüksek



Şekil 49. Düzenli İnternet Kullanan 6-15 Yaş Aralığındaki Çocukların İnternet Kullanım Amaçları (% , 2021)

Kaynak: TÜİK Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 2021

orana sahip olan iki amaç olarak ortaya çıkıyor. Ancak hemen ardından % 66,1 oranı ile oyun oynama, % 61 oranında video izleme gibi boş zaman aktiviteleri gibi amaçlar geliyor. Okul çağında bulunan çocukların internet kullanım amaçlarının bu denli çeşitli ve yüksek orana tekabül ediyor olması öğretmenlerin de ders içeriklerini, doğru bilgi kaynaklarını, ilgi çekici ve yenilikçi bir şekilde öğrencilere aktarmasını gerektiğini gösteriyor.

Türkiye gibi ailelerin internet ve teknolojiye erişiminde ve kullanımında zorluklar olan bir ülkede öğretmenin üstleneceği sorumluluk biraz daha fazla. Nitelikli eğitime erişimde yaşanan eşitsizlikle mücadelede öğretmenin rolü bu açıdan hâlâ kritik. Öğrenciyi geleceğin mesleğine hazırlamak, değişen ekonomik şartlar ve iş piyasasının gereklerine sahip olabilmesi için rehberlik etmek için okul yöneticileri, meslektaşları, iş piyasası ve velilerle iş birliği yapılması önemlidir. Tüm bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için de kendisinin öğretmenin iyi bir öğrenen olması, bilgi iletişim teknolojilerini iyi kullanması, güçlü bir iletişim becerisine sahip olması elzemdir.

Bütün bu önem ve gereklilikler dikkate alınarak öğretmen eğitiminin öğretmeni ne oranda buna hazırladığına bakıldığında yüksek öğretimin sürecin gerisinde kaldığını söylemek yanlış olmaz. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde formasyon tartışmaları, okul ile üniversite irtibatının zayıflığına ilişkin söylemler istenilen düzeyin gerisinde kaldığını düşündürüyor. Öğretmen adaylarının ilgili disiplini öğrenmesi ve eğitim bilimleri, meslek eğitimi alanlarında dersleri takip etmeleri şeklinde devam eden hizmet öncesi öğretmen eğitiminin okulla dolayısıyla da

eğitim bakanlığıyla iletişim ve iş birliğinde yeterli düzeyi yakalayamadığını gösterir niteliktedir.

Yeni Nesil Öğretmen Yeterliklerine Yönelik Türkiye'deki Gelişmeler

21. yüzyıl becerilerinin öğretmen eğitimi üzerindeki etkisini ülkelerin politikalarından takip etmek mümkün. Özellikle de bilgi iletişim teknolojileri (BİT) hemen hemen ülkelerin çoğunda merkezî konumdadır. OECD TALIS 2022 "Teaching in Focus 43" raporu BİT kaynaklarının tahsisinde önemli boşluklar olduğunu göstermektedir. Rapor, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı devlet okulları ve kırsal kesimdeki okulların dijital teknolojiye yeterince sahip olamadıklarını göstermektedir (OECD, 2022a).

Politika yapıcılar ve öğretmenler, eğitim sistemlerinin dijital devrimin getirdiği değişikliklere ayak uyduramadığının veya bunlarla başa çıkamadığının farkındadır. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin dijital becerilerini güçlendirmeye öncelik veriliyor. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) hazırladığı öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin üç yeterlik alanı incelendiğinde uluslararası standartlar ile büyük oranda uyumlu olduğu söylenebilir. Dijital beceriler için doğrudan yeterlik ifadesi olmasa da MEB, Ekim 2018'de kamuoyu ile paylaştığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde matematik, fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji, Türkçe, sosyal bilimler, coğrafya gibi derslerin öğretmenlerine disiplinler arası proje yapımı, 3D tasarım ve akıllı cihaz gibi alanlarda yüz yüze atölye eğitimleri verileceğini ifade ediyor (MEB, 2018a). Dijital becerilerin gelişmesi için içerik geliştirilmesi ve öğretmenlerin

dijital becerilerinin artırılması için öğretmen eğitimleri yapılması, 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri arasında sayıldı. MEB, dijital materyallerin ana öğretim materyali olarak kullanılmasını bunun için de dijital materyaller ile basılı materyallerin ilişkilendirilmesini, öğretmenlere bunların etkin kullanımıyla ilgili destek materyaller sunulmasını hedefliyor. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'ne göre dijital öğrenme materyalleri geliştiren lider öğretmenler desteklenerek teşvik edilecek. MEB'in hizmet içi eğitim programlarında da son beş yılın ortak hedefleri arasında öğretmenlerin dil ve teknoloji becerisinin geliştirilmesi yer alıyor (MEB, 2018b).

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme açısından bakanlığın geliştirdiği Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Yeni Yaklaşımlar çalışması önemli bir adımdır. Öğretmenin eğitim ihtiyacının okul içinde karşılanmasını hedefleyen Okul Temelli Mesleki Gelişim, uygulayarak öğrenme deneyimlerinin paylaşılması, birlikte öğrenmenin sağlanmasını hedefleyen Mesleki Gelişim Toplulukları ve başarı ya da uygulamalarıyla ön plana çıkan eğitim kurumlarının sahip olduğu bilgi ve tecrübenin diğer eğitim kurumlarıyla paylaşılmasını hedefleyen Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı bu kapsamda yapılması planlanan çalışmalardır. Öğretmenlik Meslek Kanunu ve bu kapsamda hazırlanan kariyer basamakları da önemli adımlar olarak görülebilir.

Öğretmenliğin Odağına Yönelik Tartışmalar

Bir anlamda kaçınılmaz değişimler olarak görülebilecek beceri arayış süreçlerinin öğretmenlik mesleği açısından önemli kırılmaları getirdiği de dikkatlerden kaçmamalı. Öğretmenin "nasıllığına" odaklanmayla sonuçlanabilecek bu arayışların "neyi öğretmeliyiz"i ıskalayabileceği önemli bir risk. Performans mesleğine dönüşen öğretmenliğin öğreticiliğinin zamanla arzu edilmeyen bir zayıflama sürecine girmesi muhtemel. Bu nedenle becerilerin, bilginin mühim eşliğinde konuşulması kritiktir. Öğretmenlik mesleği öğretmenin statüsü, bilgisi, becerisi, mesleki yeterlilikleri ile bir bütün içerisinde ele alınmalı. Öğretmenin karşı karşıya kaldığı sosyal, ekonomik meydan okumalar noktasında desteklenmesi önemli. Tüm bunlar için bir meslek olarak öğretmenliğin tarihi, kültürel okumaların yanı sıra sosyolojik olarak ele alınması önemli bir adım olacak.

Bir meslek olarak öğretmenliğin bizzat öğretmenlerin zihninde anlamlandırılması, toplumun öğretmene bakışının anlaşılması hizmet öncesi eğitimin içeriğinin güçlendirilmesi noktasında yol gösterici bir role sahip. Zira gelinen noktada hizmet içi eğitimlerin niteliği güçlenirken hizmet öncesi eğitimde önemli zafiyetler görülüyor. Özellikle de yanlış pedagojik formasyon düzenlemeleri sahadaki öğretmen profilinin mesleğin gereklerinin aleyhinde bir görünüm arz etmesine neden olabiliyor. Hem bilgi birikimi hem de mesleki beceriler noktasında donanımlı öğretmeni hedefleyen öğretmen yetiştirme politikası için hizmet öncesi eğitimin ve mesleğe geçiş aşamasının doğru analiz edilmesi gereklidir.

Sonuç ve Değerlendirme

Gelinen noktada bir meslek olarak öğretmenliğin geçirdiği dönüşümün derinden hissedildiği aşıkardır. Kadim bir meslek olan öğretmenlik pek çok ideoloji ve din tarafından yüceltilmiş ve bu yüce mesleğin icrasında öğretmenin sahip olması gereken nitelikler en başından paylaşılmıştır. Mesleğin idealize edilmesi sosyal şartlar içinde öğretmen için bir motivasyon olurken bir yandan da mesleği saran kültürel muhafazakarlık dönüşüm süreçlerini daha sancılı ve çözümsüz hale getirebilmiştir. Değişimin hızını bir yerde kontrol etmeye çalışan politika yapıcıları uluslararası aktörlerin de etkisiyle öğretmenin mesleki performansını tanımlayan ve güçlendiren çalışmalara odaklanmıştır.

Öğretmenliğin dönüşümünün ana parametrelerine bakacak olursak karşımıza şunlar çıkabilmektedir;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının pedagojik formasyon endeksli gitmesi nedeniyle hizmet öncesi dönemde mesleki hazırlık yetersiz kalabilmektedir. Bu durum "atanamayan öğretmen" krizini tırmandırmakta, öğretmen işsizliğinin artmasına neden olabilmektedir.
- Formasyon ve sertifika alarak öğretmenlik hakkı elde eden kişilerin lisans eğitiminin birbirinden farklı olması sahadaki öğretmen profilinin olumsuz bir görünüm arz etmesine neden olabilmektedir.
- Pedagojik formasyon uygulamaları hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kalite ve saygınlığı açısından olumsuz bir hava oluşturabilmektedir.

- Sosyal eşitsizliğin eğitime yansımaları öğretmenlerin hem ekonomik kısıtlarını görünür hale getirmekte hem de mesleki aidiyetlerini olumsuz etkilemektedir.
- Eğitim eşitsizlikleri bağlamında öğrencilerin aleyhine açılan makasın tolere edilebilmesi için öğretmenin sorumluluk alanları genişlemektedir.
- Yapay zeka ve bilgi iletişim teknolojileri eğitimin güçlü paydaşları olurken öğretmenin geleneksel statüsünü sorgulanabilir kılmıştır.
- Öğretmenin eğitim sürecindeki öğreticilik rolü merkezî önemini kaybetmeye başlamış, rehber öğretmenlik rolü öne çıkarılmıştır.
- Merkez müfredat uygulaması, dijitalleşen meslekler ve geleceğin meslekleri çalışmaları kapsamında her zamankinden daha fazla öğretmen için kısıtlayıcı bir unsur haline gelirken artan rekabet ortamı öğretmeni sınav odaklı eğitim kurgusunda tutmaktadır.
- Öğrencilerin gelecek tasavvurlarında, kendilerini geleceğin toplumunda nerede ve nasıl konumlandıracakları hususunda öğretmenin bilgisi kadar görgüsünün ve kültürünün de kritik olduğu vakıa iken giderek profesyonelleşen ancak bir taraftan da pedagojik açıdan kırılmalılaşan öğretmen performatik bir eğitim aktörü haline gelmektedir.
- Öğretmenlerin kolektif olarak talep ettikleri konuların eğitim süreci dışında hususlar olması mesleki saygınlığın zayıflamasının nedenleri arasındadır.

Öneriler

- Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi dönemin güçlendirilmesi öncelikli olmalıdır. Bunun için öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretmen yetiştirme politikaları gözden geçirilmeli, sürecin sağlıklı bir şekilde işlemesi için çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğinin öğretmenin statüsü, bilgisi, becerisi, mesleki yeterlilikleri bir bütünlük içerisinde ele alınmalı; biri diğerinin önünde tutularak politikalar üretilmemelidir.
- Meslek olarak öğretmenliğin hem teorik çerçevesi hem de uygulama alanları sadece tarihî ve kültürel bir okuma ile değil aynı zamanda sosyolojik bir okuma ile de yeniden kurgulanmalıdır. Böylelikle mesleki statüsü ve hakları gerçekçi bir zeminde oluşturulabilecektir.
- Pedagojik formasyon uygulamalarının mesleki saygınlığı düşürecek şekilde organize edilmesi sorunu çözülmelidir.
- Dijital öğrenme alanının genişliği ve dağınıklığı öğretmenin öğretici rolünün önemini hâlâ koruduğunu göstermektedir. Bu nedenle bilgi alanının güçlü tutulması önemlidir.
- Hizmet içi eğitim planlamalarında bakanlık önemli bir gelişme göstermiştir. Hizmet içi eğitimlerden her öğretmenin yararlanabilmesi sağlanmalıdır.
- Bugün sınırlı bir zeminde öğretmenlik mesleğini konuşmak, öğretmeni performatik bir eğitim aktörü haline getirecek politikalar üretmek toplum nezdinde önemli bir boşluk oluşmasına neden olacaktır. Araştırmacıların mevcut öğretmen profillerini resmeden çalışmalar yapması elzemdir. Böylelikle mesleğin dönüşümü daha iyi anlaşılacaktır; etkili ve sürdürülebilir politikalar üretilabilecektir.

Öğretmen Yetiştiren Kurumların Mevcut Durumu, Yapısı ve Sorun Alanları

Murat Polat

Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

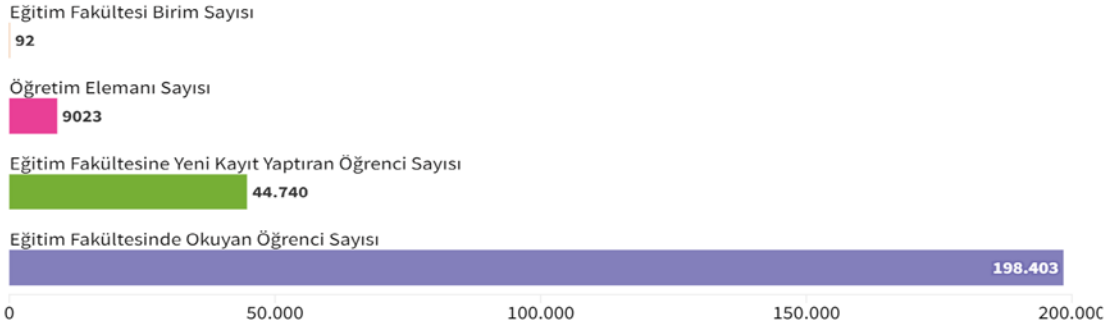
Giriş

Dünya genelinde tüm ülkeler özellikle de Sanayi Devrimi ve sonrasında farklı modellerle öğretmen yetiştirme süreçlerini profesyonel bir şekilde yönetme reflekslerini geliştirdi. Özellikle yakın zamanda deneyimlenen Covid-19 salgın süreci ve göçmen sorunu gibi faktörler ile birlikte ele alındığında öğretmen yetiştirme retoriğinin hem Türkiye hem de diğer ülkeler açısından yeni bir boyut kazandığı söylenebilir. Zira bu faktörler başta dijital pedagoji olmak üzere kapsayıcı pedagoji ve kapsayıcı eğitim gibi bütüncül paradigmalardan sadece teoride değil pratik uygulamalar temelinde de tartışılmaları gerektiğine işaret etti. Peki öğretmen yetiştiren kurumlar, sürdürülebilirlik adına bu paradigmalardan beraberinde getirdikleri ön görülen koşulları sağlamaya; hatta etken yollarla geliştirmeye/işe koşturmayı ne kadar hazırlar? Bu sorunun yapısal ve ilişkisel yanıtları elbette her türden tartışmaya açık. Ancak bu tartışmalara öncelikle yapısal koşulları betimlemekle başlamak, genel durumun daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Bu çerçevede öncelikle Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin mevcut

durumu yapısal ve ilişkisel açıdan analiz edildi. Böylece var olan ve öne çıkan sistem kaynaklı olası sorunlar açıklanarak mevcut durumu iyileştirmeye katkı sağlayacak önerülerin sunulması amaçlandı.

Eğitim Fakültelerinin Yapısal Analizi

Yapısal çerçevede bir inceleme yapıldığında; Türkiye’de öğretmen yetiştirme görevinin 1980’li yılların başından itibaren üniversitelere devredildiği görülüyor (Şişman, 2009). Başka bir anlatımla ülkemizde öğretmen yetiştirmenin tüm sorumluluğunun mevcut koşullarda ve kurumsal düzeyde eğitim fakültelerine devredildiği ve bu fakülterle öğrenci kabulü için tek ölçütün ise Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan çoktan seçmeli ulusal düzeyde sınavlardan alınan ortak bir puan türünden ibaret olduğu anlaşılıyor. Ayrıca Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından paylaşılan 2021-2022 istatistiklerine göre ülkemizde halihazırda 97 aktif eğitim fakültesi bulunuyor. Bu fakültelerden yaklaşık %17’si vakıf



Şekil 50. Eğitim Birimlerine Göre Öğrenci ve Öğretim Elemanları Sayıları (2021-2022)

Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri, 2022

üniversitelerine ait eğitim fakülteleridir (YÖK İstatistik, 2022). Dolayısıyla Türkiye’de öğretmen yetiştirme büyük oranda devlet destekli (%83) karma bir eğitim ekonomisi modeline dayanıyor. Bu durumun her ne kadar sosyal devlet bilinci ve fırsat eşitliği ilkesine uygun genel birtakım yararlar sağladığı ön görülse de beraberinde getirdiği ekonomik kısıtlar, bürokratik işleyişte karşılaşılan sorunlar ve politik unsurlarla birlikte değerlendirildiğinde toplumsal hesap verebilirlik çerçevesinde yoruma açık bir tablonun ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bununla birlikte Grafik 1’de açıklandığı gibi eğitim fakültelerinin sayısı, öğretim elemanlarının sayıları ve öğrencilere dair istatistikler incelendiğinde; halihazırda 2022 yılında eğitim fakültelerine yeni kayıt yaptıran 44.740 öğrenci olması da öğretmenlik mesleğine kitlesel talebin halen yüksek olduğuna işaret ediyor.

Yükseköğretimde yapısal işleyiş açısından dikey bir hiyerarşik yönetsel yapılanmanın esas alındığı -ki bu yapının 1982 Anayasası’nın ilgili 130, 131 ve 132. maddeleriyle korunduğu biliniyor- ve bu anlayışın eğitim fakülteleri için de benzer şekilde geçerli olduğu da malum. Mevcut dikey hiyerarşik

yapılanmanın en başta eğitim fakülteleri için müfredat geliştirme çalışmaları olmak üzere akademik ve idari işleyişi bütünüyle etkilediği görülüyor. Bunun yanı sıra öğretmen yetiştirme konusunda YÖK ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) arasındaki dirsek temasının yakın zamana kadar çeşitli gerekçelerle eşgüdümlü bir şekilde iş birliğine dayalı olarak yeterli düzeyde yürütülemediği izlenimi uyanıyor. Bu nedenle öğretmenlik programlarındaki mezun sayısı ile devlet okullarına ataması yapılan öğretmen adayı sayısı arasındaki optimal dengenin korunamaması gibi sonuçlar ortaya çıkabiliyor. Dahası öğretmenlik için halen devam eden “Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE)” uygulamasının eğitim fakülteleri kanalıyla verilmesi kararlaştırılsa ve bir dönem öğretmen ihtiyacından doğan bir tür zorunluluk veya yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülse de toplumsal açıdan PFE için öne sürülen bu gerekçelerin yeterli düzeyde temellendirilemediği görülüyor. Hatta bu eğitim türü Üstüner’in (2004) de belirttiği gibi zaman içerisinde fen-edebiyat fakültesi mezunu öğrencilerin öğretmen yapılması uygulamasına dönüşerek eğitim fakültelerine dolaylı bir yük getirdi.

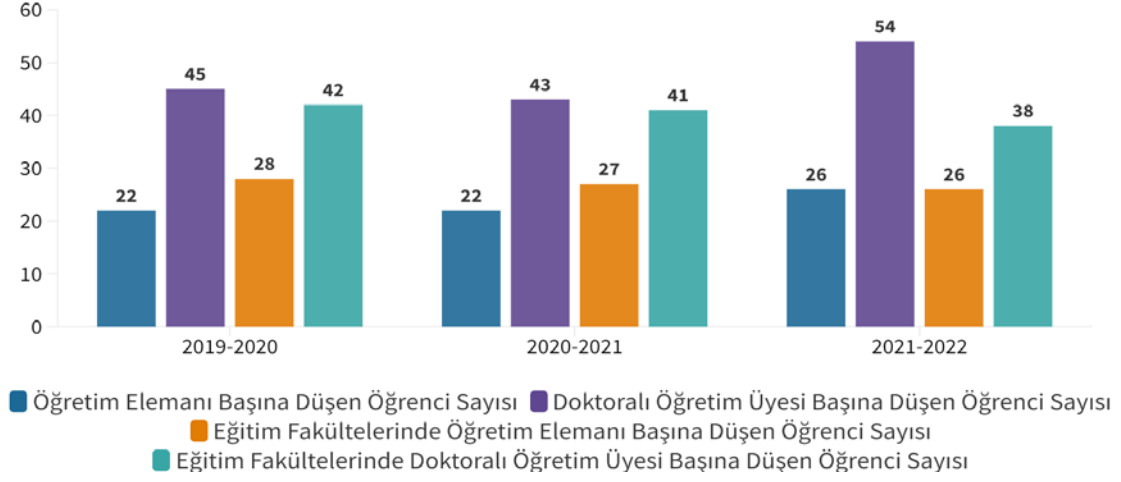
Oysa Kavak, Aydın ve Akbaba-Altun (2007) tarafından hazırlanan “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)” adlı YÖK raporunda da açıkça ifade edildiği gibi öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimi bağlamında Darülmüallimin’in ilk kuruluş tarihi (16 Mart 1848) esas alındığında (Eşme, 1999) ülkemizde geçmişten günümüze köklü bir öğretmen yetiştirme geleneği kurulmaya çalışıldığı izlenimi oluşuyor. Bu amaçla ilkokullara öğretmen yetiştirmek için “İlköğretmen Okulları” kurulmasından “Köy Enstitülerine”, ortaokullara öğretmen yetiştirmek için “Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri” kurulmasına hatta liselere öğretmen yetiştirmek için “Yükseköğretmen Okulları”ndan “Üniversite”lerde tezsiz yüksek lisans (3,5 yıl+1,5 yıl veya 4 + 1,5 yıl) programları açılmasına kadar birçok farklı model uygulamaya kondu. Bu modellerin yanı sıra bir dönem YÖK’e bağlı olarak Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi (ÖYMK) kuruldu ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981) çerçevesinde öğretmen yetiştiren kurumlar için “ulusal düzeyde program geliştirme çalışmalarını başlatmak, mevcut programları uygulamak ve denetlemek, öğretmen ihtiyacını ve bu ihtiyaca bağlı olarak eğitim fakültelerinin öğrenci kontenjanlarını ön görmek, ayrıca programlara öğrenci kabul koşullarını ve alanlara göre öğretmen yeterliklerini saptamak hatta öğretmen yetiştiren kurumların yeterlik ölçütlerini belirlemek” gibi görünürde YÖK’e tanımlanan birçok görevi bu yapı üstlendi. Fakat bu komite yapılanmasının da yeterli ve etkili olmadığı (Aydın, 1998) görüldü.

Yapısal olarak geçmişten günümüze tartışılabilen bir diğer konu çoğunluğu Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’ne bağlı olarak

kurulan ve lisans düzeyinde (Eğitimde Program Geliştirme, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Eğitimde Ölçme Değerlendirme, vb.) eğitim veren temel amacı “eğitim uzmanı” yetiştirmek olan programlar konusudur. Ataman’a (1998) göre bu lisans düzeyindeki eğitim bilimleri programlarının kapatılarak öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin yeniden yapılması her ne kadar çağın bir gereği gibi yorumlanmış olsa da bu süreç ve sonrasındaki deneyimler alınan karar ve sonuçları üzerinde yeterince düşünülmediği kaygısını arttırdı. O dönem için Dönmez’e (1998) göre de bu yeni yapılanma öğretmen yetiştirme süreci açısından duruma bir bütünlük getiremedi, kaliteyi artırmak yerine bazı öğrenciler (örneğin, teknik eğitim öğretmenliği gibi) aleyhine süreyi uzattı ve eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında uzmanlaşmayı engelledi. Nitekim bugün hâlâ bu uygulamanın etkileri tartışılıyor. Mevcut öğretmen yetiştirme sürecine ne düzeyde bir katma değer sağladığı konusundaysa akıllarda süregelen bir soru işareti bulunuyor.

Eğitim fakültelerindeki “Öğretmenlik Uygulaması” süreç ve işlemleri ise yapısal anlamda tartışılan bir başka konu. Halihazırda öğretmenlik uygulaması eğitim fakültelerinin dördüncü sınıflarında müfredata eklendi ve iki dönem boyunca haftada iki saati teoriye ve altı saati uygulamaya ayrılmış toplamda sekiz saatlik bir uygulama dersi olarak veriliyor (YÖK, 2018). Bununla birlikte öğretmen adaylarına sunulan bu uygulama fırsatının geçmişten günümüze hem süreç hem içerik olarak yeterliliği tartışmaya açıktır. Bu bağlamda Güngördü’nün (1999) öne sürdüğü; “uygulamadan sorumlu öğretim elemanlarının uygulama etkinlikleri hakkında öğrencileri yeterince bilgilendirmemeleri, öğrenciyi

Öğretmenliğin Dönüşümü



Şekil 51. Öğretim Elemanı Başına Düşen Lisans Öğrenci Sayıları (2019/20-2021/22)

Kaynak: Yükseköğretim İstatistikleri, 2022

okula göndermeden önce okul yöneticileri ile görüşerek gerekli hazırlıkları yapmamaları, okulda öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri rutin bir şekilde izlememeleri, kimi okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz tutum ve yaklaşımları, öğrencilere ne ilgili öğretim elemanı ne de uygulama öğretmenleri tarafından yeterince rehberlik edilmemesi, öğrencilere ders anlatımı için yeterli deneyim olanaklarının tanınmaması ve öğrenci devamının takibinde sorunların olması” gibi neredeyse 20 yıl önce tespiti yapılan problem durumlarının halen güncelliğini büyük ölçüde korumakta olduğunun gözlenmesi oldukça dikkat çekicidir.

Diğer taraftan eğitim fakültelerinde öğretim üyesi başına düşen lisans öğrencisi oranlarının niceliksel olarak ideal bir düzeye (1/16 gibi) getirilememesi (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016) de yapısal anlamda önem arz ediyor. Geçmiş dönemlerle karşılaştırıldığında eğitim fakülteleri ve bu fakültelerde görevli öğretim elemanı sayısındaki nicelik-

sel artışa rağmen bu konuda hâlâ yol katedilemediği söylenebilir. Eğitim fakültelerindeki sınıf mevcutları kimi zaman 60 öğrencinin bile üzerinde olabiliyor. Bu duruma ilişkin mevcut YÖK istatistikleri ise grafikte açıklandığı gibidir.

Eğitim fakültelerinde salgın sürecindeki tecrübelerle rağmen teknolojik altyapı eksikliklerinin devam ediyor olması yapısal anlamda önemli bir diğer sorun. Bu nedenle kimi zaman en başta akıllı tahta olmak üzere birçok internet temelli teknolojinin etkin şekilde öğretim sürecinde kullanılamaması, kimi öğretim yazılımlarının eksikliği ya da öğrenme yönetim sistemlerinin kullanımının birtakım kısıtlarla devam etmesi gibi durumlarla karşılaşılabilir. Bu noktada Altan’ın (1998) da belirttiği gibi eğitim fakültelerinin teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilmelerinin her dönem için göz ardı edilmemesi gereken bir durum olduğu sıklıkla göz önünde bulundurulmalıdır. Lakin bu durumda teknolojinin bir tür “can simidi” olarak görülme yerine

etkili ve önemli teorilere (ters yüz öğrenme, harmanlanmış öğrenme vb.) dayalı olarak işe koşulan bir kolaylaştırma aracı şeklinde ciddiyetle ele alınması gerekmektedir.

Burada açıklanan tüm bu yapısal koşullar çerçevesinde eğitim fakülteleri için öncelikle öğrenci seçiminde yeni bir tür bakış açısına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Yani ülkemizde eğitim fakültelerine öğrenci seçme ölçütü/ölçütleri üzerinde yeniden düşünülmesi gerektiği (Polat ve Arabacı, 2012) ve konunun bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasının önemi ortaya çıkıyor. Eğitim fakültelerinde dikey bir yönetsel anlayış yerine bölümlere ve programlara daha fazla alan açan bir yönetim anlayışının hayata geçirilmesi, başta yeni müfredat oluşturma çalışmaları olmak üzere, teknolojinin öğretmen yetiştirme sürecine daha etkin şekilde entegrasyonu ve fakülte-okul iş birliğini kolaylaştırmak önemli adımlar olabilir. Öğretmenlik programlarında kimi zaman popülist kaygılarla artırılan öğrenci kontenjanlarının azaltılması niceliksel olarak artan sayıdaki akademisyen sayısı göz önünde bulundurulduğunda daha dengeli ve nitelikli bir öğretim sürecine kapı aralayabilir. Bu noktada öne çıkabilecek bazı ilişkişel durumlar da göz ardı edilmemelidir.

Eğitim Fakültelerinin İlişkişel Analizi

Öğretmen yetiştiren kurumların yüzleşmek durumunda kaldıkları ve öne çıkan bazı ilişkişel konular da tıpkı yapısal konular gibi güncelliğini halen koruyor. Bu ilişkişel konuların en başında toplumdaki öğretmen algısının geldiği ifade edilebilir. Türkiye’de öğretmen algısına dair elbette birçok sorunu dile

getirmek mümkün. Örneğin, Tezcan, 1982 tarihli çalışmasında toplumdaki öğretmenlik algısını sosyolojik açıdan tartışmaya açarken şu tespitlerde bulunuyor: “Ülkemizde öğretmenler genellikle devlet memurudurlar, kadın üyelerin sayısı erkeklere oranla daha fazladır. Büyük çoğunluğu alt ve orta sınıf ailelerden gelmektedir. Öğretmenliğin statüsü ve saygınlığı, birçok toplumda olduğu gibi çok yüksek değildir. Çünkü en başta ücret azlığı buna engel olmaktadır. Dahası kadının erkeğe oranla meslekteki statüsünün düşüklüğü ve öğretmenler arasında öğrenim derecesinin fazla yüksek olmayışı, toplumsal kökenleri, toplumda öğretmen algısını olumsuz olarak etkilemektedir” (Tezcan, 1982). Buna göre son 40 yıl içerisinde toplumdaki öğretmen algısına dair burada açıklanan özellikler göz önünde bulundurulduğunda nasıl bir yol katedilmiştir? Bu soruya tek seferde yanıt vermek güç olmakla birlikte toplumdaki öğretmen algısının elbette dönemden döneme değişimler geçirmekte olduğu da ifade edilebilir. Öte yandan burada açıklanan haliyle öğretmen algısı düzeyinin öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin öğrenci profiline olan doğrudan/dolaylı etkileri zaman zaman bir tartışma konusu olmakta. Hatta akıllara eğitim fakültelerine (öğretmen yetiştiren kurumlara), ortaöğretim başarı düzeyi yüksek ve öğretmen olmaya gerçekten istekli olan öğrencilerin seçilmeleri (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010) önerisi getirilebilmekte. Elbette bu öneri de tek başına yeterli olmayacaktır. Çünkü ilişkişel açıdan eğitim fakülteleri müfredatının yeni dijital pedagojik bağlam ve öğrenen profillerinin değişen doğası göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlik anabilim dalları özelinde beklentilere uygun şekilde daha kapsayıcı özelliklere

sahip esnek bir yapıya büründürülmesi ihtiyacı bulunuyor. Bu durumu eğitim fakültelerinin lehine çevirmek için, 2018 yılında güncellenen eğitim fakültesi müfredatlarında seçmeli bir ders olarak kapsayıcı eğitim dersinin verilmesinin önerilmesi veya öğretmen adaylarının dijital becerilerini artırmaya yönelik kimi seçmeli derslerin açılabilmesine olanak tanınmış olması gibi önemli adımlar küçümsenmemekle birlikte yeterli değildir. Nitekim bu görüşün YÖK tarafından da nispeten kabul edildiği söylenebilir. Çünkü bu konuda önemli bir diğer adım olarak yine YÖK tarafından eğitim fakültelerine kendi müfredatlarını oluşturabilmeleri konusunda kısmi “yetki devri” tanımlanmış olması (YÖK, 2020) öğretmen yetiştirme süreci için önemli bir başka gelişmedir.

İlişkisel anlamda bir diğer mühim konu ise uluslararası akreditasyon konusu. Bilindiği üzere eğitim fakültelerinin akreditasyonu, uluslararası düzeyde öğretmenlik standartlarına uygun şekilde bir öğretmen yetiştirme yeterlilik sistemi oluşturulması açısından son dönemde daha fazla öne çıkıyor. Bu bağlamda gerçekte ülkemizde akreditasyon konusu 1990’lı yılların son çeyreğinden itibaren ağırlıklı olarak YÖK’ün gündemindedir (Doğan, 1999). Günümüzde ise eğitim fakültelerinin akreditasyon süreci için bir kuruluş yapısı olarak “Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği-EPDAD”, Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yetkilendirilen bir yapı olarak hizmet veriyor. Temel amacı; “önceden belirlenmiş, akademik ve alana özgü standartların eğitim fakültelerinin ilgili programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını kanıt temelli ölçen bir değerlendirme ve dış kalite güvence sürecini” işe koşmak ve eşgüdümlemektir

(EPDAD, 2019). Fakat akreditasyon sürecinin eğitim fakültelerindeki akademisyenler açısından her ne kadar “eğitim içeriğine/çevresine olumlu katkılar” sunabileceği düşünülse de büyük oranda bir “ekstra iş yükü ve evrak sorunu” olarak algılandığı (Alpaydın ve Topal, 2022) ve akreditasyon sürecinin kanıta dayalı değerlendirme yapısının konunun muhataplarına yeterli şekilde açıklanmadığı/anlatılmadığı ifade edilebilir. Başka bir deyişle ilişkisel açıdan toplumun beklentilerini karşılayacak kalitede hem ulusal hem de uluslararası düzeyde öğretmenlik standartlarına sahip eğitim fakülteleri düşüncesi hâkim kılınmaya çalışılmakla birlikte konunun eğitim fakültelerinin iç ve dış paydaşları açısından yeterince benimsenmediği hatta bir tür “iş yükü” olarak görüldüğü söylenebilir. Bu tarz bir tutumun yapısal anlamda dikey yapılanmış kurum yapısının ağırlıklı olarak ilişkisel boyutta ele alınması gereken akreditasyon sürecine bir tür ket vurma şeklinde yorumlanması mümkün.

Eğitim fakültelerinde ilişkisel anlamda öne çıkan bir başka konu da görevli akademisyenlerin araştırma yapmaya zaman ayırma ile ders verme arasındaki dengeyi koruma konusunda sarf ettikleri çabanın kimi zaman yönetsel açıdan kimi zamansa uygulama açısından tartışmaya açık olması durumudur. Akademik yükselme ölçütleri göz önünde bulundurulduğunda akademisyenlerin araştırma ve yayın faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmak istemeleri doğal karşılanabilir. Buna karşın öğretmen adaylarına örnek olması açısından dersleri yürütme ve ders içerikleri ile ilgili yeni strateji ve etkinlikler geliştirme potansiyellerini artırmaları da akademisyenlerden bekleniyor. Bu beklenti kimi zaman akademisyen niteliği ile ilişkilendiril-

mekle birlikte öğretim elemanları ders yüklerinin fazla olmasından şikayet edebiliyor. Hatta eğitim fakültelerinde kimi akademik dönemler için açılan dersleri yürütebilecek nitelikte öğretim elemanı bulunmamasına rağmen bazı derslerin açılması ne yazık ki dersin içeriğine uygun bir sürecin işletilemesine neden olabiliyor. Oysa araştırmalara (Çetin, Ünsal ve Hekimoğlu, 2021) göre ilgili anabilim dalında dersleri yürütecek nitelikte öğretim elemanı bulunmaması halinde söz konusu derslerin programa dahil edilmemesi daha sağlıklı bir yol olacaktır.

İlişkisel açıdan değerlendirilmesi gereken bir diğer önemli konu öğretmen yetiştirmede Sivil Toplum Kuruluşları (STK'lar) için belirlenen rolün tam olarak ne olduğudur? Yani öğretmen yetiştirme sürecine sivil toplumun (mezun dernekleri, eğitim dernekleri, eğitim sendikaları, eğitim forumları, vb.) bir dış paydaş olarak sunacağı olası ve doğrudan katkıları (dış değerlendirme raporları, sponsorluk, proje desteği, vs.) için uygun bir zemin oluşturulmasının gerekliliği noktasında eğitim fakülteleri özelinde genel olarak ortak bir görüş birliğinin halen sağlanamadığı ifade edilebilir. Karataş'a (2013) göre bu durumun sahada da benzer bir özellik taşıdığı anlaşılıyor. Nitekim okul yöneticilerinin STK'lar ile iş birliği konusunda daha temkinli bir yaklaşım sergilemeyi tercih ettikleri, okul-aile birliklerinden ve mezun derneklerinden beklenen faydayı göremedikleri, STK'lar ile yeterli sayıda iş birliği ve çalışma yapmak yerine iş birliklerini büyük oranda yardım veya hayırseverlik kurumları üzerinden yapılandıklarını belirlenmiştir. Bu çerçevede eğitim hizmetlerinin yürütülmesine, engellerin aşılmasına katkı sağlayabilecek ve toplumsal taleplerin eğitim politikalarına doğrudan yansıtılma-

sının önünü açabilecek önemli bir katkının ihmal edildiği (Karataş, 2013) de söylenebilir. Oysaki eğitim fakülteleri ile STK'ların iş birlikleri neticesinde öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin gerçekleştirilecek birçok farklı ve ortak proje üzerinden artırılmasının yolu açılabilir.

Bu bağlamda ilişkisel açıdan öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin sorun alanlarının başta öğrenci profiline doğrudan/dolaylı etkisi bakımından toplumdaki öğretmen algısı olmak üzere, daha kapsayıcı bir müfredat geliştirilmesi, yetki devri, akreditasyon, iç paydaşların tutum ve yaklaşımları, STK'ların öğretmen yetiştirme sürecine olası katkıları gibi birçok farklı türden başlığı içine aldığı görülüyor. Elbette ki bu çalışmanın sınırlılıkları açısından burada yer verilemeyen ve toplumun farklı kesimlerince dile getirilebilecek ilişkisel konuların olduğu da göz ardı edilmemelidir. Öte yandan öğretmen yetiştirme sürecinin yapısal ve ilişkisel konularını ele alırken günümüz ve sonrasına daha fazla odaklanmak gerektiği anlaşılıyor. Mevcut konularla alakalı sorun alanlarının çözümü şimdi ve gelecekte atılacak adımlarla daha iyi şekillenebilir.

2022 ve Sonrasında Öğretmen Yetiştirme

Halihazırda 2022 yılı itibarıyla daha önce açıklanan yapısal ve ilişkisel sorun alanlarının Türkiye için güncelliğini büyük oranda koruduğu ifade edilebilir. Örneğin yapısal bir sorun olarak değinilen fakülte okul iş birliği/öğretmenlik uygulaması veya ilişkisel açıdan bir sorun olarak STK'ların bir dış paydaş olarak öğretmen yetiştirmede etkin

rol alamamaları gibi konu başlıkları ya da yine yapısal anlamda “Pedagojik Formasyon Eğitiminin-PFE” geleceğinin ne olması gerektiği tartışmaları da devam ediyor. Fakat günümüz koşulları bağlamında belki de en önemli problem, ülkemizin öğretmen yetiştirme açısından özgün bir modele sahip olup olmadığıdır.

Bu konuda farklı öneri ve tartışmalar bulunmakla birlikte öğretmen yetiştirmede genelde tercih edilen modellerin; eş zamanlı ve ardışık olmak üzere iki tür olduğundan sözü edilebilir. Ardışık modelde daha çok öğretmenlik alan bilgisi dersleri öne çıkarılırken eş zamanlı modelde tüm derslerin (alan bilgisi, meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulaması) bir arada/aynı zaman diliminde verilmesi gibi bir süreç işletilmekte (Güneş, 2016). Bu çerçevede ülkemizde eş zamanlı öğretmen yetiştirme modelinin daha fazla rağbet gördüğü anlaşılıyor. Ancak bu modelin Türkiye’deki detaylarına odaklanıldığında genel ve kapsayıcı anlamda yeni bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç duyulduğu da açık. Bu noktada özellikle Covid-19 döneminde ağırlığı fazlaca hissedilen “Kitlelesel Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses-MOOC)” konusu göz önünde bulundurulduğunda, giderek artan kitleleşme karşısında, örneğin, “Öğretmen Yetiştirme Üniversite Destek Modeli” yeniden tartışılabilir (Şendağ ve Gedik, 2015). Bu modelde “üniversitelerin destekleyici bir rol üstlendiği, öğretmen yetiştirmenin öğretmen yetiştirme merkezlerince yürütüldüğü, öğretmen adaylarının gelişimlerinin gerçek sınıf ve okul ortamında uzman öğretmen ve akademik danışmanlarca izlendiği ve geri bildirim sağlandığı, ulusal ve yerel öğretmen yetiştirme standartlarının dikkate alındığı, kuramsal bil-

gi ve uygulamanın eş zamanlı ve uyum içinde verildiği, yerel paydaşların ve özel kurum ve kuruluşların da aktif bir şekilde rol aldığı bir yaklaşım önerilmektedir”. Bu minvalde öğretmen adayı seçiminden öğretmen yetiştirme sürecinin sonuna değin bütünüyle sistematik bir sürecin işe koşulmak istendiği anlaşılıyor. Bu model içeriğinde öğretmen adayları için akademik seminer ve paylaşımların kitlelesel açık çevrimiçi ortamlar üzerinden de yapılabileceği ön görüldüğünden üniversite kampüslerinde tümüyle yüz yüze öğrenme ortamlarında bulunma zorunluluğu da kısmen ortadan kalkabilecektir.

Öğretmen yetiştirme açısından dikkat çekici bir diğer model ise Özcan (2012), tarafından geliştirilen “Okulda Üniversite Modeli”dir. Bu model toplamda yedi alt boyuttan (kavramsal çerçeve, program, yöntem, öğretim üyeleri, ortam ve uygulama ve liderlik) oluşuyor. “Modele göre öğretmen eğitimi, eğitim fakülteleri ile ilk ve orta dereceli okulların ortaklık yapmasıyla gerçekleştirilecektir. Yani öğretmen eğitiminin merkezi, öğretmenlerin gerçek iş yeri olan okullar olacaktır. Öğretmen adayları eğitim fakültelerine sadece bir test puanıyla değil öğretmenliğe ilişkin ilgi, yetenek ve deneyimleri de dikkate alınarak mülakatla seçilecektir. Eğitim fakültelerinin yönetici ve öğretim üyelerinin ofisleri ilk ve orta dereceli okullarda olacak, bu okullardaki başarılı öğretmenlerden öğretim üyesi ve rehber/mentor öğretmen olarak yararlanılacaktır. Eğitim fakültesinin programındaki dersler, özellikle de eğitim bilimleri dersleri, iş birliği yapılan ilk ve orta dereceli okulların sınıflarında verilecektir.” Burada açıklanan halleriyle her iki model birbirleriyle karşılaştırıldığında bu modellerin ortak noktaları arasında öğretmen adaylarının henüz

fakülteye seçimi aşamasında yapılacak tek bir ulusal testle değil aynı zamanda mülakat, komisyon değerlendirmesi, vb. alternatif değerlendirme yaklaşımlarının da devreye sokulması yoluyla seçilmeleri yönünde tekrarlanan bir vurgu olduğu öne çıkıyor. Dahası her iki modelde de öğretmen yetiştirme sürecinin uygulama/pratik kısmına daha fazla ağırlık verilmesinin gerekli hatta zorunlu olduğu tartışılıyor. Öğretmen yetiştirme sürecinde uzman/mentor öğretmenlerin de sürece dahil edilmeleri sıklıkla dile getirilen bir konu. Diğer taraftan özellikle üniversite eğitime karşı artan kitlesel talep göz önünde bulundurulduğunda “Öğretmen Yetiştirme Üniversite Destek Modeli”nde açıklandığı haliyle öğretmen eğitiminde kitlesel çevrimiçi derslere yönelik bir teknoloji alt yapısının kurulması yükseköğretimde teknolojik gelişmelerin bu yönde takibi açısından önemli bir öneridir.

Bu çerçevede Covid-19 salgını dönemindeki eğitsel tecrübeler de göz önünde bulundu-

ularak her iki modeli temel alan belki bir başka ortak öğretmen yetiştirme modeli ortaya çıkarılması da mümkün. Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin doğal seyri açısından bu yönde bir ihtiyaç olduğu gözleniyor. Başka bir anlatımla, ülkemizde öğretmen yetiştirme sürecini hem yapısal hem de ilişkisel açıdan yeni bir seviyeye taşıyacak bir ulusal öğretmen yetiştirme modeli oluşturulabilirse en başta öğretmenliğin toplum nezdindeki statüsü olmak üzere birtakım doğrudan/dolaylı niteliksel iyileşmelerin önünün de açılması muhtemel olacaktır.

Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Yapısal ve İlişkisel Sorun Alanları

Eğitim fakülteleri temelinde öğretmen yetiştirme sürecinde mevcut durum ve öne çıkan bazı sorun alanları Şekil 52’de özetlendi.

Yapısal ve ilişkisel olguların en çok öne çıkan özellikleri arasında geçmişten günümüze

Yapısal Sorun Alanları	Çözüm Odaklı Doğrudan İş Birliği İçin Politika Yapıcılar / Uygulayıcıları	İlişkisel Sorun Alanları
<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen yetiştirme sorumluluğunun kurumsal olarak sadece eğitim fakültelerinde olması Türkiye’deki kültürel kodlara özgü nihai ve özgün bir öğretmen yetiştirme modelinin oluşturulamamış olması Yeniden yapılanma politikaları ve olası sonuçları üzerinde yeterince düşünülmemesi Fakülte-okul iş birliği/ öğretmenlik uygulaması süreci Öğrenci kontenjanları Teknolojik alt yapı eksikliği Öğrenci alım ölçütleri Dikey yönetsel yapılanma 	<ul style="list-style-type: none"> YÖK YÖKAK MEB EPDAD Eğitim Fakülteleri Sivil Toplum Kuruluşları (STK) 	<ul style="list-style-type: none"> Toplumdaki öğretmen algısı Değişen öğrenci profili Yetki devri Akreditasyon İç paydaş tutumu Akademisyenlerin iş yükü dengesi Müfredat geliştirme çalışmaları Ders dağılımları STK’larla iş birliği yapılma düzeyi

Şekil 52. Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Yapısal ve İlişkisel Sorunlar Matrisi

henüz tatmin edici bir çözüme kavuşturulamadıkları gerçeği görülüyor. Bir 21. yüzyıl temel becerisi olarak sıklıkla “iş birliği” kavramının üzerinde durulmasına karşın öğretmen yetiştirme sürecinin hem iç hem de dış paydaşları açısından etken bir sistemsel dönüşümün gerçekleştirilememiş olması süreci daha da karmaşık hale getiriyor. Bu doğrultuda çözüme odaklanmak açısından örneğin, hibrit bir yönetim veya hibrit bir merkezleşme (Gören, 2021; Okcu, Usta ve Ceyhan, 2020) anlayışının benimsenmesi ile yeni bir paradigmatik dönüşüme başlanabilir. Ancak bu dönüşüm çözüm için doğrudan odaklanmış ve kurumlar arası (YÖK, YÖKAK, MEB, STK’lar, Eğitim Fakülteleri, EPDAD) bir yönetsel ilişkiler ağıyla mümkün olabilir. Daha sonra eğitim fakültelerine öğrenci alımı ve eğitim fakültesi müfredatlarını yeniden oluşturma için kısmi değil tam bir yetki devrinin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Başka bir ifade ile eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde ÖSYM sınavları tek koşul olmaktan çıkarılmalı ve en başta psikolojik testler olmak üzere adayın genel bir bireysel değerlendirmesini içeren daha etkili ölçütler belirlenmelidir. Dijital pedagojik öğeleri tam anlamıyla içeren daha kapsayıcı bir yeni öğretmen yetiştirme müfredatına ihtiyaç olduğu da ifade edilebilir.

Öte yandan yakın zamanda YÖK tarafından alınan yeni bir karar neticesinde “Pedagojik Formasyon Eğitimi” yeniden şekillendirilerek

kapsamı daha da genişletildi. Buna göre, örneğin, formasyon derslerinin (Eğitime Giriş, Sınıf Yönetimi, Öğretmenlik Uygulaması vb.) formasyon eğitimi alabilecek bölümlerdeki öğrenciler için öğrenimlerinin üçüncü yılından itibaren alabilecekleri birer “seçmeli ders” olarak verilmesi, ayrıca derslerin eğitim fakültesi veya eğitim bilimleri bölümü bulunmayan üniversitelerdeki öğrenciler için gereken hallerde uzaktan eğitim yoluyla da yapılabilecek olması, üniversitelerde “Öğretmenlik Mesleği Tezsiz Yüksek Lisans” programlarının açılması, açıköğretim mezunlarının da hem pedagojik formasyon eğitimi hem de öğretmenlik mesleği tezsiz yüksek lisans programlarından yararlanabilecekleri ve mezun durumundaki öğrenciler için mevcut pedagojik formasyon eğitimi programlarının devam ettirilmesi (YÖK, 2023), gibi birtakım kararlar kamuoyuna duyuruldu. Fakat alınan bu kararların öğretmenlik mesleğinin gerekleri ve bu çalışma kapsamında daha önce açıklanan niteliksel kaygılar göz önünde bulundurulduğunda olası sonuçlarının ne olabileceğini önceden kestirmek oldukça güç görünüyor. Özellikle de halihazırdaki öğretmen yetiştirme serüvenine nasıl bir “katma değer” sağlayacağı veya gelecekte öğretmen projeksiyonları açısından ne türde olumlu/olumsuz etkiler yaratabileceği yapısal ve ilişkisel bağlamda tartışmaya açıktır.

Sonuç ve Değerlendirme

Sonuçta, öğretmenlik mesleğinin, tıpkı tıp doktorluğu veya avukatlık gibi daha uzun yıllar boyunca toplumsal ihtiyacının devam edeceği ve bu sebeple öneminin azalmayacağı öngörülen bir meslek olduğu (Frank, Roehrig ve Pring, 2019) ve bu açıdan ülkemizde öğretmen yetiştirme sürecinin sürdürülebilirlik adına geleceği kurmanın bir tür anahtarı sayılabileceği hatırlanmalıdır. Ancak bu süreç iş birliği temelinde daha kapsayıcı ve tüm paydaşların (iç-dış) görüşlerinin dikkate alındığı ortak bir zeminde yürütülebilirse daha başarılı olabilir.

Öneriler

- Öğretmen yetiştiren kurumların yapısal ve ilişkisel sorun alanları dikkatle takip edilerek bu konuda mümkünse bağımsız bir geri dönüt-izleme mekanizmasının yönetsel açıdan iş birliği gözetilerek oluşturulması düşüncesi üzerinde ciddiyetle durulmalı,
- Eğitim fakültelerinin iç paydaşlarının (akademik ve idari personel gibi) sahadan iletecekleri deneyimsel ve uygulamaya dönük öneriler için çevrimiçi veya yüz yüze platformlar oluşturulmaya çalışılmalı ve bunun için etik ilkeler çerçevesinde uygun bir zemin aranmalı,
- Eğitim fakülteleri ile stratejik açıdan dış paydaşlar (öğrenci, STK'lar, devlet okulları, özel okullar vb.) arasındaki iletişim sürecinin daha nitelikli hale getirilmesinin önündeki varsa bürokratik engellere esneklik getirilmeli,
- "Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE)" süreci ile ilgili eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren kurumlar olarak önceden kabul edilen rollerine uygun mümkünse ortak bir çözüm arayışı sağlanmalı ve belirlenen çözümlerin gelecek öğretmen projeksiyonları üzerindeki olası olumsuz etkileri konusunda daha fazla çalışma yapılmalı,
- Sadece öğretmen yetiştirme sürecine değil aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin sosyal açıdan tüm yönleriyle toplumda nasıl algılandığı olgusunu da içeren iç ve dış paydaşlardan gelen raporların eğitim politikalarında karşılık bulması sağlanmalı,
- Eğitim fakültelerindeki teknolojik alt yapısal gelişmelerin daha hızlı takibi için mümkünse YÖK'e bağlı ayrı bir koordinatörlük/birim kurulmalı ve dijital pedagojik ön görüşleri karşılayacak adımlar hızlıca atılmalı,
- Toplumumuzun sosyo-kültürel temellerini bütüncül bir bakış açısıyla daha "kapsayıcı" şekilde değerlendirecek yeni ve uluslararası standartlarda bir öğretmen yetiştirme modeli için, mevcut diğer model önerileri de göz önünde bulundurularak kitlesel gelişmeler ışığında stratejik hamleleri gerçekleştirmenin her geçen gün bir tür zorunluluğa dönüşmeye başladığı anlaşılmalı ve bu durumun ülkemizdeki öğretmen yetiştirme politikaları belirlenirken göz önünde bulundurulması için adımlar bugünden planlanmalıdır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Sınavı

Murat Bülbül

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Giriş

Türkiye’de öğretmenlik mesleği ilk kez özel bir kanuna kavuştu. Öğretmenlik mesleğinin özel kanununun çıkarılması beraberinde birçok hararetli tartışmayı da başlattı. En azından adı itibarıyla öğretmenlik mesleğine özel olarak ilk kez çıkartılan bir yasa niteliğindeki Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) ve kanunun uygulanmasına yönelik çıkarılan Yönetmelik ve Yönerge hukuki, mesleki ve sosyal bakımlardan yeterince tartışılmadı. Şüphesiz bu yasal düzenlemeler kapsamında en çok öne çıkan ve tartışma konusu olan öğretmenlik kariyer düzenlemeleri ve bu bağlamda MEB tarafından uygulanan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavları oldu. 2022 yılı içinde yaşanan bütün bu hukuki düzenlemeler, öğretmenliğin dönüşümüne mevcut ve olası etkilerine ilişkin geniş bakışlı bir analizi hak ediyor.

Öğretmenlik Mesleğinin Yasal Dayanakları

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin yasal dayanaklarını; başta ÖMK olmak üzere, içerisinde öğretmenliğe ve öğretmenlere dair hükümler barındıran Özel Öğretim Kurumları

Kanunu, kamu görevlisi öğretmenlerin özlük haklarına ilişkin hususları ve tüm öğretmenlere yönelik disiplin hükümlerini içeren Devlet Memurları Kanunu (DMK) ve benzeri Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Yüksek ve Orta Dereceli Okullar Öğretmenleri ile İlkokul Öğretmenlerinin Haftalık Ders Saatleri ile Ek Ders Ücretleri Hakkında Kanun, Azınlık Okulları Türkçe ve Türkçe Kültür Dersleri Öğretmenleri Hakkında Kanun, vb. bazı diğer kanunlar oluşturuyor. İlgili kanunlara dayalı olarak çıkartılan ve ikincil mevzuat niteliğindeki Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenler Günü Kutlama Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği vb. birçok yönetmelik ve adsız düzenleyici işlem olarak da nitelendirilebilecek yönerge, genelge vb. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Mesleki Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programına İlişkin Yönerge gibi üçüncül düzey mevzuatı da zikretmek gerekir.

Hukuki normlar hiyerarşisinin en üstünde yer alan T.C. Anayasası’nda öğretmenliğe ilişkin doğrudan hükümler yer almasa da memurlar ve kamu görevlilerine dair belirtilen Anaya-

sa'nın 129/2 maddesinde yer verilen, "Memurlar ve diğer kamu görevlileri ile kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları ve bunların üst kuruluşları mensuplarına savunma hakkı tanınmadıkça disiplin cezası verilemez," gibi hükümlerin öğretmenleri de ilgilendirdiği söylenebilir. Ayrıca Anayasa'nın 90. maddesi gereğince kanun hükmünde olan ve bazı açılardan kanunun da üzerinde sayılabilecek milletlerarası antlaşmalar (uluslararası sözleşmeler) da öğretmenlik mesleği açısından dikkate alınması gereken önemli bir hukuk kaynağıdır. Örneğin, yasal düzenlemelerde kamuda çalışan öğretmenlere grev yapma hakkı tanınmamasına rağmen, sendikalarınca alınan grev kararına uyarak eylemlere katılan bazı öğretmenlere yönelik verilen disiplin cezaları, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 11. maddesi dikkate alınarak Türk mahkemelerince iptal edilmesi milletlerarası antlaşmaların kanun üzerinde kabulüyle uygulanması ile ilişkili. Yukarıda yer verilen yasal düzenlemelerin yanında, öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak hükümetle sendikalar arasında yapılan toplu sözleşmeleri de unutmamak gerekir. Anayasal bir hak olan toplu sözleşme yapma hakkıyla da öğretmenlere yönelik yeni haklar tanınabiliyor. Son olarak da başta Anayasa Mahkemesi'nin (AYM) öğretmenleri ilgilendiren kanun iptal kararları¹ olmak üzere bireysel başvuru kararları² ve yine yüksek mahkeme niteliğindeki Yargıtay ve Danıştay tarafından verilebilen içtihadı birleştirme kararlarının

(İBK) da öğretmenliğe ilişkin önemli hususları düzenlediği söylenebilir. Örneğin, Yargıtay'ın 2018/2 sayılı İBK'si özel okul öğretmenlerinin iş sözleşmelerinin "belirli süreli sözleşme" olduğuna hükmetti. Özel okul öğretmenlerinin özlük haklarını önemli ölçüde zayıflatan bu İBK hükmünün, TBMM tarafından çıkartılacak bir kanunla yürürlükten kalkacağını da belirtmek gerekir; buna ilişkin her ne kadar bazı milletvekillerince kanun teklifi verilse de maalesef TBMM Genel Kurulu'nun gündemine girmedi.

Yukarıda da kısaca açıklanmaya çalışıldığı gibi, öğretmenlikle ilgili olarak birçok mevzuat hükmünün yanında, toplu sözleşme hükümlerinden ve de özellikle başta AYM kararları ve İBK'ler olmak üzere yargı kararlarından oluşan ve yasal düzenlemeleri de kapsayan hukuki dayanaklardan söz edilebilir; özel öğretim kurumu öğretmenlerinin, kurumlarıyla yaptığı iş sözleşmeleri (Alan, 2020) de ilgili öğretmenler açısından bir hukuk kaynağı olarak nitelenebilir. Aşağıda ise ÖMK ve ilgili diğer mevzuat kapsamlı bir şekilde incelemeye çalıştık.

Öğretmenlik Meslek Kanunu

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nu (ÖMK) incelemeye başlamadan önce belki de sorulması gereken ilk soru, "Meslek kanunu

1 Örneğin, AYM 2004/83 esas numaralı dosyada, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmen kariyer basamaklarıyla ilgili 43. maddesinin sonuna eklenen ikinci fıkradaki, "... hizmet içi eğitim, ..." ibaresinin İPTALİNE karar vermiştir. <https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Dosyalar/Kararlar/KararPDF/2008-107-nrm.pdf> adresinden erişilmiştir.

2 Örneğin, AYM bir siyasi partiye üye olduğundan dolayı devlet memurluğundan çıkartılan bir öğretmenin yaptığı bireysel başvuruyu kabul ederek, örgütlenme özgürlüğünün ihlal edildiğine karar vermiştir. <https://kararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/BB/2017/27822> adresinden erişilmiştir.

nedir, neden çıkartılmalıdır?”, vb. sorulardır. Anayasa’ya bakıldığında bir meslek kanunun içeriğine veya çıkartılış amacına özgü doğrudan bir düzenlemenin olduğu söylenemez. Bununla birlikte Anayasa’nın 135. maddesinin, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları ve üst kuruluşlarıyla ilgili düzenleme yaptığını da not etmek gerekir. Anayasa’ya göre bunların kurulma amacı “... belli bir mesleğe mensup olanların müşterek ihtiyaçlarını karşılamak, mesleki faaliyetlerini kolaylaştırmak, mesleğin genel menfaatlere uygun olarak gelişmesini sağlamak, meslek mensuplarının birbirleri ile ve halk ile olan ilişkilerinde dürüstlüğü ve güveni hakim kılmak üzere meslek disiplini ve ahlakını korumak...” ifadesiyle belirtilmiştir. Ayrıca bu kuruluşlar yalnızca kanunla kurulabilecektir ve de organları, kendi üyeleri tarafından kanunda gösterilen usullere göre yargı gözetimi altında, gizli oyla seçilen kamu tüzel kişilikleridir. Anayasa’nın 140. maddesinde özel olarak hakimlik ve savcılık mesleğine ilişkin hükümlere de yer verdiğini belirtmekte yarar vardır; fakat bu maddenin en önemli amacının, bir meslekle ilgili esasları düzenlemekten daha çok güçler ayrılığı ilkesine uygun olarak yargı bağımsızlığını teminat altına almak olduğu da unutulmamalıdır. Özetle, Anayasa’nın tam anlamıyla bir meslek kanununun kapsamına ve çıkartılış amaçlarına ilişkin hükümler barındırdığı söylenemez. Bu nedenle bir öğretmenlik meslek kanununun nasıl olması gerektiğine ilişkin tümdengelimci bir yaklaşımın sergilenmesi çok da mümkün görünmüyor; bunun yerine Türkiye’de ÖMK öncesinde farklı tarihlerde farklı meslekler için çıkartılmış kanunların içeriğine bakılarak belki tümevarımcı bir yaklaşımla ve de kamuoyundaki beklentileri dikkate alarak ÖMK’nin

içeriği ve amaçları nasıl olmalıydı sorularına yanıt aranabilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, Türkiye’de farklı tarihlerde bazı mesleklere özgü olarak kanunlar çıkarıldı. Bunlar içinde en çok bilinenlere örnek olarak; Mühendislik ve Mimarlık Hakkında Kanun (1938), Türk Tabipleri Birliği Kanunu (1953), Türk Silahlı Kuvvetleri Personel Kanunu (1967), Avukatlık Kanunu (1969), Yükseköğretim Personel Kanunu (1983), Hakimler ve Savcılar Kanunu (1983), Türk Dış Hekimleri Birliği Kanunu (1985), Turist Rehberliği Meslek Kanunu (2012) verilebilir. Bu kanunlara genel olarak bakıldığında, hepsinde aşağıda yer verilen ortak öğeler olmasa da genel olarak içeriklerinde; mesleğin amaçlarına, mesleğe kabul şartlarına, meslek ahlakı, etiği ve ilkelerine, adaylık ve stajyerlik dönemlerine, kariyer unvanlarına, özlük haklarına, mesleki yardım ve dayanışma hükümlerine, mesleki sorumluluklara, disiplin hükümlerine, idari ve adli cezalara, eğer kurulmuşsa kamu tüzel kişiliğine haiz mesleki birliklere ve örgütlenmelere dair kapsamlı ve özgün hükümlere yer verilebildiği görülüyor.

7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu 14 Şubat 2022 tarihli 31750 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girdi. Kanun’un içeriğinde 12 madde ve 1 geçici madde olmak üzere toplam 13 maddeye yer verildiği görülüyor. Kanun’un 1. maddesinde amacı, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemek şeklinde belirtildi. Görüldüğü gibi Kanun, öğretmenlerin atanmasından bahsetmektedir; bu ifadeden ve Kanun’un ilerleyen maddelerindeki aday

öğretmenlik ve öğretmen kariyer basamaklarıyla ilgili içerikten, ÖMK'nin sadece devlette istihdam edilen öğretmenlerle sınırlandırıldığı anlaşılıyor.

3. maddeye göre ÖMK, yalnızca eğitim ve öğretim hizmetlerini yürüten öğretmenleri kapsıyor. Yukarıda da belirtildiği gibi bu öğretmenler yalnızca devlet okullarında çalışan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleğini tanımlayan 3. maddede belirtilen birçok hususun ise daha önce zaten 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun (METK) mülga 43. maddesinde yer aldığını belirtmek gerekir. Mezkûr 3. maddede öğretmenlik daha önceki mülga kanuni düzenlemeye benzer biçimde, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanıyor. ÖMK 3. maddenin ikinci cümlesinde de "Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür," diyor. Önceki kanuni düzenlemedeki ifadeden farklı olarak "...öğretmenlik mesleği etik ilkeleri..." ifadesi eklenmiştir. Akla ilk gelen sorular; bu etik ilkelerin kim tarafından ve nasıl belirlendiği, bu ilkelerin neler olduğu ve de öğretmenler açısından bağlayıcılığı sorularıdır. Kanunda buna dair açık hükümler bulunmuyor.

Halihazırda, "Eğitimciler için Mesleki Etik İlkeler" MEB tarafından belirlenerek, 2015/21 sayılı Genelge ile duyurulmuştur (Personel MEB, 2009). Farklı mesleklerin mevzuatları incelendiğinde ise genellikle meslek kuralları ve etik kuralların varsa mesleki birlikler tarafından belirlenmesi isteniyor. Örneğin Avukatlık Kanunu'nda bu kuralların Türkiye Barolar Birliği tarafından belirleneceği; Türk

Tabipler Birliği Kanunu'nda ise birliğin görevlerinden birisinin, "...meslek geleneklerini muhafaza ve geliştirmeye çalışmak" olduğu ifade edilmiştir. Türkiye'de halihazırda kanunla kurulan bir "öğretmenler birliği" olmadığından bu etik ilkelerin MEB tarafından belirlenmiştir; öğretmenlerin kendi mesleki örgütlenmelerini güçlendirip yaygınlaştırmaları sağlandığı takdirde meslek etiği ilke ve kurallarına daha özgün bir biçimde oluşturup içselleştirecekleri öne sürülebilir.

Yine 3. maddede, öğretmenlik mesleğine hazırlığın; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanacağı belirtilmekte; öğretmenlik mesleğinin de aday öğretmenlik döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılacağı ifade ediliyor ki bu hükümler de METK'nin mülga 43. maddesinde zaten var olan hükümlerdi. Bununla birlikte, öğretmenlik kariyer basamaklarındaki uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavı yalnızca bir kez ÖSYM tarafından 2005'te yapılmış, sonraki yıllarda MEB tarafından bu sınavların yaptırılması gerektiği halde hiçbir zaman uygulanmayarak yüzbinlerce öğretmenin mağdur olmasına yol açtı (Demir, 2016; Demirtaş ve Canpolat, 2017; CNN-TÜRK, 2017). Ayrıca yüksek lisans ve doktora programları mezunu öğretmenlerin sınava girme zorunluluğu olmadan bu unvanları alabilme hakkı olmasına rağmen, onlara da uzun yıllardır bu hak tanınmadı.

ÖMK'nin öğretmenlerin seçimini ve niteliklerini düzenleyen 4. maddesinde, öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi bakımından aranacak niteliklerin MEB

tarafından tespit olunacağı ve de öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından seçileceği hükümlerine yer verildi. Bu ifadelerin de aslında METK'nin mülga 45. maddesi içinde yer alan ifadelerden alıntı olduğu görülüyor.

ÖMK 5. maddede aday öğretmenlikle, 6. maddede öğretmenlik kariyer basamaklarıyla ilgili hükümlere yer veriliyor; aday öğretmenlikle ve kariyer basamaklarıyla ilgili hususlar daha önce METK'nin mülga 43. maddesindeki hükümlerle düzenlenmekteydi. ÖMK ile aday öğretmenlik sürecinin sonunda yapılan yazılı ve sözlü sınavların kaldırılmasının, ilgili araştırmalar dikkate alındığında, aday öğretmenler üzerindeki stresi azaltıcı bir yönünün olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, mesleğe girişte ÖSYM tarafından yapılan yazılı sınavda başarılı olanların sözlü sınava da (mülakat) tabi tutulmaları kamuoyunda ne kadar eleştirilse de bu uygulama ÖMK ile de devam ettirilmişti; yapılan araştırmalarda, öğretmen mülakat sınavlarının objektif ve adil olmadığı ve de öğretmen adayları üzerinde kaygı oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Çiftçi, 2017; Koşar vd., 2018; Tonbul ve Ağaçdiken, 2018).

ÖMK'nin 7. maddesinde, bu kanunda hüküm bulunmadığı durumlarda, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun, 657 sayılı Kanun'un ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile diğer kanunların bu Kanun ile çelişmeyen hükümlerinin uygulanacağını belirtiliyor. 8. maddede ise 657 sayılı Kanun'un 152. maddesinin "II – Tazminatlar" kısmının "B

– Eğitim, Öğretim Tazminatı" bölümünde yer alan "%40'ına" ibaresinin "%120'sine"; "%20'sine" ibaresinin "%60'ına" şeklinde değiştirildiği ifade edilmektedir. Ayrıca 1. derecedeki öğretmenlerin ek göstergelerinin 3600 olarak değiştirildiği, fakat bu mali hükümlerin ertelenerek yürürlük tarihinin 15.1.2023 olduğu Kanun'un 11. maddesinde belirtildi.

Kanun'un 9. ve 10. maddelerinin ise 652 sayılı KHK ve METK'de ilga edilen hükümlere ilişkin olup ilgili mevzuata işlendiği belirtilmekte. Kanun'un son ve 12. maddesi Kanun hükümlerinin Cumhurbaşkanı tarafından yürütüleceğini gösteriyor. ÖMK'nin geçici maddesi de Kanun'un yürürlüğe girdiği tarihte uzman öğretmen veya başöğretmen unvanına sahip olanların, bu Kanun'un sağladığı haklardan yararlanır ifadesine yer vermekte.

15.5.2022 tarihli Resmî Gazete'de, ÖMK'ya dayalı olarak MEB tarafından, Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği çıkartıldı. Yönetmeliğin amacı, "MEB'e bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmeleri ile öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemelerine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir."

Bu yönetmeliğe dayanılarak da amacı, "uzman öğretmen unvanı için öngörülen Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı ve Uzman Öğretmenlik Mesleki Gelişim Çalışmaları ile başöğretmen unvanı için öngörülen Başöğretmenlik Eğitim Programı ve Başöğretmenlik Mesleki Gelişim Çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemek" olan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Mesleki Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programına İlişkin Yönergesi çıkartıldı.

Sonuç ve Değerlendirme

Yukarıda yer verilen bilgilerden de görülebileceği gibi ÖMK her ne kadar bir meslek kanunu olarak adlandırılrsa da oldukça dar kapsamlı tutulmuştur; ağırlıklı olarak da eskiden METK’de yer verilmiş olan bazı hükümler ÖMK’nin içerisine aktarıldı. Eğer Kanun’un kapsamı bu kadar dar tutulacak idiyse, belirli derecelerdeki öğretmenlerin mali haklarında yapılacak iyileştirmeler için yeni bir kanun çıkartmak yerine mevcut kanunlarda değişiklik yapılması; aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları için de METK’de gerekli değişikliklerin yapılması yeterli olabilirdi.

Bir meslek kanununda ne olması gerektiğine ilişkin olarak çalışmanın başında yer verilen bilgiler hatırlanırsa; ÖMK’de öğretmenlik mesleğinin amaçları ve mesleğe kabul şartları daha kapsamlı ve özgün bir biçimde düzenlenebilirdi. Ayrıca bir kamu tüzel kişiliğine haiz bir “öğretmenler birliği” oluşturularak meslek kuralları, dayanışması, etiği ve disiplinine ilişkin öğretmenliğe özgü hükümler getirilebilirdi.

Tartışılması gereken önemli bir diğer konu, öğretmenler açısından yüksek lisans ve doktora eğitimidir. ÖMK’de, yüksek lisans eğitimini tamamlayanların uzman öğretmen unvanı için öngörülen, doktora eğitimini tamamlayanların ise başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulacaklarına hükmedilmesi, lisansüstü eğitimin öğretmenler için öneminin arttırabileceğini düşündürüyor. Bununla birlikte, 19 Kasım 2022’de yapılan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınav sorularının öğretmenler açısından oldukça kolay olduğunun değerlendirilmesi (Yeni Şafak, 2022; Habertürk, 2022), kaçınılmaz olarak bu nitelikteki kariyer sınavlarına göre çok daha çaba ve

sorumluluk gerektiren lisansüstü eğitime yönelimi azaltacaktır. Oysaki literatürdeki birçok araştırma lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişimine oldukça önemli katkılar yaptığını gösteriyor (Akay, Boz ve Ulusoy, 2022; Turhan ve Yaraş, 2013; Maviş-Sevim ve Akın, 2021). Ayrıca başta 2023 Eğitim Vizyonu belgesi olmak üzere, ilgili politika belgelerinde öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilmelerine yönelik hedeflere yer verilirken, uygulamada bunun tersi bir tutum takınılması oldukça düşündürücüdür.

Çalışmanın önceki bölümlerinde de değinildiği gibi yasada yer almasına rağmen MEB, 2006-2021 yılları arasında kesintisiz 16 yıl boyunca uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavlarını açmayarak yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin sınava girme zorunlulukları olmamasına rağmen onların da bu unvanı elde etmelerine olanak vermedi (Bu husus Rapor’daki “Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer ve Öğretmenlik Tabanlı Uzmanlıklar” bölümündeki grafikte de kronolojik olarak görülebilir). Maalesef 2022’de çıkartılan ÖMK’de da bu durumda olan öğretmenlerin haklarını korumak için de herhangi bir düzenleme yapılmadı. Örneğin, bir öğretmen 2006 yılında yüksek lisansını bitirip kıdeminden dolayı 2005’teki uzman öğretmenlik sınavına girememişse diğer koşulları da sağlaması durumunda 2023 yılında uzman öğretmen olabilecek, ancak 10 yıl bu unvanda bekledikten sonra başöğretmenlik sınavına girebilecektir. Ayrıca MEB içerisinde uzman öğretmenlik unvanını

Kariyer basamakları
uygulamalarının
kronolojisi

→ s. 104

alamamış doktoralı hatta doçent unvanına sahip öğretmenlerin de olduğunu not etmek gerekir. Bütün bu bilgilerin ışığında MEB'deki bu düzenleme ve uygulamalar sonucunda; lisansüstü eğitimini önceden tamamlamış öğretmenlerin haklarının verilmediği söylenebilir ve de gelecekte yüksek lisans ve doktora eğitimlerine yönelik öğretmen taleplerinin oldukça azalabileceği öngörülebilir.

ÖMK ile getirilebilecek önemli bir diğer eleştiri, bir meslek kanunun yalnızca kamu çalışanlarıyla sınırlandırılmasıdır. Oysaki bir mesleğin standartlarına ilişkin bir kanuni düzenlemeden bahsedilecekse, kamu ve özel sektör çalışanlarının tamamını kapsamaması beklenirdi; örneğin, Avukatlık Kanunu'ndaki hükümlerin büyük bir kısmı; devlet memuru olan, serbest veya bağlı çalışan tüm avukatları kapsayacak nitelikte düzenlendi.

Bir kamu hizmeti olan eğitim ister doğrudan devlet eliyle isterse de özel sektör aracılığıyla verilsin, eğitimin baş aktörü olan öğretmenlerin yetiştirilmeleri ve kariyer düzenlemelerinde bütüncül bir bakış açısının ortaya konması gerekirdi. Anayasa'nın 42/6. maddesi, özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esasların, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenmesi gerektiğine hükmetmektedir; çünkü özel okullar özel sektör kuruluşları olsa da topluma zorunlu nitelikte bir kamu hizmeti sunmaktadırlar. Yetiştirilme, çalışma ve kariyer yolları aşamalarında devlet ve özel okul öğretmenleri arasında ortak standartların belirlenemediği durumlarda, özel okul öğretmenlerince verilecek eğitimin devlet okullarıyla erişilmek istenen seviyeye ne derece uygun olacağı tartışmalıdır.

Son olarak şunu da vurgulamak gerekir ki öğretmenlere yönelik bir meslek kanununun çıkartılmasına yönelik olarak öğretmen cami-

asından ya da eğitim sendikalarından bir talebin geldiği söylenemez; böyle bir kanun ilk kez net bir şekilde 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde dillendirilmiştir (MEB, 2018a). Belki de ÖMK'nin kapsam ve nitelik olarak istenilen düzeyde olmamasının en büyük nedeninin tabandan gelen bir talebe dayanmamasından ve eğitimle ilgili tüm paydaşların görüşlerinin yeterince alınmamasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Yukarıdaki değerlendirmeler ışığında sonuç olarak;

- ÖMK'de bulunan hükümlerin çok büyük bir kısmı zaten METK içinde bulunmaktaydı; zaten yıllar önce verilmesi gereken birkaç mali hak dışında yeni bir şey getirdiği söylenemez. Öğretmenlik mesleğine özgü hususlar ÖMK yeterince düzenlenmemiştir.
- ÖMK sonrası uygulanan öğretmenlik kariyer basamakları sınavının kolaylığı, öğretmenlerin lisansüstü eğitime olan başvurularını azaltacağı; bunun sonucunda da eğitimin niteliğinin olumsuz etkileneceği açıktır. Ayrıca önceki yıllarda yüksek lisans ve doktora eğitimi yapmış öğretmenlerin geçmişe dönük olarak özlük hakları verilmemiş, onlar da diğer öğretmenlerin sınav süreçlerinin tamamlanmasını beklemek zorunda kalmışlardır.
- ÖMK yalnızca kamu çalışanlarıyla sınırlandırılmış; özel sektörde görev yapan on binlerce öğretmen düzenlemeye dahil edilmemiştir. Bu da ÖMK'nin gerçek anlamda bir meslek kanunu olmamasına neden olan bir diğer husustur.
- ÖMK ilgili paydaşların görüşleri ve katılımları yeterince sağlanmadan çıkartıldığından hakkında getirilen eleştiriler hız kesmeden devam etmektedir.

Öneriler

- ÖMK, demokratik olarak katılımcı bir bakış açısıyla TBMM tarafından tekrar ele alınmalı ve büyük oranda değiştirilmelidir.
- Kanun kapsamına mutlaka özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler de dahil edilmelidir.
- Bu kapsamda yapılacak tüm mevzuat düzenlemeleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin lisansüstü eğitime yönelmelerini teşvik edecek şekilde yapılmalıdır.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun da eğitim alanında verilen lisansüstü eğitimin niteliğini arttırıcı ve akredite edici çalışmalar yapabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Diğer bazı mesleklerde olduğu gibi ülke genelinde bir "öğretmenler birliği" kurulmasına yönelik çalışmalar ve düzenlemeler yapılmalıdır; böyle bir birlik öğretmenlik mesleğinin saygınlığını ve niteliğinin artmasına katkı sağlayabilecektir.

Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer ve Öğretmenlik Tabanlı Uzmanlıklar

Yasemin Oğuz Coşkun

Uzman Okul Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı

Giriş

Eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini kapsayan öğretmenlik mesleği “uzmanlık, uzmanlaşma, profesyonelleşme” anlamına gelen ihtisas kavramı ile ifade ediliyor ve öğretmenlik bir ihtisas mesleği olarak tanımlanıyor (1739 Millî Eğitim Temel Kanunu). Bu tanıma dayalı olarak öğretmen yetiştiren programlardan mezuniyetin kişilere mesleğin gerektirdiği uzmanlığı kazandırdığını söylemek mümkün.

Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri, kariyer olgusu bakımından da irdelenmelidir. İlgili literatür ve mevcut mevzuat incelendiğinde öğretmenlik mesleğinde “kariyer” olgusunun üç boyutta ele alınmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu boyutlardan ilki mesleki gelişim aşamaları bağlamında öğretmenlikte kariyer evreleri, ikincisi ilgili mevzuata dayalı öğretmenlik kariyer basamakları, üçüncüsü ise ikinci görev, görevde yükselme ya da görev değişikliği olarak ifade edilebilecek olan öğretmenlik kariyer adımları.

Öğretmenlik mesleği, eğitim sistemi içerisindeki birçok uzmanlığın temeli olarak kabul edilmekte, bu uzmanlıklara başvuru için öğ-

retmenlik ön koşul olmakta. Bunda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde aldıkları eğitimlerle eğitim öğretim süreçlerine hâkim oldukları varsayımı etkili oluyor. Söz konusu uzmanlıkların genellikle eğitim öğretim süreçlerinde yetkin olmayı gerektirmesi öğretmenleri bu kadrolar için öncelikli tercih haline getiriyor. Oysa Türkiye’de öğretmenlik temelli uzmanlıkların öğretmenler için bir kariyer basamağı olup olmadığı ve bu uzmanlıkların gerektirdiği yeterlilikler ile öğretmen yeterliliklerinin ne ölçüde örtüştükleri yeteri kadar üzerinde durulmuş konular değildir.

Öğretmenlik Mesleğinin Gerektirdiği Yeterlikler

Dinamik eğitim sistemi öğretmen yeterliliklerinin sürekli olarak gözden geçirilmesini ve bu yeterliliklerin günün beklentilerine göre güncellenmesini zorunlu kılıyor. Nitekim ülkelerin eğitim sistemlerinin öncelikli hareket noktalarından birini öğretmen yeterlilikleri oluşturuyor. Uluslararası literatürde “öğretmen standartları”, “çağdaş öğretmen profili”, “öğretmenlik mesleği ölçütleri”, “öğretmen eğitimi”, “çağdaş öğretmen profili”, “öğretmenlik mesleği standartları” gibi farklı adlarla ifade

edilen (Ayan ve Budak, 2012, s.) öğretmen yeterlilikleri ile ilgili standart geliştirme çalışmaları 1970'lerde İngiltere ve ABD'de başlarken 2000'li yıllarda Avrupa Birliği ülkeleri başta olmak üzere diğer dünya ülkelerinin de gündemi olmaya başladı. Burada temel amaç öğretmen yeterlilikleri ile ilgili temel standartları belirlemektir (MEB 2017, s. 6).

Türkiye'de bu çalışmaların resmî başlangıcı 1999 yılında MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu'nca hazırlanan *Öğretmen Yeterlilikler Belgesi* oldu. Yurtdışı örnekleri, YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi gibi proje ve araştırma sonuçlarından yararlanılarak hazırlanan belge, 2002 yılında yürürlüğe girdi. Belgede öğretmen yeterlilikleri Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan yeterlilikler esas alınarak üç başlık altında düzenlendi (MEB,

2017, s. 6). 2002 yılında uygulanmaya başlanan Temel Eğitime Destek Projesi, öğretmen yeterlilikleri ile ilgili bir sonraki adımdır. Proje bileşenlerinden birini *öğretmen eğitimi* oluşturuyor. Çok katımlı çalıştaylar sonucunda altı ana yeterlilik ve otuz bir alt yeterlilikten oluşan öğretmen yeterlilikleri 2006 yılında yayımlandı. 2008 yılında bu yeterliliklere Türkçe, İngilizce, görsel sanatlar gibi ilköğretim özel alan yeterlilikleri, 2011 yılında da coğrafya, felsefe gibi ortaöğretim özel alan yeterlilikleri eklendi. 2015 yılında ise Avrupa Yeterlilikler çerçevesinde hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi yürürlüğe girdi (MEB, 2017, s. 7).

Eğitim sistemindeki değişimler öğretmen yeterliliklerini de belli aralıklarla güncellemeyi gerektiriyor. Bu güncelleme çalışmalarından biri 2017 yılında yapıldı. Üç yeterlilik alanı, on bir alt yeterlilik ve alt yeterliliklerle ilgili altmış

Tablo 11. Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir biçimde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine sahiptir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirilebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Süreçlerini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalar katılır.

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı, 2017

beş göstergeden oluşan öğretmenlik mesleği yeterlilik alanları tabloda verilmiştir.

Öğretmenlik yeterlilik alanlarının zamanın gereklerine göre düzenlenmesinin ve Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yürürlüğe girmesinin ardından öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin (genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon) sıralandığı 1739 sayılı Temel Kanunu'nun 45. maddesi 3.2.2022 tarihinde yürürlükten kaldırıldı. Halihazırda 2017 yılında yapılan çalışma geçerliliğini koruyor. Öğretmen yeterlik çalışmalarının en önemli taraflarından biri YÖK olmuş, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarının bu yeterlikler doğrultusunda revize edilmesi beklendi.

Öğretmenlik Mesleği ve Kariyer

Kariyer, bireyin yaşam boyu işi ile ilgili edindiği tecrübeler; peş peşe gelen pozisyonları, adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve beceri kazanması; iş yaşamındaki tüm

yaptıkları, mesleki gelişme ve ilerlemeler gibi çeşitli şekillerde ifade ediliyor. Genel bir tanımla kariyer “kişisel ve örgütsel hedeflerle doğrudan bağlantılı, kişinin hayatı boyunca yaşayacağı kısmen kontrol altında tutacağı iş tecrübesi ve aktivitesiyle bağlantılı bir süreçtir (Tüz, 2003, s. 170).

Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinde “kariyer” olgusu mesleki gelişim aşamaları bağlamında öğretmenlikte kariyer evreleri, ilgili mevzuata dayalı öğretmenlik kariyer basamakları ve ikinci görev, görevde yükselme ya da kadro değişikliği olarak ifade edilebilecek öğretmenlik kariyer adımları olmak üzere üç boyutta ele alındı.

Mesleki Gelişim Aşamaları Bağlamında Öğretmenlik Kariyer Evreleri

Belli bir zaman diliminde bir kere seçilen ve devam edilen unsur olarak kabul eden geleneksel yaklaşımın aksine kariyeri değişik zaman dilimlerinde çeşitli evrelerden



Şekil 53. Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Boyutları

oluşan bir olgu olarak gören kariyer evreleri teorisi yaklaşımı günümüzde daha çok benimsenen kariyer yaklaşımıdır. Sınırsız kariyer olarak ifade edilen günümüz kariyer evreleri yaklaşımı birçok yönü ile geleneksel yaklaşımdan ayrılmakla birlikte en belirgin farklılıklarından birini kariyerin tekrarlanan gelişim döngüleri olduğunun, başka bir ifade ile geleneksel kariyerde ileri sürüldüğü gibi sadece bir kez değil, birden fazla kez bu evrelere girilebileceği tezi oluşturuyor (Çakmak, 2011, s. 70).

Bireyin yaşam evreleri ile paralel geliştiği düşünülen ve kişiden kişiye değişiklik gösterebilen kariyer evreleri araştırmacılar tarafından kişinin yaşı, örgütteki görev süresi, pozisyonda ya da meslekte geçirdiği süre gibi farklı ölçütlere göre bölümlere ayrılıyor. Araştırmalarda esas alınan ölçütler farklılaştığı gibi kariyer evrelerinin aşamaları da farklılık gösteriyor. Doğumdan itibaren tüm yaşamı kariyer evreleri olarak sıralayan ve bu süreci on evreye kadar bölümlendiren araştırmacılar (Levinson, 1978) olduğu gibi üç evre halinde bölümlendiren araştırmacılar da mevcuttur (Morrow ve McElroy, 1987). Kariyer gelişimi ile ilgili farklı yaklaşımlar olmakla birlikte yaştan ve kariyer aşamalarının sınıflamada iki temel kriter olarak benimsendiğini söylemek mümkündür (Ballı ve Ay, 2019, ss. 35-39).

Bütün çalışanlar açısından işe başlama ve belli bir süre sonunda da inişe geçme aşamaları olan ve yaşam evreleri ile birlikte şekillenen kariyer evrelerini Tuncer (2012), a) Keşfetme-Arama (0-25 yaş) b) Kurma (26-35 yaş) c) Kariyer Ortası (36-50 yaş) d) Kariyer Sonu (51-65 yaş) e) Azalma / Emeklilik (65-75 yaş) olarak özetledi (Tuncer, 2012).

Diğer meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlik mesleği de kariyer evreleri yaklaşımına göre birbirini takip eden kariyer evrelerinden oluşuyor ve bu evreler de yine farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılıyor. Kariyer evreleri ile kastedilen aslında öğretmenlerin mesleki gelişim aşamalarıdır. Aydın (2018)'a göre öğretmenlerin uzmanlaşmaları, yeni bakış açıları kazanmaları kariyer evreleri arasında geçişi sağlamakta; bu ise bilgi, beceri, davranış, tutum ve iş ortamı değişikliğine bağlı ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2018, s. 2048).

Bakioğlu (1996), öğretmenlerin kariyer gelişim evrelerini kariyer girişi, durulma, deneycilik, uzmanlık, sakinlik ve emeklilik evresi olarak altı evreye ayırıyor (Bakioğlu, 1996). Aydın (2018), Öğretmenlik Kariyer Evreleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi adlı çalışmasında çeşitli araştırmacılar tarafından üç aşamadan sekiz aşamaya kadar sınıflandırılan öğretmenlerin mesleki gelişim kariyer evrelerinin analizini yaparak en çok kabul gören iki çalışmaya dayalı olarak öğretmen kariyer evrelerini sekiz aşamalı olarak şu şekilde sıralıyor (Aydın, 2018, ss. 2051-2062):

Birinci Evre: Öğretmen adaylarının öğretmenlik lisans programına kaydolduğu anda başlayan ve öğretmen olarak sınıfa adım attığı ilk ana kadar uzanan meslek öncesi hazırlık ve gurur duyma aşaması,

İkinci Evre: Keşif aşaması da denilen, 1-3 yıl arası süren, genellikle 21-28 yaşlarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf içinde hayatta kalmaya çalıştıkları; enerjik ve doyumlu oldukları, eğitim ve diğer faaliyetlere yüksek katılım gösterdikleri öğretmenlerin kariyerinin başlangıç dönemini işaret eden hayatta kalma ve işe alışma aşaması,

Üçüncü Evre: Gelişme aşaması da denilen, 3-6 yıl arası süren genellikle 30-40 yaşlarında öğretmenleri kapsayan, öğretim becerilerinin geliştirilmesi konusunda dikkatlerin yoğunlaştığı profesyonelliğin geliştiği istikrar, güçlenme ve yeterlik aşaması,

Dördüncü Evre: İlk profesyonellik aşaması olarak isimlendirilen, öğretmenlerin kendilerini uzman kabul ettikleri, özyönetimli gelişime açık oldukları yenilenme, coşku ve ustalık aşaması,

Beşinci Evre: Yeniden değerlendirme, yeniden uyarlanma, isyan, değişim dönemi olarak da değerlendirilen, öğretmenlerin kariyer ortası krizine girdiği, kendilerini belli bir rutin içinde kilitlenmiş hissettikleri ve meslekte kalıp kalmamaya karar verdikleri mesleki hüsrana, hayal kırıklığı ve yeniden değerlendirme aşaması,

Altıncı Evre: Yavaşlama aşaması olarak da adlandırılan mesleğin 19-30. yılları arasında kapsayan, genellikle 40-55 yaşlarındaki öğretmenlerden oluşan ve bu öğretmenlerin öğretim yeteneklerinde düşüşün gözlenmeye başladığı mesleki durağanlık ve huzur aşaması,

Yedinci Evre: Öğretmenlerin yeniliklere büyük bir direnç gösterdikleri, mesleğin geçmiş dönemlerini özledikleri, istikrara daha çok önem verdikleri, kuşaklar arası farkların kendini gösterdiği muhafazakarlık ve mesleki sönme aşaması,

Sekizinci Evre: Öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini rutin hale getirdikleri, eğitim öğretim işlerine verdikleri enerji ve çabanın azaldığı, emekliliğe ve meslekten geri çekilmeye hazırlandıkları, diğer yandan da zaman doldurma yaklaşımı olan "Sıcak San-

dalye Ayrılması" olarak da adlandırılan "daha iyi bir fırsat yakalayana kadar koltuğu işgal etme" yaklaşımında oldukları ilgisizlik, geri çekilme ve meslekten ayrılma aşaması.

Kariyer evrelerinin tüm öğretmenler için aynı dönemlerde aynı şekilde gerçekleşmesi söz konusu olmamakla birlikte mesleki gelişim bağlamında öğretmenlik mesleğinin genel kariyer seyrinin bu şekilde olduğunu söylemek yanlış olmayacak.

Mevzuat Kaynaklı Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türkiye'de de eğitimin kilit noktası olarak kabul edilen öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, yeterliliklerini artırmak, onları motive etmek ve mesleğinde ön plana çıkan öğretmenleri taltif etmek üzere zaman zaman çeşitli uygulamalar gündeme geliyor. Bunlardan biri "Öğretmenlik Kariyer Basamakları"dır. 30.06.2004 tarih ve 5204 sayılı Kanun'la 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun da değişiklik yapılarak öğretmenlik mesleği; adaylıktan sonra a) öğretmen, b) uzman öğretmen c) başöğretmen şeklinde kariyer basamaklarına ayrılıyor. Bu değişikliğe bağlı olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği yayımlanarak, Bakanlık eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam serbest öğretmen kadro sayısı içinde uzman öğretmen oranını %20, başöğretmen oranını %10 olarak belirtildi (MEB, 2005).

2006 yılında ilk defa yapılan sınava meslekte yedi yıl kıdemi bulunan öğretmenler katılabildi. Aynı mevzuatta alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlamış olanlarla, alanında veya

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasına Yönelik Gelişmelerin Tarihi Seyri	
30.06.2004	Öğretmenlik Kariyer Basamakları'na ilişkin ilk kanuni düzenleme yapıldı.
13.08.2005	Öğretmenlik Kariyer Basamakları'nda Yükselme Yönetmeliği yayımlandı.
27.11.2005	Öğretmenlik Kariyer Basamakları sınavı ilk kez uygulandı.
21.05.2008	Anayasa Mahkemesi uygulamayı iptal etti.*
3.02.2022	Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarıldı.
12.05.2022	Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği yayımlandı.
18.07.2022	Çevrimiçi uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitimleri açıldı.
19.11.2022	Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik yazılı sınavı yapıldı.

* Anayasa Mahkemesi'nin 21/05/2008 tarihli ve E.: 2004/83, K.: 2008/107 sayılı kararı ile; bu maddeye 30/06/2004 tarihli ve 5204 sayılı Kanun'un 1. maddesiyle eklenen bu fıkrada yer alan "hizmet içi eğitim" ibaresi iptal edilmiş olup, iptal kararının Resmî Gazete'de yayım tarihi olan 18/3/2009 tarihinden başlayarak bir yıl sonra yürürlüğe gireceği hüküm altına alınmıştır.

eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlamış olan öğretmenlere sınav muafiyeti tanınarak doğrudan kariyer basamaklarına giriş hakkı tanındı. 2006 yılında yapılan uygulamada uzman öğretmen ve başöğretmen kontenjanları alanlara ve kurumlara göre ayrı ayrı belirlendi (MEB, 2006).

Yapılan sınav sonucunda sınava katılan ve başarılı olan öğretmenler uzmanlık unvanını alırken bu uygulama birçok tartışmayı beraberinde getiriyor. Nitekim 1739 sayılı Kanuna göre öğretmenlik zaten bir ihtisas mesleği olarak ifade edilirken meslek içerisinde yeni bir kariyer basamakları tesisine yönelik ciddi eleştiriler söz konusu olmuş, yapılan itirazlar sonucunda Anayasa Mahkemesi'nin 21.05.2008 tarih ve E.2004/83, K.2008/107 sayılı kararı ile Anayasa'ya aykırı olduğu gerekçesiyle uygulamanın iptaline karar verilmiştir (AYM, 2008).

Böylelikle 2006 yılında uygulanan sınav 03.02.2022 tarihli *Öğretmenlik Meslek Kanu-*

nu'na kadar bir daha uygulanmadı. Bu ilk uygulama sonunda uzman öğretmenlik unvanını kazanan öğretmenler kazanılmış hak olarak bu kadronun sağladığı özlük haklarından yararlanırken, sınav şartlarından olan meslekteki yedi yıl kıdem şartını sağlayamadıkları için sınava giremeyenler ya da muafiyet hakkını kullanamayanlar için bu durum uzun yıllar MEB'in adil olmayan bir uygulaması olarak eleştiri aldı. Kurt, 2007 yılında yaptığı araştırmada öğretmen ve yöneticilerin %20 ,3'ü bu uygulamanın adaletsiz, %18,1'i gereksiz, %18,1'i ayrımcı, %13,8'i gerekli, %13'ü yetersiz, %11,6'sı motive edici ve %5,1'i geliştirici olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaştı. Cımbız ve Küçükler (2015, s. 698) ise yaptıkları araştırmada katılımcıların çoğunluğunun öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve motivasyonu yönünde olumlu, eğitim-öğretim, öğretmen-veli ilişkileri, öğretmenler arası ilişkiler, mesleki paylaşım ve

dayanışma yönlerinde olumsuz, ast üst ilişkisi yönünde etkisiz olacağı şeklinde görüşe sahip olduklarını tespit ettiler.

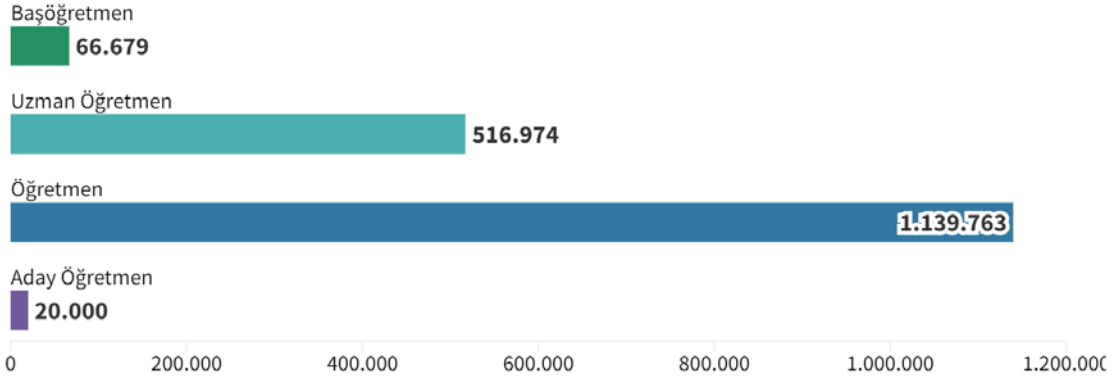
Öğretmen yeterliliklerinin artırılması konusu ve Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun gerekliliği Millî Eğitim Şura kararları, strateji belgeleri, 2023 Vizyon Belgesi gibi üst politika belgelerinde her dönem güncelliğini koruyan bir başlık olmuştur. Uzun soluklu tartışmaların nihayetinde 03.02.2022 tarih ve 7354 sayılı *Öğretmenlik Meslek Kanunu* 31750 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girdi. Yayımlanan kanunun öğretmenlerin beklentilerini tam olarak karşılamadığı görüşü ağırlıklı olmakla birlikte kanunda yer alan hükümlerden "Öğretmenlik Kariyer Basamakları (Madde 6)" (MEB, 2022c), hükmü üzerinde en çok konuşulan maddelerden biri. Özetle ilgili kanun maddesi 16 yıl aradan sonra öğretmenlik kariyer basamaklarının yeniden uygulanacağını habercisi oldu.

Uygulama esaslarını belirlemek üzere yayımlanan 12.05.2022 tarih ve 31833 sayılı Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği'nin ilk uygulamadan farklı bazı hükümlerinin olduğu görülüyor. İlk yönetmelikte yer alan toplam kadro içindeki uzman ve başöğretmenlik oranlarının 2022 tarihli yönetmelikte yer almadığını, sınava katılma ya da muafiyet için gerekli mesleki kıdemini yedi yıl yerine on yıl olarak belirlendiği ilk etapta söylenebilecek değişikliklerdir (MEB, 2022c).

Ancak burada ele alınması gereken belki de en önemli değişiklik uzman ve başöğretmenliğin ilk uygulamadaki gibi sadece sınav şartına bağlanmayarak aşamalı bir programa dayandırılmasıdır. Yazılı sınava katılma şartlarına eklenen uzmanlık için "öğretmenlerin mesleki

gelişimlerine yönelik hazırlanan en az 180 saatlik uzman öğretmenlik eğitim programını tamamlamış olmak", başöğretmenlik için "uzman öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hazırlanan en az 240 saatlik başöğretmenlik eğitim programını tamamlamış olmak" ve "uzman öğretmenlik mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olmak" hükümleri (MEB, 2022c) ile bu süreçte öğretmenlerin meslek içi yetiştirilmelerine yönelik bir adımın da atılmış olduğunu söylemek mümkün. Nitekim uygulamada 10 yılını tamamlamayan ya da kıdem yılını doldurduğu halde sınava girmeyi düşünmeyen öğretmenler dışında tüm öğretmenlerin ayırdıkları zaman ve elde ettikleri fayda göreceli olmakla birlikte bu eğitimleri almak durumunda kaldılar. Mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olma şartının ise okuldaki süreçlerde görev alma konusunda öğretmenleri özendirici gizli bir işlev üstlendiği söylenebilir.

İlk iki aşamanın tamamlanmasının ardından yaklaşık 6 aylık bir dönemde yoğun tartışmalara neden olan, iptal edilmesi olası görülen uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik yazılı sınavı 19 Kasım 2022 günü gerçekleştirildi. Kamuoyuna yapılan açıklamaya göre uzman öğretmenlik sınavında başarılı olan 422 bin 368 öğretmen ve muaf olan öğretmenlerle birlikte toplam 516 bin 974 öğretmen uzman olarak adaylık hariç kariyerlerinin ikinci basamağına geçiş yaptı. Sınavında başarılı olan 66 bin 422 öğretmen ve 257 doktoralı uzman öğretmenle 66 bin 679 uzman öğretmen başöğretmen olarak mesleki kariyerlerinin adaylık hariç üçüncü ve son evresine geçmiş oldu (NTV, t.y.). Bu verilere göre toplam öğretmen kadroları içerisinde uzman öğretmen oranının %45,36, başöğretmen oranının ise 5,85 olduğunu hesaplamak mümkün (MEB, 2022d).



Şekil 54. Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına Göre Sayıları (2021/22)

Kaynak: MEB, 2022a

İkinci Görev, Görevde Yükselme, Kadro Değişikliği Bağlamında Öğretmenlik Kariyer Basamakları

Mesleki gelişim evreleri ya da mevzuat kaynaklı kariyer dışında bakanlık kadrolarında ikinci görev, görevde yükselme, kadro değişikliği gibi başka birtakım uygulamalar öğretmenlerin meslek içerisinde yükselmelerine olanak tanıyan kariyer unsurları olarak değerlendirilebilir. Söz konusu kadrolar aynı zamanda öğretmenlik tabanlı uzmanlıklar olarak değerlendirilebilir.

Müdür yardımcılığı, başmüdür yardımcılığı ve okul müdürlüğü kadrolarından oluşan ve okul yöneticiliği olarak adlandırılan yönetim görevi Türk eğitim sisteminde öğretmenlere verilen ikinci bir görev (T.C. Resmî Gazete, 2021). Okul yöneticileri, eğitim öğretim sınıfında mesleklerine devam ederlerken okul yöneticiliğinin özlük haklarını düzenleyen ayrı mevzuatı da bulunmuyor. Bu açılardan ele alındığında okul yöneticiliğinin bir kariyer basamağı olduğunu söylemek güçleşiyor. Ancak görev ve yetkilerinin artması, bir makamı temsil etmesi nedeniyle öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları tara-

fından müdür yardımcılığı ve okul müdürlüğü bir kariyer aşaması olarak algılanıyor.

Türkiye’de okul yöneticiliği görevlendirmeleri 05.02.2021 tarih ve 31386 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği’ne göre yapılmakta. Genel itibariyle belirli süre öğretmenlik yapmış olmak ve sınavda başarılı olmak okul yöneticisi olarak atanmak için temel kriterlerdir. Yönetmeliğe göre seçilme ve atanma yazılı ve sözlü sınav puanlarıyla birlikte alınan eğitimler, hizmet süresi, akademik ve mesleki deneyim, ödül ve ceza gibi kriterlerden oluşan değerlendirme ölçütlerinden oluşan puan üstünlüğüne göre yapılmaktadır (T.C. Resmî Gazete, 2021).

Okul yöneticisi olarak atanmanın temel şartlarından birinin bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak olması öğretmenlik yeterliliklerinin okul yöneticiliği için de elzem olduğunu gösteriyor. Ancak okullardaki süreçler göz önüne alındığında “yönetici, politikacı, bürokrat, patron, lider” (Şişman, 2018, s. 21) gibi imajlarla anılan okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyet-

Öğretmenlik Tabanlı Uzmanlıklar	Okul Müdür Yardımcılığı ve Okul Müdürlüğü
	Halk Eğitim Merkezi Öğretmenliği ve Yöneticiliği
	Mesleki Eğitim Merkezi Öğretmenliği ve Yöneticiliği
	Öğretmenevi Yöneticiliği
	Yurt Dışında Öğretmenlik/Okutmanlık
	Eğitim Uzmanlığı
	Şube Müdürlüğü
	İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
	Müfettişlik
	Merkez Teşkilatı Yöneticilik Görevleri
Yurt Dışı Teşkilatı Yöneticilik Görevleri	

Şekil 55. Öğretmenlik Temelli Uzmanlıklar

lerini kapsayan öğretmen yeterlilikleri dışında kamu yönetiminden hukuka, iletişimden işletmeye birçok farklı alanda yetkin olmaları bekleniyor. Bu ise yetiştirilme sürecini zorunlu kılmakta. Şişman ve Turan (2002)'a göre okul yöneticiliği için belirli bir süre başarılı öğretmenlik yapmış olma şartı makul olmakla birlikte yönetici adaylarının lisansüstü düzeyde eğitimlerle yetiştirilmesi gerekmekte (Şişman ve Turan, 2002). Diğer yandan ikinci görev olarak tanımlanan okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmesi ve bununla ilgili yasal düzenlemelerin yapılması okul yöneticiliğini bir kariyer basamağı olduğu algısını güçlendirecek.

Bakanlık kadroları içerisinde öğretmenlerin geçiş yaptıkları ve yine bir kariyer basamağı olarak kabul edilen diğer bir görev eğitim müfettişliğidir. Bakanlık tarafından belli aralıklarla açılan müfettiş yardımcılığı sınavı için aranan şartlardan biri öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunmak koşulu ile halen bakanlığın öğretmen kadrolarında görev yapıyor olmak. Bununla birlikte en az dört

yıllık lisans eğitimi veren hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler, iktisat ve işletme fakülteleri mezunları da eğitim müfettişliği sınavına girebilmekte. İlgili mevzuat incelendiğinde sınav içeriğinin öğretmen adaylar için ayrı, diğer fakülte mezunları için ayrı olduğu görülüyor. Öğretmen adaylarının sınav içerikleri daha çok MEB mevzuatını kapsarken diğer fakülte mezunu adayların sınav içeriklerinin hukuk, iktisat, maliye, istatistik, muhasebe ve istatistik ağırlıklı olduğu görülüyor. Yazılı ve sözlü sınavda başarılı olarak eğitim müfettiş yardımcısı olarak atananlar hazırlayıcı eğitim, görev başında yetiştirme ve yeterlik eğitiminden oluşan üç yıllık bir yetiştirilme sürecine tabi tutulmakta (MEB, 2022e). Bu ise öğretmenliğin eğitim müfettişliği için bir ön koşul olmasına karşın öğretmen yeterliliklerinin eğitim müfettişliği yeterlilikleri ile tam olarak örtüşmediğini, eğitim müfettişlerinin görevleri ile ilgili hizmet içinde yetiştirilmesi gerektiğini gösteriyor.

Öğretmenler için kariyer basamağı olarak değerlendirilecek başka bir kadro şube mü-

dürlüğü kadrolarıdır. MEB Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik'e göre şube müdürlüğü sınavına girebilmek için uzman, şef vb. diğer kadrolar dışında okul müdürlüğü görevinde iki; müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığı görevlerinde ayrı ayrı veya toplamda üç; öğretmenlik kadrosunda ise dört yıldan az olmamak üzere asaleten görev yapmış olma şartı aranıyor (MEB, 2013). Eğitim öğretim sınıfından genel idari hizmetler sınıfına geçiş yapan (657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu) ve eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması, koordinasyonu ve denetiminden sorumlu olan şube müdürlerinin öğretmen yeterliliklerine sahip olmaları önem arz ediyor. Şube müdürleri eğitim öğretim hizmetleri sınıfından geçiş yaptıkları için bu süreçlere hâkim olmakla birlikte genel idare hizmetleri sınıfının gerektirdiği bilgi ve beceriler edinmeleri iş başında eğitim yoluyla kazandırılmakta.

Bakanlık kadrolarında politika, strateji ve hedeflerin tespitine yönelik araştırma ve incelemeler yapmak, yeni stratejiler geliştirmek, bakanlığın hizmet kapasite ve kalitelerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapmak, uluslararası kurum ve kuruluşlar nezdinde yapılacak toplantı ve çalışmalara katılmak, eğitim sistemleri ve uygulamaları konusunda çalışmalarda bulunmak (MEB, 2012) amacıyla tahsis edilen uzmanlık kadroları, bazı öğretmenler için mesleklerinde bir değişim ve kariyer basamağı olarak kabul görüyor. Nitekim bakanlığın uzman yardımcılığı sınavına baş-

vuru yapabilme hakkı olanlar arasında eğitim fakültesi mezunları da bulunuyor. Yapılan sınavlarda başarılı olan ve uzman yardımcısı olarak atananlar uzmanlığın gerektirdiği bilgi, beceri ve etik değerleri kazanmaları için en az üç yıl eğitime tabi tutulmakta ve bu süre sonunda yeterlik sınavında başarılı olmak ve dil şartını yerine getirmek kaydıyla uzmanlığa atanmaktadırlar (MEB, 2012). Dolayısıyla öğretmen yeterlilikleri MEB uzmanlıkları için bir referans olmakla birlikte uzmanların ayrı bir yetiştirilme sürecinin olduğu ilgili mevzuat hükümlerinde görülüyor.

Diğer yandan Halk Eğitim Merkezi, Mesleki Eğitim Merkezi yöneticiliği ve öğretmenliği, öğretmenevi yöneticiliği gibi MEB'e bağlı okullar dışında diğer kurumlarda görev alabilmek için yine ön koşul öğretmenliktir. Öğretmenlik tabanlı uzmanlık olarak ifade edilebilecek olan bu alanlar öğretmen yeterlilikleri ile birlikte beraberinde başka yetkinlikleri de gerektirmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim ve kariyer evreleri bağlamında değerlendirilebilecek başka birtakım çalışmaları da ifade etmek mümkün. Bakanlık merkez ve taşra teşkilatında Ar-Ge birimlerine yapılan öğretmen görevlendirmeleri, ölçme-değerlendirme, kitap yazma gibi çalışma komisyonları, ulusal ve uluslararası proje koordinatörlükleri gibi daha çok geçici görevlendirme şeklinde olan görevlendirmeler öğretmenlerin mesleki gelişim ve kariyer evreleri içerisinde önemli birer deneyimdir.

Sonuç ve Değerlendirme

Öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerinin ele alınarak öğretmenlik mesleği açısından kariyer olgusunun irdelendiği, aynı zamanda eğitim sistemi içerisindeki birçok uzmanlığın ön koşulu olan öğretmenliğin bu uzmanlıkların gerektirdiği yeterliliklerle ne ölçüde örtüştüğünün ortaya konulmaya çalışıldığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşıldı:

- Öğretmenlik, kuramsal bilgi temeline dayanan, akademik çalışma ile edinilen, diploma ya da sertifika ile belgelendirilen, hizmet sunan, performans ölçütleri bulunan, yeterlilikleri belli aralıklarla kontrol edilerek ihtiyaç duyulan iyileştirmeler yapılan bir "ihtisas mesleği"dir.
- Eğitim sistemlerinin başarısının büyük ölçüde öğretmen niteliğine bağlı olması öğretmen yeterliliklerini ve bu yeterliliklerin günün ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncellenmesini önemli kılıyor.
- Türk eğitim sisteminde de öğretmen yeterliliklerinin artırılması her dönem ele alınan ve üzerinde çalışılan bir konu olarak karşımıza çıkıyor.
- Öğretmenlik mesleği için kariyer olgusunu mesleki gelişim bağlamında kariyer evreleri, mevzuata dayalı kariyer basamakları, ikinci görev, görevde yükselme, kadro değişikliği bağlamında öğretmenlik kariyer basamakları olmak üzere üç boyutta ele almak mümkün.
- Öğretmenler için diğer meslek gruplarında olduğu gibi mesleklerini icra ederken yaşamlarıyla paralellik gösteren kariyer evreleri söz konusu. Bu kariyer evreleri araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ve sayılarda kategorize edilmekle birlikte mesleği giriş ve alışma, olgunlaşma ve meslekten ayrılma olmak üzere üç temel evreye dayanıyor.
- MEB tarafından 2006 yılında ilki, yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu'na dayalı olarak 2022'de ikincisi uygulanan; tüm öğretmenleri kapsayan ve unvan değişikliği, maaş artışı gibi somut çıktıları olan öğretmenlik kariyer basamakları öğretmenlik mesleğinde ele alınacak diğer bir kariyer şeklidir. Gerek ilk uygulandığı dönemde gerekse yakın zamanda yapılan ikinci uygulamada önemli tartışmalara neden olan öğretmen kariyer basamakları yeniden Türk eğitim sisteminin sıcak başlıklarından birine dönüştü.
- Öğretmenlik mesleğinde ikinci görev, görevde yükselme ya da kadro değişikliği olarak ifade edilebilecek kariyer adımları mevcuttur.
- Öğretmenlik mesleği, eğitim sistemi içerisindeki birçok uzmanlığın temeli olarak kabul edilir, bu uzmanlıklara başvuru için öğretmenlik ön koşuldur.
- Söz konusu uzmanlıkların genellikle eğitim öğretim süreçlerinde yetkin olmayı gerektirmesi öğretmenleri bu kadrolar için öncelikli tercih haline getiriyor.
- Bununla birlikte bu uzmanlıklar öğretmen yeterlilikleri dışında başka yeterlilikleri de gerektiriyor.
- Öğretmenlik tabanlı diğer uzmanlıklarda öğretmen yeterlilikleri dışında ihtiyaç duyulan diğer yeterlilikler genellikle meslek içinde hizmet içi eğitimlerle kazandırılıyor.

Öneriler

- Öğretmen yeterlilikleri temelde lisans eğitimi ile kazandırılmaktadır. Bu ise öğretmen yetiştiren lisans programlarının değişen ihtiyaçlara göre sıklıkla revize edilmesini gerekli kılmaktadır.
- Meslek içinde yetiştirme öğretmen yeterliliklerinin artırılmasında diğer bir yöntem olmakla birlikte gerek merkezi gerekse mahalli düzeyde yürütölen hizmet içi eğitimler nitelik bakımından güçlendirilmelidir.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu'na dayalı olarak uygulamaya konulan kariyer basamaklarında ölçüt yazılı sınav olmamalı, performansa dayalı bir sistem üzerinden kariyer basamakları arasında geçiş sağlanmalıdır.
- İkinci görev, görevde yükselme ya da kadro değişikliği olarak ifade edilebilecek kariyer adımlarında liyakat esas alınmalıdır.
- Eğitim öğretim alanında yetkin oldukları varsayımından hareketle MEB kadrolarında öğretmenlik temelli uzmanlıklar mevcuttur. Ancak bu kadrolardan çoğu eğitim öğretimin yanında başka birçoğ uzmanlığu da gerektirmektedir. Dolayısıyla MEB'in farklı kadrolarında görev alan öğretmenlerin görevin gerektirdiğu uzmanlıkları edinebilmeleri için yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Süreçlerinde Topluluk Yaklaşımı: Öğretmen Ağları

Emre Er

Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Giriş

Bir öğretmen neden ve nasıl öğrenir? Öğretmenlerin neden öğrenmeleri gerektiği mesleğin doğası ve öğretmenlerin var oluş gerekçeleriyle ilişkiliyken nasıl öğrenecekleri daha teknik bir konu olarak ele alınabilir. Eğitim bilimleri araştırmalarının önemli bir bölümü öğretmenlerin öğrenmesinin nedenleri ve sonuçları üzerine kurgulanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini belirleyen en önemli dinamikler arasında bireysel öğrenme eğilimleri yer almaktadır. Öğretmen öğrendikçe okulda ve sınıfta öğrencilerin öğrenme süreçleri olumlu etkilenmektedir. Öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarından ve meslektaşlarından öğrenmelerine vurgu yapan Darling-Hamond (2008), mesleğinde uzman olan öğretmenleri “öğretirken öğrenen” ve “öğrenme yolculuğu bitmeyen” kişiler olarak tanımlamaktadır.

Standart eğitim içerikleri ve aktarıma dayalı geleneksel yöntemlerin etkili olduğu dönemlerde öğretmenlik mesleğinin odak noktasında daha fazla bilgi sahibi olmanın öğretimin niteliğini etkileyeceği varsayımıyla “çok bilen iyi öğretir” anlayışı yer alırken, Cochran-Smith

ve Lytle (1999), bunun yerine “çok tanıyan iyi öğretir” anlayışının geliştiğini vurguluyor. Bununla birlikte yazarlar, öğretmenlerin sorgulama ve araştırmaya dayalı topluluklara dahil olmasını ve özne olarak öğretmen kavramları üzerinden öğretmen öğrenmesinin yeniden tanımlanmasını önermişlerdir. Buna göre daha fazla bireyle etkileşime giren, meslektaşlarıyla ilişki kuran ve bilgi kaynaklarına ulaşma yeteneği olan öğretmenlerin mesleki becerilerinin gelişmesi kolaylaşır.

Geleneksel öğretmen eğitimi uygulamalarında öğretmenler özne olarak ele alınmamakta, belirli standart içeriklerin aktarılması ile sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesi amaçlanmaktadır (Little, 1993). Bunun aksine ağ öğrenmesinde, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini tasarlamaları, karşılıklı tartışmaları ve meslektaşlarının ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı olmaları söz konusudur. Bu sayede öğretmenlerin kendilerini öğrenme topluluğunun bir üyesi olarak görmeleri ve öğrencilerinin farklılaşan eğitimsel ihtiyaçlarına daha etkili karşılık vermeleri mümkün oluyor (Wilson ve Berne, 1999). Bu anlamda öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, birçok eğitim reformunun da odak noktasını oluşturuyor.

Öğrenme Bulaşıcıdır!

Stanley Milgram, oldukça ilgi çekici çalışması küçük dünya deneyi (small world experiment) ile ABD’de yaşayan insanlar arasında rastgele seçilen iki kişi arasındaki ortalama sosyal mesafeyi deneysel olarak belirlemeye çalıştı. Milgram, deney kapsamında rastgele seçtiği bireylere, daha önce tanımadıkları ve Boston’da yaşayan birine sadece tanıdıklarını kullanarak bir mektubu iletmelerini istedi. Katılımcılar doğrudan tanıdıkları kişiler aracılığıyla herhangi bir formal iletişim kanalı kullanmadan mektupları belirtilen kişiye ulaştırmaya çalıştı. Deneyde yapılan hesaplamalar sonucunda ortalama altı adımda mektupların verilen adrese ulaştığı tespit edildi. Çalışma farklı örneklem gruplarında tekrarlandığında benzer şekilde ortalama altı adımda insanların tanımadıkları insanlarla bağlantı oluşturabildikleri görüldü.

Milgram’ın çalışmalarının açtığı yolda, pazarlamadan, sağlık bilimlerine, işletmeden, bilişsel bilimlere kadar geniş bir alanda bağ kurma, yakın ve uzak çevre, bireysel ağlar gibi konular dikkat çekmeye başladı. Bu bağlamda Christakis ve Fowler (2012), etkilemenin üç derecesi kuralını kavramsallaştırarak “arkadaşlarımızın arkadaşlarının arkadaşları” gibi ifade edilebilecek ve belki de hiçbir zaman doğrudan ilişki kurmayacağımız kişilerin, gündelik tercihlerimizden, kilo almamıza kadar birçok alanda kararlarımız üzerinde etkili olabileceğini gösterdi. Başka bir anlamıyla yakın çevremizin kararlarımız üzerinde doğrudan olduğu kadar dolaylı ve gizil etkiler de göstermekte olduğu söylenebilir. Yeniliğin yaygınlaşması, yeni mesleki bilgi ve becerilerin dolaşıma sokulması, yeniliği özendirerek ilk öncülerin belirlenmesi gibi

çalışma alanları özellikle örgüt ve yönetim bilimi açısından üzerinde araştırma yapılan ve gelişmekte olan bir alandır. Dikkat edileceği üzere örgütsel ve mesleki öğrenmenin bireysel öğrenmeyi de içine alacak şekilde bireyin yanında diğerleri için anlam oluşturması ve yeni uygulamaların kabul görmesi öncelikle sosyolojinin ilgi alanına giriyor. Öğretmenliğin görece izole bir meslek olması ve mesleki gelişimin genellikle psikolojik yönünün ön planda tutulması gibi nedenlerle eğitim reformları genellikle okulu topluluk olarak bütüncül bir bakış açısıyla değerlendiremeyecek öğretmenleri de içinde buldukları sosyal ağdan bağımsız bireyler olarak görme yoluna gitti. Bu durum, okulların ve öğretmenlerin içinde buldukları sosyal bağlamdan kopuk olarak ele alınması sonucunu doğurmuş ve yeni uygulamalar ile mesleki gelişimin sağlanması genellikle öğretmenlerin bireysel motivasyonları ile sınırlanmıştır.

Başarılı eğitim sistemlerinin en önemli ortak özelliklerinden birisi öğretmenlerin alternatif mesleki gelişim imkanlarına sahip olmalarıdır. Gerek sınıf içi öğretim pratiklerinde gelişim yaşanması, gerekse okulun bütününde, iş birliğine açık ve değişimi destekleyen bir kültürün yapılandırılması için öğretmenlerin mesleki gelişimi oldukça önemlidir. Dahası eğitim reformu için en önemli öge öğretmenlerin mesleki uzmanlık düzeyleri olarak görülebilir (Fullan, 1993). Bu bağlamda okul geliştirme işinin, özünde öğretmenlerin gelişimini gerçekleştirme ve değişimi destekleyen okul kültürünü oluşturmaya olanak sağlama çabası olduğunu söylemek mümkündür (Harris, 2002, s. 113).

Eğitim reformu çalışmaları ile bilinen ve öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olarak yeniden ele alınması gerektiğinin üzerinde du-

ran Hopkins (2007, s. 73), veriye dayalı olarak öğretimi zenginleştirmenin ve öğretmenlerin pedagojik yeterliklerin artırılmasının öneminden bahsediyor. Söz konusu yeterlik alanları kadar bu yeterliklerin, bireysel becerilere dönüştükten sonra nasıl yaygınlaştırılacağı yukarıda belirtildiği gibi önemli bir tartışma konusudur. Bu amaçla öğretmenlerin mesleki gelişimi amacıyla sıklıkla başvurulan bir yöntem olan hizmet içi eğitimin, öğretmenler üzerinde oluşturduğu etki çoğu kez sadece eğitimin verildiği süreyle sınırlı kaldığından, bu yolla okulda gereksinim duyulan alanlarda gelişiminin sağlanamadığı ifade edilmektedir (Harris, 2002, s. 100). Belirli bir dönemi kapsayan eğitim programlarının yerine öğretmenlerin, okulun gelişimi için inisiyatif almasına olanak tanındığında, değişim için önemli bir potansiyel harekete geçirilebilir. Nitekim Kanada'da 1991'den bu yana uygulanan okul gelişim modeli ile okulların değişim kapasitesini artırmak amacıyla oluşturulan finansal kaynakların önemli bir kısmı, öğretmenlerin mesleki gelişimi için kullanılmaktadır (Harris ve Young, 2000, s. 35).

Öğretmenler arasında yeniliğin yaygınlaşması, okulların mesleki öğrenme topluluğu haline dönüşmesi, mesleki öğrenme kanallarının çeşitlenmesi ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin yoğunlaşması eğitim bilimleri açısından önümüzdeki dönemlerde üzerinde durulacak temel başlıklar arasındadır. Bilgiye erişimin kolaylaşması ile birlikte öğretmenler açısından "Nasıl öğreneceğim?" sorusu giderek yeni ve alternatif cevapların verilebilmesi nedeniyle anlamını yitiriyor. Sosyal

ağ teorisine göre gücün, aktörlerden ilişkilere doğru kaymasına tanıklık edilen bir çağda "Neyi bilmeliyim?" sorusu ise giderek yerini "Kimden öğrenmeliyim? veya "Kimi tanımalıyım?" sorularına bırakıyor¹.

Sosyal Sermaye Aracı Olarak Ağlar

Sermaye kavramı üzerine tarihsel süreç içerisinde klasik ve neoklasik başlıklar altında çeşitli tanımlamalar yapılmış olmakla birlikte, sosyal sermaye ile bireylerin veya grupların amaçlarına ulaşmalarında üstünlük yaratma potansiyeli taşıyan bir nevi sosyal gücün ifade edildiği anlaşılıyor. Sermaye kavramı klasik teorilerde maddi unsurların birleşimi olarak ele alınmış ve genellikle birey ve toplum açısından anlamı göz ardı edilmiştir. Oysa modern teorilerde sermaye maddi olduğu kadar bireysel ve gruba özgü bir özellik olarak ele alınıyor. Bu anlamda beşeri sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermaye kavramları ortaya çıkmıştır. Hatta son zamanlarda bu kavramlara ek olarak profesyonel sermaye (Hargreaves ve Fullan, 2012) ve entelektüel sermaye (Basile, 2009) gibi görece yeni kavramların ilgi çekmeye başladığı görülüyor. Söz konusu yönelim beşeri sermaye kavramı ile bireylerin sınırlı kapasitelerini öne çıkaran anlayış yerini bir topluluğun transfer edilebilir veya ortak kullanımındaki değerlerin bir fonksiyonu olarak sosyal sermayeye bırakmaya başladı. Bu açıdan kavramın yaygın olarak kabul gören tanımlamalarına göre sosyal sermaye ile kar-

1 Konuya ilişkin detaylı bilgi Daly, A. (2010) *Social Network Theory and Educational Change* kitabında yer alan "It's not what you know, but who you know" ve "Who you know defines what you know" ifadeleri etrafında farklı kültürel ve eğitimsel bağlamlarda tartışılmaktadır.

şılıklı etkileşim ve gömülü kaynaklara erişim vurgulanmaktadır. Başka bir anlatımla sosyal sermaye birey veya gruplara pek çok açıdan avantaj sağlamaktadır.

Sosyal sermaye kavramıyla, bir ağa dahil olan aktörlerin veya grupların ihtiyaçlarını karşılayan mevcut ve potansiyel kaynaklardan bahsetmek mümkündür (Nahapiet ve Ghoshal, 1998). Söz konusu tanımlama açısından bireylerin mevcut bilgi ve becerilerini içeren bilişsel, karşılıklı etkileşime dayalı ilişkisel ve ağın bütünündeki ilişkilerin niteliğinin sonucu olarak aktörlerin erişimini etkileyen kaynaklar sosyal sermaye kapsamında ele alınmaktadır. Öte yandan sosyal sermayenin mevcut ve potansiyel ihtiyaç ve kaynaklara yönelik olması nedeniyle dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Lin (2001, s. 19), sosyal sermayeyi bireylerin fayda elde etmek amacıyla sosyal ilişkilerine yatırım yapması olarak tanımlıyor. Bu tanımlamaya göre sosyal sermayenin, bireysel düzeyde ele alındığı ve sosyal ağların güçlenmesi ile sosyal sermayenin gelişeceği vurgulanıyor. Bu bağlamda bir bakıma sosyal sermayenin, bireysel sosyal ağların bir çıktısı olarak görülebileceği söylenebilir. Bireylerin öncelikle içerisinde buldukları sosyal ağların yapısı ve bireysel olarak ağdaki konumları sosyal sermayenin gelişmesinde etkilidir. Coleman (1988) ve Putnam (1993) gibi yazarlar sosyal sermayenin toplumsal boyutuna vurgu yaparak sosyal sermayeyi daha çok birey-grup ilişkisinin bir fonksiyonu olarak görmekteler. Sosyal sermayeyi oluşturan belirleyici etmenler bireylerin aralarında kurdukları ilişkiler olsa da bu yaklaşıma göre sosyal sermayenin odak noktasında toplumsal fayda yer alıyor. Konuya ilişkin ilk çalışmalarını İtalyan toplumu üzerine yapan ancak

daha sonra araştırmalarını Amerika Birleşik Devletleri üzerinde yoğunlaştıran Putnam, sosyal sermayeyi toplulukların sahip olması gereken bir özellik olarak ele almakta ve bireylerin içinde yaşadıkları imkanlarına göre hareket etmek durumunda kaldıklarını belirtiyor. Bununla birlikte sosyal sermaye, bireyler arasındaki bağlantılar (sosyal ağlar) ve bu ilişkilerin sonucunda ortaya çıkan karşılıklılık (mütekabiliyet) ve güven duygusu olarak ifade ediliyor. Amerikan toplumundaki sosyolojik değişimi *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* isimli kitabında açıklayan yazar, ABD'de bireysel olarak bowlinge olan ilginin artmasına rağmen kulüp bazında bowling oyununa yeterli rağbetin olmadığından bahsediyor. Buradan hareketle Amerikan toplumsal yapısında bilgi ve deneyim aktarımından iş bulmaya kadar oldukça geniş bir alanda etkili olduğu düşünülen iyi organize olmuş ağların zayıfladığı şeklinde çıkarım yapılmıştır.

Sosyal sermayeye ilişkin yukarıdaki ifadeler bütüncül olarak değerlendirildiğinde sosyal sermayenin aktarım aracı olarak sosyal ağların, profesyonel meslek örgütleri ve mesleki öğrenme toplulukları gibi eğitim bilimleri alanında yoğun olarak tartışılan yaklaşımlarla ilişkili olarak açıklanması yerinde olacaktır. Başka bir ifadeyle, sosyal sermayenin oluşumu, dönüşümü ve bireyler açısından önemi sosyal ağların nitelikleriyle yakından ilişkili olarak düşünülmelidir.

Sosyal sermayeyi tanımlarken bireyi ya da topluluğu merkeze alan yaklaşımların ortak noktası, sosyal ağ yapılarının öneminin vurgulanmasıdır. Bu ilişkiyi dayalı olarak, Scrivens ve Smith (2013), sosyal sermayeyi dört boyut etrafında kavramsallaştırmaktadır. Bunlar; (i) bireysel ilişkiler, (ii) sosyal ağ

desteği, (iii) sivil katılım ve (iv) güvene dayalı iş birliğidir. Söz konusu boyutların tamamı sosyal ağların niteliği üzerinde doğrudan etkilidir. Bireylerin ait oldukları sosyal ağların gücü, sosyal ağdaki konumlarından elde ettikleri güç ve sosyal ağda yer alan aktörlerin karşılıklı iş birliğine istekli olmaları gibi etmenler sosyal sermayenin belirleyicileri olarak incelenmektedir. Bu bağlamda, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD] raporunda kullanılan tanıma göre sosyal sermaye, birlikte hareket etmeyi kolaylaştıran ortak normları ve değerleri olan sosyal ağlar olarak ifade edilmektedir (2001, s. 41). Bununla birlikte Lin (2001, ss. 60-73), sosyal sermaye teorisini açıklarken sosyal ağ teorisine ilişkin şu kavramları kullanmaktadır:

- Sosyal sermaye: Bireylere önemli kazançlar sağlamaktadır. Bireylerin sosyal sermayeye erişimleri, sosyal ağın hiyerarşisindeki yerlerinin, bağlantılarının kuvvetinin ve ağdaki konumlarının bir fonksiyonu olarak düşünülmelidir.
- Konumsal güç: Hiyerarşide yüksek yerleri işgal edenler sosyal sermayeden daha çok yararlanırlar.
- Kuvvetli bağların gücü: Kuvvetli bağlar ağ içerisinde bireylere kazanım sağlamaktadır.
- Zayıf bağların gücü: Zayıf bağlar ağın dışarısından bireylere kazanım sağlamaktadır.
- Bireysel konumun önemi: Bireysel olarak farklı kaynaklara erişimi kolaylaştıracak sosyal konumlarda yer almaktır.
- Bireysel konum, bağ ve sosyal ağın bütünü arasındaki ilişkiler: Bireylerin elde ettikleri güç, mevcut bağlantılar ve ağın bütününe ait yapısal değişkenler sürekli birbirlerini etkilemektedir.

- Yapısal durumsallık: Bir ağın hiyerarşisinde en yüksek konumda yer alan bireyler için zayıf bağların sağlayacakları oldukça sınırlıdır.

Buna göre bireylerin ağ içerisindeki konumları ve etkileri bireysel ve grubun bütününe ilgilendiren birtakım değişkenlerle açıklanıyor. Bu açıdan değerlendirildiğinde bireylerin, ağın oluşturduğu sosyal sermayeden ne ölçüde faydalanacaklarını belirleyen etmenler hem kendi ilişkilerine hem de ağın yapısal özelliklerine bağlı olarak değişiyor. Yukarıda ifade edilen etmenler eğitim bilimleri açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri bakımından genellikle kuvvetli bağlar mesleki bilgi ve deneyimlerin paylaşıldığı ilişkileri kapsarken, zayıf bağlar ile farklı mesleklerden ve sosyal gruplardan gelen kişilerle kurulan ve diğer bağlantılara göre daha etkisiz durmasına rağmen yaratıcılığı ve yenilikçiliği beslemesi bakımından önemli sayılmaktadır. Bu noktada Granovetter (1973) tarafından ileri sürülen Zayıf Bağların Gücü (strength of weak ties) Teorisi ile bireylerin daha düşük yoğunlukta ilişki kurduğu farklı aktörlerin etkisi detaylarıyla tartışılıyor.

Sosyal Ağlar ve Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Aktarımı

Sosyal bilimlerde yoğun olarak kullanılan istatistikî yöntemlerde bağımsızlık varsayımlarına uygun olarak veri toplanması ve analizi öngörülmektedir. Buna göre çalışmaya dahil edilen katılımcıların algı, tutum, görüş veya beklentileri birbirlerinden bağımsız olarak karşılaştırılır ve bu şekilde değerlendirme yapılır. Sosyal ağ analizi ile bireylerin bağımsız

algıları yerine etkileşimlerine dayalı olarak karşılıklı bağımlılıklarının ölçülmesi söz konusudur. Örneğin örgüt ve yönetim bilimi açısından sosyal ağ yaklaşımı geleneksel örgüt kuramlarının aksine çalışanların başarılarını sadece bireysel yeterliklerinin bir sonucu olarak değil aynı zamanda örgütün ilişkiler ağında edindikleri konumun etkisiyle ortaya çıkan bir durum olarak açıklama eğilimindedir (Borgatti ve Ofem, 2010). Bununla birlikte sosyal ağ analizinin sosyal bilimler içerisinde ayırt edici yaklaşımları arasında aşağıdaki özellikleri sıralanabilir (Tüzüntürk, 2012, s. 66)

- Aktörler ve aktörlerin hareketleri bağımsız birer birim olmaktan çok birbirine bağımlıdır.
- Aktörler arasındaki ilişkisel bağlar kaynakların aktarılması için kanal olarak görülebilir.
- Ağ yapısının bireysel etkinlikleri desteklediği veya engellediği düşünülmektedir.
- Ağ modelleri aktörler arasındaki ilişkilerin sürekli örüntüleri olarak sosyal, ekonomik, politik ve benzeri yapıları etkilemektedir.

Sosyal Ağ Teorisi, eğitim örgütlerini anlama ve analiz etme açısından önemli potansiyeller taşımaktadır. Sosyal ağ analiziyle gerçekleştirilen bir çalışmada çalışmaya katılanların bireysel özelliklerinden ziyade içerisinde yer aldıkları sosyal yapıdaki konumları yani diğer aktörlerle ilişki ve etkileşimleri önem kazanmaktadır (Borgatti ve Ofem, 2010). Bu durum sosyal ilişki ve etkileşimlerin belirleyici olduğu okullarda söz konusu süreçlerin ayrıntılı bir biçimde incelenerek farklı aktörler arasındaki bilgi akışının incelenmesine olanak sağlamaktadır (Daly, 2010). Ayrıca eğitim bilimleri alanında yoğun bir şekilde araş-

tırılan ve okulun psikolojik boyutu altında tanımlanan birçok kavramın anlaşılması açısından bireylerin karşılıklı algılarının önemli sayılabileceği söylenebilir. Örneğin, bağlılık, adalet ve güven gibi kavramlar bireylerin karşılıklı ilişkileri sonucunda ortaya çıkan ve topluluktan bağımsız olarak değerlendirilmesi zor olan olgular arasında sayılabilir. Benzer şekilde okullarda hem araştırma hem de uygulama anlamında yoğun bir biçimde ele alınan okulda değişimin yönetilmesi bağlamında öğretmenlerin birbirleriyle olan etkileşimleri oldukça önemlidir. Daly (2010), sosyal ağ yaklaşımına göre değişim stratejisi ne kadar iyi yapılandırılmış ve öğretmenlere aktarılmış olursa olsun, öğretmenlerin okul dışından gelen bir yöneticiye, uzmana veya akademisyene inanmak yerine birlikte görev yaptığı meslektaşlarına güvenme ve onlardan etkilenme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin en iyi öğrendiği kişiler tanıdıkları ve güven duydukları öğretmenlerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde okula ilişkin araştırmaların sosyal ağ yaklaşımıyla ele alınması eğitim bilimlerinde araştırma konusu olan mevcut kavramlara farklı boyutlar ekleyebileceği gibi henüz bilinmeyen çalışma alanlarının ortaya çıkmasına da yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesinin amacı sınıf içinde farklılık yaratan uygulamaların açığa çıkması ve yaygınlaşmasının sağlanmasıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitim reformlarının amacına ulaşmasında öğretmen ile kurulan ilişki önemli yer tutmaktadır. "Dördüncü Yol" ismini verdikleri çalışmalarında Hargreaves ve Shirley (2009) sırasıyla, otokrasi, teknokrasi ve coşku dönemlerinin eğitim reformları açısından geride kaldığını ifade ederek il-

Tablo 12. Değişim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

	Değişimde 3. Yol (Coşku dönemi)	Değişimde 4. Yol (İlham verici yenileşme)
Değişim odağı	Rekabet ve ölçülebilir ulusal standartlar	İlham verici, yenilikçi ve kapsayıcı misyonlar
Öğretmenlerin niteliği	Ödül ve performans odaklı	Misyona ve farklı durumlara odaklı
Mesleki öğrenme toplulukları	Veriye dayalı	Kanıtı dayalı
Yatay ilişkiler	Dağınık öğretmen ağları	Öğretmen ağları ve alana dayalı iş birliği

Kaynak: Türkiye’de Çalışma Hayatı ve Meslekler, 2020

ham verici ve yenilikçi bir yaklaşımın gerekliliğinden bahsetmektedir. Bu yaklaşıma göre günümüzde yaygın olarak kullanılan bazı değişim argümanları üzerinden eleştirel bir değerlendirme yapılmaktadır. Tabloda mevcut ve gelecekteki değişim yaklaşımları bazı açılardan karşılaştırıldı.

Tabloda ifade edilen değişim boyutları incelendiğinde, aşağıdan yukarıya planlanan ve öğretmenler arasında bilgi ve becerilerin aktarılmasına olanak tanıyan uygulamalardan bahsedildiği görülmektedir. Ayrıca üçüncü yol olarak ifade edilen mevcut değişim yaklaşımlarını tanımlamak açısından orijinal metinde yazarlar tarafından bir metafor olarak “effervescence” (Türkçeye “coşku” olarak çevrilmiştir) kavramı kullanılmıştır. Söz konusu kavram ile suya atıldığında ani bir şekilde kabarcıklar çıkararak çözünen ve kısa sürede yarattığı hızlı değişimin ardından ortadan kaybolan ilaçlardan hareket edilerek reform yaklaşımları eleştirilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmen öğrenmesinden hareket edilmeden tasarlanan bir reform anlayışında yaşanabilecek sorunlar ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin sosyal ağ yaklaşımı ile ele alındığı çalışmalar incelendiğinde bireysel ağların niteliğinin ol-

dukça etkili olduğu anlaşılmaktadır. Meslekte ilk yılını doldurmamış öğretmenler arasındaki sosyal bağlantıların niteliklerinin incelendiği bir çalışmada, öğretmenlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinde belirleyici rol oynayan bir dizi etmen ortaya konuldu (Baker-Doyle, 2012). Çalışmada öğretmenlerin bireysel özellikleri yanında okula ilişkin değişkenlerin de bağlantı kurma eğilimlerini etkilediği sonucu çıktı. Okuldaki mesleki öğrenme kültürü, öğretmenlerin öğrenciler hakkında bilgi sahibi olma isteği, öğretmenlerin mesleğe yönelik algıları ve meslekte yeni olmanın vermiş olduğu birlikte hareket etme eğilimi öğretmenlerin okulun sosyal ağında yer alma ve ilişkilerini sürdürmede etkili olan önemli değişkenler olarak sıralanıyor.

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının bireysel sosyal ağ örüntüleri ile ilişkilerinin ele alındığı bir çalışmada öğretmenlerin yakın arkadaşlarının güven düzeylerinin yüksek olması bireysel güven algılarını da etkiliyor (Maale, Moolenaar ve Daly, 2015). Başka bir ifadeyle güven düzeyi yüksek öğretmenlerle etkileşim halinde olan öğretmenlerin güven algıları yüksektir. Bununla birlikte aynı çalışmada öğretmenlerin sosyal ağlarında daha çok öğretmenin yer almasıyla güven algılarının yükseldiği ifade edilmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Öğrenme özünde bir ilişki kurma olarak tanımlandığında, öğrenenin kurduğu bağlantılar öğrenmeyi doğrudan etkileme potansiyeli taşıyor. Bu anlamda öğrenmenin bulaşıcılığından bahsetmek mümkündür. Öğretmenler öğrenir çünkü öğrendiklerinin işe yarayacağını onlara söyleyen, anlatan veya yeni bir yöntemi uygulayan öğretmen arkadaşları vardır. Etkilenmenin üç derecesi ve altı adım kuralı dikkate alındığında öğrenme bazen hiç tanımadığımız kişiler tarafından tetiklenebilir. Bu anlamda öğretmenler için sosyal ve kültürel sermaye oldukça önemli bir etkiye sahiptir.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri literatürde “itme ve çekme” (Push and Pull Learning) olarak kavramsallaştırılan yaklaşımlar dikkate alındığında genellikle mesleki öğrenmeye “itme” olarak uygulandığı gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin, kendi mesleki gelişim çalışmalarının planlayıcı, uygulayıcı ve

değerlendiricisi olarak görülmeyerek, bir bakıma nesneleştirildikleri bu anlayışta mesleki öğrenme başlangıcı ve sonu net olarak biçimlendirilmiş bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerinde yeterince etkin rol alamamaları ile sonuçlanmaktadır.

Sosyal ağ yaklaşımı ile öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini bireysel olmaktan çok etkileşime dayalı ve sosyal bir süreç olarak tanımlanması mümkündür. Bu bağlamda okullarda genellikle birbirinden bağımsız ve izole olarak çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları daha fazla iletişim ve iş birliğini destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Bununla birlikte öğretmenliğin sadece dikey ve hiyerarşik değil yatay ve ilişkisel kariyer olarak da tasarlanması ve yenilikçi bir bakış açısıyla “uzmanlığın” ele alınması yararlı olacaktır.

Özel Sektörde Öğretmenliğin Dönüşümü

Ali Özdemir

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Nuray Karagöz

Okul Yöneticisi, Millî Eğitim Bakanlığı

Giriş

Ülkemizde cumhuriyetten önce yabancı ve azınlık okullarıyla başlayan ilk özel okul deneyimi 1931 yılında ana okulu olarak faaliyete başlayan Ankara TED Koleji ile devam etmiştir. Esas gelişim 1961 Yasası'ndaki düzenleme ile özel okulların devletin gözetiminde olduğu ancak serbest bir şekilde faaliyet göstermesinin önünün açılmasıyla gerçekleşmiştir. İnşili çıkışlı yıllar geçiren özel okul sektöründe okulların sayısı 2014/2015'e kadar %3-4 seviyesinden yukarı çıkamamıştır. 2014 yılında dershanelerin dönüşüm süreci ve devlet tarafından kurumlara sağlanan teşviklerin de etkisiyle birlikte özel okulların sayısı günümüzde (2021/2022 yıllarında) 14.179'a ulaşmıştır. Bu sayı ise toplamda 70.383 örgün eğitim kurumu olan ülkemizde özel okulların payının %20 seviyelerine çıktığını göstermektedir. Bu doğrultuda grafikte yıllara göre özel okul ve bu okullarda çalışan öğretmen sayıları verilmiştir.

2014 yılında dershanelerin kapatılmasıyla birlikte 2015 yılında özel okul ve bu kurumlarda çalışan öğretmen sayılarında artış görülmektedir. 2016 yılından itibaren ise özel okullarda çalışan öğretmen sayısı 2020 yılına

kadar sürekli artış eğilimi göstermiştir. 2020 yılında öğretmen sayısındaki azalmanın ana nedeni olarak ülkemizde yaşanan Covid-19 salgını gösterilebilir.

Okul sayısının arttığı ve toplam 163.975 öğretmenin bulunduğu özel sektörde öğretmenlerin mevcut durum analizini yapmak ve öğretmenlik mesleğinin nasıl bir dönüşüm geçirdiğini incelemek önem arz ediyor. Öğretmenlik mesleği; 1739 Millî Eğitim Temel Kanunu'nda "eğitim, öğretim ve buna bağlı olarak yönetim görevini de üzerine alan bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanıyor ve bu tanım hem özel sektörde hem devlette çalışan tüm öğretmenleri kapsıyor (Uğurlu ve Özdemir, 2021).

Ülkemizde eğitimin küresel piyasadaki payının önemli olması, eğitim politikalarında ve bir üst kademeye geçişte gerçekleşen sınav sistemlerinde yaşanan değişimler devlet okullarının yanında özel kurumlara olan gereksinimi artırdı. Özel okul, dershaneler ve açılan etüt merkezleri eğitimde rekabetçi bir zemin oluşturuyor (Uğurlu ve Özdemir, 2021). 2014 yılında dershanelerin kapatılma

Özel okul öğretmen sayıları
→ s. 51

süreci, isim değişikliği ile birçok yeni özel okulun ortaya çıkmasına sebebiyet verdi ve yaşanan dönüşüm sektördeki özel okul sayısını artırdı.

Ülkemizde özel okullar Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetimi ve gözetimi altında olup 2007 tarihinde yürürlüğe giren 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre faaliyet gösteriyor. Belirli bir ücret karşılığında hizmet sunan özel okullar veli ve öğrenci beklentilerine cevap vermeli, nitelikli öğretmen kadrosuyla rekabette rakiplerinin önüne geçerek bu beklentileri karşılayacak durumda olmalıdır. Özel sektörde artan rekabet, kurumlarda çalışan öğretmenler üzerinde de baskı unsuru olarak öğretmenlerin görevlerini yaparken motivasyonunu olumlu veya olumsuz şekilde etkiliyor. Tabii ki resmî veya özel fark etmeksizin her öğretmenin amacı öğrencisinin iyi bir eğitim alarak iyi bir konumda olmasını sağlamaktır. Burada önemli nokta ise bir işletme mantığıyla faaliyet gösteren özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş yükü ve beklentiler nedeniyle yaşadıkları motivasyon düşüklüğü, iş doyumundaki eksikliklerdir. Öğretmenler kendilerinden beklenen her şeye sürekli cevap vermek durumunda kalmakta ve beklentileri karşılanmayan kurumlarda yönetici ve öğretmenler arasında çatışmalar ortaya çıkmaktadır.

Özel okullarda görev yapan öğretmenler ise ekonomik olarak kendilerini güvende hissetmek ve emeklerinin karşılığını almak istiyorlar. Ülkemiz şartlarında özel okullarda yapılan maaş değişiklikleri öğretmenleri motive etmiyor ve bu durum öğretmenleri zorda bırakarak kurum değişikliğine kadar itiyor. Bu sebeple daha cazip bir teklif alan öğretmen

kurumunu değiştirmek zorunda kalıyor. Ayrıca bazı özel okullarda öğretmenlerin maaşı daha düşük gösterilerek elden ödeme yapılıyorken bazı öğretmenlere ödenen maaşların bir kısmı ise elden geri alınıyor. Bu durum öğretmenlerin gelirlerinin gerçek anlamda belgelenmemesine yol açıyor ve emeklilik dönemindeki maaşlarını da etkiliyor. Kendini ekonomik olarak güvensiz hissedenden öğretmenin okula duyduğu aidiyeti de doğal olarak azalıyor.

Özel okulda çalışan öğretmenin asıl öğretmen tanımından uzaklaşarak bir teknisyen şeklinde görev yapması, aldıkları maaşların düşüklüğü, her sene başında iş kaygısı ile yenilenen bir sözleşmenin olması, üzerlerinde sürekli hissedilen denetim ve takip edilme hissi, yaşadıkları eğitim ortamında velilerin baskısı ile karşı karşıya kalması bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin kişiliklerinde ve mesleki olarak yeterliklerinde bir dönüşüm yaşamalarına neden olmaktadır. Yani başka bir ifadeyle öğretmen toplumun ihtiyaçları doğrultusunda rekabetçi bir ortamda gerekli niteliklere sahip bireyler yetiştirmekle görevliken; kendisi de buna paralel olarak yeni beceriler kazanmak zorunda kaldığı için değişimin egemenliğinde görev tanımı sürekli biçimlendirilmiştir (Buyruk, 2015).

İster devlet ister özel fark etmeksizin yıllar öncesinde öğretmenlik mesleği toplum tarafından saygı duyulan bir meslekti. Ne yazık ki yıllar geçtikçe öğretmenlerin statüsü gerilemeye başlamış ve öğretmenlik mesleği hak ettiği noktaya erişemedi, beklentiler de bir o kadar arttı. Öğretmen olabilmek ve topluma fayda sağlayabilmek için tabii ki uzmanlık bilgi ve becerisi gerekiyor. Burada

önemli nokta değişen koşullar ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte öğretmenlerin mesleki dönüşümlerinde büyük bir değişim yaşanmış olmasıdır. Özel okullarda ise bu dönüşümün ve teknolojinin izleri daha hızlı ve derinden hissediliyor (Berk, 2007). Bu okullarda çalışan tüm öğretmenler yaşanan yenilikçi hareketlerin her birinden haberdar olan ve bunlara ister istemez ayak uyduran öğretmenler olduğundan teknolojiyi eğitim-öğretim faaliyetleri ile entegre ederek 21. yüzyıl becerilerinden uzak kalmamıştır. Bu dönüşüm sayesinde mesleki yetkinliklerinde de dönüşüm yaşanmıştır. Olumlu atfedilecek bu dönüşümler sayesinde öğretmen, teknolojik lider vasfı ile öğrencilerine faydalı olmayı amaç edinmektedir.

Eğitimde Yaşanan Dönüşümler ve Özel Sektördeki Öğretmenlere Yansıması

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin dönüşümüne iki perspektiften bakmak doğru olacaktır. Birincisi salgın ile gelen değişimler, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte özel kurumlarda öğretmenlere yüklenen sorumluluklar, mesleki beceriler ve kişisel yetenekler; ikincisi ise öğretmenlerin bir makine olarak görülmesinden dolayı teknisyen edasında çalıştırılması ve vasıfsızlaştırılması.

Ülkemizde Mart 2020 yılından itibaren görülmeye başlanan Covid-19 salgını nedeniyle tüm devlet okulları gibi özel okullar da uzaktan eğitim uygulamasına geçti. Hiçbir kurumun sistemli bir uzaktan eğitim altyapısı bulunmadığı için ilk başta zorluklar yaşandı ve bu durum özellikle özel okullara mali

bir yük getirdi. Canlı dersler, e-ödevler, video dersler gibi çeşitli akademik uygulamalar yanında spor ve sanat dallarındaki dersler de uzaktan eğitimle verilmeye çalışıldı. Özel sektörde çalışan birçok öğretmen bu süreçte iş kaybetme kaygısına düştü. Salgının getirdiği dezavantajlara rağmen çoğu özel okul öğretmen veya personel çıkartma yoluna gitmedi (TOBB, 2021).

Eğitimde özellikle salgın ile artık temel becerilerin öğrenilmesinden üst düzey becerilerin öğrenilmesine ve bunları teknoloji ile kullanabilme safhasına geçiş başladı. Değişen eğitim politikaları ve teknoloji ile özellikle tüm özel okullarda çeşitli atölye sınıfları, teknoloji sınıfları, bilim sınıfları, sınav odaları oluşturuldu ve öğretmenlerin bu duruma adapte olmaları, kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri beklendi. Bu dönüşüm ile birlikte artık öğretmen salt bilgiyi öğrenciye anlatan konumdan rehber konuma geçerek toplumun beklentileri doğrultusunda mesleğini icra etmeye başladı (Karataş, Oral ve Ardiç, 2017). Buna bağlı olarak öğretmenlerin profesyonelleşmesine ilişkin söylemler de arttı. Öğretmen emeğinin dönüşümü ve öğretmenlerden yeni görevler beklenmesi kaçınılmaz oldu. Öğretmenlerin denetim süreçleri arttı ve tarihsel olarak da bu denetimler şekil değiştirdi (Buyruk, 2013). Burada olumlu bakılacak nokta öğretmenlerin değişen koşullara ayak uydurarak çağın gerisinde kalmaması ve mesleki yeterliklerini güncellemiş olmasıdır. Hemen hemen tüm özel sektör öğretmenlerinin devlet öğretmenlerine göre daha yoğun saatler çalıştığı, az ücret aldığı ancak buna rağmen teknolojinin ve trend olan çoğu şeyin yetkinliğine daha vakıf oldukları biliniyor. Yaşadığımız inovasyon çağında özel sektör öğretmenlerimizin

eğitimde yaşanan dönüşümlere hızlı uyum sağlaması ve uygulaması onların yetkinliklerinde olumlu dönüşümler yarattı. Dönüşen öğretmen öğrencisini de dönüştürmeyi bir şekilde başarmış ve kurumlarında yaşanan toplu dönüşümün mimarları olmuşlardır.

Özel okul yöneticileri öğretmenin kendisini geliştirmesinin önünü açmak için çeşitli üniversitelerle lisansüstü programları için anlaşmalar sağlamaktadır. Öğretmenin akademik kararları özgürce alabildiği ve desteklendiği bir ortam olarak görülen özel okulların içeriğine bakıldığında öğretmenlerin yoğun mesailer altında ezildiği, aslında kendini geliştirecek bir vaktinin olmadığı anlaşılıyor. Öğretmenlik mesleğinde yaşanan bu anlamsız dönüşüm öğretmenlerin metalaştırılmasına neden oluyor. Özellikle önceden dershanecilik mantığıyla çalışan çoğu öğretmen dönüşen özel okullarda aynı sistemle devam etmekte, kendilerini bir öğretmenden çok dershaneci olarak tanımlamaktadır. Bu durum fiilen dersane adı altında yapılmaya da etüt merkezleri adı altında bu faaliyetlerin devam ettiğini ve öğretmenlik mesleğinin özel sektörde çok farklı bir kılfı büdüğünü göstermektedir (TOBB, 2021).

Özel sektörde “öğretmen iyiyse okul iyidir” algısından hareketle tüm beklentiler ve istekler öğretmene yükleniyor. Bunun yarattığı olumsuz durum ise öğretmenlerin bir makine gibi görülmesi ve işlevselliğinin sadece beklentiler doğrultusunda şekillenmesi oldu. Salgın ile gelen uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme kapsamında not vermede problem yaşandığını söylemek yanlış olmaz. Bu süreçte öğrenciler derslere hiç girmese bile veliler yönetim tarafından müşteri gibi algılandığı için derse katılım ve

not vermede öğretmenler beklentiler doğrultusunda hareket etmek zorunda kaldı. Eli kolu bağlanan ve objektif not veremeyen öğretmenin yaşadığı bu durum ise mesleki açıdan asla kabul edilemez bir durumdur. Öğretmen para karşılığında tutulmuş ve üzerinde onlarca yük olan eğitimli bir teknik elemana dönüşmüştür.

Eğitim kalitesini belirleyen öğretmene; öğretmenlerin bu süreçte ihtiyaçlarını göz ardı etmemeli ve onların da insan olduğu bilincinde olunmalıdır. Özel sektörde çalışan öğretmenlere herhangi bir karar sorulmadan kararların sadece pasif bir uygulayıcıları olmaları, mesleklerinde yaşadıkları en aciz dönüşümlerden biri olmuştur. Bundan dolayı hiçbir öğretmen kendilerini eğitimde yaşanan reform çalışmalarının bir parçası olarak görmemekte “ne gelirse yapmak mecburiyetindeyiz” algısı ile önlerine sunulan pastadan paylarını almaktadır. Kendilerine teknik bir girdi olarak bakıldığını düşünen öğretmenler sürekli yer değiştirmekte, güven kaybı yaşamakta veya mesleğe kendilerini adamakta zorluk çekmektedir (Özoğlu, Gür ve Altinoğlu, 2013).

Profesyonellik kavramı özel sektör öğretmenleri için boyut değiştirerek “yeni profesyonizm” temelinde şekillendi ve artık öğretmenlerimiz “düşünmekten çok yapmaya” yönlendirilmek zorunda kaldı. Etik ve değerler arka plana itilerek öğretmenin öğrenciye yeni beceriler, yetkinlikler kazandırılması beklendi ancak bu becerilerin ise testlerle ölçülmesi nedeniyle öğretmen eleştirel ve tepki verebilen profesyonelden çok “teknisyen” olarak tanımlandı. Böylece özel okul öğretmenlerin mesleklerinde dönüştüğü bu durum onları da mutlu etmedi (Ünal, 2005).

Hepimizin bildiği gibi resmî ve özel kurumlarda ortaöğretim ve üniversiteye geçiş sistemi LGS ve YKS gibi merkezî sınavlarla gerçekleşiyor. Özel okullarda öğrencilerin sınava en iyi şekilde hazırlanmaları için sınav ekipleri, etüt odaları, seviye sınıfları gibi çeşitli odalar oluşturuluyor ve öğretmenlerden öğrencileri nitelikli okullar kazandırmaları bekleniyor. Hem kurumun hem de öğretmenin prestij kazanması adına kurumlar ve öğretmenler arasında rekabet yaşanıyor. Özel okulda her bir veli veya öğrenci müşteri anlamına geldiğinden dolayı öğretmenler “iyi öğretmen” olarak metalaştırılıyor ve rekabette öğretmenlerin prestij sağlayacağı fikriyle sınav başarıları yarışırılıyor. Burada öğretmenin dönüştüğü durum ne yazık ki belirli girdilerin girildiği bir robottan farklı değil. Merkezî sınavlarda öğretmenin müfredatta yer alan konulara ait soruları “sorulacak ve sorulmayacak sorular olarak” ayırması, sorulmayacak olanlara daha az eğilmesi neredeyse bir zorunluluk haline geldi. Bu durum artık bilginin “ilgi” temelinde değil “işe yararlık” temelinde olması ve sadece sınavda işe yarayacak bilginin öğrenilmesi esas alınarak öğretmenin de baskı altında kalması kaçınılmaz oldu. Özel okul öğretmenleri artık kendilerini daha iyi test çözen ve bu konuda öğrencisine iyi bir rehber olan öğretmen olarak yetiştirmek için çalışmaya başladılar. Bir başka ifade ile özel okul öğretmenleri öğrencileri bir maratona hazırlayan öğretmen konumuna düştüler. Öğretmenler bu maratonun içinde kendilerini kaptırmış ve dönüştüğü durumdan memnun olmasalar da bunu yapmak zorunda kalmışlardır (Ünal, 2005). 2014 yılına kadar sadece sınava hazırlayan dershanelerin varlığı ile o kurumlarda görev yapan öğretmenler kendilerini öğretmenden çok dershaneci

olarak tanıtıyorlardı. Bu maraton ve yarış durumunu önceden o kurumlarda daha çok görsek de şu an dershanelerin özel okul ve etüt merkezlerine dönmesiyle birlikte tüm özel kurumlarda da bunu yaşamaktayız. Bu yüzden çoğu öğretmen sınavla iyi yere öğrenci yerleştirme başarısı ile anılıyor ve aksi halde başarısız öğretmen olarak itham ediliyor. Kısacası öğretmenden sistemin ihtiyacı olan insanı belli bir noktaya getirip sisteme sunmada aktif rol alması bekleniyor. “Cumhuriyet öğretmeni” olarak toplumsal sorunlara eğilen ve toplumun bir parçası olan öğretmen sorumluluklarını; okulda kazanç konumunu güçlendirmeye ve daha çok tercih edilen aranan öğretmen olmaya yönelmiş olan öğretmenden beklemek pek de anlamlı olmayacaktır.

Öğretmenlerin yaşadığı dönüşümlerden biri de mesleki olarak vasıfsızlaştırılmalarıdır. Yıldız (2014), piyasa endeksli bir eğitimin öğretmenin rolünü değiştirdiğini ve öğretmenliğin hesap verebilme adına her gelenin söz hakkı söyleyebildiği bir meslek olması nedeniyle öğretmenlerin kendi mesleklerini değersiz atfetmelerine sebep olduğunu belirtiyor (Ünsal, 2021). Eğitim ve diğer konular hakkında daha fazla bilgiye sahip olması, teknolojinin de etkisiyle süreçlere katılma hızının artması gibi sebeplerle özellikle özel okul velilerinin öğretmenler üzerindeki denetim gücü arttı. Belirli bir ücret ödeyerek çocuğunu okula kaydettiren veli; başta sorumlu öğretmenler ve yönetim olmak üzere herkesten çocuğuna kendi beklentileri doğrultusunda bir eğitim verilmesini istemektedir. Her velinin beklentisi farklı olunca burada öğretmenin rolü de karmaşıklaşmıştır. Baskı sonucunda çoğu öğretmen öğrencinin velisine göre tavır almakta ve davranışlarını

dönüştürmek zorunda kalmaktadır. Yıllar öncesinde toplum içerisinde bir saygınlığı olan bu mesleğin şu an geldiği nokta ne yazık ki özel sektörde daha derinden hissediliyor. Öğretmen artık öğretmenden daha çok bir bakıcıya dönüşmüş; alınan kararları sorgulamadan yerine getiren, eleştiremeyen, düşük ücretlerle çalışmaya mahkum edilen, iş güvencesi sözleşmelere bağlı olan, verilen girdiyi işlemekle görevli bir kişi konumuna getirilmiştir. Her noktada öğretmene itiraz etme ve öğretmeni şikayet etme yolunun da açılması, öğretmenin otoritesini de sarsmıştır (Buyruk, 2015).

Tüm bunlar doğrultusunda özel okullarda çalışan öğretmenler için meslekte proleterleşme kavramı ön plana çıktı. Proleterleşme; emek gücünün satılması anlamına gelen mesleğin mülksüzleştirilmesi ve niteliksiz hale getirilmesi anlamına gelmektedir (TDK, 2022). Özel okullarda, etüt merkezlerinde hafta içi ve hafta sonu olmak üzere yoğun saatler çalışılması, dinlenme imkanlarının çok kısıtlı olması, mevcut rollerine yenilerinin eklenmesi öğretmenlerin iş yüklerinde anlamsız bir şekilde artış yaşanmasına neden olmuştur. Artık öğretmenden sınıf dışında da etkin çalışması bekleniyor. Okulda fazla kalması, okulu geliştirecek toplantılara, çalışmalara katılması, kendinden çok okulun hedeflerini ön plana koyarak çalışması isteniyor. En iyi IB okullarında çalışan öğretmenlerin çoğu yapılan çalışmaların ve teknolojilerin kendilerinde çoğu şeyi olumlu olarak değiştirip dönüştürdüklerini ifade etseler de okul olarak uluslararası bir program uygulamanın adı altında yaşadıkları dönüşümün ağırlığını da yönetim-veli-öğrenci üçgeni içerisinde taşımaktadır.

Eğitimde kilit faktör olan öğretmenin eğitime ilişkin konularda en son söz sahibi oldu-

ğu, temel kararlarda bile yetkisinin sınırlı olduğu görülüyor. Öğretmenin müfredat belirlenmesi ve yenilenmesi, ders kitabı seçilmesi, kullanılacak sınıf mekanının belirlenmesi, disiplin kurallarının belirlenmesi gibi konularda görüşlerine çok az danışılır veya hiç danışılmaz. Uzman statüsünden uygulayıcı statüsüne dönüşen bu meslek içerisinde git-tikçe özgürlükleri sınırlandırılan öğretmenlerden özgür düşünen ve eleştiren bir beyin yetiştirmesini beklemek beyhude bir istek olacaktır. Azalan motivasyon ile birlikte özel okul öğretmeni artık aldığı ücrete bakarak gün içerisinde tamamlaması gereken mesai saatini tamamlayan bir işçiden farklı olmayacaktır (Özoğlu, Gür ve Altinoğlu, 2013).

“Eskiden öğretmenlik ...gibiydi, çünkü ...”
 “Bugün ise öğretmenlik ... gibi, çünkü ...”
 Hepimizin bildiği bu cümle Yıldız ve Ünlü'nün (2014), araştırmasında metaforlar üretmek amacıyla kullanıldı. 93 öğretmen boşlukları doldurmuş ve yazılan kelimelerin daha çok öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşüm üzerine olduğu görülmüştür. Metaforlar incelendiğinde saygınlık yitimi, değersizleşme, teknisyenleşme, yoksullaşma ve artan denetimin ön plana çıkan kavramlar olduğu görülmüştür (Yıldız ve Ünlü, 2014). Yapılan araştırmalar da öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümü çeşitli değişkenlerle ifade ediyor. Tüm bu bilgilerden anlaşılmaktadır ki çağın gereklerine ve beklentilerine göre yaşanan dönüşümün daha çok özel sektör öğretmenlerinde yaşanmaktadır.

Ülkemizde sınavlarla ölçümün çok yoğun olduğu ve eğitimde yaşanan değişimler nedeniyle özel okulların lig tablosu gibi puanlandırıldığı ve yarıştırıldığı açıkça görülüyor. Velilerin öğretmenlerden sihirli sonuçlar beklemesi, süreç içerisinde öğretmenlerin

süperman gibi her öğrenciye yetişmek zorunda olması onları mekanik bir hale getirdi.

Ülkemizde asgari ücrete yapılan artış birçok kesimi sevindirdiği gibi bazı tartışmaları da beraberinde getirdi. Bu tartışmaların eğitim öğretim ayağında ise gündeme gelen özel okulların kayıt ücretlerinde yaptıkları zam oldu. Devlet tarafından özel okullara yapılan zammın 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde en fazla %36 oranında olabileceği belirtilse de çoğu özel okul bu zam oranına uymayıp velilerden fahiş fiyatlar talep etmeye başladı. Ayrıca artan zam oranları bu kurumda çalışan öğretmenlerin alacağı ücret konusunda öğretmenler ile okul arasında problemlere sebep oldu. Zamlar karşısında her kurum öğretmenlerine aynı oranda zam uygulamadığından öğretmenlerin emeklerinin karşılığını alamadıklarını düşünmeleri kaçınılmaz oldu.

Değişim küçük ama dönüşümler daha geniş kapsamlıdır. Dönüşümler içim farkındalık şarttır. Değişim geçmişimizi düzeltirken dönüşüm ise geleceğimizi inşa eder. Özellikle 2020 yılında tüm dünyanın ağır bir şekilde etkilendiği ve ülkemizi de derinden sarsan

Covid-19 salgını eğitim sektöründe büyük değişim ve dönüşümlere neden oldu. Eğitim politikamız, öğretmenlerimiz derinden sınıandı. Salgın ile gelen yeni eğitim modellerinin başında olan uzaktan eğitim ile tüm öğretmenler değişim ve dönüşümün mimarı oldular. Kimse daha ne olduğunu anlamadan özel okullarda görev yapan tüm öğretmenler sürece hızlıca adapte olmayı başardı. Özel okulda çalışan öğretmenler sektörde yaşanan değişimi ve dönüşümü hızlıca kabul eden ve uygulayabilen konuma geldi. Öğretmenler yeni normal be-nimseme konusunda ve ortaya çıkan trend faaliyetlere uyum sağlama konusunda yabancılık çekmedi. Teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin şu unutulmamalı ki insan zekası ve duygusu hepsinin önündedir. Tabii ki teknoloji gerisinde kalmadan her zaman kendilerini geliştirmeye açık öğretmenler var olmaya devam edecektir. Neticede dönüşümün mimarı olan öğretmenlerimizin kendilerini de dönüştürebilmesi için bol bol okumaya, pes etmemeye ve olaylara sorgulayıcı bir perspektiften bakmalarına ihtiyaç vardır.

Sonuç ve Değerlendirme

Ülkemizde gelişen ve büyüyen bir nüfusla birlikte okullaşma oranlarında da artış yaşanmıştır. Zorunlu eğitimin artması, eğitim bilincinin yükselmesi, yabancı dile verilen önem ve var olan bir sınav sistemi gerçeği ile özel okul sektörü hızla büyümeye başlamıştır (Öztürk, 2018).

Özel okullar için nitelikli öğretmen kurumun vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğretmenini seven, onunla iyi iletişim kurabilen, mesleki olarak bir robottan ziyade insan olduğunu hatırlayarak gelişimlerini sürekli destekleyen yöneticilere ihtiyacımız olacaktır. Okulda olumlu bir iklim oluşması, öğretmenlerin karar almada fikirlerinin sorulması, veli ve öğrenciye karşı öğretmen itibarının zedelenmesinin önüne geçilmesi için yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Başarılı olmak isteyen kurumlar öğretmenlerini vasıfsızlaştırmayan ve her konuda motivasyonunu yüksek tutan kurumlar olacaktır.

Eğitimde reform yapılırken öğretmenler pasif bir uygulayıcı olarak görülmemeli, öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınarak eğitimdeki sorunlar ve muhtemel yenilikler yapılmalıdır. Öğretmenin her hareketini kontrol eden bir sistemde öğretmenler sıradanlaştırılmaktadır. Burada öğretmenlere duyulan güven artmalı ve gerçekleşen dönüşümlerde öğretmenlere destek olunmalıdır.

Resmî okullarda görev yapan bir öğretmen ile özel sektörde görev yapan

bir öğretmenin iş tanımları aynı olsa da üzerlerine yüklenen sorumluluklar çok farklıdır. Bu sorumlulukların karşılığında aldıkları ücretlerin de tatminkar olması gerekmektedir (Cantürk, 2021). Bu sebeplerden dolayı özel sektörde öğretmenlerin mesai saati kavramında değişikliğe gidilmelidir. Ayrıca öğretmen maaşlarında devlet tarafından bir yasal düzenleme yapılarak düşük ücretle öğretmen çalıştırılmasının önüne geçilmelidir. SSK hesaplamaları ve vergi dilimi uygulamaları ile özel sektöre çıkan ilave maliyet ortadan kaldırılmalıdır.

Unutulmamalıdır ki değişimin ve dönüşümün mimarı olan öğretmenlerimizde olumlu dönüşümlere yol açmalı ve özel okullar olarak gereken desteği sonuna kadar sağlamalıyız. Öğretmen her yerde öğretmendir. Devlet, özel ayırmaksızın beklentimiz her yerde “öğretmen” tanımına uygun olarak görev yapılmasıdır. Özel sektörde yetkili kişiler olarak öğretmenleri ayırmak, ötekileştirmek istemediği dönüşümlere maruz bırakmak değil de; çağın mesleki gereklerine uygun olarak görev yapan, kendini geliştiren öğretmenlere dönüşüm süreci sağlamak için çalışmalıyız. Aksi takdirde özel sektörde öğretmenliğin dönüşümü denildiğinde aklımıza hep olumsuz çıktılar ve olumsuz dönüşümler gelecektir. Ayrıca özel sektörde yaşanan dönüşümlerin daha olumlu olması adına ülkemizin eğitim politikası ve öğretmen istihdamında güvence sağlanması bekleniyor.

Öneriler

- Öğretmenlerin iş motivasyonu ve bağlılığının sağlanması için aldıkları ücretlerde iyileştirmeler yapılmalıdır. Bu ücret artışları bir standarda bağlanmalıdır. Öğretmen mutlu ise okul mutludur. Öğretmen başarılı ise okul başarılıdır.
- Özel okullarda öğretmenlerle yapılan sözleşmelerin içeriği yeniden düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin yetkinlik alanlarının farkına varılmalı ve öğretmene gereğinden fazla iş yükü yüklenmemelidir (Ders dışı ve hafta sonu uzun saatler çalışmaları azaltılmalıdır).
- Öğretmenlik mesleği kutsaldır. Bunu vasıfsızlaştırmadan her öğretmene her yerde eşit ve adil davranılmalıdır.
- Özel okullarda velilerin para verdikleri için öğretmenleri bir bakıcı olarak görmeleri ve rahatsız edici söylemlerden uzak durmaları için okul yönetimi tarafından seminerler, toplantılar yapılmalıdır.
- Dönüşüm ve değişimin hızlı yaşandığı dünyamızda öğretmenlerin teknolojiyi eğitime entegre edebilmeleri için çalışmalar yapılmalı, eksiklik yaşayan öğretmenlere yönelik eğitimler verilmelidir.

Çalışma Hayatı ve Ücretler Açısından Türkiye’de Öğretmenlik

Yusuf Alpaydın

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Kürşad Kültür

Okul Yöneticisi, Millî Eğitim Bakanlığı

Giriş

Mesleklerin geçirdiği dönüşümlerin izlenebileceği başlıca konulardan biri, meslek üyelerinin çalışma koşullarıdır. Türkiye’de en büyük meslek gruplarından biri olan öğretmenlerin çalışma koşulları son yıllarda sıklıkla kamuoyunun gündemine geliyor. 2022 yılında Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun çıkmış olması, diğer memurlarla birlikte öğretmenlere verilen ücretler ve emekli maaşlarında iyileştirme sağlayacak olan 3600 ek gösterge gündemi ve devam eden ekonomik kriz, öğretmen ücretlerine yönelik tartışmaları canlı tutmaktadır.

2000’li yıllar, öğretmenlerin çalışma hayatına ilişkin çok sayıda yasal düzenlemenin yapıldığı bir dönem oldu. 2000 yılından günümüze öğretmenlerin çalışma hayatına yönelik olarak Resmî Gazete’de yayınlanan 68 kayda rastlanmaktadır. Ayrıca, okul yöneticisi olma, görevde yükselme, atama ve yer değiştirme ile ilgili olarak 30 mevzuat kaydı görülmektedir. Öğretmenliğin bir kariyer mesleği haline getirilmesi konusunda 3 mevzuatla

karşılaşıldı. İlkokul öğretmenlerinin sağlık ve sosyal yardımları ile özel statüdeki okullara yapılan öğretmen atamalarının seçimi ve atama usullerine yer verildiği görülüyor (T.C. Resmî Gazete, 2022). Bu veri bile tek başına, meslekteki bir görev olan yöneticiliğin, öğretmen hareketliliğin, kariyerinin, ücretlerinin yapılandırılmaya çalışıldığını ve genel olarak öğretmenlik mesleğindeki çalışma koşulları bakımından dinamik bir dönem içerisinde olduğumuzu gösteriyor.

Bu bölümde, Türkiye’de öğretmenlerin çalışma hayatındaki hakları, kadro türleri, meslekte yükselmeleri, yer değiştirmeleri, sendikal örgütlenmeleri ve toplu sözleşme süreçlerine değinildikten sonra özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları ele alınacak. Son olarak öğretmenlerin çalışma saatleri ve ücretleri, uluslararası bağlamda ülke karşılaştırmalarıyla incelenecek. Bu şekilde 2000’li yıllardan günümüze öğretmenliğin dönüşümünü çalışma hayatına odaklanarak ele alacağız.

Öğretmenlikte İstihdam Türleri ve Temel Haklar

Kamu sektöründeki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun istihdamı uzun süredir merkezi sınavlar yoluyla yapılıyor. İlk sınav, Devlet Memurları Sınavı (DMS) adı altında 1999'da yapıldı ve 2000'de ikincisi gerçekleştirildi. 2001 yılında ise Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adını alan sınav, 2002'den sonra Kamu Personeli Seçme Sınavı olarak uygulanmaya devam ediyor.

Kamu kurumlarında çalışan öğretmenlerin, diğer memurlar gibi 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'ndan kaynaklanan ilerleme ve yükselme, uygulamayı isteme, iş güvenliği, emeklilik, istifa, müracaat, şikâyet ve dava açma hakkı, sendika kurma ve sendikaya üye olma, toplu iş sözleşmesi yapma, izin, yolluk, tedavi yardımı, aile yardımı, doğum ve ölüm yardımı gibi sosyal hakları bulunuyor. Bu hakların çoğu tüm kamu çalışanlarında standart olmakla birlikte izin hakkında olduğu gibi bazı haklar ise öğretmenlere özel olarak ayrıca düzenlenmiştir. Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma hakları ise temelde 4857 sayılı İş Kanunu'na dayalı olarak belirlenmekte, buna ilaveten Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen esaslarla, mesleğe özgü bazı çalışma koşulları da ihdas edilmektedir.

Ülkemizdeki öğretmen ihtiyacı her geçen yıl artıyor. Bu ihtiyaçların karşılanması için, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4/A ve 4/B maddeleri kapsamında öğretmenler kadrolu ve sözleşmeli olarak iki ayrı şekilde istihdam ediliyor. İlk kez 2022-2005 yılları arasında 4/C geçici sözleşmeli öğretmenlik (10 ay süreli) uygulaması, Danıştay'ın 2005/5116 kararı ile durdurulmuş ve 2006-

2011 yılları arasında 4/B sözleşmeli personel statüsünde uygulanmaya devam etmiştir. Sözleşmeli öğretmenlerin yanı sıra kadrolu öğretmen ataması da yapılan bu süre sonunda, sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu öğretmenlere sağlanan haklar arasındaki farklılıklar, uzun süre gündemden düşmedi. Sözleşmeli öğretmenler örneğin bu süreçte, kadrolu öğretmenlerin aksine 30 günden uzun süreli sağlık raporu kullanmaları durumunda sözleşme fesihleriyle karşı karşıya kaldılar. Ayrıca SGK tarafından sunulan sağlık hizmetlerinden faydalanılabilmesi için sözleşmeli öğretmenler, 90 gün süre zarfında çalışmak durumunda kaldı.

Şu anda 3+1 yıl şeklinde çözüme kavuşturulan süreçte, zorunlu çalışma süreleri, mazarete yönelik atamalar ve kadroya alınmaları sırasında da çeşitli zorluklarla karşılaşmakta. Bu haliyle sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, 2011 genel seçimleri

Kadrolu, sözleşmeli öğretmenler
→ s. 43

öncesinde öğretmen kimliği, özlük hakları ve atama konusunda yarattığı zorluklar ve farklı uygulamalar nedeniyle mevcutta bulunan sözleşmeli öğretmenlerin de kadroya dahil edilmesiyle uygulamadan kaldırıldı. 15 Temmuz 2016 tarihinde ülkemizde yaşanan menfur darbe girişimi sonrası, 27 Temmuz 2016'da OHAL ve 668/KHK doğrultusunda meslekten ihraç edilen kadrolar dahil olmak üzere, boş kalan ve ihtiyaç duyulan kadroların ihdas edilmesi ve öğretmenlik mesleğinin kritik öneminden dolayı 03.08.2016 tarihinde 29790 sayılı T.C. Resmî Gazete'de yayımlanan, "Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik" doğrultusunda, doğrudan atama yerine, merkezi sistemle uygulanan yazılı ve sözlü sınavlar sonucunda, adaylık süreleri

dahil olmak üzere, 4 yıllık performans dayalı kadroya geçme imkanı sağlayan yeni bir sistem oluşturuldu. Ülkemizdeki hizmet bölgeleri ve öğretmen hareketliliği gözden geçirildiğinde, bütünü temsil eden adil ve mesleki bir demografik yapının halen sağlanamadığı görülüyor.

Millî Eğitim Bakanlığı bugün 81 ildeki 922 ilçe teşkilatında yer alan 50 bin 432 mahalle ve 63 ülkede eğitim ve öğretim hizmeti veren, ülkemizin ve dünyanın sayılı saygın ve büyük örgütleri arasında yer alıyor. Bilindiği üzere, ülkemiz kalkınma ve çalışma zorlukları yönünden 3 hizmet bölgesinde 6 hizmet alanına bölündü. Bu hizmet alanları, bahsedilen zorluk kademelerine göre her yıl sadece 3 kata kadar verilen (10 ila 30 öğretmen hizmet puanı) ek hizmet puanları ile teşvik edilmeyle çalışıldı. Ancak bu bölgelerdeki çalışma süreleri ile öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarının sahip olduğu zorluklar düşünüldüğünde tek başına hizmet puanının yetersiz olduğu çeşitli kaynaklarda da bildirilmektedir (Manav ve Çoban, 2022; Şahin, 2022; EBSAM, 2022; Göker ve Gündüz, 2017). Zorunlu çalışma yükümlüsü öğretmenler, 1. 2. 3. hizmet alanlarında 3 yıl görev yaptıktan sonra ihtiyaç duyulan hizmet alanlarındaki kurumlara tercihlerine, hizmet puanlarına göre veya başvuruda bulunmayanlar ise resen bakanlıkça atanmaktadır. Zorunlu çalışma yükümlülüğü çeşitli mücbir sebeplerle ertelenebilmektedir. Özellikle sağlık ve aile birliği konusunda bakanlık her yıl belgelendirme ile bu yükümlülüğü erteleyerek öğretmenlere ihtiyaç duydukları zamanı sağlamaktadır. Doğu illerimizde ilk atamalar sonucunda daha çok sözleşmeli öğretmen bulunması, kurumlar arası başarı

farklarının azaltılması hem eğitim fırsat eşitliğinin sağlanması hem de eğitimin niteliği ve mesleğe özgü adil fırsatları içeren barışçıl ve demokratik bir kültürün oluşturulması konusunda zorluklar yaratmaktadır (EBSAM, 2022).

Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlik istihdamı dışında sayılan (geçici görevli ve işçi sayılmayan) ücretli öğretmenlik sorunu da devam ediyor. Çeşitli meslek örgütlerinin verilerine göre ücretli öğretmen istihdamı da azalmak yerine artış gösterirken, Türkiye genelindeki sayıları 85 bini aşkın ücretli öğretmenin 25 binden fazlasının İstanbul'da görev yaptığı dile getiriliyor (T24, 2022). Ücretli veya geçici görevli öğretmenlerin ücret ve özlük politikaları halen çözüm bekleyen en önemli meseleler arasında yer alırken, sürdürülebilir kesintisiz ve nitelikli eğitim konusunda zorluklar ve tartışmalı gündemler yaratıyor. Ayrıca bu uygulama ve sürecin belirsizliği, öğretmenleri maddi ve manevi olarak yıpratmakta. Konu ile ilgili son yıllarda yapılmış birçok çalışma bu anlamda gözden geçirilebilir (Manav ve Çoban, 2022; Şahin, 2022). Millî Eğitim Bakanlığı içerisinde Sayıştay raporlarına göre de halen 40 bini aşkın norm fazlası öğretmen bulunmakta. 150 bini aşkın yeni öğretmene de ihtiyaç duyuluyor. Mevcut kaynakların kamu lehine etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi en önemli sorunlarımız arasında görülüyor. Ayrıca, 2023 MEB Vizyon planında sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik konusunda iyileştirme hedefleri yer almasına rağmen, Millî Eğitim Bakanlığı 2020 İdare Faaliyet Raporu'nda "Sözleşmeli ve Kadrolu Öğretmenler Arasındaki Özlük Farkları" bir zayıf yön olarak belirlendi (MEB, 2019; 2020).

Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Çalışma Hayatına Etkileri

Tüm öğretmenlere ek ücret ve özlük (kariyer basamakları dahil) yönünden katkı sağlayan, ikinci sınav, 03.02.2022 tarihinde kabul edilen 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu çerçevesinde kontenjan sınırlandırması olmadan 2022 Kasım ayında yapıldı. Kariyer basamağında ilerleyen öğretmenlere, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu kapsamında ek derece ve ek ücret hakkı tanındı. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği özel bir ihtisas alanına dönüşürken adayların girişleri ve meslek içerisinde lisansüstü eğitimlerini teşvik edecek şekilde kariyer basamaklarında sınav ya da lisansüstü eğitim şartıyla yükselme imkanı tanındı. Hedefler arasında artan kıdemden yeni ücret ve özlük haklarıyla da desteklenmesi yer aldı. Her ne kadar lisansüstü mezunu olmayan uzman öğretmen adayları verilen 180 saatlik ve başöğretmen adayları verilen 240 saatlik eğitimler sonunda sınavlara alınsa da sınav kalitesi ve/veya sınavın mı deneyimin mi öne çıkarılması tartışmaları kamuoyunu uzun süre meşgul etmiştir. Maaş ve özlük haklarına katkısı olacağı düşünülen öğretmenlik kariyer basamağında eğitim yöneticiliği konusunda herhangi bir karar alınmadı. Örneğin okul müdürlerinin halen il dışı tayin hakları bulunmuyor. Öğretmenlerin meslek kanunu ile görevde yükselmeleri, müfettiş ve yönetici kariyerlerinde ilerlemelerine olanak sağlanamadı. Ayrıca öğretmenlik mesleğine katılan, ücretli ve sözleşmeli statüdeki personelin durumu da bu kanun çerçevesinde netleştirilemedi. Öğretmen, uzman ve başöğretmen statüsünde istihdam edilen öğretmenlerin çalışma koşulları aynı tutuldu. Ücret

yönünden uzman öğretmenliğe ve başöğretmenlik kariyerlerine yükselmeyi hak edenlere Millî Eğitim Bakanlığının 22.12.2022 tarihli talimatı gereği ilgili meslek kanununun çıktığı 14.02.2022 tarihinden itibaren, bir memuriyet derecesi verilmiştir. Ocak 2023'ten itibaren, tüm kariyer basamaklarında görev yapanların (öğretmen dahil) sekizinci dereceden başlamak kaydı ile birinci dereceye kadar maaş ek gösterge ve aylıkları, buldukları derecelere bağlı olarak, farklı seviyelerde yükseltilmiştir. Birinci derecede görev yapan öğretmenler içerisinde bulunan ve uzman öğretmenliğe ya da başöğretmenliğe geçenlerin, 3000 ek göstergeleri ve 1.000,81 TL ek gösterge aylıkları, 3600 ek gösterge ve 1.200,97 TL ek gösterge aylığına çıkarılmıştır. Ayrıca uzman öğretmenlere 2.250 TL ve başöğretmenlere ise 4.500 TL maaş farkı öngörülmektedir.

Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Ücretleri ve Çalışma Koşulları

Millî Eğitim Bakanlığı özel öğretim bünyesinde, 2021-2022 kayıtlarına göre, 163 bin 975 öğretmen hizmet vermektedir (MEB, 2022d). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle, 4857 sayılı İş Kanunu'nun hükümlerine göre uyarlanan yönetmelik gereği en az 1 yıl süreli sözleşme yapılabilmektedir. Aynı şekilde sadece ders ücreti karşılığında istihdam edilecekler için ise bir yıldan daha az süre ile sözleşme imzalanabilmektedir. Öğretmenlerin çalışma izinlerinin alındığı gün, iş sözleşmelerinin başladığı gün olarak kabul edilmektedir. Ek ders ücretleri resmi kurumlarda alınan ek ders ücretlerinden düşük olamayacağı gibi

iki katını da geçemeyecek şekilde düzenlenmiştir. Öğretmenler kendi okullarında veya okullar arası sözleşmelerle haftada 40 saate kadar derse girebilmektedirler. Bu bağlamda, özel okullarda çalışan öğretmenlerin de en çok kaygı duydukları konular arasında işsizlik ve iş güvencesi ile gelecek kaygıları gibi başlıklar yer almaktadır. Öğretmenlerin yıllık sözleşmelerinin yenilenmemesi durumunda ise yaz aylarında maaş alamadıklarını belirten öğretmenler, ücret ve özlük hakları konusunda daha sürdürülebilir politikalara ihtiyaç duymaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Şahin, 2022; Türkoğlu ve Aypay, 2015).

Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Uygulamaları

2009'da uygulanan yazılı sınav sonuçlarına istinaden öğretmenlere okul yöneticisi olma yolu açıldı. Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği 2000 ila 2022 yıllarında 30'a yakın değişiklikle en son 2021'de "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği" adı altında yeniden revize edildi. Yazılı, sözlü ve deneyim puanlarıyla 3 ayrı alanda değerlendirilen yöneticiler sırayla puan üstünlüğüne göre atanabilmektedir. "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı (EKYS)" adı altında her yıl ÖSYM tarafından düzenlenen bir yazılı sınavın ardından yönetici adayları yönetmelik ekinde sunulan değerlendirme formu çerçevesinde eğitim durumları, öğretmenlik ve yöneticilikte geçen hizmet süreleri, akademik ve mesleki deneyim, okul ve/veya kurum (RAM gibi) geliştirme puanlarına ek olarak aldıkları ödül ve cezalarla birlikte yeniden değerlendirilmekte ve en son yapılan sözlü sınav sonuçlarının da hesaba katılmasıyla puan üstünlüğüne

göre öğretmenlikten müdür yardımcılığına, herhangi bir yönetim kademesindeki hizmet süreleri çerçevesinde ise okul/kurum müdürlüğüne atanabilmektedirler. Eğitim yöneticileri, idari ve mali yönün dışında disiplin yönünden de birçok sorumluluğun altında bulunmasına rağmen, öğretmen maaşları ve ek derslerine yakın ücretlerle hizmet ediyorlar. Ayrıca gerek okulların gerekse de eğitim yöneticilerinin performanslarını analiz edecek herhangi bir sistemli yapı bulunmamaktadır. Alınan ücretlere bakıldığında ise ilk ve ortaokul müdürlerinin, OECD ülkeleri ve diğer katılımcı ülkeler arasında ortalama olarak, yüksek eğitim görmüş çalışanların kazançlarından en az %30 daha yüksek olduğu, lise kademelerinde ise bu ücretin %70'leri aştığı görülüyor (OECD, 2022b).

Yer Değiştirme Rotasyon Uygulamalarındaki Gelişmeler

Eğitim yöneticileri atandıkları son kararname tarihinden itibaren yazılı ve sözlü sınav hariç olmak üzere çalıştıkları 4 yıl sürenin sonunda yukarıda sayılan yönetmelik ekindeki değerlendirme formu kriterlerince, yeniden değerlendirilmeye alınarak puan üstünlüğüne ve tercihlerine göre öncelikle kendi kurumlarına veya diğer kurumlara yeniden atanıyorlar. 8 yılın sonunda ise aynı değerlendirme çerçevesinde kendi okullarını tercih etmemeleri kaydı ile münhal yönetici kadrosu boş bulunan okulların yöneticiliğine, tercih ve puan üstünlüğüne göre sırayla atanıyorlar. Bu bağlamda okul yöneticilerinin atandıkları okullardaki rotasyona tabi hizmet süreleri değerlendirildiğinde görev yaptıkları okullardaki yöneticilik görevlerinin 4. yıl ve/veya 8. yıl sonunda rotasyona tabi tutuldukları görülüyor (T.C. Resmî Gazete, 2022).

Öğretmen Ek Ders Ücretleriyle İlgili Düzenlemeler

2006/11356 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile uygulamaya konulan "Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar" 2022 yılına kadar yirmi kez revize edildi. Yapılan son değişiklikler ve toplu sözleşmelerdeki kazanımlar incelendiğinde, resmi görevi bulunmayan ve ders verenlere (ücretli öğretmenlere) 5 ders saati karşılığında 1 saat daha ders eklenmesine karar verildi. Resmi görevi bulunmayan öğretmenler haftada 40 saate kadar derse girebilirken okullarında aylık karşılığı ve zorunlu ek ders görevini tamamlayan resmi görevli öğretmenler, MEB'e bağlı diğer kurumlarda 10 saate kadar daha ilave derse girebilmektedirler. Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ek ders ücretleri %25 daha fazla ödenmektedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ek ders ücretleri %7, doktora mezunları öğretmenlerin ise ek ders

ücretleri %20 daha fazla ödenirken yöneticilerin yönetim karşılığı aldıkları ek ders ücretlerine bu farklar yansıtılmamaktadır. Okul müdürleri toplu sözleşme düzenlemesi ile haftada 25 saat yönetim karşılığında ek ders ücreti alıyorlar. Derse giren okul yöneticileri ise 6 saati maaş; 5 saati ek ders olmak üzere 12 saate kadar alanlarına uygun derslere girebiliyorlar. Öğretmenlere istemeleri halinde, sınavlarda komisyon üyeliği ve gözcülüğü için her etkinlik başına 5 saat ek ders veriliyor. Atölye ve laboratuvar öğretmenleri hariç olmak üzere branş öğretmenleri, sınıf ve okulöncesi öğretmenleri olağan şartlarda haftada 20 saat ek ders alabiliyorlar.

Ortaokul ve liselerde yürütülen Destekleme ve Yetiştirme Kursları'nda (DYK), görev alan öğretmenlerin ek ders ücretleri %100 artımlı ödeniyor. Ayrıca, ilkökul 3. ve 4. sınıflarda özel eğitime ihtiyacı bulunmayan 3. ve 4. sınıf öğrenci kazanımlarının iyileştirilmesine yönelik düzenlenen "İlkokullarda Yetiştirme

Tablo 13. Öğretmenlerin Aldıkları Ek Dersler

AÇIKLAMALAR Haftalık Ders Saati	Aylık Karşılığı Ders Ücreti	Zorunlu Ek Ders Görevi	İsteğe Bağlı Ek Ders Görevi	Hazırlık ve Planlama Ek Ders Saati	Öğrenci Sosyal ve Kişilik Hizmetleri	Nöbet
Okulöncesi ve sınıf öğretmenleri	18	12	8	Her 10 saate 1	2	3
Genel bilgi ve meslek dersleri öğretmenleri	15	6	9	Her 10 saate 1	2	3
Atölye ve laboratuvar öğretmenleri	20	20	4	Her 10 saate 1	2	3
Müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları	Aylık değil, yönetim görevi karşılığında 25 ila 30 arası ek ders verilmektedir.	6	6			

Kaynak: 2006/11356 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile uygulamaya konulan "Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar"

Eğitim
sendikaları
→ ss. 52-53

Programı (İYEP)” kapsamında öğretmenler istemeleri halinde haftada 10 saate kadar ek ders alabiliyorlar (İYEP, 2020). Özel eğitime ihtiyacı bulunan yetenekli ve engelli öğrenciler için düzenlenen destek eğitim programları kapsamında öğretmenler haftalık ders yüklerinin %40’ını aşmayacak şekilde (ortalama 8 ila 12 saat ders ücreti) isteğe bağlı ek ders alabilmektedirler. Ders dışı egzersiz ve kulüp çalışmalarında ise öğretmenler öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine uygun konu alanlarında günde 2 saatten 6 saate kadar (18.30’da bitmek kaydı ile) ders dışında eğitim vererek ders ücreti alabilmektedirler.

“Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi”nde 11.02.2022 tarihinde yapılan değişiklikle ele geçen gelirlerin il ve ilçe payları kaldırılarak, usta öğretici, öğretmen ve koordinatör öğretmenlere aktarıldı. Son olarak hayata geçirilen Aile Okulları, Yaz ve Ara Tatil Kursları ve Köy Yaşam Merkezleri’nde düzenlenen kurslar ile öğretmenlerin ek ders ücretleri konusunda fırsatları genişletildi.

Öğretmenlerin Sendikalaşması ve Toplu Sözleşmelerin Çalışma Hayatına Etkileri

Öğretmen sendikaları eğitim politikaları üzerinde giderek önemli etkiler bırakıyor. Sendikalaşmanın, mesleğin maddi manevi edinimleri, mesleğe kattığı yeni sosyal ve ekonomik haklar bağlamında eğitim politikaları üzerinde çeşitli etkileri bulunuyor (Cerev, 2013; Avcı, 2021). Öğretmenlik mesleğinde sendikalaşma hakkı ilk kez 1961 Anayasası çerçevesinde düzenlense de 1971’deki ikinci anayasal dü-

zenlemede bu hak ortadan kaldırıldı. 2001’de “Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu” olarak düzenlenen yeni mevzuat çerçevesince ilk toplu sözleşmenin hayata geçirilmesi 10 yıllık bir zaman aldı ve 2011’de iki yılı kapsayacak şekilde (2012-2013) düzenlendi (Avcı, 2021). Öğretmenler ilerleyen yıllar içerisinde sendikalaşmaya önem vermekte ve katılımlarını artırmaktadır. Bu konuda daha detaylı bilgi için bu raporun “Örgütlenme” konusunu inceleyebilirsiniz.

Eğitim sendikaları, öğretmenlere verilen ücret zamları ve enflasyon farklarının tutarlı olması, öğretmen ve okulları arasındaki ücret ve özlük haklarının mümkün mertebe adil olması ve genişletilmesi, öğretmenliğin özel bir ihtisas alanı olması sebebiyle öğretmenlikte kariyer basamaklarını içeren hakların zenginleştirilmesi, öğretmen ve yöneticilerin atama ve yer değiştirme ile görevde yükselme konularının yanı sıra kıyafet özgürlüğünden, mesleğin korunması ve geliştirilmesine kadar geniş bir yelpazede yoğun çabalar göstermektedirler. 2009 yılından beri Eğitim-Öğretim ve Bilim hizmetleri konusunda toplu sözleşmelerde yetkili olan sendika Eğitim-Bir-Sen’dir.

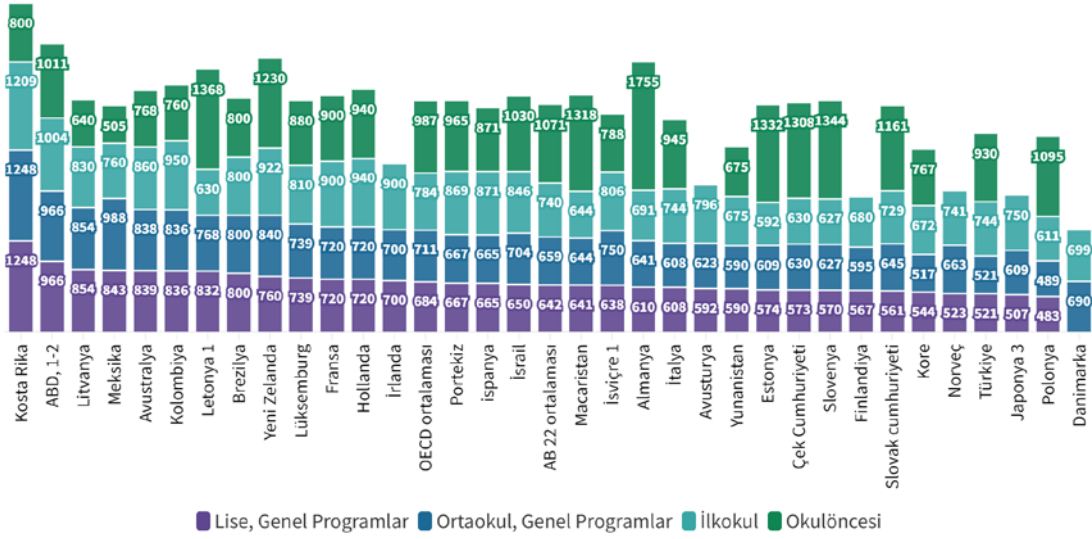
Son toplu sözleşme 2021 yılında yapıldı. 6. Dönem Toplu Sözleşmeleri ile öğretmenlerin ücretlerine yönelik çok sayıda düzenleme gerçekleştirildi. Bu bağlamda öğretmenlere 2022’de 5+7 ve 2023’te 8+6 olmak üzere, iki yıllık sürede enflasyon farklarından bağımsız olarak, toplamda yüzde 26’lık bir ücret iyileştirmesi sağlandı. Danışman öğretmenlik veya sınıf/şube sorumluluğu karşılığında, sınıf ve okul öncesi öğretmenleri ile atölye ve laboratuvar şefliği görevini yürüten öğretmenlere haftada ilave 2 ek ders verilmesi sağlandı. Ayrıca, okul derece ve türlerine göre okul müdür

ve müdür başyardımcılarına verilen haftalık 20 ila 30 saat arasında değişiklik gösteren, yönetim karşılığı ek ders sayıları yapılan eşit ilavelerle, tabanda 25 saate tamamlandı ve gelir farklılıkları bu bağlamda azaltıldı. Benzer şekilde Akşam Sanat Okulu yöneticilerine ilave 4 saat yönetim karşılığı ek dersi ile Olgunlaştırma Enstitüleri ve Halk Eğitim Merkezleri'nde görev yapan hem öğretmen hem de yöneticilere de haftada 3 saat ek ders ödemesi yapılması sağlandı. Sözleşmeli öğretmenlerin ise, başarı ve üstün başarı belgesi alabilmeleri konusu çözüme kavuşturuldu. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM) görev yapan özel eğitim branşındaki öğretmenlerin haftalık ek ders sayıları 15'ten 18'e çıkarıldı. Yatılı ve pansiyonlu okullarda belletici nöbetçi öğretmenlik görevini yürüten öğretmenlere 24 saat süreli nöbetlerde 2 saatlik ders sayısı 4 saate çıkarıldı, aylık belletici nöbet ek ders saatleri 56'dan 64 ders saatine yükseltildi ve yöneticilerin de istemeleri halinde belletici nöbet görevi yürütebilmeleri ve ek derslerden faydalanmaları konusu çözüme kavuşturuldu. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin fiilen girdikleri ek ders ücretlerinin %7, doktora mezunlarının ise aynı şekilde %20 artımlı ödenmesi kararlaştırıldı. Ortaokul ve liselerde yürütülen Destekleme ve Yetiştirme Kursları'nda (DYK), görevli hizmetli ve memurlara, dört kat oranında fazla çalışma ücreti ödenmesi, ocak ve mayıs aylarının ilk günlerinde ek ders ücretinin ödenmesine, meslek liselerinde staj gören öğrencilerin kendi okullarında devam uygulamalarında görevli öğretmen ve yöneticilere ilave 4 saat ders verilmesi ve yaz tatillerinde uygulanan ücret politikalarının koyduğu sınırlamaların kaldırılması, yaz tatillerinde tercih danışmanlığı yürüten rehber öğretmenlere, günlük ödenen 3 ek ders saatinin 4 saate çıkarılması konularında çeşitli

ve daha çok ücrete yönelik kazanımlar sağlanarak ücret yönünden iyileştirmeler öne çıktı (Memur-Sen Konfederasyonu, Eğitimciler Birliği Sendikası, 2021).

Kıyafet Uygulaması ve Gizliliğin Korunması Gibi Kişisel Haklardaki Gelişmeler

24.3.2016 tarihli ve 6698 sayılı "Kişisel Verilerin Korunması Kanunu" ile tüm kamu sektörünü kapsayan ve başta özel hayatın gizliliği olmak üzere, kişisel verilerin işlenmesi, kişisel hak ve özgürlüklerinin korunması ve konuyla ilgili gerçek ve tüzel kişiliklerin yükümlülükleri, uyacakları esas ve usuller düzenlendi. Kamu personelinin ve dolayısıyla öğretmenlerin uyacakları kılık ve kıyafet kuralları, 14.7.1965 tarihli 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na dayanan "Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışan Personelin Kılık ve Kıyafetine Dair Yönetmelik" ile belirlendi. Memur-Sen Konfederasyonu ve bağlı sendikaları aracılığıyla 08.11.2013 tarihinden itibaren sivil itaatsizlik çerçevesinde uygulanan kılık kıyafet özgürlüğü hedefine, üst mahkemelerin de kararlarıyla bazı önemli kazanımlar elde edildi. Erkeklerde favori ve bıyık uzunlukları, ceket ve kravat zorunluluğu gibi 1980 döneminin katı disiplinini taşıyan uygulamalar kaldırıldı. En son kazanımlar ve düzenlemeler neticesinde, memurların sakal kesme zorunluluğu Danıştay 12. Dairesi'nin 20.4.2022 tarihli 2021/7000 ve 2022/2247 Kararları ile iptal edildi. Öncelikle sivil itaatsizlikle başlayan çözüm sürecinde, 2013 yılında Cumhurbaşkanlığı tarafından yayınlanan "Demokratikleşme Paketi" kapsamında öğretmenlerin başörtüsü ile çalışmaları konusunda yaşanan ayrımcı zorluklar giderildi (Memur-Sen, 2022).



Şekil 56. Dünya Ülkelerinde Eğitim Düzeylerine Göre Devlet Okullarında Öğretmenlerin Öğretim Zamanı (Saat Bazlı Yıllık Öğretim Zamanı, 2021)

Kaynak: OECD, Education at a Glance, 2022

Not: Öğretmenlerin çalışma süreleri dünyada da farklılıklar göstermektedir. Yukardaki grafikte, çeşitli dünya ülkelerinde öğretmenlerin karşılaştırmalı ve saat bazında yıllık öğretim süreleri verilmiştir. Türkiye, okulöncesi düzeyde OECD ortalamasına yakın iken, ilkökul, ortaokul ve lisede öğretim zamanı bakımından ortalamanın altındadır (OECD, 2022b).

Türkiye'de ve Dünyada Öğretmen Çalışma Saatleri

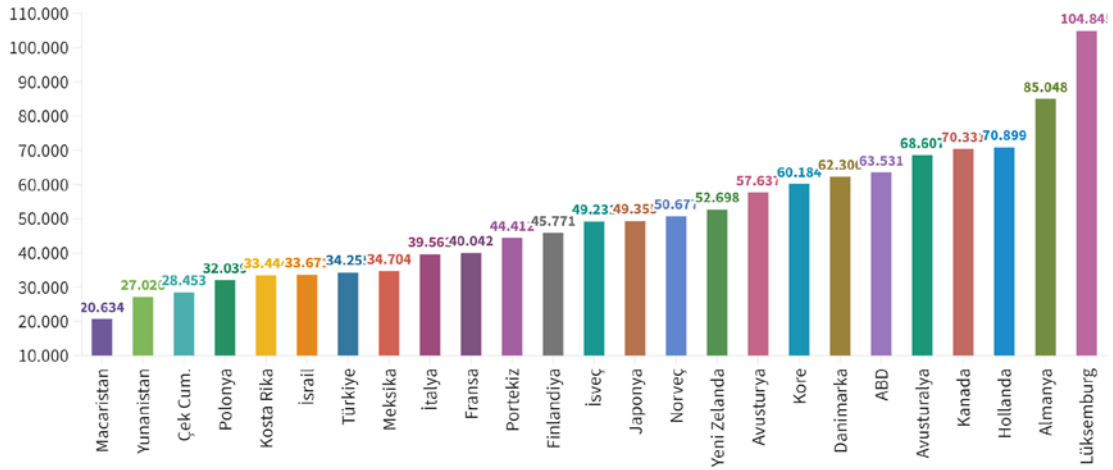
Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi, öğretmenlerin insana yakışır çalışma koşulları hakkını tanıyarak çalışma süresi, ödül ve destek mekanizmaları üzerindeki potansiyel etkilerini öne çıkardı. Öğretmenlerin toplam çalışma süresinin öğretim ve öğretim dışı faaliyetler arasında ne şekilde bölündüğü, okul içinde veya başka bir yerde gerçekleşen çalışma saatlerinin dağılımları ülkeden ülkeye büyük farklılıklar gösteriyor. OECD ülkelerinde öğretmenlerin, okulöncesinde 987 saat, ilkökulda 784, ortaokulda (genel programlar) 711 saat ve lise düzeyinde (genel ve mesleki programlar) 684 saat çalışmaları bekleniyor. OECD ülkelerindeki okul müdürleri ve diğer katılımcılar, eğitim düzeyine bağlı olarak yıl-

da ortalama 43-44 hafta çalışıyor. Yıllık yasal çalışma süreleri, okul öncesi düzeyde ortalama 1.648 saat, ilköğretim düzeyinde 1.613 saat, ortaokul düzeyinde (genel programlar) 1.612 saat ve lise düzeyinde (genel programlar) 1.608 saate tekabül ediyor. OECD ülkelerinin yaklaşık üçte ikisinde, okul müdürleri, öğrenciler tatilde iken çalışmaya devam etmektedirler (OECD, 2022c).

Ülkemizde eğitimde ara tatil uygulaması 2020-2021'de ilk kez hayata geçti. Kasım ve nisan aylarının ikinci haftasında başlayan tatil süresi 1 hafta ile sınırlandırıldı. Bunun dışında sömestr veya 15 tatil ve yaz aylarında öğretmenlere yönelik iki aylık tatil bulunuyor. Öğretmenler genellikle, iki aylık yaz tatilleri dışında, eylül ayının ilk haftası ile haziran ayının son iki haftası, kasım ve nisan ayların-

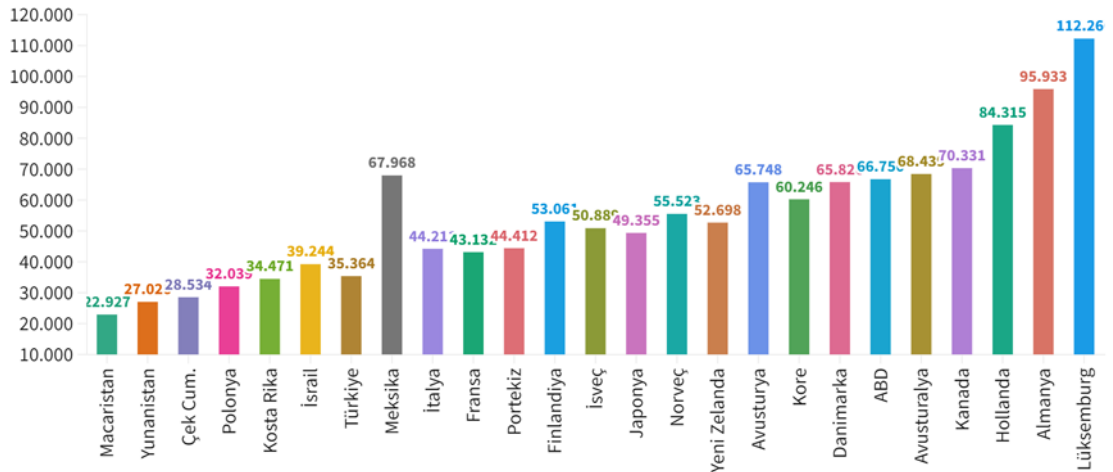
daki ara tatillerinde mesleki eğitime katılırlar. Öğretmenler ayrıca 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda belirtilen yıllık izin (yöneticiler için) aylıksız izin, mazeret izinleri, hastalık ve refakat izin haklarına sahiptir. 2010 yılından sonra, doğum yapan memurlara, engelli çocuğa (%70 ve üzeri engelde)

sahip memurlara ve refakat izni konusunda ihtiyaç sahibi memurlara yönelik çeşitli iyileştirmeler yapıldı. Lisansüstü eğitim yapan yönetici ve öğretmenlerle ilgili yönetici inisiyatifine bağlı izinler konusunda daha nesnel uygulamalara ihtiyaç bulunuyor.



Şekil 57. İlköğretim Kademesinde 15 Yıllık Deneyime Sahip Öğretmen Maaşları (ABD Doları, 2021)

Kaynak: OECD, Teachers' Salaries, 2022



Şekil 58. Ortaöğretim (Lise) Kademesinde 15 Yıllık Deneyime Sahip Öğretmen Maaşları (ABD Doları, 2021)

Kaynak: OECD, Teachers' Salaries, 2022

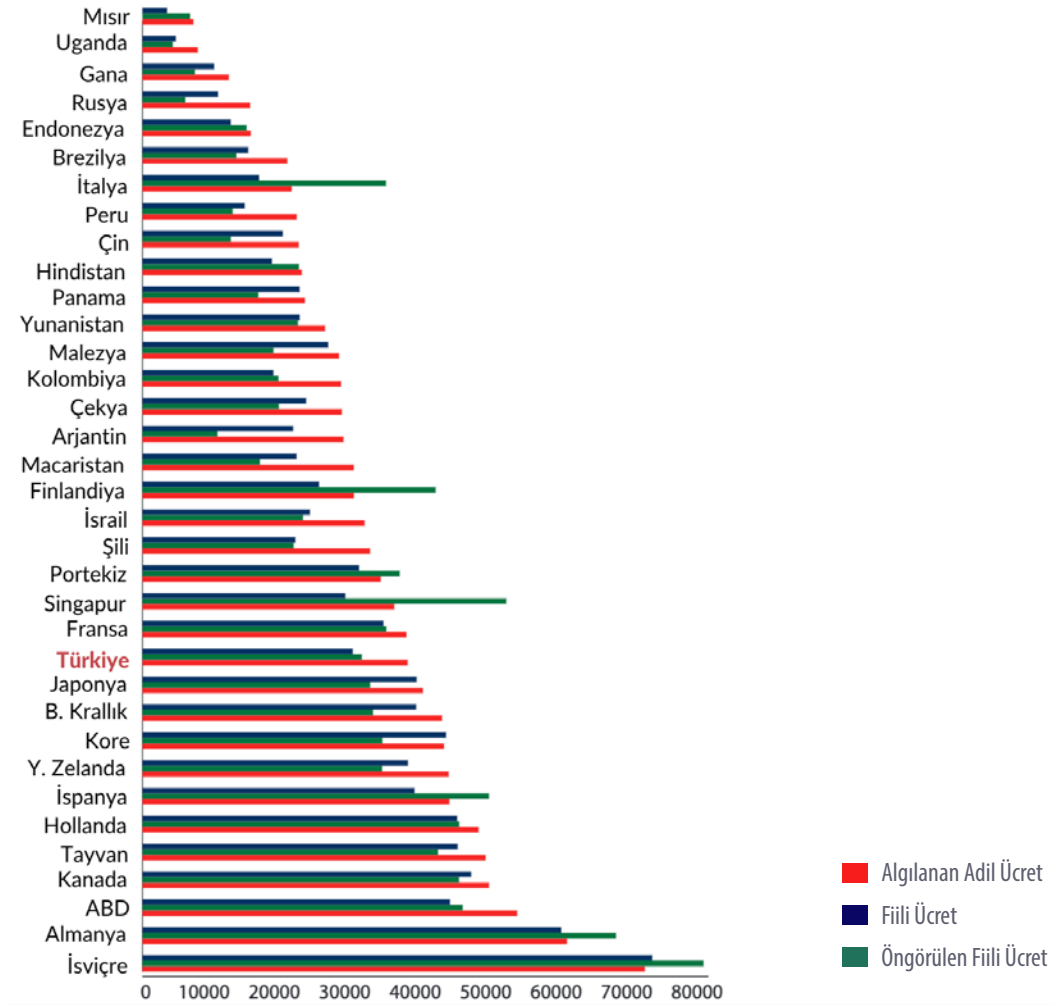
Not: Öğretmen maaşları, eğitim personelinin resmi maaş cetveline göre ortalama brüt maaşdır; çalışanın emeklilik veya sağlık planları için yaptığı katkı payları ve sosyal sigorta veya diğer amaçlarla ilgili diğer katkı payları veya primler dahil olmak üzere vergiler düşülmeden önce, ancak işveren vergilerinin düşülmüş halini yansıtır. Buna göre Türkiye seçilmiş ülkeler arasında öğretmenlere verilen ücretler bakımından son sıralarda yer alıyor (OECD, 2022d).

Türkiye’de ve Dünya’da Öğretmen Ücretleri

2021 yılı veya devam eden güncel rakamlara göre seçilmiş ülkelerdeki 15 yıllık deneyime sahip ilköğretim ve lise öğretmenlerinin maaşları incelendiğinde, genellikle lisede eğitim veren öğretmenlerin ilköğretim düzeyine göre daha fazla ücret aldığı ortaya çıktı. Türkiye’de ilköğretim düzeyinde çalışan 15

yıl deneyime sahip bir öğretmen yıllık brüt 34.256 dolar kazanırken, lise düzeyindeki aynı özelliklere sahip bir öğretmen ise yıllık brüt 35.365 dolar kazanabilmektedir (OECD, 2019d; 2022c).

Çoğu OECD ülkesinde ve diğer katılımcılarda öğretmenlerin ve okul müdürlerinin maaşları eğitim hizmeti sundukları eğitimin düzeyine göre artma eğilimindedir. Bilginin mevcut olduğu çoğu ülke ve ekonomide, öğ-



Şekil 59. Ülkelere göre, tahmini öğretmen ücretleri, algılanan adil öğretmen ücretleri ve fiili öğretmen ücretleri (Dolar (USD), Satın alma Gücü Paritesi (PPP) bazında) – (2018)

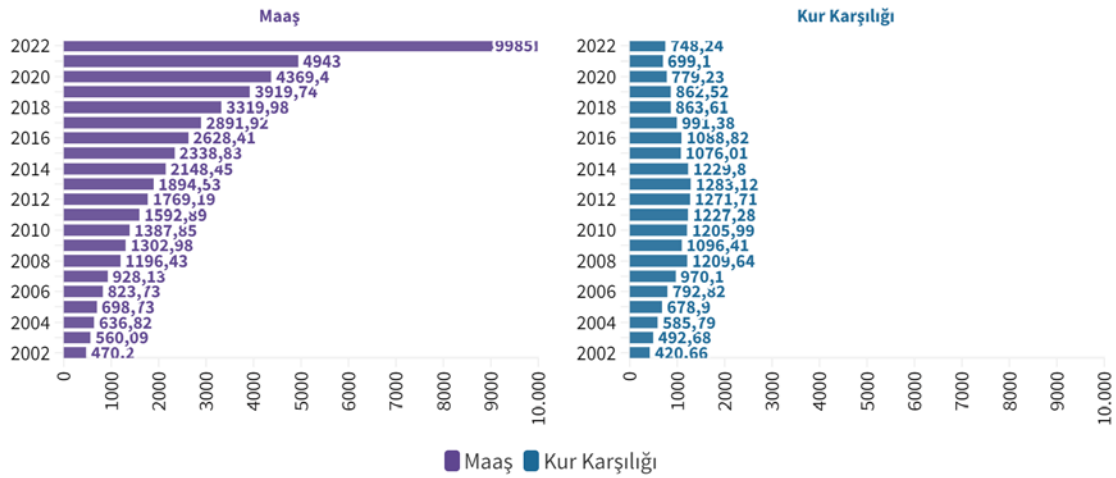
Not: Araştırma sonucuna göre, Türk halkı öğretmenlerin 65.000 dolar ve daha fazla ödemeyi hak ettiğini düşünmektedir. Bir ortaokul öğretmenin başlangıç maaşı 30.000 doların biraz üzerindeyken (satın alma gücü paritesine göre ayarlanmış), Türkiye’deki insanlar adil bir maaşın yıllık 36.500 doların üzerinde olacağını düşünmektedir (Varkey Foundation, 2018).

retmenlerin maaşları öğretim verdikleri eğitim düzeyine göre artıyor. OECD ülkeleri ve diğer katılımcılar arasında ortalama olarak, 15 yıllık deneyime ve en yaygın niteliklere sahip öğretmenlerin maaşları, okul öncesi düzeyde 45.253 ABD Doları, ilköğretim düzeyinde 49.245 ABD Doları, ortaöğretim düzeyinde (7-9. Sınıf) 51.246 ABD Doları (10-12. Sınıf) ve lise seviyesinde 53.268 doları seviyelerinde değişiklik gösteriyor. OECD ülkeleri ve diğer katılımcılar genelinde yükseköğretim mezunu çalışanların ortalama kazançlarından %4-14 daha düşük seviyelerde. OECD ülkeleri ve diğer katılımcılar arasında ortalama olarak, ilk ve ortaokul müdürlerinin gerçek maaşları, yüksek öğretim görmüş çalışanların kazançlarından en az %30 daha yüksek. Öğretmen maaşları ülkeler arasında büyük farklılıklar göstermektedir. 15 yıllık deneyime ve en yaygın niteliklere (kariyer ortası maaşları için bir örnek) sahip ortaokul öğretmenlerinin maaşları, Macaristan ve Slovak Cumhuriyeti'nde 21.000 doların altındayken Kanada ve Almanya'da 70.000 doların üzerinde değişmekte;

Hollanda ve Lüksemburg'da ise 100.000 ABD Dolarını aşmaktadır (OECD, 2022d).

Bu rakam Türkiye'de 35 bin dolar civarındadır (OECD, 2022d). OECD ülkeleri ve ekonomileri genelinde ortalama olarak, okul müdürlerinin maaşları, ilk ve orta düzeydeki yüksek eğitilmiş çalışanların kazançlarından en az %25 daha yüksektir. Maaş skalasının en üstünde azami niteliklere sahip öğretmenlerin resmi maaşları, kariyerlerinin başlangıcında asgari maaşlı ve asgari niteliklere sahip öğretmenlerinkinden ortalama olarak %86 ila %89 daha yüksektir. Ülkemizde ise göreve yeni başlayan öğretmen maaşları ile meslekte ilerleme kaydetmiş öğretmen maaşları arasında önemli farklılıklar bulunmuyor. OECD genelinde öğretmen ve yönetici maaşlarının yükselmesinde temel kriterler arasında deneyim ve yaygın öğretmen nitelikleri yer alıyor (OECD, 2019b).

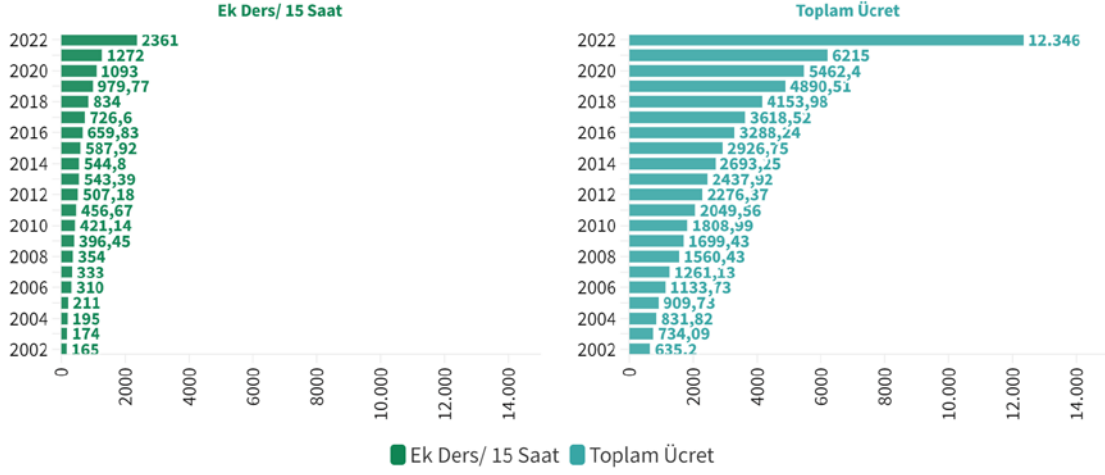
Ülkemizde, 2002 yılından 2022 Temmuz ayı öğretmen ücretlerindeki artış dolar kuru üzerinden karşılaştırıldığında ise aşağıdaki tablo ortaya çıkıyor.



Şekil 60. Öğretmen Maaşları ve Kur Karşılığı (TL, 2002-2022)

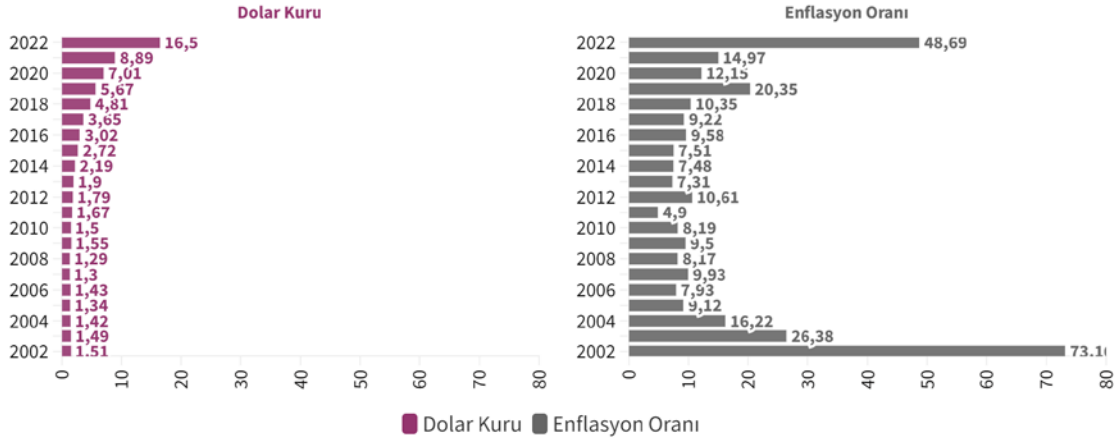
Kaynak: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası ve MEB 2022 Bütçe Sunuş Rehberi, 2022

Eğitim İzleme Raporu 2022



Şekil 61. Öğretmen Ek Dersleri (15 Saat) ve Toplam Ücretleri (TL, 2002-2022)

Kaynak: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası ve MEB 2022 Bütçe Sunuş Rehberi, 2022



Şekil 62. Dolar Kuru ve Enflasyon Oranı (TL, 2002-2022)

Kaynak: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası ve MEB 2022 Bütçe Sunuş Rehberi, 2022

Not: Yukarıda verilen tabloda 9/1 derece ve kademe ile göreve başlayan öğretmenlerin Temmuz aylarında aldıkları net (ele geçen) maaş ve ek dersler gösterilmiş ve ilgili dönemin dolar kuru ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin ücret iyileştirmeleri ile ilgili olarak özellikle 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 yılları dikkati çekerken en yüksek ücret 2013 yılında yansımıştır. Günümüzde ise öğretmen ücretleri önceki yıllara göre satın alma gücü bakımından, dolar bazında gerilemiştir. Öğretmenler, maaş ve ek derslerin haricinde ilkokullarda yetiştirme kursları, ortaokul ve liselerde ise Destekleme ve Yetiştirme Kursları adı altında isteğe bağlı kurslarda, sınav görevlerinde ve yükseköğretim dahil olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı diğer kurumlarda haftalık 10 saate kadar görev alabilmektedirler (Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası ve MEB 2022 Bütçe Sunuş Rehberi, 2022). Ocak 2023 maaşlarına yansıtacak %30'luk maaş zammı ile yeni başlayan bir öğretmenin 15.000 TL, kıdemi yüksek olan ve uzman olan bir öğretmenin ise 18.500 TL maaş alacağı hesaplanmaktadır. Ek ücretler ve isteğe bağlı diğer ücretlerle bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen ücretleri tekrar 1100 dolar üzerine çıkmıştır. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamaları sayesinde diğer profesyonel meslek grupları ile öğretmen ücretleri arasındaki makas da daralmıştır.

Sonuç

2000'li yıllardan bu yana öğretmenlik mesleğinin çalışma koşullarının geliştirilmesinde başta ücret, özlük ve atama haklarındaki çabalar dikkat çekerken, 2011 yılında imzalanan ilk toplu sözleşme ve 2022'de hayata geçirilen mesleki kanun ile öğretmenlik kariyer basamakları en önemli gelişmeler arasında yer almaktadır. 2000'li yıllardan bu yana öğretmenlerin aldıkları ücretler, son iyileştirmeler dikkate alındığında satın alma paritesine göre (dolar bazında) başlangıç yılının üç katına yaklaşarak kamudaki avukatlık, mühendislik gibi profesyonel meslek gruplarının ücretlerine yaklaşmıştır. Bu gelişmeler, öğretmenlerin mesleki statü ve itibarına katkı sağlayan önemli adımlar arasında sayılabilir.

İş güvencesi ve gelecek kaygısı ile ilgili sorunlar özellikle özel öğretim kurumlarında görevli öğretmenler, ücretli veya geçici görevli öğretmenler bağlamında çözüme kavuşturulmalıdır. Özel öğretim okullarında görevli öğretmenlere yönelik taban maaş ve sözleşme sürelerinin yeniden düzenlenmesine de ihtiyaç bulunmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlik ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan birçok zorluk çözüme kavuşturulsa da mazerete dayalı atamalar, zorunlu hizmet süreleri ve sözlü mülakatlar ile ilgili gündemler hala önemli yer kaplamaktadır.

Öğretmen hareketliliğinde ve atamalarda bölgesel ayrımların önüne geçilmesi adına, hizmet puanının daha fazla artırılmasına ve ek olarak diğer meslek gruplarında olduğu gibi mali teşviklere de ihtiyaç bulunmaktadır. Lisansüstü eğitimin teşvik edilmesinde öğretmenlerin kullanacakları mazerete dayalı izinler daha net çerçevelerle desteklenmelidir. Eğitim bakımından mazerete dayalı atamalar düzenli ve gerçek ihtiyaçlar bağlamında yürütülmelidir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu öğretmenlere özlük hakları konusunda tarihi açıdan önemli haklar tanınmasına rağmen, kanunda beklentiler arasında yer alan görevde yükselme, eğitim yöneticilerinin atanma ve yer değiştirme ile ek hizmet tazminatlarının yanı sıra, öğretmenlerin hizmet içinde aldıkları mesleki eğitimlerin akreditasyonları, yabancı dil tazminatları, kalkınma hizmet bölgeleri içerisinde yer alan zor çalışma koşullarındaki alanlarda, öğretmenlerin konuyla ilgili ek mali teşvikleri ve atanmaya esas hizmet puanlarının artırılması, eğitim ve öğretime hazırlık ödenekleri, eğitim çalışanlarının güvenliği ve çalışma hayatındaki yaptırımlar ile çalışanların denetim ve performansları sonucunda gerçekleşen yeterlilikleri gibi önemli konular halen çözüm beklemektedir.

Değerlendirme

- Öğretme ve öğrenmenin kalitesinin sadece öğretmenlerin kalitesi tarafından değil, aynı zamanda öğretmenlerin çalışma koşulları ve motivasyonu tarafından da belirleneceği şüphesizdir. Bu minvalde, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve motivasyonları eğitim politikasının önemli başlıklarından biri olmaya devam edecektir.
- Öğretmenlerin maaş aralığı, atama ve görevde yükselme, tazminat, ikramiye ve ödüller gibi faktörlerle de şekillenen çalışma koşulları; çalışma süresi, öğretmen-öğrenci oranları, etkili okul liderliği, altyapı ve tesisler, öğretmenlerin iş yerine ilişkin algı ve tutumları, görevlerinin ve işin doğası ile ilgili memnuniyetlerini ve ayrıca öğretmenlerin işlerini verimli bir şekilde yürütmelerini ve öğrencilerle ilişki kurma becerilerini etkilemektedir.
- Çalışma koşulları ayrıca öğretmenleri çekmek ve etkili öğretmenleri elde tutmak için çok önemli bir rol oynamaktadır. Çeşitli ülkelerde, rekabetçi olmayan maaşların, yüksek iş yükünün, stres düzeylerinin ve kötü çalışma ortamlarının etkileri hakkında halen çeşitli endişeler de bulunmaktadır. Bu endişelere sebep olan faktörler, belirli bir düzeyde personel kaybına ya da eğitimdeki kalitenin azalmasına veya kaybına yol açarken, eğitimle ilgili sorunları da artırabilmektedir.
- Mill Eğitim Bakanlığı 2022 yılında, değişim çağına göre geç kalmış ve bazı eksik yönleriyle eleştirilen meslek kanununu başarıyla hayata geçirmiş olsa da daha çok deneyim ve ücret iyileştirmelerini içine alan sığ bir özlüğe odaklanmıştır.
- Küresel anlamda da en büyük meslek örgütlerinden biri olan Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki öğretmenlerin mensubu oldukları sendikaların yıllardır dile getirdikleri gündemler çağa uygun bir hızla çözüme kavuşturulamasa da önemli mesafeler alınmıştır.
- Öğretmenin ücret, atama ve yer değiştirmede karşılaştıkları zorluklara odaklanan sendikal gündemler tüketilemediğinden, öğretmenlerin, çalışma koşullarının genel anlamda iyileştirilmesi, eğitim yöneticilerinin hak ve sorumlulukları bakımından elde etmeleri gereken maddi ve manevi teşvikler, atama sorunları ile ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin sahip olduğu kronik sorunlar için kapsayıcı ve sürdürülebilir bir politika ihtiyacı halen mevcuttur.

Öneriler

- Öğretmenlik mesleğinin itibar kazanması için profesyonel kimliğin öne çıkarılması, denetim ve performans sistemlerine dayalı hesap verebilir ve karşılaştırmalı bir kariyer süreci izlenmelidir.
- Öğretmenlik mesleğinde görev yapanların istihdam tipleri, çalışma bölgeleri ve süreleri gibi faktörler mesleki kimliği parçalamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı içerisinde yer alan norm fazlası öğretmenlerin, ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin sorunları ile özel öğretimde görev yapan öğretmenlerin ücret ve özlük yönünden yaşadıkları sorunlar daha kapsayıcı politikalarla desteklenerek ek mali teşvikler ve iş güvencesi sağlayan ek politikalarla desteklenmelidir. Ücretli öğretmenlerin görev yaptıkları süreler sonunda özlük hakları genişletilmeli, ilerlemelerinde çalışma süreleri tanınmalı ve kadroya geçişleri kolaylaştırılmalıdır.
- Öğretmenlik mesleği, özellikle bilimsel, kültürel, sosyal, ekolojik, dijital becerilerin öğretmenlere kazandırılması maksadıyla, terfi, ödül, denetim ve performans gibi çeşitli motivasyon unsurlarıyla desteklenerek hayat boyu geliştirilmelidir.
- Meslek örgütlerinin eğitim politikalarını yönlendirmesine daha çok fırsat sağlanabilir.
- Okul yöneticilerine ek mali hizmet tazminatları sağlanmalıdır.
- Kalkınmada hizmet bölge ve alanlarına ilişkin öncelikli zorlukları barındıran yerlerde görev yapan öğretmenlerin hizmet puanları artırılmalı ve ek mali teşvikler verilerek ülke genelinde öğretmen demografisi konusunda adil atama ve uygulamalara yer verilmelidir.

Genel Sonuçlar

Öğretmenliğin sürekli dönüşen bir uzmanlık alanı olduğunu iddia etmek abartılı bir iddia değildir. Bununla birlikte bazı tarihi dönüm noktaları olduğunu da kabul etmek gerekir. Covid-19 salgını da bu tarihi dönüm noktalarından biri olarak, öğretmenlik mesleğinin tanımı ve pratikleri üzerinde derin etkiler bıraktı.

Bugün itibariyle salgın öncesi dönemle kıyasla gözle görülür bir dönüşümden bahsetmek zor olsa da salgının yol açtığı hayatın bütün alanlarına sirayet eden derin dönüşüm dalgası, daha muhafazakar olan eğitim olgusunu ve kurumlarını da dönüştürecek. Bu dönüşümün parametrelerini ve etkilerini anlamaya çalıştığımız bu dosyadaki analizler sonucunda aşağıdaki çıkarımları yapmak mümkün:

- **Öğretmenlik teknik bir göreve dönüşüyor.** Geleneksel olarak kuramsal, ideolojik ve politik bir görev olarak tanımlanan öğretmenlik daha liberal bir yapıya evriliyor. Diğer taraftan alan uzmanlığından teknisyenliğe, entelektüel yetkinliklerden teknik becerilere doğru dönüşüyor.
- **Öğretmenlik kimliksizleşiyor.** Özellikle alım gücünün düşmesi, rekabet ortamının artması, sosyal hayatın karmaşası içinde insanların atomize olması, öğretmenlik için de bir karakter aşınmasına yol açıyor.
- **Öğretmenlik, piyasadaki diğer mesleklerden ayrışıyor.** Her geçen gün dönüşen dinamik iş piyasası içinde öğretmenlik mesleği, muhafazakar yapısı, çocuk ve gençlerle olan irtibatı sebebiyle rekabetten uzak hayat algısı ve nispeten sabit gelirliliği çağrıştırması bakımından diğer mesleklerden ayrışan ve dolayısıyla diğer alanlara geçişi olmayan ya da çok zor olan bir meslek olarak görünüyor.
- **Öğretmenlik rekabet ve rehavet arasındaki sıkışmışlıktan kurtulmak istiyor.** Özel sektöre bağlı eğitim kurumlarında aşırı rekabetçi piyasa içinde görev yapan öğretmenler, piyasanın kâr beklentisi içindeki rekabetle ömür boyu iş garantili devlet memurluğunun getirdiği rehavet arasında kalıyor.
- **Eğitim sistemleri kurumsal kapasitelerini artırma gereksinimi duyuyor.** Eğitim sistemleri, özellikle Türkiye gibi merkeziyetçi yapılarda ve öğretmenliğin uzmanlık alanı olarak esas olduğu sistemlerde kurumsal kapasite bakımından bir tıkanma durumu ile karşı karşıya kalmış durumda. Salgınla birlikte yaşanan sosyal dönüşüm dalgasında, öğretmenlerin dönüşümün gerektirdiği refleksi gösterememeleri ve kurumu da bu durağanlıkta tutmaları eğitim sistemlerinin kapasitelerini sınırlıyor.

- **Öğretmenlik için organik kariyer yapısı arayışı güçleniyor.** Özellikle, 2022’de çıkan meslek kanunu ile öğretmenlik mesleğinin kariyerlerinin, bilimsel, sosyal ve kurumsal gerçeklere dayanmayan bir yapıda kurulması, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü zedeliyor. Bu durumun zamanla oluşturacağı anlamsızlık bunalımı, öğretmenlik için nitelikli aday sorununu tetikliyor.
- **Öğretmenler, bir pazar, sosyal hedef kitle ve politik bir grup olarak algılanıyor.** Eğitimin piyasa ve pazar değeri, özellikle eğitim sektörüne yönelik faaliyet yürüten firmaları, öğretmenlere yönlendiriyor. Öğretmenlere ve öğretmenler üzerinden öğrenci ve velilere yönelik bir satış ve pazarlama ağının bir nesnesi haline gelebiliyorlar. Bu durum, mesleki yabancılaşma ve uzaklaşmaya yol açabiliyor.
- **Kamuda öğretmenlik, bir istihdam ve iş garantisi olma algısından yıpranıyor.** Özellikle “atanamayan öğretmenler” üzerinden ya da onlar tarafından öğretmenlik ve eğitimle ilgili bütün tartışmaların atama sayısı ve dönemine yönelik taleplere sıkıştırılması, bunun karşılığında linç ve yok sayma kültürü öğretmenliğin orta ve uzun vadede kimliksizleşmesine ve itibarsızlaşmasına yol açıyor.
- **Öğretmenlik, salgınla derinleşen eşitsizlik olgusundan etkileniyor.** Öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin orta, alt sosyal gruplardan geldiği gerçeğinin, salgınla bozulan ekonomik dengeler sebebiyle daha da derinleşmesine yönelik beklentiler artıyor.
- **Okulların kurumsal kapasitelerini güçlendirme ihtiyacı artıyor.** Salgınla birlikte okulların belirsizlik ve çaresizlik durumlarında otonom hareket etmeleri kurumsal kapasitelerine ve uzmanlarının yetkinliklerine bağlıdır. Okullardaki en önemli eksikliğin yöneticilik yetkinliği eksikliği olduğu gerçeği, okulların orta vadede kurumsal kapasitelerini yükseltmek için yöneticilerin yetkinliğini artırmaya odaklanacağını gösteriyor.
- **Öğretmenliğin değişmeyen yetkinlik alanlarına yönelik fikir birliği ihtiyacı artıyor.** Pazarlama ve esnek taleplerin arttığı dönemlerde, öğretmenliğin gerektirdiği yetkinliklere yönelik bir kafa karışıklığı ve bilgi kirliliği ortaya çıkıyor. Öğretmenliğin doğasının gerektirdiği temel yetkinlik alanlarının korunmasına yönelik yaklaşımların güçleneceği öngörülmüyor.
- **Öğretmenliğin üniversite ile bağı güçleniyor.** Türkiye’deki örnekte olduğu gibi yükseköğretim kurumları ile temel eğitimi yöneten kurumlar arasındaki zayıf ilişki ve iş birliğine rağmen öğretmenler daha fazla hayat boyu öğrenmeye ve bu amaçla yükseköğretime yöneliyor. Zaman içinde öğretmenliğin yüksek öğretim ve daha sıkı bir mesleki yaşantıyı gerektiren bir olguya dönüşmesi öngörülmüyor.
- **Dijitalleşme ile öğretmen özerkliği güçleniyor.** Salgının döneminde deneyimlenen özerkliğin baskın olduğu mesleki deneyimler, salgın sonrası dönemde de öğretmenler için özerkliği korumaları ve öz dayanıklılığa sahip olmaları gereken bir alan olarak öne çıkarıyor. Bununla birlikte krizlerle mücadelede dayanışma ve birlikte hareket etme ihtiyacı öğretmenleri, kurum içi, kurumlar arası ve meslektaşları arası ağlara yöneltiyor.

Kaynakça

- 1739 Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *T.C Resmî Gazete* (14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişildi.
- 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. (1965, 23 Temmuz). *T.C Resmî Gazete* (12056). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 143-160.
- Akay, M., Boz, E. ve Ulusoy, İ. (2022). Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alan okul müdürlerinin deneyimleri. *Akademik Açık*, 2(2), 3-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademikaci/issue/73292/1150570> adresinden erişildi.
- Alpaydın, Y. ve Topal, M. (2022). Eğitim fakültelerindeki akreditasyon deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *İnsan ve Toplum*, 12(2), 232-265.
- Altan, M. Z. (1998). Eğitim fakülteleri, teknoloji ve değişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 295-304.
- Anayasa Mahkemesi Kararı. (2008, 21 Mayıs). *T.C. Resmî Gazete* (27173). <https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Dosyalar/Kararlar/KararPDF/2008-107-nrm.pdf> adresinden erişildi.
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 263-270.
- Avcı, Y. E. (2021). Millî eğitim kararlarında sendikalar etkililer: Memnuniyet ve kaygılar. *Elektro-nik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1235-1247. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/60801/861528> adresinden erişildi.
- Ayan, M. ve Budak, Y. (2012). Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (12), 1-16.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 275-286.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.
- Aydın, İ., Demir, T. G. ve Erdemli, Ö. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *Anthropologist*, 22(2), 146-156. DOI: 10.1080/09720073.2015.1189186
- Aydın, R., Canavar, O. ve Akkın, R. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliği toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21), 965-990.
- Baker-Doyle, K. J. (2012). First-year teachers' support networks: Intentional professional networks and diverse professional allies. *The New Educator*, 8(1), 65-85.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. *II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ballı, A. İ. ve Ay, Ü. (2019). Kariyer sürecinde yaşam dönemleri ve kariyer evreleri. E. Kaygın ve Y. Zengin (Ed.), *Kariyer Temel Kavramlar, Yönetim, Güncel Konular* içinde (ss. 35-49). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Basile, C. G. (2009). *Intellectual capital*. Albany: State University of New York.
- Berk, Y. (2007). *Öğretmenlerin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans dönem projesi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Borgatti, S. P. ve Ofem, B. (2010). Overview: Social network theory and analysis. A. Daly (Ed.), *Social Network Theory And Educational Change* içinde (ss. 17-30). Cambridge: Harvard Education.

- Buyruk, H. (2013). Emek süreci kuramı bağlamında öğretmen emeğinin dönüşümüne dair bir çözümleme. *Praksis*, (33), 61-87.
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İletişim: İstanbul.
- Cantürk, G. (2021). Öğretmenlerin karşılaştıkları ekonomik sorunlar ve maaş artışı talepleriyle ilgili görüşleri: Twitter analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 202-223.
- Cerev, G. (2013). Geçmişten günümüze öğretmenlerin sendikal örgütlenme mücadelesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 203-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25895/272912> adresinden erişildi.
- Christakis, N. A. ve Fowler, J. H. (2012). *Sosyal ağların şaşırtıcı gücü ve hayatımızı biçimlendiren etkisi*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Cımbız, A. T. ve Küçüker, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenleri görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 689-701.
- CNNTÜRK. (2017, 16 Ocak). *İlk sınav yapıldı, 11 yıldır sınav yok*. <https://www.cnnturk.com/turkiye/ilk-sinav-yapildi-11-yildir-sinav-yok> adresinden erişildi.
- Cochran-Smith, M. ve Lytle, S. L. (1999). Teacher learning in professional communities: Three knowledge practice relationships. *Review of Research in Education*, 24, 251-307.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Çakmak, K. Ö. (2011). *Çalışma yaşamındaki güncel gelişmeler doğrultusunda değişen Kariyer yaklaşımları ve örgüte bağlılığa etkisine ilişkin bir araştırma*. (Yayımlanmış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Çetin, A., Ünsal, S. ve Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 337-358.
- Çiftçi, H. (2017). İngiliz dili öğretimi öğretmen adaylarının Türkiye'de öğretmen seçme ve istihdam sisteminde uygulanan mülakat sınavı üzerine görüş ve önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 30-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebed/issue/33633/360252> adresinden erişildi.
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge: Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for Intelligence*, 2(1), 91-100.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/187959> adresinden erişildi.
- Demir, S. B. (2016). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/22683/242220> adresinden erişildi.
- Demirtaş, Z. ve Canpolat, C. (2017). Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 26-36.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 503-519.
- Dönmez, B. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması üzerine bazı eleştiriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 71-78.
- EBSAM. (2019). Öğretmen atama ve yer değiştirme süreci tespitler ve bir model önerisi. https://www.memurlar.net/common/news/documents/845050/odak_analiz_3.pdf adresinden erişildi.
- EPDAD. (2019). Vizyon, misyon ve stratejik hedefler. 13 Kasım 2022 tarihinde <https://epdad.org.tr/icerik/vizyon,-misyon-ve-stratejik-hedefler> adresinden erişildi.
- Eraslan, L. (2012). *Günümüz öğretmen sendikacılığın değerlendirilmesi*. 9 Ocak 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/59603> adresinden erişildi.
- Erden Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-112.
- Ertan Kantos, Z. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 682-703. DOI: 10.30900/kafkasegt.983200

- Eşme, İ. (1999). Bugünün öğretmen yetiştirme modeli: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 141-152.
- Frank, M., Roehrig, P. ve Pring, B. (2019). *Makineler her şeyi yaptığında biz ne yapacağız*. E. Yılmaz. (Çev.). İstanbul: Aganta Kitap.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.
- Glossary of Education Reform. (2014). Access. <https://www.edglossary.org/access/> adresinden erişildi.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36137/405976> adresinden erişildi.
- Gören, H. Ö. (2021). Devlet aygıtının dönüşümü: Hibrit merkezleşme. *Tarsus Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Gümüş, A. (2019). *Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri* (Analiz Raporu: 2019/04). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Gümüş, A. (2022). Twenty-first-century teacher competencies and trends in teacher training, Y. Alpaydın and C. Demirli (Ed.), *Educational Theory in the 21st Century, Maarif Global Education Series* içinde (ss. 243-267). DOI: 10.1007/978-981-16-9640-4_11
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Güngördü, A. (1999). Öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik uygulaması: Fakülte-okul iş birliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 455-459.
- Habertürk Gazetesi. (19.11.2022). Adaylardan uzman öğretmenlik sınav yorumları! Sınav zor muydu, kolay mıydı? <https://www.haberturk.com/uzman-ogretmenlik-sinav-yorumlari-2022-meb-uzman-ogretmenlik-sinavi-nasildi-kolay-miydi-zor-muydu-3540047/17> adresinden erişildi.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Columbia: Teacher College.
- Hargreaves, A. ve Shirley, D. L. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. California: Corwin.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What is in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Harris, A. ve Young, J. (2000). Comparing school improvement programmes in England and Canada. *School Leadership & Management*, 20(1), 31-42.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. Berkshire: Open University.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- İYEP. (2020). *İlkokullarda yetiştirme programı*. <http://iyep.meb.gov.tr/uploads/iyep/iyep-20201110092922.pdf> adresinden erişildi.
- Karataş, İ. H. (2013). Türk eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşlarının STK'ların konumları ve işlevlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(198), 196-218.
- Karataş, İ. H. (2019). *PISA 2018'de Türkiye istikrarlı olumlu gelişme gösteren ülke*. 13 Ocak 2023 tarihinde <https://ilke.org.tr/pisa-2018de-turkiye-istikrarli-olumlu-gelisme-gosteren-ulke> adresinden erişildi.
- Karataş, K., Oral, B. ve Ardic, T. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: Metaforik bir analiz. *Turkish Studies*, 12(3), 291-312.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba-Altun, S. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını. 08.11.2022 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> adresinden erişildi.
- Koşar, D., Er, E., Koşar, S. ve Kılınc, A. Ç. (2018). Öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi: Atanan ve atanamayan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Millî Eğitim Dergisi*, 47 (218), 135-162. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39856/471544> adresinden erişildi.
- Kurt, M. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin "öğretmenlik kariyer basamakları" uygulamasına yükledikleri anlamlar*. (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Niğde.

- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 129-151.
- Maale, D. V., Moolenaar, N. ve Daly, A. J. (2015). All for one and one for all: A social network perspective on the effects of social influence on teacher trust. M. F. Diapola, W. K. Hoy (Ed.), *Leadership and School Quality* içinde (ss. 171-196). Charlotte: Information Age Publishing.
- Manav, Ö. ve Çoban, A. (2022). Ataması yapılmayan öğretmenlerin işsizlikle baş etme durumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 459-473. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubad/issue/74645/1199715> adresinden erişildi.
- Maviş-Sevim, F. Ö. ve Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: Mezun olmak yeterli mi? *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 483-510.
- MEB. (2005). Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/14142201_ogretme_n_kariyer.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme (KBYD) kılavuzu (uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik)*. http://personel.meb.gov.tr/kilavuzlar/kariyer_degerlendirme_kilavuz.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2012). *Millî eğitim uzmanlığı yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?Mevzuat-No=16005&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- MEB. (2013). *MEB personelinin görevde yükselme, unvan değişikliği ve yer değiştirme suretiyle atanması hakkında yönetmelik*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18945&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- MEB. (2015). *Eğitimciler için mesleki etik ilkeler genelgesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1997.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018a). *2019-2023 vizyon belgesi*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018b). *Hizmet içi eğitim planı*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari> adresinden erişildi.
- MEB. (2022a). Cumhurbaşkanı Erdoğan, uzman ve başöğretmen unvanı almaya hak kazanan öğretmen sayılarını açıkladı. 10 Ocak 2023 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/cumhurbaşkanı-erdogan-uzman-ve-basogretmen-unvani-almaya-hak-kazanan-ogretmen-sayilarini-acikladi/haber/28280/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2022b). *Örgün eğitim istatistikleri*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- MEB. (2022c). *Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/13113435_1-A-DAY_OYRETMENLYK_VE_OYRETMENLYK_KARYER_BASAMAKLRI_YONETMELYYY.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2022d). *2021-2022 örgün eğitim istatistikleri açıklandı*. <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2022e). *Eğitim müfettişleri yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?Mevzuat-No=39399&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Memur-Sen (2022). *Sivil itaatsizlik kararımız bir serbestliğin daha yolunu açtı*. <https://www.memur-sen.org.tr/sivil-itaatsizlik-kararimiz-bir-serbestligin-daha-yolunu-acti> adresinden erişildi.
- Memur-Sen Konfederasyonu, Eğitimciler Birliği Sendikası. (2021). *6. Dönem Toplu Sözleşme'de mutabakat sağladık*. <https://www.ebs.org.tr/manset/5450/6-donem-toplu-sozlesmede-mutabakat-sagladik> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Bütçe Sunuşu. (2021). https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_BUTCE_SUNUYU.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar. (2006, 1 Aralık). *T.C Resmî Gazete* (26378). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf> adresinden erişildi.

- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği (2021, 5 Şubat) *T.C. Resmî Gazete* (31386). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> adresinden erişildi.
- Morrow, P. C. ve McElroy, J. C. (1987). Work commitment and job satisfaction over three career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 330-346.
- Nahapiet, J. ve Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- NTV. (2022). *Kırtasiye ürünlerinde fiyatlar 2'ye katlandı: Çanta bin liraya doluyor*. 23 Ağustos 2022 tarihinde <https://www.ntv.com.tr/ntvpara/kirtasiye-urunlerinde-fiyatlar-2ye-katlandi-canta-bin-liraya-doluyor,js0FSM0mm0OIDHSX-fAMQpw> adresinden erişildi.
- NTV. (t.y.). *Uzman öğretmenlik sınav sonuçları açıklandı*. 27 Kasım 2022 tarihinde <https://www.ntv.com.tr/turkiye/uzman-ogretmenlik-sinav-sonuclari-aciklandi-> adresinden erişildi.
- OECD. (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264189515-en>.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) adresinden erişildi.
- OECD. (2019a). *Income inequality*. 09 Ocak 2023 tarihinde <https://data.oecd.org/inequality/income-inequality.htm> adresinden erişildi.
- OECD. (2019b). *A flying start improving initial teacher preparation systems*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/cf74e549-en
- OECD. (2019c). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030, a series of concept notes*.
- OECD. (2019d). *How much are teachers and school heads paid?* <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/d39d7757-en/index.html?itemId=/content/component/d39d7757-en> adresinden erişildi.
- OECD. (2020). *Students per teaching staff (indicator)*. 13 Ocak 2023 tarihinde <https://data.oecd.org/teachers/students-per-teaching-staff.htm> adresinden erişildi. DOI: 10.1787/3df7c0a6-en.
- OECD. (2022a). What makes students' access to digital learning more equitable?, *Teaching in Focus*, No. 43, OECD Publishing, Paris, DOI: 10.1787/e8107345-en
- OECD. (2022b). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en> adresinden erişildi.
- OECD. (2022c). *Teachers-Teaching hours*. <https://data.oecd.org/teachers/teaching-hours.htm> adresinden erişildi.
- OECD. (2022d). *Teachers' salaries (indicator)*. DOI: 10.1787/f689fb91-en
- Okcu, M., Usta, S. ve Ceyhan, H. (2020). Değişen kamu yönetimi anlayışı ve bürokrasi kültürü. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 22(39), 291-311.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022, 3 Şubat). *T.C. Resmî Gazete* (31750). <https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetaylframe?-MevzuatTur=1&MevzuatNo=7354&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modelinde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon [Conceptual framework: Vision in action in the model of university within school]. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(1), 107-132.
- Özdemir, Y. B. (2010). *Öğretmen kimliği: Sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma: Malatya örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Elazığ.
- Özel Öğretim Kurumları Kanunu. (2007, 8 Şubat). *T.C. Resmî Gazete*. (10015). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5580.pdf> adresinden erişildi.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., ve Altınoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1), 41-60.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri: Öğretmen, öğrenci ve veli algılarına göre Zonguldak örneği*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Öztürk, A. B. (2018). *Özel eğitim sektörü raporu*. İstanbul: Türkiye İş Bankası. https://ekonomi.isbank.com.tr/ContentManagement/Documents/sr201801_ozelegitimsektoru.pdf adresinden erişildi.

- Personel MEB. (2009). *Eğitimciler için mesleki etik ilkeler*. 10 Ocak 2023 tarihinde http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/02032141_mesleki_etik_ilkeler.pdf adresinden erişildi.
- Polat, M., ve Arabacı, İ. B. (2012). Türkiye’de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: Karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 77-83.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Scrivens, K. ve Smith, C. (2013). *Four interpretations of social capital*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264189515-en> adresinden erişildi.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Sunar, L. (2019). *Alan izleme raporu: Eğitimde eşitsizlikler devam ediyor*. <https://ilke.org.tr/egitimde-esitsizlikler-devam-ediyor> adresinden erişildi.
- Sunar, L. (2020). Türkiye’de çalışma hayatı ve meslekler. *Toplumsal Yapı Araştırmaları Araştırma Raporları*, 1, 146-149. https://tyap.net/media/f/Calisma_Hayati.pdf adresinden erişildi.
- Sunar, L. (2020). Türkiye’de mesleki itibar: Dönüşen çalışma hayatı ve mesleklerin sosyal konumu. *Journal of Economy Culture and Society*, 1, 29-59. DOI: 10.26650/JECS2020-0053
- Şahin, İ. (2022). Görünmeyen El’den sınırsız sömürü paradigmasına: Atanmayan öğretmen sorunu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi / Journal of Education Science Society*, 20(77), 10-30. <https://avesis.deu.edu.tr/yayin/24d6acf6-490e-4d20-9319-bdd-5c2753add/gorunmeyen-elden-sinirsiz-somuru-paradigmasına-atanmayan-ogretmen-sorunu/document.pdf> adresinden erişildi.
- Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 70-91.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* içinde (s. 239-255). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No: 191.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2022). *Kamu görevlileri sendikaları ile konfederasyonu üyelerinin Temmuz 2022 istatistikleri*. https://www.csgeb.gov.tr/media/89448/temmuz_2022-kamu.pdf adresinden erişildi.
- T24. (2022). *Türk Eğitim-Sen: Ücretli öğretmen sayısı 85 bin 513 ulaştı*. <https://t24.com.tr/haber/turk-egitim-sen-ucretli-ogretmen-sayisi-85-bin-513-ulasti,1010438> adresinden erişildi.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2009). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de ilköğretimde ve ilköğretime öğretmen yetiştirmede niceliksel ve niteliksel gelişmeler, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1), 139-154.
- Tezcan, M. (1982). Eğitimin sosyolojik temelleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 7-10.
- TOBB. (2021). Türkiye eğitim meclisi-sektörün durum analizi ve öneriler raporu. Sayı: 34221550-045.99-3248. <https://turkaybir.org.tr/wp-content/uploads/2021/05/Turkiye-Egitim-Meclisi-Sektorun-Durum-Analizi-ve-Oneriler-Raporu.pdf> adresinden erişildi.
- Tonbul, Y. ve Ağaçdiken, Y. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sözleşmeli öğretmenlik mülakatındaki soruların incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 46-63. <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/536342> adresinden erişildi.
- Tuncer, P. (2012). Değişen insan kaynakları yönetimi anlayışında kariyer yönetimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 203-233.
- Turan, İ. (2017). *Tarihsel süreçte öğretmenlerin toplumsal statüsündeki değişim*. İstanbul: ITEAC
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6157/82755> adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Proleterleşme*. <https://www.tdk.gov.tr/icerik/diger-icerikler/tumsozlukler/> adresinden erişildi.

- Türkoğlu, M. E. ve Aypay, A. (2015). Özel okul öğretmenlerinin öğretmen hesap verebilirliğine dair düşünceleri. *Eğitimde Politika Analizi*, 4(1), 7-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/epa/issue/48313/611638> adresinden erişildi.
- Tüz, M. V. (2003). Kariyer Planlamasında Yeni Yaklaşımlar. *U. Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 169-176.
- Tüzüntürk, S. (2012). *Organizasyonel ağ analizi*. Bursa: Dora.
- Uğurlu, C. T. ve Özdemir, Ö. S. (2021). Özel okulda mutlu bir öğretmen olmak. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 64-84.
- UNICEF. (t.y). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. 04 Ocak 2023 tarihinde <https://www.unicef.org/turkiye/çocuk-haklarına-dair-sözleşme> adresinden erişildi.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Varkery Foundation. (2018). *Turkey GTSI statistics*. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4848/gtsi-turkey-chart-findings.pdf> adresinden erişildi.
- Wilson, S. M. ve Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24(1), 173-209.
- Yeni Şafak Gazetesi. (2022). Uzman öğretmenlik sınavı zor muydu, kolay mıydı? İşte adayların yorumu. 19 Kasım 2022 tarihinde <https://www.yenisafak.com/uzman-ogretmenlik-sinav-yorumlari-uzman-ogretmenlik-ve-basogretmenlik-sinav-sorulari-nasildi-sorular-kolay-miydi-zor-muydu-h-3890908> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, A. ve Ünlü, D. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji*, (35), 13-20.
- YÖK İstatistik. (2022). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. 7 Kasım 2022 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- YÖK. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. 11 Kasım 2022 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişildi.
- YÖK. (2020). *YÖK'ten eğitim fakültelerine önemli yetki devri kararı*. 11 Kasım 2022 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden erişildi.
- YÖK. (2023). *Pedagojik formasyon eğitimine ilişkin detaylar belirlendi*. 4 Ocak 2023 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/pedagojik-formasyon-egitimine-iliskin-detaylar-belirlendi.aspx> adresinden erişildi.

Yazarlar Hakkında



Lütfi Sunar

Lisans eğitimini 2002 yılında İstanbul Bilgi Üniversitesi Uluslararası İlişkiler ve Ekonomi bölümlerinde ve doktora eğitimini de 2010 yılında İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde tamamladı. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Sosyolojik teori, sosyoloji tarihi, şarkiyatçılık, İslamcılık, tabakalaşma alanında çalışmaları bulunmaktadır.



İbrahim Hakan Karataş

Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde 1998'te lisans, 2001'de yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2008'de Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında doktora eğitimini tamamladı. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde öğretim üyesidir. Okul yöneticiliği, eğitim yöneticiliği, eğitim sosyolojisi, eğitim politikaları ve sivil toplum kuruluşları alanlarında akademik çalışmalar yapmaktadır.



Arife Gümüş Sarı

Lisans eğitimini Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde tamamladı. Yüksek Lisansını Marmara Üniversitesinde Din Eğitimi alanında tamamladı. Hâlen İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde doktora eğitimine devam eden Gümüş, eğitim politikaları, İslam eğitimi, öğretmen yetiştirme konularında çalışmalar yapmaktadır.



Murat Polat

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi İlköğretim Bölümü mezunudur. Doktorasını Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamlamıştır. Doçentliğini yine Eğitim Yönetimi alanında 2022 yılında almıştır. Araştırma konuları arasında; yükseköğretim yönetimi, öğretmen yetiştirme, eğitim politikası vb. alanlar bulunmaktadır. Halen Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.



Murat Bülbül

Marmara Üniversitesi Matematik Öğretmenliği ve İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakóltesi olmak üzere iki lisans eğitimi tamamladı. Kocaeli Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi programında yüksek lisansını; Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında doktorasını tamamladı. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesinde öğretim üyesi olan Dr. Bülbül'ün başlıca çalışma alanları; eğitim hukuku, eğitim denetimi ve performans değerlendirmesi, eğitim liderliğidir.



Yasemin Oğuz Coşkun

Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakóltesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde lisans, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'nde Orta Çağ Türk Tarihi üzerinde Yüksek Lisans derecesi aldı. Millî Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak görev alan Coşkun, 2015 yılından itibaren okul müdürü olarak görevine devam etmektedir. Uzmanlık alanları; toplam kalite yönetimi, stratejik planlama, proje hazırlama, etkili sunum hazırlama teknikleri ve yönetim becerileridir.



Emre Er

Lisans eğitimi 2010 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakóltesinde, yüksek lisans ve doktora eğitimi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamladı. Çalışma alanları arasında örgütlerde bireyler arası ilişkilerin yönetimi, eğitim liderliği, sosyal ağ analizi ve örgütsel değişim yer almaktadır. Halihazırda Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.



Ali Özdemir

Millî Eğitim Bakanlığında 14 yıl Matematik öğretmenliği ve çeşitli kademelerde yöneticilik yaptıktan sonra akademiye geçiş yaptı. Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans, yönetim bilimlerinde doktora eğitimlerini tamamladı ve 2015 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Eğitim Yönetimi Anabilim dalında öğretim üyesi olarak göreve başladı. 2021 yılında Eğitim yönetimi alanda doçent unvanı aldı. Eğitim alanında karar verme, stratejik karar verme, özel okullarda eğitim, araştırma yöntemleri, okul yönetimi ve öğrenci başarısını etkileyen faktörler konularında çalışmalar yapmaktadır.



Nuray Karagöz

Lisans eğitimini 2015 yılında Marmara Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde tamamladı. Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisansını tamamladı. Karagöz, aynı üniversite ve bölümde doktora eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda 2015 yılından itibaren öğretmenlik yaptığı okulda okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Stratejik yönetim, rekabet, özel öğretim kurumları, okul geliştirme, çok kriterli karar verme çalışma alanlarıdır.



Yusuf Alpaydın

Lisans eğitimini 2003 yılında Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde, yüksek lisans çalışmasını 2006 yılında aynı üniversitede yetişkin eğitimi programında tamamladı. Doktora çalışmasını 2013 yılında İstanbul Üniversitesinde tamamladı. Eğitim politikaları, eğitim-istihdam ilişkileri, yükseköğretim ve bilim politikası konularında araştırma ve yayınları devam etmektedir. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.



Kürşad Kültür

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı doktora öğrencisidir. Yükseköğretimde rekabet stratejileri, eğitimde ve gelecek yönetiminde inovasyon, liderlik, örgüt, eğitimde gelen ve giden hareketlilik; göç ve eğitimin uluslararasılaşması, Covid-19 sürecinde eğitim üzerindeki tehditler, eğitimde akreditasyon, eğitimin özertleşmesi konularında çalışmaları bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığında 21 yıldır eğitim yöneticisi olarak görev yapmaktadır.



Meryem Beyza Aydın

Boğaziçi Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünden mezun oldu. İbn Haldun Üniversitesi'nde aynı alanda yüksek lisansına devam etmektedir. Halihazırda, İLKE Vakfı Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi'nde (EPAM) araştırmacı olarak çalışmaktadır.



Kevser Rabia Mumcuoğlu

2022 yılında Boğaziçi Üniversitesi Tarih bölümünden mezun oldu. Ekim 2020 tarihinden 2022 yılının sonuna değin İLEM (İlmi Etüdler Derneği)'in hakemli akademik dergisi olan İnsan & Toplum'un yayın sekreterliğini yürüttü. İLKE Vakfı'nda Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) bünyesinde araştırma asistanı olarak çalışmalarını sürdürmektedir.

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2022

ÖĞRETMENLİĞİN DÖNÜŞÜMÜ

Fikri zemini, yapılanması, politikaları, içeriği ve yönetimi hakkında çok büyük bir kamuoyu kitlesini ilgilendiren eğitim, bütüncül ve çok yönlü bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Eğitim İzleme Raporu, yıllık periyodlarla eğitimin genel süreçlerini etkileyen gelişmeleri kendi bağlamı içinde analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve bir perspektif sunmayı amaçlıyor.

Elinizdeki rapor, "Öğretmenliğin Dönüşümü" temasını temel olarak hazırlandı. Tema içerisinde öğretmenlik kariyeri, öğretmen ağları, öğretmenliğin toplumsal konum ve itibarının değişimi gibi konularda alanında uzman yazarların kaleme aldığı analiz yazıları yer alıyor. Aynı zamanda rapor, 2022 yılını kapsayarak güncel veriler ışığında eğitim ortamları, yükseköğretim, eğitimde eşitsizlik, eğitim bütçesi gibi 10 kategoriye istatistiksel verilerle ele alıyor. Eğitim İzleme Raporu 2022, temel bulgular ve önerileri ile araştırmacılar, akademisyenler, politika yapıcılar, sivil toplum ve sektörler için eğitim alanını verilere dayalı izleme imkanı tanıyor.

