

TÜRKİYE VE DÜNYADA ÖĞRETMENLİK

RETORİK VE PRATİK



ARAŞTIRMA DİZİSİ: 3 / OCAK 2013

TÜRKİYE VE DÜNYADA ÖĞRETMENLİK

RETORİK VE PRATİK



EBSAM STRATEJİK ARAŞTIRMALAR MERKEZİ

ARAŞTIRMA DİZİSİ: 3 / OCAK 2013

Sahibi	:	Eğitim-Bir-Sen Adına Ahmet GÜNDOĞDU Genel Başkan
Sorumlu Yazı İşleri Müdürü	:	Ali YALÇIN Genel Başkan Yardımcısı
Akademik Danışman ve Editör	:	Doç. Dr. Mustafa Orçan
Yazarlar	:	Murat Özoğlu / Bekir S. Gür / Asu Altunoğlu
Yayın Kurulu	:	Ahmet ÖZER Esat TEKTAŞ Murat BİLGİN Ali YALÇIN Teyfik YAĞCI Ramazan ÇAKIRCI
Grafik Tasarım	:	Selim Aytekin
Baskı	:	Sistem Ofset
Baskı Tarihi	:	29 Ocak 2013 / 18 Mayıs 2021
Adeti	:	2.500 / 3.000
ISBN	:	978-975-6153-41-3
Adres	:	Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16 Altındağ-Ankara/TÜRKİYE
Tel	:	(0312) 231 23 06
Faks	:	(0312) 230 65 28
Web Sitesi	:	www.ebs.org.tr
E-posta	:	ebs@ebs.org.tr

Eğitim-Bir-Sen'in ücretsiz yayınıdır. Para ile satılamaz.

Medeniyet Hafızamızda ve Günümüzde Öğretmenlik

Öğretmenlik, insanlığın en kadim ve en vazgeçilemez meslekleri arasında ve ilk sırada yer almaktadır. Toplumun ve kültürün devamı için oynadığı rol, onu diğer meslekler içinde alternatifsiz kılmaktadır. Tarih boyunca doğan ve sonradan yok olan yüzlerce meslek sayılabilecekken, öğretmenliğin bunca zaman önemini koruyup artırarak bugünlere gelen bir meslek oluşunun nedenini, toplumsal sistem ve insanlık için ihmal edilemeyecek bu fonksiyonunda aramak gerekir.

Aslına bakılırsa, insanlara bilgi ve tecrübe aktaran her insan fiilen bir öğretmendir. Ancak kültür ve uygarlık tarihi boyunca biriktirilen bilgi ve tecrübenin sistematik bir şekilde, belli yöntem ve tekniklerle verimli bir şekilde aktarımı, bu işin profesyonel bir bağlamda sürdürülmesi ihtiyacını ortaya koymuştur. İşte bu profesyonel bağlamın ürettiği mesleğe öğretmenlik denilmektedir. Gelişen tarihsel ve toplumsal tecrübe, zorunlu olarak yeni kuşaklara aktarımda profesyonelliği çağırır ve bu profesyonellik, kadim bir meslek olarak öğretmenliğin başladığı yerdir.

Toplumdaki rolüne bakıldığında, öğretmenlerin birçok önemli görev üstlendiği görülecektir. Bunların en önemlilerinden biri, bilim ve insanlık mirasının yeni nesillere aktarılmasında oynadığı hayati roldür. Bu rolün yeteri kadar yerine getirilmediği bir dünyayı düşünmek bile bizleri tahmin edemeyeceğimiz sonuçlara götürebilir.

Öğretmen, bugüne kadar elde edilen birikimleri zaman içerisinde yoğurarak yeni kuşaklara aktaran; sınıfta çocuklara, ait oldukları medeniyet ve insanlık tecrübesinin kapılarını aralayan ve onları içeriye davet eden kişidir. Kültür ve medeniyetin inşası

ve gelişmesi, eğitim ve öğreticileriyle mümkündür. Bu bakımdan her öğretmen bir davetçidir. Çocuğun, içinde doğduğu medeniyet alanı ile verimli ve sistematik bir ilişki kurmasında öğretmen; ortaya çıkacak pek çok sorunu çözmeye çalışan insandır. Çocuklarımız ve gençlerimiz kendi medeniyetine olan aidiyetini ve ilgisini öğretmen üzerinden kurar ve geliştirmeye çalışır.

İnsanlığın kültürel çeşitliliğini ve kendi toplumunun kültürel birikimini olanca zenginliği ve çeşitliliği içerisinde sunması gereken biri olması gerekirken, öğretmen, uzun süreden beri, yürütmek durumunda kaldığı eğitim sistemi üzerinden tekçi ve ezberci bir eğitim sürecinin bir unsuru haline getirilmiş; ideolojik, katı modernist, batıcı ve antidemokratik önyargıların belirlediği bir süreçte, ideolojik ve önyargılı programlarla ezber yaptıran ve egemen anlayışa itaat ettiren bir araç durumuna düşürülmüştür. Örneğin, Köy Enstitüsü modelinde olduğu gibi, pedagojik kaygılarla değil, ideolojik ön yargılarla kendi kültür ve toplumuna yabancı öğretmen profiliyle çocuklarımıza ve gençlerimize eğitim vermeye çalışılmıştır. Geleneksel eğitim sistemini ezbercilikle suçlayanlar, batılı ezberci eğitimi getirmiş, bu nedenle de öğretmen, bu model üzerinden Türkiye’de uzun zaman kendi medeniyet alanından uzak, kendine yabancı bir aktarıma mecbur edilmiştir.

Ülkemiz modernleşmesinin diğer modernleşme tecrübelerinden ayrılan en önemli tarafı, kendi uygarlık alanından koparak Batı’ya ait olmayı hedef edinen otoriter ve sert bir karaktere sahip olmasıydı. Bu boyutuyla ele alındığında, öğretmenin rolü, geri kalmışlık psikolojisiyle, çocukların ve gençlerin, kendi değerlerine yabancılaştırılması pahasına nasıl çağdaş olabileceklerini anlatmak ve öğretmek olmuştur. Köklerinden ve değerlerinden koparılmış öğretmenlerimizden, Türkiye’nin gençlerini bu şekilde yetiştirmesi isteniyordu. Son yıllarda olumlu gelişmeler olmasına rağmen, bu alanda yapılacak olanların henüz daha başında olduğumuz açıktır.

Türkiye’de, bu durumdan nasıl çıkılabilir ve çağ ile kendi medeniyet değerleri arasında sağlıklı ve güvenilir bir köprü kurularak, bunun ışığını yeni nesillere yansıtacak bir ideal tip olarak yeni öğretmene nasıl kavuşulabilir? Bu soru, kuşkusuz Türkiye’nin 21. yüzyıl öğretmen vizyonuna ışık tutacak hayati cevaplarla karşılanabildiği oranda bir anlam kazanabilir. Beklenen öğretmen, hiç kuşkusuz bu bağlamda gelişecek bir anlayışın ürünü olarak ortaya çıkacak ve üzerine düşen tarihi ve kadim misyonu yerine getirecektir.

Dünyadaki örneklere ve tarihsel tecrübemize bakıldığında, her önemli ve büyük liderin yanında ilim erbabının bulunduğu görülecektir. Osmanlı padişahları, yanlarında hep eğitimcileri ve bilge kişileri bulundurmıştır. Osman Bey’in yanında Şeyh Edebalı’yi, Fatih’in yanında Ak Şemsettin’i, Kanuni’nin yanında Ebu’s-Suud Efendi’yi gördüğünüzde toplumun, kültürün ve devletin asıl mimarlarını ve onların

eserlerini görmüş olursunuz. Bu nedenle bizim medeniyetimizde ilmiye diye asil bir sınıf vardır. Ne zamanki bu asil sınıf birincil sınıf olmaktan çıkarılmış, o zaman kötü gidişin hızı artmıştır. Bu olgu, çağımızda da henüz fonksiyonunu yitirmemiş, asla da yitirmeyecektir. Onun için Osmanlı'da muallimler memur olarak görülmemiş; toplumun öncüleri, rehberlik yapan kesim olarak değerlendirilmiş, çevresi, bazen de mahallesi onlardan sorulmuştur. Bu geleneğin günümüzde de devam etmesi gerekir. Bu nedenle, öğretmenlerimizin inşacılığını keşfetmek, maddi ve manevi saygınlığına önem vermek konusunda devlet yöneticilerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Modernleşme tarihimiz, öğretmenlik mesleğinin hayli tahrip edildiği, sorunlu bir öğretmen yetiştirme düzeni ve eğitim sistemi üzerinden bir yapı ile karşı karşıya kalındığı örnekleriyle doludur. “Bana bir harf öğretmenin kırk yıl kölesi olurum” anlayışından ve öğretmene gösterilen bu saygıdan uzak, onları, sadece verilecek maaş artışının bu yılki bütçeye ne kadar ek yük getireceği gibi maddi tarza indirgeyen yaklaşımın kültür ve medeniyet değerlerimizle örtüşmediği ortadadır. Öğretmen ve öğretim elemanlarımızın alın terleriyle kazandıkları maaşları üzerinden tartışmanın yapılması anlamsız ve onların, ne kadar uzak durmak isteseler de, böyle bir tartışmaya çekilmeleri üzücü ve yanıltıcıdır.

Esnek çalışma sisteminin yanlış yorumlanması sonucu; fazlaca yorulmadan ücret alan, zamanının çoğu boş geçen, yaz boyu tatil yapan meslek grubu olarak etiketlenen ve ortaya koyduğu bütün talepler, söz konusu negatif algı üzerinden endişeyle karşılanan öğretmenler, maalesef bugün Türkiye’de bu algıya kilitlenmiş durumdadır. Ama bunun ötesinde hafta sonları veli toplantısı, hafta içi velilerle evlerinde ya da teneffüs arasında dinlenmeden görüşen; anlatacağı konu, yapacağı sınav ve bilgisayarda gireceği notlar ve proje ödev değerlendirmeleri sebebiyle eve iş götüren öğretmenlerin fedakârlıklarını, sorumluluk düzeyinde olanların bile, zaman zaman basireti bağlanmış gibi, görmezden geldiklerine veya unuttuklarına şahit olmaktadır.

Eğitim-Bir-Sen olarak, öğretmenliğe ve öğretmenlerin durumuna ilişkin bir çalışma yaptık. “Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik” raporumuzla, Türkiye’deki öğretmenlerle OECD ve diğer ülkelerdeki öğretmenlerin durumunu; mesai, iş yükleri, tatilleri, çalışma şartları, aldıkları ücretler ve hayat standardı bakımından uluslararası verilerle karşılaştırarak, öğretmenlerimize yönelik oluşturulmaya çalışılan yanlış algıya dikkat çekmek istedik. Bilerek ya da bilmeyerek, öğretmenlerimiz hakkında oluşturulan yanlış algı ve bilgi kirliliğini akademisyenlerimizin yapmış oldukları bu değerli çalışmayla ortadan kaldırmaya çalışıyoruz.

Genel bütçeden en çok payın eğitime ayrıldığı ile haklı olarak övünen siyaset kurumu, düşük ücret ve statü/saygınlık baskısı ile incitilen öğretmenlerin Türkiye’nin geleceğine neye mal olacağını da hesaplamak durumundadır. İtibar kaybıyla yüz

yüze kalan, geçim sıkıntısı yaşayan ve ihmal edilen öğretmenlerin öğrencilerle sınıfta nasıl bir ruh hali ve motivasyonla yüz yüze olabileceği düşünülmelidir.

Son birkaç yıl içinde eğitimle ilgili çok önemli adımlar atılmışken, tabu haline gelen konularda reformlar yapılmışken, tam da bu süreçte bu reformları yürütecek olan öğretmenlerin motivasyonunu bozucu açıklamaların yapılması, bu reformların geleceğini olumsuz etkilemiştir. Bu bağlamda, Türkiye'nin ortak algı ve sağlıklı bir diyalog üzerinden yeni bir öğretmen algısı geliştirmesi gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki bir toplum, öğretmenini, gündelik işlerin esiri olmuş sıradan bir insan olmaya ittiği gün, kendi bitişinin de başladığını ilan etmiş olur. Her toplum, idealist insanların yüreklerinde ve sırtlarında yükselir.

Sonuç olarak, öğretmenin eğitim-öğretimin kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki rolü bu denli kritik olmasına rağmen günümüzde öğretmenlere hak ettikleri değerin verildiğini söylemek güçtür. Öğretmenin eğitim sistemi içerisindeki kritik rolü ve öğrenci başarısına olan etkisi düşünüldüğünde, Türkiye'deki mevcut eğilimin son derece kaygı verici ve üzerinde kafa yorulması gereken bir konu olduğu açıktır. Bu rapor, söz konusu kaygılardan yola çıkılarak hazırlanmıştır. Zira öğretmenlik mesleğinin gerek ekonomik gerekse sosyo-kültürel açılarından ülkemizde hak ettiği saygınlığa ulaşması ve öğretmenlerimizin niteliği yüksek birer eğitici olarak mesleklerini icra etmeleri bir eğitim sendikası olarak en büyük temennimizdir.

Sendika olarak, özelde öğretmenlerin hak ettiği saygınlığı kazanmasına genelde ise eğitim sisteminin nitelik ve başarısının artırılmasına yönelik bugüne değin birçok bilimsel toplantı gerçekleştirdik ve yine aynı amaçla onlarca bilimsel araştırma yürüttük. Bu gayretlerin devamı niteliğinde olan bu rapor, dünyada ve Türkiye'de öğretmenlik mesleğine ilişkin mevcut durumun karşılaştırmalı olarak ortaya konulması amacıyla Murat Özoğlu, Bekir S. Gür ve Asu Altunoğlu tarafından kaleme alınmıştır. Rapor, sendikamızın resmi görüşünü yansıtmaktan ziyade, bağımsız akademisyenlerin konuyla ilgili bir bilimsel çalışmasının ürünüdür. Bilimsel verilere ve kanıta dayalı politika belirlemenin önemine inanan sendikamız, kendi önerilerini geliştirirken bu raporda ortaya konan bulguları dikkate alacaktır.

Raporun hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ediyor; başta öğretmenlerimiz ve sendikamızın değerli mensupları olmak üzere, bütün paydaşlar ve politika yapımcılar tarafından bunun dikkate alınmasını ve tartışılmasını temenni ediyorum. Bu vesile ile öğretmen ve eğitim çalışanlarımıza selam ve saygılarımı sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

Şekil ve Tablo Listesi	9
Kısaltmalar Listesi	11
TAKDİM	3
1. GİRİŞ	13
1.1. Amaç	16
1.2. Yöntem	16
1.3. Temel Kaynaklar	16
2. DÜNYADA ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ	19
2.1. Bir Meslek Olarak Öğretmenlik	21
2.2. Hesap Verebilirlik ve Kontrol	24
2.3. Öğretmenliğin Dönüşümü	26
2.3.1. Demoralizasyon	27
2.3.2. Vasıfsızlaştırma	27
2.3.3. İş Yoğunlaşması	28
2.3.4. İşgücü Devri ve Mesleği Terk	29
2.3.5. Cinsiyet	29
2.4. Nitelikli Öğretmen ve Kaliteli Eğitim	30
2.5. Öğretmen Sendikalarının Değişen Rolü	33
2.6. Genel Değerlendirme	35
3. TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLERİN YETİŞTİRİLMESİ VE İSTİHDAMI	37
3.1. Öğretmen Adaylarının Seçimi, Eğitimi ve İstihdamı	39
3.2. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü	44
3.3. Öğretmenlerin Gözünde Mesleğin Saygınlığı	47
3.4. Mesleğe Giriş ve Mesleki Gelişim	49
3.5. Öğretmenlerin Yer Değiştirmesi ve Dağılımı	50
3.6. Genel Değerlendirme	51

4. ÖĞRETMENLİK: ULUSLARARASI KIYASLAMALAR	53
4.1. Öğretmen Profili	55
4.1.1. Yaş Dağılımı	55
4.1.2. Emeklilik Yaşı	60
4.1.3. Cinsiyet Dağılımı	62
4.2. Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ve İstihdamı	65
4.2.1. Maaş	65
4.2.2. Öğretmenlere Ödenen Maaş Primleri ve Ek Ödemeleri	70
4.2.3. Öğretim Saati	72
4.2.4. Ortalama Sınıf Mevcudu ve Öğrenci/Öğretmen Oranı	75
4.2.5. İstihdam Edilme Biçimleri	81
4.3. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi	83
4.3.1. Hizmet Öncesi Eğitim	83
4.3.2. Mesleki Gelişim	87
4.3.3. Adayların Göreve Başlama Süreci	90
4.3.4. Yeni Öğretmenlere Verilen Destek	94
4.3.5. Öğretmen Pratiklerinin Değerlendirilmesi	97
4.4. Öğretmenlerle İlgili Kararların Alındığı Merciler	100
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	103
5.1. Dünyada Öğretmenlik Mesleği	105
5.2. Türkiye’de Öğretmenlerin Yetiştirilmesi ve İstihdamı	107
5.3. Öğretmenlik: Uluslararası Kıyaslamalar	110
5.3.1. Öğretmen Profili	110
5.3.2. Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ve İstihdamı	111
5.3.3. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi	113
5.4. Öğretmenlerle İlgili Kararların Alındığı Merciler	115
6. KAYNAKLAR	117

Şekil ve Tablo Listesi

Şekil 1.	Kaliteli öğretmen eksikliğinin eğitim-öğretimi engelleme durumu.	31
Şekil 2.	İlköğretimde çalışan öğretmenlerin yaş dağılımı (2010)	56
Şekil 3.	Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin yaş dağılımı (2010)	57
Şekil 4.	2000 ile 2010 yılları arasında öğretmen maaşlarındaki eğilim (2000 yılı=100)	69
Şekil 5.	Avrupa'da öğretmenlerin istihdam edilme biçimleri (2010/11)	82
Şekil 6.	Avrupa'da öğretmen yetiştirme modelleri	84
Şekil 7.	Son 18 ay içerisinde öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma oranları (2007-2008)	89
Tablo 1.	Öğretmen sendikalarının öğretmen maaşları ve çalışma koşulları ile ilgili karar süreçlerine katılma durumu	33
Tablo 2.	Farklı fakültelerde öğretim elemanı ve üyesi başına düşen öğrenci sayısı (2011-2012).	41
Tablo 3.	Eğitim fakültelerine yerleştirilen öğrenci sayıları ve ikinci öğretim oranları (2000-2011).	42
Tablo 4.	Bazı öğretmenlik programları ile diğer programların taban puanlarının karşılaştırılması (2010-2011)	43
Tablo 5.	Öğretmenlerin mesleğe ilişkin düşünceleri (2004)	48
Tablo 6.	AB ülkelerinde emekliliğe yakın yaş dağılımları ve emeklilik yaşı (ISCED 1; %)	60
Tablo 7.	AB ülkelerinde emekliliğe yakın yaş dağılımları ve emeklilik yaşı (ISCED 2-3; %)	61
Tablo 8.	Kadın öğretmenlerin eğitim kademelerine göre oranı (2010)	63
Tablo 9.	Düzy ve tecrübeye göre öğretmen maaşları (Dolar) (2010)	66
Tablo 10.	666 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Ek Ödeme Oranlarında Yapılan Artışlar/Bazı Unvanlara Göre Belirlenen Net Maaşlar (15/01/2012 tarihinde)	70
Tablo 11.	Avrupa ülkelerinde öğretmenlere yapılan ek ödemeler	71
Tablo 12.	Eğitim kademesine göre yıllık öğretim saati ve çalışma saati (2010)	73

Tablo 13. İlköğretimde ortalama sınıf mevcudu (2000, 2010)	77
Tablo 14. İlköğretimde ve ortaöğretimde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı (2010)	79
Tablo 15. Derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının illere göre dağılımı (2011-2012)	81
Tablo 16. Öğretmenlik eğitimi için aranan şartlar	85
Tablo 17. Öğretmenlerin mesleki gelişimi (2007-2008) (%)	88
Tablo 18. Öğretmen adaylarının göreve başlamaları için aranan şartlar	91
Tablo 19. Öğretmenlik Uygulaması (Staj) Şartı	93
Tablo 20. Avrupa'da ilkokul ve ortaöğretimde göreve yeni başlayan öğretmenlere sunulan destekler (2010/11)	95
Tablo 21. Dünyada alıştırma ve danışmanlık süreçleri	96
Tablo 22. Öğretmen pratiklerinin izlenmesi için kullanılan yöntemlerin okullardaki öğrenci oranlarına göre dağılımı.	99
Tablo 23. Öğretmenlerle ilgili kararların alındığı merciler	101

Kısaltmalar Listesi

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
EBSAM	Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi
EĞİTİM-BİR-SEN	Eğitimciler Birliği Sendikası
ETS	Eğitim Sınavları Merkezi <i>Educational Testing Service</i>
EURYDICE	Avrupa Eğitim Bilgi Ağı <i>Education Information Network in the European Community</i>
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCLB	Hiçbir Çocuk Geri Kalmasın <i>No Child Left Behind</i>
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilâtı <i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖSYS	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı <i>Programme for International Student Assessment</i>
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
TALIS	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması <i>Teaching and Learning International Survey</i>
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu <i>United Nations Children's Fund</i>

1. GİRİŞ

Dünya genelinde, eğitimde baş döndürücü bir reform süreci yaşanmaktadır. Buna paralel olarak, Türkiye’de de son yıllarda önemli eğitim reformları gerçekleştirilmiştir. Son on yıllık sürede müfredatta değişikliğe gidilmiş, kademeler arası geçişler ve eğitim teşkilatı yeniden düzenlenmiştir. Bütün bu değişikliklere rağmen, eğitim sisteminin niteliğinin yeterince artmadığı yönünde yaygın bir kanı vardır. Hem PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda hem de SBS ve YGS gibi ulusal sınavlarda öğrencilerin sergilediği performans, bu kanıyı destekler mahiyettedir. Kuşkusuz, eğitimde kalite ve nitelik sorunu, farklı boyutlarıyla ve eğitim sisteminin tüm unsurları üzerinden tartışılması gereken çok yönlü bir konudur. Eğitimin bütçesi ve yönetsel yapılanması, öğretmen ve idarecilerin niteliği, müfredatın ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yapısı, okulların fiziksel ve teknolojik altyapısı gibi unsurlar kolektif bir biçimde eğitimin kalitesini etkileyebilmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin diğer unsurlarla sürekli etkileşim halinde olduğu ve onların üzerinde aktif bir rolü olduğu düşünüldüğünde, eğitimin kalitesini belirleyen en önemli ve en dinamik unsurun öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim öğrenci başarısı üzerinde en fazla etkisi olan faktörün öğretmen olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Türkiye’de de eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi gerektiği yönünde yaygın bir kanı vardır.

Öğretmenlik mesleği ve statüsü ile ilgili mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan bu raporda, öncelikle öğretmenliğin bir meslek olarak ortaya çıkışı, gelişmesi ve tarihsel dönüşümü kavramsal bazı tartışmalar eşliğinde ele alınmıştır. Türkiye’de öğretmenliğin genel durumunu daha ayrıntılı olarak ortaya koymak amacıyla ikinci bölümde Türkiye’de öğretmen adaylarının seçimi, eğitimi ve istihdamı ile ilgili süreçler tartışılmış ve ayrıca öğretmenlik mesleğinin statüsü, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmenlerin yer değiştirme ve dağılımı konularına değinilmiştir. Üçüncü bölümde ise uluslararası kıyaslamalar ışığında dünyada öğretmenliğin durumu incelenmiştir. Uluslararası karşılaştırmalar, farklı politika tercihlerinin görülmesi açısından oldukça önemlidir. Ülkelerin kendi sosyal, kültürel ve ekonomik şartları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen karşılaştırmalı analizler, hem ülkemize yönelik bazı dersler çıkarmamıza hem de yeni politikaların geliştirilmesi ve/veya mevcutların revize edilmesi süreçlerine kavramsal ve pratik bir zemin sunması açısından önem arz etmektedir. OECD ve AB ülkelerin esas alınarak yapılan uluslararası kıyaslamalarda, başta öğretmen profili olmak üzere, öğretmenlerin çalışma koşulları ve istihdamı gibi konulara ilişkin karşılaştırmalı verilere ve analizlere yer verilmiştir. Sonuç bölümünde ise bu kıyaslamalara bağlı olarak elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen yorum ve önerilere yer verilmiştir.

1.1. Amaç

Bu raporun amacı, dünyada ve Türkiye’de öğretmenlik mesleğine ilişkin mevcut durumu ortaya koymaktır. Bu çerçevede literatüre dayalı olarak bazı kavramsal analizler ve öğretmenliğin durumuna ilişkin uluslararası kıyaslamalar yapılmıştır. Böylece Türkiye’de öğretmenlere ilişkin tartışmaların daha nesnel ve bilimsel verilerle yapılmasına katkı sağlamak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, mevcut ulusal ve uluslararası veriler, bazı başlıklar altında derlenmiş ve yorumlanmıştır. Rapor, temelde öğretmenliğe ilişkin bazı temel konularda bilgi sunmayı amaçlayan keşfedici bir çalışmadır. Keşfedici çalışmanın esas amacı hakkında çok fazla kuramsal bilginin olmadığı konulara ilişkin veri toplamak ve bu konularla ilgili ileride yapılması muhtemel araştırmalar için daha net araştırma soruları geliştirmektir (Neuman, 2011). Bu çerçevede rapor, öğretmenliğin Türkiye’deki durumunu karşılaştırmalı bir perspektiften ortaya koymaya çalışmış ve konuyla ilgili yapılması gereken yeni araştırmalara işaret etmiştir.

1.2. Yöntem

Bu raporda, literatür taramasına ek olarak uluslararası karşılaştırmalara temel teşkil etmesi için doküman incelemesi yapılmıştır. Özellikle Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilâtı (OECD), Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (EURYDICE), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların konuyla ilgili karşılaştırmalı yayınları ve verileri esas alınmıştır. Türkiye ile ilgili tartışmaları zenginleştirmek için ilgili kuruluşların verileri ile yayınlarından da yararlanılmıştır. Raporda, kıyaslanabilir verilerin var olması dolayısıyla OECD ve Avrupa Birliği (AB) ülkelerini kapsayacak değerlendirmelere ağırlık verilmiştir. Raporda uluslararası çalışmalara katılan diğer ülkelerle ilgili değerlendirmelere de zaman zaman yer verilmiştir.

1.3. Temel Kaynaklar

Bu raporda kullanılan uluslararası veriler için çeşitli kaynaklardan istifade edilmiştir. Bu kaynakların başında OECD tarafından hazırlanan *Bir Bakışta Eğitim 2012* raporu gelmektedir. Her yıl güncellenerek yayınlanan bu çalışma, ülkelerin eğitim sistemleri, öğrenim ortamı ve okulların özellikleri gibi hususlarda ayrıntılı veriler sunmaktadır. Kullanılan bir diğer önemli kaynak ise Avrupa ülkeleri arasında bir ağ olan EURYDICE tarafından hazırlanan *Avrupa’da Eğitime İlişkin Önemli Veriler 2012* raporudur. Bu iki rapora ek olarak uluslararası mukayeselerde kullanılmak üzere her iki kurumun diğer

yayınlarından da yararlanılmıştır. Örneğin OECD'nin PISA 2009 çalışması ve TALIS 2008 çalışması bunlardan bazılarıdır. OECD tarafından düzenlenen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği bir uluslararası araştırmadır. Üç yılda bir gerçekleştirilen bu araştırmada, OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki 15 yaş grubu öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir (EARGED, 2010). PISA'da öğrencilerin farklı alanlardaki ilgi ve becerilerine (motivasyon ve öğrenmeye yönelik tutumları, bilgisayar kullanımına yatkınlıkları, öğrenme süreçleri, okuma etkinliklerine katılımları) ilişkin veriler de toplanmaktadır. PISA 2009 araştırmasında okul yöneticilerine, okulların yapısı, örgütlenme şekli, benimsedikleri politika ve pratikler, eğitim-öğretim ortamları ve imkânları gibi konularda bilgi toplamak üzere okul anketi uygulanmıştır. Ankette okul yöneticilerine öğretmenlerle ilgili bazı sorular da yöneltilmiştir.

2008 yılında yapılan TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması), 23 OECD ülkesinde öğretmenlerin çalışma koşullarına odaklanan ve okullardaki öğrenme ortamını araştıran uluslararası bir çalışmadır (OECD, 2009). Bu çalışmanın amacı, etkin öğrenme ortamlarını oluşturmak ve politikalar geliştirmek için ülkelerin kendi durumlarını gözden geçirmelerini sağlamaktır. Araştırma kapsamında; öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretim uygulamaları ve öğretime ilişkin inanç ve tutumlar, okulun ve öğretmenin değerlendirilmesi, okul liderliğinin rolü ve işlevi gibi öğrenme ve öğretme boyutları belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmada hedef evren ortaokul müdürleri ve öğretmenleridir. TALIS kapsamında her ülkeden 200 okul ve her okuldan 20 öğretmen araştırmaya alınmıştır. Türkiye'den araştırmaya toplam 191 okul müdürü ve 3.637 öğretmen katılmıştır.

Raporda kullanılan ulusal verilerle ilgili olarak MEB, TÜİK ve ÖSYM yayınlarından ve istatistiklerinden yararlanılmıştır. Buraya kadar sıralanan kaynakların dışında tartışmaları zenginleştirmek üzere, konuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatür kullanılmıştır.

2. DÜNYADA ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Bu bölümde bir meslek olarak öğretmenliğin ortaya çıkışı ve tarihsel dönüşümü kavramsal bir çerçevede ele alınmıştır. Bu bağlamda son zamanlarda ön plana çıkan ve öğretmenler üzerindeki kontrolü artırmayı öngören yaklaşımlar ve politikalar tartışılmıştır. Buna ilaveten öğretmenliğin yaşadığı dönüşüm demoralizasyon, vasıfsızlaştırma, iş yoğunlaşması, işgücü devri ve mesleği terk ile cinsiyet başlıkları ekseninde ele alınmıştır. Ayrıca nitelikli öğretmen-kaliteli eğitim ilişkisi incelenmiştir. Son olarak öğretmen sendikalarının değişen rolü sunulmuştur.

2.1. Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Öğretmenlik, birçok ülkede 19. yüzyıldan itibaren bir meslek olarak nitelenmeye başlanmıştır. Bunun en temel sebebi genel olarak, zorunlu eğitimin yaygınlaşması ve buna bağlı olarak öğretmen ihtiyacının ortaya çıkmasıdır. Türkiye’de de öğretmenlik çok erken dönemlerden itibaren bir meslek olarak ele alınmaya başlanmıştır. 19. yüzyılın ortalarından itibaren hem sıbyan mekteplerinin hem de rüştiyelerin yaygınlaşmasıyla birlikte iyi yetişmiş öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirmek, 19. yüzyılın ortalarına yaklaşıırken önemli bir sorun olarak değerlendirilmiştir. 1848 yılında Darülmualimin adıyla bugünkü manada öğretmen yetiştiren ilk meslek okulu kurulmuştur. 1850 yılında Darülmualimin başına getirilen Ahmet Cevdet Efendi, Darülmualimin için bir nizamname kaleme almıştır. Bu nizamname ile Darülmualimin köklü bir yasal ve eğitimsel düzenlemeye tabi tutulurken aynı zamanda çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin temelleri oluşturulmuştur. Nizamname ile öğrencilerin bu okullara sınavla alınacağı, nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için sınıf mevcutlarının az tutulacağı, okul dışı meşgalelerle derslerini aksatmamaları için öğrencilere maaş verileceği, öğretmenliğin saygınlığını koruması için öğrencilerin cerre çıkıp yardım toplamayacakları, mezunların başarı derecesine ve sırasına göre atanacağı, atandığı rüştiyede öğretmenliği kabul etmeyenlerin diplomalarının ellerinden alınacağı gibi birçok düzenleme getirilmiştir (Akyüz, 1990). Ayrıca bu nizamname, dolaylı olarak öğretmenliğin meslek olduğunu ve bu mesleğin bir okulu olduğunu ifade etmektedir. Bütün bunlar değerlendirildiğinde Darülmualimin Nizamnamesi, öğretmenliği Türkiye’de meslekleştirmeye yönelik atılan önemli bir adım olduğu söylenebilir. Nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Darülmualimin zamanla sayıları hızla artan rüştiyelerin öğretmen ihtiyacını nicelik olarak karşılayamaz hale gelmiştir. Buna bağlı olarak 1860 yılına kadar rüştiye öğretmenleri bu kurumlardan mezun olanlar arasından seçilirken, bu yıldan sonra bu kurum mezunları dışında kişilerin de öğretmen olarak ataması gerçekleştirilmiştir (Akyüz, 2006a).

Öğretmenliği meslek olarak değerlendiren Darülmualimin Nizamnamesi kadar önemli bir diğer yasal düzenleme 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumi Nizamnamesidir. Bu nizamnamede umumi mekteplere öğretmen olmada öncelik hakkının Darülmualimin’de eğitim görmüş muallimlere ait olduğu belirtilmiştir. Nizamnamedeki bu madde öğretmenliği meslekleştirme adına önemli bir diğer adımdır. Ancak, bu aynı zamanda o dönemde eğitim müesseselerine öğretmen yetiştirmekle yükümlü Darülmualimin dışından da atamaların yasallaştırılması anlamına da gelmektedir. Tanzimat döneminde olduğu gibi Mutlakiyet döneminde (1878 – 1908) de öğretmenliği meslekleştirme adına bir takım hukuki girişimler olmuştur. Bu dönemde “Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat” başlıklı bir talimat yayınlanmış ve bu talimatta 1869 yılı Maarif-i Umumi Nizamnamesinde olduğu gibi öğretmenlerin vazifelendirilmesinde önceliğin Darülmualimin mezunlarına ait olduğu tekrarlanmıştır (Akyüz, 1997). Ayrıca, öğretmenlik mesleğine girecek kişilerde aranan vasıflar bu talimatla ilk defa dile getirilmiştir. Yine Tanzimat döneminde olduğu gibi bu dönemde de öğretmenlik mesleğine Darülmualimin mezunlarının dışında girişler yaşanmıştır. Hatta yukarıda belirtilen talimatta yükseköğretimde bir alanda ihtisas sahibi olanların o alanda öğretmenlik yapabileceği belirtilmiştir.

Diğer ülkeler de aynı dönemlerde nitelikli öğretmen bulma sorununu aşmak için gönüllü meslek kuruluşları ve öğretmen enstitüleri gibi kuruluşlar ile öğretmen yetiştirmeye eğilmiş ve öğretmen olacak kişilere çeşitli seminer ve eğitim olanakları sunmuşlardır. ABD’de ilk öğretmen enstitüleri, önemli ölçüde kilisede sunulan eğitimin izlerini taşımaktadır. Toplum, öğretmenleri adeta “yarı-manevi” (*quasi-spiritual*) bir varlık olarak değerlendirmiştir; öğrenciler ise bu yarı-manevi varlık tarafından zihnen ve ahlaken geliştirilecek ve arındırılacak kişiler olarak tanımlanmıştır (Popkewitz, 1991, s. 68). 19. yüzyılın ortalarına doğru, ahlaki bir varlık olarak öğretmen ve işin bilimsel organizasyonu yapan kişi olarak öğretmen arasında bir tartışma yaşanmıştır. Avrupa’da da 19. yüzyılın ortalarına kadar öğretmenlik bir tür yarı-meslek olarak değerlendirilmiştir (La Vopa, 1979). 19. yüzyılın sonlarına doğru, bilimin ve özellikle psikolojinin gelişmesiyle birlikte öğretmenlik, yeni standartlar ve değerler (ör. düzenlilik, ölçülebilirlik, hiyerarşi) eşliğinde birçok ülkede bir meslek olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Popkewitz, 1991).

Eğitimciler 20. yüzyıl boyunca, öğretmenliğin oldukça yüksek beceri ve bilgi gerektiren bir iş olduğunu ve dolayısıyla hukuk ve tıp gibi diğer mesleklerle aynı statüyü hak ettiğini iddia etmişlerdir. Ne var ki öğretmenliğin profesyonelleşmesi ya da modern anlamda meslekleşmesi sürecinde, hem bir kafa karışıklığı hem de bir çekişme vardır (Ingersoll ve Merrill, 2011). Bu karışıklık ve çekişmenin temel nedeni, gerek meslek gerekse de bir şeyin meslek haline getirilmesi (profesyonelleşme) kavram-

ları üzerinde uzlaşması ile dönem dönem ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının artmasıdır. Türkiye’de de öğretmenliğin nasıl bir meslek olduğuna ilişkin yoğun tartışmalar yapılmış ve ihtiyaç dönemlerinde öğretmenliğe yönelik eğitim almamış kişilerin öğretmen yapılması, öğretmenliği meslekleştirme çalışmalarını zora sokmuştur (Akyüz, 2006b).

Mesleğin özü farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yüksek eğitim, meslektaşların kendi işlerine karşı tutumları ve iş koşullarına bağlı olarak tanımlanmıştır. Bu fark tanımlanırken meslekleşme için farklı yollar önerilmektedir. Örneğin daha çok eğitim imkânları, kamu hizmetine adanmışlık ve yüksek standartlarının geliştirilmesi ile iş koşullarının iyileştirilmesi bunlara örneklerdir. (Ingersoll ve Merrill, 2011). Meslek ve meslekleşme tanımları yukarıda işaret edildiği üzere farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, sosyoloji literatüründe meslek analizi için “profesyonel model” adı altında profesyoneller ile profesyonel olmayanları birbirinden ayırmaya yardımcı bir yaklaşım yer almaktadır. Bir meslek olarak öğretmenliği anlamamıza yardımcı olabilecek bu modele göre, profesyoneller şu ayırıcı vasıflara sahiptirler: Ciddi eğitim ve lisans/sertifika şartları, olumlu iş koşulları, aktif bir meslek örgütü ya da birliği, işyerinde önemli oranda otorite ve yüksek prestij (Ingersoll ve Merrill, 2011). Bu çerçeveden bakıldığında öğretmenliğin profesyonellik vasıflarını önemli ölçüde taşıdığı görülmektedir. Bununla birlikte, okul türüne ve muhitine göre profesyonelleşme düzeylerinde farklılıklar olabilmektedir.

20. yüzyılın ikinci yarısında, öğretmenlik mesleğinin tanımlanması ve yeniden yapılandırılması konusunda çeşitli resmi ve sivil talepler dillendirilmiş ve bunların sonucunda da öğretmenliğin profesyonelliğini artırmaya dönük çeşitli reform çalışmaları yapılmıştır. UNESCO ve ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü) gibi uluslararası kurumlar öğretmenliğin statüsünü önemli bir çalışma alanı olarak belirlemiş ve bu konuda izleme çalışmaları yapmıştır (UNESCO, 1998; ILO-UNESCO, 2007). Bazı ülkelerde de değişik rapor ve akademik çalışmalar, öğretmen kalitesi ve öğretmenliğin profesyonelleştirilmesi konusuna eğilimlerdir. Değişik sosyal ve ekonomik konular (çocuk suçluluğu, çocuk hamileler, ahlaki yozlaşma, ekonomik rekabet vb.) eğitimle ilişkilendirilmiş ve bunların sonucunda da eğitimin iyileştirilmesi çerçevesinde özellikle öğretmenlerin niteliğinin artırılmasının gerekliliği ön plana çıkmıştır (Ingersoll, 2012). Bunların sonucunda, ABD gibi ülkelerde, öğretmenliğe kabul şartlarının ağırlaştırılması, eğitimde temel disiplinlerin (felsefe, dil, edebiyat, tarih, matematik) daha fazla öğretilmesi, okul deneyimine daha çok önem verilmesi ve öğretmenliğin ilk yıllarında daha çok rehberlik yapılması gibi hususlar öne çıkmıştır (Popkewitz, 1991).

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan itibaren öğretmenlere önemli bir rol biçmiştir. Hem yeni Cumhuriyetin ideolojisinin aktarılması hem de modern toplumun inşası için öğretmenler önemli bir değişim aktörü olarak görülmüştür. Cumhuriyetin kurul-

duğu yıllardan öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredildiği 1982 yılına kadar tercih edilen öğretmen yetiştirme uygulamalarına bakıldığında, öğretmenliğe mesleki bir kimlik kazandırma, sürekli var olan öğretmen ihtiyacını nitelikli öğretmenlerle giderme adına önemli adımlar atılmış, ancak sürekli artan öğretmen ihtiyacını karşılayacak sayıda öğretmen yetiştirilememiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokulların giderek yaygınlaştırılmasıyla özellikle ilkokul düzeyinde varlığını hissettiren öğretmen açığı, 1950'li yıllarda ortaokul, 1970'li yıllarda da lise düzeyinde varlığını hissettirmeye başlamıştır. Mevcut uygulamalarla kapatılamayan öğretmen açığını gidermek için öğretmenlik mesleğinin statüsünü zedeleyecek bir takım yama uygulamalara gidilmiştir (Akyüz, 1997). Eğitim tarihimizde hiçbir zaman öğretmen ihtiyaç planlaması yapılmamıştır (Akyüz, 2006b). Her ne kadar öğretmen eğitimi ve niteliği ile ilgili önemli iyileşmeler (ör. hizmet öncesi eğitim sürelerinin uzatılması) yaşansa da kimlerin hangi şartlarda öğretmen olabileceğine ilişkin standartların oluşturulmaması ve öğretmen atamalarındaki çelişkili uygulamalar, öğretmenlerin mesleki statüsünü olumsuz etkilemiştir (Özoğlu, 2010).

Öğretmenlik mesleğini daha fazla profesyonelleştirme adına hem ülkemizde hem de diğer birçok ülkede önemli değişiklikler yapılmaktadır. Ayrıca, genel olarak, öğretmen eğitiminden sorumlu üniversiteler ile devlet arasındaki roller değişmiştir. Önceleri üniversite, devletin belirlemiş olduğu genel kurallara göre programlarını tasarlamakta; devlet ise bu programları onaylamakta ve bu şekilde programları bitiren adaylar sertifika/diploma almaktaydı. Oysa artık, devlet sürece daha fazla dahil olmakta ve eğitimin içeriğini oluşturan spesifik görevleri, zaman unsurlarını ve ilişkileri ayrıntılı bir şekilde belirlemektedir. 1980'lerden itibaren birçok ülkede öğretmenlik eğitimini reforme etmeye yönelik önemli adımlar atılmıştır. Bu adımların öğretmenleri daha fazla profesyonel, kaliteli ve memnun kılmak için atıldığı iddia edilmiştir. Ne var ki bu öğretmenleri daha fazla profesyonel kılma retoriğinin arkasında, öğretmenlerin iş yoğunluğunu artırma ve öğretmenlerin daha fazla izlenmesini sağlama vardır. Dolayısıyla bu reform adımlar temel bir çelişki içermektedir: Öğretmenler bir yandan daha fazla sorumlu olarak tanımlanırken; öte yandan öğretmenlerin daha az yetkili ve özgür olacakları bir yapı inşa edilmektedir. Bir başka ifadeyle, **bir taraftan öğretmenliğin profesyonel uygulamalar yoluyla güçlendirilmesi retoriği dillendirilirken; öte taraftan, benimsenen teknikler öğretmen özgürlüğünü sınırlamaya başlamıştır** (Popkewitz, 1991).

2.2. Hesap Verebilirlik ve Kontrol

Eğitimi iyileştirme konusunda atılan adımlarda ve eğitim sistemine ilişkin eleştirilerde, öğretmenlerin niteliği meselesi ön plana çıkmaktadır. Bir görüşe göre okullar kötü yönetilmekte, öğretmenlere yetersiz rehberlik yapılmakta ve öğretmenlerin ça-

lişmaları denetlenmemektedir. Bir başka ifadeyle, denetlenmeyen öğretmenler sınıfta istediklerini yapmakta serbesttirler. Bu görüşe göre eğitimin kalitesine ilişkin en önemli sorun, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel başarısızlığıdır. Bu görüşü savunanlar, okulların ve öğretmenlerin daha fazla hesap verebilir olmasını savunmaktadırlar. Özellikle ABD’de güçlü bir akım olan hesap verebilirlik hareketine göre, eğitim sisteminin sorunlarını çözmek için okulların merkezden daha fazla denetlenmesi ve böylece öğretmenlerin daha fazla hesap vermesi gereklidir. Bu görüşü savunanlar öğretmenliğe giriş sınavlarını, standart müfredat kullanımını ve daha ciddi öğretmen değerlendirmeleri gibi yaklaşım ve yöntemleri genellikle öne çıkarırlar (Ingersoll, 2012).

Hesap verebilirlik görüşünün temellerinden birisi, “öğretmenlerin eksikliği/yetersizliği” görüşüdür (Ingersoll, 2012, s. 99). Bu görüşün varsayımı şudur: Okullardaki kalitesiz eğitimin altında öğretmenlerin yeterince çaba göstermemesi ve öğrencilere yönelik ilgi ve adanmışlıklarının azlığı yatmaktadır. Bir başka ifadeyle, okuldaki niteliksiz eğitimin temel kaynağı öğretmenin bizatihi kendisi olduğu için okulları ve eğitimi iyileştirmek için yapılması gereken şey, öğretmenleri daha fazla kural ve düzenlemeye tabi tutmak, öğretmenlere ödüller ve cezalar getirmektir.

Hesap verebilirlik perspektifini savunanların çıkış noktaları, eğitim sisteminin iyi çalışmamasıdır. Bu yaklaşıma göre, çocuklarını bu eğitim sistemindeki okullara gönderen vatandaşların eğitim sisteminden hesap sorma hakkı vardır. Bununla birlikte hesap verebilirlik perspektifi, eğitime ilişkin sorunu eksik tanımlamakta ve dolayısıyla önerdiği çözümler de genellikle olumlu sonuçlar vermemektedir.

Oysa yapılan kimi araştırmalardan elde edilen verilere göre eğitim sisteminin iyi çalışmamasındaki temel neden, okullarda öğretmenlerin serbest olması değil, tam tersine bütün hareketlerinin denetlenmesi/kontrol edilmesidir (Ingersoll, 2012). **Gerçekten de eğitime ilişkin en fazla sorumluluğu olan öğretmenlerin eğitime ilişkin en temel konularda bile karar yetkisi oldukça sınırlıdır.** Öğretmenlerin; müfredat belirlenmesi, müfredatın yenilenmesi, ders kitabının seçilmesi, ders gün/saatlerinin belirlenmesi, sınıf mevcudunun belirlenmesi, kullanılacak sınıf/mekanın belirlenmesi, okul fonunun kullanılması, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmayacağına karar verilmesi, disiplin kurallarının belirlenmesi, sorunlu öğrencilerin sınıftan çıkarılması ya da okuldan uzaklaştırılması gibi temel konularda görüşleri ya dikkate alınmaz ya da çok az dikkate alınır. Ayrıca, birçok konuda da özgürlükleri gittikçe azalmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin hemen hemen hiçbir kararda etkili olmaması, öğretmenlerin okulda ve sınıfta kontrolü kaybetmelerine zemin hazırlamakta ve motivasyonlarını azaltmaktadır.

Yukarıda anlatılan hesap verebilirlik hareketi, öğretmenliğe has ve diğer mesleklerden farklı hususiyetleri görmezden gelmektedir. Öğretmenlik mesleğini seçenler ile diğer meslekleri seçenler arasında seçime ilişkin gerekçe farklılıkları vardır. Örneğin öğretmenlerin önemli bir kısmı mesleği diğerkâmlık ya da topluma hizmet duygularını esas alarak seçmektedir. Eğitim-Bir-Sen'in öğretmen adayları üzerine yaptığı bir araştırmaya göre, Türkiye'de de topluma ve çocuklara faydalı olma güdüsü, öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenleri arasında ön plandadır (EBSAM, 2010). Araştırmalar göstermiştir ki; okul fonlarına hiçbir erişimi olmayan öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerinin ihtiyaçlarını kendi ceplerinden karşılamaktadırlar (Ingersoll, 2012).

Hesap verebilirlik reformlarının yukarıda bahsedilen kavramsal sorunları sonucunda çoğu zaman pratikte beklenen sonuçları vermemesi şaşırtıcı değildir. Tepeden gelen reformlar öğretmenlerin hesap vermesini beklemektedir. Gerçekten de çok aşırı kontrol edilen öğretmenlerin, iyi bir eğitim süreci sunmak için ihtiyaç duydukları kontrol ve esneklik ellerinden alınmaktadır. Bundan dolayı hesap verebilirlik reformları, eğitim süreçlerini iyileştirmede gibi eğitim sorunlarının derinleşmesine de yol açabilmektedir. Eğitim süreçlerini iyileştirmenin vazgeçilmez unsurlarından biri, okulun yönetim ve organizasyonunun öğretmen niteliğine olumsuz etkisinin fark edilmesidir. Öğretmenin her hareketini kontrol etmeye çalışan bir eğitim sisteminde öğretmenler sıradanlaşmaktadır. Dolayısıyla sadece başarılı adayları öğretmenliğe yönlendirmek ve onları hesap verebilir kılmak, eğitim kalitesini artırmayacaktır. Eğitim kalitesinin artırılması için öğretmenlere daha fazla esneklik ve özgürlük sağlanması gereklidir (Ingersoll, 2012).

2.3. Öğretmenliğin Dönüşümü

UNESCO'nun bir raporunda ifade edildiği üzere öğretmenlerden gittikçe daha fazla şey beklenmektedir; öğretmenler "genç insanların geleceği güvenle karşılaması ve geleceği amaç ve sorumluluk ile inşa etmesi açısından hayati rollere sahiptir" (UNESCO, 1998, 16). Gerçekten de değişen toplumsal yapılar, ekonomideki dönüşüm ve eğitim sisteminde yapılan reformlar sonrasında, öğretmenlere atfedilen rol ve sorumlulukları değişime zorlamıştır. Öğretmenleri etkileyen değişim o derece güçlüdür ki öğretmenlik, her geçen gün geleneksel olarak bilinen biçiminden uzaklaşmaktadır. Bununla birlikte bu değişimin öğretmenler için her zaman olumlu bir şekilde geliştiğini söylemek zordur. Bu değişim ve dönüşüm; demoralizasyon, vasıfsızlaştırma, iş yoğunlaşması, işgücü devri ve mesleği terk ile cinsiyet başlıkları etrafında aşağıda tartışılmıştır.

2.3.1. Demoralizasyon

Genel olarak bakıldığında birçok ülkede öğretmenlerin ciddi anlamda demoralize oldukları, umutsuzluğa kapıldıkları ve cesaretlerinin kırıldığı görülmektedir. Öğretmenler, mesleklerinin eskisi kadar saygı gördüğünü düşünmemektedirler. Bu sorun, ilerde ele alınacağı üzere birçok gelişmiş ülkede mesleği terk etme sebeplerinden birisidir. Bundan dolayı ABD gibi ülkelerde, hem öğretmen eğitiminin yeniden ele alınması hem de paralel olarak maaşlarının artırılması gibi hususlar tartışılmaktadır (Wagner, 2008). Genel olarak hem gelişmiş ülkelerde hem de gelişmekte olan ülkelerde öğretmenler mesleki statülerine ilişkin bir kaygı hissetmektedirler. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, öğretmenlerin motivasyonu gittikçe azalmaktadır. Ayrıca öğretmenler mesleki rollerinde düşük özgüvene sahiptirler. Her ne kadar öğretmen motivasyonu ile kaliteli eğitim arasında güçlü bir ilişki olsa da bu faktör, hem ulusal hem de uluslararası politika yapıcılar tarafından ihmal edilmektedir (VSO, 2002).

Öğretmenlerin eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsur olduğu sıklıkla telaffuz edildiği halde, ulusal ve uluslararası politika yapıcılar yeni politikalar geliştirirken, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ihmal etme eğilimindedirler. Öğretmenler, genellikle kendilerini eğitim reformu çalışmalarının bir parçası olarak görememektedirler; kendilerine, kararların pasif bir uygulayıcısı veya teknik bir “girdi” olarak davranıldığını düşünmektedirler (VSO, 2002, s. 1). Bütün bu sorunların sonucunda, zaten yeterli sayıda öğretmen bulamayan ülkeler; sürekli yer değiştirme, güven kaybı ve düşük düzeyli mesleki adanmışlık gibi sorunlarla yüzleşmek zorunda kalmışlardır. Öğretmenler gerek öğrenciler için iyi bir eğitim ortamı oluşturma gerekse de kendi durumlarını iyileştirme konusunda kendilerini genellikle çaresiz hissetmektedirler. Dahası akademik literatürde ve politika tartışmalarında öğretmenlerin eksikliklerinden sıklıkla bahsedilirken, öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarına yönelik çalışmalar ise genellikle ihmal edilmektedir (VSO, 2002).

2.3.2. Vasıfsızlaştırma

Öğretmenler asırlar boyunca eğitimin amaçlarını ve içeriğini belirlemekte ve değerlendirme yapmakta serbest olmuşlardır. Bir başka ifadeyle öğretmenler, eğitime ilişkin en temel hususlarda bir başlarına karar verebilmekte ve uygulayabilmekteydiler. 19. yüzyıldan itibaren gerek eğitim süreçlerinin profesyonelleşmesi ve eğitimin alt alanlarının (program geliştirme, öğretim tasarımı vb.) birbirlerinden ayrılması gerekse de öğretmenin bu süreçteki rolünün değişmesi sonucu, öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılımında önemli ölçüde azalma olmuştur. Ayrıca modern ulus devletlerin gelişmesiyle birlikte eğitime ortak vatandaşlık bilinci kazandırma misyonu

yüklenmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında, ulusal bir müfredatın oluşturulması ve bu müfredatın öğretmen tarafından uygulanması, öğretmenin rolünü zorunlu olarak değiştirmiştir. Günümüzde artık öğretmenler karar alma konumundan önemli ölçüde uzaklaştırılmıştır; öğretmenler adına başkaları karar vermekte ve öğretmenler de bu kararları uygulamaktadır (Gür, 2006). Bir başka ifadeyle, öğretmenler gittikçe kendi kararlarını kendi veren bir uzman statüsünden daha ziyade bir uygulayıcı statüsüne indirgenmektedir. Öğretmenlere hazır programlar sunulmakta, bu programların uygulama detayları da ayrıntılarına kadar kendilerine verilmektedir. Öğretmenlerin her adımını kontrol etmeyi öngören bu yaklaşıma göre eğitim, tecrübesiz bir öğretmenin dahi kolaylıkla takip edip uygulayabileceği kimi eğitim süreç ve malzemelerinin geliştirilmesiyle ilgilidir. Özetle, öğretmenin kendi başına alıp uygulayabileceği birçok karar kendisine hazır olarak sunulmakta ve böylece öğretmenler vasıfsızlaştırılmaktadır (Apple, 1986, 1995; Shannon, 1989).

Günümüzde, devlet ve piyasa yoluyla hazırlanan ders araçları, öğretmenin rolünü önemli ölçüde kısıtlamaktadır; müfredat, amaçlar, planlar, ders senaryoları, yazılımlar ve değerlendirme araçları gibi hemen her şey öğretmene hazır olarak tevdi edilmektedir ve öğretmenin bunları izlemesi beklenmektedir. Buna bir örnek olarak, öğretmenin sınıfta ne yapacağını en ayrıntılı bir şekilde anlatan öğretmen kılavuz kitapları verilebilir (Özoğlu, Gür ve Çelik, 2010). Şunu da ifade etmek gerekir ki bütün vasıfsızlaştırma süreçleri, aynı zamanda yeniden bir vasıf kazandırma ile birlikte yürür. Örneğin, ders planı hazırlamak gibi vasıflar geri plana itilirken, eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ön plana çıkmaktadır.

2.3.3. İş Yoğunlaşması

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerden daha az zamanda daha çok iş yapmaları beklenmektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin işlerinin yoğunlaşması söz konusudur (Apple, 1986). Birçok ülkede özellikle de eğitim reformları dolayısıyla öğretmenler gittikçe daha çok süre çalışmak zorunda kalmaktadırlar (Hargreaves, 1994). Tüm dünyada öğretim programlarının giderek daha çok öğrenci merkezli hale gelmesiyle birlikte öğretmenlerin ders dışında da iş yoğunluğu artmaktadır. Ders hazırlıkları, çok fazla zaman alan öğrenci değerlendirmeleri, elektronik iletişim sistemlerine veri girmeleri ve okul-veli görüşmeleri gibi bu ders dışı faaliyetler öğretmenlik mesleğinin iş yükünü daha yoğun bir hale sokmuştur (Zembylas, 2010). Türkiye’de ilköğretimde ve lisede gerçekleştirilen değişikliklerle yapılandırmacı bir felsefeye dayandırılan öğretim programları da benzer bir etki yaratmış; ilköğretimde yapılan bir araştırmada öğretmenler, ders dışı yükümlülüklerle harcadıkları zamanın büyük ölçüde arttığını belirtmişlerdir (Altunoğlu, 2012).

2.3.4. İşgücü Devri ve Mesleği Terk

Öğretmenlik mesleğinin son yıllarda yaşadığı dönüşümlerden biri de öğretmen işgücündeki devir (*turn-over*) ve mesleği terke ilişkindir. Her ne kadar Türkiye’de gerek işgücü devri gerekse de meslek terki oranları düşük olsa da gelişmiş ülkelerde bu önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, ABD’de yapılan araştırmalara göre, öğretmen işgücündeki devir ve mesleği terk oranları son yıllarda artmıştır. 1988 yılında %6,4 olan yıllık mesleği terk oranı 2008 yılına gelindiğinde %41 artarak %9’a yükselmiştir (Ingersoll ve Merrill, 2012). Mesleği terk oranları, mesleğe yeni başlayan öğretmenler arasında daha yüksektir. İlerde değineceğimiz üzere yeni öğretmenlere sunulan destekler yetersizdir (Ingersoll, 2012). Bunun sonucunda ise mesleği terk oranları giderek artmaktadır. Örneğin, ABD’de 1988 yılında 6.000 yeni öğretmen mesleği terk etmişken, 2008 yılında bu rakam 26.000’e ulaşmıştır. Son yıllarda daha çok kişinin mesleğe yeni başladığı düşünüldüğünde bu sorunun ciddiyeti daha da iyi görülmektedir. Yapılan bir hesaplama göre sadece ABD’de öğretmenlerin işgücü devri ve mesleği terk etmesi sorununun maliyeti yıllık yedi milyar dolardan fazladır (Carroll, 2007).

2.3.5. Cinsiyet

Öğretmenliğin giderek meslekleşmesiyle birlikte eğitim sistemlerindeki kadın öğretmen oranı da artmıştır. Örneğin, ABD’de 1800’lerde öğretmenlerin çoğu erkek iken 1900’lerde bu durum tersine dönmüştür. Eğitimde kadın öğretmen oranının giderek artması, yani eğitimin feminizasyonu, çocuklara aile ortamına benzer bir okul ortamı sunmakta ve böylece okul ve aile arasındaki boşluğu dolduracak bir şey olarak görülmüştür. Sanayileşme ve kentleşmeyle birlikte geleneksel ailenin çocuk yetiştirmedeki rolü okula devredilmiştir. Böylece okul, çocukların davranış ve duygularının gelişimi için temel bir mekân haline gelmiştir. Eğitimin feminizasyonu ile birlikte, bir yandan kadına öğretmen olarak yeni bir toplumsal statü verilmiş, öte yandan kadın öğretmenlere erkek öğretmenlere göre daha düşük bir sosyal statü ve ücret verilmiştir. Okul ve eğitim yönetimi, yeni bir iş hiyerarşisi ile belirlenmiştir. Örneğin, eğitim yöneticilerini erkekler oluştururken; bu erkek yöneticiler, çoğunluğu kadın olan öğretmenleri yönlendirmişlerdir. Yöneticiler, yeni ortaya çıkan bilimsel ve yönetsel yaklaşımlara dayanarak, öğretmenlere ne yapmaları gerektiğini belirtmiştir; böylece öğretmenlere sadece uygulayıcı rolü verilmiştir (Popkewitz, 1991). Bütün meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlikte de kadınların erkeklere göre daha faz-

la proletaryalaştırıldığı ve kontrole maruz kaldığı görülmektedir (Apple, 1986, 1995). Bu durumun, kadınların çalışma koşullarına özen gösterilmemesi, öğretmenlik ve ev işleri arasındaki tarihsel ilişki gibi değişik nedenleri olabilir.

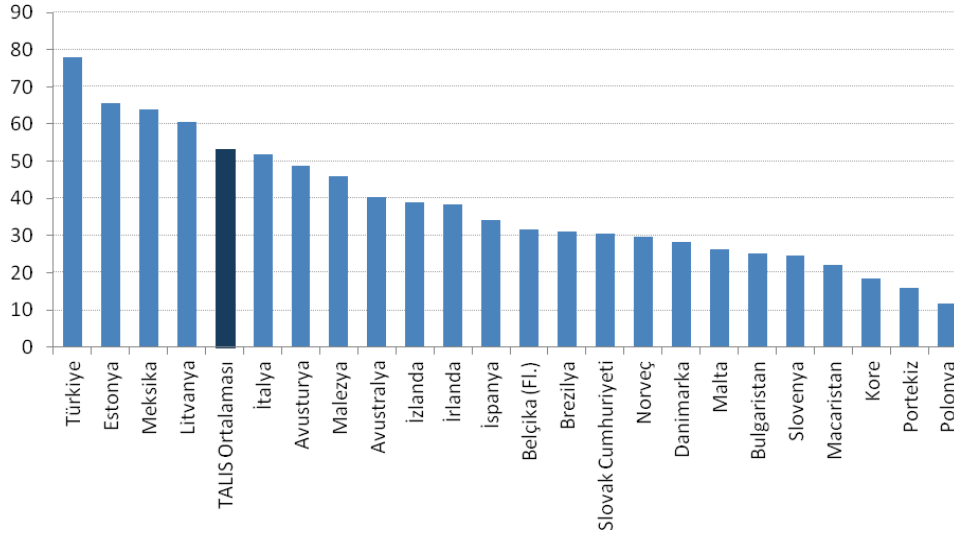
Yukarıda değinildiği üzere, öğretmenlik profesyonelleşmeye başladığı dönemden itibaren kadınların ağırlıkta olduğu bir meslek olmuştur. Geçmişte erkeklerin ağırlıkta olduğu birçok mesleğin kadınlar tarafından gittikçe daha fazla doldurulduğu dikkate alındığında, öğretmenlikteki kadın oranının azalması beklenir. Fakat ABD’de yapılan çalışmalara göre öğretmen işgücündeki kadın oranı gittikçe artmaktadır (Ingersoll ve Merrill, 2012). ABD’de 1980’de öğretmenlerin %66’sı kadın iken bu oran 2007 yılında %76’ya yükselmiştir. Kadın oranının artmasının en temel nedeni, öğretmenlik işi ile çocuk yetiştirme işi arasında nispeten yüksek bir uyumun olması olabilir.

2.4. Nitelikli Öğretmen ve Kaliteli Eğitim

Kaliteli öğretmen ihtiyacı, başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere dünya genelinde önemli bir sorundur. Birçok ulusal ve uluslararası kuruluş bu konuda çeşitli kapsamlı çalışmalar yürütmektedir (UNESCO, 2012). Öğrenci performansı açısından oldukça başarılı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin en temel ortak özelliğinin nitelikli öğretmen olduğu tespit edilmiştir (Barber ve Mourshed, 2007; Dünya Bankası, 2011). Nitelikli öğretmen, öğrenci başarısında ve özellikle sosyoekonomik geçmişin oluşturduğu dezavantajın azaltılmasında en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Brown vd., 2005). Her ne kadar yüksek kaliteli öğretmenlerin etkinliği araştırmalarla kanıtlanmış olsa da bilhassa yoksul ve göçmen okullardaki çocuklar, bu öğretmenleri görmekten mahrumdurlar. OECD tarafından yapılan TALIS 2008 araştırmasında okul müdürlerine yönelik yapılan ankette müdürlere, okuldaki insan kaynakları ile fiziki ve mali kaynaklarda yaşanan eksikliklerin eğitim-öğretimi ne derece engellediği sorulmuştur (OECD, 2009). İnsan kaynağı ile ilgili olarak ankette, kaliteli öğretmen eksikliğinin eğitim-öğretimi etkileme durumu sorulmuştur. Araştırmaya katılan ülkeler genelinde bakıldığında kaliteli öğretmen eksikliğinin eğitim-öğretimi “çok” ya da “belirli ölçüde” engellediğini belirten müdürlerin çalıştığı okullarda bulunan öğretmenlerin, araştırmaya katılan okullardaki toplam öğretmenler içindeki oranı yaklaşık %38 civarında çıkmıştır (**Şekil 1**). Hala ciddi bir öğretmen açığının olduğu Türkiye’de bu açığın ücretli ya da branş dışı öğretmenler yoluyla giderilmesi konusundaki ısrar, Türkiye’deki nitelikli öğretmen ihtiyacı sorununun öğretmen değil idari kaynaklı olduğunu göstermektedir.

Şekil 1. Kaliteli öğretmen eksikliğinin eğitim-öğretimi engelleme durumu.

(Kaliteli öğretmen eksikliğinin eğitim-öğretimi “çok” ya da “belirli ölçüde” engellediğini belirten müdürlerin çalıştığı okullarda bulunan öğretmenlerin oranı)



Kaynak: OECD, 2009

TALIS araştırmasında müdürlerin kaliteli öğretmen ihtiyacına ilişkin soruya verdikleri yanıtlardan ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise PISA ve TIMSS gibi uluslararası araştırmalarda öğrenci başarısının en yüksek olduğu ülkeler arasında bulunan Güney Kore’de bu oranın %18,6 gibi nispeten çok düşük olmasıdır. Bu bulgu, öğretmen kalitesinin eğitim-öğretim için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Nitelikli öğretmenlerin bir eğitim sistemi içerisindeki kritik rolünden dolayı birçok ülke, en başarılı adayları öğretmenliğe çekmek için değişik çalışmalar yürütmektedir. Bununla birlikte 25 OECD ülkesinin dâhil olduğu karşılaştırmalı bir çalışmada, bir kariyer mesleği olarak öğretmenliğin cazibesine ilişkin bazı endişelerin olduğu bulunmuştur (OECD, 2009). Söz konusu çalışmaya katılan ülkelerin yaklaşık yarısında özellikle talebin yüksek olduğu bazı branşlarda kaliteli öğretmen sağlama konusunda bir endişe tespit edilmiştir. OECD ülkelerinde eğitim işgücünün kompozisyonunun uzun süreli eğilimine bakıldığında bazı çarpıcı sonuçlar görülmektedir. Örneğin daha az sayıda erkek ve daha az sayıda “yüksek başarılı” aday öğretmenliği tercih etme eğilimindedir. Dahası, öğretmen maaşları çoğu ülkede azalmaktadır (ILO-UNESCO, 2007).

Öğretmenler, genellikle yeni ve özgün fikirlerin, girişimciliğin ve takım çalışmasının pek ödüllendirilmediği bürokratik iş ortamlarında çalışmaktadırlar. Her ne kadar üniversite diplomaları, mükemmel bir öğretmen olabilmek için tam donanımlı bilgi ve yetenek garanti etmese de yine de bir anahtar niteliği taşımaktadırlar. Ne var ki ABD’de birçok öğretmen diplomasının olmadığı alanlarda ders vermektedir. Ayrıca öğretmen yetiştiren programlar, konu uzmanlığına eğilmektense pedagojik eğitime daha çok önem vermektedirler (Brown vd., 2005). ABD’de yapılan *Okul Öğretmenlerini Eğitmek* başlıklı bir çalışmaya göre öğretmen eğitimi programlarından mezun olan öğretmen adaylarının çoğu, kendilerini nitelikli öğretmen yapmak için gerekli bilgi ve becerilerin katıldığı programların sunmadığını düşünmektedirler. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının çoğuna göre eğitim fakülteleri, öğretmenlerin gerçek sınıf ortamında karşılaştıkları durumla baş edebilmeleri için gerekli donanımı sağlayamamaktadır. Okul müdürleri ise eğitim fakültelerinden daha fazla şikâyetçi olmuşlardır. Çalışmayı yürüten Levine’a (2006) göre bu durumun temel nedeni eğitim fakültesindeki öğretim üyelerinin okul ve sınıfların durumunu yeterince anlayamamalarıdır. Dahası ne eyaletler ne de akreditasyon kuruluşları eğitim programlarında asgari bir kaliteyi sağlamakta başarılı olmuşlardır.

Üniversite eğitiminin tamamlanması bir öğretmenin eğitiminin bittiği anlamına gelmemektedir. Bununla birlikte öğretmenlere sunulan mesleki eğitim imkânları oldukça sınırlıdır. Sonuçta mesleğe yeni başlayan öğretmenler kendilerini geliştirme imkânı bulamamakta ve bu öğretmenlerden önemli bir kısmı mesleği terk etmektedirler. ABD’de öğretmenliğe yeni başlayan kişilerin yaklaşık yarısı ilk beş yılda mesleği bırakmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler adeta denize atılmakta ve bu öğretmenlere “ya yüz ya da boğul” denilmektedir (Ingersoll, 2012, s. 47). Daha kötüsü yeni başlayan öğretmenler genellikle en kötü koşullara sahip okullarda çalışmaktadır. Kimi yorumcular bu durumu “ateşle imtihan” olarak nitelendirmiştir (s. 47). Matematik ve fen bilimleri gibi alanlarda öğretmen bulamama sorununun arkasında da mesleği terk yatmaktadır (Ingersoll, Merrill ve May, 2012). Terklerin başlıca sebepleri; öğretmenlere mesleki gelişim imkanları sağlanmaması, düşük ücretler, okul yönetiminden destek bulamamak, kötü çalışma koşulları, karar verebilme yetkisizliği ya da kendilerini öğretmenlik için hazır hissetmemeleridir (Brown vd., 2005). Öğretmenlerin mesleği terk durumu o derece ciddi bir sorun haline gelmiştir ki kimi yorumcular bazı okulların sürekli öğretmen değiştirmesini “döner kapı” metaforuyla anlatmışlardır (Ingersoll, 2012, s. 49).

Eğitim kalitesiyle ilgili önemli bir diğer sorun ise tecrübeli öğretmenlerin okullara dağılımındaki eşitsizliktir (Brown vd., 2005; Darling-Hammond, 2010). Her ne kadar bütün öğrenciler kaliteli öğretmeni hak etse de uygulamada durum maalesef böyle değildir. Daha az nitelikli öğretmenler daha yoksul öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışmaktadır. Bu durumun en temel nedeni nitelikli öğretmenleri dezavantajlı bölge-

lere çekmenin ya da orada tutmanın zorluğudur. Okulların fiziksel imkânlarının kısıtlılığı, kalabalık sınıflar, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü, maaşların yetersizliği ve teşvik edici mekanizmaların yokluğu gibi etmenlerden ötürü öğretmenler dezavantajlı bölgelerde çalışmayı tercih etmemektedirler. İlerde ele alınacağı üzere Türkiye’de de daha tecrübeli öğretmenler daha iyi muhitlerde çalışmaktadır.

2.5. Öğretmen Sendikalarının Değişen Rolü

Diğer meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlikte de mesleği temsil eden, men-suplarının profesyonel gelişimine ve haklarının aranmasına yardımcı olan sivil oluşumlar bulunmaktadır. Eğitim (öğretmen) sendikaları bu sivil oluşumların en önemlileri arasındadır. Eğitim sendikaları tüm öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının statülerinin yükseltilmesi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi için çalışmaktadır. Öğretmen sendikaları birçok ülkede, özellikle öğretmenlerin maaşları, özlük hakları, sosyal güvenceleri ve çalışma saatleri gibi konularda, karar alma süreçlerine aktif olarak katılmaktadır. Avrupa ülkelerinin hepsinde öğretmenlere ödenecek ücret ve öğretmenlerin çalışma koşulları, öğretmenleri temsil eden sendikalarla müzakere edilerek ya da bu sendikalardan görüş alınarak belirlenmektedir (EURYDICE, 2008). Sendikaların bu süreçlere katılımı, Avrupa ülkelerinin birçoğunda yasal düzenlemelerle ve kurumsal ilişkilerle gerçekleşmektedir. Yasal düzenlemeler, ya doğrudan sendika ile zorunlu müzakereyi ya da ilgili süreçleri yönetmek üzere kurulan yasal komitelerde sendikanın temsilini öngörmektedir. İsveç, Norveç, İngiltere ve Almanya gibi bazı Avrupa ülkelerinde ise sendikaların yasal süreçlerde yer alması bir zorunluluk olmadığı halde sendikalar bu süreçlerde aktif bir şekilde rol almaktadır (**Tablo 1**).

Tablo 1. Öğretmen sendikalarının öğretmen maaşları ve çalışma koşulları ile ilgili karar süreçlerine katılma durumu

Öğretmen Sendikalarının Yasal Düzenleme ile Katıldığı Ülkeler	Öğretmen Sendikalarının Belirli Bir Yasal Düzenleme Olmaksızın Katıldığı Ülkeler
Finlandiya, İrlanda, Danimarka, Estonya Letonya, Litvanya, Hollanda, Polonya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Slovakya, Avusturya, Fransa, İsviçre, İspanya, Portekiz, Macaristan, Romanya, Bulgaristan, Yunanistan, İtalya, Türkiye	İsveç, Norveç, Birleşik Krallık, Almanya

Kaynak: EURYDICE, 2008.

Eğitim sendikaları yakın tarihe kadar daha çok öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının haklarını korumak, çalışma koşulları, özlük hakları ve ücret konularında merkezi veya yerel hükümetlere toplu pazarlık yapmak gibi roller üstlenmiştir. Eğitim sendi-

kaları bu rollerini yerini getirmeye çalışırken çoğu kez politika yapıcılar veya merkezi hükümetlerle politik anlaşmazlıklar içerisine girmiştir. Örneğin, ABD’de, öğretmen sendikaları 2001 yılında yasalaşan Hiçbir Çocuk Geri Kalmasın (NCLB) adlı eğitim düzenlemesinin birçok maddesine karşı tutum sergilemiştir (Koppich, 2005).

Öğretmen sendikalarının kimi reformlara karşı gelmesi, sendikalara ilişkin tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Finlandiya, Güney Kore, Singapur, Japonya, Kanada ve Avustralya gibi uluslararası sınavlarda üstün öğrenci başarısı sergileyen ülkelerde de eğitim sendikalarının oldukça güçlü olduğu bilgisi karşısında, örgütlü bir güç olarak sendikaların eğitimin kalitesine ve öğretmenlerin mesleki doyumunun artırılmasına katkı sağladığını kabul etmek gerekir.

Son yıllarda eğitim sendikaları, üstlendikleri roller ve merkezi hükümetlerle olan ilişkileri bağlamında önemli değişiklikler yaşamaktadır. Eğitim sendikaları yukarıda bahsedilen rollerini günümüzde halen korumakla birlikte, artık birçok ülkede birer profesyonel meslek örgütü gibi hareket etmeye ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen, eğitim-öğretimin kalitesini artırmak için gayret gösteren, reaktif (tepkiyel) politikalar yerine proaktif (ileriye dönük) politikalar geliştiren sivil oluşumlara doğru dönüşüm geçirmektedir (Mausethagen ve Granlund, 2012). Ülkeler arasında öğretmen sendikalarına karşı bakış açısında yaşanan farklılaşmalar, sendikaların ne denli güçlü olduğu ile ilgili değil büyük ölçüde bu yeni rolün sendikalar tarafından ne derece benimsendiği ile yakından ilişkilidir. **Finlandiya, Güney Kore, Singapur, Japonya, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde öğretmen sendikaları oldukça güçlü olmakla birlikte, bu ülkelerde sendikaların hükümetle ve/veya diğer yönetim organlarıyla sağlam ve sürdürülebilir bir ilişki içinde, birer profesyonel meslek örgütü gibi çalıştıkları görülmektedir.** Örneğin, Finlandiya Milli Eğitim Bakanı Henna Virkkunen bir röportajında dile getirdiği şu ifadeler bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

Sendikalarımız bizim ana paydaşlarımızdan birisidir. Çünkü hedeflerimiz ortak. Hepimiz eğitimin kalitesinin iyi olduğundan emin olmak istiyoruz. [Buna bağlı olarak] sendikalarla birlikte çalışıyoruz. Neredeyse her hafta onlarla görüş alışverişi yapıyoruz. Sendikalar Finlandiya’da oldukça güçlüler. Düşüncelerimizde büyük farklılıkların olduğunu sanmıyorum. Onlar bizim için iyi paydaşlar. (akt. Snider, 2011, para. 9)

Finlandiya Eğitim Bakanının açıklamalarından da anlaşılacağı üzere öğretmen sendikaları ile hükümetler arasındaki güçlü ve güven esaslı işbirliği sadece sendikaların yaklaşımı ile ilgili değildir. Hatta aksine öğretmen sendikaları ile hükümetler arasındaki işbirliğinin güçlü ve yapıcı olduğu ülkelerde, hükümetler sendikalarla olan ilişkilerini güçlendirmek için ilk adımı atan taraf olmuştur. Örneğin, 2000’li yılların başında Kanada’da (Ontario), öğretmenler ve öğretmen sendikaları ile hükümetin arası

kutuplaşmalara varan derecede açıkken bu sorunlu ilişki, hükümetin öğretmenler ile öğretmen sendikalarının güvenini kazanmasıyla tam tersine dönmüştür. Yeni yönetim eğitim reform stratejilerini tartışmak üzere öğretmenler ve öğretmen sendikaları ile bir araya gelmiş, onları dinlemek ve ihtiyaç duydukları konularda onları elden geldiği kadar desteklemek suretiyle onların güvenini kazanmıştır (Tucker, 2012).

2.6. Genel Değerlendirme

Bir meslek olarak öğretmenlik değişmekte ve dönüşmektedir. Bir yanda öğretmenlerin daha fazla profesyonel hale getirilmesi için çabalar sürerken ve öğretmenliğin niteliğinin artırılmasının öğrenci başarısını artırmada önemli olduğu dillendirilirken öte yanda öğretmenlerin vasıfsızlaştırılması ve demoralizasyonu söz konusudur. Benzer şekilde, her ne kadar kaliteli bir eğitim sistemi için nitelikli öğretmenlerin bir zorunluluk olduğu sıklıkla tekrar edilse de okullardaki mevcut bürokratik yapı, öğretmenlerin daha nitelikli hale gelmesini teşvik etmemektedir. Sadece başarılı adayların öğretmenlik programlarına kayıt yaptırması ya da bu programlardan mezun olmaları, nitelikli bir eğitimin sunulması için yeterli değildir. Öğretmenler, eğitimin en temel süreçleri hakkında bile yetkisizdir ve çalışma koşulları yetersizdir. Bu konularda iyileştirme yapılmaksızın nitelikli öğretmenlerin yüksek bir motivasyonla çalışmalarını beklemek gerçekçi değildir. Dünyada eğitim sendikalarının dönüşümüne bakıldığında bu sendikaların artık sadece eğitim çalışanlarının haklarını savunmakla sınırlı kalmadıkları, aynı zamanda birer profesyonel meslek örgütü gibi çalıştıkları ve eğitim çalışanlarının mesleki gelişimine destek oldukları görülmektedir.

3. TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLERİN YETİŞTİRİLMESİ VE İSTİHDAMI

Bu bölümde, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemi tartışılacaktır. Bu çerçevede ilk olarak, öğretmen adaylarının seçimi, eğitimi ve istihdam süreçleri sunulmuştur. Ardından öğretmenlik mesleğinin statüsü, öğretmenlik mesleği giriş ve mesleki gelişim konuları incelenmiştir. Son olarak öğretmenlerin yer değiştirme ve dağılımı konusu ele alınmıştır. Bu bölümde tartışılan hususlar, bir yandan Türkiye’deki öğretmenliğin genel durumunu ortaya koyarken diğer yandan bir sonraki bölümde sunulan uluslararası kıyaslamalarda Türkiye’nin durumunu daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır.

3.1. Öğretmen Adaylarının Seçimi, Eğitimi ve İstihdamı

Öğretmen kalitesine vurgu yapan birçok akademik çalışma ve uluslararası raporda, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara seçimi, hizmet-öncesi eğitimi ve istihdamı ile ilgili süreçlere oldukça fazla vurgu yapılmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007; Darling-Hammond ve Rothman, 2011; OECD, 2011). Bu raporlarda, kaliteli öğretmenleri eğitim sistemine kazandırabilmek için başarılı ve öğretmenliğe yatkın öğrencilerin seçici bir sistem ile hizmet-öncesi eğitim programlarına kabul edilmesi, kabul edilen adayların kaliteli bir hizmet-öncesi programı ile eğitilmesi ve bu programlardan mezun olanların etkili bir sistem ile istihdam edilmesi gerektiği belirtilmektedir. 2011 yılında MEB tarafından gerçekleştirilen Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı sonrasında yayınlanan *Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi*’nde de benzer vurgular yer almaktadır. Bu belgede belirtilen ilk stratejik amaç, her sınıfa en nitelikli öğretmenin ulaşmasını sağlamaktır. Bu stratejik amaca ulaşmak için belirlenen ana hedefler ise öğretmen yetiştirme programına en başarılı bireyleri seçmek, hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminin niteliğini artırmak ve öğretmen adayı havuzundan en nitelikli adayları seçmek olmuştur (MEB, 2011).

Hizmet-öncesi eğitime öğrenci seçimi, seçilen öğrencilerin hizmet-öncesi eğitimi ve eğitim programını başarılı bir şekilde tamamlayan adayların istihdamı, öğretmen yetiştirme sisteminin önemli bir parçası olarak ele alınacak olursa, dünyada öğretmen yetiştirme sistemlerinin genel olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Uluslararası sınavlarda başarılı sonuçlar elde eden Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerde izlenen ilk yaklaşımda, öğrenciler hizmet-öncesi eğitim programlarına kabul edilirken, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı (arz-talep dengesi) gözetilmekte ve ihtiyaç ölçüsünde öğrenci bu programlara kabul edilmektedir. Öğrenciler bu programdan mezun olduktan sonra genelde doğrudan istihdam edilmektedir. İstihdam sürecinde ikinci bir seçim olmadığından, daha en başta öğrenciler bu programlara kabul edilirken oldukça seçici davranılmaktadır. Öğrenciler hizmet-öncesi programlara seçilirken, hem seçme sınavları hem de mülakatlar veya örnek

ders anlatımları kullanılmakta ve akademik bilginin yanında öğrencilerin öğretmenliğe ilgisi, mesleğe yatkınlığı ve iletişim becerileri ölçülmektedir. Arz-talep dengesi gözetilerek programlara kabul edilen öğrenciler, genellikle ücretsiz eğitim almakta ve hatta -Singapur'da olduğu gibi- maaş bile alabilmektedir.

Yukarıda özetlenen yaklaşımda, öğretmenlik programlarına, arz-talep dengesi gözetilerek ihtiyaç nazarında öğrenci alındığı için hizmet-öncesi eğitimde bir yığılma yaşanmamaktadır. Böylece nispeten az sayıdaki öğretmen adaylarına nitelikli bir eğitim süreci sunulmaktadır. Ayrıca, başvuran öğrenciler arasında zaten en başta ciddi bir eleme yapılması nedeniyle programlara kabul edilen öğrenci kalitesi yüksektir. Daha önemlisi, mezun olanların hemen istihdam edilmesi nedeniyle, öğretmenlik cazip bir meslek olarak algılanmaktadır (Özoğlu, 2011).

Öğretmen yetiştirme ile ilgili ikinci yaklaşımda, hizmet-öncesi eğitim programlarına öğrenci kabul edilirken, öğretmen ihtiyacı gözetilmemekte, öğrenci seçiminde genel kriterler kullanılmakta ve bu programlara genellikle ihtiyaç fazlası öğretmen adayı kabul edilmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Bu yaklaşımda, ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirildiği için istihdam sürecinde ayrıca bir seçim süreci işletilmektedir. Öğretmenlik programlarına ihtiyaç fazlası öğrenci kabul eden bu yaklaşımda, hem hizmet-öncesi eğitimin kalitesi hem de öğretmenlik mesleğinin cazibesi olumsuz etkilenmektedir. Hizmet-öncesi eğitim programlarına gereğinden fazla öğrenci alındığı için eğitim kalitesi düşmektedir. Ne var ki, bu yaklaşımı savunanlara göre, geniş bir öğretmen adayı havuzundan seçim yapmak, öğretmen niteliğini artıracaktır. Bir başka ifadeyle, hem birinci yaklaşımı hem de ikinci yaklaşımı savunanların ortak çıkış noktası kaliteyi artırmaktır. Fakat kaliteyi artırmak için kullanılan araçlar farklılaşmaktadır.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme hususunda ikinci yaklaşım esas alınmaktadır. Özellikle 2000'li yıllardan sonra ortaya çıktığı üzere, öğretmen yetiştiren programların önemli bir kısmına ihtiyaç duyulan öğretmen sayısından daha fazla sayıda öğrenci kabul edilmektedir. Hizmet-öncesi eğitim, öğretmen adaylarına hem öğretmen olacakları alanla ilgili alan bilgisi hem de öğretmenlik meslek bilgisi kazandırdığı için öğretmen yetiştirme sisteminin en önemli süreçlerinden birisidir. Adaylar bu süreçte, öğretmen olarak mesleğe başlamadan önce, hem teorik bilgi hem de uygulama dersleri sayesinde pratik bilgiler kazanırlar. Hizmet-öncesi eğitim bu denli önemli olmasına rağmen, Türkiye'de bu konuda kalite ile ilgili ciddi sorunlar olduğu bilinmektedir. Bu sorunların başında, öğretim elemanlarının hem nicelik hem de nitelik bakımından yetersizliği, fiziksel koşulların yetersizliği ve elverişsizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve uygulama dersleri ile uygulama okulu-üniversite işbirliğinde yaşanan sorunlar gelmektedir. Öğretim elemanı eksikliği, Türkiye'de genel bir sorun olmasına karşın, bu sorun öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde daha belirgin

bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Öğretim elemanı ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları, diğer fakültelere –özellikle uygulama gerektiren fakültelere– oranla eğitim fakültelerinde oldukça yüksek kalmaktadır. Örneğin, 2011-2012 eğitim öğretim yılında, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı birçok fakültede 20'nin altında iken eğitim fakülteleri genelinde bu sayı ortalama 33 civarındadır (**Tablo 2**). Öğretmenlik programlarında olduğu gibi, eğitim sürecinde uygulama gerektiren tıp ve diş hekimliği gibi programlarda bu sayı çok daha düşüktür.

Tablo 2. Farklı fakültelerde öğretim elemanı ve üyesi başına düşen öğrenci sayısı (2011-2012).

Fakülte	Öğrenci Sayısı	
	Öğretim Elemanı Başına	Öğretim Üyesi Başına
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	41,5	67,3
Eğitim Fakültesi	33,6	61,4
Edebiyat Fakültesi	25,2	43,1
Hukuk Fakültesi	23,7	44,6
Fen-Edebiyat Fakültesi	20,0	32,5
İlahiyat Fakültesi	19,0	27,2
Siyasal Bilgiler Fakültesi	17,2	28,1
Mesleki Eğitim Fakültesi	16,8	34,1
Fen Fakültesi	15,4	25,2
Eczacılık Fakültesi	8,6	14,1
Diş Hekimliği Fakültesi	5,1	8,2
Tıp Fakültesi	2,0	4,5

Kaynak: ÖSYM, 2012

Öğretim elemanı yetersizliğinin yanında, eğitim fakültelerinde fiziksel koşullar da yetersizdir ve sınıf mevcutları genelde çok yüksektir. Ayrıca insan kaynağı ve alt yapı bakımından eksiklikler bilinmesine rağmen, geçtiğimiz yıla kadar eğitim fakültelerinin birçoğunda ikinci öğretim programları bulunmaktaydı. 2011-2012 yılında eğitim fakültelerinin kontenjanlarının %30'unu ikinci öğretim programları oluşturmuştur (**Tablo 3**). İkinci öğretim uygulaması, zaten sayıca yetersiz olan öğretim elemanlarına aşırı derecede ders yükü getirdiği; kendilerini yenilemeleri ve alanlarıyla ilgili bilimsel çalışmalar yürütmelerini engellediği gerekçeleriyle eleştirilmiştir (YÖK, 2007). İhtiyacın çok üzerinde sayıda öğretmen yetiştirildiği gerekçesiyle YÖK'ün aldığı bir kararla, 2012-2013 öğretim yılından itibaren okul önce öğretmenliği gibi bazı ihtiyaç duyulan alanlar hariç ikinci öğretim programları kapatılmıştır.

Tablo 3. Eğitim fakültelerine yerleştirilen öğrenci sayıları ve ikinci öğretim oranları (2000-2011).

Yıllar	Genel	İkinci Öğretim	
		Sayı	Pay
2000	38,900	10,516	27%
2001	42,500	12,300	29%
2002	44,066	12,992	29%
2003	45,583	13,652	30%
2004	46,721	13,552	29%
2005	48,010	13,997	29%
2006	39,128	10,100	26%
2007	38,696	9,565	25%
2008	52,827	15,119	29%
2009	59,421	18,737	32%
2010	59,793	20,175	34%
2011	71,721	21,338	30%

Kaynak: ÖSYM verileri

İhtiyaç fazlası öğretmen yetiştirilmesi nedeniyle hizmet-öncesi eğitim programlarında yaşanan bu yığılma, özellikle uygulama dersleri ile uygulama okulu-üniversite işbirliğinde de önemli bir sorun haline gelmektedir (Özoğlu, 2011). Uygulama dersleri, öğretmen adaylarının hizmet-öncesi eğitim süresince teorik düzeyde elde ettikleri kazanımları pratiğe dönüştürmesi için son derece önemli olmasına rağmen, uygulama okullarında yaşanan yığılmalardan dolayı işlevselliğini neredeyse tamamen yitirmiş durumdadır. Bu ise eğitim kalitesinde ciddi sorunlara yol açmaktadır. İhtiyaç oranında öğretmen yetiştiren Finlandiya gibi ülkelerde, uygulama dersleri ya üniversitelerce yönetilen özel Öğretmen Yetiştirme Okullarında gerçekleştirilmekte ya da öğretmen kalitesi yüksek, özel seçilmiş devlet okullarında ve seçilmiş deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştirilmektedir (Salhberg, 2011).

Hizmet-öncesi eğitimde yaşanan bu sorunlara ek olarak, ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirme nedeniyle, eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarının önemli bir kısmı atanamamaktadır. Öğretmen yetiştirmede arz fazlası öğretmen adayının oldukça fazla olması beraberinde hem istihdam sorununu hem de ciddi bir sosyal sorunu getirmektedir. Özellikle son beş yılda atanamayan öğretmenler sorunu kamuoyunda geniş yer bulmaktadır. Öğretmenlik programlarından mezun olan öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün istihdam dışında kalması ve bu konunun son yıllarda sürekli kamuoyunun gündeminde yer alması, özellikle son yıllarda öğretmenlik mes-

leğinin cazibesini yitirmesine neden olmaktadır. Buna rağmen, Türkiye’de hala en fazla atama yapılan kamu görevlisi konumunda öğretmenlik ilk sırada yer almaktadır. bu duruma bağlı olarak öğretmenlik programları halen öğrenciler açısından tercih edilen yükseköğretim programlarıdır. Diğer taraftan atama yapılan kadro sayısının azaldığı öğretmenlik alanlarına ilişkin yükseköğretim programlarını tercih edenlerin sayısı ve bu programların taban puanlarında gözle görülür bir düşüş yaşanmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4. Bazı öğretmenlik programları ile diğer programların taban puanlarının karşılaştırılması (2010-2011)

	2010-2011		2011-2012		Taban Puan Farkı
	Kontenjan	Taban Puan	Kontenjan	Taban Puan	
Bahkesir Üniversitesi					
Fizik Öğretmenliği	41	290,600	41	230,672	-59,928
Kimya Öğretmenliği	41	358,741	31	318,601	-40,140
Endüstri Mühendisliği	47	437,533	47	423,089	-14,444
İktisat	52	355,422	52	330,946	-24,476
Boğaziçi Üniversitesi					
Fizik Öğretmenliği	36	451,270	36	421,933	-29,337
Kimya Öğretmenliği	36	480,717	36	446,986	-33,731
Endüstri Mühendisliği	57	550,784	57	550,799	0,015
İktisat	108	517,929	108	515,475	-2,454
Dokuz Eylül Üniversitesi					
Fizik Öğretmenliği	41	321,963	31	261,896	-60,067
Kimya Öğretmenliği	41	380,987	31	343,124	-37,863
Endüstri Mühendisliği	88	478,863	88	470,318	-8,545
Tıp Fakültesi	236	534,758	241	529,492	-5,266
Gazi Üniversitesi					
Fizik Öğretmenliği	41	326,151	31	287,273	-38,878
Kimya Öğretmenliği	41	382,547	31	349,743	-32,804
Endüstri Mühendisliği	103	477,489	103	468,426	-9,063
Tıp Fakültesi	241	537,028	246	532,259	-4,769

Kaynak: ÖSYM, 2011, 2012.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda ortaya çıkan bir diğer önemli sorun ise öğrenci ve öğretmen adaylarının seçimi ile ilgilidir. Müzik, resim ve beden eğitimi öğretmenlikleri gibi özel yetenek sınavları ile öğrenci alan programlar haricinde, Türkiye’de öğretmen yetiştiren programlara öğrenci seçimi genel kültür, genel yetenek ve akademik bilgiyi ölçen çoktan seçmeli Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSYS) ile yapılmaktadır. Türkiye’de öğretmenler istihdam edilirken ise öğretmen adayları arasında seçim çoktan seçmeli Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile yapılmaktadır. KPSS sınavı, adayların genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri bilgisini ölçmektedir. Ayrıca, ileride ele alınacağı üzere, birçok ülkede öğretmenler atanırken ya da öğretmenlik lisansı alırken alan bilgisi sınavına girmektedir. Türkiye’de ise öğretmenler seçilirken herhangi bir alan sınavı yapılmamakta; fakat, ayrıca değinece-

ğimiz üzere, 2013'ten itibaren öğretmenliğe alımlarda alan sınavının da yapılacağı duyurulmuştur. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının kendi alanlarında sınav yapılmasına olumlu baktıklarını ortaya koymuştur. Örneğin, Eğitim-Bir-Sen'in 2009 yılında gerçekleştirdiği *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Uygulamasının Değerlendirilmesi* başlıklı araştırmaya göre, öğretmenlerin % 61'i hem KPSS'de hem de kariyerde yükselme için gerekli sınavlarda genel kültür, genel yetenek ve pedagojik formasyon bilgisinin yanı sıra alan bilgisinin de ölçülmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Eğitim-Bir-Sen, 2011b). Yine Eğitim-Bir-Sen'in 2011 yılında gerçekleştirdiği "Öğretmen Adaylarının KPSS'ye Bakış Açıları, Sorunları ve Beklentileri" başlıklı araştırmasının sonuçlarına göre, çalışmaya katılan adayların %82'si KPSS'de kendi alanlarında da soru sorulması gerektiğini ifade etmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2011a). MEB ve ÖSYM'nin 2013 yılından itibaren öğretmenleri seçmek için KPSS'ye ek olarak 15 branşta alan sınavı yapma konusunda hazırlığı olduğu kamuoyuna yansımıştır.

3.2. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, hem ülkemizde hem de uluslararası düzeyde öğretmen niteliği bağlamında tartışılan en önemli konulardan birisidir (Barber ve Mourshed, 2007; Darling-Hammond ve Rothman, 2011; OECD, 2011). Nitekim bir mesleğin toplumsal statüsü ve saygınlığı ile o mesleğe mensup kişilerin niteliği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Statünün yüksek olduğu mesleklere daha çok kişi yönelmekte ve bunlar arasından en başarılılar seçilmektedir. Ayrıca, statüsü yüksek meslekleri icra eden kişiler genellikle daha yüksek motivasyona sahiptirler ve mesleğe yönelik kaygıları azdır. Aşağıda, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsü tartışılacaktır.

Mesleki statü denildiğinde ilk akla gelen ölçüt genelde mesleğin ekonomik getirisi-dir. Dünyanın hemen her yerinde, mesleğin ekonomik getirisi, meslek için önemli bir saygınlık unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani yüksek gelirli mesleklerin saygınlığı da genelde yüksek olmaktadır. Doktorluk, avukatlık, hâkimlik vb. gibi yüksek gelirli meslekler, ülkemizde ve diğer birçok ülkede saygınlık kazanmış meslek türleridir. Türkiye'de öğretmenlik, düzenli geliri olan memurluk olarak algılandığından, toplumun belirli kesimleri tarafından tercih edilen bir meslektir. **Her ne kadar öğretmenlerin gelir düzeyi, lisans düzeyinde eğitim gerektiren diğer mesleklere göre nispeten düşük olsa da öğretmenliğin toplumsal statüsü hâlâ yüksektir.** Mesleğin saygınlığını belirleyen en önemli ölçütlerden bir diğeri, mesleğin topluma sunduğu hizmetin toplumsal değeri ve önemidir. Yani toplumda önemli görülen vazife yerine getiren mesleklerin daha saygın oldukları bilinmektedir. Öğretmenliğin

statüsü toplumun eğitime verdiği önemle yakından ilişkilidir. Eğitim, neredeyse tüm dünya ülkelerinde toplumsal ve ekonomik refahı elde etmenin en önemli aracı olarak görülmekte ve dolayısıyla küresel olarak her iki düzeyde de eğitime büyük önem atfedilmektedir. Ne var ki eğitim genelde istihdamla ilişkili olarak değerlendirilmekte ve istihdam imkânları daha fazla olan programlar toplumda daha fazla saygın karşılanmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin genellikle orta gelir düzeyine ait ailelerin çocukları tarafından tercih edildiği bilinmektedir. 2007 yılında eğitim fakültelerindeki öğrenciler üzerinde yapılan kapsamlı bir anket araştırmasında ankete katılan 18.226 öğrencinin %78,7’sinin annesinin %53,4’ünün ise babasının eğitim düzeyinin ortaokulu geçmediği ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada öğrencilerin %82,4’ünün annesinin ev hanımı %30,6’sının babasının ise emekli olduğu tespit edilmiştir. Yine, öğrencilerin %60’ı şehir merkezinden, geri kalan %40’ının ise kırsaldan geldiği bulunmuştur (Aksu vd., 2010).

Mesleğin saygınlığını belirleyen bir diğer ölçüt ise mesleğe giriş için gerekli olan eğitimin süresidir. Daha uzun süreli eğitim gerektiren mesleklerin toplumsal saygınlığı daha yüksek olabilmektedir. Son zamanlarda birçok meslek grubu için yükseköğretim diplomasının şart haline gelmesiyle birlikte, artık bu kriter önemini nispeten yitirmiştir. Öğretmenliğin saygınlığının, aynı eğitim düzeyi gerektiren diğer bazı meslek gruplarına göre daha az olması bunu teyit etmektedir. Yine bu tespiti sınamak için Türkiye’de öğretmenlik programlarının süreleri ile ilgili düzenlemelere bakmak uygun olacaktır. Bilindiği üzere 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının süresi beş yıla çıkarılmıştır. Eğitim süresindeki bu artışın öğretmenlik mesleğinin saygınlığına her hangi bir olumlu yansımaları olmadığı gibi mesleğe geçişin daha uzun süreli eğitim gerektirmesinin bazı adaylar için caydırıcı bir unsur olabileceği gerekçesiyle yoğun bir şekilde eleştirilmiştir (Kızılçaoğlu, 2005).

Mesleğin statüsünü etkileyen bir diğer faktör de öğretmenlerin çalışma koşulları ile ilgilidir. Çalışma koşullarından kasıt sadece çalışma yükü değildir. Hatta bu konuda öğretmenliğin rahat bir meslek olduğu yönünde birçok ülkede yaygın bir kanaat vardır. Çalışma koşulları ile ilgili esas konu öğretmenliğin ne derece uzmanlık mesleği olduğu, mesleği icra etmede (sınıfta) öğretmenlere tanınan özerklik, öğretmene (uygulama ve tercihlerinde) duyulan güven ve saygı ve öğretmeni desteklemeye yönelik kurulan profesyonel destek mekanizmalarıdır (Ingersoll, 2012). Öğretmenlik mesleğinin oldukça saygın olduğu Finlandiya’da, okulun izlediği politikalar ve yönetim şekli, ders kitapları, dersin içeriği, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve okul bütçesi gibi farklı konularla ilgili karar alma süreçlerinde öğretmene geniş yetkiler verilmek-

tedir. Öğretmene tanınan bu geniş yetki, öğretmenlere karşı saygının ve güvenin bir göstergesidir. Finlandiya’da öğretmenlerin işlerini denetlemekten ziyade onlara sorumluluk verme ön plana çıkmaktadır (Partanen, 2011).

Türkiye’de öğretilerin mesleki özerkliğinin olduğundan bahsetmek güçtür. Çünkü öğretmenin neyi ve nasıl öğreteceği ve hangi kitapları kullanacağı büyük ölçüde MEB tarafından belirlenmektedir. Öğretmenlere hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim yoluyla “program geliştirme” dersleri veya seminerleri verilmekte ancak kendi programlarını geliştirmelerine ve derslerini kendi geliştirdikleri programlar doğrultusunda yürütmelerine imkân sağlanmamaktadır. Daha ziyade dersler paket programlar halinde öğretmenin kullanımına sunulmaktadır. Bu yaklaşım öğretmenliği bir uzmanlık mesleği ve özerkliği olan bir meslek olmaktan uzaklaştırıp, uygulayıcı teknisyene indirgemektedir (Gür, 2006).

Medyanın meslek ile veya mesleğin topluma sunduğu hizmet ile alakalı yayınlarının da mesleğin saygınlığı üzerinde etkili olduğu söylenebilir (OECD, 2005). Ayrıca politika belirleyiciler ile üst düzey uygulayıcıların öğretmenlerin saygınlığı, statüsü ve niteliği ile ilgili olumsuz beyanları, toplumsal statünün öğretmenler aleyhine bozulmasına neden olmaktadır. Öyle ki bu beyanlardan sonra öğretmenlere yönelik şiddet eylemlerinin artması ve öğrencilerin, velilerin ve okulla iletişim içerisinde olan bireylerin şiddete bu beyanlar üzerinden haklı gerekçe üretmeye çalıştıkları da bilinmektedir.

Mesleki statü ile mesleki standartların gelişmişliği arasında da güçlü bir ilişki vardır. Yani, bir meslek belirli standartlara bağlı olarak mensuplarını alıyor veya dışlıyorsa ve yine belirli standartlara bağlı olarak mensuplarının çalışma düzenini sağlıyorsa, o mesleğin daha saygın olması beklenir. 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu’na bakıldığında, öğretmenlik “özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Her ne kadar kanunda öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak tanımlansa da yasama ve yürütme erki mensuplarının söylemleriyle öğretmenliğe gerçekte bir uzmanlık mesleği olarak bakmaktan uzak oldukları ifade edilebilir. Ülkemizde, öğretmenlerin farklı dönemlerde farklı şekillerde yetiştirilmesi, öğretmen yetiştirme noktasında geçmişte belirli bir standardın ve istikrarın olmadığına işaret etmektedir (Özoğlu, 2010). İhtiyaç duyulan öğretmen kadrolarının ülkemizde planlı ve nitelikli bir şekilde karşılanamamış olması, alan bilgisine ve/veya öğretmenlik meslek bilgisi şartlarını taşımayan üniversite mezunlarının öğretmen olarak atanmasıyla sonuçlanmıştır (Celep, 2005).

Günümüzde öğretmenlerin istihdamı KPSS’ye göre gerçekleştirilmektedir. Atamaların sınavla yapılmasının ciddi bir toplumsal meşruiyeti vardır. Ancak atamalarda belirli bir standart asgari puan aranmaması, öğretmenliğin niteliğine ilişkin bir asgari standardın olmadığını göstermektedir. Kimi alanlardaki öğretim adayları çok yüksek

KPSS puanlarıyla atanamazken, kimi ihtiyaç bulunan alanlarda ise öğretmen adayları çok düşük KPSS puanlarıyla atanabilmektedir. Burada ifade edilmek istenen husus, ataması yapılan öğretmenlerden belli bir asgari düzeye ulaşmalarının beklenmesi gerektiğidir. Ayrıca, bazı branşlarda 90 KPSS puanıyla atama yapılmazken, bazı branşlarda 13 KPSS puanıyla atama yapılması, farklı branşlardaki öğretmen adaylarının tepkisine neden olmaktadır. Ayrıca, fen-edebiyat fakültesi mezunlarına yönelik pedagojik formasyon programına ilişkin kararların sıklıkla değişmesi, yine öğretmenlik mesleğine ilişkin bir asgari standardın tanımlanmadığını ortaya koymaktadır (Özoğlu, 2011).

Öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili bir diğer ölçüt ise kültürel saygınlıktır. Eğitimde uluslararası düzeyde başarı yakalayan Finlandiya ve Güney Kore gibi ülkelerde öğretmenliğin saygın bir meslek olarak algılanmasında kültürel faktörlerin büyük rolü olduğu vurgulanmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007). Güney Kore’de “öğretmenin gölgesine bile basmayınız” şeklinde ifade edilen atasözü öğretmenlere karşı sergilenen kültürel saygının derin kökenlerini ifade etmektedir (Darling-Hammond, 2010, s. 173). Türkiye’de de öğretmenliğin “kutsal bir meslek” olduğu hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Yani öğretmenlere karşı kültürel saygı hep var olmuştur. Ancak son zamanlarda öğretmenlerde kendilerine yönelik saygının azaldığını yönünde bir kanaat oluşmuştur. Gerek öğretmenlere yönelik şiddetin artması gerekse de toplum ve hükümet yetkilileri tarafından iş yüklerinin ve buna mukabil aldıkları ücretlerin sorgulanması da bu durumu teyit eden niteliktedir. Diğer taraftan her ne kadar mesleğe yönelik saygı azalsa da öğretmenlik hâlâ toplumda en fazla güvenilen meslek gruplarından biridir. 2010 yılında yapılan bir araştırmada Türkiye’de en fazla güvenilen meslek grubunun öğretmenlik olduğu ortaya çıkmıştır (GfK Türkiye, 2010).

3.3. Öğretmenlerin Gözünde Mesleğin Saygınlığı

Bir meslek mensubunun mesleği ve kendisi hakkındaki düşünceleri o kişinin davranışlarını şekillendirmekte ve mesleği icra etme başarısını etkileyebilmektedir (Akyüz, 1997). Dolayısıyla, öğretmenliğin toplum nazarındaki statüsü kadar, öğretmenlerin kendilerini ne kadar saygın gördükleri ve toplumun kendilerine olan bakış açılarını nasıl değerlendirdikleri de mesleki statü ve mesleki tatmin açısından önem taşımaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin kendi mesleklerinin saygınlığı hakkındaki görüşleri farklı çalışmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin, Eğitim-Bir-Sen’in 2004 yılında Türkiye genelinde 9.790 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin sorunlarına odaklanılmış, araştırmamanın bir bölümünde öğretmenlerin toplumsal statüsü konusu ele alınmıştır. Yapılan ankette öğretmenlerin kendi mesleklerinin toplum ve yönetim

kademesinde algılanışı ve öğretmenlik ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin toplum ve yönetim kademesinde saygınlık konusunda oldukça karamsar oldukları gözlenmektedir. Özellikle MEB'in öğretmene yeterince değer vermediğini düşünen öğretmenlerin yüzdesi (%90,7) oldukça yüksektir (Eğitim-Bir-Sen, 2004).

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin düşünceleri (2004)

	Evet (%)	Hayır (%)
Toplumumuzun öğretmene verdiği değer yeterlidir.	11,1	88,9
MEB öğretmenliğe gereken değeri vermektedir.	9,3	90,7
Kitle iletişim araçları öğretmenlik mesleğine gereken değeri vermektedir.	12,5	87,5
Kendi çocuğumun öğretmen olmasını isterim.	35,7	64,3
Yeniden meslek seçmem gerekirse öğretmenliği tercih ederim.	56,1	43,9
Kazancım benim ve ailemin bütün ihtiyaçlarını tümüyle karşılayacak düzeydedir.	11,3	88,7
Mesleğimden beklediğim iş doyumuna ulaştım.	25,2	74,8
Öğretmenlik mesleği kendi içinde kademeli bir yapıya kavuşturulmalıdır.	80,2	19,8
Performans değerlendirme sistemine geçilmeli, ücretlendirme performansa göre yapılmalıdır.	77,0	23,0
Öğretmenlere çalıştıkları çevrenin özelliklerine göre ek ücretler ödenmelidir.	90,8	9,2
Bakanlığımız ile üniversiteler arasında yapılacak protokollerle bütün öğretmenlere yüksek lisans öğrenimi sağlanmalıdır.	92,1	7,9

Kaynak: Eğitim-Bir-Sen, 2004.

Söz konusu araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (%88,7) aldıkları mevcut ücretin yaşamlarını idame ettirmek için yeterli olmadığını ifade etmişler, çalıştıkları çevreye göre ek ücretlendirilme talebinde bulunmuşlardır (%90,8), (Tablo 5). Bu veriler, öğretmenlerin maaşlarını yeterli bulmadıklarını ve çalışılan çevreye göre bir ek ücretlendirme talebini ortaya koymaktadır. Çocuklarının ileride öğretmenlik mesleğinin seçip seçmemesi konusundaki ifadeye de öğretmenlerin büyük bir oranı (%64,3) olumsuz yanıt vermiştir. Verilen bu yanıt öğretmenlerin mesleğin geleceği konusunda da iyimser düşünceler barındırmadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, ankette yer alan “yeniden bir meslek seçmem gerekirse öğretmenliği tercih ederdim” yönündeki ifadeye katılımcıların yarısından çoğu (%56,1) olumlu yanıt vermişlerdir. Bu veri, öğretmenlerin toplum ve yönetsel algılar konusunda karamsar olmalarına karşın mesleklerine karşı saygı ve sevgilerini hâlâ koruduklarını göstermektedir. Bunu destekleyen bir bulgu da katılımcıların mesleği iyileştirmeye yönelik adımlar konusunda olumlu yanıt vermeleridir. Örneğin katılımcılar performans değerlendir-

me uygulamasına olumlu bakmışlar (%77) ve öğretmenlerin yüksek lisans almasının desteklenmesini (%92) istemişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleklerinin yeterince saygın görülmediği düşünüldüğü ortaya çıkmaktadır. Kitle iletişim araçları ve medyanın da öğretmenlere yeterli değeri vermediği öğretmenlerin çoğu (%87,5) tarafından ifade edilmiştir. Eğitim-Bir-Sen'in 2008 yılında 1.553 öğretmenle gerçekleştirdiği "Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti Araştırması" isimli araştırması da yukarıda zikredilen 2004 yılındaki çalışmanın bulgularına benzer bulgular ortaya koymuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2008). Bununla birlikte öğretmenlerin karamsarlığı biraz artmıştır. Örneğin 2004 çalışmasında yer alan meslek olarak tekrar öğretmenliği seçmeye ilişkin madde, 2008 yılında yapılan çalışmada yeniden sorulmuştur. 2004 yılında katılımcıların %56,1'i maddeye olumlu yanıt verirken, 2008 yılında bu oran %53,2 olmuştur. Ayrıca, öğretmenlere mesleki memnuniyetsizliklerinin nedenleri sorulmuş, öğretmenlerin %39,2'si mesleki memnuniyetsizliğinin gerekçesini öğretmenlikten elde ettiği gelirin yetersiz olması ile, %23,1'i mesleğin yıpratıcı olması ile, %13,2'si sosyal imkanlarının az olması ile, %11'i ise mesleki tatminin az olması ile açıklamıştır. Ayrıca, öğretmenler kendilerine verilen değer hakkında ne düşündükleri sorulduğunda, öğrencilerin genel itibarı ile kendilerine değer verdiklerini ifade ederken, özellikle bakanlığın kendilerine gereken değeri vermediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bakanlığın kendileri ve sorunları ile pek meşgul olmadığını; ya da genel olarak pek dikkate alınmadıklarını hissettikleri görülmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2008). 2008 yılında yapılan bu araştırma öğretmenlerin mesleki halleri konusunda yine karamsar bir tablo çizmiş, mesleki memnuniyeti sağlayacak düzenlemelerin halen bir politika olarak yeterince hayata geçirilemediğini ortaya koymuştur. Son yıllarda da durumun iyileştiğine dair bir bulgu söz konusu değildir.

3.4. Mesleğe Giriş ve Mesleki Gelişim

Diğer birçok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlikte de mesleğe ilişkin pratiklerde değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Dolayısıyla nitelikli öğretmenler yetiştirmek ve sisteme kazandırmak kadar, bu öğretmenlerin sistem içerisinde kalmasını ve sürekli mesleki bilgilerini güncel tutmalarını sağlamak da büyük önem arz etmektedir. Genel olarak hemen hemen bütün ülkelerde eğitimde önemli reformlar yapılmakta ve öğretmenlere yeni rol ve sorumluluklar yüklenmektedir. Bütün bu değişimler öğretmenlerin mesleki gelişimini daha önemli hale getirmektedir. Zaten dünyada yapılan çalışmalar, mesleğe giriş sürecinde öğretmenlere sunulan desteğin mesleğe devam açısından kritik önemini ortaya koymuştur. Daha önce de işaret edildiği üzere, meslekten ayrılmaların yoğun yaşandığı ülkelerde (örn. ABD), ayrılmaların büyük

çoğunluğu özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında gerçekleşmektedir (Alliance for Excellent Education, 2005; Ingersoll, 2012).

Konuya Türkiye açısından bakıldığında, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik sunulan desteklerin yetersiz olduğu görülmektedir. Her ne kadar öğretmenliğe yeni başlayanlara uygulanan bir yıllık adaylık süreci MEB tarafından ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış olsa da adaylık sürecinde öngörülen destekler, mesleğe yeni başlayanlara yaygın olarak sunulmamaktadır. Ayrıca öğretmenlere yönelik rehberlik ve değerlendirme çalışmaları da oldukça kısıtlıdır. Zaten OECD tarafından yapılan TALIS araştırmasının sonuçları, Türkiye'deki öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim olanaklarının ve öğretmenlere yönelik değerlendirmelerin sınırlı ve yetersiz olduğunu göstermektedir. Oysa Türkiye'de günümüze değin çok farklı istihdam usullerinin benimsenmiş olması ve ayrıca son yıllarda çok sayıda genç öğretmenin mesleğe başlaması, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim imkânlarını hiç olmadığı kadar önemli kılmaktadır.

3.5. Öğretmenlerin Yer Değiştirmesi ve Dağılımı

Türkiye'de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ataması, KPSS puan üstünlüğü ve adayların tercihleri doğrultusunda yapılmaktadır. Bu sistemin sonucunda puanı yüksek olan adaylar nispeten iyi muhitlerdeki okullara yerleştirilmektedir. Yer değiştirmelerde ise hizmet puanı üstünlüğü ve tercihlere göre atamalar yapılmaktadır. Ayrıca, Fen ve Anadolu liseleri gibi okullara sınavla öğretmen alınmaktadır. Bunun sonucunda da yüksek puanlı öğretmenler daha iyi olduğu kabul edilen okullara atanmaktadır. Bütün bu uygulamaların sonucunda, nispeten yüksek puanlı ve tecrübeli öğretmenler daha iyi muhitlerdeki ya da daha başarılı öğrencilerin kazandığı okullarda hizmet etmektedir.

Türkiye'deki kalkınma farklarından dolayı doğudan batıya doğru ve kırsaldan kente doğru bir hareketlilik vardır. Bu durumda özellikle doğu ve güneydoğu illeri ile kırsal yerleşim yerlerinde sürekli bir öğretmen değişikliği ya da açığı yaşanmaktadır (Özoğlu, 2010). Her ne kadar kamu kaynakları tarafından sağlanan eğitimde ülkenin her tarafına eşit beşeri ve finansal kaynakların ayrılması beklense bile, Türkiye'de öğretmen istihdam usullerinde takip edilen yöntemlerin eşitsizliğe neden olabileceği düşünülmektedir. Şöyle ki, puan üstünlüğüyle yapılan atamalarda sembolik olarak daha nitelikli olduğu varsayılan öğretmenler, daha merkezi yerlerdeki okullara yerleştirilirken, daha dezavantajlı bölgelere ise daha düşük puanlı öğretmenler yerleştirilmektedir. Bu sembolik nitelik farkını anlamak için diğer kamu görevlilerinin atanma usulleriyle bir karşılaştırma faydalı olacaktır. Örneğin bir hâkim ya da savcı

belli asgari şartları taşıdıktan sonra kura yöntemiyle atanmaktadır. Dolayısıyla adalet hizmeti sağlayan kamu görevlileri, puan üstünlüğüne göre değil, ülkenin her tarafına eşit hizmet götürme misyonuyla atanmaktadır.

Daha sonra ele alındığı üzere, tecrübeli öğretmenlerin daha iyi okullara doğru yer değiştirmesi sadece Türkiye’de karşılaşılan bir sorun değildir. ABD gibi gelişmiş ülkelerde de öğretmen hareketliliği yüksektir; nitelikli ve tecrübeli öğretmenler dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullardan avantajlı öğrencilerin bulunduğu okullara geçmektedirler (Alliance for Excellent Education, 2005; Feng ve Sass, 2011; Ingersoll, 2012). İleride maaş ile ilgili bölümde ele alınacağı üzere birçok Avrupa ülkesi ve ABD okulların coğrafi konuma veya bölgesel gelişmişlik düzeyine göre öğretmenlere farklı ücret ödemektedir. Yani, gelişmişlik düzeyi düşük olan veya farklı nedenlerden ötürü öğretmenlik yapması zor olan bölgelerdeki okulların öğretmenlerine daha fazla ücret ödenmekte ve öğretmenlerin bu okullarda kalmaları bu şekilde teşvik edilmektedir. Aslında bu yaklaşım, Türkiye’nin aşına olmadığı bir yaklaşım değildir ve bazı mesleklerde (öğretim üyeleri ve askerler) halen uygulanmaktadır.

3.6. Genel Değerlendirme

Bu bölümde Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmenliğin statüsü, mesleğe giriş ve mesleki gelişim, öğretmenlerin yer değiştirmesi ve dağılımı tartışılmıştır. Genel olarak bakıldığında Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sisteminin en büyük sorunu, tarihsel bir süreklilikten ve istikrardan yoksun olmasıdır. Mesleğe ilişkin süreklilik arz eden bir politikanın izlenmemesi sonucu, öğretmenlik mesleğinin statüsü olumsuz olarak etkilenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin istihdam usullerinden kaynaklı öğretmen dağılımına bakıldığında ciddi bir sembolik eşitsizlik söz konusudur.

4. ÖĞRETMENLİK: ULUSLARARASI KIYASLAMALAR

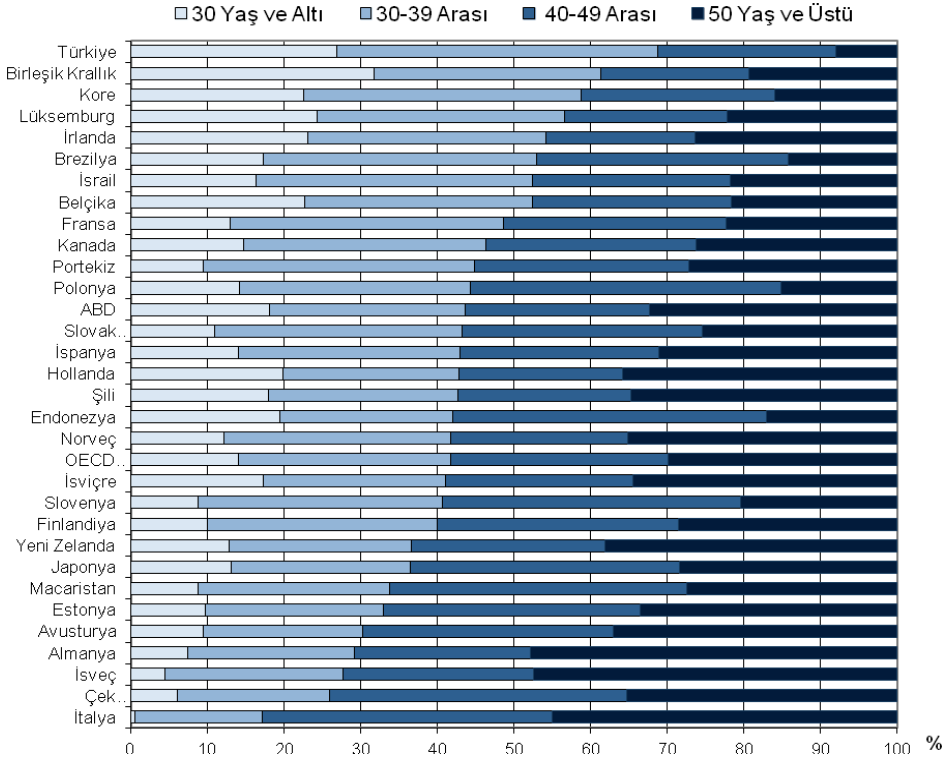
Bu bölümde uluslararası kıyaslamalar ışığında dünyadaki öğretmenliğin durumu hakkında bilgiler sunulmuştur. Uluslararası kıyaslamalar yapılırken daha çok OECD ve AB ülkeleri esas alınmıştır. Öğretmenliği ele alırken başta öğretmen profili (yaş, emeklilik ve cinsiyet) olmak üzere öğretmenlerin çalışma koşulları ve istihdamı (maaş, öğretim saati, sınıf mevcudu, öğrenci/öğretmen oranı, istihdam biçimleri) gibi konulara ilişkin karşılaştırmalı verilere ve analizlere yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen Profili

Aşağıda, değişik ülkelerdeki öğretmenlerin yaş dağılımı, emeklilik yaşı ve cinsiyet dağılımı gibi bilgiler verilmiştir.

4.1.1. Yaş Dağılımı

Genel olarak bakıldığında bir ülkede öğretmenlerin ağırlıklı olarak toplandığı yaş grubu, nüfusun genel yaş ortalamasına, yükseköğrenimin süresine ve öğretmenlerin maaş ve diğer çalışma şartlarına bağlı olarak değiştiği görülmektedir (OECD, 2012).

Şekil 2. İlköğretimde çalışan öğretmenlerin yaş dağılımı (2010)

Notlar: 1. Şekildeki ülkeler, 40 yaş ve üzeri öğretmen oranlarına göre sıralanmıştır.

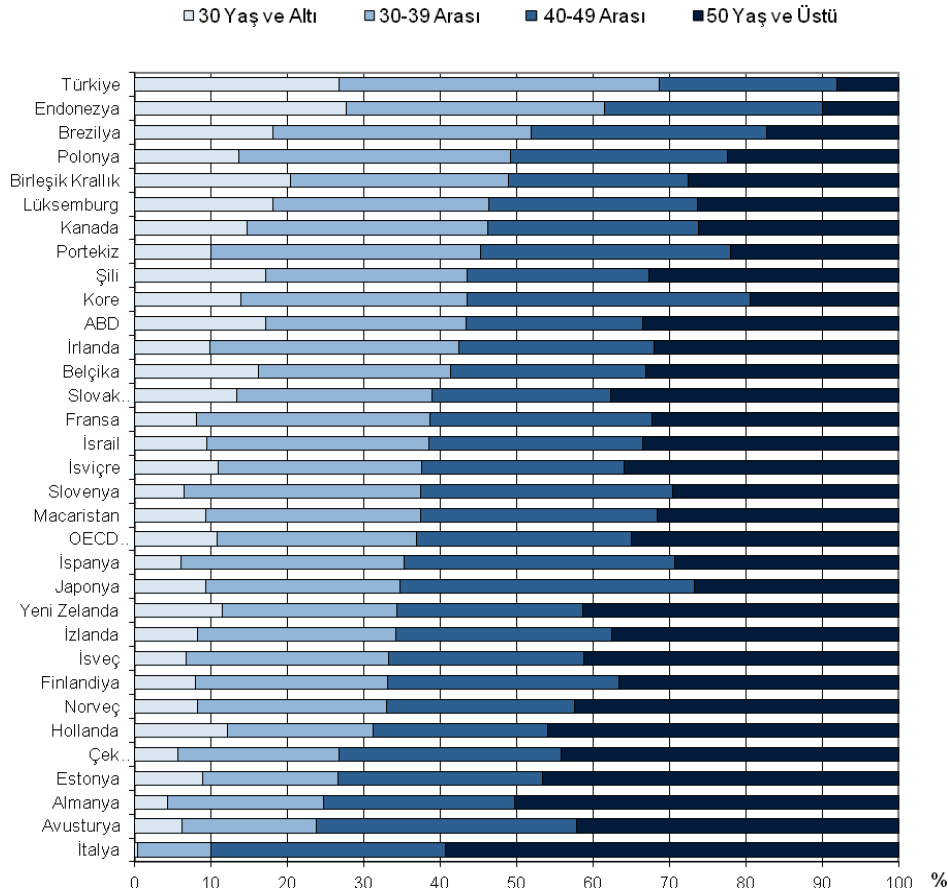
2. 2011 yılı MEB istatistikleri esas alınarak oluşturulan Türkiye verileri tarafımızdan şekle eklenmiştir. Türkiye verileri, ilk ve ortaöğretimin tamamını göstermektedir.

Kaynak: OECD (2012).

İlköğretimde öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında ilk dikkati çeken husus, OECD ülkelerinde öğretmenlerin genel olarak yaş ortalamasının yüksek olduğudur (**Şekil 2**). Özellikle 30 yaş ve altı öğretmen grubu, yaş grupları içerisinde en küçük orana sahiptir. Şekilde yer alan bütün OECD ülkeleri içerisinde en genç öğretmen grubuna sahip olan ülke Birleşik Krallık'tır. Birleşik Krallık ve genç öğretmen oranının nispeten yüksek olduğu diğer ülkelerde genç öğretmen oranının yüksek olmasının bir nedeni yüksek öğrenimin nispeten daha erken sona ermesidir (OECD, 2012, s. 489). Öğretmen nüfusunun oldukça yaşlı olduğunu söyleyebileceğimiz İtalya, Çek Cumhuriyeti, İsveç, Almanya, Avusturya, Estonya, Macaristan, Japonya, Yeni Zelanda, Finlandiya, Slovenya ve İsviçre'de 40 yaş ve üstü öğretmenlerin oranı yaklaşık

yüzde 80 ile yüzde 60 arasında değişmektedir. En yüksek yaş ortalamasına sahip İtalya'da 50 yaş üstü öğretmenlerin oranı yüzde 45'i oluşturmaktadır. Yüksek yaş ortalamasının sebepleri arasında mesleğin maaş gibi koşullarının deneyimli öğretmenler için daha iyi olması nedeniyle meslekten ayrılma ve emekliliğin az görülmesi sayılabilir (UNESCO, 2006, s. 34). 40 yaş üstü öğretmenlerin oranı tüm ülkelerde diğer yaş gruplarına kıyasla en yüksek olmakla birlikte, bu oranın en düşük olduğu ülkeler Türkiye, İrlanda, Birleşik Krallık, Kore ve Lüksemburg'dur.

Şekil 3. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin yaş dağılımı (2010)



Notlar: 1. Şekildeki ülkeler, 40 yaş ve üzeri öğretmen oranlarına göre sıralanmıştır.

2. 2011 yılı MEB istatistikleri esas alınarak oluşturulan Türkiye verileri tarafımızdan şekle eklenmiştir. Türkiye verileri, ilk ve ortaöğretimin tamamını göstermektedir.

Kaynak: OECD (2012).

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaş ortalamalarının genel olarak ilköğretimde çalışan öğretmenlerin yaş ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir (**Şekil 2** ve **Şekil 3**). Daha somut olarak, ortaöğretimde 40 yaş üstü öğretmen oranları ilköğretimdekinden yüksektir. İtalya, Avusturya, Almanya, Estonya ve Çek Cumhuriyeti gibi ülkelerde öğretmenlerin %70'ten fazlası 40 yaş üstüdür. Öte yandan öğretmen nüfusunun en genç olduğu ülkeler ise Türkiye, Endonezya, Birleşik Krallık ve Brezilya'dır. 40 yaş ve üstü öğretmenlerin lise seviyesindeki oranının OECD ortalamasının (yüzde 63) üzerinde olan ülkeler arasında en başta yüzde 90 gibi çok yüksek bir oranla İtalya gelmektedir. İtalya'yı Avusturya, Almanya, Estonya, Çek Cumhuriyeti, Hollanda, Norveç, Finlandiya, İsveç, İzlanda, İspanya gibi Avrupa ülkelerinin yanında Japonya ve Yeni Zelanda takip etmektedir. İlköğretimde zaten yüksek bir öğretmen yaş ortalamasına sahip olan bu ülkelerde lisede oranın daha da yükselmesini, öğretmenlerin mesleklerinin ilerleyen yıllarında ilköğretimden lise seviyesine geçiş yapması ile açıklayabiliriz (UNESCO, 2006, s. 35). 40 yaş üstü öğretmenlerin oranının en düşük olduğu ülkeler ise Türkiye, İrlanda, Birleşik Krallık, Kore, Lüksemburg, Endonezya ve Brezilya'dır.

Özellikle nüfusu artış eğiliminde olduğundan okul çağı nüfusunun ilerleyen zamanlarda artacağı düşünülen ülkelerde öğretmenlerin yaş ortalamasının yüksek olması bir sorun teşkil etmektedir (OECD, 2012, s. 490). Ayrıca, öğretmen maaşlarının deneyime bağlı olarak ciddi oranda fark gösterdiği bazı ülkelerde de bu durum bütçeye getirdiği yük açısından bir sorun olarak değerlendirilmektedir (OECD, 2012, s. 487). Türkiye açısından konu değerlendirildiğinde ise öğretmen yaş ortalamasının nispeten düşük olması dolayısıyla bu durum önemli bir sorun olarak görünmemektedir.

Genel olarak bakıldığında, **Türkiye'de 30 yaş ve altı öğretmen oranı %27, 40 yaş altı öğretmen oranı ise %69'dur. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin üçte ikisinden fazlası 40 yaş altındadır. Türkiye genç öğretmen oranı açısından diğer bütün OECD ülkelerinden çok daha avantajlı bir durumda görünmektedir.** Dünya Bankası (2011) tarafından yayınlanan *Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler* başlıklı raporda, OECD'nin TALIS çalışmasına referansla Türkiye'deki öğretmenlerin yaklaşık yarısının 30 yaşın altında olduğu belirtilmiştir. TALIS'in örnekleme Türkiye'deki öğretmen nüfusunu yansıtmamaktadır çünkü yukarıda işaret edildiği gibi, Türkiye'de 30 yaş ve altı öğretmen oranı %27'dir. Bununla birlikte, genel olarak Türkiye'deki öğretmenlerin diğer OECD ülkelerinden çok daha genç olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin daha genç olması, eğitimde yapılan yeni düzenlemelere ve gelişmelere uyum açısından bir avantaj olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenin her şeyden önce yaş, cinsiyet, yaşam deneyimleri ve kariyer beklentileri gibi birçok kişisel faktörden oluşan bir kişilik olduğu anlayışı son yıllarda gittikçe önem kazanmaktadır; bu faktörlerin öğretmenin sistemsel yenilik ve değişimlere olduğu kadar kendi mesleki gelişimlerine de ne kadar açık olduklarını etkilediği düşünülmektedir (Fullan ve Hargreaves, 1997). Pek çok çalışma genç öğretmenlerin eğitimde değişme ve yeniliklere karşı daha açık, önyargısız ve hazır olduklarını göstermiştir (örn. Beck ve Hansen, 2009). Öğretmenin daha yaşlı olması elbette ki daha fazla deneyimli olduğu anlamına gelir; bununla birlikte, daha genç olması da daha iyi ve uzun bir hizmet öncesi eğitime sahip olduğu anlamına gelebilir (UNESCO, 2006, s.34). Ancak genç öğretmenlerin daha iyi eğitim almış olmaları yalnızca öğretmen olmak için alınması gereken hizmet öncesi eğitimin süresi ve kalitesinin zaman içinde artmış olacağını varsaydığımız durumlarda geçerli olabilir. Gerçekten de Türkiye’deki durum bu varsayımı desteklemektedir. Örneğin, önceki yıllarda iki yıllık eğitim mezunları öğretmen olabilirken, artık dört ya da beş yıllık eğitim mezunları öğretmen olabilmektedirler. Dahası daha önceki yıllarda mesleğe giriş için herhangi bir sınav yapılmazken, 1999 yılından itibaren merkezi bir sınav yapılmaktadır.

Nüfusu hızlı artan bir ülke olarak Türkiye’de özellikle son yıllarda eğitime büyük bir yatırım yapılmış ve eğitim sisteminin fiziksel ve beşeri altyapısını güçlendirmek adına önemli adımlar atılmıştır. Örneğin son on yılda yaklaşık olarak 350 bin yeni öğretmen istihdam edilmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak da öğretmen yaş ortalaması düşmüştür. Birçok uluslararası akademik çalışma ve rapor, başarılı eğitim sistemlerinde öğretmenlerin geniş bir havuzdan seçildiğini vurgulamaktadır (Barber ve Mourshed, 2007; Ingersoll, 2007). **Türkiye’de uzun yıllar boyunca üniversite kazanmanın zor olduğu, eğitim fakültelerinin birçok bölümünün yüksek puanlarla öğrenci aldığı ve mevcut atama bekleyen öğretmen adayları içerisinde en yüksek puanlıların atamasının yapıldığı düşünüldüğünde, öğretmen olarak atanan kişilerin nitelikli olduğunu kabul etmek gerekir.** (Gür, 2012).

Öğretmen yaşlarına ilişkin yapılacak değerlendirmeler sadece yaş ortalamasıyla sınırlı kalmamalıdır. Çünkü yaş dağılımı birçok ülke için kendi içinde de bölgesel gelişmişlik düzeyine ve kırsal/kent farklılıklarına göre önemli derecede değişiklik göstermektedir. Daha somut ifade etmek gerekirse, daha yaşlı ve deneyimli öğretmenler genellikle kentlerde, daha genç ve az deneyimli öğretmenler ise kırsal kesimde yoğunlaşmaktadır (UNESCO, 2006, s. 35). Türkiye’de de benzer bir eğilim söz konusudur; daha genç ve daha az tecrübeli öğretmenlerin oranı kırsal kesimde daha yüksektir. Bunun temel sebebi, mevcut ilk atamaların genelde kırsal ve dezavantajlı bölgelere yapılması ile mevcut öğretmenler için yer değiştirmelerin hizmet puan üstünlüğüne göre yapılmasıdır. Sonuçta, daha çok hizmet yılı olan ve dolayısıyla daha tecrübeli öğretmenler, il merkezlerinde ve Batı illerinde yoğunlaşmaktadır.

4.1.2. Emeklilik Yaşı

Aşağıdaki tablolardan görüldüğü üzere pekçok Avrupa ülkesinde öğretmenler 60 yaşın üzerinde emekli olabilirken, Türkiye’de kadın öğretmenler 58 yaşında, erkek öğretmenler ise 60 yaşında emekli olabilmektedirler (**Tablo 6 ve Tablo 7**). Tablolarda yer almayan ABD’deki duruma bakılacak olursa, emeklilik konusunda eyaletlere göre değişen uygulamalar mevcuttur. Bir araştırmaya göre ABD’de öğretmenlerin ortalama emeklilik yaşı 59’dur (National Center for Education Statistics, 2005). Avrupa ülkelerinin çoğunda öğretmenler belirlenen emeklilik yaşına gelir gelmez emekli olma eğilimi göstermektedir. Bununla birlikte emeklilik yaşına ulaşmasına rağmen çalışmayı tercih eden öğretmenler de mevcuttur. Örneğin Danimarka’da ilköğretim öğretmenlerinden; İtalya, Polonya ve Finlandiya’da ortaöğretim öğretmenlerinden; Almanya, İsveç ve Norveç’te ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinden emeklilik yaşı gelmiş olanların %5’i mesleklerini icra etmeye devam etmektedir (EURYDICE, 2012a).

Tablo 6. AB ülkelerinde emekliliğe yakın yaş dağılımları ve emeklilik yaşı (ISCED 1; %)

Ülkeler	ISCED 1 (%)						Emeklilik Yaşı
	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	≥65	
Belçika	11	15	12	7	2	0	47
Bulgaristan	24	23	16	9	1	0	73
Çek Cumhuriyeti	21	19	15	9	2	1	67
Almanya	11	11	16	24	9	0	71
Estonya	17	16	13	9	6	4	65
İspanya	13	15	15	13	4	1	61
Fransa	14	15	15	6	1	0	51
İtalya	17	18	19	18	5	0	77
Kıbrıs	8	3	2	1	0	0	14
Letonya	15	16	13	9	5	4	62
Lüksemburg	11	10	11	11	1	0	44
Macaristan	20	19	18	7	1	0	65
Malta	9	9	10	10	3	1	42
Avusturya	15	19	20	15	1	0	70
Polonya	21	19	9	3	1	0	53
Portekiz	14	14	17	8	2	0	55
Romanya	11	9	18	12	2	0	52
Slovenya	19	21	13	5	1	0	59
Slovakya	16	11	12	10	2	1	52
Finlandiya	17	14	14	11	3	0	59
İsveç	12	11	14	19	14	1	71
Birleşik Krallık	11	10	13	11	2	0	47
Lihtenştayn	13	22	19	8	2	0	64
Norveç	12	10	12	13	9	2	58
İsviçre	12	14	17	13	4	0	60
Türkiye	14	9	5	3	0	0	31

Kaynak: EURYDICE, 2012a.

Tablo 7. AB ülkelerinde emekliliğe yakın yaş dağılımları ve emeklilik yaşı (ISCED 2-3; %)

Ülkeler	ISCED 2-3 (%)							Emeklilik Yaşı
	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	≤65	40 ve Üzeri	
Belçika	12	14	16	13	3	0	58	65
Bulgaristan	14	18	20	14	3	0	69	63
Çek Cumhuriyeti	15	16	16	14	6	2	69	63
Almanya	12	13	18	23	9	0	75	65
Estonya	12	16	15	13	9	8	73	63
İspanya	18	17	14	11	3	1	64	65
Fransa	15	13	13	16	3	0	60	65
İtalya	11	17	22	22	7	1	80	60
Kıbrıs	14	18	14	6	1	0	53	65
Letonya	14	16	16	14	7	7	74	60
Lüksemburg	15	13	11	13	3	0	55	62
Macaristan	15	15	17	1	3	1	52	65
Malta	10	7	7	9	2	0	35	62-65
Avusturya	16	20	23	14	3	0	76	65
Polonya	15	13	11	6	3	1	49	65
Portekiz	17	15	12	7	2	0	53	65
Romanya	10	9	12	14	6	1	52	65
Slovenya	16	17	14	10	3	0	60	65
Slovakya	11	13	16	14	5	2	61	58
Finlandiya	15	15	15	14	8	0	67	62
İsveç	13	12	12	13	14	2	66	63-68
Birleşik Krallık	12	13	14	12	5	0	56	65
Lihtenştayn	17	12	11	12	2	0	54	64
Norveç	12	11	13	15	12	2	65	67
İsviçre	13	14	16	14	6	0	63	65
Türkiye	14	9	5	3	0	0	31	60

Kaynak: EURYDICE, 2012a.

2001-2002'den beri öğretmenlerin emeklilik yaşı Avrupa ülkelerinin üçte birinde yükseltilmiştir (EURYDICE, 2012a). Buna rağmen Avrupa'da öğretmenlerin emekli olma ve yaşlanma eğilimi bu şekilde devam ettiği takdirde, pek çok Avrupa ülkesinde önümüzdeki yıllarda bir öğretmen ihtiyacı sorunu ortaya çıkması beklenmektedir. Özellikle Almanya, İtalya ve Avusturya gibi ülkelerde deneyimli öğretmenlerinin büyük bir kısmı 40 yaş üzerinde olduğundan yakın gelecekte bu öğretmenlerin emeklilik dönemleri geldiğinde, bu ülkelerin ciddi bir öğretmen krizi ile karşı karşıya kalmaları söz konusudur. Türkiye, Malta, Birleşik Krallık ve Lüksemburg gibi ülkelerde ise 40 yaş üzerine öğretmen oranı diğer ülkelere göre nispeten daha düşük olduğundan,

bu ülkelerin ileriki yıllarda emeklilikten kaynaklı öğretmen ihtiyacı sorunu yaşamaları beklenmemektedir.

Türkiye’de 55 yaş üstü öğretmenlerin oranının çok düşük olmasında, hem son 10 yılda yapılan öğretmen atamalarının hem de emeklilik yaşı ile ilgili eski düzenlemenin hizmet yılı ile ilgili olmasının etkisi vardır. Önümüzdeki 10-15 yıllık sürede, hem öğretmen nüfusundaki doğal yaşlanma hem de emeklilik yaşı ile ilgili düzenleme nedeniyle, ortalama öğretmen yaşında artış beklenmektedir. Ayrıca, Türkiye’de genel olarak öğretmenler süreleri dolmasına rağmen emekli olmak istemedikleri yönünde yaygın bir kanaat vardır. Bunun temelinde ise emeklilik ile birlikte ek ders ödemelerinin bitmesi ve emeklilik maaşlarının düşük olması yatmaktadır. Bu konuda daha fazla araştırma yapılması gereklidir.

4.1.3. Cinsiyet Dağılımı

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımının sosyal, ekonomik ve çalışmaya ilişkin sonuçları olduğu düşünüldüğünden bu göstergenin üzerinde durulması önemlidir. Öğretmenlerin tek bir cinsiyette yoğunlaşması, özellikle kız öğrenciler açısından eğitime olan talebi ve okula devam oranını etkilemekte, kadın öğretmenlerin oranının düşük olduğu ülkelerde kız çocuklarının okullaşma oranının da düşük olduğu gözlemlenmektedir (UNESCO, 2006). Eğitim kademesi arttıkça kadın öğretmen oranının azalmasının da kız çocuklarının eğitime ve bilime bakışını etkilediği tartışılmaktadır (UNICEF, 2003).

Tablo 8. Kadın öğretmenlerin eğitim kademelerine göre oranı (2010)

Ülke	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim
Estonya	99,6	93,1	81,3	73,2
Slovakya	99,8	89,3	77,3	71,6
İsrail	99,4	85,2	79,1	69,8
Portekiz	97,4	79,7	71,7	66,7
Polonya	98,0	83,7	74,4	66,3
Slovenya	97,8	97,5	79,1	65,8
Macaristan	99,8	95,9	78,5	64,5
İtalya	98,4	95,9	77,0	63,0
Brezilya	97,1	90,7	71,5	61,4
Belçika	97,6	81,0	61,5	60,2
Birleşik Krallık	95,0	87,0	59,9	59,8
Yeni Zelanda	98,1	83,6	65,2	58,5
Finlandiya	96,7	78,6	72,0	57,9
Çek Cumhuriyeti	99,7	97,5	73,9	57,8
ABD	94,1	86,7	65,6	56,5
OECD Ortalaması	97,1	82,0	68,1	56,3
Şili	97,8	77,7	76,6	54,7
Fransa	82,6	82,8	65,1	53,9
Avusturya	98,9	90,0	70,1	53,1
İsveç	96,4	81,5	67,5	52,1
İspanya	94,2	75,0	57,2	50,0
Norveç	e	74,2	74,2	49,7
Lüksemburg	98,1	73,9	54,6	49,7
Almanya	97,5	85,5	63,1	49,7
Suudi Arabistan	100,0	50,2	49,6	49,6
Çin	97,2	57,6	48,9	47,6
Endonezya	96,7	60,0	48,7	47,0
Güney Afrika	77,2	55,1	55,1	45,7
Meksika	96,2	66,6	51,0	45,5
Kore	99,2	77,9	67,5	45,0
İsviçre	98,0	81,1	51,7	43,4
Türkiye	95,2	52,0	e	41,9
Japonya	97,1	64,8	40,7	26,4

e: Eksik veri

Not: Ülkeler, ortaöğretim kademesindeki kadın öğretmen oranına göre sıralanmıştır.

Kaynak: OECD, 2012.

İlk olarak okul öncesi öğretime bakıldığında, OECD ülkelerinde okulöncesi öğretmenlerin tamamına yakınının kadın olduğu görülmektedir (**Tablo 8**). Okul öncesi kadın öğretmenlerin OECD ülkeleri ortalaması %97'dir. Estonya, Slovakya ve İsrail gibi ülkelerde ise okul öncesi öğretimde kadın öğretmen oranını %99'dur. Türkiye'de ise okul öncesi eğitimdeki kadın öğretmen oranı %95,2 ile OECD ortalamasının altındadır.

İlkokul kademesinde de OECD ülkelerinin tamamına yakınında kadın öğretmenlerin oranı erkek öğretmenlerden yüksektir (**Tablo 8**). Örneğin Estonya, Slovakya ve İsrail ile birlikte Slovenya, Macaristan, İtalya, Brezilya, Çek Cumhuriyeti, ABD, Avusturya

ve Almanya'da kadınların oranı OECD ortalaması olan %82'nin üzerindedir. Tabloya göre Türkiye'de ilkökul seviyesinde kadın öğretmen oranı %52 olarak görülmektedir. Ancak, Türkiye'ye ilişkin bu veri dikkatli bir şekilde yorumlanmalıdır. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim nedeniyle ilkökul ve ortaokul verileri birlikte sunulmuştur. Bu ise özellikle ilkökul öğretmenleri arasındaki kadın oranını olduğundan düşük göstermektedir. Hem Türkiye'de hem de tüm OECD ülkelerinde görüldüğü üzere eğitim seviyesi ilerledikçe kadın öğretmen oranı düşmektedir. OECD ülkelerindeki kadın öğretmen oranı ilkökul düzeyinde %82 iken, bu oran ortaokul düzeyinde %68'e, lise düzeyinde ise %56'ya düşmektedir.

Ortaokul seviyesindeki kadın öğretmen oranları genel olarak ilkökul seviyesindeki kadın öğretmen oranlarından daha düşüktür (**Tablo 8**). Ortaokul seviyesindeki kadın öğretmen oranı %70'in üzerinde olan ülkeler, Estonya, Slovakya, İsrail, Portekiz, Polonya, Slovenya, Macaristan, İtalya ve Brezilya'dır. OECD ülkeleri içerisinde ortaokul seviyesinde kadın öğretmen oranı en düşük ülke, %41 oranıyla Japonya'dır.

Lise seviyesine gelindiğinde ise ülkelerin çoğunda yine kadın öğretmen oranlarının erkek öğretmen oranlarından yüksek olduğu görülmektedir (**Tablo 8**). Bununla birlikte diğer eğitim seviyelerine göre erkek öğretmen oranı genel olarak artmaktadır. Kadın öğretmen oranının %40'lar gibi düşük olduğu ülkeler Meksika, Kore, İsviçre ve Türkiye'dir. Bütün OECD ülkeleri içerisinde kadın öğretmen oranı en düşük ülke, %26 oranıyla Japonya'dır.

Daha önce de tartışıldığı üzere, gelişmiş ülkelerde eğitim sektörü kadınlar için her zaman geleneksel bir iş kolu olmuş, bu özellikle kariyer ve aileyi bir arada yürütmek isteyen kadınlar için bir fırsat olmuştur (UNESCO, 2006). Kadın öğretmen oranının zaman içinde gösterdiği gelişim de vurgulanmalıdır. 1991- 2004 yılları arasında yapılan bir karşılaştırmada bu oranın pek çok ülkede artış gösterdiği gözlemlenmiş; 1991 yılında ilköğretimde kadın öğretmenlerin dünya çapında oranı yüzde 56 iken bu oran 2004'de yüzde 61'e yükselmiş; aynı yükseliş yüzde 45'ten yüzde 52'ye olmak üzere lisede de görülmüştür (UNESCO, 2006). 1991 yılında ilkökul kademesinde kadın öğretmen oranı Türkiye'de yüzde 43 olarak gözlemlenmiştir. Bu oran daha önce de belirtildiği gibi sekiz yıllık eğitim birlikte dikkate alındığından yalnızca yüzde 52'ye yükselmiş gibi görünse de ilkökul ayrı düşünülduğünde bundan daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de hemen tüm kademelerde kadın öğretmenlerin oranının genel olarak diğer gelişmiş ülkelere kıyasla daha düşük olmasının temel nedenlerinden birisi, yüksek-

köğretim dahil eğitim sürecinde öğrencilere ve kamu kurumlarında kadın çalışanlara yönelik başörtüsü yasağıdır. 28 Şubat sürecinde, özellikle başörtülü öğretmenler, disiplin cezaları ile ya meslekten uzaklaştırılmış ya da istifaya zorlanmıştır. Diğer kamu sektörlerinde olduğu gibi öğretmenlikte de en fazla meslekten ayrılma bu süreçte gerçekleşmiştir. Meslekten ayrılmalar ise en fazla kadın öğretmenler arasında yaşanmıştır. Kamu sektöründe başörtüsü yasağı halen devam ettiği için başörtülü kadınların öğretmen olması önünde önemli bir engel bulunmaktadır. Özetle, hem daha önceden başörtülü olarak çalışan kadınların meslekten ayrılmaları hem de halen başörtülü olan kadınların öğretmen olmalarının engellenmesi, Türkiye’de kadın öğretmen oranlarının düşmesine neden olmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ve İstihdamı

Aşağıda öğretmenlerin çalışma koşulları ve istihdamına ilişkin karşılaştırmalı veriler, şu başlıklar altında ele alınmıştır: maaş, öğretim saati, ortalama sınıf mevcudu, öğrenci/öğretmen oranı ve istihdam edilme biçimleri.

4.2.1. Maaş

Öğretmen maaşlarının karşılaştırılması, hem eğitime ayrılan bütçenin genellikle kamu harcamalarının en büyük payı oluşturması hem de öğretmenleri mesleğe çeken ya da meslekte kalmalarını sağlayan şartlardan biri olmasından ötürü önemlidir. Özellikle gelişen teknoloji ve buna bağlı olarak artan ve değişen öğretmen rolleri, öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin sayısını artırmış, bu da maaş ve çalışma koşulları gibi iki önemli faktörün öğretmen adaylarının meslek seçimlerinde daha etkili rol oynamasına neden olmuştur (EURYDICE, 2012b).

Öğretmen yıllık maaş oranları çalışılan okulun seviyesi ve öğretmenin deneyimine bağlı olarak birçok OECD ülkesinde artış göstermektedir (OECD, 2012, s. 457). Bir başka ifadeyle, aynı seviyedeki bir okulda çalışan öğretmenlerden daha tecrübeli olan daha yüksek maaş almakta ve aynı tecrübeye sahip bir lise öğretmeni ortaokul öğretmeninden, bir ortaokul öğretmeni ise ilkokul öğretmeninden fazla maaş almaktadır. Buna istisna olarak, Arjantin ve İsrail’de okul seviyesi arttıkça maaşlar düşmektedir. Ayrıca Avustralya, Kanada, Kore ve Türkiye’de ise okul seviyesi arttıkça maaşlardaki yükselmenin oranı yüzde beşi aşmamaktadır. Öğretmen maaşını belirleyen diğer etmenler ise hizmet içi eğitim, öğrenci başarısı, öğretmenin aldığı ek sorumluluklar, özel eğitim, ders dışı etkinliklere katılım ve coğrafi konum gibilerdir (EURYDICE, 2012b).

Öğretmen maaşlarını karşılaştırırken ülke ekonomik şartları arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurmak mecburidir. Bundan hareketle, uluslararası kıyaslamalarda, öğretmen maaşları satın alma gücü paritesine (*purchasing power parity*) satın alma gücü paritesi (SAGP), ürün ve hizmetlerin karşılaştırma yapılabilmesi için ülkeler arasındaki fiyat düzeyi farklılıklarını ortadan kaldırarak farklı para birimlerinin satın alma güçlerini eşitleyen bir değişim oranını ifade ediyor. OECD ülkeleri ile diğer bazı partner ülkelerde öğretmen maaşlarını yansıtan aşağıdaki tabloda (**Tablo 9**) gösterilen maaşlar satın alma gücü paritesine göre hesaplanmıştır. Satın alma gücü paritesi, ülkeler arasındaki fiyat düzeyi farklılaşmasını ortadan kaldıran para birimi dönüştürme oranıdır.

Tablo 9. Düzey ve tecrübeye göre öğretmen maaşları (Dolar) (2010)

	Okul Öncesi		İlkokul		Ortaokul		Lise	
	Başlangıç Maaşı	15 yıl tecrübe sonrası Maaş	Başlangıç Maaşı	15 yıl tecrübe sonrası Maaş	Başlangıç Maaşı	15 yıl tecrübe sonrası Maaş	Başlangıç Maaşı	15 yıl tecrübe sonrası Maaş
	(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)
Meksika	14 302	18 621	14 302	18 621	18 446	23 854	e	e
Lüksemburg	65 171	95 043	65 171	95 043	73 777	101 775	73 777	101 775
Almanya	e	e	46 456	55 771	51 058	61 784	53 963	66 895
Danimarka	41 525	45 257	43 393	50 253	43 393	50 253	44 640	58 256
İspanya	37 137	42 846	37 137	42 846	41 518	47 816	42 325	48 818
Belçika (Fl.)	31 193	44 076	31 193	44 076	31 193	44 076	38 939	56 638
Hollanda	e	e	36 861	50 621	38 001	61 704	38 001	61 704
Belçika (Fr.)	30 202	42 792	30 202	42 792	30 202	42 792	37 736	55 157
ABD	36 977	e	36 858	45 226	36 772	45 049	37 267	48 446
Norveç	32 041	36 476	32 629	35 991	32 629	35 991	35 991	38 817
Kanada	34 437	54 996	34 443	54 978	34 443	54 978	34 588	55 191
Avustralya	34 029	46 318	34 193	47 445	34 321	47 445	34 321	47 445
Avusturya	30 812	40 818	30 812	40 818	32 236	44 179	32 680	45 425
İrlanda	32 601	53 677	32 601	53 677	32 601	53 677	32 601	53 677
Finlandiya	24 520	28 159	29 029	37 455	31 351	40 451	32 276	42 809
EU21 Ortalaması	27 960	37 004	28 948	38 280	30 202	40 211	31 346	42 470
OECD Ortalaması	27 541	35 630	28 523	37 603	29 801	39 401	30 899	41 182
Portekiz	30 825	37 542	30 825	37 542	30 825	37 542	30 825	37 542
İsveç	28 777	32 927	28 937	33 374	29 245	34 481	30 650	36 429
İskoçya	30 207	48 188	30 207	48 188	30 207	48 188	30 207	48 188
İngiltere	30 204	44 145	30 204	44 145	30 204	44 145	30 204	44 145
İtalya	27 015	32 658	27 015	32 658	29 122	35 583	29 122	36 582
Yeni Zelanda	e	e	27 719	41 009	28 127	42 062	28 535	43 116
Fransa	24 334	32 733	24 334	32 733	27 184	35 583	27 420	35 819
Slovenya	26 690	32 436	26 690	32 436	26 690	32 436	26 690	32 436
Kore	26 238	45 045	26 776	46 338	26 670	46 232	26 670	46 232

Yunanistan	26 583	32 387	26 583	32 387	26 583	32 387	26 583	32 387
Japonya	e	e	25 454	44 788	25 454	44 788	25 454	44 788
Türkiye	22 740	24 371	23 130	24 761	a	a	23 780	25 411
İzlanda	21 477	23 885	24 822	27 930	24 822	27 930	22 850	28 103
Şili	17 820	23 411	17 820	23 411	17 820	23 411	17 941	24 820
Çek Cumhuriyeti	12 578	16 527	15 036	19 949	14 916	20 217	15 533	21 449
İsrail	14 205	20 076	17 646	25 181	17 646	23 047	13 995	21 009
Polonya	9 526	15 186	9 526	15 186	10 725	17 300	12 119	19 791
Estonya	e	e	11 876	12 576	11 876	12 576	11 876	12 576
Macaristan	10 257	12 291	10 701	13 228	10 701	13 228	11 755	15 616
Arjantin	14 204	17 232	13 768	17 041	11 231	14 852	11 231	14 852
Slovakya	9 033	10 391	11 028	12 688	11 028	12 688	11 028	12 698

Kaynak: OECD, 2012.

e: Eksik veri

a: Veri bu kategoriye uygun değil (İlköğretim ortaokulu da kapsadığından)

Not: Yukarıdaki tabloda maaşlar, satın alma gücü paritesine göre hesaplanmış olup Türkiye’de yeni göreve başlayan bir öğretmenin yıllık geliri (maaş + ek ders ücreti); 25.000 TL yani 14.000 dolar civarındadır. ek ders dikkate alınmadığında ise 21.250 TL yani 11.800 dolardır.

Okul öncesi öğretimde yeni başlayan bir öğretmenin minimum maaşının OECD ortalaması 27.541 ABD dolarıdır (**Tablo 9**). Okul öncesi öğretmene en yüksek maaşı veren ülke 41.525 ABD doları ile Danimarka’dır. İspanya, Belçika, ABD, Norveç, Kanada, Avusturya, Avustralya, İrlanda, Portekiz, İskoçya ve İngiltere gibi ülkelerde okul öncesi öğretmen maaşları 30.000 bin ABD doları üstündedir. Finlandiya ve Fransa’da 25 bin ABD doları civarında olan okul öncesi öğretmeni maaşı, Türkiye’de 22.740 ABD dolarıdır ve OECD ülkeleri ortalamasının altındadır. Şili, Çek Cumhuriyeti, İsrail, Macaristan, Polonya, Arjantin ve Slovakya gibi ülkelerde ise okul öncesi öğretmen maaşı çok daha düşüktür. Yeni başlayan bir öğretmenininkiyle 10 yıllık bir öğretmenin maaşı arasındaki artış oranına bakıldığında birçok OECD ülkesinde belirli bir artış gözlemlenmektedir. Kanada, İngiltere ve İskoçya’da yaklaşık yüzde 20 oranında bir artış görülmektedir. Türkiye, Slovakya, Macaristan, Polonya ve İzlanda’da da ise tecrübe arttıkça maaş çok az bir oranda (yüzde 5’in altında) artmaktadır.

İlköğretimde yeni başlayan bir öğretmenin minimum maaşının OECD ortalaması 28.523 ABD doları iken, Almanya 46.456 ABD dolarıyla ilk sıradadır (**Tablo 9**). Bu değer 30.000 doların üzerinde olduğu diğer ülkeler Danimarka, İspanya, Belçika, ABD, Norveç, Kanada, Avusturya, Avustralya, İrlanda, Portekiz, İskoçya ve İngiltere’dir. Bu değer 20.000 doların üzerinde olduğu ülkeler de okul öncesi eğitimle paralellik gösterirken, en az olduğu ülkeler yine Polonya, Estonya, Macaristan, Arjantin ve Slovakya’dır.

Ortaokul seviyesinde de ortalama maaş 29.801 ABD dolarına çıkmış olmakla birlikte, ülkelerin durumu benzer düzeylerde (Tablo 9). En deneyimli öğretmenin ortalama maaşının yaklaşık 48.000 ABD dolarına çıktığı bu seviyede, en yüksek değere

sahip Almanya’da en deneyimli alt orta öğretim öğretmenin yıllık maaşı 68.592 ABD dolarına kadar çıkar. Deneyimle birlikte maaşların en az arttığı ülkeler ise Slovakya ve Yeni Zelanda’dır.

Lise seviyesindeki maaşın OECD ortalaması 30.890 ABD doları olup, bu değer in altında kalan ülkeler diğer seviyelerle benzerlik göstermektedir (**Tablo 9**). Bu seviyede Türkiye’de yeni başlayan bir öğretmenin maaşı diğer seviyelere oldukça yakın bir değer olan 23.750 ABD dolarıdır.

Öğretmen maaşlarını işgücü piyasasındaki yükseköğrenim mezunu diğer çalışanlarla karşılaştırmak da anlamlı olacaktır. Buna göre, OECD ortalama ilköğretim öğretmeni maaşı bu ülkelerdeki bir yükseköğrenim mezunu çalışanın maaşının yüzde 82’sine tekabül ederken, bu oran ortaokul seviyesinde yüzde 85’e, lisede ise yüzde 90’a çıkmaktadır. Bu son seviyede 30 ülkeden 12’sinde (Ör. Belçika, Kore, Lüksemburg, İspanya) ise öğretmenler denk eğitime sahip oldukları diğer sektör çalışanlarıyla aynı düzeyde ya da onlardan daha fazla kazanmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen maaşlarının en düşük olduğu ülkeler ise İzlanda ve Slovakya ve Türkiye olarak karşımıza çıkmaktadır.

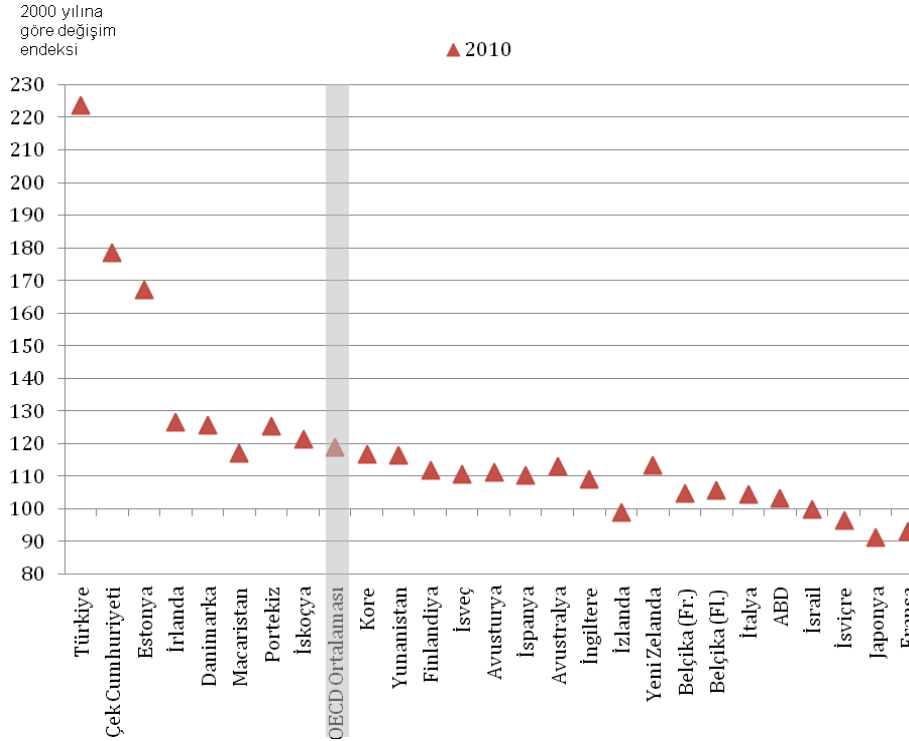
Türkiye’de bir öğretmen üniversite derecesine sahip çalışanlar arasında en düşük maaşlardan birine sahipken, göreve yeni başlamış ya da kıdemli bir öğretmenin maaşı kamu ya da özel sektörde çalışan bir işçinin ortalama maaşını da geçememektedir (TOBB, 2010). Öğretmen maaşlarının diğer mesleklerle yıllar içinde mal ve hizmet fiyatlarındaki artış dikkate alınarak karşılaştırıldığı diğer bir çalışmaya göre de, öğretmen maaşları 1995 yılında en yüksek seviyede görülmüş, 2000’deki ekonomik kriz in etkisiyle maaşların oranı yarı yarıya düşmüş ve ancak 2005’den sonra düzelme eğilimine girse de hâlâ 1995 yılının altında bir değere sahiptir (Fredriksson, 2008).

Genel olarak ifade edilecek olursa, öğretmen maaşları bakımından OECD ülkeleri içerisinde en düşük ülkelerden birisi Türkiye’dir. Mesleğe yeni başlayan bir okul öncesi öğretmenin Türkiye’de elde ettiği maaş OECD ortalamasından %17 daha düşüktür. Benzer şekilde yeni başlayan bir sınıf öğretmenin aldığı maaş OECD ortalamasından %19 daha, bir lise öğretmenin aldığı maaş ise OECD ortalamasından %21 daha düşüktür. Daha çarpıcı olan, tecrübeye dayalı olarak maaş artışları dikkate alındığından, bu farklar daha da büyümektedir. 15 yıl tecrübeli bir okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve lise öğretmenin aldığı maaşlar aynı tecrübeye sahip öğretmenlerin OECD ortalamasından sırasıyla %32, %34 ve %38 daha düşüktür. Bir başka ifadeyle, Türkiye’de öğretmenler hem OECD ortalamasından daha düşük maaş almakta hem de tecrübeye birlikte bu fark daha da artmaktadır.

2000-2010 yılları arası öğretmen maaşlarının gelişimine bakıldığında, bütün Avrupa ülkelerine kıyasla, Türkiye öğretmen maaşları en fazla iyileşme gösteren ülke ol-

makla birlikte bu durum Türkiye'nin OECD ülkeleri arasında öğretmenlere en düşük maaş veren ülkeler arasında olması gerçeğini değiştirmemiştir (**Şekil 4**). Genel olarak Avrupa'daki öğretmen maaşlarındaki iyileşmeler üç etmene bağlıdır: doğrudan öğretmen maaşlarını iyileştirmeye yönelik adımlar, hayat pahalılığındaki kaynaklanan artışa mukabil öğretmen maaşlarında düzeltme ve genel olarak kamu sektöründe maaşların düzeltilmesi. Türkiye'deki öğretmenlerin maaşlarındaki artış, genel olarak kamu sektöründe maaşların düzeltilmesiyle ilişkilidir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlere has bir iyileştirme yapılmamış, 2000 yılında çok düşük olan kamu sektöründeki memur maaşların genel olarak iyileştirilmesi sonucu öğretmenlerin de maaşları iyileşmiştir (EURYDICE, 2012b). Bu artış, enflasyona endeksli bir artıştır. Öğretmen maaşlarında Türkiye'nin ekonomik büyümesinin yansıtılması sonucunu doğuran herhangi bir artış söz konusu değildir.

Şekil 4. 2000 ile 2010 yılları arasında öğretmen maaşlarındaki eğilim (2000 yılı=100)



Kaynak: OECD, 2012.

Son on yılda öğretmen maaşlarında yapılan artışlar doğrudan öğretmenlerin maaşlarına yönelik bir artış şeklinde değil, bütün memurları kapsayan bir artıştır. Diğer taraftan 2011 yılında yürürlüğe giren 666 sayılı KHK ile diğer birçok kamu çalışanının maaşında önemli bir iyileştirme yapılırken, öğretmenlere yönelik bir iyileştirme yapılmamıştır. 666 sayılı KHK ile farklı kamu kurumlarında aynı unvanda çalışan personele yönelik “eşit işe eşit ücret” mantığıyla bir eşitleme yapılmaya çalışılmıştır. Eşit işe eşit ücret düzenlemesinde, öğretmen ve öğretim elemanlarına, diğer kurumlarda aynı unvanda çalışan bulunmadığı şeklinde inandırıcı olmayan bir gerekçe ile ek ödeme kaynaklı bir artış yapılmamıştır. Buna bağlı olarak birçok kamu çalışanının maaşı ek ödemelerde yaşanan artışa bağlı olarak artmışken öğretmenlerin maaşları sabit kalmıştır (**Tablo 10**). Her ne kadar, öğretmenlik 1739 sayılı Temel Eğitim Kanununda özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleği olarak tanımlanmış olsa da, 666 sayılı KHK düzenlemesinde olduğu gibi, uygulamada öğretmenlik bir uzmanlık olarak değerlendirilmemektedir.

Ayrıca, ek ödemenin sosyal güvenlik prim kesintisi yapılmayan bir kalem olarak düzenlenmesi ve buna bağlı olarak emekli maaşına yansımaması karşısında öğretmenlerin fiilen çalışırken yaşadığı maaş mağduriyetinin emekli olduklarında da devam ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Tablo 10. 666 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Ek Ödeme Oranlarında Yapılan Artışlar/Bazı Unvanlara Göre Belirlenen Net Maaşlar (15/01/2012 tarihinde)

Unvan	666 s. KHK öncesi ek ödeme oranı %	Rakamsal Karşılığı (TL)	666 s. KHK sonrası ek ödeme oranı %	Rakamsal Karşılığı (TL)	Artış Oranı %	Artış Miktarı (TL)	Net Maaş
Doktor 1/4	83	508,30	200	1224,70	117	716,40	3.493
Hemşire 5/3	72	440,90	95	551,10	23	140,9	1872
Mühendis 1/4	96	587,90	150	918,60	54	330,70	2.873
Şube Müdürü 1/4	114	698,00	170	1041,00	56	343,00	2.754
Öğretmen 1/4	65	398,00	65	398,00	0	0	1.906

Kaynak: Eğitim-Bir-Sen

4.2.2. Öğretmenlere Ödenen Maaş Primleri ve Ek Ödemeleri

Hemen hemen tüm Avrupa ülkelerinde, öğretmenlerin çalışma yılını esas alan ana maaşlarına ilaveten bazı ek ödemeler yapılabilmektedir. Bu ek ödemeler, minimum vasıf düzeyinin üzerinde kazanılmış ilave vasıflara, performans değerlendirmelerine ya da öğretmenlik yapılan okulun/bölgenin koşullarına, fazla mesai yapma duru-

muna göre şekillenebilmektedir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 11) Avrupa ülkelerinde öğretmenlere yapılan ek ödemeler ile ilgili bilgi sunulmuştur.

Tablo 11. Avrupa ülkelerinde öğretmenlere yapılan ek ödemeler

ÜLKELER	İlave kazanılmış vasıflar	İlave mesleki gelişim kazanımları	Olumlu performans değerlendirmeleri ya da öğrenci başarısı	Ekstra görevler	Coğrafi konum (hayatın pahalı olduğu, gelişmemiş, kırsal bölgeler)	Özel eğitim gerektiren öğrencilere ders anlatma	Müfredat dışı etkinliklere katılım	Fazla Mesai
Belçika (fr)	✓							✓
Belçika (de)	✓			✓				✓
Belçika(nl)	✓							✓
Bulgaristan	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Çek Cumhuriyeti			✓	✓		✓	✓	✓
Danimarka	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Almanya				✓				
Estonya			✓	✓	✓	✓	✓	✓
İrlanda	✓			✓	✓	✓		
Yunanistan	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
İspanya		✓		✓	✓			✓
Fransa				✓	✓	✓	✓	✓
İtalya				✓	✓		✓	✓
Kıbrıs					✓			
Letonya			✓	✓		✓		
Litvanya	✓			✓		✓		
Lüksemburg							✓	✓
Macaristan	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Malta	✓	✓		✓				
Hollanda								
Avusturya			✓	✓		✓		✓
Polonya	✓		✓	✓	✓	✓		✓
Portekiz								✓
Romanya	✓		✓		✓	✓		
Slovenya	✓		✓	✓		✓	✓	✓
Slovakya		✓		✓		✓	✓	✓
Finlandiya	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
İsveç	✓	✓	✓				✓	✓
Birleşik Krallık (BK)			✓	✓	✓	✓	✓	✓
İskoçya								
BK /Kuzey İrlanda			✓	✓		✓	✓	✓
İzlanda	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Lihtenştayn	✓			✓		✓	✓	✓
Norveç	✓			✓			✓	✓
Hırvatistan								
Türkiye	✓		✓	✓			✓	✓

Kaynak: EURYDICE, 2012b

Tabloda görüldüğü üzere Kıbrıs, Litvanya, Letonya, Malta, Romanya ve İskoçya dışında hemen hemen tüm Avrupa ülkelerinde, öğretmenlere yaptıkları fazla mesai veya üstlendikleri ekstra sorumluluklar için ek ücret ödenmektedir. Ancak bu ücret net maaşın sadece sınırlı bir yüzdesinde verilebilmektedir (EURYDICE, 2012b). Türkiye’de maaş karşılığı okutulacak haftalık ders saati okul öncesi ve sınıf öğretmenleri için 18 saat, branş öğretmenleri (genel bilgi ve meslek dersi öğretmenleri) için 15

saat, atölye ve laboratuvar öğretmenleri için 20 saattir. Öğretmenler bu ders saatleri üzerinde okuttukları her ders saati için ek ders ücreti almaktadır.

Avrupa ülkelerin yarısı okulun bulunduğu coğrafi bölgeden dolayı öğretmenlere ek ücret verebilmektedir. Bu ücret özellikle kırsal alanda ya da varoşlardaki okullarda görevlendirilen öğretmenlerin bu okullarda kalmalarını teşvik etmek için verilmektedir. Türkiye’de öğretmenlere bölgesel farklılıklara bağlı ek ödeme yapılmamaktadır. Oysa Türkiye, bölgeleri arasında önemli gelişmişlik farkları olan ülkelerden biridir. Örneğin Doğu Karadeniz, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu gibi bölgeler ile diğer bölgelerin kırsal kesimlerinde çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve hayat standartları genel olarak öğretmenleri o bölgede çalışmaya ikna edecek yeterliliğe tam olarak ulaşabilmiş değildir. Öğretmenlerin bu nitelikteki hizmet alanlarında kalıcı olmaması, eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Danimarka, Fransa, Finlandiya, İngiltere, Yunanistan, İspanya, İtalya ve Macaristan gibi ülkelerde, özellikle riskli bölgelerde çalışan öğretmenlere yönelik teşvik edici mekanizmalar incelenip bu çerçevede değerlendirilmelidir.

Mesleki gelişim yolu ile ilave vasıf kazanan öğretmenlere az sayıda ülke ek ödeme vermektedir. Bulgaristan, Danimarka, Estonya, Macaristan, İngiltere vb. ülkelerde bu çerçevede öğretmenlere destek verilmektedir. Öğretmen niteliği hususunda özellikle son yıllarda artan tartışmalar da dikkate alınarak öğretmenlere bu tarz bir desteğin sağlanması eğitim politikalarının öncelikli konularından biri olarak ele alınmalıdır.

Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimi konusunda da Avrupa’da pek çok ülkede özel eğitim hizmeti sunan öğretmenlere ek ödeme yapılmaktadır. Türkiye’de sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere herhangi bir ek ücretlendirme yapılmamakla birlikte özel eğitim sınıf ve okullarında görev yapan öğretmenlerin ek ders ücretleri artırımlı olarak ödenmektedir. Ancak özel eğitim branşındaki öğretmen ihtiyacının karşılanmaması verilen bu ek ücretin yetersizliğini göstermektedir.

4.2.3. Öğretim Saati

Bir öğretmenin sınıf içi öğretime ayırdığı saatin incelenmesi, hem öğrencilerin yararlandığı öğrenme olanaklarının en önemli bileşenini oluşturmasından, hem de öğretmenlerin maaşları ve eğitim öğretim malzemelerinin tedariki gibi eğitimin maliyetini belirleyen iki ana unsuru belirlemesi açısından önemlidir. Ülkeler genellikle her okul seviyesindeki öğrencinin ne kadar süre öğretim görmesi gerektiği ve hangi derslerin hangi yaş için zorunlu olacağını ve buna göre öğretmenin zamanının ne kadarını sınıfta geçireceğini ulusal önceliklerine dayanarak kararlaştırır. Bu bazı ülkelerde merkezi bir karar olmakla birlikte, bazılarında okullara öğretmenin öğretim süresinin düzenlenmesi konusunda belli bir esneklik verilmiştir. Öğretmenlerin sınıfta geçirdikleri öğretim saati her ne kadar iş yüklerinin yalnızca bir kısmını oluştursa da, bu sürenin

karşılaştırılması hem adayların mesleğe olan ilgisini hem de mevcut öğretmenlerin iş yaşamlarını etkilemesi açısından önemlidir (OECD, 2012).

Tablo 12. Eğitim kademesine göre yıllık öğretim saati ve çalışma saati (2010)

Ülke	Net Öğretim Saati			Toplam Çalışma Saati		
	İlkokul	Ortaokul	Lise	İlkokul	Ortaokul	Lise
Avustralya	868	819	803	e	e	e
Avusturya	779	607	589	1776	1776	e
Belçika (Fl.)	761	675	630	e	e	e
Belçika (Fr.)	732	671	610	e	e	e
Kanada	799	740	744	e	e	e
Şili	1087	1087	1087	2068	2068	2068
Çek Cumhuriyeti	862	647	617	1696	1696	1696
Danimarka	650	650	377	1680	1680	1680
İngiltere	684	703	703	1265	1265	1265
Estonya	630	630	578	1540	1540	1540
Finlandiya	680	595	553	e	e	e
Fransa	918	646	632	e	e	e
Almanya	805	756	713	1793	1793	1793
Yunanistan	589	415	415	e	e	e
Macaristan	604	604	604	1864	1864	1864
İzlanda	624	624	544	1800	1800	1800
İrlanda	915	735	735	e	e	e
İsrail	820	598	521	e	e	e
İtalya	770	630	630	e	e	e
Japonya	707	602	500	1876	1876	1876
Kore	807	627	616	1680	1680	1680
Lüksemburg	739	634	634	e	e	e
Meksika	800	1047	843	e	e	e
Hollanda	930	750	750	1659	1659	1659
Yeni Zelanda	930	845	760	e	e	e
Norveç	741	654	523	1688	1688	1688
Polonya	502	497	494	1520	1504	1496
Portekiz	865	761	761	1456	1456	1456
İskoçya	855	855	855	1365	1365	1365
Slovakya	841	652	624	1583	1583	1583
Slovenya	690	690	633	e	e	e
İspanya	880	713	693	1425	1425	1425
İsveç	e	e	e	1767	1767	1767
Türkiye	621	e	551	1816	e	1816
ABD	1097	1068	1051	1913	1977	1998
OECD Ortalaması	782	704	658	1678	1673	1676
Arjantin	680	1368	1368	e	e	e
Brezilya	800	800	800	800	800	800
Endonezya	697	544	638	1069	1069	1069

Kaynak: OECD (2012).

e: Eksik veri

Not: Türkiye'ye ilişkin veriler ilköğretim ve ortaokul için ayrıştırlmamış ve ilköğretim düzeyi olarak birlikte verilmiştir.

Not: Ders yılının 180 gün, her gün en az 6 ders saati olduğu dikkate alındığında; bir ders yılında $180 \times 6 = 1080$ ders saati, diğer bir ifadeyle bir ders yılında en az 720 saatlik öğretim saati bulunduğu gerçeğini hatırlatırız.

İlkokul öğretmenlerinin sınıfta geçirdiği saat sayısının OECD ülkeleri ortalaması 782 saattir (**Tablo 12**). Bununla birlikte öğretim saati ülkelere göre önemli derecede farklılaşmaktadır. Şili ve ABD’de öğretim saati yıllık 1000 saatin üzerinde iken, Yeni Zelanda, Hollanda, İrlanda gibi ülkelerde 900 saatin; Slovakya, Kore, Almanya ve İsrail gibi ülkelerde 800 saatin; Belçika, İtalya ve Norveç gibi ülkelerde ise 700 saatin; Estonya, İzlanda, Finlandiya, İngiltere ve Türkiye gibi ülkelerde ise 600 saatin üzerindedir.

Ortaokul öğretim saatlerine bakıldığında ise pek çok ülkede öğretmenlerin öğretim saatinin azaldığı görülmektedir. Bu kademedeki OECD ortalaması da 704 saate düşmüştür (**Tablo 12**). Bu kademedeki öğretmenler Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa ve İsrail’de yüzde 30 daha az derse girerken, iki seviye arasındaki farkın yüzde 5’in altında olduğu ülkeler Polonya, ABD, Brezilya, Şili, Danimarka, Estonya, Macaristan, İzlanda, İskoçya ve Slovakya’dır. Arjantin, İngiltere ve Meksika’da ise ilkökul öğretmenlerinin ders yükü diğer kademelerdekilerden daha az olduğundan ortaokulda ders yükü artmaktadır. Arjantin’de öğretim saati 1.364’le ilk sıradadır. Benzer şekilde Şili, ABD ve Meksika gibi Amerika kıtasındaki ülkelerde öğretim saati 1.000’in üzerindedir. Öğretmenlerin OECD ortalaması olan 704 saat ile 1.000 saat arası bir süreyle derse girdiği ülkeler sırasıyla İskoçya, Yeni Zelanda, Avustralya, Brezilya, Portekiz, Almanya, Hollanda, Kanada, İrlanda ve İspanya’dır. 700 ile 600 saat arası yıllık ders süresi olan ülkeler sırasıyla İngiltere, Slovenya, Belçika, Norveç, Slovakya, Danimarka, Çek Cumhuriyeti, Fransa, Lüksemburg, Estonya, İtalya, Kore, İzlanda, Türkiye ve Avusturya olarak ortaya çıkarken, Türkiye’de bu değer sekiz yıllık kesintisiz eğitimden dolayı ilkökuldan ayrı olarak hesaplanmamıştır. Öğretim saatinin en düşük olduğu ülkeler ise Macaristan, Japonya, İsrail, Finlandiya, Endonezya, Rusya, Polonya ve Yunanistan’dır. Yunanistan’da ders yükü ortalamasının böyle görünmesinin nedeni öğretmenlerin deneyimi arttıkça ders saatlerini azaltan fakat bu sürelerde ders dışı sorumluluklarını yerine getirmeleri için okulda olmalarını gerektiren bir sisteme sahip olmalarıdır (OECD, 2012).

Ortaokuldan liseye geçildiğinde, OECD ülkelerinde ortalama öğretim saati 658’e düşmektedir (**Tablo 12**). Ortaokula benzer şekilde lisede de en yüksek öğretim saati ortalamaları Arjantin, Şili ve ABD’dedir. Öğretmenlerin OECD ortalaması olan 658 saatin üzerinde olduğu diğer ülkeler ise İskoçya, Yeni Zelanda, Avustralya, Brezilya, Portekiz, Almanya, Hollanda, Kanada, İrlanda, İspanya ve İngiltere’dedir. Türkiye ise OECD ülkeleri genel ortalamasının altında olup, 551 öğretim saati ortalamasına sahiptir. Ortalama öğretim saatinin en düşük olduğu ülkeler yine 400 saatin altında olduğu Polonya, Yunanistan ve Danimarka’dır.

Öğretmenin iş yükü yalnızca öğretim saatine bakılarak değerlendirilmemelidir. Öğretmenlerin toplam çalışma saatlerinin ders saatleriyle sınırlı olduğu ülkeler de var olmakla birlikte, Türkiye de dahil pek çok ülkede genellikle öğretmenlerin ders saati süresi ve ders dışı süreler sözleşmelerinde ayrı ayrı belirlenmiş ve toplam okulda bulunmaları gereken süre belirtilmiştir. Ders dışı süre ile kastedilen öğretmenlerin ders hazırlığı, sınav hazırlığı ve değerlendirmesi, veli görüşmeleri, öğrencilere rehberlik, hizmet içi eğitim çalışmaları, diğer öğretmenlerle toplantılar ve genel okul işleri için harcadığı toplam süredir (OECD, 2012, s. 479). Bunun haricinde, öğretmenlerin yasal olarak belirlenen çalışma süreleri de ayrıca ele alınması gerekmektedir. Bu süreler ilgili tabloda yansıtılmıştır (**Tablo 12**). Buna göre, öğretmenler için yasal olarak belirlenen süre OECD genelinde ortalama 1675 saat civarında iken, Türkiye’de bu süre 1816 saattir ve OECD ortalamasının üzerindedir.

Genel olarak, OECD verileri net öğretim saatini esas aldığından ve sonuca bakıldığında Türkiye’de ki net öğretim saati bizce yanlış hesaplandığından, öğretmenler gerçekte olduğundan daha az çalışıyor görünmektedir. Bunun yanında Tablo 10’daki verilerin 2010 yılına ait olduğu ve 2012-2013 öğretim yılı itibarıyla haftalık ders çizelgelerinde yapılan değişiklikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde haftalık ders saatleri artırıldığı dikkate alındığında; Türkiye’de öğretmenlerin, OECD ortalamasının üzerinde ve kendilerine sağlanan mali hakları yetersiz olduğunu kabul etmeyi gerektirecek düzeyde çalışma süresine sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca, 2012-2013 yılı itibarıyla zorunlu eğitimin süresinin 12 yıla çıkarılması ile birlikte, lise alan öğretmenlerinin net öğretim saatinde de artış beklenmektedir. Bunların ötesinde, Türkiye’de sınıf mevcutlarının OECD ortalamasından daha kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin (sınav kâğıdı okuma, ödev, vb.) okul dışı çalışma yükünün daha fazla olması muhtemeldir. Türkiye’de ve diğer tüm ülkelerde öğretmenlerin iş yükünü fiilen artıran tüm bu etkinliklere son yıllarda özellikle kentlerde çalışan öğretmenler için ders dışı bir sorumluluk olan ve iş yükü getiren aile ziyaretleri de eklenmiştir. Bu konularda araştırma yapılması, öğretmenlerin ders saatlerine, çalışma saatlerine ve iş yüklerine ilişkin daha net doğru bir tablo elde edilmesini sağlayacaktır.

4.2.4. Ortalama Sınıf Mevcudu ve Öğrenci/Öğretmen Oranı

Sınıf mevcudunun öğrenci başarısında belirleyici bir faktör olduğu düşünülse de yapılan araştırmalarda bu etkinin çok yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır (OECD, 2012, s. 441). Fakat sınıf mevcudu ile öğretmen çalışma hayatına ilişkin, iş doyumu ve esneklik gibi unsurlar arasında daha güçlü bir bağ tespit edilmiştir (OECD, 2009).

Öğretmenler birçok araştırmada sınıf mevcudunun düşük olmasının iş doyumlarını ve morallerini artırdığını belirtmişler; bunun nedeni olarak da daha az disiplin ve davranış problemiyle karşılaşmalarını, öğrencileri daha etkin kılan öğretim yöntemlerine başvurabilmelerini ve azalan ders dışı iş yükünü göstermişlerdir (Portes ve Munoz, 2002).

İlköğretimde OECD ülkelerinde 2010 yılında ortalama sınıf mevcudu 21,2'dir (**Tablo 13**). Daha kalabalık sınıf mevcuduna sahip ülkeler Çin, Şili, Japonya, İsrail, Kore, Endonezya, Türkiye, Arjantin, Brezilya, Birleşik Krallık, İrlanda, Avustralya, Fransa, Almanya ve İspanya'dır. Türkiye'de ilköğretimde ortalama sınıf mevcudu 26,1'dir. Bu oranın 2000 yılında 30 öğrenci olduğu da hatırlatılmalıdır. Buna göre, Türkiye ortalama sınıf mevcutlarını azaltma konusunda son on yıl içerisinde önemli bir ilerleme kaydetmiştir. 2003 ile 2011 yılları arasında toplam 170 bin civarında yeni derslik yapılmıştır (MEB, 2012). Benzer şekilde, ilerde değinileceği üzere öğretmen sayısında ciddi bir artış sağlanmıştır. Bütün bu iyileşmeler sonrasında, 2000 yılında ilköğretimde derslik başına 40 öğrenci düşerken, bu oran istikrarlı bir şekilde azalarak 2011 yılında 30'a düşmüştür. Benzer şekilde, 2000 yılında 30 olan öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da 2011 yılında 20'ye düşmüştür. Sınıf mevcudunun ilköğretimde 21 öğrenci ve altında olduğu ülkeler ise Belçika, Macaristan, Portekiz, ABD, Meksika, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Danimarka, İsviçre, İtalya, Polonya, Slovenya, Avusturya, İzlanda, Estonya, Slovakya, Yunanistan, Rusya ve 15 öğrenci mevcudu ile ilk sırada olan Lüksemburg'dur.

Tablo 13. İlköğretimde ortalama sınıf mevcudu (2000, 2010)

Ülke	İlkokul		Ortaokul	
	2010	2000	2010	2000
Çin	37,4	e	53,8	e
Şili	29,3	e	29,5	e
Japonya	28,0	29,0	32,9	34,7
İsrail	27,6	26,7	29,4	31,6
Kore	27,5	36,5	34,7	38,5
Endonezya	26,4	e	34,9	e
Türkiye	26,1	30,6	a	a
Arjantin	25,8	e	28,5	e
Brezilya	24,6	25,8	29,0	33,6
Birleşik Krallık	24,4	25,9	19,4	23,3
İrlanda	24,1	24,8	e	22,7
Avustralya	23,7	25,0	23,7	23,5
Fransa	22,7	22,6	24,5	24,5
Almanya	21,5	22,4	24,7	24,6
İspanya	21,2	21,1	24,3	26,0
Belçika (Fr.)	21,0	20,5	e	e
Macaristan	20,8	21,2	21,4	21,5
Portekiz	20,1	20,5	22,1	22,6
ABD	20,0	21,1	23,2	23,0
Meksika	19,9	21,0	27,6	30,3
Çek Cumhuriyeti	19,9	20,3	21,4	21,9
Finlandiya	19,4	e	20,3	19,9
Danimarka	19,3	19,0	20,0	18,6
İsviçre	19,1	20,2	e	18,8
İtalya	18,8	18,2	21,3	20,7
Polonya	18,6	21,2	22,9	24,6
Slovenya	18,4	e	19,6	e
Avusturya	18,4	20,0	22,0	23,9
İzlanda	18,0	16,9	19,8	17,4
Estonya	17,9	e	18,5	e
Slovakya	17,8	21,4	20,5	23,8
Yunanistan	17,1	17,9	22,1	24,2
Rusya Federasyonu	16,8	e	18,2	e
Lüksemburg	15,6	15,7	19,4	19,9

e: Eksik veri

a: Veri bu kategoriye uygun değil (İlköğretim ortaokulu da kapsadığından)

Kaynak: OECD, 2012.

Liselere ilişkin sınırlı düzeyde veri bulunmaktadır. Bu da lise seviyesinde sınıf mevcudunun dersten derse çok değişkenlik göstermesinden kaynaklanmaktadır.

Devlet okullarını ve özel okulları karşılaştırdığımızda, genellikle iki okul türü arasında sınıf mevcudu açısından önemli bir fark olmadığı görülmektedir (OECD, 2012, s. 447). Düşük sınıf mevcudu velilerin bu okulları tercih etme sebeplerinden biri olarak sayılmasına rağmen, özel okullarda özellikle ilköğretimde sınıf mevcudunun daha yüksek olduğu ülkeler de bulunmaktadır (Örn. Çin ve İspanya). Türkiye’de ise devlet okullarının sınıf mevcutları ile özel okulların ortalamaları arasında önemli bir fark vardır. Fakat Türkiye gibi ülkelerde de özel okullarda okuyan öğrenci oranı yüzde üçün altındadır (MEB, 2012).

Sınıf mevcudu ile öğretmen başına düşen öğrenci sayısı birbirinden bağımsız istatistikî veriler değildir. Sınıf mevcudunun arttığı okullarda, bölgelerde veya ülkelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da artmaktadır. Dolayısıyla, sınıf mevcudu gibi öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da öğretmenlerin çalışma hayatlarını ve iş memnuniyetini doğrudan etkilemektedir. Öğretmen başına öğrenci oranının düşük olması öğretmenlerin mesleki gelişime ayırdıkları zamanın artmasını, öğretmen maaşlarının daha yüksek olmasını, eğitim teknolojiye yapılan yatırımın artmasını ve öğretmen olmayan destek personeli ya da yardımcı öğretmen gibi imkânların daha çok kullanılabilmesini göstermektedir (OECD, 2012).

Tablo 14. İlköğretimde ve ortaöğretimde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı (2010)

Country	İlkokul	Ortaokul
Meksika	28,1	26,9
Şili	24,6	26,1
Brezilya	23,4	17,3
Türkiye	21,7	17,6
Kore	21,1	16,5
İsrail	20,6	11
Endonezya	19,9	16,1
Birleşik Krallık	19,8	15,2
Rusya Federasyonu	19,2	e
Çek Cumhuriyeti	18,7	12,1
Fransa	18,7	9,7
Japonya	18,4	12,2
Çin	17,2	18,4
Slovakya	17,1	14,6
Almanya	16,7	13,2
Slovenya	16,23	14,3
Yeni Zelanda	16,22	14,4
Estonya	16,2	16,6
İrlanda	15,92	e
OECD Ortalama	15,9	13,8
Hollanda	15,7	e
Avustralya	15,7	e
İsviçre	14,9	10,3
ABD	14,5	15
Finlandiya	14	17,1
İspanya	13,2	9,6
Belçika	12,4	10,1
Avusturya	12,2	10,1
İsveç	11,7	13,1
İtalya	11,3	12,1
Suudi Arabistan	11,2	11
Portekiz	10,9	7,2
Macaristan	10,8	12,5
Norveç	10,5	9,4
Lüksemburg	10,1	e
İzlanda	e	11,3

e: Eksik veri

Kaynak: OECD, 2012.

İlköğretim kademesinde OECD ülkeleri öğretmen öğrenci oranının ortalaması 15,9 iken, bu oran Meksika, Şili, Kore, Brezilya, Türkiye ve İsrail'de 20 öğrencinin üzerindedir (**Tablo 14**). Portekiz, Macaristan, Norveç ve Lüksemburg'da ise ilköğretimde öğretmen başına 10 öğrenci düşmektedir. 2010 yılı verisini kullanan OECD hesaplarına göre, Türkiye'de ilköğretimde öğretmen öğrenci oranı 21,7'dir. Son on yılda öğretmen başına düşen öğrenci oranında oldukça önemli bir gelişme olmuş; 2000 yılında 30 olan bu oran 2011 yılında 20'ye inmiştir.

Lise kademesinde OECD ülkeleri öğretmen öğrenci oranının ortalaması 13,8'dir. Ortalamanın üzerinde öğretmen öğrenci oranına sahip ülkeler sırasıyla Meksika, Şili, Çin, Türkiye, Brezilya, Finlandiya, Estonya, Kore, Birleşik Krallık, ABD, Slovakya, Yeni Zelanda ve Slovenya'dır. Türkiye'de öğretmen başına 17,6 öğrenci düşmektedir. Öğretmen başına 10 ve daha az öğrencinin düştüğü ülkeler ise, Fransa, İspanya, Norveç ve Portekiz'dir.

Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının son yıllarda azalmasının en önemli nedeni, öğretmen sayısının önemli oranda artırılmış olmasıdır. Öğretmen sayısı 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığında çalışan toplam öğretmen sayısı yaklaşık 591 bin iken, bu sayı 2011 itibarıyla yaklaşık 807 bine yükselmiştir (MEB, 2012). 2012 Eylül ayında yapılan yeni atamalarla birlikte bu sayı yaklaşık 850 bin olmuştur.

Türkiye'de hem sınıf mevcutlarının hem de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının son yıllarda önemli ölçüde azalması, öğretmenlerin çalışma koşulları açısından son derece sevindiricidir. Ancak, bu verilerin ortalamayı yansıttığı unutulmamalıdır. Türkiye geneline bakıldığında, hem ortalama sınıf mevcudu hem de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bakımından iller arası oldukça dengesiz bir dağılım vardır (**Tablo 15**). Bunun ötesinde, aynı il içerisinde okullar arasında bile ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye'de öğretmenlerin çalışma koşulları çalışılan okulun bulunduğu yere göre ciddi boyutlarda farklılaşmaktadır.

Tablo 15. Derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının illere göre dağılımı (2011-2012)

İBBS 3. Düzey	İLKÖĞRETİM (%)			ORTAÖĞRETİM (%)			İBBS 3. Düzey
	Okul	Derslik	Öğretmen	Öğretmen	Derslik	Okul	
TRB14 Tunceli	162,7	13,4	10,3	9,6	13,5	141,2	TRB14 Tunceli
TRA13 Bayburt	95,2	14,3	15,4	14,3	18,6	208,2	TR413 Bilecik
TR905 Artvin	170,4	15,7	15,1	11,8	19,9	173,4	TR823 Sinop
TR613 Burdur	182,1	16,0	13,1	12,6	20,5	208,3	TR822 Çankırı
TRA24 Ardahan	97,6	16,4	16,4	11,4	20,5	272,7	TR812 Karabük
TR906 Gümüşhane	110,7	16,6	16,5	11,8	20,9	227,7	TR612 Isparta
TR822 Çankırı	175,8	16,8	17,6	14,6	21,1	214,2	TR905 Artvin
TR823 Sinop	163,8	17,5	15,9	13,0	21,2	246,5	TR903 Giresun
TR813 Bartın	209,5	17,9	15,8	13,7	21,3	274,4	TR904 Rize
TRA12 Erzincan	181,0	17,9	14,9	12,2	21,6	206,2	TR222 Çanakkale
TR Türkiye	323,0	30,1	20,1	16,2	31,3	394,5	TR Türkiye
TRB21 Van	231,1	37,0	21,7	21,6	36,3	461,9	TRC33 Şırnak
TRB24 Hakkâri	172,8	37,9	25,4	21,8	36,4	520,4	TRC31 Mardin
TRA21 Ağrı	191,8	38,5	27,3	18,8	37,3	472,9	TRC12 Adıyaman
TRC31 Mardin	235,8	39,0	23,4	24,4	37,9	501,8	TRC21 Şanlıurfa
TRC33 Şırnak	364,9	39,7	25,9	19,8	38,2	569,8	TR100 İstanbul
TRC32 Batman	288,7	41,6	23,5	18,9	40,0	527,5	TR631 Hatay
TRC22 Diyarbakır	287,9	42,9	24,8	22,4	41,3	574,8	TRC11 Gaziantep
TRC11 Gaziantep	536,7	43,0	26,8	21,5	45,5	625,0	TRC22 Diyarbakır
TR100 İstanbul	1021,2	44,0	25,7	23,5	48,7	671,4	TRC32 Batman
TRC21 Şanlıurfa	282,3	47,7	31,7	27,5	49,7	462,5	TRB24 Hakkâri

Kaynak: TÜİK (2012)

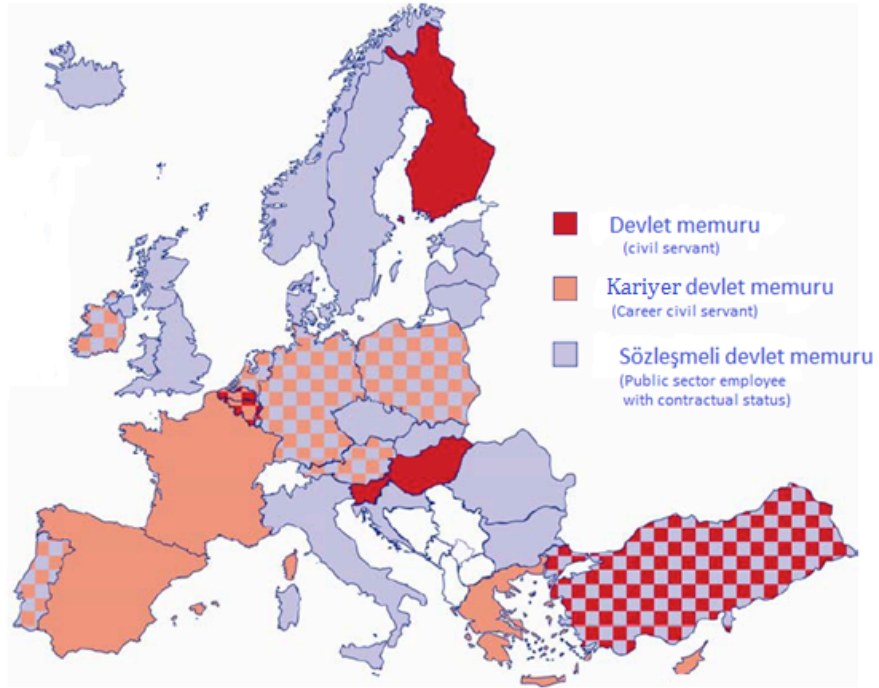
Türkiye’de öğretmen açığının ne boyutta olduğuna ilişkin farklı görüşler mevcuttur. MEB yetkilileri, 2012 yılı itibarı ile sistemin 170 bin civarında yeni öğretmene ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. **Oysa öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından OECD ortalamaları esas alınrsa, Türkiye’nin bu ortalamaları yakalaması için, ilköğretim düzeyinde yaklaşık 175 bin, ortaöğretim düzeyinde ise yaklaşık 110 bin öğretmene ihtiyacı vardır.** Bu hesaplamalar yapılırken, Türkiye’de 2011-2012 eğitim yılı öğrenci sayıları esas alınmış ve OECD ortalamalarına bölünmüştür. Türkiye’de zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması ile birlikte, 2012 yılından itibaren ortaöğretimdeki toplam öğrenci sayısının ve dolayısıyla da öğretmen ihtiyacının artması beklenmektedir.

4.2.5. İstihdam Edilme Biçimleri

Öğretmenlerin göreve başlarken istihdam edilme biçimleri ile ilgili olarak dünyada farklı uygulama örnekleri vardır. Örneğin Avrupa’da öğretmenleri istihdam ederken

çoğunlukla iki model kullanılmaktadır. İlki, açık-uçlu sözleşmelerdir ki Avrupa'da ve ABD'de genellikle bu model kullanılmaktadır. Uygulamada öğretmenler özel sektör çalışanıdır ve istihdamları yerel yönetim ya da okul tarafından yapılmaktadır. İkincisi, öğretmenlerin devlet memuru olarak istihdam edildiği modeldir; bu modelde öğretmenler merkezi, bölgesel ya da yerel yönetimler tarafından atanmaktadır. Bu şekilde istihdam edilen öğretmenlerin iş güvencesi oldukça güçlüdür, çok ciddi gerekçeler söz konusu olmadıkça işten çıkarılmaları mümkün değildir. Türkiye'de de kamu sektöründeki öğretmenler bu modelle çalışmaktadırlar.

Şekil 5. Avrupa'da öğretmenlerin istihdam edilme biçimleri (2010/11)



Kaynak: EURYDICE, 2012a.

Kamu personeli olarak çalışan öğretmenlerin farklı statüleri söz konusu olabilmektedir (EURYDICE, 2012a). Yukarıda Avrupa'da kamu kurumlarına bağlı olarak çalışan öğretmenlerin istihdam biçimlerine yer verilmiştir (**Şekil 5**). Finlandiya ve Çek Cumhuriyeti'nde öğretmenlerin tamamı devlet memuru statüsündedir. Türkiye'de de 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4/A bendine göre istihdam edilen öğretmenler bu statüdedir. Kariyer devlet memuru olarak istihdam edilen öğretmenler ise, eğitimden sorumlu merkezi ya da yerel otoriteler tarafından atanırlar. Örneğin, Fransa ve İspanya'da öğretmenlerin tamamı kariyer devlet memuru statüsündedir. Öğretmen-

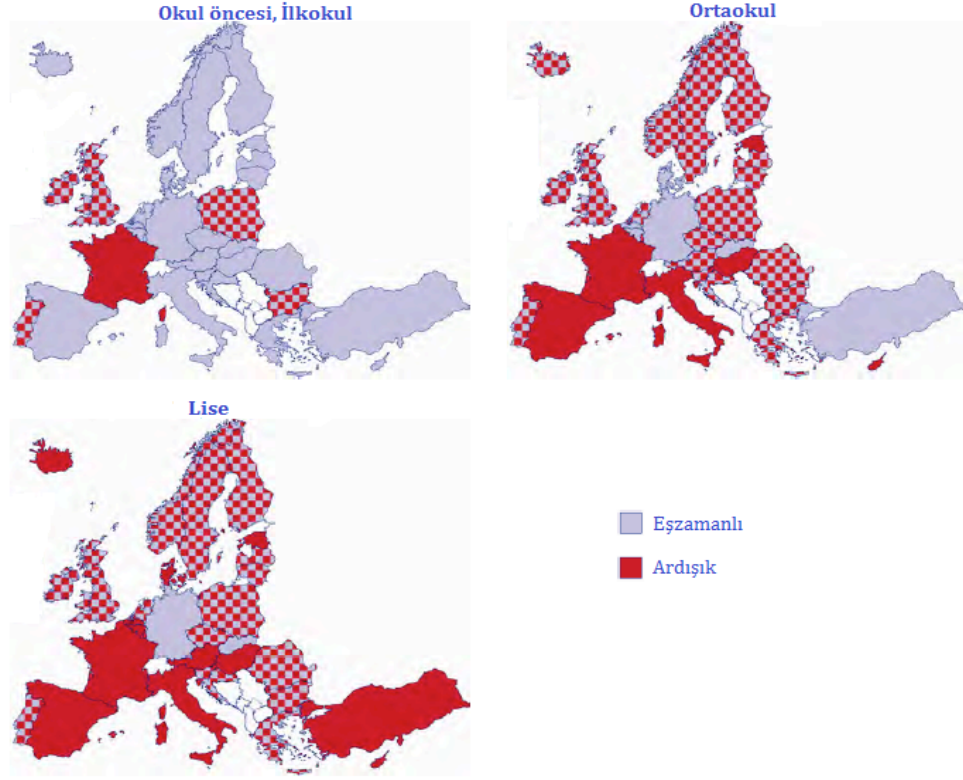
lerin sözleşmeli devlet memuru olarak istihdam edilme biçimlerinde ise genellikle yerel ya da bölgesel yönetimle bir sözleşme yapılarak göreve başlanır.

4.3. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Küresel rekabetin artması ve bu rekabette eğitime özel bir rol biçilmesi nedeniyle, öğretmenlerin kalitesi ve dolayısıyla yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Buna bağlı olarak, birçok ülkede uygulanan öğretmen yetiştirme modelleri yenilenmiş ve bu konuda pek çok reform çalışmaları başlatılmıştır. Bu kısımda, öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin olarak hizmet öncesi eğitim, mesleki gelişim, adayların göreve başlama süreci, yeni öğretmenlere verilen destek, öğretmen pratiklerinin değerlendirilmesi ve öğretmenle ilgili bazı faktörlerin öğrenmeye etkisi başlıkları değerlendirilmiştir.

4.3.1. Hizmet Öncesi Eğitim

Dünyada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde izlenen iki temel model vardır. Bunlardan birincisi, ardışık (*consecutive*) modeldir. Bu modelde, herhangi bir alanda üniversite eğitimini tamamlayan adaylar, öğretmenlik yapmak için öğretmenlik eğitimi programlarına katılırlar. Örneğin, Fransa'da öğretmen yetiştirme sisteminde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenliği eğitiminde ardışık model kullanılmaktadır. Türkiye'de de uygulanan fen-edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon sertifikası, bu modele örnektir. İkincisi, eşzamanlı (*concurrent*) modeldir. Bu modelde ise adaylar öğretmenlik eğitimlerini lisans eğitimi sürecinde almaktadırlar. Örneğin, İrlanda ve Polonya, okul öncesi ve ilkokul öğretmenliği eğitimini bu model ile sağlamaktadır. Almanya ve Slovakya'da ise tüm öğretmenlik alanlarında eğitim, eşzamanlı modelde verilmektedir. Türkiye'de de eğitim fakültesi programları bu modele örnektir. Avrupa'nın büyük bir kısmında okul öncesi ve ilkokul öğretmenliği eğitimi, eşzamanlı modelde yapılmaktadır. İngiltere ise bu konuda istisnadır, ardışık model kullanılmaktadır (**Şekil 6**).

Şekil 6. Avrupa'da öğretmen yetiştirme modelleri

Kaynak: EURYDICE, 2012a.

Her ne kadar EURYDICE (2012a) raporunda okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'de eş zamanlı modele; lise düzeyinde ise ardışık modele göre yetiştirildiği sunulmuş olsa da, Türkiye'de tüm kademelerde, öğretmen yetiştirmede hem ardışık (fen-edebiyat fakülteleri için pedagojik formasyon eğitimi) hem de eş zamanlı (eğitim fakülteleri programları) model kullanılmaktadır. Yalnızca sınıf öğretmenliği için eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği ve üstün zekâlılar öğretmenliği kaynak olarak tanımlanmıştır (bk. TTKB'nın 80 sayılı kararı). Bir başka ifadeyle, ilkökul düzeyi için, sadece eğitim fakültesi programları mezunları atanmaktadır.

Son yıllarda, öğretmen niteliğini artırmak ve öğretmen kalitesinde görülen beceri farklılıklarını en aza indirmek önemli bir eğitim politikası konusu olarak öne çıkmıştır (EURYDICE, 2012a; OECD, 2012; Schreens, 2010; UNESCO, 2006). Genel olarak öğretmen niteliğini artırmada en önemli konulardan bir tanesi, hizmet öncesi eğitime alınacak öğretmen adaylarının başarılı kişiler arasından seçilmesidir. Bunu sağlamak için de farklı ülkelerde farklı türlerde seçim mekanizmaları kullanılmaktadır. Türkiye'nin de dahil olduğu birçok ülkede öğretmenlik eğitimine kabul edilmek için en

temel ölçüt, adayın en az lise mezunu olmasıdır. Bunun yanında Brezilya gibi ülkelerde ortaokul mezunu kişiler de öğretmenlik eğitimi alma hakkına sahiptirler. İtalya ve İspanya gibi ülkelerde ise ortaokul ve lise öğretmenliği eğitimini almak için adayın en az üniversite mezunu olması şartı aranmaktadır (OECD, 2012).

Tablo 16. Öğretmenlik eğitimi için aranan şartlar

	Öğretmenlik eğitimine başlamak için rekabetçi bir sınav şartı				Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süresi (Yıl)				Hizmet öncesi eğitimin bir parçası olarak öğretmenlik uygulaması (staj) şartı			
	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Avustralya	e	✓	✓	✓	e	4	4	4	e	✓	✓	✓
Avusturya	✓	✓	a	x	3	3	5,5	5,5	✓	✓	a	x
Belçika (FL)	x	x	x	x	3	3	3	5	✓	✓	✓	✓
Kanada	e	x	x	x	e	5	5	5	e	✓	✓	✓
Şili	e	x	x	x	e	e	e	e	e	x	x	x
Çek Cumhuriyeti	x	x	x	x	3	5	5	5	✓	✓	✓	✓
Danimarka	✓	x	x	x	4	4	4	6	✓	✓	✓	x
İngiltere	x	x	x	x	3; 4	3; 4	3; 4	3; 4	x	x	x	x
Estonya	x	x	x	x	4; 5	4; 5	4; 5	4; 5	x	✓	✓	✓
Finlandiya	✓	✓	✓	✓	3	5	5	5	✓	✓	✓	✓
Fransa	x	x	x	x	5	5	5	5; 6	✓	✓	✓	✓
Almanya	a	✓	✓	✓	3	5,5	5,5; 6,5	6,5	a	✓	✓	✓
Yunanistan	✓	✓	✓	✓	4	4	4	4; 5	✓	✓	a	a
Macaristan	e	✓	✓	✓	e	4	4	5	e	✓	✓	✓
İzlanda	e	x	x	x	e	3; 4	3; 4	4	e	✓	✓	✓
İrlanda	✓	✓	✓	✓	3	3; 5,5	4; 5	4; 5	✓	✓	✓	✓
İsrail	✓	✓	✓	✓	3; 4	3; 4	3; 4	3; 4	✓	✓	✓	✓
İtalya	e	x	x	x	e	4	4-6	4-6	e	✓	✓	✓
Japonya	x	x	x	x	2; 4; 6	2; 4; 6	2; 4; 6	4; 6	✓	✓	✓	✓
Kore	✓	✓	✓	✓	2; 4; 6,5	4	4; 6,5	4; 6,5	✓	✓	✓	✓
Lüksemburg	✓	x	x	x	4	3; 4	5	5	✓	✓	✓	✓
Meksika	e	✓	✓	✓	e	4	4; 6	4; 6	e	✓	✓	x
Hollanda	x	x	x	x	4	4	4	5; 6	✓	✓	✓	✓
Yeni Zelanda	x	x	x	x	3; 4	3; 4	3; 4	4	✓	✓	✓	✓
Polonya	x	x	x	x	3; 5	3; 5	3; 5	3; 5	✓	✓	✓	✓
Portekiz	x	x	x	x	5	5	5	5	✓	✓	✓	✓
İskoçya	x	x	x	x	4; 5	4; 5	4; 5	4; 5	✓	✓	✓	✓
Slovakya	e	x	x	x	e	5	5	5	e	✓	✓	✓
Slovenya	e	e	e	e	e	5	5-6	5-6	e	e	e	e
İspanya	x	x	x	x	3	3	6	6	✓	✓	✓	✓
İsveç	x	x	x	x	3,5	3,5	4,5	4,5	✓	✓	✓	✓
İsviçre	e	x	x	x	e	3	5	6	e	✓	✓	✓
Türkiye	✓	✓	✓	✓	4-5	4-5	a	4-5	✓	✓	✓	✓
ABD	x	x	x	x	2-4	4	4	4	✓	✓	✓	✓
Endonezya	e	✓	✓	✓	e	4-5	4-5	4-5	e	✓	✓	✓

✓ : Evet
x : Hayır
e : Veri yok
a : Veri bu kategoriye uygun değil

Kaynak: OECD, 2012.

Farklı düzeylerde (okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise) öğretmenlik eğitimine başlama- da aranan şartların ülkelere göre kriterleri yukarıdaki tabloda karşılaştırmalı olarak verilmiştir (**Tablo 16**). Tabloda, öğretmenlik eğitimine başlarken adayların bir sınava tabi tutulup tutulmadıkları ve öğretmenlik deneyimi ele alınmış, bunun yanında farklı ülkelerde öğretmenlik eğitiminin sürelerine de yer verilmiştir.

Öğretmenlik eğitimine başlamak için rekabetçi bir sınav şartının var olup olmadığına ilişkin bilgilere bakıldığında, İngiltere, Fransa, İtalya, Japonya, Yeni Zelanda, İspanya, ABD ve Brezilya'da adaylar öğretmenlik eğitimi almak için rekabetçi bir seçme sınavına girmek zorunda değildir (**Tablo 16**). Bu, söz konusu ülkelerde üniversiteye giriş için bir sınav yapılmadığı anlamına gelmemektedir. Örneğin, ABD'de üniversiteye giriş için SAT sınavı yapılmaktadır. Fakat bu sınav, özellikle eğitim programlarına girişte aşırı derecede rekabetçi ya da elemeci bir işlev görmemekte (Ingersoll, 2007), daha ziyade adayın seviyesini tespit amacıyla kullanılmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye, Finlandiya, Almanya, Macaristan ve Kore gibi ülkelerde adaylar öğretmenlik eğitimi almak için rekabetçi bir sınava girmek mecburiyetindedirler. Bu sınavların içeriği ülkeden ülkeye değişebilmektedir. Örneğin, Türkiye'de eğitim fakültelerine girmek için özel bir sınav yapılmamakta, bunun yerine üniversiteye giriş sınavı bu amaçla kullanılmaktadır. Finlandiya'da ise öğretmenlik eğitimine başvuru için olgunluk sınavına ek olarak ülke çapında yazılı bir sınav yapılmakta ve sonra her bir üniversite tarafından ek sınav yapılabilmektedir.

Farklı türlerde öğretmenlik eğitimi sürelerine bakıldığında, çok farklı uygulamaların söz konusu olduğu görülmektedir. Buna göre, dünyada öğretmenlik eğitiminin süresi 2 ila 6,5 yıl arasında değişmektedir. Avrupa ülkelerinde genellikle öğretmenlik eğitimi yükseköğretim düzeyinde verilmektedir. Ancak örneğin okul öncesi öğretmenliği eğitiminde farklı uygulamalar söz konusudur. Almanya, Çek Cumhuriyeti, İrlanda, Malta, Avusturya ve Slovakya gibi ülkelerde okulöncesi öğretmeni olmak için lise mezunu ya da yüksekokul mezunu olmak yeterlidir. Bununla birlikte Fransa, İrlanda ve Portekiz'de okul öncesi öğretmeni olmak için yüksek lisans şartı aranmaktadır. İlkokul öğretmenliği için genel olarak lisans eğitimi şartı aranmakla birlikte, Almanya, Estonya, Portekiz, Finlandiya, İzlanda gibi ülkelerde yüksek lisans şartı da aranmaktadır. İngiltere'de öğretmenlik eğitiminin süresi bütün öğretmenlik türleri için 3 ya da 4 yıl sürmektedir. Finlandiya'da okul öncesi öğretmenliği eğitimi 3 yıl sürerken, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenliği eğitimi 5 yılda tamamlanmaktadır. Almanya, öğretmenlik eğitiminin en uzun verildiği ülke olarak dikkati çekmektedir. Almanya'da da, Finlandiya'ya benzer şekilde okul öncesi öğretmenlik eğitimi 3 yıl, bunun yanında lise öğretmenliği eğitimi 6,5 yıl sürmektedir. Japonya ve Kore, öğretmenlik eğitimi süresinin oldukça çeşitli olduğu ülkelerdir. Zira bu ülkelerde 2 ila 6

yıl arasında değişen öğretmenlik eğitimi seçenekleri söz konusudur. Türkiye’de tüm öğretmenlik tiplerinde eğitim standart olarak 4-5 yıl sürmektedir. Öğretmenlik eğitimi içerisinde öğretmenlik deneyimine (staj) sahip olma, İngiltere ve Brezilya dışındaki tüm ülkelerde bir zorunluluktur. Türkiye’de de öğretmen adayları genellikle ikinci sınıftan itibaren okul deneyimi adı altında stajyer olarak okullara gidebilmekte, gözlem yapmakta ve deneyimli bir öğretmen gözetiminde ders verebilmektedirler.

4.3.2. Mesleki Gelişim

Öğrencilere sunulan eğitimin kalitesi, öğretmenlerin mesleki gelişim durumları ile yakından ilişkilidir (OECD, 2009). Bu nedenle eğitimde başarının yakalanması için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verilmektedir. Avrupa Birliği’ne üye birçok ülke, öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini günümüz eğitim sistemlerinin ihtiyaçlarına göre güncellemeleri amacıyla AB eğitim bakanlarının 2007’de bulunduğu zirvede Lizbon hedefleri çerçevesinde bazı ortak kararlar almıştır. AB eğitim bakanlarının üzerinde çalışmayı kabul ettikleri eğitim politikalarından bazıları şunlardır: Öğretmen eğitiminde sürekliliğin, istikrarın ve koordinasyonun sağlanması; kendini yenileme ve sürekli öğrenme gibi mesleki değerlerin kazandırılması; öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirilmesi; öğretmenlerin alan ve pedagoji bilgisinin yeterliliğinin sağlanması ile öğretmenlere adaylık ve sonraki süreçlerde mesleki desteğin sağlanması (Schreens, 2010).

Özellikle yeni göreve başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılmasına dönük plan ve programlar dünyanın pek çok ülkesinde uygulanmaktadır. Örneğin, Avrupa geneline baktığımızda 2002-2003’te sadece 14 ülke yeni göreve başlayan öğretmenler için birtakım resmi destek ve yardım sistemleri kullanırken, bu sayı 2006-2007 döneminde 20 ülkeye çıkmıştır (EURYDICE, 2012a). Türkiye’ye benzer şekilde İngiltere, Fransa, Yunanistan gibi ülkelerde öğretmenlere sunulan destek ve eğitimler merkezi olarak uygulanmaktadır. Bunun yanında Hollanda, Finlandiya, İsveç gibi ülkelerde öğretmenlere yönelik bir desteğin sağlanıp sağlanmayacağı veya nasıl sağlanacağı okulların kararıyla yapılmaktadır (EURYDICE, 2012a).

OECD tarafından gerçekleştirilen TALIS 2008 araştırmasında öğretmenlere mesleki gelişime katılma durumları hakkında birtakım sorular yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlar neticesinde ortaya çıkan tablo aşağıda sunulmuştur (**Tablo 17**). Mesleki gelişim konusunda en istikrarlı ülkelerin başında İspanya gelmektedir, zira öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına katılma oranı oldukça yüksektir. Ayrıca İspanya’da öğretmenler, devlet tarafından sunulan programların dışında, maliyetlerini kendilerinin karşıladığı mesleki gelişim programlarına katılma oranında da pek çok ülkenin önünde yer almaktadır.

Tablo 17. Öğretmenlerin mesleki gelişimi (2007-2008) (%)

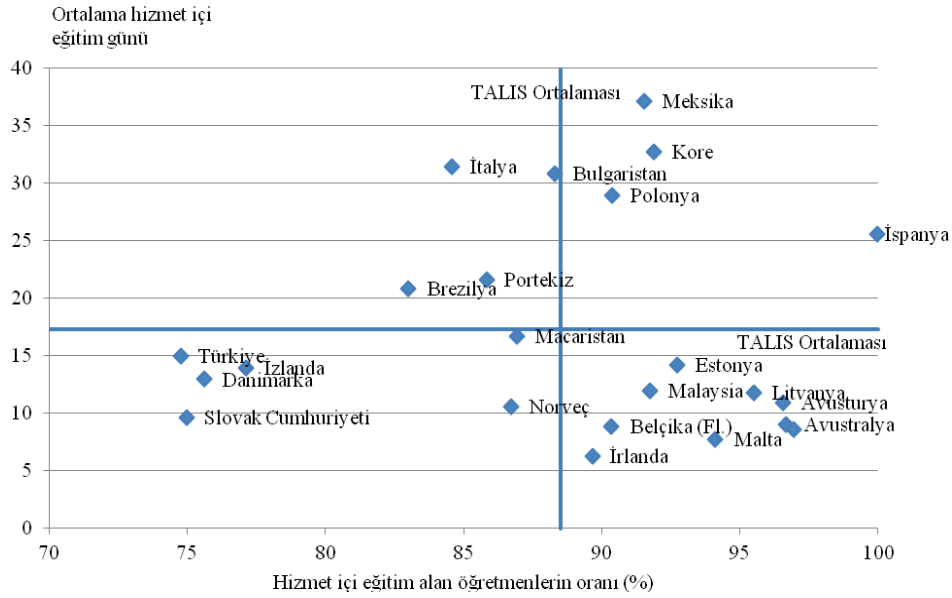
	Hizmet içi eğitime katılım oranları	Hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin ortalama gün sayısı	Hizmet içi eğitim için ücret ödemeyenlerin oranı	Hizmet içi eğitim ücretinin bir kısmını kendisi karşılayanların oranı	Hizmet içi eğitim ücretinin tamamını kendisi karşılayan	Hizmet içi eğitim için maaş primi alan	Alınan hizmet-içi eğitiminden zorunlu olanların yüzdesi	Daha fazla hizmet içi almak isteyenlerin oranı
Avustralya	96,7	9,0	74,4	25,56	1,2	5,4	47,34	55,2
Avusturya	96,6	10,9	43,5	56,49	6,7	11,7	31,23	44,7
Belçika (Fl.)	90,3	8,8	81,5	18,54	3,2	2,2	33,41	30,5
Brezilya	83,0	20,8	55,3	44,73	18,4	10,7	39,01	84,4
Bulgaristan	88,3	30,8	74,4	25,63	5,8	8,2	45,58	68,9
Danimarka	75,6	12,9	77,2	22,81	6,4	9,2	34,36	47,6
Estonya	92,7	14,2	72,4	27,59	2,0	12,1	49,14	48,7
Macaristan	86,9	16,7	71,4	28,56	8,3	5,9	44,64	40,2
İzlanda	77,1	13,9	67,8	32,23	4,5	18,0	49,69	37,9
İrlanda	89,7	6,2	78,7	21,28	3,6	5,7	40,85	54,1
İtalya	84,6	33,1	69,0	31,03	17,6	9,6	39,59	56,4
Kore	91,9	32,7	27,3	72,74	14,4	19,8	46,84	58,2
Litvanya	95,5	11,8	65,3	34,73	4,8	6,5	56,48	44,7
Malezya	91,7	11,9	43,5	56,50	3,9	2,5	88,02	82,9
Malta	94,1	7,8	85,5	14,55	3,1	48,0	77,55	43,3
Meksika	91,5	37,1	43,6	56,41	18,8	3,1	65,58	85,3
Norveç	86,7	10,6	79,8	20,19	3,3	7,2	55,49	70,3
Polonya	90,4	28,9	44,7	55,30	10,5	5,4	40,05	43,6
Portekiz	85,8	21,6	50,5	49,50	24,7	1,9	34,69	76,2
Slovakya	75,0	9,6	70,6	29,44	5,5	28,3	43,73	43,2
Slovenya	96,9	8,6	85,2	14,81	1,0	29,4	59,44	35,1
İspanya	100,0	25,6	55,1	44,90	15,7	3,4	66,75	60,6
Türkiye	74,8	14,9	83,1	16,91	4,9	6,8	72,18	48,2

Kaynak: OECD, 2009.

Türkiye, TALIS'e katılan bütün ülkeler içerisinde hizmet içi eğitime katılım oranları en düşük ülkedir. Son 18 ayda hizmet içi eğitim alan en düşük öğretmen oranı Türkiye'dedir (%74,8), (Tablo 17). Dahası, Türkiye hizmet içi eğitimin devlet tarafından en çok desteklediği ülkelere biri olmasına rağmen, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım oranlarının düşük olduğu ve daha fazla hizmet içi eğitim talep etme konusunda diğer ülkelerdeki meslektaşlarına göre daha isteksiz oldukları görülmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin isteksiz olmalarının muhtemel nedeni, MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitimin kalitesi ve yöntemiyle ilgili olabilir. Gerçekten de **Türkiye'de yapılan nitel araştırmalar, öğretmenlerin Bakanlık tarafından sunulan hizmet**

İç eğitimleri yetersiz gördüklerini ortaya koymuştur. Aynı şekilde, öğretmenler hizmet içi eğitimlere zorunlu bir şekilde katılmayı sorunlu gördüğünü ve hizmet içi eğitim sunan kişilerin genellikle yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (Çelik, 2012).

Şekil 7. Son 18 ay içerisinde öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma oranları (2007-2008)



Kaynak: OECD, 2009.

Daha önce ifade edildiği gibi, Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım oranları diğer ülkelerdeki meslektaşlarına göre düşüktür. Bununla birlikte, ortalama hizmet içi eğitim gününe bakıldığında Türkiye’nin 15 günlük süreyle TALIS ortalaması olan 17 güne oldukça yaklaştığı ve Danimarka, İzlanda, Norveç ve Belçika gibi ülkelerin önünde olduğu görülmektedir (**Şekil 7**).

TALIS araştırmasında yer almayan diğer ülkelerin de öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlamak hususunda önemli adımlar attığı ve çeşitli uygulamalarla bu adımları desteklediği görülmektedir. Örneğin, Çin’de 1999 yılında Eğitim Bakanlığı, ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini artırmak için yeni bir düzenleme yapmıştır. Bu düzenleme gereğince, tüm ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri beş yıllık bir süre zarfında en az 240 saat hizmet içi eğitim almak zorundadır. Kısacası, Çin bir yandan müfredatları güncellerken öte yandan öğretmenlerin eğitimine özel bir önem atfetmiştir (Ministry of Education of the People’s Republic of China, 1999).

Çek Cumhuriyeti'nde ise öğretmenlerin mesleki gelişimi, kendilerini yenilemeleri, mevcut birikimlerine ilaveler yapmaları ve yeni nitelikler kazanmaları anlamına gelmektedir. Öğretmenler, ya Bakanlık tarafından ya da Bakanlığın tanıdığı kurumlar tarafından sunulan eğitimleri alabilmektedirler. Ayrıca, öğretmenler bireysel bir çabayla da mesleki gelişimlerini gerçekleştirebilmektedirler (Czech School Inspectorate, 2009).

4.3.3. Adayların Göreve Başlama Süreci

Dünya genelinde özellikle matematik ve fen bilimleri gibi temel alanlarda öğretmen ihtiyacı sorunu yaşanmaktadır. PISA 2009 anketinde Almanya, Belçika, Lüksemburg ve Türkiye gibi ülkelerde temel derslerde öğretmen ihtiyacının okul müdürlerince belirtildiği ve bu sorunun öğrenci başarısını olumsuz etkilediği dile getirmiştir (OECD, 2010). Dünya genelinde öğretmen ihtiyacı artarken (UNESCO, 2006), öğretmenlerin göreve başlamaları için de birçok kriter ortaya konulmuştur. Hizmet öncesi eğitimi tamamlayan öğretmen adayları göreve başlamadan önce bir sınava alınmakta ya da staj yapmaktadır. Ayrıca adayların diplomasının yanında birtakım sınavlardan başarılı olarak sertifikalar edinmesi beklenmektedir. Bu sertifikalara sahip ve asgari tecrübe şartlarını taşıyan öğretmenler görevlerine kadrolu bir biçimde devam edebilmektedirler. Kriterlerin konulmasındaki temel amaç, kaliteli öğretmenlerin tespit edilmesidir. Bunun yanında, daha önce işaret edildiği üzere, Türkiye gibi ülkelerde gerek üniversite giriş sınavı gerekse KPSS, belli asgari standartları taşıyan adayları belirlemeye yönelik bir mekanizma olmaktan ziyade, çok sayıda olan adayı sıralama ve eleme amaçlı olarak yapılmaktadır.

Tablo 18. Öğretmen adaylarının göreve başlamaları için aranan şartlar

	Öğretmenliğe başlayabilmek için rekabetçi bir sınav şartı				Öğretmenliğe başlayabilmek için diplomanın dışında lisans/sertifika şartı				Kadrolu öğretmen olmak için diploma yanında sertifika şartı			
	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Avustralya	e	✓	✓	✓	e	✓	✓	✓	e	✓	✓	✓
Avusturya	x	x	a	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Belçika (Fl.)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Kanada	e	x	x	x	e	✓	✓	✓	e	✓	✓	✓
Şili	e	x	x	x	e	x	x	x	e	x	x	x
Çek Cumhuriyeti	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Danimarka	✓	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	✓
İngiltere	x	x	x	x	✓	✓	✓	✓	x	x	x	x
Estonya	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Finlandiya	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fransa	✓	✓	✓	✓	x	x	x	x	x	x	x	x
Almanya	a	✓	✓	✓	a	✓	✓	✓	a	✓	✓	✓
Yunanistan	✓	✓	✓	✓	x	x	x	x	x	x	x	x
Macaristan	e	x	x	x	e	x	x	x	e	x	x	x
İzlanda	e	x	x	x	e	x	x	x	e	✓	✓	✓
İrlanda	x	x	x	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
İsrail	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
İtalya	e	✓	✓	✓	e	x	✓	✓	e	x	✓	✓
Japonya	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kore	✓	✓	✓	✓	x	x	x	x	✓	✓	✓	✓
Lüksemburg	✓	✓	✓	✓	x	x	x	x	x	x	x	x
Meksika	e	✓	✓	✓	e	x	x	✓	e	x	x	x
Hollanda	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Yeni Zelanda	x	x	x	x	x	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓
Norveç	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Polonya	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Portekiz	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
İskoçya	x	x	x	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Slovakya	e	x	x	x	e	x	x	x	e	x	x	x
Slovenya	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e
İspanya	✓	✓	✓	✓	x	x	x	x	x	x	x	x
İsveç	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
İsviçre	e	x	x	x	e	✓	✓	✓	e	x	x	x
Türkiye	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	x	x	x	✓	x
ABD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Endonezya	e	x	x	x	e	x	x	x	e	✓	✓	✓

✓ : Evet
x : Hayır
e : Veri yok
a : Veri bu kategoriye uygun değil

Kaynak: OECD, 2012.

Yukarıda öğretmen adayları arasından seçim yapılırken herhangi bir sınav, diploma dışında bir sertifika ve daimi kadro için bir sertifikanın gerekli olup olmadığına ilişkin bilgiler verilmiştir (**Tablo 18**). Buna göre Almanya, İtalya, Japonya ve ABD’de öğretmen adayları göreve başlamak için hem bir sınava girmek hem de öğretmenlik sertifikasına sahip olmak zorundadırlar. Türkiye, Fransa, Almanya, Japonya, Kore, İspanya ve ABD’de öğretmenliğin hemen hemen tüm kademelerinde hizmet öncesi eğitim sonrasında göreve başlamak için sınav yapılmaktadır. ABD’de pek çok eyalette öğretmen adaylarına Praxis isimli sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlar, bir sınav merkezi olan ETS (Educational Testing Service) tarafından hazırlanmaktadır. Sınavlarda, K-12 okul sistemine uygun şekilde okuma, yazma ve matematikteki temel becerilerin yanında öğretmenlerin alan bilgisinin ölçülmesi hedeflenmektedir (ETS, 2012). Türkiye’de de öğretmenliğe atanmak için KPSS bir zorunluluktur. Ancak, şimdiye kadar bu sınavda öğretmen adaylarının alan bilgilerini ölçmeye yönelik bir uygulama söz konusu olmamış, sadece genel kültür, genel yetenek ve pedagojik formasyon bilgisi ölçülmüştür. MEB, önümüzdeki yıllarda öğretmenlerin alan bilgilerini de ölçen bir sınav yapmak istemektedir. Türkiye’de öğretmen adaylarından KPSS’ye ilaveten, üniversite diplomasının dışında bir sertifika talep edilmemektedir. Ancak, eğitim fakültesi mezunu olmayanlardan, üniversite diplomasına ilaveten pedagojik formasyon sertifikası da istenmektedir.

Gerek üniversiteye rekabetçi bir sınavla girilmesi gerekse rekabetçi bir sınavla öğretmenliğe seçilme birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de öğretmen olmanın, öğretmen ihtiyacının çok olduğu alanlar hariç, nispeten zor olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, diploma dışında ekstra bir sertifika zorunluluğu yoktur.

Tablo 19. Öğretmenlik Uygulaması (Staj) Şartı

	Öğretmenlik sertifikası veya lisansı almak için öğretmenlik uygulaması şartı				Atamadan sonra (alışma/adaylık sürecinde) öğretmenlik uygulaması şartı			
	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Avustralya	e	x	x	x	e	x	x	x
Avusturya	x	x	x	x	x	x	e	✓
Belçika (FL)	x	x	x	x	x	x	x	x
Kanada	e	✓	✓	✓	e	x	x	x
Şili	e	x	x	x	e	x	x	x
Çek Cumhuriyeti	x	x	x	x	x	x	x	x
Danimarka	x	x	x	x	x	x	x	✓
İngiltere	✓	✓	✓	✓	x	x	x	x
Estonya	x	x	x	x	x	x	x	x
Finlandiya	x	x	x	x	x	x	x	x
Fransa	x	x	x	x	x	x	x	x
Almanya	e	✓	✓	✓	e	x	x	x
Yunanistan	x	x	x	x	✓	✓	✓	✓
Macaristan	e	x	x	x	e	✓	✓	✓
İzlanda	e	x	x	x	e	x	x	x
İrlanda	e	e	e	e	✓	✓	✓	✓
İsrail	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
İtalya	e	x	x	x	e	x	x	x
Japonya	✓	✓	✓	✓	x	x	x	x
Kore	✓	✓	✓	✓	x	x	x	x
Lüksemburg	x	x	x	x	✓	✓	✓	✓
Meksika	e	x	x	x	e	x	x	x
Hollanda	x	x	x	x	x	x	x	x
Yeni Zelanda	x	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓
Norveç	x	x	x	x	x	x	x	x
Polonya	x	x	x	x	x	x	x	x
Portekiz	x	x	x	x	x	x	x	x
İskoçya	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Slovakya	e	x	x	x	e	x	x	x
Slovenya	e	e	e	e	e	e	e	e
İspanya	x	x	x	x	✓	✓	✓	✓
İsveç	x	x	x	x	x	x	x	x
İsviçre	e	x	x	x	e	x	x	x
Türkiye	x	x	x	x	✓	✓	✓	✓
ABD	✓	✓	✓	✓	x	x	x	x
Endonezya	e	x	x	x	e	x	x	x

✓ : Evet
x : Hayır
e : Veri yok

Kaynak: OECD, 2012.

Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce veya başladıktan sonra öğretmenlik pratiği yapıp yapmadığı ele alınmıştır (**Tablo 19**). İngiltere, Kore ve Japonya gibi ülkelerde öğretmen adaylarından göreve başlamadan önce öğretmenlik deneyimi talep edilmektedir. Bu, bir deneme süreci olarak ele alınabilir. Süreçte başarılı olan kişiler öğretmenlik lisansı almaya hak kazanarak göreve başlamaktadırlar. Atamadan sonraki alıştırma/adaylık sürecinde öğretmenlik uygulaması şartına bakıldığında, bu şartın birçok ülkede aranmadığı görülmektedir. Yaklaşık on üç OECD ülkesinde alıştırma/adaylık sürecinde öğretmenlik uygulaması vardır (ör. Yunanistan, Macaristan, İsrail, Lüksemburg, Yeni Zelanda, İspanya). ve genellikle ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde uygulanmaktadır. Okul öncesi eğitiminde genel olarak bu tarz bir uygulama yoktur (OECD, 2012). Öğretmenler ilk göreve başladıklarında genellikle stajyer/aday öğretmen konumundadırlar ve bir süre deneyimli bir öğretmenin gözetimindedirler. Türkiye’de aday öğretmenlik süresi asgari bir, azami iki yıldır. Öğretmen, bu bir yıllık süre zarfında aday öğretmen sıfatıyla deneyimli bir öğretmen gözetiminde ve danışmanlığında görevini sürdürür. Ne var ki, uygulamada çoğu zaman aday öğretmenler hiçbir danışmanlık ya da rehberlikten faydalanmazlar.

4.3.4. Yeni Öğretmenlere Verilen Destek

Öğrenci başarısına yönelik çalışmalar göstermiştir ki, öğrencilerin başarı durumu, sınıf büyüklüğü ve kompozisyonu gibi unsurlardan ziyade öğretmenin niteliği ile daha çok ilgilidir (Darling-Hammond ve Youngs, 2002). Öğretmen niteliği ve performansında etkili en önemli hususlardan biri, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yanında göreve başladıkları ilk yıllarda aldıkları alıştırma ve danışma hizmetleridir. Alıştırma (*induction*) süreci; göreve yeni başlayan öğretmenler için yaklaşık 2 ila 3 yıl süren sistemli, tutarlı ve kapsamlı bir eğitim olup hayat boyu mesleki gelişimin önemli bir parçasıdır. Burada en önemli uygulayıcılar okul müdürleridir. Zira bu sürecin yapısının ve koordinasyonunun etkinliği okul müdürlerinin iyi yönetimi sayesinde sağlanmaktadır. Bu süreçlerde sağlanan iyi ve profesyonel alıştırma ve danışmanlık desteği öğretmen performansını artırıcı niteliktedir (Wong, 2004). Avrupa’da da son yıllarda bu alıştırma ve danışmanlık hizmeti hususunda önemli gelişmeler yaşanmıştır. 2002-2003’te yalnızca 14 Avrupa ülkesi bu hizmeti resmi olarak sunarken, 2006-2007’de bu sayı 20 olmuş, 2010-2011’de ise göreve yeni başlayan öğretmenleri için resmi bir alıştırma ve danışmanlık desteği sunan ülke sayısı 21’e çıkmıştır (EURYDICE, 2012a).

Tablo 20. Avrupa'da ilkokul ve ortaöğretimde göreve yeni başlayan öğretmenlere sunulan destekler (2010/11)

	Gelişmeler ve sorunları tartışmak için düzenli yapılan toplantılar		Planlama ve değerlendirme konularında destek		Diğer öğretmenlerin sınıf aktivitelerine katılımı ya da sınıf gözlemleri		Diğer okulları ya da araştırma merkezleri ziyaret	
	İlkokul	Ortaokul ve Lise	İlkokul	Ortaokul ve Lise	İlkokul	Ortaokul ve Lise	İlkokul	Ortaokul ve Lise
Türkiye	◊	◊						
Belçika (FL)	.							
Belçika (DE)	◊	◊	◊	◊	◊	◊		
Belçika(NL)	○	○	○	○	○	○	○	○
Bulgaristan								
Çek Cumhuriyeti	.							
Danimarka		◊		◊		◊		
Almanya	◊	◊	◊	◊	◊	◊		
Estonya	□	□	□	□	□	□	□	□
İrlanda	◊	◊	◊	◊	◊	◊		
Yunanistan	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊
İspanya	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊
Fransa	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊
İtalya	◊	◊						
Kıbrıs	□	□						
Letonya	○	○	○	○	○	○	○	○
Litvanya			◊	◊				
Lüksemburg		◊		◊		◊		◊
Macaristan								
Malta	◊	◊	◊	◊			◊	◊
Hollanda	○	○	○	○	○	○	○	○
Avusturya	.							
Polonya	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊
Portekiz	◊	◊						
Romanya	◊	◊	◊	◊	◊	◊		
Slovenya	◊	◊	◊	◊	◊	◊		
Slovakya	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊
Finlandiya	○	○	○	○	○	○	○	○
İsveç	○	○	○	○	○	○	○	○
Birleşik Krallık	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊
İskoçya	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊
İzlanda	◊	◊	◊	◊				
Lihtenştayn	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊
Norveç	.							
Hırvatistan	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊	◊

◊ Düzenleme veya tavsiyeler var.

□ Anket sonuçlarına göre, bazı destekler var.

○ Yerel otorite

Kaynak: EURYDICE, 2012a.

Dünya genelinde öğretmen nüfusunun oldukça genç olduğunu düşündüğümüzde, bu gibi desteklerin öneminin daha fazla arttığı söylenebilir. Yukarıdaki şekilde, Avrupa genelinde, göreve yeni başlayan öğretmenlere sunulan desteklere yer verilmiştir (Tablo 20). Göreve başladıkları ilk zamanlarda yaşanan problemlerle ilgili toplantı

düzenlenmesi, planlama ve değerlendirme konusunda destek, diğer öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerine katılım ve gözlem, diğer okulları ve araştırma merkezlerini ziyaret gibi konularda ülkelerin ilköğretim ve ortaöğretim (ortaokul ile lise) öğretmenleri için uygulamaları gösterilmiştir. Ayrıca bu desteğin belli düzenlemeler çerçevesinde mi uygulamaya konulduğu yoksa saha çalışmaları ardından tedbir amaçlı mı yapıldığı yukarıda belirtilmektedir. Belçika, Finlandiya, Hollanda ve İsveç'te tüm bu uygulamalar yerel düzeyde yapılmaktadır. Ülkelerin çoğunda yaşanan süreç ve problemlerle ilgili öğretmenlerle toplantılar yapılmakta, planlama ve değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenlere destek hizmeti sunulmaktadır. Diğer öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerine katılma ve gözlem yapma pek çok ülkede yaygın iken Türkiye'de böyle bir yöntem gidilmemektedir. Türkiye'de kullanılan denetim mekanizmalarıyla verilen eğitimin niteliği arasındaki ilişkiye yönelik daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu tür araştırmalar, eğitimin niteliğinin denetimin artırılmasına mı yoksa öğretmene sağlanan özgürlükle mi ilişkili olduğunu daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır.

Tablo 21. Dünyada alıştırma ve danışmanlık süreçleri

	Resmi bir alıştırma/adaylık süreci (<i>induction</i>)	Resmi bir danışmanlık (<i>mentoring</i>) süreci
Brezilya	73,7	70,7
Litvanya	68,9	20,4
İspanya	63,4	64,3
Malta	62,9	65,3
Meksika	62,6	60,5
Norveç	51,8	31,3
Avusturya	44,3	54,1
Türkiye	33,6	8,1
TALIS Ortalaması	29,0	25,1
İtalya	29,0	12,4
Danimarka	28,8	10,4
Portekiz	22,7	38,3
Macaristan	18,8	11,0
Estonya	17,8	9,2
Kore	16,6	29,0
Malezya	16,2	16,9
Bulgaristan	16,2	16,9
İzlanda	11,5	6,9
İrlanda	9,0	25,5
Slovenya	7,4	11,9
Polonya	6,3	4,6
Slovakya	2,4	2,4
Belçika (Fl.)	1,7	0,7
Avustralya	1,3	5,8

Kaynak: OECD, 2009.

(Göreve yeni başlayan öğretmenlere resmi olarak alıştırma ve danışmanlık sunulmadığını belirten okul müdürlerinin bulunduğu okula devam eden öğretmenlerin yüzdesi)

Yunanistan, Fransa, İngiltere gibi ülkelerde alıştırma ve danışmanlık hizmeti resmi olarak merkezi şekilde sunulmakta, Belçika (Fl), Litvanya Hollanda, Finlandiya, İsveç gibi ülkelerde daha çok yerel ve okul düzeyinde bu destekler planlanmakta ve sağlanmaktadır (EURYDICE, 2012a). TALIS 2008 araştırmasında, göreve yeni başlayan öğretmenlere resmi olarak alıştırma ve danışmanlık sunulduğunu belirten okul müdürlerinin bulunduğu okula devam eden öğretmenlerin yüzdesi verilmiştir (**Tablo 21**). Türkiye, yeni başlayan öğretmenlerine resmi bir alıştırma sunma noktasında Brezilya, Litvanya, İspanya, Malta, Meksika, Norveç ve Avusturya'dan daha iyi olmakla birlikte genel olarak TALIS araştırmasına katılan ülkelerin ortalamasının gerisinde kalmıştır. **Bu sonuçtan, son yıllarda her yıl on binlerce yeni öğretmeni sistemine dâhil eden Türkiye'nin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik destekleri araştırmaya ve iyileştirmeye özel bir önem vermediği anlaşılmaktadır.** Bu konuda başarılı pek çok örnek dünyada görülebilmektedir. Örneğin, ABD'de bir eğitim bölgesinde yapılan araştırmada, yeni öğretmenlere düzenli ve sistematik bir alıştırma ve rehberlik sunulmasının öğrenci başarısına olumlu etkisi gösterilmiştir (Wong, 2004).

4.3.5. Öğretmen Pratiklerinin Değerlendirilmesi

PISA 2009 okul anketinde, okul yöneticilerinden, son bir yıl içinde öğretmenlerin pratiklerini izleme ve değerlendirmesine yönelik olarak hangi metotları kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu çoklu yanıt sorusuna seçenek olarak şu dört metot verilmiştir: "Öğrencilerin başarılarını ölçen testler ya da değerlendirmeler", "akran öğretmenlerin gözden geçirmesi", "okul müdürünün ya da kıdemli personelin ders gözlemi" ve "müfettiş ya da diğer okul dışı personelin sınıf içi gözlemi". PISA 2009 araştırmasının ana teması dil öğrenimi (okuma) olduğundan bu soru dil öğretmenlerinin değerlendirmesine yönelik olarak sorulmuştur. Ancak, bu soruya verilen yanıtlardan, öğretmen pratiklerinin izlenme ve değerlendirilmesinin genel olarak nasıl yapıldığına ilişkin çıkarımlar yapılabilir.

Okul yöneticilerinin, son bir yıl içinde öğretmenlerin pratiklerini izleme ve değerlendirmesine yönelik olarak hangi metotları kullandıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, Türkiye'ye yönelik iki önemli bulgu göze çarpmaktadır (bk. **Tablo 22**). Birincisi, Türkiye'de dış teftiş mekanizmalarının kullanıldığı okullardaki öğrencilerin ankete katılan okullardaki öğrencilerin toplamı içindeki payı %47 iken, bu oran OECD genelinde %28,3'tür. İkincisi, akran öğretmen değerlendirmelerinin kullanıldığı okullardaki öğrenci oranı ise Türkiye'de %46,3 iken, OECD ülkeleri genelinde bu oran %56,8'dir. Yani, okul yöneticilerinin cevapla-

rına göre Türkiye’de dış teftiş mekanizmalarının kullanımı OECD ortalamasının üzerinde iken, akran öğretmenler değerlendirilmesi OECD ortalamasının altında kalmıştır. Bu verilerin dikkatle yorumlanması gerekmektedir. Zira Türkiye’de öğretmenler tarafından başka öğretmenlerin değerlendirilmesi formel olarak yapılmamaktadır. Dolayısıyla katılımcılar tarafından bu soru tam olarak anlaşılmamış olabilir. Özetle, **Türkiye’de hâlihazırda kullanılan denetleme mekanizmalarının daha çok dış teftiş ağırlıklı olduğu ve meslektaşlar olarak öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirme ve denetleme sisteminin olmadığı söylenebilir.** Ağırlık olarak dış teftiş mekanizmasıyla yürütülen değerlendirmelerin ise niteliği ve etkinliği hakkında ciddi kuşkular vardır.

Öğretmenlerin pratiklerinin izlenmesi ve değerlendirmesi ile ilgili soruya verilen cevaplardan elde edilen bir diğer önemli bulgu ise şudur: Birçok OECD ülkesine kıyasla Türkiye’de hem öğrencilerin başarılarını ölçen testler/değerlendirmeler hem de okul müdürünün veya kıdemli personelin ders gözlemi, öğretmen pratiklerinin izlenmesi ve değerlendirmesinde daha sık kullanılmaktadır. Türkiye’de her iki metodun da bu derece sık kullanıldığı belirtilmesi, okul müdürlerinin bu soruya verdikleri cevapların güvenilirliği ile ilgili kuşkular ortaya çıkarmaktadır. Toplumsal araştırmalarda, yanıtlayıcıların “toplumsal olarak daha fazla kabul edilen” ya da arzulanan yanıtı verme eğiliminde oldukları pek çok bilimsel araştırma metodolojisi kitabında vurgulanmaktadır (Bryman, 2004, s. 134). Değişik okullarda çalışmış olan yazarların kişisel tecrübeleri ve gözlemleri, Türkiye’de öğretmen pratiklerinin değerlendirilmesi amacıyla gerek testlerin gerekse ders gözleminin genellikle kullanılmadığı ya da çok az kullanıldığı yönündedir.

Sonuçlardan ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda öğrenci performansı yüksek olan ve eğitim sistemi birçok açıdan dünyada örnek olarak alınan Finlandiya’da, öğretmen değerlendirmesine yönelik sunulan metotların (başarı testleri/değerlendirmeleri, akran değerlendirmesi ve ders gözlemi) hemen hepsinin birçok ülkeye kıyasla oldukça düşük seviyelerde kullanılıyor olmasıdır. Ortaya çıkan bu sonuç, farklı açılardan açıklanabileceği gibi, Finlandiya’da öğretmenlerin en baştan nitelikli yetiştirilmeleri ve sonrasında öğretmene son derece güven duyulması ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 22. Öğretmen pratiklerinin izlenmesi için kullanılan yöntemlerin okullardaki öğrenci oranlarına göre dağılımı.

(Öğretmen pratiklerinin izlenmesinde aşağıda belirtilen yöntemleri kullandığını belirten okul müdürlerinin okuluna devam eden öğrencilerin yüzdesi)

ÜLKELER	A	B	C	D
Avustralya	58,2	65,2	62,3	5,9
Avusturya	82,1	83,0	86,1	41,7
Belçika	36,8	65,3	68,7	50,0
Şili	72,1	82,0	72,3	20,7
Çek Cumhuriyeti	71,4	57,1	96,0	29,4
Danimarka	40,8	32,5	69,3	34,3
Estonya	63,7	56,4	91,0	16,1
Finlandiya	18,2	19,1	23,2	2,0
Almanya	63,0	22,5	72,2	27,2
Yunanistan	26,6	31,2	15,3	26,4
Macaristan	63,8	75,2	96,2	20,8
İzlanda	52,3	18,9	53,4	5,3
İrlanda	51,9	37,2	18,0	42,7
İsrail	91,2	52,4	82,4	46,7
İtalya	48,1	86,2	20,5	0,9
Japonya	52,0	43,1	85,8	23,2
Kore	76,7	88,2	89,5	62,5
Lüksemburg	49,3	38,0	53,9	10,0
Meksika	82,6	79,2	79,1	48,4
Hollanda	58,5	49,0	71,0	33,1
Yeni Zelanda	67,6	89,5	95,5	51,2
Norveç	40,1	45,3	40,4	13,3
Polonya	97,0	92,3	97,4	20,0
Portekiz	49,6	79,6	20,6	1,6
Slovakya	75,5	90,0	98,8	30,6
Slovenya	41,2	51,5	90,7	3,6
İspanya	50,5	26,7	13,1	25,4
İsveç	30,2	14,9	63,5	23,7
İsviçre	22,6	58,0	83,1	37,1
Türkiye	84,3	46,3	87,8	47,0
Birleşik Krallık	84,7	86,9	98,3	66,3
ABD	80,8	55,9	98,0	53,2
OECD Ortalaması	58,9	56,8	68,9	28,3
Ortaklar				
Arjantin	72,1	63,6	86,3	31,0
Brezilya	67,1	77,5	45,3	17,3
Hong Kong-Çin	80,4	81,5	97,3	31,1
Endonezya	86,3	90,6	94,8	83,0
Rusya	98,5	96,4	99,7	72,1
Şangay-Çin	82,6	89,0	99,4	87,9
Singapur	98,7	76,8	97,6	18,0

Kaynak: OECD, 2010.

- A** Öğrencilerin başarılarını ölçen testler yada değerlendirmeler
- B** Akran öğretmenlerin gözden geçirmesi
- C** Okul müdürünün ya da kıdemli personelin ders gözlemi
- D** Müfettiş ya da diğer okul dışı personelin sınıf içi gözlemi

4.4. Öğretmenlerle İlgili Kararların Alındığı Merciler

Öğretmenlerle ilgili karar alma yetkisinin merkezi, bölgesel, yerel ve okul düzeyinde nasıl paylaşıldığı detaylı bir şekilde aşağıdaki tabloda sunulmuştur (**Tablo 23**). Öğretmenlerin işe alınması, işten çıkarılması, görev tanımları, mesleki gelişimleri, hizmet şartları gibi anahtar konularda OECD ülkelerinde özellikle ortaokul düzeyinde çok çeşitli uygulamaların söz konusu olduğu görülmektedir. Türkiye, neredeyse tüm kararların merkez tarafından verildiği nadir ülkelerden biridir. Türkiye’de eğitimin aşırı merkezîyetçi olması sıklıkla eleştirilmekte ve eğitim sisteminin daha fazla yerelleşmesinin gerekliliği yönünde bir tartışma sürdürülmektedir. Birçok Avrupa ülkesinde eğitim sisteminde yerellik Türkiye’den daha fazla olduğu halde ülkemizde, bir tarafta eğitimin daha fazla merkezîyetçi olması gerektiği diğer tarafta ise daha fazla yerelleşmesi gerektiği tartışmaları sürmektedir. Yerelleşmeye karşı olanlar, yerelleşmenin ve yetkilerin devrinin okul ortamlarını politize edeceğini, kalite standartlarının da yok olmasına neden olacağını ve ayrıca okullar arasında eşitsizlikleri daha da artıracığını düşünmektedirler (OECD, 2012).

Tablo 23. Öğretmenlerle ilgili kararların alındığı merciler

	İşe alma	İşten çıkarma	Görev tanımı	Hizmet şartları	Maaşın belirlenmesi	Mesleki kariyeri üzerindeki etkisi	Öğretmen mesleki gelişim için okul kaynaklarından tahsis	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okul kaynaklarının kullanımı
İngiltere	Okul Tam özerk	Okul Yerel yönetimin onayıyla	Okul Tam özerk	Okul Tam özerk	Okul Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Okul Tam özerk	Okul Tam özerk	Okul Tam özerk
Finlandiya	Yerel/Okul Tam özerk	Yerel/Okul Diğer	Okul Diğer	Yerel/Okul Diğer	Yerel Diğer	Yerel/Okul Tam özerk	Yerel Diğer	Yerel/Okul Tam özerk
Fransa	Merkezi Yerel yönetimin onayıyla	Merkezi Yerel yönetimin onayıyla	Merkezi Tam özerk	Okul Tam özerk	Merkezi Tam özerk	Bölgesel Tam özerk	Bölgesel Tam özerk	Bölgesel Tam özerk
Almanya	Alt-Bölgesel Tam özerk	Bölgesel Tam özerk	Eyalet Tam özerk	Eyalet Tam özerk	Eyalet Tam özerk	Bölgesel Okul yönetimin onayıyla	Eyalet Tam özerk	Bölgesel Eyalet yönetimin onayıyla
Macaristan	Okul Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Okul Tam özerk	Okul Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Okul Yerel düzeyde belirlenen çerçeve ile	Okul Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Okul Tam özerk	Okul Yerel düzeyde belirlenen çerçeve ile	Okul Yerel düzeyde belirlenen çerçeve ile
İtalya	Bölgesel Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Bölgesel Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Merkezi Tam özerk	Okul Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Merkezi Tam özerk	Bölgesel Tam özerk	Merkezi Tam özerk	Okul Tam özerk
Japonya	Bölgesel Yerel düzeyde belirlenen çerçeve ile	Bölgesel Yerel düzeyde belirlenen çerçeve ile	Yerel Bölgesel düzeyde belirlenen çerçeve ile	Bölgesel Bölgesel düzeyde belirlenen çerçeve ile	Bölgesel Yerel düzeyde belirlenen çerçeve ile	Bölgesel Yerel düzeyde belirlenen çerçeve ile	Bölgesel Yerel düzeyde belirlenen çerçeve ile	Bölgesel Yerel düzeyde belirlenen çerçeve ile
Kore	Bölgesel Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Bölgesel Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Merkezi Tam özerk	Okul Tam özerk	Merkezi Tam özerk	Bölgesel Tam özerk	Bölgesel Tam özerk	Okul Tam özerk
İspanya	Eyalet Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Eyalet Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Eyalet Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Okul Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile	Merkezi Tam özerk	Eyalet Tam özerk	Eyalet Tam özerk	Bölgesel Tam özerk
Türkiye	Merkezi Tam özerk	Merkezi Yerel yönetimin teklifiyle	Merkezi Tam özerk	Merkezi Tam özerk	Merkezi Tam özerk	Merkezi Tam özerk	Merkezi Tam özerk	Bölgesel Merkezi düzeyde belirlenen çerçeve ile
ABD	Okul Yerel düzeyde belirlenen çerçeve ile	Okul Yerel düzeyde belirlenen çerçeve ile	Okul Yerel yönetimin onayıyla	Okul Yerel yönetimin onayıyla	Eyalet Yerel yönetimin onayıyla	Okul Yerel yönetimin onayıyla	Yerel Yerel yönetimin onayıyla	Yerel Okul yönetimin onayıyla

Kaynak: OECD, 2012.

Verilerine ulaşılabilen OECD ülkelerinin üçte birinde, öğretmeni işe alma, işten çıkarma ve görev tanımlarını yapmak konusunda kararların ağırlıklı olarak merkezi teşkilat tarafından alındığı görülmektedir. Fransa, İspanya, Türkiye, Avustralya, Avusturya ve Lüksemburg gibi ülkelerde ise bu konularda karar merkez tarafından verilmekte,

ancak okul müdürlerinin de fikrine zaman zaman başvurulabilmektedir. Bununla birlikte 2012 yılında ilk defa gerçekleştirilen toplu sözleşme uygulamasıyla Türkiye’de öğretmenlerin mali ve sosyal hakları başta olmak üzere birçok husus, toplu sözleşme görüşmeleriyle belirlenmeye başlanmıştır. Böylece öğretmenlere yönelik kararların merkezi teşkilat tarafından verilmesi uygulaması büyük oranda sona erdirilmiştir. ABD, İngiltere, Finlandiya, Macaristan, İsveç ve Kanada gibi ülkelerde ise öğretmenlere ilişkin karar alma yetkisi ağırlıklı yerel yönetimlere ve okul müdürlerine aittir.

Öğretmenlerin maaşı Finlandiya’da Türkiye’ye benzer şekilde sendikalarla yapılan toplu iş sözleşmeleri neticesinde belirlenir. Öğretmenlerle ilgili alınan kararlar konusunda en özerk yapıya sahip ülke Hollanda’dır. Kararların %86’sı okullar tarafından alınmaktadır. Bunu %81 oranla İngiltere ve %76 ile Estonya takip etmektedir.

36 OECD üyesi ülkeden 12’sinde kararlar daha çok merkezi ve devlet düzeyinde alınmaktadır. Lüksemburg, Yunanistan, Portekiz gibi ülkeler merkezi karar alma mekanizmaları ile Türkiye’deki sisteme benzerlik göstermektedir. Bu ülkelerde öğretmenlerin kullanacağı öğretim yöntemi daha çok okullar nezdinde belirlenmektedir. Türkiye bu konuda da oldukça merkezidir. Okulun bütçesinin kullanımı konusunda ülkelerin yarısında okul düzeyinde karar verilmektedir. OECD ülkelerinin yaklaşık yarısında okullar tam özerk şekilde karar almaktadır. Bunun dışında alınan kararların önemli bir kısmı, bir üst otoritenin belirlediği çerçevede belirlenmektedir. Yerel yönetimin onayıyla okulların karar vermesi daha çok ABD’ye özel bir durumdur, okulların aldığı pek çok karar ile ilgili yerel yönetimlerin görüşü alınmak durumundadır (OECD, 2012).

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye’de ve Dünyada öğretmenlik mesleğine ilişkin mevcut durumu ortaya koymayı amaçladığımız bu raporda, literatüre dayalı kavramsal analizler ve öğretmenlik mesleğine yönelik uluslararası kıyaslamalar yapılmıştır. Bu çerçevede ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında ortaya konulan öneriler, bölümler halinde aşağıda ifade edilmiştir.

5.1. Dünyada Öğretmenlik Mesleği

- Her ne kadar öğretmenlik 19. yüzyılın sonlarından itibaren modern anlamda bir meslek olarak kabul edilse de öğretmenliği daha fazla meslekleştirme (profesyonelleştirme) çabaları günümüze değin devam etmektedir. Eğitimciler 20. yüzyıl boyunca, öğretmenliğin oldukça yüksek beceri ve bilgi gerektiren bir meslek olduğunu iddia etmiştir. Gerek meslekleşme kavramı hakkında uzlaşma olmaması gerekse dönem dönem öğretmen ihtiyacının artması nedeniyle öğretmenlik eğitimi almayan kişilerin mesleğe alınması, öğretmenliğin meslekleşme çabalarını zora sokmuştur. Meslekleştirme çalışmalarının parçası olarak, öğretmenliğe giriş şartlarının değiştirilmesinden, öğretmenlerin hizmet içi eğitimine kadar çeşitli alanlarda reformlar yapılmış ve hâlâ da yapılmaktadır.
- Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren –son birkaç yıl istisna sayılırsa- sürekli artan öğretmen ihtiyacını karşılayacak sayıda öğretmen yetiştirilememiştir. **Her ne kadar öğretmen eğitimiyle ve niteliğiyle ilgili olarak önemli iyileşmeler (ör. hizmet öncesi eğitim sürelerinin uzatılması) yaşansa da kimlerin hangi şartlarda öğretmen olabileceğine ilişkin standartların tam olarak oluşturulmaması ve öğretmen atamalarındaki çelişkili uygulamalar, öğretmenlerin mesleki statüsünü olumsuz etkilemiştir.**
- Dünyanın birçok ülkesinde öğretmenleri daha fazla profesyonel kılmak adına çeşitli reformlar yapılmaktadır. **Ancak, öğretmenliğin profesyonel uygulamalar yoluyla güçlendirilmesi retoriği ile öğretmenin özgürlüğünün kısıtlanması genellikle beraber ilerlemiştir.** Bu, öğretmenliğe ilişkin reformların sadece amaçlarıyla değil, sonuçlarıyla da birlikte ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.
- Hesap verebilirlik hareketine göre, eğitim sisteminin sorunlarını çözmek için okulların merkezden daha fazla denetlenmesi ve böylece öğretmenlerin daha fazla hesap vermesi gereklidir. Hesap verebilirlik, “öğretmenlerin eksikliği/yetersizliği” görüşüne dayalıdır. Kalitesiz eğitimin sorumlusu olarak yeterince çaba göstermeyen öğretmenleri gören hesap verebilirlik perspektifi, eğitime ilişkin sorunu eksik ya da yanlış tanımlamaktadır. **Araştırmalar, eğitim sisteminin iyi çalışmamasını, öğretmenlerin serbest olmasıyla değil, tam tersine bütün hareketlerinin denetlenmesi/kontrol edilmesiyle ilişkilendirmektedir.**

- **Eğitime ilişkin en fazla sorumluluğu olan öğretmenlerin, eğitime ilişkin en temel konularda bile karar yetkisi oldukça sınırlıdır ve birçok konudaki özgürlükleri gittikçe sınırlandırılmaktadır.** Öğretmenlerin; müfredat belirlenmesi, müfredatın yenilenmesi, ders kitabının seçilmesi, ders gün/saatlerinin belirlenmesi, sınıf mevcudunun belirlenmesi, kullanılacak sınıf/mekânın belirlenmesi, okul fonunun kullanılması, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmayacağına karar verilmesi, disiplin kurallarının belirlenmesi, sorunlu öğrencilerin sınıftan çıkarılması ya da okuldan uzaklaştırılması gibi çok sayıda temel konuda görüşleri ya dikkate alınmamakta ya da çok az alınmaktadır.
- Birçok ülkede öğretmenlerin ciddi anlamda demoralize oldukları, umutsuzluğa kapıldıkları ve cesaretlerinin kırıldığı görülmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, öğretmenlerin motivasyonu gittikçe kırılanlaşmakta ve azalmaktadır. Öğretmenler, mesleklerinin eskisi kadar saygı gördüğünü düşünmemektedirler. Öğretmenler, kendilerini eğitim reformu çalışmalarının bir parçası olarak görememekte; kendilerine teknik bir “girdi” olarak davranıldığını düşünmektedirler. **Eğitim reformları yapılırken, öğretmenler pasif bir uygulayıcı olarak kurgulanmamalı; eğitim sistemindeki sorun alanları ve muhtemel reformlar, öğretmenlerin, temsilcisi olan sendikaların ve diğer sivil toplum kuruluşlarının görüş ve önerileri dikkate alınarak belirlenmeli ve gerçekleştirilmelidir.**
- **Günümüzde öğretmenler, karar alma konumundan önemli ölçüde uzaklaştırılmıştır.** Öğretmenin kendi başına alıp uygulayabileceği birçok karar kendisine hazır olarak sunulmaktadır. Böylece öğretmenler etkisizleştirilmekte; kendi kararlarını veren bir uzman statüsünden bir uygulayıcı statüsüne indirgenmektedir.
- Öğretmenin her hareketini kontrol etmeye çalışan bir eğitim sisteminde öğretmenler sıradanlaşmaktadır. Dolayısıyla, sadece başarılı adayları öğretmenliğe yönlendirme ve onları hesap verebilir kılma çabası, eğitim kalitesini artırmayacaktır. **Eğitim kalitesinin artırılması için MEB, öğretmenleri profesyonel olarak konumlandırmalı, öğretmenlerin niteliklerini artırmaya yönelik çabalara destek olmalı ve mesleklerini icra etme noktasında öğretmenlere önemli ölçüde özgürlük sağlamalıdır.** Örneğin, müfredatın en ince ayrıntısının dahi Ankara’dan belirlendiği bir eğitim sistemi yerine, her öğrencinin erişmesi gereken asgari standartların belirlendiği ve öğrencilerin belirlenen standartlara ulaşip ulaşmadıklarının değerlendirilmesinin yapıldığı bir sisteme geçilmelidir (Gür ve Çelik, 2009). Böyle bir sistem, öğretmenlere standartlar çerçevesinde müfredatın ve öğretim yaklaşımlarının belirlenmesinde kendi iradelerini yansıtmaya imkânı sağlayacaktır.

- Öğretmenlerden daha az zamanda daha çok iş yapmaları beklenmektedir. Eğitim reformları dolayısıyla, öğretmenler ders dışında gittikçe daha çok süre çalışmak zorunda kalmaktadırlar. **Öğretmenlerin artan çalışma sürelerinin performanslarına etkisine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.**
- Öğrenci başarısıyla öğretmen niteliği arasında güçlü bir ilişki ortaya konmuştur. Bundan dolayı birçok ülke, en başarılı adayları öğretmenliğe çekmek için değişik çalışmalar yürütmektedir. **25 OECD ülkesinin dâhil olduğu karşılaştırmalı bir çalışmada bir kariyer mesleği olarak öğretmenliğin cazibesine ilişkin bazı endişelerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde bu endişeleri azaltmaya yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır.**
- ABD’de yapılan bir araştırmada ortaya konduğu üzere, öğretmen adaylarının çoğuna göre, eğitim fakülteleri, öğretmenlerin gerçek sınıf ortamında karşılaştıkları durumlarla baş edebilmeleri için gerekli donanımı sağlayamamaktadır. Öğretmenlere sunulan mesleki eğitim imkânları oldukça sınırlıdır. **Öğretmenlere sağlanacak desteklerin kalitesini artırmak açısından benzer araştırmaların Türkiye’de de yapılması faydalı olacaktır.**
- Eğitim sendikaları yakın tarihe kadar, daha çok öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının haklarını korumak, çalışma koşulları, özlük hakları ve ücret konularında merkezi veya yerel hükümetlerle toplu pazarlık yapmak gibi roller üstlenmiştir. **Birçok ülkedeki eğitim sendikaları son yıllarda artık birer profesyonel meslek örgütleri gibi hareket etmektedir.** Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen, eğitim-öğretimin kalitesini artırmak için gayret gösteren, reaktif (tepkisel) politikalarla birlikte proaktif (ileriye dönük) politikalar da üreten bir yapıya dönüşmüştür. **Başarılı eğitim sistemlerine sahip birçok ülkede hükümet ve/veya diğer yönetim organları, sendikalarla sağlam ve sürdürülebilir bir ilişki içindedir. Eğitim politikalarının sağlıklı bir şekilde belirlenmesi adına Türkiye’de de hükümet, sendikalarla sağlam ve sürdürülebilir bir ilişki kurmalı ve sendikaların üyelerinin mesleki gelişimini destekleyici çalışmalarına katkı vermelidir.**

5.2. Türkiye’de Öğretmenlerin Yetiştirilmesi ve İstihdamı

- 2000’li yıllardan sonra, Türkiye’de öğretmen yetiştiren programların önemli bir kısmına ihtiyaç duyulan öğretmen sayısından daha fazla sayıda öğrenci kabul edilmektedir. Buna bağlı olarak, öğretim elemanı ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları, özellikle uygulama gerektiren diğer fakültelere kıyasla eğitim fakültelerinde oldukça yüksektir. Eğitim fakültelerindeki yetersiz fiziksel

koşullar da göz önünde bulundurulduğunda, bu denli ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirmek, yetiştirilen öğretmenlerin özlerinde sahip olduğu kaliteyi doğrudan etkilemektedir.

- Özellikle son beş yılda atanamayan öğretmenler sorunu kamuoyunda geniş yer bulmaktadır. İhtiyaç fazlası öğretmen yetiştirilmesi nedeniyle, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin önemli bir kısmı atanamamaktadır. Diğer taraftan kaynakta öğretmen olmasına ve ihtiyaç olmasına rağmen bütçe disiplini gibi gerekçelerle öğretmenlerin atanamaması söz konusu olmaktadır. Bütün bu hususlar, son yıllarda öğretmenlik mesleğinin cazibesini yitirmesine neden olmaktadır. **Öğretmenlik programlarının başarılı öğrenciler tarafından tercih edilebilirliği gittikçe azalmaktadır. Öğretmenlik programlarının öğrenciler açısından cazibesini koruması için, arz ve talep dengesini sağlamaya yönelik çalışmalar ivedilikle tamamlanmalıdır.**
- Türkiye’de öğretmenler istihdam edilirken öğretmen adayları arasındaki seçim, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile yapılmaktadır. KPSS, adayların genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri bilgisini ölçmektedir. Birçok ülkede öğretmenler, atanırken ya da öğretmenlik lisansı alırken alan bilgisi sınavına girmektedir. Türkiye’de ise öğretmenler seçilirken halen herhangi bir alan sınavı yapılmamaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının kendi alanlarında sınav yapılmasına olumlu baktıklarını ortaya koymuştur. MEB ve ÖSYM’nin 2013 yılından itibaren öğretmenleri seçmek için KPSS’ye ek olarak 15 farklı branşta alan sınavı yapma konusunda hazırlığı olduğu kamuoyuna yansımıştır. **Bu çabalar sürdürülmeli; öğretmenliğe atama ve yükselmelerde özel alan bilgisinin de ölçüldüğü bir sınav sistemi hayata geçirilmelidir.**
- Türkiye’de öğretmen maaşları lisans mezuniyeti gerektiren diğer mesleklere nazaran daha düşük olmasına rağmen öğretmenlik halen yüksek bir toplumsal statüye sahiptir. Mesleğin statüsünü etkileyen maaş dışındaki önemli bir faktör, öğretmenlerin çalışma koşulları ile ilgilidir. **Türkiye’de öğretmelerin mesleğe yönelik özgürlük alanı oldukça kısıtlıdır.** Öğretmenin neyi ve nasıl öğreteceği, hangi kitapları kullanacağı büyük ölçüde MEB tarafından belirlenmektedir. Oysa başarılı eğitim sistemine sahip birçok ülkede öğretmenler daha geniş bir mesleki özgürlüğe sahiptirler.
- 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu’nda bakıldığında, öğretmenlik “özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Her ne kadar kanunda öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak tanımlansa da, resmi uygulama ve söylemlerin zaman zaman bu perspektiften uzak olduğu ifade edilebilir. **Ülkemizde, öğretmenlerin farklı dönemlerde farklı şekillerde yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi, öğretmen**

yetiştirme noktasında geçmişte belirli bir standardın ve istikrarın olmadığına işaret etmektedir.

- Eldeki verilere göre, öğretmenlerin toplum ve yönetim kademesinde saygınlık konusunda geleceğe dair oldukça karamsar oldukları gözlenmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, MEB'in öğretmene yeterince değer vermediğini, maaşlarının yetersiz olduğunu ve mesleklerinin yeterince saygın olmadığını düşünmektedir. Bütün bu olumsuz tabloya rağmen, öğretmenlerin mesleki memnuniyetini artıracak adımlar atılmamıştır. **Öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin artırılmamasının uzun vadede eğitim sisteminde ciddi olumsuz sonuçları olacaktır. Öncelikle, imkânı olan kişiler, MEB dışındaki kurumlara geçeceklerdir. Dahası, başarılı ve yüksek motivasyonlu öğretmen adayları meslekten uzaklaşacaktır. Öğretmenlerin eğitim sistemiyle yüksek motivasyonlu bir şekilde bütünleştirilebilmesi için, kendilerine anlamlı roller verilmeli ve karar alma süreçlerinde söz sahibi olmaları sağlanmalıdır.**
- Öğretmenliğe yeni başlayanlara bir yıllık adaylık süreci MEB tarafından ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış olsa da, adaylık sürecindeki çalışmalar etkin değildir. Öğretmenlere yönelik rehberlik ve değerlendirme çalışmaları da oldukça kısıtlıdır. **Türkiye'de, gerek bugüne kadar çok farklı istihdam usullerinin benimsenmiş olması gerekse son yıllarda çok sayıda genç öğretmenin mesleğe başlaması, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim imkânlarının daha da artırılmasını ve öncelikli bir politika haline getirilmesini zorunlu kılmaktadır.**
- **Türkiye'de öğretmen istihdamında takip edilen yöntemlerin eşitsizliğe neden olduğu yönünde görüşler bulunmaktadır.** Türkiye'de öğretmenlerin ilk ataması, KPSS puan üstünlüğü ve adayların tercihleri doğrultusunda yapılmaktadır. Bu sistemin sonucunda, puanı yüksek olan adaylar nispeten iyi muhitlerdeki okullara yerleştirilmektedir. Yer değiştirmeye dayalı atamalar ise hizmet puanı üstünlüğü ve tercihlere göre yapılmaktadır. Türkiye'deki kalkınma farklarından dolayı, doğudan batıya doğru ve kırsaldan kente doğru bir hareketlilik vardır. Bu durumda, özellikle doğu ve güneydoğu illeri ile kırsal yerleşim yerlerinde sürekli bir öğretmen değişikliği ya da açığı yaşanmaktadır. Birçok gelişmiş ülke benzer sorunları aşmak için, coğrafi konuma veya bölgesel gelişmişlik düzeyine göre öğretmenlere farklı ücret ödemektedir. **Öğretmenlerin bölgeler arası ve kent-kırsal arasındaki dengesiz dağılımını gidermeye yönelik düzenlemeler yapılmalı, öğretmenlerin doğu illerine ve kırsal kesime akışı ve orada uzun süre kalmaları özendirilmelidir. Öğretmenlerin maaşlarında, hizmet ettikleri bölgelerin zorluk derecesine göre ilave ödeme yapılmasını sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir.**

5.3. Öğretmenlik: Uluslararası Kıyaslamalar

5.3.1. Öğretmen Profili

- **Türkiye’de 30 yaş ve altı öğretmen oranı %27, 40 yaş altı öğretmen oranı ise %69’dur. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin üçte ikisinden fazlası 40 yaş altındadır. Türkiye, genç öğretmen oranı açısından diğer bütün OECD ülkelerinden çok daha avantajlı bir durumdadır.** Bunun en temel nedeni, Türkiye’de mevcut öğretmenlerin önemli bir kısmının son 10-15 yıllık sürede atanmasıdır. İlk bakışta, öğretmen nüfusunun genç olması tecrübe bağlamında olumsuz bir durum gibi yorumlanabilir. Ancak, birçok çalışma genç öğretmenlerin eğitimde değişme ve yeniliklere karşı daha açık, önyargısız ve hazır olduklarını göstermiştir. **Türkiye’de uzun yıllar boyunca üniversite kazanmanın zor olduğu, eğitim fakültelerinin birçok bölümünün yüksek puanlarla öğrenci aldığı ve mevcut atama bekleyen öğretmen adayları içerisinde en yüksek puanlıların atamasının yapıldığı düşünüldüğünde, öğretmen olarak atanan kişilerin nitelikli olduğu söylenebilir.**
- Pek çok Avrupa ülkesinde öğretmenler, 60 yaşın üzerinde emekli oluyorken, Türkiye’de emeklilik yaşı bugün itibariyle kadın öğretmenler için 58, erkek öğretmenler için ise 60’tır. Türkiye’de genel olarak öğretmenler süreyi doldurdıkları halde (başta ek ödeme ve ek ders ücreti kaynaklı maaş düşüşüne bağlı olarak), emekli maaşının son maaşlarının neredeyse %60 seviyelerine inmesi nedeniyle emekli olmayı tercih edememektedirler. **Emeklilikteki maaş kaybı, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını tehdit edecek seviyeye ulaşmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ek göstergelerinin yükseltilmesi, ek ödemelerin emekli maaşlarına yansıtılması yönündeki taleplerin karşılanması gerekmektedir.**
- Avrupa ülkelerinin birçoğunda önümüzdeki yıllarda öğretmen ihtiyacı sorununun ortaya çıkması beklenmektedir. Türkiye, Malta, Birleşik Krallık ve Lüksemburg gibi ülkelerde ise 40 yaş üzeri öğretmen oranı diğer ülkelere göre nispeten daha düşük olduğundan, bu ülkelerin ileriki yıllarda emeklilikten kaynaklı öğretmen ihtiyacı sorunu yaşamaları beklenmemektedir.
- Türkiye’de önümüzdeki 10-15 yıllık sürede, hem öğretmen nüfusundaki doğal yaşlanma hem de emeklilik yaşı ile ilgili düzenleme nedeniyle, ortalama öğretmen yaşında artış beklenmektedir. **Yaşa ilişkin projeksiyon çalışmaları yapılmalı ve yaşa ilişkin dönüşümün imkan ve riskleri ortaya konmalıdır.**
- **Türkiye’de kadın öğretmen oranı, her düzeyde OECD ortalamalarının altındadır. Bunun temel nedenlerinden birisi genel olarak kadının işgücüne**

katılımının düşük olmasının yanında kamu sektöründe halen uygulanmakta olan başörtüsü yasağıdır. Temel bir insan hakkı ihlali olduğu tartışmasız olan kamuda başörtüsü ile çalışma yasağı sonlandırılmalıdır.

5.3.2. Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ve İstihdamı

- Öğretmen maaşlarını karşılaştırırken ülke ekonomik şartları arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurmak mecburidir. Bundan hareketle, uluslararası kıyaslamalarda, öğretmen maaşları satın-alma gücü paritesine dönüştürülmektedir. Bu dönüşüm gerçekleştirildikten sonra Türkiye’de öğretmenlerin maaşları tüm kademelerde yaklaşık 23 bin dolar civarındadır (satın alma paritesi dikkate alınmadığında ise 11 ila 15 bin dolar aralığındadır). OECD ortalaması ise -kademe arttıkça maaşlar da artacak şekilde- 28 bin ile 31 bin dolar arasında değişmektedir. **Türkiye’de öğretmen maaşları birçok OECD ülkesinin altındadır.** Mesleğe yeni başlayan bir okul öncesi öğretmenin Türkiye’de elde ettiği maaş OECD ortalamasından %17 daha düşüktür. Benzer şekilde yeni başlayan bir sınıf öğretmenin aldığı maaş OECD ortalamasından %19 daha, bir lise öğretmenin aldığı maaş ise OECD ortalamasından %21 daha düşüktür. 15 yıllık bir okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve lise öğretmenin aldığı maaşlar aynı tecrübeye sahip öğretmenlerin OECD ortalamasından sırasıyla %32, %34 ve %38 daha düşüktür. Yani, Türkiye’de öğretmenler hem OECD ortalamasından daha düşük maaş almakta hem de tecrübeye birlikte bu fark daha da artmaktadır. **Türkiye’de öğretmen maaşları iyileştirilmeli ve tecrübenin maaşa etkisi yeniden düzenlenmelidir.**
- 2000-2010 yılları arası öğretmen maaşlarının gelişimine bakıldığında, bütün Avrupa ülkelerine kıyasla Türkiye, öğretmen maaşları en fazla iyileşme gösteren ülke olmakla birlikte bu durum Türkiye’nin OECD ülkeleri arasında öğretmenlere en düşük maaş veren ülkeler arasında olması gerçeğini değiştirmemiştir. Türkiye’deki öğretmenlerin maaşlarındaki artış, genel olarak kamu sektöründe maaşların düzeltilmesiyle ilişkilidir. Bir başka ifadeyle, doğrudan öğretmenlere has bir iyileştirme yapılmamış, 2000 yılında çok düşük olan kamu sektöründeki memur maaşlarının iyileştirilmesine yönelik olarak 2010 yılına kadar öğretmen maaşlarında da kısmen değişme olmuştur. Bu artış, sadece enflasyona endeksli bir artıştır.
- 2011 yılında yürürlüğe giren 666 sayılı KHK ile diğer birçok kamu çalışanının maaşında önemli bir iyileştirme yapılırken, öğretmenlere yönelik bir iyileştirme yapılmamıştır. **Öğretmenlerde mağduriyet algısı oluşturan bu düzenlemenin,**

öğretmenlerin taleplerini dikkate alacak şekilde yeniden değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.

- **Öğretmenlik mesleğini daha cazip kılmak ve başarılı öğrencileri mesleğe çekmek için, öğretmenlik ile benzer eğitim düzeyindeki ve nitelikteki diğer meslek gruplarının maaşları kıyaslanmalı ve öğretmenler diğer benzer meslek gruplarına göre yeterince ücretlendirilmelidir.**
- Net öğretim saati ülkelere göre önemli derecede farklılaşmaktadır. Estonya, İzlanda, Finlandiya, İngiltere ve Türkiye gibi ülkelerde net öğretim saati kademesine göre 550 ile 650 saat arasında değişmektedir. Bu ülkelerde net öğretim saati ortalaması kademesine göre 650 ile 780 saat arasında değişen OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmaktadır. Ancak, bu veriler 2010 yılına aittir ve 2012-2013 yılı itibarıyla haftalık ders çizelgelerinde yapılan değişikliklerle, tüm kademelerde haftalık ders saatleri 6-7 saat artırılmış ve ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Bütün bu değişikliklerin öğretmenlerin net öğretim saatini artırması beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenin iş yükü yalnızca öğretim saatine bakılarak değerlendirilmemelidir. Öğretmenlerin toplam çalışma saatlerinin ders saatleriyle sınırlı olduğu ülkeler de var olmakla birlikte, Türkiye de dâhil pek çok ülkede öğretmenlerin ders saati süresi ve ders dışı süreler sözleşmelerinde genellikle ayrı ayrı belirlenmiş ve toplam okulda bulunmaları gereken süre belirtilmiştir. Öğretmenlerin okulda bulunması gereken saat esas alındığında, Türkiye’de öğretmenlerin çalışma saati 1800 saat civarındadır ve OECD ortalamasının (1.678 saat) üzerindedir.
- Ortalama sınıf mevcudunun öğrenci başarısında belirleyici bir faktör olduğu düşünülse de yapılan araştırmalarda bu etkinin çok yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat sınıf mevcudu ile öğretmen çalışma hayatına ilişkin, iş doyumu ve esneklik gibi unsurlar arasında daha güçlü bir bağ tespit edilmiştir. 2010 yılı verilerine göre, Türkiye’de ilköğretimde ortalama sınıf mevcudu 26,1 iken OECD ülkelerinin ortalaması 21,2 olmuştur. Yani, Türkiye’de ortalama sınıf mevcudu birçok OECD ülkesine oranla daha yüksektir. Benzer şekilde, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmenlerin çalışma hayatlarını ve iş memnuniyetini doğrudan etkilemektedir. İlköğretim kademesinde OECD ülkeleri öğrenci/ öğretmen oranının ortalaması 15,9 iken, bu oran Türkiye’de 21,7’dir ve OECD ortalamasından yüksektir. Hem ortalama sınıf mevcudu hem de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı çalışma koşulu açısından değerlendirilecek olursa Türkiye’de öğretmenlerin çalışma koşullarının (özellikle ders dışı çalışma koşullarının) diğer OECD ülkelerine göre daha zor olduğu ortadadır.

- **Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının son yıllarda azalmasının en önemli nedeni, öğretmen sayısının önemli oranda artırılmış olmasıdır.** 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nda çalışan toplam öğretmen sayısı yaklaşık 591 bin iken, 2012’de bu sayı 800 bine yaklaşmıştır.
- **Türkiye’nin öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından OECD ortalamasını yakalaması için, ilköğretim düzeyinde yaklaşık 175 bin, ortaöğretim düzeyinde ise yaklaşık 110 bin yeni öğretmene ihtiyacı vardır.** Zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması ile Türkiye’de, 2012 yılından itibaren ortaöğretimdeki toplam öğrenci sayısı ile birlikte öğretmen ihtiyacının artması beklenmektedir.

5.3.3. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

- **Türkiye, Finlandiya, Almanya, Macaristan ve Kore gibi ülkelerde adaylar öğretmenlik eğitimi almak için rekabetçi bir sınava girmek mecburiyetindedirler.** Dünyada öğretmenlik eğitiminin süresi 2 ila 6,5 yıl arasında değişmektedir. Avrupa ülkelerinde genellikle öğretmenlik eğitimi yükseköğretim düzeyinde verilmektedir.
- Özellikle yeni göreve başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılmasına dönük plan ve programlar dünyanın pek çok ülkesinde uygulanmaktadır. Türkiye, OECD tarafından yapılan TALIS araştırmasına katılan bütün ülkeler içerisinde hizmet içi eğitime katılım oranları en düşük ülkedir. Türkiye hizmet içi eğitimin devlet tarafından en çok desteklediği ülkelerden biri olmasına rağmen, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım oranlarının düşük olduğu ve daha fazla hizmet içi eğitim talep etme konusunda diğer ülkelerdeki meslektaşlarına göre daha isteksiz oldukları görülmektedir. **MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitimler etkinleştirilmeli ve alternatif hizmet içi yaklaşımları desteklenmelidir.**
- Almanya, İtalya, Japonya ve ABD’de öğretmen adayları göreve başlamak için hem bir sınava girmek zorunda hem de öğretmenlik sertifikasına sahip olmak zorundadırlar. Türkiye, Fransa, Almanya, Japonya, Kore, İspanya ve ABD’de öğretmenliğin hemen hemen tüm kademelerinde hizmet öncesi eğitim sonrasında göreve başlamak için sınav yapılmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin istihdamı KPSS puanı esas alınarak yapılmaktadır. **Atamaların sınavla yapılmasının ciddi bir toplumsal meşruiyeti vardır. Ancak, daha önce işaret edildiği üzere, söz konusu sınavda alan bilgisine yönelik soruların olmaması eleştiri**

konusu yapılmaktadır. Kaldı ki, söz konusu sınava katılan adaylar başta olmak üzere konuyla ilgili görüş belirtenlerin büyük çoğunluğu anılan sınavda alan bilgisi sorularına yer verilmesini talep etmektedir. Bu talebin karşılanmasına yönelik MEB tarafından yürütülen çalışmalar olumludur ve ivedilikle tamamlanmalıdır.

- Yaklaşık on üç OECD ülkesinde alıştırma/adaylık sürecinde öğretmenlik uygulaması vardır. Öğretmenler ilk göreve başladıklarında genellikle stajyer/aday öğretmen konumundadırlar ve bir süre deneyimli bir öğretmenin gözetimindedirler. Türkiye’de aday öğretmenlik süresi asgari bir, azami iki yıldır. Aday öğretmen, deneyimli bir öğretmen gözetiminde ve danışmanlığında görevini sürdürmektedir. **Uygulamada, çoğu zaman aday öğretmenler hiçbir danışmanlık ya da rehberlikten faydalanmamaktadırlar. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik sağlanan desteklerin iyileştirilmesi ve etkinleştirilmesi için çalışmalar yürütülmelidir.**
- Avrupa ülkelerinin çoğunda, eğitim sistemine ilişkin süreç ve problemlerle ilgili öğretmenlerle toplantılar yapılmakta, planlama ve değerlendirme ile ilgili olarak da öğretmenlere destek hizmeti sunulmaktadır. Diğer öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerine katılma ve gözlem yapma pek çok ülkede yaygın iken Türkiye’de böyle bir yönetime gidilmemektedir. **Türkiye’de kullanılan denetim mekanizmalarıyla verilen eğitimin niteliği arasındaki ilişkiye yönelik daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu tür araştırmalar, eğitimin niteliğinin denetimin artırılmasıyla mı, yoksa öğretmene sağlanan rehberlik ve özgürlükle mi ilişkili olduğunu daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır.**
- Türkiye, göreve yeni başlayan öğretmenlerine resmi bir alıştırma ve danışmanlık hizmeti sunmada TALIS’e katılan ülkelerin ortalamasının altında kalmıştır. **Son yıllarda on binlerce yeni öğretmeni sistemine dâhil eden Türkiye’nin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik destekleri artırması son derece önemlidir.**
- Türkiye’de ağırlıklı olarak dış teftiş mekanizmasıyla yürütülen öğretmen değerlendirmelerinin niteliği ve etkinliği hakkında ciddi kuşkular vardır. **Türkiye’de öğretmenlerin değerlendirilmesi için, hâlihazırda kullanılan dış teftiş mekanizmaları yerine meslektaşlar olarak öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri (akran değerlendirmesi) teşvik edilmelidir.**

5.4. Öğretmenlerle İlgili Kararların Alındığı Merciler

- Öğretmenlerin işe alınması, işten çıkarılması, görev tanımları, mesleki gelişimleri, hizmet şartları gibi anahtar konularda OECD ülkelerinde özellikle ortaokul düzeyinde çok çeşitli uygulamaların söz konusu olduğu görülmektedir. **Türkiye neredeyse tüm kararların merkez tarafından verildiği nadir ülkelerden biridir.** Türkiye’de eğitimin aşırı merkeziyetçi olması sıklıkla eleştirilmekte ve eğitim sisteminin daha fazla yerleşmesinin gerekliliği yönünde bir tartışma sürdürülmektedir.
- Birçok Avrupa ülkesinde eğitim sisteminde yerellik Türkiye’den daha fazla olduğu halde, bir tarafta eğitimin daha fazla merkeziyetçi olması, öte taraftan daha fazla yerleşmesi tartışması yapılmaktadır. Yerleşmeye karşı olanlar, yerleşmenin ve yetkilerin devrinin okul ortamlarını politize edeceğini, kalite standartlarının yok olmasına neden olacağını ve okullar arasındaki eşitsizlikleri artıracığını düşünmektedirler.
- **Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşlerine başvurularak, eğitime ilişkin yetki ve sorumlulukların dağılımı belirlenmeli ve etkin kullanımı için gerekli mekanizmaların kurulması sağlanmalıdır.** Öğretmenlerin ve yöneticilerin, yetki ve sorumluluklarına ilişkin ne düşündüğüne dair araştırmalar yürütülmelidir.

6. KAYNAKLAR

- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering students teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91-101.
- Akyüz, Y. (1978). Türkiye’de öğretmen’in “öğretmen” ve meslek imajı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 115-121.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 1997’ye*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2006a). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme’nin 160. Yılında Darülmüallimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58. DOI: 10.1501/OTAM_0000000532
- Akyüz, Y. (2006b). Türk eğitim temel sorunu: öğretmen yetiştirme, atama, sağlama ilke ve uygulamaları (1453-2004). M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* içinde (ss. 429-443). Ankara: Nobel.
- Alliance for Excellent Education (2005). Teacher attrition: A costly loss the nation and to the states. *Issue Brief*. www.all4ed.org/files/archive/publications/Teacher-Attrition.pdf
- Altunoğlu, A. (2012). Manifestations of Curriculum Change on Organizational Culture: Teachers’ Perceptions. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world’s best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Beck, S. and Hansen, D. R. (2009). Teacher generations in an era of reform. *US-China Education Review*. 6(8).
- Carroll, T. (2007). *The high cost of teacher turnover*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America’s Future. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED498001>
- Celep. C. (2005). Meslek Olarak Öğretmenlik. C. Celep (Ed.), *Meslek Olarak Öğretmenlik* içinde (23-49). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Codd, J. (2005). Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: the New Zealand experience. *Educational Review*, 2(57).
- Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union.
- Czech School Inspectorate (2009). The Annual Report of the Czech School Inspectorate on the School Year 2007/2008. www.csicr.cz/upload/annual_report_2007-08.pdf
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. ve Rothman, R. (2011). Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. L. Darling-Hammond and R. Rothman (Eds.), *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems* içinde (ss. 1-11). Washington: Alliance for Excellent Education ve Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does scientifically-based research actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- DünyaBankası.(2011). *Türkiye'de temeleğitimdekaliteveeşitliğin geliştirilmesi: zorluklar ve seçenekler*. Washington: The World Bank. <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf>
- EARGED. (2010). *PISA 2006 Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EBSAM. (2010). EBSAM araştırmaları 1. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Eğitim-Bir-Sen (2004). *Öğretmen sorunları araştırması*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen (2008). *Öğretmenlerin meslek memnuniyeti araştırması*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen (2011a). *Öğretmen adaylarının KPSS'ye bakış açıları, sorunları ve beklentileri araştırması*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen (2011b). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının değerlendirilmesi araştırması*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- ETS. (2012). About *The Praxis Series™* tests. <http://www.ets.org/praxis/about>

- EURYDICE. (2008). Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe. Brussels: Eurydice European Unit.
- EURYDICE. (2012a). *Key data on education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- EURYDICE. (2012b). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe, 2011/12*. Eurydice Report.
- Feng, L ve Sass, T. (2011). Teacher Quality and Teacher Mobility. CALDER Working Paper No. 57.
- Fredriksson, U. (2008). Teachers' Salaries in Comparison with Other Occupational Groups. Ispra: European Commission Joint Research Center.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1997). The teacher as a person. In Pollard, A. and Bourne, J. (Eds.), *Teaching and Learning in the Primary School* (pp. 67-73). London and New York: Routledge.
- GfK Türkiye. (2010). Türkiye'de meslek gruplarına ve kurumlara güven azalıyor.. http://www.gfk.com/imperia/md/content/gfkturkiye/pressreleases/gfk_turkiye_guven_endeksi_basin_bulteni_haziran_2010.pdf
- Gür, B. S. (2006). Öğretmenlerin proletaryalaşması. *Haber10*, <http://www.haber10.com/makale/5531/>
- Gür, B. S. (2012, 5 Şubat). Dünya Bankası Eğitim Raporu'nun anlat(a)madıkları. *Star-Açık Görüş*.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- ILO-UNESCO. (2007). *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Geneva: International Labour Office.
- Ingersoll, R. & Merrill, L. (2012, April). Seven trends: The transformation of the teaching force. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver.
- Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. (CPRE Policy Brief RB-47). Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.
- Ingersoll, R. (2011). Power, accountability, and the teacher quality problem. In S. Kelly (Ed.), *Assessing Teacher Quality: Understanding Teacher Effects on Instruction and Achievement* (pp. 97-109). New York, NY: Teachers College Press.

- Ingersoll, R. (2012) Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47>
- Ingersoll, R. M., Merrill, L., & May, H. (2012). Retaining teachers: How preparation matters, *Educational Leadership*, 69(8), 30-34.
- Ingersoll, R.M. and Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine and J. Spade (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, (pp. 185-189) 4th Ed. CA: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Kızılcıaoğlu, A. (2005). Eğitim fıkültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 8(14), 132-140.
- Koppich, J. E. (2005). A Tale of Two Approaches--The AFT, the NEA, and NCLB. *Peabody Journal Of Education*, 80(2), 137-155.
- LaVopa, Anthony J. —Status and Ideology: Rural School Teachers in Pre-March and Revolutionary Prussia. *Journal of Social History* 12, no. 3 (Spring, 1979): 430- 456. <http://jsh.oxfordjournals.org/content/12/3/430.full.pdf>
- Leenen, H. van and Berndsen, F.E.M. (2009). Career monitoring education 2009. Research into the position of graduates from teacher training institutes in 2007 and 2008: draft final report.
- Levin, B. (2010, March 12) Let's Stop Blaming Teacher Unions. *Educational Policy Institute*. Available online from: http://www.educationalpolicy.org/publications/etw/us/commentary/etwuscom_100312.html
- Levine, A. (2006). *Educating School Teachers*. Washington, DC: The Education Schools Project. http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815-833.
- MEB. (2006). Millî Eğitim Bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar. Ankara. MEB. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26378_0.html
- MEB. (2011). Ulusal öğretmen strateji belgesi. Erişim adresi: <http://egitim.erzincan.edu.tr/userfiles/ulusalogr.doc>
- MEB. (2012). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2011–2012*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Ministry of education of the people's Republic of China, The 9th 5-Year Plan for China's Educational Development and the Development Outline by 2010. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2807/200906/48868.html
- National Center for Education Statistics. (2005). *Schools and Staffing Survey (SASS) and Teacher Follow-up Survey (TFS)*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV). OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264091559-en
- OECD. (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2012-en
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264068780-en
- ÖSYM. (2011). 2010-2011 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. <http://osym.gov.tr/belge/1-12654/2010-2011-ogretim-yili-yuksekokretim-istatistikleri.html>
- ÖSYM. (2012). 2011-2012 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. <http://osym.gov.tr/belge/1-13575/2011-2012-ogretim-yili-yuksekokretim-istatistikleri.html>
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen "yetiştirme" politikası. M. Orçhan (Ed.), *21. Yüzyılda Türkiye'nin eğitim ve bilim politikaları sempozyumu* içinde (ss. 143-156). Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Özoğlu, M., Gür, B.S. ve Çelik, Z. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları. İ. Erdem (Ed.), *Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya Sempozyumu (15-16 Mayıs 2010)* içinde (ss. 583-595). Malatya: BİLSAM.
- Partanen, A. (2011). What Americans Keep Ignoring About Finland's School Success. *The Atlantic*, 12. <http://www.theatlantic.com/national/archive/2011/12/what-americans-keep-ignoring-about-finlands-school-success/250564/>
- Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press.

- Portes, P.R. and Munoz R. A. (2002). Voices from the field: The Perceptions of Teachers and Principals on the Class Size Reduction Program in a Large Urban School District. Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association. New Orleans, LA, April 1-5.
- Salhberg, P. (2011). Developing effective teachers and school leaders: The case of Finland. L. Darling-Hammond and R. Rothman (Eds.), *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems* içinde (ss. 13-21). Washington: Alliance for Excellent Education ve Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Schreens, J. (Ed.). (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Union.
- Shannon, P. (1989). *Broken promises: reading instruction in twentieth century America*. Introduction by H. A. Giroux and P. Freire. Granby, Mass.: Bergin & Garvey.
- Snider, J. (2011). An interview with Henna Virkkunen, Finland's Minister of Education. *The Hechinger Report*. http://hechingerreport.org/content/an-interview-with-henna-virkkunen-finlands-minister-of-education_5458/
- Tucker, M. (2012). A different role for teachers unions. *Education Next*, 12 (1), 17-20.
- TÜİK. (2012). *İBBS 3. düzey ve eğitim seviyesine göre okul, şube, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı*. Türkiye İstatistik Kurumu. http://www.tuik.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istab_id=137
- UNESCO. (1998). *World education report: Teachers and teaching in a changing World*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2003). *Gender and Education for All: The Leap to Equality. EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Teachers and educational quality: monitoring global needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. (2012). Unesco strategy on teachers (2012-2015). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf>
- VSO. (2002). *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. London: VSO. http://www.vso.org.uk/Images/What_Makes_Teachers_Tick_tcm79-21000.pdf

- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Wong, H.K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. NASSP Bulletin. <http://www.newteacher.com/pdf/Bulletin0304Wong.pdf>
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Zembylas, M. (2010). Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., and Hopkins, D. (Eds.) *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 237-258). New York: Springer.



TÜRKİYE VE DÜNYADA ÖĞRETMENLİK

RETORİK VE PRATİK

Türkiye'deki öğretmenlerle OECD ve diğer ülkelerdeki öğretmenlerin durumunu; mesai, iş yükleri, tatilleri, çalışma şartları, aldıkları ücretler ve hayat standardı bakımından uluslararası verilerle karşılaştırarak, öğretmenlere yönelik oluşturulmaya çalışılan yanlış algıya dikkat çeken "Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik" raporu, öğretmenler hakkında oluşturulan yanlış algı ve bilgi kirliliğinin ortadan kaldırılmasına ışık tutmak amacıyla hazırlanmıştır.

EĞİTİM-BİR-SEN (EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI) GENEL MERKEZİ



www.ebs.org.tr