

- Hizmet Öncesi Eğitim
- Öğretmenlerin İstihdamı
- Ağırtırma ve Uygulama Süreci
- Mesleki Gelişim Programları

Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme İstihdam ve Mesleki Gelişim Politikaları

Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme İstihdam ve Mesleki Gelişim Politikaları



EBSAM STRATEJİK ARAŞTIRMALAR MERKEZİ

ODAK ANALİZ DİZİSİ: 2 / MART 2019

Sahibi	:	Eğitim-Bir-Sen Adına Ali YALÇIN Genel Başkan
Sorumlu Yazı İşleri Müdürü	:	Şükrü KOLUKISA Genel Başkan Yardımcısı
Yayın Kurulu	:	Latif SELVİ Ramazan ÇAKIRCI Mithat SEVİN Şükrü KOLUKISA Hasan Yalçın YAYLA Atilla OLÇUM
Yazarlar	:	Zafer Çelik, Hasan Bozgeyikli
Grafik Tasarım	:	Selim Aytekin
Baskı	:	Sistem Ofset
Baskı Tarihi	:	11 Mart 2019 / 18 Mayıs 2021
Adeti	:	1.750 / 3.000
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
Atıf için:	:	Çelik, Z., Bozgeyikli, H. (2019, Mart). <i>Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları</i> (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.

İÇİNDEKİLER

ODAKTAKİLER	7
GİRİŞ	10
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜREÇLERİ: HİZMET ÖNCESİ EĞİTİM	12
Öğretmen Yetiştirmede Kullanılan Modeller	12
Hizmet Öncesi Eğitime Öğrenci Seçimi	14
Hizmet Öncesi Öğrenim Süresi Ve İçeriği	15
Hizmet Öncesi Öğrenim Eğitim İçeriği	18
Türkiye’de Hizmet Öncesinde Öğretmen Yetiştirme Süreçleri	20
ÖĞRETMENLERİN İSTİHDAMI	23
İstihdam Statüsü Tipleri	23
Öğretmen Atama Kriterleri	24
Öğretmen İstihdam Stratejileri	24
Türkiye’deki Öğretmenlerin İstihdam Süreçleri	26
ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MESLEKİ GELİŞİM ÇALIŞMALARI	29
Yeni Öğretmenlere Verilen Destek	29
Türkiye’de Mesleki Gelişim Çalışmaları	34
SONUÇ VE ÖNERİLER	36
Öğretmen Yetiştirme İçin Öneriler	39
Öğretmen İstihdam Süreçlerine İlişkin Öneriler	41
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Öneriler	43
KAYNAKLAR	45

Şekil ve Tablo Listesi

Şekil 1.	Bazı OECD ülkelerinde öğretmenlik eğitimi kapsamında zorunlu öğretmenlik uygulaması süresi (gün) (2013)	19
Tablo 1.	OECD ülkelerinde okul öncesi eğitim kademesinde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme modelleri	12
Tablo 2.	OECD ülkelerinde kademelere göre öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süresi	16
Tablo 3.	OECD ülkelerinde kademelere göre öğretmenlik için alınması gereken öğrenim derecesi	17
Tablo 4.	OECD ülkelerinde kademelere göre alıştırma/aday öğretmenlik uygulaması	30

Kısaltmalar Listesi

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ALES	Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
DMS	Devlet Memurları Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ÖABT	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
STEM	Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNDP	Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

ODAKTAKİLER

- OECD ülkelerinde hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminin süresi kademelere göre farklılaşmaktadır. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenliği için 4 yıl ve daha aşağı bir süre istenirken, özellikle lise düzeyi için 5 yıl ve üzeri eğitim süresi isteyen ülke sayısı daha yüksektir.
- OECD ve AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme sürecinde eş zamanlı, ardışık ve/veya her iki yöntem birlikte kullanılmaktadır. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenliği için eş zamanlı yöntem daha fazla ülke tarafından tercih edilmekte iken, özellikle ortaokul ve lise öğretmenliği için ardışık yöntem daha fazla tercih edilmektedir. Çok sayıda ülke ise öğretmen yetiştirmede her iki yöntemi birlikte kullanmaktadır. Ayrıca, birçok ülke, farklı gerekçelerle alternatif yöntemlerle sisteme öğretmen kabul etmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme sürecinde okul öncesi ve ilkokul öğretmenliği için eş zamanlı ortaokul ve lise öğretmenliği için, her iki sistem birlikte kullanılmaktadır.
- Buna ek olarak, OECD ülkelerinin üçte ikisinde, öğretmenliğe yönelik yükseköğretim programlarına başlamak için lise diplomasına ilaveten bazı ek kriterler de istenmektedir. Türkiye gibi bazı ülkelerde rekabetçi bir sınav ile, bazı ülkelerde lise bitirme sınavı (bakkalorya, abitur vb.) sonuçlarına göre öğretmen adayları hizmet öncesi programlara seçilmektedir. En başarılı eğitim sistemlerinden biri olarak tanımlanan Finlandiya’da ise lise bitirme sınavına ilaveten rekabetçi bir sınav ile öğretmenlik programlarına seçim yapılmaktadır. Hatta bazı üniversiteler bu şartlara ilaveten, kendileri de sınav yapabilmektedir.
- Dünyada öğretmen yetiştirme programlarında farklı alanlarda da benzer programların takip edildiği görülmektedir; pedagoji dersleri, alan dersleri ve öğretmenlik uygulamaları dersleri gibi. Öğretmenlik uygulamasına ayrılan zamanda ise önemli bir düzeyde farklılaşma vardır. Birçok OECD ülkesinde öğretmenlik uygulamasına 80 hatta 100 günden fazla zaman ayrılırken, Türkiye 30 günle, OECD ülkeleri arasında öğretmenlik uygulamasına en az zaman ayıran ülkelerden biridir. OECD ülkelerinin büyük çoğunluğunda tüm eğitim seviyelerinde öğretmenlik yapmak için öğretmenlik uygulaması zorunludur.
- AB ve OECD ülkelerinin çoğunda öğretmenler, daimî kadrolu memur olarak istihdam edilmektedir. Bu ülkelerin çoğunda öğretmenler daimi kadroyu, göreve başladıktan bir müddet sonra elde etmektedir. Türkiye’de ise 2016 yılından beri öğretmenler sözleşmeli olarak istihdam edilmekte, 4 yıl bu statüde çalıştıktan sonra daimi kadroya geçmektedir.
- OECD ve AB ülkelerinde öğretmenlerin işe alım süreçlerinde rekabetçi sınav, açık işe alım ve aday listeleri yöntemleri kullanılmaktadır. Açık işe alım yönteminde öğretmen ihtiyacı olan okullar ilana çıkar, başvuru alınır ve başvuru arasından en uygun aday seçilir. Avrupa ülkelerinin dörtte üçü öğretmen istihdamında bu yöntemi kullanmaktadır. Türkiye, İspanya, Fransa, İtalya, Japonya ve Güney Kore gibi ülkelerde ise rekabetçi bir sınav

uygulaması vardır. Rekabetçi sınav sadece Türkiye'deki gibi KPSS tarzı yazılı testleri içermez, buna ilaveten, değerlendirme portfolyoları, öğretmenlik pratiklerinin gözlenmesi gibi yöntemleri de içerir. Aday listeleri ile işe alım yönteminde ise öğretmen adayları ilgili eğitim otoritesine başvuruda bulunur ve ilgili eğitim otoritesi adayları çeşitli kriterlere göre sıralar.

- Türkiye'de öğretmen istihdamında 1999 yılından beri merkezi olarak uygulanan rekabetçi bir sistem uygulanmaktadır. 2013 yılında KPSS alan ve pedagoji bilgisine ilaveten, belirli alanlarda alan sınavı yapılmaya başlandı. 2016 yılından itibaren de sözlü sınav uygulaması ile öğretmen alımı gerçekleştirilmektedir.
- Mesleki gelişim çalışmaları, hem yeni öğretmenlerin hem de tecrübeli öğretmenlerin mesleğe bağlılığını ve meslekte kalma süresini artıran önemli bir husustur. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin alıştırma/adaylık sürecinde deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde eğitim sistemine ve okula alışması, bu öğretmenlerin mesleklerini daha etkin bir şekilde yerine getirmesine, karşılaştıkları sorunları daha hızlı çözmesine ve meslekte daha uzun süre kalmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı, özellikle Avrupa'da birçok ülke son on yılda alıştırma/adaylık süreci programını başlatmıştır.
- Hızlı değişen dünyada yeni bilgileri edinmek, öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmek için mesleki gelişim programları oldukça önemlidir. Yeni bilgilerle donanmış öğretmenlerin mesleklerini daha verimli ve etkin bir şekilde sağlayacağından dolayı, birçok ülke her yıl ya da belirli zaman aralığında öğretmenlerin katılması gereken zorunlu hizmet içi eğitim süresini tanımlamıştır. Türkiye'de ise böyle bir süre tanımlanmamıştır.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmalarını teşvik etmek için birçok ülke çeşitli stratejiler uygulamaktadır. Hizmet içi eğitimlerin ücretsiz olması ve eğitimler için öğretmenlere uygun zamanların ayrılması, kariyer basamaklarında yukarı çıkmak, maaş artışı almak ya da maaşı etkileyen çeşitli programlara katılmak için hizmet içi eğitimlere katılımının şart koşulması gibi hususlar hizmet içi eğitimlere katılımı olumlu etkilemektedir.
- Öğretmen yetiştirme sisteminde son yıllarda kararların sık değiştiği dikkate alındığında, öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler arasında güçlü bir koordinasyon sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme, atama ve mesleki gelişim süreçlerinin bir bütün olduğu dikkate alınarak, tüm aktörlerin (MEB, YÖK, üniversiteler, sendikalar vb.) birlikte çalışarak, tartışarak, şeffaf bir şekilde alınan kararlar kamuoyunda paylaşılarak istikrarlı bir sistem kurulmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik düzenlemeler zaman kaybedilmeden yapılmalı ve mesleğin statüsü, öğretmenlerin hakları ve sorumlulukları, mesleki yetkinlik ve yeterlikleri ile mesleki özerkliklerine ilişkin hususlar meslek kanunu ile düzenlenmelidir.

- En başarılı gençleri öğretmenlik mesleğine çekmek ve bu kişilerin meslekte kalmalarını sağlamak için öğretmenlik mesleği çok daha cazip hâle getirilmelidir. Bunun için, eğitim fakültelerine ayrılan kontenjanlar daha dikkatli izlenmeli, boş kalan ve ihtiyaç olmayan alanlar yerine, ihtiyaç duyulan alanlara yönelim artırılmalıdır. Öğretmen yetiştirme ile ilgili bir karar alınacağı zaman 400 bini aşkın atama bekleyen öğretmen adayı dikkate alınmalıdır. Ayrıca, öğretmen maaşları artırılmalı, kariyer sistemi kurulmalı, mesleki özerklik geliştirilmeli, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları teşvik edilmelidir.
- AB ve OECD ülkelerinde olduğu gibi, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede ilk kademelerde eş zamanlı sistem kullanılmaya ve özellikle lise kademesinde ardışık ve eş zamanlı sistem birlikte kullanılmaya devam etmelidir. Ayrıca, dünyadaki eğilimlere paralel olarak öğretmen yetiştirme sürecinde lisans düzeyinden yüksek lisans düzeyine geçiş konusunda çalışmalara başlanmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, araştırma ve uygulama temelinde güncellenmelidir. Eğitim fakültelerinin öğretim elemanı ve altyapı ihtiyaçları tamamlanmalıdır. Buna ilaveten, okul uygulaması süresi artırılmalı ve 100 güne çıkarılmalıdır.
- 2016 yılından itibaren uygulanan sözlü sınav uygulaması ile sözleşmeli öğretmenlik uygulaması bir an önce kaldırılmalıdır. Dezavantajlı bölgelerde öğretmenleri istihdam etmek için cebri yöntemlerden vazgeçilmeli, teşvik edici mekanizmalar geliştirilmelidir. Örneğin, söz konusu bölgelerde çalışacak öğretmenlere ek ücret verilmesi, hizmet puanlarının artırılması, çalışma süresi bittikten sonra istediği bölgedeki bir okula atamasının yapılması gibi.
- Yeni öğretmenlerin ilk ataması, kendilerine destek verecek ve mentorluk yapacak tecrübeli öğretmenlerin olduğu okullara yapılmalıdır. Bu vesile ile yeni öğretmenler alıştırma/ adaylık sürecinde ihtiyaç duydukları desteği alabilirler.
- Öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımı desteklenmelidir. Bunun için sadece ders döneminde değil, tez döneminde de öğretmenlere izinler verilmeli, alanı ile ilgili ulusal ve uluslararası konferans, sempozyum ve kongrelere katılmaları teşvik edilmeli, izin süreçleri kolaylaştırılmalı, seyahat ve katılım ücretleri konusunda öğretmenlere destek olunmalıdır.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkin bir şekilde yürütülmesi için, eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaçları, istek ve beklentileri doğrultusunda planlı ve sistemli olarak düzenlenmelidir. Hizmet içi eğitimlere katılım ücret, terfi, atama gibi yollarla teşvik edilmelidir. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerin katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmasına dikkat edilmelidir.

GİRİŞ

Temel işlevi yeni nesilleri yetiştirmek olan eğitim-öğretim sistemi, kamunun verdiği en önemli hizmetlerdendir. Zira nesil yetiştirme aynı zamanda medeniyet inşa etme iddiası anlamına gelmektedir. Bu nedenle, çağdaş hiçbir toplum, yeni kuşakları yetiştirme işini tesadüflere bırakmamış ve toplum açısından oldukça önemli olan bu ihtiyacı karşılamak için kendi eğitim sistemlerini oluşturmuştur. Çünkü ancak güçlü bir eğitim sistemi ile dünyayla bütünleşmiş daha rekabetçi bir ekonomik sisteme sahip olunabilir ve güçlü demokratik bir toplum inşa edilebilir.

Bir ülkedeki eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkileyen faktörler arasında eğitim ve öğretim ortamlarının fiziki şartları, teknolojik imkânlar, eğitimde kullanılan araç-gereçlerin niteliği ve erişilebilirliği, okul yönetimi ile veli arasındaki eş güdümlü çalışmalar ve öğretim programı gibi faktörler bulunmaktadır. Ancak, tüm bunların yanı sıra, bir ülkedeki eğitim sisteminin niteliğini, kalitesini ve gücünü doğrudan etkileyen en önemli aktör şüphesiz ki öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, eğitim sistemi içinde sahada politika ve stratejileri uygulayan, uygulama sonuçlarını gözlemleyen, aksayan yönlerin tespitini yapma imkânına sahip olan temel aktörlerdir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler, bir ülkede belirlenen eğitim politikalarını işlevselleştiren ve anlamlı kılan temel taşlardır.

Bir eğitim sisteminin kalitesini belirleyen en önemli unsurun öğretmen olduğu, akademik araştırmalarda ve eğitim ile ilgili raporlar hazırlayan uluslararası kuruluşlarca sıklıkla vurgulanmaktadır. Öğretmen, eğitim sistemindeki fiziki, teknik altyapı ile öğretim materyallerindeki eksiklikler gibi hususlardan kaynaklanan dezavantajları ortadan kaldıracak en önemli unsurdur. Dahası, dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlarını ortadan kaldıracak en önemli unsur yine öğretmendir. Birleşmiş, Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), Eğitim Enternasyonal gibi kuruluşların 2014 yılı Dünya Öğretmenler Günü’nde yayımladıkları mesajdaki vurgu, öğretmenin bir eğitim sisteminin kalitesi ile çocukların öğrenmesi için önemini en iyi gösteren ifadelerdir: “Bir eğitim sistemi ancak öğretmenleri kadar iyidir. Öğretmenler, evrensel ve herkes için kaliteli eğitim açısından vazgeçilmezdir. Öğretmenler, yeni küresel zorlukları ve fırsatları idare edebilmek için yeni nesillerin zihinlerini ve tutumlarını şekillendirmede merkezi bir konumdadırlar” (UNESCO, 2015, s. 3). Dolayısıyla eğitim sistemi içindeki bu aktif rolü en başarılı şekilde gerçekleştirecek tarzda nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi, yetişen öğretmenlerin istihdam edilmesi ve bu konudaki arz ve talep ilişkisinin dengeli bir şekilde yürütülmesi, eğitim sisteminin başarısı için bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2013).

Öğretmene 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 (ör. Barber ve Mourshed, 2007; Darling-Hammond ve Rothman, 2011). Bu raporlarda, başarılı kişileri 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. Daha açık ifadeyle, bir eğitim sisteminin temelini öğretmenin kalitesinin belirlediği bu tür rapor ve araştırmalarda öne çıkmaktadır. Bir eğitim sisteminin kalitesini belirleyen, dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlı durumlarını ortadan kaldıracak olan ve onların avantajlı akranları ile benzer öğrenme çıktısına sahip olmasını sağlayacak en önemli unsur öğretmendir. Dünya genelinde eğitimde en başarılı ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde, başarıdaki en önemli anahtarın, en iyilerin öğretmen olarak yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi olduğu görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve geliştirmek isteyen birçok ülke, öğretmen yetiştirme sistemlerinde değişiklik öngören reformlar yapmışlardır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi hususu, hizmet öncesi eğitim, mesleki gelişim, adayların göreve başlama süreci, yeni öğretmenlere verilen destek ve öğretmenlerin değerlendirilme süreçlerini içermektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2013). Kaliteli bir eğitim sistemi tesis etmek için öğretmen yetiştirme sisteminin iyi bir şekilde kurgulanması gerekmektedir. Bu raporun temel amacı, kaliteli bir eğitim sistemi tesis edebilmeye yönelik tartışmalara katkıda bulunmak üzere öğretmen yetiştirme için bir model önerisinde bulunmaktır. Bunun için raporda öncelikli olarak Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ve Avrupa Birliği (AB) ülkelerindeki öğretmen yetiştirme modelleri ve yeni eğilimler incelenmiş, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemi ile karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Türkiye’nin mevcut deneyimleriyle birlikte AB ve OECD ülkelerinin tecrübeleri dikkate alınarak öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜREÇLERİ: HİZMET ÖNCESİ EĞİTİM

Bu bölümde, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim için seçimi, hizmet öncesi eğitim süreleri, öğretmen yetiştirmede uygulanan modeller, öğretmen olmak için gerekli öğrenim derecesi gibi hususlar OECD ve AB ülkelerinin verileri ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Öğretmen Yetiştirmede Kullanılan Modeller

Öğretmen yetiştirme kapsamında, temel olarak ardışık (*consecutive*) ve eş zamanlı (*concurrent*) olmak üzere, iki model kullanılmaktadır. Öğretmen eğitiminde eş zamanlı modelde genel akademik dersler ile mesleğe yönelik dersler birlikte verilmektedir. Ardışık modelde ise herhangi bir alanda yükseköğrenimini tamamlayıp öğretmen olmak isteyen bireyler, öğretmenlik eğitimi programlarına katılmaktadır. Bu modelin en önemli avantajı, eğitim sistemine öğretmen yetiştirmede esneklik sağlamasıdır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Türkiye’deki pedagojik formasyon uygulaması bu modele örnek verilebilir (Eğitim-Bir-Sen, 2013).

Tablo 1. OECD ülkelerinde eğitim kademelerine göre hizmet öncesi öğretmen yetiştirme modelleri

Okul öncesi		
Eş zamanlı	Ardışık	Eş zamanlı & Ardışık
Avusturya, Avustralya, Belçika (Fl.), Belçika (Fr.), Çekya, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Japonya, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Norveç, Polonya, Slovakya, İspanya, İsviçre, Türkiye	Birleşik Krallık, Fransa	Şili, Almanya, İsrail, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç, ABD
İlkokul		
Eş zamanlı	Ardışık	Eş zamanlı & Ardışık
Avusturya, Belçika (Fl.), Belçika (Fr.), Çekya, Danimarka, Finlandiya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Japonya, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Norveç, Polonya, Slovakya, İspanya, İsviçre, Türkiye	Birleşik Krallık, Fransa, Almanya	Avustralya, Şili, İsrail, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç, ABD, Estonya, İrlanda

Ortaokul		
Eş zamanlı	Ardışık	Eş zamanlı & Ardışık
Belçika (Fl.), Belçika (Fr.), Danimarka, Finlandiya, Yunanistan, İzlanda, Japonya, Meksika, Hollanda, Polonya, Slovakya, Türkiye	Birleşik Krallık, Fransa, Almanya, Estonya, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, İspanya	Avusturya, Avustralya, Şili, İsrail, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç, ABD, Çekya, Macaristan, Norveç, İsviçre
Lise		
Eş zamanlı	Ardışık	Eş zamanlı & Ardışık
Finlandiya, Yunanistan, Japonya, Polonya, Slovakya	Birleşik Krallık, Fransa, Almanya, Estonya, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, İspanya, Belçika (Fl.), Danimarka, İzlanda, Norveç	Avusturya, Avustralya, Şili, İsrail, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç, ABD, Çekya, Macaristan, İsviçre, Belçika (Fr.), Hollanda, Türkiye

Kaynak: OECD (2014).

Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme sürecinde kademelere göre bu iki modelden sadece biri veya her ikisi de kullanılabilir. Tablo 1’de, OECD ülkelerinde kademelere göre öğretmen yetiştirme modelinde takip edilen süreçlerin hangisi/hangileri olduğu gösterilmiştir. Buna göre Finlandiya, Yunanistan, Japonya ve Slovakya’da okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri sadece eş zamanlı model ile yetiştirilirken, İngiltere ve Fransa’da tüm kademelere öğretmen yetiştirmede sadece ardışık model kullanılmaktadır. Şili, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç ve ABD’de ise tüm kademelerde hem eş zamanlı hem de ardışık model birlikte kullanılmaktadır. Diğer ülkelerde ise kademelere göre uygulanan modeller farklılık göstermektedir. Okul öncesinde 22 OECD ülkesinde, ilkokulda ise 21 OECD ülkesinde sadece eş zamanlı öğretmen yetiştirme modeli kullanılmaktadır. Diğer ülkelerde ise okul öncesi ve ilkokul öğretmeni yetiştirmede ardışık ve eş zamanlı model birlikte kullanılmaktadır. Özellikle lise düzeyi için öğretmen yetiştirmede sadece Yunanistan, Japonya, Polonya ve Slovakya eş zamanlı sistemi kullanmaktadır. Belçika (Fl.), Danimarka, Birleşik Krallık, Estonya, Fransa, İzlanda, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, Norveç ve İspanya ise sadece ardışık yöntem ile lise öğretmeni yetiştirmektedir. Türkiye’nin de içinde bulunduğu geri kalan 14 ülkede ise her iki yöntem birlikte kullanılarak lise öğretmenleri yetiştirilmektedir. Daha açık bir ifadeyle, Türkiye’de okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri sadece eş zamanlı yöntemle yetiştirilirken, lise öğretmenleri hem eş zamanlı hem de ardışık modele göre yetiştirilmektedir.

Bazı eğitim sistemlerinde ise öğretmen yetiştirmede alternatif yollar kullanılmaktadır. Bu alternatif yollar, istihdam temelli, öğretmen eğitiminden daha kısa süreli programlardır. Daha çok öğretmen eksikliği sorunu yaşayan sistemlerde, bu ihtiyacı gidermek için uygulanan bir yöntemdir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; OECD, 2014). Ayrıca alternatif yollar, çeşitli mesleklerde yüksek kaliteli, oldukça yüksek becerilere sahip kişileri öğretmen olarak

çekmek için kullanılır. Avrupa eğitim sistemlerinin üçte biri yukarıda bahsedilen iki modele ilaveten alternatif yolları da takip etmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). OECD ülkelerinin yaklaşık yarısında tüm kademelerde öğretmenler alternatif yoldan sisteme girebilmektedir. İngiltere’de (ilkokul ve lise) yeni öğretmenlerin en az %10’u alternatif yoldan gelenlerdir. Bu oran Belçika’da (Fr.) ortaokul için %12, lise için %20 civarındadır (OECD, 2014).

Genel olarak alternatif yaklaşımla sisteme giren öğretmenlere yönelik çeşitli eğitim programları düzenlenir. Kısa süreli profesyonel yönelimli programlar geleneksel olarak öğretmen eğitimi veren kurumlarda gerçekleştirilir ve pedagojik, psikolojik disiplinler, metodoloji, öğretme sanatı ve pratik uygulamalar konusunda dersler verilir. Bu programlar yarı zamanlı, uzaktan ya da akşam dersleri şeklinde esnek biçimlerde sunulabilir. Örneğin, Belçika’da yetişkin eğitim merkezlerinde, Almanya’da ise öğretmen eğitimi veren kurumlarda lisans ve lisansüstü ilgili alan mezunlarına bu eğitim verilir. Danimarka’da *Merit-Teacher* programı kapsamında üniversite mezunlarının 150 kredilik dersleri tamamlaması beklenir. Bu tamamlandıktan sonra *Merit Teacher* olarak akredite edilirler. İsveç’te 90 kredilik bir program takip edilir. İsviçre’de ise 3 yıllık profesyonel tecrübe ve 30 yaş altı şartı aranır. Alternatif ikinci yol ise istihdam odaklı bireysel program alma ile ilgilidir. Letonya ve Litvanya’da sivil toplum destekli çeşitli programlar yoluyla öğretmenlik için adaylar belirlenir. İngiltere’de ise eski askerlere, fizik ve matematik mezunlarına yönelik programlara ilaveten, okullarda araştırmacı olmak için doktorasını bitiren ya da bitirmek üzere olanların okullarda çalışmasına yönelik uygulamalar vardır. İnsanları fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimine çekmek ve bazı alanlarda öğretmen sıkıntısını gidermek için Birleşik Krallık’ta (İskoçya) bir öğretmenlik eğitimi almak için çeşitli alternatif yollar oluşturulmuştur (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Hizmet Öncesi Eğitime Öğrenci Seçimi

Neredeyse bütün OECD ülkelerinde, adayların öğretmenliğe yönelik yükseköğretim programlarına başlayabilmesi için lise mezuniyeti temel şarttır. Sadece Avusturya ve Slovakya’da okul öncesi öğretmenliği programlarına giriş için ortaokul mezuniyeti yeter şart olarak kabul edilmektedir. Bu iki ülkede lise düzeyinde bir eğitimden sonra okul öncesi kurumlarda öğretmenlik yapılabilmektedir (OECD, 2014). Bunun yanı sıra, OECD ülkelerinin üçte ikisinde öğretmenliğe yönelik yükseköğretim programlarına başlamak için diplomaya ilaveten seçici kriterler kullanılmaktadır. Seçici kriter isteyen ülkelerin büyük çoğunluğunda adaylar farklı kriter kombinasyonlarına göre seçilmektedir (OECD, 2014). Hizmet öncesi eğitim için öğrenci seçiminde kullanılan kriterlerin neler olacağı daha çok o ülkede benimsenen öğretmen yetiştirme yaklaşımlarına göre şekillenmektedir.

Bu kapsamda hizmet öncesi eğitime öğrenci seçimi ile ilgili olarak dünyada iki farklı yaklaşımın izlendiği görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Öğretmen yetiştirme ile ilgili ilk yaklaşımda, öğrenciler hizmet öncesi eğitim programlarına kabul edilirken, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı (arz-talep dengesi) gözetilmekte ve ihtiyaç ölçüsünde öğrenciler 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. Özellikle Finlandiya ve Güney Kore gibi ülkelerde öğretmenliğe yönelik yükseköğretim programlarına girebilmek için adaylar zorlu bir sınava tabi tutulmaktadır. Finlandiya'da öğretmenliğe yönelik yükseköğretim programlarına başvuru için bitirme sınavından sonra ülke çapında ek bir sınav yapılmaktadır. Dahası, üniversiteler kendileri de bir sınav yapabilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2013). Avusturya, Çekya, Danimarka, Estonya, Macaristan, İrlanda, Güney Kore, İskoçya, Slovakya gibi ülkelerde hizmet öncesi eğitime öğrenci seçimi mülakat ile yapılmaktadır (OECD, 2014).

Öğretmen yetiştirme ile ilgili ikinci yaklaşımda ise, hizmet öncesi eğitim programlarına öğrenci kabul edilirken, öğretmen ihtiyacı gözetilmemekte, öğrenci seçiminde genel kriterler kullanılmakta ve bu programlara genellikle ihtiyaçtan fazla öğretmen adayı kabul edilmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Bu yaklaşımda, ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirildiği için istihdam sürecinde ayrıca bir seçim süreci işletilmektedir. Bu kapsamda Portekiz, Yunanistan, Çekya, Rusya ve Brezilya gibi ülkelerde genel kriter olarak rekabetçi sınav yapılmakta ve öğrenci seçimi bu yolla gerçekleştirilmektedir. Polonya, Almanya, İsviçre, Avusturya, Fransa, Şili ve Meksika gibi ülkelerde ise adaylar seçici bir kriter uygulanmadan öğretmenliğe yönelik yükseköğretim programlarına başlamaktadır. Özellikle Avrupa ülkelerinde, lise sonrası bitirme sınavları yapılmakta ve bu sınav sonucuna göre öğrenciler bir yükseköğretim programına yerleşmektedir.

Hizmet Öncesi Öğrenim Süresi Ve İçeriği

Hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminin süresi, kademelere ve ülkelerin öğretmen yetiştirmede kullandıkları modelin eş zamanlı veya ardışık olmasına göre değişmektedir. Okul öncesi öğretmenliği için eğitim süresi Japonya'da 2 yıl iken, Avusturya, Şili, Fransa, İzlanda ve İtalya'da 5 yıldır. Okul öncesi ve ilkökul öğretmenliği için gereken hizmet öncesi eğitim süresi ortaokul ve lise düzeyine göre daha düşüktür. Ortaokul düzeyine bakıldığında ise Avusturya ve Belçika'da öğretmenlik eğitimi için 3 yıl gerekirken, İtalya'da 6, Almanya ve Lüksemburg'da 6,5 yıl eğitim şartı vardır. Finlandiya, Fransa, İsviçre gibi ülkelerinde içinde olduğu 15 ülkede ortaokul öğretmenliği için 5 yıl öğrenim şartı vardır. Finlandiya ve Almanya'nın dâhil olduğu 11 ülkede ise ilkökul düzeyi için 5 yıl ve üzeri öğretmenlik eğitimi süresi tanımlanmıştır. Lise düzeyinde ise öğretmenlik eğitiminin süresi 9 OECD ülkesinde 5 yıldan daha az süre olarak tanımlanmıştır. Diğer ülkelerde ise 5 yıl ve üzeri eğitim süresi istenmektedir (bk. Tablo 2).

Tablo 2. OECD ülkelerinde kademelere göre öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süresi

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süresi				
	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Avustralya	4	4	4	4
Avusturya	5	3	4,5	4,5
Belçika (Fl.)	3	3	3	5
Belçika (Fr.)	3	3	3	5
Şili	5	5	5	5,5
Çekya	3	5	5	5
Danimarka	3,5	4	4	6
Birleşik Krallık	4	4	4	4
Estonya	3	5	5	5
Finlandiya	3	5	5	5
Fransa	5	5	5	5
Almanya	3	6,5	6,5	6,5
Yunanistan	4	4	4	4
Macaristan	3	4	5	6
İzlanda	5	5	5	5
İrlanda	m	4,6	5	5
İsrail	4	4	4	4
İtalya	5	5	6	6
Japonya	2,4	4	4	4
Güney Kore	2-4	4	4	4
Lüksemburg	4	4	6,5	6,5
Meksika	4	4	4	4
Hollanda	4	4	4	5,5
Norveç	3	4	4	4-6
Polonya	5,3	5,3	5	5
Portekiz	3	3	5	5
İskoçya	4	4	5	5
Slovakya	4	5	5	5
Slovenya	3	5	5	5
İspanya	4	4	5	5
İsveç	3,5	4	4,5	5
İsviçre	3	3	5	6
Türkiye	4	4	4	5*
ABD	4	4	4	4

Kaynak: OECD (2014).

*Yükseköğretim Kurulu'nun 2014 yılında aldığı karar ile Türkiye'de ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının süresi 5 yıldan 4 yıla indirilmiştir.

Tablo 3. OECD ülkelerinde kademelere göre öğretmenlik için alınması gereken öğrenim derecesi

Okul öncesi	
Lisans	Yüksek lisans
Avustralya, Şili, Çekya, Estonya, Finlandiya, Yunanistan, Macaristan, İsrail, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre, Türkiye, ABD	Birleşik Krallık, Fransa, İzlanda, İtalya
İlkokul	
Lisans	Yüksek lisans
Avustralya, Avusturya, Şili, Yunanistan, Macaristan, İsrail, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, İskoçya, İspanya, İsviçre, Türkiye, ABD, İrlanda, Japonya, Güney Kore	Birleşik Krallık, Fransa, İzlanda, İtalya, Çekya, Estonya, Finlandiya, Almanya, Slovakya, Slovenya, İsveç
Ortaokul	
Lisans	Yüksek lisans
Avustralya, Şili, Yunanistan, İsrail, Meksika, Hollanda, Norveç, Polonya, İskoçya, Türkiye, ABD, İrlanda, Japonya, Güney Kore	Avusturya, Birleşik Krallık, Fransa, İzlanda, İtalya, Çekya, Estonya, Finlandiya, Almanya, Slovakya, Slovenya, İsveç, Macaristan, Lüksemburg, Portekiz, İspanya, İsviçre
Lise	
Lisans	Yüksek lisans
Avustralya, Şili, Yunanistan, İsrail, Meksika, İskoçya, Türkiye, ABD, İrlanda, Japonya, Güney Kore	Avusturya, Birleşik Krallık, Fransa, İzlanda, İtalya, Çekya, Estonya, Finlandiya, Almanya, Slovakya, Slovenya, İsveç, Macaristan, Lüksemburg, Portekiz, İspanya, İsviçre, Belçika (Fr.), Danimarka, Hollanda, Norveç, Polonya

Kaynak: OECD (2014).

Hizmet öncesi öğrenim süresi konusunda öğretmen olarak atanmak için hangi öğretim düzeyinden mezun olmak gerektiği şartı çok daha anlamlı bir veri sunmaktadır. Öğretmen olmak için lisans mezuniyeti şartının yetersiz olduğu, artık dünyada yaygın bir uygulama olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği için verisi bulunan 25 ülke arasında 4 ülkede (Birleşik Krallık, Fransa, İzlanda, İtalya) yüksek lisans mezuniyet şartı istenmektedir. İlkokul düzeyine bakıldığında ise İsveç, Fransa, Almanya ve Finlandiya gibi 11 ülke yüksek lisans şartı istemektedir. Türkiye dâhil 20 ülkede ilkokullarda öğretmen olmak için lisans mezuniyeti yeterlidir. Or-

taokul düzeyinde ise yüksek lisans mezunu olma şartı isteyen ülke sayısı daha da artmaktadır. 17 ülke, ortaokulda öğretmen olmak için yüksek lisans şartı isterken, 14 ülke ise lisans eğitimi yeter şart olarak tanımlamaktadır. 22 ülkede lise düzeyinde öğretmenlik yapabilmek için yüksek lisans şartı istenirken, sadece 11 ülkede lise düzeyi öğretmenlik için lisans mezuniyeti yeter şart olarak tanımlanmaktadır (bk. Tablo 3). Bu veriler birçok OECD ülkesi tarafından özellikle ileri kademelerde öğretmenlik yapmak için yüksek lisans eğitiminin bir şart olarak kabul edildiğini göstermektedir.

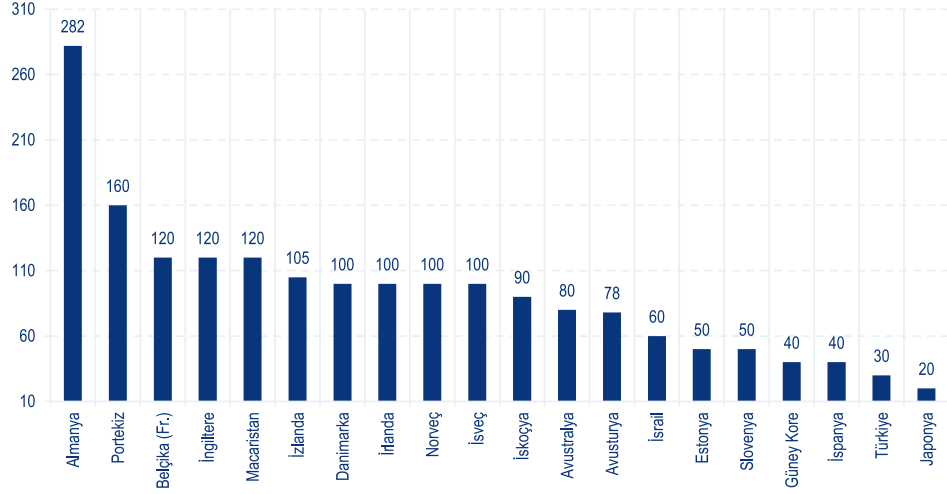
Hizmet Öncesi Öğrenim Eğitim İçeriği

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim içerikleri, ülkenin yapısına göre farklı kurum ve kuruluşlar tarafından belirlenmektedir. Bu kapsamda, OECD ülkelerinin yaklaşık üçte ikisinde, merkezi veya devlet eğitim otoritesi, hizmet öncesi eğitim programlarının içeriği için bir çerçeve belirlemektedir. Ülkelerin yaklaşık üçte birinde, bu otorite aynı zamanda öğretmen eğitimi programlarının akredite edilmesinden de sorumludur. Kamu otoriteleri adına çalışan bağımsız bir kurum aynı zamanda, genellikle öğretmenlik eğitim programlarını (ülkelerin yaklaşık yarısında) değerlendirmek ve/veya akredite etmek üzere öğretmenlik eğitiminin içeriğinin kararlaştırılmasında da yer almaktadır. Öğretmenlerin meslek örgütleri veya eğitim sendikaları, ülkelerin yaklaşık yarısındaki ilk öğretmenlik eğitimi programlarının içeriği hakkında tavsiye vermekte ve öneriler sunmaktadır. Ülkelerin üçte birinden daha azında, okullar ve müfettişler öğretmenlik eğitiminin içeriğine karar vermede rol oynamaktadır. Sadece, Danimarka ve Finlandiya (öğretmenlik stajının düzenlenmesi için), Güney Kore ve Norveç, öğretmenlik eğitiminin içeriğine karar vermede yerel/bölgesel/belediyeler yetki sahibidir (OECD, 2014).

OECD ülkelerinin büyük çoğunluğunda, ortaokul öğretmenliği programında pedagojik çalışmalar/öğretim yöntemleri, akademik konular, eğitim bilimleri çalışmaları ve öğretmenlik stajı bulunmaktadır. Bunlar, OECD ülkelerinin yaklaşık %80’inde zorunludur. Çocuk/ergen gelişimi çalışmaları, OECD ülkelerinin yaklaşık üçte ikisinde zorunlu iken, bu ülkelerin yarısında araştırma becerilerini geliştirmenin gerekli olduğu ifade edilmektedir. 32 ülkenin 14’ünde öğretmen eğitimi kurumları, öğretmen eğitiminde araştırma becerilerinin geliştirilmesi, müfredata dâhil edilip edilmeyeceği konusunda, hem ortaokul hem de lise öğretmenleri adayları için karar verme yetkisine sahiptir.

Öğretmenlik eğitiminin içerik alanları, genel veya mesleki konularda öğretmenlik yapan öğretmenlere yönelik programlar arasında ve farklı eğitim düzeyleri arasında çok az farklılık gösterir. Farklılaşma, öğretilen akademik dersin içeriğinde ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri için mevcut verilerin bulunduğu 33 ülkenin 20’sinde akademik dersler zorunludur; ancak, beklendiği gibi, zorunlu akademik dersler, lise düzeyindeki genel dersleri verecek öğretmen adayları için daha yaygındır (34 ülkenin 28’inde). Ülkelerin üçte ikisinde, öğretmen eğitiminde kademelere bakılmaksızın ortak derslerin olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin farklı eğitim seviyeleri arasında hareket etmelerini kolaylaştırabilir. Şili, Fransa ve ABD’de, öğretmen eğitimi müfredatı tamamen öğretmen eğitim kurumlarının takdirindedir (OECD, 2014).

Şekil 1. Bazı OECD ülkelerinde öğretmenlik eğitimi kapsamında zorunlu öğretmenlik uygulaması süresi (gün) (2013)



Kaynak: OECD (2014).

OECD ülkelerinin büyük çoğunluğunda, tüm eğitim seviyelerinde öğretmenlik yapmak için öğretmenlik uygulaması zorunludur. Ortaokul düzeyinde 36 ülkenin 32’sinde öğretmenlik uygulaması zorunlu olup süre açısından farklılaşmaktadır. Öğretmenlik uygulamasının süresini gösteren Şekil 1’e bakıldığında, sürenin ülkelere göre oldukça farklılaştığı görülmektedir. Japonya (20 gün) ve Türkiye (30 gün) ile OECD ülkeleri arasında öğretmenlik uygulamaları için en az süreyi tanımlayan ülkelerdir. Diğer taraftan, Almanya 282 gün ile öğretmenlik uygulaması için en uzun süreyi tanımlayan ülkedir. Hatta Almanya’da bu süre 600 güne kadar çıkabilmektedir. Burada bahsedilen öğretmenlik uygulamaları, alıştırma/adaylık süreci programından farklı olarak öğretmenlik eğitimi süresinde yapılan uygulamayı ifade etmektedir. Birçok ülkenin öğretmenlik uygulamalarına oldukça önem verdiği görülmektedir. Öğretmenlik uygulamaları, okulda öğretmenlik görevine başlamadan önce, okul ve öğretmenlik uygulamaları hakkında tecrübe sahibi olması açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlik stajı, öğretmen eğitiminin zorunlu bir unsuru olduğunda, okuldaki mentor öğretmenler, öğretmen adayı olan öğrencileri desteklemekten sorumludur. Elde edilen verilerin bulunduğu 35 OECD ülkesinin 27’sinde üniversiteden öğretim görevlileri, 20 ülkede ise okul yönetimleri bu süreçte rol almaktadır. Diğer taraftan, yalnızca Meksika ve ABD’de öğretmen adayı öğrencileri desteklemekten sorumlu otorite yerel eğitim otoritesi, Meksika’da ise müfettişlik otoritesidir (OECD, 2014).

Türkiye'de Hizmet Öncesinde Öğretmen Yetiştirme Süreçleri

Türkiye'de öğretmen yetiştirmede eş zamanlı modele göre hizmet öncesi eğitim süresi ile ilgili en önemli değişim, 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasında, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yapılmıştır. O döneme kadar Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesiyle birlikte yüksek öğretmen okulları, eğitim fakültelerine; iki yıllık eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokullarına dönüştürülmüştür (Ada ve Baysal, 2013). Bu karar sonrasında üniversitelere bağlı 21 eğitim fakültesi ve 29 eğitim yüksekokulu öğretmen yetiştirme işini 1982'den itibaren yürütmeye başlamıştır. Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokulları 1989 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından alınan karar ile 4 yıla çıkarılmıştır. Bunun sonucu olarak da eğitim yüksekokulları eğitim fakülteleri bünyesinde sınıf öğretmenliği ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği programlarına dönüştürülmüştür (YÖK, 2007). Bu kapsamda Türkiye'de eş zamanlı modele göre öğretim yapan eğitim fakültelerinde okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde hizmet öncesi eğitim süresi dört yıl lisans düzeyinde sürdürülmektedir.

Türkiye'de lise kademesine öğretmen yetiştirmede hem eş zamanlı hem de ardışık modeller birlikte kullanılmaktadır. Bu kapsamda eş zamanlı eğitim modeline göre öğretim yapan eğitim fakültelerinde bulunan ortaöğretim öğretmenlikleri 1982'den 1997 yılına kadar 4 yıl lisans eğitimi şeklinde sürdürülmüştür. YÖK tarafından 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında ortaöğretim kademesi için öğretmen yetiştiren programların (Tarih, Matematik vb. öğretmenlikler) 3,5+1,5 şeklinde 5 yıl yüksek lisans programları olarak yürütülmesine karar verilmiştir.

Eş zamanlı modele göre öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye'de bir istikardan bahsedilebilirken, ardışık model olarak tanımlanabilecek olan pedagojik formasyona bağlı öğretmen yetiştirme programında ise uygulanan politikaların sıklıkla değişikliğe uğradığı ve bir istikrarın sağlanamadığı görülmektedir. 1997 yılında ardışık model kapsamında pedagojik formasyon sertifika programları şeklinde yürütülen uygulamaya son verilerek, diğer fakültelerden mezun adayların 4+1,5 yıl şeklinde ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları uygulamasına başlanmış ve ortaöğretim öğretmenliği için lisansüstü eğitim zorunluluğu getirilmiştir (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirmede uygulanan tezsiz yüksek lisans programı uygulaması 12 yıl sonra yeniden değişikliğe uğramıştır. YÖK, 2009 yılında Atatürk, İstanbul ve Uludağ üniversitelerinden gelen teklifleri değerlendirerek, bu üniversitelerde yürütülmekte olan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programı derslerinin, 2009-2010 yılından itibaren fen-edebiyat fakültelerinde ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) istihdam ettiği ilahiyat fakülteleri gibi diğer alanlarda lisans eğitimi sırasında verilmesini kabul etmiştir (Yüksel, 2011). Bu kararla ardışık model kapsamında lisans eğitimi süresince pedagojik formasyon ve tezsiz yüksek lisans programı olmak üzere, ikili bir yapı ortaya çıkmıştır. Ayrıca pedagojik formasyon kararı 1997 yılı öncesinde yürütülmekte olan pedagojik formasyon sertifika modeline dönüş eğilimi göstermiştir. Bu kararın en önemli sonucu, ortaöğretime iki kaynaktan, yani eğitim ve fen-e-

debiyat fakültesi ile öğretmen yetiştirileceğini göstermesidir. Daha açık ifadeyle, bu kararlar fen-edebiyat fakülteleri ve bir anlamda da ilahiyat fakülteleri eş zamanlı modele benzer şekilde, öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerine alternatif fakülteler hâline dönüştürülmüş ve böylece beş yılda kazanılan fizik, kimya, matematik, biyoloji gibi branş öğretmenliği yeterliliği 21 kredilik formasyon eğitimine indirgenmiş ve eğitim fakültelerinde beş yılda elde edilen öğretmenlik yeterliliği, fen-edebiyat fakültelerinde 4 yılda elde edilmeye başlanmıştır (Bilir, 2011).

2010 yılında, ardışık model olarak tanımlayacağımız uygulamada YÖK yeni bir karar daha almıştır. Bu karar ile tezsiz yüksek lisans programları kapatılmış ve yeniden pedagojik formasyon eğitimi uygulaması getirilmiştir. Böylece fen-edebiyat fakülteleri son sınıf öğrencileri ile beşinci yarıyılında olan öğrencilerin de formasyondan yararlanmasını sağlayacak kararlar yürürlüğe girmiştir. YÖK, 5 Nisan 2012 tarihinde, daha önce alınan fen-edebiyat fakülteleri son sınıf öğrencileri ile beşinci yarıyılında olan öğrencilerin de formasyon alma kararını tekrar iptal ederek, Haziran 2012’de alınan bir kararla eğitim fakültelerindeki ikinci öğretim programlarını kapatmıştır. Pedagojik formasyon ile ilgili Nisan 2012’de alınan karara gelen tepkiler üzerine 18 Nisan 2013 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında, daha önce alınan Pedagojik Formasyon Sertifika Programları açılmamasına ilişkin karar iptal edilerek mezunlara yönelik Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarının devam etmesine karar verilmiştir. Bunun yanı sıra, 2013-2014 öğretim yılında açılacak sertifika programına 20.000 kontenjan ayrılmasına ve öğrenci seçiminin Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) puanı ve akademik not ortalamasına göre yapılacağı karara bağlanmıştır. Daha sonra gelen talepler üzerine kontenjanı 30 bine çıkaran YÖK, 2013-2014 bahar yarıyılında 30 bin, 2014-2015 güz yarıyılında 30 bin olmak üzere toplam kontenjan sayısını 60 bin olarak belirlemiştir (YÖK, 2014).

Bu karardan kısa bir süre sonra YÖK, 17.04.2014 tarihli kararıyla, daha önce sadece mezunlara yönelik verileceği ilan edilen pedagojik formasyon eğitimlerinin lisans son sınıf ve daha alt sınıflarda okuyanların da alabileceği bir sisteme dönüştürüldüğünü ilan etmiştir. Bu karar ile açık öğretim ve uzaktan öğretim programındaki öğrencilerin de bu haktan yararlanabilmesi mümkün kılınmıştır (YÖK, 2014). YÖK’ün bu kararı ile ALES ve not ortalaması şartı kaldırılmış ve sadece not ortalaması şartı getirilmiştir. Ayrıca, bu karar ile MEB’in hiç ihtiyacı bulunmayan iktisat, işletme, iletişim vb. alan mezunlarına ve öğrencilerine de pedagojik formasyon belgesi verilmeye başlanmıştır.

Ardışık modele göre öğretmen yetiştirmedeki istikrarsızlık devam etmiş ve YÖK, pedagojik formasyona ilişkin 12.11.2015 tarihinde yeni bir karar daha almıştır. Bu karara göre, öğrencileri neticesiz bir beklentiye soktuğu ve niteliği düşürdüğü gerekçeleriyle pedagojik formasyon eğitime yönelik üniversitelere verilen kontenjanlarda kısıtlamaya gidileceği belirtilmiş ve eğitim fakültesi barındıran 70 üniversiteye, toplam 15.000 kontenjan tahsis edilmiştir (YÖK, 2015a). Bu kararın üzerinden bir hafta geçmeden YÖK, 18.11.2015 tarihinde yeni bir karar daha almıştır. Bu kararda, pedagojik formasyon eğitimi usul ve esaslarına göre, gelen yoğun talepler gerekçesiyle, pedagojik formasyon alacak kişi kontenjanları ile ilgili kararın üniversite senatoları tarafından belirlenmesi gerektiği ilan edilmiştir (YÖK, 2015b). Bu karar ile birlikte

tüm üniversiteler, YÖK’ün onayına gerek duymadan istediği sayıda kişi için formasyon açma yetkisine sahip hâle gelmiştir.

Türkiye’de lise öğretmeni yetiştirme ile ilgili olarak yukarıda özetlenen son 10 yıldaki gelişmeler göz önüne alındığında, yapılan değişikliklerin MEB ve YÖK arasında etkili bir eş güdümlü ve planlama ile gerçekleştirilmediğini göstermektedir. MEB ve YÖK arasındaki koordinasyon sorununun en açık göstergelerinden biri, yakın zamanda yaşanan gelişmelerde de görülebilir. MEB, 23 Ekim 2018 tarihinde açıkladığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde pedagojik formasyon programlarını kaldıracağını belirtmiş olmasına rağmen bu tarihten sonra üniversitelerin pedagojik formasyon eğitimi ilanına çıkmaları hatta bazı üniversitelerin hemen kayıt olarak eğitime başlaması, koordinasyon kopukluğuna örnek teşkil etmektedir. Öğretmenlerin bir eğitim sisteminin kalitesini belirleyen en kritik aktörler olduğu dikkate alındığında, öğretmen yetiştirme sisteminin üzerinde çok ciddi çalışmalar ve planlamalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de hizmet öncesi öğrenim içeriği konusunda, özellikle son on yılda sürekli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. YÖK tarafından 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında eğitim fakültelerinin müfredatında önemli değişiklikler yapılmış ve daha sonrasında, 2006 ve 2009 yılında da ders içerikleri ile ilgili düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, eğitim fakültelerinde uygulanacak programların genel olarak %50’si alan bilgisi ve becerileri, %30’u öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20’si ise genel kültür dersleri şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek, bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25’ine varan oranlarda, fakülte dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Ayrıca programda genel kültür derslerinin oranları artırılarak, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler konulmuştur. Bunun yanı sıra, “Topluma Hizmet Uygulamaları” adlı yeni bir zorunlu ders eklenmiştir (YÖK, 1998).

MEB tarafından 2017 yılında yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında 2018 yılında eğitim fakültelerinde uygulanan program içeriklerinde de kapsamlı bir değişikliğe gidilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlik lisans programlarındaki dersler %30-35 oranında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, %10-15 oranında genel kültür dersleri ve %45-50 oranında alan eğitimi dersleri olarak düzenlenmiştir (YÖK, 2018a).

Türkiye’de öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitime rekabetçi bir sınav ile seçilmektedir. Öğretmen yetiştirme işinin 1981 yılında MEB’den üniversitelere devredilmesi ile birlikte hizmet öncesi eğitime öğrenci seçiminde tek şart, yükseköğretim programlarına girişte yapılan sınavdan alınan puan olmuştur. YÖK, 2017 yılında eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde 240 bin barajı getirmiştir (“Öğretmenliğe 240 bin barajı”, 2016). Ancak 2018 yılında, üniversite giriş sınavının adında ve yapısında bir değişikliğe gidilerek Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) adı altında bir sınav yapılmıştır. YKS sonuçları, kontenjanlar ve farklı puan türlerinde tercih hakkı kazanan öğrenci havuzunun genişlemesi gibi gerekçelerle eğitim fakültelerine getirilen baraj 300 bine çıkarılmıştır (YÖK, 2018b).

ÖĞRETMENLERİN İSTİHDAMI

Eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde olduğu gibi, istihdamlarında da ülkelere göre farklılıklar bulunmaktadır. İstihdam konusunu, istihdam statüsü tipleri, istihdamda kullanılan atama şartları ve yöntemlere göre incelemek, sürecin daha iyi anlaşılmasına katkı sunacaktır.

İstihdam Statüsü Tipleri

Tüm Avrupa ülkelerinde kamu okullarında çalışan öğretmenler kamu çalışanı olarak tanımlanmaktadır. Kamu çalışanı olmaya atfedilen anlam, kamu çalışanlarının sözleşme düzenlemeleri, istihdam şartları ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. Genel olarak öğretmen istihdamı iki kategoride gerçekleştirilir: Daimî kadrolu memur veya sözleşmeli. Memurlar, kamu idaresine bağlı ayrı mevzuata uygun olarak istihdam edilir veya atanır. Memurlar genellikle sürekli istihdam ve yaşam boyu kariyer fırsatları aracılığıyla daha yüksek iş güvencesine sahiptir. Avrupa Birliği eğitim sistemlerinin yaklaşık üçte ikisinde, öğretmenler genellikle ya memur ya da memur olmayan kamu çalışanı statüsüne sahiptir. Almanya, Yunanistan, Lüksemburg ve Portekiz’de yalnızca sürekli görev yapan öğretmenler memur olarak atanır, geçici işlerde çalışanlar devlet memuru olmayan kamu çalışanı statüsündedir. Memur statüsündeki öğretmenler genel olarak rekabetçi bir sınav ile öğretmen atayan sistemlerde görülmektedir. İspanya, Fransa, Yunanistan ve Lihtenştayn’da rekabetçi sınavda başarılı olan öğretmen adayları memur, İtalya ve Romanya’da sözleşmeli statüde istihdam edilmektedir. Buna karşılık, Macaristan, Slovenya ve Finlandiya’da, açık işe alım yöntemiyle işe alınan öğretmenlere devlet memuru statüsü verilir. Hırvatistan, Polonya, Slovakya, Arnavutluk, Bosna-Hersek, İsviçre, Makedonya, Karadağ ve Norveç gibi ülkelerde ise öğretmenler devlet memuru statüsünde olmayan kamu çalışanlarıdır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Öğretmenlerin iş sözleşmesi türlerine bakıldığında ise belirsiz süreli sözleşmeler/kalıcı sözleşmeler ile belirli süreli sözleşmeler şeklinde iki tür sözleşme olduğu görülmektedir. Belirsiz süreli sözleşmeler açık uçludur ve sözleşmede belirli bir süre belirtilmez. İşveren ancak daha önceden belirterek çok sınırlı şartlar altında sözleşmeyi feshedebilir. Belirli süreli sözleşmelerde ise daha önce belirlenmiş olan sürenin bitiminde sözleşme sona erer. Bu tür sözleşmelerde, sözleşme süresinin uzatılması garanti edilmez. Belirsiz süreli sözleşmeler, genellikle yüksek iş güvenliğiyle ilişkilendirilirken, belirli süreli sözleşmeler genellikle daha az istikrarlı istihdam şartları anlamına gelir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Bazı ülkelerde mesleğe başlayan öğretmenler, belirli süreli bir sözleşme ile işe başlar, staj ya da deneme süresi sonrasında belirsiz süreli sözleşmeyi imzalarlar. Bazı ülkelerde ise belirli süreli sözleşme süresi, belirli projelere öğretmen istihdamında, eksik öğretmen yerine ve öğretmen adaylarının staj döneminde yapılır.

Öğretmen Atama Kriterleri

Öğretmen olabilmek için bazı ülkelerde sadece temel öğretmenlik eğitimini almak yeterli iken, bazı ülkelerde ise temel öğretmenlik eğitimine ilaveten bazı ek şartlar istenmektedir. Bu ek gereksinimlerin amacı, yönetimi ve doğası ülkelerin eğitim sistemini nasıl organize ettiğine göre değişmektedir. Avrupa’da eğitim sistemlerinin yarısında, öğretmen olabilmek için öğretmenlik eğitimi veren programlardan mezun olmak yeterli olarak görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle, öğretmenlik eğitimi veren kurumların, öğretmen olmak için gereken nitelikleri vermekte olduğu kabul edilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). OECD ülkeleri arasında Avustralya, Avusturya, Fransa, Yunanistan, Japonya, Güney Kore, Meksika, İspanya ve Türkiye’de üniversiteyi bitirdikten sonra öğretmen adayları doğrudan okullarda göreve başlayamamaktadır (OECD, 2014). Avrupa’daki 46 eğitim sisteminin 23’ünde ise öğretmenlik eğitimine ilaveten rekabetçi ya da profesyonel yeterliliği doğrulayan bir sınavdan başarılı olmak gibi ek şartlar istenmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Avrupa Birliği’nde İspanya, Fransa, İtalya, Lüksemburg ve Arnavutluk’ta aday öğretmenler rekabetçi sınavdan başarılı olmalıdır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Bu ülkelere ilaveten, OECD ülkeleri arasından Japonya, Güney Kore ve Meksika’da da rekabetçi bir sınav uygulaması vardır (OECD, 2014). Rekabetçi sınavlar, yazılı testler, mülakatlar, değerlendirme portfolyoları, öğretmenlik pratiklerinin gözlenmesi veya bu metotlardan herhangi birinin birleşiminden oluşmaktadır. Örneğin, İspanya’da iki aşamalı bir sınav yapılmakta; öğretmenlerin alan bilgisi, öğretmenlik becerileri ve yetenekleri ölçülmektedir. Avrupa’daki 17 eğitim sisteminde ise öğretmen olmak için öğretmenlik eğitimi programlarına ilaveten, öğretme becerilerine sahip olduğunu doğrulaması gerekmektedir. Almanya, Hırvatistan, Romanya ve Slovenya gibi ülkelerde alıştırma/adaylık süreci programının tamamlanmasından sonra, ulusal ya da devlet sınavından başarılı olması gerekmektedir. İrlanda, İsveç ve Birleşik Krallık’ta öğretmenlik alanı mezunlarının resmi bir kayıt veya akreditasyon süreci takip etmesi beklenmektedir. Profesyonel beceriler ve tavırlar incelenmektedir. Ancak niteliklerin tanınmasından sonra öğretmenlik yapabilmektedirler (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Öğretmen İstihdam Stratejileri

Avrupa eğitim sistemlerine bakıldığında öğretmenlerin ilk işe alım sürecinde üç istihdam stratejisinin takip edildiği görülmektedir. Açık işe alım, rekabetçi sınav, aday listeleri. Avrupa eğitim sistemlerinin dörtte üçünde açık işe alım (*recruitment*) yöntemi takip edilmektedir. Açık işe alımda, genellikle süreçler okullar tarafından bazı yerlerde ise yerel otorite tarafından yürütülmektedir. Açık işe alım sistemi, merkezi olarak en üst düzeyde bir öğretmen atama sisteminin olmadığı durumu ifade eder. Boş öğretmen pozisyonları okul temelli olarak belirlenir. Bu okulların tamamen kararları kendilerinin verdikleri anlamına gelmez. Bazı yerlerde öğretmen istihdamındaki süreçler ayrıntılı olarak tanımlanmıştır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Yedi eğitim sisteminde en yüksek, bölgesel veya yerel kamu otoritesi tarafından düzenlenen rekabetçi bir sınav ile işe alım gerçekleşmektedir. Belirli sayıdaki aday, belirli sayıdaki açık pozisyon için rekabetçi sınava girerler. Bazı sistemlerde sınavda başarılı olmak daimî öğretmenlik pozisyonu için işe alımda yeterli iken, bazı sistemlerde ise başarılı adaylar başarı sırasına göre listelenir ve bu adaylar içinden gerekli sayıdaki kişi istihdam edilir, yani sınavda başarılı olmak istihdam için yeterli değildir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

İspanya, Fransa, Romanya ve Lihtenştayn'da öğretmeni işe almada rekabetçi sınav tek yöntemdir. Yunanistan ve İtalya'da ise rekabetçi sınava ilaveten, aday listeleri de kullanılır. Bu iki ülkede de en yüksek puanı alan adaylar daimî pozisyonlar için atanır. Sınavda başarılı olmuş ve atanamayan adaylar ise aday listesinde yer alır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Eurydice raporunda Türkiye için de öğretmen atamadaki tek şartın sınav olduğu ifade edilmiştir. Ancak, 27 Temmuz 2016 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanan 668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile başarı sıralamasına ilgili alandaki üç katı aday mülakata davet edilmekte ve mülakat sonucuna göre öğretmen ataması gerçekleştirilmektedir.

Aday listeleri ile işe alım yöntemi (rekabetçi bir sınav olmadan) 9 eğitim sisteminde kullanılmaktadır. Bu sistemde öğretmen adayları, istihdam için başvurularını en üst ya da orta düzey otoriteye yaparlar ve bu otorite, adayları belirli kriterlere göre sıralar. Almanya, Lüksemburg, Malta ve Arnavutluk'ta bu yöntem ana işe alım yoludur. Örneğin, Almanya'da hazırlık hizmetlerini başarı ile tamamlayan adaylar, kamu okullarında daimî istihdam için başvuruda bulunurlar. Eyalete bağlı olarak, başvurular eğitim ve kültür işleri bakanlığına ya da sorumlu okulları denetleyen otoriteye yapılır. İşe alım, boş iş pozisyonlarına, istenen yetenek, beceriler ve başarı kayıtlarına göre yapılır. Bazı eyaletlerde pozisyonlar için ilanlara çıkılır ve adayların seçimini ilgili okul yapar. Bu tür durumlarda başvuru doğrudan okula yapılır, atama ise okul tarafından değil, ya bakanlık ya da üst otorite tarafından gerçekleştirilir. Başarılı adaylar deneme süresinden sonra sivil memur olarak atanırlar. Belçika (Fransızca ve Almanca konuşan toplumlar), Avusturya, Portekiz, farklı biçimlerde aday listeleri uygulamasını kullanır.

Öğretmen atama süreçleri aynı zamanda işe alma tipleri ile bağlantılıdır. Açık işe alım yöntemini kullanan birçok ülkede öğretmenler başvuru yaptıkları okullara atanırlar. Avusturya'da öğretmenler bölgesel okul otoritelerine başvururlar ve buradan okullara atanırlar. Avusturya'daki birçok ilde *Kendi Öğretmenini Seç* pilot projesi ile öğretmenler doğrudan okullara başvuru yapmakta, idari kayıtlar daha sonra sorumlu otorite tarafından kontrol edilmektedir. Öğretmenler, rekabetçi sınavlar ile işe alımın yapıldığı ülkelerde eğitim otoriteleri tarafından okullara atanmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Eğitim sistemlerine göre öğretmen istihdamındaki sorumlu otoritenin kim olduğu farklılaşmaktadır. Öğretmen istihdamı için yönetim düzeyi, işe alma yöntemleri ve istihdam statüsü ile yakından ilişkilidir. 10 eğitim sisteminde, en üst düzey otorite öğretmen istihdamından sorumludur. Yunanistan, İspanya, Fransa, Lihtenştayn ve Türkiye, rekabetçi bir sınavdan sonra

öğretmeni işe alırken, Almanya, Lüksemburg, Malta ve Portekiz ise aday listeleri ile öğretmen alımı yaparlar. İtalya’da daimî pozisyonlar için atamayı en üst otorite yaparken, süreli sözleşmeli öğretmen işe alımını okullar yapar. 16 eğitim sisteminde, okullar öğretmen istihdamında doğrudan ve ayrıcalıklı bir sorumluluğa sahiptir. Avrupa ülkelerindeki 9 eğitim sisteminde ise öğretmenlerin işverenleri yerel yönetimlerdir. Danimarka’da ilk ve ortaokullarda, Letonya, Macaristan, Hollanda, İskoçya, İsviçre’de ilkökul ve ortaokul; İzlanda ve Norveç’te, yerel otoriteler sorumlu ve hepsinde açık işe alım yöntemi takip edilmektedir. Belçika (Fransızca ve Almanca konuşan topluluklar), İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda, Avusturya ve İsveç’te ise okulların kategorisine bağlı olarak iş vermedeki sorumlu otorite değişmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Türkiye’deki Öğretmenlerin İstihdam Süreçleri

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye yönelik programlardan mezun olanların başlıca istihdam alanı kamu okullarıdır. Özel okullar ile diğer özel öğretim kurumları da öğretmen istihdamındaki bir diğer alandır. Güncel verilere göre Türkiye eğitim sistemindeki öğretmenlerin %87’si kamu okullarında, %13’ü özel okullarda çalışmaktadır (Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2018). Türkiye’de kamu okullarında öğretmenlerin istihdam statüleri, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlik olarak düzenlenmiştir. 2016 yılına kadar öğretmenler kadrolu memur statüsünde atanırken, 27 Temmuz 2016 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan 668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile sözleşmeli öğretmenlik kadrosu ihdas edilmiştir. Kanunda, sözleşmeli öğretmenlerin “Kamu Personel Seçme Sınavı puan sırasına konulmak kaydıyla alım yapılacak her bir pozisyonun üç katına kadar aday arasından Bakanlık tarafından yapılacak sözlü sınav başarı sırasına göre atanacağı” belirtilmiştir.

Bu kanuna göre sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenlerle aynı işi yapmalarına rağmen kadrolu öğretmenlere göre hakları farklılaşmaktadır. İlk olarak sözleşmeli öğretmenler, yer değişikliği yapabilmek için dört yıl sözleşmeli olarak çalışmakta ve bu dört yılında sonunda kadroya geçebilmektedir. İki yıl daha bulunduğu şehirde çalıştıktan sonra, yani toplam altı yılın sonunda iller arası yer değişikliği talebinde bulunabilmektedir. Altı yıl boyunca yer değişikliği talebinde bulunmamasına ilaveten, idareci veya müfettiş olamamaları, sözleşmeli çalıştıkları süre zarfında hizmet puanlarının olmaması ve özür grubu tayin haklarının olmaması gibi nedenlerle kadrolu öğretmenlere göre oldukça dezavantajlı durumdadırlar. Bu sürenin sonunda kadroya geçen öğretmenler iş güvenliği yüksek olan devlet memuru kapsamında kadrolu öğretmen olarak çalışma hakkına sahip olmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, Ağustos 2018’de aldığı karar ile sözleşmeli öğretmenlere sağlık özüne bağlı olarak yer değiştirme hakkı vermiştir (MEB, 2018a). Buna ilaveten, 2023 Eğitim Vizyonu’nun tanıtım toplantısında sözleşmeli öğretmenliğin süresinin 4 yıl sözleşmeli 2 yıl kadrolu uygulamasından 3 yıl sözleşmeli ve 1 yıl kadrolu olacağı ifade edilmiştir (MEB, 2018b). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının 3+1 yıl şeklinde olacağı ifadesi, 2023 Eğitim Vizyonu’nda da yer almıştır (MEB, 2018c). Ancak bu açıklamanın yapıldığı ve belgenin yayımlandığı günden bu yana sözleşmeli öğretmenliğe yönelik mevzuatta yeni bir düzenleme yapılmamıştır.

Türkiye’de kamu okullarında öğretmen olarak atanma şartı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları tarafından belirlenmektedir. Buna göre, Türkiye’de kamu okullarında öğretmen olarak görev yapabilmek için “gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır” (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014, s. 2). Bu ilkeler çerçevesinde öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı’nda (KPSS) Genel Kültür (%15), Genel Yetenek (%15) ve Eğitim Bilimleri (%20) alanlarındaki testleri çözerek bilgilerini test ederler. Buna ilaveten, 2013 yılından itibaren bazı branşlardan mezun adayların kendi alanlarına özgü olan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’ne de (ÖABT-%50) girmeleri zorunluluğu getirilmiştir. ÖSYM tarafından 2019 yılında Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (İngilizce), Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği alanlarında da ÖABT yapılacaktır (ÖSYM, 2018). Bu alanlar dışında kalan öğretmenlik alanlarına atama yapılırken, sadece Genel Yetenek (%30), Genel Kültür (%30) ve Eğitim Bilimleri (%40) KPSS puanları dikkate alınmaktadır.

Türkiye’de kamu okullarına öğretmen atamaları, 1999 yılından itibaren merkezi olarak ÖSYM tarafından yapılan rekabetçi bir sınav sonrasında gerçekleştirilmektedir. 1999 yılında yapılan mevzuat düzenlemesi ile kamuda ilk defa devlet memuru olarak atanmak üzere çalışacak olanların Devlet Memurları Sınavı’na (DMS) girmesi zorunlu hâle getirilmiştir (ÖSYM, 2016). 2002 yılında yapılan mevzuat değişikliği ile sınavın ismi DMS’den KPSS’ye dönüşmüştür. Öğretmen ataması, 2013 yılına kadar adayların tercihi ve KPSS puan üstünlüğüne göre yapılmaktaydı. ÖABT yapılmaya başlandıktan sonra öğretmen ataması KPSS ve ÖABT’de elde edilen puan üstünlüğü ve adayların tercihi dikkate alınarak gerçekleştirilmeye başladı. 2016 yılında yapılan düzenleme ile öğretmen atama sürecinde KPSS ve ÖABT’ye ek olarak sözlü sınav uygulaması başlamıştır. Yukarıda ifade edildiği üzere, bu düzenlemeye göre KPSS puan üstünlüğü dikkate alınarak atama yapılacak alandaki kontenjanın üç katı kadar aday sözlü sınavı davet edilmektedir. Sözlü sınavda 60 ve üzeri puan alan adaylar başarılı kabul edilmekte ve atama için tercih yapılabilmektedir. Sözlü sınavda başarılı olan adayların atamaları, tercihleri dikkate alınarak sözlü sınav puan üstünlüğüne göre gerçekleştirilmektedir (MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2018).

Türkiye’de öğretmen atama sürecinde adayların KPSS’den en az 50 puan alma şartı vardır (MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2018). Geçmiş yıllarda, öğretmen adaylarının atamaya başvurabilmesi için alanlara göre taban puan belirlendiği de görülmüştür. Ancak taban puanın 50 olarak tanımlanmış olması adayların belirli bir düzeyin üstünde bilgiye sahip olması gerektiği anlamına gelmemektedir. Çünkü KPSS ya da ÖABT sınavları yeterlilik düzeylerini ölçmek üzere tasarlanmış sınavlar değildir. Bu durum, KPSS (Genel Yetenek, Genel Kültür, Eğitim Bilimleri), ÖABT ve mülakat yöntemlerinin gerek içerik gerekse biçim açısından öğretmenlik mesleğinde gerekli donanımların (bilgi, beceri, duyuşsal özellikler gibi) ölçülmesi için yeterliliğini tartışılır kılmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar, KPSS’nin Eğitim Bilimleri ve ÖABT bölümünde yer alan soruların kapsam geçerliliğinin sınırlı olduğunu, düşük düzeyde bilişsel

süreçleri ve bilgi alanlarını ölçtüğünü göstermektedir (Adıgüzel, 2013; Kala ve Çakır, 2016; Korkmaz ve Ünsal, 2016). Mevcut öğretmen atama sistemi, öğretmenlik mesleği için gerekli bilişsel becerileri ve üst düzey bilgileri sınırlı düzeyde ölçebilmekte; 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan becerileri (problem çözme, iletişim, üst biliş, vd.) ve duyuşsal özellikleri ölçmede ise içerik ve yapı açısından yetersiz kalmaktadır.

Bunun yanı sıra başvuru sayısının ihtiyacın çok üzerinde olması sebebiyle, sınavın amacı, öğretmenlik yeterliliklerini sağlayan nitelikteki bireyleri belirlemekten ziyade, adaylar arasında eleme yapan bir sisteme dönüşmüştür. KPSS puan üstünlüğü ve tercih önceliğine göre yapılan atama sisteminde, özellikle öğretmen açığı olan bazı branşlara çok düşük puanlara sahip olan adayların atanması mümkün olurken, başvuru sayısının ihtiyaçtan çok fazla olduğu branşlarda ise KPSS puanı çok yüksek olsa bile adayların atanamaması söz konusu olabilmektedir.

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MESLEKİ GELİŞİM ÇALIŞMALARI

Bu bölümde, yeni öğretmenlere verilen destek ile mesleki gelişim kapsamındaki hizmet içi eğitim hususları OECD ve AB ülke verileri ile karşılaştırmalı olarak sunulacaktır. Ardından da Türkiye’de yeni öğretmenlere verilen destek ve mesleki gelişim çalışmaları incelenecektir.

Yeni Öğretmenlere Verilen Destek

Alıştırma/adaylık süreci, mesleğe yeni başlayan öğretmenler veya öğretmen adayları için sağlanan yapısal bir destek programıdır. Alıştırma/adaylık süreci programındaki öğretmenler, tamamen veya kısmen, deneyimli öğretmenlerin üstlendiği görevleri yerine getirirler ve çalışmaları için ücret alırlar. Alıştırma/adaylık süreci, genellikle kişiselleştirilmiş yardım ve tavsiyenin yanı sıra ek eğitim programlarını da içerir. Hizmet öncesi eğitim süreçlerinden sonra göreve başlayan bir öğretmenin mesleki becerilerini geliştirmek, alanı ile ilgili yeni bilgileri yakından takip etmek için öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programları mesleki gelişim için oldukça önemlidir. Hizmet içi eğitim programları ile öğretmenler, diğer meslektaşlarından ve profesyonel uzmanlardan destek alarak, karşılaştıkları karmaşık sorunları çözmeleri kolaylaşır ve zorlu görevleri daha iyi bir şekilde yapabilirler. Özellikle öğretmenler mesleğe ilk başladığı zamanlarda daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, bazı ülkeler alıştırma/adaylık süreci ve mentorluk programları uygulayarak yeni öğretmenlere yardımcı olmaktadır. 2017 Avrupa Komisyonu Okul Gelişimi ve Mükemmel Öğretime İlişkin İletişim Programı, kariyerlerinin ilk aşamalarında öğretmenlere özel destek vermenin önemini vurgulamaktadır. Avrupa Komisyonu’nun politika yapıcılara yönelik hazırladığı el kitabında, alıştırma/adaylık süreci programının mesleki bağlılık ve gelişme ile mesleği terk eden öğretmenlerin sayısının azaltılması konularında oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır (European Commission/EA-CEA/Eurydice, 2018). Alıştırma/adaylık süreci programı, öğretmenlik deneyiminin kalitesini ve öğretmenin meslekte kalma süresini belirleyen unsurdur. İyi tasarlanmış alıştırma/adaylık süreci ve destek programı, öğretmenin meslekte kalma oranını olumlu olarak etkilemekte, yeni öğretmenlerin etkinliğini ve mesleki memnuniyetini artırmaktadır (OECD, 2014).

Tablo 4. OECD ülkelerinde kademelere göre alıştırma/aday öğretmenlik uygulaması

Okul öncesi		
Zorunlu	Okulun takdiri	Önerilmeyen
Birleşik Krallık, Estonya, Fransa, Yunanistan, Macaristan, İsrail, İtalya, Japonya, Güney Kore, Meksika, İskoçya, Slovakya, İsveç, Türkiye	Avustralya, Belçika (Fl.), Belçika (Fr.), Çekya, Danimarka, Norveç, Slovenya, ABD	Avusturya, Şili, Finlandiya, İzlanda, Lüksemburg, Hollanda, Polonya, Portekiz, İspanya
İlkokul		
Zorunlu	Okulun takdiri	Önerilmeyen
Birleşik Krallık, Estonya, Fransa, Yunanistan, Macaristan, İsrail, İtalya, Japonya, Güney Kore, Meksika, İskoçya, Slovakya, İsveç, Türkiye, İrlanda	Avustralya, Belçika (Fl.), Belçika (Fr.), Çekya, Danimarka, Norveç, Slovenya, ABD	Avusturya, Şili, Finlandiya, İzlanda, Lüksemburg, Hollanda, Polonya, Portekiz, İspanya
Ortaokul		
Zorunlu	Okulun takdiri	Önerilmeyen
Avusturya, Birleşik Krallık, Estonya, Fransa, Yunanistan, Macaristan, İsrail, İtalya, Japonya, Güney Kore, Meksika, İskoçya, Slovakya, İsveç, Türkiye, İrlanda, Lüksemburg	Avustralya, Belçika (Fl.), Belçika (Fr.), Çekya, Danimarka, Norveç, Slovenya, ABD	Şili, Finlandiya, İzlanda, Hollanda, Polonya, Portekiz, İspanya
Lise		
Zorunlu	Okulun takdiri	Önerilmeyen
Avusturya, Birleşik Krallık, Estonya, Fransa, Yunanistan, Macaristan, İsrail, İtalya, Japonya, Güney Kore, İskoçya, Slovakya, İsveç, Türkiye, İrlanda, Lüksemburg	Avustralya, Belçika (Fl.), Belçika(Fr.), Çekya, Danimarka, Norveç, Slovenya, ABD	Meksika, Şili, Finlandiya, İzlanda, Hollanda, Polonya, Portekiz, İspanya

Kaynak: OECD (2014).

Tablo 4’te verisi olan OECD ülkelerinin yarısında alıştırma/adaylık süreci programı zorunludur. Ortaokul düzeyinde verisi olan 33 OECD ülkesinin 18’inde alıştırma/adaylık süreci programı zorunlu, 8 ülkede ise okulların takdirine bağlıdır. Bu 18 ülkenin 13’ünde tam öğretmenliğe başlamak için alıştırma/adaylık süreci programını başarılı bir şekilde tamamlamak gerekmektedir (OECD, 2014). Avrupa eğitim sistemlerinin büyük çoğunluğunda öğretmen adaylarının veya mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, alıştırma/adaylık süreci programlarına erişimi sağlanmaktadır. 26 eğitim sisteminde, üst düzey otorite alıştırma/adaylık süreci programını zorunlu olarak tanımlarken, Estonya, Slovenya ve Finlandiya alıştırma/adaylık süreci programını önermektedir. Bazı ülkelerde, yeni başlayan öğretmenler, görevini yaptığı sırada alıştırma/adaylık süreci programına katılırken, bazı ülkelerde ise ancak alıştırma/adaylık sürecini başarı ile tamamladığında öğretmen olarak atanması tamamlanır. Alıştırma/adaylık süreci, öğretmen olarak göreve başladığında, okuldan mezun olduğunda ya da staj sürecinde gerçekleşebilir. Almanya, Fransa, Lüksemburg ve Avusturya’da alıştırma/adaylık süreci, öğretmenlik eğitimi süresinde gerçekleştirilir. Almanya’da eyaletlere göre farklılaşmasına rağmen öğretmen olarak atanmak için temel şart olan ikinci devlet sınavından başarılı olmak için alıştırma/adaylık süreci programına katılmak zorunludur (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Verisi olan OECD ülkelerinin 18’inde alıştırma/adaylık süreci programı zorunlu, 9 ülkede okulun takdirine bağlı, Hollanda, Çekya ve İspanya’da ise önerilmemektedir.

Alıştırma/adaylık süreci programının süresine bakıldığında, Türkiye dâhil 9 ülkede 12 ay, Macaristan’da 24 ay, Lüksemburg’da 18 ay, 5 ülkede ise 10-11 ay iken, Meksika ve Güney Kore’de bu süre 1 aydan azdır (OECD, 2014). Yeni başlayan öğretmenler ve öğretmen adayları için alıştırma/adaylık süreci programları son yıllarda büyük önem kazanmıştır. Son on yılda İrlanda, Malta, Portekiz, Romanya, Slovakya, İsveç ve Makedonya alıştırma/adaylık süreci programlarını başlatmıştır. Almanca konuşan Belçika Topluluğu, 2018 yılında ilköğretime yeni başlayan öğretmenler için zorunlu bir alıştırma/adaylık süreci programı başlatmıştır. Avusturya ise bu programı Eylül 2019’da başlatma kararı almıştır. 7 ülkede ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılması için yasal bir yükümlülük yoktur (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014).

Tablo 5. Avrupa ülkeleri eğitim sistemlerinde belirli bir zaman diliminde alınması zorunlu olan minimum hizmet içi eğitim süresi

Ülkeler	Saat sayısı (gün/kredi)	Zaman dilimi (yıl)
Belçika (Fr.)	3 gün	1
Belçika	48 saat	3
Fransa	9 saat	1
Letonya	36 saat	3
Litvanya	5 gün	1
Lüksemburg	16 saat	1
Macaristan	120 saat	7
Malta	18 saat	1
Avusturya	15 saat	1
Portekiz	50 saat	4
Romanya	90 kredi	5
Slovenya	15 gün	3
İskoçya	35 saat	1
Arnavutluk	6 saat	1
Finlandiya	60 saat	3
İsrail	150 saat	1
Karadağ	24 saat	5
Sırbistan	64 saat	1

Kaynak: European Commission/EACEA/Eurydice (2018).

Hizmet içi eğitim planlarını hazırlamadan hangi otoritenin sorumlu olduğuna bakıldığında, 46 Avrupa eğitim sisteminden 25'inde okullar, 19'unda ise en üst düzey otoriteler sorumludur. 18 ülkede, okulların hizmet içi eğitim planı hazırlama sorumluluğu yoktur. Fakat bu ülkelerdeki okullar, okul düzeyinde hizmet içi eğitim programı planlayabilir. Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğunda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ihtiyaç ve önceliklerini belirleme konusunda okullar önemli bir rol oynamaktadır. Okul düzeyinde bir hizmet içi eğitim planının zorunlu olduğu ülkelerde, okullar genellikle hangi eğitimin gerekli olduğuna karar vermekten sorumludur. Bunu yaparken, eğitim yetkilileri tarafından belirlenen genel yönergeleri ve öncelikleri takip

edebilirler, öğretmenlere kendileri danışabilirler veya öğretmenleri temsil eden kuruluşlarla istişare ederek hareket ederler. Hizmet içi eğitim, çoğu durumda okul gelişim planıyla özünde bağlantılıdır. Okul düzeyinde hizmet içi eğitim planlamasının zorunlu olmadığı ülkelerde, okullar hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirleme konusunda aktif bir rol oynamaktadır. Genel olarak, okullar 37 eğitim sisteminde hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının ve önceliklerinin tanımlanmaktadır. Okulların hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını tanımlamadaki rolleri ülkelere göre farklılık göstermektedir. 30 eğitim sisteminde, üst düzey eğitim yetkilileri hizmet içi eğitim ihtiyaç ve önceliklerini belirlemekten sorumludur, ancak bu sorumluluk yalnızca dört sistemde (Yunanistan, Hırvatistan, Letonya ve Türkiye) sadece üst düzeydedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). OECD ülkeleri bağlamında baktığımızda, verisi olan 24 ülkenin orta-okul düzeyinde hizmet içi eğitimler bireysel olarak okulların kendi gelişim öncelikleri dikkate alınarak belirlenir. Japonya’da öğretmen ve okul yönetimi hizmet içi eğitimin amacını belirler ve eğitim otoritesi de bu tercihleri onaylar. Güney Kore’de öğretmenler zorunlu hizmet içi eğitimin içeriği için öneride bulunur, nihai kararı eğitim otoritesi verir. İspanya ve Şili’de ise merkezi otorite aktiviteleri önerir ve öğretmen alıp almayacağına karar verir. Türkiye’de ise yerel yönetim ve müfettişler tarafından aktiviteler önerilmekte, nihai karar, il veya bakanlık düzeyinde verilmektedir. Avusturya’da ise okul yönetimi ve müfettişler zorunlu hizmet içi eğitim kararını vermektedirler. Zorunlu olmayan hizmet içi eğitimlerde müfettişler ya da okul idaresi bu süreçten sorumlu iken sadece Türkiye’de merkezi eğitim otoritesi zorunlu olmayan hizmet içi eğitimi alacak öğretmenleri belirlemeden sorumludur (OECD, 2014).

Zorunlu hizmet içi eğitim süresinin ne kadar olduğu ülkelere göre farklılaşmaktadır. OECD ve partner ülkeler arasından İngiltere, Almanya ve Rusya, hizmet içi eğitime katılmak için minimum zorunlu süreyi belirlemiştir. Lüksemburg yılda 8 saat tanımlarken, İzlanda 150 saat tanımlamıştır. Estonya 5 yıl için en az 160 saat, Macaristan 7 yıl için en az 120 saat tanımlamıştır. Japonya’da ise öğretmenlerin mesleklerinin 10. yılında tamamlaması gereken bir profesyonel mesleki gelişim programı vardır. Bu, okul öncesi öğretmenler için ortalama 123 saat, ilk ve ortaöğretim için 231 saattir. Her 10 yılda yeniden sertifikalandırma için Japon öğretmenlerin 30 saat hizmet içi eğitimi tamamlaması beklenmektedir. Güney Kore’de ise mesleğe başladıktan 3-4 yıl sonra sertifikalarını yükseltmek veya ileri becerilere sahip öğretmen olarak tanımlanmak için öğretmenler 90 saat hizmet içi eğitimi tamamlaması gerekmektedir (OECD, 2014).

Mesleki kariyerde ilerleme ve maaş artışı, hem OECD hem de Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımlarını teşvik etmek için kullanılmaktadır. Kariyer sistemi olmayan İspanya, Avusturya ve Bosna-Hersek gibi ülkelerde ise maaş artışı için hizmet içi eğitimlere katılım bir kriterdir. Çekya, Yunanistan, Portekiz, Lihtenştayn ve Norveç gibi eğitim sistemlerinde hizmet içi eğitimlere katılım maaş artışları için bir kriterdir. 17 ülkede ise ek finansal teşvik de sağlayacak olan yönetim pozisyonları, ders koordinasyonu sağlama, mentorluk, kariyer rehberliği ve danışmanlık gibi çeşitli ek sorumluluklar almak için hizmet içi eğitim gereklidir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Şili, Güney Kore, Meksika ile Polonya, Portekiz, Slovakya ve İspanya gibi OECD ülkelerinde kariyer ya da maaş artışı için hizmet içi eğitimler kullanılmaktadır (OECD, 2014).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımlarını teşvik etmek için finansal ve kariyer teşviklerine ilaveten, öğretmenlerin önündeki engellerin kaldırılması da önemli bir unsurdur. Bu destekler, ücretsiz kursların sağlanması, okullar için fon veya öğretmenler için hibe gibi finansal boyutu olan tedbirler olabilir ya da çalışma saatleri içerisinde hizmet içi derslere katılma veya ücretsiz çalışma izni alma gibi finansal olmayanlar da olabilir. Tüm Avrupa ülkelerinde, mesleki gelişim kursları öğretmenler için ücretsizdir. Bu kurslar, ilgili eğitim otoriteleri, kontrol altındaki eğitim kuruluşları veya diğer sağlayıcılar tarafından düzenlenen veya desteklenen programların bir parçası olabilir. Bireysel okullar ayrıca kendi kurslarını düzenleyebilir ve öğretmenlerine ücretsiz olarak sağlayabilir. Çoğu ülkede hizmet içi eğitim kurslarını eğitim otoritesi yürütür. Danimarka, Hollanda, İsveç ve İskoçya’da, belediyeler ile okullar ücretsiz hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlemektedir. Finlandiya’da ise hizmet içi eğitim maliyetlerini karşılamak için okullar, üniversiteler, özel şirketler devlet finansmanına başvurabilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Verisi olan OECD ülkelerinde zorunlu hizmet içi eğitim tamamen ya da kısmen hizmet içi yeniden sertifikalandırma olsa dahi eğitime katılım ücretlerinin karşılanmadığı Japonya ve Şili hariç tüm ülkelerde karşılanmaktadır. Mesela, Almanya, Slovenya ve Rusya’da hizmet içi eğitime giden öğretmenin yerine kısa süreli gelen öğretmenin maliyeti karşılanırken, Japonya’da bu kesinlikle sağlanmaz. Zorunlu olmayan hizmet içi eğitimler için maliyetlerin karşılanması daha az sayıda ülkede gerçekleşmektedir (OECD, 2014).

36 eğitim sistemine çalışma saatlerinde sınırlı bir süre için müdürün onayıyla veya öğretmenlerin öğretmenlik zorunluluğu olmadığı sürelerde hizmet içi eğitimlere katılabilirler. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenin yerine geçici olarak istihdam edilen kişinin masrafları 10 ülkede kamu makamlarınca karşılanmaktadır. Avrupa ülkelerinin çoğunda, seyahat masraflarının netleştirilmesi, diğer masrafların karşılanabilmesi için bir kereye mahsus ödenekler, bireysel bağışlar, çalışma izni ve izin süresi gibi katılımın önündeki engellerin kaldırılmasını amaçlayan ek önlemler bulunmaktadır. 27 eğitim sisteminde, öğretmenlerin seyahat giderleri, özellikle de hizmet içi eğitime katılım zorunlu olduğunda, karşılanmaktadır. 16 eğitim sisteminde öğretmenler, hizmet içi eğitimin maliyetini (örneğin, kayıt ücretleri, konaklama, öğrenim materyalleri) karşılamak veya ek bir hibe başvurusunda bulunmak için ekstra fon alabilir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Türkiye’de Mesleki Gelişim Çalışmaları

Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak 1995-2015 yılları arasında temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimler olmak üzere, toplam 160 saatlik bir seminer uygulamasına yer verilmiştir. Bu eğitimlerin hemen ardından adaylar sınava tabi tutulmakta, sınavlardan başarılı olan adaylar birinci ve ikinci sicil amirinin de değerlendirmesi sonucunda adaylık sürecini tamamlamaktaydılar (MEB, 1995). MEB, 2015 yılından itibaren aday öğretmen yetiştirme sürecinde birtakım yenilikler yapmıştır. 17 Nisan 2015 tarihinde yayımlanan Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, aday öğretmenlik uygulamasının çerçevesini çizmiştir. Bu yönetmelikle KPSS ve ÖABT puanlarına göre atanan öğretmenlerin 1 yıl boyunca aday öğretmen olarak görev yapması ve bu süre boyunca üç performans değerlendirmesi ve ardından yazılı/

sözlü sınava tabi tutulması kararlaştırılmıştır. Süreçleri başarıyla tamamlayan aday öğretmenlerin ise bir yılın sonunda kadrolu öğretmenliğe geçiş yapacağı ifade edilmiştir (MEB, 2015).

Aday öğretmenlerle ilgili 2 Mart 2016 tarihinde yayımlanan yönergede (MEB, 2016a), aday öğretmenlerin bir yıllık adaylık süreçlerinin ilk altı ayında işe başlama eğitimi almaları kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda aday öğretmenlerin kendi seçtikleri ildeki bir eğitim kurumunda yöneticiler ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda staja tabi tutulacakları ifade edilmiştir. 2016’da, MEB, bir yıl önce aday öğretmenlik prosedüründe yaptığı düzenlemede değişikliğe gitmiş ve aday öğretmenlerin kendi seçtikleri il yerine atandıkları ilde eğitim almalarını kararlaştırmıştır. Ayrıca eğitimin içeriğinde de birtakım değişikliklere gidilmiştir. Sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetlerin içeriği aynı kalmakla birlikte hizmet içi eğitim seminerlerinin süresi de azaltılmış ve toplam ders saati 240 saatten 168 saate çekilmiştir. 2016 yılında yapılan değişikliklerle, önceki sistemden farklı olarak aday öğretmenler bir yandan eğitimlerine devam ederken bir yandan da öğretmenlik görevlerini yerine getirmektedirler (MEB, 2016b).

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlere yönelik düzenli olarak mesleki gelişim kapsamında hizmet içi eğitim programları düzenlenmektedir. Bu kapsamda alan değişikliği eğitimi, lisans tamamlama ve yüksek lisans programları, uzaktan eğitim/e-sertifika programları, Dünya Bankası ve Avrupa Birliği destekli projeler kapsamında farklı programlar yürütülmektedir. Hizmet içi eğitim programlarına genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan güncellemeleri için önemli uygulamalar olarak değerlendirilmektedir. Ancak hizmet içi eğitimlerin sağladığı faydaların yanı sıra birçok kısıtlılıklarının da olduğu unutulmamalıdır. Zira hizmet içi eğitim programları temelde meslek elemanlarına yönelik yapılmakta ve bireylerin kendilerini çeşitli açılardan geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu nedenle, hizmet içi eğitimler, kurumsal sorunları çözmeye, sistemdeki mevcut eksiklikleri ve bozuklukları düzeltme yöntemi olarak değerlendirilemez (Çevikbaş, 2002; Tavmaz, 1997).

Bu kapsamda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimine, ilgili kurum ve kişiler tarafından son derece önem verilmelidir. Kendisiyle ilgilenildiğini hisseden öğretmen, birtakım sorumluluklar üstlenebilir ve ancak bu durumda hizmet içi eğitim süreci sonrası öğretmenden verim beklenilebilir. Hizmet içi eğitim programlarını düzenleyen kişi ve kurumlar, bu tür programların gerekliliğine inanmaz ve sadece bir formaliteden ibaret olarak görürlerse, bu tür uygulamaların etkili ve verimli olmasından söz edilemez (Karaca, 2010).

Ancak ülkemizde görevdeki öğretmenlere yönelik olarak sürdürülen mesleki gelişim etkinliklerinin öğretim yeterlikleriyle ilişkilendirilmemiş olması, işlevselliklerinin alan yazında sorgulanıyor olması, etkililikleri ile ilgili geri bildirim mekanizmasının bulunmaması ve düzenlenen etkinliklerin süre ve formatlarından kaynaklanan sorunlar dikkati çekmektedir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenin niteliği bir eğitim sistemi için bu kadar önemli olarak tanımlandığından, eğitim sistemini iyileştirmek isteyen birçok ülke öğretmen yetiştirme sisteminde reformlar yapmışlardır. Öğretmen yetiştirme hususu, öğretmen adaylarının sadece hizmet öncesi eğitim sürecini ifade etmemektedir. Öğretmen yetiştirme süreci, hizmet öncesi eğitim, adayların göreve başlama süreci, yeni öğretmenlere verilen destek ve öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerini içermektedir. (Eğitim-Bir-Sen, 2013). Daha açık bir ifadeyle, öğretmen yetiştirme sistemi, hizmet öncesi eğitime öğretmen adayının seçiminden, öğretmen olarak görev yaparken mesleki gelişimi kapsamında katıldığı hizmet içi eğitim süreçlerini de içeren bütünsel bir bakış açısını içermektedir. Bu çalışmada da öğretmen yetiştirme sistemi, bir bütün olarak ele alınmış ve dünya örnekleri yakından takip edilerek Türkiye için önerilerde bulunulmuştur.

Öncelikli olarak, hizmet öncesi eğitim süreçlerine bakıldığında, OECD ve AB ülkelerinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim seçimi, hizmet öncesi eğitim süreleri, öğretmen yetiştirmede uygulanan modeller, öğretmen olmak için gerekli öğrenim derecesi ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinde eş zamanlı ve ardışık iki model kullanılmaktadır. Dünya örnekleri incelendiğinde, Türkiye’dekine benzer şekilde okul öncesi ve ilkokul için öğretmen yetiştirirken eş zamanlı model daha yaygın olarak kullanılırken, özellikle lise düzeyinde ardışık model daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Buna ilaveten, birçok ülkede ihtiyacı karşılamak ya da daha nitelikli kişileri eğitim sistemine dâhil etmek için alternatif yolların da takip edildiği görülmektedir. Hizmet öncesi eğitime öğretmen seçiminde farklı kriterler kullanılmaktadır. Türkiye gibi bazı ülkelerde rekabetçi bir sınav ile öğretmen adayları hizmet öncesi programlara seçilirken, her fırsatta eğitim sisteminin başarısının temelini öğretmenler olduğunu vurgulayan Finlandiya’da ise lise bitirme sınavından sonra rekabetçi bir sınav ile öğretmenler seçilmektedir. Hatta üniversitelerin kendileri de öğretmenlik bölümlerine öğrenci seçiminde ayrı bir sınav yapabilmektedir.

Hizmet öncesi eğitimin süresine bakıldığında, ülkelere göre bir farklılaşmanın olduğu görülebilir. Özellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyinde öğretmen yetiştiren programlar daha çok lisans düzeyinde ve 4 ya da daha az süre iken, ortaokul ve lise düzeyinde öğretmen yetiştirme programları 5 yıl üzerinde yüksek lisans şartı istendiği görülmektedir. Türkiye’de halen öğretmen olabilmek için lisans mezunu olmak yeterlidir. Dünyanın takip ettiği bu eğilim, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemi için de dikkate alınabilir. Dünyada öğretmen yetiştirme programlarında pedagoji dersleri, alan dersleri ve öğretmenlik uygulamaları benzerdir. Öğretmenlik uygulaması ise ülkelere göre önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Türkiye’de ise öğretmenlik programlarındaki yükseköğretim öğrencilerine sadece 30 gün uygulamalı eğitim öngörülmektedir. Türkiye, bu sayıyla, uygulamalı eğitime en az süre ayıran OECD ülkelerinden biridir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitim süreçleri ile ilgili en önemli problemlerden biri, ister eğitim fakülteleri olsun ister ardışık model kapsamında pedagojik formasyon eğitimi olsun, belirli bir standardın ve istikrarın sağlanamamasıdır. Eğitim fakültelerindeki

programların ve derslerin yapılanmasında kısmen bir istikrar olsa da pedagojik formasyon konusunda son yıllarda birçok farklı karar alınmıştır. Tezsiz yüksek lisans programlarının kaldırılması, YÖK tarafından pedagojik formasyon alacak kişi sayısının sınırlandırılması, sonrasında tamamen serbest bırakılması gibi birçok karar alınmıştır. Bu kararlar, istikrarlı bir sistemin kurulmasını, öğretmen adaylarının geleceklerini görmesini engelleyen önemli hususlardır. Buna ilaveten, kararların hızlı değişmesi, MEB, YÖK ve üniversiteler arasında etkin bir iş birliği ve koordinasyonun olmadığını göstermektedir. Dahası, 2023 Eğitim Vizyonu’nda, pedagojik formasyon uygulamasının kaldırılacağı ifade edilmiştir. Ancak yerine nasıl bir sistemin getirileceğine ilişkin kamuoyu ile paylaşılan herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

İstihdam süreçlerine bakıldığında, öğretmenlerin, sözleşmeli ya da devlet memuru olarak istihdam edildikleri görülmektedir. AB ve OECD ülkelerinin önemli kısmında öğretmenler daimî kadrolu memur olarak istihdam edilmektedir. Daimî kadrolu memur statüsünde çalışanların iş güvencesi yüksektir. AB ve OECD ülkelerinin çoğunda öğretmenler daimî kadrolu memur unvanını mesleğe başladıktan belirli bir süre sonra elde etmektedir. Türkiye’de ise öğretmenler 2016 yılından itibaren 4 yıl sözleşmeli olarak çalıştıktan sonra daimî kadroya geçebilmektedir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, öğretmenler arasında ayrımcılığa neden olmakta, kadrolu öğretmenlere göre sözleşmeli öğretmenlerin özlük haklarını sınırlandırmaktadır.

Öğretmenlerin işe alım süreçlerinde üç farklı strateji takip edilmektedir. Rekabetçi sınav, açık işe alım ve aday listeleri. Avrupa ülkelerinin dörtte üçünde, öğretmen istihdamında açık işe alım yöntemi kullanılmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmen ihtiyacı olan okullar ilana çıkar, başvuru alınır ve başvuru arasından en uygun aday seçilir. Türkiye, İspanya, Fransa, İtalya, Japonya ve Güney Kore gibi ülkelerde ise rekabetçi bir sınav uygulaması vardır. Aday listeleri ile işe alım sürecinde öğretmen adayları ilgili eğitim otoritesine başvuruda bulunur ve ilgili eğitim otoritesi adayları çeşitli kriterlere göre sıralar. Almanya gibi bazı ülkeler, aday listeleri ile öğretmen alımı yaparlar. Rekabetçi sınavlar, Türkiye’deki KPSS ve ÖABT tarzı merkezi olarak düzenlenen test sınavları ile sınırlı değildir. Bu yazılı testlere ilaveten, değerlendirme portfolyoları, öğretmenlik pratiklerinin gözlenmesi veya bu metotlardan birden fazlasının birleşiminden oluşan rekabetçi sınavlar düzenlenmektedir. Türkiye’de işe alım sürecinde öğretmen adaylarının KPSS’ye girmesi, eğer alanında ÖABT yapılırsa ÖABT’ye girmesi gerekmektedir. Daha sonra, öğretmen atama sürecinde ilan edilen ilgili alana atanacak öğretmen aday sayısının üç katı aday puan üstünlüğüne göre sözlü sınava çağrılmakta ve sözlü sınavda 60 ve üstünde puan alan adaylar başarılı kabul edilmektedir. İşe alım, sözlü sınavdaki puan üstünlüğü ve öğretmenlerin tercihine göre yapılmaktadır. Öğretmenlerin işe alım sürecinde sözlü sınav uygulaması oldukça sorunlu bir uygulama olup adalet duygusunu zedelemektedir. Çünkü birçok sözlü sınav komisyonu kurulmakta, bu komisyon üyelerinin niteliği tartışılmakta ve sözlü sınav sorularının öğretmen niteliğini ne kadar ölçtüğü pek bilinmemektedir. Dahası, kısa süren bir sözlü sınav sonucuna göre öğretmen ataması gerçekleştirilmektedir.

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmaları, hem mesleğe yeni başlayan hem de meslekte bir süredir çalışan öğretmenler için oldukça önemlidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin alıştırma/adaylık sürecinde deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde eğitim sistemine

ve okula alışması, bu öğretmenlerin mesleklerini daha etkin bir şekilde yerine getirmesine, karşılaştıkları sorunları daha hızlı çözmesine ve meslekte daha uzun süre kalmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı, özellikle Avrupa’da birçok ülke son on yılda alıştırma/adaylık süreci programını başlatmıştır. Özellikle mentorlerin ve okul müdürlerinin verdikleri destekler, yeni öğretmenlerin sisteme uyumu konusunda oldukça önemlidir. Alıştırma/adaylık süreci Almanya gibi ülkelerde öğretmenlik mesleğine hazırlık mahiyetinde bir program iken, Türkiye gibi ülkelerde ise yeni öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini icra ederken katıldıkları programları ifade etmektedir. AB ve OECD ülkelerinde olduğu gibi kıdemli öğretmenler ve okul yönetimleri yeni öğretmenlere rehberlik yapmakta ve destek olmaktadır. Ayrıca, yeni öğretmenlere yönelik çeşitli eğitim programları düzenlenmektedir. Bu programların ve desteklerin ne kadar etkin ve verimli gerçekleştirildiği oldukça önemli bir husustur.

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, toplumların ve kültürlerin yapısında yaşanan dönüşümler sonucunda okullarda öğretilen bilgilerde de bir değişim yaşanmaktadır. Buna ilaveten, yeni öğretim yöntem ve teknikleri de geliştirilmektedir. Mesleğini icra eden öğretmenlerin yeni bilgi ve becerilerle donatılmaları, öğretmenlerin mesleklerini daha etkin ve verimli bir şekilde sürdürmelerini sağlar. Birçok ülkede öğretmenlerin her yıl ya da birkaç yılda bir katılması gereken minimum mesleki gelişim kapsamında hizmet içi eğitim süreleri belirlenmiştir. Ancak Türkiye’de böyle bir zorunlu süre tanımlanmamıştır. Zaten Türkiye’de hizmet içi eğitime katılım süresi OECD ülkelerine göre düşük ve hizmet içi eğitimin niteliği oldukça sorunlu olarak tanımlanmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2013; OECD, 2009). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımlarını artırmak için teşvik edici mekanizmaların tesisinin oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir. Bundan dolayı bazı eğitim sistemlerinde kariyer basamaklarında yukarı çıkmak, maaş artışı almak ya da maaşı etkileyen çeşitli programlara katılmak için hizmet içi eğitimlere katılım istenmektedir. Buna ilaveten, hizmet içi eğitimlerin ücretsiz olması ve hizmet içi eğitimler için öğretmenlere uygun zamanların ayrılması da bu eğitimlere katılımı olumlu etkilemektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; OECD, 2014).

Öğretmen Yetiştirme İçin Öneriler

- 1) Öğretmen yetiştirme sistemine bakıldığında YÖK, MEB ve üniversiteler arasında çok etkin bir koordinasyon ve eş güdümün olmadığı görülmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse, MEB, pedagojik formasyonun kaldırılmasından bahsederken, üniversiteler MEB’in ihtiyaç duymadığı alanlarda bile pedagojik formasyon kursu vermeye ve yenilerini açmaya devam etmektedir. Bu durum, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin alınan kararların çok kısa sürede değiştiğini ortaya koymaktadır. Bunun için ilk olarak, öğretmen yetiştirme sisteminde istikrarın sağlanması, öğretmenin niteliğini artırmayı hedefleyen bir yapının kurulması elzemdir. Öğretmen yetiştirme, atama ve mesleki gelişim süreçlerinin bir bütün olduğu dikkate alınmalı, tüm aktörler (MEB, YÖK, üniversiteler, sendikalar vb.) daha etkin bir şekilde koordinasyon içinde çalışmalı, yapılan istişareler, ortaya çıkan görüş ve öneriler doğrultusunda yeni öğretmen yetiştirme sistemi kurulmalıdır. Dahası, bir bütün olarak öğretmen yetiştirme sisteminin tasarımı sürecindeki tartışmalar kamuoyuna açık bir şekilde yürütülmeli, alınan kararlar ve planlamalar başta ilgili aktörler olmak üzere ivedilikle kamuoyuyla paylaşılmalıdır.
- 2) Dünya örnekleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirmede eş zamanlı ve ardışık yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de de öğretmen yetiştirme sürecinde bu iki yöntem birlikte kullanılmaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinde bu iki kaynak özellikle liseler için öğretmen yetiştirmede kullanılmaya devam etmelidir. Hatta eğitim sistemine öğretmen yetiştirme sürecinde ihtiyaç duyulan alanlar ve özellikle bilim, matematik ve bilişim gibi alanlarda nitelikli kişileri sisteme dahil edebilmek için pek çok ülkede olduğu gibi alternatif yöntemlerden öğretmen istihdam etme stratejisi takip edilmelidir.
- 3) Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili en temel sorunlardan biri, öğretmenlik mesleğine ilişkin yasal ve etik düzenlemelerdeki eksikliklerdir. Yıllardır tartışılmasına rağmen öğretmenlik meslek kanunu hâlâ çıkarılabilmiş değildir. 23 Ekim 2018 tarihinde 2023 Eğitim Vizyonu’nda dile getirilen ve Sayın Cumhurbaşkanı tarafından ilan edilen öğretmenlik meslek kanunu ile birlikte öğretmenlik mesleğine ilişkin etik düzenlemeler zaman kaybedilmeden yapılmalı; öğretmenlik mesleğinin statüsü, öğretmenlerin hakları ve sorumlulukları, mesleki yetkinlik ve yeterlikleri ile mesleki özerkliklerine ilişkin hususlar Öğretmenlik Meslek Kanunu ile düzenlenmelidir.
- 4) Mevcut durumda, eğitim fakültelerinde kontenjanların fazla ve giriş puanlarının düşük olması, her geçen yıl düşmeye devam etmesi önemli bir sorun olarak ortada durmaktadır. Öğretmenlik programlarının başarılı öğrenciler tarafından tercih edilebilirliği gittikçe azalmaktadır. Öğretmenlik programlarının öğrenciler açısından cazibesini koruması için, arz ve talep dengesini sağlamaya yönelik çalışmalar acilen tamamlanmalıdır. Bu kapsamda, eğitim fakültelerinin kontenjanlarının MEB’in belirlediği orta ve uzun vadeli ihtiyaç doğrultusunda düzenlenmesi, fakülteler tarafından

belirlenen kontenjanların, üniversite yönetimleri ve YÖK tarafından dikkate alınması, kontenjanı dolmayan bölümler takip edilerek gerekirse bir süre öğrenci alınmaması bu sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. Buna ilaveten, halen atama bekleyen öğretmen adayı sayısı 400 binler civarındadır. Öğretmen istihdamı ile ilgili yeni bir karar alınacağı zaman atama bekleyen öğretmen adayları mutlaka dikkate alınmalıdır. Buna ilaveten, atama bekleyen öğretmen adaylarına yönelik alternatif gerçekçi bir kariyer hedefi planı yapılmalıdır.

- 5) Dünyada bir eğilim olarak öğretmenlik eğitimi süresinin arttığı görülmektedir. AB ve OECD ülkelerinin çoğunda ortaokul ve lise düzeyinde öğretmen olarak çalışabilmek için en az yüksek lisans mezunu şartı istenmektedir. Yüksek lisans mezunu olma öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinin gelişmesinde ve alan bilgilerinin artmasında önemlidir. Bu nedenle, Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdam sürecinde lisans düzeyinden yüksek lisans düzeyine geçiş konusunda çalışmalara başlanmalıdır.
- 6) Öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, araştırma ve uygulama temelinde güncellenmelidir. Alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretimde teknolojinin kullanımı gibi konulara ilaveten, eğitimin sosyal, kültürel, tarihi, politik, ahlaki temelleri ile sosyal sorumluluk projeleri gibi konular da hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinde yer almalıdır. Ayrıca, hizmet öncesi eğitim sürecindeki öğretmenlik programı öğrencilerinin daha yetkin bir şekilde yetişebilmeleri için eğitim fakültelerinin öğretim elemanı, fiziki tesis ve donanım, teknolojik altyapı gibi yetersizlikleri giderilmelidir.
- 7) Türkiye, OECD ve AB ülkeleri arasında hizmet öncesi süreçte öğretmenlik uygulaması için en az zaman ayıran ülkelerden biridir. Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının okulları tanıması, mesleğe hazırlanması ve eğitim sistemini daha iyi anlayabilmesi için oldukça önemlidir. Bundan dolayı Türkiye’de hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlik uygulamalarına birçok OECD ve AB ülkesinde olduğu gibi en az 100 günlük bir süre ayrılmalı, bu uygulamanın etkin bir şekilde izleme ve değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Öğretmen İstihdam Süreçlerine İlişkin Öneriler

- 1) Türkiye’de resmi eğitim kurumlarında öğretmen olarak ilk atama sürecinde sözlü sınav uygulaması ilk kez 2016 yılında başlatılmıştır. Bu uygulama ilk başladığı andan itibaren kamuoyunda tartışılmakta ve başta öğretmen adayları olmak üzere, toplumun adalet duygusunu zedelemektedir. Çünkü birçok ilde çok sayıda sözlü sınav komisyonunun olması, sınav komisyonunda yer alan kişilerin yeterlilikleri, sözlü sınavlarda sorulan sorular gibi birçok husus kamuoyunda sıklıkla tartışılmaktadır. Sözlü sınav ile ilgili öne çıkan en önemli sorunlardan biri de adayların farklı sınav komisyonlarıncı kısa süreli olarak sözlü sınava tabi tutulması uygulamasıdır. Çünkü bu kısa sözlü sınavda adayın alan bilgisini, pedagoji bilgisini ve öğretmenlik yeterliliklerini ölçmek ve buna göre adayları sıralamak mümkün değildir. Bundan dolayı sözlü sınav uygulamasının en kısa sürede kaldırılması gerekmektedir.
- 2) Kısa süre uygulanan ve 2011 yılında kaldırılan sözleşmeli öğretmenlik, 2016 yılında tekrar uygulanmaya başlamıştır. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, eğitim sisteminde neden olduğu birçok sorundan dolayı kaldırılmıştı. Bu sorunlardan en önemlisi, öğretmenler arasında bir ayrıma/sınıflaşmaya neden olması ve sözleşmeli öğretmenlerin birçok özlük hakkından mahrum olmasıdır. Örneğin, sözleşmeli öğretmenler, diğer kadrolu öğretmenler gibi, eş durumu nedeniyle yer değiştirme talebinde bulunamamaktadır (Sadece eş durumu mazereti hakkı tanınmış durumda, bu da her iki eşin sözleşmeli öğretmen olmasına bağlı). Sözleşmeli öğretmenin atandığı ilde 6 yıl kalması gerekmektedir. Bu ise ya eş ya iş anlamına gelmektedir. Açıkçası bu husus, anayasada koruma altına alınan aile bütünlüğü ilkesi ile çelişmektedir. 23 Ekim 2018 tarihinde açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu’nun tanıtım toplantısında Cumhurbaşkanı Erdoğan 4+2 olan sözleşmeli öğretmenlik düzenlemesinin 3+1 olarak değişeceğini ifade etmiştir. Bu ifade, 2023 Eğitim Vizyonu’nda da yer almıştır. Ancak o günden bugüne bu konuda bir değişiklik yapılmamıştır. Sürenin azaltılacağı ifade edilmesi olumlu bir adımdır ancak yetersizdir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının en kısa sürede tamamen kaldırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde daha uzun süreli kalmasını sağlamak için, cebri değil, teşvik edici mekanizmalar geliştirilmelidir. Bu bölgelerde/okullarda görev yapacak öğretmenlere ilave tazminat ödenmesi, hizmet puanının artırılması, iki yılda bir derece alma, ek ders ücretinin %100 artırılması, bu bölgelerde çalıştıktan sonra, tercih ettiği il ve okullara atama hakkının verilmesi gibi haklar tanımlanmalıdır.

- 3) En başarılı eğitim sistemlerinde olduğu gibi, öğretmen adaylarını en başarılı kesim içinden seçmek ve bu kişilerin meslekte kalmalarını sağlamak için öğretmenlik mesleğinin çok daha cazip hâle getirilmesi gerekmektedir. Başarılı eğitim sistemlerinde öğretmen maaşları çok daha yüksektir. Daha önemlisi, tecrübe ile birlikte öğretmen maaşları da önemli oranda artmaktadır. Buna ilaveten, öğretmenlerin mesleki özerklikleri oldukça güçlüdür. Bu faktörlerin hepsi, öğretmenlerin mesleki doyumunu artıran önemli unsurlardır. Türkiye’de daha başarılı adayların öğretmenliği tercih etmesini ve meslekte kalmasını sağlamak için, öğretmen maaşlarının artırılması, kariyer sisteminin kurulması ve buna göre öğretmen maaşlarının da artmasının sağlanması, mesleki özerkliğin geliştirilmesi, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarının teşvik edilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Öneriler

- 1) Yeni öğretmenlere yönelik destek programları, öğretmenlerin sistemde uzun süre kalmasına, karşılaştıkları güçlükleri daha hızlı aşmasına yardımcı olmaktadır. Bu süreçte mentor öğretmenler ve okul müdürleri en kritik rolü oynayan aktörlerdir. Fakat Türkiye’de stajyer öğretmenlerin önemli bir kısmı stajyer öğretmenlik döneminde yeterince rehberlik ve destek alamamaktadır. Çünkü yeni öğretmenler öncelikli olarak dezavantajlı bölgelerde, yeterince tecrübeli öğretmenin olmadığı yerlerde istihdam edilmektedir. Yeni öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk yıllarda mesleki rehberlik ve desteği alacağı, bilgi ve becerilerini daha hızlı bir şekilde geliştireceği daha merkezi bölgelerdeki okullara atamaları yapılmalıdır. Buna ilaveten, yeni öğretmenler açısından alıştırma/uygulama döneminin önemi dikkate alındığında, Türkiye’de de bu süreç önem verilmeli, bu süreç iyileştirilmeli ve daha etkin hâle getirilmelidir. Dahası, mentor öğretmenlere ve okul müdürlerine, yeni öğretmenleri sisteme nasıl hazırlamaları, karşılaştıkları güçlükleri aşmak için neler yapmaları gerektiği konularında destek olacak programlar hazırlanmalıdır.
- 2) Mesleki gelişim sürecinde hizmet içi eğitimler kadar lisansüstü eğitimler de oldukça önemlidir. Yüksek lisans ve doktora programları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen, alanına yönelik bilgilerini güncelleyen, yeni öğretim yöntemleri ve teknolojilerini kullanmayı öğrenmeyi sağlayan oldukça önemli unsurlardır. Bundan dolayı, MEB’in öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimlerine katılmasını destekleyici ve teşvik edici programları daha aktif bir şekilde uygulamaya koyması gerekmektedir. Bunun için, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere sadece ders döneminde değil, tez yazım sürecinde de resmî izin verilmelidir. Buna ilaveten, alanı ile ilgili ulusal ve uluslararası konferans, sempozyum ve kongrelere katılmaları teşvik edilmeli, izin süreçleri kolaylaştırılmalı, seyahat ve katılım ücretleri konusunda öğretmenlere destek olunmalıdır.
- 3) Öğretmenlerin mesleki gelişimi kapsamında düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde hazırlanan programın amaçladığı bilgi ve beceriler katılımcıların öğrenmelerini kolaylaştırıcı yöntem-tekni ve araç-gereç kullanılarak, alanlarında uzman kişilerce yapılmalıdır. Bu kapsamda, düzenli aralıklarla, üniversite ve MEB iş birliği ile ihtiyaç temelli ve nitelikli mesleki gelişim etkinlikleri yapılmalıdır. Ayrıca programların içeriğinin sürekli güncellenmesine ve mesleki gelişim odaklı öğretim programları olmasına dikkat edilmelidir.
- 4) Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkin bir şekilde yürütülebilmesi için, bu eğitim faaliyetleri, katılımcıların ihtiyaçları, istek ve beklentileri doğrultusunda planlı ve sistemli olarak düzenlenmelidir. Bu faaliyetlere katılım, ücret, terfi, atama gibi yollarla teşvik edilerek, katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmasına dikkat edilmelidir. Daha açık bir ifadeyle, mesleki ilerlemede, maaş artışında ya da yer değiştirme süreçlerinde hizmet içi eğitimlere katılma bir kriter olarak kullanılabilir.

- 5) Hizmet içi eğitimler, mesai sonrasında ya da hafta sonunda düzenlenmemelidir. Öğretmenlerin mevcut iş ve ders yükü dikkate alındığında, mesleki gelişim kapsamında hizmet içi eğitimlere katılımları güç görünmektedir. Öğretmenlerin, iş yükünün hafifletilmesi, ders yükü saatinin azaltılması, haftanın belirli gününün hizmet içi eğitime ayrılması, hizmet içi eğitimlere katılımı artıracaktır.
- 6) Hizmet içi eğitime alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenerek, katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmalı ve bu faaliyetlere, isteyen herkesin katılabilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca, faaliyetlerin yürütüldüğü yerlerin katılımcıların rahatlıkla ulaşabilecekleri yerler olmasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Adıgüzel, O. C. (2013). Teacher recruitment in Turkey: Analysis of teacher selection exams in comparison with Revised Bloom’s taxonomy of educational objectives. *Educational Research and Reviews*, 8(21), 2136-2146.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world’s best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 232-246.
- Çevikbaş, R. (2002). *HİE ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 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, DC: Alliance for Excellent Education & Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Eğitim-Bir-Sen. (2013). *Türkiye’de ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support. Eurydice report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Gür, B.S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2017). *Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden 21.01.2018 tarihinde erişildi.
- Kala, A. ve Çakır, M. (2016). 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı biyoloji alan bilgisi sorularının biyoloji öğretmenliği alan bilgisi yeterliklerine ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 243-260. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3398
- Karaca, A. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi programlarına ilişkin görüşleri: Mudurnu örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Bloom’un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 170-183, doi: 10.19128/turje.97805.
- MEB. (2016a). Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, 29790 Sayılı Resmî Gazete. [Çevrim-içi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm>, adresinden 09.01.2019 tarihinde erişilmiştir.

- MEB. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.html>, adresinden 09.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2016b). Sözleşmeli Öğretmenlere 642 Saatlik Eğitim Programı. <http://meb.gov.tr/sozlesmeli-ogretmenlere-642-saatlik-egitim-programi/haber/12071/tr>, adresinden 09.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018a, 2 Ağustos). Sözleşmeli öğretmenlere sağlık özrüne bağlı yer değiştirme hakkı verildi. <http://www.meb.gov.tr/sozlesmeli-ogretmenlere-saglik-ozrune-bagli-yer-degistirme-hakki-verildi/haber/16916/tr>
- MEB. (2018b, 23 Ekim). 2023 eğitim vizyonu açıklandı. <http://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr>
- MEB. (2018c). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- MEB. Personel Genel Müdürlüğü. (2018). Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/19171735_SOZLESME-LI_OGRETMENLIK_DUYURU_2018_MART.pdf
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Öğretmenliğe 240 bin barajı. (2016, 23 Aralık). *Milliyet*. <http://www.milliyet.com.tr/ogretmenlige-240-bin-baraji-gundem-2366420/> adresinden 22.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- ÖSYM. (2016). KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı. <https://www.osym.gov.tr/TR,3566/1-genel-bilgiler-temel-ilke-ve-kurallar.html>
- ÖSYM. (2018). KPSS: Kamu Personel Seçme Sınavı. <https://www.osym.gov.tr/TR,15521/2019-kamu-personel-secme-sinavi-kpss-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oba-bt-uygulanacak-alanlar-27122018.html>
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/13170041_9_cizelgeveesaslar.pdf
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet içi eğitim*. A.Ü.E.F Yayınları No:94. Ankara: Sevme Matbaası.
- UNESCO. (2015). *The right to education and the teaching profession: Overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states*. Paris: UNESCO.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- YÖK. (1998). Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi: Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor. Ankara.
- YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Ankara.
- YÖK. (2014). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları Hakkında Duyuru. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfY-Rx/10279/6780555 adresinden 14.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2015a). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları hakkında açıklama. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. http://www.yok.gov.tr/documents/10-279/19836547/Pedagojik_Formasyon_Egitimi_Sertifika_Programlari_Hakkinda_Aciklama.pdf adresinden 14.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2015b). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/pedagojikformasyonla-ilgili-sss> adresinden 14.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2018a). Öğretmen yetiştirme lisans programları. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden 22.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2018b). Barajlarda tercih yapacak öğrenciler lehine düzenleme. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/barajlarda-genisletilme> adresinden 22.01.2019 tarihinde erişilmiştir.



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



egitimbirsen



egitimbirsen



egitimbirsen



ebsgenelmerkez

www.ebs.org.tr