



# ÖĞRETMENLER

## EĞİTİM İZLEME RAPORU 2021



# ÖĞRETMENLER

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2021

# ERG HAKKINDA



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

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

ERG çalışmalarını, Eğitim Gözlemevi ve Eğitim Laboratuvarı birimleriyle yürütür, Öğretmen Ağı'nın yürütücülüğünü üstlenir.

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

## KURUMSAL DESTEKÇİLERİMİZ



# İÇİNDEKİLER

---

GRAFİKLER, TABLOLAR VE ŞEKİLLER	4
KISALTMALAR	5
YAZARLAR HAKKINDA	6
SUNUŞ	7
GİRİŞ	8
ÖĞRETMEN PLANLAMASI	9
Öğretmen Sayıları	10
Öğretmen İhtiyacı ve Atamalar	13
Öğretmen Hareketliliği	18
Arz ve Talep Dengesizliği	19
ÖĞRETMENİN İYİ OLMA HÂLİ	22
Salgında Öğretmenin İyi Olma Hâline Genel Bakış	22
Salgında İlk Ataması Yapılan Öğretmenlerin Durumu	25
Öğretmen Adaylarının Uzaktan Staj Deneyimi	27
Salgın Sürecinde Devlet Okullarında ve Özel Okullarda Öğretmenlik	28
Öğretmenlik Meslek Kanunu	31
Öğretmen Maaşları	32
Evin Dersliğe Dönüşümü	33
Öğretmenlerin Aşılması	34
ÖĞRETMENİN GÜÇLENMESİ, ÖZERKLİĞİ VE MESLEKTAŞLAR ARASI İŞBİRLİĞİ	36
Salgında Mesleki Öğrenme Ağları	39
Öğretmen Özerkliği	44
Krizler Çağında Öğretmenlik	46
SONUÇ YERİNE	49
KAYNAKÇA	52

# GRAFİKLER, TABLOLAR VE ŞEKİLLER

---

## GRAFİKLER

- Grafik 1:** Kademeye ve okul türüne göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, 2020-21 12
- Grafik 2:** Bölgeye ve kademeye göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, 2020-21 13

## TABLolar

- Tablo 1:** 2020-21 eğitim-öğretim yılında kurum ve öğretmen sayıları ile önceki yıla göre oransal değişim 11
- Tablo 2:** Eğitim sisteminden ayrılan öğretmenler (resmi kurumlar) 14

## ŞEKİLLER

- Şekil 1:** Öğretmen planlamasında süregiden meseleler 9
- Şekil 2:** Pedagojik formasyon sertifika programına ilişkin gelişmeler (2018-2021) 21

# KISALTMALAR

<b>A.g.e.</b>	Adı geçen eser
<b>ABD</b>	Amerika Birleşik Devletleri
<b>BBOM</b>	Başka Bir Okul Mümkün Derneği
<b>Bkz.</b>	Bakınız
<b>CEC</b>	<i>Commission on Education and Communication</i> (Eğitim ve İletişim Komisyonu)
<b>COP26</b>	<i>Conference of the Parties</i> (26. Taraflar Konferansı)
<b>COVID-19</b>	Yeni Koronavirüs Hastalığı
<b>EBA</b>	Eğitim Bilişim Ağı
<b>EI</b>	<i>Education International</i> (Eğitim Enternasyonali)
<b>ERG</b>	Eğitim Reformu Girişimi
<b>GAP</b>	Güneydoğu Anadolu Projesi
<b>IPCC</b>	<i>Intergovernmental Panel on Climate Change</i> (Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli)
<b>IUCN</b>	<i>International Union for Conservation of Nature</i> (Uluslararası Doğa Koruma Birliği)
<b>İBBS</b>	İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması
<b>KODA</b>	Köy Okulları Değişim Ağı
<b>KPSS</b>	Kamu Personeli Seçme Sınavı
<b>LGS</b>	Liselere Geçiş Sistemi
<b>MEB</b>	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>MEBBİS</b>	Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
<b>NEPC</b>	<i>National Education Policy Center</i> (Eğitim Politikaları Merkezleri Ağı)
<b>OECD</b>	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
<b>OTMG</b>	Okul Temelli Mesleki Gelişim
<b>ÖABT</b>	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
<b>ÖDM</b>	Öğretmen Destek Merkezi
<b>ÖRAV</b>	Öğretmen Akademisi Vakfı
<b>ÖYGM</b>	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
<b>PDR</b>	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
<b>SGB</b>	Strateji Geliştirme Başkanlığı
<b>STEM</b>	<i>Science, Technology, Engineering, Mathematics</i> (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik)
<b>STK</b>	Sivil Toplum Kuruluşu
<b>TALIS</b>	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması)
<b>T.C.</b>	Türkiye Cumhuriyeti
<b>t.y.</b>	Tarih yok.
<b>TTKB</b>	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
<b>UN</b>	<i>United Nations</i> (Birleşmiş Milletler)
<b>UNESCO</b>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü)
<b>UNFCCC</b>	<i>United Nations Framework Convention on Climate Change</i> (Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi)
<b>UNICEF</b>	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
<b>vb.</b>	Ve benzeri
<b>vd.</b>	Ve diğerleri
<b>WHO</b>	<i>World Health Organisation</i> (Dünya Sağlık Örgütü)
<b>YEĞİTEK</b>	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
<b>YÖK</b>	Yükseköğretim Kurulu

# YAZARLAR HAKKINDA

**Umay Aktaş Salman**, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü'nden 2003 yılında mezun oldu. Gazeteciliğe 2002 yılında Radikal Gazetesi İstihbarat Servisi'nde muhabir olarak başladı. Eğitim alanında uzmanlaştı. 11 yıl Radikal Gazetesi'nde muhabirlik ve editörlük yaptı. 2014 yılında muhabir olarak Al Jazeera Türk'ün kadrosuna katıldı. Eğitim sistemine ve sorunlarına dair pek çok haber, röportaj, dosya ve yazı dizisi hazırladı. Türkiye Gazeteciler Cemiyeti Başarı Ödülü (2016) sahibi. IPS İletişim Vakfı Yayınları tarafından dijital kitap olarak hazırlanan *Haberde Çocuk/ Çocuk Odaklı Habercilik Elkitabı*'nın yazarı. Ekim 2017'de ERG ekibine katıldı. Araştırmacı olarak çalıştığı ERG'de "Uzun Hikâye" başlıklı, sahadan hikâyelerin yer aldığı araştırma yazılarını hazırlıyor. Eğitim politikalarına, gündemine dair yazı dizileri hazırlanmasında rol alıyor.

**Yeliz Düşkün**, Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nden 2008 yılında mezun oldu. Sabancı Üniversitesi'nde Siyaset Bilimi alanında yüksek lisans yaptı. 2012-2014 yılları arasında proje koordinatörü olarak çalıştığı özel bir araştırma şirketinde çeşitli okullarda öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerle okul iklimi odaklı araştırmalar yürüttü. 2014'te ERG ekibine katıldı. Kıdemli Politika Analisti olarak görev yaptığı ERG'de özellikle öğretmen politikalarına, kapsayıcı eğitime, kız çocukların eğitimine ve eğitimin çıktılarına odaklanarak izleme, araştırma ve savunma çalışmalarında rol alıyor. 2014'ten bu yana Eğitim İzleme Raporları'nın hazırlanmasında ve koordinasyonunda yer alıyor.

**Burcu Meltem Arık**, 2000 yılında ODTÜ Kimya Bölümü'nden mezun oldu. Doğa, kültür ve eğitim odaklı sivil toplum ve düşünce kuruluşlarında eğitim politikaları, çevre/doğa eğitimi, sürdürülebilirlik eğitimi, iklim değişikliği eğitimi, doğa oyunları, ekolojik okuryazarlık ve biyomimikri konularında çalıştı. Avrupa Konseyi'nin Mozaik ile Gençler için Sürdürülebilirlik Eğitim Kitlerinin yazarları arasında yer aldı. 2015-2020 yılları arasında İstanbul Bilgi Üniversitesi Ekolojik Okuryazarlık ve Sürdürülebilirlik ile Biyomimikri derslerini verdi. Common Worlds Research Collective ve Uluslararası Doğayı Koruma Birliği (IUCN) Eğitim ve İletişim Komisyonu (CEC) üyesi, Eğitim Politikaları Merkezleri Ağı (NEPC) yönetim kurulu üyesidir. 2017 yılından bu yana Eğitim Reformu Girişimi'nde Eğitim Gözlemevi Koordinatörü olarak çalışıyor.



# SUNUŞ

Salgının yarattığı koşullar, eğitim-öğretimi eğitimin paydaşları için daha zorlu hâle getirdi. ERG olarak salgın etkisinde tamamlanan 2020-21 eğitim-öğretim yılını izlemeye Eğitim İzleme Raporu 2021'in dördüncü dosyası olan Öğretmenler'le devam ediyoruz. Öğretmenler, son 1,5 yılda bir yandan uzaktan ve seyreltilmiş yüz yüze eğitim süreçlerinde eğitim-öğretimi sürdürürken bir yandan da salgının sosyal ve psikolojik güçlükleriyle baş etmeye çalıştılar. Salgın, 2020-21 eğitim-öğretim yılında da öğretmenlerin sağlıklarını ve çalışma koşullarını, istihdam durumlarını, bir bütün olarak iyi olma hâllerini etkiledi. Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğretmenler dosyasında öğretmenleri ilgilendiren politikalar ve gelişmeler değerlendirilirken güncel verilerin ve bilgilerin yanı sıra öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerden yararlanıldı. Öğretmenlerin salgın koşullarından nasıl etkilendiği öğretmenin iyi olma hâli, öğretmenin güçlenmesi, özerkliği ve meslektaşlar arası işbirliği ana başlıklarında değerlendirildi.

Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğretmenler dosyasında 2020-21 eğitim-öğretim yılına ilişkin temel göstergeler, araştırmalar, politika metinleri ele alınırken aynı zamanda öğretmenlerin yaşadıklarının ve ihtiyaçlarının daha görünür olmasına önem verildi. Öğretmenlerin bu dönemde kararlardan nasıl etkilendiklerine ve uygulamaları nasıl deneyimlediklerine dair anlatılarına dosyada geniş yer verildi. Salgında öğretmenlerin psikolojik ve mesleki iyi olma hâllerini etkileyen farklı süreçler, öğretmenlerin deneyimlerine yer verilerek anlatıldı.

Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğretmenler dosyasının hazırlık sürecine destek veren, bilgi ve görüşlerini bizlerle paylaşan Arzu Atasoy, Dr. Ayşen Köse, Buket Sönmez, Doç. Dr. Emre Er, Günalp Turan, Mine Ekinci ve Doç. Dr. Yelkin Diker Coşkun'a, deneyimlerini aktaran öğretmenlere ve okul yöneticilerine teşekkürlerimizi sunarız. Bu dosyayı kaleme alan ERG ekip arkadaşlarımız Umay Aktaş Salman, Yeliz Düşkün ve Burcu Meltem Arık'a da minnettarız.

Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğretmenler dosyasının, eğitimin en önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin gereksinimlerini gözeten, veri temelli ve katılımcı eğitim politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunmasını diliyoruz.

**Prof. Dr. Üstün Ergüder**

Yönetim Kurulu Başkanı  
Eğitim Reformu Girişimi

# GİRİŞ

2019-20 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi ve 2020-21 eğitim-öğretim yılının tamamı salgın koşullarında geçti. Okulların kısıtlı bir süre açık kalması ve eğitimin çoğunlukta uzaktan devam etmesi, öğretmen sayısından öğretmenin iyi olma hâline ve mesleki gelişimine kadar pek çok şeyi etkiledi. Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğretmenler dosyasında salgın etkisinde geçen son bir yılda öğretmen politikaları, öğretmenin iyi olma hâli, öğretmenin güçlenmesi, özerkliği ve meslektaşlar arası işbirliği değerlendiriliyor.

Öğretmenler, son 1,5 yılda mesleki olarak daha önce alışık olmadıkları koşullarda, eğitimi uzaktan devam ettirmeye çalıştılar. Salgının yarattığı koşullar öğretimi daha zorlu ve stresli hâle getirdi. Öğretmenlerin uzaktan eğitim yapmaya başlamaları kamuoyunda bazı kesimler tarafından öğretmenlerin fiili olarak çalışmadıkları yönünde değerlendirildi. Ancak öğretmenler bir yandan sağlıklarını korumaya, salgının sosyal ve psikolojik güçlükleriyle baş etmeye çalışırken bir yandan da öğrencilerinin iyi olma hâllerini desteklemeye çalıştılar. Ayrıca ekran aracılığıyla ders vermek için dijital becerilerini geliştirmeye de yoğun çaba harcadılar. Salgın koşullarının yarattığı belirsizliğin yanı sıra eğitimle ilgili alınan kararların sık sık değişmesinden olumsuz etkilendiler. Ancak kamuoyunda öğretmenlerin sesi yeterince duyulmadı. Öğretmenlerin yaşadıklarına ve ihtiyaçlarına dair kapsamlı çalışmalar ise sınırlı kaldı.

Dosya kapsamında güncel verilere, izleme çalışmalarına yer verilirken, öğretmenlerin yaşadıklarının ve ihtiyaçlarının daha görünür olması için farklı illerde ve kademelerde görev yapan 17 öğretmenle görüşmeler yapıldı. Öğretmenlerin yaşadıklarına dair anlatımlarına, alınan kararlardan, hayata geçirilen uygulamalardan nasıl etkilendiklerine, deneyimlerine yer verildi.

Dosyanın ilk başlığını öğretmen planlaması oluşturuyor. Bu başlık altında öğretmen açığının kapatılamaması, ücretli öğretmenlik uygulamasının devam etmesi, öğretmenlerin çalıştıkları bölgelerde kalma süreleri, öğretmen yetiştiren programlardan mezun olan aday sayısı ile sistemin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısı arasındaki dengesizlik gibi öğretmen planlamasında süregiden meseleler ele alınıyor. Salgın koşullarının kademelere, kamudaki ve özel sektördeki öğretmen sayılarına etkisi değerlendiriliyor.

Dosyanın ikinci başlığı olan öğretmenin iyi olma hâlinde ise 1,5 yıldır salgın koşullarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları ayrıntılı olarak ele alınıyor. Salgında öğretmenlerin psikolojik ve mesleki iyi olma hâllerini etkileyen farklı süreçler öğretmen deneyimleriyle anlatılıyor. Salgında ilk ataması yapılan öğretmenlerden öğrenme kayıplarının öğretmenleri nasıl etkilediğine, salgında kadın öğretmen olmaktan devlet ve özel okul ayrımında salgının öğretmenlere etkisine kadar yaşananlar yer alıyor. Ayrıca öğretmenin iyi olma hâlini etkileyen öğretmen maaşları ile öğretmenlerin çalışma koşullarını, haklarını ve sorumluluklarını düzenleyen öğretmenliğe özgü bir kanuna olan ihtiyaç değerlendiriliyor. Bu konularla ilgili güncel gelişmelere yer veriliyor.

Dosyanın üçüncü başlığı da öğretmenin güçlenmesi, özerkliği ve meslektaşlar arası işbirliği. Bu başlık altında Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) öğretmenin güçlenmesi ve mesleki gelişimi için yürüttüğü çalışmalarda güncel durum değerlendiriliyor. Salgının öğretmenlerin mesleki gelişimini ve ihtiyaçlarını nasıl etkilediği ele alınıyor. Ayrıca salgında mesleki öğrenme ağlarının öğretmenlerin güçlenmesindeki etkisi, öğretmenlerin deneyimleri üzerinden değerlendiriliyor.

# ÖĞRETMEN PLANLAMASI

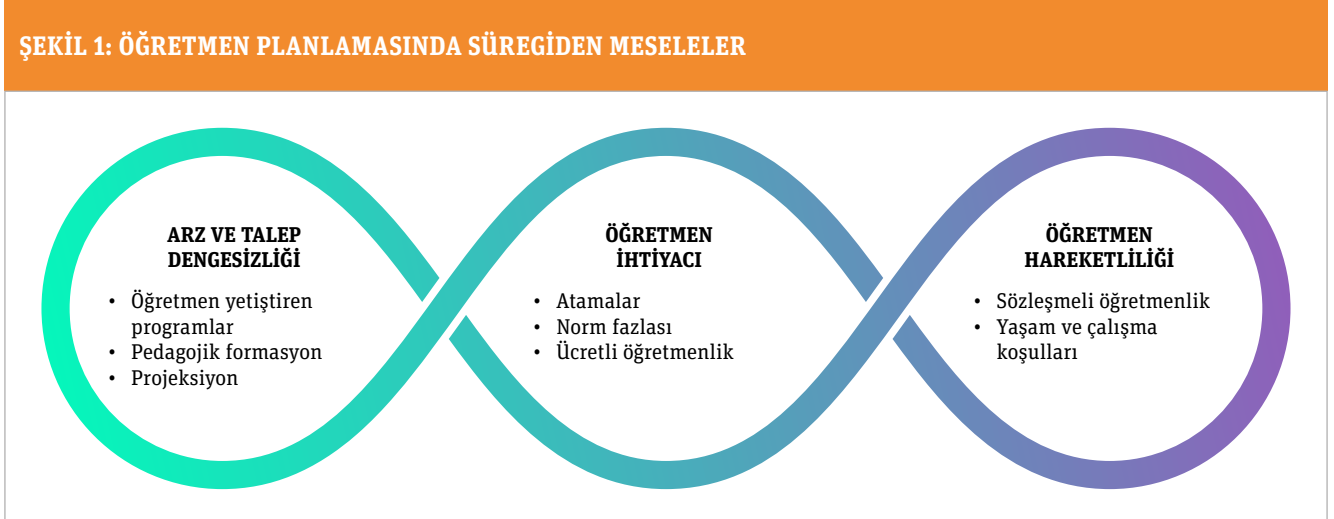
“Öğretmenler arasındaki kadro farkları büyük bir yara. Ücretli öğretmenler ders saati başına çok az ücret alıyor. Resmi tatillerde ve yarıyıl tatillerinde ücret alamıyorsunuz. Bir ücretli öğretmen olarak haftada 30 saat derse girseniz bile aldığınız maaş asgari ücreti bulmuyor. Mesleğin saygınlığını, prestijini nasıl etkilediğini söyleyemiyorum bile.”



**Türkçe Öğretmeni N., İstanbul**

Türkiye’de öğretmen planlamasına ilişkin süregiden belirli meseleler öğretmen ihtiyacı, öğretmen hareketliliği ile arz ve talep dengesizliği şeklinde üç ana başlık altında incelenebilir (Şekil 1). Öğretmen ihtiyacı sorunu ve öğretmen açığının kapatılamaması, ilk atamaların ihtiyacın altında kalmasının yanı sıra norm kadro fazlası öğretmen olgusunun ortadan kaldırılamamasıyla da yakından ilişkilidir. Ücretli öğretmenlik uygulamasının devam etmesi de bu sorunun bir başka boyutudur. Bir başka süregiden mesele öğretmen hareketliliğinin yüksek düzeyde olmasıdır. Yüksek öğretmen hareketliliğine bağlı olarak öğretmenlerin buldukları bölgelerde, illerde, okullarda kendi istekleriyle kalma süreleri bölgeye ve ile göre büyük farklılıklar göstermeye devam ediyor.<sup>1</sup> Arz ve talep dengesizliği ise öğretmen yetiştiren programlardan mezun olan adaylarla sistemin öğretmen talebi arasındaki dengesizliktir. Bu meselelerin hepsi birbiriyle ilişkilidir ve yer yer iç içe geçer. Bu başlıkta, sözü edilen temel ve köklü meseleler etrafında öğretmen planlamasına ilişkin güncel gelişmeler değerlendiriliyor.

## ŞEKİL 1: ÖĞRETMEN PLANLAMASINDA SÜREGİDEN MESELELER



1 Düşkün, 2021.

## ÖĞRETMEN SAYILARI

2020-21 eğitim-öğretim yılına ilişkin verilere göre Türkiye’de bulunan toplam 1.112.305 öğretmenin 950.090’ı (%85,4) resmi kurumlarda, 162.215’i (%14,6) ise özel kurumlarda görev yapıyor. 2020-21 eğitim-öğretim yılında resmi kurumlardaki öğretmen sayısı bir önceki yıla göre %0,8 arttı. Özel öğretim kurumlarında ise tüm kademelerde öğretmen sayısı %7,2 azaldı.<sup>2</sup>

2020-21 eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitime erişen öğrenci sayısında ciddi bir düşüş yaşandı ve okulöncesi eğitim okullulaşmada en büyük gerilemenin görüldüğü kademe oldu. Okulöncesi kademesinde öğrenci sayısında önceki yıla göre %24,8 azalma yaşandı. Bu kademe öğretmen sayılarında da düşüş yaşandı. 2019-20 eğitim-öğretim yılında okulöncesi kademesinde, resmi ve özel tüm kurumların toplamında görev yapan öğretmen sayısı 98.825 iken bu sayı 2020-21 eğitim-öğretim yılında %3,8 azalarak 95.049’a geriledi.<sup>3</sup> Ancak, öğrenci sayısındaki büyük düşüş nedeniyle azalan öğretmen sayısına rağmen öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaldı.

Okulöncesi eğitimde görülen öğretmen sayısındaki azalma büyük oranda özel öğretim kurumlarından kaynaklanıyor. Okulöncesi kademesinde, özel öğretim kurumlarındaki öğretmen sayısı %15,0 azaldı.<sup>4</sup> Resmi okulöncesi kurumlardaki öğretmen sayısı ise %0,3 arttı. Resmi kurumlar için alt kırılımlara bakıldığında anaokulu ve anasınıflarında öğretmen sayısının sırasıyla %5,1 ve %1,5 arttığı, ancak MEB’e bağlı olmayan resmi kurumlarda öğretmen sayısının %15,4 azaldığı görülüyor.<sup>5</sup>

Öğretmen sayısındaki azalmanın ne kadarının istifa, emeklilik vb. nedenlerden kaynaklandığı bilinmese de veriler özel okullarda özellikle okulöncesi kademesinde yoğun bir işten çıkarma yaşandığına işaret ediyor.

Özel öğretim kurumlarında oransal olarak en çok azalma okulöncesinde olsa da sayısal olarak bakıldığında en çok ortaöğretim kademesinde işten çıkarma yaşandığı anlaşılıyor. Bu sayının ne kadarının istifa, emeklilik vb. nedenlerden kaynaklandığı bilinmese de öğretmen sayısının özel ortaöğretim kurumlarında toplam 5.302 azaldığı görülüyor (önceki yıla göre %7,0 azalma). Ortaöğretim kademesinde özel ortaöğretim kurumu sayısının da azaldığını not etmekte yarar vardır. 2020-21 eğitim-öğretim yılında kurum sayısı önceki yıla göre %2,4 azaldı. Tüm kademelerdeki kurum ve öğretmen sayıları ve önceki yıla göre değişim oranları Tablo 1’de gösteriliyor.

<sup>2</sup> MEB, 2021. Sayılara idareci (müdür ve müdür yardımcısı) olarak görev yapanlar da dahildir.

<sup>3</sup> Bu sayılara anasınıflarında görev yapan öğretmenler de dahil edildi.

<sup>4</sup> Anasınıfı öğretmenleri de dahil edildi.

<sup>5</sup> Anasınıfı öğretmenleri de dahil edildi.

**TABLO 1: 2020-21 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA KURUM VE ÖĞRETMEN SAYILARI İLE ÖNCEKİ YILA GÖRE ORANSAL DEĞİŞİM**

Kademe	Kurum Sayısı	Değişim (%)	Öğretmen Sayısı	Değişim (%)
<b>Okulöncesi</b>	30.978	-4,8	95.049	-3,8
Resmi	24.458	-4,6	72.427	0,3
Özel	6.520	-5,7	22.622	-15,0
<b>İlkokul</b>	24.576	-0,9	306.937	-0,7
Resmi	22.527	-1,2	273.652	-0,8
Özel	2.049	3,4	33.285	-0,7
<b>Ortaokul</b>	19.024	-1,3	370.798	-0,2
Resmi	16.681	-1,4	331.482	0,9
Özel	2.343	-0,3	39.316	-8,4
<b>Ortaöğretim</b>	12.969	-0,6	382.109	0,4
Resmi	9.180	0,2	311.835	2,2
Özel	3.789	-2,4	70.274	-7,0

Kaynak: MEB (2020a) ve MEB (2021) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

Açıklama: Kurum sayılarına açıköğretim kurumları dahil edilmedi. Okulöncesi kurum ve öğretmen sayılarına anasınıfları ve anasınıflarında görev yapan öğretmenler dahildir.

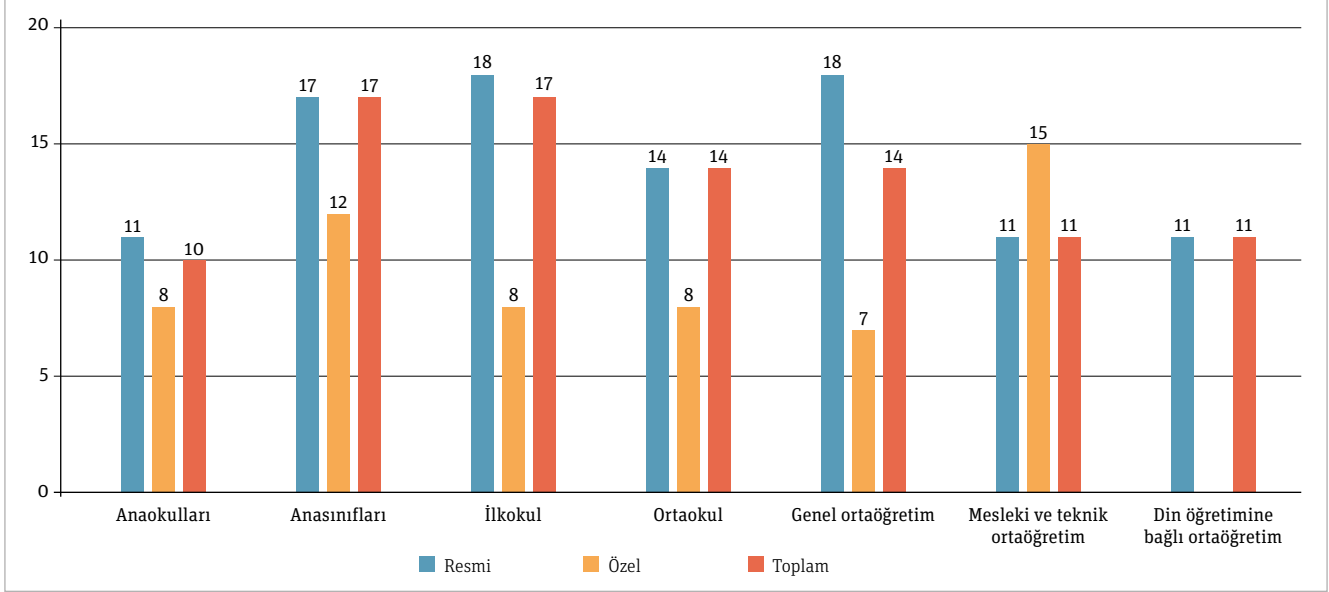


Resmi kurumlardaki öğretmen sayılarına kademelere göre bakıldığında MEB'e bağlı olmayan okulöncesi kurumlarda önceki yıla göre %15,4 azalma, resmi ilkokullarda %0,8 azalma olduğu görülüyor. Resmi ilkokullardaki öğretmen sayısındaki düşüş sayısal olarak 2.081'e karşılık geliyor. Resmi kurumlar için ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde öğretmen sayısında artış görülüyor (Tablo 1).

Grafik 1 ve 2'de gösterilen öğretmen başına düşen öğrencisi sayısı verisi, toplam öğrenci sayısının öğretmen sayısına bölünmesiyle elde ediliyor. Bu veri, sınıfların kalabalıklığıyla eş anlamlı değildir. Örneğin resmi ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 14 oluşu, ortalama sınıf mevcudu olarak yorumlanmamalıdır. Bu veri, öğretmen sayısı çeşitli yıllar, okul türleri ya da bölgeler açısından karşılaştırılırken gözlemlenen farklılıkların bir bağlam içinde değerlendirilmesi için anlamlı ve gereklidir. Türkiye genelinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı yıllar içerisinde genel olarak düşüş eğilimindedir.<sup>6</sup> 2020-21 yılına ilişkin veriler değerlendirildiğinde, resmi kurumlarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının genel olarak özel kurumlardan daha fazla olduğu görülüyor. Bu durumun tek istisnası mesleki ve teknik ortaöğretimdir. Resmi kurumlar içinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu kurum türleri ilkokul ve genel ortaöğretimdir.

6 Geçmiş yıllara ilişkin veriler için bkz. Korlu (2021).

GRAFİK 1: KADEMEYE VE OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI, 2020-21



Kaynak: MEB (2021) verileri kullanılarak hesaplandı.

Açıklama: Okulöncesi kademesinde anaokulları toplum temelli kurumları, ASHB'ye bağlı veya işyerlerinde açılan kreşleri de kapsıyor. Anasınıfları, yaz anaokullarını ve mobil anaokullarını da kapsıyor. Hiçbir kademedede öğrenci sayılarına açıköğretim öğrencileri dahil edilmedi.

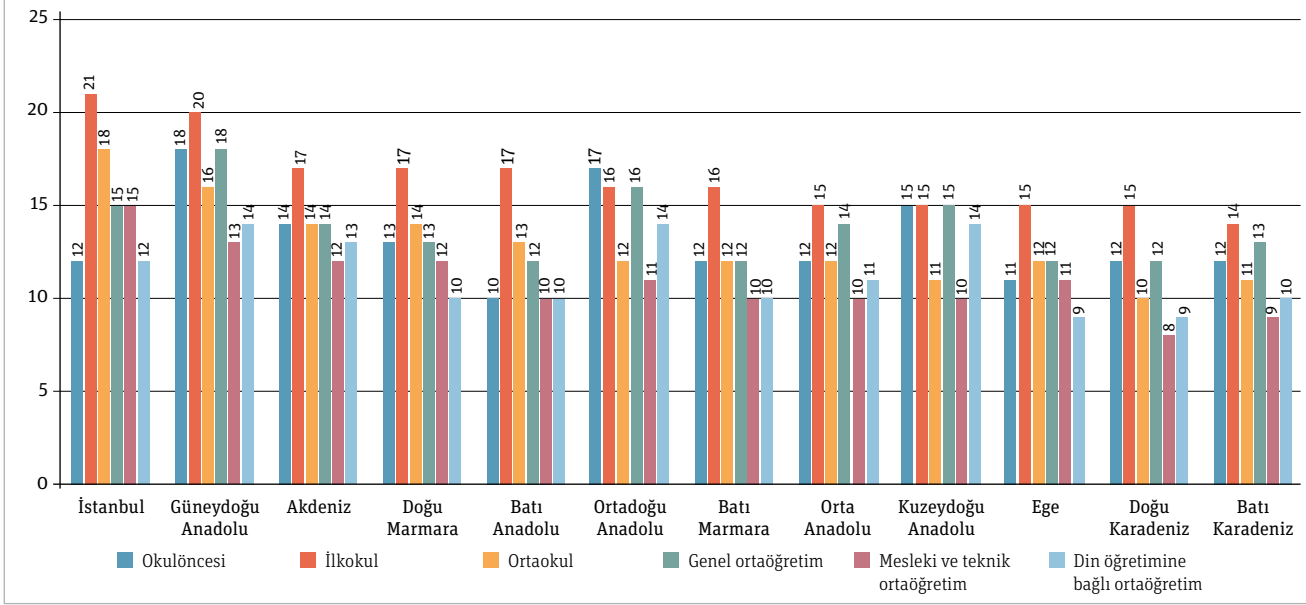
↓ XLS

↓ CSV

Grafik 2'de gösterildiği gibi İstanbul'da ve Güneydoğu Anadolu'da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı diğer bölgelerden daha fazladır. Doğu Karadeniz ve Batı Karadeniz ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en az olduğu bölgelerdir.<sup>7</sup> Bölgelerin, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bakımından sıralaması yıllar içerisinde benzerlik gösteriyor. Örneğin, daha önceki beş eğitim-öğretim yılına ilişkin veriler (2016-17 eğitim-öğretim yılından itibaren) incelendiğinde ilkokula göre sıralamada ilk iki ve son üç bölge değişmiyor.

7 İBBS-1 düzeyine göre 12 bölge dikkate alınmıştır.

GRAFİK 2: BÖLGEYE VE KADEMEYE GÖRE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI, 2020-21



Kaynak: MEB (2021) verileri kullanılarak hesaplandı.

Açıklama: Öğrenci saylarına açıköğretim öğrencileri dahil edilmedi. Sıralama ilkokula göre.



## ÖĞRETMEN İHTİYACI VE ATAMALAR

2006-2020 yılları arasında kapsayan 15 yılın verileri incelendiğinde Türkiye’de öğretmen ilk atamasının yılda ortalama 42.000 civarında olduğu görülüyor. Emeklilik ve diğer nedenlerle sistemden ayrılanlara karşın resmi kurumlarda görev yapan toplam öğretmen sayısı artıyor, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azalıyor. Fakat 14 yıldır yayımlanan Eğitim İzleme Raporları’nda yer bulan öğretmen açığı güncel veriler ışığında da bir sorun olmaya devam ediyor.

*2020 yılında 40.925 öğretmenin ilk atamaları gerçekleştirildi.<sup>8</sup> 2021 yılının Mart ayında atanan öğretmen sayısı ise 19.999’dur.<sup>9</sup> Eylül 2021’de yapılan açıklamaya göre 15.000 ek atama daha yapılacak. Ek atama sürecinin tamamlanması ve atamaların gerçekleşmesi Ocak 2022’de olacak.<sup>10</sup> Ek atama da dahil edildiğinde erişilen yaklaşık 35.000 öğretmen atamasının son 15 yılın ortalamasının altında kaldığı görülüyor.*

8 MEB, 2020b.

9 MEB Personel Genel Müdürlüğü, t.y.

10 MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2021.

Her yıl ilk atamalarla eğitim sistemine dahil olan öğretmenlerin yanı sıra emeklilik, istifa, ölüm ve diğer nedenlerle sistemden ayrılan öğretmenler toplam öğretmen sayısındaki değişimi etkiliyor. Resmi kurumlar özelinde, belirtilen nedenlerle sistemden ayrılan öğretmen sayısı 2019 ve 2020 yıllarında birbirine oldukça yakındır (Tablo 2).

**TABLO 2: EĞİTİM SİSTEMİNDEN AYRILAN ÖĞRETMENLER (RESMİ KURUMLAR)**

Yıl	Emeklilik	Diğer (istifa, vefat vd.)	Toplam
2016	9.943	34.201	44.144
2017	14.548	4.669	19.217
2018	7.131	1.851	8.982
2019	13.182	1.837	15.019
2020	13.389	1.632	15.021

Kaynak: MEB SGB, 2017; MEB SGB, 2018; MEB SGB, 2019a; MEB SGB, 2020; MEB SGB, 2021.

Açıklama: 2016 yılı verileri için yararlanılan kaynakta "Diğer" grubu için şu not düşülmüştür: "\*\*FETÖ/PDY ve BTÖ kapsamında görevine son verilen öğretmen sayıları da dâhil edilmiştir."



T.C. Sayıştay Başkanlığı tarafından yayımlanan *2020 Yılı Dış Denetim Genel Değerlendirme Raporu*'nda öğretmen açığına ilişkin güncel bir bilgi bulunmuyor. Bir önceki yılın raporunda Aralık 2019'da net öğretmen ihtiyacının 93.235, kurum bazlı öğretmen açığının ise 138.393 olduğuna yer verilmişti.<sup>11</sup> Öğretmen açığı ve norm fazlasına ilişkin verilerin Sayıştay Başkanlığı ya da MEB tarafından düzenli olarak paylaşılması eğitim izleme çalışmaları açısından önemlidir. Halihazırda bu konuda güncel veri eksikliği bulunuyor; ancak yıllık atama sayısı bilindiğinden önceki yıla ait veriler güncel duruma dair çıkarımda bulunmak için belli oranda fikir veriyor.

Mart 2021'te yapılan atamalar incelendiğinde en çok atamanın sınıf öğretmenliği, özel eğitim, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi, ilköğretim matematik, matematik, rehberlik, fen bilimleri ve Türkçe alanlarında olduğu görülüyor.<sup>12</sup> Alan temelinde öğretmen ihtiyacına ilişkin kamuoyuyla paylaşılan bir bilgi ise bulunmuyor.

2020 yılında ilk ataması yapılan öğretmen sayının 40.925, emeklilik, istifa vb. nedenlerle ayrılan öğretmen sayısının da 15.021 olduğu hesaba katıldığında 2020 yılında net öğretmen ihtiyacının 67.331 civarında olduğu tahmin edilebilir.<sup>13</sup>

11 Koyuncu ve Düşkün, 2020.

12 MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2021.

13 İlk ataması yapılan öğretmen sayısı 93.235'ten çıkarılmış, ayrılan öğretmen sayısı ise eklenmiştir. Kamu tarafından istihdam edilmesi gereken toplam öğretmen sayısının 2019 ve 2020 yıllarında sabit olduğu varsayımıyla hesaplanmıştır.



Okulöncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması hedefi dikkate alındığında<sup>14</sup> önümüzdeki yıllarda okulöncesi öğretmeni ihtiyacının artacağı öngörülebilir. 2020 yılında Türkiye’de 5 yaşındaki çocuk sayısı 1.333.047, 5 yaşta okulöncesinde net okullulaşma oranı %56,9’dur. 2023 yılında ilkokula başlarken en az bir yıl okulöncesi eğitim almış olanların MEB tarafından hedeflendiği şekilde %100 olması için 2022-23 eğitim-öğretim yılında 5 yaşta okulöncesi eğitime katılımın %100 olması gerekir. Bu, 2022-23 eğitim-öğretim yılında öğrenci sayısının 2020’ye kıyasla yaklaşık 536.000 daha fazla olması anlamına gelir. Bu yükselişin resmi kurumlardaki okulöncesi öğretmeni sayısında ne kadar artış gerektireceği, hedeflenen öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve özel eğitim kurumlarının payından etkilenecektir. Varsayımsal bir hesapla resmi kurumlardaki okulöncesi öğretmeni sayısında 30.000’e yakın artış gerekecektir.<sup>15</sup>

Öğretmen ihtiyacının olduğu bölgelerde ücretli öğretmen görevlendirmesi yaygındır. Geçici öğretmen görevlendirmesi (görevli öğretmenin dönem ortasında sağlık sorunları nedeniyle izinli duruma gelmesi vb.) belirli ve istisnai koşullarda gerekli olabilecek bir uygulamadır. Ancak Türkiye’deki uygulamada ücretli öğretmenliğin bu gibi istisnai durumlarla sınırlı olmadığı, öğretmen açığının kapatılması için ücretli öğretmenlik uygulamasına düzenli olarak başvurulduğu görülüyor. Maaş ve diğer özlük hakları başta olmak üzere, ücretli öğretmenlik birçok açıdan sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlikten farklılık gösteriyor.

*Sistemdeki ücretli öğretmen sayısının azaltılması olumlu yönde bir çaba olsa da tüm öğretmenlerin eşit statüye sahip olması için ücretli öğretmenliğe duyulan ihtiyacın tamamen ortadan kaldırılması gerekiyor.*<sup>16</sup>

Türk Eğitim-Sen tarafından yapılan araştırmaya göre 2020-21 eğitim-öğretim yılında görev yapan ücretli öğretmen sayısı 69.326’dır. Araştırmaya göre ücretli öğretmen sayısının en yüksek olduğu il (21.375) İstanbul’dur.<sup>17</sup> MEB 2019-2023 Stratejik Planı’nda “zayıflıklar” arasında sayılan ücretli öğretmenlikte, öğretmenler girdikleri ders saati başına 21,46 TL ücret alıyorlar. Sigortaları ise ay içerisinde girilen ders saatleri esas alınarak kısmi olarak yatırılıyor. Resmi tatillerde, yarıyıl tatillerinde ve yaz tatillerinde derse girmedikleri için ücret alamıyorlar. Sevk ve rapor aldıklarında ya da mazeret izni kullandıklarında ders ücretleri kesiliyor. Öğretmen Kimlik Kartı alamıyorlar. Ücretli öğretmenler arasında eğitim fakültesi mezunu olan ancak gerekli atama şartlarını yerine getiremediği için atanmamış olan öğretmenler de bulunuyor. Ücretli öğretmenlik bu yönüyle atanamayan öğretmen sorununun bir parçasıdır.<sup>18</sup>

14 TCCB SBB, 2021. Bu konudaki değerlendirme için bkz. Tunca vd., 2021.

15 Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 15 olması varsayıldı. Hesaplama yalnızca 5 yaş dikkate alındı. Okulöncesinde özel eğitim kurumlarının payı 2020’deki gibi %15,8 olarak dikkate alındı.

16 Koyuncu ve Düşkün, 2020, s.23.

17 Türk Eğitim-Sen, 24 Nisan 2021.

18 Bülbül, 2 Aralık 2019.



## ATANANA KADAR ÜCRETLİ ÖĞRETMENLİK

Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olur olmaz ücretli öğretmenliğe başlayan N., 2020-21 eğitim-öğretim yılında ücretli çalıştı. Bir yıllık deneyimin ardından 2022’de gireceği Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) hazırlanmak için ücretli öğretmenliği bıraktı. İstanbul’da çalışan N. “Yüksek lisansa devam ederken geçimimi sağlamak için gelirim olması gerekiyordu. Bir yandan da mezun olur olmaz mesleğimi icra etmek istedim” diye konuşuyor. Pek çok yeni mezun ücretli öğretmenliği, atanana kadar geçimini sağlamak için geçici bir süre yapmayı planlıyor. Bu da öğrencilerin sık sık öğretmen değiştirmesine neden olabiliyor.

N. ücretli öğretmenlerin yaşadığı sorunları, ücretli öğretmenliğin öğrencilere etkisini kendi deneyimi üzerinden şöyle anlatıyor:

### “Ücretli öğretmenin söz hakkı yok”

“Öğretmenler arasındaki kadro farkları büyük bir yara. Ücretli öğretmenler ders saati başına çok az ücret alıyor. Resmi tatillerde ve yarıyıl tatillerinde ücret alamıyorsunuz. Bir ücretli öğretmen olarak haftada 30 saat derse gerseniz bile aldığınız maaş asgari ücreti bulmuyor. Utanç verici bir durum. Birçok haktan yoksunuz. Mesleğin saygınlığını, prestijini nasıl etkilediğini söyleyemiyorum bile. Öğretmenler odasında ücretli öğretmenlere yönelik bir ayırım hiç yaşamadım. Ancak idare de sizi geçici görüyor. Zümrede sözümüz geçmiyor. Zümre toplantıları kadrolular için ayrı, ücretliler için ayrı yapıldı mesela. Zümre Başkanı seçilecek söz hakkımız yok, adaylığımız söz konusu değil. Sene sonunda gelecek yıl planlamalarında söz hakkı da düşmüyor. Oysa biz de emek veriyoruz; öğrenciyi, veliyi tanıyoruz. Gözlemlerimiz, fikirlerimiz var. Onur kırıcı.

### “Ücretli öğretmenlik öğrenciyi de mağdur ediyor”

Ücretli öğretmenliğin öğrenciler açısından da büyük dezavantajları var. Öğretmen bir senede öğrenciyi tanıyor. Gelecek yıl bunu bilerek yol izleyebilecekken okuldan ayrılmış oluyor. Öğrenci sevdiği, alıştığı öğretmen gidince, yeniden bir alışma sürecine giriyor. Dersin anlatış biçimi değişiyor, kopukluklar yaşanabiliyor. Ücretli öğretmenin sözleşmesi olmadığı için dönem ortasında da okuldan ayrılabilir. Öğrenciler yine mağduriyet yaşıyor.”

“MEB yetkilileri tarafından paylaşılan bilgilere göre ücretli öğretmenlerin önemli bölümünü öğretmen yetiştiren programlardan mezun olmuş kişiler oluşturuyor.”<sup>19</sup> Bununla birlikte ücretli öğretmen olmak için bu programlardan mezun olma şartı bulunmuyor. Sayısı kamuoyuyla paylaşılmasa da lisans ya da ön lisans düzeyinde çeşitli programlardan mezun kişiler de ücretli öğretmen olarak görev yapıyorlar. Öğretmen yetiştiren programlardan mezun olan ücretli öğretmenlerin mezun oldukları alanlar ile verdikleri derslerin uyuşmadığı durumlar da olabiliyor. Türk Eğitim-Sen tarafından yapılan araştırmaya göre 2020-21 eğitim-öğretim yılında görev yapmış ücretli öğretmenlerin 28.154’ü eğitim fakültesi mezunu, 33.395’i eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun,<sup>20</sup> 7.777’si ise iki yıllık meslek yüksekokulu mezunudur.<sup>21</sup> Bu uygulama öğretmen olarak görev yapan kişilerin yeterlikleri bağlamında çözüm bulmayı bekleyen bir sorundur.<sup>22</sup>

19 Koyuncu ve Düşkün, 2020.

20 Lisans mezunu olanlar içinde pedagojik formasyon sertifika programını tamamlamış olanların sayısı ya da oranı belirtilmemiştir.

21 Türk Eğitim-Sen, 24 Nisan 2021.

22 Koyuncu ve Düşkün, 2020, s.39.

## SANAT TARİHİ MEZUNU SINIF ÖĞRETMENİ

Eğitim fakültesi mezunu olmadan öğretmenlik yapan öğretmenlerden biri de S. S. mezun olduğu sanat tarihi alanında iş bulamayınca önce kısa bir süre kasiyerlik yaptı. Ardından İstanbul'da ücretli öğretmenliğe başladı. "Ücretli öğretmenlik yaparım, iş bulunca da ayrılırım" diye düşünüyordu. Beş yıldır aynı okulda çalışıyor. S.'nin anlattıkları istihdam politikalarının eğitimin niteliğine etkilerini de gösteriyor:



### "Bu sistemsel bir sorun"

"Ücretli öğretmenliğe başladığım ilk yıl, o eğitim yılının ikinci dönemi idi. Okutmam için 2. sınıfları verdiler. 'Nasıl yapacağım' diye çok tedirgin başladım. İlk ay bırakmayı düşündüm. Çocukları çok seviyorum, onlarla olan diyalogum enerji verdi. Ancak o dönem çok da verimli olduğumu düşünmüyorum. Yarım dönemi bitirince, 'Okulda İngilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi için açık var' dediler. İngilizce bilgime dayanarak İngilizceyi seçtim. Aynı okulda ilkokulların İngilizce dersine girmeye başladım. Ücretli öğretmenliğimin ikinci yılında pedagojik formasyon aldım. Teoride yararlı oldu ama en önemli şey deneyim oluyor. Deneyim kazandıkça kaygılarım azaldı. Mezun ettiğim öğrencilerim oldu, bir sürü velim oldu. Çok şey öğrendim, öğrendiklerimi de çocuklara katmaya çalışıyorum. Çocukları kendi çocuklarım gibi görüyorum, elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum. 2021-22 eğitim-öğretim yılında okulumuza beş yıldır ilk kez İngilizce öğretmeni atandı. Ancak sınıf öğretmeni eksikliği vardı, yeni başlayacaklara göre tecrübeli bir ücretli öğretmen olduğum için 3. sınıfları bana verdiler. Bana verilen sınıfın ilk öğretmeni sınıf öğretmenliği mezunu imiş. Ailesinden biri rahatsızlanınca ayrılmış, yerine alan dışından ücretli bir öğretmen gelmiş. O da ayrılınca ben başladım. Bu sınıfa giren sınıf öğretmenliği mezunu olmayan ikinci ücretli öğretmenim yani. Sınıf öğretmenliği mezunu bir öğretmen tabii ki çok daha başarılı olur. Bu durum eğitimin niteliğini etkiliyor. Ancak bu sistemin yol açtığı bir durum. Devlet kadrolu öğretmen yerine daha az ücretle ücretli öğretmen çalıştırmayı tercih ediyor. Kadrolu öğretmenlerle aynı işi yapıyoruz ama arada büyük fark var."

S., ücretli öğretmenlik maaşıyla da geçinmenin mümkün olmadığını da anlatıyor:

### "Yine de bir sıfatım var"

"Okul ortamını, çocukları sevdiğim, okulumda ücretli öğretmenlere karşı bir ayrımcılık olmadığı için ayrılmadım. Yine de öğretmenim, bir sıfatım var düşüncesiyle yapıyoruz. Özlük haklarımız konusunda büyük kayıplarımız var. Maaşım tek başına yaşamam mümkün değil. Ailemle yaşıyorum, idare etmeye çalışıyorum. Maaş değil harçlık gibi oluyor. Sosyal hiçbir hayatım yok. Elime geçen 2.000 TL maaşla bir şey olmuyor. Eskiden beş yıl ve üzerinde ücretli öğretmen olarak çalışanların kadroya alımı yapılmıştı. Belki öyle bir şey çıkabilir diye bir sene daha idare edebilirim. Ancak bu şekilde hayatımı sürdüremem. 31 yaşına girdim. Bu düşünceler enerjimi de düşürüyor. Ücretli öğretmenliğin para için yapıldığı düşünülün istemem. Ücretli öğretmenlik, emeğimizin daha fazla sömürülmesi. Belki bir gün kadroya geçeriz umuduyla da yaşamak istemiyoruz. Öğretmenlik sadece iş olsun diye yapılacak bir şey değil. Öğrencilerle kurduğumuz diyalog, onların sevgisi mutlu ediyor. Tekstilde çalışsam daha çok kazanırım. Ücretli öğretmenler asgari ücret bile almıyor."

## ÖĞRETMEN HAREKETLİLİĞİ

Öğretmen sayısı bakımından büyük merkezler ile kırsal bölgeler arasındaki fark oldukça köklü bir meseledir. Bu, öğretmenlerin ilk atandıkları yerlerde uzun süre kalmayarak yaşam ve çalışma koşulları bakımından daha “avantajlı” görülen yerlere gitmesiyle, yani öğretmen hareketliliğiyle yakından ilişkili bir sorundur. 2015 yılında yayımlanan *Eğitim İzleme Raporu 2014-15*'te öğretmenlerin yer değiştirme yöntemiyle bölgeler arasındaki geçişi incelenmiş ve yüksek öğretmen hareketliliğine vurgu yapılmıştır.<sup>23</sup> Pesen tarafından 2004'te hazırlanan yüksek lisans tezi gibi daha eski çalışmalarda da büyük merkezlerle küçük ilçeler ve köyler arasındaki öğretmen sayısı dengesizliğine dikkat çekiliyor.<sup>24</sup> Yüksek öğretmen hareketliliğinin nedenleri ve sonuçları ERG tarafından 2015'te yayımlanan *Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar* başlıklı raporda da ele alınmıştır.<sup>25</sup> Son üç yıldır *Eğitim İzleme Raporları*'nda da vurgulandığı gibi, Ekim 2016'da yürürlüğe giren sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, öğretmen hareketliliğini azaltmada başvurulan en önemli yöntemdir. Ancak bu yöntemin de öğretmen hareketliliğini azaltmadaki rolü sınırlıdır; öğretmenlerin zorunlu hizmet sürelerinden sonra ilk atandıkları bölge ve illerde kalmasını sağlamak için çalışma ve yaşam koşullarına odaklanan daha yapısal çözümlere ihtiyaç vardır.

Öğretmen hareketliliğinin bir yansıması da öğretmenlerin hizmet yıllarının iller arasında dengesiz olmasıdır. Ozoğlu'na göre 2012 yılına ilişkin veriler, öğretmen deneyiminin en düşük olduğu illerden Hakkari'de ortalama hizmet yılının 1,3, Şırnak'ta 1,5 yıl olduğunu gösteriyor.<sup>26</sup> 2019 yılına ilişkin verilere göre ise bu illerde öğretmenlerin ortalama hizmet yılı artmış ve Hakkari'de 2,6, Şırnak'ta 2,4 yıl olmuştur.<sup>27</sup> Son yıllardaki iyileşmenin temel nedeni sözleşmeli öğretmenlik uygulamasıdır. Sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenlerden farklı olarak mesleklerinin ilk yıllarında yer değiştirme talebinde bulunamıyorlar. Sözleşmeli öğretmenler, uygulamanın ilk başlatıldığı 2016 yılında altı yıl (dört yılı sözleşmeli, iki yılı kadrolu olmak üzere), atandıkları kurumda çalışmak zorundalardı; 2019'da yapılan düzenlemeden sonra ise bu süre dört yıla indi (üç yılı sözleşmeli, bir yılı kadrolu olmak üzere).<sup>28</sup> Buna karşın, öğretmenlerin ortalama hizmet yılları arasında büyük farklılıklar görülmeye devam ediyor. Örneğin Aralık 2019 verilerine göre ortalama hizmet yılı İzmir'de 16,9, Aydın'da 16,5, Yalova'da 16,1, Türkiye genelinde 12,9 yıldır.<sup>29</sup>

*Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında 2020 yılında uygulanan merkezi sınavın verileriyle yürütülen bir araştırma, öğretmen deneyiminin akademik başarıyla ilişkisine dair önemli bulgular sunuyor. Söz konusu çalışmaya göre, 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarıyla en güçlü ilişki içinde olan değişkenler okulun sosyoekonomik düzeyi, öğretmenin kıdemi, okul büyüklüğü ve sınıf büyüklüğüdür.<sup>30</sup>*

23 ERG, 2015.

24 Pesen, 2004.

25 ERG, 10 Nisan 2015.

26 Özoğlu, 2015.

27 Düşkün, 2021.

28 Bu konuda kapsamlı değerlendirme için bkz. Koyuncu ve Düşkün (2020).

29 Düşkün, 2021.

30 Suna vd., 2021.

Öğretmen hareketliliği altında yatan nedenlerden ötürü de önemli bir sorundur. Bu durum öğretmenlerin belirli illerde görev yapmak istemediklerinin göstergesidir. Dolayısıyla öğretmen hareketliliğini anlamak için öğretmenlerin yaşam ve çalışma koşullarını incelemek gerekir. Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP) Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı ile MEB işbirliğinde yürütülen Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Öğretmen Hareketliliği Projesi çerçevesinde gerçekleştirilen araştırma bu konuda önemli bulgular sunuyor. Araştırmanın bulgularına göre, "Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde öğretmenlerin barınma, ev ve sosyal çevre bakımından memnuniyetleri diğer bölgelere göre daha düşüktür. Ayrıca rapor, öğretmenlerin nüfusa kayıtlı olduğu il, görev yaptığı bölgeden farklı ise bölgeden ayrılma oranının arttığını gösteriyor."<sup>31</sup> Bu bulguların da gösterdiği gibi öğretmen hareketliliğinin azaltılması için öğretmenlerin yaşam ve çalışma koşullarına odaklanan **politikalar** gerekiyor.

## ARZ VE TALEP DENGESİZLİĞİ

2021 yılı itibarıyla öğretmenlikte arz ve talep arasındaki dengenin<sup>32</sup> oldukça bozulmuş olduğu görülüyor.<sup>33</sup> Konunun geçmişi incelendiğinde, MEB'in öğretmen arzının talebin üzerinde olduğu durumlarda öğretmen seçmek amacıyla sınav uygulama kararının 1986-87 eğitim-öğretim yılında duyurulduğu bilgisine rastlanıyor.<sup>34</sup> Öğretmen olmak isteyenlerin sayısının kamu tarafından istihdam edilenlerin oldukça üzerinde olduğu ve bu konunun çözüm gerektirdiği ise son altı yıldır Eğitim İzleme Raporları'nda vurgulanıyor.<sup>35</sup> Bu sorun, öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı olumsuz etkilemesi ve öğretmenlik mesleğinin toplumda çekici bir meslek olarak görünmesini engellemesi<sup>36</sup> nedeniyle **acil çözüm** gerektiriyor.

Özel sektörün eğitim sistemi içindeki payında görülen artışla eşzamanlı olarak özel sektörde yıllar içerisinde giderek artan bir öğretmen istihdamı olsa da öğretmenlik mesleği için temel istihdam alanı kamudur. Eğitim devletin temel görevlerinden olduğu ve her çocuğun eğitime erişim hakkı bulunduğu için ağırlığın kamu kurumlarında olması anlaşılır ve gereklidir. Kamunun öğretmen adayları için temel işveren durumunda olması ise MEB'e yönelen atama talebinde yansıma buluyor.

*2021 yılında Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (ÖABT) giren ve sınavı geçerli sayılan kişi sayısı 307.773'tür.<sup>37</sup> Bir yılda ortalama 42.000<sup>38</sup> öğretmenin ilk ataması yapıldığı göz önüne alındığında başvuru sayısının bir yılda atananların yedi katı olduğu ortaya çıkmaktadır.*



**EK 1. Öğretmen hareketliliğinin azaltılmasına yönelik öneriler**

<https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EK1-Öğretmen-hareketliliğinin-azaltılmasına-yönelik-öneriler.pdf>



**EK 2. Öğretmen arzı ve talebi arasında daha iyi bir denge kurulması için öneriler**

<https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EK2-Öğretmen-arzı-ve-talebi-arasında-daha-iyi-bir-denge-kurulması-için-öneriler.pdf>

31 Düşkün, 2021, s.7.

32 Dosyada öğretmen arzıyla öğretmen olmaya hazır adaylar, öğretmen talebiyle de kamunun öğretmen alımına ilişkin planı kastediliyor. Bkz. Düşkün, 2021.

33 Düşkün, 2021.

34 Mete, 2009.

35 Koyuncu ve Düşkün, 2020; Düşkün ve Uzunkök, 2019; ERG, 2018; ERG, 2017; ERG, 2016; ERG, 2015.

36 ERG, 2018.

37 ÖSYM, t.y.

38 Son 15 yılın ortalamasıdır.

2020-21 eğitim-öğretim yılına ilişkin Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre, Türkiye genelinde 91 Eğitim Fakültesiyle dört Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 210.912'dir.<sup>39</sup> Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı da 360.615'tir.<sup>40</sup> Yalnızca eğitim fakültelerinin bile ortalama atama sayısının üzerinde mezun verdiği, diğer fakültelerin (özellikle fen-edebiyat fakültelerinin) verdikleri mezun sayısının da "atanamama" sorununu derinleştirdiği açıktır.<sup>41</sup>

Türkiye'de "eğitim fakülteleri ile eğitim bilimleri fakültelerindeki öğretmenlik bölümlerinden mezun olmayı ve başka fakülte ve bölümlerden mezun olup pedagojik formasyon sertifika programını tamamlamayı içeren iki kanallı öğretmen yetiştirme modelinin geçmişi 1970'li yılların ortalarına kadar uzanıyor."<sup>42</sup> Pedagojik formasyon sertifika programı yerine yüksek lisans programı uygulaması 1998-2008 yılları arasında denenmiş, ancak 2009'da bu uygulamadan vazgeçilip yeniden pedagojik formasyon sertifika programlarına başvurulmaya başlanmıştır.<sup>43</sup> 2018 yılında ise pedagojik formasyon sertifika programlarının kaldırılması yeniden gündeme geldi.

MEB ve YÖK işbirliği içinde başlatılan ve geçmiş Eğitim İzleme Raporları'nda da yer bulan pedagojik formasyonun kaldırılması kararı, öğretmen arzını etkileme potansiyeli olan önemli bir karardır. Bu karar, Ekim 2018'de yayımlanan *2023 Eğitim Vizyonu*'yla kamuoyuna duyuruldu. Vizyon belgesinde şu ifadeler yer verildi: "Sertifikaya dayalı 'Pedagojik Formasyon' uygulaması kaldırılacak ve yerine yurt sathında kolay erişilebilir lisansüstü düzeyde 'Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı' açılacaktır. Bu program mesleki gelişim çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenlik hakkı kazanan adaylara uygulanmaya başlayacaktır."<sup>44</sup> Bu açıklamaya karşın, "2019-20 eğitim-öğretim yılında üniversitelerdeki pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları öğrenci almayı sürdürdü."<sup>45</sup> Mart 2020'de MEB ve YÖK arasında yeni bir işbirliği protokolü imzalandı.<sup>46</sup> MEB'e bağlı resmi ve özel kurumlarda hangi yükseköğretim programlarından mezun kişilerin öğretmen olarak görev yapabileceği, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından belirlenmiştir.<sup>47</sup> Haziran 2020'de ilgili düzenlemede değişiklik yapılarak pedagojik formasyon sertifika programlarının öğretmen olarak görev yapmak için geçerliliği kaldırıldı.<sup>48</sup> Değişiklik MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından resmi yazıyla YÖK'e bildirildi.<sup>49</sup> Bunun üzerine Temmuz 2020'de MEB ve YÖK işbirliğinde geliştirilen "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı"nın ana hatları kamuoyuyla paylaşıldı.<sup>50</sup> Ancak Ağustos 2021'de yeniden düzenleme yapılarak "pedagojik formasyon sertifika programı" yeniden geçerlilik kazandı.<sup>51</sup> Kararda belirli öğretmenlik alanları için "Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile açılan/açılacak olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek

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

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

41 Düşkün, 2021.

42 A.g.e., s.4.

43 A.g.e.

44 MEB, 2018.

45 Düşkün, 2021.

46 A.g.e.

47 MEB TTKB, 2014.

48 MEB ÖYGM, 2020a.

49 MEB ÖYGM, 2020b.

50 Koyuncu ve Düşkün, 2020.

51 MEB TTKB, 2021.

Lisans Programını ya da Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programını başarı ile tamamlayanlar.” ifadesine yer verildi.<sup>52</sup>

*Güncel düzenlemeye göre, pedagojik formasyon sertifika programlarının kaldırılmasının söz konusu olmadığı, öğretmen atamalarında hem sertifika programlarının hem de tezsiz yüksek lisansın geçerli kabul edileceği resmîyet kazanmış oldu.*

## ŞEKİL 2: PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMINA İLİŞKİN GELİŞMELER (2018-2021)



Pedagojik formasyon sertifika programlarının öğretmen politikalarına etkisi, geçmişte Eğitim İzleme Raporları'nda kapsamlı bir biçimde ele alındı. Programların "öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği uzmanlığı kazandıracak kapsama" sahip olmadığı;<sup>53</sup> ayrıca "pedagojik formasyonun kaldırılmasının arz-talep dengesini düzeltmeye yardımcı olma potansiyeli" bulunduğu değerlendirmelerine yer verildi.<sup>54</sup> Bununla birlikte eğitim fakültesi dışındaki yükseköğretim programlarından mezun olanlara yönelik bir pedagojik formasyon eğitiminin eğitim fakültelerinde doğrudan karşılığı olmayan öğretmenlik alanları için bir gereklilik olduğunu anımsamakta yarar vardır. Mesleki ve teknik ortaöğretim programlarındaki bazı öğretmenlik branşları buna örnek gösterilebilir. Sonuç olarak, Ekim 2018'den bu yana gündemde olan pedagojik formasyon sertifika programlarının kaldırılmasının söz konusu olmadığı açıktır. Programların kontenjanlarına yönelik düzenlemelerin yapılması ve uygulamanın belirli branşlarla sınırlanması, öğretmen arzında istenmeyen artışın önlenmesi için gereklidir.

52 MEB TTKB, 2021.

53 Düşkün ve Uzunkök, 2019, s.12.

54 Koyuncu ve Düşkün, 2020, s.36.



# ÖĞRETMENİN İYİ OLMA HÂLİ



“Öğrencilerimizi desteklemek için çok koşturduk, çok yıprandık. Ancak kendimiz psikolojik destek alamadık. Neredeyse sağlık çalışanları kadar zor koşullarda çalıştık. Hepimiz salgın sürecinde ve çocuklar yüz yüze eğitime geldiğinde ‘onlara nasıl destek olabiliriz’ dedik, peki biz öğretmenler? Bizler de duygusal ve psikolojik olarak sorunlar yaşadık.” **Sınıf Öğretmeni B., İzmir**

Öğretmenin iyi olma hâli, yaşamının “sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel boyutlarından memnun olması”yla ilişkili bir olgudur.<sup>55</sup> Bu kavram aynı zamanda öğretmenin içinde kendini nasıl hissettiğiyle ve nasıl görev yaptığıyla yakından ilgilidir.<sup>56</sup> Öğretmenin iyi olma hâli; eğitimin niteliğini, öğrencinin iyi olma hâlini ve başarısını da etkiler. Çalışma koşullarından özlük haklarına, eğitim ortamlarının niteliğinden öğretmenlerin meslektaşlarından destek alabilmelerine kadar öğretmenin iyi olma hâlini etkileyen pek çok etken vardır. Son 1,5 yılda salgın öğretmenin iyi olma hâlini kaçınılmaz olarak doğrudan etkiledi.

## SALGINDA ÖĞRETMENİN İYİ OLMA HÂLINE GENEL BAKIŞ

COVID-19 salgını karşısında ülkelerin eğitime yönelik uyguladığı ilk politika yüz yüze eğitime ara verilmesi yönündeydi. Nisan 2020’den bu yana toplam 1,6 milyar öğrencinin eğitimi sekteye uğradı.<sup>57</sup> Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu’nun (UNICEF) *COVID-19 ve Okulların Kapanması* raporuna göre dünyada 22 milyon okulöncesi, 105 milyon ilkokul, 53 milyon ortaokul ve 34 milyon ortaöğretim öğrencisinin yüz yüze eğitim alacakları sürenin neredeyse %75’i gerçekleşemedi.<sup>58</sup> Ayrıca, “100 milyonu aşkın öğretmen ve okul personeli de salgın sürecinden etkilendi.”<sup>59</sup>

“Türkiye, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’nün (UNESCO) hafta sonları ve resmi tatilleri içine katarak sağladığı verilere göre, 31 Ağustos 2020-2 Temmuz 2021 tarihleri arasında Meksika, Kosta Rika ve Polonya’dan sonra Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkeleri arasında okulların en uzun süre kapalı olduğu dördüncü ülke oldu.”<sup>60</sup>

55 Düşkün ve Uzunkök, 2019, s.22.

56 A.g.e., s.9.

57 The World Bank, 22 Ocak 2021.

58 UNICEF, 2021.

59 UNESCO, 19 Mart 2021.

60 Tunca vd., 2021.



2020-21 eğitim-öğretim yılı 31 Ağustos 2020 tarihinde tüm kademeler için uzaktan eğitime başladı. Belirli dönemlerde seyreltilmiş yüz yüze eğitime geçildi. *Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğrenciler ve Eğitime Erişim* dosyasına göre eğitim yılının %44,4'ünde, yani 87 gün, tüm bölge ve kademelerdeki okullar kapalıydı.<sup>61</sup> Okula en uzun süre gidebilenler 109 günle okulöncesi eğitim ve 99 günle 1. sınıf öğrencileriydi. 6, 7, 10 ve 11. sınıflar ise yüz yüze eğitime en kısa süre devam eden kademelerdi.<sup>62</sup> 95 gün açık kalan köy okulları ve 94 gün açık kalan özel eğitim okulları ise en uzun süre açık kalan eğitim kurumlarıydı.<sup>63</sup>

2020-21 eğitim-öğretim yılının tamamını COVID-19 koşullarında geçiren öğretmenler, uzun bir süre öğrencilerinden, okullarından ve meslektaşlarından ayrı kaldılar. Mesleki olarak daha önce alışık olmadıkları koşullarda eğitimi büyük oranda uzaktan devam ettirmeye çalıştılar. Salgının yarattığı koşullar öğretimi daha zorlu ve stresli hâle getirdi.

Salgında öğretmenlerin psikolojik ve mesleki iyi olma hâllerini etkileyen farklı süreçler yaşandı. Öğretmenler bir yandan sağlıklarını korumaya, salgının sosyal ve psikolojik güçlükleriyle baş etmeye çalışırken bir yandan da öğrencilerinin iyi olma hâllerini desteklemeye çalıştılar. Okulların şartları, öğrenci sayısı, öğrencilerinin uzaktan eğitime erişip erişememesi, veli-öğretmen işbirliğinin hayata geçip geçmemesi, öğretmenlerin psikososyal destek ve dijital okuryazarlık ihtiyacı gibi pek çok faktör öğretmenin iyi olma hâlini etkiledi.

Öğretmenler daha önce deneyimlemedikleri uzaktan eğitimde, nasıl ders anlatacaklarını, hangi araçları kullanabileceklerini hızla öğrenmeye çalışırken ders anlatım tekniklerini, kaynaklarını da çevrimiçi sisteme uyarlamaya çalıştılar. Öğretmenleri en çok zorlayan sorunlardan biri ise öğrencilerin uzaktan eğitime erişimi oldu. Uzaktan eğitime erişim öğrencilerin televizyon ya da internete erişiminin olmasıyla sınırlı değildir. Evlerinde televizyonu bile kendilerine öncelik verilirse kullanabilen, kalabalık ailelerde anne-babasının cep telefonu ile kendilerine sıra geldikçe uzaktan eğitime bağlanabilen ya da hiç internet erişimi olmayan çocuklar vardı.<sup>64</sup> Öğretmenler uzaktan eğitime verimli erişemeyen ya da hiç erişemeyen öğrenciler için alternatif çözümler aradılar. Etkinlik sayfaları hazırlamak, ders videosu çekip ebeveynlere göndermek ve öğrencileri teker teker okula çağırarak birlikte çalışma yapmak gibi farklı yöntemler geliştirerek öğrencilerinin eğitimini sürdürmeye çalıştılar.<sup>65</sup> Öte yandan öğretmenlerin bazıları da yaşadıkları bölgelerdeki altyapı sorunlarının yanı sıra uzaktan eğitim verebilecekleri yeterli donanıma sahip cihazlara erişimde sıkıntı yaşadı.

Uzaktan eğitim süresi uzadıkça öğretmenler hem kendi motivasyonlarını yüksek tutmak hem de öğrencilerinin derslere ilgisini canlı tutmak için yoğun çaba harcadılar. Öğrenciler arasında artan **öğrenme kayıpları**, uzaktan eğitimde de belirli dönemlerde yapılan yüz yüze eğitimde de öğretmenleri zorladı. “Öte yandan okulların açılma-kapanma kararının hangi parametrelere göre verildiğinin net olmaması ve kararların sık değişmesi paydaşlar için farklı zorluklar oluşturdu ve paydaşlar arası güven ilişkileri üzerinde olumsuz bir etki yarattı.”<sup>66</sup> Öğretmenler bu belirsizliklerden ve kararların sık sık



#### ÖĞRENME KAYBI

Genellikle eğitime ara verilmesi ya da eğitimin kesintiye uğraması nedeniyle genel veya özel bilgi ve becerilerde ya da öğrencinin akademik ilerlemesinde görülen kayıp.

Kaynak: EdGlossary (2013). *Learning loss*. Şubat 2021, <https://www.edglossary.org/learning-loss/>

61 Tunca vd., 2021.

62 A.g.e.

63 A.g.e.

64 Aktaş Salman, 5 Nisan 2020.

65 Dosya kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde belirtilmiştir.

66 Korlu vd., 2021.

değişmesinden olumsuz etkilendiler. Seyreltilmiş yüz yüze ve uzaktan eğitimde sınıflarında kurdukları düzenlerin, sistemlerin değişmesi onları etkiledi.

Dosya kapsamında gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri, yüz yüze başlayan 2021-22 eğitim-öğretim yılında da öğretmenlerin iyi olma hâlinin çocukların okula uyumuyla yakından ilgili olduğuna işaret ediyor. Çocukların hem akademik hem de sosyal ve duygusal beceriler açısından son 1,5 yılda yaşadıklarını yüz yüze eğitime döndükten sonra daha net gözlemlediklerini anlatan öğretmenler, bu konudaki kayıpların kendilerini zorladığını ifade ediyorlar.



“Üç hafta okul kurallarını anlattım. Çocukların sosyal ilişkileri zayıflamış, birbirleriyle iletişimi unutmuşlar. Her teneffüste bir gerginlik, kavga çıkıyor. Bu zorluyor bizi.”  
**Sınıf Öğretmeni D., İzmir.**

“2021-22 eğitim yılında birinci sınıfları okutmaya başladım. Çocuklar okula döndüklerinde ne kadar çok yalnız kalmışlar bunu gördük. Oyundan uzaklar, mutlu değiller. Salgında iyi olmaları için her istedikleri yapılmış çoğunlukla. ‘Hayır’ı görünce, duyunca sinirleniyorlar. Okul öncesi eğitim almadan gelen öğrencim olurdu ama salgın yüzünden okul öncesi eğitim alıp gelen öğrenci sınırlandı. Hazır bulunuşlukları daha kötü durumda. Sıkılıyorlar.”  
**Sınıf öğretmeni B., İzmir.**

“Öğrencilerim salgın başladığında 1. sınıftı. Davranışsal olarak tam gelişmeden 3. sınıf oldular. Sınıfta farklı akademik seviyelerde öğrenciler oluştu. Bu kayıpları gidermek için yoğun çaba harcıyorum. En çok velilerin desteğine ihtiyacım var. Okul müdürü de bizlere soruyor öğrenme kayıplarıyla ilgili ne yapmayı planlıyorsunuz diye. Sistemsel olarak bize sunulmuş bir öneri yok.”  
**Sınıf Öğretmeni M., Mersin.**

MEB; Türkçe, matematik ve fen bilimlerinde salgından kaynaklanan öğrenme kayıplarının tespit edilmesi amacıyla Türkiye genelinde 26-27 Ekim 2021 tarihlerinde resmi ve özel okulların 7, 8, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere yönelik Kazanım Değerlendirme Uygulaması gerçekleştirdi. Basında yer alan açıklamalara göre bu çalışma sonucunda öğrencilerin almaları gereken destekler daha iyi tasarlanabilecek.<sup>67</sup> Bu çalışmanın, gözlemlenen öğrenme kayıplarının nasıl giderileceğine dair bir yol haritasına dönüşmesi önemlidir. Bu süreçte, öğrenme kayıplarını sınıflarında doğrudan gözlemleyen öğretmenlerin deneyimlerinin dikkate alınması ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanan çözümlerin hızlıca paylaşımına sokulması anlamlı olacaktır. Verilerin merkezi olmaktan çok okul düzeyinde değerlendirilmesi ve çözümlerin de okul ve sınıf düzeyinde tasarlanması daha etkili sonuçlar doğurabilir. Bununla birlikte bu süreç, öğretmenlerin ihtiyaçlarının neler olduğunu anlamaya yönelik çalışmalar yapılmadan eksik kalacaktır.

## SALGINDA İLK ATAMASI YAPILAN ÖĞRETMENLERİN DURUMU

Salgında ilk ataması yapılan öğretmenler için durum nispeten daha zorlayıcı oldu. 2020 ve 2021 yıllarında toplam 60.924 öğretmenin ilk ataması yapıldı.<sup>68</sup> Mesleğinin ilk yılında öğretmenlerin kimi öğrencilerini daha tam tanıyamadan, onlarla yüz yüze iletişim kurmadan uzaktan eğitim vermeye başladı, kimi öğretmenler ise öğrencileriyle hiç yüz yüze gelemeden ekrandan tanıştılar.

### SALGINDA ÖĞRETMENLİĞE BAŞLAMAK

Mezun olur olmaz Diyarbakır'ın bir köyüne atanan M., 2020-21 eğitim-öğretim yılında öğretmenliğe başladı. Kendi deyişiyle ilk yılında en büyük tedirginliği deneyimsizken 1. sınıfları okutmaktı. Yaşadığı deneyimi şöyle anlatıyor:



“Salgında yeni mezun biri olarak 1. sınıf okutmak çok zordu. Teknolojiyle aram fena değildi ama deneyimsiz bir öğretmendim. Yetersizlik hissi yaşıyordum. Sınıfımda okulöncesi eğitim alan öğrenci de vardı, almayan da. Hazırbulunuşlukları farklıydı. Okul başladıktan kısa bir süre sonra uzaktan eğitime geçtik maalesef. 24 öğrencim vardı. Canlı ders yapabildiğim öğrenci sayısı 10'u bile bulmadı çoğu zaman. Derse erişemeyen öğrencilerim için kaygı duyuyordum. Öte yandan canlı derslerde ‘sevgimi yeteri kadar verebiliyor muyum?’ diye düşünüyordum. Ara ara uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geçiş yapıyorduk ve yüz yüze eğitimin iki gün olduğu zamanlarda küçük bir yerleşim yeri olduğundan ya sınıfı iki gruba ayırıp okula dört gün gidiyorduk ya da haftanın beş günü gidiyorduk. Velilerin sosyoekonomik durumları arasında farklılıklar olması nedeniyle her öğrenci ya da veliyle aynı düzeyde görüşme sağlayamadım. Telefonu olup WhatsApp vb. uygulamaları kullanmak için interneti olmayan velilere gerekli bilgiyi arama ya da SMS yoluyla iletmeye çalıştım. Telefonu ya da televizyonu olmayan velilerim de vardı. Canlı derslere giremeyen öğrenciler için çalışma dosyaları hazırlayıp okula bırakıyordum.

#### “Canlı dersleri birleştirilmiş sınıf mantığıyla yürüttüm.”

Yüz yüze eğitim yaptığımız dönemlerde biraz toparlanıyordu sınıf, uzaktan eğitime dönünce yine kopukluklar oluyordu. İlk dönemde tek harfi öğretemediğim çocuklar bile vardı. İkinci dönem toparladık biraz daha. Kayıpları telafi etmekte yeni bir öğretmen olarak zorlanıyordum. Benim iyi olma hâlimi de en çok etkileyen canlı derslere öğrenci katılımının az olmasıydı. Öğrenciler arasındaki seviye farkının salgında iyice artmış olması işin en kötü tarafıydı. Canlı dersleri birleştirilmiş sınıf mantığıyla yürüttüm çünkü çocukların seviyeleri farklıydı. Seviyelerine göre gruplar oluşturdum. 30 dakikada bunu yapabilmek yıpratıcı oldu. Boşluğa düştüğüm zamanlar oldu. Ancak meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunmak yetersizlik hissimi aşmamı sağladı. Başardığımı gördükçe de iyi hissetmeye başladım. ‘Bu zorlukları sadece ben yaşamıyorum’ diyerek kendimi motive etmeye çalıştım. Sürekli araştırdım. Gerek EBA üzerinden açılan kurslardan, gerek internet ortamından ulaşabildiğim kaynaklardan bir şeyler öğrenmeye çalıştım. Okuldaki zümrem, yakın ve uzak çevremdeki tüm öğretmen arkadaşlarımla iletişim kurdum. Öğretmenlerin sıklıkla kullandığı platformları takip etmeye çalıştım.”

Atanan öğretmenler ilk yıl aday öğretmen olarak görev yapıyorlar. Türkiye’de aday öğretmenlik süresi bir yıl olsa da, uluslararası bir değerlendirme olan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS), mesleğinin ilk beş yılındaki öğretmenleri “yeni başlamış öğretmen” olarak tanımlıyor.<sup>69</sup> Bu süreçte “aday öğretmenlerin sınıf ve okul içi mesleki yetkinliklerinin geliştirilmesinden atandıkları ilin özelliklerini tanımalarını sağlamaya kadar” pek çok açıdan desteklenmeleri gerekiyor.<sup>70</sup> 2020’de ilk ataması gerçekleşen öğretmenler adaylık süreçlerini salgın koşullarında tamamladılar. Salgın sürecinde, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin duydukları ihtiyaçlar da değişiyor ve çeşitleniyor.



### SİZ HANGİ DERSİN ÖĞRETMENİSİNİZ?

İstanbul’da bir ortaokulda Türkçe öğretmeni olan Z. atandıktan sonra ilk derse sınıf yerine ekran karşısında girdi. İstanbul COVID-19 Risk Haritası’nda yüksek riskli iller arasında olduğu ve Z. 7. sınıfları okuttuğu için öğrencileri de kendi de tüm eğitim yılını uzaktan eğitimle tamamladı. Telafi eğitimlerinde okula gittiğinde, yüz yüze eğitime devam eden 5. sınıfların kendisini okulda hiç görmediği için “Siz kimsiniz, hangi öğretmensiniz?” diye sorduğunu söylüyor.

Z. yıl boyunca uzaktan eğitim yapmanın kendisini nasıl etkilediğini şöyle anlatıyor:

“2020-21 eğitim-öğretim yılında yedi tane 7. sınıf şubesinin derslerine girdim. Sınıflarım ortalama 42 kişiydi. Canlı derslerde bir yıl boyunca gördüğüm en yüksek sayı 30 oldu. Ancak çoğunlukla 17-18 öğrenci katıldı her sınıftan. Canlı dersler zordu. Beni etkileyen teknolojik problemler değil, erişemediğim öğrenciler oldu. Öğretmen olurken ‘eğitimle bir şeyleri düzeltebilirim’ diyordum. Salgınla okul sistemi birden yok olunca elim kolum bağlı kalmış hissettim. Adaletsiz hissettirdi. Çalıştığım bölgede genelde çocuklar erkenden çalışmaya başlıyor, çocuk işçi oluyorlar. Derslere erişemeyen çocukların annelerini aradığımda, onlar haklı olarak bana geçim sıkıntısını anlatıyorlardı. EBA destek noktasından bahsedip çocuğunu yollayabileceğini söylüyordum. Ancak ‘belediye yardım dağıtıyormuş, adımızı yazdırır mısınız?’ diyenler oluyordu. Eğitime erişemeyen çocuklara ulaşmak karanlığa bakmak gibi bir histi.”

Aday öğretmenlik sürecini de salgın koşullarında, hiç okula gidemeden tamamlayan Z. öğretmen bu durumun dezavantajlarını da şöyle anlatıyor:

#### Aday öğretmenlik süreci de salgından olumsuz etkilendi

“İlk atandığımızda yapılan seminerler salgın olunca uzaktan eğitimle oldu. Hepsini EBA üzerinden aldım. Ancak hiçbir işime yaramadı. Okulda olsaydım yapmayı planladığım etkinlikler, çalışmalar, münazaralar, kitap okuma yarışmaları vardı. Bunları da adaylık dosyama ekleyecektim. Uzaktan eğitimde farklı bir şey yaptıysam dosyama ekledim ama dersi çok da çeşitlendiremedim. Uzaktan eğitim tecrübem tüm öğretmenler gibi yeniydi. Öte yandan danışman hocamın deneyimlerinden daha fazla faydalanmak isterdim, yüz yüze olsak olabilirdi. Aday öğretmenlik sürecinde toplayacağım deneyim olumsuz etkilendi.”

69 Koyuncu ve Düşkün, 2020, s.40.

70 A.g.e., s.40.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN STAJ DENEYİMİ

Salgın, eğitim fakültesi son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının stajlarını da etkiledi. Son sınıfta okullarda staj yapan öğretmen adayları, eğitim uzaktan olunca okul ve sınıf ortamını deneyimleyemediler. Alınan eğitimin en önemli kısmı olan uygulamayı yani stajı yüz yüze yapamamak öğretmenler için dezavantaj oldu. Öte yandan uzaktan eğitimde staj yapmak öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan dijital becerilerini geliştirme ve uygulama fırsatı da sağladı.

### UZAKTAN STAJIN ÖĞRETTİKLERİ

Bu süreçte eğitim fakültelerindeki eğitimlerine uzaktan devam eden öğretmen adayları, uzaktan eğitimde hem öğrenci hem de öğretmen oldu. Matematik öğretmenliği mezunu H. bu durumun dersine girdiği öğrencilerle empati kurmasını sağladığını anlatıyor: “Ben de eğitimime uzaktan devam ediyordum ve konsantre olmakta zorlanıyordum. Çocukların yaşları daha küçüktü ve onlar için daha zordu. Sıkılmalarını önlemek için aralar verdim, dikkatlerini çekecek şekilde dersi tasarlamaya çalıştım” diye konuşuyor.

Yüz yüze eğitimde staj yapmamış ve okul, sınıf ortamını deneyimlememiş olmanın kaygısını yaşadığını anlatan H. uzaktan staj deneyiminin avantaj ve dezavantajlarını şöyle anlatıyor:

“Fakültede aldığımız eğitim daha çok tahtada dersi anlatma ve materyal tasarlama üzerineydi. Uzaktan eğitim teknoloji anlamında kendimizi geliştirmek için faydalı oldu. Öğrencilerin dikkatini kazanmak için dersi oyunlaştırmayı, teknolojik materyaller kullanmayı öğrendik. Bol bol bunun için araştırma yaptık. Yeni uygulamalar öğrendik. 5 ve 6. sınıfların derslerine girdim. İlk dönem dersin öğretmenin yanında daha çok gözlem yaptım. Ders de anlattım ama. İkinci dönem anlatımlar bende idi. Uzaktan eğitim sabretmeyi de öğretiyor. Sınıf hakimiyeti zor, öğrenciyi daha fazla anlamak ve ona göre devam etmek gerekiyor. Uzaktan eğitimde daha planlı olmam gerektiğini fark ettim. Zaman zaten kısıtlı, iyi kullanmak gerekiyor. Uygulamaları önceden hazırlayıp ne yapacağını bilerek girmek gerekiyor derse. Öğrenciye verilen yönergeleri birçok kez açıklama durumu oluyor. Daha sık öğrenci açısından düşünmeyi öğrendim. Stajı uzaktan eğitimde yapmasaydım bu kadar çok araç araştırır mıydım, öğrenir miydim bilmiyorum. Bu öğrendiklerim mesleğe başladığımda da yararlı olacak.

### Uzaktan stajın dezavantajları

Bu süreçte öğrencilerin farklılıklarını gözetmek zor oldu. Hiç sınıfta bulunmadık, o öğrencilerle yüz yüze gelmedik. Ekranda gördüğümüz kadar tanıyoruz onları. Konuşursa, kamerasını açarsa, soruları cevaplarsa onlar hakkında bilgi sahibi olabildik. Okulda olsa çocuklar hareketli mi, suskun mu, çekingen mi, gözlem yapma şansı oluyor öğretmenin. Staj yüz yüze olsaydı yanında staj yaptığımız öğretmenlerden de daha fazla öğrenirdik. Çok deneyimliydi. Onu gözlemleyerek öğreneceklerim azaldı.”





### TEKNOPEĞAĞOĞİK ALAN BİLGİSİ

Eğitim-öğretim süreçlerinde alana özgü olarak kullanılabilen araçlara ve bu araçların öğrenmeye nasıl etki edeceğine yönelik bilgidir (matematik, fen bilimleri, İngilizce vb.).

Bu bilgi türü; pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik bilginin bir aradılığıyla sağlanabilir.

Kaynak: Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054

## SALGIN SÜRECİNDE DEVLET OKULLARINDA VE ÖZEL OKULLARDA ÖĞRETMENLİK

Öğretmenlerin çalışma koşulları, haftalık rutin mesaisi salgınla birlikte tamamen değişti. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle beraber esnek çalışma saatlerine geçmiş olması kamuoyunda bazı kesimler tarafından öğretmenlerin fiili olarak çalışmadıkları yönünde değerlendirildi.<sup>71</sup> Ancak, EBA ve canlı derslere geçen öğretmenlerin dijital becerileri ile **teknopedagojik alan bilgileri**ni geliştirmek için yoğun bir mesai harcadıkları, *Eğitim İzleme Raporu 2020: Öğretmenler* dosyası kapsamında yapılan öğretmen, okul müdürü ve veli görüşmelerindeki temel bulgulardan biri olmuştu.<sup>72</sup>

*Yaşanan ortak deneyim ve zorlukların yanında öğretmenlerin yaşam koşulları, sınıflarındaki öğrenci profili gibi çeşitli etkenler her öğretmenin yaşadığı süreci farklılaştırdı.*

Yıl boyu yapılan izleme çalışmaları ve dosya kapsamında yapılan öğretmen görüşmeleri, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin uzaktan eğitime erişememesi sorunuyla daha yoğun bir biçimde karşılaştığını gösteriyor. Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki “öğrenme kaybı”na dair kapsamlı ve temsili araştırmalar bulunmasa da erişimin çok etkilendiği kurumlarda öğrenme kaybının da daha kuvvetli olması beklenen bir durumdur.



### 2021-22 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI BAşLARKEN “ÖĞRENME KAYBI”YLA YÜZLEşMEK

Mersin’de iç ve dış göçün yoğun olduğu bir ilçede, çokkültürlü, ikili eğitim yapan bir ilkokulda öğretmenlik yapan M. salgın başladığında 1. sınıfları okutuyordu. Öğrencileri şimdi 3. sınıfta. 18 kişilik sınıfında hâlâ okuma yazmaya tam geçmeyen öğrencileri olduğunu belirtiyor. Son 1,5 yılda iyi olma hâlini en çok etkileyenlerin, uzaktan eğitime erişemeyen öğrencileri, öğrenciler arasında artan seviye farkları ve velilerden istediği düzeyde desteği alamamış olması olduğunu söylüyor:

#### Hecelerken 1. sınıftan 3. sınıfa

“18 kişilik sınıfta canlı derse katılan en fazla yedi-sekiz öğrencim oluyordu. Velilerle teker teker telefon görüşmeleri yaptım. En sık dile getirdikleri sorun, uzaktan eğitime erişmek için araçlarının olmamasıydı. Cihaz bulsak internet bağlantısı olmayanlar vardı. Suriyeli iki öğrencime hiç ulaşamadım. Canlı dersime katılan yedi-sekiz öğrencimin de düzeyleri birbirinden farklıydı. Bu konuda çok zorlandım. Çocukları EBA TV’ye yönlendirdim, WhatsApp grubundan çalışmalar yolladım, okula gidip fotokopi kaynak çoğalttım.

71 Alçı, 11 Ocak 2021.

72 Koyuncu ve Düşkün, 2020.

### “Sıkışmış ve yalnız hissettim”

Bilmediğim bir durumla karşı karşıyaydım ama bir şeyler üretmeliydim. Çocuklar arasındaki makas açılmasın diye çaba gösteriyorduk. Sınıfta pek çok şeye müdahale edebilirsiniz, uzaktan eğitimde öyle bir şansınız yok. Hiçbirimizin uzaktan eğitim konusunda bilgisi de yoktu. Başlarda çok yalnız hissettim. Bir yandan kendim de veliyim. Ortaokula ve liseye giden çocuklarımın eğitimini de takip etmeye çalışıyorum. Çok sıkışmış hissettim kendimi. Sürekli WhatsApp'tayız, okul idaresi de mesajlar atıyor. ‘Nereden yayın yaptın?’, ‘Kaç kişi canlı derse katıldı?’... Sürekli bu bilgileri veriyoruz. Asıl soru canlı derse katılamayanları nasıl katabiliriz olmalıydı oysa. ‘Siz ne hâldesiniz?’ diye soran da yok. İdarecimiz ‘Benden istenen bilgilerin çok azını sizden istiyorum’ diyordu. O da zor durumdaydı. Korku hissettim, okullar açıldığında çocuklar arasındaki bu farkı nasıl kapatacağımı düşündüm hep. Şimdi özellikle matematik açısından kötü bir durumdayız. Korktuğum başıma geldi. Öğrencilerim 3. sınıf oldu, salgın başladığında heceleyen çocuklarım vardı. Hâlâ o noktadalar. Çocukların arasındaki akademik makas iyice açıldı. Sürekli canlı derse giren beş-altı çocukla hiç girmemiş olan çocuk aynı sınıfta. Üç basamaklıları öğretmem lazım. İki basamaklıları okuyamayan var. Seviyelerine göre gruplara ayırdım çocukları. Psikolojik olarak çok yıprandım. Hayatımın en zorlu yılıydı. Şimdi de çok yoğun çalışıyorum ama en azından okul açıkken daha güçlüyüz, akran işbirliği yapıyorum.”

Özel okul öğretmenleri için öğrencilerinin uzaktan eğitime erişimi daha geri planda kalan bir sorundu. Öte yandan özel okul öğretmenlerinin bazıları işlerini kaybetme kaygısı yaşadılar. Kimi ise işsiz kaldı. Özel okullarda çalışan bazı öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlerden farklı olarak bu süreçte kısa çalışma ödeneğine tâbi oldular. Dosya kapsamında yapılan öğretmen görüşmelerinde de özel okulların devlet okullarına göre daha uzun süre canlı ders yapmasından ve bazı okullarda artan veli baskısından öğretmenlerin olumsuz etkilendiği görüldü.



## SALGINDA ÖZEL OKUL ÖĞRETMENİ OLMAK

İstanbul'da çalışan 11 yıllık öğretmen O. salgın başladığından bu yana iki okul değiştirdi. 2021-22 eğitim-öğretim yılına ise üçüncü okulunda başladı. Sekiz saat süren canlı dersler, derslerin ardından yapılan çevrimiçi okul toplantıları, öğretmen ve veli WhatsApp gruplarıyla yapılan yazışmalar nedeniyle mesai saati kavramının kalmadığını söyleyen öğretmen, salgının özel okul öğretmenlerinin çalışma koşullarını ve dolayısıyla iyi olma hâlini nasıl etkilediğini şöyle anlatıyor:

“Bazı özel okullar kısa çalışma ödeneğine geçti. Öğretmenler bazı günler çalışmamış gibi gözükte ve o günlerin sigorta primleri yatmadı. Oysa öğretmenler uzaktan eğitimde de yüz yüze eğitimde olduğu gibi ders vermeye devam etti ama prim gün sayıları eksik yatmış oldu. Salgın başladığında bir süredir çalıştığım okulda 2. sınıfları okutuyordum. Kısa çalışma ödeneğiyle sigorta primimin az gün yatırılmasına tepki gösterdim. Her zamankinden daha da fazla çalışıyorduk çünkü. ‘Sesini çıkarmazsan okulda kalabilirsin’ dediler. ‘Sesimi çıkarırım’ dedim, işten çıkarıldım. Sonra başka bir özel okula geçtim. Bu kez 1. sınıfları okutmaya başladım. Çalışma koşullarımız ağırdı. Velileri memnun etmek için canlı ders sayısı giderek arttı, beş saatten sekiz saate ulaştı. Dersler saat 15.00’ten sonra bitiyorsa idare, ‘saat 17.00’ye kadar dışarı çıkmayın, her an toplantı yapılabilir’ diyordu. Özel hayat kalmadı; telefonda da sürekli velilerle, okul grubuyla yazışmalar yapıyorduk.

### Velinin derse müdahalesi

Benim sınıfımın kapısı okulda hep açıktır, açık sınıf taraftarıyım ama uzaktan eğitimle canlı derslerde veli de sınıf içindeydi. Veli müdahalesi olduğu durumlar da oldu. Örneğin bir çocuğum derse katılmak istemiyor, ikna etmeye çalışıyorum. Veli ‘Ders gidiyor hocam’ diye müdahale ediyor. Drama yapmak istedim derste, ‘niye ders yapmıyorsunuz’ dendi. Sınıf yönetimine müdahaleler yaşandı. Salgında öğretmen ve veli işbirliği gelişti ama bence bazı özel okullarda velinin baskısı da arttı; ‘Bu ders neden böyle işleniyor’, ‘Diğer okullarda şu oluyormuş, bizim okulda neden yok’, ‘Canlı ders saat sayımız az’... Pek çok özel okul yönetimi ‘Veli ne der?’ korkusu yaşıyor. Okuldayken bir yöneticim vardı, uzaktan eğitimle yöneticilerim çoğaldı. Dersime koordinatör ayrı giriyor, müdür yardımcısı ayrı giriyor, veli zaten giriyor. Geribildirim veren ve olumlu etkileri olan yöneticilerim de oldu ama çok fazla göz izledi derslerimizi. Kendimi sıkışmış hissettim. 2020-21 eğitim yılı biterken çok fazla bir tükenmişlik duygusu içindeydim. Uzaktan eğitim yaparken yüz yüze dönuyorduk, tam adapte oluyorduk, yine değişiyordu. Duygudan duyguya atladık, yıprandık. Çok yorulduk. Bir yandan da kendimizi geliştirmek için çalıştık. Okulum öğretmenlerini eğitme yolladı ama ücretini biz ödedik. İndirim yapıldı sadece.

### İhtiyacım iş güvenliği

2021-22 eğitim-öğretim yılına başka bir özel okulda başladım. Çevrimiçi eğitimde iyiymiş, yorucu olmuş ama ek ders ücretleri ödenmiş öğretmenlere. En azından öğretmenin hakkı verilmiş. Uzaktan eğitim yapılırken öğretmenleri okula çağırılmamışlar. Daha önce çalıştığım okullarda uzaktan eğitim varken de okula çağırıldığım oldu çünkü. Öğrenci yokken gidildiğinde COVID-19 olan öğretmen arkadaşlarımız oldu. Çünkü toplu yemek yedik, servislere bindik. Çocuklarımızı bırakmak istemesem de yeni başladığım okulda koşullar daha insani olduğu için buraya geçtim. Yeni geçtiğim okulda tüm öğretmenlere dizüstü bilgisayar verildi mesela, ben diğer iki okulda böyle bir şey yaşamamış, eski bilgisayarım ile çalışmışım. Ayrılma kararını verdikten sonra iki hafta ağladım. Ama tükenmişim de. İnsanca yaşamak ve öğretmenlik duyguları arasında bırakılıyor insan, bu duyguları sömürülüyor. Benim özel okul öğretmeni olarak ilk ihtiyacım iş güvenliği. Gelecek kaygım daha aza insin, insan gibi yaşayayım istiyorum. Hak ettiğim değeri görmek istiyorum.”



## ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZLÜK HAKLARI

Özel okullarda, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ve kurslarda çalışan öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma koşullarıyla ilgili yıllardır dile getirilen önemli sorunlar vardır. Süreli iş sözleşmesiyle çalışan, tazminat hakları olmayan özel okul öğretmenlerinin var olan sorunlarına salgın sürecinde yenileri eklendi. Öğretmenler bu dönemde sosyal medya üzerinden haberleştiler, sorunlarını, yaşadıkları hak kayıplarını dile getirdiler, toplantılar yaptılar ve 2021'in Ağustos ayında Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası isimli bir sendika kurdular. Sendika sayesinde öğretmenler, sorunlarının daha görünür olması ve çözümler üretilmesi için taleplerini bir arada ve daha yüksek sesle dile getirmeyi amaçlıyor. Görüşülen kurucu öğretmenler, Özel Öğretim Kurumları Kanunu dışında bir meslek yasasının olmasını talep ediyor. Özel okullarda asgari ücretten daha düşük maaş alan öğretmenler olduğunu belirterek taban maaş uygulanmasını istiyorlar. Öte yandan öğretmenler bazı kurumlarda sigortalarının asgari ücret üzerinden yatırıldığını belirtiyor, kurumların denetiminin daha sıkı yapılması gerektiğinin altını çiziyorlar.

## ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU

Öğretmenlerin çalışma koşullarını, haklarını ve sorumluluklarını düzenleyen öğretmenliğe özgü bir kanuna ihtiyaç duyulduğu son yıllarda daha güçlü bir biçimde dile getiriliyor. *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*'nda "Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılacaktır." maddesine yer verildi.<sup>73</sup> *2023 Eğitim Vizyonu*'nda da Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılması hedefi yer aldıktan sonra nasıl bir kanun çıkarılması gerektiği daha sık gündeme geldi, çeşitli paydaşlar kanun taslağına katkı vermek hedefiyle öneriler hazırlandı.<sup>74</sup> 2019 ve 2020 yıllarında yayımlanan Eğitim İzleme Raporları'nda bu konu izlendi ve değerlendirildi.<sup>75</sup> *2023 Eğitim Vizyonu*'nda yer alan "Elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlerimiz ve yöneticilerimiz için teşvik mekanizması kurulacaktır"<sup>76</sup> gibi hedeflere ulaşmak gibi pek çok konuda Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun önemli bir dayanak oluşturacağı, *Eğitim İzleme Raporu 2019: Öğretmenler* dosyasında vurgulandı.<sup>77</sup>

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun düzenleme getirmesi beklenen teşvik mekanizmaları ve ek göstergenin 3.600'a çıkarılması<sup>78</sup> gibi konular, eğitime ayrılan kamu kaynaklarıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla yasal düzenlemenin, gerekli kamu kaynaklarının ayrılması güvence altına alınmadan yapılması söz konusu olsa bile uygulamada güçlükler yaşanması olasıdır. Mevcut durumda öğretmen politikalarında yasa ile uygulamanın uyuşmadığı durumlar yaşanıyor. Örneğin 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 50. maddesi "özellikle mahrumiyet bölgelerinde görevli öğretmenlere" konut sağlanmasını düzenliyor.<sup>79</sup> Ancak bu tam olarak uygulanmıyor; öğretmenler barınma sorunu yaşıyorlar.<sup>80</sup> Bu örnek dikkate alındığında, yasal düzenleme kadar düzenlemelerin uygulamaya yansımalarının da önemli olduğu anlaşılıyor.



### EK GÖSTERGE

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

Kaynak: Düşkün, Y. ve Uzunkök, B. (2019). Eğitim izleme raporu 2019: Öğretmenler. Eğitim Reformu Girişimi. Kasım 2021, [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019\\_Ogretmenler\\_.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019_Ogretmenler_.pdf)

73 TCCB SSB, 2019.

74 Düşkün ve Uzunkök, 2019.

75 A.g.e.; Koyuncu ve Düşkün, 2020.

76 MEB, 2018, s.44.

77 Düşkün ve Uzunkök, 2019.

78 Ek göstergenin 3.600'a çıkarılması öğretmenlerin emeklilik ikramiyelerinin ve emekli maaşlarının artmasını sağlayacaktır.

79 Millî Eğitim Temel Kanunu, 24 Haziran 1973.

80 GAP ve MEB, 2018.

Son olarak, öğretmenlik mesleğine özgü bir kanunun, eğitim-öğretimi çeşitli açılardan güçlendirme potansiyeli bulunduğunu anımsamakta yarar vardır. Örneğin kanun, öğretmenlerin çalışma koşullarını düzenlemenin yanında “çocuk haklarına ve çocuğun iyi olma hâline ilişkin özel bir eğitim almanın öğretmen olarak atanmanın koşulu haline getirilmesi” gibi önemli konularda da bir fırsat olarak değerlendirilebilir.<sup>81</sup> Mevcut durumda Öğretmenlik Meslek Kanunu’na duyulan ihtiyaç sürüyor; ancak Ekim 2021 itibarıyla Öğretmenlik Meslek Kanunu’na ilişkin kamuoyuyla paylaşılan bir taslak bulunmuyor. Kanunun çıkarılması yönündeki hedefte bir değişiklik olup olmadığına dair resmi bir açıklama bulunmuyor.

## ÖĞRETMEN MAAŞLARI

Öğretmenlerin iyi olma hâlini etkileyen konulardan biri de aldıkları ücretlerdir. Türkiye’deki öğretmen maaşlarının OECD ortalamasının belirgin biçimde altında kaldığı daha önceki Eğitim İzleme Raporları’nda yer almıştır.<sup>82</sup> Bu durum en güncel karşılaştırılabilir veriye göre de değişmiyor. Uluslararası karşılaştırmalarda maaşlar dolar cinsinden ve satınalma gücü paritesine göre düzenlenmiş olarak yer alıyor. Bu düzenleme, karşılaştırmanın anlamlı olması için gereklidir. Bu hesaplama göre 2020 yılında Türkiye’de resmi kurumlarda ilkökul kademesi için başlangıç maaşı yıllık 28.897 ABD doları iken OECD ortalamasında 34.942 ABD dolarıdır. 2020 verilerine göre ilkökul kademesinde başlangıç maaşı dikkate alındığında en yüksek öğretmen maaşının Lüksemburg (69.425 ABD doları), Almanya (65.475 ABD doları) ve İsviçre’de (59.642 ABD doları) olduğu görülüyor.<sup>83</sup> Her yıl belirli bir zam oranıyla öğretmen maaşlarında artış yapılırsa da satınalma gücünü dikkate alan bu hesaplama göre Türkiye’deki öğretmen maaşlarının 2020 yılında 2019’a göre azalmış olduğu anlaşılıyor. OECD ortalamasında ise artış yaşanıyor. 2019 yılında ilkökul kademesinde başlangıç maaşı Türkiye’de 29.407 ABD dolarıydı.<sup>84</sup> Bu, 2019’dan 2020’ye gelindiğinde 510 ABD doları düşüğe karşılık geliyor. OECD ortalamasında ise 2019’dan 2020’ye 1.028 ABD doları artış yaşanmıştır.

Geçmiş yılların Eğitim İzleme Raporları’nda vurgulandığı gibi Türkiye’de öğretmenlerin mesleğe başlama maaşlarıyla alabilecekleri en yüksek maaş arasında çok az fark bulunuyor.<sup>85</sup> 2020 verisine göre Türkiye’de ilkökul kademesinde, meslekte geçen hizmet yılına göre artan hâliyle en yüksek öğretmen maaşı başlangıç maaşından yalnızca %12 daha fazladır. Bu oran OECD ortalaması içinse %66’dır.<sup>86</sup> OECD ülkeleri içinde bu oranın Türkiye’den düşük olduğu tek ülke İzlanda’dır (%11). İlkökul kademesi için başlangıç maaşı Türkiye’dekine yakın olan Japonya’da (29.898 ADB doları) ise mesleki deneyime göre artışın %105’e kadar ulaşabildiği görülüyor.

*Türkiye’de resmi kurumlarda kadrolu olarak çalışan öğretmenlerin maaşları dahi OECD ortalamasının oldukça altındayken ücretli öğretmenler ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin bir bölümü daha düşük ücretler karşılığında çalışıyorlar.*

81 Düşkün ve Uzunkök, 2019, s.28.

82 Koyuncu ve Düşkün, 2020.

83 OECD, 2021.

84 OECD, 2020a.

85 Koyuncu ve Düşkün, 2020.

86 OECD (2021) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

## EVİN DERSLİĞE DÖNÜŞÜMÜ

Büyük çoğunluğu uzaktan eğitimle geçen son 1,5 yılda hem öğrenciler hem de öğretmenler için ev birden fazla mekâna dönüştü. Öğrencileriyle daha önce alıştıkları eğitim ortamından daha farklı bir ortamda, ekran aracılığıyla iletişim kuran öğretmenler, bu yeni düzenin kurallarını yeniden belirlediler. Evde kendine ait bir odası, alanı olmayan çocuklar olduğu gibi kalabalık ailelerde yaşayan ya da alanı kısıtlı öğretmenler de vardı. Her öğretmenin ev içindeki ortamı birbirinden farklıydı.

*Kendi çocukları olan öğretmenler hem çocuklarının okuluna hem de kendi sınıflarına dönüşen evde ders yapmaya çalıştılar. Kadın öğretmenler için bu süreç daha da zorlu geçti. Kadınların ev içi emek ve bakım yükü arttı.*

Türk Eğitim-Sen'in 11.529 kadın eğitim çalışanıyla gerçekleştirdiği 8 Mart Dünya Kadınlar Günü Anket Çalışması'nda da kadın eğitimcilerin salgında yaşadığı sorunlara değiniliyor. Çalışmaya göre salgın sürecinde toplum tarafından dayatılan "öğretmen yatıyor" algısını sorun olarak tanımlayan kadın eğitimcilerin oranı %60,4'tür. Ayrıca kadın eğitimcilerin %46,3'ü hem iş hem aile hayatının yükümlülüklerini aynı anda yapmaya çalışmayı sorunların kaynağı olarak tanımlıyor. Bunu izleyen sorunlar ise mesleki doyum alamama (%37,3), mesai saatlerinin ortadan kalkması (%26,4), öğretmenlere yüklenen angarya işler (%22,7), evde okul çağında çocuklar olması (%18,3), canlı dersleri planlarken ortak bir saate ulaşamaması (%16,2), evde araştırma ve çalışma imkânlarının sınırlı olması (%16,2) şeklindedir.<sup>87</sup>

### SALGINDA KADIN ÖĞRETMEN OLMAK

İş yükü artan kadın öğretmenlerden biri de C. İstanbul'da bir devlet okulunda çalışan ve biri ilkokula diğeri ortaokula giden iki çocuğu olan C., son bir buçuk yılı pek çok öğretmen gibi meslek hayatının en zor yılı olarak tanımlıyor. Öğretmenliğin kadınların çoğunlukta olduğu bir meslek olduğunu belirten C. kadınların öğretmenlik yapmasıyla ilgili kalıpyargılar olduğunu söylüyor: "Öğretmenlik kadın için en ideal meslektir. Yarım gün çalışır, sonrasında da evi çekip çevirir, çocuklarına bakar' algısı hakim."



Toplumsal cinsiyet rolleri açısından salgında kadın öğretmenlerin işinin daha da zorlaştığını belirten C. salgında yaşadığı günlük rutini şöyle anlatıyor:

#### Mutfak masasında hem yemek hem canlı ders

"Çocuklarımın dersi sabah 09.00'da başlıyordu. Kahvaltıdan sonra hızlıca masayı topluyordum çünkü ben mutfak masasında çalışıyordum. Ben de kendi öğrencilerimle dersimi 09.10'da başlatıyordum. Çocuklarım 12.00'de yemek arası veriyordu. Ben o vakte kadar kendi tenefüslerimde oğluma ve kızıma hızlıca atıştırabilecekleri sandviç gibi şeyler hazırlıyordum. Sonraki tenefüslerde de akşam yemeği hazırlamak için parça parça işler yapıyordum. Altı saat süren canlı derslerimden sonra kızım ve oğlumun canlı dersleri hâlâ devam ediyordu. Onlar özel okuldaydı, dokuz saat canlı ders yapıyorlardı. Ben bu arada sabahtan yıgılan bulaşıkları kaldırıyordum.

87 Türk Eğitim-Sen, 5 Mart 2021.

Sonra öğrencilerime WhatsApp'tan ödevlerini yolluyordum. Gelenleri kontrol etmeye başlıyordum. Aynı anda kendi çocuklarımın ödevlerine destek oluyordum. Gece 23.00'e kadar çocuklarımın ödevleri, veli WhatsApp grubundan yazışmalar devam ediyordu. Velilerle yoğun yazışmalar oluyordu. Her şeyi benden bekliyorlardı, sürekli ödev hatırlatmamı istiyorlardı. Hatta derse girdiğimde bakıyorum bazı çocuklar yok. WhatsApp grubundan 'ders başladı neredesiniz?' yazıyorum. 'Hocam hatırlatmadınız' diye yanıt geliyordu. Öte yandan okul idaresi acil koduyla sürekli bir şeyler talep ediyordu. WhatsApp resmi yazışma kanalına dönmüştü. Gece 01.00-02.00'den önce hiç uyumadım. Hep evdeydik ama en az uyuduğum dönemdi. Birkaç aydır da uyku ilacıyla uyuyabiliyorum. 'Öğretmenler yatıyor' diyenler oldu. En stresli yılımızdı."

Hem toplumsal hem de iş hayatının düzeninin toplumsal cinsiyet rollerini etkilediğini anlatan C. Öğretmen, salgında kadınların ve erkeklerin deneyimlerinin farklılaştığını söylüyor:

### **Kadın öğretmen çocuk bakmaya, erkek öğretmen toplantıya**

"Her şeyi eşit paylaşmalıyız' diyen biriyim, eşim de öyle. Ancak iş yükü en çok benim üzerimde. Pandemide çocuklar odalarında uzaktan eğitime bağlanıyordu, eşim de bir odada uzaktan çalışmaya devam ediyordu. Ben mutfaktan derslere bağlanıyordum. Hem yemek yaptım hem de derslerimi yaptım. Dersimin arasında online derse adapte olmaya çalışan çocuklarım 'anne' diye yanıma geliyordu. Daha küçük çocukları olan daha fazla sıkıntı çektii; çocuğunu uyutup derse katılmaya çalışan, çocuk evden çıkmış fark edemeyen... Evde bakıcı, destek olacak biri yoksa her şey olmak demekti salgında kadın öğretmen olmak. Toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı kendi çocuklarım da hep benden bekliyordu desteği. Eşim toplantı arasında kahvesini içti. Eşimle aynı şirkette çalışan kadın çalışan ise toplantı aralarında çorba karıştırdı, biliyorum. Eşim çocuklara konsantre olmaya çalışmadı. 'Bir iş varsa niye söylemiyorsun' diyordu, söylememe gerek var mı, her şey ortada. Çocuklar babasına gittiğinde 'toplantıdayım' deyince konu kapanıyordu. Ama annenin işi bölünebilir oluyordu. Çocuklarda da bu algı oluşuyor. Eşimle aynı şirkette çalışan kadın çalışan toplantı saatlerini ev işlerine göre ayarlıyordu ama eşim buna göre ayarlamıyordu. Sistem de öyle işlemiyor. Eşim çocuğu kursa götürceğini söylüyor, 'eşin nerede' diye soruyorlar. 'Dersi var' dediğinde 'Niye çocuklara göre ayarlamıyor?' diyorlar. Çünkü çoğunluk çocukların bakımının sadece kadında olduğunu düşünüyor. Karı-koca bizim okulda çalışan öğretmen arkadaşlar vardı. Kadın öğretmen çocuklara bakmak için toplantıdan çıkıyordu mesela. Erkek toplantıda kalıyordu."

## **ÖĞRETMENLERİN AŞILANMASI**

İyi olma hâli kavramının temel bir bileşeni de sağlık bakımından iyi değildir. Bu bağlamda öğretmenlerin COVID-19 salgınından nasıl etkilendikleri, yaşanan ölümler ve aşılama durumu öğretmenin iyi olma hâli bakımından değerlendirmeye değerdir.

178 ülke ve bölgeden 383 üyeyi<sup>88</sup> temsil eden bir öğretmen sendikası federasyonu olan Education International (EI), 2021 yılında 5 Ekim Dünya Öğretmenler Günü'nde kutlama yapmamaya, bunun yerine o gün COVID-19 nedeniyle yaşamını yitiren öğretmenleri anmaya karar verdi. Anma amacıyla çeşitli ülkelerden, yaşamını yitiren bazı öğretmenlerin hikâyelerini içeren bir internet sitesi<sup>89</sup> hazırlandı. Türkiye'de COVID-19

88 Türkiye'den yalnızca Eğitim-Sen üyedir.

89 Teacher Covid Memorial, t.y.

nedeniyle yaşamını yitiren öğretmenlere dair bilgilere basından<sup>90</sup> ve sendikaların açıklamalarından ulaşılabilsede toplam kaç öğretmenin bu nedenle yaşamını yitirdiğine dair güvenilir bilgi edinilemiyor. Nisan 2021'de Eğitim-İş Sendikası'nın yaptığı açıklamaya göre 1 Mart 2021'de seyretilmiş yüz yüze eğitimin başlamasından Nisan 2021 ortasına kadar 26 öğretmen COVID-19 nedeniyle yaşamını yitirdi.<sup>91</sup> O tarihler arasında henüz öğretmenlerin kitlesel olarak aşılmadığını da anımsamakta yarar vardır. Öğretmenlerin aşılmasına 24 Şubat 2021'de,<sup>92</sup> köy okullarında ve okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle başlandı. Daha sonra öncelik ilkokul, 8 ve 12. sınıf öğretmenlerine verildi. Ancak Mart ayında ülke genelinde tüm okulöncesi eğitim kurumlarında, ilkokullarda, 8 ve 12. sınıflarda, ayrıca düşük ve orta riskli olarak tanımlanan illerdeki ortaokullarda ve liselerde çalışan öğretmenler tam zamanlı ve seyretilmiş yüz yüze eğitime devam ederken tamamının aşılmasına başlanmamıştı. Aşının yeteri kadar hızlı ve yaygın yapılmaması eğitim sendikaları tarafından eleştirildi.<sup>93</sup> 15 Mayıs 2021'e geldiğinde okulöncesi, ilkokul ve köy okulu öğretmenleriyle bu alandaki eğitim çalışanlarının sadece %40'ına aşı randevusu açılabilirdi.<sup>94</sup> Aşı hakkının tüm öğretmenlere açılması ise 6 Haziran 2021'i buldu.<sup>95</sup>

Bakanlık tarafından 19 Ağustos 2021'de yapılan açıklamaya göre, yüz yüze eğitime başlanmasına kısa bir süre kala en az bir doz aşı olan öğretmen oranı %80,3, iki doz aşı olan öğretmen oranı %69,7'di. MEB tarafından öğretmen ve çalışanlara aşılmalari yönünde çağrı yapıldı.<sup>96</sup> 24 Ağustos 2021'de ise Sağlık Bakanlığı ve MEB işbirliğinde hazırlanan *Kovid-19 Salgınında Okullarda Alınması Gereken Önlemler Rehberi* il millî eğitim müdürlüklerine gönderildi. Rehberde göre, aşı olmayan öğretmen ve çalışanların haftada iki kez PCR testi yaptırmaları istendi.<sup>97</sup> PCR testinin uygulamasının takibi birincil olarak okul idarecilerinin inisiyatifinde olduğu için okuldan okula farklı uygulamalar yaşandı. Öte yandan aşılama oranları arttıkça bu uygulamaya duyulan gereksinim azaldı. Bakanlık tarafından 3 Kasım 2021'de yapılan açıklamaya göre bir doz aşı olan öğretmen oranı %93'e, en az iki doz aşı olan öğretmen oranı ise %87'ye yükselmiştir. Ayrıca aşı olmayan ancak COVID-19 geçirdiği için antikoru oluşan öğretmen oranı da yaklaşık %5'tir.<sup>98</sup>

Sonuç olarak, COVID-19 salgınının öğretmenin iyi olma hâlini istihdam edilebilme, gelir, sağlık ve çalışma koşulları gibi pek çok hayati alanda etkilediği ve etkilemeyi sürdürdüğü görülüyor.

90 T24, 7 Mayıs 2021; Cumhuriyet, 12 Eylül 2021, Habertürk, 19 Nisan 2021; Habertürk, 6 Nisan 2021.

91 Sputnik Türkiye, 12 Nisan 2021.

92 Uslu, 26 Şubat 2021.

93 Eğitim-Sen, 12 Nisan 2021.

94 MEB, 15 Mayıs 2021.

95 Kasap, 6 Haziran 2021.

96 MEB, 19 Ağustos 2021.

97 MEB, 24 Ağustos 2021.

98 Şahin ve Kasap, 2 Kasım 2021.

# ÖĞRETMENİN GÜÇLENMESİ, ÖZERKLİĞİ VE MESLEKTAŞLAR ARASI İŞBİRLİĞİ



“Salgında meslektaşlarımızla deneyimlerimizi, geliştirdiklerimizi paylaştık. Bir şeyler üretmek, paylaşmak ve işbirliği besliyor, güçlü tutuyor insanı.”  
**Sınıf Öğretmeni M., İstanbul**

Öğretmenlerden eğitimin ana aktörü olmaları ve kriz dönemleri gibi en zorlu koşullarda dahi eğitimin niteliğini yüksek tutmada etkin rol üstlenmeleri bekleniyor. Öğretmenlerin bu beklentileri karşılayabilmek için kendilerini “güçlü” hissetmeleri önemlidir.<sup>99</sup> Öğretmenin güçlenmesi söz konusu olduğunda sıklıkla üzerinde durulan bir konu öğretmenin mesleki gelişimidir. Eylül 2021’de, en son 2014 yılında toplanmış olan Millî Eğitim Şurası’nın 1-3 Aralık 2021 tarihleri arasında toplanacağı ve odaklanılacak konulardan birinin de «öğretmenlerin mesleki gelişimi» olacağı açıklandı.<sup>100</sup> Bu karar, son yıllarda “öğretmenin mesleki gelişimi” konusuna politika düzeyinde verilen önceliğin en güncel yansıması olarak kabul edilebilir. Daha önce bu konu MEB tarafından 2010’da yayımlanan *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*,<sup>101</sup> 2011’de taslağı hazırlanan ve 2017’de yayımlanan *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*<sup>102</sup> ve 2018’de yayımlanan *2023 Eğitim Vizyonu*<sup>103</sup> gibi politika belgelerinde de öne çıkmıştı. Üst politika belgelerinde öğretmenin mesleki gelişimine verilen önemin uygulamaya ne kadar yansıdığı ise tartışmalıdır.

*Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili kilit kavramlar ve konular, öğretmenin özne olması, öğretmenin özerkliği, meslektaşlar arası işbirliği ve dayanışma, sivil toplumla işbirliği, okul temelli mesleki gelişim ve yerel koşullara özgü ihtiyaçlardır.*<sup>104</sup>

MEB, öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili hizmetiçi eğitim programları ve mesleki gelişim programları yürütüyor. ERG tarafından hazırlanan *Türkiye’de Öğretmen Planlaması ve Öğretmenin Mesleki Güçlenmesi Politika Önerileri*’nde MEB tarafından yaygın olarak sunulan hizmetiçi eğitimlerden duyulan memnuniyetsizliğin uzun süredir tartışıldığına değinilmişti.<sup>105</sup> Politika notunda eğitimlerin sunulma şeklinin (özellikle

99 Düşkün, 2021.

100 TRT Haber, 14 Eylül 2021.

101 MEB ÖYGM, 2010.

102 MEB ÖYGM, 2017.

103 MEB, 2018.

104 Düşkün, 2021.

105 A.g.e.

seminer yönteminin) etkileşime izin vermemesi, içeriklerin sınıfta uygulanabilir olmaması, süreklilik olmaması vb. sorunların sıklıkla ifade edildiği anlatılmıştı.<sup>106</sup> Bu anlamda sunulan hizmetçi eğitimlerin etki değerlendirmesinin yapılması önemlidir. Ayrıca bu dosya kapsamında yapılan öğretmen görüşmelerinde salgın sırasında MEB'in çeşitli mesleki eğitimlerinden yararlandığını belirten bazı öğretmenler arasında bu eğitimlerin verimli olduğunu söyleyenler olduğu gibi yeterli verimi alamadığını belirtenler de vardı. Verim alamadığını dile getiren öğretmenlerin eleştirisi eğitimlerin etkileşime, uygulamaya olanak sağlamamasıydı. Öğretmenler anlatımdan ziyade etkileşimin olduğu, uygulama imkânı veren ve uygulamasına yönelik geridönüş alabildikleri eğitimlerin kendileri için daha yararlı ve geliştirici olduğunu dile getirdiler. Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) tarafından gerçekleştirilen *Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Gelişim Eğitimlerine Erişim Tercihleri Araştırması*'na göre de öğretmenler, çevrimiçi mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerinin daha etkileşimli olması, uygulamaya dönük tasarlanması ve daha geniş kitlelere hitap edebilmesi açısından daha farklı branşları kapsamaması gerektiğini ifade ediyorlar.<sup>107</sup>

2005 yılında başlayan, okulun ve öğretmenin güçlenmesini bir arada ele alan bir yaklaşım olarak Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmaları pilot olarak yürütüldü ama model yaygınlaşmadı.<sup>108</sup> Öte yandan *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*'nda "Öğretmen ve okul yöneticilerinin gelişimleri desteklenerek yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistem ve modelinin oluşturulması" öngörülüyor.<sup>109</sup> Lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları, akredite sertifika programları gibi farklı uygulamalarla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici mekanizmaların kurulması hedefleniyor.<sup>110</sup>

Öğretmenlerin mesleki gelişimi için MEB'in taşra teşkilatı üzerinden de çalışmalar yürütülüyor. Öğretmen Akademileri ve Öğretmen Destek Merkezleri (ÖDM) son yıllarda bu bağlamda öne çıkan çalışmalardır. Öğretmen Akademileri Eylül 2016'da kamuoyuna duyuruldu,<sup>111</sup> 2017'de Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023'te yer aldı ve 2016-17 eğitim-öğretim yılında İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde Öğretmen Akademisi açıldı.<sup>112</sup> Daha sonra bunu başka illerde açılan Öğretmen Akademileri izledi. *Eğitim İzleme Raporu 2019: Öğretmenler* dosyasında, MEB yetkililerinin verdikleri bilgilere dayanılarak İstanbul Öğretmen Akademisi'nde eğitimlerin etkinlik temelli ve uygulamalı olarak yapılandırıldığına, uzun süreye yayıldığına ve öğretmenlerin eğitimlere gönüllü olarak katıldığına yer verilmişti.<sup>113</sup> Mesleki gelişim çalışmalarının uygulamaya dönük olmasına ve uzun sürelerle yayılmasına gereksinim duyulduğu<sup>114</sup> dikkate alınırsa, Öğretmen Akademileri modelinin önemli ihtiyaçları gözettiği söylenebilir.<sup>115</sup> Buna karşın Öğretmen Akademileri'nde sunulan eğitimlerin etkisini değerlendiren bir çalışma kamuoyuyla paylaşılmadı. Öğretmen Akademileri'nin 2021 itibarıyla Öğretmen Destek Merkezleri'yle birleşmesi planlandı.<sup>116</sup> 2019 yılında kamuoyuna Öğretmen Destek Noktası adıyla duyurulan merkezlerin 81 il ve 957 ilçede kurulacağı belirtilmişti.<sup>117</sup> Temmuz 2020'de

106 Düşkün, 2021.

107 ÖRAV, yakında yayımlanacak.

108 Düşkün, 2021.

109 MEB SGB, 2019b.

110 Koyuncu ve Düşkün, 2020.

111 Düşkün ve Uzunkök, 2019.

112 A.g.e.

113 A.g.e.

114 Düşkün, 2021.

115 A.g.e.

116 A.g.e.

117 MEB, 25 Kasım 2019.



ÖDM'ler MEB İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği'ne eklendi ve şöyle tanımlandı: "İl millî eğitim müdürlükleri ile Bakanlıkça uygun görülen ilçe millî eğitim müdürlüklerinde; mesleki gelişim faaliyetlerini Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü koordinesinde yürütmek üzere Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Hizmetleri Birimine bağlı olarak kurulan merkez".<sup>118</sup> Ekim 2021 itibarıyla faaliyete geçmiş olan ÖDM'ler olsa da<sup>119</sup> henüz merkezlerin 957 ilçede kurulması söz konusu değil ve ÖDM'yle birleşmemiş ya da ÖDM'ye dönüşmemiş olan Öğretmen Akademileri<sup>120</sup> de faaliyetlerini sürdürüyor. Mevcut durumda Öğretmen Akademileri'nde ve ÖDM'lerde benzer çalışmalar yapıyor. Yerel düzeyde yürütülen çalışmalar yaygınlaştıkça bu faaliyetlerde yer alacak uzman ve eğitmen ihtiyacının da artacağı göz önüne alınmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim ve güçlenme ihtiyaçlarının, buldukları yerel koşullardan yoğun bir biçimde etkilenmesi, kamu idaresi tarafından yerelde sunulan destekleri önemli kılıyor. ERG tarafından hazırlanan politika notunda, bu konuda şu öneriye yer veriliyor: "MEB, öğretmenlerin mesleki güçlenmesini yerel koşulları dikkate alarak desteklemeli. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanmasını önceliklendiren okul temelli mesleki gelişim modeli işlevselleştirilmeli ve okulların sorunlarını belirleme, çözüm geliştirme ve uygulamalarının önü açılmalı. Okul profili değerlendirme verileri, bu amaç doğrultusunda kullanılabilir. Okulların kendi gelişimleri için kullanabilecekleri bir bütçeye sahip olmaları amacıyla okul bazlı bütçeleme işlevselleştirilmeli."<sup>121</sup> Salgın koşullarının il, ilçe, mahalle ve okul düzeyinde farklı deneyimlere yol açtığı göz önüne alındığında, yerelleşme ihtiyacı daha güçlü biçimde hissediliyor.

Salgın, öğretmenlerin dijital beceriler ve uzaktan eğitim teknolojileriyle ilgili ihtiyaçlarını daha belirgin hâle getirdi. Öğretmenlerin ihtiyaçları, teknolojik okuryazarlıklarına, öğrencilerinin koşullarına göre farklılaştı.

MEB, tarafından salgın koşullarına özel sunulan mesleki gelişim çalışmaları da oldu. Bu çalışmalardan biri MEB ve UNICEF işbirliğinde hazırlanan ve 2020'de uygulanmaya başlayan Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Eğitimi Kursu'dur. Bu eğitimin bir benzeri okul yöneticileri için de geliştirilip uygulandı.<sup>122</sup> Öte yandan ÖYGM ve UNICEF işbirliğiyle Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Okuma Yazma ve Matematik Öğretimi Becerilerinin Geliştirilmesi çalışması başlatıldı. Çalışma kapsamında 3.000'in üzerinde okulöncesi ve sınıf öğretmeninin eğitici eğitiminden, 100.000'in üzerinde öğretmenin de bu eğitimden geçmesi hedefleniyor.<sup>123</sup> EBA'da yer alan Mesleki Gelişim Modülü'nde de öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak çevrimiçi kurslar ve dijital içerikler yer aldı. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin yeterliklerini artırmaya yönelik çeşitli alanlardan uzmanların katılımıyla uzaktan eğitim seminerleri yapıldı.<sup>124</sup> ÖYGM ile UNICEF işbirliğinde de Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesi çalışması yürütülüyor. Bu kapsamda, okulöncesi ve ilkökul öğretmenleri için Harmanlanmış Ortamlarda Öğretimi Farklılaştırma Eğitici Eğitimi başladı.<sup>125</sup> Özel Eğitim ve

118 MEB İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği, 18 Kasım 2012.

119 Örneğin Aydın ve Sakarya'da Öğretmen Destek Merkezleri kuruldu.

120 Örneğin İstanbul Öğretmen Akademileri bu isimle çalışmalarını sürdürüyor.

121 Düşkün, 2021.

122 Koyuncu ve Düşkün, 2020.

123 MEB ÖYGM, 7 Ekim 2021.

124 MEB, t.y.

125 MEB ÖYGM, 30 Ekim 2021.



Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından Ağustos 2021’de tüm kademeler için Salgın Hastalık Psikoeğitim Programı oluşturuldu.<sup>126</sup> Programlarda öğretmenlerin okullarda psikososyal eğitim çalışmaları yapabilmeleri için modüller yer alıyor. Eylül ayı içinde 796.950 öğretmene Salgın Hastalık Sonrası Psikolojik Sağlamlığı Güçlendirmek ve Öğrencilerin Okula Uyumunu Desteklemek konulu eğitimler verildi. Okulların açıldığı 6 Eylül 2021 tarihinden itibaren, ilk iki hafta içinde 10.399.272 öğrenciye Salgın Hastalık Psikoeğitim Programı uygulandı.<sup>127</sup> Ancak bu programların uygulanabilirliğinin ve programlardan verim alınabilmesinin okulun şartlarına, sınıf mevcutlarına göre değiştiğini öngörmek mümkündür.

Öte yandan acilen ve mecburen hayata geçirilen uzaktan eğitimin, öğretmenlerin teknolojik okuryazarlıklarını geliştirmeleri konusunda hızlandırıcı olduğu söylenebilir. Dosya kapsamında yapılan görüşmelerde de bazı öğretmenler bu sürecin farklı uygulamalar öğrenmenin yanı sıra dersi farklı yollar kullanarak işlemek konusunda da kendilerini motive ettiğini dile getirdi.

“Bazı çocuklar tam bir canlı ders öğrencisiydi. Okulda yüz yüze eğitimde bu kadar söz almıyorlardı. Bu anlamda uzaktan eğitim zihnimi açtı. Her öğrenci farklıdır diyoruz ama yaşamak çok farklı. Kimi izleyerek, kimi yazarak daha iyi öğreniyor. Daha fazla üretmeye teşvik etti bu süreç beni. Uzaktan eğitimde çok güzel uygulamalar, dersi çeşitlendireceğim siteler keşfettim. Bundan sonraki öğretmenlik hayatımda da kullanmayı düşünüyorum. Okulda dersi anlatırken ses tonumla, adımlarımla, göz temasıyla çocukların dikkatini toplayabiliyordum. Uzaktan eğitimde bunları yapamayınca farklı şeyler katmak durumunda kalıyorsun. Üretmeye zorluyor insanı.” **Ortaokul Öğretmeni Z., İstanbul**



## SALGINDA MESLEKİ ÖĞRENME AĞLARI

Salgın özellikle kriz anlarında öğretmenin ihtiyaç duyduğu desteğin kamu idaresi tarafından planlı bir şekilde verilmesinin önemini de gösterdi. Öğretmenler ihtiyaç duyduğu mesleki ve psikolojik desteği alabilmek için bireysel olarak da yoğun çaba harcadılar. Burada meslektaş işbirliği ön plana çıktı. Dosya kapsamında yapılan görüşmeler, bir mesleki öğrenme ağına dahil olsun ya da olmasın öğretmenlerin bu süreçte en çok birbirinden beslendiğini gösteriyor. Uzaktan eğitimde birbirlerinin deneyimlerini sorup işbirliği yapan, karşılaştıkları zorluklara karşı çözümlerini paylaşan öğretmenlerin daha az yalnız hissettikleri, derslerini çeşitlendirmek konusunda daha aktif davranabildikleri söylenebilir. Mesleki öğrenme toplulukları içinde yer alan öğretmenler içinse deneyim paylaşımlarının ve işbirliğinin sürekli olduğu görülüyor. Müge Ayan’ın “*Burası Tamamen Bizim*”: *Öğretmenin Özne Olma Hali, Mesleki Öğrenme Toplulukları ve Öğretmen Ağı Örneği Raporu*’nda da belirttiği gibi araştırmalar, mesleki öğrenme topluluk ve ağların, öğretmenlik ve sınıf pratiklerinin iyileşmesine ve öğrenci başarısının artmasına katkıda bulunduğunu ortaya koyuyor.<sup>128</sup> Köy Okulları Değişim Ağı (KODA), ÖRAV, Öğretmen Ağı, Başka Bir Okul Mümkün Derneği (BBOM) gibi kurumların sunduğu iyi örnekler ve modeller önem kazanıyor.<sup>129</sup>



**EK 3. Öğretmeni merkeze alan mesleki gelişim için politika önerileri**

<https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EK3-Öğretmeni-merkeze-alan-mesleki-gelişim-için-politika-önerileri.pdf>

126 MEB ÖRGM, 30 Ağustos 2021.

127 MEB ÖRGM, 31 Ekim 2021.

128 Hargreaves ve O’connor, 2018.

129 Düşkün, 2021.

## Mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin hem motivasyonlarının hem de dijital becerilerinin artmasında ve salgın koşullarında öğretmenlerin güçlenmesinde önemli bir rol oynadığı görülüyor.

Öğretmenlerin hiyerarşik olmayan ve kendilerinin öncülük ettiği bir modelde beslenmesini, birbirleriyle ve farklı disiplinlerden kişi ve kurumlarla işbirliği geliştirmelerini önceliklendiren Öğretmen Ağı'nı oluşturan öğretmenler, hem psikolojik olarak hem de pedagojik konularda birbirlerine destek oldular. Öğretmenlerin derslerinde karşılaştıkları sorunlara dair ürettikleri yaratıcı çözümleri barındıran Çözüm Merkezi'ndeki<sup>130</sup> uygulamaların bazıları hızla uzaktan eğitime uyarlanabilir hâle getirildi. Öğretmen Ağı'nın Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Çalışma Grubu, 2020-21 eğitim-öğretim yılında öğretmen ve öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırması amacıyla *Yeni Dönemde Okula Uyum Kitapçığı: Öğretmenlere ve Öğrencilere Yönelik Yaratıcı Çözümler*'i hazırladı.<sup>131</sup> Kitapçıkta, öğretmenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir atölye ve okula uyumu kolaylaştırmak üzere öğrencilerle birlikte uygulanabilecek 15 etkinlik yer aldı. Öte yandan Öğretmen Ağı'nın 13 Değişim Elçisi öğretmeni, salgınla birlikte değişen öğretmen, öğrenci ve veli işbirliğine dair gözlemlerinden yola çıkarak, velilerin çocuklarıyla tanışıklıklarını güçlendirmek için bir kitapçık hazırladı. *Veli Çocuk Tanışıklığı Kitapçığı*, velilere ve farklı yaş gruplarından çocuklara yönelik yaratıcı etkinlik, oyun, yöntem ve öneriler içeriyor.<sup>132</sup> Yayınların yanı sıra ağın bünyesindeki 1. sınıf öğretmenleri 2020-21 eğitim-öğretim yılında uzaktan okuma-yazmayı nasıl öğretecekleriyle ilgili çözümleri paylaşmak üzere bir araya geldiler.

### “ALTI YILLIK MESLEK HAYATIMDA EN FAZLA GELİŞTİĞİM DÖNEM OLDU”



Kocaeli'nde bir ortaokulda rehber öğretmen olarak çalışan C., Öğretmen Ağı'ndaki işbirliğinin uzaktan eğitim deneyimini nasıl şekillendirdiğini şöyle anlatıyor:

“Öğretmen Ağı'na katıldıktan sonra ilk bir buçuk yıl, yapılan etkinliklere, programlara katıldım. Salgınla birlikte online içerikler artınca etkinliklere daha fazla katıldım. Öğretmen Ağı salgının başından bu yana ‘biz yanınızdayız’ mesajı verdi. ‘Bu kaynağa nasıl ulaşırım?’, ‘Şu çalışmayı yapmış olan öğretmen var mı?’ dediğimde hem Öğretmen Ağı ekibi hem de ağdaki meslektaşlarım destek oldular. Salgında çocuklarla uzaktan iletişim kurmak, onları sosyal ve duygusal açıdan desteklemek için online oyunlar çok işime yaradı. Online oyunlarla Öğretmen Ağı'nda tanıştım. Derslerden sonra rehberlik saatleri yaptım, uzaktan da olsa öğrencilerin eğlendiği, rahatladığı, sosyalleşebildiği saatler yaratmaya çalıştım. Salgında çocukların ekranda geçirdiği süre uzadı. WhatsApp, internet üzerinden çocukların zorbalık yaptığını, zorbalığa uğradığını duyuyorduk. Ankara Üniversitesi'nden akademisyenlerin desteğiyle de velilerimle yaratıcı drama yöntemiyle çevrimiçi sorunları tanıdığımız bir çalışma yaptık. Aileler çevrimiçi ortamlarda çocuklarının yaşadığı sorunlardan bahsettiler. Karakterler oluşturup canlandırmalar yaptılar, aile desteğinin önemini gördüler. Bu çalışmamızı, deneyimi ağdaki meslektaşlarımla da paylaştım. Ağ'ın yürüttüğü Temel Düşünme Becerileri Programı'na katıldım. Eleştirel bakmadığımı fark ettim, felsefeye ilgi duymaya başladım.

130 Öğretmen Ağı, t.y.

131 Öğretmen Ağı, 2020.

132 Öğretmen Ağı, 2021.

### “Tüm Türkiye’yi kapsayan bir öğretmenler odasında gibiydim”

Öğretmen Ağı’ndaki rehber öğretmenler *Yeni Dönemde Okula Uyum Kitapçığı* hazırladı. Psikolojik sağlamlıkla ilgili elimizde hiçbir şey yokken bu çok yararlı oldu. Okuldaki meslektaşlarımla da paylaştım. Okuldaki meslektaşlarım bana sık sık uzaktan eğitimde çocukların ilgilerini nasıl canlı tutacaklarını danışıyordu. Öğretmen Ağı etkinliklerine yönlendirdim onları. Benim de bilemediğim şeyler olduğunda Ağ’daki arkadaşlardan yardım aldım. Deneyimlerinden yararlandım. Okulumdaki öğretmenleri de desteklemeye çalıştım. Öğretmenlerin dışarıdan destek almaya vakti yoktu. Onların uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunları birlikte aşmaya çalıştık. Öğretmen Ağı’nın oyun etkinliğe katılan ve derslerinde uygulayan meslektaşlarım oldu. Derslerinin çok verimli geçtiğini söylediler. Öğretmen Ağı’yla tanışmadan önce çok yalnız hissediyordum. Öğretmen Ağı’yla tanıştıktan sonra tüm Türkiye’yi kapsayan ve eğitimin konuşulduğu bir öğretmen odasında hissettim kendimi. Başım sıkıştığında kendi branşımın ve pek çok konuyla ilgili destek alabileceğim insanlar olduğunu gördüm. En önemlisi de toplulukta ‘gel beraber çözüm üretelim’ diyebileceğim insanlar var. Ufkum açıldı. **Salgında bu topluluk olma hâli de çok iyi geldi. Hem ürettik, birbirimizden beslendik hem de bazen çevrimiçi toplantılarla sohbet ettik. ‘Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?’ diyen birileri vardı. Bunu sormaları o kadar önemliydi ki. Bu dönem zordu ama altı yıllık meslek hayatımda en fazla geliştiğim dönem oldu.”**

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemek amacıyla eğitim programları geliştiren ve bu programları ücretsiz olarak öğretmenlere ulaştıran mesleki öğrenme ağlarından bir diğeri de ÖRAV. ÖRAV, salgının başında il millî eğitim müdürlükleriyle haberleşerek, illerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin iyi olma hâlini destekleyecek, sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerini dikkate alan, etkileşimli ve uygulamalı webinarlar düzenledi. Bu webinarlara 2020 yılında 81 ilden 14.939, 2021 Ekim ayına kadar ise 13.256 olmak üzere toplamda 28.195 öğretmen katıldı. ÖRAV ayrıca *Pandemi Döneminde Gündelik Pratikler, Algı ve Eğitim İhtiyaçları Raporu*’nu hazırladı. 2021 yılında da Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Gelişim Eğitimlerine Erişim Tercihleri Araştırması yapıldı. ÖRAV’ın var olan mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine yenileri de eklenerek çevrimiçi olarak devam edildi. Öte yandan öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki ihtiyaçlarıyla ilgili eğitimler hayata geçirildi. Çevrimiçi Eğitimde Etkileşimli Ders Tasarımı bunlardan biriydi. ÖRAV’ın öğretmenlerin erişimine açtığı tüm programlar Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri’nde de (MEBBİS) yer aldı.



## İŞBİRLİĞİ SALGINDA İŞİMİZİ KOLAYLAŞTIRDI

İstanbul'da çalışan 32 yıllık Türkçe öğretmeni S., 13 yıl önce kendi deyişle “öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi için yüksek lisans dışında bir yol olmalı” dediğinde karşısına ÖRAV çıktı. Önce, ÖRAV'ın eğitimlerine katıldı, beslendi. Ardından da kısmi zamanlı eğitimcisi oldu. S. öğretmenin hikâyesi mesleki öğrenme ağlarının etkisine ve önemine dair önemli örneklerden biri:

### “Soru sormanın gücünün farkına vardım”

“ÖRAV yapabileceklerimizle ilgili farkındalık yaratıp, ‘hadi yürüyün’ dedi bizlere. Aldığımız her eğitimi okulumuzda nefes alan hâle getirebiliyorduk. Yapılanlar genelde olduğu gibi kısa süreli bilgi bombardımanı değildi. Öğretmen de her zaman kurgunun bir parçası oluyordu. Pasif görülüyordu. Hem eyleme geçme motivasyonunun artıyor hem de ‘yalnız değilim’ diye düşünüyorsunuz. Bu yolculuğumda çok şey değişti. İletişim becerilerimde, dilimde olumlu değişiklikler oldu. Soru sormanın gücünün farkına vardım. Çözüm odaklı bakmaya başladım. ‘Çözümün neresinde olabilirim?’ diye düşünüyorum. Eylem adımlarımı planlıyorum. Meslektaş ağı duygusal anlamda da güçlenmemize sebep oldu.”

Bugüne kadar ÖRAV'da öğrendiklerinin salgın koşullarında işlerini kolaylaştırdığını ve hemen toparlanmalarını sağladığını vurgulayan S. Öğretmen, salgın deneyimini de şöyle anlatıyor:

“Tüm öğretmenler için çok zordu. Hiç bilmediğimiz bir şey çaldı kapımızı. Çözüm odaklı bakabildiğimiz için daha çabuk toparlandık. Uzaktan eğitimi nasıl daha etkili hâle getirebiliriz cevabını aradık. İhtiyaca yönelik çevrimiçi eğitim ders tasarımı programı yaptık ve öğretmenlere sunduk. ÖRAV'ın geliştirdiği, Çevrimiçi Eğitimde Etkili Ders Tasarımı programının öğretmenlerle buluşturulması konusunda gönüllü olduk. İşbirliğine dayalı anlayış işimizi kolaylaştırdı. Kişisel olarak da bu süreçte hem programı geliştiren eğitimcilerden hem de meslektaşlarımızdan çok destek aldım. Çevrimiçi dersin nasıl yürütüleceğiyle ilgili bu yolculuk çok işime yaradı. Uzaktan eğitim uzadıkça motivasyon düştü. O zaman neler yapabilirim diye PDR alanındaki meslektaşlarıma danıştım. Öğretmenlerle çalışan kurumların el ele vererek çoğalmasını diliyorum. Bu hareket kamudaki çalışmaların da değişmesine sebep olabilir. 2021-22 eğitim yılında da planlı hareket ediyorum. Bu yıl 8. sınıflara giriyorum. Bir süredir bu yaş grubunun gelişim özelliklerine tekrar bakıyorum. İhtiyaç analizi yapıyor ve kimlerden destek alabilirim diye planlıyorum.”

### Sahanın sesi uygulamaya dönüşünce

22 yıllık sınıf öğretmeni M. de ÖRAV'la tanıştığında yüksek lisans yapmış, hayat boyu öğrenme anlayışına sahip bir öğretmen olduğunu anlatıyor :

“Eğitimdeki yenilikleri nasıl sınıfıma entegre edebilirim?’, ‘öğrencilerimle bağ kurma konusunda daha fazla neler yapabilirim?’ diye düşünüyorum ve bu konuda eğitimlere ihtiyaç duyuyordum. ÖRAV'daki arkadaşlar da öğrenciye temas eden, sahadan olan insanlardı. ‘Benim gibi düşünen, yaşayan meslektaşlarım da varmış’ umudu oluşmuştu. Meslektaş koçluğu uygulaması yapılıyordu. Burada bir çok başka STK'yi de tanıdım. Takım olma kültürünün daha fazla gelişmesi gerektiğini çok iyi anladım. Çocukların üstün yararını ilke edinmişim ama ben kaç çocuğa dokunabilecektim? Bir öğretmene daha dokunursanız daha fazla çocuğa da dokunabilirsiniz. ÖRAV'da kısmi zamanlı eğitimci oldum. Türkiye'nin çok çeşitli illerine gittim eğitimci olarak. Benim gibi yüzlerce öğretmenle bir araya geldim. Ben de çok şey öğrendim. Her seferinde sınıfıma yeni bir şeylerle dönüyordum.”

### “Öğretmenin mesleki gelişimi sistemselsel olarak desteklenmeli”

İstanbul’da çalışan, salgın başladığında 1. sınıfları okutan M. öğretmen, teknolojik okuryazarlıkta zayıf olduğunu ama öğretmen işbirliğiyle sorunların üstesinden geldiğini de anlatıyor:

“Çok zor bir yıldır. Çalıştığım 20 yıl bir yana, son bir buçuk sene bir yana. Hemen bir arayışa giriştim. Uzaktan eğitimde dersin yapısını değiştirmek, dersi etkileşimli bir hâle getirmek gerekiyordu. ÖRAV Çevrimiçi Eğitimde Etkili Ders Tasarımı eğitimi verdi. Çok yararlı oldu. Bulduğum tüm seminerleri, webinarları takip etmeye başladım. Classroom, Kahoot gibi araçları öğrendim, dersimde kullandım. Dersi en dikkat çekici şekilde nasıl anlatabilirdim diye düşündüm. Matematik dersi için şarkı da, masal da yazdım. Masal eğitimciliğini tekrar aldım; uyku öncesinde, çay saatinde, masal anlattım öğrencilerime, duygusal bağımızı güçlü tutmaya çalıştım. Ders dışı saatlerde Zoom’dan yapılandırılmış oyunlar vererek birbirlerini tanımalarını sağladım. Salgında meslektaşlarımızla deneyimlerimizi, geliştirdiklerimizi paylaştık. Bir şeyler üretmek, paylaşmak, işbirliği besliyor ve güçlü tutuyor insanı. Bu süreçte öğretmenlerde kendini güncelleme ihtiyacı ortaya çıktı. Biri gruba yeni bir şey attığında hemen herkes o çalışmayı soruyor, öğrenmek istiyordu. İyi örnekler de artmaya başladı. Öğretmenin görülmeye ve takdir görmeye ihtiyacı var. Bireysel çabalar ve STK’lerin çalışmaları çok önemli ama öğretmenin iyi olma hâli ve mesleki gelişimi için tüm bunların sistemselsel hâle gelmesi önemli.”

Uzaktan eğitimde ihtiyaçları farklılaşan öğretmenlerin başında köy öğretmenleri geliyordu. Birçok köy okulunda okuyan öğrencinin internete erişimi yoktu. Pek çok köyde evlerde sabit internet altyapısı olmadığı için mobil internet kullanılıyordu. Her hattın çekmediği köyler vardı. Pek çok öğrenci ve öğretmen için görüntülü görüşme yapmak, EBA internet sayfasını kullanmak lüks kaldı.<sup>133</sup> Kırsalda yenilikçi bir eğitim anlayışını hayata geçirmek için bir araya gelen öğretmenler ve gönüllüler topluluğu olan KODA, salgında da köy öğretmenlerini kişisel ve mesleki olarak desteklemeye devam etti. Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi eğitim ve buluşmalarla öğretmenlere ulaşıldı. Kurulan Çözüm Masası’yla<sup>134</sup> öğrenciler ve öğretmenler için içerikler oluşturuldu. Koşullar göz önüne alınarak, çocukların bağımsız, tek başlarına da uygulayabilecekleri etkinlik önerileri hazırlandı. Şablon, örnek ve yönergeler verilen öğretmenler etkinlik bulabilecekleri kaynaklara yönlendirildi. Belirli kazanımları içeren sesli içerikler hazırlandı. Öğretmenler bu sesli hikâyeleri WhatsApp üzerinden öğrencilerine ulaştırdı. 7-8 Temmuz 2020’de düzenlenen Kırsalda Eğitim Konferansı’nda öğretmenlerin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim deneyimleri ve iyi örnekler paylaşıldı, ihtiyaçlar ve çözüm önerileri konuşuldu ve bulgular raporlaştırıldı.<sup>135</sup> 2020-21 eğitim-öğretim yılının başında okula dönüş eğitimleri yapıldı. Okula dönüşle ilgili bir rehber hazırlandı. Yıl boyunca da farklı bölgelerden, kırsalda çalışan öğretmenlerin bir araya getirildiği buluşmalar ve eğitimler yapıldı.

133 Aktaş Salman, 5 Temmuz 2020.

134 KODA, t.y.

135 KODA, 2020.



### “SALGININ TEK İYİ YANI ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİMLER OLDU”

Şanlıurfa'nın bir köyünde birleştirilmiş sınıf okutan 10 yıllık öğretmen F., KODA'yla tanıştığını ve bu süreçte çok beslendiğini söylüyor:

“KODA iyi ki vardı. KODA'da meslektaşlarımla sorunlarımızın ortak olduğunu görmek, bunları konuşmak psikolojik olarak çok rahatlatı beni. Salgın nedeniyle eğitimlerin tamamı online oldu. Bütün çevrimiçi eğitimlere katıldım. Beden perküsyonundan dramaya, köy okullarında okuma-yazmadan özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışmaya, felsefeye kadar pek çok eğitime katıldım.

### “Desteklenmek beni aktifleştirdi, motivasyonumu yükseltti”

Salgının tek artısı çevrimiçi olduğu için daha fazla eğitime katılmam ve meslektaşlarımla buluşmalar oldu. ‘Öğretmenler Anlatıyor’ diye buluşmalarımız vardı. Deneyimlerimizi ve yaptıklarımızı paylaşıyorduk. Kimi ‘ben tahta götürdüm, camiyi kullanıyorum’ dedi. Kimi başka bir yöntem söyledi. Fikir ve ilham aldım. İşbirliği ve destek, pasif hissettiğim zamanlarda beni aktifleştirdi, motivasyonumu yükseltti. Öğrencilerimin salgından sonra eksikleri arttı ama eksikleri tamamlayacağıma dair motivasyonum yüksek. Bu yıl bulunduğum yerde KODA'nın vereceği eğitimleri organize edecek ekibe de katıldım. Katkı sağlamak istiyorum çünkü benim yaşadığım iyi olma hâlini herkes yaşasın. Meslektaşlarımız buralara atanır atanmaz ümitsizliğe kapılmasın, buradan ayrılmak istemesin. Çünkü öğretmen sirkülasyonu da var olan dezavantajı artırıyor. ‘Bak biz de senin gibiyiz, bir yerlere ulaştık, bir şeyler yaptık’ demek istiyorum.”

Erken çocukluk ve ilkökul eğitiminin katılım ve barış eksenlerinde gelişmesine katkıda bulunan BBOM da salgın öncesi olduğu gibi salgında da öğretmenlerin birlikte ve birbirinden öğrendiği, katılımcı ve barışçıl bir öğrenme topluluğu olan BBOM Öğretmen Köyü'nde<sup>136</sup> çalışmalarına devam etti. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla bir araya gelerek, birbirlerini destekledikleri ve sosyal ve duygusal becerilerini güçlendirdikleri Öğrenme Ortaklığı Programı'na salgın odağı da eklendi.<sup>137</sup> Program, iki meslektaşın kendi çalışma düzenine göre rutin olarak bir araya gelip çalışması üzerine kurulu. Program kapsamında öğretmenlerle anlaşma, empati ile dinleme, kendini ifade temalarında bilgi aktaran video ve çalışma kağıtları paylaşılıyor. Öğretmenlerin, edindikleri bilgiler ve yaptıkları pratiklerden elde ettikleri kazanımlarla kendi kişisel gelişimini ve sınıfta güvenli öğrenme ortamını zenginleştirmesi hedefleniyor. Topluluktaki öğretmenlere yararlanmaları için çeşitli kaynaklar sunuldu. Öğretmenlerin, duygu ve ihtiyaçlarını anlaması, birbiriyle bağ kurması için salgın gündemli bağlantı çemberi yapıldı.

## ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ

Türkiye'de eğitimle ilgili neredeyse tüm kararlar merkezi teşkilat tarafından belirleniyor. Bu durum OECD ülkeleri karşılaştırmalarına da yansıyor; OECD verilerine göre Türkiye %72,9'la merkezi olarak alınan karar oranının en yüksek olduğu ülkelerden biridir. Türkiye'de resmi ortaokullara ilişkin alınan kararların yalnızca %8,3'ü okullarda alınıyor.<sup>138</sup>

136 BBOM, t.y.b.

137 BBOM, t.y.a.

138 Korlu vd., 2021.

COVID-19 salgını, kararların parçalı olarak ve yerelde alınabilmesinin önemini belirginleştirdi. *Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı*'nda belirtildiği üzere bu durum okul özerkliğinin tekrar gündeme alınmasını anlamlı kılıyor. Gündeme alınması anlamlı olan bir diğer konu ise **öğretmen özerkliği**dir. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarına ilişkin bir kavramdır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanacakları içerik, yöntem, materyalleri seçme ve okul yönetimiyle ilgili kararlara katılma düzeyleri mesleki özerklik dereceleriyle yakından ilgilidir.<sup>139</sup>



### ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ

Öğretmenlerin okuldaki mesleki bağımsızlıkları, özellikle de öğrencilerine neyi nasıl anlatacaklarına ilişkin kararları ne derece bağımsız verebildikleriyle değerlendirilen bir kavramdır.

Kaynak: <https://www.edglossary.org/teacher-autonomy/>

## Öğretmenin yaptığı işte özerk olabilmesi ve gerektiğinde inisiyatif alabilmesi, öğretmenin kendini güçlü hissetmesi bağlamında üzerinde durulması gereken konulardır.<sup>140</sup>

Geçmiş Eğitim İzleme Raporları'nda da vurgulandığı gibi, Türkiye'de öğretmenlerin eğitimin içeriğine etki etme çerçevesinde özerklikleri düşüktür ve mesleğini yürütürken kendisini daha özerk hissetmek öğretmenler açısından bir ihtiyaçtır.<sup>141</sup> TALIS 2018 verilerine göre, Türkiye'deki ortaokul öğretmenlerinin %74,4'ü ders içeriğinin belirlenmesinde etkili olabildiğini düşünürken bu oran OECD ortalamasında %84,3'tür.<sup>142</sup> Öğretme yöntemlerine karar verme ve öğrencilerin disiplininde de Türkiye'deki ortaokul öğretmenlerinin kendilerini etkili görme oranları OECD ortalamasının altındadır.<sup>143</sup> Salgının yarattığı belirsizlik ortamı, öğretmenin mesleki güçlenmesinde kilit kavramlardan biri olan öğretmen özerkliğinin önemini daha güçlü bir biçimde gösterdi. Bir yıl boyunca yapılan izlemeler ve dosya için yapılan öğretmen görüşmeleri salgında öğretmenlerin pek çoğunun inisiyatif alarak çözüm ürettiğini gösteriyor. Öğretmenler başta öğrencilerinin eğitime erişimi olmak üzere uzaktan eğitimde ve seyretilmiş yüz yüze eğitimde kendi çabalarıyla, öğrenci sayısına, öğrencilerinin koşullarına göre çeşitli yöntemler uyguladılar, kararlar aldılar. Yaşanan bu deneyimin, inisiyatif ve öğretmen özerkliğinin birbirinden farklı kavramlar olduğunu yeniden gösterdiğini söylemek mümkün. Öğretmenlerin inisiyatif alması önemli olsa da inisiyatifin kişisel çabalarla gerçekleştiğini, özerkliğin ise sistem içinde öğretmenin yetki ve özgürlük alanı olduğunu söyleyebiliriz. Ancak öğretmen özerkliği için de öğretmenlerin yeterliklerinin desteklenmesine ihtiyacı vardır.

“Kaynaştırma öğrencimin annesi çok destek oluyordu bana. İnisiyatif aldım, uzaktan eğitimde onunla okul bahçesinde buluştum. Kaynaklar çoğaltıyor, veriyordum. Bir sonraki hafta da yaptıklarını bahçede kontrol ediyordum. Erişim sorunu yaşayan başka öğrencilerim için de farklı yöntemler uyguladım. İnisiyatif aldım, çözümler üretmeye çalıştım. Kendi çabamla çeşitli eğitimlere, çalışmalara katıldım. İlgili ve meraklı öğretmenim. Boş durmadım, pek çok eğitime katıldım. Hem öğrendim hem de bunlar beni motive etti. Ancak okulumda bunu yapan tek kişiydim. Diğer öğretmenler kendi saatlerinde canlı derslere girdiler ve çıktılar, o kadar. Kişisel çabanın yanı sıra bunlar sistemsel olarak öğretmene desteğe dönüşmeliydi.

**Sınıf Öğretmeni M., Mersin**



139 TEDMEM, 21 Ekim 2015.

140 Darling-Hammond vd., 2017.

141 Düşkün ve Uzunkök, 2019.

142 OECD, 2020b.

143 A.g.e.



## KRİZLER ÇAĞINDA ÖĞRETMENLİK

COVID-19 salgınıyla birlikte, dünyanın ve kaçınılmaz olarak eğitim sistemlerinin karşı karşıya kaldığı krizler daha sık gündeme gelmeye başladı. Salgından ayrı ve kopuk değil tam tersi, salgınla bir arada değerlendirilmesi gereken iklim krizi, giderek eğitim sistemi bağlamında daha çok tartışılıyor. *Eğitim İzleme Raporu 2021: Ortamlar* dosyasında kapsamlı bir biçimde ele alındığı üzere, 2018’de 15 yaşındaki Greta Thunberg tarafından başlatılan *Fridays for Future* hareketi yayılıyor.<sup>144</sup> İklim krizi karşısında karar vericilerin ve genel olarak yetişkinlerin eylemsizliğini protesto etmek amacıyla çocuklar tarafından başlatılan bu hareket<sup>145</sup> 20 Eylül 2019’da dünyanın pek çok ülkesinde gerçekleşen eşzamanlı eylemlerle geniş bir alana yayıldı.<sup>146</sup> Çocukların başlattığı bu iklim hareketine giderek bazı ülkelerde öğretmenler de etkin katılıyor ve öğrencilerinin eylemlerini destekliyorlar.<sup>147</sup> Son yıllarda Almanya, Avusturya, İspanya, İtalya gibi pek çok Avrupa ülkesinde öğretmenler *Teachers for Future* hareketiyle iklim krizine karşı eyleme geçiyorlar ve eğitim sisteminin iklim krizine dayanıklı olması için talepte bulunuyorlar. Almanya’da dernekleşen *Teachers for Future* hareketinin yayımladığı açıklamada iklim koruma önlemlerinin daha fazla geç kalınmadan alınmasının yanı sıra daha özel olarak iklim ve sürdürülebilirlik eğitiminin öncelikli hâle getirilmesi talep ediliyor.<sup>148</sup> Bu ülkelerde öğretmenler iklim krizini öğrencilerinden de öğrenip krizin önlenmesine yönelik çalışmaları okullarında yaygınlaştırmak için onlarla birlikte çalışmaya başladılar. Türkiye’de ise iklim krizine yönelik sınıf ve okul bazındaki çalışmaların durumu net bilinmiyor ve öğretmenlerin kamuoyuna yönelik bir kampanyası da bulunmuyor.<sup>149</sup>

Öğretmenlerin iklim krizine yönelik eğitim taleplerini çeşitli ulusal ve uluslararası platformlarda güçlü ifade eden kurumların başında, öğretmenleri ve eğitim emekçilerini temsil eden küresel sendika federasyonu Education International geliyor. EI, “Gezegen için Öğret” başlıklı bir manifesto hazırlayarak 22 Nisan 2021’de Dünya Günü’nde bunu yaymaya başladı. Manifesto kapsamındaki taleplerini de Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi’ne (UNFCCC) taraf ülkelerin bir araya geldiği 26. Taraflar Konferansı’nda (COP26) etkinlikler ve savunu çalışmaları yaparak karar alıcılarla paylaştılar. Türkiye’de ise eğitim sendikalarının iklim değişikliği eğitimi talebine yönelik kamuoyuna yansıyan, geniş ölçekli bir çalışması henüz olmadı. Bilgilendirme amaçlı çalışmalar basın bildirimleriyle sınırlı kaldı.<sup>150</sup> EI, manifestoda iklim krizine karşı acil eylem ihtiyacı ve eğitim sisteminin acil eylem için öneminden bahsederek aşağıdaki taleplere yer veriyor:

“1. Hükümetler ‘herkes için nitelikli iklim değişikliği eğitimi’ sağlamalıdır.

2. Her öğrenci, eğitim sürecini, iklim okuryazarı olarak ve iklim değişikliğiyle mücadele etmek, belirsizliklere uyum sağlamak ve daha sürdürülebilir bir gelecek inşa etmek için gereken becerilerle ve bilgiyle donanmış olarak tamamlayabilmelidir.

144 Kıyğı, 2021.

145 A.g.e.

146 Sengupta, 20 Eylül 2019.

147 Education International, 20 Eylül 2019.

148 Teachers for Future Germany, 10 Mayıs 2020.

149 Arık Akyüz, 2021.

150 Eğitim-Sen, 19 Mart 2021.



3. Nitelikli iklim değişikliği eğitimi bilime dayalı olmalı; iklim değişikliğinin etik, kültürel, politik, sosyal ve ekonomik boyutlarını ele almalıdır.

4. Öğretmenler nitelikli iklim değişikliği eğitimi sağlamak için eğitim almalı ve desteklenmelidir.

5. Okullar ve öğrenme ortamları nitelikli iklim değişikliği eğitimini desteklemek için dönüşmelidir.”<sup>151</sup>

İklim krizi sürecinde eğitim sisteminde yaşanan güçlükler odaklanan bir raporda ABD’deki öğretmenlerin iklim değişikliğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkaran bir araştırmaya yer veriliyor. Sözü edilen araştırmaya göre ABD’deki öğretmenlerin %86’sı iklim değişikliğinin sınıflarda öğretilmesi gerektiğini düşünürken yalnızca %42’si bunu yaptığını belirtiyor. Pek çok öğretmen, iklim değişikliğini kendi öğretmenlik alanının dışında kalan bir konu olarak görüyor.<sup>152</sup> Türkiye’de ise öğretmenlere ve iklim krizine yönelik araştırma ve yayın sayısı oldukça sınırlıdır. Var olan araştırmaların çoğunun, öğretmen adaylarının iklim krizine yönelik bilgi, tutum, farkındalık ve algılarının anlaşılmasını amaçladığı görülüyor. Araştırmalar, öğretmen adaylarının “küresel ısınma hakkında eksik veya yetersiz bilgilere sahip oldukları”nı,<sup>153</sup> öğretmenlerin gelecekte “iklim değişikliği gibi sosyo-bilimsel bir konuda çevre okuryazarlığına sahip olmaları” ihtiyacını,<sup>154</sup> “sera etkisi” ve ‘küresel ısınma’ hakkında bilgi eksikliğinin olduğu”nu<sup>155</sup> ve “sera etkisini, ozon tabakası problemi, asit yağmurları, nükleer kirlilik gibi çevre problemlerini birbirine karıştırdığı”nı<sup>156</sup> gösteriyor. Var olan araştırmaların sınırlılığı öğretmenlerin güncel ve değişen ihtiyaçlarını anlamayı zorlaştırıyor. Bu nedenle, mesleğe hazırlık ve mesleki gelişime yönelik durum analizleri yapılması önceliklendirilmeli, öğretmenlerin iklim krizi ve diğer krizlere karşı güçlenmeleri sağlanmalıdır.

İklim krizine yönelik öğretmenlerin yararlanabileceği, düzenli güncellenen, yerel bilgileri de içeren, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış, bilimsel ve Türkçe materyal de azdır; okulöncesi dönemi gibi belirli kademeler için neredeyse hiç yoktur. Güncel ve bilimsel kaynakların yabancı dillerde olması yabancı dil yetkinliği olmayan öğretmenlerin bilgiye erişiminin önünde engel oluşturuyor. Yabancı dil yetkinliği olan öğretmenlerin yaptığı çalışmalara örnek olarak ise **eTwinning programı** çalışmaları gösterilebilir. Türkiye’de bu platform MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından yürütülüyor. Dünya genelinde 1 milyona yakın, Türkiye’de ise yaklaşık 300 bin öğretmenin üyesi olduğu paylaşılan platformun buluşma alanı eTwinning Portalı’dır.<sup>157</sup> 2020 yılında çalışma konusunun iklim krizi olarak belirlenmesi Türkiye’de öğretmenlerin bu alanda proje geliştirip uygulamasını teşvik etmiş olabilir.<sup>158</sup> Platform öğretmenlere yönelik çevrimiçi mesleki gelişim olanakları da sunuyor. Bu kapsamda 2021 yılında “Sınıfınızda Küresel İklim Krizini Ele Almak” başlıklı çevrimiçi bir kurs düzenlendi. Bu çalışmaların öğretmenler tarafından geliştirilmesi ve öğretmenlerin çalışmalara kendi istekleriyle katılımı önemlidir.



#### ETWINNING PROGRAMI

Avrupa ülkelerindeki okullarda çalışan öğretmenlerin iletişim kurlmaları, işbirliği yapmaları, birlikte projeler geliştirmeleri için oluşturulmuş bir topluluktur. Türkiye bu programa 2009 yılında katıldı.

Kaynak: <http://etwinning.meb.gov.tr/etwnedir/>

151 Arık Akyüz, 24 Nisan 2021.

152 Kwauk, C., 2020.

153 Karakuş ve Yel, 2019, s.118.

154 Sambaş ve Saka, 2018, s.668.

155 Eroğlu ve Aydoğdu, 2016, s.365.

156 Aksan ve Çelikler, 2013, s.63.

157 MEB YEĞİTEK, 2021.

158 eTwinning, 13 Ocak 2020; Bornova Suphi Koyuncuoğlu Anadolu Lisesi, 30 Ocak 2021; Borsa İstanbul Pazaryeri Ortaokulu, 1 Ocak 2020; Çevreci Haber, 19 Mayıs 2021.

Bununla birlikte, eTwinning kapsamında geliştirilen projelerin yapıldığı yerlerin, içeriklerinin, etkilerinin, projeler kapsamında geliştirilen materyallerin ve öğretmenler için düzenlenen eğitimlerin paylaşılması iklim krizine yönelik eğitim çalışmalarının yaygınlaşması bakımından önemli olabilir. Çalışmaların etki ve değerlendirme sonuçlarının paylaşılması da iklim krizine yönelik nitelikli projelerin geliştirilmesi için yararlı olacaktır.

Birleşmiş Milletler (UN), Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli (IPCC), Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Uluslararası Doğa Koruma Birliği (IUCN) gibi kurumlar birbirini etkileyen ve tetikleyen iklim krizi ve biyolojik çeşitlilik krizinin birlikte ele alınmasının önemini daha sık paylaşmaya başladı.<sup>159</sup> Öğretmenlerle birlikte, öğretmenler için geliştirilecek ve uygulanacak çalışmaların bu öneriyi dikkate alarak yürütülmesi, eğitim ekosistemini ve paydaşları krizlere karşı daha dayanıklı kılabilir.

---

159 IUCN, 4 Eylül 2021; IPBES, 10 Haziran 2021.

# SONUÇ YERİNE

Eğitim, 2019-20 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminden itibaren salgın koşullarında devam ediyor. Okulların uzun süre kapalı kaldığı, belirli dönemlerde seyreltilmiş yüz yüze eğitimin yapılabildiği, belirli dönemlerde de uzaktan eğitimin devam ettiği 1,5 yılın ardından öğretmenler ve öğrenciler yüz yüze eğitime geri döndüler. Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğretmenler dosyası öğretmenlerin salgın koşullarından nasıl etkilendiğine odaklanıyor. Öğretmen planlaması, öğretmenin iyi olma hâli, öğretmenin güçlenmesi, özerkliği ve meslektaşlar arası işbirliği ana başlıklarında, güncel veriler, temel eğitim göstergeleri ve dosya kapsamında yapılan öğretmen görüşmeleriyle son bir yıldaki gelişmeler ve yaşananlar değerlendiriliyor.

2020-21 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki öğretmen sayısı 950.090'ı resmi, 162.215'i özel kurumlarda olmak üzere toplam 1.112.305'tir. 2020-21 eğitim-öğretim yılında resmi kurumlardaki öğretmen sayısı bir önceki yıla göre %0,8 arttı.<sup>160</sup> Okulöncesi kademesinde özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı %15,0 azaldı.<sup>161</sup> Öğretmen sayısındaki azalmanın ne kadarının istifa, emeklilik vb. nedenlerden kaynaklandığı bilinmese de sayının yüksek oluşu, özel okullarda özellikle okulöncesi kademesinde yoğun bir işten çıkarılma yaşandığına işaret ediyor. Bu duruma paralel olarak ve daha geniş bir çerçevede özel sektörde görev yapan öğretmenlerin sorunlarına odaklanmak üzere yeni bir sendika kuruldu.

Öğretmen açığı, güncel veriler ışığında bir sorun olmaya devam ediyor. 2021 yılının Mart ayında atanan 19.999 öğretmene,<sup>162</sup> ek atamayla görevlendirilecek 15.000<sup>163</sup> öğretmen de eklenince yaklaşık 35.000 öğretmen ataması gerçekleşmiş olacak. Bu sayı, son 15 yılın ortalaması olan 42.000'in altında kalıyor. İlk atamalar öğretmen ihtiyacının yüksek olduğu bölgelere yapılıyor; ancak öğretmenlerin bu bölgelerde uzun yıllar kendi istekleriyle kalmaları için yapısal çözümler hazır olmadığı için öğretmen hareketliliği sorunu devam ediyor. Öğretmen hareketliliği nedeniyle, farklı illerdeki öğretmenlerin ortalama hizmet yılları arasında büyük farklılıklar görülüyor. Örneğin 2019 verilerine göre Hakkari ve Şırnak'ta öğretmenlerin ortalama hizmet yılı Türkiye ortalamasının oldukça gerisindedir.

Resmi kurumlarda görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin başlangıç maaşları üzerinden yapılan bir analize göre, Türkiye'de öğretmen maaşları ABD doları cinsinden ve satınalma gücü paritesine göre azalıyor. 2020 yılında bir önceki yıla göre azalma 510 ABD dolarına karşılık geliyor.<sup>164</sup>

Uzun yıllardır devam eden bir diğer sorun öğretmenlikte arz ve talep arasındaki dengesizliktir. Bu dengenin 2021 itibarıyla oldukça bozulmuş olduğu görülüyor. 2021 yılında ÖABT'ye giren ve sınavı geçerli sayılan kişi sayısı 307.773'tür.<sup>165</sup> Öğretmen olmak

160 MEB, 2020a; MEB, 2021. Resmi ve özel kurumların anasınıflarında görev yapan öğretmenler dahildir.

161 MEB, 2021. Anasınıfı öğretmenleri de dahil edildi.

162 MEB Personel Genel Müdürlüğü, t.y.

163 MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2021.

164 OECD, 2020a.

165 ÖSYM, t.y.

isteyenlerin sayısının kamu idaresi tarafından istihdam edilenlerin oldukça üzerinde olması öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı olumsuz etkiliyor. Öğretmen arzını artıran önemli bir etmen uzun yıllardır uygulanan pedagojik formasyon sertifika programlarıdır. Son yıllarda öne çıkan, pedagojik formasyon sertifika programlarının kaldırılması yönündeki kararlara karşın 2021 yılı itibarıyla sertifika programı uygulaması devam ediyor. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısının yanı sıra, bu uygulama nedeniyle Fen-Edebiyat Fakültesi başta olmak üzere başka fakültelerde öğrenim gören öğrenciler de öğretmen arzını artırmaya devam ediyor. Pedagojik formasyon eğitiminin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki belirli alanlarda ihtiyacı karşılamak üzere sınırlı sayıda yükseköğretim öğrencisine, nitelikli bir biçimde sunulması yeterli olabilecekken mevcut durumda çok daha geniş bir gruba sunulmaya devam ediyor.

Öğretmenin iyi olma hâli başlığı altında, dosya kapsamında yapılan öğretmen görüşmeleriyle salgının öğretmenlere etkisi ayrıntılı olarak ele alınıyor. Salgın sırasında atanan öğretmenlerin yaşadıklarından, devlet okulu ve özel okul ayrımında öğretmenlerin yaşadıklarına kadar öğretmenlerin deneyimlerine ve anlatımlarına yer veriliyor.

Öğretimi daha zorlu ve stresli hâle getiren salgın koşullarında öğretmenlerin psikolojik ve mesleki iyi olma hâllerini etkileyen farklı etmenler oldu. Öğretmenleri en çok zorlayan sorunlardan biri uzaktan eğitime erişemeyen öğrenciler oldu. Salgının öğrenciler üzerindeki sosyal ve duygusal etkileri, öğrenme kayıpları, çocuklar arasında oluşan seviye farkları öğretmenleri zorlayan diğer durumları. Yüz yüze başlayan 2021-22 eğitim-öğretim yılında da bunlar öğretmenleri zorlamaya devam ediyor. Bu süreçte, öğrenme kayıplarını sınıflarında doğrudan gözlemleyen öğretmenlerin deneyimlerinin dikkate alınması ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanan çözümlerin hızlıca paylaşımına sokulması anlamlı olacaktır. MEB'in öğrenme kayıplarına dair yaptığı çalışmaların verilerinin merkezi olmaktan çok okul düzeyinde değerlendirilmesi ve çözümlerin de okul ve sınıf düzeyinde tasarlanması daha etkili sonuçlar doğurabilir.

Nitelikli eğitimin ana aktörü olması; göç, salgın, hastalık vb. çeşitli durum ve koşullara ayak uydurması beklenen öğretmenlerin güçlenmeleri için mesleki gelişim, özerklik ve meslektaşlar arası işbirliği önemlidir. Dosyada öğretmenin mesleki gelişimiyle ilgili güncel çalışmalara ve ihtiyaçlara yer verilirken bu ihtiyaçların salgın koşullarında nasıl değiştiği de anlatılıyor.

Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteğin planlı bir şekilde kamu idaresi tarafından verilmesinin önemini belirginleştiği salgın koşullarında, öğretmenler ihtiyaç duyduğu desteği alabilmek için bireysel olarak da yoğun çaba harcadılar. Dosya kapsamında yapılan görüşmeler, öğretmenlerin bu süreçte en çok birbirinden beslendiğini gösteriyor. Mesleki öğrenme topluluklarının da bu süreçte öğretmenlerin motivasyonlarının ve dijital becerilerinin artmasında önemli bir rol oynadığı görülüyor.

Salgın, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarının yani özerk olabilmelerinin önemini de hatırlattı. Ancak daha önceki Eğitim İzleme Raporları'nda da vurgulandığı gibi Türkiye'de öğretmenlerin eğitimin içeriğine etki etme çerçevesinde özerklikleri düşüktür.<sup>166</sup> Dolayısıyla öğretmenlerin özerkliğinin ve aynı zamanda yeterliklerinin desteklenmesine duyulan ihtiyaç sürüyor.

Dosyanın tamamında yer alan öğretmen deneyimleri, politikalarının sahaya nasıl yansıdığını görmeye yardımcı olurken öğretmenlerin ihtiyaçlarına dair de önemli ipuçları içeriyor. Öğretmenlerin anlatımları, özellikle kriz anlarında öğretmenin güçlenmesinin ve desteklenmesinin önemini ortaya koyuyor.

# KAYNAKÇA

Aksan, Z. ve Çelikler, D. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 49-67. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/113371>

Aktaş Salman, U. (2020, 5 Nisan). Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri – III | Uzaktan eğitimin ilk iki haftası nasıl geçti? *ERG Blog*. Kasım 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-iii-uzaktan-egitimin-ilk-iki-haftasi-nasil-gecti/>

Aktaş Salman, U. (2020, 5 Temmuz). Kırsalda uzaktan eğitim. *ERG Blog*. Ekim 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/kirsalda-uzaktan-egitim/>

Alçı, N. (2021, 11 Ocak). Okulları kapalı tutarak bir nesli mahvetmek üzereyiz. *Habertürk*. Ekim 2021, <https://www.haberturk.com/yazarlar/nagehan-alcı/2932783-okullari-kapali-tutarak-bir-nesli-mahvetmek-uzereyiz>

Anadolu Ajansı (2021, 25 Ekim). Milli Eğitim Bakanı Özer: 7, 8, 11 ve 12. sınıflar için kazanım değerlendirme uygulaması başlatıyoruz. *Anadolu Ajansı*. Kasım 2021, <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-ozer-7-8-11-ve-12-siniflar-icin-kazanim-degerlendirme-uygulamasi-baslatiyoruz/2402170>

Arık Akyüz, B. M. (2021). *Preparing education for the climate crisis: Critical overview of national K-12 climate change education policy in Turkey based on key informants’ opinions*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Arık Akyüz, B. M. (2021, 24 Nisan). “Herkes için nitelikli iklim değişikliği eğitimi” manifestosu. Kasım 2021, <https://burcumeltemarik.medium.com/herkes-i%C3%A7in-nitelikli-i%C3%87klim-de%C4%9Fi%C5%9Fikli%C4%9Fi-e%C4%9Fitimi-manifestosu-d27fec5621b1>

BBOM (t.y.a.). Öğrenme ortaklığı. Kasım 2021, <https://ogretmenkoyu.baskabirokulmumkun.org/ogrenme-ortakligi/>

BBOM (t.y.b.). Öğretmen köyü. Kasım 2021, <https://ogretmenkoyu.baskabirokulmumkun.org/>

Bornova Suphi Koyuncuoğlu Anadolu Lisesi (2021, 30 Ocak). İklim değişikliği eTwinning projesi. Kasım 2021, [https://bornovasuphial.meb.k12.tr/icerikler/iklim-degisikligi-etwinning-projesi\\_10777553.html](https://bornovasuphial.meb.k12.tr/icerikler/iklim-degisikligi-etwinning-projesi_10777553.html)

Borsa İstanbul Pazaryeri Ortaokulu, (2020, 1 Ocak). “Change your habits, save the climate” eTwinning projemiz başlıyor. Kasım 2021, [https://batmanpazaryerioo.meb.k12.tr/icerikler/change-your-habits-save-the-climate-etwinning-projemiz-basliyor\\_8747270.html](https://batmanpazaryerioo.meb.k12.tr/icerikler/change-your-habits-save-the-climate-etwinning-projemiz-basliyor_8747270.html)

Bülbül, Ö. (2019, 2 Aralık). “Ücretli öğretmenlik eğitimde eşitsizlik oluşturuyor”. *Sivil Sayfalar*. Ekim 2021, <https://www.sivilsayfalar.org/2019/12/02/ucretli-ogretmenlik-egitimde-esitsizlik-olusturuyor/>

Cumhuriyet (2021, 12 Eylül). Aşı yaptırmayan öğretmen koronavirüs nedeniyle yaşamını yitirdi. Ekim 2021, <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/asi-yaptirmayan-ogretmen-koronavirus-nedeniyle-yasamini-yitirdi-1868223>

Çevreci Haber (2021, 19 Mayıs). E-twinning projesi ile iklim değişikliğine dikkat çektiler. Kasım 2021, <http://cevrecihaber.com/2021/05/19/e-twinning-projesi-ile-iklim-degisikligine-dikkat-cektiler/>

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

Derkuş, A. (2020). Pandemi döneminde gündelik pratikler, algı ve eğitim ihtiyaçları araştırma raporu. ÖRAV. Kasım 2021, [https://www.orav.org.tr/i/assets/pdf/degerlendirme-raporlari/PandemDonemindeGundelikPratikler\\_Algi\\_Egitim\\_%C4%B0htiyaclar%C4%B1\\_Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu\\_.pdf](https://www.orav.org.tr/i/assets/pdf/degerlendirme-raporlari/PandemDonemindeGundelikPratikler_Algi_Egitim_%C4%B0htiyaclar%C4%B1_Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu_.pdf)

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

Düşkün, Y. ve Uzunkök, B. (2019). Eğitim izleme raporu 2019: Öğretmenler. *Eğitim Reformu Girişimi*. Kasım 2021, [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019\\_Ogretmenler\\_.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019_Ogretmenler_.pdf)

EdGlossary (2014, 12 Ağustos). Teacher autonomy. Kasım 2021, <https://www.edglossary.org/teacher-autonomy/>

Education International (2019, 20 Eylül). Fridays For Future: Educators join global protest action for climate justice. Kasım 2021, <https://www.ei-ie.org/en/item/23042:fridays-for-future-educators-join-global-protest-action-for-climate-justice>

Eğitim-Sen (2021, 19 Mart). Doğal yaşamı, emeği ve sağlığımızı tehdit eden iklim krizine karşı 19 Mart ‘küresel iklim grevi’ni destekliyoruz!. Kasım, 2021

Eğitim-Sen (2021, 12 Nisan). Yüz yüze eğitim için aşılama hemen şimdi!. Ekim 2021, <https://egitimsen.org.tr/yuz-yuze-egitim-icin-asilama-hemen-simdi/>

ERG (2015). Eğitim izleme raporu 2014-15. Ekim 2021, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_E%C4%B0R\\_2014-15.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2014-15.pdf)

ERG (2015, 10 Nisan). Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar. Ekim 2021, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_%C3%96%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf)

ERG (2016). Eğitim izleme raporu 2015-16. Ekim 2021, <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2015-16/>

ERG (2017). Eğitim izleme raporu 2016-17. Ekim 2021, <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/>

ERG (2018). Eğitim izleme raporu 2017-18. Ekim 2021, <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/>

Eroğlu, B. ve Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 345-374. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/264342>

eTwinning (2020, 13 Ocak). 2020 annual theme - climate change and environmental challenges. Kasım 2021, <https://www.etwinning.net/en/pub/newsroom/highlights/2020-annual-theme---climate-ch.htm>

GAP ve MEB (2018). Güneydoğu Anadolu bölgesinde öğretmen hareketliliği projesi değerlendirme raporu. Kasım 2021, <http://www.gap.gov.tr/gap-meb-guneydogu-illeriogretmen-hareketliliği-projesi-sayfa-190.html>

Habertürk (2021, 6 Nisan). Nevşehir'de 40 yaşındaki öğretmen Covid-19'dan vefat etti. Ekim 2021, <https://www.haberturk.com/nevsehir-haberleri/86096806-nevsehirde-40-yasındaki-ogretmen-covid-19dan-vefat-etti>

Habertürk (2021, 19 Nisan). Koronavirüse yenik düşen genç öğretmen toprağa verildi Covid-19 nedeniyle ölen orman mühendisi için gıyabi cenaze namazı kılındı. Ekim 2021, <https://www.haberturk.com/karabuk-haberleri/86446249-korona-viruse-yenik-dusen-genc-ogretmen-topraga-verildicovid-19-nedeniyle-olen-orman>

Hargreaves, A. ve O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.

IPBES (2021, 10 Haziran). Tackling biodiversity & climate crises together and their combined social impacts. Kasım 2021, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2021/06/tackling-biodiversity-climate-crisis-together-and-their-combined-social-impacts/>

IUCN (2021, 4 Eylül). We live in times of planetary crisis and opportunity: Our biggest chance to course-correct is now and a robust and inclusive global biodiversity framework is key. Kasım 2021, <https://www.iucn.org/crossroads-blog/202109/we-live-times-planetary-crisis-and-opportunity-our-biggest-chance-course-correct-now-and-a-robust-and-inclusive-global-biodiversity-framework-key>

Karakuş, U. ve Yel, Ü. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki zihinsel modelleri. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 109-123. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/773558>

Kasap, S. (2021, 6 Haziran). Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Tüm öğretmenler ve eğitim çalışanlarına Kovid-19 aşısı randevuları verilmeye başlandı. *Anadolu Ajansı*. Ekim 2021, <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-tum-ogretmenler-ve-egitim-calisanlarina-kovid-19-asisi-randevulari-verilmeye-baslandi/2265330>

Kıyıcı, G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim ortamları. *Eğitim Reformu Girişimi*. Kasım 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-ortamlari>

KODA (t.y.). Çözüm masası. Kasım 2021, <https://www.kodegisim.org/cozum-masasi/>

KODA (2020). Kırsalda eğitim konferansı. Kasım 2021, [https://www.kodegisim.org/media/K%C4%B1rsalda\\_E%C4%9Fitim\\_Konferans%C4%B1.pdf](https://www.kodegisim.org/media/K%C4%B1rsalda_E%C4%9Fitim_Konferans%C4%B1.pdf)

Korlu, Ö. (2021). Eğitim izleme göstergeleri. *Eğitim Reformu Girişimi*. Kasım 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-Izleme-Gostergeleri-Kitapçigi.pdf>

Korlu, Ö., Bakioğlu, M. ve Gencer, E. G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetişimi ve finansmanı. *Eğitim Reformu Girişimi*. Ekim 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>



- Koyuncu, F. ve Düşkün, Y. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Öğretmenler. Eğitim Reformu Girişimi. Ekim 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogretmenler/>
- Kwauk, C. (2020). Roadblocks to quality education in a time of climate change. *Brookings*. Kasım 2021, <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/02/Roadblocks-to-quality-education-in-a-time-of-climate-change-FINAL.pdf>
- MEB (t.y.). Covid 19 uzaktan eğitim. Ekim 2021, <http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?catNo=7>
- MEB (2018). 2023 eğitim vizyonu. Ekim 2021, <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- MEB (2019, 25 Kasım). Her ilçeye öğretmen destek noktası açılacak. Ekim 2021, <https://www.meb.gov.tr/her-ilceye-ogretmen-destek-noktasi-acilacak/haber/19779/tr>
- MEB (2020a). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2019-2020. Ekim 2021, [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=396](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396)
- MEB (2020b). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2021 yılı bütçe sunuşu. Kasım 2021, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_12/30125920\\_2021\\_BUTCE\\_SUNUYU.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_BUTCE_SUNUYU.pdf)
- MEB (2021). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2020-2021. Ekim 2021, [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf)
- MEB (2021, 15 Mayıs). Öğretmenlere ve okul çalışanlarına öncelikli covid-19 aşısı uygulaması sürüyor. Ekim 2021, <http://www.meb.gov.tr/ogretmenlere-ve-okul-calisanlarina-oncelikli-kovid-19-asi-uygulamasi-suruyor/haber/23201/tr>
- MEB (2021, 19 Ağustos). 6 Eylül'de tam zamanlı olarak yüz yüze eğitim başlayacak. Ekim 2021, <https://www.meb.gov.tr/6-eylulde-tam-zamanli-olarak-yuz-yuze-egitim-baslayacak/haber/23878/tr>
- MEB (2021, 24 Ağustos). Salgın döneminde okullarda alınması gereken önlemler. Ekim 2021, <https://www.meb.gov.tr/salgin-doneminde-okullarda-alinmasi-gereken-onlemler/haber/23905/tr>
- MEB İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği. (2012, 18 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 28471). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=16774&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB ÖRGM (2021, 30 Ağustos). Psikososyal destek eğitim programları. Ekim 2021, <https://orgm.meb.gov.tr/www/psikososyal-destek-egitim-programlari/icerik/1759>
- MEB ÖRGM (2021, 31 Ekim). Öğrenci ve öğretmenlere kapsamlı psikososyal eğitim desteği verildi. Kasım 2021, <http://orgm.meb.gov.tr/www/ogrenci-ve-ogretmenlere-kapsamli-psikososyal-egitim-destegi-verildi/icerik/1830>
- MEB ÖYGM (2010). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Ekim 2021, <http://oygm.meb.gov.tr/www/okul-temelli-mesleki-gelisim/icerik/65>
- MEB ÖYGM (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. Ekim 2021, [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-\\_26.07.2017.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf)

MEB ÖYGM (2020a). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları ile eki çizelgede değişiklik yapılması konulu karar. 12, 29.06.2020. *Tebliğler Dergisi*, 83(2754, Haziran 2020).

MEB ÖYGM (2020b). Pedagojik Formasyon konulu resmi yazı. 43501582-50.99-E.8615756, 29.06.2020. <http://egt.firat.edu.tr/sites/egt.firat.edu.tr/files/EK-1%20%281%29.pdf>

MEB ÖYGM (2021, 7 Ekim). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreçlerinde okuma yazma ve matematik öğretimi becerilerinin geliştirilmesi çalışması saha ziyareti gerçekleştirildi. Kasım 2021, <http://oygm.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-ve-sinif-ogretmenlerinin-uzaktan-egitim-sureclerinde-okuma-yazma-ve-matematik-ogretimi-becerilerinin-gelistirilmesi-calismasi-saha-ziyareti-gerceklestirildi/icerik/928>

MEB ÖYGM (2021, 30 Ekim). Harmanlanmış ortamlarda ilkokul düzeyinde öğretimi farklılaştırma eğitici eğitimi ziyareti. Kasım 2021, <http://oygm.meb.gov.tr/www/harmanlanmis-ortamlarda-ilkokul-duzeyinde-ogretimi-farklilastirma-egitici-egitimi-ziyareti/icerik/932>

MEB Personel Genel Müdürlüğü (t.y.). Yıl ve türlere göre taban puanlar. Ekim 2021, [http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler.asp?k\\_yil=2021&k\\_tur=1&Sonuc=Goster](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2021&k_tur=1&Sonuc=Goster)

MEB Personel Genel Müdürlüğü (2021). 15.000 sözleşmeli öğretmen atama takvimi (2021 Eylül). Ekim 2021, [https://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/09193858\\_15.000\\_Atama\\_Takvimi.pdf](https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/09193858_15.000_Atama_Takvimi.pdf)

MEB SGB (2017). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2016 yılı idare faaliyet raporu. Ekim 2021, [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_03/07172222\\_2016idarefaaliyetraporu.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/07172222_2016idarefaaliyetraporu.pdf)

MEB SGB (2018). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılı idare faaliyet raporu. Ekim 2021, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_02/28093718\\_Faaliyet\\_Raporu\\_yayYn\\_28022018\\_1707.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/28093718_Faaliyet_Raporu_yayYn_28022018_1707.pdf)

MEB SGB (2019a). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılı idare faaliyet raporu. Ekim 2021, [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_03/01175437\\_Milliy\\_EYitim\\_Bakanlyy\\_2018\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu\\_YayYn2.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_Milliy_EYitim_Bakanlyy_2018_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf)

MEB SGB (2019b). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı. Ekim 2021, [http://www.meb.gov.tr/stratejik\\_plan/](http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/)

MEB SGB (2020). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019 yılı idare faaliyet raporu. Ekim 2021, <http://sgb.meb.gov.tr/www/meb-2019-idare-faaliyet-raporu-yayinlanmistir/icerik/388>

MEB SGB (2021). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2020 yılı idare faaliyet raporu. Ekim 2021, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/03134336\\_2020\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf)

MEB TTKB (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. Ekim 2021, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_08/27201301\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/27201301_9_cizelgeveesaslar.pdf)

MEB TTKB (2021). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları ile eki çizelgede değişiklik yapılması konulu karar. 28, 27.08.2021. *Tebliğler Dergisi*, 84(2766, Ağustos 2021-Ek). [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_08/27201301\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/27201301_9_cizelgeveesaslar.pdf)

MEB YEĞİTEK (2021). eTwinning nedir? Kasım 2021, <http://etwinning.meb.gov.tr/etwnedir/>

Mete, Y. A. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları nesnel çözümleme / öznel tanıklıklar*. [Doktora tezi, T.C.Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <http://dspace.kocaeli.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11493/437/249035.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

OECD (2020a). Education at a glance 2020. Kasım 2021, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en)

OECD (2020b). TALIS 2018 results (volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. Kasım 2021, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii\\_19cf08df-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en)

OECD (2021). Education at a glance 2021. Kasım 2021, <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

Öğretmen Ağı (t.y.). Çözüm merkezi. Kasım 2021, [https://www.ogretmenagi.org/cozum\\_merkezi](https://www.ogretmenagi.org/cozum_merkezi)

Öğretmen Ağı (2020). Yeni dönemde okula uyum kitapçığı: Öğretmenlere ve öğrencilere yönelik yaratıcı çözümler. Kasım 2021, [https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/publications/OA\\_PDR\\_Rapor.28.08.20.rev1\\_.pdf](https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/publications/OA_PDR_Rapor.28.08.20.rev1_.pdf)

Öğretmen Ağı (2021). Veli-çocuk tanışıklığı kitapçığı. Kasım 2021, [https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/publications/Veli\\_Cocuk\\_Tanisikligi\\_Kitapcigi.pdf](https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/publications/Veli_Cocuk_Tanisikligi_Kitapcigi.pdf)

ÖRAV (yakında yayımlanacak). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine erişim tercihleri araştırması.

ÖRAV (t.y.). Öğretmenin kimyası 2020 etki raporu. Ekim 2021, [https://www.orav.org.tr/i/assets/pdf/degerlendirme-raporlari/OgretmeninKimyasiEgitimProgramiEtkiRaporu\\_2020.pdf](https://www.orav.org.tr/i/assets/pdf/degerlendirme-raporlari/OgretmeninKimyasiEgitimProgramiEtkiRaporu_2020.pdf)

ÖSYM (t.y.). KPSS 2021 sayısal bilgiler. Ekim 2021, [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/KPSS/kpss\\_2021\\_sayisal\\_bilgiler\\_16092021.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/KPSS/kpss_2021_sayisal_bilgiler_16092021.pdf)

Özoğlu, M. (2015). Mobility-related teacher turnover and the unequal distribution of experienced teachers in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4, 891-909. <https://jestp.com/index.php/estp/article/view/650>

Pesen, A. (2004). *Eğitim sistemimizde öğretmen atama politikaları ve sorunları: Öğretmen atama politikalarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Siirt ili örneği). [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Z77mEZZDttLgBsRbkiiTkQ&no=cQ8h8yx9cfiK2wryfg4Ozg>

Sarıbaş, D ve Saka, M. (2018). Öğretmen adaylarının iklim değişikliği ile ilgili model-kanıt ilişkisine yönelik kavrama ve değerlendirme düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 655-670. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562547>

Sengupta, S. (2019, 21 Eylül). Protesting climate change, young people take to streets in a global strike. *The New York Times*. Kasım 2021, <https://www.nytimes.com/2019/09/20/climate/global-climate-strike.html>

Sputnik Türkiye (2021, 12 Nisan). Eğitim-İş Sendikası: 1 Mart'tan bu yana 26 öğretmen covid-19 nedeniyle hayatını kaybetti. Ekim 2021, <https://tr.sputniknews.com/20210412/egitim-is-sendikasi-1-marttan-bu-yana-26-ogretmen-koronavirusen-yasamini-yitirdi-1044247576.html>

Suna, H. E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B. S., Gelbal, S. ve Aşkar, P. (2021). Türkiye'de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 1-20. <https://cdn.istanbul.edu.tr/file/JTA6CLJ8T5/EB609317DF5945C085A9DB230AF62D52>

Şahin, S. ve Kasap, S. (2021, 2 Kasım). Milli eğitim bakanı Özer: Yüz yüze eğitime devam etme kararlılığı içerisindeyiz. *Anadolu Ajansı*. Kasım 2021, <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/-milli-egitim-bakani-ozer-yuz-yuze-egitime-devam-etme-kararligi-icerisindeyiz/2409631>

T24 (2021, 7 Mayıs). Kimya öğretmeni Covid-19 nedeniyle yaşamını yitirdi. Ekim 2021, <https://t24.com.tr/haber/diyarbakir-da-bir-ogretmen-covid-19-nedeniyle-yasamini-yitirdi,951127>

TCCB SBB (2019). On birinci kalkınma planı 2019-2023. Kasım 2021, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>

TCCB SBB (2021). 2022 yılı cumhurbaşkanlığı yıllık programı. Kasım 2021, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211025M1-1.pdf>

Teacher Covid Memorial (t.y.). Remembering the educators we lost to the pandemic. Ekim 2021, <https://www.teachercovidmemorial.org/>

Teachers for Future Germany (2020, 10 Mayıs). Stellungnahme des bundesweiten netzwerks Teachers for Future. Kasım 2021, <https://teachers4f.de/#international>

TEDMEM (2015, 21 Ekim). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine. Ekim 2021, <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>

The World Bank (2021, 22 Ocak). Urgent, effective action required to quell the impact of COVID-19 on education worldwide. Ekim 2021, <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide>

TRT Haber (2021, 14 Eylül). Milli eğitim şurası'nın tarihi belli oldu. Ekim 2021, <https://www.trthaber.com/haber/egitim/milli-egitim-surasinin-tarihi-belli-oldu-608926.html>

Tunca, E., Kesbiç, K. ve Gencer, E., G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>

Türk Eğitim-Sen (2021, 5 Mart). Türk Eğitim-Sen 8 mart dünya kadınlar günü anket çalışması sonuçları açıklandı. Ekim 2021, [https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik\\_goster.php?Id=13929](https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=13929)

Türk Eğitim-Sen (2021, 24 Nisan). Okullarda uzaktan eğitim yapılmasına rağmen öğretmen ihtiyacı çok büyük! Ücretli öğretmen sayısı 69 bin 326, norm kadro açığı 109 bin 616. Ekim 2021, [https://turkegitimsen.org.tr/icerik\\_goster.php?Id=14003](https://turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=14003)

UNESCO (2021, 19 Mart). One year into COVID-19 education disruption: Where do we stand? Ekim 2021, <https://en.unesco.org/news/one-year-covid-19-education-disruption-where-do-we-stand>

UNICEF (2021). COVID-19 and school closures: One year of education disruption. Kasım 2021, <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/03/COVID19-and-school-closures-report.pdf>

Usul, A. S. (2021, 26 Şubat). Öğretmenlerin Kovid-19 aşılama sürecinin ayrıntıları belirlendi. *Anadolu Ajansı*. Ekim 2021, <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/ogretmenlerin-kovid-19-asilama-surecinin-ayrintilari-belirlendi-/2157719>

YÖK (t.y.). Eğitim ve öğretim alanları sınıflamasına göre lisans düzeyindeki öğrenci sayıları. Ekim 2021, <https://istatistik.yok.gov.tr/>



### **Yazarlar**

Umay Aktaş Salman  
Yeliz Düşkün  
Burcu Meltem Arık

### **Koordinasyon**

Ekin Gamze Gencer

### **Katkıda Bulunanlar**

Işık Tüzün  
Kayıhan Kesbiç  
Özgenur Korlu

### **Yayına Hazırlayanlar**

Ekin Gamze Gencer  
Ezgi Tunca  
Kayıhan Kesbiç

### **Yapım**

MYRA

### **Koordinasyon (MYRA)**

Damla Ekici

### **Yayın Kimliği Tasarımı**

Alper San

### **Sayfa Tasarımı**

Gülderen Rençber Erbaş

**İstanbul, Kasım 2021**

### **Bu yayına şu şekilde referans veriniz:**

Aktaş Salman, U., Düşkün, Y. ve Arık, B. M. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Öğretmenler. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler/>



**ERG** EĞİTİM  
REFORMU  
GİRİŞİMİ | EĞİTİM  
GÖZLEMEVİ

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

T +90 (212) 292 05 42  
F +90 (212) 292 02 95

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