

TALIS 2018

Sonuçları ve

Türkiye Üzerine

Değerlendirmeler



| tedmem



tedmem

TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye zerine Değerlendirmeler

Editör

Emin Karip

Yazarlar

Derya Şahin İpek, Gamze etinkaya Aydın, Kübra elikdemir,
Nilgün Demirci Celep, Sabiha Sunar

Analiz Dizisi: 6

Ağustos, 2019

TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye zerine Değerlendirmeler

Yayıncı: Türk Eğitim Derneği (TED)

Sertifika No: 15859

Adres: Kocatepe Mah. Kızılırmak Cad. No: 8, 06640, ankaya/Ankara

Tel: (+90 312) 418 06 14 / **Faks:** (+90 312) 417 53 65

Web: www.ted.org.tr / **E-posta:** info@ted.org.tr

ISBN: 978-605-67125-5-5

Telif Hakkı: Türk Eğitim Derneği, 2019. Türk Eğitim Derneği izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama, vd.) yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

Önerilen Atıf: TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye zerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Editör: Emin Karip

Yazarlar: Derya ahin İpek, Gamze etinkaya Aydın, Kübra elikdemir, Nilgün Demirci Celep, Sabiha Sunar

Dizgi ve Tasarım: Hüseyin Krpeoğlu

Kapak Fotoğraf: freepik.com

Baskı: İşkur Matbaacılık Kağıtçılık Sanayi ve Tic. Ltd. ti.

Sertifika No: 19371

Adres: İvedik OSB Ağaç işleri Sanayi Sitesi 1370 İnci Cad. No: 5 Yenimahalle / Ankara

Telefon: (+90 312) 394 52 62 | **Faks:** (+90 312) 394 62 30

Web: www.iskurmatbaa.com.tr | **E-Posta:** iskur@iskurmatbaa.com.tr

Bu rapor, yazarların araştırmaları ve analizleri sonucunda oluşturulmuştur. Türk Eğitim Derneği'nin resmi görüşünü yansıtmaz.

Türk Eğitim Derneğinin düşünce kuruluşu TEDMEM, 2012 yılında eğitim konularıyla ve politikalarıyla ilgilenmek üzere kurulmuştur. TEDMEM'in kuruluş amacı çocuklarımızın mutlu olacağı bir eğitim sistemi inşasına hizmet etmektir. TEDMEM; kanıta dayalı verilerle yenilikçi ve işe yarayan eğitim politikaları geliştirilmesine ve uygulanmasına katkı sağlamakta ve bu suretle "eğitimin vazgeçilmezliği" algısını toplumda güçlendirmek için çalışmaktadır. Karar alıcılar, yöneticiler, öğretmenler, eğitim kuruluşları, sivil toplum temsilcileri, akademisyenler ve diğer paydaşlar arasında bir köprü görevi gören TEDMEM; Türk eğitim sisteminin kalitesinin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlayan yayınlar hazırlamakta ve etkinlikler düzenlemektedir.

www.tedmem.org

SUNUŞ	vii
GİRİŞ	xi
BÖLÜM 1: TALIS NEDİR?	1
TALIS 2018	3
TALIS 2018 Kavramsal Çerçevesi	4
TALIS 2018'in Diğer Çalışmalarla Olan İlişkisi	8
BÖLÜM 2: ÖĞRETME VE ÖĞRENME	11
Etkili Öğretim Stratejileri	13
Öğrenci Değerlendirme Uygulamaları	15
Öğretmenlerin Sınıf İçi Zamanı Kullanımı	16
Öğretmenlerin Öz Yeterliği	18
Öğretmenlerin Sınıf Dışında Çeşitli Görevlere Ayırdıkları Süreler	20
Okul Müdürlerinin Çeşitli Görevlere Ayırdıkları Süreler	21
BÖLÜM 3: ÖĞRETİMİN DEĞİŞEN YÜZÜ	23
Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Profili	25
Sınıf Kompozisyonları	26
Okullarda Çeşitlilik ve Eşitliğe İlişkin Uygulamalar	28
Okul İklimi ve Öğrenme Ortamları	29
Okul Müdürlerine Göre Okulun Nitelikli Eğitim Sağlama Kapasitesini Engelleyen Faktörler	31
Öğretmenlerin Öncelikli Harcama Alanları Hakkındaki Görüşleri	33
BÖLÜM 4: UYGUN ADAYLARIN MESLEĞE SEÇİLMESİ VE ETKİLİ BİR HAZIRLIK SÜRECİNE TABİ TUTULMASI	35
Öğretmen Olma Motivasyonu	37
Öğretmen Eğitimi	38
Okul Müdürlerinin Eğitimi	41
Meslekte ve/veya Okulda Yeni Olan Öğretmenler	42
BÖLÜM 5: SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM	47
Öğretmenler ve Okul Müdürlerine Öğrenme Fırsatları Verilmesi	49
Etkili Mesleki Gelişim Etkinlikleri	50
Mesleki Gelişim Etkinliklerinin İçeriği ve İhtiyaç Duyulan Alanlar	51
Öğretmenler ve Okul Müdürlerinin Sürekli Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi	55

BÖLÜM 6: TALIS 2018 BULGULARINDAN HAREKETLE OECD TARAFINDAN SUNULAN POLİTİKA ÖNERİLERİ	59
Her Bir Öğrenci İçin Öğretimin Niteliğinin Artırılması	61
Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Kariyerleri Süresince Mesleki Gelişimlerinin Desteklenmesi	66
Nitelikli Öğretmenleri ve Okul Müdürlerini Mesleğe Çekmek ve İş Gücü Dinamiklerini İzlemek	69
BÖLÜM 7: TALIS 2018 BULGULARINDAN HAREKETLE TÜRKİYE ÖZELİNDE DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER	73
Öğretme ve Öğrenme	75
Öğretimin Değişen Yüzü	77
Uygun Adayların Mesleğe Seçilmesi ve Etkili Bir Hazırlık Sürecine Tabi Tutulması	79
Sürekli Mesleki Gelişim	80
KAYNAKÇA	83



SUNUŞ



tedmem

SUNUŞ

Türk Eğitim Derneği, eğitim alanındaki gelişmeleri takip ederek, eğitim sistemimizin sorunları ve çözümleri üzerine çalışmalar yaparak, Türkiye’de eğitim politikaları oluşturulmasına veriye dayalı ve yapıcı katkılar sağlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, uluslararası alanda yapılan araştırmaları izlemeye, Türkiye’ye ilişkin verileri analiz etmeye ve bulguları değerlendirerek kamuoyunun ve paydaşların bilgisine sunmaya devam ediyoruz.

Düşünce kuruluşumuz TEDMEM, OECD tarafından 48 ülke ve ekonominin katılımıyla gerçekleştirilen, öğretmen ve okul müdürlerine odaklanan TALIS 2018 (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) uygulamasının Türkiye ile ilgili öne çıkan bulgularını ve bu bulgulara dayalı politika önerilerini, Türkiye’ye ilişkin değerlendirmelerle birlikte rapor haline getirdi. **TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler** adlı raporumuz, pek çok ülkede uygulanan eğitim politikalarının yansımalarını, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını öğretmenlerin ve okul müdürlerinin gözünden ele almaktadır.

Bu çalışmada, TALIS 2018 kapsamında öğretmen ve okul müdürlerinin öğretme ve öğrenme süreç ve ortamı, çalışma koşulları ve mesleki performanslarına ilişkin veriler Türkiye özelinde incelenmiştir. Türkiye için öne çıkan bulgu, değerlendirme ve önerilerin; eğitim öğretim ortamlarının ve süreçlerinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin çalışma ortam, koşul ve mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi, öğretmen ve okul müdürlerinin güçlendirilmesi için veriye dayalı bir anlayış ve kavrayışın oluşturulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler adlı çalışmamızın, eğitim öğretimin geliştirilmesine, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin güçlendirilmesine yönelik çalışmalar ve politikalar için yol gösterici olmasını umuyoruz.

Selçuk PEHLİVANOĞLU
Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı



GİRİŞ



tedmem 

GİRİŞ

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development – Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) tarafından 2018 yılında üçüncü kez uygulanan TALIS (Teaching and Learning International Survey - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) çeşitli ülkelerde uygulanan eğitim politikalarını ve bu politikaların okullardaki yansımalarını öğretmen ve okul müdürlerinin gözünden incelemeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda toplam 48 ülke ve ekonomide, binlerce öğretmen ve okul müdüründen anketler aracılığıyla veri toplanmış, araştırmanın bulgularının paylaşıldığı ilk rapor TALIS 2018 Results (Volume I) OECD tarafından 19 Haziran 2019 tarihinde yayımlanmıştır. TEDMEM tarafından hazırlanan bu raporun amacı, TALIS 2018 uygulamasıyla ilgili genel bir bilgi vermek, raporun temel bulgularını Türkiye verilerini öne çıkararak özetlemek ve Türkiye sonuçlarıyla ilgili değerlendirme ve önerilere yer vermektir. TALIS 2018 kapsamında, Türkiye’de ilkökul ve lise öğretmenlerinden de veri toplanmıştır ancak bu rapor kapsamında yalnızca ortaokul öğretmenlerine ilişkin veriler ele alınmıştır.

Raporun I. bölümünde TALIS araştırmasının amacı, kapsamı, yöntemi ve kavramsal çerçevesiyle ilgili temel bilgiler özetlenmiştir. II. bölümde, öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin veriler sunulmuş; araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarını kullanma sıklıkları, sınıf içi zamanı kullanımları, mesleki niteliklere ilişkin algıları ve okul müdürlerinin çeşitli görevlere ayırdıkları sürelerle ait bulgular incelenmiştir. III. bölümde öğretmen ve okul müdürlerine ilişkin demografik bilgiler, sınıf kompozisyonları, okullarda çeşitlilik ve eşitliğe ilişkin uygulamalar, okul iklimi, okullarda nitelikli eğitimi engelleyen faktörler ve öncelikli müdahale alanları ile ilgili bulgular sunulmuştur. Öğretmen ve yönetici yetiştirme süreçlerine odaklanan IV. bölümde, öğretmenlik mesleğini seçmede etkili olan motivasyon faktörleri, öğretmen ve okul müdürü olmadan önce ve/veya sonra alınan eğitimlerin içerikleri, mesleğe ve/veya okula uyum programlarının kapsamı gibi konular ele alınmıştır. Hizmetiçi eğitim süreçlerine dair verilerin sunulduğu V. bölümde, öğretmen ve okul müdürlerinin katıldığı sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin içerikleri, türleri, etkililiği ve bu tür etkinliklere katılımı engelleyen ve destekleyen faktörler incelenmiştir. VI. bölümde ise OECD tarafından TALIS 2018 bulgularına dayanarak sunulan genel politika önerileri özetlenmiştir. Bu raporun VII. ve son bölümünde ise TEDMEM tarafından raporun Türkiye için öne çıkan bulguları yorumlanmış, bunlara ilişkin değerlendirme ve önerilere yer verilmiştir.

TEDMEM tarafından hazırlanan bu raporda kullanılan tüm veriler TALIS 2018 sonuç raporundan ve veri tabanından alınmıştır. Bulgular yorumlanırken, tüm verilerin öğretmen ve okul müdürlerinin TALIS anketlerine verdiği yanıtlara dayandığı göz önünde bulundurulmalıdır.



BÖLÜM 1

TALIS Nedir?

Dr. Kübra Çelikdemir
Dr. Nilgün Demirci Celep



tedmem

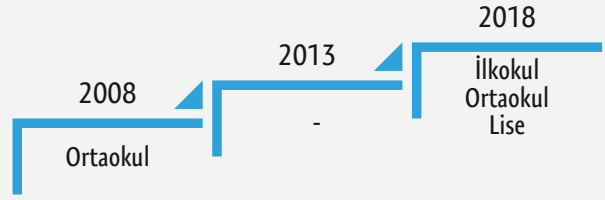
TALIS öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çalışma koşullarına odaklanan ve okullardaki öğrenme ve öğretme ortamlarını araştıran uluslararası bir çalışmadır. TALIS'in temel amacı, ülkelerin etkili öğrenme ve öğretim odağındaki politikalarını gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak için güçlü uluslararası göstergeler ve politika analizleri sağlamaktır.

OECD tarafından beş yılda bir uygulanan TALIS; 2008 ve 2013 döngülerinin ardından 2018 yılında uygulanmıştır. Türkiye 2008 ve 2018'deki TALIS çalışmalarına katılmış; 2013'teki çalışmaya ise katılmamıştır. Bu nedenle Türkiye ile ilgili bulgular değerlendirilirken 2013 yılı için bir karşılaştırma yapılamamaktadır.

TALIS'in hedef kitlesinde ortaokul kademesinde (ISCED 2) görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri bulunmaktadır. 2013 yılından itibaren isteyen ülkelerde ilkök (ISCED 1) ve lise (ISCED 3) kademelerinde de veri toplanmaktadır. Türkiye'de TALIS 2018 kapsamında ilkök, ortaokul ve lise kademeleri olmak üzere üç farklı kademede görev yapan öğretmen ve okul müdürlerinden veri toplanmıştır (Şekil 1.1).

ŞEKİL 1.1

TALIS Uygulama Yılları ve Türkiye'nin Katılım Durumu



TALIS 2018

TALIS'in üçüncü döngüsü olan TALIS 2018 uygulaması, 30'u OECD üyesi olmak üzere 48 ülke ve ekonomideki yaklaşık 240 bin öğretmen ve 13 bin okul müdürünün katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılan ülkeler Tablo 1.1'de gösterilmiştir.

TALIS 2018'e katılan 48 ülke ve ekonominin tamamı ortaokul kademesinde uygulamaya katılırken, 15'inde ayrıca ilkök kademesi kapsamında, 11'inde ise lise kademesi kapsamında TALIS 2018 uygulanmıştır. TALIS 2018 kapsamında ayrıca,

TABLO 1.1

TALIS 2018'e Katılan Ülke ve Ekonomiler

OECD Üyesi Ülkeler			OECD Üyesi Olmayan Ülkeler	
Avusturalya	Macaristan	Norveç	Arjantin	Güney Afrika
Avusturya	İzlanda	Portekiz	Brezilya	Malta
Belçika	İsrail	Slovak Cumhuriyeti	Bulgaristan	Romanya
Kanada (Alberta)	İtalya	Slovenya	Çin (Şangay)	Rusya
Şili	Japonya	İspanya	Tayvan	Suudi Arabistan
Çek Cumhuriyeti	Letonya	İsveç	Kolombiya	Singapur
Danimarka	Kore	Türkiye	Hırvatistan	Birleşik Arap Emirlikleri
Estonya	Meksika	Birleşik Krallık	Kıbrıs	Vietnam
Finlandiya	Hollanda	Birleşik Devletler	Gürcistan	
Fransa	Yeni Zelanda	Litvanya	Kazakistan	

TALIS’le bazı ortak soruların yer aldığı PISA 2018 ve TALIS 2018 ilişkisini incelemek amacıyla PISA 2018 uygulamasına katılan ülkelerden dokuzunda uygulama gerçekleştirilmiştir.

Başlangıçta, TALIS 2018’e katılan 48 ülkede ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinin her biri için 200’er okul ve her okuldan an az 20 öğretmenin uygulamaya katılması planlanmıştır. Ancak, bazı ülke ve ekonomilerde örneklem için yeterli sayıda okul olmaması nedeniyle uygulamaya katılan okul sayısı azaltılmıştır. Bazı ülke ve ekonomilerde ise öğretmen sayısı 20’den az olan okulların fazlalığı nedeniyle daha fazla okul uygulamaya katılmıştır.

TALIS 2018, Türkiye’de ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde uygulanmıştır. Bunun yanında Türkiye TALIS-PISA ilişkisinin kurulduğu çalışmada da yer aldığından PISA değerlendirmesinin uygulandığı okullarda da TALIS çalışması yapılmıştır. Buna göre, Türkiye’de toplam 825 okuldan, 815 okul müdürüne ve yaklaşık 16 bin öğretmene TALIS 2018 anketleri uygulanmıştır. Tablo 1.2 Türkiye’de TALIS 2018 uygulamasına her kademedan katılan okul, öğretmen ve okul müdürü verilerini içermektedir.

TABLO 1.2

TALIS 2018’e Türkiye’den Katılan Okul, Okul Müdürü ve Öğretmen Sayıları

	Okul	Okul müdürü	Öğretmen
İlkokul	172	171	3.204
Ortaokul	196	196	3.952
Lise	457	448	8.342
Toplam	825	815	15.498

TALIS 2018 çalışması kapsamına tam zamanlı veya yarı zamanlı sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri dahil edilmiştir. Ancak müdür yardımcıları ve diğer eğitim personelleri

genellikle aktif olarak derse girmedikleri için örnekleme alınmamıştır.

TALIS 2018 çalışmasının verileri öğretmen ve okul müdürleri için ayrı ayrı düzenlenen anketler aracılığı ile toplanmıştır. Elektronik ortamda veya basılı olarak hazırlanan anketlerin doldurulması yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Türkiye’de Mart 2017’de pilot uygulaması gerçekleştirilen çalışmanın, ana uygulaması 2018 yılının Mart ve Mayıs ayları arasında gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen anketinde öğretmenlerin mesleki deneyim ve nitelikleri, mesleki gelişimleri, öğretim uygulamaları, iş doyumu, yurtdışı eğitim-öğretim tecrübeleri ve (kültürel) çeşitliliğin yanı sıra diğer öğretmenlerle ne sıklıkla iş birliği yaptıkları ya da okulla ilgili karar alma süreçlerine ne ölçüde katıldıkları gibi okul iklimi konularını da kapsayan toplam 58 soru yer almaktadır.

Okul müdürleri için hazırlanan ankette ise kişisel bilgiler, okul ile ilgili bilgiler, okul yönetimi, öğretmen değerlendirme, okul iklimi, mesleki destek ve mentorluk, (kültürel) çeşitlilik ile iş doyumu başlıklarında toplam 45 soru yer almaktadır.

TALIS 2018 KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

TALIS 2018 kavramsal çerçevesi, TALIS 2013’te kullanılan çerçeve temel alınarak oluşturulmuştur. TALIS 2018 araştırması, bu kavramsal çerçeve esas alınarak öğretmen ve okul müdürleri için hazırlanan anketler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. TALIS 2018 kavramsal çerçevesinde genel olarak, okul ve öğretmen düzeyinde mesleki nitelikler ve pedagojik uygulamalara ilişkin temalar¹ ve öncelikler ele alınmaktadır.

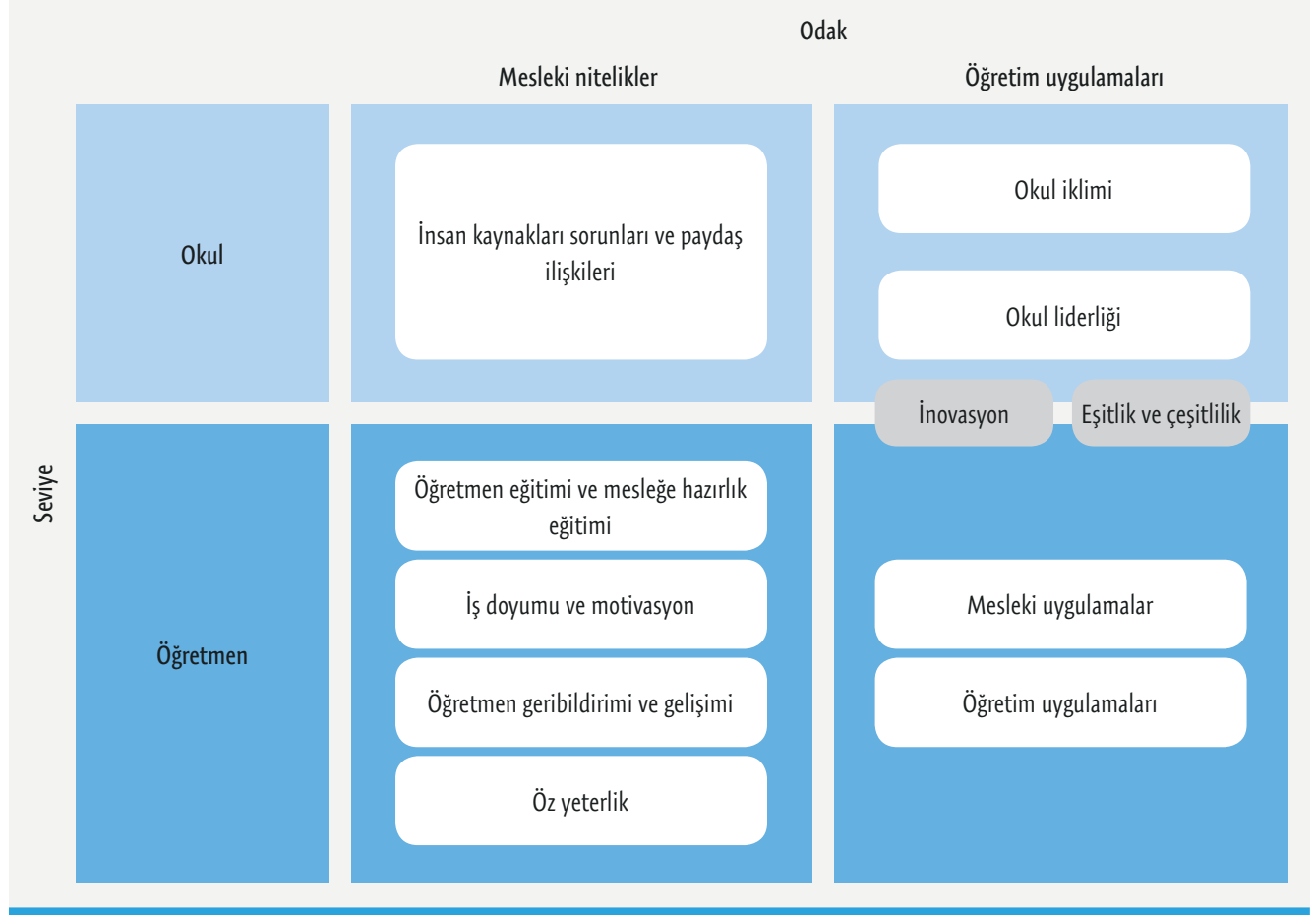
¹ TALIS 2018 araştırmasının kavramsal çerçevesinde, TALIS 2013 ile tutarlı olacak şekilde temalar kullanılmıştır. Temalar, TALIS araştırmasında uygulanan anketlere ilişkin ana fikirlerin organizasyonunu temsil etmektedir.

TALIS 2018'de yer alan temalar genel olarak odak ve düzey olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlardan ilki (odak), bir temanın temel olarak okulların veya öğretmenlerin mesleki nitelikleri veya pedagojik uygulamalarıyla ne ölçüde ilgili olduğuna dayanmaktadır. İkinci boyut (düzey) ise, o temanın hangi düzeyde (okul ya da öğretmen) ele alındığını belirtir. Şekil 1.2 TALIS 2018'in kapsamını oluşturan temaların; okul (sistem dâhil)

veya öğretmen düzeyiyle (sınıf içi çalışmalar dâhil) ve aynı zamanda mesleki nitelikler ve pedagojik uygulamalarla ilişkisine bağlı olarak hangi boyut altında ele alındığını gösteren kavramsal bir harita sunmaktadır. Kavramsal çerçevede yer alan her tema diğer boyutlarla da ilişkili olabilir. Ancak kavramsal çerçevenin temel yapısını tanımlamak için en önemli bağlantılar ve etkileşimler iki boyut altında gösterilmiştir.

ŞEKİL 1.2

TALIS 2018'de Yer Alan Temalar



Öğretmen düzeyinde ele alınan temalar, öğrencilerin eğitim deneyimini doğrudan etkileyen öğretim uygulamaları ve mesleki uygulamalardır. Bu uygulamalar, öğretmenin eğitim geçmişi ve

mesleğe hazırlık², öğretmen geri bildirim ve gelişimi, öz yeterlilik, iş doyumu ve motivasyon bileşenlerinden oluşmaktadır.

² Mesleğe hazırlık eğitimi, hem hizmet öncesi eğitim hem de hizmet içi eğitimin bileşimini nitelendirmektedir.

Okul düzeyindeki temalar ise; insan kaynakları sorunları ve paydaş ilişkileri, okul liderliği ve okul iklimidir. Ayrıca TALIS 2018 uygulamasında temel alınan kavramsal çerçeveye önceki uygulamalardan farklı olarak hem okul hem de öğretmen düzeyiyle ilişkili olan (a) inovasyon ve (b) eşitlik ve çeşitlilik bileşenleri dâhil edilmiştir. Yeni eklenen bileşenlerle birlikte kavramsal çerçeve toplam 11 temadan oluşmaktadır.

Okul düzeyi okulun yanı sıra okulun da bir parçası olduğu ulusal veya bölgesel eğitim sistemi olarak da düşünülebilir. Bununla birlikte kavramsal haritada okul ve sistem birlikte ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde öğretmen ve okul düzeyinde ele alınan temaların ayrıntılarına yer verilmiştir.

Öğretmen Düzeyinde Temalar

Sınıf içindeki öğretme ve öğrenme süreçleri (pedagojik uygulamalar), öğretmen düzeyinde *öğretim uygulamaları* ve *mesleki uygulamaları* içeren iki temayı kapsamaktadır. Bu temalar eğitimin pedagojik çekirdeğinin merkezi olarak nitelendirilmektedir ve ilk kez 1999 yılında gerçekleştirilen “Üçüncü Matematik ve Fen Videosu Çalışması (TIMSS Video)” ve PISA’nın 2003 ve 2012 döngülerindeki analizlerde kullanılan “öğretimin niteliği” kavramını oluşturan bileşenlerle özdeşdir. Bu iki tema aynı zamanda öğrenci başarısı ve motivasyonunun yordayıcısı olarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının özelliklerini de içermektedir.

Öğretmenlerin mesleki nitelikleri, öğrencinin öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğu düşünülen öğretmen özelliklerini kapsamaktadır. Bu boyutta yer alan dört tema, Goe (2007) tarafından hazırlanan “öğretmen niteliği” kavramını oluşturan faktörleri ele almaktadır. Bu temalar, *öğretmen eğitimi ve mesleğe hazırlık*, *öğretmen geribildirim ve gelişimi*, *öğretmen öz yeterliği ile öğretmen iş doyumunu ve motivasyonunu* içerir.

Okul Düzeyinde Temalar

Okul düzeyinde; *insan kaynakları sorunları ve paydaş ilişkileri*, *okul iklimi* ve *okul liderliği* olmak üzere üç tema yer almaktadır. Bu temalardan insan kaynakları sorunları ve paydaş ilişkileri teması temel olarak öğretmen niteliğiyle (işe alım, meslekte devamını sağlama vb.) ilişkilidir. Mesleğe hazırlık eğitimi, her öğretmenin sınıfa getirdiği ve dolayısıyla çalıştığı okuldan bağımsız olan özelliklere atıfta bulunmaktadır. Okul liderliği ve okul iklimi ise öğretme ve öğrenmeye okulun katkısı ile ilgilidir.

Okul ve Öğretmen Düzeyinde Temalar

Önceki TALIS uygulamalarından farklı olarak, TALIS 2018’de hem öğretmen hem de okul düzeyinde *inovasyon* ile *eşitlik ve çeşitlilik* temaları eklenmiştir. Söz konusu temalar, katılımcı ülkelerin görüşleri ve talepleri ile Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan *Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri* arasında yer alan “kapsayıcı ve eşitlikçi, nitelikli eğitimin güvence altına alınması ve herkes için yaşam boyu öğrenimin desteklenmesi” hedefi dayanak alınarak kavramsal çerçeveye dâhil edilmiştir.

Her iki tema da öğretmene özgü uygulamalarla ilişkili olup öğretmeye ve öğrenmeye odaklanmaktadır. Örneğin, inovasyon teması hem öğretim uygulamaları içinde hem de okul ortamında uygulanabilir. İnovasyonun bazı özellikleri ve eşitlik ve çeşitlilik teması, pedagojik uygulamaların yanı sıra mesleki niteliklerle de ilişkilidir.

Temalar ve Politika Alanları

Şekil 1.3’te yer alan kavramsal harita, temalar ve politika alanları arasındaki ana bağlantıları göstermektedir. Temalar politika alanlarının bir parçası olmakla birlikte, ilgili politika alanları üzerinde güçlü etkileri olabilecek faktörleri de

içermektedir. TALIS 2018’de yer alan temalar; etkili öğretim, öğretmen gelişimi, okulun etkililiği, öğretmenliğe uygun adayları çekmek ve öğretmenlerin meslekte devamlılığını sağlamak olmak üzere toplam beş politika alanı ile ilişkilendirilmiştir. Kavramsal çerçevede yer alan temalar ve politika alanları arasındaki ilişki kısaca şöyle özetlenmektedir:

- Öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve mesleki uygulamaları “**etkili öğretim**” politika alanı ile örtüşmektedir.
- Öğretmen eğitimi ve mesleğe hazırlık, öğretmen geribildirimi ve gelişimi, öz yeterlik ve iş doyumu ve motivasyonu “**öğretmen gelişimi**” ile bağlantılıdır.
- Okul liderliği ve okul iklimi “**okulun etkililiği**” politika alanı ile bağlantılıdır.
- İnsan kaynakları sorunları ve paydaş ilişkileri ise “**öğretmenliğe uygun adayları çekmek**” ve “**öğretmenlerin meslekte devamlılığını sağlamak**” ile bağlantılıdır.

ŞEKİL 1.3

TALIS 2018’de Yer Alan Temalar



TALIS 2018'İN DİĞER ÇALIŞMALARLA OLAN İLİŞKİSİ

TALIS 2018'in bulgularının daha kapsamlı yorumlanabilmesi için OECD tarafından gerçekleştirilen diğer uluslararası çalışmaların (PISA 2018, TALIS Güçlü Başlangıçlar Anketi, TALIS Video Çalışması, TALIS ITP) bulguları ile desteklenmesi planlanmıştır. Her bir çalışmanın TALIS 2018 ile olan ilişkisi kısaca aşağıda açıklanmıştır:

- 15 yaş grubu öğrencilerin okulda öğrendiği bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme becerisini ölçmeyi hedefleyen PISA 2018 yılı içinde uygulanmıştır. PISA 2018 ve TALIS 2018 öğretmen anketlerinde iş doyumu, öz yeterlik, okul iklimi ve öğretmen eğitimi gibi temalara ait ortak sorular yer almaktadır. PISA 2018 sonuçları 2019 yılının Aralık ayında açıklanacaktır.
- TALIS Güçlü Başlangıç Anketi çalışması okul öncesi kurumlarında çalışan personelin pedagojik bilgi, deneyim ve tecrübeler, tutumlar ve çalışma koşulları gibi konular açısından değerlendirilmesidir. 2018 yılında ilk uygulaması yapılan çalışmaya Türkiye'nin de aralarında bulunduğu dokuz ülke katılmıştır. Çalışmanın bulguları 2019 yılının Aralık ayında açıklanacaktır.
- TALIS verileri öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ankete verdikleri yanıtlardan oluştuğu için, okullardaki eğitim ve öğretim ortamına dair bulguların güçlendirilmesi adına TALIS Video Çalışması geliştirilmiştir. İlk uygulamasının 2017 ve 2018 yılları içinde yapıldığı çalışmada, her ülkeden 85 ortaokul matematik öğretmenin ikinci dereceden denklemler konusundaki ders anlatımları videoya alınmıştır. Ders öncesinde ve sonrasında uygulanan öğretmen ve öğrenci anketleri ve başarı testleri aracılığı ile video çalışmasının verileri desteklenmiştir. Türkiye, TALIS Video Çalışmasına katılmamıştır.
- Hedef kitlesinde mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin yer aldığı TALIS ITP (Initial Teacher Preparation) Çalışması, öğretmen eğitiminde hem hizmet içi eğitime hem de mesleğin ilk yıllarında verilen destek eğitimine odaklanır. Çalışmanın amacı TALIS verilerinden yararlanarak katılımcı ülkelerde mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlere yönelik politikaların ve uygulamaların güçlü ve zayıf yönleri ile fırsatlar ve olası tehditleri ortaya koymaktadır. Sekiz ülkenin katıldığı çalışmada Türkiye bulunmamaktadır.



BÖLÜM 2

Öğretme ve Öğrenme

Dr. Nilgün Demirci Celep



tedmem

Bu bölümde, TALIS 2018'e katılan ülke ve ekonomilerdeki ortaokul öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçlerinde etkili öğretim uygulamalarını ne sıklıkta ve nasıl kullandıkları, öğrencileri değerlendirme uygulamaları, sınıf içi zamanın ne kadarını fiili öğretime ve diğer faaliyetlere ayırdıkları ve mesleki niteliklerine ilişkin öz yeterlik algıları incelenmektedir. Öğretmenlerin planlama, derse hazırlık, notlandırma gibi çeşitli görevlere sınıf dışında ayırdıkları sürelerin de ele alındığı bölümde, son olarak okul müdürlerinin çeşitli görevlere ayırdıkları sürelere yer verilmiştir.

ETKİLİ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

TALIS 2018, öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarından; sınıf yönetimi, öğretimin açık ve anlaşılır olması (clarity of instruction), bilişsel etkinleştirme (cognitive activation) ve zenginleştirilmiş etkinlikleri (enhanced activities) ne sıklıkla kullandığını araştırmaktadır.

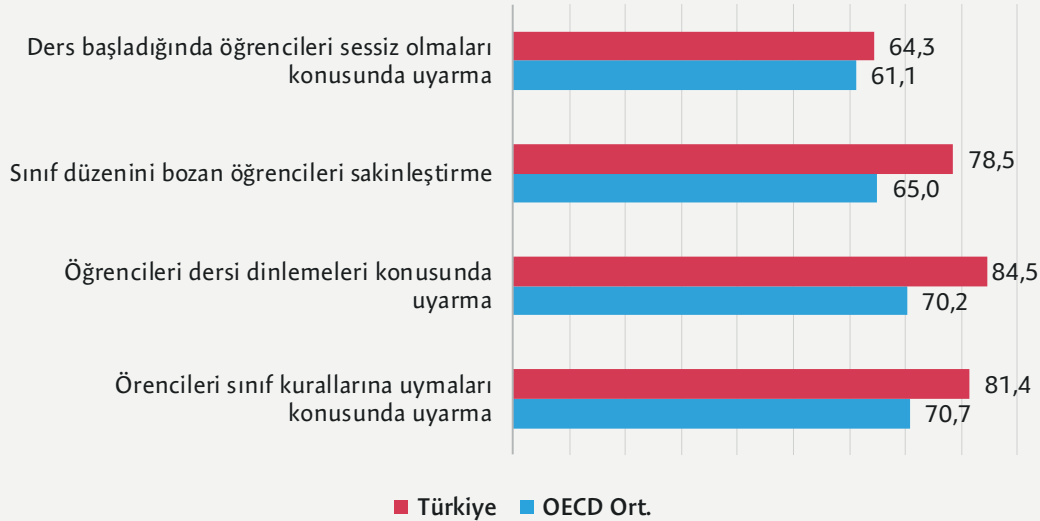
Sınıf Yönetimi

TALIS 2018'e katılan öğretmenlere, sınıftaki düzeni sağlamaya veya yeniden kurmaya yönelik uygulamaları ne sıklıkta kullandıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgular, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin en sık kullandıkları uygulamaların, öğrencileri sınıf kurallarına uymaları ve dersi dinlemeleri konusunda uyarmak olduğunu göstermektedir. TALIS'e katılan öğretmenlerin %60'ından fazlası, sık sık veya her zaman sınıf düzenine ilişkin uyarılarda bulunduğunu belirtmiştir.

Şekil 2.1; OECD ortalamasında öğretmenlerin %70,7'sinin öğrencileri sınıf kurallarına uymaları konusunda, %70,2'sinin ise dersi dinlemeleri konusunda sık sık ya da her zaman uyardığını göstermektedir. Türkiye'de öğretmenlerin %81,4'ü öğrencileri sınıf kurallarına uymaları konusunda, %84,5'i ise dersi dinlemeleri konusunda sık sık ya da her zaman uyarıda bulunduğunu belirtmiştir. Sınıf düzenini bozan öğrencileri sık sık ya da her zaman sakinleştirdiğini belirten öğretmen oranı OECD

ŞEKİL 2.1

Sınıf Yönetimi Uygulamalarını Sık Sık veya Her Zaman Kullanan Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.2.1.

ortalamasında %65,0, Türkiye’de ise %78,5’tir. Türkiye’ye ait oranların OECD ortalamasından yüksek olması dikkat çekmektedir.

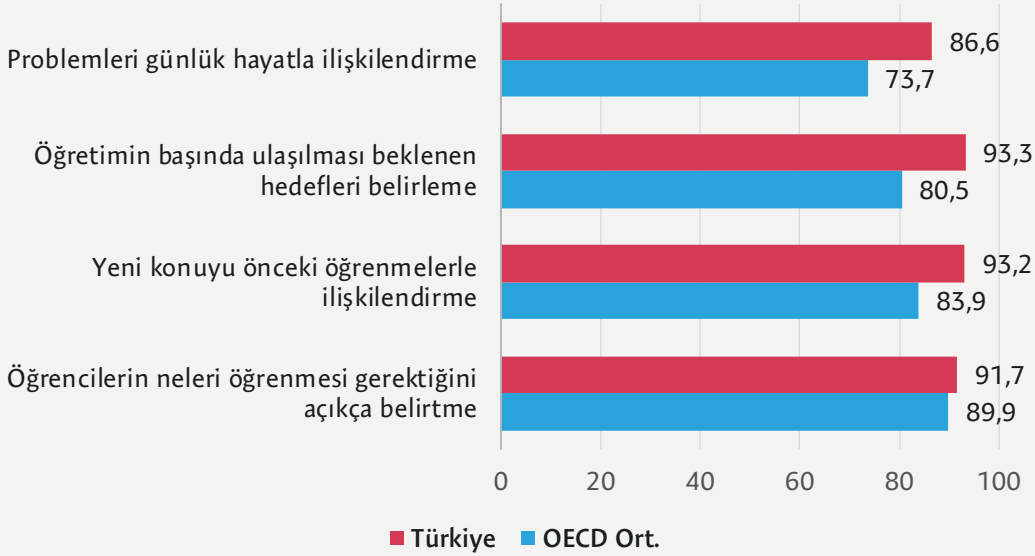
Öğretimin Açık ve Anlaşılır Olması

TALIS 2018’e katılan öğretmenlere, öğretimin açık ve anlaşılır olmasına yönelik uygulamaları ne sıklıkta kullandıkları sorulmuştur. Buna göre, OECD ortalamasında öğretmenlerin %70’inden fazlası öğretimin açık ve anlaşılır olmasına

yönelik uygulamaları sık sık veya her zaman kullandığını ifade etmiştir (Şekil 2.2). Türkiye’de bu uygulamaları sık sık veya her zaman kullandığını belirten öğretmen oranları OECD ortalamasından fazladır. OECD ortalamasında sık sık veya her zaman öğrencilerin neleri öğrenmesi gerektiğini açıkça belirten öğretmen oranı %89,9’dur. Türkiye’de ise bu oran %91,7’dir. Yeni konuyu önceki öğrenmelerle ilişkilendirdiğini belirten öğretmen oranı Türkiye’de %93,2 olup, %83,9 olan OECD ortalamasından yüksektir.

ŞEKİL 2.2

Öğretimin Açık ve Anlaşılır Olmasına İlişkin Uygulamaları Sık Sık veya Her Zaman Kullanan Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.2.1.

Bilişsel Etkinleştirme

Bilişsel etkinleştirme; öğrencilerin problem çözme sırasında bilgiyi değerlendirmelerini, bütünleştirmelerini ve uygulamalarını gerektiren öğretim etkinliklerinden oluşur. Bu etkinlikler genellikle grup çalışması gerektirir. TALIS 2018’e katılan öğretmenlere, bilişsel etkinleştirme etkinliklerini ne sıklıkta kullandıkları sorulmuştur.

Araştırmaya katılan ülke ve ekonomiler genelinde bilişsel etkinleştirme etkinliklerini sık sık veya her zaman kullandığını belirten öğretmen oranının, öğretimin açıklığına ilişkin uygulamaları kullanan öğretmen oranına kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir.

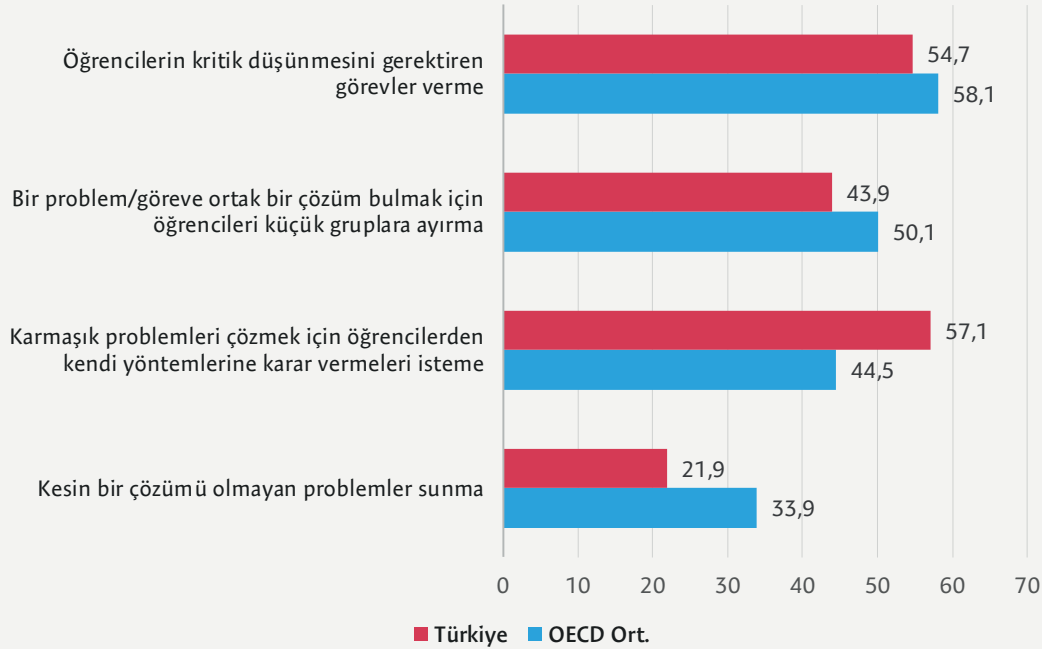
OECD ortalamasına göre öğretmenlerin %58,1’i sık sık veya her zaman öğrencilerin kritik

düşünmesini gerektiren bilişsel görevler verdiği belirtmiştir (Şekil 2.3). Türkiye’de sık sık ya da her zaman öğrencilerin kritik düşünmesini gerektiren etkinlikler gerçekleştirdiğini ifade eden öğretmen

oranı ise %54,7’dir. Hem Türkiye hem de OECD genelinde öğretmenlerin en az kullandığı bilişsel etkinleştirme uygulaması “kesin bir çözümü olmayan problemler sunmak” olmuştur.

ŞEKİL 2.3

Bilişsel Etkinleştirme Uygulamalarını Sık Sık veya Her Zaman Kullanan Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.2.1.

Zenginleştirilmiş Etkinliklerin Kullanımı

TALIS 2018’de öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) gibi bazı özel araçları kullanarak öğrencilere bağımsız çalışma şansı veren geliştirilmiş etkinlikleri ne sıklıkla kullandıkları araştırılmıştır. Türkiye’de öğretmenlerin %66,6’sı öğrencilerin sık sık ya da her zaman proje ya da sınıf çalışmaları için BİT araçlarını kullanmasına izin verdiklerini belirtmiştir. Bu oran %52,7 olan OECD ortalamasından yüksektir. Bununla birlikte, Türkiye’de öğrencilerine öğrencilere tamamlamak için en az bir hafta gereken etkinlikler veren öğretmen oranı %30,2 olup, bu oran %28,6 olan OECD ortalamasından yüksektir.

ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

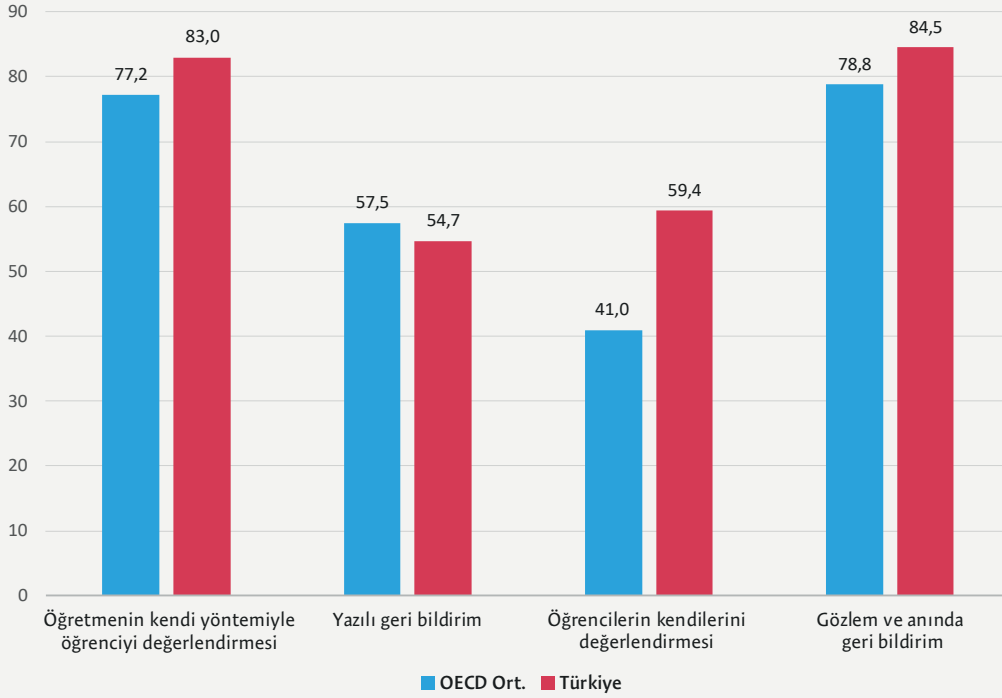
TALIS 2018 kapsamında öğretmenlere sınıflarındaki öğrencileri; gözlem ve anında geri bildirim, yazılı geri bildirim, öğretmenin kendi yöntemiyle öğrenciyi değerlendirmesi ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi yoluyla ne sıklıkla değerlendirdikleri sorulmuştur. Şekil 2.4 Türkiye ve OECD genelinde çeşitli değerlendirme yöntemlerini sık sık veya her zaman kullandığını belirten öğretmen oranlarını göstermektedir. OECD genelinde öğretmenlerin değerlendirme için en sık kullandıklarını belirttikleri yöntem %78,3 ile gözlem ve anında geri bildirim olmuştur.

Öğretmenlerin %77,2'si ise kendi değerlendirme yöntemlerini uyguladıklarını bildirmiştir. Türkiye'deki öğretmenler ise OECD ortalamasına benzer şekilde

en sık gözlem ve anında geri bildirim (%84,5) ve kendi yöntemleriyle değerlendirmeleri (%83) yoluyla öğrencileri değerlendirdiklerini ifade etmiştir.

ŞEKİL 2.4

Çeşitli Değerlendirme Yöntemlerini Sık Sık veya Her Zaman Kullandığını Belirten Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.2.6.

ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ ZAMANI KULLANIMI

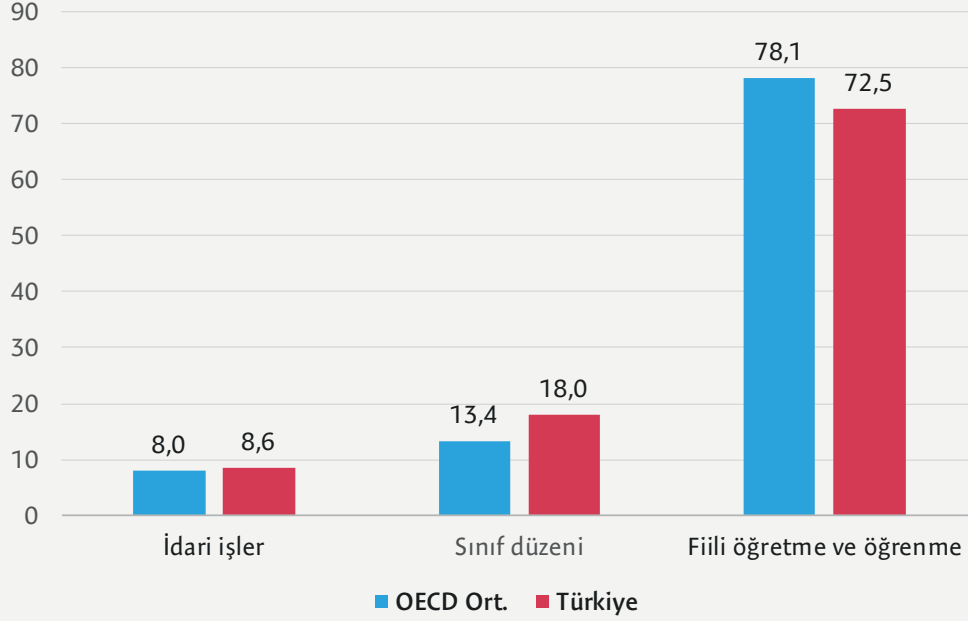
OECD ortalamasında ortaokulda yıllık zorunlu öğretim süresi 913 saattir. Türkiye'de ortaokullarda uygulanan yıllık zorunlu öğretim süresi ise 843 saattir. TALIS verileri öğretmenlere uygulanan anketler yoluyla bu sürenin ne kadarının fiili olarak öğretme ve öğrenmeye ayrıldığını ortaya koymaktadır. Bu amaçla öğretmenlere bir ders saati sırasında; fiili öğretim, idari görevler (devam çizelgesini doldurma vb.) ve sınıf düzenini sağlamaya ne oranda süre ayırdıkları sorulmuştur.

OECD genelinde, öğretmenler sınıf içi zamanın %78,1'ini fiili öğretime, %13,4'ünü sınıf düzenini sağlamaya, %8'ini ise idari görevlere harcadıklarını bildirmiştir. Türkiye'de ise öğretmenler sınıf içi zamanın %72,5'ini fiili öğretime ayırdıklarını belirtmiştir.

OECD ortalaması ile kıyaslandığında Türkiye'de öğretmenler sınıf içi düzeni sağlamaya daha fazla vakit ayırmaktadır. Türkiye'de bir ders saatinin %18,00'i sınıf içi düzeni sağlamaya ayrılmaktadır. Şekil 2.5 OECD ülkeleri ortalamasında ve Türkiye'de bir derste öğretim ve öğrenmeye ve diğer faaliyetlere ayrılan sürelerin oranını göstermektedir.

ŞEKİL 2.5

Öğretmenlerin Fiili Öğretime ve Diğer Faaliyetlere Ayırdıkları Sürelerin Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.2.10.

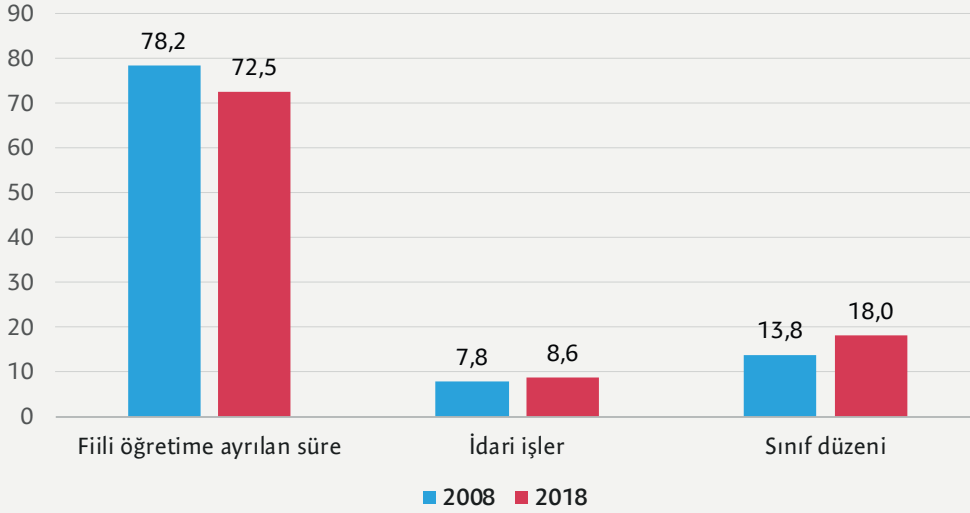
TALIS 2018 bulguları, öğretmenlerin bir ders saatinde fiili öğretim ve öğrenmeye harcadıkları sürenin, öğretmenin deneyimi ve yaşıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. TALIS'e katılan tüm ülkeler ortalamasında genel olarak beş yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler, beş yıl veya daha az deneyime sahip olanlara göre fiili öğretime daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmiştir. Türkiye'de beş yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin beş yıl veya daha az deneyime sahip öğretmenlere göre ders başına fiili öğretime ayırdıkları ortalama süre %4,7 daha fazladır. Benzer şekilde, genellikle 20 yıldan fazla mesleki deneyime sahip 50 yaş ve üzerindeki öğretmenler 30 yaş altındaki öğretmenlere kıyasla, 60 dakikalık

bir ders için fiili öğretime ortalama beş dakika daha fazla zaman ayırmaktadır. Türkiye'de 50 yaş ve üstü öğretmenlerin fiili öğretime ayırdıkları süre ders başına %3 daha fazladır.

TALIS 2018'de ayrıca fiili öğretime ayrılan süreler 2008 yılında uygulanan TALIS ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular bir ders saatinde fiili öğretime ayrılan ortalama süre oranının en fazla azaldığı ülkenin Türkiye olduğunu göstermektedir. TALIS 2008'de Türkiye'de bir ders saatinde fiili öğretime ayrılan ortalama sürenin oranı %78,2 iken TALIS 2018'de bu oran %72,5'e gerilemiştir. Şekil 2.6, TALIS 2008 ve TALIS 2018'de Türkiye'de öğretmenlerin fiili öğretime ayırdıkları sürelerin oransal olarak karşılaştırmasını vermektedir.

ŞEKİL 2.6

2008'den 2018'e Türkiye'de Öğretmenlerin Fiili Öğretime ve Diğer Faaliyetlere Ayırdıkları Sürelerin Değişimi (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.2.19.

Fiili öğretim süresindeki bu azalma büyük ölçüde sınıf düzeni sağlamak için harcanan sürenin artışından kaynaklanmaktadır. Türkiye, TALIS uygulamasına katılan ülkeler arasında son 10 yıl içinde bir ders saatinde sınıf düzenini sağlamak için harcanan süre oranının en fazla arttığı ülke olmuştur. Bulgaristan, Slovenya, Portekiz gibi ülkelerde de sınıf düzeni sağlamak için harcanan süreler artış göstermiştir.

OECD genelinde, özel okullarda çalışan öğretmenler, fiili öğretime ve öğrenmeye devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla daha fazla zaman ayırdıklarını bildirmiştir (%79,7-%77,9). Bununla birlikte, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı, özel ihtiyaçları olan ve göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda çalışan öğretmenler, fiili öğretime harcanan sürelerin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci oranının %30'dan fazla olduğu okullarda çalışan öğretmenler sınıf içi zamanın %69,8'ünü;

sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci oranının %30 ve altında olduğu okullarda çalışan öğretmenler ise %73,1'ini fiili öğretime ayırdıklarını ifade etmiştir.

ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİĞİ

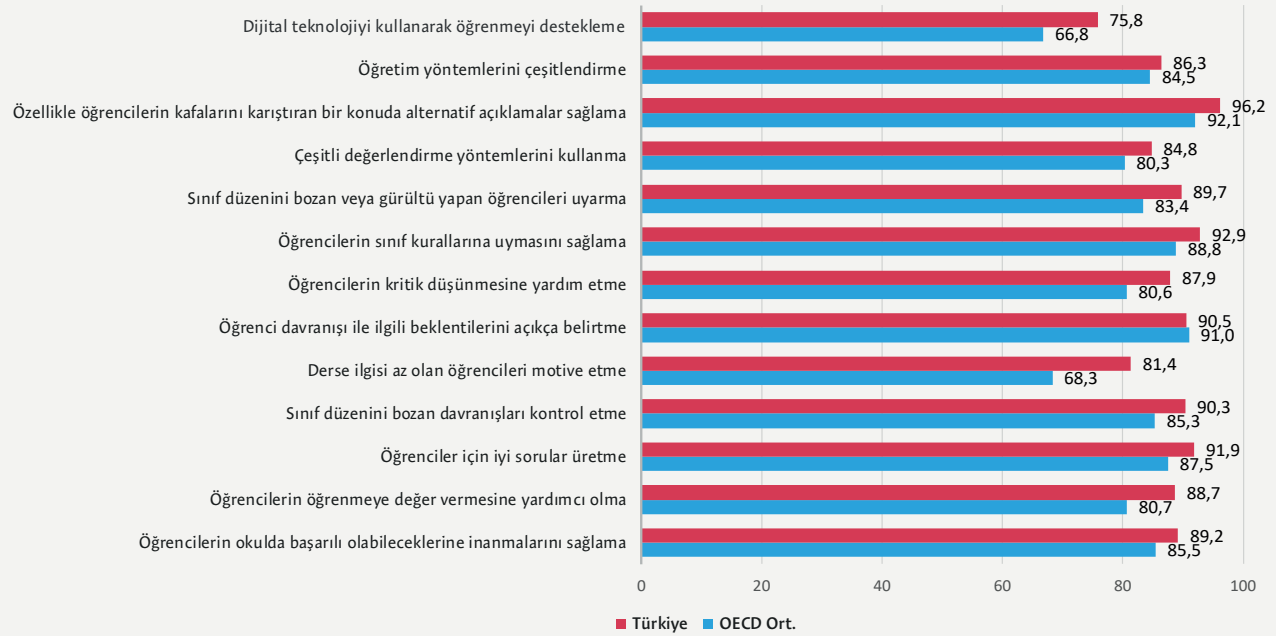
TALIS 2018'de, öğretmenlerin kendi öğretimlerinin niteliğine ilişkin öz yeterlik algıları ölçülmüştür. OECD genelinde öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördüğü konuların başında; %92,1 ile özellikle öğrencilerin kafalarını karıştıran bir konuda alternatif açıklamalar sağlama ve %91 ile öğrenci davranışı ile ilgili beklentilerini açıkça belirtme gelmektedir. Türkiye'de öğretmenler OECD ülkelerindeki eğilime benzer şekilde kendilerini en çok öğrencilere alternatif açıklamalar sağlayabilme (%96,2) konusunda yeterli gördüğünü belirtmiştir. Türkiye'de öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu diğer konular ise; %92,9 ile öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlayabilme ve %91,9 ile öğrenciler için iyi sorular üretebilmedir.

Şekil 2.7 Türkiye ve OECD genelinde öğretmenlerin bir dizi eyleme yönelik öz yeterlik algılarını göstermektedir. OECD genelinde derse ilgisi az olan öğrencileri öğrenmeye motive etme (%68,3) ve dijital teknolojiyi kullanarak öğrenmeyi destekleme (%66,8) konularında kendisini yeterli gören öğretmen oranı diğer maddelere göre daha düşüktür.

Benzer şekilde, Türkiye’de derse ilgisi az olan öğrencileri öğrenmeye motive etme (%81,4) ve dijital teknolojiyi kullanarak öğrenmeyi destekleme (%75,8) konularında kendini yeterli gören öğretmen oranı diğer alanlara göre daha düşüktür. Türkiye’de hemen hemen tüm eylemlerde kendini yeterli gören öğretmen oranı OECD ortalamasına kıyasla daha yüksektir.

ŞEKİL 2.7

Öğretimleri ile İlgili Çeşitli Eylemlerde Yeterli Olduğunu Belirten Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.2.20.

Öğretmenlerin deneyim sürelerine göre öz yeterlik algıları incelendiğinde, genel olarak beş yıl veya daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere göre sınıf yönetimi ve öğretim becerileri konusunda öz yeterlik algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Örneğin, OECD ortalamasında beş yıl veya daha az deneyime sahip öğretmenler sınıf düzenini bozan davranışları kontrol etme konusunda daha kıdemli meslektaşlarına göre daha yetersiz hissetmektedir (%78-%87). Ancak,

beş yıl veya daha az deneyime sahip öğretmenler OECD genelinde özellikle dijital teknolojiyi kullanma konusunda kıdemli meslektaşlarından daha yeterli hissetmektedir. Genel eğilimin aksine aralarında Türkiye'nin de bulunduğu İngiltere, ABD, Şangay (Çin) ve Vietnam gibi ülkelerde ise beş yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler, dijital teknolojiyi kullanma konusunda daha az deneyimli meslektaşlarına kıyasla daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir. Türkiye’de beş yıldan fazla deneyime sahip olan öğretmenlerin %77,7’si, beş

yıl veya daha az deneyime sahip öğretmenlerin ise %71,9'u dijital teknoloji kullanarak öğrenmeyi destekleme konusunda yeterli hissetmektedir.

ÖĞRETMENLERİN SINIF DIŞINDA ÇEŞİTLİ GÖREVLERE AYIRDIKLARI SÜRELER

TALIS 2018'de öğretmenlerin TALIS uygulamasından önceki son takvim haftasında (hafta sonları, akşamları veya sınıf dışı diğer saatler arasında gerçekleştirilen görevler dahil) öğretime hazırlık amacıyla çeşitli görevlere ne kadar zaman (saat) harcadıkları araştırılmıştır.

OECD genelinde öğretmenler, bir haftanın ortalama 38,8 saatini meslekleriyle ilgili çalışmalara ayırmaktadır. Öğretmenler bu sürenin 20,6 saatinde sınıf içi öğretim yaptıklarını ifade etmiştir. Bu süre öğretmenlerin haftalık toplam çalışma sürelerinin yaklaşık %53'üne denk gelmektedir. Türkiye'de ise öğretmenler haftada ortalama 31,6 saat toplam çalışma süresinin, 24,5 saatini sınıf

içi öğretime ayırdıklarını ifade etmiştir. Bu süre, haftalık toplam çalışma süresinin yaklaşık %78'ine denk gelmektedir. Bu oran ile Türkiye, TALIS 2018'e katılan ülkeler içinde öğretmenlerin haftalık toplam çalışma saatinden öğretime ayırdıkları payın en fazla olduğu ülkeler arasındadır.

Öğretmenlerin öğretime hazırlık amacıyla zaman ayırdıkları görevlerden biri de planlama ve derse hazırlıktır. Buna göre OECD genelinde öğretmenler planlama ve derse hazırlık için haftada ortalama 6,5 saat harcamaktadır. Bu süre öğretmenlerin haftalık toplam çalışma sürelerinin %17'sine karşılık gelmektedir. Aralarında Türkiye'nin de bulunduğu Finlandiya, Japonya ve İsveç gibi ülkelerde öğretmenler toplam çalışma zamanının %11 ila %15'ini planlama ve derse hazırlık için harcamaktadır. Türkiye, notlandırma ve öğrenci çalışmalarını kontrol ve düzenleme için öğretmenlerin en az zaman ayırdığı ülkedir (2,3 saat). Ayrıca, Türkiye'de öğretmenler 1,9 saat ile Estonya'dan sonra meslektaşları ile en az takım çalışması ve diyalogda bulunan öğretmenlerdir.

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇEŞİTLİ GÖREVLERE AYIRDIKLARI SÜRELER

TALIS 2018'de anketler aracılığıyla okul müdürlerinin bir okul yılı boyunca çeşitli etkinliklere ayırdıkları süreler incelenmiştir. Tablo 2.1 Türkiye ve OECD genelinde okul müdürlerinin çeşitli görevlere ayırdıkları süreyi göstermektedir. OECD genelinde, okul müdürleri bir okul yılı süresince çalışma sürelerinin %16,3'ünü öğretim programı ve öğretime ilişkin görevlere ayırdıklarını

belirtmiştir. Türkiye için bu oran %15,1'dir. Türkiye'de, bir okul yılı süresince okul müdürleri çalışma sürelerinin %35,9'unu öğrenci, veli, yerel ve bölgesel topluluk, işletme ve sanayi ile iletişime ayırmaktadır. OECD ülkeleri genelinde bu oran %29,3'tür. TALIS'e katılan tüm ülkeler arasında, Türkiye bir okul yılında okul müdürlerinin velilerle iletişime çalışma saatlerinden en fazla süre ayırdığı ülkedir. Türkiye'de okul müdürleri bir okul yılında çalışma sürelerinin %13,9'unu velilerle iletişime ayırırken, OECD ortalamasında bu oran %10,3'tür.

TABLO 2.1

Türkiye ve OECD Ortalamasında Okul Müdürlerinin Çeşitli Görevlere Ayırdıkları Sürelerin Oranları (%)

	İdari görevler ve toplantılar	Liderlik görevleri ve toplantılar	Öğretim programı ve öğretime ilgili görevler	Öğrenci etkileşimleri	Veli etkileşimleri	Yerel ve bölgesel topluluk, işletme ve sanayi ile etkileşimler	Diğer
Türkiye	29,5	15,1	14,7	16,9	13,9	5,1	4,8
OECD ortalaması	29,5	21,3	16,3	13,2	10,3	5,8	3,6

Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.2.31.



BÖLÜM 3

Öğretimin Değişen Yüzü

Dr. Sabiha Sunar



tedmem

Bu bölümde, TALIS 2018'e katılan ülkelerdeki ortaokul öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin yaş, deneyim ve cinsiyet dağılımlarının yanı sıra öğretimin değişen bağlamında öğretmenlerin çeşitlilik ve eşitlik gibi konuları içeren toplumsal değişikliklerle nasıl başa çıktıkları ele alınmaktadır. Okul iklimi ve öğrenme ortamlarını etkileyen çeşitli dinamiklerin de incelendiği bölümde son olarak okulun nitelikli eğitim sağlama kapasitesini engelleyen faktörler ve öğretmenlerin öncelikli müdahale alanları ve harcama alanları hakkındaki görüşlerine odaklanılmıştır.

ÖĞRETMENLERİN VE OKUL MÜDÜRLERİNİN PROFİLİ

Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin yaş ve deneyim süreleri ile ilgili veriler atama, görevlendirme ve emeklilik gibi işlemleri kapsayan gelecek projeksiyonlarının belirlenmesi için değerli görülmektedir. Bu bölümde TALIS 2018'in asıl odağında yer alan ortaokul öğretmenlerine ve ortaokul müdürlerine ilişkin veriler sunulmaktadır.

2018 yılında OECD genelinde ortaokul öğretmenlerinin yaş ortalaması 44'tür. Türkiye; 35,5 yaş ortalamasıyla öğretmenlerin en genç yaş ortalamasına sahip olduğu ülkedir. Öyle ki Türkiye'de her dört öğretmenden biri 30 yaş ve altındadır. 50 yaşın üzerindeki öğretmen oranı ise sadece %6,3'tür (Tablo 3.1). Bu veriler, Türkiye için emekliliği gelen öğretmenlerin yerinin doldurulmasının kısa ve orta vadede bir sorun olmayacağını göstermektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının 50 yaş ve üzerinde olduğu Bulgaristan, Estonya, Gürcistan, İtalya, Letonya, Litvanya ve Portekiz'de ise önümüzdeki 15 yıl için emekli olan öğretmenlerin yerinin doldurulmasında zorluklar yaşanabileceği öngörülmektedir.

TABLO 3.1

Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Veriler

	Yaş ortalaması (yıl)	30 yaş ve altı (%)	30-49 yaş arası (%)	50 yaş ve üzeri (%)
OECD ortalaması	44,1	11,1	54,5	34,4
Türkiye	35,5	25,9	67,9	6,3

Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.1.

2018 yılı için OECD genelinde okul müdürlerinin yaş ortalaması 52 olarak tespit edilmiştir. Türkiye'de ortaokul müdürlerinin yaş ortalaması 43,1'dir. Bu yaş ortalaması ile Türkiye, Suudi Arabistan'dan (42,9) sonra okul müdürlerinin en genç olduğu ülkedir. Okul müdürlerinin yaş ortalamasınının 48'den daha az olduğu diğer ülkeler Brezilya, Malta, Romanya ve Birleşik Devletler'dir. 60 yaş ve üzerindeki ortaokul müdürlerinin oranı ise OECD ortalamasında %20,0, Türkiye'de %7,2'dir (Tablo 3.2).

TABLO 3.2

Okul Müdürlerinin Yaşlarına İlişkin Veriler

	Yaş ortalaması (yıl)	40 yaş ve altı (%)	40-59 yaş arası (%)	60 yaş ve üzeri (%)
OECD ortalaması	52,2	7,8	72,3	20,0
Türkiye	43,1	35,2	57,7	7,2

Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.5.

Öğretmen ve okul müdürlerinin hâlihazırda buldukları okulda çalışma süresi, sistem içindeki hareketliliğin anlaşılmasında etkili olmaktadır. OECD ortalamasında, öğretmenlerin ortalama öğretmenlik deneyimi süresi 17 yıl, mevcut okullarında ortalama çalışma süreleri ise 10 yıldır. Türkiye’de öğretmenlerin ortalama öğretmenlik deneyimi süresi 10,9 yıl iken, mevcut okullarında ortalama çalışma süreleri 3,9 yıldır.

Ortaokul müdürlerinin öğretmenlik deneyimi süreleri OECD ortalamasında 19,9 yıl iken Türkiye’de 11,7 yıldır. Müdürlük deneyimi süreleri ise OECD ortalamasında 9,7 yıl; Türkiye’de 6,7 yıldır. Mevcut okullarında müdür olarak çalışma süreleri OECD ortalamasında 6,9 yıl iken Türkiye’de 3,2 yıldır (Tablo 3.3).

TABLO 3.3

Okul Müdürlerinin Çeşitli Görevlerde Deneyim Süreleri (Yıl)

	Mevcut okullarında müdür olarak çalışma süreleri	Toplamda müdürlük deneyimi süreleri	Toplamda öğretmenlik deneyimi süreleri
OECD ortalaması	6,9	9,7	19,9
Türkiye	3,2	6,7	11,7

Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.13.

Meslekteki cinsiyet dağılımı dengesi kademedan kademeye, alandan alana ve öğretmenlikten okul müdürlüğüne farklı görevler için değişebilmektedir. TALIS 2018’de OECD ortalamasında öğretmenlerin %68,3’ü kadındır ve Japonya hariç araştırmaya katılan tüm ülke ve ekonomilerde öğretmenlerin %50’sinden fazlası kadındır. Kadın öğretmen oranının %80’in üzerinde olduğu ülkeler Estonya, Gürcistan, Letonya, Litvanya, Rusya ve Slovak Cumhuriyeti’dir. Türkiye’de ise öğretmenlerin %55,8’i kadındır.

Kadın öğretmenler Japonya hariç TALIS 2018’e katılan tüm ülkelerde çoğunluğu oluştururken, okul müdürlerinin cinsiyet dağılımında kadınlar ülkelerin yaklaşık yarısında azınlık durumuna düşmektedir. OECD ortalamasında kadın öğretmen oranı %68,3 iken kadın okul müdürü oranı %47,0’dır. Türkiye’de ise kadın öğretmen ve kadın okul müdürü oranları arasında önemli bir fark vardır. Türkiye’de öğretmenlerin %55,8’i kadinken, okul müdürlerinin sadece %7,2’si kadındır. Bu oranlar TALIS 2008’deki oranlar ile karşılaştırıldığında Türkiye’de kadın öğretmen oranının arttığı, kadın okul müdürü oranının ise azaldığı görülmektedir (TALIS 2008 %52,0 ve %8,8).

Türkiye kadın okul müdürü oranının Japonya’dan sonra en düşük olduğu ülkedir. Türkiye’nin diğer ülkelerden farklı bir tablo çizdiği kadın okul müdürü oranının bu kadar düşük olmasının sebeplerinin kadın öğretmenlerin tercihleriyle mi yoksa okul müdürü seçimi süreçleriyle mi ilgili olduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir.

SINIF KOMPOZİSYONLARI

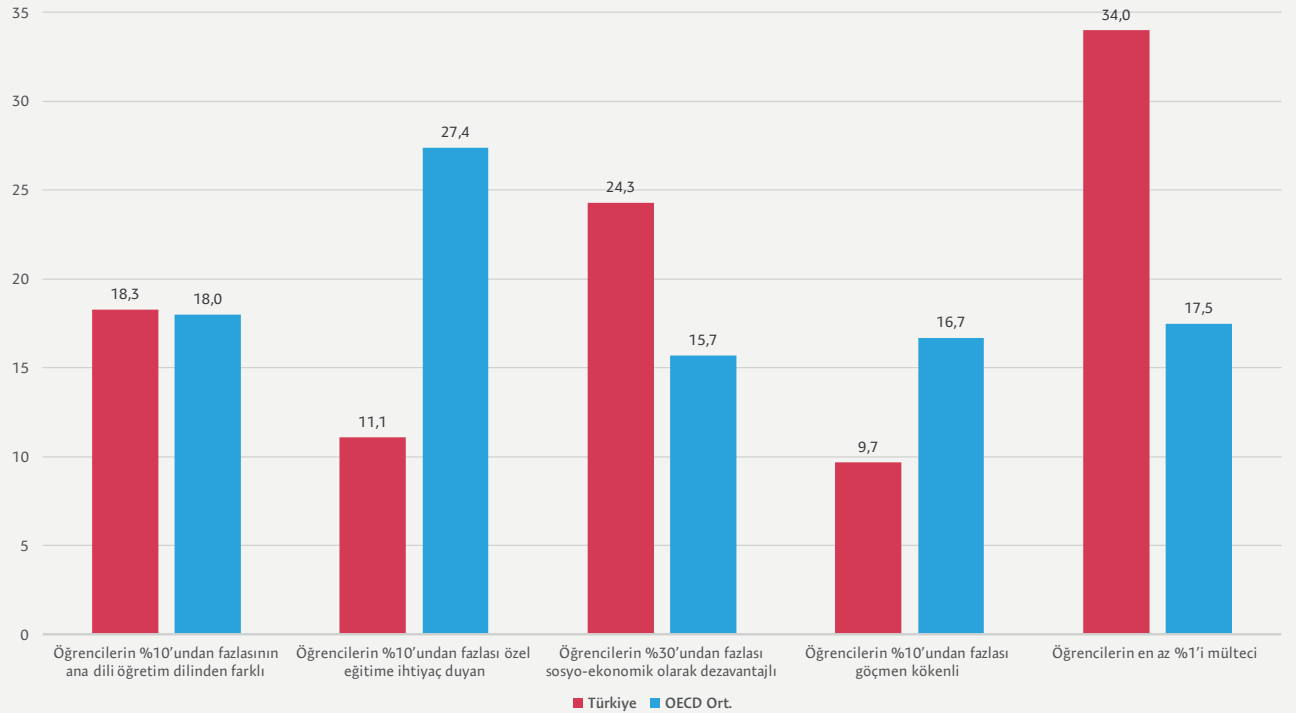
Okul ve öğretmenlerin hizmet verdiği öğrencilerin profilinin ve bu profilin zaman içinde nasıl değiştiğinin anlaşılması, burada görev yapan öğretmenlere gerekli desteğin sağlanabilmesi için önkoşuldur. TALIS 2018 kapsamında sınıflarında belirli oranların üzerinde özel eğitime gereksinim duyan, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı, göçmen kökenli, mülteci veya ana dili öğretim dilinden farklı öğrenci, mülteci öğrenciler olan öğretmenlerin oranları belirlenmiştir.

Şekil 3.1’de yer alan verilere göre; OECD genelinde öğrencilerinin %10’undan fazlasının ana dili öğretim dilinden farklı olan öğretmen oranı %18,0; %10’undan fazlası özel eğitime ihtiyaç duyan öğretmen oranı %27,4; %30’undan fazlası sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan öğretmen oranı %15,7; %10’undan fazlası göçmen kökenli olan

öğretmen oranı %16,7 ve en az %1'i mülteci olan öğretmen oranı %17,5'tir.

Türkiye'de ise öğrencilerinin %10'undan fazlasının ana dili öğretim dilinden farklı olan öğretmen oranı %18,3; %10'undan fazlası özel eğitime ihtiyaç duyan öğretmen oranı %11,1; %30'undan fazlası sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan öğretmen oranı %24,3; %10'undan fazlası göçmen kökenli olan öğretmen oranı %9,7 ve en az %1'i mülteci olan öğretmen oranı %34,0'tür. Söz konusu oranlar içinden Türkiye'de öğrencilerinin %10'undan fazlası özel eğitime ihtiyaç duyan ve en az %1'i mülteci olan öğretmen oranları OECD ortalamasından farklılık göstermektedir.

Ana dili öğretim dilinden farklı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin en yoğun olduğu ülkeler Güney Afrika, Singapur, Birleşik Arap Emirlikleri ve Alberta (Kanada)'dır. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmen oranının %50'nin üzerinde olduğu ülkeler ise Şili, Belçika ve Birleşik Devletler'dir. Öğrencilerinin %30'undan fazlası sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan öğretmen oranlarının yüksek olduğu ülkeler arasında Kolombiya, Şili, Güney Afrika ve Birleşik Devletler gelmektedir. Alberta (Kanada), Avusturya ve İsveç'te öğretmenlerin %40'undan fazlası, %10'undan fazlası göçmen kökenli öğrencilerden oluşan sınıflarda görev yapmaktadır. Öğrencilerinin en az %1'inin mülteci olduğu öğretmen oranlarının en yüksek olduğu ülkeler ise İsveç, GKRY, Alberta (Kanada) ve Suudi Arabistan'dır.

ŞEKİL 3.1**Çeşitli Profillerde Öğrencilere Sahip Öğretmen Oranları (%)**

Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.28.

OKULLARDA ÇEŞİTLİLİK VE EŞİTLİĞE İLİŞKİN UYGULAMALAR

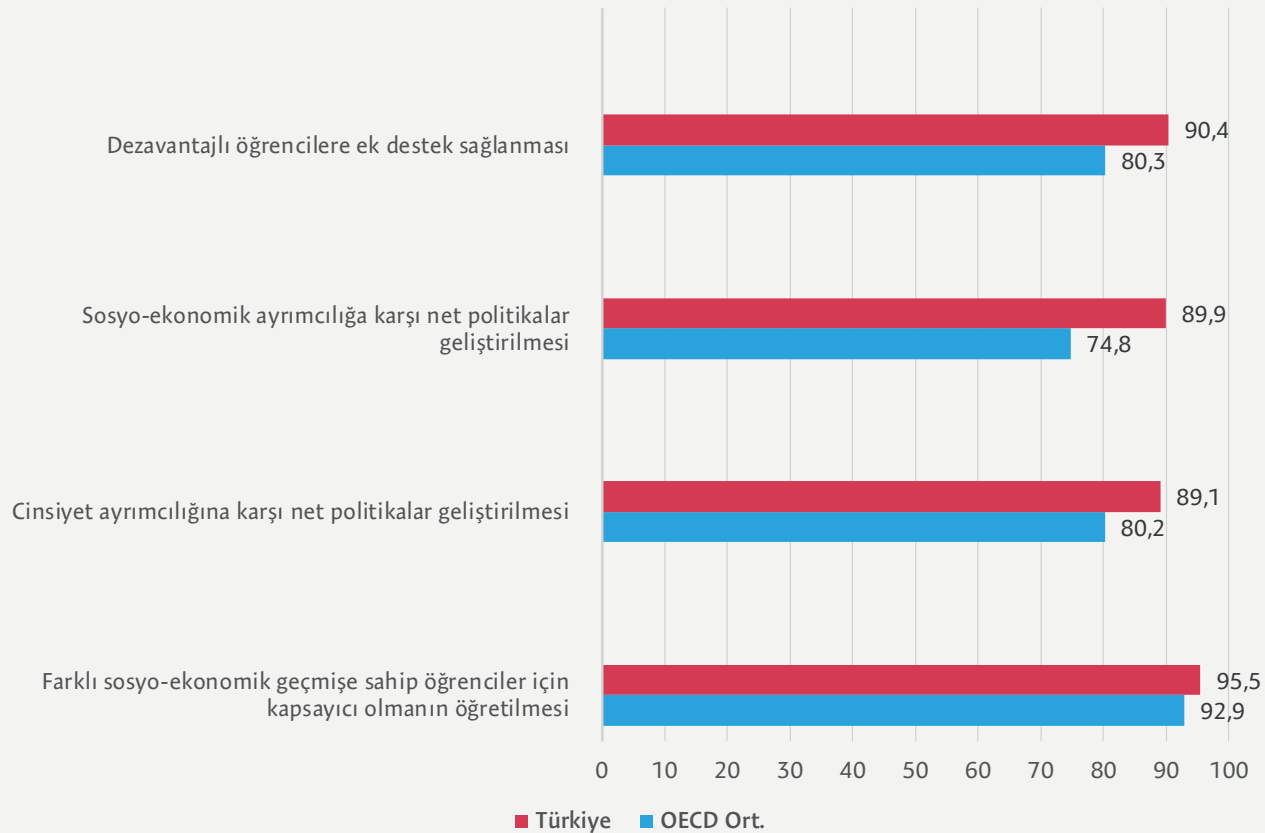
Yaşadığımız zaman diliminde çeşitlilik gösteren öğrenci popülasyonlarıyla çalışmak istisnai durumlar olmaktan çıkmış, pek çok öğretmen için artık gerçekliğin bir parçası haline gelmiştir. TALIS 2018 kapsamında okulların öğrenci çeşitliliğine ve eşitliği sağlamaya ilişkin politikaları ve uygulamaları da odağa alınmıştır.

TALIS 2018 bulguları, okul müdürlerine göre okullarda cinsiyet ve sosyo-ekonomik eşitlik konularına ilişkin pek çok politika uygulandığını ortaya koymaktadır. OECD ülkeleri genelinde bu konuya ilişkin en yaygın uygulama (okulların

%92,9'unda uygulanan) farklı sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrenciler için kapsayıcı olmanın öğretilmesidir (Şekil 3.2). Dezavantajlı öğrencilere ek destek sağlanması ve cinsiyet ayrımcılığına karşı net politikalar geliştirilmesi ise okulların %80,3'ünde uygulanmaktadır. Okulların %74,8'inde uygulanan bir diğer politika ise sosyo-ekonomik ayrımcılığa karşı net politikalar geliştirilmesidir. Türkiye'deki okul müdürlerine göre okulların yaklaşık %90,4'ünde dezavantajlı öğrenciler için ek destek sağlanmakta, sosyo-ekonomik ayrımcılığa ve cinsiyet ayrımcılığına karşı net politikalar geliştirilmektedir. Okulların %95,5'inde ise farklı sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrenciler için kapsayıcı olmak öğretilmektedir.

ŞEKİL 3.2

Okul Müdürlerine Göre Çeşitli Eşitlik Temelli Politikaların Uygulandığı Okul Oranları (%)



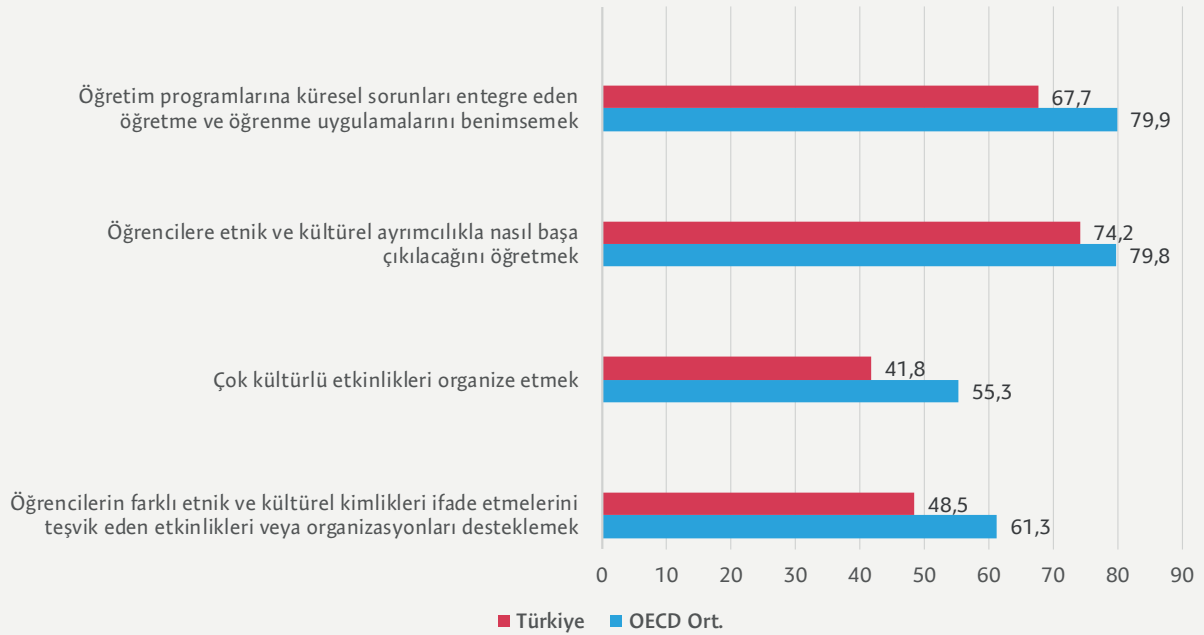
Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.34.

Bunlarla birlikte TALIS 2018'de ilk kez okullarda kültürel çeşitliliğe ilişkin uygulanan politikalar da incelenmiştir. OECD genelinde okul müdürlerine göre kültürel çeşitliliğe ilişkin uygulanan politikaların başında öğretim programlarına küresel sorunları entegre eden öğretme ve öğrenme uygulamalarını benimsemek ve öğrencilere etnik ve kültürel ayrımcılıkla nasıl başa çıkılacağını öğretmek gelmektedir. Bunları takip eden

politikalar ise öğrencilerin farklı etnik ve kültürel kimlikleri ifade etmelerini teşvik eden etkinlikleri veya organizasyonları desteklemek ve çok kültürlü etkinlikleri organize etmektir. Şekil 3.3'te okul müdürlerine göre kültürel çeşitliliğe ilişkin çeşitli politikaların uygulandığı bir okulda çalışan öğretmenlerin oranları sunulmuştur. Türkiye için söz konusu öğretmen oranlarının OECD ortalamasına kıyasla düşük olduğu görülmektedir.

ŞEKİL 3.3

Okul Müdürlerine Göre Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Çeşitli Politikaların Uygulandığı Bir Okulda Çalışan Öğretmenlerin Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.35.

OKUL İKLİMİ VE ÖĞRENME ORTAMLARI

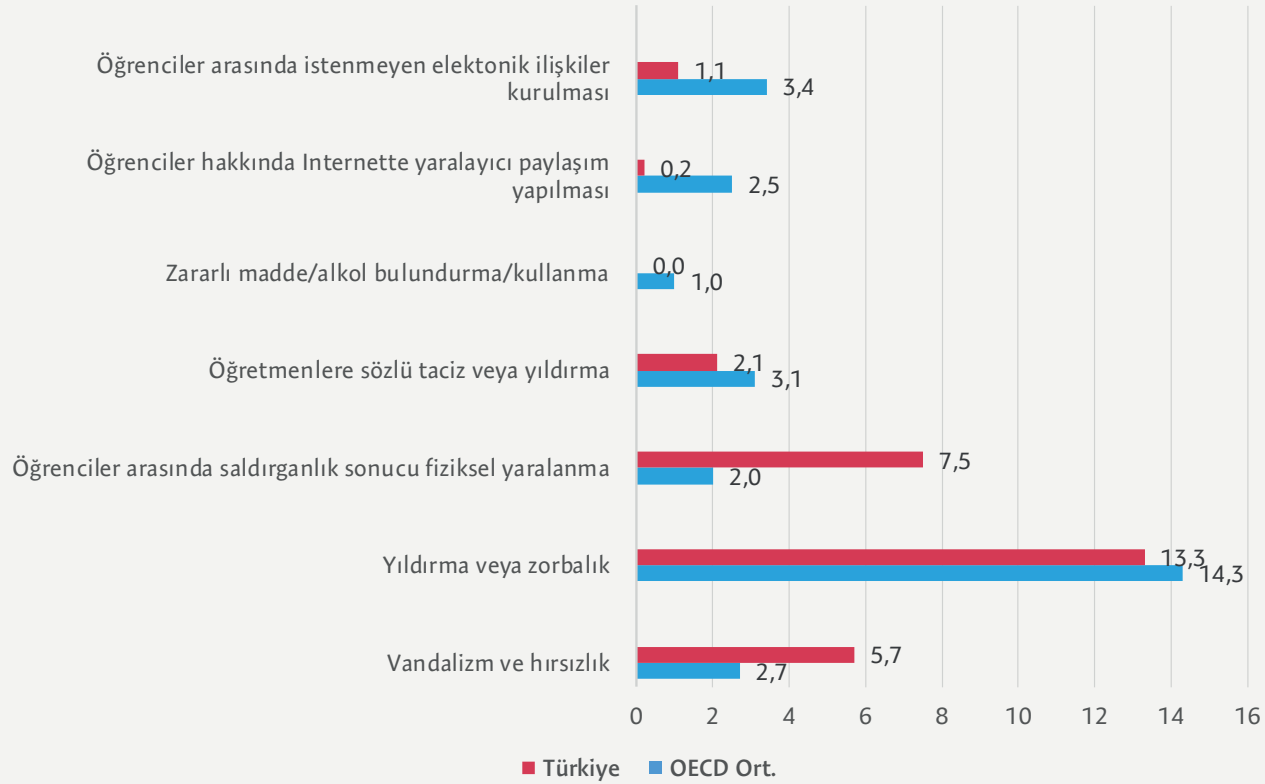
Okuldaki hangi dinamiklerin öğrencilerin öğrenmesi ve iyi olma halleri üzerinde etkisinin olduğunun anlaşılması için TALIS 2018 okul güvenliği, öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkisi ve sınıf içi disiplin kavramlarını ele almıştır.

Okul güvenliğine ilişkin veriler, okul müdürlerine okullarında çeşitli olayların haftada en az bir

kez gerçekleşme sıklığı üzerinden sorularak elde edilmiştir. Okul müdürlerinin cevaplarına göre okullarda genellikle ilgili en çok rastlanan problem öğrenciler arasında görülen yıldırma ve zorbalıktır. OECD genelinde okulların %14,3'ünde haftada en az bir kez yıldırma ve zorbalık olayları gözlenirken bu oran Türkiye'deki okullar için %13,3'tür. Öğrenciler arasında yıldırma ve zorbalık olaylarının en çok gözlemlendiği ülkeler ise (okulların

%30'undan fazlası) Belçika, Malta, Yeni Zelanda ve Güney Afrika'dır. Japonya, Kazakistan, Kore ve Şangay (Çin) gibi ülkelerde ise söz konusu oran %1'in altındadır. Okul güvenliğine ilişkin ele alınan olayların haftada en az bir kez yaşandığı okul

oranlarının OECD ve Türkiye için karşılaştırmasına Şekil 3.4'te yer verilmiştir. Türkiye, öğrenciler arasında saldırganlık sonucu fiziksel yaralanma ile vandalizm ve hırsızlık olaylarında OECD ortalamasından farklılaşmaktadır.

ŞEKİL 3.4**Okul Güvenliğine İlişkin Çeşitli Olayların Haftada En Az Bir Kez Yaşandığı Okul Oranları (%)**

Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.42.

TALIS 2018, öğretmenlere öğretmen-öğrenci ilişkileri hakkında da sorular yöneltilmektedir. Bu sorulardan elde edilen veriler OECD genelinde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin oldukça olumlu olduğunu göstermektedir. Bu ilişkilerle ilgili yöneltilen ifadelerle “katılıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” cevabını veren öğretmenlerin OECD geneli ve Türkiye ortalaması Tablo

3.4'te sunulmuştur. Veriler, öğretmen-öğrenci ilişkisine kıyasla öğretmenler arasındaki güven ilişkisinin daha zayıf olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlerin birbirine güvenebileceğini düşünen öğretmenlerin oranının en düşük olduğu ülke %66 ile Meksika'dır. Türkiye'de öğretmenlerin birbirine güvenebileceğini düşünen öğretmen oranı ise %82,5 olup OECD ortalamasının altındadır.

TABLO 3.4**Öğretmen-Öğrenci İlişkilerine Yönelik İfadelere “Katılıyorum” veya “Kesinlikle Katılıyorum” Cevabını Veren Öğretmen Oranları (%)**

	OECD ort.	Türkiye
Öğretmenler ve öğrenciler genellikle birbirleriyle iyi geçinir.	96,2	93,4
Çoğu öğretmen, öğrencilerin iyi olma halinin önemli olduğuna inanmaktadır.	96,4	93,2
Çoğu öğretmen öğrencilerin söyledikleri ile ilgilenmektedir.	92,6	92,1
Bir öğrencinin ek yardıma ihtiyacı varsa, okul bunu sağlar.	91,6	89,8
Öğretmenler birbirine güvenebilir.	87,4	82,5

Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.46.

TALIS 2018 kapsamında sınıf içi disiplinle ilgili olarak öğretmenlere dört ifade yöneltilmiş ve bu ifadeler “katılıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” cevabını veren öğretmenlerin oranları incelenmiştir. OECD ortalamasında öğretmenlerin %28,7’si dersi kesintiye uğratan öğrenciler nedeniyle oldukça fazla zaman kaybettikleri, %28’i ders başladığında öğrencilerin sessiz olması için oldukça uzun bir süre beklemek zorunda oldukları ve %26,3’ü sınıfta çok fazla dikkat dağıtıcı gürültü olduğu konusunda hemfikirdir. Öte yandan öğrencilerin keyifli bir öğrenme ortamı yaratmaya özen gösterdiği düşüncesine katılan öğretmen oranı ise %71,5’tir.

Sınıf içi disiplin konusuna ilişkin oranlar ülke bazında incelendiğinde, keyifli bir öğrenme ortamına ilişkin ifadeye katılan öğretmen oranının en fazla %60 olduğu veya rahatsız edici davranışlara ilişkin ifadeye katılan öğretmen oranının en az %40 olduğu ülkelerin disiplin sorunlarından daha fazla etkilendiği sonucuna varılmıştır. Bu duruma örnek verilebilecek ülkeler arasında Brezilya, İspanya, Belçika, Şili, İzlanda, Portekiz ve Güney Afrika gelmektedir. Türkiye’ye ilişkin söz konusu oranlar incelendiğine öğrencilerin keyifli bir öğrenme

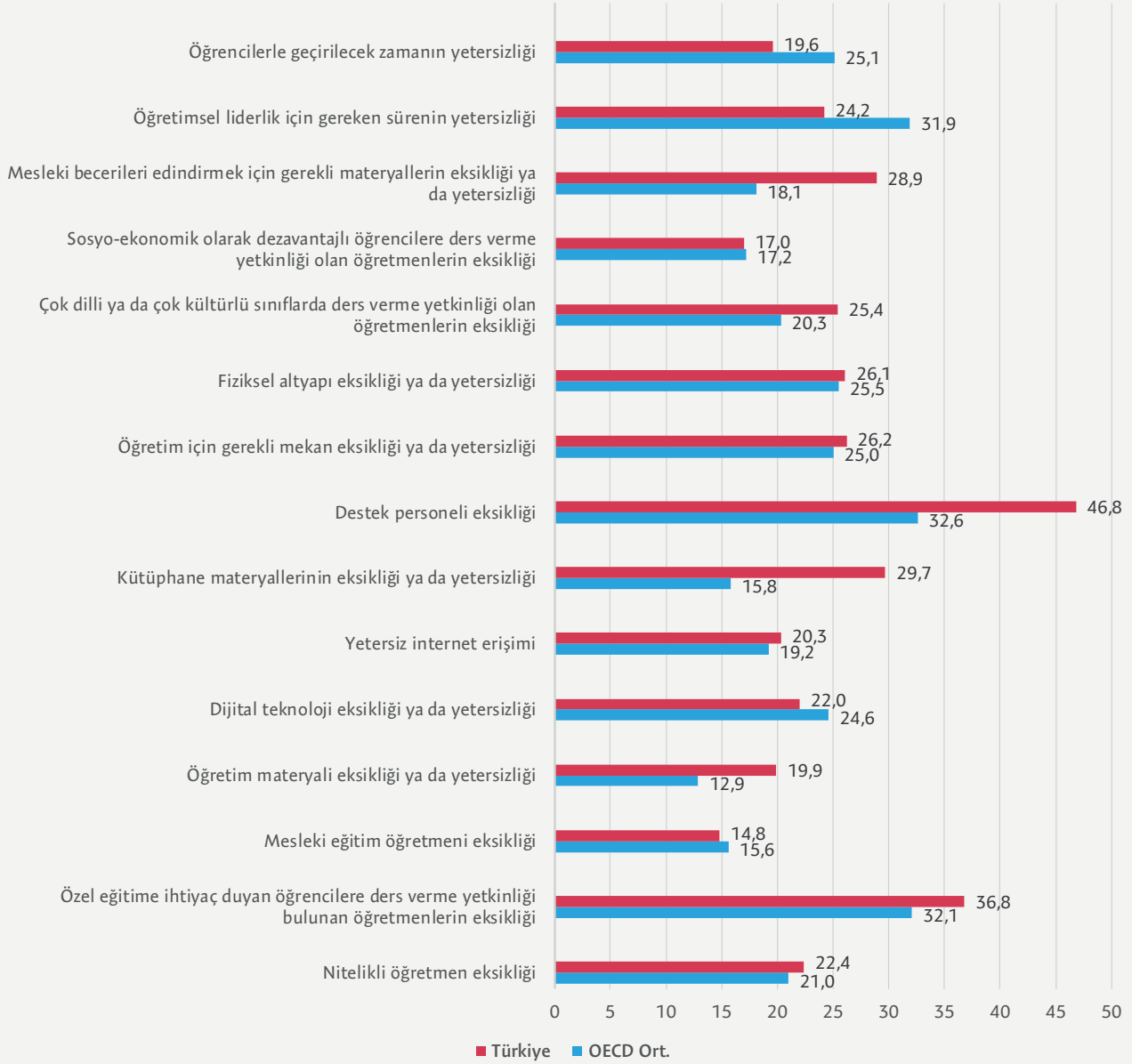
ortamı yaratmaya özen gösterdiği ifadesine katılan öğretmen oranının %62,6 ile OECD ortalamasının altında kaldığı; dersi kesintiye uğratan öğrenciler nedeniyle oldukça fazla zaman kaybettikleri ve sınıfta dikkat dağıtan çok fazla gürültü olduğu ifadesine katılan öğretmen oranlarının (%32,6 ve %32,0) ile OECD ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir.

OKUL MÜDÜRLERİNE GÖRE OKULUN NİTELİKLİ EĞİTİM SAĞLAMA KAPASİTESİNİ ENGELLEYEN FAKTÖRLER

2018 yılında OECD ülkeleri genelinde ortaokul müdürlerine göre okulların nitelikli eğitim sağlama kapasitesini engelleyen ilk üç faktör; destek personeli eksikliği (%32,6), özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ders verme yetkinliği olan öğretmenlerin eksikliği (%32,1) ve öğretimsel liderlik için gereken sürenin yetersizliği (%31,9) olarak ifade edilmiştir. Türkiye’deki ortaokul müdürlerine göre ise ilk iki faktör OECD ülkeleri geneliyle aynı olmakla birlikte bu faktörler destek personeli eksikliği (%46,8), özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ders verme yetkinliği olan öğretmenlerin eksikliği (%36,8) ve kütüphane materyallerinin eksikliğidir (%29,7) (Şekil 3.5).

ŞEKİL 3.5

Çeşitli Faktörlerin Okulların Nitelikli Eğitim Sağlama Kapasitesini Engellediğini Bildiren Okul Müdürlerinin Oranı (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.63.

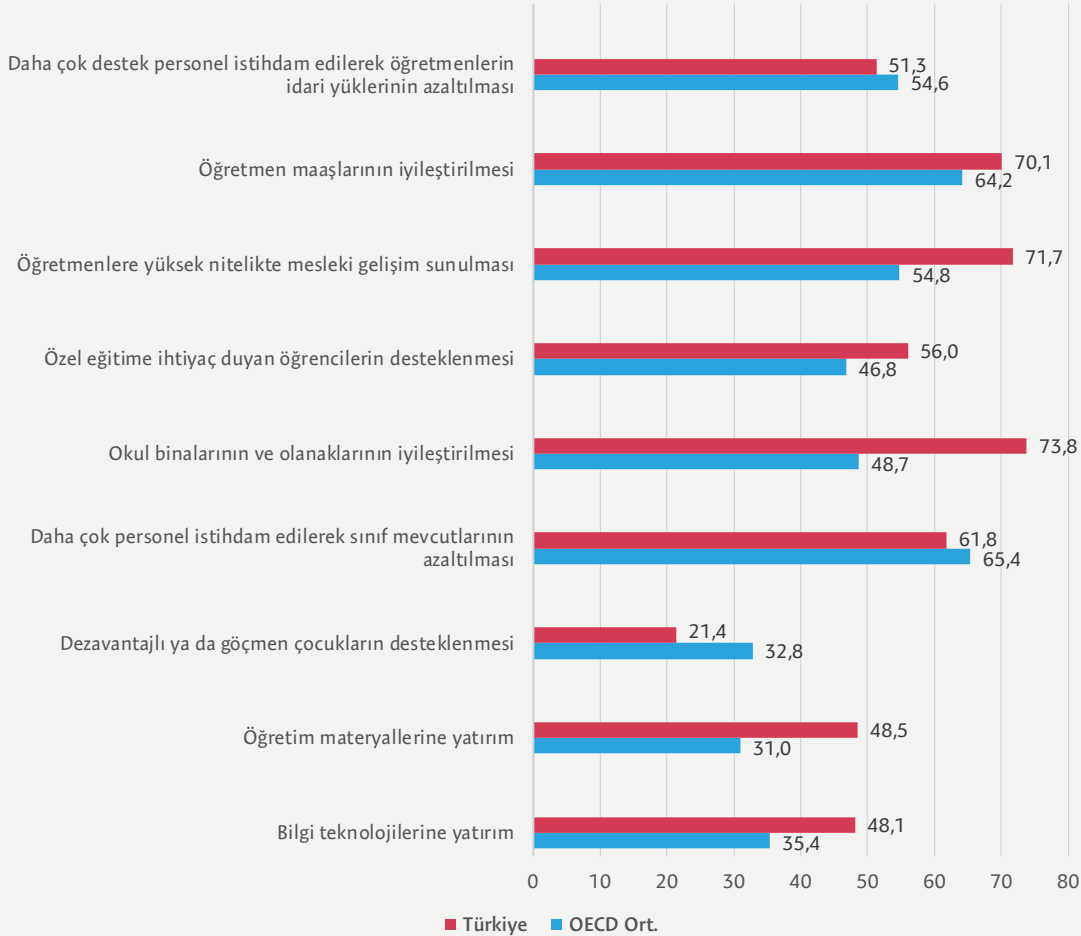
ÖĞRETMENLERİN ÖNCELİKLI HARCAMA ALANLARI HAKKINDAKI GÖRÜŞLERİ

Eğitim sisteminde öncelikli harcama alanlarının belirlenmesinde politikaların uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması oldukça önemlidir. TALIS 2018 kapsamında öğretmenlere öncelikli harcama alanları hakkında görüşleri sorulmuştur. Buna göre OECD ortalamasında öğretmenlerin yarısından çoğunun harcama önceliği olarak gördüğü alanlar; daha çok personel istihdam edilerek sınıf mevcutlarının azaltılması

(%65,4), öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi (%64,2), öğretmenlere yüksek nitelikli mesleki gelişim sunulması (%54,8) ve daha çok destek personeli istihdam edilerek öğretmenlerin idari yükünün azaltılması (%54,6) olmuştur. Türkiye'deki öğretmenlerin yüksek oranda öncelikli harcama alanı olarak gördüğü alanların başında ise okul binalarının ve olanaklarının iyileştirilmesi (%73,8) gelmektedir. Bunu takip eden alanlar ise öğretmenlere yüksek nitelikli mesleki gelişim sunulması (%71,7) ve öğretmen maaşlarının iyileştirilmesidir. (%70,1) (Şekil 3.6).

ŞEKİL 3.6

Çeşitli Harcama Önceliklerinin “Yüksek Öneme Sahip” Olduğunu Bildiren Öğretmenlerin Oranı (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.3.66.



BÖLÜM 4

Uygun Adayların Mesleğe Seçilmesi ve Etkili Bir Hazırlık Sürecine Tabi Tutulması

Dr. Kübra Çelikkemir



tedmem

Bu bölümde, TALIS 2018'e katılan ülke ve ekonomilerdeki ortaokul öğretmenlerinin, öğretmen olma motivasyonları, eğitim düzeyleri, öğretmen eğitimi programlarında aldıkları eğitimlerin içerikleri ve bu içeriklere yönelik hazırbulunuşluk algıları incelenmektedir. Benzer şekilde okul müdürlerinin eğitim düzeyleri ile okul müdürü olmadan önce ve/veya okul müdürü olduktan sonra aldıkları eğitimlerin içeriklerine de yer verilmiştir. Son olarak, meslekte ve/veya okulda yeni öğretmenlerin mesleğe ve okula uyumlarının sağlanması için okullarda düzenlenen etkinlikler ele alınmıştır.

ÖĞRETMEN OLMA MOTİVASYONU

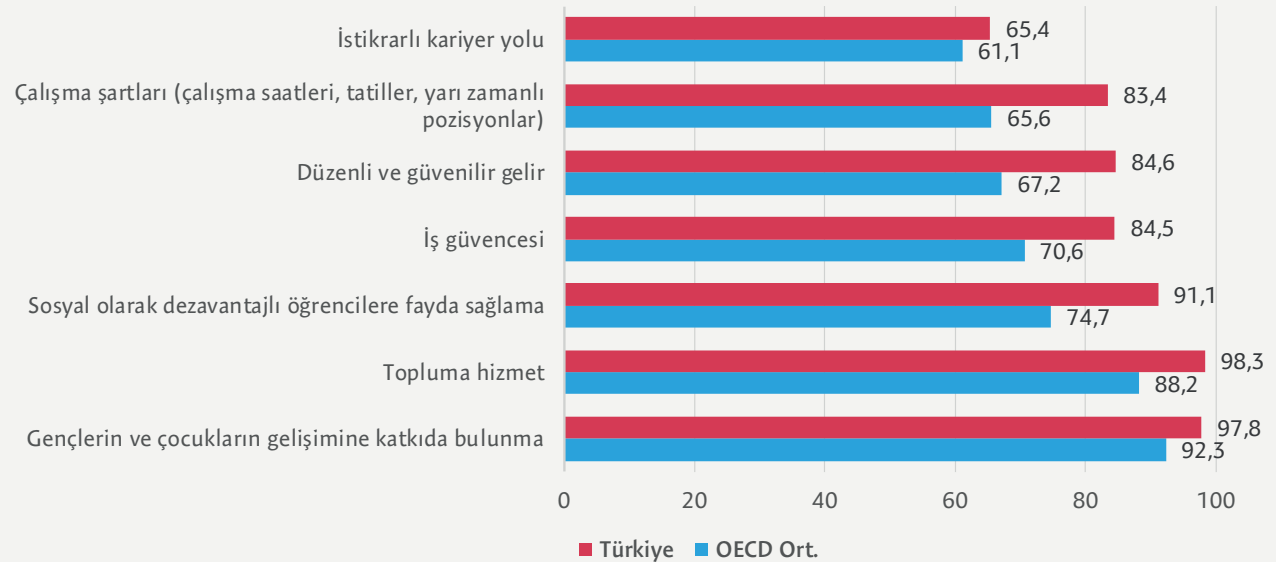
TALIS 2018'de öğretmenlerin niçin öğretmenliği meslek olarak seçtikleri yedi motivasyon faktörü üzerinden incelenmiştir: (1) gençlerin ve çocukların gelişimine katkıda bulunma, (2) topluma hizmet etme, (3) sosyal olarak dezavantajlı öğrencilere fayda sağlama, (4) iş güvencesi, (5) düzenli ve güvenilir gelir, (6) çalışma şartları (çalışma saatleri, tatiller, yarı zamanlı pozisyonlar) ve (7) istikrarlı kariyer yolu.

Şekil 4.1 OECD ortalamasında ve Türkiye'de yedi motivasyon faktörünü önemli gören öğretmenlerin oranını göstermektedir. Buna göre, hem OECD ortalamasında hem de Türkiye'de toplumsal fayda değeri olarak nitelendirilen çocukların gelişimine katkıda bulunma, topluma hizmet etme ve sosyal olarak dezavantajlı öğrencilere fayda sağlama daha fazla öğretmen tarafından önem verilen faktörlerdendir. Öyle ki, Türkiye'deki öğretmenlerin en az %90'ı öğretmen olma tercihlerinde bu faktörlerin önemli olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, bireysel fayda değeri olarak nitelendirilen, mesleğin ekonomik koşulları ve çalışma şartları ile ilgili faktörler (4, 5, 6 ve 7) daha az öğretmen tarafından motivasyon faktörü olarak belirtilmiştir. Buna rağmen, istikrarlı kariyer yolu hariç, ekonomik koşullar ve çalışma şartları ile ilgili faktörler Türkiye'deki öğretmenlerin en az %80'i tarafından bir motivasyon kaynağı olarak görülmüştür.

Öğretmen olma motivasyonu mesleki deneyime göre incelenmiş, beş yıl veya daha az deneyimi olan öğretmenler ile beş yıldan fazla deneyimi

ŞEKİL 4.1

Motivasyon Faktörlerini Önemli Gören Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.4.1.

olan öğretmenler arasında kayda değer bir fark bulunamamıştır.

TALIS 2018'de öğretmenlere ayrıca öğretmenlik mesleğinin kariyer tercihlerinde ilk tercihleri olup olmadığı sorulmuştur. Türkiye'de %64,7 ve OECD ortalamasında %66,5 olan oranlar yaklaşık olarak her üç öğretmenden ikisinin ilk tercihinin öğretmenlik olduğunu göstermektedir. Ancak tercihler cinsiyet özelinde incelendiğinde TALIS 2018'e katılan ülkelerin neredeyse tümünde bu oranın kadın öğretmenler için daha yüksek olduğu bulunmuştur. OECD ortalamasında kadın öğretmenlerin %69,2'si öğretmenliğin ilk tercihi olduğunu belirtirken, bu oran erkek öğretmenler için %59,4'tür. Benzer şekilde, Türkiye'de de öğretmenliğin ilk tercihi olduğunu belirten kadın öğretmenlerin oranı (%67,1) erkek öğretmenlere kıyasla (%61,7) daha yüksektir.

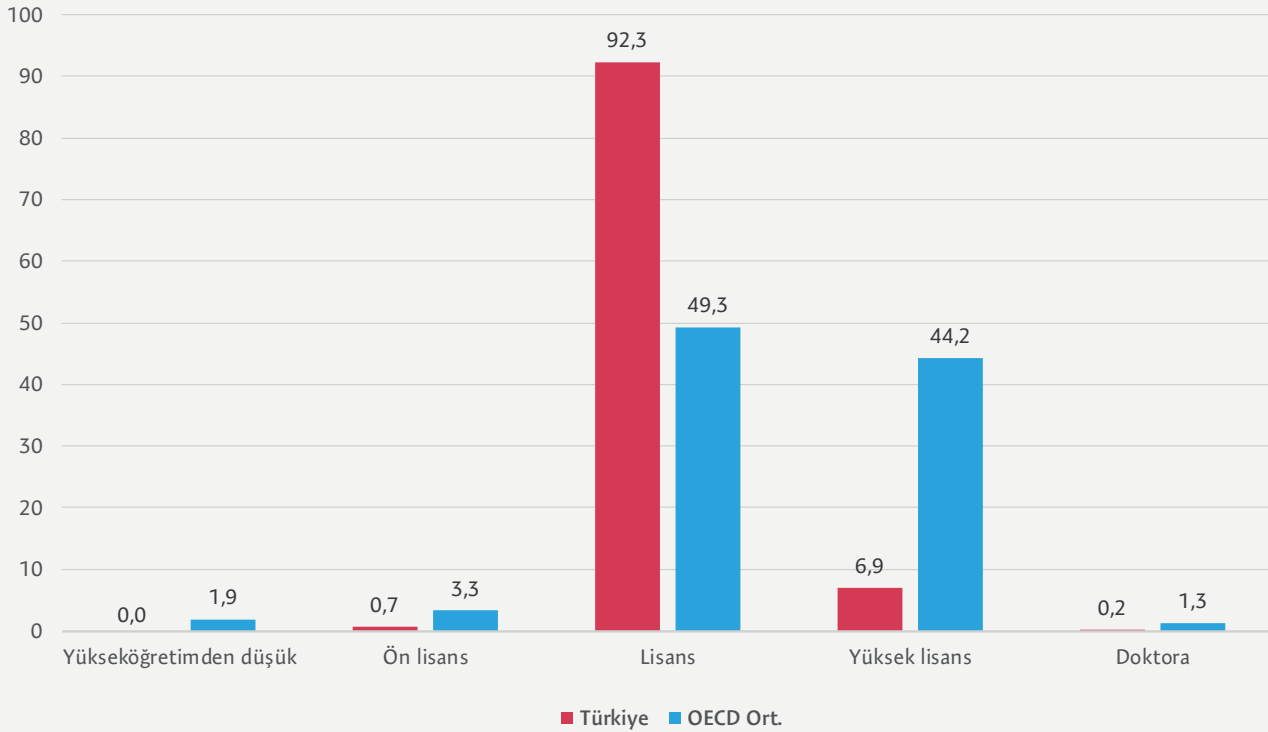
Öğretmenliğin ilk tercih olup olmaması, öğretmenlerin öz yeterlik ve iş doyumları ile ilişkili bulunmuştur. Buna göre cinsiyet, mesleki deneyim ve öz yeterlik algısı gibi değişkenler kontrol edilerek yapılan analizler, öğretmenliğin ilk tercihi olduğunu belirten öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, TALIS'e katılan ülkelerin yaklaşık üçte ikisinde (Türkiye dâhil) öğretmenliğin ilk tercihi olduğunu belirten öğretmenlerin öz yeterlik algıları daha yüksektir.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

TALIS 2018'de öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öğretmen eğitimi programlarının içeriklerine yönelik sorulara yer verilmiştir.

ŞEKİL 4.2

Eğitim Düzeylerine Göre Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.4.8.

Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri

OECD ülkeleri ortalamasında öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%49,3) lisans mezunudur (Şekil 4.2). Türkiye, %92,3 ile TALIS 2018'e katılan ülkeler arasında lisans mezunu olan öğretmen oranının en fazla olduğu ikinci ülkedir. Ancak Türkiye'deki öğretmenlerin yalnızca %6,3'ü yüksek lisans mezunu olup, %0,2'si ise doktora ve eş düzeyde eğitime sahiptir. Bir başka deyişle, OECD ortalamasına kıyasla, Türkiye'de lisansüstü eğitim derecesine sahip öğretmenlerin oranı oldukça düşüktür.

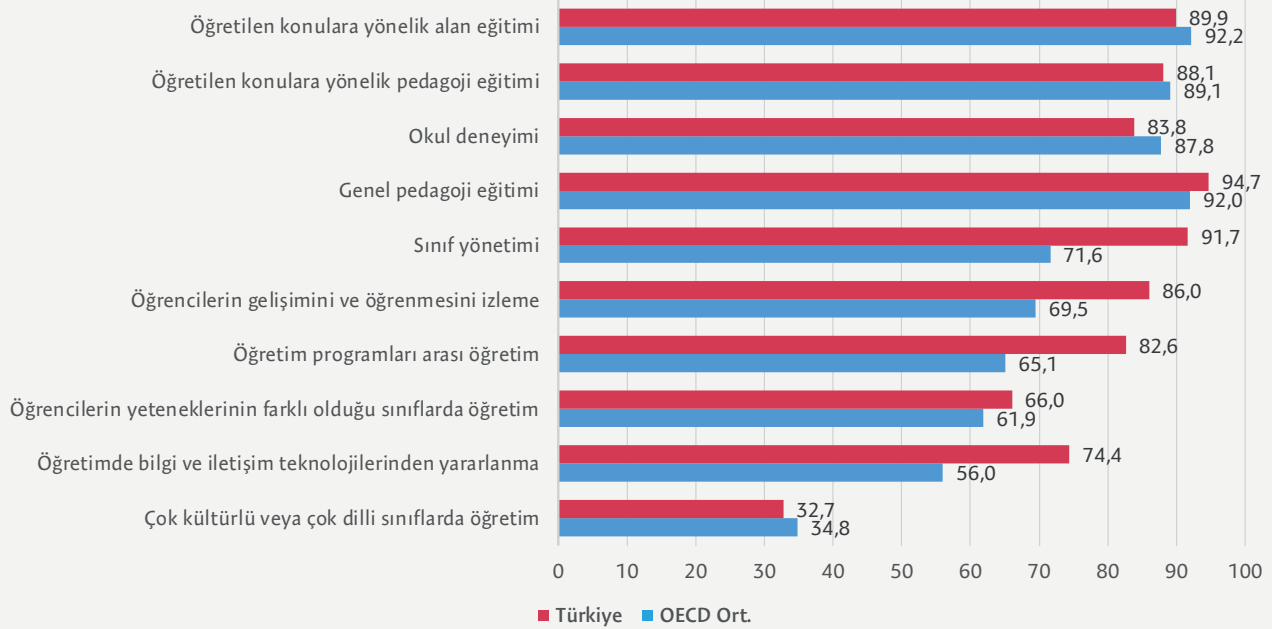
Öğretmen Eğitimi Programları ve Öğretmenlerin Hazırbulunuşluk Algıları

TALIS 2018'de öğretmenlere öğretmen olmak için aldıkları eğitimlerin türü sorulmuş ve bulgular öğretmen eğitimi programlarında ülkeden ülkeye hatta ülke içinde dahi farklılıklar olduğunu

göstermiştir. Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 26 ülkede (33 ülke arasından) öğretmenlerin çoğunluğu alan dersleri ile alan eğitimi ve pedagoji derslerinin eş zamanlı olarak verildiği öğretmen eğitimi programlarında eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Türkiye'de eğitim fakülteleri tarafından verilen mevcut öğretmen eğitimi programlarına karşılık gelen bu program türünden mezun olan öğretmenlerin oranı %79,6'dır. Ayrıca, Türkiye'deki pedagojik formasyon eğitimine benzer şekilde belirli bir alanda uzmanlık eğitimi tamamladıktan sonra, pedagoji ve öğretmen eğitimine yönelik derslerin alındığı program türlerinden mezun olan öğretmen oranının fazla olduğu ülkeler de bulunmaktadır. Türkiye'de bu tür programlardan mezun öğretmenlerin oranı %16,5 iken, katılımcı 33 ülkenin yedisinde öğretmenlerin çoğunluğu bu program türünden mezundur. Öte yandan, pedagoji ve eğitim dersleri almaksızın sadece alan uzmanlığı kazandıran bölümlerden

ŞEKİL 4.3

Belirlenen İçeriklere Yönelik Eğitim Aldığını Belirten Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.4.13.

mezun öğretmenler de bulunmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin sadece %1,8’i bu alanlardan mezun olduklarını belirtirken; bu oran Romanya, Litvanya, Fransa, Gürcistan ve Letonya gibi ülkelerde yaklaşık olarak her beş öğretmenden birine karşılık gelmektedir.

Öğretmenlere ayrıca öğretmen eğitimi programlarında verilmesi beklenen 10 alanda eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Şekil 4.3’te öğretmenlik eğitimlerinin içerikleri ve bu alanda eğitim aldığını belirten öğretmen oranları verilmiştir. Buna göre, pek çok alanda eğitim aldığını belirten öğretmen oranı OECD ülkeleri ortalamasına kıyasla Türkiye’de daha yüksektir. Ancak çok kültürlü ve çok dilli sınıflarda öğretim, sınıf içi uygulama, öğretilen konulara yönelik alan eğitimi ve öğretilen konulara yönelik pedagoji eğitimini aldığını belirten öğretmen oranı OECD ortalamasına kıyasla Türkiye’de daha düşüktür.

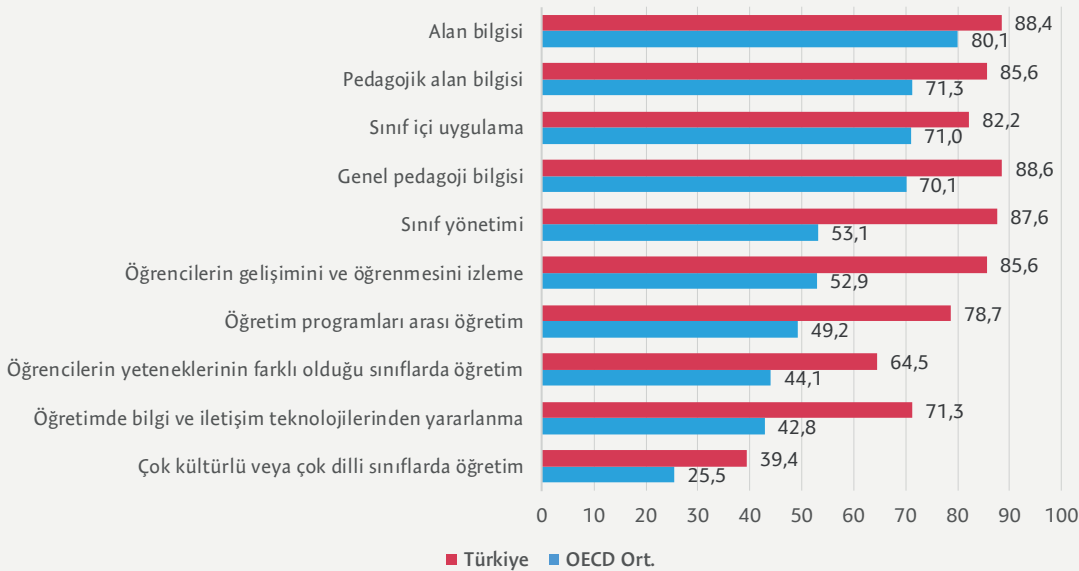
TALIS 2018’de okul deneyimi, öğretilen konulara yönelik alan eğitimi ve öğretilen konulara yönelik

pedagoji eğitimi öğretmen eğitimi programlarının temel içerikleri olarak tanımlanmaktadır. Bu üç alanın her birinden eğitim aldığını belirten öğretmenlerin oranı Türkiye’de %76,4 iken, OECD ortalamasında %79,3’tür. Şangay (Çin), Singapur, Kore, Bulgaristan, Rusya, Romanya ve Vietnam’da ise yaklaşık her 10 öğretmenden dokuzu üç temel alanda birden eğitim aldığını ifade etmiştir.

Öğretmenlere ayrıca bu 10 alanla ilgili ne kadar hazır hissettikleri sorulmuştur. OECD ortalamasına kıyasla ilgili alanlarda hazır hissettiğini belirten öğretmen oranı Türkiye’de oldukça yüksektir (Şekil 4.4). Ancak, Türkiye’de çok kültürlü veya çok dilli sınıflarda öğretim dışında kalan dokuz alanda hazır hissettiğini belirten öğretmen oranının, öğretmen eğitimi programlarında bu alanlarda eğitim aldığını belirten öğretmen oranından düşük olması dikkat çekmektedir (Şekil 4.3 ve Şekil 4.4). Örneğin, Türkiye’de öğretmenlerin %88,1’i öğretilen konulara yönelik pedagoji eğitimi aldığını belirtirken, %85,6’sı bu konuda hazır hissettiğini ifade etmiştir.

ŞEKİL 4.4

Hazırbulunuşluğu Yüksek Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.4.20.

TALIS 2018’de öğretmenlere ayrıca öğretmenlik eğitimleri süresince eğitim öğretim süreçlerinin bir parçası olarak yurtdışına gidip gitmedikleri sorulmuştur. 37 ülkedeki öğretmenlerin cevaplarına göre, öğretmen eğitimi süresinin bir parçası olarak yurtdışında bulunan öğretmen oranları %1,0 (Vietnam) ve %36,6 (Hollanda) arasında değişmektedir. Türkiye %2,8 ile eğitim öğretim süreci boyunca yurt dışına giden öğretmen oranının en düşük olduğu ülkeler arasındadır.

OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİMİ

TALIS 2018’de öğretmenlerin yanı sıra okul müdürlerine de eğitim düzeyleri, okul müdürü olmadan önce veya göreve başladıktan sonra aldıkları eğitimler ve bu eğitimlerin içerikleri sorulmuştur.

Okul Müdürlerinin Eğitim Düzeyleri

TALIS 2018 verilerine göre, pek çok ülkede öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin eğitim

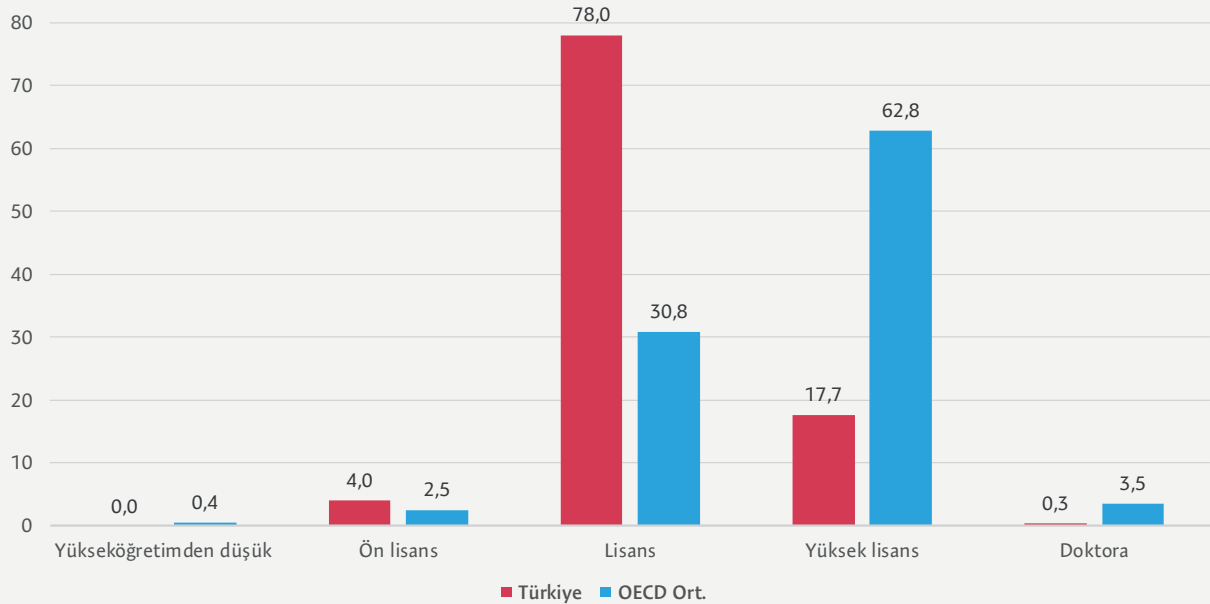
düzeyi daha yüksektir. OECD ortalamasında öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunu iken (%49,3, bkz. Şekil 4.2), okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu lisansüstü eğitime sahip olduğunu belirtmiştir (yüksek lisans %62,8; doktora %3,5). OECD ortalamasının aksine, Türkiye’de okul müdürlerinin %78,0’i lisans mezunu iken, yalnızca %17,7’si lisansüstü eğitime sahiptir (Şekil 4.5).

Okul Müdürlerinin Aldıkları Eğitimler

TALIS 2018’de okul müdürlerine eğitim düzeylerine ek olarak, okul yönetimine ve eğitim liderliğine yönelik eğitim alıp almadıkları da sorulmuştur. OECD ortalamasında okul müdürlerinin %53,9’u okul müdürü olmadan önce en az bir kez okul yönetimi ile ilgili bir eğitim aldığını belirtirken, Türkiye’de bu oran yalnızca %30’dur. Benzer şekilde, okul müdürü olmadan önce en az bir kez eğitim liderliği konusunda eğitim aldığını belirten okul müdürlerinin oranı OECD ortalamasında %53,7 iken, Türkiye’de yalnızca %35,6’dır.

ŞEKİL 4.5

Eğitim Düzeylerine Göre Okul Müdürü Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.4.24.

MESLEKTE VE/VEYA OKULDA YENİ OLAN ÖĞRETMENLER

TALIS kapsamında mesleğinin ilk beş yılında olan öğretmenler meslekte yeni olan öğretmenler olarak tanımlanmış ve bu öğretmenlere öğretmenliğe uyumlarının sağlanması için sunulan mesleki gelişim etkinlikleri sorulmuştur. Bunlara ek olarak, görev yaptığı okula yeni atanan deneyimli öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim etkinlikleri de TALIS 2018'de uyum programı kapsamına alınmıştır.

Türkiye'de mesleğin ilk beş yılında olduğunu belirten öğretmen oranı %31,3 iken, OECD ortalamasında %19,3'tür. Ayrıca Türkiye'de bu öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%50,4) nüfusu 3000'in altında olan kırsal bölgelerde görev yaptığını ifade etmiştir. OECD ortalamasında ise bu oran %21,2'dir. Benzer şekilde sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin ağırlıklı olarak bulunduğu okullarda çalışan mesleklerinde yeni olan öğretmenlerin oranı Türkiye'de %40,4 iken, OECD ortalamasında %22,2'dir. Özetle Türkiye, meslekte yeni olan öğretmen oranında ve bu öğretmenlerin kırsal kesim ile ağırlıklı olarak sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışma oranında 48 ülke arasında en yüksek değerlere sahip ülke konumundadır.

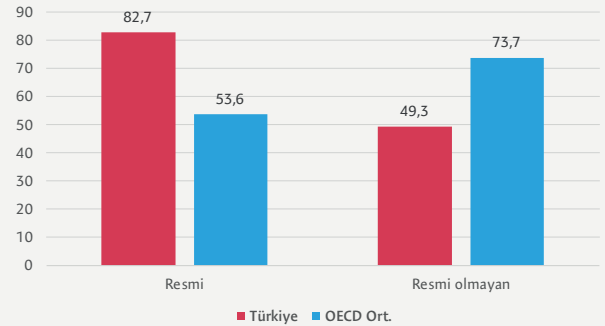
Mesleğe/Okula Uyum Programı

TALIS 2018'de okul müdürlerine okullarında yeni olan öğretmenlerin (meslekte yeni veya okulda yeni öğretmenler) mesleğe ve/veya okula uyumunun sağlanması için etkinlik düzenlenip düzenlenmediği, düzenleniyor ise hangi yollarla düzenlendiği sorulmuştur. Düzenlendiğini belirten okul müdürleri için iki seçenek sunulmuştur. Buna göre etkinlikler yapılandırılmış bir program halinde resmi yollarla (örneğin, okul yöneticilerinin düzenli denetimi, öğretim yükünün azaltılması veya deneyimli öğretmenlerin rehberlik etmesi) ve resmi olmayan yollarla düzenlenebilir.

Okullarında mesleğe ve okula uyum kapsamında herhangi bir etkinlik düzenlenmediğini belirten okul müdürü oranı OECD ortalamasında %12,9 iken, Türkiye'de %6,0'dır. Etkinlik düzenlendiğini belirten okul müdürlerinin birçoğu okullarında hem resmi hem de resmi olmayan etkinlikler düzenlendiğini ifade etmişlerdir (Şekil 4.6). Buna göre, OECD ortalamasında resmi olmayan etkinliklerin düzenlendiğini belirten okul müdürü oranı (%73,7) resmi etkinliklerin düzenlendiğini belirten okul müdürü oranından (%53,6) daha fazladır. Türkiye'de ise okula uyum kapsamında düzenlenen etkinliklerin büyük bir çoğunluğunun %82,7 resmi etkinlikler olduğu belirtilmiştir.

ŞEKİL 4.6

Okullarında Mesleğe/Okula Uyum Programı Düzenlendiğini Belirten Okul Müdürü Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.4.35.

Okul müdürlerine yöneltilen soruya benzer şekilde, öğretmenlere ilk görev yaptıkları okulda ve mevcut durumda görev yaptıkları okulda mesleğe ve okula uyum kapsamında bir etkinliğe dâhil olup olmadıkları sorulmuştur. İlk görev yaptığı okulda herhangi bir mesleki uyum etkinliğine dâhil olmadığını belirten öğretmen oranı OECD ortalamasında %61,6 iken, Türkiye'de bu oran %35,4'tür. Mevcut durumda görev yaptıkları okulda okula uyumları için herhangi bir etkinliğe katılmadığını belirten öğretmen oranı ise OECD ortalamasında %58,1 iken, Türkiye'de bu oran

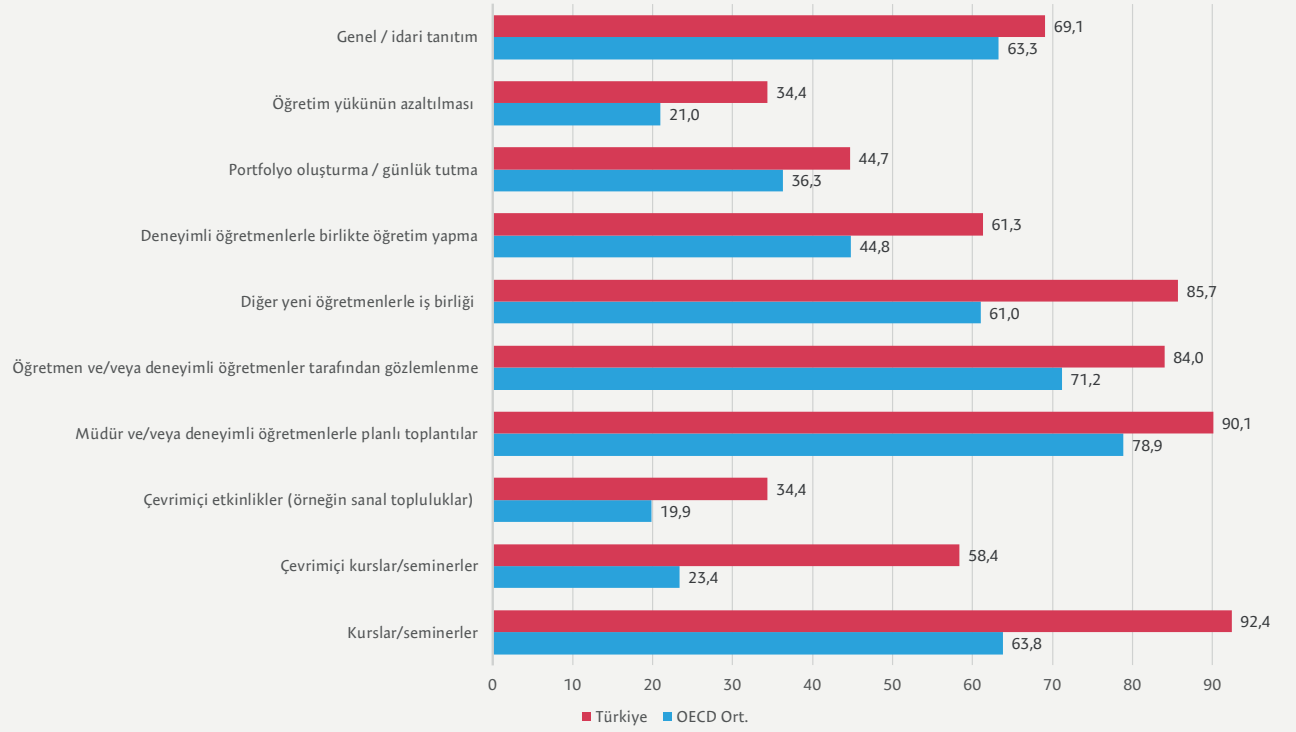
%75,8'dir. Özetle, Türkiye'de öğretmenlerin mesleğe ve okula uyumunun sağlanması için düzenlenen etkinlikler büyük çoğunlukla mesleğe ilk atandıkları zaman yapılmaktadır.

Öğretmenlere ayrıca okula uyum kapsamında yer alan 10 etkinlik listesi verilmiş ve bu etkinliklerin

mevcut durumda görev yaptıkları okulda mesleğe ve okula uyum etkinlikleri kapsamında yer almadığı sorulmuştur (Şekil 4.7). Okullarında bu etkinliklerin yer aldığını belirten öğretmen oranı OECD ortalamasına kıyasla Türkiye'de daha yüksektir.

ŞEKİL 4.7

Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Görev Yaptıkları Okulda Mesleğe/Okula Uyum Programlarına Dâhil Edildiğini Belirten Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.4.42.

Mentorluk

TALIS kapsamında mentorluk, deneyimli öğretmenlerin meslekte veya okulda yeni öğretmenlere rehberlik yapması olarak tanımlanmaktadır. Okul müdürlerinin verdikleri cevaplara göre, OECD ortalamasında yaklaşık her üç okuldan ikisi (%64,1) meslekte ve/veya okulda yeni öğretmenleri mentorluk programında dâhil

ederken, Türkiye'de bu oran yaklaşık her dört okuldan üçüne (%74,0) karşılık gelmektedir.

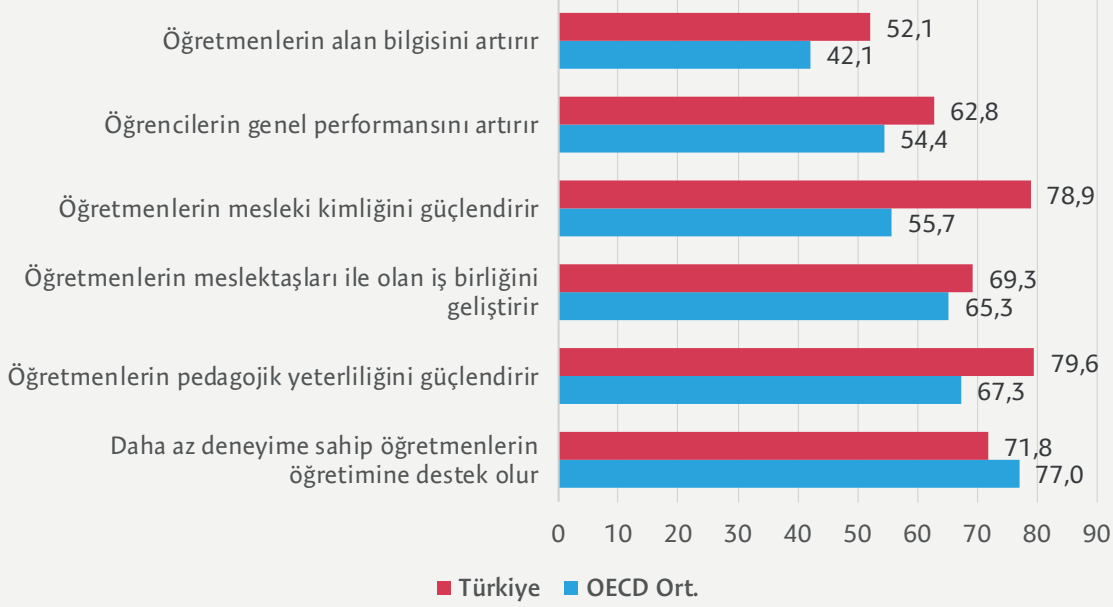
Okulunda mentorluk programı olduğunu belirten okul müdürlerine, mentorluk programının altı farklı çıktı özelinde ne derece önemli olduğu sorulmuştur (Şekil 4.8). Türkiye'de okulunda mentorluk programı uygulanan okul müdürlerinin en az yarısı her bir çıktının öğretmenler için oldukça önemli

olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, tek bir çıktı hariç (daha az deneyime sahip öğretmenlerin öğretime destek olur) çıktıların oldukça önemli olduğunu

belirten okul müdürlerinin oranı Türkiye’de OECD ortalamasından daha yüksektir.

ŞEKİL 4.8

Mentorluk Programının Çeşitli Çıktılar Açısından Oldukça Önemli Olduğunu Belirten Okul Müdürü Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.4.63.

Türkiye’de öğretmenlerin gelişimi ve öğrenci performansı açısından okul müdürlerinin mentorluk programına atfettiği öneme rağmen, daha deneyimli bir öğretmen tarafından kendisine mentorluk yapıldığını belirten meslekte yeni öğretmenlerin oranı %15,0 ile sınırlı kalmıştır. Bu durum, Türkiye’de mentor öğretmene sahip meslekte yeni öğretmen oranının OECD ortalamasından (%21,9) daha düşük olduğunu göstermektedir.

TALIS 2018’de öğretmenlere ayrıca kendilerinin mentorluk yapıp yapmadığı sorulmuştur. OECD ortalamasında beş yıldan daha fazla deneyimli öğretmenlerin %12,6’sı, beş yıl veya daha az deneyimli öğretmenlerin ise %5,8’i en az bir öğretmene mentorluk yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak Türkiye’de tam tersi bir durum söz konusudur. Türkiye’de beş yıldan daha fazla deneyimli öğretmenlerin %6,2’si, beş yıl veya daha az deneyimli öğretmenlerin ise %9,0’u mentorluk yaptığını belirtmişlerdir.



BÖLÜM 5

Sürekli Mesleki Gelişim

Gamze Çetinkaya Aydın



tedmem

Bu bölümde, TALIS 2018'e katılan ülke ve ekonomilerdeki ortaokul öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranları ve ne tür mesleki gelişim fırsatlarına erişebildikleri incelenmiştir. Bununla birlikte, etkili mesleki gelişim etkinliklerinin özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin katıldığı mesleki gelişim etkinliklerinin içerikleri incelenmiş, öğretmenlerin çeşitli alanlardaki mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranları ile bu alanlardaki eğitime ihtiyaç duyma oranları karşılaştırılmıştır. Son olarak, öğretmen ve okul müdürlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını engelleyen faktörler ve bu engelleri ortadan kaldırmaya yönelik destek mekanizmaları incelenmiştir.

ÖĞRETMENLER VE OKUL MÜDÜRLERİNE ÖĞRENME FIRSATLARI VERİLMESİ

Mesleki gelişim genellikle bir öğretmenin (veya okul müdürünün) bilgi, beceri ve uzmanlığını geliştirmek üzere tasarlanan, öğretmen yetiştirme sürecindeki eğitimler de dâhil olmak üzere meslek hayatı boyunca dâhil olduğu tüm etkinlikleri içerecek şekilde geniş bir kapsamda ele alınmaktadır. TALIS 2018 raporunda ise öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim (SMG) etkinliklerine katılım durumu, son 12 ay içinde aşağıdaki etkinliklerinden en az birine katılmış olmalarına göre belirlenmiştir:

- Yüz yüze kurs/seminerler,
- Online kurs/seminerler,
- Eğitim konferansları,
- Nitelik kazandırmaya yönelik resmi programlar,
- Farklı okullara yapılan gözlem amaçlı ziyaretler,
- İş yeri, kamu kurumu veya sivil toplum kuruluşlarına yapılan gözlem amaçlı ziyaretler,
- Okul düzenlemeleri kapsamında, iş arkadaşı ve/veya kendine yönelik gözlem ve koçluk yapma,

- Mesleki gelişim odaklı bir öğretmen ağına katılma,
- Mesleki literatürü okuma,
- Diğer mesleki gelişim etkinlikleri.

Buna göre, son 12 ayda en az bir SMG etkinliğine katıldığını ifade eden öğretmen oranı OECD ülkeleri ve ekonomilerinde %94,5 iken, Türkiye'de %93,6'dır. Okul müdürlerinin SMG etkinliklerine katılım oranı ise OECD ortalamasında %99,0 iken, Türkiye'de %96,3'tür. Ancak, bu veriler değerlendirilirken, SMG etkinliklerine katılımın Türkiye dâhil pek çok ülkede zorunlu olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

Okul özelliklerine göre SMG etkinliklerine katılım oranının değişip değişmediği incelendiğinde ise Türkiye dâhil pek çok ülkede okulun bulunduğu bölgenin, türünün veya sosyo-demografik yapısının öğretmenlerin SMG etkinliklerine katılımında anlamlı bir farka neden olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde yaş, cinsiyet ve mesleki deneyim de öğretmenlerin SMG etkinliklerine katılımında anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

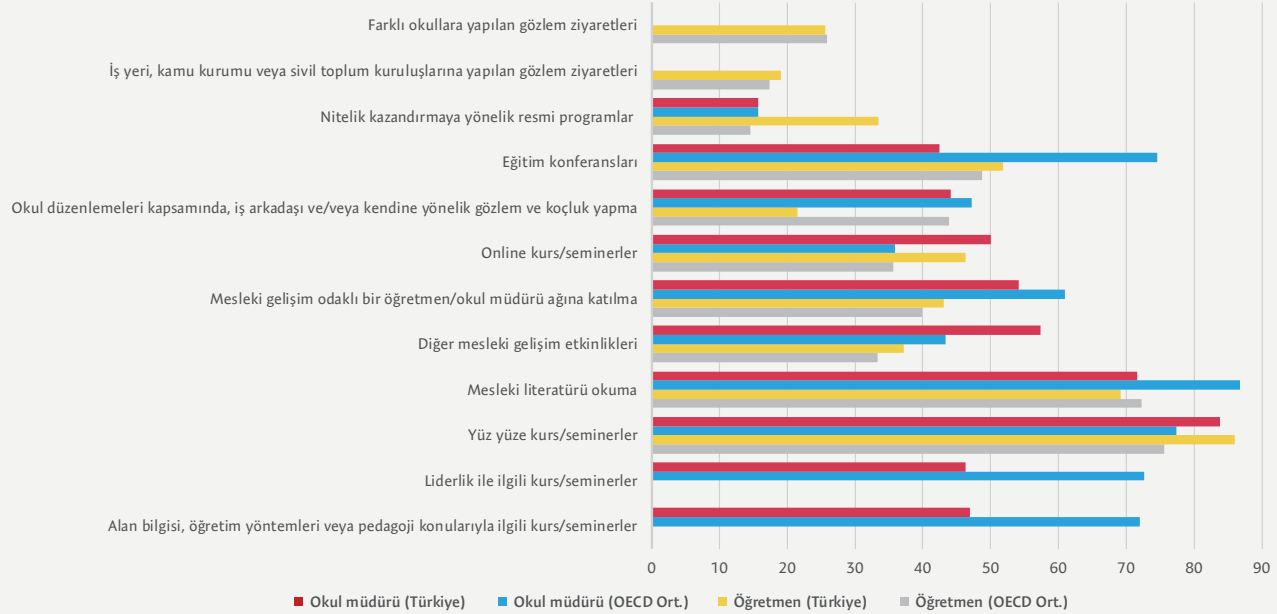
Öğretmenlerin kaç farklı türde SMG etkinliğine katılım gösterdiği, öğretmen olma motivasyonları açısından incelendiğinde, Türkiye dâhil pek çok OECD ülkesinde öğretmenliği toplumsal fayda değeri nedeniyle tercih eden öğretmenlerin katıldığı SMG etkinlik türünün daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenliği bireysel fayda değeri için tercih etme ile farklı SMG etkinliklerine katılma sayısı arasında ise net bir ilişki kurulamamıştır. Türkiye'nin de içinde bulunduğu altı ülkede öğretmenliği bireysel fayda değeri nedeniyle tercih eden öğretmenlerin katıldığı SMG etkinliği türünün daha fazla olduğu, yedi ülkede ise bireysel fayda değeri ve farklı tür etkinliklere katılım sayısı arasında olumsuz bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Türkiye'deki öğretmenlerin SMG etkinliklerine katılım yüzdeleri genellikle OECD ortalamasına yakın veya üzerinde bulunmuştur (Şekil 5.1). Öte

yandan, Türkiye'deki okul müdürlerinin SMG etkinliklerine katılım oranları genel olarak OECD ortalamasının altındadır.

ŞEKİL 5.1

Çeşitli SMG Etkinliklerine Katılan Öğretmen ve Okul Müdürü Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.5.7 ve Tablo I.5.10.

Türkiye'de öğretmenlerin ve okul müdürlerinin en çok katıldığı SMG etkinlikleri yüz yüze kurs/seminerler (öğretmen ortalaması: %86,0, okul müdürü ortalaması: %83,8) ve mesleki literatürü okuma (öğretmen ortalaması: %69,2, okul müdürü ortalaması: %71,6) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin katılım oranının en düşük olduğu SMG etkinlikleri iş yeri/kamu kurumu veya sivil toplum kuruluşlarına yapılan gözlem ziyaretleri (%19,0) ve okul düzenlemeleri kapsamında, iş arkadaşı ve/veya kendine yönelik gözlem ve koçluk yapma (%21,5) olurken; okul müdürlerinin katılımının en düşük olduğu etkinlik türü nitelik kazandırmaya yönelik resmi programlar (%15,7) olmuştur.

ETKİLİ MESLEKİ GELİŞİM ETKİNLİKLERİ

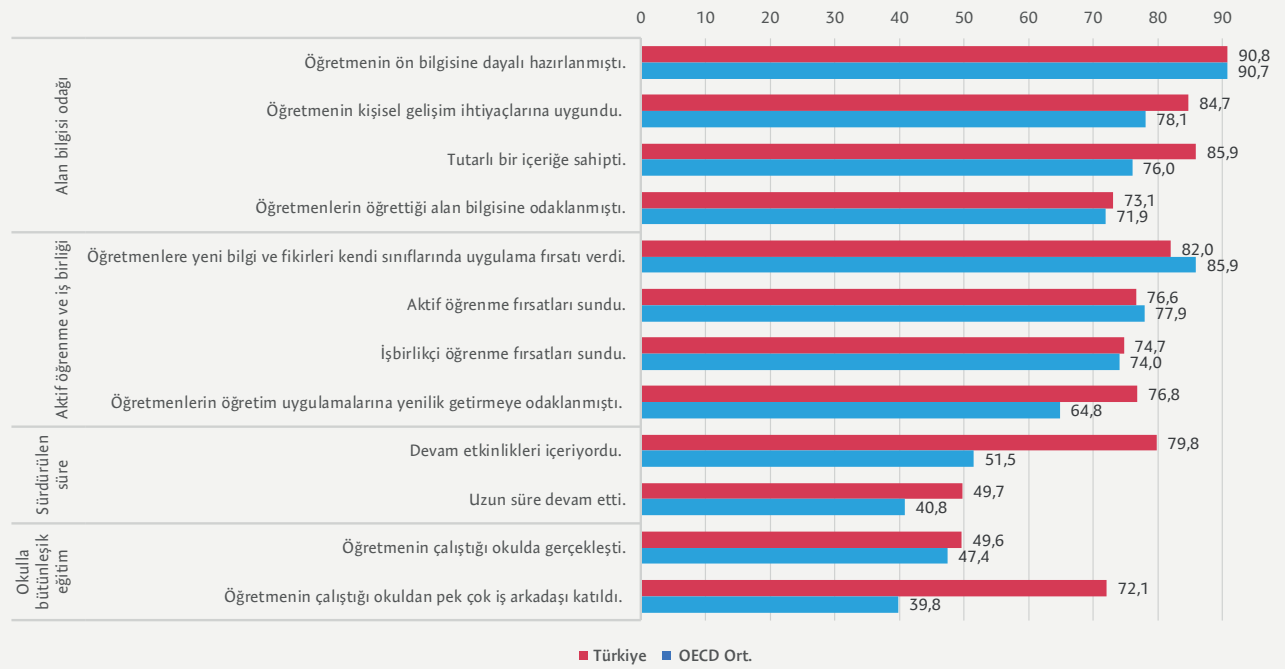
TALIS 2018 kapsamında, öğretmenlere katıldıkları SMG etkinliklerinin öğretim uygulamalarına olumlu bir etkisi olup olmadığı sorulmuştur. OECD ortalamasında öğretmenlerin %81,8'i SMG etkinliklerine katılımın öğretim uygulamalarına olumlu bir etkisi olduğunu belirtirken, Türkiye için bu oran %71,8'dir. Türkiye, SMG etkinliklerinin öğretim uygulamalarına olumlu etkisi olduğunu ifade eden öğretmenlerin oranının en düşük olduğu altıncı ülkedir. Bunun yanı sıra, öğretmen özellikleri kontrol altına alındığında, SMG etkinliklerine katılımın öğretim uygulamalarını olumlu etkilediğini düşünen öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna ve öz yeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir.

SMG etkinliklerinin öğretimi olumlu etkilediğini belirten öğretmenlere, en çok olumlu etkiye neden olan SMG etkinliklerinin özellikleriyle ilgili ek bir soru sorulmuştur. Öğretmenlere dört kategoride 12 özellik sunulmuş ve öğretim uygulamalarına en çok olumlu etkisi olduğunu düşündükleri SMG etkinliklerine uygun olanları seçmeleri istenmiştir (Şekil 5.2). Türkiye ve OECD ortalamasında en

çok tercih edilen özellik etkinliğin öğretmenin ön bilgisine dayalı hazırlanmış olmasıdır (Türkiye: %90,8, OECD ort.: %90,7). Türkiye'de öğretmenler tarafından en az tercih edilen özellik etkinliğin öğretmenin çalıştığı okulda gerçekleşmiş olması (%49,6) iken, OECD ortalamasında etkinliğe öğretmenin çalıştığı okuldan pek çok iş arkadaşının katılmış olmasıdır (%39,8).

ŞEKİL 5.2

Etkili SMG Etkinliklerinin Özelliklerini Tanımlayan İfadelere Katılan Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.5.15.

MESLEKİ GELİŞİM ETKİNLİKLERİNİN İÇERİĞİ VE İHTİYAÇ DUYULAN ALANLAR

TALIS 2018'e katılan öğretmenlerden katıldıkları SMG etkinliklerinin içeriklerini belirleme amacıyla 14 madde arasından seçim yapmaları istenmiştir. Her bir madde için ayrıca öğretmenlerden bu alandaki SMG etkinliklerine ne kadar ihtiyaç

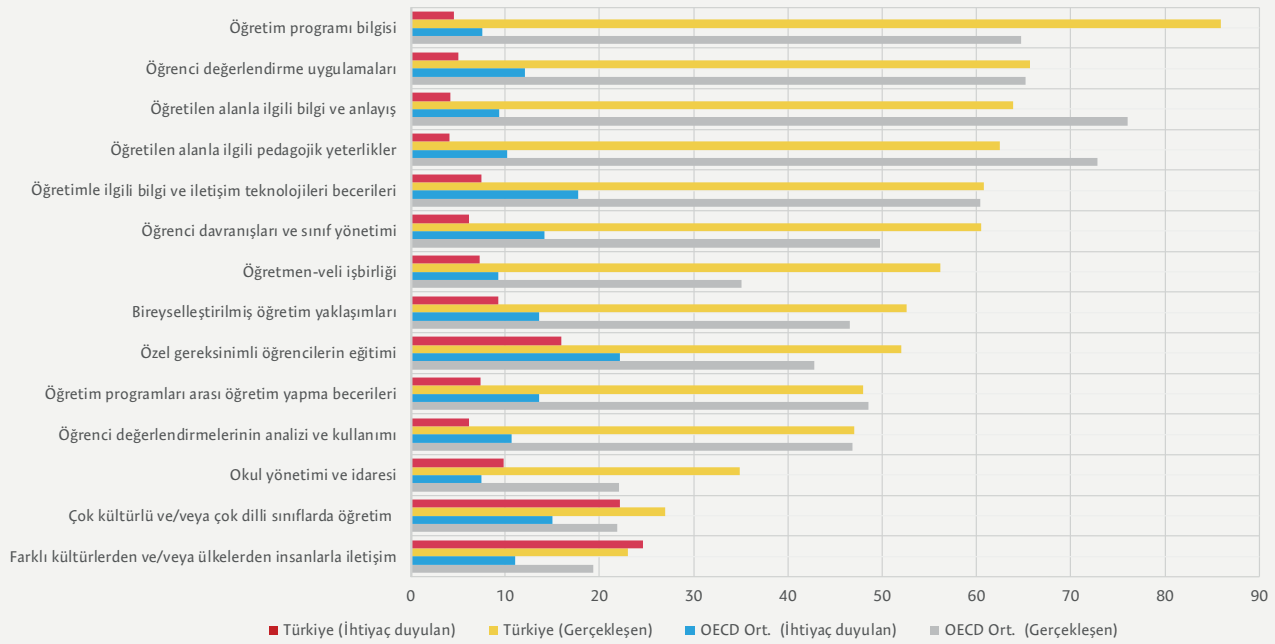
duydıklarını ifade etmeleri istenmiştir (Şekil 5.3). Buna göre, Türkiye'deki öğretmenlerin katılımı SMG etkinliklerinin çoğunlukla öğretim programı bilgisi (%85,9) ve öğrenci değerlendirme uygulamaları (%65,7) ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. OECD ortalamasında ise öğretmenlerin katıldığı SMG etkinlikleri çoğunlukla öğretilen alanla ilgili bilgi ve anlayışa yöneliktir (%76,0).

OECD ortalamasına paralel şekilde, Türkiye’de öğretmenlerin en az katıldığı SMG etkinlikleri çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim (%27,0) ve farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden insanlarla iletişim (%23,0) olarak tespit edilmiştir. Bunun bir sonucu olarak bu alanlar Türkiye’de öğretmenlerin en çok SMG etkinliğine ihtiyaç duydukları alanlar olarak öne çıkmıştır. Türkiye’de öğretmenlerin en çok farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden insanlarla iletişim (%24,6), çok kültürlü ve/veya çok

dilli sınıflarda öğretim (%22,2) ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi (%16,0) alanlarında SMG etkinliklerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. OECD ortalamasında ise öğretmenler en çok özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi (%22,2), öğretimle ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri (%17,7) ve çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim (%15,0) alanlarında SMG etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

ŞEKİL 5.3

Farklı Türlerdeki SMG Etkinliklerine Katıldığını Belirten Öğretmen Oranları ile Bu Etkinliklere İhtiyaç Duyduğunu Belirten Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.5.18 ve Tablo I.5.21.

Okul müdürlerinin katıldığı SMG etkinliklerine bakıldığında ise, Türkiye’de okul müdürlerinin liderlikle ilgili kurs/seminerlere ve alan bilgisi, öğretim yöntemleri veya pedagoji konularıyla ilgili kurs/seminerlere katılma oranları OECD ortalamasına göre oldukça düşüktür (Şekil 5.3). Türkiye’de okul müdürlerinin yaklaşık %46’sı bu kurs/seminerlerden en az birine katıldığını belirtirken,

OECD ortalamasında bu oran yaklaşık %72’dir. Okul müdürlerinin ihtiyaç duydukları SMG etkinliklerine bakıldığında ise, Türkiye’de okul müdürleri en çok finansal yönetim (%19,5) alanında SMG etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. OECD ülkeleri ortalamasında ise okul müdürlerinin en çok ihtiyaç duyduğu SMG etkinliği alanı öğretmenler arasında iş birliğini geliştirme (%26,0) olmuştur.

Öğretmenlerin katıldığı SMG etkinliklerinin içerikleri deneyim süresine göre incelendiğinde, beş yıl veya daha az deneyimi olan öğretmenlerle, daha deneyimli öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (Tablo 5.2). Türkiye’de beş yıl veya daha az deneyimli öğretmenler ve daha deneyimli öğretmenlerin okul yönetimi ve idaresi, öğrenci davranışları ve sınıf yönetimi ve çok kültürlü ve/veya çok dilli

sınıflarda öğretim alanlarındaki SMG etkinliklerine katılım oranı arasındaki fark beş yıl veya daha az deneyimli öğretmenler lehine %10’dan fazladır. OECD ülkeleri ortalamasında daha az deneyimli öğretmenlerle deneyimli öğretmenler arasındaki farklar görece daha azdır. OECD ortalamasında bu farkın en yüksek olduğu SMG etkinliği alanı beş yıl veya daha az deneyimli öğretmenler lehine %6’lık bir farkla öğrenci davranışları ve sınıf yönetimidir.

TABLO 5.1

Mesleki Deneyime Göre Farklı Türlerdeki SMG Etkinliklerine Katıldığını Belirten Öğretmen Oranları (%)

	Türkiye			OECD		
	5 yıl veya daha az deneyimli	5 yıldan daha fazla deneyimli	Fark	5 yıl veya daha az deneyimli	5 yıldan daha fazla deneyimli	Fark
Öğretim programı bilgisi	84,1	86,8	2,7	63,5	65,0	1,5*
Öğrenci değerlendirme uygulamaları	68,5	64,7	-3,9	63,9	65,5	1,6*
Öğretilen alanla ilgili bilgi ve anlayış	63,2	64,2	1,0	74,3	76,4	2,1*
Öğretilen alanla ilgili pedagojik yeterlikler	66,1	60,8	-5,3*	73,0	72,7	-0,3
Öğretimle ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri	62,1	60,4	-1,7	58,3	60,8	2,5*
Öğrenci davranışları ve sınıf yönetimi	67,8	57,2	-10,6*	54,6	48,6	-6,0*
Öğretmen-veli iş birliği	60,8	54,1	-6,7*	36,2	34,7	-1,4*
Bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımları	54,6	51,7	-2,9	46,6	46,5	-0,1
Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi	53,7	51,3	-2,4	44,1	42,5	-1,6*
Öğretim programları arası öğretim yapma becerileri	53,5	45,7	-7,8*	48,7	48,4	-0,3
Öğrenci değerlendirmelerinin analizi ve kullanımı	52,9	44,3	-8,6*	45,1	47,0	1,9*
Okul yönetimi ve idaresi	43,6	30,9	-12,8*	23,2	21,8	-1,4*
Çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim	34,2	23,8	-10,4*	24,8	21,3	-3,6*
Farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden insanlarla iletişim	26,7	21,4	-5,3*	20,5	19,0	-1,5*
Diğer mesleki gelişim etkinlikleri	36,6	30,5	-6,1*	27,8	27,9	0,1

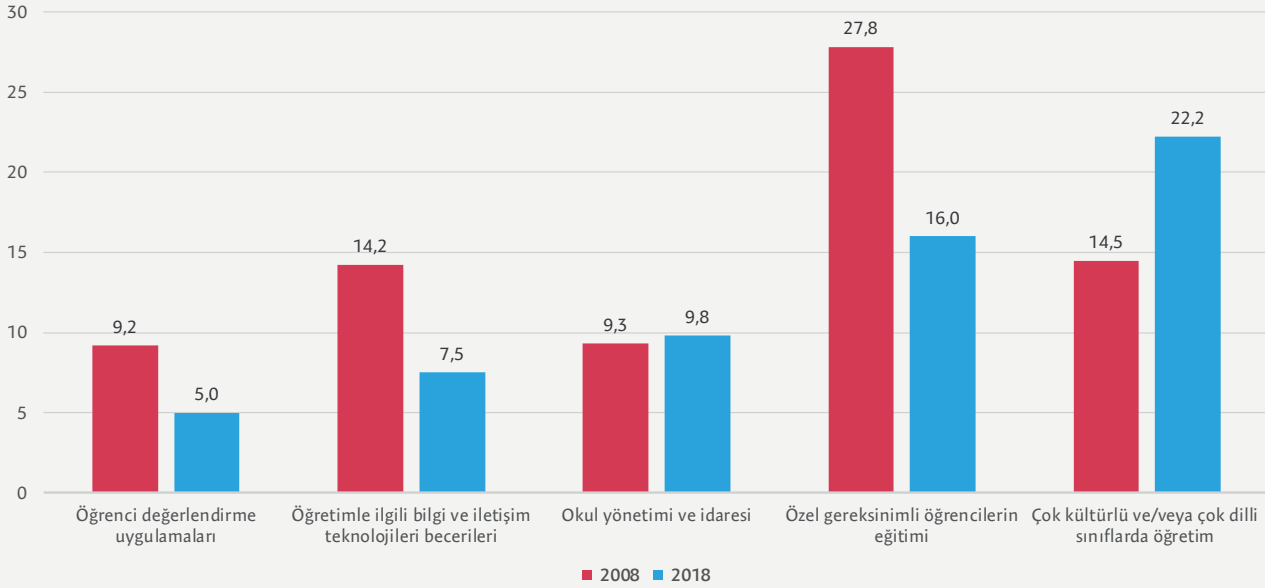
*İstatistiksel olarak anlamlı fark, $p < 0.05$.
Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.5.18.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi OECD ortalamasında öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu SMG etkinliği olarak belirlenmiştir. Bu alandaki ihtiyaç oranları öğretmen özellikleri açısından incelendiğinde, Türkiye'deki kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, 30 yaş altındaki öğretmenlerin 50 yaş üzerindeki öğretmenlere ve özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine kıyasla ihtiyaç belirtme oranı anlamlı derecede daha yüksektir. Buna karşın OECD ortalamasında ve Türkiye'de sınıfındaki özel gereksinimli öğrenci oranı %10'dan fazla olan öğretmenlerle daha az olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi alanında SMG etkinliklerine ihtiyaç duyma oranları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

TALIS 2018'de yer verilen 14 SMG etkinliğinin beşi ile ilgili TALIS 2008 kapsamında da öğretmenlerden bu etkinlik alanlarına ne kadar ihtiyaç duyduklarına ilişkin veri toplanmıştır. Buna göre, Türkiye'deki öğretmenlerin çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim yapmayla ilgili SMG etkinliklerine duyduğunu belirten öğretmenlerin oranı anlamlı bir artış göstermiş; 2008'de %14,5 olan oran, 2018'de %22,2'ye yükselmiştir. Öğrenci değerlendirme uygulamaları, öğretimle ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi alanlarında SMG etkinliklerine ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmen oranları ise son 10 yılda anlamlı bir düşüş göstermiştir (Şekil 5.4).

ŞEKİL 5.4

Türkiye'de 2008 ve 2018'de Farklı Türlerdeki SMG Etkinliklerine İhtiyaç Duyduğunu Belirten Öğretmen Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.5.28.

TALIS 2018 kapsamında, öğretmenlerin SMG etkinliklerine katılımının sınıf içi uygulamalar ve öz yeterlik algısı gibi diğer değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla regresyon analizleri yapılmış

ve Türkiye dâhil pek çok katılımcı ülkede anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Cinsiyet, mesleki deneyim gibi öğretmen özelliklerinin etkisi kontrol altına alındığında, öğretim uygulamalarına ilişkin SMG

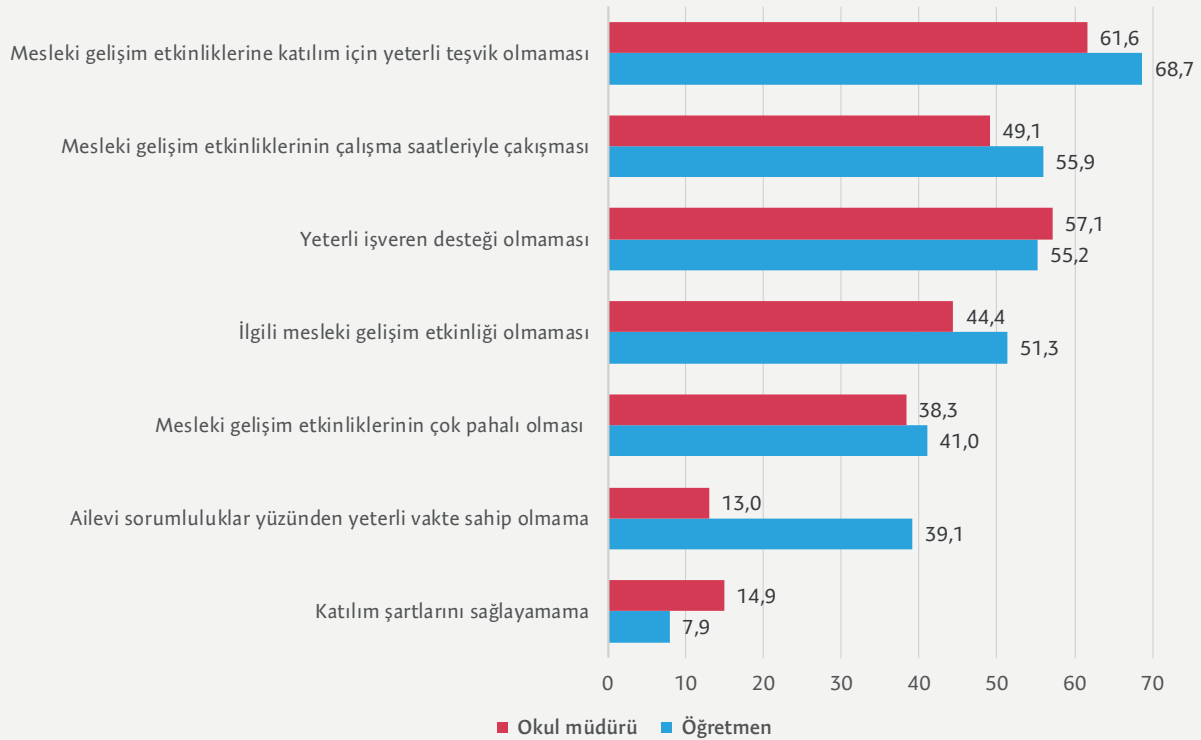
etkinliklerinden (öğretilen alanla ilgili pedagojik yeterlikler, bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımları ve öğretim programları arası öğretim yapma becerileri) en az birine katılan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda etkili öğretim yöntemlerini daha fazla kullandığı bulunmuştur. Benzer şekilde, öğrenci davranışları ve sınıf yönetimi alanında SMG etkinliğine katılan öğretmenlerin, sınıf yönetimi öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, Türkiye dâhil 41 katılımcı ülkede çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim veya farklı kültürlerden ve/veya ülkelere insanlarla iletişim alanında SMG etkinliklerinden en az birine katılmış öğretmenlerin bu konudaki öz yeterlik algılarının bu alanda bir SMG etkinliğine katılmayan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

ÖĞRETMENLER VE OKUL MÜDÜRLERİNİN SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİ

TALIS 2018 kapsamında öğretmen ve okul müdürlerinden SMG etkinliklerine katılımlarını engelleyen faktörleri belirlemeleri istenmiştir. Öğretmen ve okul müdürleri yedi farklı engelin tanımlandığı maddelere ne kadar katıldıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 5.5). Buna göre, Türkiye’de öğretmen (%68,7) ve okul müdürlerinin (%61,6) SMG etkinliklerine katılımlarını en fazla engelleyen faktör mesleki gelişim etkinliklerine katılım için yeterli teşvik olmamasıdır. Türkiye’de, öğretmenler için katılım şartlarını sağlayamama (%7,9), okul müdürleri için ise ailevi sorumluluklar yüzünden yeterli vakte sahip olmama (%13,0)

ŞEKİL 5.5

SMG Etkinliklerine Katılımı Engelleyen Faktörleri Tanımlayan İfadelere Katılan Türkiye’deki Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.5.36 ve Tablo I.5.40.

ifadelerine katılma oranları oldukça düşüktür. OECD ortalamasında ise öğretmenlerin ve okul müdürlerinin katılma oranının en yüksek olduğu ifade mesleki gelişim etkinliklerinin çalışma saatleriyle çakışması olurken (öğretmen: %54,4; okul müdürü: 47,9), katılma oranının en düşük olduğu ifade katılım şartlarını sağlayamama olmuştur (öğretmen: %11,0; okul müdürü: 6,5).

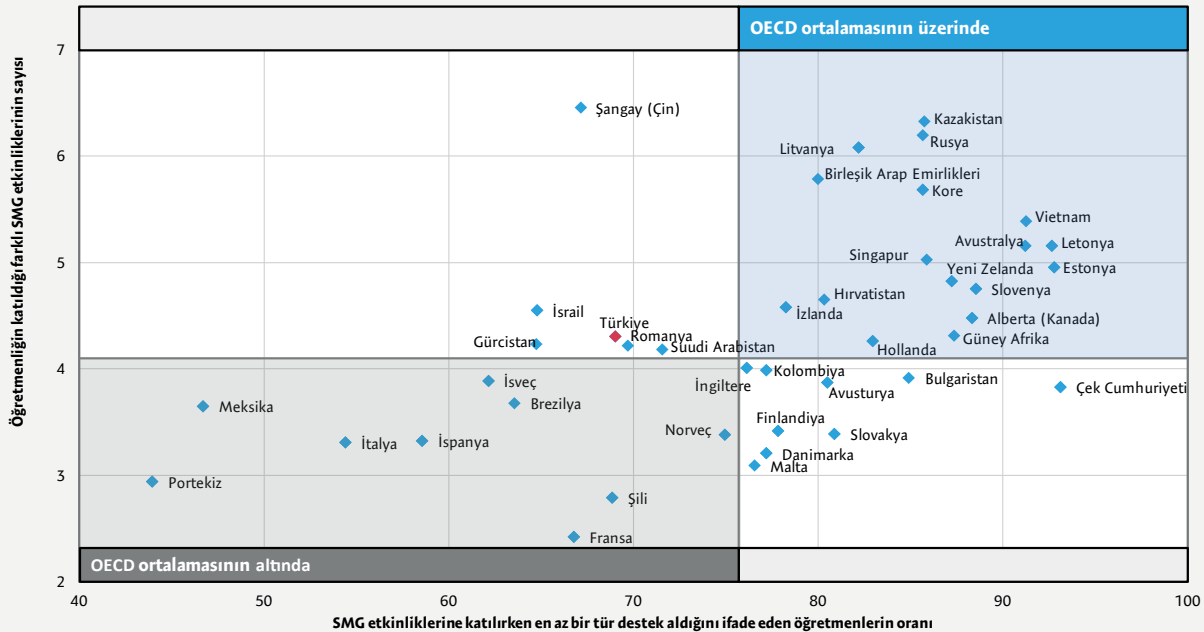
Öğretmenlere SMG etkinliklerine katılımlarını etkileyen destek mekanizmalarıyla ilgili sorular soruda ise, öğretmenler sekiz madde arasından kendilerine uygun olanları seçmiştir. Buna göre, Türkiye’de öğretmenler en çok mesleki gelişim etkinlikleriyle çakışan ders sorumluluklarından muaf tutulma (%46,6) ve etkinlikle ilgili materyallerin sağlanması (%33,7) konularında destek gördüklerini ifade etmiştir. Türkiye’de öğretmenlerin en az destek gördüklerini belirttikleri konu ise maaş artışıdır (%8,4). TALIS katılımcısı ülke ve ekonomilere bakıldığında, en çok ve en az tercih edilen seçeneklerin Türkiye ile aynı olduğu görülmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin %69,0’u SMG etkinliklerine katılırken en az bir tür destek aldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, Türkiye devlet okulunda ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin destek alma oranları arasındaki farkın en fazla olduğu ikinci ülke olmuştur. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin %85,3’ü SMG etkinliklerine katılırken en az bir tür destek aldığını ifade ederken, devlet okulu öğretmenleri için bu oran %67,9’dur.

Son olarak, öğretmenlerin destek alma durumları ve farklı tür SMG etkinliklerine katılımları arasındaki ilişkiye bakılmış ve OECD genelinde olumlu bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, Türkiye ile birlikte Çin (Şangay), Gürcistan, Romanya, İsrail ve Suudi Arabistan gibi ülkelerde, destek aldığını belirten öğretmenlerin oranı düşük olmasına rağmen öğretmenlerin katıldığı farklı etkinlik sayısı oldukça yüksektir.

ŞEKİL 5.6

Katılımcı Ülkelerde SMG Etkinliklerine Katılma ve Destek Alma Oranları (%)



Kaynak: OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.5.7 ve Tablo I.5.45.



BÖLÜM 6

TALIS 2018 Bulgularından Hareketle OECD Tarafından Sunulan Politika Önerileri

Derya Şahin Ipek



tedmem

OECD tarafından hazırlanan TALIS 2018 raporu kapsamında, araştırmanın temel bulgularına ilişkin genel bir görünüm sunulmuş ve öğretmenlik mesleğine yönelik politikaların tasarlanması sürecinde yararlı olabilecek politika önerilerine yer verilmiştir. Bu bölümde yer verilen politika önerileri OECD tarafından TALIS 2018 sonuçlarının genel bir değerlendirilmesine dayandırılarak oluşturulmuş olup, söz konusu politika önerileri bu bölümde özetlenerek sunulmuştur.

Raporda, üç temel politika amacı belirlenmiş ve ilgili bulgu ve politika önerileri bu amaçlar altında gruplandırılmıştır:

1. **Her bir öğrenci için öğretimin niteliğinin artırılması:** Bu amaç kapsamında, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çalışmaları ve çalışma koşullarının öğrencilerin öğrenmesini, iyi olma halini destekleyip desteklemediği ve her bir öğrenci için nitelikli eğitimin nasıl sağlanabileceği incelenmiştir.
2. **Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin kariyerleri süresince mesleki gelişimlerinin desteklenmesi:** Bu amaç kapsamında, öğretmenliğin bilgi ve beceri donanımı açısından giderek daha profesyonel bir meslek haline gelip gelmediği, öğretmen ve okul müdürlerinin mesleki gelişimlerinin nasıl desteklenebileceği analiz edilmiştir.
3. **Nitelikli öğretmenleri ve okul müdürlerini mesleğe çekmek ve iş gücü dinamiklerini izlemek:** Bu amaç kapsamında, öğretmen ve okul müdürü iş gücü tanımlanmış, nitelikli öğretmen ve okul müdürlerini mesleğe çekmek ve iş gücü dinamiklerini izlemek için öneriler sunulmuştur.

TALIS 2018 sonuç raporunda da vurgulandığı üzere, TALIS sonuçları ve uygulanan eğitim politikaları ülkeden ülkeye önemli farklılıklar göstermektedir; bu nedenle OECD tarafından yalnızca öneri amaçlı sunulan bu politika önerileri tüm katılımcı ülkeler

için geçerli olmayabilir. Türkiye bulgularına ilişkin TEDMEM tarafından hazırlanan değerlendirme ve önerilere bir sonraki bölümde (VII. Bölüm – TALIS 2018 Bulgularından Hareketle Türkiye Özelinde Değerlendirme ve Öneriler) yer verilmiştir.

HER BİR ÖĞRENCİ İÇİN ÖĞRETİMİN NİTELİĞİNİN ARTIRILMASI

Hedef: Nitelikli öğretimin desteklenmesi için öğretmenlerin çalışma saatlerinden en iyi şekilde yararlanmak

Nitelikli öğretim yöntemlerinin kullanılmasının önemli bir ön koşulu, bu yöntemlerin uygulanabileceği sınıf içi zamanın en iyi şekilde değerlendirilmesidir. OECD ortalamasında, öğretmenler sınıf içi zamanın %78,1'ini fiili öğretime (60 dakikalık bir dersin yaklaşık 47 dakikası), %13,4'ünü sınıf düzenini sağlamaya (yaklaşık sekiz dakika), ve %8'ini idari işlere (yaklaşık beş dakika) harcadığını ifade etmiştir. TALIS 2008 ve 2018 verileri kullanılarak yıllar içindeki eğilime bakıldığında, katılımcı ülkelerin ve ekonomilerin yaklaşık yarısında öğretmenlerin bir ders saati içinde fiili öğretime ayırdıkları sürelerin oransal olarak azaldığını belirtmiştir.

■ **Politika önerisi: Öğretmenlerin çalışma programları yeniden gözden geçirilmelidir.**

Etkili öğretim uygulamalarını tasarlamak ve uygulamak; derse hazırlanmak, ilgili uygulamaları denemek, gözden geçirmek ve geliştirmek için zaman gerekmektedir. Bu nedenle, politika yapımcıların ve diğer paydaşların insan kaynağının, zamanın, mekânın ve teknolojinin eğitimde en verimli şekilde nasıl kullanılacağı üzerine yoğunlaşması önemlidir. Ders hazırlığı, mesleki iş birliği, öğrencilerle ve velilerle bir araya gelme ve öğrenmeyi en üst düzeye çıkaracak mesleki gelişim faaliyetlerine katılma gibi etkinlikler için öğretmenlere yeterli zamanın sağlanması gerekmektedir.

Hedef: Etkili öğretim uygulamalarının kullanımını teşvik etmek

TALIS'e katılan OECD ülke ve ekonomilerindeki öğretmenlerin %60'ından fazlası sınıf yönetimi ve öğretimin açık ve anlaşılır oluşunu artırmayı amaçlayan öğretim uygulamalarını sıklıkla kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin problem çözme sürecinde bilgiyi değerlendirmeleri, ilişkilendirmeleri ve kullanmalarını gerektiren bilişsel etkinleştirme uygulamalarının kullanımı ise daha az yaygındır (öğretmenlerin yaklaşık yarısı bu etkinlikleri sıklıkla kullandığını ifade etmiştir).

Öğretimin niteliğine ilişkin sübjektif bir gösterge olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yönelik TALIS bulguları, OECD ortalamasında öğretmenlerin %80'inden fazlasının öğretim ve sınıf yönetimi konularında kendilerini yeterli hissettiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, TALIS bulguları, öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye aktif bir şekilde dâhil etme konusunda sınıf yönetiminden daha fazla zorluk yaşadıklarını göstermektedir. TALIS 2018'e katılan öğretmenlerin %30'undan fazlası, özellikle derse ilgisi az olan öğrencileri öğrenmeye motive etmede düşük öz yeterlik algısına sahip olduğunu bildirmiştir.

■ **Politika önerisi: Öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarını kullanması desteklenmelidir.**

Öğretmenlerin mesleğe başlangıç ve devam eden süreçteki eğitimlerinde etkili öğretim uygulamalarına odaklanılarak, bilişsel etkinleştirmeye yönelik yöntem ve uygulamaların kullanımı desteklenebilir. Öğretmenler etkili öğretim uygulamalarının kullanımı konusunda eğitim almalı, bu uygulamaların önemine yönelik farkındalık geliştirmeli ve onları kullanabilme konusunda yetkin hissederek bu uygulamaları kullanabilecekleri durumlardan yararlanabilmelidir.

■ **Politika önerisi: Sınıf içi zamanın en etkili şekilde kullanılması için küçük gruplarla öğretim teşvik edilmelidir.**

Öğretmenlere sınıf içi zamanı etkili kullanabilecekleri öğrenme ortamları oluşturma konusunda daha fazla esneklik sağlanmalıdır. Sınıf büyüklüğünü azaltmanın maliyeti yüksek olup, OECD verilerine göre sınıf büyüklüğünü azaltmanın eğitim çıktılarında genel bir iyileşme sağladığına dair bir kanıt yoktur. Bu konuda daha yaratıcı çözümler üretilebilir. Örneğin, öğretmenler sınıf alanlarını daha bireyselleştirilmiş ve aktif öğrenme yaklaşımlarına uygun şekilde düzenleyebilir; öğrencilere çalışmalarını tamamlayabilmek için gerekli materyalleri sağlayarak sınıfı farklı alanlara ve gruplara bölebilir.

Hedef: Yeniliğe açıklığı ve öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) etkin kullanımını teşvik etmek

BİT kullanımı yenilikçi uygulamalar konusundaki göstergelerden biridir. TALIS 2018 verileri, öğretmenlere öğretim süreçlerinde yenilikçi uygulamaları dâhil edebilmelerini sağlayacak sınırlı hazırlık ve desteğin olduğunu ortaya koymaktadır. OECD genelinde öğretmenlerin sadece %56'sı öğretmenlik eğitiminin bir parçası olarak BİT konusunda eğitim alırken, %43'ü mesleğe hazırlık eğitimini tamamladıklarında bu konuda oldukça hazırlıklı hissettiklerini ifade etmiştir.

Ayrıca, OECD genelinde öğretmenlerin yaklaşık %18'i BİT uygulamalarının kullanımı konusunda hala mesleki gelişim ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinin %25'i ise, öğretimde dijital teknolojinin yetersizliğini nitelikli eğitimin önünde bir engel olarak gördüğünü ifade etmiştir.

- **Politika önerisi: BİT'i öğretime ve iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasına entegre etmek için destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.**

Öğretimde BİT kullanımına ilişkin öğretmen eğitimi, teknolojik araçlara odaklanan sınırlı bir bakış açısının ötesinde daha etkili bir öğretimin sağlanmasına yönelik olmalıdır. Öğretmenlere sunulan öğrenme fırsatları öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımına ilişkin yetkinliklerini artırmaya odaklanmalıdır. Eğitim sistemlerinde daha iyi dijital yetkinlik elde etmek için gerekli kaynakları sağlamada sistematik ve sürdürülebilir destek mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir.

- **Politika Önerisi: Yenilikçi uygulamaları yaymak için mesleki öğrenme toplulukları kurulmalı ve teşvik edilmelidir.**

Mesleki öğrenme topluluklarının kurulması, yenilikçi uygulamaların yaygınlaştırılmasını ve desteklenmesini kolaylaştırabilir. Okul müdürleri, değişim gereksinimlerini belirlemeye yönelik okul içi mesleki öğrenme topluluklarıyla birlikte çalışarak ve değişim sürecinde öğretmenlere gerekli desteği sağlayarak okullarda yeniliğe açık bir kültür oluşturabilir.

Hedef: Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin yeterliklerini, öğrenci çeşitliliği barındıran sınıfların ve okulların ihtiyaçlarına cevap verebilecekleri şekilde geliştirmek

OECD ortalamasında öğretmenlerin %17-%30'u kültürel ve dilsel açıdan çeşitlilik gösteren öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışmaktadır. Ancak, bu sınıflarda çalışabilmek için gerekli eğitim almış öğretmen oranları pek yeterli değildir. Öğretmenlerin %35'i öğretmen eğitimi programlarında kültürel ve dilsel çeşitliliğe ilişkin eğitim aldıklarını, %22'si ise bu etkinliklerin TALIS araştırmasından önceki 12 ay içinde mesleki gelişim

faaliyetlerine dâhil edildiğini belirtmiştir. Öğretmen eğitimi programlarını tamamladıklarında çok kültürlü ya da çok dilli bir sınıfta öğretim için kendini hazır hisseden öğretmen oranı ise yalnızca %26'dır.

Özel gereksinimli çocukların eğitime dâhil edilmesi de öğretim ortamlarındaki çeşitliliğin diğer boyutudur. OECD ortalamasında, öğretmenlerin %27'si en az %10 oranında özel gereksinimli çocuğun olduğu okullarda çalışmaktadır. Bazı eğitim sistemlerinde bu oran %50'nin üzerindedir. TALIS kapsamında öğretmenlere özel gereksinimli çocukların eğitime yönelik bir eğitim alıp almadıkları sorusu yöneltilmemiştir. Daha geniş kapsamlı bir tanım olarak, öğretmenlere farklı beceri gruplarına yönelik eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. OECD ortalamasında, öğretmenlerin %62'si öğretmen eğitimi programları kapsamında farklı beceri gruplarına yönelik eğitim aldığını belirtmiş, ancak yalnızca %44'ü öğretmenlik eğitimlerini tamamladıktan sonra kendini bu konuda hazırlıklı hissettiğini ifade etmiştir.

- **Politika önerisi: Öğretmen eğitimi programlarına, çeşitliliğe sahip öğrenme ortamlarına uygun öğretim stratejileri de dâhil edilmelidir.**

Kültür, dil ya da beceriler gibi farklı açılardan çeşitliliğe sahip öğrenme ortamlarında öğretim konusunda öğretmenleri desteklemek ve hazırlamak için sistematik bir çerçeve oluşturulmalıdır. Bunu yapabilmek için, öğretmenlerin meslek öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerine ilişkin öğretim programı, plan ve vizyon tasarlanırken bu konunun dâhil edilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin kültürlerarası farklılıkları deneyimleyebilecekleri, öğrencilerin sosyal entegrasyonunu sağlamaya yönelik strateji geliştirebilecekleri eğitimlerle zenginleştirilmelidir.

- **Politika önerisi: Çeşitlilikten en iyi şekilde yararlanmayı hedefleyen okul politikaları ve uygulamaları geliştirilmelidir.**

Tüm öğrencilerin farklılıklarından bağımsız olarak öğrenmesini destekleyebilecek okul temelli politikalar ve uygulamaların tasarlanması ve hayata geçirilebilmesi için okul müdürlerinin yeterli donanımına ve özerkliğe sahip olması gerekmektedir. Okul müdürlerine bu konuda destek sağlayacak politika ve uygulamalar; öğrencilerin etnik ve kültürel ayrımcılık ile nasıl mücadele edileceği konusunda bilgilendirilmesi, öğretmenlerle küresel problemlerin öğretime nasıl dâhil edilebileceği konusunda çalışmalar yapılması olabilir.

- **Politika önerisi: Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen eğitimi ve koşulları iyileştirilmelidir.**

Eğitim sistemlerinde, özel gereksinimli çocukların tespit ve teşhisine yönelik yatırım yapılması öncelikli politikalarından biri olarak ele alınmalıdır. Sosyo-ekonomik arka planından bağımsız olarak, bütün öğrenciler için profesyonel tanıya erişim sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra, bütün öğretmenlerin öğretmenlik eğitimleri ve hizmet içi eğitimler süresinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik eğitim alması sağlanmalıdır. Öğretmenleri bu konuda teşvik etmek amacıyla, kapsayıcı sınıflarda öğretime yönelik yeterlikler ulusal standartlar çerçevesine dâhil edilmelidir. Özel gereksinimli öğrenci oranı fazla olan öğretmenlerin maaşlarında iyileştirmeler yapılması da öğretmenler için destek unsuru olabilir.

- **Hedef: Öğrencinin öğrenmesini ve iyi olma halini destekleyecek sınıf ve okul iklimi oluşmasını teşvik etmek**

OECD ortalamasında, öğrenciler arasında yıldırma ve zorbalıkla ilgili olayların okul güvenliğine ilişkin diğer olaylardan daha fazla kaydedildiği (okulların %14'ünde haftada en az bir kez) belirlenmiştir. OECD ortalamasında, öğretmenlerin %72'si öğretmenlik eğitimi sürecinde öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi üzerine eğitim aldığını ifade etmiştir. Bu oran öğretmenlerin alan bilgisi, pedagoji ve sınıf içi uygulamalara yönelik derslerine kıyasla düşüktür. Öğretmenlik eğitimi tamamlandıktan sonra öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi konusunda kendisini hazırlıklı hissettiğini ifade eden öğretmen oranı ise sadece %53'tür.

Diğer taraftan, OECD ortalamasında öğretmenlerin %50'si mesleki gelişim faaliyetleri kapsamında öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi eğitimine katıldığını, %85'i sınıftaki rahatsız edici öğrenci davranışlarını kontrol edebildiğini, %14'ü öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi konusunda mesleki gelişim ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir.

- **Politika önerisi: Her türlü zorbalığı önlemek için sistem ve okul düzeyinde politikalar ve yöntemler uygulanmalıdır.**

Okul düzeyinde disiplin politikaları; bütün öğrencilerin izlenmesi ve yönlendirilmesi, öğretmenler arasında iletişim, öğretmen-veli buluşmaları ve sınıf yönetimi konularına odaklanabilir. Ayrıca, bilgi paylaşımı ve destekleyici iletişim zorbalığın olumsuz etkileriyle başa çıkmalarında öğrencilere yardımcı olabilir. Okullarda öğrencilere, zorbalığa tanık olduklarında nasıl bir yol

izleyeceklerine dair eğitimler verilebilir. Böylece okullarda zorbalık olaylarının hızlı tespiti ve uygun müdahale sağlanabilir. Son olarak, rutin öğrenme süreçlerine sosyo-duygusal öğrenmenin dâhil edilmesi öğrencilerin kişiler arası ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve genel olarak sağlıklı bir okul ortamı oluşmasını sağlayabilir.

- **Politika önerisi: Etkili öğrenmenin sağlanması için öğretmenlerin ve okul müdürlerinin öğrencilerin iyi olma haline yönelik farkındalıkları artırılmalıdır.**

Öğretmen ve okul müdürlerine yönelik eğitim programları, zorbalıkla ilişkili en son eğilimler konusunda farkındalık yaratmalıdır. Öğretmenlerin okul içi ve okul dışı zorbalık üzerine fikir paylaşımlarına imkân verecek okul ortamı ve mesleki gelişim fırsatları sağlanmalıdır.

Hedef: Okul müdürlerinin zamanlarının çoğunu öğretimsel liderlik için kullanmasını sağlamak

TALIS bulguları, okul müdürlerinin öğretimsel liderliği hayata geçirebilmek için sınırlı zamana ve kaynağa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. OECD ortalamasında, okul müdürleri çalışma sürelerinin %16'sını öğretim programları ve öğretimle ilişkili görev ve toplantılara ayırdığını ifade etmiştir. OECD genelinde, okul müdürleri tarafından nitelikli eğitim sunmanın önündeki en önemli engellerden biri, öğretimsel liderlik için yeterli zamanın olmaması olarak gösterilmiştir.

- **Politika önerisi: Okul müdürlerinin rolü, sorumlulukları ve çalışma programları gözden geçirilmelidir.**

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolünün güçlendirilmesine yönelik olarak, öğretim programları ve okul eğitimiyle ilişkili liderlik geliştirmelerinin desteklenmesi ve yeterli zamanın sağlanması gerekmektedir.

- **Politika önerisi: Okul müdürleri için net mesleki standartlar belirlenerek öğretimsel liderlik teşvik edilmelidir.**

Öğretim liderliğine ilişkin okul müdürlerinden beklentilerin ifade edildiği ilkeler doğrultusunda meslek standartlarının belirlenmesi, bu konunun önemi konusunda meslek içinde ortak bir anlayış sağlayabilir. Bu standartlar, okul müdürlerinin öğretimsel liderlikle ilişkili faaliyetlere daha fazla katılmalarını teşvik edici bir araç olabilir.

- **Politika önerisi: Öğretimsel liderlik için kapasite oluşturulmalı ve öğretimsel liderlik vasfı taşıyabilecek öğretmenler okul müdürlüğüne yönlendirilmelidir.**

Öğretimsel liderliğin öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rolü dikkate alındığında, okul müdürü olabilmek için öğretimsel liderlik eğitimi bir ön koşul niteliğinde olmalıdır. Okul liderlerinin öğretimsel liderlik becerilerini geliştirmeleri için diğer okullardan meslektaşları ile uygulamaya ve işbirlikli araştırmaya yönelik çalışma gruplarına katılımına daha fazla fırsat sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretimsel liderlik özelliği gösteren öğretmenlere, okul müdürlüğü dâhil olmak üzere, ödüllendirici mesleki kariyer seçenekleri sunulmalıdır.

ÖĞRETMEN VE OKUL MÜDÜRLERİNİN KARIYERLERİ SÜRESİNCE MESLEKİ GELİŞİMLERİNİN DESTEKLENMESİ

Hedef: Meslekte yeni olan öğretmenlere uygun çalışma koşulları ve özel destek sağlamak

TALIS 2018 verileri mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin veya göçmen çocukların bulunduğu, zorlayıcı koşullardaki okullarda görev yaptığını göstermektedir. OECD ortalamasında, meslekte yeni öğretmenlerin %22'si imkânı olsa çalıştığı okulu değiştirmek istediğini ifade etmiştir.

Ayrıca, meslekte yeni öğretmenler özellikle sınıf yönetimi ve farklı öğretim stratejileri kullanabilme becerileri olmak üzere öğretim becerileri konusunda daha yetersiz hissetmektedir. Mesleğe uyum ve mentorluk programları aracılığı ile verilen desteğin öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunduğunu belirten pek çok araştırma bulgusu olmasına ve hem öğretmenler hem de okul müdürleri bu desteğe önem vermesine rağmen, TALIS 2018'e katılan ülke ve ekonomilerde bu programların çok yaygın olmadığı görülmüştür. OECD ortalamasında öğretmenlerin %58'i mevcut durumda görev yaptıkları okulda herhangi bir mesleğe uyum programı etkinliğine katılmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, daha deneyimli bir öğretmen tarafından kendisine mentorluk yapıldığını belirten meslekte yeni öğretmenlerin oranı %22 ile sınırlı kalmıştır.

■ **Politika önerisi: Meslekte yeni öğretmenlerin okullara dağılımı gözden geçirilmelidir.**

Öğretmenlerin ilk yıllarında mesleki yıpranma yaşamalarını önlemek için, ilk atamalarının daha az zorlayıcı çalışma koşullarına sahip okullara yapılması önerilmektedir. Dezavantajlı okullarda ise deneyimli öğretmenlerin çalışması teşvik edilmelidir. Böylelikle, dezavantajlı

okullarda bulunan öğrenciler için öğretimin niteliği artırılarak daha avantajlı öğrenciler ile aralarındaki başarı farkı azaltılabilir.

Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin zorlu koşullara sahip bir okula atanmasının kaçınılmaz olduğu durumda ise, okul müdürleri bu öğretmenlerin mesleğe uyum sağlaması için etkili bir rol oynayabilir. Örneğin, okul müdürleri öğretmenlerin mesleğe uyum konusunda ihtiyaç duydukları eğitim desteğini sunabilir, daha az zorlayıcı sınıflara girmesini sağlayabilir ve daha deneyimli öğretmenlerle çalışmalarını destekleyebilir.

■ **Politika önerisi: Mesleğe uyum ve mentorluk etkinliklerinin sağlanması ve geliştirilmesinde okul müdürlerine aktif rol verilmelidir.**

Okul müdürlerinin mesleğe uyum ve mentorluk programlarında aktif rol oynaması, bu kapsamda düzenlenen etkinliklerin ve verilen desteğin okulun koşullarına uygun olması için önemlidir. Okul müdürleri okullarına yeni atanan öğretmenlere okulun koşullarını daha iyi bilen deneyimli öğretmenlerle birlikte öğretim yapma imkânı sunabilir. Böylelikle hem okulunda öğretmenler arası iş birliğini teşvik edebilir hem de deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere rehberlik etmesini sağlayabilir.

Deneyimli öğretmenlerin mesleğe uyum ve mentorluk etkinliklerine katılımının sağlanması için ders yükleri azaltılabilir, bu etkinlikler ders saatleri dışında okul içi çalışma programına dâhil edilebilir ve karşılığında belirli bir ücret sunulabilir. Okul müdürleri öğretim alanı ve tecrübe gibi kriterleri değerlendirerek mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentorluk yapabilecek öğretmenleri belirleyebilir. Eğitim sistemlerinde öğretmenleri mentorluk yapmaya motive edecek maaş ve kıdem artışı gibi teşvik mekanizmaları oluşturulabilir.

Hedef: Öğretmen eğitimi programlarını sürekli mesleki gelişim ile ilişkilendirmek

OECD genelinde, öğretmenlerin yaklaşık %80'i öğretmen eğitimi programlarının alan eğitimi, pedagoji eğitimi ve okul deneyimine yönelik olduğunu belirtirken, mesleki süreçte öğretmenlerin katıldığı mesleki gelişim etkinliklerinin de çoğunlukla bu alanlardan oluştuğu rapor edilmiştir. Ayrıca, sınıf yönetimi, disiplinler arası öğretim becerileri ve BİT kullanımı gibi alanlar da ortak içeriklerdir. Ancak çok kültürlü veya çok dilli sınıflarda öğretimin hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimlerinin bir parçası olduğunu belirten öğretmen oranları diğer alanlara kıyasla daha düşüktür.

OECD genelinde, öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin eğitim düzeyi daha yüksektir. OECD ortalamasında okul müdürlerinin yaklaşık %63'ü yüksek lisans veya eş düzeyde eğitime sahipken, okul müdürü olmadan önce okul yönetimi veya eğitim liderliği ile ilgili en az bir kez eğitim aldığını belirten okul müdürü oranı yaklaşık %54'tür. Buna rağmen, okul müdürlerinin %99'u son 12 ayda en az bir tane mesleki gelişim etkinliğine katıldığını ifade etmiştir. Bu bulgular, okul müdürlerinin hizmet öncesi dönemde liderlik becerilerine yönelik eğitim almamış olsalar dahi sürekli mesleki gelişim etkinliklerine daha yoğun katılarak bu eksikliklerini telafi edebileceğini göstermektedir.

■ **Politika önerisi: Öğretmen eğitimi programları ile sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin içerikleri ilişkilendirilmelidir.**

Öğretmen eğitimi programları ile hizmet içi mesleki gelişim etkinlikleri tutarlı, ilişkili ve birbirini tamamlayıcı yapıda olmalıdır. Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin öğretmen eğitimi programları kapsamında edindikleri bilgi ve beceriler dikkate alınarak planlanmalı ve bunun üzerine inşa edilmelidir.

■ **Politika önerisi: Okul müdürlerine hizmet öncesi hazırlık eğitimi sağlanmalıdır.**

Eğitim sistemleri okul müdürü adaylarının göreve başlamadan önce liderlik becerilerini geliştirmelerine yönelik fırsatlar sağlayabilir. Bunun için, okul müdürlerinin göreve başlamadan önce belirli eğitim modüllerini alması ön koşul haline getirilebilir.

■ **Politika önerisi: Okul müdürleri için mentorluk programları geliştirilmelidir.**

Hizmet öncesi hazırlığın yanı sıra, hizmet içi eğitimle de okul müdürlerinin mesleki gelişimleri desteklenebilir. Bunun için, okul müdürleri arasında mesleki çalışma ağları oluşturulabilir. Böylece daha deneyimli okul müdürleri yeni göreve başlayan müdürlere mentorluk yapabilir ve ortak zorlukların çözülmesine yönelik etkili uygulamalar paylaşılabilir.

Hedef: Nitelikli sürekli mesleki gelişim sağlamak

TALIS 2018 verilerine göre, OECD ülkelerindeki öğretmenlerin %94'ü, okul müdürlerinin ise neredeyse %100'ü son bir yıl içinde en az bir kez sürekli mesleki gelişim (SMG) etkinliklerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin son bir yıl içinde yaklaşık dört farklı tür SMG etkinliğine katıldığı görülmüştür. OECD genelinde öğretmenlerin en fazla katıldığı SMG etkinlikleri yüz yüze kurs/seminerler (%75,6) ve mesleki literatürü okuma olmuştur (%72,3). Ancak, öğretmenler daha fazla iş birliği gerektiren SMG etkinliklerine daha az oranda katılım göstermiştir; öğretmenlerin sadece %43,9'u okul düzenlemeleri kapsamında, iş arkadaşı ve/veya kendine yönelik gözlem ve koçluk yapma ile ilgili bir SMG etkinliğine katıldığını bildirmiştir. Öğretmenlere katıldıkları SMG etkinlikleri içinden en etkili bulduklarının özellikleri sorulduğunda, öğretilen alan ve öğretim programına yönelik güçlü bir içerik

sunması, işbirlikçi öğretim yaklaşımları içermesi ve aktif öğrenme fırsatları sunması özellikleri öne çıkmıştır.

- **Politika önerisi: Yerel ihtiyaçlara duyarlı ve okul bağlamıyla uyumlu okul temelli, işbirlikçi ve aktif mesleki gelişim desteklenmelidir.**

TALIS verileri ve literatürdeki ilgili araştırmalar okul temelli ve işbirlikçi mesleki gelişim etkinliklerinin öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratma potansiyeli olduğunu göstermektedir. Ancak yine TALIS verileri, öğretmenlerin iş arkadaşı ve/veya kendine yönelik gözlem ve koçluk yapma gibi işbirlikçi eğitim etkinliklerine diğer etkinliklere kıyasla daha az katılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, sistem ve okul düzeyindeki mesleki gelişim politikaları okul temelli, işbirlikçi mesleki gelişim etkinliklerini destekleyecek şekilde düzenlenebilir. Ayrıca, yerel düzeyde gerçekleştirilecek mesleki gelişim çalışmalarının, yerel ihtiyaçları ve okul bağlamını dikkate alması önerilmektedir. Böylelikle, mesleki gelişim etkinlikleri katılımcıların günlük yaptıkları işlerle daha ilgili hale gelebilir, verimlilik ve maddi kazanç sağlanabilir, öğretmenler arası iş birliği güçlendirilebilir.

Hedef: Mesleki gelişime katılımın önündeki engelleri kaldırmak

OECD ülkeleri ortalamasında, öğretmenlerin (%54,4) ve okul müdürlerinin (%47,9) yaklaşık yarısı mesleki gelişim etkinliklerinin çalışma saatleriyle çakışmasının etkinliklere katılım konusunda engel oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler ve okul müdürleri tarafından en çok belirtilen diğer iki engel ise mesleki gelişim etkinliklerine katılım için yeterli teşvik olmaması ve katılım maliyetleridir.

- **Politika önerisi: Mesleki gelişim faaliyetlerine katılım için zaman tanınmalıdır.**

Her ne kadar TALIS katılımcısı ülke ve ekonomilerde, mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranları oldukça yüksek olsa da öğretmen ve okul müdürlerinin belirttiği katılımı engelleyen faktörler de göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, mesleki gelişim etkinliklerine katılım öğretmenlerin ve okul müdürlerinin günlük işlerinin bir parçası haline getirilebilir. Örneğin, mesleki gelişim etkinliklerine katılımın yıllık yaklaşık 100 saat olduğu Singapur'da, mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin rutin işlerinin bir parçası olarak sunulmaktadır.

- **Politika önerisi: Mesleki gelişim faaliyetlerine katılım için teşvik unsurları oluşturulmalı/geliştirilmelidir.**

Genel olarak, öğretmen ve okul müdürleri kendi alanlarıyla ilgili öğrenme fırsatlarına ilgi göstermekte; ancak yerel ya da ulusal düzeyde sunulan mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmen ve okul müdürlerinin ihtiyaçlarıyla uyumlu olmamaktadır. Bu nedenle, sunulan etkinliklerin ihtiyaçlarla uyumlu hale getirilmesi öğretmen ve okul müdürlerinin katılımını artırmak için bir yol olabilir. Bunun için de öğretmen ve okul müdürlerinin tasarım ve planlama aşamasına dâhil olmasına ve ihtiyaçlara uygun etkinlikler geliştirilmesine imkân veren okul temelli mesleki gelişim yaklaşımları kullanılması önerilmektedir.

Mesleki gelişimi teşvik etmenin önemli diğer yollarından biri de bu tür etkinliklere katılımın öğretmenlik mesleğinin gerekli bir parçası olarak tanınmasıdır. Bu etkinliklere katılımın okul içi görev dağılımlarında, işe alımlarda ve/veya maaş artışlarında dikkate alınması, öğretmen ve okul müdürlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılımını teşvik edecektir.

NİTELİKLİ ÖĞRETMENLERİ VE OKUL MÜDÜRLERİNİ MESLEĞE ÇEKMEK VE İŞ GÜCÜ DİNAMİKLERİNİ İZLEMEK

Hedef: Uygun çalışma koşulları sunarak motivasyonu yüksek ve etkili bir öğretmen ve okul müdürü işgücü oluşturmak

TALIS 2018 kapsamında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan motivasyon faktörleri incelenmiş ve öğretmenlerin en sık tercih ettiği motivasyon faktörünün kamu hizmeti yoluyla kendini gerçekleştirme hissi olduğu görülmüştür. OECD ortalamasında, öğretmenlerin %92,3'ü genç ve çocukların gelişimine katkıda bulunma faktörünü mesleği seçmelerinde etkili olan bir motivasyon aracı olarak bildirmiştir. Ayrıca, OECD ortalamasında öğretmenlerin %66,5'i öğretmenliğin kariyer tercihlerinde ilk sırada olduğunu belirtmiştir. Mesleğin ekonomik koşulları ve çalışma şartlarıyla ilişkili faktörler ise daha az öğretmen tarafından motivasyon aracı olarak belirtilmiştir; öğretmenlerin %60 ila %70'i ekonomik koşullar ve çalışma şartlarıyla ilişkili faktörlerin meslek seçiminde bir motivasyon aracı olduğunu ifade etmiştir.

Bununla birlikte, öğretmenlere, eğitime yapılacak yatırımlarda öncelikli olarak hangi alanlarda iyileştirme yapılmasına ihtiyaç olduğu sorulmuştur. OECD ülkelerindeki öğretmenlerin %65,4'ü daha çok personel istihdam edilerek sınıf mevcutlarının azaltılmasının; %54,6'sı ise daha çok destek personeli istihdam edilerek öğretmenlerin idari yükünün azaltılmasının öncelikli bir müdahale alanı olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, okul müdürlerinin %32,6'sı destek personeli eksikliği seçeneğini okulların nitelikli eğitim sağlama kapasitesini engelleyen faktörler arasında göstermiştir.

- **Politika önerisi:** Öğretmenlerin ekonomik koşullarını ve çalışma şartlarını iyileştirmek için diyalog sağlanmalıdır.

Eğitim sistemlerinin, hâlihazırda çalışan öğretmenler ve gelecekte öğretmen olması beklenen adaylar için mesleği cazip hale getiren ekonomik koşullar ve çalışma şartları sunması gerekmektedir. Bu nedenle, insan kaynaklarından sorumlu politika yapımcılar ve eğitim liderlerinin, eğitim bütçesini dikkatlice belirlemesi ve işe alım ve maaş artışı gibi giderler arasında anlamlı bir biçimde paylaşımını sağlaması gerekmektedir. Böylelikle, kariyer gelişimi için nitelikli eğitim fırsatları yaratılarak öğretmenlik mesleği entelektüel olarak tatmin edici bir meslek olarak desteklenebilir. Ancak, pek çok ülkede eğitim bütçelerinde kısa vadede önemli bir artış yaşanması pek muhtemel değildir. Bu yüzden, var olan bütçeyi en etkili biçimde değerlendirmek ve öğretmenlerin ekonomik koşullarını ve çalışma şartlarını iyileştirmek adına politika yapımcıların meslek çalışanlarıyla yapıcı bir diyalog içinde bulunması önerilmektedir.

Hedef: Dinamik işgücünü desteklemek

OECD genelinde öğretmenlerin yaş ortalaması yaklaşık 44 iken, bu ortalama TALIS'e katılan tüm ülke ve ekonomilerde 36 (Türkiye) ila 50 (Gürcistan) arasında değişmektedir. OECD ortalamasında öğretmenlerin %34'ü 50 yaşın üzerindedir. OECD genelinde ortalama emeklilik yaşının erkekler için 64,3 ve kadınlar için 63,7 olduğu düşünüldüğünde, eğitim sistemlerinin gelecek 15 yıl içinde öğretmenlik işgücünün en az üçte birini yenilemesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Japonya hariç, TALIS'e katılan tüm ülke ve ekonomilerde öğretim işgücünün yarısından fazlasını kadınlar oluşturmaktadır. Ancak, okul müdürlerinin yalnızca %47'si kadındır. Bu durum, kadın öğretmenlerin öğretmenlikten liderlik rollerine ilerlemeleri konusunda önemli cinsiyet dengesizlikleri olduğunu göstermektedir.

■ **Politika önerisi: Öğretmen ve okul müdürü işgücünün yenilenmesine hazırlık yapılmalıdır.**

Eğitim sistemlerinde öğretmenlerin ve okul müdürlerinin giderek daha yaşlı olması eğilimi bulunmaktadır. Hem işgücünün hem de öğrenci nüfusunun sosyo-demografik değişimleri dikkate alınarak, personel ihtiyacına yönelik 10-15 yıllık planlamaların yapılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenliğin statüsünü ve saygınlığını yükselterek bu mesleği çekici

hale getirmek, mevcut öğretmenleri meslekte tutmak ve emekli olan öğretmenlerin yerine yenilerinin gelmesiyle sürekli bir yenilenme sağlamak amaçlanmalıdır.

■ **Politika önerisi: Hem erkekleri hem de kadınları öğretmen ve okul müdürü olmaya teşvik eden etkili işe alım süreçleri tasarlanmalıdır.**

Eğitim sistemlerinde öğretmen ve okul müdürlüğü görevlerinde cinsiyet eşitsizliklerinin sebepleri ve etki eden faktörler araştırılmalıdır. Kadın öğretmenler için kariyer ilerlemede tespit edilen engellerin üstesinden gelmeye yönelik politikalar belirlenmelidir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinde entelektüel ve mesleki doyumu sağlayabilecek farklı kariyer yolları sunulmalıdır.



BÖLÜM 7

TALIS 2018 Bulgularından Hareketle Türkiye Özelinde Değerlendirme ve Öneriler



tedmem

Bu bölümde, TALIS 2018 kapsamında yer alan öğretme ve öğrenme, öğretimin değişen yüzü, uygun adayların mesleğe seçilmesi ve etkili bir hazırlık sürecine tabi tutulması ile sürekli mesleki gelişim başlıkları altında Türkiye bağlamında dikkat çeken bulgulardan yola çıkılarak değerlendirme ve önerilere yer verilmiştir.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME

Türkiye’de öğretmenlerin OECD ortalamasına göre sınıfta daha fazla düzen ve disiplini sağlamaya çabaladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sessiz olma, dersi dinleme ve kurallara uyma konusunda öğrencileri sık sık uyarmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Ancak bu veriler Türkiye’deki öğretmenlerle OECD ortalaması arasındaki farkın neden kaynaklandığı hakkında somut bir bilgi sağlamamaktadır. Bu durum Türkiye’deki öğretmenlerin sınıf yönetimi ve iletişim becerilerinin görece OECD ortalamasından daha düşük olmasından kaynaklanabileceği gibi, okul ortamının ve ikliminin daha fazla disiplin sorunu oluşmasına neden olabilecek olumsuz özelliklere sahip olmasından da kaynaklanabilir.

Bilişsel etkinleştirme amaçlı uygulamalar konusunda da OECD ortalaması ile Türkiye arasında belirgin bir farklılık görülmektedir. Öğrencilerin kritik düşünmesini gerektiren görevler verme, bir probleme ortak çözüm bulmak için küçük gruplar oluşturma, kesin bir çözümü olmayan problemler sunma şeklindeki uygulamaları sık sık veya her zaman kullanan öğretmen oranı Türkiye’de OECD ortalamasının oldukça gerisinde kalmaktadır. Diğer yandan, Türkiye’de öğrencilerden karmaşık problemleri çözmek için kendi yöntemlerine karar vermelerini isteyen öğretmen oranı OECD ortalamasından yaklaşık %13 daha fazladır. Bu farklılıklar genel olarak Türkiye’de öğretmenlerin OECD ülkelerindeki öğretmenlere göre bilişsel etkinleştirme uygulamalarını daha az kullandıklarını göstermektedir. Ancak bu bulgu sadece bir

tespit olup, Türkiye’deki öğretmenlerin bilişsel etkinleştirme uygulamalarını daha az kullanması, öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerinin daha düşük olduğunu da göstermez. Bu bulgu öğretmen yeterlikleri, öğretim programlarının niteliği, eğitim öğretim uygulamalarına ilişkin yaygın kabuller veya öğrenme üzerinde merkezi sınav etkisi ve buna dayalı rekabet gibi pek çok nedenle ilişkili olabilir. Öte yandan, öğretmenlerin %88’i öğrencilerin kritik düşünmesine yardım etme konusunda kendisini yeterli görmektedir. Bu oran OECD ortalamasında %80’dir. Bu bulgu Türkiye’de öğretmenlerin bilişsel etkinleştirme uygulamalarını kullanma sıklığının daha düşük oranda olması ile çelişmektedir.

Dijital teknolojiyi kullanarak öğrencilerin öğrenmesini destekleme dahil olmak üzere, öğretimle ilgili çeşitli eylemlerin tamamında Türkiye’deki öğretmenlerden kendilerini “yeterli” görenlerin oranı OECD ülkeleri ortalamasından daha yüksektir. Burada Türkiye açısından dikkat çekici olan nokta, beş yıldan fazla deneyime sahip olan öğretmenler arasında teknoloji kullanma konusunda kendini yeterli görenlerin oranının daha yüksek olmasıdır.



Türkiye’de öğretmenler sınıf içi zamanın yaklaşık %27’sini sınıf içi düzeni sağlamaya ve idari işlere ayırmaktadır.

Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çalışma zamanlarını kullanma biçimleri, sınıf içinde ve okulda verilen öğretimin niteliği için oldukça önemlidir. Öğretimin niteliği ile bu tür göstergeler arasındaki ilişki nispeten karmaşık olsa da öğretmenlerin ve okul müdürlerinin sınıf içinde ve dışında çalışma zamanlarını nasıl kullandıklarını incelemek mümkündür. Bu amaçla TALIS 2018 kapsamında, öğretmenlerin sınıf içinde çeşitli

faaliyetlere ayırdıkları süreler incelenmiştir. TALIS 2018 bulguları, Türkiye’de öğretmenlerin sınıf içi zamanın yaklaşık %27’sini (60 dakikalık sürenin yaklaşık 16 dakikasını) sınıf içi düzeni sağlamaya ve idari işlere ayırdığını göstermektedir. Bu oran, öğretmenin mesleki deneyimi, yaşı, okul türü ve öğrenci kompozisyonuna göre değişiklik gösterse de Türkiye’de sınıf düzenini sağlamaya ve idari işlere ayrılan sürenin oranı OECD ortalamasının üzerindedir. Söz konusu veriler aynı zamanda OECD ortalamasına kıyasla sınıf içi fiili öğretime ayrılan sürenin oransal olarak Türkiye’de daha az olduğu anlamına gelmektedir. Öyle ki, 2008’den 2018 yılına Türkiye, bir ders saatinde fiili öğretime ayrılan ortalama sürenin oranının en fazla azaldığı ülkedir. Fiili öğretim süresindeki bu azalma büyük ölçüde sınıf düzenini sağlamak için harcanan sürenin ders başına ortalama %4,2 oranında artması ile ilişkilidir. Sınıftaki öğretimi etkileyen istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltarak sınıf düzenini sağlamanın yolu, etkili öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin artırılması ile mümkün olabilir. Öğretmenlerin iletişim ve sınıf yönetimi yeterliklerinin artırılması yoluyla daha olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturulabilir. Böylece hem öğretimin niteliği hem de sınıf içi öğretime ayrılan sürenin artması sağlanabilir.

İyi bir sınıf yönetimi öğrenme ve öğretme sürecinin verimi ile yakından ilişkilidir. TIMSS 2015 sonuçları Türkiye’de disiplin sorunlarının az olduğu okullarda öğrenim gören öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansının, diğer okullardaki öğrencilerin performansından belirgin bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir (TEDMEM, 2018). İstenmeyen öğrenci davranışları nedeniyle öğretimin sekteye uğramasının önüne geçebilmek için bölge, okul ve hatta sınıf düzeyinde önleyici rehberlik hizmetleri odağında nedensel analizlerin yapıldığı çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

TALIS 2018’in ortaya koyduğu dikkat çeken bulgulardan biri de sınıf içi öğretime ayrılan sürelerin oranının sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin fazla olduğu okullarda daha az olmasıdır. Bununla birlikte, Türkiye’de beş yıl veya daha az deneyime sahip öğretmenlerin %40,4’ü sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda çalıştığını belirtmiştir. Bu oran OECD ortalamasının neredeyse iki katıdır (%22,2). TALIS bulguları, öğretmenlerin deneyimi ve fiili öğretime ayrılan süre arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular bir araya getirildiğinde, deneyimli öğretmenlerin sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu okullarda görev yapmasının, fiili öğretim süresinin artışına ve nispeten öğretimin niteliğinin gelişmesine katkı sağlama potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak Türkiye’de öğretmenlerin atanması ve yer değiştirmesine ilişkin uygulamalar meslekte yeni olan öğretmenlerin görece olarak dezavantajlı okullarda göreve başlamasını ve mesleki kıdemleri arttıkça koşulları daha iyi olan okullara geçmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla koşulları görece daha olumsuz ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı okullarda daha çok meslekte yeni olan öğretmenler görev yapmaktadır.

TALIS 2018’de okul müdürlerinin bir okul yılı içinde çalışma sürelerini çeşitli faaliyetlere göre kullanma oranları da incelenmiştir. Buna göre, okul müdürleri, özellikle Doğu ülkelerinde (Gürcistan, İsrail, Japonya vs.), öğretim programı ve öğretimle ilgili görevlere, çalışma sürelerinin %20’sinden fazlasını ayırmaktadır. Türkiye, Danimarka, Finlandiya, Hollanda, Norveç, Portekiz, Rusya ve İsveç’te ise okul müdürleri çalışma sürelerinin %15’inden azını bu faaliyetlere ayırmaktadır. Bu farklılıklar ülkeler arasında değişen görev tanımları, sorumlulukları ve yönetme biçimleri ile ilgilidir.



Türkiye %35,9 ile bir okul yılında okul müdürlerinin öğrenciler, veliler ve diğer dış aktörlerle iletişime ayırdığı süre oranının en fazla olduğu ülkelerden biridir.

Okul müdürlerinin iletişime ayırdığı sürelerin de incelendiği TALIS 2018 bulguları, Türkiye'nin, %35,9 ile bir okul yılı süresince okul müdürlerinin öğrenciler, veliler, yerel ve bölgesel topluluklar, işletme ve sanayi ile iletişime ayırdığı süre oranının en fazla olduğu ülkeler arasında olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Türkiye'deki okul müdürlerinin %19,6'sı öğrencilerle geçirecek zamanın yetersizliğini okulların nitelikli eğitim sağlama kapasitesini engelleyen bir faktör olarak değerlendirmektedir. Söz konusu veriler bir arada değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin iletişim çemberi içinde yer alan öğrenciler, veliler ve diğer aktörlere ayırdıkları zamanın niceliğinden öte bu iletişimin niteliğinin önem taşıdığı sonucuna varılmaktadır. Okul müdürleri bir yandan çalışma sürelerinin önemli bir kısmını çeşitli aktörlerle iletişime ayırmakta, bir yandan da özellikle öğrencilerle geçirilen zamanı yetersiz bulduklarını belirtmektedir. Bu doğrultuda, hem etkili bir okul müdürlüğü, hem de etkili bir öğrenme ve okul atmosferi için okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirecek destek mekanizmaları sağlanabilir. Ayrıca, okul sistemi içinde pek çok görev ve sorumluluğa sahip olan okul müdürlerinin, rolü, sorumlulukları ve çalışma programları yeniden gözden geçirilmelidir.

ÖĞRETİMİN DEĞİŞEN YÜZÜ

Türkiye, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin en genç yaş ortalamasına sahip olduğu ülkelerin başında gelmektedir. Öyle ki Türkiye'de her dört öğretmenden biri 30 yaş ve altında; her üç okul müdüründen biri ise 40 yaş ve altındadır. Türkiye'nin

böylesine genç ve dinamik bir eğitim kadrosuna sahip olması bir avantaj olarak görülebilir. Örneğin, Türkiye için emekliliği gelen öğretmenlerin yerinin doldurulması kısa ve orta vadede bir sorun olmayacaktır. Buna rağmen, kısa sürede hızlı bir artış gösteren öğretmen istihdamının aynı hızla devam etmemesinden kaynaklı sorunlar yaşanabilir. Uzunca bir süre ataması yapılacak öğretmen sayısının düşük seyretmesi, buna bağlı olarak atama bekleyen öğretmen sayısının artması ve döngüsel olarak istihdamda yaşanan tıkanıklığın hizmet öncesi öğretmen eğitimi üzerinde olumsuz etki oluşturması ciddi bir sorun alanı olarak görülebilir.

Türkiye'de öğretmen nüfusunun görece genç olan yaş ortalamasıyla paralel olarak deneyim azlığının beraberinde getirdiği bazı dezavantajlar da mevcuttur. Türkiye'de öğretmenlerin ortalama öğretmenlik deneyimi süresi yaklaşık 11 yıl, OECD ülkelerinde ise yaklaşık 17 yıldır. Benzer şekilde, Türkiye'de okul müdürlerinin ortalama öğretmenlik deneyimi süresi yaklaşık 12 yıl iken OECD ülkelerinde bu süre yaklaşık 20 yıldır. Deneyimli öğretmenlerin ve okul müdürlerinin sistemdeki varlığı ve birikimlerinden genç öğretmen ve okul müdürlerinin yetiştirilme sürecinde yararlanması konusunda Türkiye pek çok ülkeden farklı bir noktada kalmaktadır. Bununla birlikte, genç öğretmen ve okul müdürü nüfusunun sistemin etkin aktörleri haline dönüşmesi sürecinde ihtiyaç duyacakları mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ilgili eğitimlerin sağlanmasında sistemin ciddi bir destek mekanizması sağlaması gerekmektedir.



Türkiye'de öğretmenlerin %55,8'i, okul müdürlerinin ise yalnızca %7,2'si kadındır.

TALIS 2018'de, öğretmen ve okul müdürlerinin profilleriyle ilgili dikkat çeken bir diğer bulgu, meslekteki cinsiyet dağılımı dengesi ile ilgilidir. OECD ortalamasında kadın öğretmen oranı %68,3 iken kadın okul müdürü oranı %47'dir. Türkiye'de ise kadın öğretmen ve kadın okul müdürü oranları arasında önemli bir fark vardır. Türkiye'de öğretmenlerin %55,8'i kadinken, okul müdürlerinin sadece %7,2'si kadındır. Bu oranlar, TALIS 2008'deki oranlar (kadın öğretmenler: %52,0 ve kadın okul müdürleri: %8,8) ile karşılaştırıldığında 2018'de Türkiye'de kadın öğretmen oranının arttığı, kadın okul müdürü oranının ise azaldığı görülmektedir. Türkiye'de diğer ülkelerden farklı olarak kadın okul müdürü oranının bu kadar düşük olmasının sebeplerinin kadın öğretmenlerin tercihleriyle mi yoksa okul müdürü seçim süreçleriyle mi ilgili olduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir.

TALIS 2018 kapsamında sınıflarında belirli oranların üzerinde özel eğitime gereksinim duyan, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı, göçmen kökenli, ana dili öğretim dilinden farklı olan veya mülteci öğrenciler olan öğretmenlerin oranları belirlenmiştir. Söz konusu oranlar ülkeden ülkeye ciddi değişiklik göstermekle birlikte Türkiye için öne çıkan bulguların başında öğrencilerinin en az %1'inin mülteci olduğu öğretmen oranının %34 olması gelmektedir. OECD ortalamasının neredeyse iki katı olan bu oran öğretmenlerin çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretime yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarında da kendini göstermektedir.

Türkiye'nin OECD ortalamasından epey farklılaştığı bir diğer bulgu ise öğrencilerinin %10'undan fazlası özel eğitime ihtiyaç duyan öğretmen oranının %11,1 olmasıdır. OECD ortalamasında %27,4 olan bu oran; Şili, Belçika ve Birleşik Devletler'e %50'nin üzerindedir. Bu oranlar ülkelerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik politikalarının ve tanılama süreçlerinin farklılaşmasının bir sonucu olarak değerlendirilse de; sistemin söz

konusu öğrencileri kapsayıcılığına ilişkin de bir fikir vermektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan 257 bin 770 öğrencinin 108 bin 753'ü ortaokul öğrencisidir. Yaklaşık 5 milyon 400 bin öğrencinin örgün ortaokullara devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda ortaokullarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenci oranı %2 olarak hesaplanmaktadır (MEB, 2018b).

Türkiye'de son yıllarda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin örgün eğitimde yaşlılarıyla beraber eğitim almalarına olanak veren pek çok düzenleme gerçekleştirilmiş olmakla birlikte; okul çağında olup okul dışında kalan, özel eğitime ihtiyacı olan çocuk sayısı hakkında veri bulunmamaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tümüne kapsayıcı ve nitelikli bir özel eğitim hizmeti sunmak için bu öğrencilerin okul dışında kalma nedenlerinin araştırılması ve bunlara çözüm üretilmesi gerekmektedir (TEDMEM, 2019). Bunlara ek olarak sosyo-ekonomik arka planından bağımsız özel eğitime ihtiyaç duyan bütün öğrenciler için profesyonel tanıya erişim sağlanmalıdır.



Türkiye'de öğrencilerinin en az %1'i mülteci olan öğretmen oranı %34'tür.

Eğitim sisteminde öncelikli harcama alanlarının belirlenmesinde politikaların uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması oldukça önemlidir. TALIS 2018 kapsamında öğretmenlere öncelikli harcama alanları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. OECD ortalamasında öğretmenlerin yarısından çoğunun harcama önceliği olarak gördüğü alanların başında daha çok personel istihdam edilerek sınıf mevcutlarının azaltılması gelirken Türkiye'deki öğretmenlerin öncelikli

harcama alanı olarak gördüğü alanların başında okul binalarının ve olanaklarının iyileştirilmesi gelmektedir. Bunu takip eden alanlar ise öğretmenlere yüksek nitelikli mesleki gelişim sunulması ve öğretmen maaşlarının iyileştirilmesidir. Okul müdürlerine göre okulların nitelikli eğitim sağlama kapasitesini engelleyen faktörler arasında bu bulguyu destekleyecek çeşitli veriler bulunmaktadır. Türkiye'de, okulların nitelikli eğitim sağlama kapasitesini fiziksel altyapı eksikliği ya da yetersizliğinin engellediğini düşünen okul müdürü oranı %26,1; öğretim için gerekli mekân eksikliği ya da yetersizliğinin engellediğini düşünen okul müdürü oranı %26,2; kütüphane materyallerinin eksikliği ya da yetersizliğinin engellediğini düşünen okul müdürü oranı ise %29,7 olarak belirlenmiştir.

Türkiye'de son yıllarda okulların fiziki kapasitelerinin geliştirilmesi amacıyla pek çok adım atılmış olsa da *MEB 2018 Yılı Faaliyet Raporu*'na göre kütüphanesi olan okul oranı %40; çok amaçlı salon veya konferans salonu olan okul oranı %40,5; spor salonu olan okul oranı ise %8,9'dur. Bu oranlar, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin cevaplarıyla birlikte ele alındığında okul binalarının ve olanaklarının iyileştirilmesi konusunda hala ciddi bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*'nde tasarım-beceri atölyeleri gibi, okullarda yeni mekân ve imkân ihtiyacı doğuracak hedefler bulunmaktadır. Eğitim sisteminde nitelik artırmayı amaçlayan faaliyetlerin yanında söz konusu ihtiyaçlara yönelik planlamaların da yapılması gerekliliğini korumaktadır.

UYGUN ADAYLARIN MESLEĞE SEÇİLMESİ VE ETKİLİ BİR HAZIRLIK SÜRECİNE TABİ TUTULMASI

Öğretmenlerin nitelikli eğitim verebilmeleri için hem hizmet öncesi hem de hizmete başladığında mesleğe uyum kapsamında verilen eğitimler ile

mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi gereklidir. Buradan hareketle, TALIS 2018 kapsamında öğretmenlere hem öğretmen eğitimi programları sırasında aldıkları eğitimlerin içerikleri hem de mesleğe başladıkları ilk beş yıl içinde aldıkları eğitimler sorulmuştur. Böylelikle, öğretmen eğitiminin sonuçlarını yorumlamada ve yapılacak reformlar için potansiyel başlangıç noktalarının neler olduğunu belirlemede farklı ülkelerdeki öğretmen eğitimi programlarının kapsamı hakkında katılımcı ülkelere bilgi sunulması amaçlanmıştır.

Öğretmen eğitimi programları sırasında verilen eğitimlerin içeriklerine yönelik TALIS 2018 kapsamında yapılan analizler, Türkiye'de öğretmenlerin en az %80'inin bu alanların pek çoğunda eğitim aldığını göstermektedir. Ancak, Türkiye'deki her dört öğretmenden biri, öğretmen eğitiminin temelini oluşturan öğretilen konulara yönelik alan eğitimi, öğretilen konulara yönelik pedagoji eğitimi ve okul deneyimi içeriklerinden en az birini hiç almadığını ifade etmiştir. Pek çok ülkede bu oranlar meslekte yeni olan öğretmenler için daha iyimser olsa da Türkiye'de meslekte yeni olan öğretmenlerin de yaklaşık %21'i bu alanlarda eğitim almadığını ifade etmiştir. Türkiye'de son 10-15 yılın öğretmen eğitimi programlarının ve pedagojik formasyon eğitimi programlarının içeriği düşünüldüğünde meslekte yeni olan öğretmenlerin dahi bu alanlarda eğitim almadıklarını belirtmesi şaşırtıcıdır. Bu durumun, öğretmenlerin ilgili soruyu yanlış yorumlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkiye, meslekte yeni olan öğretmen oranında ve bu öğretmenlerin kırsal kesim ile ağırlıklı olarak sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışma oranında 48 ülke arasında en yüksek değerlere sahip ülke konumundadır. Meslekte yeterli deneyime sahip olmayan bu öğretmenlerin ilk atamalarının daha az zorlayıcı çalışma koşullarına sahip okullara yapılmasını sağlayacak bir atama ve yer

değiştirme politikası oluşturulabilir. Böylelikle, harcadıkları çabanın önemli bir kısmını kendi yeterliklerini geliştirmeye ayırabileceklerdir. Bu durum aynı zamanda deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı okullarda çalışmaya teşvik edilmesini gerektirdiğinden, bu okullarda okuyan öğrencilerin daha nitelikli eğitime erişmesine de hizmet edecektir. Diğer yandan, Türkiye’de öğretmen nüfusunun genç olduğu dikkate alındığında, öğretmen açığının kapatılmasını izleyen yıllarda öğretmenlerin kırsal kesimden ve dezavantajlı okullardan başka okullara geçişi de büyük ölçüde sonlanmış olacaktır. Bu durumda öğretmenlerin dezavantajlı okullardan görece olarak daha iyi koşullara sahip okullara geçişindeki hareketlilik azalacak ve dezavantajlı okullardaki öğretmenlerin ortalama mesleki deneyim süresi de kendiliğinden yükselmeye başlayacaktır.



Türkiye’de neredeyse her üç öğretmenden birinin deneyim süresi beş yıl ve altında olup, bu öğretmenlerin önemli bir kısmı kırsal bölgelerde yer alan ve/veya dezavantajlı okullarda görev yapmaktadır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okullara dağılımının düzenlenemeyeceği ve kırsal kesimde bulunan dezavantajlı okullara atanmasının kaçınılmaz olduğu eğitim sistemlerinde ise mesleğe uyum programı kapsamında düzenlenen etkinlikler daha çok önem kazanmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin çoğu (%75,8) mesleğe ilk atandıkları okulda mesleğe uyum etkinliklerine katıldıklarını bildirmiştir. Bu oran OECD ortalamasından (%58,1) yüksek olmasına rağmen, mentorluk programı aracılığı ile mesleki gelişimi desteklenen meslekte yeni öğretmenlerin oranı pek çok ülkeye kıyasla Türkiye’de daha düşüktür. Öyle ki Türkiye’de

meslekte yeni öğretmenlerin sadece %15’i daha deneyimli bir öğretmen tarafından kendisine mentorluk yapıldığını ifade etmiştir. Türkiye’de mentorluk programının geliştirilebilmesi için mentorluk yapabilecek deneyimli öğretmenler belirlenerek, bu öğretmenlerin ders yüklerinin azaltılması, karşılığında belirli bir ücret sunulması veya kariyer ilerleme basamağı olarak sistemin yapılandırılması gibi teşvik mekanizmalarının oluşturulması gereklidir. Böylelikle meslekte yeni olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenebilir, deneyimli öğretmenler için ise bu etkinliklerde yer almada bir motivasyon kaynağı oluşturulabilir.

Mesleki gelişim kapsamında alınan eğitimler meslekte yeni olan öğretmenler kadar görevde yeni olan okul müdürleri veya aday okul müdürleri için de önemlidir. Okul müdürü olmadan önce eğitim liderliği ve okul idaresi ile ilgili en az bir kez eğitim aldığını belirten okul müdürü oranı OECD ortalamasına göre Türkiye’de daha düşüktür. Öyle ki bu oranlar yaklaşık olarak OECD genelinde her iki okul müdüründen birine, Türkiye’de ise her üç okul müdüründen birine denk gelmektedir. Bunun için Türkiye özelinde okul müdürlerinin hem hizmet öncesinde belirli eğitimleri alması ön koşul haline getirilebilir, hem de hizmete başladıkları ilk yıllarda göreve uyumlarının ve mesleki gelişimlerinin sağlanması için içeriği görev yapılan okulun şartlarına uygun şekilde yapılandırılmış eğitimler düzenlenebilir.

SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceri ve yeterliklerin hızla değiştiği günümüzde, öğretmen ve okul müdürlerinin sürekli olarak kendilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim alanlarının belirlenmesi ve bu alanlarda nitelikli mesleki gelişim etkinliklerinin sunulması eğitimin niteliği açısından büyük önem

taşımaktadır. Bu kapsamda, TALIS 2018 raporunda sunulan öğretmen ve okul müdürlerinin sürekli mesleki gelişim (SMG) etkinliklerine katılma oranları, SMG etkinliklerinin içerikleri, ihtiyaç duyulan SMG alanları, etkili SMG etkinliklerinin özellikleri gibi veriler, ülkelerin mevcut durumlarını gözden geçirmesi ve ülkeler arası karşılaştırmalar yapılabilmesi açısından oldukça aydınlatıcıdır.



Sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin eğitim öğretim süreçlerine olumlu bir katkısı olabilmesi için, öğretmen ve okul müdürlerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

TALIS 2018 verilerine göre, Türkiye’de öğretmen ve okul müdürlerinin en çok katıldığı SMG etkinliği yüz yüze kurs/seminerler olmuştur. Her yıl Haziran ve Eylül ayında gerçekleştirilen mesleki çalışma programlarına katılımın öğretmen ve okul müdürleri için zorunlu olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu durum oldukça normal gözükmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlere katıldığı etkinliklerin içerikleri sorulduğunda, Türkiye’de öğretmenlerin katıldığı SMG etkinliklerinin çoğunlukla öğretim uygulamalarına ilişkin konulara (öğretim programı, ölçme-değerlendirme, alan bilgisi vb.) odaklandığı görülmüştür. Buna karşın, öğretmenlere katıldıkları SMG etkinliklerinin öğretim uygulamalarına olumlu bir etkisi olup olmadığı sorulduğunda Türkiye’deki öğretmenlerin yaklaşık %30’u bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Yıl içinde öğretmen ve okul müdürlerine yönelik katılımın zorunlu

olduğu mesleki çalışma programları düzenlenmesi, katılım oranlarını artırması açısından olumlu bir tablo çizmesine karşın, bu etkinliklerin içeriklerinin gözden geçirilmesinde ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu konulara göre yapılandırılmasında fayda bulunmaktadır.

Öğretmenlerin ihtiyaç duyduklarını belirttikleri SMG etkinlikleri incelendiğinde ise, öğretmenlerin en çok tercih ettiği alanlar farklı kültürlerden ve/veya ülkelere insanlarla iletişim ve çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim olarak belirlenmiştir. Çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim ile ilgili SMG etkinliklerine ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmenlerin oranı 2008 yılında %14,5 iken, 2018 yılında %22,2 olmuştur. Son yıllarda özellikle Suriye’den kitlesel göçle ülkemize gelen yabancı öğrencilerin sayısındaki hızlı artış, öğretmenlerin bu alanlarda kendilerini geliştirme ihtiyacı duymasına neden olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre Eylül 2018 itibarıyla Türkiye’de ortaokul kademesinde geçici koruma altındaki 174 bin 660 öğrenci eğitim görmektedir (MEB, 2019b). Her ne kadar Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli kurumların iş birliğiyle geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların eğitime entegrasyonunu kolaylaştırmak ve bu konuda öğretmenlere yardımcı olmak adına pek çok proje kapsamında eğitimler düzenlenmiş ve yardımcı kaynaklar hazırlanmış olsa da, TALIS verileri Türkiye’deki öğretmenlerin hala bu anlamda desteğe ihtiyacı olduğuna işaret etmektedir. Çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesi göçmen öğrenciler dahil örgün eğitim kapsamında bulunan tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişme hakkının güvence altına alınabilmesi için bir önkoşuldur.



KAYNAKÇA



tedmem

KAYNAKÇA

- Goe, L. (2007). *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis*. Washington DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. <https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/LinkBetweenTQandStudentOutcomes.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2018a). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018b). *MEB istatistikleri örgün eğitim 2017-2018 raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleriorgun-egitim-2017-2018/icerik/327> adresinden erişildi.
- MEB. (2019a). *2018 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_MillY_EYitim_BakanIYY_2018_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019b). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/29143928_18-01-2019_Ynternet_BYlteni.pdf adresinden erişildi.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- TEDMEM. (2018). *2017 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.



TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler



TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

Kocatepe Mah. Kızılırmak Cad. No:8, 06440, Çankaya / Ankara
0 (312) 939 50 00

www.ted.org.tr | www.tedmem.org

info@ted.org.tr | info@tedmem.org

ISBN: 978-605-67125-5-5