



# TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETMEN ve OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ, ÖĞRETİM KOŞULLARI



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
ÖĞRETMEN YERLEŞTİRME VE GELİŞTİRME  
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

## TALIS 2018 ÖĞRETMEN ve OKUL YÖNETİCİLERİ YANITLARI ANALİZİ

*Mart- Mayıs 2018 döneminde TALIS'e katılarak anketleri yanıtlayan  
tüm öğretmen ve okul yöneticilerimize  
teşekkürlerimizle...*

# TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ, ÖĞRETİM KOŞULLARI

## TALIS 2018 ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİ YANITLARI ANALİZİ

**Yayıncı:** Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

**Adres:** Milli Müdafca Cad. 6/3 Ek Bina Kızılay/Ankara

**Tel:** 0 312 425 30 94

**Web:** <http://oygm.meb.gov.tr/>

**ISBN:** 978-975-11-5365-4

**Telif Hakkı:** Bu kitabın bütün hakları saklıdır ve Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne aittir. Ticari amaçlı olarak kopyalanamaz, çoğaltılamaz. Eğitim amaçlı olarak, kaynak göstermek şartıyla her tür ortamda kullanılabilir.

**Önerilen Atıf:** Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, Öğretim Koşulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticileri Yanıtları Analizi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

**Yazarlar:** Eren Ceylan, Ece Özdoğan Özbal, Mustafa Sever, Adnan Boyacı

Bu rapor, yazarların araştırmaları ve analizleri sonucunda oluşturulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi görüşünü yansıtmaz.

# İÇİNDEKİLER

## BÖLÜM 1

<b>Giriş: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) 2018</b> .....	4
1.1.TALIS 2018'in Kavramsal Çerçevesi.....	5
1.2.TALIS 2018'de Türkiye .....	6
1.3. Karşılaştırma grupları .....	8
1.4. Raporun Yapısı ve Bulguların Yorumlanması .....	9

## BÖLÜM 2

<b>Öğretmen Profilleri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullar</b> .....	11
2.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	11
2.2. Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımları .....	22

## BÖLÜM 3

<b>Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri ve Mesleki Gelişimleri</b> .....	30
3.1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri.....	45
3.2. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi .....	45

## BÖLÜM 4

<b>Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Desteklenmesi</b> .....	56
4.1. Göreve Başlama Etkinlikleri ve Danışmanlık Programları.....	62
4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri.....	66
4.3. Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımda Destekler ve Engeller.....	66

## BÖLÜM 5

<b>Sınıfların Yapısı ve Sınıf İçi Uygulamalar</b> .....	71
5.1. Hedef Sınıfların Yapısı.....	71
5.2. Sınıf İklimi.....	78
5.3. Öğretmenlerin Yeniliğe ve Değişime Bakışları.....	83

## BÖLÜM 6

<b>Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ve İş Tatminleri</b> .....	84
6.1. Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri.....	84
6.2. Öğretmenlerin İş Tatminleri.....	100

## Ön Söz

TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi); öğrenme ortamları, öğretmenler ve okul yöneticileriyle ilgili uluslararası seviyede gerçekleştirilen önemli bir çalışmadır. İlk kez 2008 yılında yapılan TALIS, 2013 ve 2018 yıllarında tekrarlanmıştır; Türkiye ise 2008 ve 2018 yıllarında yapılan çalışmalara katılmıştır. TALIS 2018, ortaokul seviyesinde (ISCED 2) 48 ülkenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Ülkemiz, TALIS 2018 çalışmasına ilköğretim ve lise seviyesinde katılmıştır. TALIS 2018’de okul yöneticilerine ve öğretmenlere anketler uygulanmıştır. Okul yöneticilerine verilen anketler; okul liderliği, öğretmenlerin değerlendirilmesi, okul iklimi, iş memnuniyeti gibi konulara odaklanırken öğretmenlere verilen anketler ise mesleki gelişim, geri bildirim, öğretim, okul iklimi, iş memnuniyeti ve öz yeterlik gibi boyutlara odaklanmıştır. Bu raporda, ülkemizin TALIS 2018 çalışmasından elde edilen veriler ışığında öğretmen ve yöneticilere ilişkin boyutlar, oluşturulan karşılaştırma gruplarıyla birlikte değerlendirilmektedir. Buradaki amaç, 2018 yılı itibarıyla ülkemizin çalışmadaki yerini genel olarak daha somut görebilmektir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüş ve değerlendirmeleri, eğitim-öğretimin yapısının ve işleyişinin nasıl olduğu konusunda önemli veri kaynaklarıdır. Sadece eksikliklerimizi değil, aynı zamanda güçlü yanlarımızı da görmenin, yol haritamızı şekillendirirken nelerle karşılaşacağımız konusunda görüş alanımızı daha da genişleteceğini düşünüyoruz. Bu nedenle ulusal ya da uluslararası seviyede yapılan her türlü ciddi çalışmanın sonuçlarını titizlikle ele alıyoruz. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine en yüksek derecede katkı sağlamak için veri temelli politika geliştirme stratejisini benimsemiş durumdayız. Olabildiğince çok ve çeşitli veri kaynağından beslenerek öğretmen ve okul yöneticilerimizin gerçek ihtiyaçlarını tespit edip bunlara dönük eğitimler ve uygulamalar geliştirmek için çaba sarf ediyoruz. OECD’nin düzenlediği TALIS çalışmasını, veriye dayalı kararlar almamıza katkı sağlayan çalışmalardan biri olması nedeniyle oldukça önemsiyoruz.

TALIS 2018 verilerinin açıklandığı ilk günden itibaren Genel Müdürlüğümüz bünyesinde görevli uzmanlarımız ve üniversitelerden iş birliği yaptığımız akademisyenlerin ortak çabasıyla çalışma verileri üzerinde çeşitli düzeylerde analizler yapılmış ve ülkemiz için bunların anlamı derinlemesine ele alınmıştır. Bu rapor, yaptığımız analizlerin ilk kısmının derlenmiş hâlidir. Raporda emeği geçen herkese teşekkür ederim. Bu bağlamda, **Türkiye’deki Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerin Görüşleri ve Öğretim Koşulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yönetici Yanıtları Analizi** adlı çalışmanın faydalı olmasını dilerim.

Doç. Dr. Adnan BOYACI

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ: ULUSLARARASI ÖĞRETME VE ÖĞRENME ANKETİ (TALIS) 2018

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS), OECD'nin yaptığı geniş ölçekli çalışmalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. TALIS, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullardaki çalışma koşullarını ve öğrenme ortamlarını odağına alan ilk uluslararası anket çalışmasıdır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin demografik özellikleri, mesleki gelişimleri, öğretmenlere sağlanan değerlendirme ve geri bildirim, okul etkililiği, öğretmen memnuniyeti ve inanışları gibi alanlarda bilgi sağlayan TALIS, ülkeleri uluslararası anlamda karşılaştırma olanağı da sunmaktadır.

TALIS 2018'de, daha önceki TALIS çalışmalarında olduğu gibi okul yöneticisi anketi ve öğretmen anketi olmak üzere iki farklı anket bulunmaktadır. TALIS 2018'de okul yöneticilerine uygulanan anketlerde yer alan başlıklar kişisel bilgiler, okul bilgileri, okul liderliği, öğretmen değerlendirilmesi, okul iklimi, göreve başlama ve danışmanlık faaliyetleri, farklılık barındıran durumlarda eğitim ve mesleki memnuniyet şeklindedir. TALIS 2018'de öğretmenlere uygulanan anketlerde yer alan başlıklar; kişisel bilgiler ve nitelikler, mesleki gelişim, geri bildirim, genel öğretim, sınıf içi öğretim, çeşitlilik içeren ortamlarda öğretmenlik, okul iklimi ve iş memnuniyeti, öğretmen hareketliliği şeklindedir.

TALIS, ilk olarak 2008 yılında 24 ülkenin, 2013 yılında 34 ülkenin ve son olarak da 2018 yılında 48 ülkenin katılımı ile gerçekleşmiştir. Türkiye, TALIS 2008 ve TALIS 2018 çalışmalarına katılmıştır. TALIS çalışması dört düzeyde (ISCED-International Standard Classification of Education) uygulanmaktadır. TALIS çalışmasının başlıca odağı, ortaokul düzeyi (ISCED 2) olarak devam etmekle beraber, ilkokul (ISCED 1) ve lise (ISCED 3) düzeyleriyle ilgili anketler ülkelerin tercihlerine göre uygulanmaktadır. Bununla beraber TALIS çalışması, ülkelerin isteklerine bağlı olarak TALIS-PISA bağlantısı için de seçenek sunmaktadır.

TALIS 2018'e, ortaokul (ISCED 2) seviyesinde, 31'i OECD ülkesi olmak üzere toplam 48 ülke katılmıştır. Bunun yanında 15 ülke ilkokul (ISCED 1) seviyesinde, 11 ülke de lise seviyesinde (ISCED 3) bu çalışmada yer almıştır. Türkiye'nin dâhil olduğu 9 ülke ise bunlara ek olarak TALIS-PISA bağlantısının oluşturulacağı seçeneği de değerlendirip PISA 2018'e katılan okullardaki öğretmen ve yöneticilere de anketler verilmesini sağlamışlardır. Uluslararası veri seti, tüm araştırmacıların ulaşabileceği şekilde OECD'nin web sitesinde yer almaktadır.

### 1.1. TALIS 2018'in Kavramsal Çerçevesi

TALIS çalışmasının en önemli amaçlarından biri de dünyadaki farklı eğitim sistemlerindeki iyi uygulamaları ve eksiklikleri inceleme fırsatı sağlamasıdır. TALIS belirlenen ana temalarda analizler yapma imkânı sağlamayı amaçlamaktadır. TALIS çalışmasında yer alan ana temalar şu şekildedir: öğretmenlerin öğretim uygulamaları, öğretmen eğitimi, öğretmen geri bildirim ve gelişimi, okul iklimi, iş memnuniyeti, öğretmen öz yeterliği, insan kaynakları ve eğitim paydaşlarının ilişkileri (OECD, 2018).

TALIS 2018'de belirlenen bu temalar, iki ana eksen düşünülerek oluşturulmuştur. Bunların ilkinde, öğretmenlerin mesleki özellikleri (nitelikleri) veya pedagojik (öğretim) uygulamaları odağa alınırken diğerinde, okul veya öğretmenlerin hangisiyle ilgili olduğunun düzeyi ortaya konulmaktadır. Aşağıdaki şekilde TALIS 2018'in kavramsal çerçevesi ortaya konulmuştur (Ainley ve Carstens, 2018).

Şekil 1. TALIS 2018 Kavramsal Çerçeve

ODAK			
DÜZEY	OKUL	MESLEKİ NİTELİKLER	ÖĞRETİM UYGULAMALARI
		İNSAN KAYNAKLARI SORUNU VE PAYDAŞ İLİŞKİLERİ	OKUL İKLİMİ
	ÖĞRETMEN	ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE MESLEĞE HAZIRLIK EĞİTİMİ	OKUL LİDERLİĞİ
		İŞ TATMİNİ VE MOTİVASYON	İnovasyon
		ÖĞRETMEN GELİŞİMİ ve GERİ BİLDİRİM	Eşitlik ve Çeşitlilik
		ÖZ YETERLİK	MESLEKİ UYGULAMALAR
			ÖĞRETİM UYGULAMALARI

Şekil 1’de yer alan kavramsal çerçeve modelinin alt kısmında öğretmenle ilgili temalar bulunmaktadır. Çerçevenin sağ alt kısmı; her bir öğretmenin doğrudan etkilediği, sınıf içi öğrenme ve öğretme süreçlerine karşılık gelmektedir. Bu kısımda iki tema bulunmaktadır: öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğretmenlerin mesleki uygulamaları. Eğitim ve öğretimin merkezinde yer alan bu temalar, diğer uluslararası çalışmalarda “öğretimin niteliğini” oluşturan temalarla benzer özellikler göstermektedir. Bu temalar ayrıca bilişsel etkinlik, anlaşılır öğretim ve sınıf yönetimi gibi öğrenci başarısını ve motivasyonunu yordayan pek çok boyutu içermektedir. (Ainley ve Carstens, 2018)

Kavramsal çerçeve modelinin sol alt kısmında öğrencilerin öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğu düşünülen öğretmen özellikleri yer almaktadır. “Öğretmen niteliği” kavramını oluşturan bu bileşenler; öğretmen eğitimi, öğretmenin iş tatmini ve motivasyonu, öğretmenlerin gelişimi ve geri bildirim ile öğretmen öz yeterliği gibi bileşenleri içermektedir. (Ainley ve Carstens, 2018)

Modelin üst kısmı, kurumla (okul) ilgili olan temaları içermektedir. Sol üst kısım, öğretmen özellikleri ile doğrudan ilişkili insan kaynağı konularını ve paydaşlar arasındaki ilişkileri ortaya koyan temaları içermektedir. Sağ üst kısımda bulunan okul iklimi ve okul liderliği, öğretim ve öğrenmeye kurum (okul) seviyesinde etkide bulunan iki tema olarak belirlenmiştir (Ainley ve Carstens, 2018).

Modelde kurum (okul) ve öğretmen düzeylerinde ortak olan temalar bulunmaktadır. Bunlar, okul desteğiyle beraber kişisel olarak öğretmenle ilgilidir ve odağında öğretim ve öğrenme vardır. Bu temalar yenilik (inovasyon), eşitlik ve çeşitlilik olarak belirlenmiştir.

## 1.2. TALIS 2018'de Türkiye

Türkiye, TALIS 2018 çalışmasına tüm düzeyler toplamında 971 okul ve 19 binden fazla öğretmenle katılmıştır. Bu rapordaki bulgular ISCED 2 seviyesinde toplanan verilerin analizi ile elde edilmiştir. TALIS 2018’e Türkiye, ISCED 2 (5. sınıf – 8. sınıf) seviyesinde, OECD tarafından rastgele seçilen 198 okuldan, 3952 öğretmen ve 196 okul yöneticisinin oluşturduğu bir örnekleme katılmıştır (iki aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır: İlk tabaka için ülkelerde bulunan okullar rastgele seçilmekte, ikinci tabakada ise bu okullardan sağlanan öğretmen listelerinden öğretmenler rastgele seçilmektedir). (OECD, 2019) Tablo 1’de ilkökul, ortaokul ve lise için seçilen okul, öğretmen ve okul yöneticisi sayıları verilmiştir.



**Tablo 1.** TALIS 2018'e Türkiye'den ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde katılan okul, öğretmen ve yönetici sayıları

	Katılan Öğretmen	Katılmayan Öğretmen*	Toplam Öğretmen	Katılan Yönetici	Katılmayan Yönetici*	Toplam Okul
ISCED 1	3204	62	3266	171	2	173
ISCED 2	3952	138	4090	196	2	198
ISCED 3	8342	265	8607	448	9	457
TPL**	3604	46	3650	142	1	143
<b>Genel Toplam</b>	<b>19102</b>	<b>511</b>	<b>19613</b>	<b>957</b>	<b>14</b>	<b>971</b>

\*Çalışma kapsamında örnekleme yer almasına rağmen bazı öğretmen ve okul yöneticileri sağlık sorunu, katılmak istememe, farklı görev ile çalışma gibi nedenlerden ötürü çalışmaya katılmamışlardır. Bunlara, katılmayan kategorisinde yer verilmiştir.

\*\*TALIS-PISA bağlantısı için PISA 2018'e katılan okullardaki öğretmenler ve okul yöneticileri

### 1.3. Karşılaştırma Grupları

Bu çalışma, Türkiye'nin TALIS 2018 verileri ve TALIS 2018 çalışmasına katılan ülkelerden oluşturulan üç grupla karşılaştırmalar yaparak ilerlemektedir. Grupların oluşturulmasına ilişkin detaylar aşağıda sunulmuştur:

1. OECD ülkeleri: Bu çalışmaya katılan OECD ülkeleri Tablo 2'de verilmiştir. OECD'nin açıklamış olduğu uluslararası veri tabanında analizlerin yapıldığı tarihte İzlanda'nın verileri olmadığından İzlanda dışındaki 29 ülkenin verileri kullanılarak "OECD Ortalaması 2018" olarak tanımlanan bir grup oluşturulmuştur.

**Tablo 2.** TALIS 2018'e katılan OECD ülkeleri <sup>1</sup>

Avusturya	Danimarka	İsrail	Meksika	Slovenya
Avusturya	Estonya	İtalya	Hollanda	İspanya
Belçika	Finlandiya	Japonya	Yeni Zelanda	İsveç
Kanada	Fransa	Kore	Norveç	Türkiye
Şili	Macaristan	Litvanya	Portekiz	ABD
Çek Cumhuriyeti	İzlanda	Letonya	Slovak Cumhuriyeti	İngiltere

<sup>1</sup>Bu raporda OECD ortalaması 29 ülke üzerinden hesaplanmıştır. Bu ülkeler arasına açıklanan veri setinde bulunmadığından dolayı İzlanda dahil edilememiştir.

2. PISA En İyi Avrupa: PISA 2018'de Avrupa'daki ülkelerin Okuma, Fen ve Matematik Okuryazarlığı ortalamaları incelenerek bu üç alanda iyi performans gösteren Finlandiya, Estonya, Hollanda ve İngiltere verileri birleştirilerek "PISA En İyi Avrupa" grubu oluşturulmuştur. Aynı ayrı yapılan analizlerde Avrupa'da bulunan bu dört ülkenin değişkenler bağlamında benzer eğilimler göstermeleri de bu ülkelerin seçilmesinde önemli bir etkidir.
3. PISA En İyi Asya: PISA 2018'de Asya'daki ülkelerin Okuma, Fen ve Matematik Okuryazarlığı ortalamaları incelenerek bu üç alanda iyi performans gösteren Çin-Tayvan, Japonya, Kore ve Singapur verileri birleştirilerek "PISA En İyi ASYA" grubu oluşturulmuştur. Aynı ayrı yapılan analizlerde Asya'da bulunan bu dört ülkenin değişkenler bağlamında benzer eğilimler göstermeleri de bu ülkelerin seçilmesinde önemli bir etkidir.

TALIS çalışmasında herhangi bir başarı değişkeni bulunmadığından grupların oluşturulması ve TALIS 2018 Türkiye bulgularının oluşturulan bu grupların bulgularıyla karşılaştırılması önemlidir.

#### 1.4. Raporun Yapısı ve Bulguların Yorumlanması

TALIS 2018 çalışması, öğretmenlerin çalışma koşulları ve okullardaki öğrenme ortamları hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır. Ancak ülkeler arasında ve oluşturulan gruplarda karşılaştırmalar yapılırken kültürel, sosyal ve ekonomik farklılıklar mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Altı çizilmesi gereken önemli bir nokta, TALIS çalışmasında öğretmen ve yöneticilere sağlanan anketler beyan esasına göre doldurulmaktadır. TALIS çalışmasında elde edilen verilerin doğası gereği öznel, kişisel ve kültürel yanlılık içerdiği göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla, TALIS çalışmasında toplanan veriler, ulusal resmî kurumların toplamış olduğu verilerden farklılıklar gösterebilmektedir. Yine de bahsedilen bu öznel, öğretmenlerin ve yöneticilerin farklı bakış açılarını ve deneyimlerini anlayabilmek için önemli avantajlar sağlayabilir. Son olarak TALIS gibi geniş ölçekli uygulamalardan (TALIS, PISA, TIMSS gibi) elde edilen bulguların değişkenler arası ilişkiler hakkında bilgi verdiği ve bu ilişkilerin neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanmaması gerektiği unutulmamalıdır.

Bu raporda Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) çalışmasında herhangi bir başarı değişkeni bulunmadığından karşılaştırma grupları oluşturulmuş, bu grupların TALIS 2018'de elde edilen değişkenler bağlamındaki eğilimleri karşılaştırılmıştır. Raporda Türkiye, karşılaştırma gruplarından birini oluşturmaktadır ve bazı bulgularda Türkiye'nin 2008 yılı bulguları ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda elde edilen bulguların eğitim politikaları ve uygulamaları bağlamında ilgili birimlerin karar almasına katkıları sağlayacağı düşünülmektedir.

Hazırlanan rapor altı bölümden oluşmaktadır:

- 1. Bölüm:** TALIS 2018 çalışmasının kavramsal çerçevesinden bahsedilerek okul yöneticilerine ve öğretmenlere uygulanan anketlerin yapısı anlatılmaktadır. Bununla beraber kısaca her seviyede TALIS 2018'e seçilen okul sayıları ve bu okullarda bulunan öğretmen ve yönetici sayıları sunulmuştur. Bu raporda kullanılan karşılaştırma gruplarının neler olduğu ve nasıl oluşturulduğu da bu bölümde açıklanmıştır.
- 2. Bölüm:** TALIS 2018 öğretmen anketini yanıtlayan, Türkiye'de ve karşılaştırma gruplarında bulunan öğretmenlerin demografik özellikleri, öğretmenlerin çalıştıkları okulların özellikleri ile ilgili bulgular ortaya konmaktadır. Dolayısıyla, bu bölüm diğer bölümlerdeki analizler için önemli bir bağlam ortaya koymaktadır.
- 3. Bölüm:** Karşılaştırma gruplarında bulunan ve yönetici anketlerini yanıtlayan ortaokul müdürlerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim, deneyim, çalışma durumu gibi) ve mesleki gelişimlerine (mesleki gelişim faaliyetleri, mesleki gelişim gereksinimleri ve mesleki gelişimi engelleyen etmenler) ilişkin bulgular ortaya konulmaktadır.
- 4. Bölüm:** Çalışma kapsamında belirlenen karşılaştırma gruplarındaki anketi yanıtlayan öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimleri uluslararası meslektaşlarının deneyimleriyle karşılaştırılarak incelenmiştir. Mesleğe giriş ve danışmanlık programları ile bu programlarda yer alma sebepleri irdelenmiştir.
- 5. Bölüm:** Öğretmelerin TALIS 2018 öğretmen anketine verdikleri yanıtlar doğrultusunda sınıftaki uygulamaları ve inanışları incelenmektedir. Bu bölümde öğretmenlerin beyan ettikleri sınıf içi uygulamalar ile sınıf iklimi, sınıftaki uygulamalara ayrılan zaman gibi çeşitli okul ve öğretmen düzeyindeki etmenlerle olan ilişkileri incelenmiştir.
- 6. Bölüm:** Karşılaştırma gruplarında yer alan ve TALIS 2018 anketlerini yanıtlayarak çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin öz yeterlikleri ve iş memnuniyetlerine odaklanılmıştır. Öğretmenlerin yetkinlikleri bağlamında nasıl hissettikleri bu bölümde incelenmiştir.

## KAYNAKLAR

Ainley, J. and R. Carstens (2018), “Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework”, *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>

OECD (2019). TALIS 2019 Technical Report. PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from the OECD website: [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf)

## BÖLÜM 2

### ÖĞRETMEN PROFİLLERİ VE ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞTIKLARI OKULLAR

Bu bölümde, Türkiye’deki ve karşılaştırma gruplarındaki TALIS 2018 öğretmen anketine yanıt veren ortaokul öğretmenlerinin demografik özellikleri ve görev yaptıkları okulların özellikleri olmak üzere iki kısım bulunmaktadır. İlk kısımda öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim, deneyim gibi) yer verilmiştir. İkinci kısımda ise görev yapılan okullara ilişkin özellikler sunulmuştur. Karşılaştırma gruplarında sınıfların ve okulların ortalama büyüklükleri, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı gibi değişkenler bu bölümde ele alınacaktır.

#### 2.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

##### Cinsiyet Dağılımı

Karşılaştırma gruplarındaki ülkelerde bulunan ve TALIS 2018’e katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde Türkiye’deki kadın öğretmenlerin oranının OECD ortalamasından yaklaşık %8 daha az olduğu görülmektedir. Buna karşın Türkiye’de bulunan kadın öğretmenlerin oranının 2008 yılına göre yaklaşık %4 lük bir artış gösterdiği görülmektedir. “PISA En İyi Asya” grubunda kadın öğretmen oranının Türkiye’deki 2018 yılı kadın öğretmen oranından yaklaşık %4 daha az olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Avrupa” grubu ise öğretmenlerin cinsiyet dağılımları açısından OECD ortalaması ile benzerlik göstermektedir.

**Tablo 2.1.** Karşılaştırma gruplarında yer alan ülkelerdeki öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

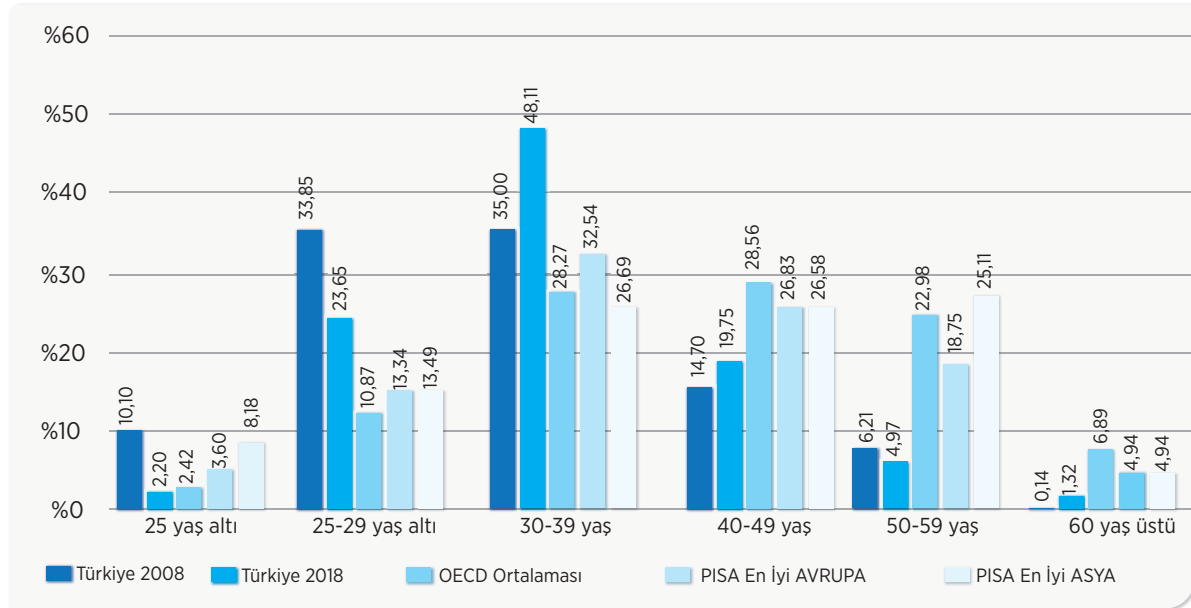
	KADIN		ERKEK	
	%	SH	%	SH
Türkiye 2008	51,97	2,27	48,03	2,27
Türkiye 2018	55,84	1,0	44,16	1,0
OECD Ortalaması	63,63	0,44	36,37	0,44
PISA En İyi Avrupa	62,63	0,78	37,37	0,78
PISA En İyi Asya	51,78	0,54	48,22	0,54

##### Yaş Dağılımı

TALIS 2018’e katılan ortaokul öğretmenlerin yaş dağılımlarının incelenmesi; ülkelerde bulunan öğretim iş gücünün yaşlanıp yaşlanmadığını görmek, genç öğretmenlerin yaş dağılımları içindeki oranlarını deneyimleri bağlamında değerlendirmek için oldukça önemlidir.

Grafik 2.1 incelendiğinde 2008 yılında TALIS anketini yanıtlayan Türkiye’deki 25 yaş altı, yani yeni mezun olan öğretmenlerin istihdam oranlarının %10’ları geçtiği ancak bu oranın 2018 yılında %2’lere düştüğü dikkat çekmektedir. Diğer taraftan anketi yanıtlayan Türkiye’deki 30 yaş altı öğretmenlerin oranı incelendiğinde, OECD ortalamasının yaklaşık iki katı olduğu görülmektedir. Bu durum, yakın bir zaman diliminde çok sayıda yeni öğretmenin sisteme giriş yaptığını göstermektedir. Çalışmaya katılan Türkiye’deki 30 yaş altında bulunan öğretmenlerin oranı yaklaşık %26 iken bu oranın “PISA En İyi Asya” ve “PISA En İyi Avrupa” gruplarında %16,5 civarında olduğu görülmektedir. 2018 yılı TALIS anketini yanıtlayan öğretmenlerin verilerine göre Türkiye’de bulunan öğretmenlerin %48’inin 30-39 yaş aralığında olduğu ve bu oranın karşılaştırma gruplarının tamamından yüksek olduğu görülmektedir. 50 yaşının üzerinde bulunan öğretmenlerin oranları incelendiğinde Türkiye’de bu oranın %6, OECD ortalamasının ise yaklaşık %30 olduğu görülmektedir. Bu oran “PISA En İyi Asya” grubunda %30 civarındadır. Bu bulguyla beraber 60 yaş üzerindeki öğretmen oranları incelendiğinde OECD ortalamasının yaklaşık %7 olduğu, “PISA En İyi Asya” ve “PISA En İyi Avrupa” gruplarında ise bu oranın yaklaşık %5 olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin Türkiye’de 60 yaş üzerindeki oranının diğer gruplara kıyasla oldukça düşük (%1,3) olduğu görülmektedir.

**Grafik 2.1.** Karşılaştırma gruplarında yer alan öğretmenlerin yaş aralıklarına göre dağılımları



## Çalışma Durumları

TALIS 2018 yılı çalışmasına katılan öğretmenlerin çalışma durumlarının ortaya konulması için “Öğretmen olarak mesai saatleri bakımından şu andaki çalışma durumunuz nedir?” sorusu anket kapsamında sorulmuştur. Öğretmenlere tam zamanlı (tam zamanlı saatlerin %90’ından fazlası), yarı zamanlı (tam zamanlı saatlerin %71-90’ı), yarı zamanlı (tam zamanlı saatlerin %50-70’i) ve yarı zamanlı (tam zamanlı saatlerin %50’sinden az) seçenekleri sunulmuştur.

Öğretmenlere anketlerde şu açıklama sunulmuştur: 'Tam zamanlı' ifadesi, resmî olarak tarafınıza tanımlanmış ders saati sayısı ve görevlerinizi gösterir. Resmî okullarda görevli branş öğretmenleri için 15 ders saatini, sınıf öğretmenleri için 18 ders saatini gösterir”. Öğretmenlerin bu seçeneklere verdikleri yanıtlar Tablo 2.2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.2.** Karşılaştırma gruplarında yer alan öğretmenlerin mesai saatlerine göre çalışma durumları

	Tam zamanlı (tam zamanlı saatlerin % 90'ından fazlası)		Yarı zamanlı (tam zamanlı saatlerin % 71-90'ı)		Yarı zamanlı (tam zamanlı saatlerin % 50-70'i)		Yarı zamanlı (tam zamanlı saatlerin % 50'sinden az)	
	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH
Türkiye 2008	75,04	1,54	-	-	-	-	1,62	0,48
Türkiye 2018	82,50	0,73	9,89	0,54	6,58	0,47	1,04	0,17
OECD Ortalaması	83,34	0,59	6,20	0,22	5,83	0,25	4,63	0,24
PISA En İyi Avrupa	71,14	0,73	13,71	0,51	11,52	0,62	3,62	0,30
PISA En iyi Asya	93,48	0,38	2,07	0,15	1,83	0,17	2,63	0,30

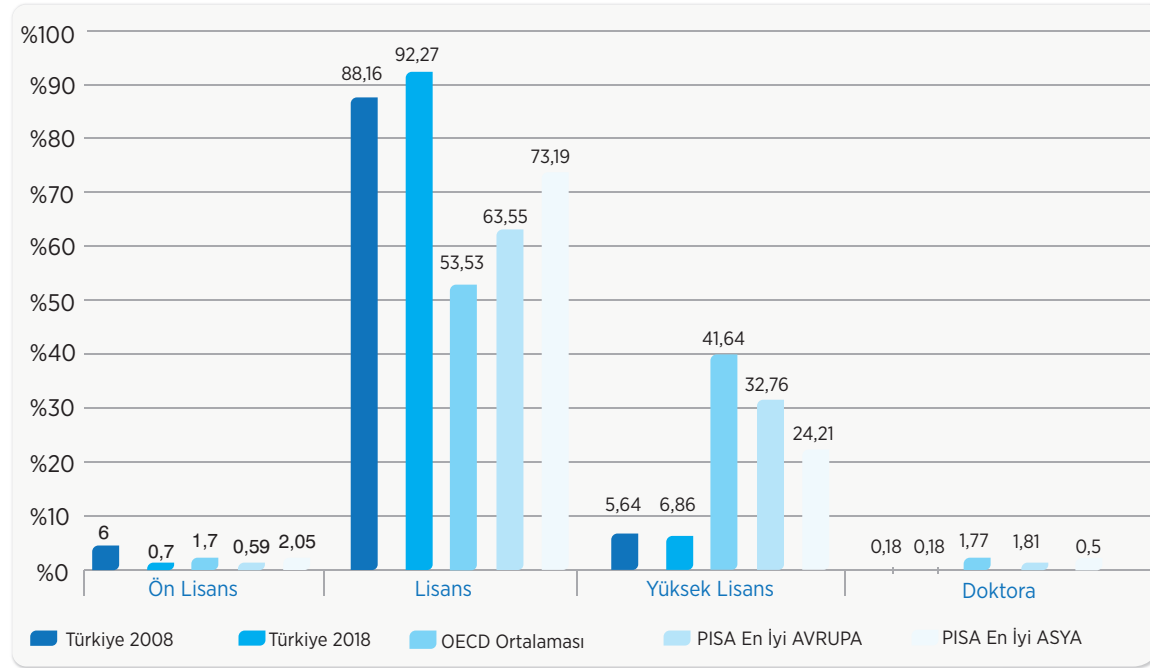
MEB’de görevli öğretmenlerin tamamı tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Tablonun üzerinde açıklaması yapılmış olan tam zamanlı ifadesine karşılık gelen ders saati sayısını görev yaptıkları okulda tamamlayamayan öğretmenler MEB’e bağlı başka bir okulda görevlendirilerek tam zamanlı olarak tanımlanan ders saatini tamamlayabilmektedirler. Farklı il ve bölgelerde öğretmenlerin girdikleri ders saatleri farklılık göstermektedir. Soruda öğretmenlere "bu okulda" girilen ders saati sorulduğu için öğretmenler sadece tek bir okulda girdikleri ders saatini düşünerek cevap verdikleri söylenebilir. Ayrıca özel okullar ders ücreti karşılığında yarı zamanlı öğretmen de çalıştırabilmektedir.

Türkiye’den araştırmaya katılan öğretmenlerin tam zamanlı oranının 2008 yılına göre %7 yükselerek 2018 yılında OECD ortalamasına yaklaştığı görülmektedir. “PISA En İyi Avrupa” grubu ile kıyaslandığında Türkiye’deki tam zamanlı öğretmen oranının yaklaşık %11 daha fazla olduğu görülmektedir. “Türkiye 2018” ile “PISA En İyi Asya” grubu kıyaslandığında ise “PISA En İyi Asya” grubundaki tam zamanlı öğretmenlerin oranının Türkiye’den %11 daha fazla olduğu ve %90’ları aştığı görülmektedir.

## Eğitim Durumları

TALIS 2018’de öğretmenlere “Tamamladığınız en yüksek resmî eğitim seviyesi nedir?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Öğretmenlere sunulan seçenekler “ön lisans”, “lisans”, “yüksek lisans” ve “doktora” şeklinde değişmektedir.

**Grafik 2.2.** Karşılaştırma gruplarında yer alan öğretmenlerin tamamladıkları en yüksek resmî eğitim seviyesi



Grafik 2.2’de anketi, yanıtlayan öğretmenlerin tamamladıkları en yüksek resmî eğitim seviyeleri görülmektedir. Anket yanıtlarına göre Türkiye’de ön lisans mezunu öğretmenlerin oranının 2008 yılına göre oldukça azaldığı ve %1’in altına düştüğü görülmektedir. Yine 2008 yılı ile karşılaştırıldığında lisans mezunu olan öğretmenlerin oranının %5 oranında yükseldiği görülmektedir.

Benzer karşılaştırma, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oranına göre yapıldığında 2008 yılında %5,6 olan yüksek lisans mezunu olan öğretmen oranının 2011 yılında sadece %1,2 artarak %6,8’e ulaştığı görülmektedir. Karşılaştırma gruplarının yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin oranına bakıldığında OECD ortalamasının %42, “PISA En İyi Avrupa” ve “PISA En İyi Asya” yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin oranının sırasıyla %33 ve %24 olduğu görülmektedir. Türkiye’de doktora mezunu öğretmenlerin oranının %0,18 olduğu ve Türkiye’de doktora mezunu olan öğretmenlerin oranının 2008 yılına göre değişmediği görülmektedir.



## Öğretmenlik Yeterliğini Kazanma Yolları

Öğretmenlere uygulanan ankette, öğretmenlik yeterliklerini nasıl elde ettikleri sorulmuştur. Öğretmenlere “Alan eğitimi sırasındaki öğretmen eğitimi”, “Alan eğitimine ek olarak öğretmen eğitimi”, “Başka bir pedagojik alanda eğitim veya yetiştirme programı”, “Sadece alan odaklı eğitim veya yetiştirme programı”, “Öğretmenlik yaptığım alana dair herhangi bir resmî yeterliğe veya pedagojik eğitime sahip değilim.” ve “Diğer” seçenekleri sunulmuştur.

Anket kapsamında “Alan eğitimi sırasındaki öğretmen eğitimi: Öğretmen olacakların, alan eğitimini ve pedagojik formasyonu aldığı tek belge ile gösteren eğitimidir.” tanımı ve “Alan eğitimine ek olarak öğretmen eğitimi: Öğretmen olacakların, alan eğitimini ve pedagojik formasyonu aldığı ayrı ayrı belgelerle gösteren eğitimidir.” tanımı öğretmenlerle paylaşılmıştır. Türkiye’de hızlı veya özel bir yolla yapılan öğretmen eğitimi bulunmadığından bu seçenek Türkiye anketinde yer almamıştır. Tablo 2.3’te, ankete yanıtların dağılımları yer almaktadır.

**Tablo 2.3.** Öğretmenlerin öğretmenlik yeterliğini kazanma yolları

	Alan eğitimi sırasındaki öğretmen eğitimi (%)		Alan eğitimine ek olarak öğretmen eğitimi (%)		Hızlı veya özel bir yolla yapılan öğretmen eğitimi (%)		Başka bir pedagojik alanda eğitim veya yetiştirme programı (%)		Sadece alan odaklı eğitim veya yetiştirme programı (%)		Öğretmenlik yaptığı alana dair herhangi bir resmî yeterliğe veya pedagojik eğitime sahip olmama (%)		Diğer (%)	
	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH
<b>Türkiye</b>	79,60	0,82	16,48	0,75	-	-	0,90	0,19	1,85	0,30	0,13	0,05	1,05	0,19
<b>OECD Ortalaması</b>	51,11	0,40	30,17	0,37	2,00	0,12	2,37	0,11	6,64	0,24	2,56	0,16	5,15	0,17
<b>PISA En İyi Avrupa</b>	20,42	0,72	66,71	1,03	7,14	0,57	0,68	0,16	1,03	0,24	1,59	0,27	2,44	0,29
<b>PISA En İyi Asya</b>	83,08	0,51	14,27	0,44	-	-	1,18	0,17	0,48	0,10	0,83	0,15	0,16	0,05

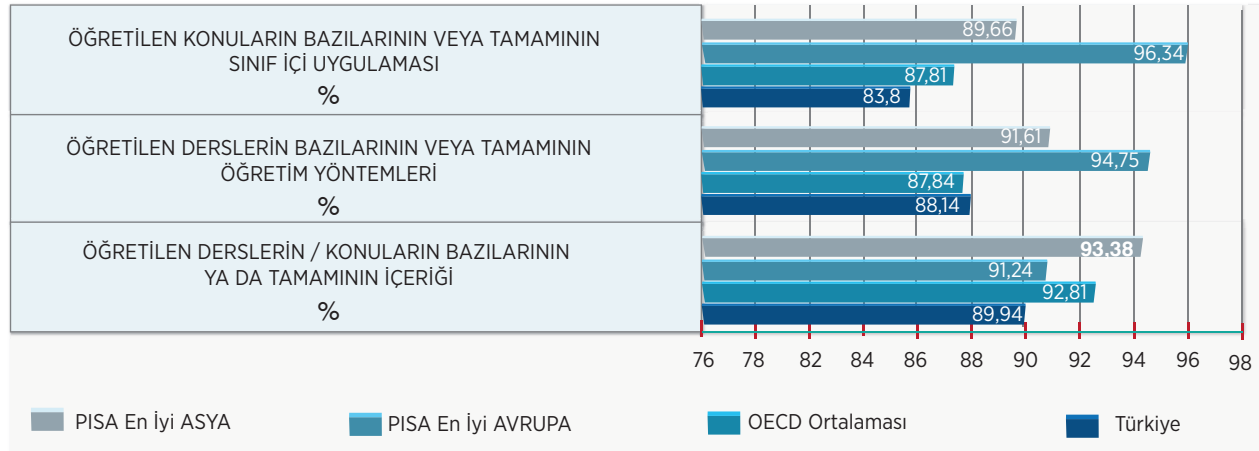
Tablo 2.3 incelendiğinde anketi yanıtlayan Türkiye’deki ortaokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun alan eğitimi sırasında öğretmen eğitimiyle öğretmenlik yeterliklerini kazandıkları görülmektedir (%79,8). Alan eğitimi sırasında öğretmenlik yeterliğini kazanma oranı “PISA En İyi Asya” grubunda %83 ve “PISA En İyi Avrupa” grubunda ise %20 oranındadır.

Dolayısıyla, Türkiye’deki öğretmenlik yeterliğini elde etme şeklindeki oran “PISA En İyi Asya” grubuyla benzerlik gösterse de “PISA En İyi Avrupa” grubu tam tersi oranda bir eğilim göstermektedir. OECD ortalamasına bakıldığında öğretmenlik yeterliğini elde etme yolunun alan eğitimi sırasında öğretmen eğitimiyle (%51) ve diğer yollarla elde edilen yeterliğin de aynı oranda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yeterliklerini farklı türdeki eğitimler ile kazanmaları dikkati çekmektedir.

### Öğretmenlik Eğitimi Sürecinin Kapsamı

Öğretmen eğitimi, birçok ülkede alan eğitimi sırasında öğretmen eğitimi veya alan eğitimine ek olarak öğretmen eğitimi şeklinde devam etmektedir. Tablo 2.3’te de işaret edildiği üzere öğretmen eğitimi yolu ne olursa olsun öğretmen eğitiminin niteliği önem taşımaktadır. Bu bağlamda TALIS 2018’de öğretmenlere, resmî öğretmen eğitimi sürecinde belli hususların eğitim sürecinde yer alıp almadığı sorulmuştur. Bu hususlardan bazıları “öğretilen derslerin/konuların bazılarının veya tamamının içeriği”, “öğretilen derslerin/konuların bazılarının veya tamamının sınıf içi uygulamaları” ve “öğretilen derslerin/konuların bazılarının veya tamamının öğretim yöntemleri” şeklinde yer almıştır. Bu hususların eğitim sürecinde yer aldığını düşünen öğretmenler “evet”, yer almadığını düşünenler ise “hayır” seçeneğini işaretlemiştir. Grafik 2.3’te öğretmen eğitimi sürecince belirtilen hususların yer aldığını (“evet” i seçen öğretmenlerin oranı) düşünen öğretmenlerin oranları verilmiştir.

**Grafik 2.3.** Öğretmen eğitimi sürecinde bazı hususların yer alma durumları



Grafik 2.3 incelendiğinde “PISA En İyi Asya” grubunda bulunan öğretmenlerin %93,3’ü öğretmen eğitimi sürecinde öğretilen derslerin/konuların bazılarının veya tamamının içeriğinin programlarında yer aldığını söylemiştir. Bu oran Türkiye’de %89,9 olarak karşımıza çıkmaktadır.

TALIS 2018 anketini yanıtlayan ortaokul öğretmenlerinin öğretmen eğitimi sürecinde “öğretilen derslerin/konuların bazılarının veya tamamının öğretim yöntemleri” konusunu kapsayan bir eğitim alma durumları incelendiğinde, “PISA En İyi Avrupa” grubunda bulunan öğretmenlerin %94,7’sinin bu konuları kapsayan bir eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Türkiye’de %88,1 olarak belirlenmiştir. Bu oran OECD ortalamasından yaklaşık %0,3 yüksekken, “PISA En İyi Avrupa” ve “PISA En İyi Asya” karşılaştırma gruplarından düşüktür.

Öğretilen derslerin/konuların bazılarının veya tamamının sınıf içi uygulamalarının öğretmen eğitimi programlarında kapsandığını “PISA En İyi Avrupa” grubunda bulunan ve çalışmaya katılan öğretmenlerin %96,3’ü 'evet' olarak yanıtlarken bu oran Türkiye’de %83,8’dir. Bu oranla Türkiye, karşılaştırma grupları içinde en düşük orana sahiptir. Belirlenen tüm hususlar arasında en düşük oranda öğretmenin, öğretmen eğitimi sürecinde öğretilen konuların sınıf içi uygulamalarının yer aldığını söylemesi üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

### Öğretmenlerin Kendilerini Hazır Hissetmeleri

TALIS 2018’de öğretmenlere içerik, pedagoji ve uygulama bağlamında kendilerini ne kadar hazır hissettikleri sorulmuştur. Öğretmenlere sunulan yanıt seçenekleri “hiç”, “biraz”, “oldukça” ve “tamamen” şeklinde değişmektedir. Tablo 2.4’te öğretmenlerin belirlenen hususlarda kendilerini hazır hissetme durumları verilmiştir.

Türkiye’de bulunan öğretmenlerin %85’ten fazlası konuların içeriği, öğretim yöntemleri, sınıf içi uygulamalar ve gelişim ve öğrenmeyi takip etme gibi konularda kendilerini “oldukça” ve “tamamen” hazır hissetmektedirler. Tüm bu hususlar arasında bilim ve iletişim teknolojileri konusunda “oldukça” ve “tamamen” hazır hissedenlerin oranı Türkiye’de %70 civarındadır.

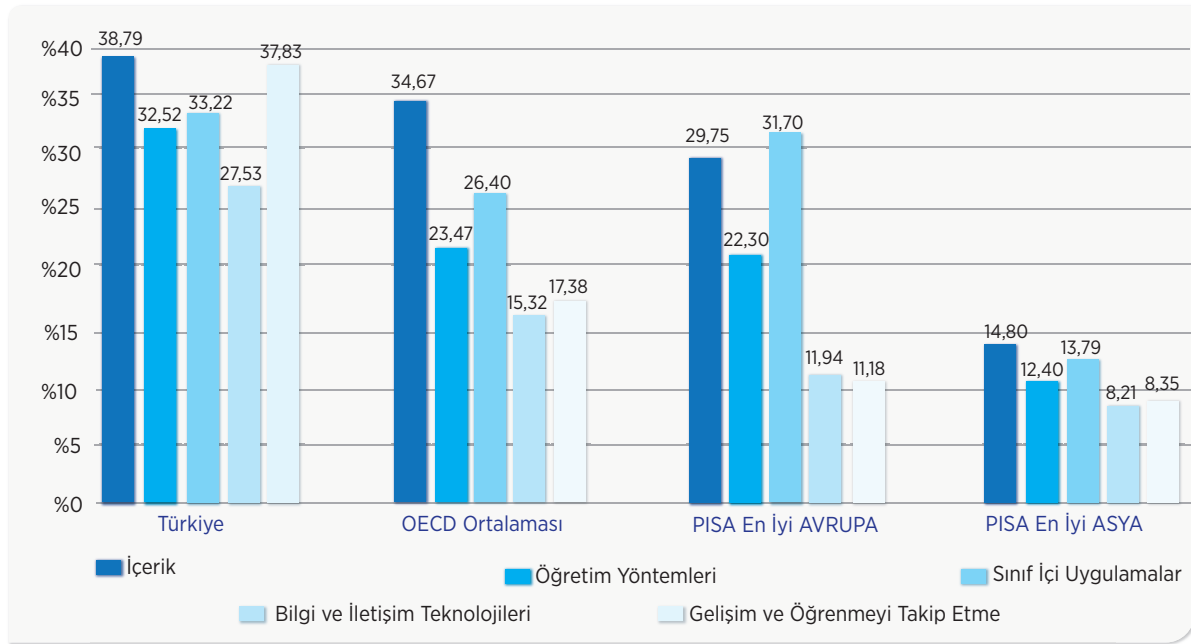
Belirlenen hususlarda kendilerini “oldukça” ve “tamamen” hazır hisseden öğretmenlerin oranları, tüm karşılaştırma grupları içinde en fazla Türkiye’dedir. Bu durum, oldukça dikkat çekicidir ve derinlemesine bir araştırma yapılması gereklidir. Diğer taraftan bakıldığında içerik, öğretim yöntemleri, sınıf içi uygulamalar, gelişim ve öğrenmeyi takip etme gibi hususlarda kendisini “hiç” ve “biraz” hazır hissedenlerin oranının %10’un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu oran, bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda %30'lara yaklaşmaktadır.

**Tablo 2.4. Öğretmenlerin kendilerini hazır hissetme durumları**

		Türkiye		OECD Ortalaması		PISA En İyi Avrupa		PISA En İyi Asya	
		%	SH	%	SH	%	SH	%	SH
İÇERİK	Hiç	0,46	0,12	1,73	0,12	2,09	0,19	2,72	0,22
	Biraz	11,11	0,54	18,72	0,66	20,59	0,76	40,13	0,61
	Oldukça	49,63	1,10	44,87	0,46	47,58	0,85	42,35	0,53
	Tamamen	38,79	0,98	34,67	0,72	29,75	0,80	14,80	0,42
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Hiç	0,61	0,13	4,20	0,21	2,15	0,23	3,61	0,26
	Biraz	13,78	0,67	26,70	1,07	23,64	0,98	41,51	0,55
	Oldukça	53,08	0,88	45,62	0,56	51,92	0,92	42,47	0,53
	Tamamen	32,52	0,89	23,47	0,65	22,30	0,74	12,40	0,33
SINIF İÇİ UYGULAMALAR	Hiç	1,37	0,23	4,38	0,21	1,80	0,20	5,14	0,33
	Biraz	16,45	0,71	24,07	0,52	18,07	0,62	37,17	0,63
	Oldukça	48,96	1,01	45,15	0,56	48,43	0,94	43,91	0,63
	Tamamen	33,22	0,95	26,0	0,54	31,70	0,84	13,79	0,42
BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ	Hiç	5,29	0,42	20,86	0,44	21,45	0,68	20,97	0,63
	Biraz	23,38	0,77	33,05	0,85	35,26	0,87	43,07	0,59
	Oldukça	43,80	1,05	30,77	0,79	31,35	0,86	27,75	0,53
	Tamamen	27,53	0,84	15,32	0,48	11,94	0,64	8,21	0,32
GELİŞİM VE ÖĞRENMEYİ TAKİP ETME	Hiç	1,96	0,26	11,08	0,43	12,80	0,62	10,51	0,39
	Biraz	12,48	0,63	30,19	0,75	36,72	0,88	43,27	0,57
	Oldukça	47,74	1,09	41,35	1,37	39,30	0,95	37,87	0,55
	Tamamen	37,83	1,04	17,38	0,57	11,18	0,58	8,35	0,28

Grafik 2.4'te "içerik", "öğretim yöntemleri", "sınıf içi uygulamalar", "bilgi ve iletişim teknolojileri", "gelişim ve öğrenmeyi takip etme" hususlarında ankete katılan ve kendini "tamamen" hazır hissedenlerin Türkiye'deki oranının diğer karşılaştırma gruplarına göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Özellikle PISA'da başarılı olan ülkelerdeki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre daha azının kendini hazır hissetmesi, üzerinde önemle durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Grafik 2.4.** Belirli konularda kendini "tamamen" hazır hissettiğini söyleyen öğretmenlerin oranları



### Öğretmen Olmadaki Önemli Faktörler

TALIS 2018'de öğretmenlere, öğretmenlik mesleğini seçmede belirlenen hususların ne kadar önemli olduğu sorulmuştur. Öğretmenlere sunulan yanıt seçenekleri "hiç önemli değil", "az önemli", "orta derecede önemli" ve "çok önemli" şeklinde değişmektedir. Anketi yanıtlayan Türkiye'deki öğretmenlerin yaklaşık %50'si öğretmenlik mesleğini seçmede "mesai saatlerinin özel hayatlarındaki sorumluluklara daha fazla vakit ayırmayı sağlaması" nın çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu oran OECD, "PISA En İyi Avrupa" ve "PISA En İyi Asya" gruplarında sırasıyla %32, %24 ve %28 olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen yanıtlarına ilişkin bulgular Tablo 2.5'te yer verilmiştir.

**Tablo 2.5. Öğretmenlik mesleğini seçmedeki faktörlere göre öğretmenlerin oranları**

	Mesai saatleri ve çalışma takviminin (ders saatleri, tatiller, yarı zamanlı pozisyonlar) özel hayatındaki sorumluluklarına vakit ayırmamı sağlaması								Öğretmenliğin, sosyal olarak dezavantajlı olanlara faydalı olmamı sağlaması								Öğretmenliğin topluma faydalı olmamı sağlaması							
	Hiç önemli değil		Az önemli		Orta derecede önemli		Çok önemli		Hiç önemli değil		Az önemli		Orta derecede önemli		Çok önemli		Hiç önemli değil		Az önemli		Orta derecede önemli		Çok önemli	
	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH
Türkiye	4,48	0,47	12,11	0,67	33,99	0,92	49,42	1,01	1,91	0,21	7,02	0,43	32,03	0,91	59,04	0,90	0,34	0,07	1,34	0,17	12,55	0,50	85,77	0,51
OECD Ortalaması	8,91	0,37	21,69	0,57	36,80	0,96	32,60	0,73	4,01	0,19	15,45	0,32	36,38	0,75	44,15	0,79	1,61	0,09	6,12	0,25	27,68	0,49	64,59	0,63
PISA En İyi Avrupa	15,27	0,83	25,10	0,74	35,63	0,97	24,00	0,76	9,39	0,56	20,62	0,65	36,82	0,93	33,17	0,93	2,91	0,25	9,59	0,52	34,96	0,86	52,53	0,99
PISA En İyi Asya	7,60	0,37	25,89	0,53	38,11	0,58	28,41	0,46	4,61	0,27	23,99	0,57	47,54	0,65	23,87	0,54	2,76	0,22	13,78	0,48	45,77	0,62	37,69	0,62

Tablo 2.5’te görüldüğü üzere anketi yanıtlayan Türkiye’deki öğretmenlerin %85’i öğretmenlik mesleğini seçmede “öğretmenliğin topluma faydalı olmayı sağlaması”nın çok önemli olduğunu belirtirken bu oran “PISA En İyi Avrupa” grubunda %52 ve “PISA En İyi Asya” grubunda %37 olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde mesai saatleri birçok öğretmen tarafından önemli bir neden olarak gösterilse de öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde mesleğin topluma faydalı bir meslek olarak görülmesinin de önemli olduğu görülmektedir.

### Öğretmenlik Tercihi

TALIS 2018 anketinde öğretmenlere, öğretmenliğin kariyer olarak ilk tercihleri olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerden soruya “evet” ya da “hayır” şeklinde yanıt vermeleri istenmiştir. Türkiye’de anketi yanıtlayan öğretmenlerin %64’ü öğretmenliğin kariyer olarak ilk tercihleri olduğunu söylemiştir. Bu oran; OECD, PISA En İyi Avrupa ve PISA En İyi Asya gruplarında sırasıyla %63, %57 ve %81’dir. “PISA En İyi Asya” grubunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kariyer olarak ilk tercihlerinin öğretmenlik olması dikkat çekicidir.

**Tablo 2.6.** Kariyer olarak ilk tercihinin öğretmenlik olduğunu söyleyen öğretmenlerin oranları

	Kariyer olarak öğretmenliğin ilk tercih olması (%)			
	Evet		Hayır	
	%	SH	%	SH
Türkiye	64,69	0,83	35,31	0,83
OECD Ortalaması	63,73	0,61	36,27	0,61
PISA En İyi Avrupa	57,68	0,91	42,32	0,91
PISA En İyi Asya	81,03	0,47	18,97	0,47

### Öğretmenlik Deneyimi

Karşılaştırma gruplarında yer alan öğretmenlere, öğretmen olarak çalıştıkları toplam yıl ve öğretmen olarak buldukları okulda çalıştıkları yıl sorulmuştur. Oluşturulan kategoriler “5 ve 5 yıldan az”, “6-11 yıl arası”, “11-20 yıl arası” ve “20 yıldan fazla” şeklindedir. Tablo 2.7’deki Türkiye’de öğretmenlerin toplam öğretmenlik deneyim sürelerine bakıldığında 2008 yılına göre 2018 yılında 10 yıldan az deneyime sahip olan öğretmenlerin oranlarında yaklaşık %13’lük bir azalma gerçekleştiği, “11-20 yıl arasında” deneyime sahip olan öğretmenlerin oranında ise yaklaşık %13’lük bir artış olduğu görülmektedir. Bu duruma rağmen tüm karşılaştırma grupları arasında “5 yıldan az” deneyime sahip olan öğretmenlerin oranının en fazla Türkiye’de olduğu görülmektedir. “11-20 yıl arası” öğretmenlik deneyimine sahip olanların oranı, TALIS 2018’de tüm karşılaştırma grupları için birbirine çok yakındır. “20 yıldan fazla” deneyime sahip olan öğretmenlerin oranının ise diğer karşılaştırma gruplarında Türkiye’nin iki katından fazla olduğu görülmektedir. Bu oran, Türkiye’de %12 iken “PISA En İyi Asya” grubunda %37’lere yaklaşmaktadır.

Karşılaştırma gruplarındaki öğretmenlerin buldukları okullardaki deneyimlerine bakıldığında, Türkiye’deki öğretmenlerin yaklaşık %80’inin buldukları okulda 5 yıldan az süredir görev yaptıkları görülmektedir. Karşılaştırma gruplarına göre bu oran en fazla Türkiye’dedir. Şu anda çalıştığı okulda “11-20 yıl arasında” çalışan öğretmenlerin “PISA En İyi Avrupa” grubunda %23, OECD ortalamasında ise yaklaşık %20 olduğu anlaşılmaktadır. Bu oranlar, Türkiye ve “PISA En İyi Asya” grubu için sırasıyla yaklaşık olarak %5 ve %10 olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Tablo 2.7.** Buldukları okuldaki ve toplam öğretmenlik deneyimine göre öğretmenlerin oranları

		5 ve 5 yıldan az (%)		6-10 yıl arası (%)		11-20 yıl arası %		20 yıldan fazla %	
		%	SH	%	SH	%	SH	%	SH
BULUNDUKLARI OKULDAKİ ÖĞRETMENLİK DENEYİMİ	Türkiye 2008	77,20	1,51	16,43	1,40	4,88	0,58	1,49	0,38
	Türkiye 2018	79,14	0,70	15,15	0,64	4,80	0,32	0,91	0,18
	OECD Ortalaması	52,29	0,89	18,26	0,47	19,25	0,77	10,21	0,47
	PISA En İyi Avrupa	46,39	1,04	20,23	0,75	22,71	0,86	10,66	0,51
	PISA En İyi Asya	69,35	0,67	15,22	0,48	9,79	,36	5,65	0,34
TOPLAM ÖĞRETMENLİK DENEYİMİ	Türkiye 2008	41,07	2,23	27,58	1,84	19,40	1,37	11,95	1,26
	Türkiye 2018	31,09	0,92	24,43	0,89	32,34	0,78	12,13	0,51
	OECD Ortalaması	22,06	0,85	17,75	0,45	30,81	1,08	29,37	0,54
	PISA En İyi Avrupa	20,76	0,79	20,06	0,68	35,17	0,83	24,01	0,57
	PISA En İyi Asya	19,78	0,53	17,04	0,48	26,54	0,62	36,65	0,74

## 2.2. Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımları

TALIS 2018 uluslararası raporunda öğretmenlerin okullara dağılımlarının çok önemli olduğu belirtilmektedir (OECD, 2019). Tüm ülkelerde, ülke içindeki okullar, buldukları konum (kırsal, kentsel vs.), karşılaştıkları zorluklar, belli alanlardaki öğretmen ihtiyaçları bakımından farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, birçok ülke farklı konumlarda bulunan okullarına, onların ihtiyaçlarını karşılayacak öğretmenler atamaktadır (Schleicher, 2012). Uluslararası rapordaki da vurgulandığı gibi (OECD, 2014) birçok çalışma, düşük niteliklere sahip öğretmenlerin daha çok dezavantajlı okullarda bulunduğunu ve bunun da bu okullarda bulunan öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği bağlamında dezavantajlı bir duruma yol açtığını vurgulamaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin okullara dağılımları; onların mesleki deneyimleri, sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı ve avantajlı okullar, öğretmenlerin mezuniyet düzeyleri ve okulun konumu bağlamında incelenecektir.



## Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre Kırsal ve Kentsel Bölgelerde Görev Almaları

TALIS 2018 anketinde okulların buldukları konumlar; köy (3000 kişiye kadar), belde (3001 ile 15.000 kişi arası), ilçe (15.000 ile 100.000 kişi arası), şehir (100.001 ile 1.000.000 arası), büyükşehir (1.000.000 kişiden fazla) olarak belirlenmiştir. Bu bölümde okulların konumları 15.000'den az kişinin yaşadığı yerdeki okullar (köyler ve beldeler), 15.000 ile 100.000 kişi arasında kişinin yaşadığı yerdeki okullar (ilçe) ve 100.000'den fazla kişinin yaşadığı yerdeki okullar (şehir ve büyükşehir) olarak üç kısımda incelenmiştir.

Tablo 2.8'de anket yanıtları doğrultusunda Türkiye'de 2008 yılında nüfusu 15.000'den az olan bölgelerde bulunan öğretmenlerin %62'sinin "5 yıl veya daha az" öğretmenlik deneyimine sahip olduğu, bu oranın 2018 yılında %49'a düştüğü görülmektedir. Ancak bu oran hâlen karşılaştırma grupları içinde en yüksek olanıdır. Nüfusu 15.000'den az olan yerlerde bulunan öğretmenlerden 5 yıl ve daha az tecrübeye sahip olanların oranı "PISA En İyi Avrupa" ve "PISA En İyi Asya" gruplarında %21 olarak belirlenmiştir. Nüfusu 15.000 ile 100.000 kişi arasında olan yerlerde bulunan öğretmenlerin Türkiye'de %33'ü, "PISA En İyi Avrupa" da %18'i ve "PISA En İyi Asya" da %19'u 5 yıl ve daha az öğretmenlik deneyimine sahiptir.

Diğer taraftan, katılımcıların yanıtlarına göre Türkiye'de nüfusu 100.000 kişinin üzerinde (şehir ve büyükşehir) olan yerlerde bulunan öğretmenlerin oranının %52,6 olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden 5 yıldan fazla öğretmenlik tecrübesine sahip olanların oranı Türkiye'de %78, "PISA En İyi Avrupa" da %77 ve "PISA En İyi Asya" da %80 olarak karşımıza çıkmaktadır.

TALIS 2018 anket yanıtlarına göre ise Türkiye'de nüfusu 15.000'den az olan yerlerde görev yapan öğretmenlerin oranı %22'dir. Genel olarak bu yerlerde bulunan öğrencilerin diğer yerlerdeki öğrencilere göre akademik olarak daha başarısız oldukları bazı çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, Yıldırım ve Ceylan, 2017). Tablo 2.8' de öğretmenlerin deneyimlerine göre kırsal ve kentsel okullardaki oranları daha detaylı olarak incelenebilir.

**Tablo 2.8.** Öğretmenlerin deneyimlerine göre kırsal ve kentsel bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin oranları

	15 000 veya daha az kişiden oluşan alanlardaki okullarda						15 001 - 100 000 kişilik alanlardaki okullarda						100 000'den fazla kişinin bulunduğu bölgelerde bulunan okullarda					
	15 000 veya daha az kişi bulunan bölgelerde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin oranı		5 yıl veya daha az öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenler		5 yıldan fazla öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenler		15 001 - 100 000 kişilik alanlardaki okullarda çalışan öğretmenler		5 yıl veya daha az öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenler		5 yıldan fazla öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenler		100 000'den fazla kişiye sahip bölgelerde bulunan okullarda çalışan öğretmenler		5 yıl veya daha az öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenler		5 yıldan fazla öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenler	
	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH
Türkiye 2008	20,29	4,32	61,66	5,30	38,34	5,30	31,20	5,48	38,18	4,74	61,82	4,74	48,51	3,39	33,12	4,97	66,88	4,97
Türkiye 2018	22,20	0,24	49,16	2,47	50,84	2,47	25,19	0,19	33,94	1,79	66,06	1,79	52,61	0,23	21,81	0,93	78,19	0,93
OECD Ortalaması	31,99	2,53	24,88	2,13	75,12	2,13	30,98	1,74	19,52	0,79	80,48	0,79	37,03	1,64	21,71	0,83	78,29	0,83
PISA En İyi Avrupa	23,58	2,54	21,93	1,63	78,07	1,63	40,84	3,50	18,38	1,05	81,62	1,05	35,58	3,13	22,58	1,54	77,42	1,54
PISA En İyi Asya	8,62	0,92	21,24	2,79	78,76	2,79	23,96	2,05	19,63	1,34	80,37	1,34	67,42	1,77	19,58	0,66	80,42	0,66

### Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranına göre öğretmen deneyimleri.

TALIS 2018 anketinde “sosyoekonomik yönden dezavantajlı aileler” ifadesi; yeterli düzeyde barınma, beslenme ya da tıbbi bakım gibi temel ihtiyaçlardan yoksun ailelere işaret etmektedir. TALIS 2018 anketinde ortaokul öğretmenlerine sınıflarında bulunan sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranı sorulmuştur.

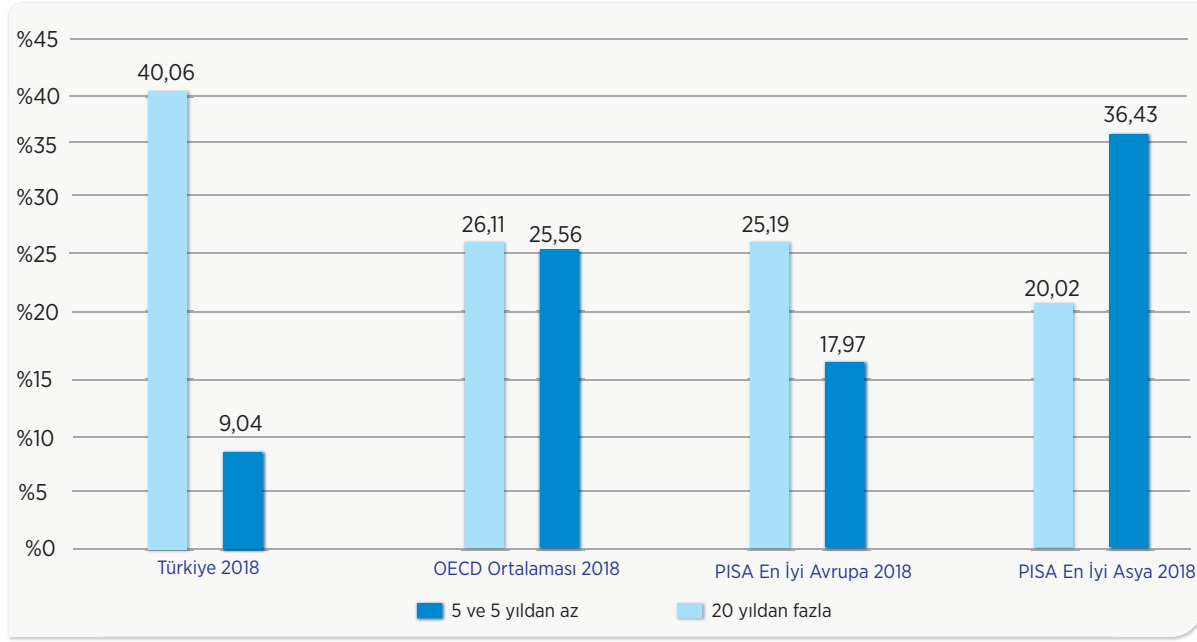
Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranının %30'dan fazla olduğu okullar literatürde "zorlu okullar" olarak tanımlanmaktadır.

**Tablo 2.9.** Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranına göre okulların ve öğretmenlerin oranı

	Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranının %30'dan fazla olduğu okullar		Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranının %30'dan fazla olduğu okullardaki öğretmenler	
	%	SH	%	SH
Türkiye	23,86	0,20	20,57	0,20
OECD Ortalaması	39,59	2,5	35,00	2,5
PISA En İyi Avrupa	21,54	1,93	19,59	1,93
PISA En İyi Asya	8,79	1,33	7,60	1,33

Tablo 2.9’da TALIS 2018 anketini yanıtlarına göre sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranı %30’dan fazla olan okullardaki öğretmenlerin dağılımları görülmektedir. Türkiye’de sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranının %30’dan fazla olduğu okullarının oranı %23,86 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu okulların oranı “PISA En İyi Avrupa” grubunda Türkiye’ye yakın (%21,54) iken “PISA En İyi Asya” grubunda bu oran oldukça düşüktür (%8,8). Bu okullarda bulunan öğretmenlerin deneyimlerine göre dağılımları Grafik 2.5’te verilmiştir.

**Grafik 2.5. Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin %30'dan fazla bulunduğu okullarda (zorlu okullar) görev yapan öğretmenlerin deneyimleri**



Grafik 2.5 incelendiğinde TALIS 2018 yanıtlarına göre Türkiye’de zorlu okullarda görev yapan öğretmenlerin yaklaşık %40’ının 5 yıl veya 5 yıldan az deneyime sahip oldukları görülmektedir. “PISA En İyi Avrupa” ve “PISA En İyi Asya” gruplarında bu oranın Türkiye’deki orana göre oldukça düşük ve sırasıyla %25 ve %20 olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, Türkiye’de zorlu okullarda görev yapan öğretmenlerin yaklaşık %9’unun 20 yıldan fazla deneyime sahip oldukları görülürken bu oranın “PISA En İyi Asya” grubunda %36,5’e yaklaştığı görülmektedir. OECD ortalamasında bu oran %25,5 olarak karşımıza çıkmaktadır. Şüphesiz öğretmenlik deneyimi bir okulda zorluklarla baş edebilmek için önemli unsurlardan biridir. Türkiye’de, zorlu okullarda deneyimleri az olan öğretmenlerin oranının fazla olması, diğer taraftan sosyoekonomik yönden görece daha avantajlı okullarda görev yapan deneyimleri fazla olan öğretmenlerin oranının yüksek olması dikkatleri çeken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

## Öğretmen Sayılarının Okullara Göre Dağılımları

TALIS 2018 anketinde okul yöneticilerine, okullarında bulunan öğretmenlerin sayıları sorulmuştur. Tablo 2.10’da okul yöneticilerinin yanıtlarına göre okullarda bulunan öğretmen sayılarının ortalamaları ve okullardaki öğrenci sayısının öğretmen sayısına oranının ortalaması verilmiştir. Karşılaştırma grupları içerisinde zorlu okullarda okul başına düşen ortalama öğretmen sayısının en az Türkiye’de (23,2), en fazla “PISA En İyi Avrupa” grubunda (59,5) olduğu görülmektedir. Bu okullardaki... öğrenci sayısının öğretmen sayısının oranına bakıldığında, ortalama olarak zorlu bir okulda Türkiye’de bir öğretmene 17,3 öğrenci düşerken bu oranın “PISA En İyi Avrupa” ve “PISA En İyi Asya” gruplarında sırasıyla 13 ve 12,3 olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.10.** Karşılaştırma gruplarının okullardaki öğretmen sayısı ortalaması ve öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı

	Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranının %30’dan fazla olduğu okullar		Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranının %30’dan fazla olduğu okullarda bir öğretmene düşen ortalama öğrenci sayısı	
	Ortalama öğretmen sayısı	SH	Ortalama öğrenci sayısı	SH
Türkiye	23,23	0,70	17,30	1,55
OECD Ortalaması	34,97	1,59	13,54	0,45
PISA En İyi Avrupa	59,56	1,30	13,02	0,19
PISA En İyi Asya	29,82	0,49	12,36	0,21

## Nitelikli Öğretim Sağlama Kapasitesinin Kısıtlanmadığı Okullar

TALIS 2018’de okul yöneticilerine bazı unsurların “okulların nitelikli öğretim sağlama kapasitesini ne ölçüde kısıtladığı” sorulmuştur. Yöneticilere sunulan yanıt seçenekleri “hiç”, “bir dereceye kadar”, “sıklıkla” ve “çok” şeklinde değişmektedir. Tablo 2.11’de bu unsurlardan “nitelikli öğretmen eksikliğinin”, “eğitim materyallerinin eksikliğinin ya da yetersizliğinin”, “yetersiz internet erişiminin” ve “sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilere eğitim verecek yetkinliğe sahip öğretmenlerin eksikliğinin” nitelikli öğretim eksikliğinin “hiç” kısıtlanmadığını söyleyen yöneticilerin oranı verilmiştir. “Nitelikli öğretmen eksikliğinin” sorun olmadığı okulların oranı, Türkiye’de %16 iken bu oranın “PISA En İyi Asya” grubunda %30,4 olması ve “OECD Ortalaması”nın %31,2 olması dikkatleri çekmektedir. Diğer taraftan “eğitim materyallerinin eksikliğinin ya da yetersizliğinin” sorun olmadığı okulların oranı Türkiye’de %35,6’dır.

“PISA En İyi Asya” ve “PISA En İyi Avrupa” gruplarında bu oranın sırasıyla %66,5 ve %59,2 olduğu görülmektedir. Sorun olmadığı, dolayısıyla “nitelikli öğretmen eksikliğinin” ve “eğitim materyallerinin eksik veya yetersiz” olma durumunun olmadığı okulların oranının diğer karşılaştırma gruplarına kıyasla en düşük oranda Türkiye’de olduğu görülmektedir. “Yetersiz internet erişiminin” sorun olmadığı okulların oranı, Türkiye’de %50,5 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu oran, en yüksek olarak “PISA En İyi Avrupa” grubundadır (%67). “Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilere eğitim verecek yetkinliğe sahip öğretmenlerin eksikliğinin” sorun olmadığı okulların oranı Türkiye’de %31,7’dir. “PISA En İyi Avrupa” grubunda bu oran %55,5’e kadar çıkmaktadır.

**Tablo 2.11. Nitelikli öğretim sağlama kapasitesinin kısıtlandığı unsurlara "hiç" cevabını veren okul yöneticilerin oranı**

	Nitelikli öğretmen eksikliği (HİÇ)		Eğitim materyallerinin eksikliği ya da yetersizliği (HİÇ)		Yetersiz internet erişimi (HİÇ)		Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilere eğitim verecek yetkinliğe sahip öğretmenlerin eksikliği (HİÇ)	
	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH
Türkiye	16,00	3,70	35,63	4,16	50,50	4,64	31,75	3,68
OECD Ortalaması	31,26	2,87	59,94	2,95	52,51	3,46	46,32	3,71
PISA En İyi Avrupa	22,91	2,88	59,22	3,25	67,02	3,05	55,55	3,71
PISA En İyi Asya	30,42	2,50	66,56	2,84	46,74	3,04	32,04	2,53

## KAYNAKÇA

OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing.

OECD (2019). TALIS 2019 Technical Report. PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from the OECD website: [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf)

Schleicher, A. (ed.) (2012), Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World,

OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.

Yıldırım, H. H., Yıldırım, S. ve Ceylan, E. (2017). Türkiye Perspektifinden TIMSS 2015 Sonuçları (TEDMEM Analiz Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

## BÖLÜM 3

### OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ VE MESLEKİ GELİŞİMLERİ

Bu bölümde, TALIS 2018'e katılarak ankete yanıt veren, Türkiye'deki ve karşılaştırma gruplarındaki ortaokullarda (ISCED 2) bulunan yöneticilerin demografik özellikleri ve mesleki gelişimlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İlk kısımda okul yöneticilerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim, deneyim, çalışma durumu gibi), ikinci kısımda ise mesleki gelişimlerine (mesleki gelişim faaliyetleri, mesleki gelişim gereksinimleri ve mesleki gelişimi engelleyen etmenler) değinilmiştir. Türkiye özelinde verilen bulguların bazılarına hem 2008 hem de 2018 yılları için yer verilirken bazılarına ise 2008 yılı ve 2018 yılı anketlerindeki farklılıktan ötürü yalnız 2018 yılı olarak yer verilmiştir.

TALIS 2018 okul yönetici anketleriyle, ortaokul yöneticilerinin özelliklerini ve mesleki gelişime ilişkin durumlarını daha iyi anlamak amaçlanmaktadır. Bu amaçla ortaokul yöneticilerinin cinsiyete göre dağılımları, deneyimleri, çalışma etkinlikleri, eğitim durumları, yaş dağılımları, mesleki gelişim etkinlikleri, mesleki gelişim gereksinimleri ve mesleki gelişimlerinin önündeki engeller incelenmiştir. Uygulanan anketlerle okul yöneticilerinin okullardaki rollerini daha iyi anlamak amaçlanmaktadır.

Okul yöneticileri, okul ile toplum arasında kurulan köprünün en önemli mimarıdır. Okul başarısı, dolaylı biçimlerde de olsa okul yöneticilerinin yeterlikleri ile ilişkilidir. Diğer bir mesele de okul yöneticilerinin rollerindeki değişimlere ilişkindir. Toplumsal değişimler ile birlikte okulun rolünde dolayısıyla okul yöneticisinin rollerinde değişimler yaşanmaktadır. Birçok araştırmada okul yöneticilerinin rollerindeki değişimlere değinilmiştir (Mulford, 2003; Catano ve Stronge, 2006; Goodwin, Cunningham ve Eagle, 2005). Bir okul yöneticisinin rolünün okulun etkililiğinde büyük öneme sahip olduğu yönündeki görüşler (Cheng ve Wong, 1996; Leithwood ve diğerleri, 2020) de okul yöneticilerinin gerek demografik gerekse mesleki gelişim açısından durumlarının incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olmak ve mesleki gelişimlerine ilişkin bir farkındalığın olması okul iklimini anlama açısından da önem taşır. Okul iklimi ise liderlik tarzı gibi değişkenlerden etkilenen, aynı zamanda çalışanların davranışlarını ve işe yönelik tutumlarını etkileyen (Schneider, 2000), okulun amaçlarına ulaşmada önemli bir değişkendir. Bu noktada bir okul yöneticisinin rolü, okulun çok yönlü gelişimi açısından oldukça önemlidir.

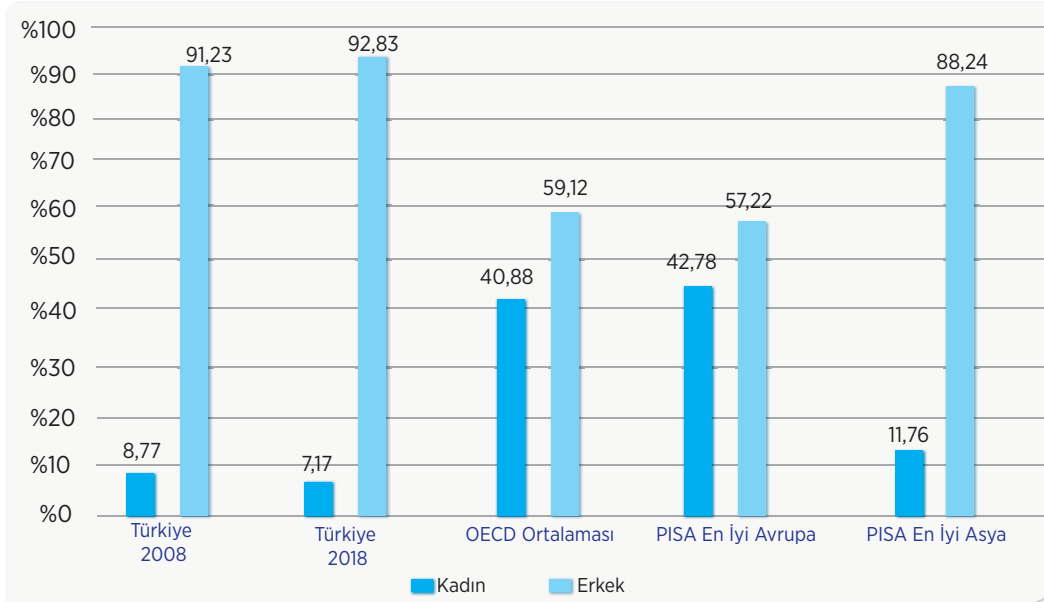


### 3.1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

#### Cinsiyet ve Yaş Dağılımı

TALIS 2018 yönetici anketine yanıt veren ortaokul yöneticilerinin cinsiyet ve yaş dağılımları Grafik 3.1 ve Grafik 3.2’de verilmiştir. Ortaokul yöneticilerinin Grafik 3.1’de yer alan cinsiyet dağılımları incelendiğinde 2008 ve 2018 yıllarına ait oranlarda Türkiye’deki kadın ortaokul yöneticilerinin oranının erkeklere ve diğer karşılaştırma gruplarına oranla oldukça düşük olduğu görülmektedir. 2008 yılında Türkiye’deki kadın ortaokul yönetici oranı %8,77 iken bu oran %1,5’lik bir düşüşle 2018 yılında %7,17’ye gerilemiştir. Türkiye ile benzerlik taşıyan bir diğer karşılaştırma grubu ise “PISA En İyi Asya” grubudur. “PISA En İyi Asya” grubunda 2018 yılı kadın ortaokul yöneticilerinin oranı %11,76’dır. OECD ortalamasında ise kadın ortaokul yöneticilerinin oranı %40,88 iken “PISA En İyi Avrupa” grubunda bu oran %42,78’dir.

**Grafik 3.1.** Karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre dağılım oranları

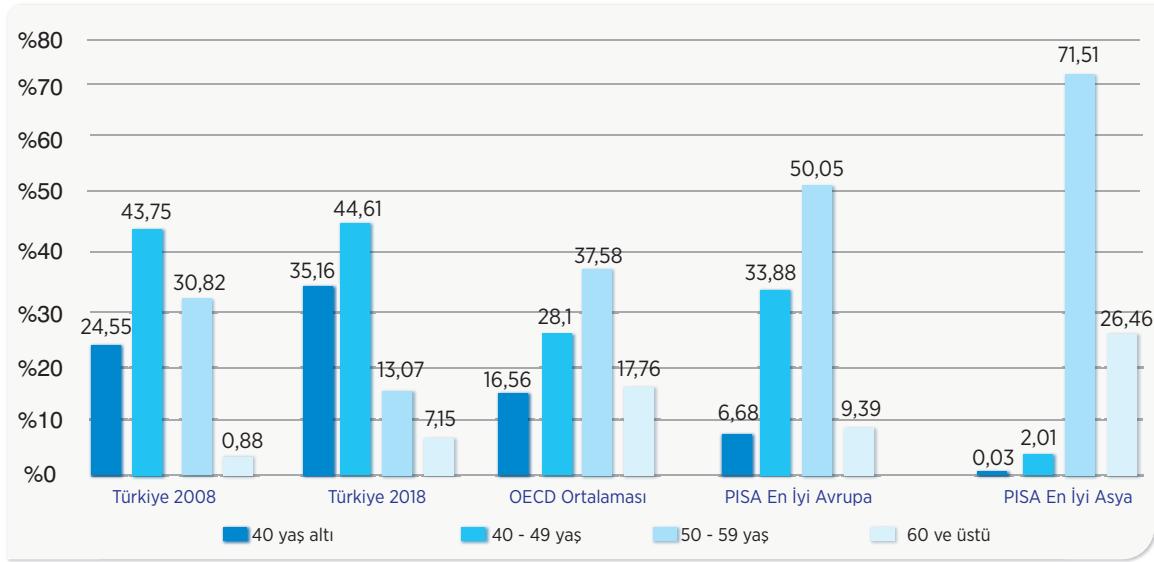


Okul yöneticilerinin cinsiyete göre dağılımları kadar önemli diğer bir konu sahip oldukları yaş ve deneyimdir. Grafik 3.2’de karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin yaş dağılımları incelenmiştir. Türkiye’de yer alan okul yöneticilerinin yaş dağılımları incelendiğinde 60 yaş ve üzeri yöneticilerin 2008 yılında oranı %0,88 iken 2018 yılında bu oranın %7,15’e yükseldiği görülmektedir.

Bunun yanı sıra karşılaştırma gruplarında 40 yaş altı görev yapan okul yöneticilerinde en düşük orana %0,03 ile “PISA En İyi Asya” ortalamasının sahip olduğu görülmektedir.

“PISA En İyi Asya” ortalamasının aksine 40 yaş altı okul yöneticisi oranının en çok Türkiye 2008 (%24,55) ve 2018 (%35,16) 2018'de olduğu yer aldığı dikkati çekmektedir. “PISA En İyi Asya” grubunda dikkat çeken bir başka bulgu ise okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun (%71,51) 50-59 yaş aralığında bulunmasıdır. “PISA En İyi Asya” ülkelerinde uzun yıllar öğretmenlik deneyimi sonrasında okul yöneticisi olarak göreve başlandığı düşünülebilir.

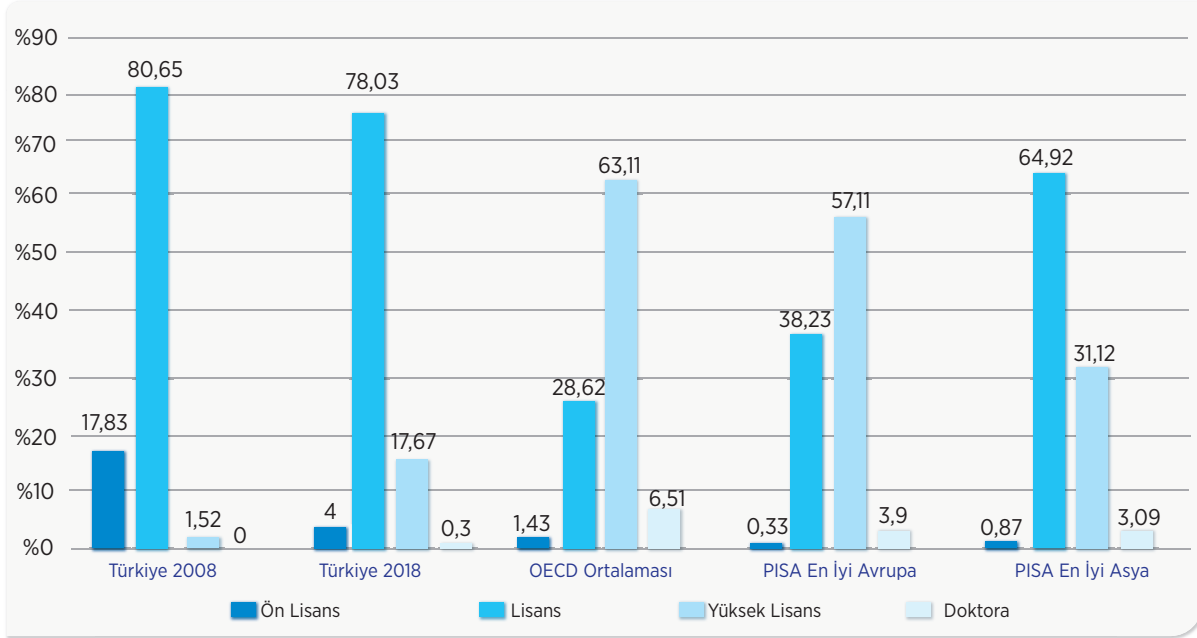
**Grafik 3.2.** Karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin yaşlara göre dağılım oranları



### Eğitim Durumları

Okul yöneticilerinin tamamladıkları resmî eğitim seviyesi, onların eğitim alanında daha fazla bilgi sahibi olmaları ve okul yönetimi görevlerini daha başarılı yürütebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Grafik 3.3'te karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin tamamladıkları en yüksek resmî eğitim seviyesine ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Grafik 3.3.** Okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre oranları



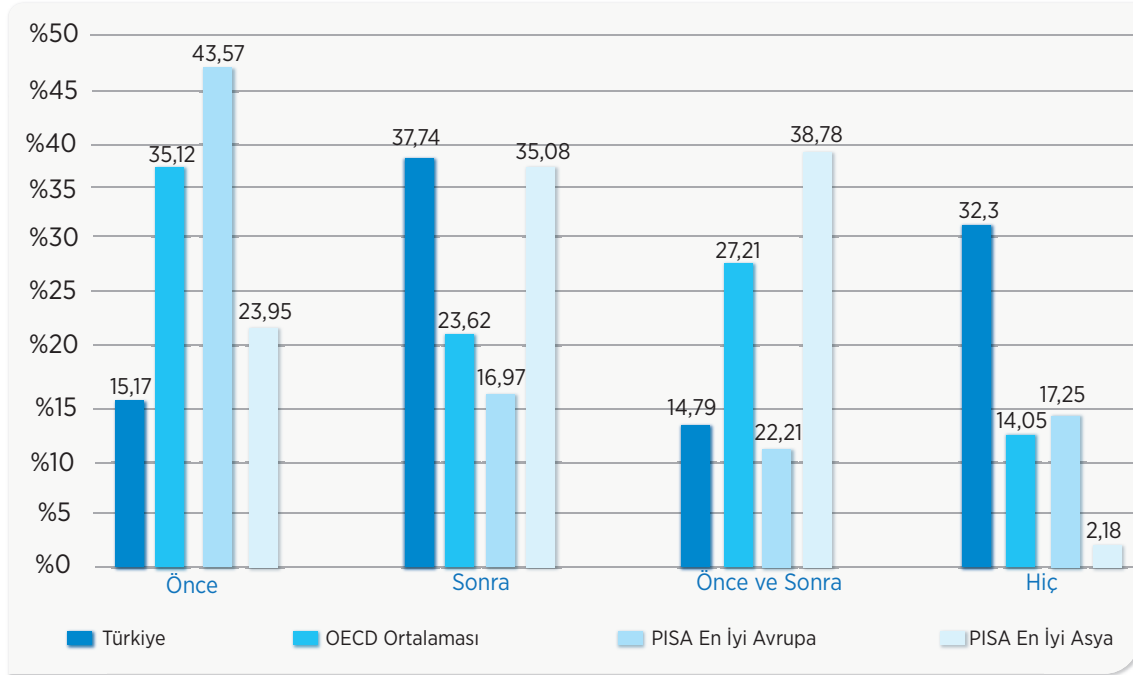
Karşılaştırma gruplarındaki okul yöneticilerinin ön lisans mezunu olma durumu incelendiğinde en yüksek orana Türkiye 2008 yılında (%17,83) sahip olduğu görülmektedir. Bu oran Türkiye için 2018 yılında %4'e düşmüştür. Ancak Türkiye'nin 2018 yılı verileri incelendiğinde yine diğer karşılaştırma gruplarından yüksek bir orana sahip olunduğu dikkati çekmektedir (OECD Ortalama %1,43, "PISA En İyi Avrupa" %0,33, "PISA En İyi Asya" %0,87). Türkiye lisans mezunu ortalamaları gerek 2008 (%80,65) yılı gerekse 2018 (%78,03) yılı ortalamaları ile tüm karşılaştırma gruplardan daha fazla bir yüzdeye sahiptir.

Lisansüstü eğitim, kişinin mesleki gelişimi açısından önem taşımaktadır. Özellikle Türkiye'de okul yönetimi içerikli derslerin lisans düzeyinde sınırlı olduğu düşünüldüğünde lisansüstü eğitim ile okul yöneticilerinin desteklenmesi önemlidir. Karşılaştırma gruplarında yüksek lisans mezunu olma oranları incelendiğinde Türkiye'nin hem 2008 (%1,52) hem de 2018 (%17,67) yılında tüm gruplar içinde en düşük orana sahip olduğu görülmektedir. Ancak 2008 yılında %1,52 olan yüksek lisans mezunu oranının %16,15'lik bir artışla 2018 yılında %17,67'ye çıkması Türkiye açısından önemlidir. Yüksek lisans mezunu yöneticilerin oranlarında OECD ve "PISA En İyi Avrupa" gruplarında ise yüzde elliyi aşan oranların olduğu görülmektedir. Doktora düzeyinde ise önemli bulgular dikkati çekmektedir. Türkiye'de 2008 yılında doktora mezunu okul yöneticisi bulunmazken bu oranın 2018 yılında %0,3 oranına çıktığı görülmektedir. "PISA En İyi Asya" ve "PISA En İyi Avrupa" gruplarında ise bu oran sırasıyla %3,09 ve %3,3 olarak karşımıza çıkmaktadır.

### Tamamlanan Eğitim Programının (Resmî Eğitim) Kapsamı

Karşılaştırma gruplarında yer alan ve anketi yanıtlayan ortaokul yöneticilerine TALIS 2018 anketi kapsamında “Bitirdiğiniz resmî eğitim ve tamamladığınız yetiştirme programları aşağıdakilerden birini içeriyor muydu?” sorusu sorulmuş ve seçenekler kapsamında “Okul yönetimi veya müdürlük eğitim programı ya da kursu”, “öğretmen eğitim programı ya da kursu”, “öğretimle ilgili liderlik eğitimi ya da kursu” maddeleri sunulmuştur. Ayrıca okul yöneticilerine bu eğitimleri göreve başlamalarından önce mi, sonra mı yoksa hem önce hem de sonra mı alıp almadıkları sorulmuştur. Okul yöneticilerinin “okul yönetimi veya müdürlük eğitim programı ya da kursu” içeren bir eğitime katılma seçeneğine ilişkin yanıtlarına Grafik 3.4’te yer verilmiştir.

**Grafik 3.4.** Tamamlanan resmî eğitimin ‘okul yönetimi veya müdürlük eğitim programı ya da kursunu’ içerdiğini söyleyen yönetici oranları



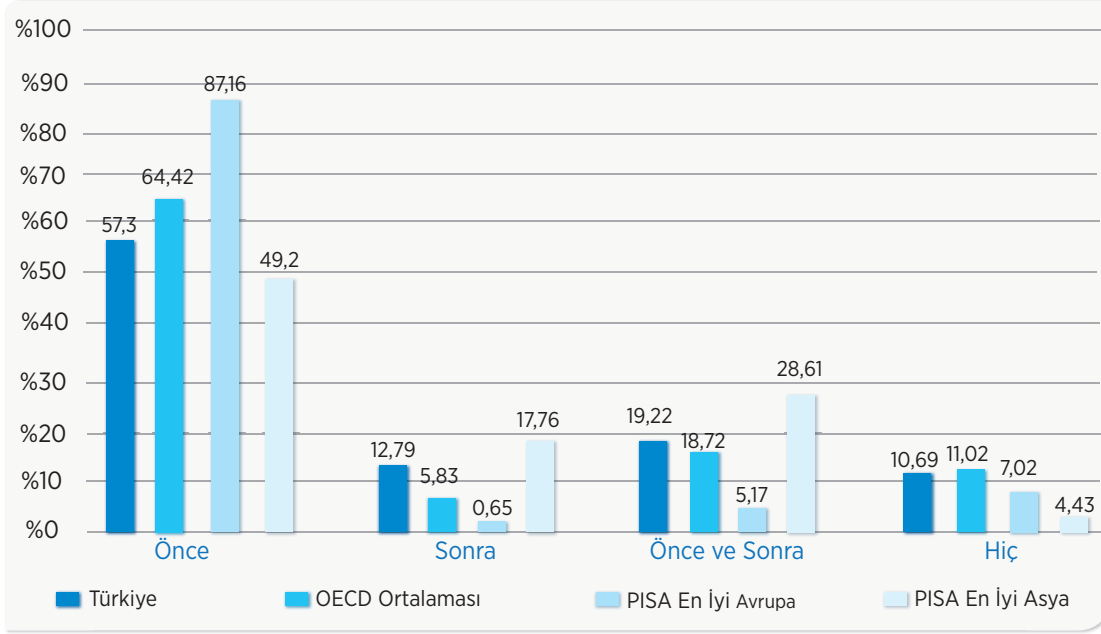
Grafik 3.4’te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce “Okul yönetimi veya müdürlük eğitim programı ya da kursu” içeren bir eğitime katılım oranları incelendiğinde Türkiye’nin %15,17 oranı ile karşılaştırma grupları içinde en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

“PISA En İyi Avrupa” grubundaki okul yöneticilerinde ise bu oran % 43,57’dir. “PISA En İyi Avrupa” grubunda okul yöneticilerinin önemli bir oranının göreve başlamadan önce tamamladıkları resmî eğitimin okul yönetimi veya müdürlük ile ilgili bir eğitim programını ya da kursunu içerdiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin göreve başlama sonrasında bu tür bir eğitime katıldığını söyleyenlerin oranı incelendiğinde ise Türkiye’nin %37,74 ile diğer tüm gruplardan fazla bir yüzdeye sahip olduğu dikkatleri çekmektedir. Türkiye’deki okul yöneticilerinin önemli bir oranının göreve başladıktan sonra okul yönetimine ilişkin bir eğitim ya da kurs aldıkları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin hem göreve başlamadan önce hem de göreve başladıktan sonra okul yönetimi veya müdürlük eğitim programı ya da kursu içeren eğitim alma durumları incelendiğinde en yüksek yüzdeye %38,78 ile “PISA En İyi Asya” grubunun sahip olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Asya” grubu incelendiğinde göreve başlama öncesi (%23,95), göreve başlama sonrası (%35,08), hem göreve başlama öncesi hem de göreve başlama sonrası (%38,78) toplam yüzdelerinin önemli bir yüzdeyi oluşturduğu, bu tür bir eğitimi hiç almayanların oranının (%2,18) ise çok düşük olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Asya” grubundaki okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun okul yönetimi ile ilgili eğitime dâhil olduğu söylenebilir. Türkiye’de ise okul yöneticilerinin %32,3’ü bu tür bir eğitime hiç dâhil olmadığını belirtmektedir. Bu oran oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin önemli bir oranının hiç okul yönetimi veya müdürlük eğitim programı ya da kursu içeren eğitim almadıklarını göstermektedir. “Hiç” yanıtı verenlerin oranı “PISA En İyi Avrupa” %17,25, OECD Ortalaması %14,05 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu oranlar “PISA En İyi Asya” grubu oranıyla karşılaştırıldığında oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Ortaokul yöneticilerinin tamamladığı resmî eğitimin “öğretmen eğitimi programı ya da kursu” içerip içermediği konusunda verdikleri yanıtlar Grafik 3.5’te yer gösterilmiştir.

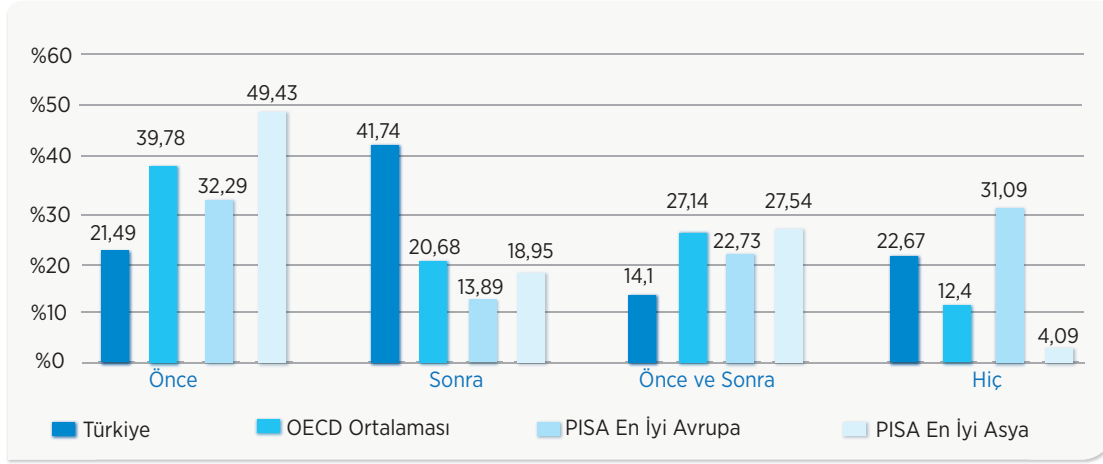
**Grafik 3.5.** Tamamlanan resmî eğitimin ‘öğretmen eğitimi programı ya da kursunu’ içerdiğini söyleyen yönetici oranları



Grafik 3.5’te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce dâhil oldukları eğitim programlarının “öğretmen eğitimi ya da kursu” içermesi oranları incelendiğinde Türkiye’nin %57,3’lük bir yüzdeye sahip olduğu, hem önce hem de sonra bu eğitimi aldığını söyleyenlerin de %19,22 olduğu dikkati çekmektedir. Türkiye’de %12,79’luk bir grubun ise göreve başladıktan sonra bu eğitimi aldığı görülmektedir. Öğretmen eğitim programını hiç almadığını söyleyenlerin oranı ise %10,69’dur. Okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce bu eğitimi alma durumlarında en yüksek orana ise %87,16 ile “PISA En İyi Avrupa” grubunun sahip olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Avrupa” grubunda öğretmen eğitimi ya da kursuna ilişkin hiç eğitim almayanlar ise %7,02’dir.

Ortaokul yöneticilerinin öğretimle ilgili liderlik eğitimi ya da kursu alma durumları ile bulgular ise Grafik 3.6’da yer almaktadır.

**Grafik 3.6.** Tamamlanan resmî eğitimin ‘öğretimle ilgili liderlik eğitimi ya da kursunu’ içerdiğini söyleyen yönetici oranları



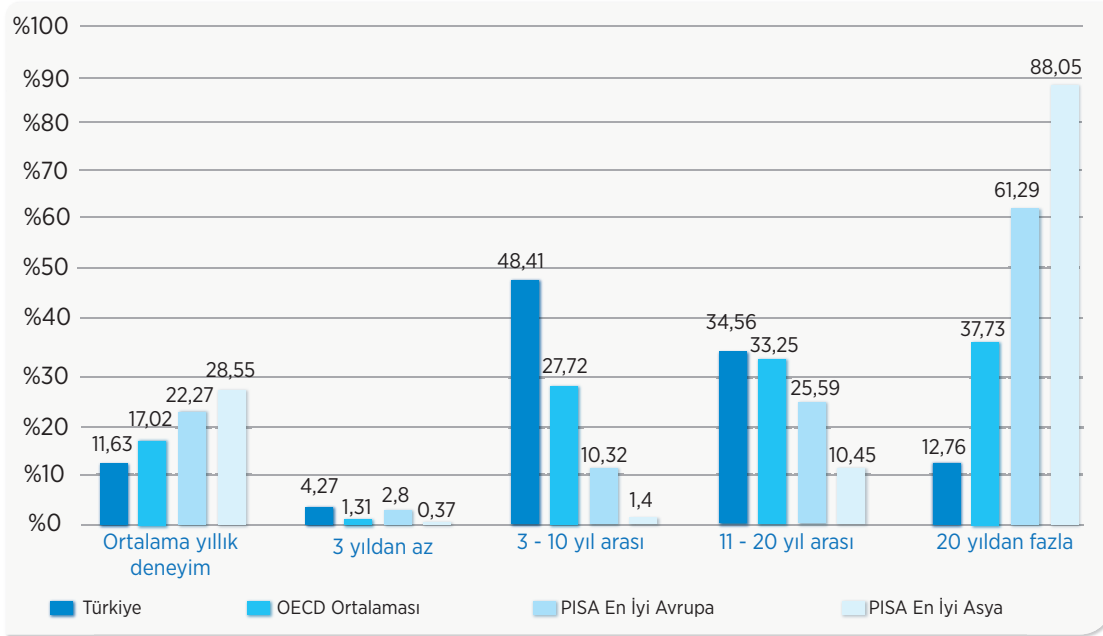
Okul yöneticilerinin tamamladıkları resmî eğitimin “öğretimle ilgili liderlik eğitimi ya da kursunu” gerek göreve başlamadan önce gerek göreve başladıktan sonra içermesi oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin öğretime ilişkin liderliğe yönelik bilgi sahibi olmaları onların öğretim süreçlerini yönetmeleri açısından önem taşır. Grafik 3.6’da yer alan karşılaştırma gruplarında tamamlanan eğitim programının “öğretimle ilgili liderlik eğitimi ya da kursunu” içermesi durumları incelendiğinde göreve başlamadan önce bu eğitimi alanların içinde en düşük yüzdeye %21,49 ile Türkiye’nin sahip olduğu görülmektedir. Türkiye grubundaki yöneticilerin ortalamaları incelendiğinde ise %41,74’ ünün bu tür bir eğitimi göreve başladıktan sonra aldıkları görülmektedir. Bu oran, bu eğitimi sonra aldığını söyleyenler arasında tüm karşılaştırma grupları arasında en yüksek oranı oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin göreve başladıktan kaç yıl sonra bu tür bir eğitim aldıkları bilinmemektedir. Göreve başlama öncesinde bu tür bir eğitimin alınması, okuldaki öğretimin sürdürülmesindeki başarıya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Grafik 3.6. incelendiğinde Türkiye grubundaki okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak bu göreve başladıktan sonra bu eğitimi aldıkları ancak diğer karşılaştırma gruplarındaki okul yöneticilerinin bu göreve başlamadan önce ağırlıklı olarak bu eğitimi aldıkları görülmektedir. Karşılaştırma grupları içinde “PISA En İyi Avrupa” grubundaki okul yöneticilerinin %31,09’luk bir yüzdesi aldıkları eğitimin bu eğitimi hiç kapsamadığını söylemekte ancak %49,43’ü ise yönetici olarak göreve başlamadan önce bu eğitimi aldıklarını söylemektedir.

### Mesleki Deneyim

Okul yöneticilerinin deneyimleri, okulun yönetim süreçleri açısından önemlidir. Bir öğretmen olarak deneyim kazanmak, okuldaki öğretim süreçlerine ilişkin deneyim sahibi olmayı sağlasa da yönetsel sorunların çözümü farklı deneyimleri de gerektirmektedir. Preetika ve Priti (2013) deneyimli okul yöneticilerinin bile okul liderliği ve yönetimi ile ilgili birçok zorlukla karşılaştıklarını vurgulamaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin gerek öğretmenlik gerek okulun idari işleri gerekse okul yöneticiliği sürecinde sahip oldukları deneyimin, yönetim becerileri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin öğretmen olarak çalıştıkları yıllar Grafik 3.7’de yer almaktadır.

**Grafik 3.7.** Öğretmen olarak çalıştıkları yıl sayısına göre okul yöneticilerinin oranları

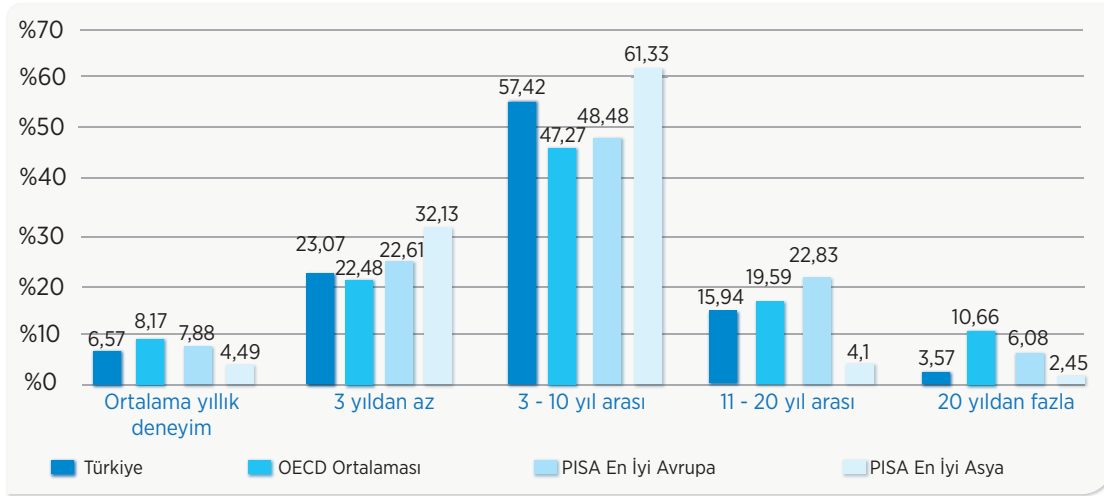




Grafik 3.7’de karşılaştırma gruplarında yöneticilerin ortalama kaç yıl öğretmenlik yaptıkları belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmen olarak en fazla deneyime sahip olan grubun 28,55 yıl ortalama ile “PISA En İyi Asya” grubunun olduğu, en düşük ortalamaya sahip grubun ise 11,63 yıl ile Türkiye olduğu görülmektedir. Türkiye’deki ortaokul yöneticilerinin %48,41’inin 3-10 yıl, %34,56’sının da 11-20 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahip olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Asya” grubundaki okul yöneticilerinin ise %80,05’in 20 yıldan fazla öğretmenlik deneyimine sahip olması dikkati çekmektedir.

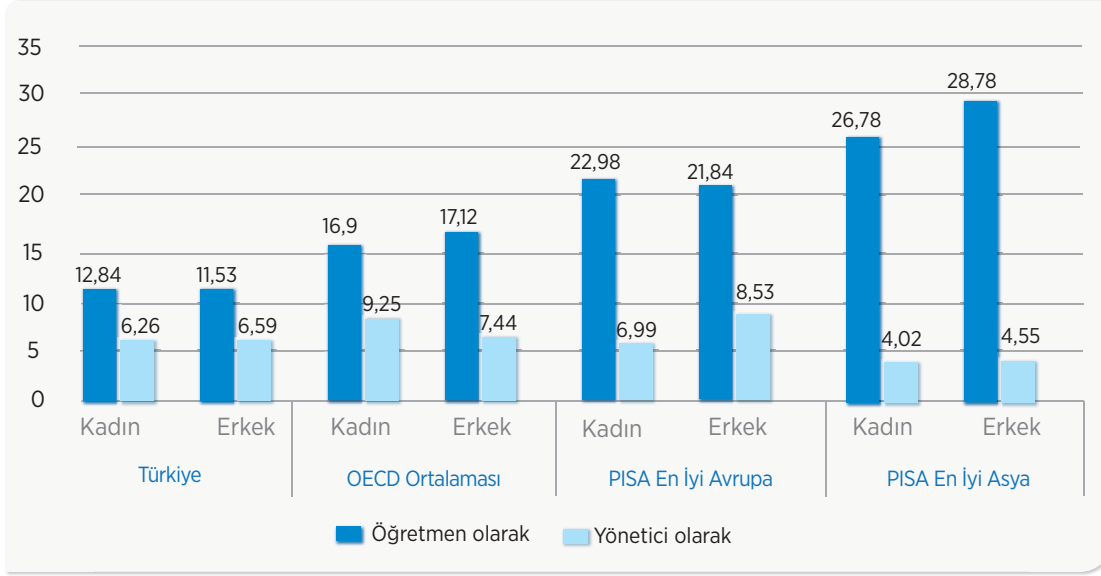
Karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin yönetici olarak deneyimleri incelendiğinde ise Türkiye’deki okul yöneticilerinin ortalama 6,57 yıllık bir deneyime sahip olduğu görülmektedir. Türkiye’deki okul yöneticilerinin %57,42’si 3-10 yıl arası deneyime sahiptir. Tüm karşılaştırma gruplarında en büyük yüzdelik oranı 3-10 yıl arası olan dilim oluşturmaktadır. Grafik 3.8’de karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin yönetici olarak deneyimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Grafik 3.8.** Yönetici olarak çalıştıkları yıl sayısına göre okul yöneticilerinin oranları



Karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre öğretmenlikteki ve yöneticilikteki ortalama deneyim yıllarına ilişkin bulgular Grafik 3.9’da yer almaktadır.

**Grafik 3.9.** Cinsiyete göre öğretmen ve yönetici olarak ortalama deneyim yıllarına göre okul yöneticilerinin oranları

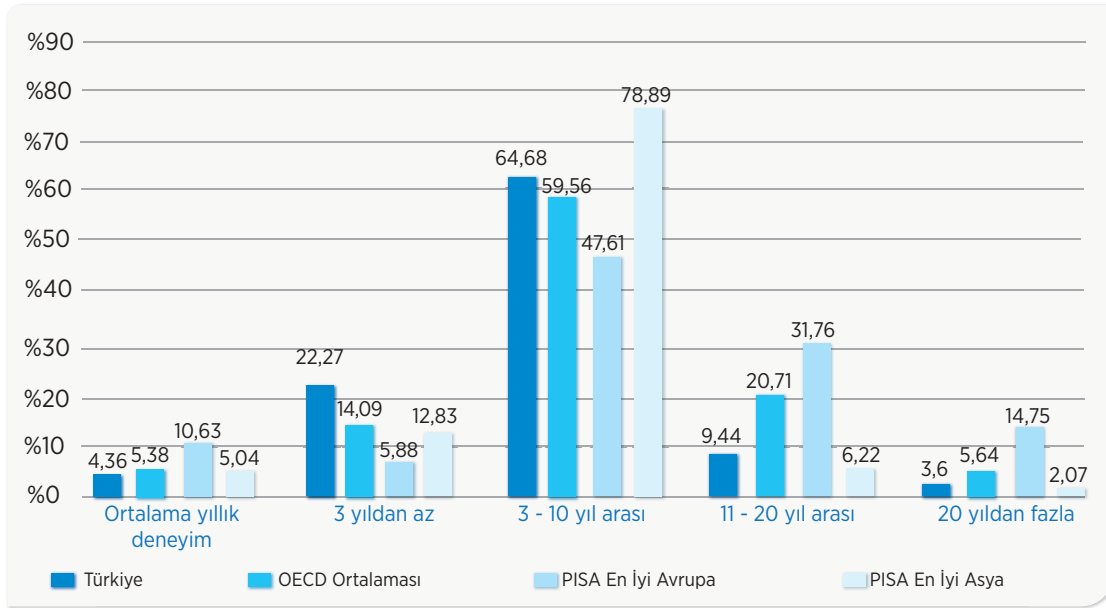


Karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin öğretmen olarak deneyimleri incelendiğinde Türkiye’deki kadın okul yöneticilerinin ortalama 12,84 yıl, erkek okul yöneticilerinin ise 11,53 yılla tüm karşılaştırma grupları içinde en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Kadın okul yöneticilerinin öğretmen olarak deneyimleri karşılaştırma grupları içinde değerlendirildiğinde OECD ortalamasının 16,9 yıl, “PISA En İyi Avrupa” grubunun 22,98 yıl, “PISA En İyi Asya” grubunun ise 26,78 yıllık ortalama deneyime sahip oldukları görülmektedir. Erkek okul yöneticilerinin öğretmen olarak deneyimlerinde ise OECD ortalaması 17,12 yıl, “PISA En İyi Avrupa” grubu 21,84 yıl, “PISA En İyi Asya” grubunun ise 28,78 yıllık ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin yönetici olarak deneyimleri incelendiğinde Türkiye’deki kadın yöneticilerinin 6,26 yıl, erkek yöneticilerin ise 6,59 yıllık bir ortalama ile “PISA En İyi Asya” grubunu geçtiği görülmektedir. Kadın okul yöneticilerinin yönetici olarak deneyimleri değerlendirildiğinde OECD ortalamasının 9,25 yıl, “PISA En İyi Avrupa” grubunun 6,99 yıl, “PISA En İyi Asya” grubunun ise 4,02 yıllık bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Erkek okul yöneticilerinin yönetici olarak deneyimlerinde ise OECD ortalaması 7,44 yıl, “PISA En İyi Avrupa” grubunun 8,53 yıl, “PISA En İyi Asya” grubunun ise 4,55 yıllık bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Grupların ortalamalarında dikkat çeken bir noktayı “PISA En İyi Asya” ortalaması oluşturmaktadır. Bu gruptaki okul yöneticilerinin ortalama 26-28 yıllık bir öğretmenlik deneyimi sonrasında yönetim sürecine geçtikleri dikkati çekmektedir.

Karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin okul yöneticiliği dışındaki diğer okul yöneticiliğinde (müdür yardımcılığı vb.) çalıştıkları yılların dağılımları ise Grafik 3.10’da yer almaktadır.

**Grafik 3.10.** Diğer okul yöneticiliği görevlerinde (müdür yardımcılığı vs) çalıştıkları yıllara göre okul yöneticilerinin oranları

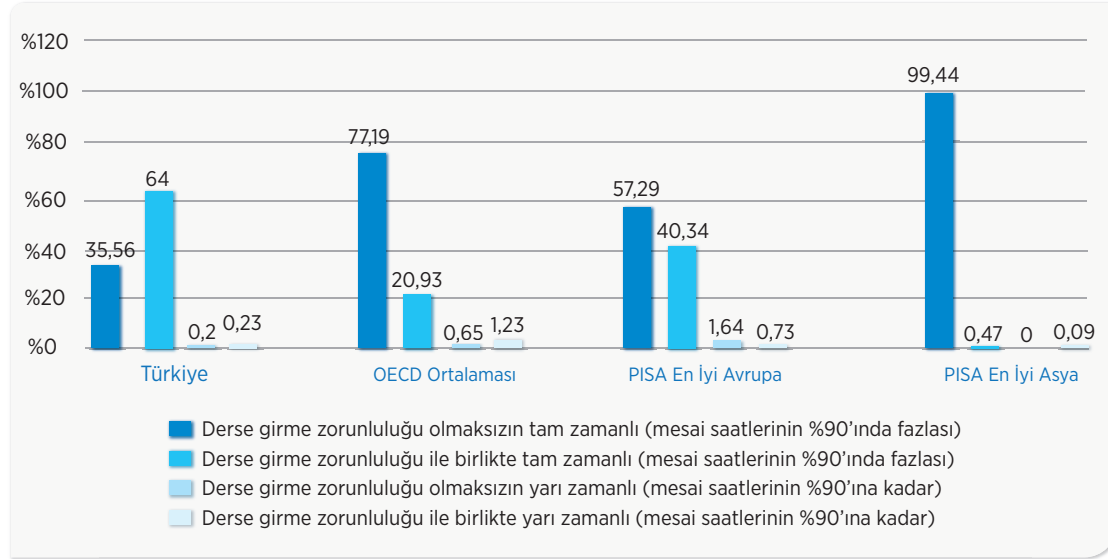


Okul yöneticilerinin diğer okul yöneticiliği görevlerinde (müdür yardımcılığı vb.) çalıştıkları ortalama yıllar incelendiğinde ortalama yıllık deneyimin en fazla orana %10,63 ile “PISA En İyi Avrupa” grubunun sahip olduğu görülmektedir. Türkiye’deki okul yöneticilerinin %64,68’inin 3-10 yıl arası diğer okul yöneticiliği görevlerinde çalıştıkları görülmektedir. Tüm karşılaştırma gruplarında, “PISA En İyi Asya” grubunun diğer okul yöneticiliği görevlerinde 3-10 yıl arasında en fazla yüzdeye sahip olduğu görülmektedir.

### Okul Yöneticilerinin Çalışma Durumları

TALIS 2018 anketinde okul yöneticilerine “Müdür olarak mesai saatleri bakımından şu andaki çalışma durumunuz nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Müdürlerin cevaplamaları için ise derse girme zorunluluğu olmaksızın tam zamanlı (mesai saatlerinin %90’ından fazlası), derse girme zorunluluğu ile birlikte tam zamanlı (mesai saatlerinin %90’ından fazlası), derse girme zorunluluğu olmaksızın yarı zamanlı (mesai saatlerinin %90’ına kadar) ve derse girme zorunluluğu ile birlikte yarı zamanlı (mesai saatlerinin %90’ına kadar) seçenekleri sunulmuştur. Anket kapsamında mesai saatlerinin %90’ından fazlası tam zamanlı olarak kabul edilmiştir. Mesai saatlerinin %90’ına kadar olan kısmı ise yarı zamanlı olarak kabul edilmiştir. Ayrıca ders zorunluluğu olması ve ders zorunluluğu olmaması gibi ifadeler de anket kapsamında sunulmuştur. Okul yöneticilerinin çalışma koşullarında tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışmalarının yanında derse girme zorunluluklarına verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Grafik 3.11’de sunulmuştur.

**Grafik 3.11.** Derse girme zorunluluklarına göre okul yöneticilerinin oranları



Türkiye’de kamu okullarında görev yapan okul müdürlerinin derse girme yükümlülükleri bulunmaktadır. Ancak ilköğretim uygulamasının sona ermesinin takiben ilköğretim okullarının ilkokul ve ortaokul olarak ayrılması sebebiyle okul müdürlerinin alanları itibarıyla girebilecekleri ders bulunmayabilir. Özel okullarda da okul yöneticilerinin derse girme zorunluluğu bulunmamaktadır.

Grafik 3.11'de görüldüğü üzere Türkiye'deki okul yöneticilerinin %35,56'sı derse girme zorunluluğu olmaksızın tam zamanlı, %64'ü ise derse girme zorunluluğuyla birlikte tam zamanlı olarak görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Türkiye dışındaki tüm karşılaştırma gruplarında yöneticilerin büyük bir çoğunluğu “derse girme zorunluluğu olmaksızın tam zamanlı” çalıştıklarını söylemiştir. Bu gruplar arasında özellikle %99,44'ünün “derse girme zorunluluğu olmaksızın tam zamanlı mesai yaptığını” belirten “PISA En İyi Asya” grubundaki yöneticiler dikkati çekmektedir. Okul müdürlerinin yarı zamanlı çalışmaları ise tüm gruplarda neredeyse yok denecek kadar azdır.

Okul yöneticileri zamanlarını farklı yönetsel faaliyetlere ayırmaktadırlar. Okul yöneticilerinden okulun yönetim faaliyetleri, öğretme ve öğrenme, araştırma yönetimi, insan kaynakları yönetimi, politika oluşturma ve dış ilişkiler (Drea ve O'Brien, 2001) gibi birçok faaliyeti sürdürmeleri beklenmektedir. Tüm bu faaliyetler yönetim sürecinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. TALIS 2018 anketi kapsamında bu soruya yanıt aramak amacıyla okul yöneticilerine “Bir eğitim öğretim yılı içinde, bu okulda müdür olarak zamanınızın ortalama olarak yüzde kaçını aşağıdaki görevler için harcarsınız?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu işlere ayırdıkları ortalama zamanı yüzde olarak belirtip, toplamı %100 olacak şekilde ifade etmeleri için şu seçenekler sunulmuştur:

- **Yönetim ile ilgili görevler ve toplantılar**

*Yönetmelikler, raporlar, okul bütçesi, sınıf dağılımlarının ve zaman çizelgelerinin hazırlanması, yerel ve ulusal eğitim yetkililerinden gelen isteklerin karşılanması dâhil*

- **Liderlik görevleri ve toplantıları**

*Stratejik planlama, okul gelişim planlarının geliştirilmesi gibi liderlik ve yönetim faaliyetleri ve personel istihdamı gibi insan kaynakları ve personel işleri dâhil*

- **Müfredat ve öğretim ile ilgili görevler ve toplantılar**

*Müfredat geliştirme, öğretim, ders izleme, öğrenci değerlendirmeleri, öğretmen rehberliği ve öğretmen mesleki gelişimi dâhil*

- **Öğrenci etkileşimleri**

*Danışmanlık, yapılandırılmış öğrenme etkinliklerinin dışında kalan görüşmeler ve disiplin dâhil*

- **Veli etkileşimleri**

*Resmî ve resmî olmayan etkileşimler dâhil*

- **Yerel ve bölgesel topluluklar, işletmeler ve sanayi kuruluşlarıyla etkileşimler**

- **Diğer**

Tablo 3.1’de karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin bir öğretim yılı içinde belirlenen görevlere ayırdıkları zamanların yüzde olarak dağılımları görülmektedir.

**Tablo 3.1.** Okul yöneticilerinin belirlenen görevlere ayırdıkları zaman dağılımları (%)

	Türkiye	OECD Ortalama	PISA En iyi Avrupa	PISA En iyi Asya
Yönetim ile ilgili görevler ve toplantılar	29,48	27,73	26,75	24,07
Liderlik görevleri ve toplantıları	15,14	19,01	27,44	19,62
Öğretim programı ve öğretim ile ilgili görevler ve toplantılar	14,66	17,31	15,47	22,62
Öğrenci etkileşimleri	16,9	15,79	12,98	11,69
Veli etkileşimleri	13,94	10,25	9,46	9,69
Yerel ve bölgesel topluluklar, işletmeler ve sanayi kuruluşlarıyla etkileşimler	5,1	5,16	5,05	8
Diğer	4,81	4,78	2,84	4,24

Tablo 3.1’de belirtildiği üzere Türkiye’deki okul yöneticilerinin zamanlarını en çok yönetim ile ilgili görevler ve toplantılara ayırdıkları görülmektedir. Türkiye ile benzer şekilde “OECD Ortalaması” ve “PISA En İyi Asya” gruplarında da okul yöneticileri en fazla zamanlarını yönetim ile ilgili görevler ve toplantılara ayırdıklarını belirtmektedir. Yönetim ile ilgili görevler ve toplantılara ayrılan zamanın en fazla olduğu ülke Türkiye’dir. “PISA En İyi Avrupa” grubu ise kendi içinde en fazla zamanı liderlik görevleri ve toplantılara ayırmaktadır.

Türkiye’de zellikle okul yöneticilerinin veli etkileşimine karşılaştırma gruplarına göre daha fazla zaman ayırdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra Türkiye grubunun liderlik görevleri ve toplantıları ile öğretim programı ve öğretim ile ilgili görevler ve toplantılar alanlarında diğer karşılaştırma gruplarına göre daha az zaman ayırması da dikkat çeken bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diğer işlere ayrılan zaman incelendiğinde ise “PISA En İyi Avrupa” grubundaki yöneticilerin bu işlere en az zamanı “(%2,84) ayırdığı görülmektedir. Diğer tüm grupların yaklaşık %4'lük bir zaman dilimini ayırdığı görülmektedir.

### 3.2. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri, okulun amaçlarına ulaşabilmesi ve etkili bir okul hâline gelebilmesi açısından oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin okulun misyonu ve vizyonuna uygun şekilde gerekliliklerini yerine getirilebilmesi, yöneticiliğin şans veya ilişkiler üzerine edinilmesi yerine, işi doğru yapabilecek şekilde özel olarak eğitilmiş nitelikli profesyonellerin atanması ile sağlanabilir (Mathibe, 2007). Bu nedenle okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin okulun etkili bir okul hâline gelmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.

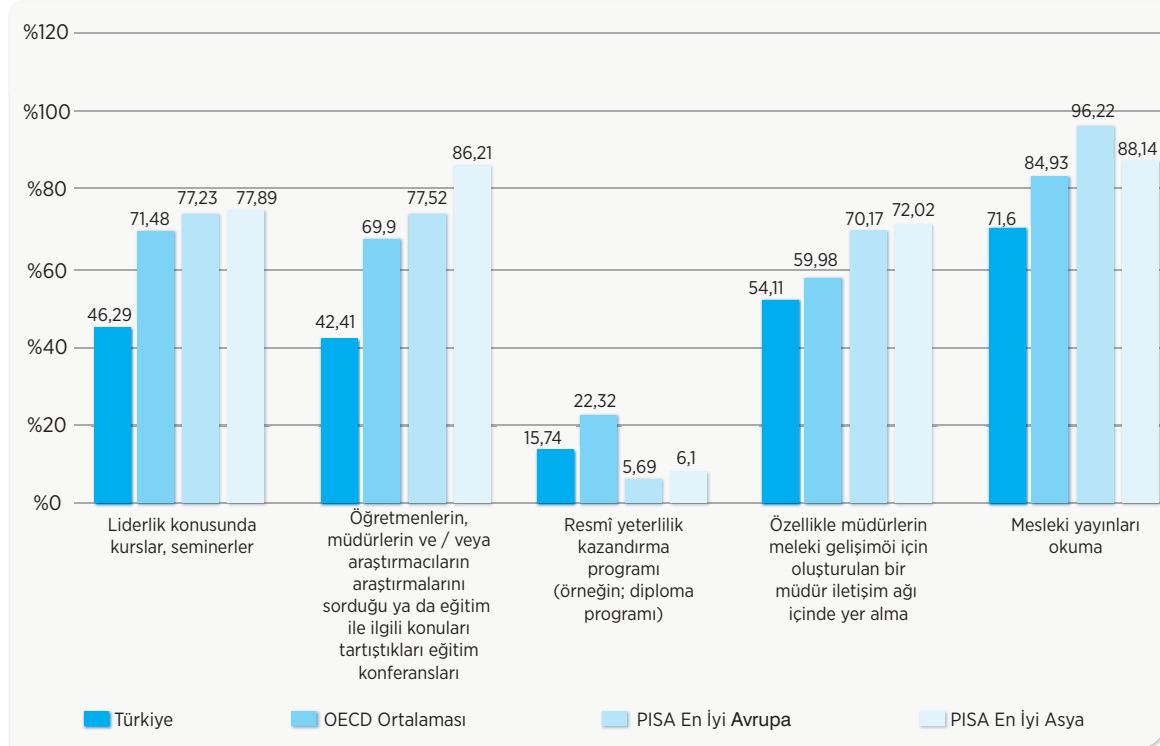
Bu bölümde karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin ne tür mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları, mesleki gelişim ihtiyaçlarının neler olduğu ve mesleki gelişimlerini etkileyen faktörlerin neler olduğu incelenmiştir.

#### Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerinin ne tür mesleki gelişim faaliyetlerine katılım sağladığının belirlenmesi amacıyla TALIS 2018 anketi kapsamında okul yöneticilerine “Son 12 ay içinde, bir müdür olarak size yönelik yapılan aşağıdaki mesleki gelişim faaliyetlerinden herhangi birine katıldınız mı?” sorusu sorulmuştur.

Soru kapsamında “mesleki gelişim; bireyin mesleki becerilerini, bilgisini ve uzmanlığını geliştirmeyi hedefleyen faaliyetler olarak tanımlanır. Haziran ve eylül aylarında her yıl yapılan mesleki çalışmaları da göz önünde bulundurunuz.” ifadesi de okul yöneticileri ile paylaşılmıştır. Liderlik konusunda kurslar, seminerler; öğretmenlerin, müdürlerin veya araştırmacıların araştırmalarını sunduğu ya da eğitim ile ilgili konuları tartıştıkları eğitim konferansları; resmî yeterlik kazandırma programı, özellikle müdürlerin mesleki gelişimi için oluşturulan bir müdür iletişim ağı içinde yer alma; mesleki yayınları okuma gibi seçeneklere katılım oranları Grafik 3.12’de yer almaktadır.

**Grafik 3.12.** Okul yöneticilerinin belirlenen konularda mesleki gelişim faaliyetlerine katılım yüzdeleri



Grafik 3.12’de yer alan liderlik konusunda kurslar, seminerler ve ilgili mesleki gelişim faaliyetine katılım durumları incelendiğinde Türkiye’nin %46,29’lık katılım yüzdesiyle diğer karşılaştırma gruplarından oldukça düşük bir orana sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri arasında liderlik konusunda kurslar, seminerler ve ilgili mesleki gelişim faaliyetine katılım konusunda en yüksek yüzdeye sahip gruplar “PISA En İyi Asya” ve “PISA En İyi Avrupa” grubudur.



Mesleki gelişim faaliyetlerinin diğeri de öğretmenlerin, okul yöneticilerinin veya araştırmacıların araştırmalarını sunduğu ya da eğitim ile ilgili konuları tartıştıkları konferanslarıdır. Eğitim konferansları konusunda en yüksek yüzdeye sahip grup %86,21'lik oranla “PISA En İyi Asya” grubudur. İkinci sırada ise %77,52'lik bir yüzde ile “PISA En İyi Avrupa” grubu yer almaktadır. Mesleki gelişim faaliyetlerinin bu boyutuna katılmada Türkiye'nin %42,41'lik bir orana sahip olduğu görülmektedir.

Resmî yeterlik kazandırma programı (örneğin; diploma programı) konusundaki faaliyetlerde tüm karşılaştırma gruplarının düşük bir orana sahip olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak okul yöneticilerinin farklı türden eğitimlere gereksinim duymaları ancak diploma programı kadar uzun dönemli planlama yapmadıkları düşünülebilir. Ayrıca verilen yanıtlar kapsamında yüksek lisans ve doktora gibi eğitimlerin de değerlendirmeye alındığı düşünülebilir. Türkiye %15,74'lük bir yüzde ile bu grupta “PISA En İyi Asya” ve “PISA En İyi Avrupa” gruplarının önünde yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi için oluşturulan bir müdür iletişim ağı içinde yer alma, benzer sorunların paylaşımı ve sorunların çözümü açısından gelişime yönelik önemli bir olanak sağlar. Bu faaliyete ilişkin Türkiye'nin %54,11'lik bir yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Bu grupta en yüksek orana %72,02'lik oran ile “PISA En İyi Asya” grubu sahiptir. Bu grubu %70,17'lik bir yüzde ile “PISA En İyi Avrupa” takip etmektedir.

Mesleki yayınları okuma oranları değerlendirildiğinde “PISA En İyi Avrupa” grubunun %96,22'lik yüzdesi dikkati çekmektedir. Bu grubu takip eden “PISA En İyi Asya” grubunun oranı %88,14, OECD ortalaması ise %84,93'lük bir yüzdeye sahiptir. Türkiye'nin bu faaliyete katılmaya ilişkin yüzdesi ise %71,6'dır.

Mesleki gelişim faaliyetlerinde resmî yeterlik kazandırma programı dışındaki tüm faaliyetlerde “PISA En İyi Asya” ve “PISA En İyi Avrupa” gruplarının en yüksek düzeyde katılım oranına sahip oldukları dikkati çekmektedir.

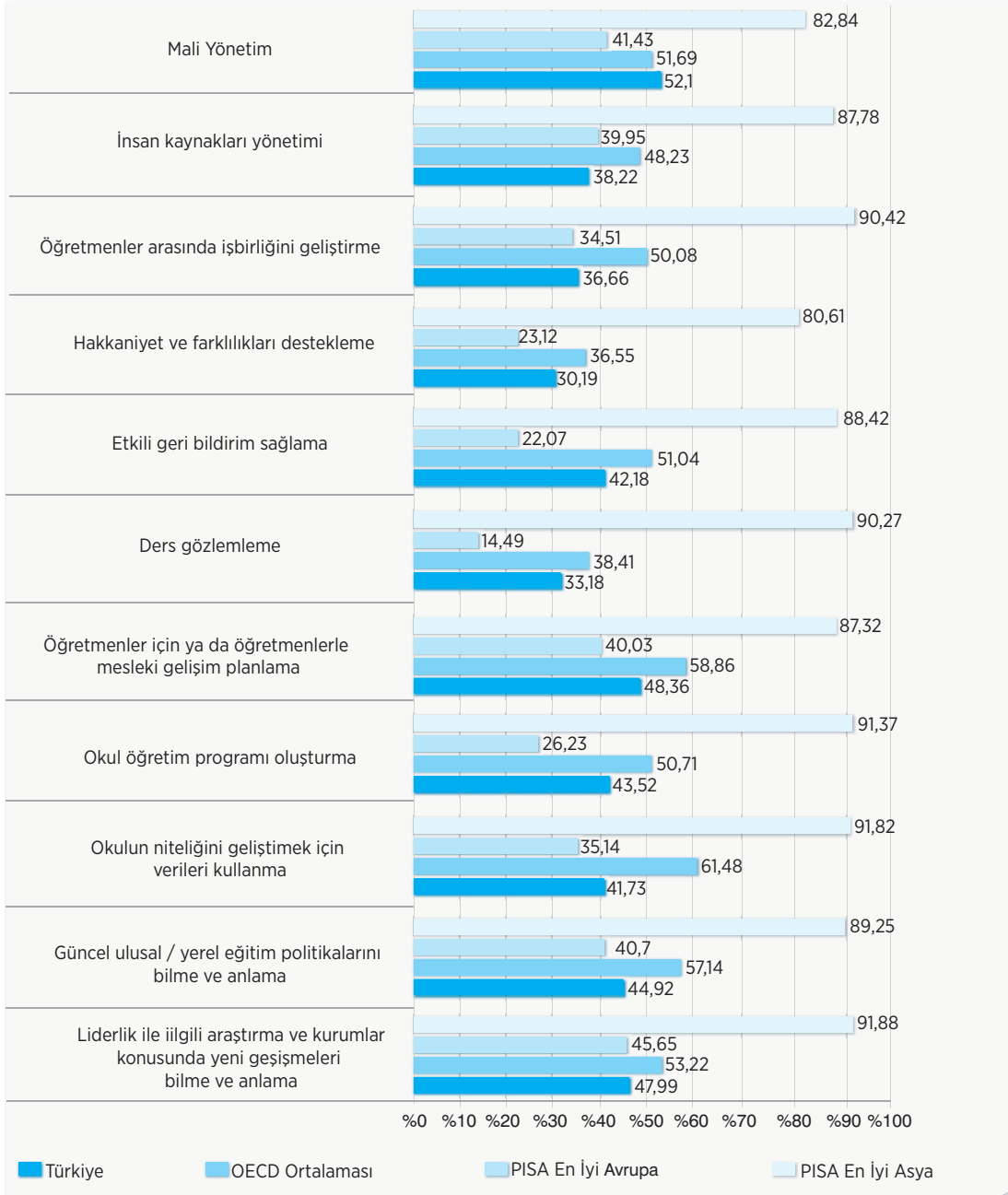
## Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim İhtiyaçları

Karşılaştırma gruplarında yer alan okul yöneticilerine mesleki gelişim ihtiyaçlarının neler olduğu sorulmuştur. Okul yöneticilerine bu soruların yanıtı olarak şu seçenekler sunulmuştur:

- Liderlik ile ilgili araştırma ve kuramlar konusunda yeni gelişmeleri bilme ve anlama
- Güncel ulusal/yerel eğitim politikalarını bilme ve anlama
- Okulun niteliğini geliştirmek için verileri kullanma
- Okul öğretim programı oluşturma
- Öğretmenler için ya da öğretmenlerle mesleki gelişim planlama
- Ders gözlemleme
- Etkili geri bildirim sağlama
- Hakkaniyet ve farklılıkları destekleme
- Öğretmenler arasında iş birliğini geliştirme
- İnsan kaynakları yönetimi
- Mali Yönetim

Okul yöneticilerinin belirlenen alanlarda ne oranda ihtiyaçlarının olduğunun belirlenmesi için “ihtiyaç yok”, “düşük düzeyde ihtiyaç var”, “orta düzeyde ihtiyaç var” ve “yüksek düzeyde ihtiyaç” seçenekleri sunulmuştur. Değerlendirmede “orta düzeyde ihtiyaç” ile “yüksek düzeyde ihtiyaç” seçeneklerinin seçilme oranları birleştirilerek analizler yapılmıştır. Karşılaştırma gruplarına ilişkin bulgular Grafik 3.13’te sunulmuştur.

**Grafik 3.13.** Çeşitli alanlarda orta ve yüksek düzeyde mesleki gelişime ihtiyaç duyan okul yöneticilerinin oranı



TALIS 2018’de, okul yöneticilerinin ihtiyaç duydukları mesleki gelişim alanları “liderlik ile ilgili araştırma ve kuramlar konusunda yeni gelişmeleri bilme ve anlama”, “güncel ulusal/yerel eğitim politikalarını bilme ve anlama”, “okulun niteliğini geliştirmek için verileri kullanma”, “okul öğretim programını oluşturma”, “öğretmenler için ya da öğretmenlerle mesleki gelişim planlama”, “ders gözlemlene”, “etkili geri bildirim sağlama”, “hakkaniyet ve farklılıkları destekleme”, “öğretmenler arasında iş birliğini geliştirme”, “insan kaynakları yönetimi” ve “mali yönetim” olarak karşımıza çıkmaktadır .

“Liderlik ile ilgili araştırma ve kuramlar konusunda yeni gelişmeleri bilme ve anlama” konusunda orta ve yüksek düzeydeki ihtiyaç duyma oranları incelendiğinde “PISA En İyi Asya” grubunun %91,88’lik bir yüzdeye sahip olması oldukça dikkat çekicidir. Bu gruptakilerin liderlik konusundaki araştırma, kuram ve yeni gelişmeleri takip etme açısından daha fazla gelişime gereksinim duydukları görülmektedir. En düşük yüzdeye sahip “PISA En İyi Avrupa” grubundaki orta ve yüksek düzeyde ihtiyacı olanların yüzdesi ise %45,65’tir. Türkiye ise %47,99’luk bir yüzdeye sahiptir.

Güncel ulusal/yerel eğitim politikalarını bilme ve anlama konusunda orta ve yüksek düzeyde ihtiyacı olan gruplar değerlendirildiğinde diğer gruplardan farklı “PISA En İyi Asya” grubunun %89,25’lik bir ortalama ya sahip olduğu görülmektedir. Türkiye ise %44,92’lik bir yüzde ile yüksek düzeyde ihtiyacı olduğunu belirtmektedir.

Okulun niteliğini geliştirmek için verileri kullanmaya ilişkin alanlarda mesleki gelişime orta ve yüksek düzeyde ihtiyaç duyma oranları değerlendirildiğinde, %91,82’lik bir oranla “PISA En İyi Asya” grubundaki okul yöneticilerinin bu alanda mesleki gelişime en fazla ihtiyaç duyan grup olduğu görülmektedir. OECD ortalamasının ise %61,48 olduğu görülmektedir. Bu gruplar içinde en düşük yüzdeye %35,14 ile “PISA En İyi Avrupa” grubunun sahip olduğu ve onu %41,73 ile Türkiye’nin takip ettiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin “okul öğretim programını oluşturma” alanında mesleki gelişime ihtiyaçları incelendiğinde diğer ihtiyaçlara benzer olarak “PISA En İyi Asya” (%91,37) grubunun en fazla orana sahip olduğu görülmektedir. Türkiye ise yöneticilerin %43,52’si orta ve yüksek düzeyde okul öğretim programı konusunda mesleki gelişime ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

“Öğretmenler için ya da öğretmenlerle mesleki gelişim planlama” konusundaki orta ve yüksek düzeydeki ihtiyaçlar incelendiğinde “PISA En İyi Avrupa” grubunun %40,03’lük yüzde ile en düşük orana sahip olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde ihtiyaç oranları incelendiğinde %87,32’lik bir yüzde ile “PISA En İyi Asya” grubunun ilk sırada olması dikkati çekmektedir.

Okul yöneticilerinin “ders gözlemlene” konusunda orta ve yüksek düzeydeki ihtiyaç duydukları oranlar incelendiğinde “PISA En İyi Avrupa” grubunda sadece %14,49 yönetici orta ve yüksek düzeyde ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. “PISA En İyi Asya” grubunda ise yöneticilerin %90,27’si orta ve yüksek düzeyde bu konuda mesleki gelişime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Türkiye’de ise bu konuda mesleki gelişime orta ve yüksek düzeyde ihtiyaç duyanların oranı %33,18 olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Etkili geri bildirim” yönetsel süreçlerin sağlıklı sürdürülmesi açısından önemli konudur. Bu konuda orta ve yüksek düzeyde mesleki gelişime ihtiyaç duyan yöneticilerin oranı “PISA En İyi Asya” grubunda %88,42’dir. “PISA En İyi Avrupa” grubunda bu oran “PISA En İyi Asya” grubuna göre oldukça düşüktür. Türkiye’de ise bu konuda orta ve yüksek seviyede mesleki gelişime ihtiyaç duyan yöneticilerin oranı %42,18 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişimlerini destekleme ve öğretmenler arasında iş birliğini artırma gibi görevleri bulunmaktadır. Bu, okulun yönetim süreçleri açısından önem taşır. Okul yöneticilerinin bu konudaki mesleki gelişim ihtiyaçları, bu konuda orta ve yüksek düzeyde mesleki gelişime ihtiyaç duyan yöneticilerin oranının “PISA En İyi Asya” grubunda %90,42, “PISA En İyi Avrupa” grubunda %34,51 ve Türkiye’de ise %36,66 olduğu görülmektedir.

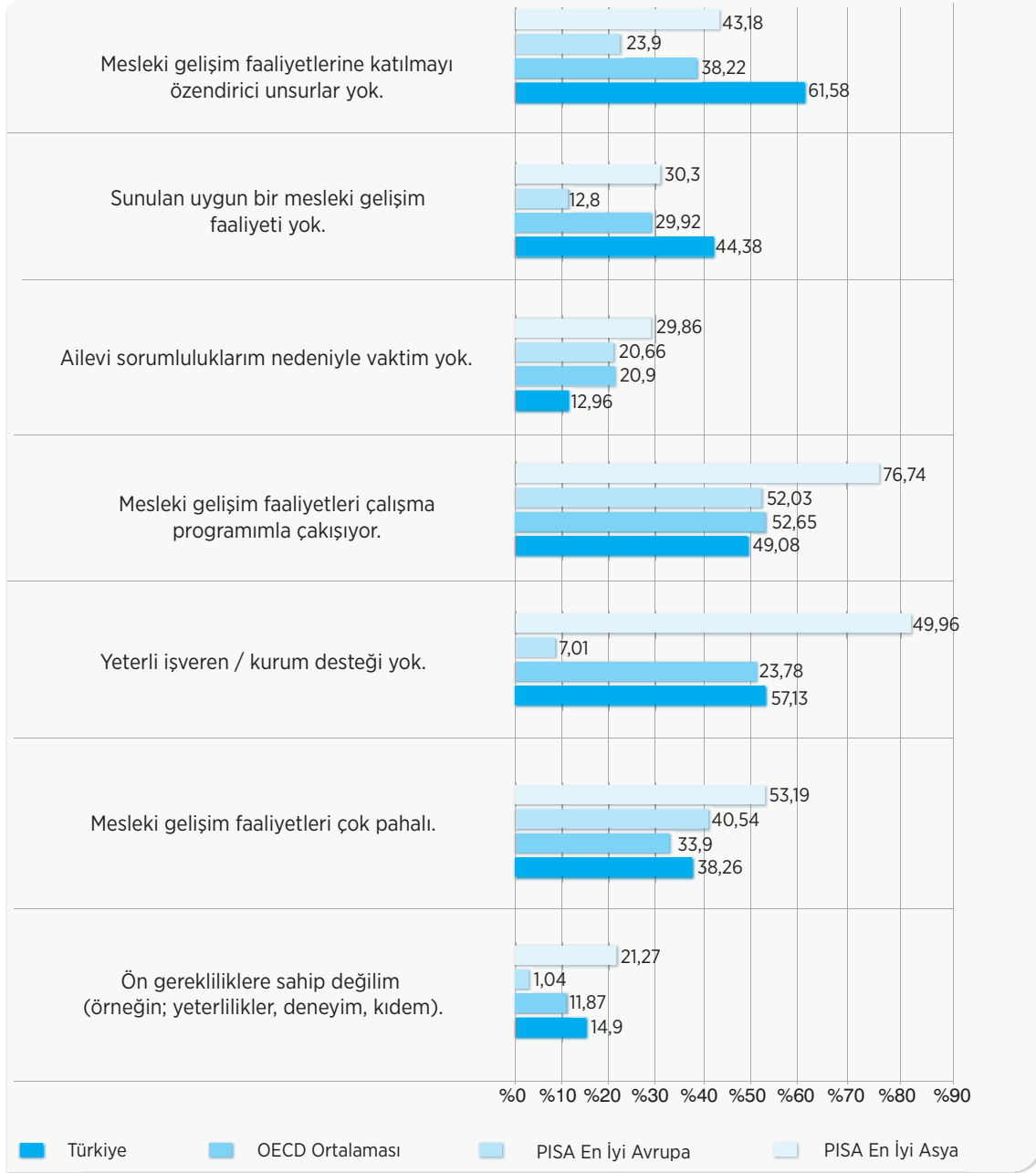
Genel olarak tüm konularda okul yöneticilerinin orta ve yüksek düzeydeki mesleki gelişim ihtiyaçları incelendiğinde “PISA En İyi Asya” grubunda orta ve yüksek düzeyde mesleki gelişime ihtiyaç duyan yöneticilerin oranının en yüksek olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Asya” grubunun aksine “PISA En İyi Avrupa” grubunda bulunan yöneticiler ise tüm konularda en az oranda orta ve yüksek düzeyde mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Türkiye’de ise belirlenen alanlarda orta ve yüksek düzeyde mesleki gelişime ihtiyaç duyan yöneticilerin oranının %30-50 arasında farklılık gösterdiği görülmektedir.

## Mesleki Gelişimi Engelleyen Faktörler

Mesleki gelişimi engelleyen faktörler, mesleki gelişime yönelik planlamalar açısından önem taşır. Bu engellerin kaldırılması, eğitim yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerinden daha verimli bir şekilde faydalanmalarına olanak tanır.

TALIS 2018’de okul yöneticilerine onların mesleki gelişimlerine engel teşkil ettiği düşünülen maddelere ne düzeyde katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Okul yöneticilerine mesleki gelişimlerini engelleyen faktörler olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katılmayı özendirici unsurların olmaması, uygun mesleki gelişim faaliyetlerinin olmaması, ailevi sorumlulukları nedeniyle vakit olmaması, mesleki gelişim faaliyetlerinin çalışma programları ile çakışması, yeterli işveren/kurum desteği olmaması, mesleki gelişim faaliyetlerinin pahalı olması ve ön gerekliliklere sahip olmaması seçenekleri sunulmuştur. Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini engelleyen faktörlere ilişkin okul yöneticilerinin “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden birini tercih etmeleri istenmiştir. Yanıtlardan “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum” seçenekleri ile “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” yanıtları birleştirilerek “katılıyorum” ve “katılmıyorum” seçenekleri olarak değerlendirilmiştir. Bu yanıtlar içinde “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” yanıtlarından birleşiminden elde edilen bulgular Grafik 3. 14’te sunulmuştur.

**Grafik 3.14.** Mesleki gelişimi engelleyen faktörlere “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” diyen okul yöneticilerinin oranı



Karşılaştırma gruplarındaki okul yöneticilerinin “mesleki gelişim faaliyetlerine katılmayı özendirici unsurların olmaması” na yönelik yanıtları incelendiğinde karşılaştırma grupları içinde bu maddeye “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” diyen yöneticilerin oranının %61,58 ile en fazla Türkiye’ de olduğu görülmektedir. En düşük yüzdeye sahip “PISA En İyi Avrupa” da ise bu oran %23,97’dir.

Bununla beraber, Türkiye’de yöneticilerin %44,38’i “sunulan uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması” faktörünün mesleki gelişimi engellediğine “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” cevaplarını vermişlerdir. Bu oran, en düşük düzeyde “PISA En İyi Avrupa” grubundadır (%12,8). “Ailevi sorumluluklar nedeniyle vaktinin olmaması” maddesine katıldığını ve tamamen katıldığını söyleyen yöneticilerin oranının en yüksek olduğu grubun “PISA En İyi Asya” olduğu görülmektedir.

Mesleki gelişimi engelleyen faktörlerden “yeterli işveren kurum desteği olmaması” maddesine kayıldığını ve tamamen katıldığını söyleyenlerin oranının karşılaştırma grupları içinde en yüksek düzeyde Türkiye’de olduğu görülmektedir (%57,13). “PISA En İyi Asya” grubundaki okul yöneticilerinin de %49,96’sı yeterli işveren kurum desteğinin olmadığına katıldıkları ve tamamen katıldıklarını söylemişlerdir.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin önündeki engeller incelendiğinde mesleki gelişim çalışma programı ile çakışması, mesleki gelişimi özendirici unsurların olmaması gibi noktalarda karşılaştırma gruplarının yüksek yüzdelere sahip olduğu dikkati çekmektedir. Bu nedenle bu engellerin kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılması oldukça önemlidir.



## KAYNAKÇA

Catano, N., & Stronge, J. H. (2006). What are principals expected to do? Congruence between principal evaluation and performance standards. *NASSP bulletin*, 90(3), 221-237.

Cheng, K. and Wong, K. (1996), "School effectiveness in East Asia: Concepts, origins and implications", *Journal of Educational Administration*, Vol. 34 No. 5, pp. 32-49.

Drea, E. and O'Brien, M. (2001), *Defining the Role of the Primary Principal in Ireland*, HayGroup Management Consultants, Dublin.

Goodwin, R. H., Cunningham, M. L., & Eagle, T. (2005). The changing role of the secondary principal in the United States: An historical perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 37(1), 1-17.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.

Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African journal of education*, 27(3), 523-540.

Mulford, B. (2003). School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. *Education and Training Policy Division*, OECD.

Preetika, B., & Priti, J. (2013). A descriptive study on the challenges faced by school principals. *International Research Journal of Social Sciences*, 2(5), 39-40.

Schneider, W. E. (2000). Why good management ideas fail. *Strategy & Leadership*, 28 (1), 24-29.

## BÖLÜM 4

### ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİ VE DESTEKLENMESİ

Bu bölümde karşılaştırma gruplarıyla birlikte Türkiye’deki öğretmenlere sağlanan mesleki gelişim deneyimlerine ilişkin görüşler incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi ve buna bağlı olarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının iyileştirilmesi amacıyla onlara sunulan fırsatlar ve etkinlikler mesleki gelişim içinde yer almaktadır. Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin göreve başlama ve danışmanlık programlarına erişim ve katılım durumları incelenecektir. Daha sonra öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak için karşılarına çıkan zorluklar ve engeller ele alınacaktır. Son olarak öğretmenlerin son bir yılda katılmış oldukları mesleki gelişim faaliyetleri incelenmiştir. Bu faaliyetler; öğretmenlerin katıldıkları dersler, çalıştaylar, eğitim konferansları ve seminerler, diğer okullara yaptıkları gözlem ziyaretleri, hizmet içi eğitim kursları, yüksek lisans ve doktora programlarına katılım, mesleki gelişime yönelik öğretmen ağlarında yer alma ve mesleki olarak ilgi duyduğu başlıklarda araştırma yapma şeklinde belirlenmiştir.

#### 4. 1. Göreve Başlama Etkinlikleri ve Danışmanlık Programları

##### Göreve Başlama Etkinlikleri

TALIS 2018 anketinde okul yöneticilerine okulda göreve başlayan yeni öğretmenler için göreve başlama etkinlikleri ile ilgili resmî veya gayriresmî bir programın olup olmadığı sorulmuştur. Anket kapsamında “Göreve başlama etkinlikleri” *öğretmenlik mesleğine geçişte yeni öğretmenleri veya bir okulda yeni olan tecrübeli öğretmenleri desteklemek için düzenlenen faaliyetlerdir ve resmî planlanmış programlar ya da gayriresmî düzenlenen etkinlikler şeklinde olabileceği* belirtilmiştir. TALIS 2018’e katılan okul yöneticilerinin okuldaki öğretmenlerin göreve başlama etkinlikleri hakkındaki görüşleri Tablo 4.1’de yer almaktadır.

**Tablo 4.1.** Göreve başlama etkinlikleri (okul yöneticisi)

	Türkiye		OECD Ortalaması		PISA En İyi Avrupa		PISA En İyi Asya	
	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH
Göreve başlama ile ilgili resmî bir program vardır.	82,67	3,46	65,25	3,43	86,37	1,66	80,59	2,00
Göreve başlama ile ilgili gayriresmî program vardır.	49,33	5,16	70,56	2,78	88,21	2,26	56,87	3,19

Tablo 4.1’de de görüldüğü gibi Türkiye’den anketi yanıtlayan okul yöneticilerinin %82,6’sı okullarında göreve yeni başlayan öğretmenler için göreve başlama etkinlikleri ile ilgili resmî bir programın olduğunu söylemişlerdir. Bu oranın “PISA En İyi Avrupa” ve “PISA En İyi Asya” gruplarında benzer bir şekilde Türkiye’deki oranlara yakın olduğu görülmektedir. “OECD ortalaması”nın %65,2 olması dikkatleri çeken bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diğer taraftan, çalışmada yer alan Türkiye’deki okul yöneticilerinin yaklaşık yarısı okulda yeni öğretmenler ile ilgili gayriresmî göreve başlama programlarının var olduğunu söylemiştir. Tüm karşılaştırma grupları içinde “PISA En İyi Avrupa” grubunda bu oran en yüksektir (%88,2). “OECD ortalaması”nın da Türkiye ile karşılaştırıldığında oldukça yüksek olduğu görülmektedir (%70).

TALIS 2018 anketinde göreve başlama ile ilgili benzer bir soru öğretmenlere de sorulmuştur. Öğretmenlere buldukları göreve başlarken ve buldukları okulda resmî veya gayriresmî herhangi bir “göreve başlama etkinliğine” katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Göreve başlama etkinliklerinin ne olduğu yöneticilere sorulduğu şekilde tanımlanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 4.2’de görülmektedir.

**Tablo 4.2.** Göreve başlama etkinlikleri (öğretmenler)

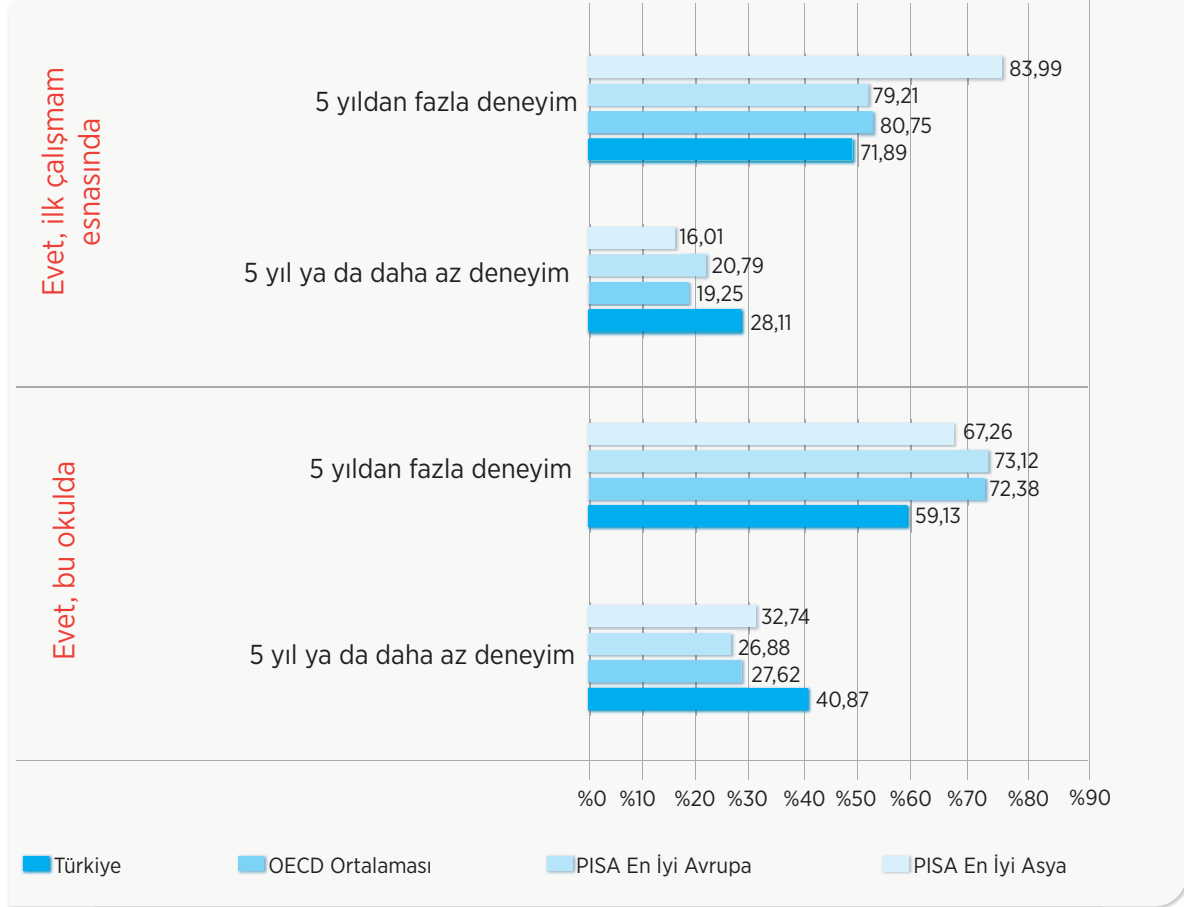
	Türkiye		OECD Ortalaması		PISA En İyi Avrupa		PISA En İyi Asya	
	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH
Resmî bir göreve başlama etkinliğinde yer aldım (bu okulda).	22,88	0,80	35,48	0,97	58,58	0,90	19,55	0,52
Gayriresmî bir göreve başlama etkinliğinde yer aldım (bu okulda).	8,48	0,60	35,48	0,97	59,74	0,95	17,09	0,44
Resmî bir göreve başlama etkinliğinde yer aldım (ilk çalışma).	67,15	0,81	28,49	0,55	53,66	1,03	64,73	0,71
Gayriresmî bir göreve başlama etkinliğinde yer aldım (ilk çalışma).	15,13	0,74	28,49	0,55	39,15	0,80	21,27	0,47

Tablo 4.2'deki bulgular Tablo 4.1'deki bulgularla beraber incelendiğinde tüm karşılaştırma gruplarında okul yöneticilerinin çoğunluğu okullarında resmî olarak göreve başlama etkinliklerinin var olduğunu söylese de (Tablo 4.1) tüm karşılaştırma gruplarında öğretmenlerin yarısından daha azı (PISA En İyi Avrupa hariç) buldukları okulda resmî göreve başlama etkinliklerinde yer aldıklarını söylemişlerdir. Buldukları okulda resmî göreve başlama etkinliklerinde yer alma oranlarına bakıldığında karşılaştırma grupları arasında bu oranın en düşük Türkiye ve “PISA En İyi Asya” gruplarında olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Avrupa” grubunda bulunan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı buldukları okulda hem resmî hem de gayri resmî bir göreve başlama etkinliğine katıldığını söylemiştir. Gayri resmî bir göreve başlama etkinliğine katılma oranı Türkiye’de tüm karşılaştırma grupları içinde en düşük olanıdır (%8,4).

TALIS 2018’de öğretmenlere ayrıca çalışmaya ilk başladıklarında resmî ve gayriresmî bir göreve başlama etkinliğinde yer alıp almadıkları da sorulmuştur. Çalışmaya ilk başladıklarında, Türkiye’de bulunan öğretmenlerin %67’si resmî bir göreve başlama etkinliğinde yer aldığını söylemiştir. Bu oran tüm karşılaştırma grupları içinde en yüksek olanıdır. “OECD ortalaması” ile karşılaştırıldığında (%28,4) bu oranın oldukça yüksek olduğu bir kez daha dikkatleri çekmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin çalışmaya ilk başladıklarında gayri resmî bir göreve başlama etkinliğinde yer alma oranları tüm karşılaştırma grupları içinde en düşük oran Türkiye’dedir (%15,1). Ancak TALIS 2018 anketi kapsamında elde edilen bu bulguların konuyla ilgili nitelikten ziyade nicelikle ilgili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Grafik 4.1’de öğretmenlerin resmî göreve başlama etkinlerine katılımlarına göre deneyim durumları incelenmiştir. Resmî göreve başlama etkinliğine bulunduğu okulda katıldığını söyleyen öğretmenlerin içinde 5 yıldan daha az deneyime sahip olanlarının oranının en fazla Türkiye’de olduğu görülmektedir. Resmî göreve başlama etkinliğine bulunduğu okulda katıldığını söyleyen ve 5 yıldan daha fazla deneyime sahip olanların oranının en az Türkiye’de olduğu görülmektedir. Benzer durum resmî çalışma etkinliğine ilk çalışması sırasında katıldığını söyleyen öğretmenler arasında deneyim durumunda aynı eğilimler karşımıza çıkmaktadır.

**Grafik 4.1.** Resmî göreve başlama etkinliklerine katılan öğretmenlerin deneyim durumlarına göre oranları



### Danışmanlık Programları

TALIS 2018’de yöneticilere ve öğretmenlere danışmanlıkla ilgili sorular sorulmuştur. TALIS 2018 anketinde “Danışmanlık” tanımı *okullarda daha tecrübeli öğretmenlerin daha az tecrübeli öğretmenleri desteklediği bir yapı* olarak tanımlanmaktadır. Bu yapı, okuldaki bütün öğretmenleri kapsayabileceği gibi sadece yeni öğretmenleri de kapsayabilir. Ancak bu çalışmada bahsedilen danışmanlık, öğretmenlik stajı için bu okulda bulunan stajyer öğretmenlere yapılan danışmanlığı kapsamamaktadır.

TALIS 2018’de okul yöneticilerine okuldaki öğretmenlerin, danışmanlık programına erişim imkânlarının olup olmadığı sorulmuştur. Yöneticilere sunulan cevap alternatifleri “Evet, fakat sadece yeni öğretmenlerin, yani öğretmen olarak göreve yeni başlayanların erişim imkânı vardır.”, “Evet, bu okulda yeni olan bütün öğretmenlerin erişim imkânı vardır.”, “Evet, bu okuldaki bütün öğretmenlerin erişim imkânı vardır.”, “Hayır, bu okulda şu anda öğretmenler için bir danışmanlık programına erişim imkânı yoktur.” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Tablo 4.3’te okul yöneticilerinin vermiş oldukları cevapların oranları görülmektedir.

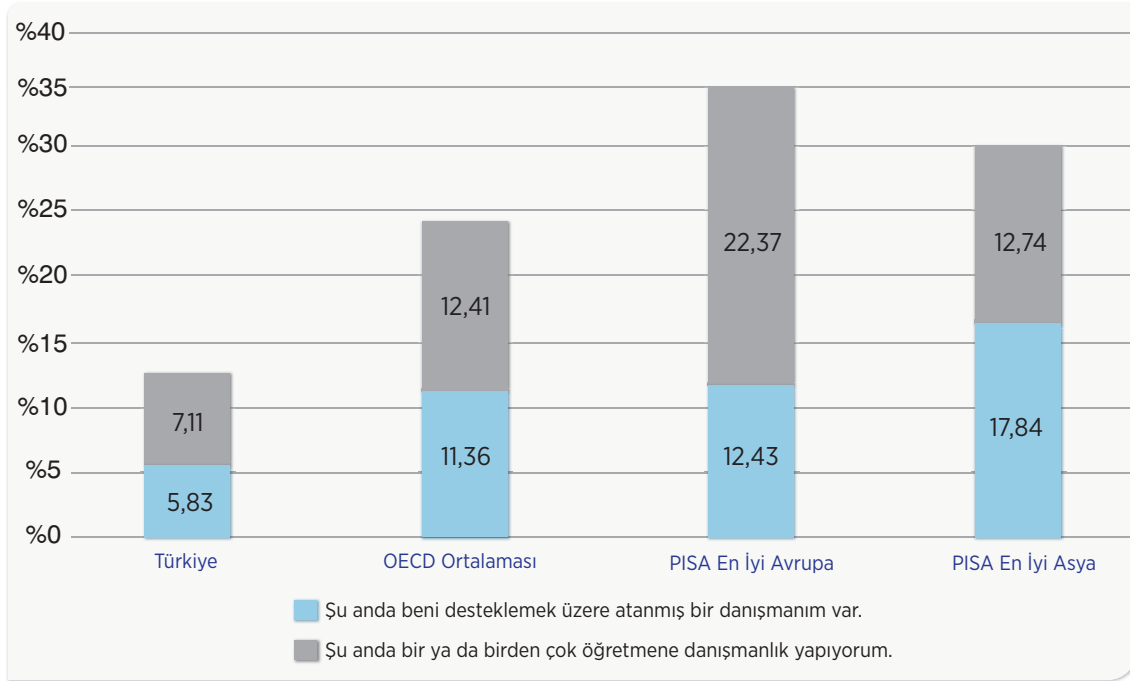
Tablo 4.3 incelendiğinde, Türkiye’deki okul yöneticilerinin yaklaşık %35’i okulda sadece göreve yeni başlayan, aynı zamanda okulda yeni olan öğretmenlere danışmanlığa erişim imkânının sağlandığını söylemişlerdir. Bu oran “PISA En İyi Asya” grubunda Türkiye’ye oldukça yakındır (%38). Danışmanlığa okuldaki yeni olan tüm öğretmenlerin erişim imkânının olduğunu söyleyen yöneticilerin oranı Türkiye’de tüm karşılaştırma grupları içinde en düşüktür (%10,7). Öğretmenler için okullarında danışmanlık programına erişim imkânının olmadığını söyleyenlerin oranı “PISA En İyi Avrupa” grubunda tüm karşılaştırma gruplarına göre en az olanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu oran, Türkiye’de %26’dır ve tüm karşılaştırma grupları içinde en yüksek olanıdır.

**Tablo 4.3.** Danışmanlık programlarına erişim imkânı (okul yöneticisi)

	Türkiye		OECD Ortalaması		PISA En İyi Avrupa		PISA En İyi Asya	
	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH
Evet, fakat sadece yeni öğretmenlerin, yani öğretmen olarak göreve yeni başlayanların erişim imkânı vardır.	34,55	4,13	34,92	2,86	27,56	2,99	38,05	3,16
Evet, bu okulda yeni olan bütün öğretmenlerin erişim imkânı vardır.	10,76	3,06	19,64	2,51	28,61	2,72	14,83	2,06
Evet, bu okuldaki bütün öğretmenlerin erişim imkânı vardır.	28,67	3,70	21,83	4,35	28,17	3,00	21,74	2,24
Hayır, bu okulda şu anda öğretmenler için bir danışmanlık programına erişim imkânı yoktur.	26,03	3,93	23,62	1,76	15,66	1,03	25,37	2,93

TALIS 2018 anketinde öğretmenlere buldukları okulda resmî bir düzenleme kapsamında herhangi bir danışmanlık faaliyetinde yer alıp almadıkları sorulmuştur. Öğretmenlere sunulan seçenekler “Şu anda beni desteklemek üzere atanmış bir danışmanım var.” ve “Şu anda bir ya da birden çok öğretmene danışmanlık yapıyorum.” şeklindeki yargılardan oluşmaktadır ve cevap alternatifleri “evet” veya “hayır” şeklinde düzenlenmiştir. Grafik 4.2’de de görüldüğü gibi danışmanlık faaliyetlerinde yer alan öğretmenlerin oranının en düşük Türkiye’de olduğu görülmektedir. Danışmanlık faaliyetlerinin en fazla olduğu grupların “PISA En İyi Avrupa” ve “PISA En İyi Asya” olduğu görülmektedir.

**Grafik 4.2.** Danışmanlık faaliyetlerinde yer alma durumlarına göre öğretmenlerin oranları



## 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri

### Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım

Bu bölümde öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin neler olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konulacaktır. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın fazlalığı ve çeşitliliği bu faaliyetlerin niteliği hakkında fikir vermemektedir. TALIS 2018’de öğretmenlere son bir yıl içinde verilen mesleki gelişim faaliyetlerinden herhangi birine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Tablo 4.4 ‘te karşılaştırma grubunda bulunan öğretmenlerin farklı türlerde verilen mesleki gelişim faaliyetlerine katılma oranları gösterilmektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde Türkiye’deki öğretmenlerin %86’sının son bir yıl içinde bir kurs veya semine-re katıldıkları görülmektedir. Bu oran, tüm karşılaştırma grupları arasında en yüksek olanıdır. “PISA En İyi Asya” grubunda bulunan öğretmenlerin sadece yarısının son bir yıl içinde herhangi bir kurs veya seminere katılmış olmaları dikkatleri çeken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’deki öğretmenlerin %33,3’ü son bir yıl içinde resmî yeterlilik kazandıran bir programa katıldıklarını söylemiştir. Türkiye’nin bu kategoride sahip olduğu yüzde, tüm karşılaştırma grupları içinde en yüksek olanıdır. Türkiye’deki öğretmenlerin lisansüstü mezuniyet oranları düşünüldüğünde, resmî bir sertifika programına katılımın fazla olma ihtimali düşünülebilir. “PISA En İyi Asya” grubunda bulunan öğretmenlerin sadece %9,8’i son bir yılda böyle bir mesleki faaliyetin içinde yer aldığını belirtmiştir.

Son bir yılda Türkiye’de bulunan öğretmenlerin %21’i “resmî bir planlama dâhilinde meslektaş gözlemi veya öz gözlem ve rehberlik” gibi bir faaliyetin içinde bulunduğunu söylerken bu oran “PISA En İyi Avrupa” ve “PISA En İyi Asya” gruplarında üç katına çıkarak %62’ye yaklaşmaktadır.



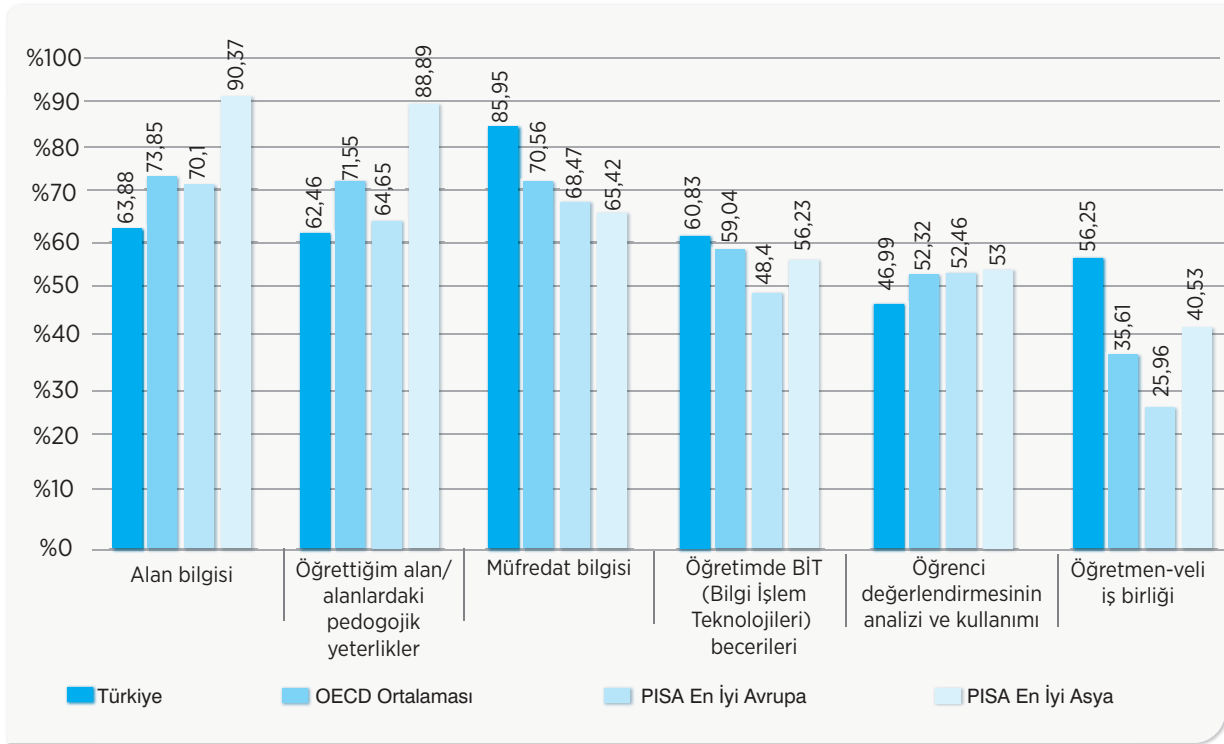
**Tablo 4.4.** Mesleki gelişim faaliyet türlerine katılan öğretmen oranları

	Türkiye		OECD Ortalaması		PISA En İyi Avrupa		PISA En İyi Asya	
	%	SH	%	SH	%	SH	%	SH
Katıldığınız kurslar/seminerler	86,00	0,68	73,68	0,71	77,18	0,78	52,34	0,80
Çevrimiçi kurslar/seminerler (uzaktan eğitim/e-kurs)	46,31	0,94	44,56	0,73	40,80	1,23	33,89	0,72
Öğretmenlerin, müdürlerin ve/veya araştırmacıların araştırmalarını sunduğu ya da eğitim ile ilgili konuları tartıştıkları eğitim konferansları	51,77	0,93	49,87	0,79	37,32	0,93	58,49	0,80
Resmî yeterlilik kazandırma programı (örneğin; diploma ya da sertifika programı)	33,39	0,95	16,04	0,74	11,87	0,57	9,83	0,35
Diğer okullara gözlem ziyaretleri	25,64	0,84	23,57	0,60	27,54	1,01	58,80	0,74
İş yerlerine, kamu ve sivil toplum kuruluşlarına gözlem ziyaretleri	19,00	0,75	12,36	0,36	11,05	0,69	16,76	0,44
Resmî bir planlama dâhilinde meslektaş gözlemi ve/veya öz gözlem ve rehberlik	21,45	0,83	45,46	1,40	61,62	1,10	61,16	0,84
Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi için oluşturulmuş öğretmen iletişim ağına katılım	43,11	1,06	41,31	0,64	42,92	1,04	44,35	0,72
Mesleki yayınları okuma	69,20	0,87	65,85	0,51	70,95	0,90	69,17	0,70
Diğer	37,18	1,04	30,98	0,75	26,02	0,76	26,94	0,58

## Mesleki Gelişim Faaliyet Konuları

TALIS 2018 anketinde öğretmenlere son bir yılda katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri kapsamında hangi konuların yer aldığı sorulmuştur. Öğretmenlerden listelenen konuların yer alması durumunda “evet”, yer almaması durumunda “hayır” seçeneğini işaretlemeleri istenmiştir. Grafik 4.3'de mesleki gelişim faaliyetlerinin kapsamında verilen konuların mesleki gelişim faaliyetleri içinde ne oranda yer aldığı görülmektedir.

**Grafik 4.3.** Mesleki gelişim faaliyetlerinde belirlenen konuların yer aldığı söyleyen öğretmenlerin oranları



Grafik 4.3 incelendiğinde son bir yılda Türkiye’deki öğretmenlerin yaklaşık %64’ü katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin “alan bilgisi” konusunu içerdiğini söylemiştir. Türkiye’deki anketi yanıtlayan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%85,9) ise katılımları eğitimin “müfredat bilgisi” konusunu kapsadığını söylemiştir. “PISA En İyi Asya” grubunda bulunan öğretmenlerin %89’u mesleki gelişim faaliyetlerinde “öğretilen alandaki pedagojik yeterlikleri” konusunun yer aldığını belirtirken bu oran Türkiye’de %62,4’tür ve karşılaştırma grupları içinde en düşük olanıdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğrencilere verilen geri bildirimlerin öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır. Anlamli geri bildirim en önemli koşulu, öğrencilerin değerlendirilmesinin analizinin etkili bir şekilde yapılmasını gerektirir. Bu bağlamda, Türkiye’deki öğretmenlerin sadece %47’si son bir yılda katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin “öğrenci değerlendirmesinin analizi ve kullanımı” konusunu içerdiğini belirtmiştir.

Grafik 4.3’te dikkatleri çeken bir başka bulgu da Türkiye’de son bir yılda öğretmenlerin %52,6’sı katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin “öğretmen veli iş birliği” konularını içerdiğini söylemesidir. Bu oran, karşılaştırma grupları içinde en yüksek olanıdır. “PISA En İyi Avrupa” grubunda bulunan öğretmenlerin sadece %26’sı aldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin “öğretmen veli iş birliği” konularını kapsadığını söylemektedir.

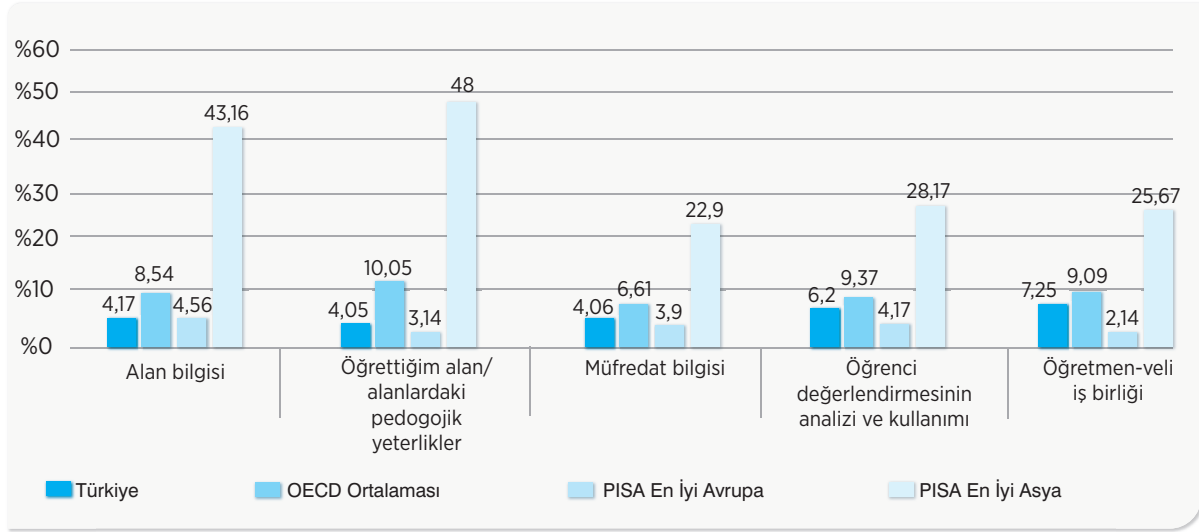
### **Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları**

TALIS 2018 anketinde öğretmenlere verilen konu alanlarından her biri için mesleki gelişim ihtiyaçlarının ne düzeyde olduğu sorulmuştur. Verilen alanlardan bazıları alan bilgisi, öğretilen alandaki pedagojik yeterlikler, müfredat bilgisi, öğrenci değerlendirmesinin analizi, öğretmen veli iş birliği şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlere sunulan cevap seçenekleri “şu an ihtiyaç yok”, “düşük seviyede ihtiyaç”, “orta düzeyde ihtiyaç”, “yüksek düzeyde ihtiyaç” şeklinde tasarlanmıştır. Grafik 4.4’te mesleki gelişime verilen alanlarda “yüksek düzeyde ihtiyaç” duyan öğretmenlerin oranları verilmiştir.

Grafik 4.4 incelendiğinde tüm karşılaştırma grupları arasında “PISA En İyi Asya” grubunda en fazla oranda öğretmen, hemen hemen her konuda mesleki gelişime “yüksek düzeyde ihtiyaç” duyduklarını belirtirken Türkiye’de tüm karşılaştırma grupları arasında en az oranda öğretmen, hemen hemen her konuda mesleki gelişime “yüksek düzeyde ihtiyaç” duyduğunu belirtmiştir. Örneğin, Türkiye’de bulunan öğretmenlerin %4,1’i alan bilgisi konusunda mesleki gelişime “yüksek düzeyde ihtiyaç” duyarken bu oran “PISA En İyi Asya” grubunda %43,1’e çıkmaktadır.

Benzer şekilde, Türkiye’de bulunan öğretmenlerin %4’ü öğretilen alandaki pedagojik yeterlikler konusunda mesleki gelişime “yüksek düzeyde ihtiyaç” duyarken “PISA En İyi Asya” grubunda %48 oranında öğretmen bu, alanda mesleki gelişime “yüksek düzeyde ihtiyaç” duyduklarını söylemişlerdir. Türkiye’de son bir yılda %47’si katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin “öğrenci değerlendirmesinin analizi ve kullanımı” konusunu içerdiğini söylese de (Grafik 4.3) bu alanda mesleki gelişime “yüksek düzeyde ihtiyaç” duyan öğretmenlerin oranının %6’da kaldığı, diğer taraftan “PISA En İyi Asya” grubunda bu oranın %28 olduğu görülmektedir.

**Grafik 4.4.** Çeşitli mesleki gelişim konularına "yüksek düzeyde ihtiyaç" duyduğunu söyleyen öğretmenlerin oranları



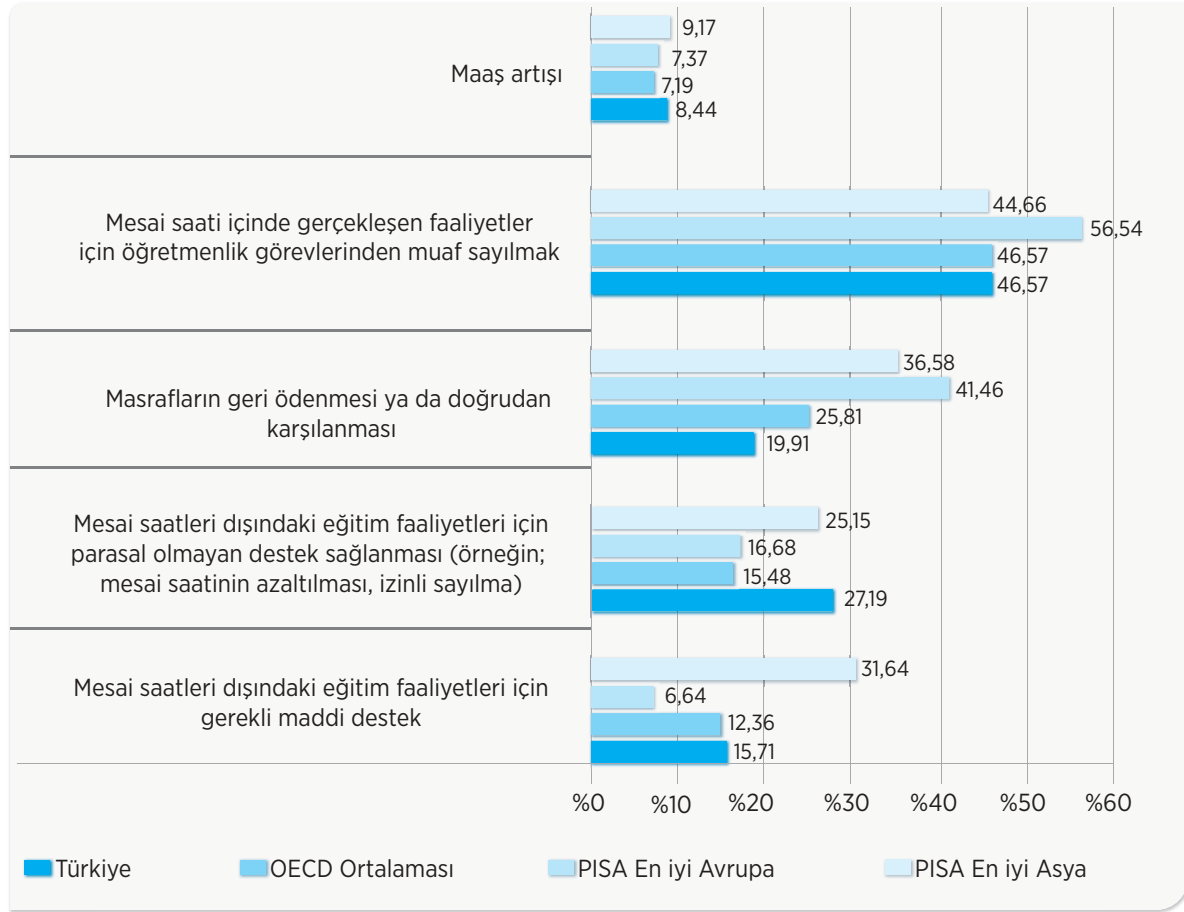
### 4.3. Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımda Destekler ve Engeller

#### Mesleki Gelişim Faaliyetlerindeki Destekler

TALIS 2018 anketinde öğretmenlere son bir yılda katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinde listelenenlerin sağlanıp sağlanmadığı sorulmuştur. Öğretmenlere listelenen destek seçenekleri arasında “maaş artışı”, “mesai saatleri içinde gerçekleşen faaliyetler için öğretmenlik görevinden muaf sayılma”, “masrafların geri ödenmesi ya da doğrudan karşılanması”, “mesai saatleri dışındaki eğitim faaliyetleri için parasal olmayan desteğin sağlanması”, “mesai saati dışındaki eğitim faaliyetleri için gerekli maddi destek” gibi alternatifler yer almaktadır. Öğretmenlerden verilen konulara destek sağlandığı durumlara “evet”, sağlanmadığı durumlara “hayır” seçeneğini işaretlemeleri beklenmektedir.

Grafik 4.5’ te öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda alınan desteklere ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Tüm karşılaştırma gruplarında maaş artışı sağlandığını söyleyen öğretmenlerin oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Türkiye’de mesleki gelişim faaliyetlerine katıldığından maaşının arttığını söyleyen öğretmenlerin oranı %8,44, “PISA En İyi Asya” ve “PISA En İyi Avrupa” gruplarında ise bu oranın sırasıyla %9,17 ve %7,37 olduğu görülmektedir. Türkiye’de bulunan öğretmenlerin %19,9’u mesleki gelişim faaliyetlerinde “masraflarının doğrudan ödenmesinin veya doğrudan karşılanmasının” sağlandığını söylemiştir ve bu oran karşılaştırma grupları içinde en düşük olanıdır. Bu oran “PISA En İyi Avrupa” grubunda %41,4 olarak belirlenmiştir.

**Grafik 4.5.** Mesleki gelişim faaliyetlerinde verilen konularda destek sağlandığını söyleyen öğretmenlerin oranları



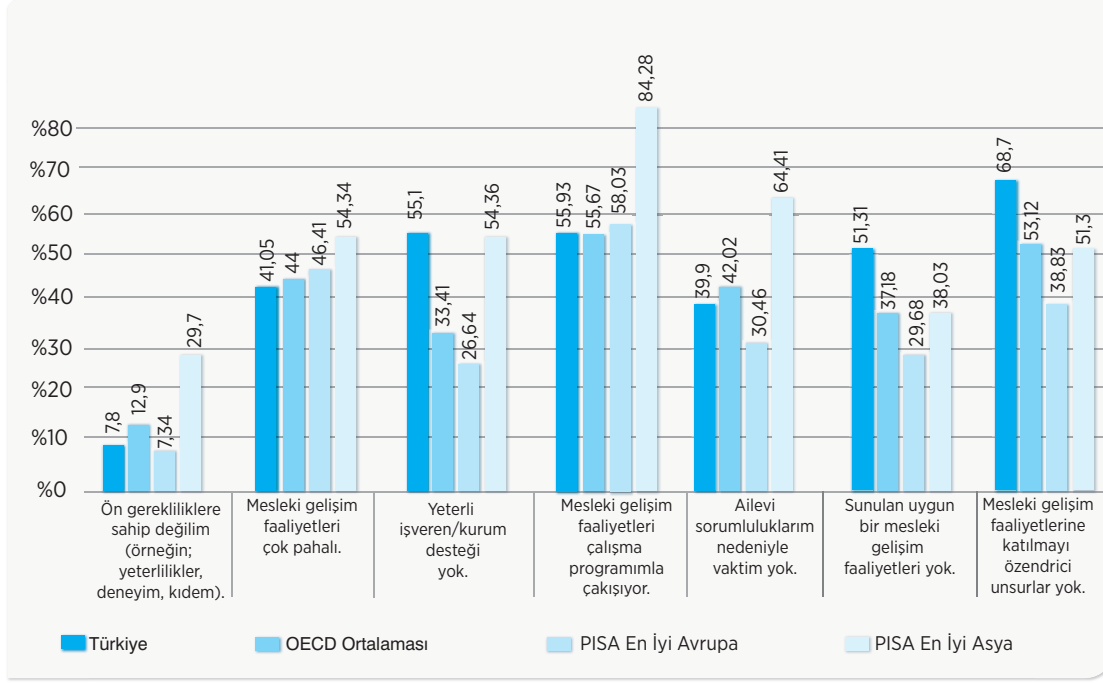
Diğer taraftan Türkiye’de öğretmenlerin %27,1’i ve “PISA En İyi Asya” grubunda bulunan öğretmenlerin %25,1’i mesai saati dışındaki eğitim faaliyetleri için parasal olmayan destekler sağlandığını bildirmişler. Mesai saatleri dışındaki eğitim faaliyetleri için gerekli maddi desteğin sağlandığını bildiren öğretmenlerin oranının en yüksek “PISA En İyi Asya” grubunda (%31,6) olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise öğretmenlerin %15,7’si mesai saatleri dışındaki eğitim faaliyetleri için gerekli maddi desteğin sağlandığını bildirmiştir.

### **Mesleki Gelişime Engel olan Etmenler**

TALIS 2018’de öğretmenlere mesleki gelişimine engel olması muhtemel konular verilerek bunların ne düzeyde engel teşkil ettiği sorulmuştur. Bunlar, “ön gerekliliklere sahip olmama”, “mesleki gelişim faaliyetlerinin çok pahalı olması”, “yeterli işveren veya kurum desteğinin olmaması”, “mesleki gelişim faaliyetlerinin çalışma programlarıyla çakışması”, “ailevi sorumluluklar nedeniyle vaktin olmaması”, “sunulan uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması” ve “mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya özendirici unsurların olmaması” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlere sunulan cevap seçenekleri “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Grafik 4.6’da tüm karşılaştırma gruplarında verilen konulara “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap veren öğretmenlerin oranları görülmektedir.

Grafik 4.6 incelendiğinde tüm karşılaştırma grupları içinde, mesleki gelişime engel teşkil eden unsur olarak verilen “sunulan uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması” maddesi en fazla oranda Türkiye’de bulunan öğretmenler tarafından “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde işaretlenmiştir (%51,3). Bununla birlikte, diğer bir unsur olarak sunulan “Mesleki gelişim faaliyetlerine katılmayı özendirici unsurlar yok” seçeneğine de karşılaştırma grupları içinde en fazla Türkiye’de bulunan öğretmenler “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. “PISA En İyi Asya” grubunda öğretmenlerin %84,2’si “mesleki gelişim faaliyetinin çalışma programıyla çakıştığını” söylemişlerdir. Bu oran, tüm karşılaştırma gruplarında en yüksek olanıdır. Dikkatleri çeken diğer bir bulgu da “PISA En İyi Asya” grubunda bulunan öğretmenlerin yaklaşık %30’unun “ön gerekliliklere sahip olmadığını” söyleyerek diğer karşılaştırma gruplarındaki öğretmen oranlarına göre bu oranın iki kat olmasıdır. PISA’da en başarılı ülkeler grubunu oluşturan “PISA En İyi Asya” grubunda öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin verilen mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili ön gerekliliklere sahip olmadığını bildirmesi, bunun yanında Türkiye’deki öğretmenlerin sadece %7,8’inin bu ön gerekliliğe sahip olmadığını belirttiği, görülmektedir. Bu bulgular Grafik 4.4’le birlikte değerlendirildiğinde daha da anlamlı bir hâle gelmektedir.

**Grafik 4.6.** Mesleki gelişime engel teşkil eden unsurlara “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” diyen öğretmenlerin oranları

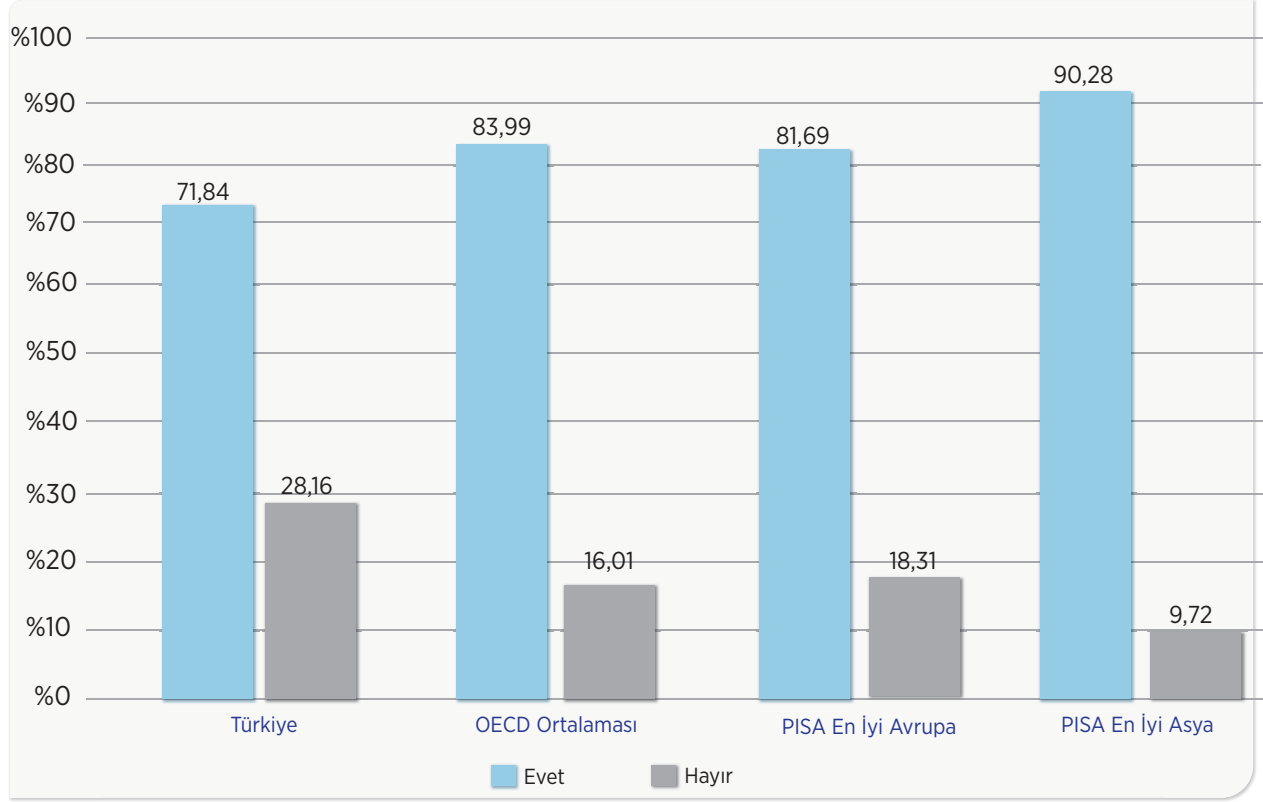


### Mesleki gelişimim Etkisi

TALIS 2018’de öğretmenlere son bir yıldaki mesleki gelişim faaliyetlerinin tümünü düşündüklerinde, bu faaliyetlerin öğretmenlik uygulamasına olumlu bir etkisinin olup olmadığı sorulmuştur. Türkiye’deki öğretmenlerden her yıl haziran ve eylül aylarında yapılan mesleki gelişim çalışmalarını da bu soru bağlamında göz önünde bulundurmaları istenmiştir. Öğretmenlere sunulan cevap alternatifleri “evet” ve “hayır” şeklinde değişmektedir. Grafik 4.7 karşılaştırma gruplarındaki “evet” ve “hayır” oranlarını göstermektedir.

Grafik 4.7 incelendiğinde anketi yanıtlayan Türkiye’deki öğretmenlerin %28,1’i son bir yılda katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlik uygulamasına olumlu bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bu oran, tüm karşılaştırma grupları içinde en yüksek olanıdır. Bu oran “PISA En İyi Asya” grubunda Türkiye’deki oranın üçte biri kadar ve %9,7’dir. “PISA En İyi Avrupa” grubunda ise “PISA En İyi Asya” grubundaki oranın iki katı olarak (%18,3) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuçların Grafik 4.4’de verilen öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarıyla değerlendirilmesi çok önemlidir.

**Grafik 4. 7.** Mesleki gelişim faaliyetlerinin etkisi





## BÖLÜM 5

### SINIFLARIN YAPISI VE SINIF İÇİ UYGULAMALAR

Kavramsal olarak literatürde yapılandırmacı yaklaşımla geleneksel yaklaşıma dayalı öğretim ve öğrenme pratiklerinde belirgin farklar bulunmaktadır. Geleneksel yaklaşımda öğretmenin rolü genel olarak bilgiyi net ve yapılandırılmış bir şekilde öğrencilere iletmek, doğru cevapları açıklamak ve öğrencileri çözülebilir problemlere maruz bırakma yoluyla bilginin doğrudan transferi hedeflenmiştir. Buna karşılık yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyi ve öğretimi daha dinamik bir yaklaşımla ele alır. Öğrencileri, bilginin doğrudan transfer edildiği pasif alıcılar olarak görmekten ziyade öğreneni daha çok aktif katılımcılar ve bilginin yapılandırma sürecindeki bireyler olarak görür (Peterson ve diğerleri,1989). Öğretmenler de yapılandırmacı yaklaşımda aktif öğrenmeyi kolaylaştıran bireyler olarak tanımlanır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını analiz etmek ve bu uygulamaların temelini oluşturan inanışlarını anlamak, okullardaki eğitim süreçlerinin daha sonraki gelişmeleri için çok önemlidir. Öğretmen uygulamaları ve inanışları kuşkusuz öğrenci öğreniminin gerçekleştiği ortamı şekillendirir. Öğrenci motivasyonunun ve başarısının yanı sıra öğretmenlerin başa çıkma stratejilerini ve genel iş memnuniyetini de etkilemektedirler. Bu nedenlerle TALIS 2018 anketi, öğretmenler, okullar ve ülkeler arasında öğretmenlerin sınıf içi pratikleri ve inanışlarını incelemektedir.

Bu bölümün ilk kısmında öğrenme ve öğretim sürecinin gerçekleştiği sınıfların yapısı; öğrencilerin sosyoekonomik seviyeleri ve akademik başarıları, sınıflardaki dağılımları ve sınıflardaki öğrenci sayıları bağlamında incelenecektir. İkinci kısımda, öğretmenlerin çalışma saatleri ve sınıf içi öğretim pratikleri ve kendi görevleri hakkındaki düşünceleri incelenecektir.

#### 5.1. Hedef Sınıfların Yapısı

TALIS 2018’de öğretmenlere ders vermiş oldukları sınıflar hakkında sorular sorulmuştur. Bu sorular genel olarak sınıfta bulunan öğrencilerin akademik başarıları, sosyoekonomik statüleri ile ilgili dağılımlarını içermektedir. Öğretmenler ortaokul öğretmenleri olduğundan ve farklı sınıflara girdiklerinden dolayı hedef bir sınıfın belirlenebilmesi ve bu sınıfa göre yanıtların verilebilmesi için “*hedef sınıf bu okulda geçen salı sabah 11’den sonra dersine girdiğiniz ilk ortaokul sınıfıdır. Eğer salı günleri bir ortaokul sınıfına dersiniz yoksa geçen salı gününü takip eden günlerdeki ders verdiğiniz ilk sınıfınız olabilir*” şeklinde bir ifade ankette öğretmenlere yöneltilmiş ve soruları buna göre yanıtlamaları istenmiştir.

## Öğretmenlere Göre Sınıfların Sosyoekonomik Statü ve Akademik Başarıya Göre Dağılımları

TALIS 2018’de öğretmenlere hedef sınıfların yapıları hakkında sorular sorulmuştur. Belirtilen grupların hedef sınıfta ne oranda olduğu öğretmenlere sorulmuştur. Verilen seçenekler “yok”, “%1 ile %10 arası”, “%11 ile %30 arası”, “%31 ile %60 arası” ve “%60’tan fazla” olarak belirlenmiştir. İlk olarak “sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin” oranları sorulmuş ve sosyoekonomik yönden dezavantajlı aileler “yeterli düzeyde barınma, beslenme ya da tıbbi bakım gibi temel ihtiyaçlardan yoksun aileleri işaret eder” şeklinde tanımlanmıştır. Benzer şekilde öğretmenlere hedef sınıfta “akademik başarıları düşük olan öğrencilerin” oranları da sorulmuştur, verilen seçenekler aynıdır. Gerek sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelme gerekse akademik başarıları düşük olma durumlarının %30’dan fazla olmasının dikkat çekici bir bulgu olacağı düşünüldüğünden bu oranlar incelenmiştir.

Tablo 5.1’de karşılaştırma gruplarında hedef sınıfta dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranının %30’ dan fazla olduğunu söyleyen öğretmenlerin oranı ve akademik başarıları düşük olan öğrencilerin %30’ dan fazla olduğunu söyleyen öğretmenlerin oranları verilmiştir. Tablo 5.1’de yer alan cevapların dağılımlarına bakıldığında Türkiye’de bulunan öğretmenlerin %24,2’si sınıfta sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranının %30’dan fazla olduğunu söylemiştir. Bu değer, “PISA En İyi Asya” ve “PISA En İyi Avrupa” gruplarında sırasıyla %7,5 ve %17,8 olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde Türkiye’deki öğretmenlerin %29,9’u sınıfta bulunan öğrencilerin %30’dan fazlasının akademik başarıları düşük öğrencilerden oluştuğunu söylemiştir. Bu oran, “PISA En İyi Asya” ve “PISA En İyi Avrupa” gruplarında sırasıyla %14,2 ve %19,7 olarak karşımıza çıkmaktadır.

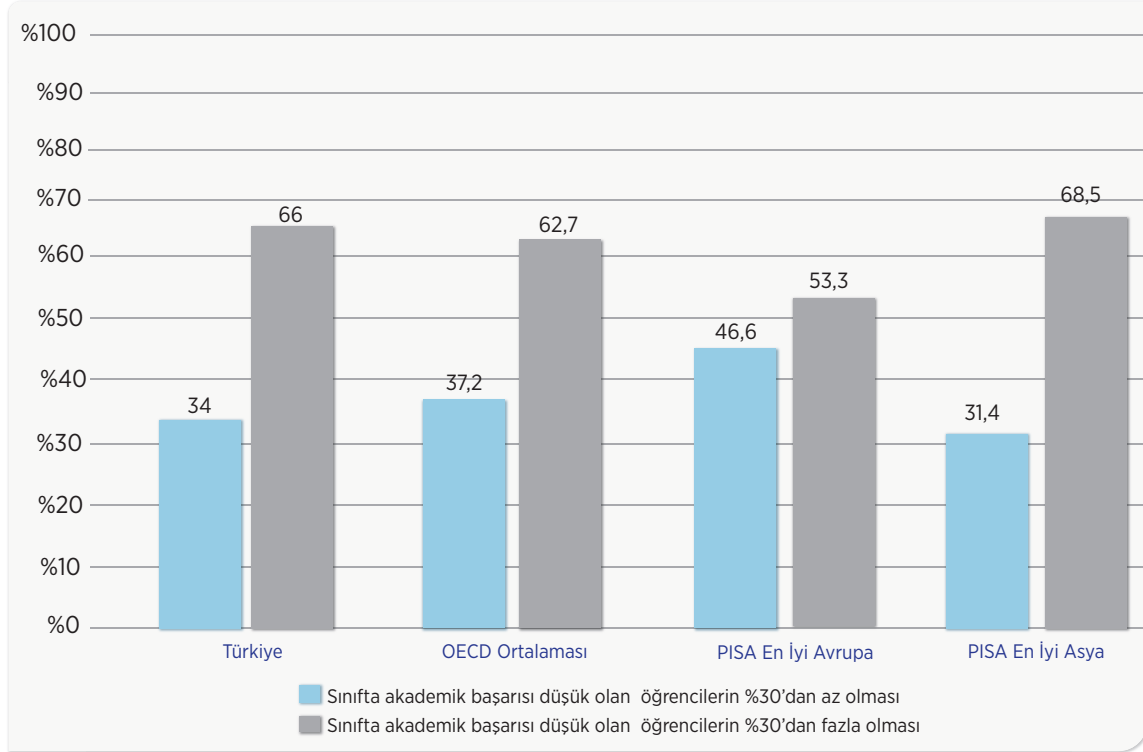
**Tablo 5.1.** Sınıftaki öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre ve akademik başarılarına göre öğretmenlerin oranları

	Sınıflarında sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranının %30’ dan fazla olduğunu söyleyen öğretmenlerin oranı		Sınıflarında akademik başarıları düşük olan öğrencilerin oranının %30’ dan fazla olduğunu söyleyen öğretmenlerin oranı	
	%	SH	%	SH
<b>Türkiye</b>	24,29	0,83	29,90	0,84
<b>OECD Ortalaması</b>	26,52	2,10	26,63	2,31
<b>PISA En İyi Avrupa</b>	17,86	0,91	19,70	1,05
<b>PISA En İyi Asya</b>	7,57	0,55	14,24	0,66

Grafik 5.1’de ise hedef sınıfta sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranının %30’dan fazla olduğu grubun başarı durumları daha ayrıntılı sunulmuştur. Hedef sınıfta sosyoekonomik yönden %30’dan fazla dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin olduğunu söyleyen öğretmenlerin içinde bulunan, hedef sınıfta öğrencilerin akademik başarıları düşük olanların %30’dan fazla veya az olduğunu söyleyen öğretmenlerin oranları incelenmiştir. Başka bir ifadeyle, öncelikle hedef sınıfta sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranının %30’dan fazla olduğunu söyleyen öğretmenler belirlenmiş (Türkiye’de %24,2, Tablo 5.1), sonra bu öğretmenler içinde hedef sınıfta öğrencilerin akademik başarıları düşük olanların %30’dan fazla veya az olduğunu söyleyen öğretmen oranları verilmiştir.

Grafik 5.1’e göre ise Türkiye’deki anketi yanıtlayan öğretmenlerden sınıfında sosyoekonomik yönden dezavantajlı öğrencilerin %30’dan fazla olduğunu söyleyenlerin, sınıflarındaki öğrencilerinin akademik başarıları yer almaktadır. Sınıfında sosyoekonomik yönden dezavantajlı öğrencilerin %30’dan fazla olduğunu söyleyen öğretmenlerin %66’sı sınıfında %30’dan fazla öğrencinin akademik başarısının düşük olduğunu belirtmiştir. Bu oran “OECD ortalaması” ve “PISA En İyi Asya” grubunu oranıyla benzerlik göstermektedir. “PISA En İyi Avrupa” grubunda ise bu oran yaklaşık %10-13 oranında daha azdır. Hedef sınıflarda sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin oranının %30’dan fazla olduğunu söyleyen öğretmenler içinde, hedef sınıflarda akademik başarıları düşük olanların %30’dan az ve fazla olduğunu söyleyen öğretmenlerin oranının birbirine yakın olması oldukça fırsat eşitliği bağlamında olumlu ve önemlidir. Bu bakımdan, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında “PISA En İyi Avrupa” grubunun diğer karşılaştırma gruplarına göre daha iyi bir noktada olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle bu farkın az olması sosyoekonomik açılardan farklı gruplarda başarı düzeyinin farklı olmadığını göstergesidir ki bu da eğitimde fırsat eşitliğinin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Sosyoekonomik yönden dezavantajlı olan ve olmayan gruplar arasındaki başarı farkı, eşitliğin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

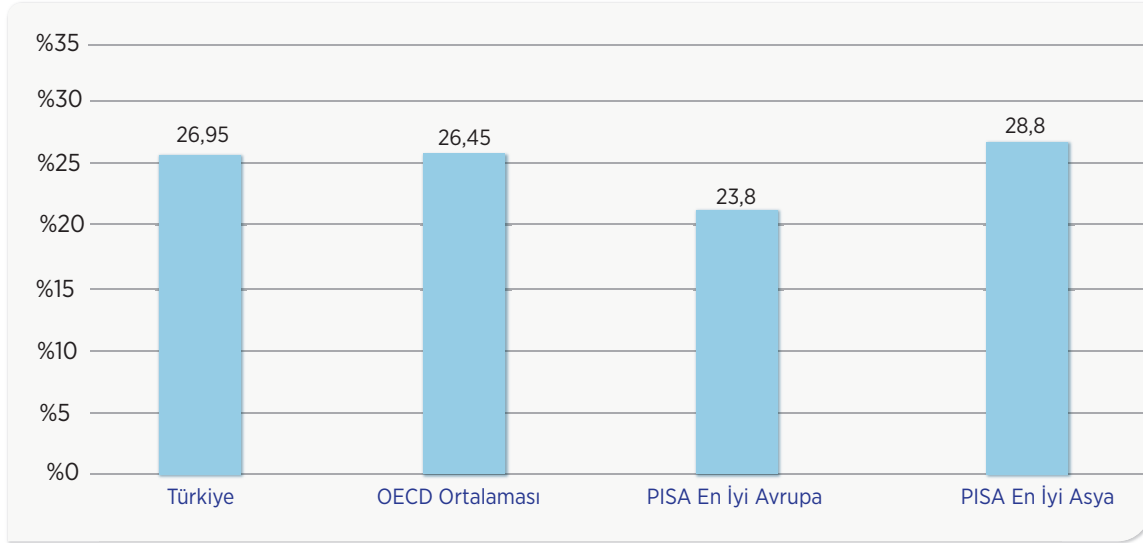
**Grafik 5.1.** Sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerden gelen öğrenci oranının %30' dan fazla olduğu sınıflarda akademik başarıları düşük olan öğrencilerin oranının %30' dan az ve fazla olduğunu söyleyen öğretmenlerin oranı



### Sınıftaki Öğrenci Sayısı ve Sınıf İçindeki Faaliyetlere Ayrılan Zaman

TALIS 2018 anketinde öğretmenlere belirledikleri hedef sınıftaki öğrencilerin sayısı sorulmuştur. Öğretmen yanıtlarına Grafik 5.2'de yer verilmiştir. Türkiye grubundaki öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayısı ortalaması 26,9'dur. "PISA En İyi Asya" grubunda bu oran 28,8, "PISA En İyi Avrupa" grubunda ise 23,8'dir. OECD ortalamasının ise Türkiye'ye çok yakın olduğu görülmektedir.

**Grafik 5. 2.** Hedef sınıflarda bulunan öğrenci sayısı ortalaması



TALIS 2018 anketinde öğretmenlere yöneltilen bir başka soru da hedef sınıf için genellikle ders saatinin yüzde kaçını verilen faaliyetlerin her birine ayırdıkları sorulmuştur. Öğretmenlere verilen faaliyetler şu şekilde sunulmuştur ve toplamın %100'e ulaşması gerektiği belirtilmiştir:

- \* Yönetimsel görevler (örneğin; devamsızlık kaydı, okul bilgi ve formlarını dağıtma)
- \* Sınıftaki düzeni sağlama (disiplini sürdürme)
- \* Salt öğretme ve öğrenme

Tablo 5.2'de karşılaştırma gruplarındaki öğretmenlerin sınıf içindeki faaliyetlere ayırdıkları zamanın yüzdesi görülmektedir. Tüm karşılaştırma grupları içinde bir ders saatinde öğrenme ve öğretmeye ayrılan zamanın Türkiye'de %72,4'ü olduğu görülmektedir. Belirlenen oran ortalamaları birbirine çok yakın olsa da tüm karşılaştırma grupları arasında bu oranın Türkiye'de en düşük olduğu görülmektedir. Sınıfta düzeni sağlamaya ayrılan zamanda ise Türkiye'nin diğer karşılaştırma gruplarından yaklaşık %4-5 oranında daha yüksek bir yüzdeye sahip olması da dikkati çekmektedir.

**Tablo 5.2.** Öğretmenlerin verilen faaliyetlere ayırdıkları zaman (yüzde)

	Yönetimsel Görevler		Sınıfta Düzeni Sağlama		Sadece Öğrenme ve Öğretme	
	%	SH	%	%	%	%
<b>Türkiye</b>	8,59	0,23	18,01	0,29	72,49	0,46
<b>OECD Ortalaması</b>	7,93	0,08	14,10	0,29	77,46	0,33
<b>PISA En İyi Avrupa</b>	7,60	0,13	13,54	0,28	78,38	0,34
<b>PISA En İyi Asya</b>	8,00	0,15	14,04	0,20	77,65	0,29

### Öğretmenlerin Haftalık Çalışma Saatleri

TALIS 2018 anketinde öğretmenlere tam olarak çalışılan en son haftada, hangi işlere kaç saatlerini ayırdıkları sorulmuştur. Bu saatlere akşamları, hafta sonları ve ders dışındaki görev süreleri de dâhil edilmiştir. Ayrıca çalışma saatlerine, ders verilerek geçirilen zaman da dâhildir. Çalışma saatleri kapsamındaki bu işler sırasıyla bireysel planlama ya da ders hazırlığı, meslektaşlarla takım çalışması ve görüşmeler, öğrenci ödevlerinin puanlanması ve düzeltmeleri, öğrenci danışmanlığı, okul yönetiminde yer alma, genel idari işler, mesleki gelişim faaliyetleri, velilerle iletişim ve iş birliği, ders dışı aktivitelerde yer alma, diğer çalışma alanları ve ders verme saatleri olarak belirlenmiştir. Tablo 5.3’te karşılaştırma gruplarındaki öğretmenlerin farklı işlere ayırdıkları zaman dağılımları yer almaktadır. Belirlenen tüm işlere ayrılan zaman toplandığında Türkiye’deki öğretmenlerin bu işlere toplamda (okulda ders verme saatleri de dâhil) haftada 31,6 saat zaman ayırdıkları görülmektedir. Bu toplam saat tüm karşılaştırma grupları içinde en düşük olanıdır. “PISA En İyi Asya” ve “PISA En İyi Avrupa” gruplarında bu işlere toplam ayrılan zamanın ortalama olarak 48.21 ve 43.23 olduğu görülmektedir.

Ders verme saatlerinin ortalamasına bakıldığında ise bu saatin tüm karşılaştırma grupları içinde en fazla Türkiye’de (24.54) olduğu görülmektedir. Bu saatin ortalama olarak “PISA En İyi Asya” grubunda Türkiye’den yedi saat az olması (17.87) dikkatleri çeken başka bir unsurdur.

Bununla beraber okul içinde veya dışında bireysel planlama ya da ders hazırlığına ayrılan saatler ve öğrencilerin ödevlerini puanlamaya ve düzeltmeye ayrılan zamanlar incelendiğinde tüm karşılaştırma grupları içinde ortalama olarak en az saatin Türkiye’de olduğu görülmektedir. Öğrencilere verilen geri bildirimün önemi düşünüldüğünde öğrenci ödevlerini puanlamaya ve düzeltmeye ayrılan zamanın diğer karşılaştırma gruplarındaki öğretmenlerin ortalama olarak ayırdıkları zamanın yarısı kadar olması, üzerinde önemle düşünülmesi gereken bir unsurdur.

Mesleki gelişim faaliyetlerine ayrılan zamanın, veliler ile iletişim ve iş birliğine, okul yönetiminde yer alma gibi işlere ortalama olarak ayrılan zamanın tüm karşılaştırma grupları içinde birbirine yakın rakamlara sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.3.** Ders dışında öğretmenlerin bir haftada farklı işlere ayırdıkları zaman-saat

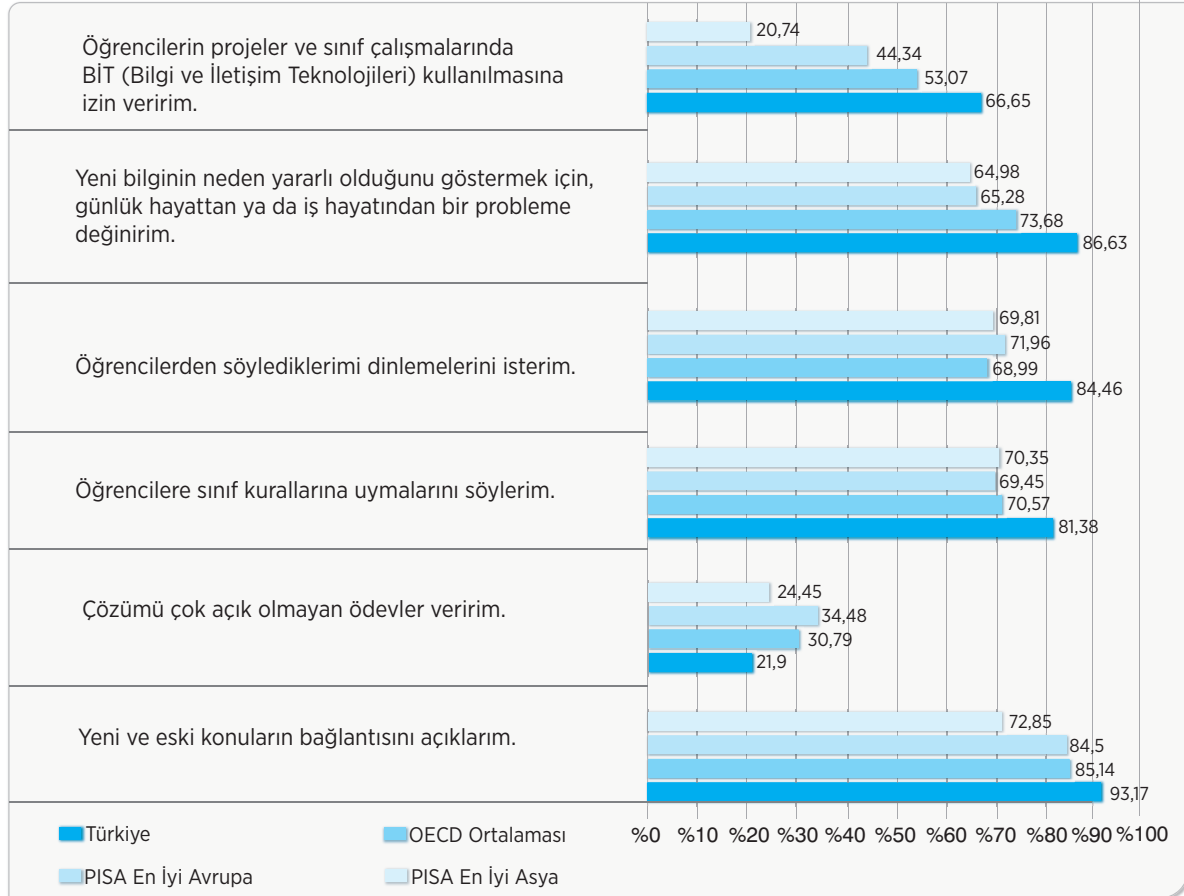
	Türkiye		OECD Ortalaması		PISA En İyi Avrupa		PISA En İyi Asya	
	Ort	SH	Ort	SH	Ort	SH	Ort	SH
Bu okul içinde veya dışında bireysel planlama ya da ders hazırlığı	3,41	0,08	6,56	0,09	6,56	0,10	7,82	0,11
Bu okul içindeki meslektaşlarla takım çalışması ve görüşmeler	1,87	0,06	2,94	0,12	2,91	0,04	3,26	0,05
Öğrencilerin ödevlerini puanlama/ düzeltme	2,30	0,06	4,60	0,16	5,32	0,09	4,18	0,06
Ders dışı aktivitelerde yer alma (Örneğin, okul sonrası spor ve kültürel aktiviteler)	1,77	0,09	2,35	0,08	1,40	0,06	5,45	0,13
Öğrenci danışmanlığı (Öğrencilere danışmanlık, rehberlik, uzaktan danışmanlık, kariyer danışmanlığı, davranış rehberliği dâhil)	1,91	0,07	2,52	0,20	2,40	0,05	2,80	0,05
Okul yönetiminde yer alma	1,63	0,13	1,60	0,08	1,62	0,07	2,68	0,06
Genel idari işler (iletişim, evrak işleri ve ofis işleri dâhil)	1,90	0,10	2,70	0,07	3,22	0,07	5,33	0,10
Mesleki gelişim faaliyetleri	1,55	0,06	1,66	0,05	1,24	0,05	1,34	0,03
Veliler ile iletişim ve iş birliği	1,73	0,07	1,50	0,07	1,49	0,03	1,37	0,03
Diğer çalışma alanları	1,87	0,10	3,64	0,15	2,03	0,08	2,67	0,07
Okulda ders verme	24,54	0,19	22,81	0,16	19,55	0,17	17,87	0,13
Toplam	31,61	-	41,29	-	43,23	-	48,21	-

## 5.2. Sınıf İklimi

### Sınıf İçi Öğretim Uygulamaları

Öğretmenlerin sınıfta yapmış oldukları uygulamalar hiç şüphe yok ki öğrenmenin gerçekleştiği ortamı şekillendirmekte, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri çeşitli öğretim uygulamalarına ne sıklıkla başvurduklarının tespit edilmesi oldukça önemlidir. TALIS 2018 öğretmen anketinde öğretmenlere sınıf içinde verilen uygulamaları ne sıklıkla yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlere sunulan cevap seçenekleri “hiç”, “neredeyse hiç”, “ara sıra”, sıklıkla” ve “her zaman” şeklinde değişmektedir. Grafik 5.3’te karşılaştırma gruplarında “sıklıkla” ve “her zaman” seçeneklerini işaretleyen öğretmenlerin oranı görülmektedir.

**Grafik 5. 3.** Belirlenen öğretim uygulamalarını “sıklıkla” ve “her zaman” yaptıklarını söyleyen öğretmenlerin oranı

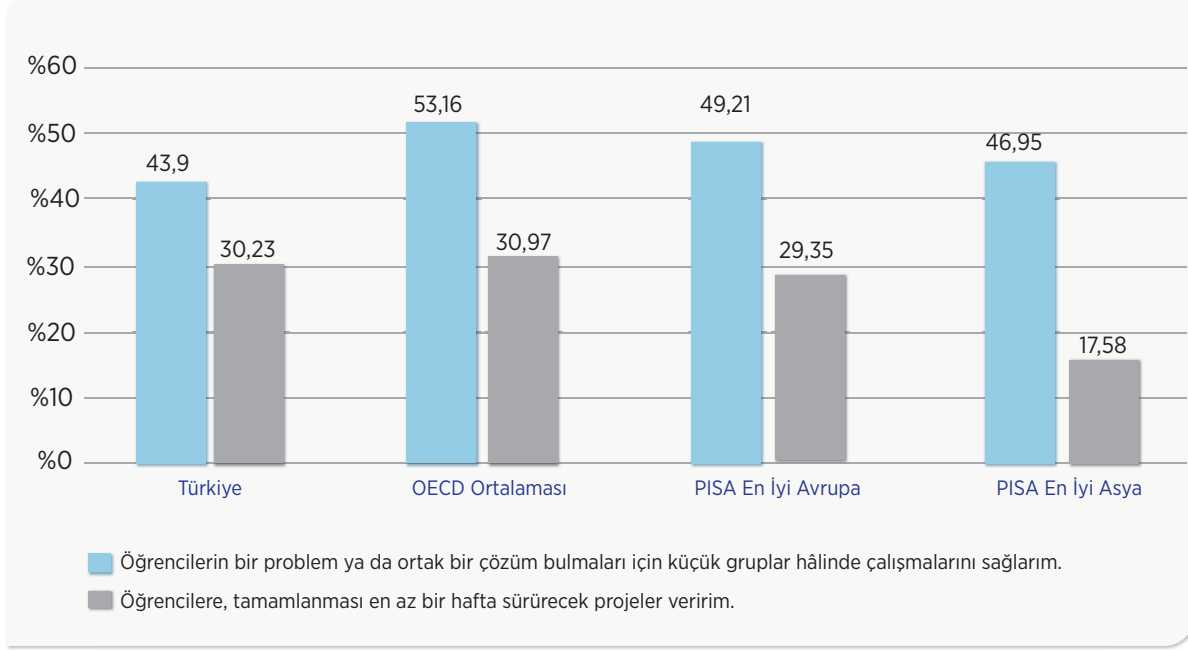




Grafik 5.3' e göre Türkiye'deki öğretmenlerin %66,6'sının sınıf içi pratiklerinde öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanmasına izin verdikleri görülmektedir. Bu oran "PISA En İyi Asya" grubunda %20,7 olduğu, "PISA En İyi Avrupa" grubunda ise %44,3 olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimde sürekli vurgulanan yeni bilginin yararlı olduğunu göstermek için, günlük yaşamdan ya da iş hayatından bir probleme değinmek, yeni ve eski konuların bağlantısını açıklamak gibi pratiklerin tüm karşılaştırma grupları içinde en fazla oranda Türkiye'deki öğretmenler tarafından "sıklıkla" ve "her zaman" yapıldığının söylenmesi de bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu pratiklerin özellikle "PISA En İyi Asya" grubunda öğretmenler tarafından göreceli olarak oldukça az tercih edilmesi dikkatleri çeken önemli bir unsurdur. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimde sürekli vurgulanan öğrenmenin karmaşık bağlamlar içerisine entegre edilmesi durumuna benzer olarak, öğrencilere çözümü çok açık olmayan ödevlerin verilmesi durumunun Türkiye'de tüm karşılaştırma grupları arasında en az olduğu görülmektedir. Tüm karşılaştırma grupları içinde "Öğrencilere sınıf kurallarına uymasını söylerim." ifadesini "sıklıkla" ve "her zaman" yapan ve yaptığını söyleyen öğretmenlerin oranı en fazla Türkiye'dedir (%81,3). Bu sonuç, Tablo 5.2'de tüm karşılaştırma grupları içinde "sınıftaki düzeni sağlamaya" en fazla zaman ayıran grubun Türkiye'deki öğretmenler olduğu bulgusu ile desteklenmektedir.

Öğrencilerin bir problem durumuna ortak çözüm bulmaları için küçük gruplar hâlinde çalışmalarını ya da en az bir hafta sürecek projeler üzerine yoğunlaşmaları, öğrenen merkezli süreçlerin yapılandırılması açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte, bu tür projeler öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarını için fırsatlar yaratmaktadır. Sınıfta "Öğrencilerin bir problem ya da duruma ortak bir çözüm bulmaları için küçük gruplar hâlinde çalışmalarını isterim." ve "Öğrencilere en az bir hafta sürecek projeler veririm." gibi öğretim uygulamalarına "sıklıkla" ve "her zaman" başvurduğunu söyleyen öğretmenlerin oranları tüm karşılaştırma grupları için Grafik 5.4'te verilmiştir.

**Grafik 5.4.** Projelere ve iş birliğine yönelik öğretim uygulamalarına “sıklıkla” ve “her zaman” başvuran öğretmenlerin oranları



Grafik 5.4’te “Öğrencilerin bir problem ya da duruma ortak bir çözüm bulmaları için küçük gruplar hâlinde çalışmalarını sağlıyorum.” uygulamasını “sıklıkla” ve “her zaman” yaptığını söyleyen öğretmenlerin oranının Türkiye’de %43,9 ile gruplar arasında en düşük yüzdeye sahip olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin “öğrencilere tamamlaması en az bir hafta sürecek projeler verme” uygulamasını “sıklıkla” ve “her zaman” yaptığını söyleyen öğretmenlerin oranının en düşük yüzdeye “PISA En İyi Asya” grubunun sahip olduğu görülmektedir.

## Sınıf Disiplini

TALIS 2018’de öğretmenlere hedef sınıfın iklimi hakkında sorular sorulmuştur. Sınıf iklimi kavramı, öğrenme ortamı ve öğretmenin ders sırasında sınıfındaki durumla birlikte şekillenir. Sınıfın durumunu belirleyen en önemli unsur, disiplin boyutudur. Öğretmen anketinde sorulan dört maddeyle hedef sınıfın disiplini hakkında bilgi toplanmıştır. Tablo 5.4’te bu dört maddeye “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” diyen öğretmenlerin oranları verilmiştir.

Tablo 5.4’te görüldüğü üzere “Bu sınıftaki öğrenciler olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturmak için özen gösterirler.” ifadesine “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap veren öğretmenlerin oranının tüm karşılaştırma grupları arasında en az oranda Türkiye’de olduğu görülmektedir (%62,6). Bu oranın “PISA En İyi Asya” grubunun oranının %82’ye çıkması oldukça çarpıcıdır. Diğer taraftan “Ders başladığında öğrencilerin sessiz olması için oldukça uzun bir süre beklemek zorunda kalıyorum.”, “Öğrenciler dersi böldüğü için epey zaman kaybediyorum.”, “Sınıfta rahatsız edici çok ses var.” ifadelerine “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap veren öğretmenlerin oranının tüm karşılaştırma grupları arasında en fazla Türkiye’de olduğu, bu oranın “PISA En İyi Asya” grubunda nerdeyse yarısı kadar olduğu dikkatleri çekmektedir. Tüm karşılaştırma gruplarında bu seçenek, en çok yanıtlanan seçenek olmakla birlikte “PISA En İyi Asya” grubunun oranının %82’ye çıkması oldukça çarpıcıdır.

**Tablo 5.4.** Hedef sınıfta disiplinle ilgili maddelere “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” diyen öğretmenlerin oranları (%)

	Türkiye		OECD Ortalaması		PISA En İyi Avrupa		PISA En İyi Asya	
	Ort	SH	Ort	SH	Ort	SH	Ort	SH
Ders başladığında öğrencilerin sessiz olması için oldukça uzun bir süre beklemek zorunda kalıyorum.	25,75	0,87	25,72	0,51	31,33	0,93	17,97	0,66
Bu sınıftaki öğrenciler olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturmak için özen gösterirler.	62,65	0,99	71,12	0,87	72,61	1,07	82,51	0,58
Öğrenciler dersi böldüğü için epey zaman kaybediyorum.	32,56	0,82	27,89	0,67	28,74	1,06	17,29	0,63
Sınıfta rahatsız edici çok ses var.	31,99	0,79	25,36	0,62	24,66	0,97	17,97	0,70

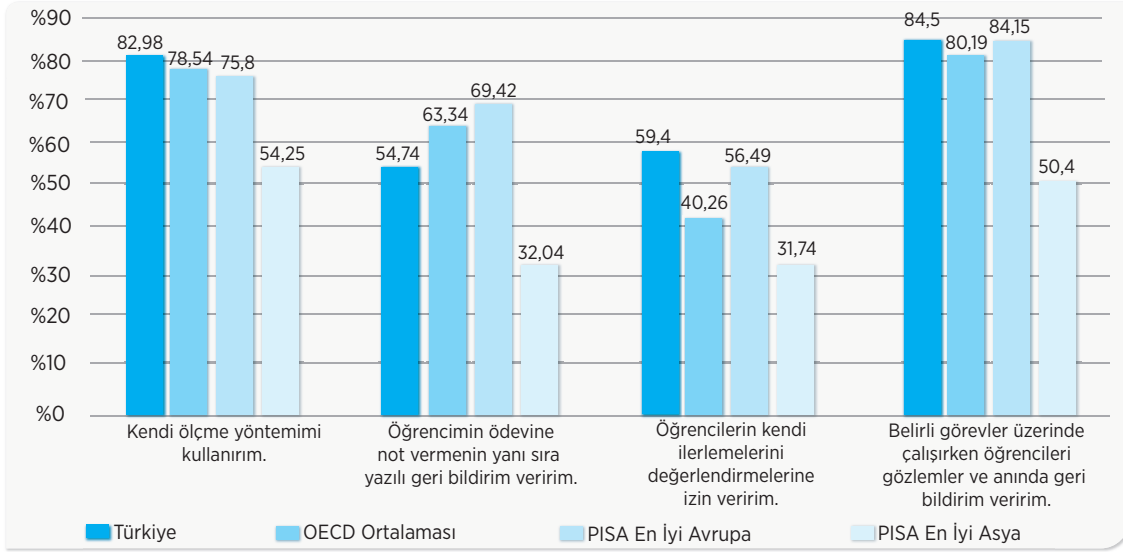
## Değerlendirme Uygulamaları

Öğrenci değerlendirmeleri, öğrencilere verilecek olan geri bildirimler öğrenme sürecinin gelişimi açısından önem taşır. Bu nedenle öğrencilerin yeterli bilgilendirilmeleri için öğretmenlerin farklı değerlendirme uygulamalarını yapmaları beklenmektedir. TALIS 2018 anketinde öğretmenlere “Kendi ölçme yöntemimi uygulayırım.”, “Öğrencinin ödevine not vermenin yanı sıra yazılı geri bildirim veririm.”, “Öğrencilerin kendi ilerlemelerini değerlendirmelerine izin veririm.”, “Belirli görevler üzerinde çalışırken öğrencileri gözlemler ve anında geri bildirim veririm.” gibi yöntemleri ne sıklıkta kullandıkları sorulmuştur. Grafik 5.5’te tüm karşılaştırma gruplarında bu yöntemleri “sıklıkla” ve “her zaman” kullandığını söyleyen öğretmenlerin oranları verilmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları incelendiğinde “PISA En İyi Asya” grubunda diğer tüm karşılaştırma gruplarına göre tüm değerlendirme yöntemlerine “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” diyen öğretmen oranının daha az olduğu görülmektedir. Karşılaştırma gruplarındaki öğretmenlerin “Kendi ölçme yöntemimi uygulayırım.”, “Belirli görevler üzerinde çalışırken öğrencileri gözlemler ve anında geri bildirim veririm.” gibi yöntemlerin uygulama sıklığı incelendiğinde, Türkiye’de bulunan öğretmenlerin %80’inden fazlasının “sıklıkla” ve “her zaman” bu yöntemleri uyguladığı görülmektedir. Bu oranlar, tüm karşılaştırma gruplarındaki oranlardan daha yüksektir.

Bu sonuçları yorumlarken dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri de anketten elde edilen cevapların sadece hedef sınıfta yapılan uygulamaların yapılma sıklıkları hakkında bilgi vermesidir. Bu uygulamaların niteliklerinin nasıl olduğu ile ilgili bilgi elimizde yoktur. Dolayısıyla hem hedef sınıftaki öğretim uygulamaları hem de değerlendirme uygulamaları üzerinde yorum yaparken bu duruma mutlaka dikkate edilmelidir.

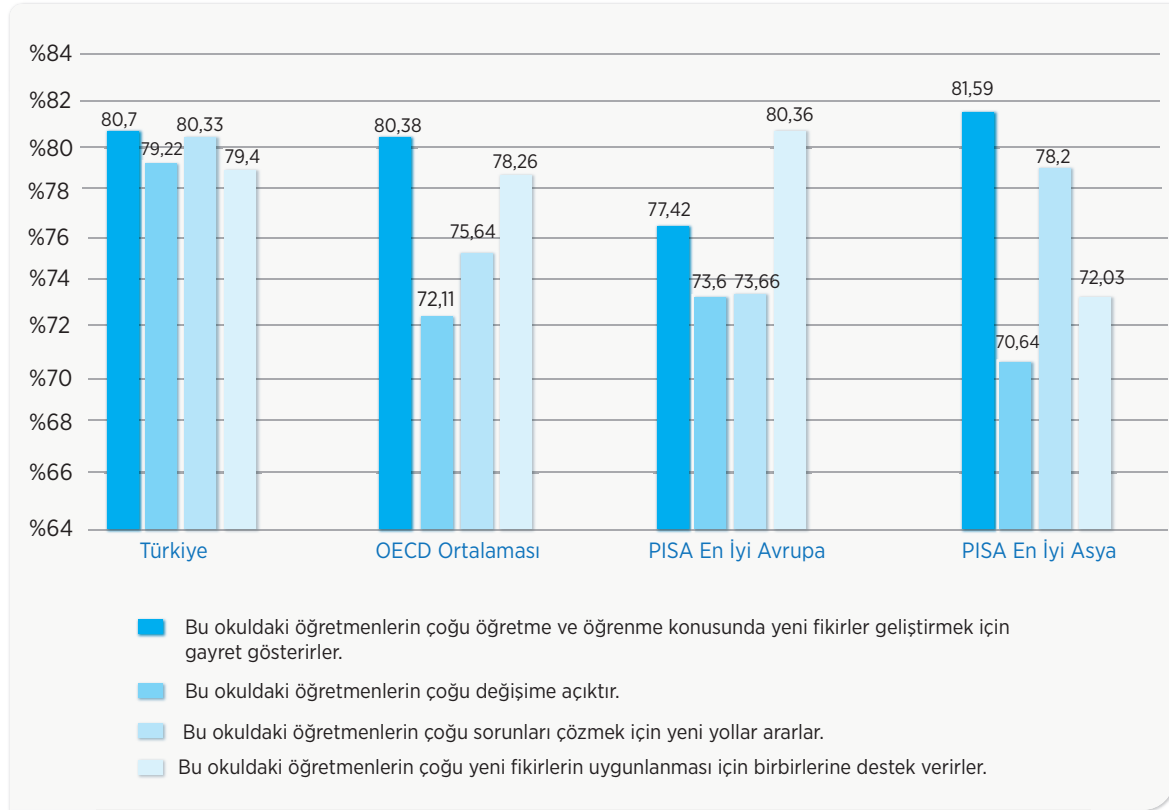
**Grafik 5. 5.** Belirlenen değerlendirme yöntemlerini “sıklıkla” ve “her zaman” kullandıklarını söyleyen öğretmenlerin oranı



### 5.3. Öğretmenlerin Yeniliğe ve Değişime Bakışları

TALIS 2018 anketinde öğretmenlere, öğretmenlerin yeniliğe ve değişime olan yaklaşımlarını ortaya koyma amacıyla okullarındaki öğretmenler hakkında verilen ifadelerle ne oranda katıldıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgular Grafik 5.6’da yer almaktadır. Tablodaki oranlar tüm karşılaştırma gruplarında “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretlemiş olan öğretmenlerin oranlarıdır.

**Grafik 5.6.** Yenilik ve değişimle ilgili belirlenen cümlelere “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerini işaretleyen öğretmenlerin oranları



Grafik 5.6 incelendiğinde Türkiye’deki öğretmenlerin çoğu (%80) okuldaki öğretmenlerin değişime açık olduklarını söylemişlerdir. Bu oran, tüm karşılaştırma grupları arasında en yüksek olanıdır. Benzer şekilde “Okuldaki öğretmenlerin çoğu, sorunları çözmek için yeni yollar ararlar.” ifadesine tüm karşılaştırma gruplarına göre Türkiye’deki öğretmenlerin en fazla oranda “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

## KAYNAKÇA

Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P., and Loef, M. (1989) 'Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics' Cognition and Instruction, 6(1): 1-40.

## BÖLÜM 6

### ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİKLERİ VE İŞ TATMİNLERİ

Bir meslek grubundaki bireylerin öz yeterliklerinin ve iş tatminlerinin belirlenmesi, onların mesleği etkin yapabilmelerine ilişkin bazı ipuçlarını içerir. Özellikle kişilerin kendileri tarafından yapılan değerlendirmeler, onların mesleki algıları ve iş tatminleri açısından da önemlidir. Bununla beraber, öğretmenlerin mesleklerini bırakmaları ve öğretmenlik mesleğinden tatmin olmama durumu arasında yüksek ilişkinin olduğunu birçok çalışma ortaya koymaktadır (Johnson, Kraft ve Papay, 2012; Kraft, Marinell ve Shen-Wei Yee, 2016).

Öz yeterlik algısı öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini, öğretim süreçlerini ve sınıf disiplinine ilişkin uygulamalarını yönlendiren en büyük etmenlerden biridir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öz yeterlik yalnızca öğrenciler üzerinde bir etkiye sahip değildir. Öğretmen öz yeterliğinin, öğretmenlerin iş tatminini arttırmada da önemi vardır (Klassen ve Chiu, 2010). İş tatmini yüksek öğretmenlerin ise verimliliklerinin daha fazla olması ve motivasyonlarının yüksekliği ile başarıya odaklanmaları beklenir.

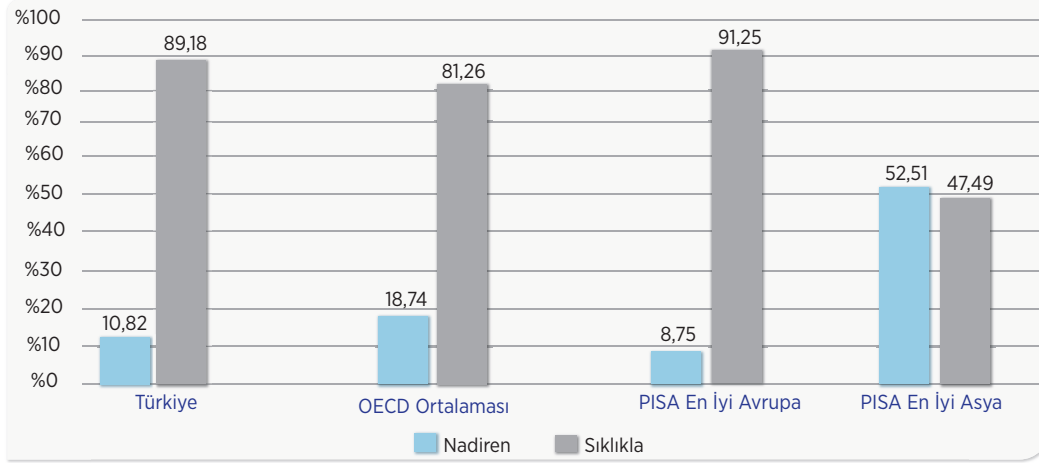
TALIS 2018’de öğretmen anketindeki bazı maddelerle, öğretmenlerin öz yeterlikleri ve iş tatminlerine ilişkin durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölümde, Türkiye’deki öğretmenlerin öz yeterlikleri ve iş tatminlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümün ilk kısmında öğretmenlerin öz yeterliğine, ikinci kısımda ise iş tatminlerine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

#### 6.1. Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri

TALIS 2018’de öğretmen anketinde öğretmen öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik öğretmenlere verilen ifadeleri ne ölçüde yerine getirdikleri sorulmuştur. Bu ifadeler; “öğrencileri okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine inandırmak”, “öğrencilerin öğrenmeye değer vermesini sağlamak”, “öğrenciler için güzel sorular oluşturmak”, “sınıftaki rahatsız edici davranışları kontrol altına almak”, “okul çalışmalarına az ilgi gösteren öğrencileri motive etmek”, “öğrenci davranışı hakkında beklentilerini netleştirmek”, “öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı olmak”, “öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamak”, “rahatsızlık veren ya da gürültü yapan öğrencileri sakinleştirmek”, “çeşitli ölçme yöntemleri kullanmak”, “öğrencilerin kafası karıştığı zaman alternatif bir açıklama yapmak”, “sınıftaki eğitim stratejilerini çeşitlendirmek”, “öğrencinin dijital teknolojiyi kullanarak öğrenmesini desteklemek (örneğin; bilgisayarlar, tabletler, etkileşimli tahtalar)” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlere yanıtlar “hiç”, “bir dereceye kadar”, “sıklıkla” ve “çok” seçenekleri olarak sunulmuştur. Çalışmada ise hiç ve bir dereceye kadar yanıtları birleştirilerek “nadir” yanıtı olarak, sıklıkla ve çok yanıtları ise birleştirilerek “sıklıkla” olarak grafiklerde sunulmuştur.

Karşılaştırma gruplarında yer alan öğretmenlerin “öğrencileri okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine inandırma” davranışını yerine getirme düzeylerine ilişkin söylemleri Grafik 6.1’de yer almaktadır.

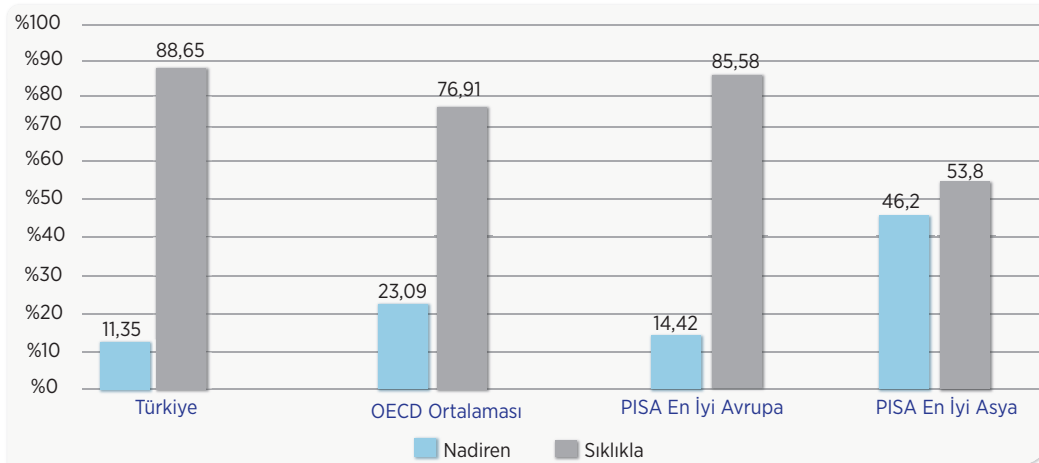
**Grafik 6.1.** “Öğrencileri okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine inandırma”yı “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirebildiğini söyleyen öğretmenlerin oranları



Grafik 6.1’de belirtildiği üzere, karşılaştırma gruplarından “PISA En İyi Asya” grubu dışındaki tüm karşılaştırma gruplarındaki öğretmenler “sıklıkla” öğrencilerini okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine inandırdıklarını söyledikleri görülmektedir. “PISA En İyi Asya” grubunda yer alan öğretmenlerin ise %52,51’i bu davranışı “nadiren” gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Bu davranışı gerçekleştirmede en fazla yüzdeye sahip grup ise %91,25 ile “PISA En İyi Avrupa” grubudur.

Öğretmen öz yeterliğini değerlendirebilme açısından öğretmenlere “öğrencilerin öğrenmeye değer vermesini sağlama” davranışını ne oranda gerçekleştirdikleri sorulmuştur. Karşılaştırma gruplarındaki öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeye değer vermesini sağlamalarına yönelik grupların oranları Grafik 6.2’de yer almaktadır.

**Grafik 6.2.** “Öğrencilerin öğrenmeye değer vermesini sağlama”yı “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirebildiğini söyleyen öğretmenlerin oranları

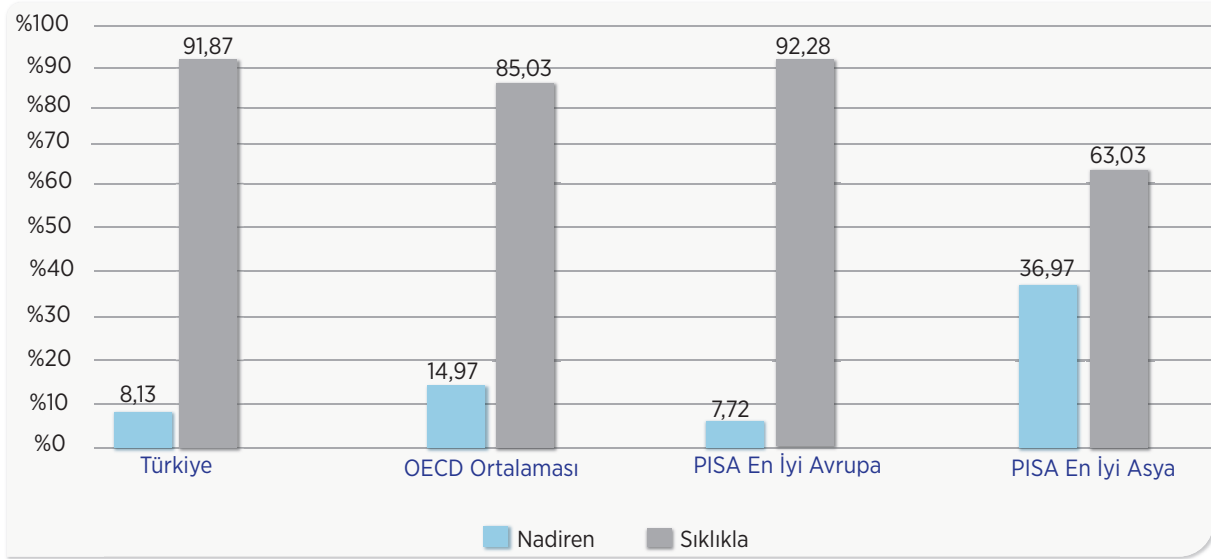




Grafik 6.2 incelendiğinde anketi yanıtlayan Türkiye’deki öğretmen grubunun %88,65 oranı ile bu davranışı en fazla gerçekleştiren grup olduğu görülmektedir. OECD ve “PISA En İyi Avrupa” grubunun da Türkiye ile benzer olarak büyük oranda “sıklıkla” bu davranışı gerçekleştirdiklerini söyledikleri görülmektedir. “PISA En İyi Asya” grubu ise “sıklıkla” yanıtı içinde en düşük yüzdeye (%53,8), “nadiren” yanıtı içinde de en yüksek yüzdeye (%46,2) sahip grup olarak dikkati çekmektedir.

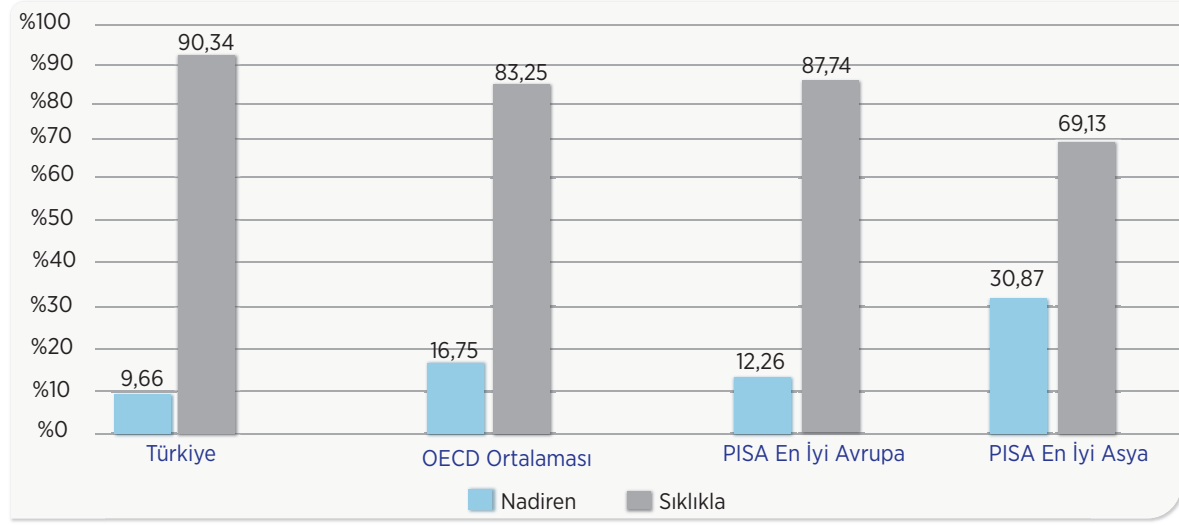
Öğretmenlerin öz yeterliğini belirlemeye yönelik bir başka davranış olarak ise “öğrenciler için güzel sorular oluşturabilme”leri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin yanıtları Grafik 6.3’te yer almaktadır. Grafik 6.3 incelendiğinde, bu davranışı “sıklıkla” yaptığını söyleyen gruplar içinde en yüksek yüzdeye “PISA En İyi Avrupa” %92,28 ile yer almaktadır. Türkiye de %91,87’lik bir oranla ikinci sırada yer almaktadır. Bu davranışı gerçekleştirdiğini söyleyen öğretmenlerin oranlarında en düşük yüzdeye %63,03 ile “PISA En İyi Asya” grubu sahiptir.

**Grafik 6.3.** “Öğrenciler için güzel sorular oluşturabilme”yi “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirebildiğini söyleyen öğretmenlerin oranları



“Sınıftaki rahatsız edici davranışları kontrol altına alabilme”yi yapabilme düzeyi, sınıf yönetimi ve öğretmenin öz yeterliği açısından önem taşır. Bu davranışı “nadiren” ve “sıklıkla” yapabildiğini söyleyen öğretmenlerin oranları Grafik 6.4’de yer verilmiştir.

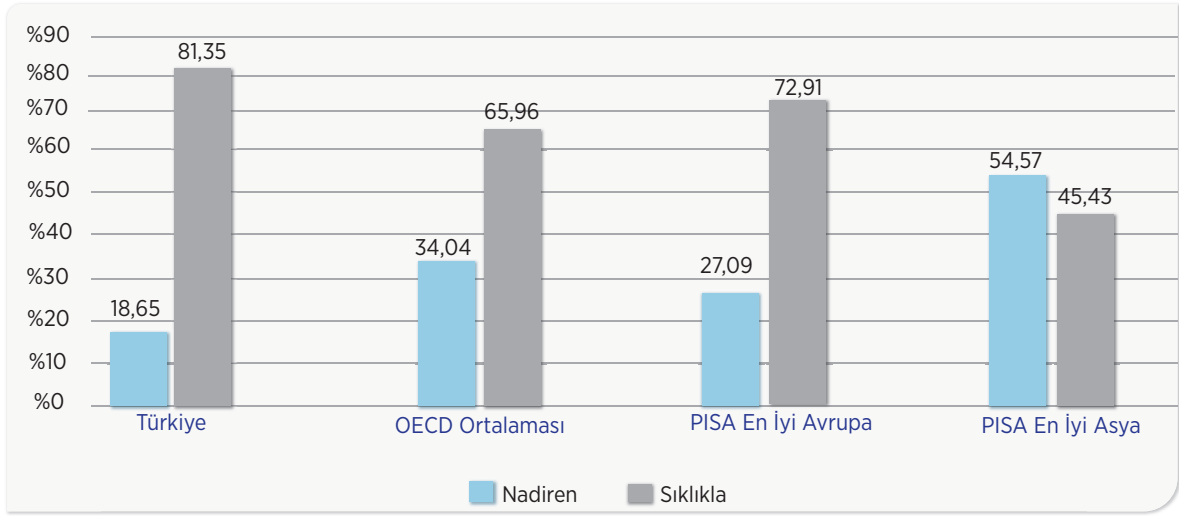
**Grafik 6.4.** “Sınıftaki rahatsız edici davranışları kontrol altına alma”yı “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirebildiğini söyleyen öğretmenlerin oranları



Grafik 6.4’te çalışmaya katılan ve sınıftaki rahatsız edici davranışları kontrol altına alma davranışını sıklıkla gösterdiğini söyleyen öğretmen oranları incelendiğinde Türkiye’nin %90,34 ile en yüksek yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasında ise “PISA En İyi Asya” grubunun “sıklıkla” oranlarında %69,13 ile en düşük yüzdeye sahip olması dikkat çekicidir.

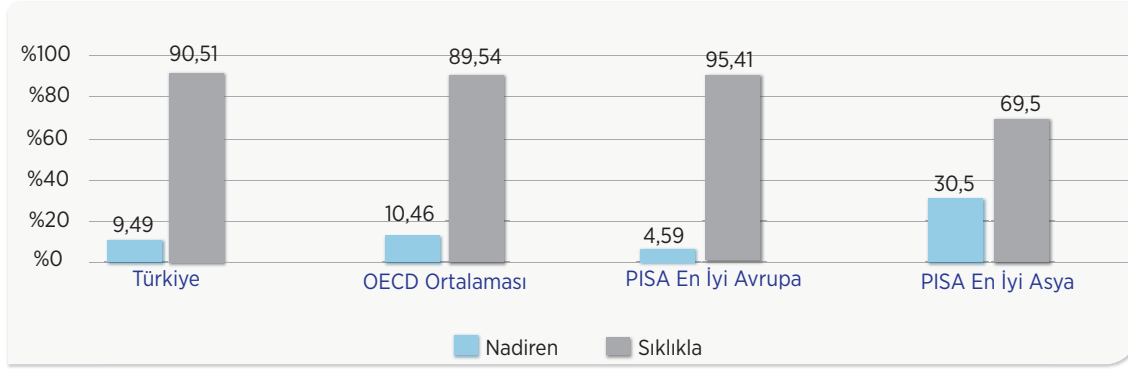
Grafik 6.5'te sınıfta “okul çalışmalarına az ilgi gösteren öğrencileri motive etme”yi “sıklıkla” yerine getirdiğini söyleyen öğretmenlerin oranları incelendiğinde, en yüksek yüzdeye Türkiye’nin %81,35 oranında sahip olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Asya” grubunun ise %45,43 ile en düşük yüzdeye sahip olduğu dikkati çekmektedir.

**Grafik 6.5.** “Okul çalışmalarına az ilgi gösteren öğrencileri motive etme”yi “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirebildiğini söyleyen öğretmenlerin oranları



Karşılaştırma gruplarında yer alan öğretmenlerden öğrenci davranışları hakkındaki beklentilerini netleştirdiğini “nadiren” ve “sıklıkla” yaptığını söyleyen öğretmenlerin oranları Grafik 6.6’da yer verilmiştir.

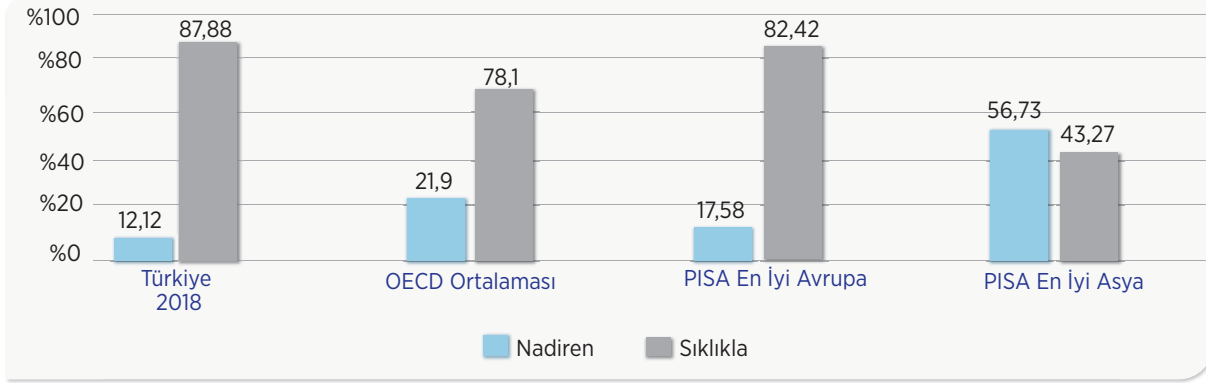
**Grafik 6.6.** “Öğrenci davranışları hakkındaki beklentilerini netleştirme”yi “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirdiğini söyleyen öğretmenlerin oranları



Grafik 6.6 incelendiğinde karşılaştırma gruplarından “PISA En İyi Avrupa” grubunun %95,41’lik bir yüzde ile bu davranışı sıklıkla gösterdiğini söyleyen öğretmen oranının en yüksek yüzdeye sahip grup olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Asya” grubunda ise bu davranışı “sıklıkla” gösterdiğini söyleyen öğretmen oranının diğer gruplardan daha düşük olarak %69,5’lik bir yüzdeye sahip olduğu görülmektedir.

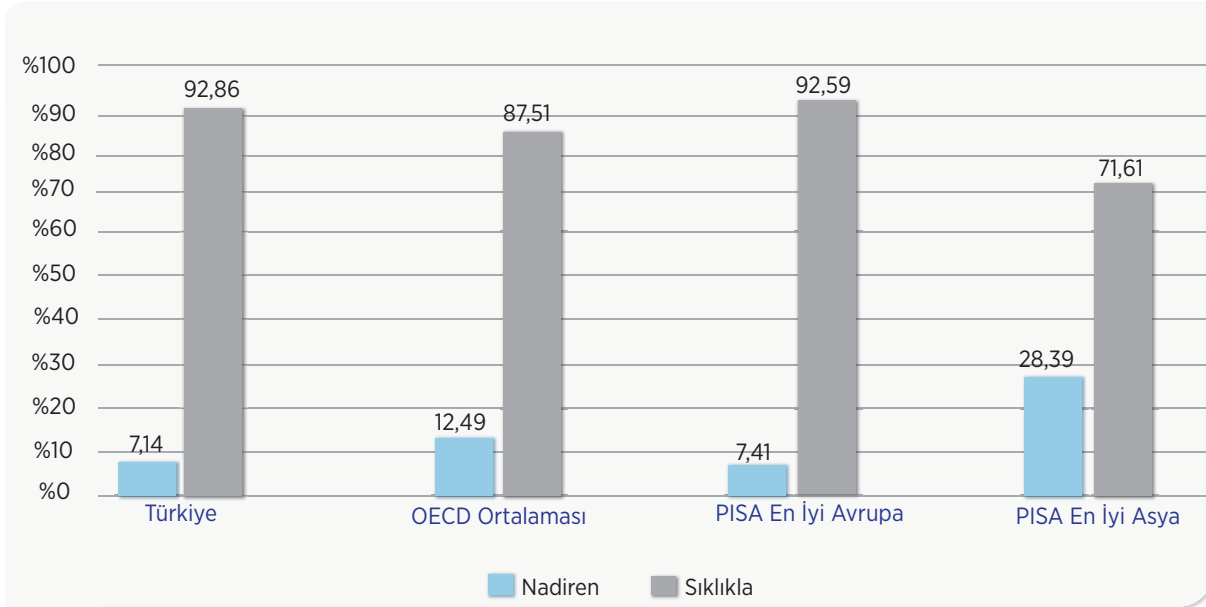
Grafik 6.7’de ise “öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yardımcı olma”yı “nadiren” ve “sıklıkla” gerçekleştirdiğini söyleyen öğretmenlerin oranları yer almaktadır. Bu davranış, özellikle 21. yüzyıl becerileri arasında vurgulanan ve ilerleyen yıllarda mantık kurma ve yorum yapabilme becerilerini geliştiren bir davranıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı olmaları değerlendirildiğinde bu davranışı “sıklıkla” gerçekleştirdiğini belirten öğretmenlerin oranı Türkiye’de %87,88’dir. Gruplar arasında bu davranışı “nadiren” gerçekleştirdiğini belirtenlerin yüzdesinin “sıklıkla” gerçekleştirdiğini belirtenlerden fazla olan tek grup ise “PISA En İyi Asya” grubudur.

**Grafik 6.7.** “Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yardımcı olma”yı “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirebildiğini söyleyen öğretmenlerin oranları



Grafik 6.8’de “öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama”yı “nadiren” ve “sıklıkla” gerçekleştirdiğini söyleyen öğretmenlerin oranları yer almaktadır.

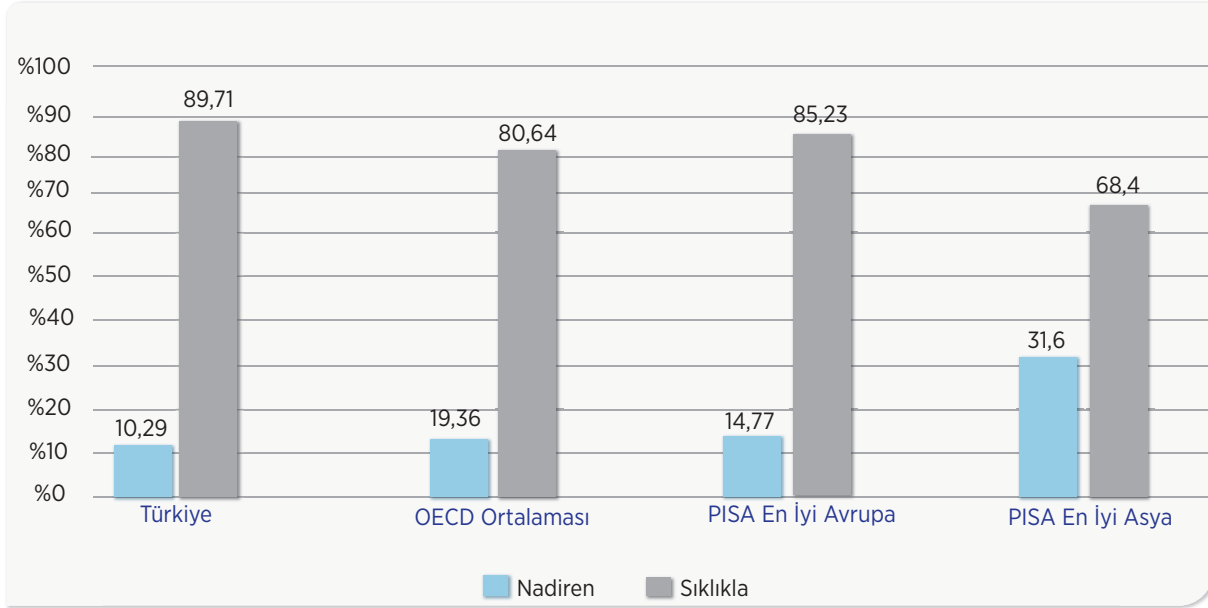
**Grafik 6.8.** “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama”yı “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirebildiğini söyleyen öğretmenlerin oranları



Grafik 6.8 incelendiğinde TALIS 2018 anketinde öğrencilerin sınıf kurallarına uymayı “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirebildiğini söyleyen öğretmenlerin oranı Türkiye’de %92,86, “PISA En İyi Avrupa” grubunun %92,59, OECD ortalamasının %87,51 olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Asya” grubunda bu davranışın sıklıkla kazandırılması oranı (%71,61) ise diğer gruplardan ortalama %15-20’lik bir oranda daha düşüktür.

Öğretmenlerin yerine getirme sıklığının sorulduğu diğer davranış ise rahatsızlık veren ya da “gürültü yapan öğrencileri sakinleştirme” davranışıdır. Bu davranışı “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirdiğini söyleyen öğretmenlerin oranı Grafik 6.9’da verilmiştir.

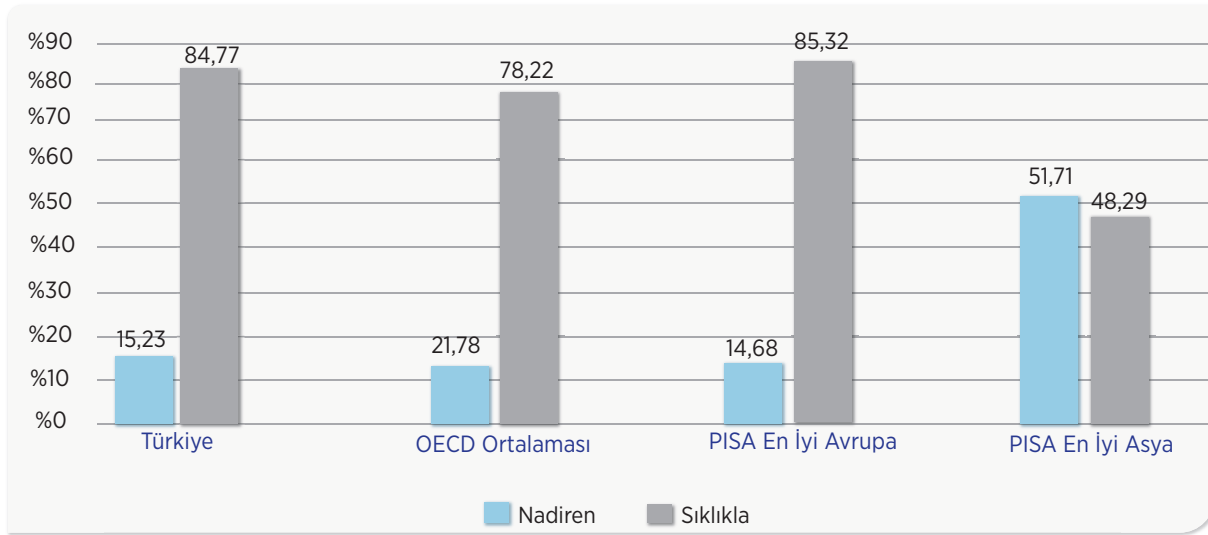
**Grafik 6.9.** “Rahatsızlık veren ya da gürültü yapan öğrencileri sakinleştirme”yi “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirebildiğini söyleyen öğretmenlerin oranları



Rahatsızlık veren ya da gürültü yapan öğrencilerin sakinleştirilmesi, eğitim öğretim sürecinin devamlılığı açısından önem taşımaktadır. Bunu sıklıkla yerine getirdiğini söyleyen ve anketi bu doğrultuda yanıtlayan öğretmenlerin oranı incelendiğinde Türkiye'nin oranının (%89,71) en yüksek olduğu görülmektedir. En düşük yüzdeye sahip grup ise %68,4 ile "PISA En İyi Asya" grubudur.

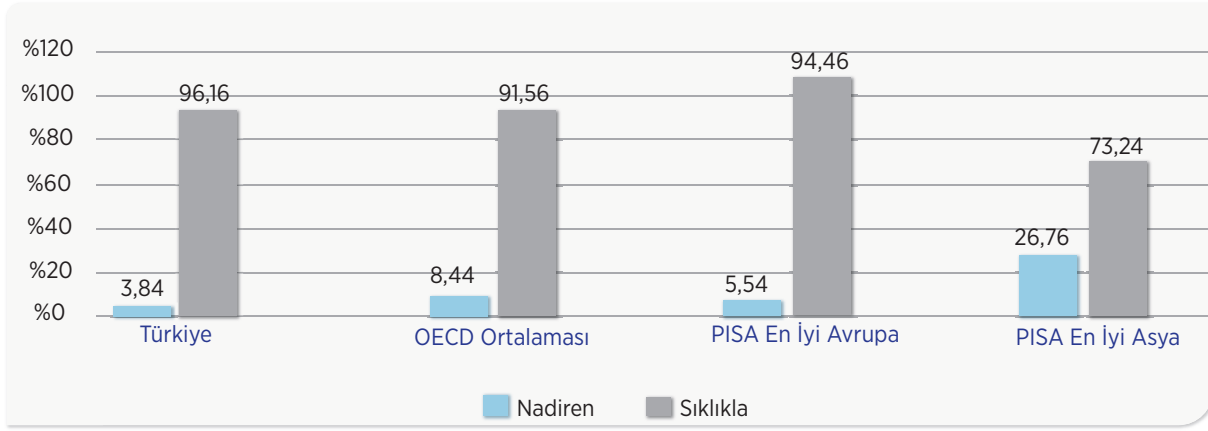
Eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesi, öğretim süreçlerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından önem taşır. Değerlendirme sürecinde çeşitli ölçme yöntemleri kullanmak ise değerlendirme sürecine farklı açılardan yaklaşıma olanak sağlar. Öğretmenlerin çeşitli ölçme yöntemlerini kullanma durumlarına Grafik 6.10'da yer verilmiştir. Grafik 6.10 incelendiğinde "PISA En İyi Avrupa" grubunda öğretmenlerin %85,3'ü, Türkiye'de öğretmenlerin %84,7'si ve OECD ortalamasında öğretmenlerin %78,2'si çeşitli ölçme yöntemlerini kullanmayı "sıklıkla" yerine getirebildiğini söylemektedir. "PISA En İyi Asya" grubunda bu davranışı "nadiren" yerine getirdiğini söyleyenlerin oranının %51,7, "sıklıkla" gerçekleştirdiğini söyleyenlerin oranının ise %48,2 olduğu görülmektedir.

**Grafik 6.10.** "Çeşitli ölçme yöntemlerini kullanma"yı "nadiren" ve "sıklıkla" yerine getirebildiğini söyleyen öğretmenlerin oranları



Tüm karşılaştırma gruplarında öğretmenlerin “öğrencilerin kafası karıştığı zaman alternatif bir açıklama yapma”yı “sıklıkla” ve “nadiren” yerine getirdiğini söyleyen öğretmenlerin oranları Grafik 6.11’de yer almaktadır.

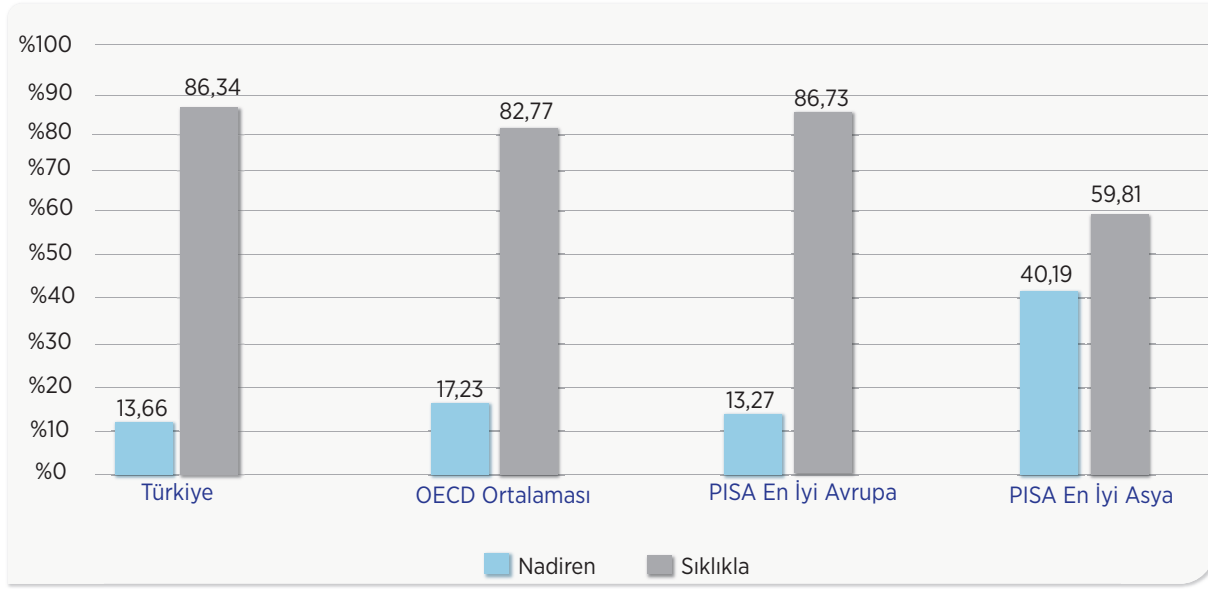
**Grafik 6.11.** “Öğrencilerin kafası karıştığı zaman alternatif açıklama yapma”yı “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirebildiğini söyleyen öğretmenlerin oranları



Grafik 6.11 incelendiğinde Türkiye’deki anketi yanıtlayan öğretmenlerin “öğrencilerin kafası karıştığı zaman alternatif bir açıklama yapma”yı “sıklıkla” gerçekleştirme oranlarının %96,16 olması dikkat çekicidir. Bu oran, neredeyse öğretmenlerin tamamına yakınının bu davranışı gerçekleştirdiklerini söylediğini ifade etmektedir. “PISA En İyi Avrupa” (%94,46) ve OECD (%91,56) oranları da benzer yüzdeler ile yüksek oranda bu davranışın gösterildiğini ortaya koymaktadır. Karşılaştırma grupları arasında diğer gruplardan yaklaşık %20’lik düşük bir oranla “PISA En İyi Asya” (%73,24) grubu dikkati çekmektedir. “PISA En İyi Asya” grubunda öğrencilerin kafası karıştığı zaman alternatif bir açıklama yapma davranışını “nadiren” gerçekleştirdiğini belirten öğretmen oranı (%26,76) oldukça önemli bir yüzdedir.



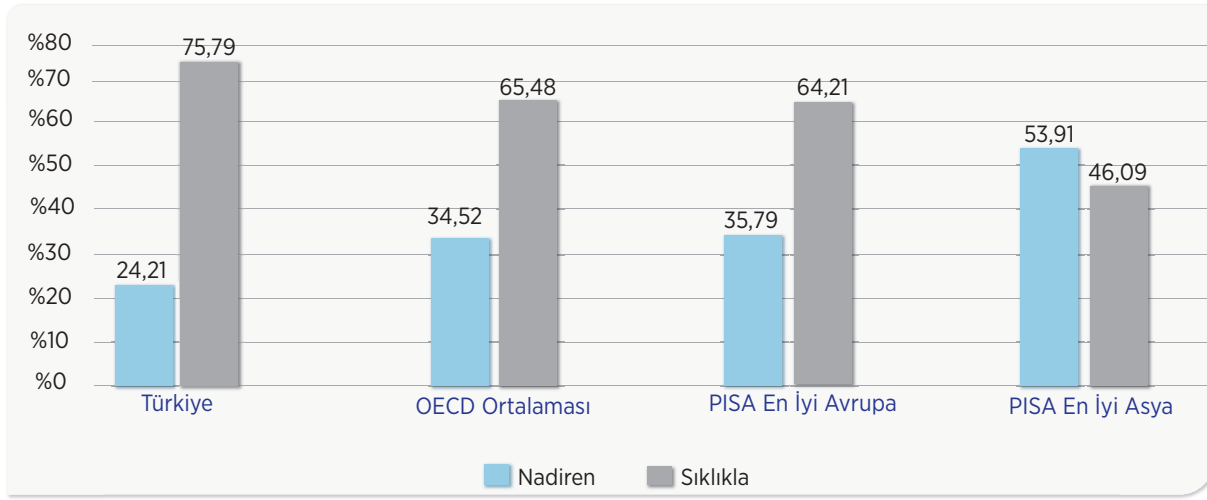
**Grafik 6.12.** “Sınıftaki eğitim stratejilerini çeşitlendirme”yi “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getirebildiğini söyleyen öğretmenlerin oranları



Öğretim süreci açısından bir başka önemli süreç ise öğretmenin sınıfındaki eğitim stratejilerini çeşitlendirmesidir. Bu davranışa ilişkin karşılaştırma gruplarının oranları Grafik 6.12’de yer almaktadır. Karşılaştırma gruplarına “sıklıkla” bu davranışı yerine getirdiğini söyleyen öğretmenlerin yüzdeleri incelendiğinde “PISA En İyi Avrupa” (%86,73), Türkiye (%86,34) ve OECD (%82,77) ortalamalarının yüksek ve birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Asya” ortalaması (%59,81) yaklaşık olarak %25’ lik oranla bu grupların altındadır. “PISA En İyi Asya”nın gruplar arasında bu denli düşük bir ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir.

Dijital teknolojinin kullanımı, günümüzde öğrencilerin bilgiye ulaşmaları açısından önem taşıyan bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Grafik 6.13'te öğretmenlerin öğrencinin dijital teknolojiyi kullanarak öğrenmesini desteklemeyi yerine getiremediğini söyleyen öğretmenlere ilişkin karşılaştırma gruplarındaki oranları yer almaktadır.

**Grafik 6.13.** “Öğrencinin dijital teknolojiyi kullanarak öğrenmesini destekleme”yi “nadiren” ve “sıklıkla” yerine getiremediğini söyleyen öğretmenlerin oranları



Grafik 6.13 incelendiğinde anketi yanıtlayan öğretmenlerden öğrencinin dijital teknolojiyi kullanarak öğrenmesini destekleme davranışını yerine getiremediğini söyleyenlerin oranının en yüksek yüzdeye Türkiye’de (%75,79) olması dikkat çekicidir. Bir başka dikkat çekici nokta ise “PISA En İyi Asya” grubundakilerin bu davranışı gerçekleştirme oranının (%53,91) “sıklıkla” gerçekleştirme oranından (%46,09) fazla olmasıdır.

## Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Öz Yeterlikleri

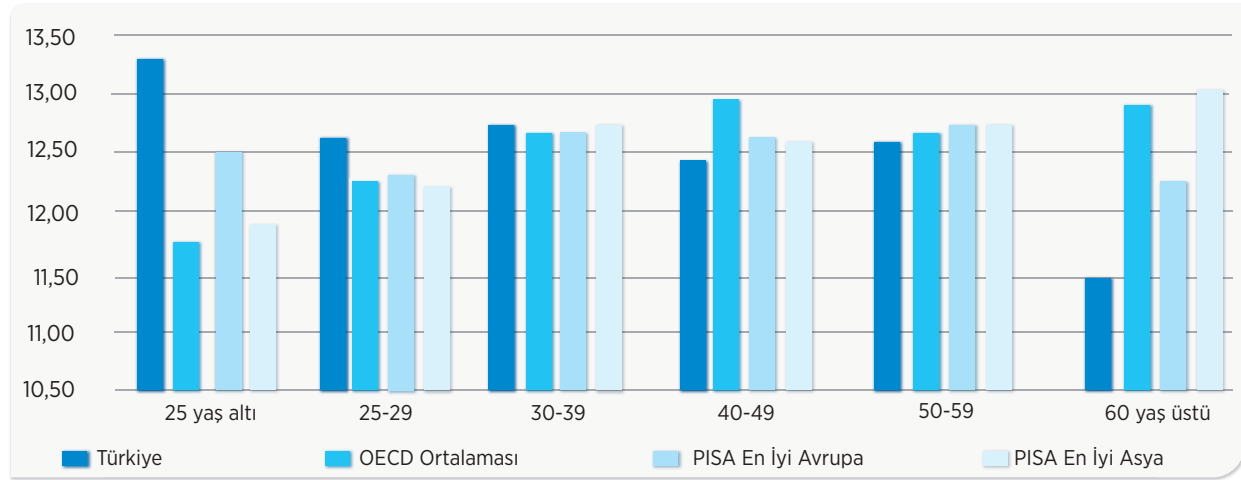
Öğretmen öz yeterliğinin TALIS 2018' de ele alınan üç temel boyutu (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001); öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretimdir. TALIS 2018'de öğretmenlerin genel öz yeterliklerini ortaya çıkartmaya yönelik toplamda 13 madde sorulmuştur. Bu bağlamda karşılaştırma gruplarında öğretmenlerin bu maddeleri nadiren ve sıklıkla yerine getirebilme oranları önceki bölümde detaylı olarak incelenmiştir. Yapılan faktör çözümlemesi sonucunda TALIS 2018 uluslararası veri setinde bu 13 madde üç boyut altında toplanmıştır. Oluşturulan bu boyutların faktör puanlarından yola çıkılarak her bir öğretmen için bir indeks puan oluşturulmuştur. Oluşturulan bu değişken, sürekli bir değişkendir ve yüksek puan öz yeterliğin yüksek olduğunu, düşük puan ise öz yeterliğin düşük olduğunu göstermektedir. Bu boyutlar, öğretmenlerin “sınıf yönetiminde öz yeterlikleri”, “öğretimdeki öz yeterlikleri” ve “öğrenci katılımını sağlamadaki öz yeterlikleri” şeklinde belirlenmiştir. Tablo 6. 1'de belirlenen bu boyutları oluşturan maddeler yer almaktadır (OECD, 2019).

**Tablo 6. 1.** Öz yeterliliği oluşturan alt boyutlar ve bu alt boyutları oluşturan maddeler

Öğretmen Öz yeterliği (Birleşik)
Cevap Seçenekleri: “hiç”, “bir dereceye kadar”, “sıklıkla”, “çok”
Sınıf yönetiminde öz yeterlik
<ul style="list-style-type: none"><li>* Sınıftaki rahatsız edici davranışları kontrol altına almak</li><li>* Öğrenci davranışı hakkında beklentimi netleştirmek</li><li>* Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamak</li><li>* Rahatsızlık veren ya da gürültü yapan öğrencileri sakinleştirmek</li></ul>
Öğretimdeki öz yeterlik
<ul style="list-style-type: none"><li>* Öğrenciler için güzel sorular oluşturmak</li><li>* Çeşitli ölçme yöntemleri kullanmak</li><li>* Öğrencilerin kafası karıştığı zaman alternatif bir açıklama yapmak</li><li>* Sınıftaki eğitim stratejilerini çeşitlendirmek</li></ul>
Öğrenci katılımını sağlamadaki öz yeterlik
<ul style="list-style-type: none"><li>* Öğrencileri okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine inandırmak</li><li>* Öğrencilerin öğrenmeye değer vermesini sağlamak</li><li>* Okul çalışmalarına az ilgi gösteren öğrencileri motive etmek</li><li>* Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı olmak</li></ul>

Grafik 6.14'te karşılaştırma gruplarında bulunan öğretmenlerin belli yaş aralıklarındaki sınıf yönetiminde öz yeterlik ortalamaları görülmektedir.

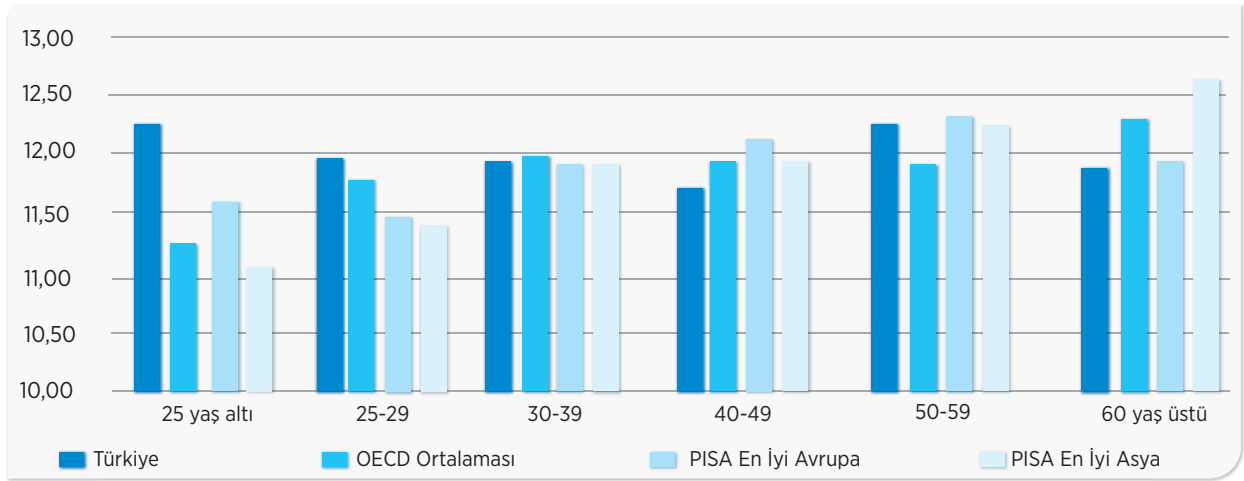
**Grafik.6.14.** Öğretmenlerin yaşlarına göre “sınıf yönetiminde öz yeterlik” ortalamaları



Grafik 6.14'te öz yeterliğin sınıf yönetimi boyutunun yaşlara göre dağılımı incelendiğinde Türkiye'de öğretmenlerin sınıf yönetimdeki öz yeterliklerinin en yüksek ortalamada olduğu yaş grubunun 25 yaş altı olması, başka bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin sınıf yönetimindeki öz-yeterlikleri öğretmenlerin yaşı ilerledikçe azalan bir eğilim göstermektedir. "PISA En İyi Asya" grubunda bu eğilim tam tersine bir ilerleme göstermektedir. Benzer durum, öğretmenlerin yaşları artıkça sınıf yönetimindeki öz yeterliklerinin artması 60 yaş üstü hariç "PISA En İyi Avrupa" için de geçerlidir.

Grafik 6. 15'te karşılaştırma gruplarında bulunan öğretmenlerin belli yaş aralıklarındaki öğrenci katılımını sağlamadaki öz yeterlik ortalamaları görülmektedir.

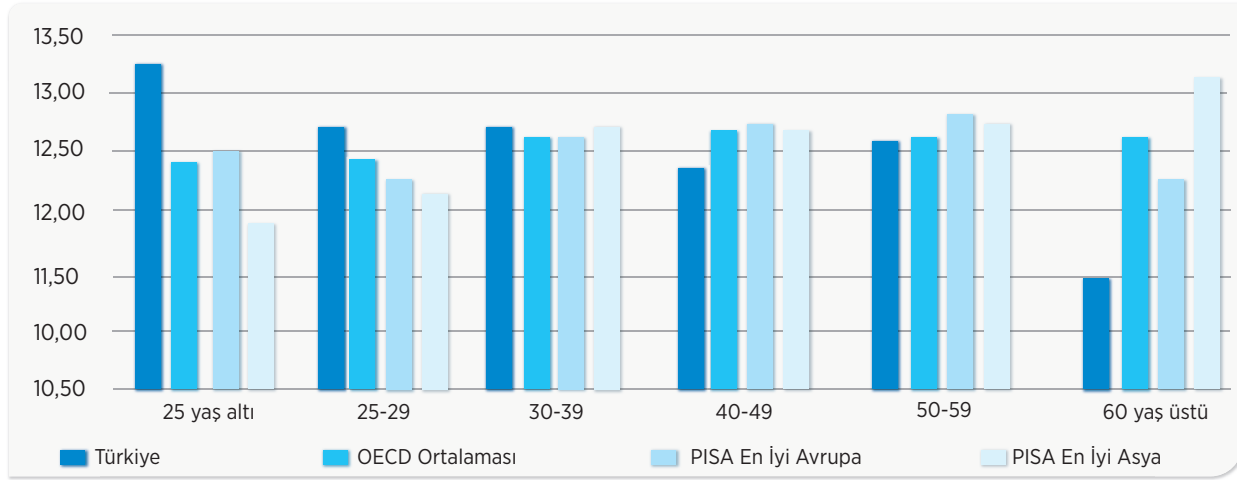
**Grafik 6. 15.** Öğretmenlerin yaşlarına göre "öğrenci katılımını sağlamadaki öz yeterlik" ortalamaları



Grafik 6.15 incelendiğinde benzer durumun öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamadaki öz yeterlik ortalamalarında görüldüğü belirlenmiştir. Türkiye’de 25 yaş altındaki öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamadaki öz-yeterliklerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimindeki öz yeterliğe benzer şekilde Türkiye’deki öğretmenlerin yaşları arttıkça öğrenci katılımını sağlamadaki öz yeterlikleri düşmekteyken (50-59 yaş aralığı hariç), “PISA En İyi Asya” grubundaki öğretmenlerin bu boyuttaki öz yeterlikleri artmaktadır.

Grafik 6.16’da karşılaştırma gruplarında bulunan öğretmenlerin belli yaş aralıklarındaki öğretimdeki öz yeterlik ortalamaları görülmektedir.

**Grafik 6.16** Öğretmenlerin yaşlarına göre “öğretimdeki öz yeterlik” ortalamaları



Grafik 6.16 incelendiğinde benzer durumun öğretmenlerin öğretimdeki öz yeterlik ortalamalarında da görüldüğü belirlenmiştir. Türkiye’de 25 yaş altındaki öğretmenlerin öğretimdeki öz yeterliklerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimindeki ve öğrenci katılımını sağlamadaki öz yeterliğe benzer şekilde Türkiye’deki öğretmenlerin yaşları arttıkça öğrenci katılımını sağlamadaki öz yeterlikleri düşmekteyken (50-59 yaş aralığı hariç), “PISA En İyi Asya” grubundaki öğretmenlerin bu boyuttaki öz yeterlikleri artmaktadır.

## 6.2. Öğretmenlerin İş Tatminleri

İnsan kaynakları açısından öğretmenlerin sorunları ve onların iş tatminlerinin ele alınması, genellikle öğrenci sonuçları ile doğrudan ilişkili görülmektedir. Öğretmenlerin iş tatminleri, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme koşullarını da etkileyeceğinden etkili öğrenme ortamlarının oluşması açısından oldukça önemlidir.

Bu bölümde anketi yanıtlayan öğretmenlerin iş memnuniyetleri TALIS anketinde yer alan maddeler doğrultusunda incelenmiştir. TALIS 2018 öğretmen anketinde, öğretmenlere “İşiniz konusunda genel olarak nasıl hissettiğinizi öğrenmek istiyoruz. Aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıyor ya da katılmıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve aşağıdaki maddeler öğretmenlere sorulmuştur:

- ◆ Öğretmen olmanın avantajları, dezavantajlarına göre belirgin şekilde ağır basıyor.
- ◆ Tekrar seçme şansım olsaydı, yine öğretmen olmayı seçerdim.
- ◆ Mümkün olsaydı başka bir okula geçmek isterdim.
- ◆ Öğretmen olmaya karar verdiğime pişmanım.
- ◆ Bu okulda çalışmayı seviyorum.
- ◆ Başka bir meslek seçseydim daha mı iyi olurdu merak ediyorum.
- ◆ Bu okulu çalışmak için iyi bir yer olarak tavsiye ederim.
- ◆ Toplumda öğretmenlik mesleğine değer verildiğini düşünüyorum.
- ◆ Bu okuldaki performansımdan memnunum.
- ◆ İşimden genel olarak memnunum.

Öğretmenlerin bu soruları yanıtlamaları için “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçenekleri sunulmuştur. “Kesinlikle katılmıyorum” ile “katılmıyorum” seçenekleri birleştirilerek “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” ile “katılmıyorum” seçenekleri birleştirilerek “katılıyorum” şeklinde sunulmuştur. Tablo 6.2’de verilen maddelere ilişkin öğretmenlerin “katılıyorum” ile “katılmıyorum” seçeneklerine verdikleri yanıtların yüzdeleri yer almaktadır.

**Tablo 6.2.** İş tatminlerine ilişkin maddelere verilen yanıtlardaki öğretmen oranları (%)

		Türkiye	OECD Ortalaması	PISA En İyi Avrupa	PISA En İyi Asya
Öğretmen olmanın avantajları, dezavantajlarına göre belirgin şekilde ağır basıyor.	Katılıyorum	73,85	77,25	76,12	77,10
	Katılmıyorum	26,15	22,75	23,88	22,90
Tekrar seçme şansım olsaydı, yine öğretmen olmayı seçerdim.	Katılıyorum	74,50	77,65	72,21	61,52
	Katılmıyorum	25,50	22,35	27,79	38,48
Mümkün olsaydı başka bir okula geçmek isterdim	Katılıyorum	36,91	22,67	20,92	32,48
	Katılmıyorum	63,09	77,33	79,08	67,52
Öğretmen olmaya karar verdiğime pişmanım.	Katılıyorum	16,14	8,81	10,34	11,05
	Katılmıyorum	83,86	91,19	89,66	88,95
Bu okulda çalışmayı seviyorum.	Katılıyorum	79,03	89,42	89,35	78,54
	Katılmıyorum	20,97	10,58	10,65	21,46
Başka bir meslek seçseydim daha mı iyi olurdu merak ediyorum.	Katılıyorum	47,92	32,96	42,68	37,04
	Katılmıyorum	52,08	67,04	57,32	62,96
Bu okulu çalışmak için iyi bir yer olarak tavsiye ederim.	Katılıyorum	73,43	82,69	82,41	64,53
	Katılmıyorum	26,57	17,31	17,59	35,47
Toplumda öğretmenlik mesleğine değer verildiğini düşünüyorum.	Katılıyorum	26,04	29,45	31,33	45,20
	Katılmıyorum	73,96	70,55	68,67	54,80
Bu okuldaki performansından memnunsun.	Katılıyorum	92,53	90,35	92,96	62,55
	Katılmıyorum	7,47	9,65	7,04	37,45
İşimden genel olarak memnunsun.	Katılıyorum	89,20	89,69	82,62	84,28
	Katılmıyorum	10,80	10,31	17,38	15,72



Öğretmenlerin “Öğretmen olmanın avantajları, dezavantajlarına göre belirgin şekilde ağır basıyor.” maddesine verdikleri yanıtların dağılımı incelendiğinde grupların hepsinde ağırlıklı olarak öğretmen olmanın avantajlarının dezavantajlarına göre belirgin şekilde ağır bastığını düşündükleri dikkati çekmektedir. “Tekrar seçme şansım olsaydı, yine öğretmen olmayı seçerdim.” maddesine verdikleri yanıtların dağılımı incelendiğinde yanıtlar oldukça dikkat çekicidir. Tüm grupların “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde oranların yüksek olduğu düşünülse de öğretmenlerin Türkiye’de %25,5’i, “PISA En İyi Avrupa”da %27,7’si ve “PISA En İyi Asya”da %38,4’ü bu maddeye “kesinlikle katılmadığını” ve “katılmadığını” belirtmiştir.

“Mümkün olsaydı başka okula geçmek isterdim.” maddesine verilen yanıtlar değerlendirildiğinde Türkiye grubunda öğretmenlerin %36,9’u, OECD grubunda %22,6’si, “PISA En İyi Avrupa” grubunda %20,9’u, “PISA En İyi Asya” grubunda %32,4’ü “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” yanıtlarını vermişlerdir. Bu oranlar, özellikle Türkiye açısından dikkat çekicidir. Türkiye’deki öğretmenlerin %36’sı mümkün olsa başka bir okula geçmek istediklerini belirtmişlerdir.

“Öğretmen olmaya karar verdiğime pişmanım.” maddesi meslek memnuniyeti ve motivasyonu açısından oldukça önemlidir. Bu maddeye verilen “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” yanıtlarının oranı incelendiğinde Türkiye’nin %16,1 ile ilk sırada olduğu dikkati çekmektedir. Türkiye’deki öğretmenlerin %16’lık bir dilimi öğretmen olmaya karar verdiğine pişman olduğunu ifade etmiştir. OECD Ortalamasının %8,8 olduğu düşünüldüğünde bu bulgunun üzerinde önemle durulması gerektiği görülmektedir.

Öğretmenlere buldukları okulda çalışmayı sevme düzeyleri sorulmuştur. Önceki maddelerdeki ifadeler verilen yanıtlara göre bu maddede “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” maddelerine daha fazla oranlarda tercih edildiği dikkati çekmektedir. “Kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” yanıtlarının toplamı incelendiğinde Türkiye’nin %20,97, OECD’nin %10,58, “PISA En İyi Avrupa”nın %10,65, “PISA En İyi Asya”nın 21,46 ve TALIS’in %10,29’luk bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Türkiye’de %20’lik bir oranın buldukları okulda çalışmaktan memnun olmaması ise önemli bir bulgudur.

“Başka bir meslek seçseydim daha mı iyi olurdu, merak ediyorum.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde Türkiye’deki öğretmenlerin %47,9’unun, OECD grubundaki öğretmenlerin %32,9’unun, “PISA En İyi Avrupa” grubundaki öğretmenlerin %42,68’inin, “PISA En İyi Asya” grubunda %37’sinin “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Türkiye’deki öğretmenlerin %73,9’u “Toplumda öğretmenlik mesleğine değer verildiğini düşünüyorum.” maddesine katılmadığını söylerken bu oran “PISA En İyi Asya” grubunda %54,8 olarak karşımıza çıkmaktadır.

### Yaşlara Göre Memnuniyet Düzeyleri

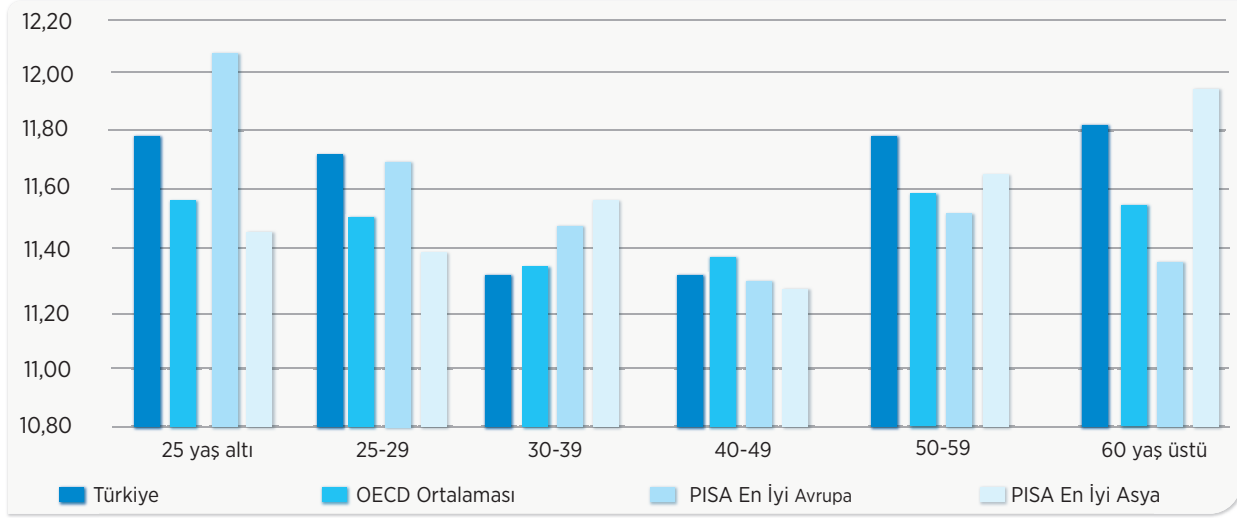
TALIS 2018’de öğretmenlerin genel iş memnuniyetlerini ortaya çıkartmaya yönelik toplamda 10 madde sorulmuştur. Yapılan faktör çözümlemesi sonucunda TALIS 2018 uluslararası veri setinde bu 10 madde, iki boyut altında toplanmıştır. Oluşturulan bu boyutların faktör puanlarından yola çıkılarak her bir öğretmen için bir indeks puan oluşturulmuştur. Oluşturulan bu değişken, sürekli bir değişkendir ve yüksek puan iş memnuniyetinin yüksek olduğunu; düşük puan ise iş memnuniyetinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu boyutlar “çalışma ortamındaki iş memnuniyeti” ve “mesleki iş memnuniyeti” şeklinde belirlenmiştir. Tablo 6. 2’de, belirlenen bu boyutları oluşturan maddeler yer almaktadır (OECD, 2019).

**Tablo 6.2.** İş tatminini oluşturan alt boyutlar ve bu alt boyutları oluşturan maddeler

Öğretmenlerin İş Memnuniyetleri (Birleşik)
Cevap seçenekleri: “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”
Çalışma Ortamındaki İş Memnuniyetleri
<ul style="list-style-type: none"><li>* Mümkün olsaydı başka bir okula geçmek isterdim.</li><li>* Bu okulda çalışmayı seviyorum.</li><li>* Bu okulu çalışmak için iyi bir yer olarak tavsiye ederim.</li><li>* İşimden genel olarak memnunum.</li></ul>
Mesleki İş Memnuniyeti
<ul style="list-style-type: none"><li>* Öğretmen olmanın avantajları, dezavantajlarına göre belirgin şekilde ağır basıyor.</li><li>* Tekrar seçme şansım olsaydı yine öğretmen olmayı seçerdim.</li><li>* Öğretmen olmaya karar verdiğime pişmanım.</li><li>* Başka bir meslek seçseydim daha mı iyi olurdu merak ediyorum.</li></ul>

Grafik 6.17’de Öğretmenlerin yaşlarına göre işlerinden memnun olma düzeylerine yer verilmiştir.

**Grafik 6.17.** Yaşlara göre öğretmenlerin "mesleki iş memnuniyeti" ortalamaları



Grafik 6.17 incelendiğinde Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki anlamda iş memnuniyetlerinin 30-49 yaş grubunda görece olarak diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Avrupa” grubu da benzer bir eğilim göstermektedir. “PISA En İyi Avrupa”da grubunda 40-59 yaş gruplarında öğretmenlerin mesleki iş memnuniyetlerinin görece olarak diğer yaş gruplarına göre düşük olduğu görülmektedir. “PISA En İyi Asya” grubunda ise öğretmenlerin mesleki iş memnuniyetlerinin görece olarak 40-60 yaş aralığında düşük olduğu görülmektedir. Diğer taraftan tüm karşılaştırma grupları içinde 60 yaş üstü öğretmenleri içinde “PISA En İyi Asya” grubunda bulunan öğretmenlerin mesleki iş memnuniyetlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamlar arasındaki farklılıklar oldukça küçük olduğundan ortalama değerlerin standart hatlar ile değerlendirilmesi hangi gruplar arasında istatistiksel farklılıkların olduğu hakkında bilgi sağlayacaktır. Bu nedenle Tablo 6.3'te öğretmenlerin mesleki iş tatmini ortalamaları ile standart hatalar birlikte verilmiştir.

**Tablo 6.3.** Karşılaştırma gruplarında öğretmenlerin yaşlara göre mesleki iş memnuniyeti ortalamaları ve standart hatalar

	Türkiye		OECD Ortalaması		PISA En İyi Avrupa		PISA En İyi Asya	
	Ortalama	SH	Ortalama	SH	Ortalama	SH	Ortalama	SH
25 yaş altı	11,78	0,31	11,56	0,19	12,08	0,16	11,54	0,23
25 - 29	11,71	0,09	11,54	0,06	11,70	0,07	11,39	0,11
30 - 39	11,33	0,07	11,36	0,06	11,49	0,05	11,55	0,07
40 - 49	11,34	0,09	11,39	0,04	11,32	0,05	11,30	0,09
50 - 59	11,76	0,15	11,57	0,15	11,35	0,05	11,44	0,08
60 üstü	11,83	0,27	11,55	0,07	11,35	0,12	11,93	0,10

## KAYNAKÇA

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68. 202–248.

Klassen, R.M. and M.M. Chiu (2010), ‘Effect on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress’, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/3, pp. 741-756.

Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1449.

Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers’ working conditions on their professional satisfaction and their students’ achievement. *Teachers College Record*, 39