

Türkiye'nin Öğretmen Profiline OECD Ülkeleri İle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Süheyla Demirel Yazıcı^{a, b}, Necati Cemaloğlu^c

Özet

Bu çalışma, Türkiye'nin öğretmen profili açısından OECD ülkeleri arasındaki yeri ve gelişimini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Doküman analizi yoluyla veri toplanan çalışmada OECD'nin Education at a Glance göstergeleri ve TALIS 2018 araştırması sonuçlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye'de öğretmenlerin OECD ortalamasına göre daha genç oldukları ve yaşlı öğretmen oranının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de kadın öğretmen oranı yükseköğretim hariç tüm düzeylerde OECD ortalamasından düşüktür. OECD ortalamasına göre Türkiye'de ortaöğretim düzeyi hariç tüm düzeylerde öğretmen başına daha fazla sayıda öğrenci düştüğü anlaşılmıştır. Türkiye'de öğretmenlerin maaşları tüm kademeler için OECD ortalamasının altındadır ve öğretmenler deneyim kazandıkça maaşları OECD ortalamasının daha da altına düşmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur ve yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmen oranı OECD ortalamasından düşüktür. Türkiye'de öğretmenlerin sadece %72'si katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlik uygulamaları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu düşünmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin yalnızca %26'sı mesleklerinin toplumda değerli olduğunu düşünmekte iken öğretmenlerin %89'u işlerinden genel olarak memnundur.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Profili,
TALIS Araştırması
Öğretmen Maaşı
Mesleki Gelişim

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 04.02.2022
Kabul Tarihi: 21.09.2022
Doi: 10.18026/cbayarsos.1068214

A Comparative Examination of Turkey's Teacher Profile with OECD Countries

Abstract

This study was carried out to examine Turkey's place and development among OECD countries in terms of teacher profiles. In this study, data was collected through document analysis, and OECD's Education at a Glance indicators and TALIS 2018 research results were used. As a result of the research, it has been determined that teachers in Turkey are younger than the OECD average and the percentage of older teachers is lower. The percentage of female teachers in Turkey is lower than the OECD average at all levels except for higher education. It has been understood that the ratio of students to teaching staff is higher than the OECD average at all levels except for secondary education in Turkey. Teachers' salaries in Turkey are below the OECD average at all levels, and as teachers gain experience, their salaries fall further below the OECD average. The majority of teachers in Turkey have a bachelor's degree and the ratio of teachers with master's and doctorate degrees is lower than the OECD average. Only 72% of teachers in Turkey think that the professional development activities they participate in have a positive effect on their teaching practices. While only 26% of teachers in Turkey think that their profession is valuable in society, 89% of teachers are generally satisfied with their jobs.

Keywords

Teacher Profile
TALIS Research
Teacher Salary
Professional Development

About Article

Received: 04.02.2022
Accepted: 21.09.2022
Doi: 10.18026/cbayarsos.1068214

^a İletişim Yazarı: demirelsuheyla37@hotmail.com

^b Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0001-9883-0413.

^c Prof. Dr. Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, 0000-0001-7753-2222.

Giriş

Öğretmenlerin, ülkelerin kalkınması ve bu kalkınmayı gerçekleştirecek gelecek nesillerin yetiştirilmesi bakımından önemi büyüktür. İnsan gücünü eğiten ve onları geleceğin becerileriyle donatan öğretmenler, eğitimde başarı ve kalitenin sağlanması için en önemli aktörler olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığı farklı ülke ve kültürlerde değişiklik göstermesine rağmen (Şişman, 2007), öğretmenin kalitesi eğitim sistemlerinin kalitesini belirleyen ve öğrencilerin başarısını etkileyen önemli unsurlardandır (Atasoy ve Cemaloğlu, 2018).

Türkiye'de öğretmenlik mesleği; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu). Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır (Tekişik, 1987). Ancak ülkemizde öğretmenlik, özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak konumlandırılmasına rağmen bu görüşün kâğıt üstünde kaldığı ve mesleğin herkesin yapabileceği bir iş şeklinde algılanmasına neden olacak politikalar izlendiği görülmüştür (Akyüz, 2003). Tarihsel süreçte ihtiyaç olan alanlarda ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmesi başarısız, ortaya çıkan açık ise öğretmenlik formasyonu olmayan kişilerin atanması ile doldurulmaya çalışılmıştır (Ayas, 2009). Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarına öğretmenlik formasyonu verilmesi ve eğitim fakültesi sayısındaki artış öğretmen istihdamında arz-talep dengesizliği yaratmış ve atanamayan öğretmenler sorununu gündeme getirmiştir (Çınkır ve Kurum, 2017).

Öğretmen atama ve istihdamında yaşanan sorunların yanı sıra görevde olan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar da sık sık sendikalar veya basın tarafından dile getirilmektedir. Türkiye'de hâlihazırda 1 milyonu aşkın öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2020). Tekişik (1987) tarafından yürütülen "Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları"na ilişkin çalışmada öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde iyi yetiştirilemediği, öğretmenlerin maddi bakımdan sıkıntılar yaşadığı ve mesleğin toplumda gördüğü değerini kaybettiği ifade edilmiştir. Aradan geçen 30 yılı aşkın sürede bu sorunlara yenileri eklenmiş; sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler arasındaki özlük hakkı farklılıkları, ücretli öğretmen uygulaması, öğretmenler için motive edici bir kariyer sisteminin bulunmaması Türk eğitim sisteminin zayıf yönleri olarak kabul edilmiştir (MEB, 2019).

Schleicher'a (2018) göre bir eğitim sisteminin kalitesi öğretmenlerinin kalitesini geçemez. Eğitim sistemlerinin kalitesinin artırılması için öğretmenlik mesleğine yüksek başarı gösteren adayları çekecek önlemler alınması, yeni göreve başlayanlara ve hizmetteki öğretmenlere kaliteli başlangıç ve sürekli eğitim fırsatları sağlanması, öğretmenlerin öğretim becerilerini sürekli geliştirmeleri konusunda desteklenmesi, iyi uygulamaların yaygınlaştırılması, kaliteli öğretmenlerin sistemde tutulması amacıyla iş memnuniyetlerini ve mesleğin statüsünü teşvik edici önlemlerin alınması önemlidir (OECD, 2005). Türkiye'de son yıllarda öğretmen kalitesinin artırılmasına yönelik önemli çalışmalar gerçekleştirildiği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verildiği ifade edilebilir. 2016 yılından bu yana, işe yeni başlayan öğretmenlerin kapasitesi, resmi işe başlama ve staj programları ile güçlendirilmeye çalışılmaktadır (OECD, 2020b). Ancak öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda halen güçlü adımlara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

PISA sınavında yüksek performans gösteren eğitim sistemlerine bakıldığında, öğretmen kadrosunun özenle seçildiği ve eğitildiği; maaşlarının profesyonel standartları yansıtacak

şekilde belirlendiği ve öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlemelerinin teşvik edildiği görülmektedir (Schleicher, 2018). Bu bağlamda ülkemizin de üyesi olduğu, PISA ve TALIS gibi önemli araştırmaları yürüten OECD'ye üye ülkelerin öğretmen profilinin incelenmesi ülkemizin bu alandaki avantaj ve dezavantajlarının belirlenmesine ve diğer ülkelerle öğretmen profilinin karşılaştırılmasına imkân sağlayacaktır. Bu nedenle bu çalışma ile Türkiye'nin öğretmen profilinin OECD ülkeleri arasındaki yeri ve gelişiminin derinlemesine incelenmesi ve elde edilen sonuçlar bağlamında Türkiye için öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda alt amaçları şunlardır:

- 1- Türkiye ve OECD ülkeleri arasında öğretmenlerin yaş ve cinsiyet oranları nasıl dağılmaktadır?
- 2- Türkiye ve OECD ülkeleri arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen çalışma saatleri ve öğretmen maaşları nasıl farklılaşmaktadır?
- 3- Türkiye ve OECD ülkeleri arasında öğretmenlik eğitimi süreci nasıl farklılaşmaktadır?
- 4- Türkiye ve OECD ülkeleri arasında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri bakımından temel farklılıklar nelerdir?
- 5- Türkiye ve OECD ülkeleri arasında öğretmenlerin iş memnuniyetleri bakımından temel farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir durumla ilgili bir veya birden fazla örneğin derinlemesine incelendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması türlerinden biri olan çoklu durum çalışmasında, birbirinden bağımsız olgular bir arada incelenir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmada da Türkiye'nin farklı OECD ülkeleriyle birlikte öğretmen profili incelendiğinden bu desenin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, örneklem belirleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi çalışmanın amacına uygun olarak zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin çalışma grubuna seçileceği konusunda kendi yargısını kullanmakta ve araştırmanın amacına en uygun olan çalışma grubunu belirlemektedir (Balci, 2007). Maksimum çeşitlilik örneklemede, araştırmacı, kendi içinde benzeşik farklı durumları belirleyerek bu durumlar üzerinde çalışır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Bu çalışmada, OECD ülkeleri 2018 yılında PISA araştırmasında ağırlıklı alan olarak belirlenen okuma becerileri alanındaki sıralamaya göre çalışma grubuna seçilmiştir. 2018 yılında PISA sınavına katılan OECD üyesi ülkeler; Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Avusturya, Belçika, Birleşik Krallık, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya,

Finlandiya, Fransa, Hollanda, İrlanda, İspanya, İsrail, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kanada, Kolombiya, Kore, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, Slovenya, Şili, Türkiye, Yeni Zelanda ve Yunanistan'dır.

Okuma becerileri alanında 37 OECD ülkesinin ortalama puanı 487'dir. OECD ortalama puanının üstünde 20 OECD ülkesi bulunmaktadır. Türkiye okuma becerileri sıralamasında 37 OECD ülkesi arasında 466 puanla 31. sırada bulunmakta olup bu puanla OECD ülkeleri ortalamasından düşük performans göstermiştir. Çalışma grubunda Türkiye (31.sıra) ile birlikte, OECD ülkeleri ortalamasından yüksek performans gösteren ülkelerden ilk sıradaki Estonya (1.sırada), nüfus açısından nispeten daha kalabalık olmalarından dolayı Türkiye ile benzeşmeleri açısından Kore (5.sırada), ABD (9.sıra), Japonya (11.sıra); ortalama puana yakın ve nüfusu daha kalabalık olan Fransa (18.sıra); ortalamasının altında yer alan ve nüfusu daha kalabalık olan İtalya (25. Sıra) ve Meksika (35.sıra) yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, nitel araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından doküman analizi yoluyla veri toplanmıştır. Doküman analizi, var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplama tekniğidir. Bu teknik belli bir amaca yönelik olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2014). Araştırma kapsamında OECD'nin her yıl düzenli olarak yayınlanan Bir Bakışta Eğitim: OECD Göstergeleri ve 2018 TALIS araştırması sonuçlarından yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerinin analizi ve yorumlanması sürecinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde daha önceden belirlenen temalara göre elde edilen veriler özetlenerek yorumlanır. Bu analiz türünde elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmak amaçlanmaktadır. Bu nedenle elde edilen veriler öncelikle sistematik ve açık biçimde betimlenir, daha sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede, bu çalışmada, alt amaç soruları kapsamında elde edilen bulgular tablolarda verilmiş ve daha sonra veriler karşılaştırmalı olarak betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubunda bulunan ülkelerin öğretmen profili, araştırma soruları çerçevesinde incelenmiş ve karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bulguların sunuşunda araştırma sorularına uygun bir sıra izlenmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında çalışma grubundaki ülkelerde öğretmenlerin yaş ve cinsiyet dağılımları incelenmiş ve "Türkiye ve OECD ülkeleri arasında öğretmenlerin yaş ve cinsiyet oranları nasıl dağılmaktadır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğretmen Yaş Dağılımı

OECD ülkeleri arasında, öğretmenlerin yaş dağılımı, ülkelere ve eğitim düzeylerine göre önemli ölçüde değişiklik göstermekle birlikte bu çalışmada öğretmen yaş dağılımı

İlköğretimden ortaöğretime tüm eğitim düzeyleri için tek başlıkta incelenmiştir. Öğretmenlerin yaş dağılımı nüfusun boyutu ve yaş dağılımından, yükseköğretim süresinden, öğretmenlerin maaşları ve çalışma koşulları gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Maaşların rekabet edilebilirliği, iyi çalışma koşulları ve kariyer geliştirme fırsatları, bazı ülkelerde gençleri öğretmenliğe çekmekte veya daha büyük yaş gruplarında öğretmenleri sistemde tutabilmektedir (OECD, 2020c). Tablo 1’de görüldüğü üzere, ilköğretimden ortaöğretime kadar tüm eğitim düzeyleri için OECD ülkeleri genelinde genç öğretmen (30 yaş altı) oranı yalnızca %11’dir.

Tablo 1. Yaş Grubuna Göre Kamu ve Özel Kurumlardaki Öğretmenlerin Yüzdesi (2018)

Ülke	İlköğretimden ortaöğretime kadar tüm eğitim düzeyleri		
	< 30 yaş	30-49 yaş	>= 50 yaş
Türkiye	18	70	12
Estonya	9	42	49
Kore	13	63	24
ABD	15	55	30
Japonya	17	50	32
Fransa	11	61	29
İtalya	2	39	59
Meksika	m	m	m
OECD Ortalaması	11	54	35

Not: Education at a Glance: OECD Indicators 2020 yayını, Tablo D5.3’ten (s.439) uyarlanmıştır. m eksik veri demektir.

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda bulunan ülkelerde 30 yaş altı en yüksek öğretmen oranının Türkiye’de olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin %70’i 30-49 yaş aralığındadır. 50 yaş ve üstünde olan öğretmen oranı en düşük Türkiye’dedir. İtalya’da ise 30 yaş altında olan öğretmen oranı yalnızca %2 iken öğretmenlerin yarısından fazlası (%59) 50 yaş üstündedir.

Bu bulgular ışığında, Türkiye’de öğretmenlerin OECD ülkeleri geneline göre daha genç olduğu, OECD genelinde öğretmenlerin önemli bölümünün 30-49 yaş aralığında dağıldığı söylenebilir. OECD’ye (2020c) göre, çoğu eğitim sisteminde, öğretmenlerin maaşları öğretmenlikteki tecrübeyle birlikte artar. Bu nedenle, öğretmenlerin yaşlanması okul maliyetlerini artırabilmekte ve bu da diğer eğitim hizmetleri için mevcut kaynakları sınırlayabilmektedir. Türkiye’de yaşlı öğretmenlerin sistemde kalmamasının sebebi, tecrübeyle birlikte maaşların OECD’ye göre daha düşük düzeyde artması olabilir. Öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı verileri ikinci alt probleme ilişkin bulgularda yer almaktadır.

Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Öğretmenlik mesleğinde cinsiyet dengesizliği yaşanmasına çeşitli faktörler neden olabilmektedir. Bu dengesizliğin nedeni kültürel olarak cinsiyet ve meslek seçimine ilişkin sosyal algıların hem erkeklerin hem de kadınların kariyer seçimlerini etkilemesi olabilir. Bilim

Türkiye'nin Öğretmen Profiline OECD Ülkeleri İle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

ve teknolojiyle ilgili alanların toplumsal olarak erkek baskın alanlar olarak algılanması kadınları bu alanda yükseköğrenim görmekten caydırabilir. Diğer bir neden ise ekonomik olarak gelecekteki meslek seçiminin gelecekteki kazanç potansiyelinden etkilenmesidir. OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak, erkek öğretmenler diğer mesleklerdeki yükseköğrenim görmüş erkek meslektaşlarından daha az kazanırken, ilk ve orta öğretimdeki kadın öğretmenler, diğer alanlarda yükseköğrenim derecesine sahip kadınlarla neredeyse aynı parayı kazanmaktadır. Meslekler arasındaki maaş farklılığı öğretmenlik mesleğini erkeklerden ziyade kadınlara daha çekici kılmaktadır (OECD, 2020c).

Bazı OECD ülkelerinde eğitim düzeyine göre kamu ve özel kurumlardaki kadın öğretmenlerin oranı Tablo 2'de gösterilmektedir. Tablo 2'ye göre, OECD ülkeleri genelinde tüm eğitim düzeylerinde öğretmenlerin %70'i kadındır. Bu durum yalnızca %44 oranla yükseköğretim düzeyinde farklılık göstermekte olup yükseköğretimde kadın öğretim elemanı oranı diğer eğitim kademelerine göre düşük seyretmektedir. PISA'da en başarılı OECD ülkesi olan Estonya tüm eğitim düzeyleri bakımından kadın öğretmen oranının en yüksek olduğu ülke konumundadır. Japonya ise kadın öğretmen oranının en düşük olduğu ülkedir.

Tablo 2. Eğitim Düzeyine Göre Kamu ve Özel Kurumlardaki Kadın Öğretmenlerin Oranı (2018)

Ülke	Okul Öncesi	İlkoku 1	Ortaoku 1	Ortaöğreti m	Yükseköğreti m	Tüm Eğitim Düzeyleri
Türkiye	95	62	57	50	44	57
Estonya	99	90	83	70	49	83
Kore	99	78	71	53	36	62
ABD	94	87	67	58	50	70
Japonya	97	64	43	31	28	48
Fransa	91	83	61	60	44	68
İtalya	99	96	77	64	37	77
Meksika	96	69	54	49	m	m
OECD Ortalaması	96	82	67	60	44	70

Not. Education at a Glance: OECD Indicators 2020 yayını, Tablo D5.1'den (s.437) uyarlanmıştır. m eksik veri demektir.

OECD ülkeleri genelinde kadınlar, okul öncesi seviyede öğretim kadrosunun % 96'sını, ilköğretim düzeyinde % 82'sini, ortaöğretim düzeyinde % 60'ını oluştururken Türkiye'nin kadın öğretmen oranı yükseköğretim hariç tüm düzeylerde OECD ortalamasından düşüktür, yükseköğretimde ise OECD ülkeleri geneliyle aynı orandadır. Toplumumuzda, öğretmenliğin bir kadın mesleği olduğu inancı hâkim olmasına rağmen bu bulgunun şaşırtıcı olduğu ve aslında erkeklerin de yüksek oranda öğretmenlik mesleğini tercih ettiği söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında çalışma grubundaki ülkelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen çalışma saatleri ve öğretmen maaşları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve “Türkiye ve OECD ülkeleri arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen çalışma saatleri ve öğretmen maaşları nasıl farklılaşmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı eğitimde kaliteyi gösteren önemli göstergelerden biridir. Bu gösterge bir ülkede belirli bir eğitim düzeyinde benzer eğitim kurumlarındaki toplam öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı kullanılarak hesaplanmaktadır (OECD, 2020c).

Tablo 3. Eğitim Kademelerine Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Ülke	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim	Yükseköğretim
Türkiye	17	16	12	25
Estonya	13	10	16	13
Kore	17	13	12	m
ABD	15	15	15	14
Japonya	16	13	12	m
Fransa	19	14	11	17
İtalya	12	11	10	20
Meksika	26	33	22	18
OECD Ortalaması	15	13	13	15

Not: Education at a Glance: OECD Indicators 2020 yayını, Tablo D2.1’den (s.381) uyarlanmıştır. İlkokul, okul öncesi verilerini içermektedir. m eksik veri demektir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı göstergesi açısından Tablo 3 incelendiğinde, OECD ortalamasına göre Türkiye’de ilkokulda 17, ortaokulda 16 ve yükseköğretim düzeyinde 25 olmak üzere öğretmen başına daha fazla sayıda öğrenci düştüğü görülmektedir. Özellikle yükseköğretim düzeyindeki öğrenci sayısının 15 olan OECD ortalamasından oldukça yüksek olduğu söylenebilir. İncelenen ülkelerde, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en az olduğu ülke ilkokul düzeyinde İtalya (12), ortaokul düzeyinde Estonya (10), ortaöğretim düzeyinde İtalya (10); yükseköğretim düzeyinde Estonya (13) olduğu görülmektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en fazla olduğu ülke ilkokul (26), ortaokul (33) ve ortaöğretim düzeyinde (22) öğrenci sayısı ile Meksika’dır. İncelenen ülkeler arasında yükseköğretim düzeyinde öğretmen başına en yüksek öğrenci sayısı Türkiye’dedir. Bu bulguya dayanarak Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde öğrenci sayısına göre yeterli sayıda öğretim elemanı bulunmadığı söylenebilir.

Öğretmen Çalışma Saatleri

Öğretmen çalışma saati göstergesi, öğretmenlerin çalışma yaşamları hakkında önemli bilgiler vermektedir. 2019 yılında Türkiye’de öğretmenlerin net öğretim süresi okul öncesinde 898,

Türkiye'nin Öğretmen Profiline OECD Ülkeleri İle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

ilkokullarda 718, ortaokullarda ve genel ve mesleki ortaöğretimde ise 503 saattir. Bu süreler tüm kademelerde OECD ortalamasının altındadır. Çalışma grubundaki OECD ülkelerinde öğretmenlerin net öğretim sürelerine bakıldığında net öğretim süresi en fazla olan ülke okul öncesi eğitim kademesi için Estonya, ilkokulda ABD, ortaokulda Meksika, genel ortaöğretimde ABD ve mesleki ortaöğretimde Meksika'dır. Net öğretim süresi en az olan ülke ise okul öncesinde Meksika, ilkokulda Estonya, ortaokul, genel ve mesleki ortaöğretimde ise Türkiye'dir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Net Öğretim Süresi (Saat) (2019)

Ülke	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim (Genel)	Ortaöğretim (Mesleki)
Türkiye	898	718	503	503	503
Estonya	1332	588	606	571	a
Kore	782	676	517	545	543
ABD	1011	1004	966	966	a
Japonya	m	747	615	511	511
Fransa	900	900	684	684	684
İtalya	945	776	626	626	626
Meksika	519	780	1014	853	696
OECD Ortalaması	993	778	712	680	674

Not: Education at a Glance: OECD Indicators 2020 yayını, Tablo D4.1'den uyarlanmıştır. "m" eksik veri, "a" göstergenin o kademedeki uygulanmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yasal Olarak Toplam Çalışma Saatleri

Ülke	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim (Genel)	Ortaöğretim (Mesleki)
Türkiye	1580	1580	1580	1580	1580
Estonya	1610	1540	1540	1540	1540
Kore	1440	1520	1520	1520	1520
ABD	m	m	m	m	a
Japonya	1736	1736	1736	1736	1736
Fransa	1607	1607	1607	1607	1607
İtalya	a	a	a	a	a
Meksika	a	a	a	a	a
OECD Ortalaması	1562	1549	1563	1555	1574

Not: Education at a Glance: OECD Indicators 2020 yayını, Tablo D4.2'den uyarlanmıştır. "m" eksik veri, "a" göstergenin o kademedeki uygulanmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 5'e bakıldığında ise, toplam çalışma saatleri açısından Türkiye'de öğretmenlerin 1580 saatle tüm düzeylerde OECD ortalamasından daha fazla çalıştığı görülmektedir. Veri

paylaşan ülkeler arasında en yüksek toplam çalışma saati tüm eğitim düzeyleri için Japonya'da (1736 saat), en düşük çalışma saati ise tüm düzeylerde Kore'dedir.

Öğretmen Maaşları

Yapılan iş karşılığında alınan ücretin çalışanların verimliliğini ve iş doyumunu önemli ölçüde etkilediğini söylemek mümkündür. Yaptığı iş karşılığında yeterli ücret alması çalışanın kendini hem iyi hissetmesine hem de performansına olumlu katkı sağlamaktadır (Süngü, 2012). Öğretmen maaşlarının öğretmenlik mesleğinin çekiciliği üzerinde de doğrudan etkisi vardır (OECD, 2020c).

Erdem'e (2010) göre Türkiye'de öğretmenlerin ekonomik sorunları bulunmakta ve bu sorunlar öğretmenlerin performansına ve iş doyumuna etki etmektedir. Türkiye'de öğretmen maaşları konusu basında da sık sık yer alan konular arasında yer almaktadır. Gazetelerde öğretmenlerin "maaşlarının azlığı", "geçim sıkıntısı çektikleri", "hak ettiklerini alamadıkları", "serbest zaman ve sanatsal faaliyetlerden yararlanamadıkları", "açlık sınırında veya sefalet içinde yaşadıkları", "ek iş yapmak zorunda kaldıkları" şeklinde sorunlar yer almakta olup öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmemeleri ve sanatsal etkinliklerden uzak durmaları dahi ekonomik durumları ile ilişkilendirilmektedir (Uygun, 2012).

OECD'nin (2020c) Bir Bakışta Eğitim raporuna göre; OECD ülkelerinin ve ekonomilerinin çoğunda, öğretmenlerin maaşları çalıştıkları eğitim kademesiyle birlikte artmaktadır. Çalışma grubundaki OECD ülkelerinin öğretmen maaşları karşılaştırılmalı olarak Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6'ya göre, okul öncesi eğitim kademesinde görevli bir öğretmenin mesleğe ilk başladığında aldığı maaşın OECD ortalaması 31 996 dolarken Türkiye'de aynı seviyede alınan maaş 29 407 dolardır. En yüksek derecede olan öğretmenlerin maaşlarının OECD ortalaması 52 553 dolar iken Türkiye'de en yüksek derecede olan öğretmenler 33 011 dolar almaktadır. Bu veriye dayanarak Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin OECD ortalamasından daha düşük maaş aldığı, meslekteki deneyim süresi arttıkça OECD ortalamasına göre maaş farkı artarken Türkiye'de meslekteki deneyime göre maaş farkının fazla olmadığı söylenebilir. Mesleğe yeni başlayan okul öncesi öğretmeni en yüksek maaşı 40 790 dolarla ABD'de, en düşük maaşı 21 534 dolarla Meksika'da almaktadır. En yüksek derecede bulunan okul öncesi öğretmenleri en yüksek maaşı ise 90 023 dolarla Kore'de almaktadır. Kore'de en yüksek derecede bulunan okul öncesi öğretmenlerinin göreve yeni başlayan öğretmenden yaklaşık üç kat fazla maaş aldığı görülmektedir.

Türkiye'nin Öğretmen Profiline OECD Ülkeleri İle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Tablo 6. OECD Ülkelerinde Kariyerlerinin Farklı Zamanlarında Yıllık Öğretmen Maaşları

Ülke	Okul Öncesi				İlkokul			
	Mesleğe yeni başlayanların maaşı	10 yıl deneyimi bulunanların maaşı	15 yıl deneyimi bulunanların maaşı	En yüksek derecede olanların maaşı	Mesleğe yeni başlayanların maaşı	10 yıl deneyimi bulunanların maaşı	15 yıl deneyimi bulunanların maaşı	En yüksek derecede olanların maaşı
Türkiye	29 407	30 108	31 359	33 011	29 407	30 108	31 359	33 011
Estonya	a	a	a	a	23 767	a	a	a
Kore	32 111	48 439	56 587	90 023	32 111	48 439	56 587	90 023
ABD	40 790	53 214	61 235	76 493	41 119	54 457	61 145	71 427
Japonya	m	m	m	m	29 440	41 861	49 133	60 792
Fransa	31 300	35 747	38 173	55 086	31 300	35 747	38 173	55 086
İtalya	31 313	34 399	37 735	45 874	31 313	34 399	37 735	45 874
Meksika	21 534	27 181	34 089	42 951	21 534	27 181	34 089	42 951
OECD Ortalaması	31 996	39 991	42 821	52 553	33 914	43 738	46 801	56 513

Not: Education at a Glance: OECD Indicators 2020 yayını, Tablo D3.1'den uyarlanmıştır. "m" eksik veri, "a" göstergenin o kademedeki uygulanmadığı anlamına gelmektedir.

Ülke	Ortaokul				Ortaöğretim			
	Mesleğe yeni başlayanların maaşı	10 yıl deneyimi bulunanların maaşı	15 yıl deneyimi bulunanların maaşı	En yüksek derecede olanların maaşı	Mesleğe yeni başlayanların maaşı	10 yıl deneyimi bulunanların maaşı	15 yıl deneyimi bulunanların maaşı	En yüksek derecede olanların maaşı
Türkiye	29 407	30 108	31 359	33 011	29 407	30 108	31 359	33 011
Estonya	23 767	a	a	a	23 767	a	a	a
Kore	32 172	48 499	56 648	90 084	31 444	47 772	55 920	89 356
ABD	41 833	57 144	65 086	74 683	41 806	57 107	64 244	73 200
Japonya	29 440	41 861	49 133	60 792	29 440	41 861	49 133	62 388
Fransa	32 941	37 388	39 814	56 889	32 941	37 388	39 814	56 889
İtalya	33 708	37 307	41 084	50 371	33 708	38 197	42 227	52 644
Meksika	27 398	34 613	43 586	54 437	51 775	59 965	63 992	63 992
OECD Ortalaması	35 073	45 684	48 562	59 161	36 772	48 187	50 701	61 722

İlkokul kademesinde görevli bir öğretmenin mesleğe ilk başladığında aldığı maaşın OECD ortalaması 33 914 dolar iken, Türkiye'de mesleğe yeni başlayan ilkökul öğretmenleri 29 407 dolar maaş almaktadır. En yüksek derecede olan öğretmenlerin maaşlarının OECD ortalaması 56 513 dolar iken Türkiye'de en yüksek derecede olan ilkökul öğretmenleri 33 011 dolar maaş almaktadır. Okul öncesi eğitim kademesinde olduğu gibi, ilkökul seviyesinde de Türkiye'de OECD ortalamasına göre meslekteki deneyime göre maaş farkının fazla olmadığı görülmektedir. Mesleğe yeni başlayan ilkökul öğretmenleri en yüksek maaşı 41 119 dolarla ABD'de, en düşük maaşı 21 534 dolarla Meksika'da almaktadır. En yüksek derecede bulunan ilkökul öğretmenleri en yüksek maaşı 90 023 dolarla yine Kore'de almaktadır.

Ortaokul kademesi bakımından öğretmen maaşları Tablo 6'da incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin mesleğe yeni başladığında aldıkları maaşın OECD ortalaması 35 073 dolar iken, Türkiye'de mesleğe yeni başlayan ortaokul öğretmenleri 29 407 dolar maaş almaktadır. Bu veriye göre Türkiye'de ortaokul öğretmenleri OECD ortalamasından daha düşük maaş almaktadır. Mesleğe yeni başlayan ortaokul öğretmenleri en yüksek maaşı 41 833 dolarla ABD'de, en düşük maaşı 23 767 dolarla Estonya'da almaktadır.

Ortaöğretim kademesinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenler OECD ortalamasına göre 35 073 dolar maaş alırken, Türkiye'de mesleğe yeni başlayan ortaokul öğretmenleri 29 407 dolar maaş almaktadır. En yüksek derecede olan öğretmenlerin maaşlarının OECD ortalaması 61 722 dolar iken Türkiye'de en yüksek derecede olan ortaöğretim öğretmenleri 33 011 dolar almaktadır. Bu veriye göre Türkiye'de öğretmenler ortaöğretim kademesinde OECD ortalamasından daha az maaş almakta ve meslekte en kıdemli olanlar açısından Türkiye OECD ortalamasından oldukça uzaklaşmaktadır. Mesleğe yeni başlayan ortaöğretim öğretmenleri en yüksek maaşı 51 775 dolarla Meksika'da, en düşük maaşı 23 767 dolarla Estonya'da almaktadır. Meksika'da mesleğe yeni başlayan öğretmenler açısından diğer kademelere göre ortaöğretim kademesinde daha fazla maaş verildiği göze çarpmaktadır.

Tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de kademeler arasında maaş farkı olmadığı; yeni başlayan öğretmenlere, 10 yıllık deneyimi olanlara, 15 yıl deneyimi olanlara ve en yüksek kademedeki öğretmenlere tüm kademeler için aynı maaşın verildiği görülmektedir. Veriler ışığında, Türkiye'deki öğretmenlerin maaşlarının tüm kademeler için OECD ortalamasının altında olduğu ve öğretmenler deneyim kazandıkça maaşların OECD ortalamasının daha da altına düştüğü söylenebilir. Aynı zamanda yeni başlayan ve deneyimli öğretmenler arasındaki maaş farkının OECD ortalamasına göre oldukça az olduğu söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında çalışma grubundaki ülkelerde öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi süreci incelenmiş ve "Türkiye ve OECD ülkeleri arasında öğretmenlik eğitimi süreci nasıl farklılaşmaktadır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğretmenlik Mesleği Tercihi

Öğretmenlik, TALIS'e katılan OECD ülkelerinde üç öğretmenden ikisinin ilk tercih ettiği meslektir. OECD ortalamasıyla benzer olarak Türkiye'deki öğretmenlerin de % 65'inin ilk tercih ettikleri meslek öğretmenliktir (OECD, 2019). İlk kariyer tercihi öğretmenlik olan öğretmen oranı en yüksek Japonya'da (%81.5), en düşük ABD'dedir (%58.8).

Tablo 7. İlk Kariyer Tercihi Öğretmenlik Olan Öğretmen Oranı

Ülke	İlk Kariyer Tercihi Öğretmenlik olan Öğretmen Oranı
Türkiye	64.7
Estonya	64.6
Kore	80.1
ABD	58.8
Japonya	81.5
Fransa	69.2
İtalya	65.3
Meksika	60.4
OECD Ortalaması	66.5

Not: OECD, TALIS 2018 Database, Tablo 1.4.4'den uyarlanmıştır.
Sonuçlar ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalıdır.

Öğretmenlik Eğitimi

Öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğini güçlendirmenin en önemli adımlarından birisi, öğretmenlerin işlerine sağlam bir bilgi tabanı ile başlamalarını sağlamaktır (OECD, 2019). Türkiye'de öğretmenlik mesleği için, genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon ön koşuldur. Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde görev yapacağından bağımsız olarak, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmesi kabul görmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Tablo 8'de çalışma grubundaki ülkelere öğretmenlerin tamamladığı en yüksek eğitim düzeylerinin oranları yer almakta olup öğretmenlerin tamamladığı eğitim düzeylerinin ülkelere göre farklılık gösterdiği göze çarpmaktadır.

Tablo 8. Tamamlanan En Yüksek Örgün Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Yüzdesi

Ülke	ISCED seviye 5'in altında	ISCED 5	ISCED 6	ISCED 7	ISCED 8
Türkiye	0	0.7	92.3	6.9	0.2
Estonya	4	2	22.2	70.9	0.8
Kore	0	0	62.3	36.6	1
ABD	0.9	0.9	43.1	53.2	1.9
Japonya	0	3.1	86.1	10.6	0.2
Fransa	1	1.3	27.7	65.4	4.5
İtalya	3.7	0	13.3	78.8	4.2
Meksika	4.7	1.5	69.8	22.6	1.5
OECD Ortalaması	1.9	3.3	49.3	44.2	1.3

Türkiye'nin Öğretmen Profiline OECD Ülkeleri İle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Not: OECD, TALIS 2018 Database, Tablo 1.4.8'den uyarlanmıştır. Sonuçlar ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalıdır.

Tablo 8'e bakıldığında, Türkiye'de öğretmenlerin %92.3'ünün lisans mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki ülkelerde lisans mezunu oranının en yüksek olduğu ülke Türkiye'dir. OECD genelinde öğretmenlerin %49.3'ü lisans mezunuyken, %44.2'si yüksek lisans mezunu, %1.3'ü doktora mezunudur. Estonya ve İtalya'da öğretmenlerin %70'den fazlası yüksek lisans mezunu iken bu oran Türkiye'de yalnızca %6.9'dur. Çalışma grubundaki ülkelere ve OECD geneline göre yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmen oranı en düşük olan ülke Türkiye'dir.

Tablo 9'da öğretmenlerin resmi öğretmenlik programlarını tamamlarken aldıkları eğitimlere ilişkin bilgi yer almaktadır. Tablo 9'da, öğretmenlerin OECD genelinde en yoğun olarak "öğretilen konuların bazılarının veya tümünün içeriği" (%92.2) ile ilgili eğitim aldıkları, Türkiye'de ise öğretmenlerin yaklaşık %10'unun bu konuda eğitim almadıkları görülmektedir. Çalışma grubundaki ülkeler arasında "öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi" ve "öğrencilerin gelişimini ve öğrenmesini izlemek" konusunda öğretmenlerin en yoğun eğitim aldıkları ülke Türkiye'dir. Çalışma grubunda "çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretim" konusunda eğitim alan öğretmen oranının en yüksek olduğu ülke ABD (%69.6) iken Türkiye'de öğretmenlerin %32.7'si bu alanda eğitim almıştır. "Öğretim için BİT kullanımı" konusunda eğitim alan öğretmen oranına bakıldığında Türkiye'de (%74.4) bu alanda eğitim alan öğretmenlerin oranının OECD genelinden (%56.0) fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmen Eğitimi Programının İçeriği

Ülke	Öğretilen konuların bazılarının veya tümünün içeriği	Öğretilen konuların bazılarının veya tümünün pedagojisi	Genel Pedagoji	Öğretilen konuların bazılarında veya tümünde sınıf uygulaması	Karma yetenek ortamında öğretim	Çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretim	Müfredatlar arası becerileri öğretmek	Öğretim için BİT kullanımı	Öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi	Öğrencilerin gelişimini ve öğrenmesini izlemek
Türkiye	89.9	88.1	94.7	83.8	66.0	32.7	82.6	74.4	91.7	86.0
Estonya	91.5	90.9	95.9	87.5	51.4	27.8	73.4	53.9	78.7	80.5
Kore	96.1	93.6	95.1	94.2	64.3	28.8	66.4	59.0	65.9	67.2
ABD	93.9	92.4	93.4	90.1	80.7	69.6	82.6	62.7	85.3	85.2
Japonya	93.6	91.1	88.8	88.9	63.9	27.3	53.7	60.2	81.2	79.9
Fransa	93.7	77.1	67.4	73.3	49.1	12.0	38.6	50.9	55.1	44.7
İtalya	91.7	68.9	72.0	84.8	56.8	26.3	61.9	52.2	57.5	67.2
Meksika	93.7	89.4	83.8	88.8	70.9	27.5	87.6	77.3	83.9	81.1
OECD	92.2	89.1	92.0	87.8	61.9	34.8	65.1	56.0	71.6	69.5
Ortalaması										

Not: OECD, TALIS 2018 Database, Tablo 1.4.13'ten uyarlanmıştır.
Sonuçlar ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalıdır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında çalışma grubundaki ülkelerde öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri incelenmiş ve "Türkiye ve OECD ülkeleri arasında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri bakımından temel farklılıklar nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Sürekli Mesleki Gelişim

Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce edindikleri bilgilerin zamanla güncelliğini yitirebilmektedir. Bu nedenle meslek içinde de sürekli yetiştirilmelerinin ve desteklenmelerinin önemi yadsınamaz. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine giriş için aldıkları eğitim mesleğin temelini oluştururken, sürekli mesleki gelişim, öğretim işgücünün kalitesini artırmak için önemlidir (OECD, 2020c). Bu anlamda Türkiye'de hizmet içi eğitimler işe koşulmakta olup hizmet içi eğitim, öğretmenlerin meslek yaşantısı içinde katıldıkları mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik her türlü eğitsel etkinlikler anlamına gelmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Schleicher (2018), PISA'da yüksek performans gösteren ülkelerin eğitim sistemlerini iyileştirmek için en iyi performans gösteren mezunları mesleğe seçmelerinin yanı sıra öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine de önem verdiklerini ortaya koymuştur.

TALIS 2018 araştırmasında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin durumu da incelenmiştir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranı, son 12 ay içinde aşağıda belirtilen etkinliklerinden en az birine katılmış olmalarına göre hesaplanmıştır.

- a) Yüz yüze katılım sağlanan kurs/seminerler,
- b) Çevrimiçi kurs/seminerler,
- c) Eğitim konferansları,
- d) Resmi yeterlilik programları,
- e) Diğer okullara yapılan gözlem amaçlı ziyaretler,
- f) İş yerleri, kamu kurumları veya sivil toplum kuruluşlarına yapılan gözlem amaçlı ziyaretler,
- g) Akran, kendi kendini gözlem ve koçluk
- h) Bir öğretmen ağına katılım,
- i) Mesleki literatürü okuma,
- j) Diğer mesleki gelişim etkinlikleri.

OECD ülkeleri genelinde araştırmanın uygulanmasından önceki 12 ay içinde en az bir mesleki gelişim faaliyetine katılan öğretmenlerin yüzdesi %94'tür. OECD ülkelerinin genelinde öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine önem verildiği söylenebilir. Türkiye'de mesleki gelişim faaliyetine katılan öğretmenlerin oranının da OECD ortalamasıyla benzer olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetine katılım oranının Fransa'da nispeten daha düşük (%83) olduğu söylenebilir (Bkz Tablo 10).

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılımı ve Etkinliklerin Etkisine İlişkin Görüşleri

Ülke	Anketten önceki 12 ay içinde en az bir mesleki gelişim faaliyetine katılan öğretmenlerin yüzdesi	Anketten önceki 12 ay içinde katıldığı mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlik uygulamaları üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünen öğretmenlerin yüzdesi
Türkiye	94	72
Estonya	98	77
Kore	98	87
ABD	98	89
Japonya	89	92
Fransa	83	71
İtalya	93	84
Meksika	89	85
OECD Ortalaması	94	82

Not: OECD, TALIS 2018 Database, Tablo 1.5.1 ve Tablo 1.5.8'den uyarlanmıştır. Sonuçlar ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalıdır.

Tablo 10'da görüldüğü üzere, Türkiye'de öğretmenlerin sadece %72'si katıldıkları mesleki gelişim faaliyetinin öğretmenlik uygulamaları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu düşünürken bu oran OECD genelinde %82'dir. Katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlik uygulamaları üzerinde olumlu etkisine en çok inanan öğretmenler Japonya'da (%92), en az ise Fransa'dadır (%71).

Öğretmenlerin katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin ortalama olarak sayısı ve türüne göre incelenmesi Tablo 11'de yapılmıştır. OECD geneline bakıldığında öğretmenler, TALIS araştırmasından önceki 12 ay içinde ortalama dört farklı sürekli mesleki gelişim etkinliğine katılmıştır. Öğretmenler en çok Kore'de (5.7), en az Fransa'da (2.4) farklı türde

mesleki gelişim etkinliğine katılmış olup Türkiye ise ortalama 4.3 etkinlikle OECD ortalamasının biraz üstündedir.

Ülkeler arasında öğretmenlerin katılım sağladıkları mesleki gelişim etkinliklerinin türleri bakımından önemli farklılıklar bulunmaktadır. OECD genelinde, en çok yüz yüze kurs ve seminerlere (%75.6) ve mesleki literatürü okuma (%74.5) etkinliğine katılım sağlanmaktadır. Türkiye'de OECD geneline benzer şekilde öğretmenler en çok yüz yüze kurs ve seminerlere (86.0) katılım sağlarken, en az iş yerleri, kamu kurumları veya sivil toplum kuruluşlarına gözlem amaçlı ziyaretler (8.3) yapılmıştır. Türkiye'de öğretmenler OECD geneline göre çevrimiçi kurs ve seminerlere daha fazla katılım sağlamıştır.

Türkiye'de öğretmenler mesleki literatürü OECD ortalamasına göre daha az takip etmektedir. Aynı şekilde "diğer okullara yapılan gözlem amaçlı ziyaretler" Türkiye'de OECD ortalamasına göre daha az yapılmaktadır. PISA'da en başarılı OECD ülkesi olan Estonya'da, en çok katılım sağlanan sürekli mesleki gelişim faaliyetleri sırasıyla mesleki literatürü okuma (%90), yüz yüze katılım sağlanan kurs ve seminerler (%89.6), öğretmen ağına katılım (%58.5), eğitim konferansları (%53.2)'dir. Türkiye ile karşılaştırıldığında Estonya'da "akran, kendi kendini gözlem ve koçluk", "diğer okullara yapılan gözlem amaçlı ziyaretler" ve "iş yerleri, kamu kurumları veya sivil toplum kuruluşlarına yapılan gözlem amaçlı ziyaretler" daha fazla tercih edilmektedir.

Tablo 11. Öğretmenler Tarafından Katılım Sağlanan Sürekli Mesleki Gelişim Aktivite Türleri

Ülke	Katılım sağlanan farklı mesleki gelişim aktivite sayısı	Yüz yüze katılım sağlanan kurs/seminerler	Çevrimiçi kurs/seminerler	Eğitim konferansları	Resmi yeterlilik programları	Diğer okullara yapılan gözlem amaçlı ziyaretler	İş yerleri, kamu kurumları veya sivil toplum kuruluşlarına yapılan gözlem amaçlı ziyaretler	Akran, kendi kendini gözlem ve koçluk	Öğretmen ağına katılım	Mesleki literatürü okuma	Diğer
Türkiye	4.3	86.0	46.3	51.8	13.9	13.1	8.3	25.4	41.0	62.7	23.1
Estonya	5	89.6	39.3	53.2	11.3	40.1	22.1	51.8	58.5	90.0	44.0
Kore	5.7	75.5	90.6	44.2	36.0	62.6	24.4	94.0	77.7	77.3	54.8
ABD	4.5	81.8	55.0	55.2	12.3	18.3	15.8	69.7	61.2	84.1	31.3
Japonya	3.6	37.3	9.4	60.6	17.6	58.1	30.9	61.1	37.8	80.9	38.8
Fransa	2.4	50.0	17.2	37.3	24.1	9.3	7.0	24.6	40.2	74.4	27.3
İtalya	3.3	81.2	49.4	53.6	19.1	63.2	36.1	69.1	55.5	94.0	69.5
Meksika	3.6	57.0	54.9	44.7	11.5	61.2	26.4	23.4	55.7	73.1	34.3
OECD	4	75.6	35.7	48.8	10.7	31.4	25.3	14.2	33.9	74.5	28.6

Ortalaması

Not: OECD, TALIS 2018 Database, Tablo 1.5.7'den uyarlanmıştır.
Sonuçlar ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalıdır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında çalışma grubundaki ülkelerde öğretmenlerin iş memnuniyetleri incelenmiş ve "Türkiye ve OECD ülkeleri arasında öğretmenlerin iş memnuniyetleri bakımından temel farklılıklar nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

TALIS araştırmasında iş memnuniyeti, öğretmenlerin işlerinden aldıkları tatmin ve tatmin duygusu olarak tanımlanmaktadır. İş memnuniyeti ile öğretmenlerin işlerine yönelik tutumları ve performansları arasında pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca iş memnuniyeti, öğretmenlerin meslekleri ve iş ortamları ile ilgili memnuniyetlerinden etkilenmektedir (OECD, 2020a). Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin mesleklerinden ve çalışma koşullarından memnuniyetleri TALIS 2018 araştırması sonuçlarına göre incelenmiştir.

Öğretmenlere sunulan çalışma şartları ve istihdam koşulları, mesleğe katılma kararlarını etkilemede çok önemli olup aynı zamanda kaliteli öğretmenlerin sistemde tutulmasına da yardımcı olur (OECD, 2020a). Tablo 12, Türkiye ve bazı OECD ülkelerinde öğretmenlerin mesleklerine olan bakış açılarını göstermesi açısından önemlidir.

Tablo 12. Öğretmenlerin İşlerinden Memnuniyetleri

Ülke	Mesleklerinin toplumda değerli olduğunu düşünen öğretmenlerin yüzdesi	İşlerinden genel olarak memnun olan öğretmenlerin yüzdesi	Çalışmaları karşılığında aldıkları maaştan memnun olan öğretmenlerin yüzdesi	Sözleşmelerinin şartlarından memnun olan öğretmenlerin yüzdesi (maaş dışında)
Türkiye	26	89	32	57
Estonya	26	94	39	82
Kore	67	89	49	54
ABD	36	90	41	78
Japonya	34	82	42	40
Fransa	7	85	29	80
İtalya	12	96	21	59
Meksika	42	98	41	62
OECD	26	90	39	66
Ortalaması				

Not: OECD, 2020a; Şekil II.1.5'ten uyarlanmıştır.

Sonuçlar ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalıdır.

Türkiye'de öğretmenlerin %26'sı mesleklerinin toplumda değerli olduğunu düşünmektedir. Bu oran TALIS'e katılan OECD ülkelerinin ortalaması ile aynıdır. Bu bulguya göre Türkiye'de ve OECD genelinde öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin mesleklerinin toplumda değersiz olduğunu düşündüğü söylenebilir. Mesleklerinin toplumda değerli olduğunu düşünen öğretmenlerin yüzdesinin en yüksek olduğu ülke Kore (% 67), en düşük olduğu ülke ise

Fransa (%7)'dir. Türkiye'de öğretmenlerin % 89'u işlerinden genel olarak memnundur. OECD ülkelerinin memnuniyet ortalaması % 90'dır. Türkiye'de öğretmenlerin % 32'si maaşlarından memnun iken bu oranla Türkiye OECD ortalamasının (% 39) altındadır. Aldıkları maaştan memnun olan öğretmenlerin yüzdesi en yüksek Kore (49) iken en düşük İtalya (%21)'dir.

Öğretmenlerin Meslekten Memnuniyetleri

Öğretmenlerin mesleklerinden memnuniyeti iş memnuniyetlerini etkilemektedir. Tablo 13'te, öğretmenlik mesleğiyle ilgili bazı ifadelerle "katılıyorum" veya "tamamen katılıyorum" diyen öğretmenlerin oranları incelenmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Meslekten Memnuniyetleri

Ülke	Aşağıdaki ifadelerle "katılıyorum" veya "tamamen katılıyorum" diyen öğretmenlerin oranı			
	Öğretmen olmanın avantajları açıkça dezavantajlarından daha ağır basıyor	Tekrar karar verebilseydim, yine öğretmen olarak çalışmayı seçerdim.	Öğretmen olmaya karar verdiğime pişmanım	Başka bir meslek seçsem daha mı iyi olurdu merak ediyorum
Türkiye	73.9	75.5	16.1	47.9
Estonya	79.6	74.1	6.1	30.3
Kore	85.7	67.0	19.1	38.7
ABD	84.5	79.7	8.3	37.5
Japonya	73.9	54.9	8.2	30.5
Fransa	55.3	74.4	8.3	25.8
İtalya	71.1	87.0	6.4	14.6
Meksika	73.0	92.2	3.6	13.4
OECD Ortalaması	76.0	75.6	9.1	33.8

Not: OECD, TALIS 2018 Database, Tablo II.2.10'dan uyarlanmıştır. Sonuçlar ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalıdır.

OECD genelinde "Öğretmen olmanın avantajları açıkça dezavantajlarından daha ağır basıyor" ifadesine katılan veya tamamen katılan öğretmen oranı %76'dır. Bu oran Türkiye'de yaklaşık %74 olup OECD ortalamasının çok az altındadır. "Öğretmen olmaya karar verdiğime pişmanım" ifadesine katılan veya tamamen katılan öğretmen oranı Türkiye'de % 16.1 olup OECD ortalamasından (% 9.1) daha yüksektir. OECD genelinde öğretmenlerin üçte biri "Başka bir meslek seçsem daha mı iyi olurdu merak ediyorum" ifadesini katılıyorum veya tamamen katılıyorum diye cevaplarırken Türkiye'de öğretmenlerin neredeyse yarısı (%47.9) bu ifadeye katılım göstermiştir. Çalışma grubundaki ülkeler arasında bu ifadeye en yüksek derecede katılım Türkiye'dedir. "Tekrar karar verebilseydim, yine öğretmen olarak çalışmayı

seçerdim" ifadesine katılan veya tamamen katılan öğretmen oranı ise OECD genelinde ve Türkiye'de neredeyse aynıdır.

Öğretmenlerin Mevcut Çalışma Koşullarından Memnuniyetleri

Öğretmenlerin hâlihazırda çalıştıkları okullardaki mevcut çalışma koşullarına ilişkin görüşleri Tablo 14'te incelenmiştir. Tablo 14, mevcut çalışma koşullarıyla ilgili bazı ifadelere "katılıyorum" veya "tamamen katılıyorum" diyen öğretmenlerin oranını göstermektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mevcut Çalışma Koşullarından Memnuniyetleri

Ülke	Aşağıdaki ifadelerle "katılıyorum" veya "tamamen katılıyorum" diyen öğretmenlerin oranı			
	Mümkünse başka bir okula geçmek istiyorum	Bu okulda çalışmaktan zevk alıyorum	Bu okulu çalışmak için iyi bir yer olarak tavsiye ederim	Bu okuldaki performansımdan memnunum
Türkiye	36.9	79.0	73.4	92.5
Estonya	13.5	85.4	82.1	91.9
Kore	35.1	74.1	65.9	81.5
ABD	18.4	93.1	87.6	93.4
Japonya	31.0	78.4	61.5	49.0
Fransa	26.1	90.4	80.5	88.3
İtalya	18.5	91.0	86.7	94.5
Meksika	27.5	93.6	87.8	97.4
OECD	20.0	89.8	83.4	92.6
Ortalaması				

Not: OECD, TALIS 2018 Database, Tablo II.2.16'dan uyarlanmıştır. Sonuçlar ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarına dayalıdır.

Tablo 14'te görüleceği üzere, Türkiye'de öğretmenlerin yaklaşık % 37'si imkân olması halinde başka bir okula geçmek istemektedir. Bu oran OECD ortalamasından (% 20) oldukça yüksektir. Çalışma grubundaki ülkelerde okul değiştirmek isteyen öğretmen oranı en yüksek Türkiye'de (%36.9), en düşük ise Estonya'dadır (%13.5). Türkiye'de öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri çalıştıkları okulu çalışmak için iyi bir yer olarak tavsiye etmekte, %92.5'u ise okuldaki performansından memnun olduğunu dile getirmektedir. OECD genelinde mevcut okulunda çalışmaktan zevk alan öğretmen oranı yaklaşık %90 iken bu oran Türkiye'de %79'dur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada OECD'nin Education at a Glance göstergeleri ve TALIS 2018 araştırması sonuçlarına dayanarak Türkiye'nin öğretmen profili, Estonya, Kore, ABD, Japonya, Fransa, İtalya, Meksika ve OECD ortalaması ile karşılaştırmalı tablolar üzerinden incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda Türkiye'de öğretmenlerin OECD geneline göre daha genç oldukları ve yaşlı öğretmen oranının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de kadın öğretmen oranının yükseköğretim hariç tüm düzeylerde OECD ortalamasından düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından OECD ortalamasına göre Türkiye'de ortaöğretim düzeyi hariç tüm düzeylerde öğretmen başına daha fazla sayıda öğrenci düştüğü anlaşılmıştır.

Bu araştırma sonucunda OECD genelinde öğretmen maaşlarının çalışılan eğitim kademesi ve tecrübeyle birlikte arttığı görülmüştür. Ancak Türkiye'de öğretmen maaşları tüm kademeler için OECD ortalamasının altındadır ve öğretmenler deneyim kazandıkça maaşları OECD ortalamasının daha da altına düşmektedir. Türkiye'de deneyimli öğretmenlerin maaşları mesleğe yeni başlayanlardan çok farklılaşmamaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin yaşadıkları ekonomik zorluklara bağlı olarak mesleğin toplumsal statüsü de düşmektedir. Öğretmenlerin kendilerini işlerine verebilmeleri ve daha verimli çalışabilmeleri için mesleğin maddi çekiciliğini artırmanın önemli olduğu söylenebilir (Sağlam ve Çiçek-Sağlam, 2005).

Araştırma sonucuna göre, Türkiye'de öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur. Yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmen oranı OECD ortalamasından düşüktür. Koşar, Er ve Kılınç (2020), Türkiye'de öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerine ailevi sorumluluklar, farklı bir şehirde eğitim görme nedeniyle yaşanan ulaşım sıkıntısı, iş yükü fazlalığı, öğrenci olmanın getirdiği sorumluluklar, lisansüstü öğrenim için işyerinden izin alamama, lisansüstü öğrenimin herhangi bir ekonomik getirisinin olmaması ve masraflı olması gibi hususların engel olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam etmesini kolaylaştıracak ve teşvik edecek önlemlerin alınması öğretmenlerin kendi alanlarında veya eğitim bilimlerinde uzmanlaşması ve bilimsel bilgi üretecek düzeye gelebilmeleri açısından önemlidir.

Araştırma sonuçları, çalışma grubu içerisinde öğretmenlerin resmi öğretmenlik eğitimleri süresince "öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi" ve "öğrencilerin gelişimini ve öğrenmesini izlemek" konusunda en yoğun eğitim aldıkları ülkenin Türkiye olduğunu ortaya koymuştur. "Öğretim için BİT kullanımı" konusunda eğitim alan öğretmen oranı Türkiye'de OECD genelinden yüksektir. Bu sonuca dayanarak öğretmen adaylarından sınıflarında bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarının beklenildiği ve bu becerilerini geliştirmeleri için hizmet öncesinde bu alanda eğitim verildiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda, Türkiye'de ve OECD ülkeleri genelinde öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine önem verildiği, öğretmenlerin %94'ünün bir yıl içinde en az bir mesleki gelişim etkinliğine katıldığı anlaşılmıştır. Türkiye'de öğretmenlerin %72'si katıldıkları mesleki gelişim faaliyetinin öğretmenlik uygulamaları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu düşünmektedir. Gültekin ve Çubukçu (2008) da, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kendilerine kurumsal ve bireysel açıdan katkı sağladığını ve hizmet içi eğitimin yararına inandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin OECD genelinde ve Türkiye'de en çok yüz yüze kurs ve seminerlere katılım sağladığı görülmüş olup öğretmenin pasif kaldığı bu tür etkinlikler yerine akran öğrenme, diğer okul ve kurum ziyaretlerinden öğrenme, eğitim

konferanslarına katılma gibi öğretmeni daha aktif kılan etkinliklere katılımın teşvik edilmesi düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, Türkiye'de ve OECD genelinde öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin mesleklerinin toplumda değersiz olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Mesleki algıların kişilerin meslek içindeki davranışları, iş doyumları ve mesleki başarıları üzerinde etkisi bulunmaktadır (TEDMEM, 2014). Buna dayanarak mesleklerinin toplumda değersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin sistem içerisinde verimli çalışamayacağı söylenebilir. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin toplumundaki itibar ve statüsünün diğer bazı meslek gruplarına göre daha geride kaldığını ifade etmiş olup bu çalışma bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenliğin statüsünün düşmesinde öğretmen adayı mezun sayısının fazla olması, öğretmen yetiştiren bölümlere girişte kriter olmayışı, başarılı öğrencilerin eğitim fakültelerini tercih etmemesi, lisans eğitiminin yetersizliği, diğer fakültelere öğretmenlik mesleğine girme hakkı verilmesi gibi hususlar etkilidir (Ünsal, 2018). Toplumsal statü ve ekonomik getiri bir mesleğin profesyonellik göstergelerinden biri olarak görülmekte ve ekonomik getiri öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünü etkilemektedir (Bozbayındır, 2019). Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve değerini artırmak amacıyla söylemlerden öte önlemler alınmalı, mesleğe en başarılı öğrencileri çekmek için öğretmenlik mesleğinin özlük hakları ve ekonomik getirisi artırılmalıdır.

Türkiye'de öğretmenlerin %37'si imkân olması halinde başka bir okula geçmek istemektedir. Çalışma grubundaki ülkelerde okul değiştirmek isteyen öğretmen oranı en yüksek Türkiye'de iken en düşük Estonya'dadır. Şahin ve Doğan'a (2020) göre öğretmenler buldukları okullardan ailevi sebepler, çalıştıkları yerleşim yerlerinin özelliklerini ve şartlarını beğenmemeleri veya okulun mevcut şartlarından memnun olmadıkları için ayrılmak istemektedirler. Türkiye'de öğretmenlerin okul değiştirmek istemelerinin sebebi her okulun aynı şartlara sahip olmaması ve daha iyi okullarda çalışma isteği olabilir. Türkiye'de öğretmenlerin yer değiştirmesi, kırsaldan kente veya doğudan batıya doğru gerçekleşmektedir. Bu öğretmen hareketliliği doğu bölgeleri ve kırsal alanlarda öğretmen açığına sebep olmakta ve öğretmen açığı yeni atanan deneyimsiz öğretmenlerle ya da ücretli öğretmenle kapatılmaktadır. Bu durum bu bölgelerde öğretmen kalitesini ve eğitim kalitesini olumsuz etkilemekte olup öğretmenlerin yer ve okul değiştirme isteklerini azaltıcı teşvik mekanizmalarının devreye sokulması gerekmektedir (Özoğlu, 2011).

Tüm bu sonuçlar ışığında, bu çalışma kapsamında öne çıkarılabilecek öneriler şu şekildedir:

- 1- Öğretmen maaşları, OECD genelinde olduğu gibi yeni başlayan öğretmenler ve deneyimli öğretmenler için farklılık gösterecek şekilde artırılabilir. Böylece deneyimli öğretmenlerin sistemde tutulması kolaylaşabilir.
- 2- Öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapmaları teşvik edilebilir. Bunun için yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlayan öğretmenlerin maaşlarına ek ödeme verilmesi, yer değiştirme için ek puan verilmesi ya da farklı unvanlarla ödüllendirme (başöğretmen, uzman öğretmen gibi) yoluna gidilebilir.
- 3- Öğretmenlerin pasif kaldığı sürekli mesleki gelişim etkinlikleri yerine akran öğrenme, diğer okul ve kurum ziyaretlerinden öğrenme, eğitim konferanslarına katılma gibi öğretmeni daha aktif kılan etkinliklere katılımın teşvik edilmesi düşünülebilir.

- 4- Öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve değerini artırmak amacıyla mesleğe en başarılı öğrencileri çekmek için öğretmenlik mesleğinin özlük hakları ve ekonomik getirisi artırılabilir.
- 5- Öğretmenlerin okul değiştirme isteklerini azaltıcı teşvik mekanizmaları devreye sokulabilir. Deneyimli öğretmenlerin daha zor şartları bulunan okullarda görev yapması için maaşlarına ek ödeme yapılabilir veya kira desteği sağlanabilir.

Kaynakça

- Atasoy, R. & Cemaloglu, N. (2018). Evaluation of quality policies on education in turkish education system. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1504-1518.
- Ayas, A . (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3),1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8704/108679>
- Akyüz, Y. (2003) "Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları" eğitimde yansımalar VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, (21-23 Mayıs Sivas), Tekişik Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri (18. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çinkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). To be appointed or not to be appointed: The problems of paid teachers. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 9-35. DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s1m
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1),270-287.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (19), 185-201.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.58.5>
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 370-392.

- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Stratejik Planı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf
- MEB (2020). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2019-2020. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf
- OECD (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2020a). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD (2020b), Education Policy Outlook: Turkey, www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf
- OECD (2020c), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin Öğretmen "Yetiştirme" Politikası. 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu.
- Sağlam, M. & Çiçek Sağlam, A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3) , 317-328.
- Schleicher, A (2018), *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- Süngü, H. (2012). Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 21-45.
- Şişman, M. (2007). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şahin, A. & Doğan, M. (2020). Öğretmenlerin yer değiştirme istekleri: nedenler ve tercihler. 12. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu Tam Metinleri, 522-532.
- TEDMEM (2014). Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ogretmen_gozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf
- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 24-33.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 72-91. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36174/406737>
- Ünsal, S. (2018). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8 (2) , 111-130.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.