



Avrupa'daki Öğretmenler

Kariyer, Gelişim ve Refah

Eurydice Raporu



Avrupa Birliği hakkında daha fazla bilgi internette mevcuttur (<http://europa.eu>).

Lüksemburg : Avrupa Birliği Yayın Ofisi, 2024

PDF

ISBN 978-92-9488-562-3

doi:10.2797/475933

EC-02-21-059-TR-N

© Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı, 2024

Komisyunun yeniden kullanım politikası, Komisyon belgelerinin yeniden kullanımına ilişkin 12 Aralık 2011 tarihli ve 2011/833/EU sayılı Komisyon Kararı ile uygulanmaktadır (OJ L 330, 14.12.2011, s. 39 – <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>).

Aksi belirtilmedikçe, bu belgenin yeniden kullanımına Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) lisansı (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) altında izin verilmiştir. Bu, uygun atıfta bulunulması ve herhangi bir değişikliğin belirtilmesi koşuluyla yeniden kullanıma izin verildiği anlamına gelir.

AB'ye ait olmayan öğelerin herhangi bir şekilde kullanılması veya çoğaltılması için doğrudan ilgili hak sahiplerinden izin alınması gerekebilir. AB, © Avrupa Birliği telif hakkı göstergesini taşımayan hiçbir görüntünün telif hakkına sahip değildir.

KAYNAKLAR

Kapak resmi : © Maksym Yemelyanov & fizkes, stock.adobe.com



Avrupa'daki Öğretmenler

Kariyer, Gelişim ve Refah

Eurydice Raporu

Bu belge Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı (EACEA, Eğitim ve Gençlik Politikası Analizi) tarafından yayınlanmıştır.

Lütfen bu yayını şu şekilde alıntılaysın:

European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Metin Mart 2021'de tamamlandı.

© Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı, 2024.

Kaynak belirmek kaydıyla çoğaltılmasına izin verilir.

Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı Eğitim ve
Gençlik Politikası Analizi
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Birim A6)
B-1049 Brüksel
E-posta: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Web sitesi: <http://ec.europa.eu/eurydice>

ÖNSÖZ



Öğretmenler eğitimde ön saflarda çalışanlardır. Motive olmuş öğretmenlere sahip olmak, farklı geçmişlere sahip öğrencilerin gelişip tam potansiyellerine ulaşabilecekleri başarılı bir eğitim sisteminin temel ön koşullarından biridir. Küresel sağlık krizi nedeniyle yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş, tüm öğrencilere eşit ve kaliteli öğrenme fırsatları sağlamada öğretmenlerin hayati rolünün altını daha da çizmiştir.

Bu kriz, eğitim sistemlerimizin güçlü yönlerinin yanı sıra zayıf yönlerini de gösterdi ve bize mevcut bağlama nasıl uyum sağlayacağımız konusunda önemli dersler verdi. Kriz, dijital eğitimi iyileştirmemizi ve öğretmenleri ilgili ve yeterli becerilerle donatmamızı gerektirdi. Kriz aynı zamanda ortak çabalara yatırım yapma ve Avrupa'daki eğitim camiamızın muhteşem ruhunu daha da güçlendirme ihtiyacını vurguladı. Ne kadar çok iş birliği yaparsak, o kadar çok yeni heyecan verici fırsatlar yaratabiliriz. Bu tür fırsatlar arasında Erasmus Öğretmen Akademileri ve eTwinning vardır ve öğretmenler her iki girişim için de gereklidir. Erasmus Öğretmen Akademileri, özellikle temel öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim konularında uygulama toplulukları oluştururken, eTwinning, öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini nasıl benimseyebileceklerini öğrenebilecekleri ve evdeyken öğrencileri destekleyebilecekleri bir topluluktur.

2025 yılına kadar Avrupa Eğitim Alanına ulaşmaya ilişkin Tebliğimiz, öğretmenleri eğitimin merkezine koymaktadır. COVID-19 kısıtlamaları kaldırdığında öğretmenlerin engellerin üstesinden gelmelerine ve öğrenim amacıyla yurt dışına seyahat etmekten yararlanmalarına olanak tanıyan revize edilmiş bir öğrenme hareketliliği çerçevesi gibi somut önlemler önerdik. Komisyon ayrıca, öğretmenlerin kariyer ilerlemesini destekleyen ulusal kariyer çerçevelerinin geliştirilmesi için bir Avrupa rehberlik aracı geliştirmeyi planlamaktadır.

Bu yeni rapor, Avrupa'daki ortaokul öğretmenleri üzerinde etkisi olan temel politika konularını incelemektedir. Rapor, ulusal politikalar ve mevzuata ilişkin niteliksel Eurydice verilerini, Öğretmenlerin uygulamaları ve algılarına ilişkin Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'ndan (TALIS) alınan nicel verilerle birleştirir. Analiz, ulusal politikaların ve düzenlemelerin öğretmenlik mesleğini geliştirmeye ve desteklemeye nasıl katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Bu raporun, ulusal düzeyde ve Avrupa düzeyinde eğitim politikalarını belirleyenlere ve diğer paydaşlara çok yardımcı olacağına eminim. Bunun AB Üye Devletlerine en iyi uygulamaları paylaşmaları, birbirlerinden öğrenmeleri ve güçlü ve etkili bir Avrupa Eğitim Alanı için çalışmalarını konusunda ilham vereceğini ve destekleyeceğini umuyorum.

Mariya Gabriel İnovasyon,

Araştırma,
Kültür, Eğitim ve Gençlikten Sorumlu
Yetkili

İÇİNDEKİLER

Önsöz	3
Şekil Tablosu	7
Kodlar ve Kısaltmalar	9
Yönetici Özeti	11
Ana bulgular	12
Rapordan sonuçlar	15
Giriş	23
Politika bağlamı	23
Raporun içeriği ve yapısı	25
Raporun kapsamı ve bilgi kaynakları	26
Bölüm 1: Öğretmenlik Mesleğinin Çekiciliği	29
1.1. Öğretmenliğin mesleki krizi: yönetimler için temel zorluklar	30
1.2. Çalışma şartları	34
1.3. Öğretmenlik kariyerleri	50
1.4. Sonuçlar	58
Bölüm 2: Temel Öğretmenlik Eğitimi ve Öğretmenlik Mesleğine Giriş	61
2.1. Temel öğretmenlik eğitimi	62
2.2. Öğretmenlik mesleğine giriş	74
2.3. Sonuçlar	82
Bölüm 3: Sürekli Mesleki Gelişim	85
3.1. Mesleki gelişime öğretmen katılımı	86
3.2. Üst düzey düzenlemelerde sürekli mesleki gelişimin durumu	91
3.3. Ücretli öğrenim izni	95
3.4. Okul düzeyinde SMG planlaması	98
3.5. Sürekli mesleki gelişim koordinasyon organları	101
3.6. Sonuçlar	104
Bölüm 4: Öğretmen Değerlendirmesi	107
4.1. Öğretmen değerlendirmesinin kapsamı ve sıklığı	107
4.2. Öğretmen değerlendirmesinin amaçları ve sonuçları	112
4.3. Değerlendirme uzmanları	116
4.4. Değerlendirme yöntemleri	120
4.5. Sonuçlar	124
Bölüm 5: Ulusötesi Hareketlilik	127
5.1. Ortaokul öğretmenlerinin hareketlilik oranları	128
5.2. Ulusötesi öğretmen hareketliliğinin amaçları	130
5.3. Öğretilen dersin etkisi	131
5.4. Öğretmenlerin kariyerleri boyunca ulusötesi hareketlilik dönemleri	132
5.5. Ulusötesi hareketlilik finansman programları	134
5.6. Sonuçlar	138
Bölüm 6: Öğretmenlerin İşyerindeki Esenliği	141
6.1. Stres seviyeleri	142
6.2. Stres kaynakları: görev ve sorumlulukların rolü	143
6.3. Stres kaynakları: sistemik unsurların ve çalışma bağlamlarının etkisi	144
6.4. Sonuçlar	150

Kaynakça	153
Sözlük	157
I. Tanımlar	157
II. ISCED Sınıflandırması	164
Metodolojik Not	167
Ekler	171
EK I: BAĞLAM	171
Ek I.1: Öğretmenlik kariyer yapısındaki seviyeler ve kariyerde ilerleme koşulları, ortaöğretim, 2019/20 (Veriler, Şekil 1.12 ve 1.13)	171
Ek I.2: Öğretmenlik yeterliliğine yönelik alternatif yollar, genel ortaöğretim (ISCED 2), 2019/20 (2.1.3 bölümüne ilişkin veriler)	174
Ek I.3: Ortaokul öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimini destekleme sorumlulukları olan ulusal organların/ajansların adları ve web siteleri, 2019/20 (Veriler Şekil 3.10)	180
Ek I.4: Ortaöğretim birinci kademedeki öğretmen değerlendirmesine dahil olan değerlendiriciler, 2019/20 (Şekil 4.6'nın tamamlayıcısı).	181
Ek I.5: Ortaokul öğretmenlerinin ulusötesi hareketliliğini teşvik eden merkezi olarak finanse edilen programların adları, hedef nüfusu, hedef ülkeleri ve hareketlilik süresi, 2019/20 (Veriler Şekil 5.5)	181
EK II: İSTATİSTİKSEL TABLOLAR	183
Teşekkür	185

ŞEKİL TABLOSU

Giriş		23
Şekil 1:	Analizde kapsanan ülkeler, 2018/20	27
Bölüm 1: Öğretmenlik Mesleğinin Çekiciliği		29
Şekil 1.1:	Ortaöğretimde öğretmen talebi ve arzındaki ana zorluklar, 2019/20	31
Şekil 1.2:	Yaş gruplarına göre ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	33
Şekil 1.3:	Ortaöğretimde tam nitelikli öğretmenlerin istihdam durumu, 2019/20	36
Şekil 1.4:	Daimi istihdamda veya belirli süreli sözleşmelerde ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	37
Şekil 1.5:	Yaş gruplarına göre belirli süreli sözleşmeli ortaokul öğretmenlerinin oranı, 2018	38
Şekil 1.6:	Ortaöğretim öğretmenlerinin işleriyle ilgili faaliyetler hakkında rapor verdiği sürenin oranı, tam zamanlı öğretmenler, AB düzeyi, 2018	39
Şekil 1.7:	Ortaöğretim öğretmenlerinin çalışma süresinin iş yükü bileşenlerinin resmi tanımları, 2019/20	40
Şekil 1.8:	Genel ortaöğretimdeki tam zamanlı öğretmenlerin haftalık iş yükünün (saat olarak) resmi tanımları, 2019/20	41
Şekil 1.9:	Çeyreklere göre ortalama çalışma saatleri ve farklı görevlere ayrılan zamanın oranı, tam zamanlı çalışan ortaöğretim öğretmenleri, AB düzeyi, 2018	43
Şekil 1.10:	Maaşlarından memnun olan öğretmenlerin oranı ve öğretmenlerin ortalama yıllık brüt gerçek maaşları (EUR) ile kişi başına düşen GSYİH arasındaki fark, ortaöğretim, 2018/19	46
Şekil 1.11:	Ortaöğretim öğretmenlerinin resmi emeklilik yaşı, 2019/20	49
Şekil 1.12:	Tam nitelikli ortaöğretim öğretmenleri için kariyer yapısı türleri, 2019/20	51
Şekil 1.13:	Tek seviyeli ve çok seviyeli kariyer yapılarında kariyer ilerlemesi için gereksinimler olarak hizmet yıllarının, SMG'nin ve öğretmen değerlendirmesinin rolü, ortaöğretim, 2019/20	53
Şekil 1.14:	Üst düzey otorite düzenlemelerine göre belirli rolleri kapsayacak şekilde tek düzeyli kariyer yapılarında öğretmenlere sunulan tazminat mekanizmalarının varlığı, ortaöğretim, 2019/20	56
Şekil 1.15:	Altı tür öğretmen kariyer yolu	58
Bölüm 2: Temel Öğretmenlik Eğitimi ve Öğretmenlik Mesleğine Giriş		61
Şekil 2.1:	Ortaöğretimde çalışmak için normal temel öğretmenlik eğitiminin minimum düzeyi ve minimum toplam süresi (yıl olarak), 2019/20	63
Şekil 2.2:	En yüksek eğitim kazanımına göre ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	65
Şekil 2.3:	ITE'nin minimum süresi, mesleki eğitim ve okul içi yerleştirme (AKTS'de), ortaöğretimde, 2019/20	68
Şekil 2.4:	İçerik, pedagoji ve sınıf uygulamalarını içeren resmi bir eğitim veya öğretim programını tamamlayan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	71
Şekil 2.5:	Bir öğretmenlik yeterliliğine giden alternatif yollar ve süreleri, ortaöğretim, 2019/20	72
Şekil 2.6:	Ortaöğretim öğretmenleri için göreve başlama durumu ve süresi, 2019/20	75
Şekil 2.7:	Öğretmenliğe yeni başlayanlar olarak örgün veya yaygın göreve başlama programlarında yer alan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	77
Şekil 2.8:	Ortaöğretimdeki öğretmenler için göreve başlamanın zorunlu unsurları, 2019/20	79
Şekil 2.9:	Ortaöğretim öğretmenlerinin göreve başlama döneminin sonunda değerlendirme, 2019/20	81
Bölüm 3: Sürekli Mesleki Gelişim		85
Şekil 3.1:	Mesleki gelişime ortaöğretim öğretmeni katılımı, 2018	86
Şekil 3.2:	Araştırmadan önceki 12 ay içinde farklı türlerde mesleki gelişim faaliyetlerine katılan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, AB düzeyi, 2018	87
Şekil 3.3:	Ortaöğretim öğretmenlerinin izlediği farklı mesleki gelişim konularının dağılımı, AB düzeyi, 2018	89
Şekil 3.4:	Sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine öğretmen katılımı, ortalama konu sayısına ve türüne göre, 2018	90
Şekil 3.5:	Ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişim durumu ve tanımlanmış minimum SMG saati sayısı, 2019/20	91
Şekil 3.6:	Ortaöğretim öğretmenlerine yıllık ücretli eğitim izni, 2019/20	95

Şekil 3.7:	Mesleki gelişimin çalışma programlarıyla çalıştığıne 'katılan' veya 'kesinlikle katılan' ortaöğretim öğretmenlerinin oranı ve yılda 1-4 hafta ücretli eğitim izninin mevcudiyeti, 2018	97
Şekil 3.8:	Ortaokulların sürekli bir mesleki gelişim planına sahip olmaları için üst düzey gereklilik, 2019/20	99
Şekil 3.9:	Müdürleri anketten önceki 12 ay boyunca okulları için bir mesleki gelişim planı için "sık" veya "çok sık" çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	101
Şekil 3.10:	Sürekli mesleki gelişim koordinasyon kurumu (dış organ), 2019/20	102
Bölüm 4:	Öğretmen Değerlendirmesi	107
Şekil 4.1:	Üst düzey otorite düzenlemelerine göre ortaöğretimde öğretmen değerlendirmesinin varlığı ve sıklığı, 2019/20	108
Şekil 4.2:	Müdürün değerlendirme sıklığını bildirdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	111
Şekil 4.3:	Ortaöğretimde öğretmen değerlendirmesinin temel amaçları, 2019/20	112
Şekil 4.4:	Müdürün düzeltme tartışmalarının değerlendirmeyi takip ettiğini bildirdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, sıklığa göre, 2018	114
Şekil 4.5:	Son 12 ayda alınan geri bildirim olumlu bir etkisi olduğunu düşünen ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	115
Şekil 4.6:	Ortaöğretimde dahili ve/veya harici bir süreç olarak öğretmen değerlendirmesi, 2019/20	116
Şekil 4.7:	Müdürün değerlendirici tarafından değerlendirme sıklığını bildirdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, AB düzeyi, 2018	119
Şekil 4.8:	Müdürün öğretmenleri değerlendirdiğini bildirdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, değerlendirme sıklığına göre, 2018	120
Şekil 4.9:	Ortaöğretimde öğretmen değerlendirmesi için kullanılan yöntemler, 2019/20	121
Şekil 4.10:	Müdürün değerlendirmenin bir parçası olarak öğretmenlerin öz değerlendirmesinin kullanıldığını bildirdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	123
Bölüm 5:	Ulusötesi Hareketlilik	127
Şekil 5.1:	Yurtdışında bulunan ortaokul öğretmenlerinin oranı, 2018 ve 2013'te	129
Şekil 5.2:	Yurtdışına gitmeye yönelik mesleki nedenlere göre ortaöğretimdeki hareketli öğretmenlerin oranı, AB düzeyi, 2018	130
Şekil 5.3:	Öğretilen derse göre mesleki amaçlarla yurt dışında bulunan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, AB düzeyi, 2018	132
Şekil 5.4:	Farklı dönemlerde (ITE sırasında ve/veya uygulama öğretmeni olarak) yurt dışında bulunan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	133
Şekil 5.5:	Ortaöğretimde öğretmenlerin ulusötesi hareketliliğini desteklemek için üst düzey yetkililer tarafından düzenlenen finansman planları, 2019/20	135
Şekil 5.6:	Bir hareketlilik programının desteğiyle mesleki amaçlarla yurtdışına giden ortaöğretimdeki hareketli öğretmenlerin oranı, 2018	137
Bölüm 6:	Öğretmenlerin İşyerinde Refahı	141
Şekil 6.1:	İş yerinde "biraz" veya "çok" stres yaşayan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	142
Şekil 6.2:	Aşağıdaki konuların "biraz" veya "çok" stres kaynağı olduğunu belirten öğretmenlerin oranı, ortaöğretim, AB düzeyi, 2018	143
Şekil 6.3:	Kariyer ilerlemesi için bir gereklilik olarak değerlendirmeye karşı öğretmenlerin stres indeksi puanı, ortaöğretim, 2018	145
Şekil 6.4:	Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki yaşamının seçilmiş yönlerinin stres indeksi puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ülke/bölge sayısı, 2018	148

KODLAR VE KISALTMALAR

Ülke kodları

EU	Avrupa Birliği	CY	Kıbrıs	UK	Birleşik Krallık
BE	Belçika	LV	Letonya	UK-ENG	İngiltere
BE fr	Belçika - Fransız Topluluğu	LT	Litvanya	UK-WLS	Galler
BE de	Belçika - Almanca Konuşan Topluluk	LU	Lüksemburg	UK-NIR	Kuzey İrlanda
BE nl	Belçika - Flaman Topluluğu	HU	Macaristan	UK-SCT	İskoçya
BG	Bulgaristan	MT	Malta		AEA ve aday ülkeler
CZ	Çekya	NL	Hollanda	AL	Arnavutluk
DK	Danimarka	AT	Avusturya	BA	Bosna-Hersek
DE	Almanya	PL	Polonya	CH	İsviçre
EE	Estonya	PT	Portekiz	IS	İzlanda
IE	İrlanda	RO	Romanya	LI	Lihtenştayn
EL	Yunanistan	SI	Slovenya	ME	Karadağ
ES	İspanya	SK	Slovakya	MK	Kuzey Makedonya
FR	Fransa	FI	Finlandiya	NO	Norveç
HR	Hırvatistan	SE	İsveç	RS	Sırbistan
IT	İtalya			TR	Türkiye

İstatistik

- (:) ,Veri mevcut değil
(-) Uygulanamaz veya sıfır

Kelime Kısaltmaları ve Baş Harf Kısaltmaları

Uluslararası sözleşmeler

CPD	Sürekli Mesleki Gelişim
ECTS	Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi
EQF	Avrupa Yeterlilik Çerçevesi
HEI	Yükseköğretim Kurumları
ICT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
ISCED	Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (sözlüğe bakın)
ITE	Temel Öğretmenlik Eğitimi

Menşe dillerindeki ulusal kısaltmalar

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i>	AT
GCSE	<i>Ortaöğretim Genel Sertifikası</i>	UK-ENG/WLS/NIR
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
NMS	<i>Neue Mittelschule</i>	AT
PGCE	<i>Postgraduate Certificate in Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
VMBO	<i>Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
ZŠ/G	<i>Základní škola/Gymnázium</i>	CZ

YÖNETİCİ ÖZETİ

Öğretmenler, her eğitim sisteminde öğrencilerin öğrenme süreci için hayati bir itici güçtür ⁽¹⁾ ve 'eğitimi verimli bir deneyim haline getirmede en önemli rolü oynarlar' ⁽²⁾. COVID-19 salgınının patlak vermesi ve yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime hızlı geçiş, öğretmenlerin tüm öğrencilere kaliteli öğrenime eşit erişim sağlamadaki önemli rolünün altını daha da çizmiştir ⁽³⁾.

Öğretmenlik mesleği birkaç yıldır mesleki bir krizden geçiyor, daha az genç insanı kendine çekiyor ve öğretmen olmak için eğitilmiş diğerlerini kaybediyor. Birçok Avrupa eğitim sistemi şu anda eksikliklerden muzdardır. Ayrıca, öğretmenlik mesleği gelişmektedir ve öğretmenlerin 'artan talepler, sorumluluklar ve önlerine konan beklentiler' vardır ⁽⁴⁾.

Ulusal ve Avrupalı politika yapıcılar, öğretmenlik mesleğini daha az çekici kılan zorlukları belirlemek için birlikte çalıştılar. Aynı zamanda, eksikliklerin etkisini azaltmak ve yüksek kaliteli öğretim standartlarını sürdürmek için çözümler arıyorlar. Temel öğretmen eğitimi, sürekli mesleki gelişim, çalışma koşulları, kariyer çerçeveleri, öğretmen değerlendirmesi ve öğretmenlerin refahı gibi alanlarda reformlara ve yeni politikalara ihtiyaç vardır ⁽⁵⁾. Bununla birlikte, etkili politikaları şekillendirmek için neyin ve hangi koşullarda işe yaradığına dair kanıtlara ihtiyaç vardır.

Bu rapor hem politikalar hem de uygulamalar hakkında kanıtlar sunarak bu belirleyici alanlardaki tartışmalara katkıda bulunmaktadır. Ulusal mevzuata ilişkin Eurydice verilerini, OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'ndan (TALIS) ⁽⁶⁾ öğretmenlerin uygulamalarına ve algılarına ilişkin verilerle birleştirir. İki veri kaynağının bir raporda birleştirilmesi, ulusal politikaların öğretmen davranışları üzerindeki etkisinin anlaşılmasını sağlar ve kanıta dayalı reformlar için zemin sağlar.

Rapor, Avrupa'daki ortaokul öğretmenlerine (ISCED 2) odaklanmaktadır ve 27 AB Üye Devletinin yanı sıra Birleşik Krallık, Arnavutluk, Bosna-Hersek, İsviçre, İzlanda, Lihtenştayn, Karadağ, Kuzey Makedonya, Norveç, Sırbistan ve Türkiye'yi kapsamaktadır.

Bu yönetici özeti, raporda ele alınan kilit alanların ana bulgularına ve sonuçlarına ilişkin kısa maddeler sunar.

(1) Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020.

(2) Komisyondan Avrupa Parlamentosuna, Konseye, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesine ve Bölgeler Komitesine '2025 yılına kadar Avrupa Eğitim Alanına ulaşmaya ilişkin' bildirim. 30.09.2020 COM(2020) 625 finali, s. 9.

(3) Eğitim ve öğretimde COVID-19 kriziyle mücadeleye ilişkin 16 Haziran 2020 tarihli Konsey Kararları, OJ C 212, 26.6.2020.

(4) OJ C 193, 9.6.2020, C 193/11.

(5) OJ C 193, 9.6.2020.

Komisyon'dan Avrupa Parlamentosu'na, Konsey'e, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'ne ve Bölgeler Komitesi'ne yönelik bildirim. "Hayatta Harika Bir Başlangıç İçin Okul Gelişimi ve Mükemmel Öğretim". SWD(2017) 165 finali. COM(2017) 248 finali.

Komisyondan Avrupa Parlamentosuna, Konseye, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesine ve Bölgeler Komitesine '2025 yılına kadar Avrupa Eğitim Alanına ulaşmaya ilişkin' bildirim. 30.09.2020 COM(2020) 625 finali.

(6) <http://www.oecd.org/education/talis/>

Ana bulgular

Çalışma şartları

- AB'de, 35 yaşın altındaki öğretmenlerin üçte birinden fazlası ve İspanya, İtalya, Avusturya ve Portekiz'de üçte ikiden fazlası sabit süreli sözleşmelidir.
- AB düzeyinde, öğretmenler çalışma sürelerinin yarısından daha azını öğretime ayırmaktadır. Öğretmenler daha uzun saatler çalıştıkça öğretim süresinin oranı azalır.
- Öğretmenler arasında maaşları konusunda genel bir memnuniyetsizlik vardır. Kişi başına düşen GSYİH'nın altında maaş alan öğretmenler genellikle daha yüksek düzeyde memnuniyetsizlik ifade ederler. Kişi başına GSYİH'nın üzerindeki maaşlar genellikle daha yüksek maaş memnuniyetine karşılık gelir.

Öğretmenlik kariyerleri

- Avrupa'da öğretmenlik kariyerleri, ya belirli roller, sorumluluklar ve ilgili maaş artışı ile resmi kariyer basamaklarında organize edilir ya da sadece maaş artışı açısından tasarlanır.
- Öğretmen değerlendirmesi ve sürekli mesleki gelişim, genellikle resmi kariyer adımları olan ülkelerde kariyer gelişimi için bir gerekliliktir. Resmi kariyer basamaklarının olmadığı ülkelerde, kariyer ilerlemesi temel olarak hizmet yıllarına bağlıdır.
- Tüm sistemlerde öğretmenler, olanaklar genellikle sınırlı olsa da, öğretmenliğin yanı sıra başka rolleri de kapsayabilir.

Temel öğretmenlik eğitimi (ITE) ve göreve başlama

- Ortaokul öğretmeni olmak genellikle bir yüksek öğretim yeterliliği gerektirir. Çoğu eğitim sistemi, asgari yeterliliği yüksek lisans seviyesinde belirler.
- TALIS 2018 verileri, öğretmenlerin elde ettiği en yüksek yeterliliğin yönetmeliklerdeki asgari gerekliliğe karşılık gelme eğiliminde olduğunu göstermektedir.
- Öğretmenlerin yaklaşık %70'i örgün eğitimlerinin ders içeriği, genel ve ders ile ilgili pedagoji ve sınıf uygulamalarını içerdiğini bildirdi. Avrupa'daki hemen hemen tüm eğitim sistemleri, mesleki eğitimin (teorik ve pratik) akademik derslerin yanı sıra ITE programlarına dahil edilmesini gerektirir.
- Mesleki eğitimin payı, Belçika (Fransız Topluluğu), İrlanda ve Malta'da toplam ITE süresinin % 50'sinden İtalya ve Karadağ'da %8'e kadar önemli ölçüde değişmektedir.
- Avrupa'daki öğretmenlerin %50'den azı, ilk istihdamları sırasında bir tür erken kariyer destek programına (göreve başlama) katılmıştır. Bununla birlikte, göreve başlamanın zorunlu olduğu ülkelerde daha fazla öğretmen bu deneyimi bildirmektedir.
- Son reformların göreve başlamaya yeni nitelikli öğretmenlerin katılımı üzerinde olumlu bir etkisi olmuş gibi görünmektedir. Avrupa'daki (35 yaşından küçük) genç öğretmenlerin daha yüksek bir oranı, toplam öğretmen nüfusuna kıyasla kariyer başlangıcına katılmıştır.

Sürekli mesleki gelişim (SMG)

- Ortaokul öğretmenlerinin yüksek bir oranı SMG'ye katılmaktadır. TALIS 2018, AB ülkelerindeki ortaokul öğretmenlerinin %93'ünün anketten önceki 12 ay içinde en az bir tür mesleki gelişim faaliyetine katıldığını ortaya koymaktadır. COVID-19 salgını öncesinde öğretmenler genellikle bir kursa/seminere bizzat katılır, mesleki literatürü okur veya bir eğitim konferansına katılırdı.
- Öğretmenlerin katıldıkları mesleki eğitim faaliyetleri kapsamında ülkeler arasında önemli farklılıklar vardır. Ortalama olarak, Baltık ülkelerindeki öğretmenler anketten önceki 12 ay içinde beş ya da altı farklı türde eğitime katılmıştır. Buna karşılık, Belçika (Fransız Topluluğu) ve Fransa'daki öğretmenler iki veya üç farklı eğitim türüne katılmıştır.
- Neredeyse tüm Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin SMG'ye katılmaları için yasal bir zorunluluk vardır. Ayrıca, Avrupa ülkelerinin yarısından fazlası, her öğretmene zorunlu ya da bir hak olarak SMG'ye katılması için zaman ayırmaktadır.
- Öğretmenler, her öğretmen için SMG süresinin tanımlandığı ülkelerde daha fazla SMG türüne katılma eğilimindedir.
- Avrupa ülkelerinin çoğunda, okulların okul düzeyinde SMG eğitimini koordine etmek için bir plan geliştirmesi zorunludur. Okulların bir SMG planına sahip olmasının gerekli olduğu ülkelerde, öğretmenler daha çeşitli SMG'ye katılma eğilimindedir.
- Çoğu Avrupa ülkesi, öğretmenlere okul dışında SMG faaliyetlerine katılmaları için ücretli eğitim izni alma imkanı sunar. Bir hafta veya daha uzun süre ücretli eğitim izni alma olasılığı olan öğretmenlerin, SMG ile çalışma programları arasında daha düşük düzeyde çatışma algıladıkları görüldü.

Öğretmen değerlendirmesi

- Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğunda, üst düzey yetkililer öğretmen değerlendirmesine rehberlik eden yönetmelikler yayınlarken, 10 eğitim sisteminde okullar veya yerel makamlar bu konuda tam özerkliğe sahiptir.
- Öğretmen değerlendirmesinin düzenlendiği hemen hemen tüm ülkelerde, süreç, öğretmenlerin performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmak için performans hakkında geri bildirim sağlamayı amaçlar. Buna ek olarak, terfi, maaş ilerlemesi veya ikramiyeler hakkında karar vermek için kullanıldığından, öğretmen değerlendirmesinin genellikle özetleyici bir amacı vardır.
- Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi, alınan geri bildirim çalışmalarını geliştirmek için yararlı olduğunu bildirdi. Analiz, öğretmen değerlendirmesi için ulusal bir çerçeveye sahip olmak ile öğretmenlerin alınan geri bildirim yardımcı olduğunu düşünmesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.
- Öğretmen değerlendirmesi, okul yönetiminin diğer üyeleri, diğer öğretmenler ve dış değerlendiriciler ile karşılaştırıldığında çoğu zaman okul müdürü tarafından yapılır.
- Sınıf gözlemi ve öğretmen ile değerlendirici arasındaki görüşmeler, öğretmen değerlendirmesi için en sık düzenlenen iki yöntemdir. Ele alınan değerlendirme yöntemleri arasında öğretmenlerin öz değerlendirmeleri en az kullanılan yöntemdir. Bununla birlikte, öz değerlendirmenin öğretmen değerlendirmesinin zorunlu bir bileşeni olduğu 15 eğitim sistemi vardır.

Hareketlilik

- 2018'de, AB'deki öğretmenlerin azınlığı (%40,9) kariyerleri boyunca, öğrenci olarak veya her ikisi boyunca en az bir kez mesleki amaçlarla yurt dışına gitmiştir.
- 2013'ten 2018'e kadar daha fazla öğretmen, ulusötesi hareketliliği deneyimleme şansına sahip oldu. Verilerin mevcut olduğu Avrupa ülkeleri/bölgeleri arasında öğretmen hareketliliği yüzde 16 arttı.
- Yabancı dil öğretmenleri, diğer dört ana dersin (okuma, sosyal bilgiler, bilim ve matematik) öğretmenlerine kıyasla en hareketli olanlardır. Yine de AB'de ankete katılan modern yabancı dil öğretmenlerinin yaklaşık %30'u mesleki amaçlarla yurt dışına hiç çıkmamıştır.
- Öğrenci olarak hareketlilik, daha sonra öğretmen olarak hareketli olmakla ilişkilendirilir. Temel öğretmenlik eğitimleri sırasında hareketli olan öğretmenler, analize dahil edilen tüm Avrupa ülkelerinde uygulama öğretmenleri olarak daha hareketli olma eğilimindedir.
- Ulusal veya bölgesel programlarla karşılaştırıldığında, AB programları ulusötesi öğretmen hareketliliği için ana finansman planlarıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim amacıyla yurt dışında biraz zaman geçirmelerini destekleyen ulusal finansman programları, başta Batı ve Kuzey Avrupa olmak üzere Avrupa ülkelerinin bir azınlığında mevcuttur. Veriler, ulusötesi hareketliliğe katılımın, üst düzey yetkililerin öğretmenlerin yurtdışında mesleki kalışlarını desteklemek için üst düzey programlar düzenlediği ülkelerde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin refahı

- Avrupa'daki öğretmenlerin neredeyse yarısı işle ilgili yüksek düzeyde stres bildiriyor. Öğretmenler, idari görevlerin, yetkililerden değişen gereksinimlerin ve öğrencilerin başarılarından sorumlu tutulmanın başlıca stres kaynakları olduğunu bildirmektedir.
- Daha yüksek stres seviyeleri, kariyer ilerlemesi için değerlendirme, daha uzun çalışma saatleri, öğrencilerin yanlış davranışları ve öğrencileri yönetmede daha düşük özgüven seviyeleri ile pozitif olarak ilişkilidir.
- Daha düşük stres seviyeleri, kariyer ilerlemesi için sürekli mesleki gelişim, işbirlikçi okul iklimi, özerklik duygusu ve öğrencileri motive etmede özgüven ile pozitif olarak ilişkilidir.

Rapordan sonuçlar

Öğretmenlik mesleğinin çekiciliği

Öğretmenliğin mesleki krizi: yönetimler için temel zorluklar

Avrupa genelinde, eğitim sistemleri, öğretmenlik mesleğinin mesleki bir kriziyle karşı karşıyadır. Çoğu ülke, dersler ve coğrafi alanlar arasındaki dağılımlarındaki dengesizlikler, yaşlanan öğretmen nüfusu, mesleği terk edenler ve temel öğretmenlik eğitimine düşük kayıt oranları nedeniyle bazen şiddetlenen genel bir öğretmen eksikliği yaşamaktadır. Pek çok eğitim sistemi, bir kariyer seçimi olarak öğretmenliğin çekiciliğini eski haline getirebilecek politikalar talep eden çeşitli zorluklarla aynı anda karşı karşıyadır. Avrupa'nın her yerindeki hükümetler, öğretmenlerin yıpranmasını karşılaştırmayı amaçlayan planlar uygulamaya koyuyor ve bunlar genellikle temel öğretmenlik eğitimini yeniden şekillendirme, çalışma koşullarını iyileştirme, kariyer yollarını reforme etme ve sürekli mesleki gelişimi modernleştirme yönünde ilerliyor.

Çalışma şartları

Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitmenleri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararlarında (7), çalışma koşulları, mesleğin çekiciliğini ve statüsünü iyileştirmek için temel bir unsur olarak tanımlanmaktadır. Bu rapor istihdam koşullarını, çalışma saatlerini, maaşları ve emeklilik yaşını analiz etmiştir.

İstihdam koşulları söz konusu olduğunda, analiz, AB düzeyinde, beş öğretmenden birinin geçici sözleşmeyle çalıştığını ortaya koymaktadır. Bu güvencesiz istihdam koşulu, büyük ölçüde genç öğretmenler üzerinde yoğunlaşmıştır. AB düzeyinde, 35 yaşın altındaki öğretmenler arasında, her üç öğretmenden biri sabit süreli sözleşmeyle istihdam edilmektedir ve bazı ülkelerde, genç öğretmenlerin üçte ikisinden fazlasının kısa süreli sözleşmeleri vardır. Genç öğretmenler arasında güvencesiz iş sözleşmelerinin yüksek payı, eğitim sistemlerinin demografik değişiklikler veya geçici olarak yer değiştirme ihtiyacı gibi değişen senaryolara uyum sağlamak için ihtiyaç duyduğu esnekliğin ötesine geçiyor gibi görünüyor. Yüksek oranda sabit süreli sözleşmelere sahip olan ülkeler, bunun işe alım süreçlerindeki darboğazlardan, emekli öğretmenlerin yüksek oranlarından ve son ekonomik krizlerin uzun vadeli etkisinin kamu harcamalarının azalması gibi çeşitli nedenlerden kaynaklandığını bildirmektedir. Öğretmenlik kariyerinin ilk yıllarında yoğunlaşan güvencesiz sözleşmelerin yüksek oranlarının etkisi, yeni başlayan öğretmenlerin meslekte kalma veya meslekten ayrılma kararlarında rol oynayabilir ve öğretmenliğin çekici olmayan bir kariyer seçimi olarak algılanmasını tamamen etkileyebilir.

Öğretmenlerin çalışma saatleri her Avrupa eğitim sisteminde düzenlenmiştir. Bununla birlikte, ülkeler çalışma süresinin farklı boyutlarını tanımlayabilir: genel çalışma saatleri, öğretim saatleri ve/veya okulda bulunma süresi. Genel çalışma süresinin düzenlendiği çoğu ülkede, tam zamanlı öğretmenler, Yunanistan ve Arnavutluk'ta 30 saatten İsviçre ve Lihtenştayn'da 42 saate kadar değişecek şekilde, haftada 40 saat çalışmaktadır. TALIS verileri, Avrupa'daki öğretmenlerin ortalama olarak haftada 39 saat çalıştığını bildirdiğini ortaya koymaktadır. Yönetmeliklere göre, öğretim saatleri Türkiye'de haftada en az 12 saatten Macaristan'da haftada en fazla 26 saate kadar değişmektedir. Ortalama olarak, AB'deki tam zamanlı öğretmenler haftada yaklaşık 20 saat ders verdiklerini bildirmektedir. Bu nedenle, düzenlemeler ve uygulama arasında açık bir yakınlaşma vardır.

Öğretmenler, tüm görevleri hakkında rapor verirken, zamanlarının yarısından daha azını öğretmeye

(7) OJ C 193, 9.6.2020.

ayırıyorlar. Öğretimle doğrudan bağlantılı görevler (örneğin, dersleri planlama/hazırlama ve not alma/düzeltilme) zamanlarının neredeyse dörtte birini alır. İdari işler, okul yönetimi, velilerle iletişim vb. diğer görevler diğer çeyreği alır. Ayrıca, öğretmenler daha uzun süre çalıştıklarında bu farklı boyutlar arasındaki denge değişmektedir. Gerçekten de, daha uzun saatler çalışan öğretmenler, orantısız olarak, öğretime daha az, diğer görevlere daha fazla zaman ayırma eğilimindedir. Oran, toplam çalışma sürelerinin yalnızca üçte birini öğretime ayırmaya kadar gidebilir. Bazı üst düzey yetkililer, gereksiz görevlerin yükünü azaltmak, çabaları temel sorumluluklara yeniden odaklamak ve idari taleplere ayrılan zamanı azaltmak için öğretmenlerin iş yükünü gözden geçiriyor.

Öğretmen maaşları, öğretmenlerin kazandıklarından memnuniyetleri ile birlikte Avrupa genelinde büyük farklılıklar gösterir. AB düzeyinde, öğretmenlerin %40'ından azı maaşlarından memnun veya çok memnundur. Öğretmenlerin ortalama brüt gerçek maaşlarının kişi başına düşen ulusal GSYİH'nın altında olduğu birçok ülkede, öğretmenler kazançlarından düşük memnuniyet ifade etmektedir. Aksi de doğrudur. Ortalama maaşların kişi başına düşen GSYİH'nın üzerinde olduğu ülkelerdeki öğretmenler, maaşlarından daha yüksek memnuniyet ifade etmektedir. Veriler, kariyerleri boyunca yavaş ve/veya ılımlı maaş artışı veya hükümetlerin kamu harcamalarındaki düşük yatırımları nedeniyle uzun süreli durgunluk dönemleri gibi diğer özel koşulların öğretmenlerin maaşlarından memnuniyetsizliğinde rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır. Maaşlarla ilgili politikaları yeniden düşünürken, maaş ilerlemesinin hızının yanı sıra genel maaş düzeyini de göz önünde bulundurmamak, ücretlerle ilgili memnuniyeti artırmaya yardımcı olabilir. Öğretmen maaşlarını daha cazip hale getirmek, gençlerin mesleki yollarındaki seçimlerini etkilemede de rol oynayabilir.

Öğretmenler için emeklilik yaşı diğer sektörlerde benzer dinamikler izlemiştir. Çoğu Avrupa ülkesinde öğretmenler genellikle 65 yaşında emekli olur. Ayrıca, öğretmenlerin daha erken emekli olmasına izin veren eğitim sistemleri, emeklilik yaşını kademeli olarak yükseltir. Ayrıca, kadınların erkeklerden daha erken emekli olmasına izin veren düzenlemeler ortadan kalkmıştır veya önümüzdeki on yıl içinde ortadan kalkması planlanmaktadır.

Kariyerler

Avrupa'da öğretmenler için iki ana kariyer modeli vardır. Çok düzeyli kariyer yapısı olarak adlandırılan ilki, resmi kariyer düzeylerinde düzenlenir ve öğretmenler bu düzeylerde ilerler. Tek düzey olarak adlandırılan ikincisi, resmi bir kariyer düzeyine sahip değildir ve kariyer ilerlemesi, maaş ölçüğünde ilerlemekten ibarettir.

İlk model, öğretmenlerin ulaşılan seviyeye göre işlerini çeşitlendirmesine olanak tanır. Her seviye genellikle daha yüksek bir maaşla ilişkilendirilir ve kariyer ilerlemesine, hizmet yılı sayısı, SMG gerekliliklerine uygunluk ve değerlendirme sonuçları gibi bir dizi kriter aracılığıyla karar verilir. Tek seviyeli model ayrıca, tazminat mekanizmaları her zaman öngörülme de, rollerin çeşitlendirilmesi için fırsatlar sunar. İlerleme genellikle hizmet yılı sayısına göre belirlenir.

Çok seviyeli kariyer yapıları genellikle yönetim rolleri gibi belirli yönlerde gelişir. Bu, ilerlemek isteyen iyi öğretmenleri, onları öğretimde tutmak yerine öğretimin dışına iter. Benzer şekilde, diğer çok düzeyli kariyer yapıları, isteyen öğretmenlere bu tür bir sorumluluğu deneyimleme fırsatı vermeyerek, yönetim rollerine doğru gelişmeyebilir.

Tek basamaklı kariyer yapılarına sahip eğitim sistemlerinde, önceden belirlenmiş bir kariyer yapısının olmaması, öğretmenlere okul gereksinimlerinin yanı sıra kişisel istek ve yeteneklerine bağlı olarak farklı yönlerde gelişmek için gereken esnekliği sağlayabilir. Bununla birlikte, bu eğitim sistemlerinde, rollerin ve sorumlulukların çeşitliliği genellikle sınırlıdır, resmi bir tanınma yoktur ve bazı durumlarda para/zaman tazminatı yoktur.

Her iki model için de öğretmenlerin istekleri, yetenekleri ve yaşam planlarının yanı sıra okul ve sistemsel

İhtiyaçlara bağlı olarak öğretmenlerin farklı rollerde gelişmelerine olanak tanıyan kariyer yollarını ifade ederek yansıtma ve reform için alan vardır. Bu tür yolların detaylandırılması, ayrıca ücret ve ödül mekanizmalarıyla ilgili konuların açıklığa kavuşturulmasını, resmi tanınmanın dikkate alınmasını ve kariyer ilerlemesi için kullanılan kriterlerin uygun hale getirilmesini gerektirir. Öğretmenlik, kariyer gelişimi sınırlı olan veya hiç olmayan izole bir meslek olarak görülmeğe vazgeçilmeli ve bunun yerine daha geniş okul eğitimi meslekleri ailesinin bir parçası haline gelmelidir. Ulusal kariyer çerçevelerinin geliştirilmesi, öğretmenlere çeşitli fırsatlar sağlayan ve farklı okul eğitimi mesleklerini birbirine bağlayan kariyer yapıları etrafındaki politikalar için bir başlangıç noktası olabilir. Bunlar da, öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini arttırmada olumlu bir rol oynayabilir.

Temel öğretmenlik eğitimi (ITE)

Araştırmacılar ve siyasi liderler arasında, öğretmen eğitiminin kaliteli öğretim ve öğrencilerin öğrenme çıktıları için önemli olduğu konusunda geniş bir fikir birliği vardır. Kaliteli ITE ve yeni öğretmenlere etkili destek, öğretmenlerin yıpranmasını önlemeye yardımcı olur ve genel olarak öğretmenlik mesleğinin çekiciliği üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Avrupa'daki ana akım ITE, eşzamanlı ve ardışık modeller etrafında organize edilmiştir. Avrupa eğitim sistemlerinin yarısından fazlasında her iki model de mevcuttur. Ek olarak, birkaç eğitim sistemi, bir öğretmenlik yeterliliğine götüren alternatif yollar getirmiştir. Ancak TALIS 2018 verilerine göre bu alternatif yollardan kalifiye olan öğretmen sayısı marjinal kalmaktadır.

Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda, ortaokul öğretmenleri için ITE programları yüksek lisans düzeyine götürür (ISCED 7). Diğerlerinde, gereken minimum yeterlilik bir lisans derecesidir (ISCED 6). TALIS 2018 verileri, hizmet içi öğretmenlerin elde ettiği en yüksek eğitim niteliğinin, ITE'ye yönelik üst düzey düzenlemelerdeki minimum gerekliliğe karşılık gelme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

ITE'nin içeriği, kalitesini etkileyen temel faktörlerden biridir. Konu bilgisi, pedagojik teori ve yeterli sınıf uygulaması, etkili ITE'nin temel unsurlarıdır ⁽⁸⁾. Hemen hemen tüm eğitim sistemleri, mesleki eğitimin akademik konuların yanı sıra ITE programlarına dahil edilmesini gerektirse de, bunun süresi ülkeler arasında önemli ölçüde değişmektedir. Mesleki eğitimin payı, Belçika (Fransız Topluluğu), İrlanda ve Malta'da toplam ITE süresinin %50'sinden İtalya ve Karadağ'da %8'e kadar değişmektedir. Okul içi yerleştirme, Avrupa eğitim sistemlerinin yaklaşık yarısında düzenlenmektedir.

TALIS 2018 sonuçlarına göre, AB'de tüm öğretmenlerin yaklaşık %70'i üç temel unsurun hepsinde (konu içeriği, genel ve konuyla ilgili pedagoji ve sınıf uygulaması) eğitim aldıklarını bildirmektedir. Ancak bu pay İspanya, Fransa ve İtalya'da %60'ın altındadır. Yeni nesil öğretmenler (35 yaşından küçükler), genel öğretmen popülasyonu ile karşılaştırıldığında kapsamlı bir öğretmen eğitiminden daha fazla yararlanıyor gibi görünmektedir. AB'de, genç öğretmenlerin %75'i, üç temel unsurun tümü de dahil olmak üzere örgün eğitim veya öğretimi tamamlamıştır.

Göreve başlama

Öğretmenleri kariyerlerinin ilk aşamalarında desteklemek, yalnızca öğretimin kalitesini artırmak için değil, aynı zamanda meslekte ayrılmayı azaltmak için de çok önemlidir ⁽⁹⁾. Çoğu Avrupa eğitim sisteminde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, genellikle bir yıl süren yapılandırılmış bir başlangıç programına erişimi vardır. Hemen hepsinde bu program zorunludur. Belçika'nın Flaman Topluluğu, Litvanya, Avusturya

⁽⁸⁾ Komisyon'dan Avrupa Parlamentosu'na, Konsey'e, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'ne ve Bölgeler Komitesi'ne 30 Mayıs 2017 tarihli, okul gelişimi ve hayata harika bir başlangıç için mükemmel öğretim hakkında bildirim, COM(2017) 248 finali.

⁽⁹⁾ a.g.e.

ve Norveç'te yakın zamanda yeni nitelikli öğretmenler için yapılandırılmış bir göreve başlama uygulaması başlatılmıştır.

Siyasi isteklere ve yürürlükteki yasalara rağmen, öğretmenlerin göreve başlama sürecine katılımı nispeten düşük kalmaktadır. TALIS 2018 verileri, AB'de öğretmenlerin %43,6'sının ilk istihdamları sırasında göreve başladığını göstermektedir. Genç öğretmenler (35 yaşından küçük) toplam öğretmen nüfusu ile karşılaştırıldığında, AB düzeyinde küçük bir pozitif eğilim (artı 2,2 puan) gözlemlenebilir. Ancak, sekiz eğitim sisteminde ⁽¹⁰⁾ genç öğretmenlerin göreve başlama etkinliklerine katılma olasılığı tüm öğretmen popülasyonuna kıyasla daha düşüktür. Bu, göreve başlamaya katılımın önündeki bazı engellerin olası varlığına işaret eder (örneğin, İspanya ve İtalya'da göreve başlama sadece kalıcı bir pozisyondaki öğretmenler için mevcuttur).

Göreve başlama programlarına ilişkin en üst düzey düzenlemelerin, öğretmenlerin göreve başlama programına katılımına katkıda bulunduğu görülmektedir. Yeni nitelikli öğretmenler için göreve başlama programının zorunlu olduğu ülkelerde, ortaokul öğretmenlerinin %47.2'si ilk istihdamları sırasında programa katılırken, geri kalan ülkelerde bu oran önemli ölçüde daha düşüktü (%30.7).

Göreve başlama farklı şekillerde tasarlanabilir ve çeşitli etkinlikler içerebilir. Mentorluk ve profesyonel gelişim faaliyetleri, yapılandırılmış göreve başlamanın en yaygın iki zorunlu unsurudur. Azaltılmış öğretim/çalışma yükü göreve başlama sırasında özellikle yararlı görünse de 10 eğitim sistemi ⁽¹¹⁾ bunu düzenlemektedir. Daha deneyimli öğretmenlerle takım öğretimi nadiren zorunludur.

Aday öğretmenlerin göreve başlama döneminin sonunda değerlendirilmesi, Avrupa çapında yaygın bir yaklaşımdır. Göreve başlama bir deneme süresi ⁽¹²⁾ sırasında gerçekleştiğinde istihdamı teyit etmeyi amaçlar veya göreve başlama yeterlilik yolunun bir parçası olduğunda ⁽¹³⁾ öğretmenlik yeterliliğinin onaylanmasına katkıda bulunur. Litvanya, İsviçre ve Lihtenştayn'da göreve başlamanın sonunda öğretmenlerin değerlendirmesinin tek amacı geri bildirim sağlamaktır.

Sürekli mesleki gelişim (SMG)

Eğitimle ilgili ortak Avrupa hedefleri, öğretmenlerin kaliteli öğretim ve öğrenim için SMG'ye katılmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Neredeyse tüm Avrupa ülkelerindeki üst düzey yetkililer, SMG'yi bir öğretmenin mesleki görevi veya yasal yükümlülüklerinden biri olarak görmektedir. Buna göre, TALIS 2018 anket verileri, Avrupa'daki ortaokul öğretmenlerinin yüksek bir oranının SMG faaliyetlerine katıldığını ortaya koymaktadır. AB ülkelerinde, ortaokul öğretmenlerinin %92.5'i araştırmadan önceki 12 ay içinde en az bir tür mesleki gelişim faaliyetine katılmıştır.

Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkındaki Konsey kararları, öğretmenlerin 'yüz yüze, sanal, harmanlanmış ve iş başında öğrenme dahil olmak üzere çeşitli eğitim modellerine' katılmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır ⁽¹⁴⁾. Bu nedenle analiz, öğretmenlerin çeşitli SMG etkinliklerine katılımına odaklanmıştır.

TALIS 2018 verileri, AB'de ortalama olarak öğretmenlerin anketten önceki 12 ay içinde üç ila dört farklı türde mesleki gelişim faaliyetine katıldığını göstermektedir. COVID-19 salgını öncesinde öğretmenler

(10) Çekya, İspanya, İtalya, Kıbrıs, Litvanya, Macaristan, Romanya ve Slovakya.

(11) Almanya, Fransa, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Slovenya, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve İskoçya) ve Norveç.

(12) Belçika Flaman Topluluğu, İspanya, Fransa, Hırvatistan, İtalya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Avusturya, Polonya, Portekiz, Slovakya, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) ve Bosna-Hersek.

(13) Almanya, Fransa, Hırvatistan, Kıbrıs, Lüksemburg, Malta, Romanya, Slovenya, Birleşik Krallık (İskoçya), Karadağ, Kuzey Makedonya ve Sırbistan.

(14) Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020, s. 11.

genellikle bir kursa/seminere bizzat katılır, mesleki literatürü okur veya bir eğitim konferansına katılırdı. Baltık ülkelerindeki öğretmenler, araştırmadan önceki 12 ay içinde beş ila altı farklı türde eğitime katılmıştır. Buna karşılık, Belçika (Fransız Topluluğu) ve Fransa'daki öğretmenler iki veya üç farklı eğitim türüne katılmıştır.

Veriler, bazı üst düzey düzenlemelerin öğretmenlerin SMG'ye katılımını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. SMG için belirli bir süre ayıran ülkelerdeki öğretmenler daha çeşitli SMG türlerine katılma eğilimindedir. Halihazırda, Avrupa ülkelerinin yarısından fazlası, her öğretmen için ya alınması zorunlu ya da bir yetki olarak bir miktar SMG süresi vermektedir. SMG, 18 eğitim sisteminde ⁽¹⁵⁾ ortaöğretimdeki tüm öğretmenler için zorunludur. Genellikle yılda yaklaşık 18 saat SMG zorunludur. Sekiz eğitim sisteminde her öğretmenin SMG için belirli bir süre ayırma hakkı vardır ⁽¹⁶⁾. En yaygın uygulama, SMG için yılda yaklaşık beş iş günü tahsis etmektir.

SMG için zaman ayırmanın bir başka yolu da ücretli eğitim izni vermektir. Bu, özellikle öğretmen tarafından başlatılan ve okul dışında gerçekleşen eğitim faaliyetleri için önemlidir. Veriler, çoğu Avrupa ülkesinin öğretmenlere ücretli eğitim izni alma imkanı sunduğunu göstermektedir. Kısa süreli ücretli eğitim izni (bir haftaya kadar) en yaygın olanıdır. Ancak TALIS 2018 verileri izin süresinin önemli olabileceğine işaret ediyor gibi görünüyor. Bir hafta veya daha uzun süre ücretli eğitim izni alma olasılığı olan öğretmenlerin, SMG ile çalışma programları arasında daha düşük düzeyde çatışma algıladıkları görüldü. Eğitim izni süresinin daha kısa olduğu durum böyle değildir.

Bireysel ve kurumsal öğrenme ihtiyaçlarını dengelemek ve öncelikleri belirlemek için okul düzeyinde SMG planlaması esastır. Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda, okulların bir SMG planı geliştirmesi zorunludur (genellikle yıllık). TALIS 2018 verileri, okulların bir SMG planına sahip olmasının gerekli olduğu ülkelerde öğretmenlerin daha çeşitli SMG'ye katıldığını ortaya koymaktadır. Ancak, SMG planlaması ortaokul müdürlerinin en sık yaptığı faaliyet değildir. Veriler, AB'de ortaokul öğretmenlerinin yaklaşık %56.2'sinin, anketten önceki 12 ay boyunca okulları için bir mesleki gelişim planı üzerinde 'sıklıkla' veya 'çok sık' çalışan müdürlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu oran, okulların bir SMG planına sahip olmasının gerekli olduğu ülkelerde önemli ölçüde daha yüksekti (% 65,6).

SMG faaliyetleri ayrıca üst düzeyde koordinasyon ve planlamaya ihtiyaç duyabilir. Birçok Avrupa ülkesinin SMG alanında ortaokul öğretmenlerine destek sağlamaktan sorumlu bir organı veya ajansı vardır. Böyle bir kuruluş genellikle mevcut (veya akredite edilmiş) SMG programları hakkında bilgi sağlar veya aranabilir dijital bilgi platformları sağlar. Genellikle, SMG ajansı SMG faaliyetlerini düzenler ve uygular ve metodolojik destek sağlar.

Değerlendirme

Çoğu Avrupa ülkesi, öğretmen değerlendirmesine ve geri bildirimine rehberlik eden net bir dizi kurala sahiptir. Öğretmen değerlendirmesi, Avrupa eğitim sistemlerinin büyük çoğunluğunda üst düzey yetkililer tarafından düzenlenir ve bunların 20'sinde değerlendirmeler için belirli bir sıklık vardır. Geri kalan eğitim sistemlerinde ⁽¹⁷⁾, öğretmen değerlendirmesi üst düzey yetkililer tarafından düzenlenmez ve okullar veya yerel makamlar bu konuda tam özerkliğe sahiptir.

⁽¹⁵⁾ Belçika (Fransız Topluluğu), Bulgaristan, Kıbrıs, Letonya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Avusturya, Portekiz, Romanya, Slovenya, Finlandiya, Birleşik Krallık (İskoçya), Arnavutluk, Bosna-Hersek, Karadağ, Kuzey Makedonya ve Sırbistan.

⁽¹⁶⁾ Belçika (Fransız Topluluğu), Çekya, Hırvatistan, İtalya, Litvanya, Hollanda, İsveç ve İzlanda.

⁽¹⁷⁾ Bulgaristan, Danimarka, İrlanda, Yunanistan, Hollanda, Finlandiya, Birleşik Krallık (İskoçya), İzlanda, Norveç ve Türkiye.

TALIS 2018 anketi, öğretmen değerlendirmesinin Avrupa ülkelerinde yaygın bir uygulama olduğunu göstermektedir. Ancak, Avrupa'da öğretmen değerlendirmesinin sıklığına ilişkin bazı coğrafi eşitsizlikler vardır. Öğretmen değerlendirmesi en sık üç Baltık ülkesinde, birkaç doğu ülkesinde, Birleşik Krallık'ta (İngiltere), İsveç'te ve Türkiye'de yapılır ve burada öğretmenlerin %90'ı veya daha fazlası en az her yıl değerlendirildikleri okullarda çalışır. Buna karşılık, Avrupa'nın batı ve güney kesimlerinde ve Finlandiya'da öğretmenlere daha az değerlendirilir.

Öğretmen değerlendirmesinin düzenlendiği hemen hemen tüm ülkelerde, süreç, öğretmenlerin gelişmesine yardımcı olmak için performans hakkında geri bildirim sağlamayı amaçlar. 'Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri' konulu Konsey kararları, öğretmenlere geri bildirim, öğretmenlerin işlerindeki iyileştirmeleri desteklemede kilit bir unsur olarak tanımlamaktadır ⁽¹⁸⁾. TALIS verileri, öğretmen değerlendirmesi için ulusal bir çerçeveye sahip ülkelerde, böyle bir çerçevenin olmadığı ülkelerdeki öğretmenlere kıyasla daha fazla öğretmenin aldıkları geri bildirim yararlı bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, ulusal çerçeveye sahip ülkelerde, değerlendiriciler, değerlendirmeye ilişkin ulusal düzenlemeleri olmayan ülkelere kıyasla, değerlendirme sürecinin ardından öğretmenlere daha sistematik geri bildirim sağlama eğilimindedir. Bununla birlikte, bu eğilimlerin bazı istisnaları vardır. Aslında, Belçika (Fransız Topluluğu), Fransa, Portekiz ve İsveç'te, değerlendirme sonrası tartışmaların her zaman yer aldığı okullarda çalışan ve öğretim uygulamalarını geliştirmek için geri bildirim faydalı bulan öğretmenlerin sayısı, AB düzeyinin önemli ölçüde altındadır. Bu, ulusal düzenlemelerde amaçlarından biri olarak tanımlanmış olmasına rağmen, öğretmen değerlendirmesinin her zaman biçimlendirici rolünü yerine getirmediğini gösteriyor gibi görünmektedir.

Öğretmenlere geri bildirim sağlamanın yanı sıra, öğretmen değerlendirmesi, daha sonra ikramiye, maaş ilerlemesi veya terfi verilmesine yol açabilen iyi performansı belirlemek için sıklıkla kullanılır. Biçimlendirici ve özetleyici hedeflerin birleşimi, değişen karmaşıklıkta sistemlerle sonuçlanır. Bazı ülkelerde okulda (örneğin Çekya, Malta veya İsveç'te) yürütülen öğretmen değerlendirmesi için tek bir süreç varken, diğerlerinde terfi veya mali ödüller için özel değerlendirme süreçleri yürütülür. Gerçekten de Portekiz ve Lihtenştayn'ın yanı sıra bazı doğu ve Balkan ülkelerinde, öğretmen değerlendirmesi terfi, maaş artışı veya ikramiyelerle ilgili olduğunda, biçimlendirici amaçlar için yürütülen düzenli değerlendirmelerden farklı veya daha fazla değerlendirici dahil edilir. Mevcut çeşitli değerlendirici modellerinin ötesinde, okul müdürünün ister tek başına ister okul liderleri veya müfettişler gibi diğer değerlendiricilerle birlikte olsun, öğretmen değerlendirme sürecinin düzenlendiği hemen hemen tüm ülkelerde yer aldığını belirtmekte fayda var. TALIS 2018 verileri, öğretmen değerlendirmesinin çoğu zaman okul müdürü tarafından yapıldığını doğrulamaktadır.

TALIS 2018 verileri, genel düzenlemelerin Avrupa'da öğretmenleri değerlendirmek için fiilen kullanılan yöntemleri yalnızca kısmen açıklayabildiğini göstermektedir. Mevzuata ve diğer resmi belgelere göre, sınıf gözlemi ve öğretmen ile değerlendirici(ler) arasındaki görüşmeler veya diyalog tartışmaları, öğretmen değerlendirmesini gerçekleştirmek için kullanılan en yaygın iki yöntemdir. Bazı ülkelerde, bu uygulamaya öğretmen öz değerlendirmesi eşlik eder. Öğretmenleri değerlendirmek için öğrenci çıktıları ve ebeveyn ve öğrenci anketleri gibi diğer yöntemlerin kullanımı nadiren üst düzeyde düzenlenir. Ancak TALIS 2018 verileri, öğrencilerin dış sonuçları ile okul bazlı sonuçların kullanımının oldukça yaygın olduğunu göstermektedir. AB genelinde, öğretmenlerin %90'ından fazlası, bu tür bilgilerin öğretmen değerlendirmesi için kullanıldığı okullarda çalışmaktadır. Amaç kaliteyi artırmak olduğunda sürecin kilit bir unsuru olarak vurgulansa da öğretmenlerin çalışmalarının öz-değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi için en az yaygın olan yöntemdir. Bu, müdürler ve öğretmenler tarafından kendilerine geri bildirim sağlamak için kullanılan bilgi türüyle ilgili olarak rapor edildi. Bununla birlikte, veriler, öğretmen değerlendirmesi için öz-değerlendirme kullanımının, bu yöntemin üst düzey düzenlemelere göre zorunlu olduğu ülkelerde önemli ölçüde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

⁽¹⁸⁾ Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020.

Ulusötesi hareketlilik

Ulusötesi hareketliliğin öğretmenler arasında çok çeşitli yeterliklerin gelişimine katkıda bulunduğu ve teşvik edilmesi gerektiği konusunda Avrupa düzeyinde bir anlaşma vardır. Ancak, Avrupa'daki öğretmenlerin yalnızca küçük bir kısmı mesleki amaçlarla yurt dışında bulunmuştur. 2018'de AB'deki öğretmenlerin %40,9'u öğrenci, öğretmen veya her ikisi olarak en az bir kez hareketliydi. İskandinav ve Baltık ülkeleri, Çekya, Kıbrıs, İspanya, Hollanda ve Slovenya'da öğretmen hareketliliği AB seviyesinin üzerindedir. 2013'ten 2018'e kadar, verilerin mevcut olduğu 17 Avrupa ülkesinin tamamında ulusötesi öğretmen hareketliliği arttı. Önümüzdeki yıllarda öğretmen hareketliliğindeki herhangi bir eğilimin, COVID-19'un ulusötesi hareketlilik programlarında ve Avrupa'da seyahatte neden olduğu kesinti ışığında analiz edilmesi gerekeceğini belirtmekte fayda var.

2013'te zaten olduğu gibi, 'ziyaret eden öğrencilere eşlik etmek', 'dil öğrenimi' ve 'öğretmenlik eğitiminin bir parçası olarak çalışmak' yurt dışına gitmenin en yaygın üç nedenidir ve her biri 2018'de gezici öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından rapor edilmiştir. Sadece %21,6'sı diğer dersleri öğrenmek için yurtdışına gittiğini belirtmiştir. Ne yazık ki TALIS 2018 verileri, eğitim kursları, seminerler/konferanslar veya işbaşı eğitimi gibi mesleki gelişim boyutuna da odaklanan diğer hareketlilik biçimlerini keşfetmemektedir.

Öğretmenlerin ulusötesi hareketliliği öğretilen derse göre değişir. 2013'te olduğu gibi, modern yabancı dil öğretmenleri, diğer dört ana konunun öğretmenleri ile karşılaştırıldığında, ulusötesi olarak en hareketli olanlardır. 2018'de yabancı dil öğretmenlerinin yaklaşık %70'i ITE sırasında ve/veya öğretmen olarak yurtdışındaydı. Ancak bu, AB'de ankete katılan modern yabancı dil öğretmenlerinin neredeyse %30'unun hiçbir zaman uluslararası bir hareketlilik programında yer almadığı anlamına gelir ve bu, yabancı dil öğretiminin kalitesi üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Yabancı dil öğretmenleri ile karşılaştırıldığında, diğer branş öğretmenlerinin ulusötesi hareketliliği, okuma ve sosyal bilgiler öğretmenleri için yaklaşık %40'tan matematik öğretmenleri için en fazla %30'a kadar değişen şekilde önemli ölçüde düşüktür. İzlanda, tüm branş öğretmenlerinin %70'in üzerinde hareketlilik seviyeleri bildirdiği bu modelin belirgin bir istisnasıdır.

TALIS araştırması (2018), öğretmenlerin ulusötesi hareketliliğini iki belirli dönem boyunca ele alır: temel öğretmenlik eğitimi sırasındaki hareketlilik ve uygulama öğretmeni olarak hareketlilik. Okurken veya öğretmen olarak çalışırken yurt dışına seyahat etmek, öğretmenlerin dilsel, kültürlerarası veya didaktik yeterlilikleri için fayda sağlayabilecek 'güçlü bir öğrenme deneyimi' ⁽¹⁹⁾ olarak tanımlanır. Ancak, öğretmen adayları arasında ulusötesi hareketlilik çok yaygın değildir. 2018'de, AB'deki öğretmenlerin yaklaşık beşte biri (%20,9) eğitimleri sırasında ülkeler arasında önemli farklılıklarla yurtdışına gittiklerini bildirdi. Hizmet içi öğretmenler söz konusu olduğunda, AB'deki öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (% 32.9), yine ülkeler arasında farklılıklar gösteren bir ulusötesi hareketlilik deneyimi yaşadığını bildirdi. Hizmet içi öğretmenlerin ulusötesi hareketliliği, Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Bulgaristan, Hırvatistan, İtalya, Malta, Slovakya, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Türkiye'de AB seviyesinin altındadır..

Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkındaki son Konsey kararlarında belirtildiği gibi, ulusötesi öğretmen hareketliliğinin önündeki engellerin kaldırılmasına ihtiyaç vardır. Diğer raporların da vurguladığı gibi, öğrenci öğretmen hareketliliğinin önündeki başlıca engeller mali ve tanınma konularını içerir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2019c ve 2020b). Uygulayıcı öğretmenler için engeller, aile sorumluluklarını ve yedek öğretmenlerin ayarlanmasındaki zorlukları içerir (Avrupa Komisyonu, 2012). Ayrıca, dil becerilerinin eksikliği kesişen bir konudur ⁽²⁰⁾. Bununla birlikte, öğrenci öğretmen hareketliliğini

⁽¹⁹⁾ OJ C 193, 9.6.2020, s. 13.

⁽²⁰⁾ Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020, s. 11.

güçlendirmek aynı zamanda uygulamalı öğretmenlerin ulusötesi hareketliliğini de geliştirebilir. Gerçekten de veriler, başka bir ülkede bir eğitim dönemi geçirme şansına sahip olan öğretmen adaylarının, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde profesyonel amaçlarla yurt dışına gitme fırsatlarını yakalama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Mesleki gelişim amacıyla yurt dışında biraz zaman geçirmek isteyen öğretmenleri desteklemek için ulusal finansman programları, Avrupa ülkelerinin yarısından daha azında ve özellikle Batı ve Kuzey Avrupa'da mevcuttur. Bu finansman programları, öğrettikleri konuya bakılmaksızın tüm öğretmenler için geçerli olabilir veya özellikle yabancı dil öğretmenlerini hedefleyebilir. Veriler, ulusötesi hareketliliğe katılımın, üst düzey yetkililerin öğretmenlerin yurt dışında mesleki kalışlarını desteklemek için üst düzey programlar düzenlediği ülkelerde daha yüksek olduğunu gösteriyor gibi görünmektedir. Ancak, AB programları ana finansman planı olmaya devam etmektedir.

Öğretmenlerin işyerindeki refahı

'Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri' hakkındaki Konsey kararları (21) öğretmenlerin refahını, öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini artırmak için kilit bir faktör olarak görmektedir.

AB düzeyinde, öğretmenlerin neredeyse %50'si işte 'biraz' veya 'çok' stres yaşadıklarını bildiriyor. Macaristan, Portekiz ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), işte 'çok' stres yaşayan öğretmenlerin oranı AB düzeyinin iki katıdır. Stres faktörleri sorulduğunda, öğretmenler çoğunlukla idari görevlerin yüküne, aşırı not almaya, öğrencilerin başarılarından sorumlu tutulmaya ve yetkililerin değişen gereksinimlerine ayak uydurmaya işaret etmektedir. Bu nedenle, eğitimdeki reformların hızı ve tarzının yanı sıra hesap verebilirlik ve idari gerekliliklere ilişkin politikalar, öğretmenlerin işteki stres deneyimlerinde rol oynayabilir.

Bazı sistemik ve bağlamsal faktörlerin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Daha uzun saatler çalışan öğretmenler, daha fazla deneyime sahip öğretmenler ve kalıcı sözleşmelerle çalışan öğretmenler gibi daha yüksek stres seviyeleri bildirdiler.

Ek olarak, bulgular, öğretmenlerin rahatsız edici buldukları sınıflarda çalıştıklarında veya öğrenci davranışlarını yönetme veya öğrencileri motive etme konusunda kendilerine daha az güven duyduklarında daha yüksek düzeyde stres bildirdiklerini göstermektedir. Öte yandan öğretmenler, okul ortamlarının iş birlikçi olduğunu düşündüklerinde ve işlerinde özerkliğe sahip olduklarına inandıklarında daha düşük stres seviyeleri bildiriyorlar.

Son olarak, değerlendirmenin kariyer ilerlemesi için bir ön koşul olduğu eğitim sistemlerinde çalışan öğretmenler daha yüksek stres seviyeleri bildirirken, SMG'nin kariyer ilerlemesi için bir ön koşul olduğu sistemlerde çalışan öğretmenler daha düşük stres seviyeleri bildirir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin işteki stres deneyimleriyle ilgili olabilecek farklı faktörlere işaret ediyor gibi görünüyor ve diğer akademisyenlerin araştırdığı bulguların birçoğunu doğruluyor. Sistemik düzeyde yetkililer, öğretmenlerin hesap verme sorumluluğuna ilişkin politikaların öğretmenlerin iş yüküne, baskısına ve daha düşük refah seviyelerine nasıl dönüştüğünü analiz edebilir. Benzer şekilde, kariyer ilerlemesi için değerlendirme ve SMG'nin rolü, ağırlığı ve dinamikleri, bunların algılanan stres düzeyleriyle olan ilişkisi dikkate alınarak daha ayrıntılı analiz edilmelidir. Yetkililer, öğretmenlerin sosyal yeterliklerini artıran, okullarda işbirlikçi bir kültür geliştirmelerini sağlayan ve akranları ve öğrencilerle mesleki ilişkilerinde özgüvenlerini geliştiren politikalara odaklanabilir. Bu tür eylemler hem okul hem de öğretmen düzeyinde rol oynayabilecek destek yapıları, ITE ve SMG programları geliştirmeyi amaçlayabilir.

(21) Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020.

Politika bağlamı

Öğretmenler, her eğitim sisteminde öğrencilerin öğrenme süreci için hayati bir itici güçtür. Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitmenleri hakkındaki Konsey kararları (1), öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını önemli ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır. Bilgi, beceri ve değerleri geliştirmeleri ve hem öğrenciler hem de geleceğin vatandaşları olarak tam potansiyellerine ulaşmaları için gençleri desteklemede oynayacakları çok önemli bir rolü vardır. Kaliteli öğretmenlere sahip olmak, farklı geçmişlere sahip öğrencilerin ilham ve motivasyon hissedebilecekleri ve hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecekleri başarılı bir eğitim sisteminin temel taşlarından biridir. COVID-19 salgınının patlak vermesi ve yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime hızlı geçiş, öğretmenlerin tüm öğrencilere kaliteli öğrenime eşit erişim sağlamadaki önemli rolünün altını daha da çizmiştir (2). Avrupa Komisyonu'nun 2025'e kadar Avrupa Eğitim Alanına ulaşılmasına ilişkin Tebliğine göre (3), 'öğretmenler, eğitmenler ve eğitim personeli eğitimin merkezinde yer alır [...] ve eğitimi tüm öğrenciler için verimli bir deneyim haline getirmede en önemli rolü oynarlar'.

Öğretmenlik mesleği birkaç yıldır mesleki bir krizden geçiyor, daha az genç insanı kendine çekiyor ve öğretmen olmak için eğitilmiş diğerlerini kaybediyor. Birçok Avrupa eğitim sistemi şu anda öğretmen sıkıntısı çekiyor. Bu, kaliteli öğretim ve öğrenimin sağlanmasını önemli ölçüde engelleyebilir. Literatür, Avrupa'da (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2018; Santiago, 2002) ve ötesinde (Darling-Hammond & Podolsky, 2019; Ingersoll, 2001; Watt & Richardson, 2008) öğretmen açığıyla ilgili artan endişeyi inceledi. Aynı zamanda, sürekli sosyal, demografik, kültürel, ekonomik, bilimsel, çevresel ve teknolojik değişimlerle birlikte eğitim dünyası ve artan talepler, sorumluluklar ve önlerine konan beklentiler ile öğretmen ve eğitmenlerin meslekleri de değişmektedir (4).

Ulusal ve Avrupalı politika yapıcılar, öğretmenlik mesleğini daha az çekici hale getiren zorlukları belirlemek için birlikte çalışırken, aynı zamanda eksikliklerin eğitim sistemleri üzerindeki etkisini azaltmak ve yüksek kaliteli öğretim standartlarını korumak için çözümler aradılar. Avrupalı öğretmenler ve eğitmenler hakkındaki en son Konsey kararları (5) ve Avrupa Komisyonu'nun okul gelişimi ve mükemmel öğretim hakkındaki Tebliği (6), ulusal ve Avrupa düzeylerinde müdahaleden fayda sağlayacak farklı alanlara işaret etmektedir. Bunlar arasında temel öğretmen eğitimi (ITE), sürekli mesleki gelişim (SMG), çalışma koşulları, kariyer beklentileri ve öğretmenlerin refahı yer alır.

Sistemler öğretmen eksikliğinden muzdaripken, tam nitelikli bir öğretmen olarak istihdama giden yol uzun ve katı bir süreç olabilir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2018). Ülkeler, diğer alanlardaki profesyonellerin yanı sıra çalışma hayatlarının ilerleyen dönemlerinde öğretmenlik mesleğini benimsemek isteyen insanları çekmek için öğretmenlik yeterliliğine giden alternatif yollar geliştirmeye bakıyorlar (7). Ayrıca, Konsey sonuçları, çalışmanın yeni başlayan öğretmenler için ne kadar zorlayıcı olabileceğini vurgular ve 'kariyerlerine başlamalarını kolaylaştırmak ve karşılaştıkları özel ihtiyaçlarla

(1) Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitmenleri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020.

(2) Eğitim ve öğretimde COVID-19 kriziyle mücadeleye ilişkin 16 Haziran 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 212, 26.6.2020.

(3) Komisyondan Avrupa Parlamentosuna, Konseye, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesine ve Bölgeler Komitesine '2025 yılına kadar Avrupa Eğitim Alanına ulaşmaya ilişkin' bildirim. 30.09.2020 COM(2020) 625 finali, s. 9.

(4) OJ C 193, 9.6.2020, C 193/11.

(5) OJ C 193, 9.6.2020.

(6) Komisyon'dan Avrupa Parlamentosu'na, Konsey'e, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'ne ve Bölgeler Komitesi'ne yönelik bildirim. "Hayata harika bir başlangıç için okul geliştirme ve mükemmel öğretim". SWD(2017) 165 finali. COM(2017) 248 finali.

(7) a.g.e., s. 8.

başta çıkmalarına yardımcı olmak için onlara ek rehberlik ve mentorluk sağlanması' çağrısında bulunur (8).

Öğretmenler için çalışma koşulları, iş piyasasında her zaman rekabetçi değildir. Örneğin, 'Eğitim ve Öğretim İzleme'den (Avrupa Komisyonu, 2019, s. 39-40) elde edilen kanıtlar, öğretmenlerin genellikle diğer yüksek eğitimli çalışanlardan daha az kazandığını ve bunun öğretmenlerin işe alınmasını ve elde tutulmasını etkileyebileceğini öne sürüyor. Ayrıca iş yükü ve beklentiler artıyor. Öğretmenler kendilerini 'öğrencilerin, kurum liderlerinin, politika yapımcıların, ebeveynlerin ve toplulukların her zamankinden daha zorlu rollerini, sorumluluklarını ve beklentilerini' yerine getirmek zorunda bulurlar (9). Öğretimin yanı sıra, sürekli artan idari görevlerle uğraşmak, okul yönetimine katılmak, öğrencilere destek ve rehberlik sağlamak, akran işbirliği için plan yapmak ve zaman bulmak zorunda kalırken, bir yandan da öğretimlerinin ve öğrencilerin öğrenme çıktılarının kalitesini sürekli olarak geliştirip sürdürürler (10). Son olarak, COVID-19 salgını son zamanlarda öğretmenler üzerinde yeni dijital çalışma ortamına hızlı bir şekilde uyum sağlama konusunda benzeri görülmemiş bir baskı oluşturmuş, bazılarının iş yükünün artmasını gerektirmiş ve iş-yaşam dengesini etkilemiştir (11).

Kariyer beklentileri açısından, kariyer ilerlemesi için çoklu yollar, öğretmenlerin mesleğe erişme ve mesleğe devam etme motivasyonunu ve dolayısıyla işin çekiciliğini artırabilir (12). ET 2020 Okullar Çalışma Grubu, yalıtılmış, sınırlandırılmış ve tek boyutlu bir meslek olarak öğretmenlik görüşünden, her bireyin çoklu, çeşitlendirilmiş ve zenginleştirici kariyer yollarına doğru gelişmesine izin veren daha geniş okul eğitimi meslekleri ailesiyle birbirine bağlı bir rol olarak öğretmenliğe geçiş yaparak bir bakış açısı değişikliği çağrısında bulunur (Avrupa Komisyon, 2020).

SMG, hem kaliteli öğretim hem de öğretmenlerin profesyonel olarak gelişimi için hayati bir ön koşuldur ve bu nedenle katılım teşvik edilmeli ve desteklenmelidir (13). 'Bir dizi destek ve profesyonel gelişim fırsatından yararlanabilen' yüksek düzeyde yetkin öğretmenler, Avrupa Eğitim Alanının temel hedeflerinden biridir (14).

Benzer şekilde, bir mesleki gelişim aracı olarak ulusötesi hareketliliğin rolü ve 'katılım oranlarını artırmak amacıyla devam eden engelleri kaldırma' ihtiyacı, Avrupalı öğretmenler ve gelecek için eğitimler hakkındaki sonuçlarda özellikle vurgulanmaktadır (15). Avrupa Komisyonu'nun 2025 yılına kadar Avrupa Eğitim Alanına ulaşmaya ilişkin Tebliği (16) ayrıca, eğitimcilerin ve öğrencilerin "uluslararası hareketlilik deneyimlerine giriştiklerinde" karşılaşmak zorunda oldukları engellerin ve bu tür deneyimlerin "eğitim kalitesini artırmak için güçlü itici güçler" olduğunun altını çizer.

Politikaları daha iyi şekillendirmek için bu belirleyici alanlarda daha fazla kanıtı ihtiyaç vardır. Bu rapor, adayların öğretmen olmak, becerilerini geliştirmek ve kariyerleri boyunca ilerlemek için nasıl eğitildikleri de dahil olmak üzere, öğretmenlerin mesleki devamlılığının bazı temel yönlerini analiz etmektedir. Bu kritik alanlarda politika oluşturmaya rehberlik edebilecek ve mevcut ve gelecekteki zorlukların ele alınmasına katkıda bulunabilecek kanıtlar sağlamayı amaçlamaktadır.

(8) OJ C 193, 9.6.2020, C 193/15.

(9) a.g.e., C 193/12.

(10) a.g.e., C 193/12.

(11) OJ C 212, 26.6.2020.

(12) OJ C 193, 9.6.2020, C 193/16.

(13) a.g.e., C 193/15.

(14) 30.09.2020 COM(2020) 625 finali, s. 9.

(15) OJ C 193, 9.6.2020, C 193/17.

(16) 30.09.2020 COM(2020) 625 finali, s. 6.

Raporun içeriği ve yapısı

Mevcut rapor, kariyerleri boyunca öğretmenlerin profesyonel yaşamlarını etkileyen temel politika konularını incelemektedir.

Bölüm 1, öğretmenlik mesleğinin bir kariyer seçimi olarak çekiciliğiyle ilgili yönlerini analiz eder. İlk bölüm, eğitim sistemlerinin öğretmenleri işe alma ve elde tutma açısından karşı karşıya kaldığı zorluk türlerini incelemektedir. İkinci bölüm, öğretmenlerin çalışma koşullarını, özellikle istihdam durumu ve sözleşmelerini, çalışma saatlerini, maaşlarını ve emeklilik yaşını analiz eder. Üçüncü bölüm, rollerin gelişimi, ilerlemesi ve çeşitliliği açısından öğretmenlere sunulan kariyer seçeneklerinden bazıları araştırır.

Bölüm 2, ortaokul öğretmenleri için ITE'nin nasıl organize edildiğini tartışır. Ana akım ITE'nin minimum süresi ve yol açtığı nitelik düzeyi hakkında bilgi sağlar. Daha sonra, özellikle profesyonel eğitim ve okul içi yerleştirmeye odaklanarak ITE programlarının temel unsurlarına bakar. Bölüm 2'nin ikinci kısmı, aday öğretmenler için göreve başlama programlarının mevcudiyetini, durumunu, süresini ve seçilen unsurlarını analiz eder. Ayrıca, göreve başlama döneminin sonunda öğretmenlerin değerlendirmesine ve bunun ana amaçlarına bakar.

Bölüm 3, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime (SMG) katılımının üst düzey politika çerçeveleri aracılığıyla nasıl güçlendirilebileceğine odaklanmaktadır. Bu bölüm, SMG'nin çeşitli türleri ve konularına öğretmen katılımına ilişkin kısa bir genel bakışla başlamaktadır. Ardından, belirli bir miktarda SMG'nin zorunlu olduğu veya tüm öğretmenler için bir hak olduğu ülkeleri vurgulayarak, Avrupa çapında SMG'nin durumunu açıklar. Ücretli eğitim izninin sağlanması ve her okulda bir SMG planının gerekliliği araştırılmaktadır. Bölüm, hangi ülkelerin ortaokul öğretmenlerinin SMG'sine tahsis edilmiş bir ajansı veya koordinasyon organı olduğunu göstererek sona ermektedir.

Bölüm 4, hizmet içi öğretmenlerin değerlendirilmesinin Avrupa'da nasıl işlediğini analiz eder. İlk bölüm, üst düzey düzenlemelere atıfta bulunur ve öğretmenlerin ne sıklıkta değerlendirildiğini inceler. İkinci bölüm, öğretmen değerlendirmesinin temel amaçlarını analiz eder. Üçüncü bölüm, bireysel olarak öğretmenleri değerlendirmekten kimin sorumlu olduğunu tanımlar. Son bölüm, öğretmen değerlendirmesi için kullanılan yöntemleri ve araçları açıklamaktadır.

Bölüm 5, ortaokul öğretmenlerinin (ITE sırasında aday öğretmen olarak veya uygulama öğretmeni olarak) mesleki amaçlar için ulusötesi hareketliliğe katılımı hakkında bilgi sağlar. TALIS verileri 2013 ve TALIS verileri 2018 ile ulusötesi hareketlilik oranlarının bir karşılaştırmasını sağlar. Öğretmenlerin mesleki amaçlarla yurt dışına gitmelerinin ana nedenlerinin yanı sıra öğretilen ders(ler)in hareketlilik oranları üzerindeki etkisi ve AB düzeyinde veya ulusal veya bölgesel makamlar tarafından düzenlenen mevcut hareketlilik programları incelenir.

Son olarak, Bölüm 6, öğretmenlerin işyerindeki esenliğini inceler. İlk bölüm, TALIS 2018'de öğretmenler tarafından rapor edilen stres düzeylerini inceler. Sonraki bölüm, öğretmenlerin onları en çok etkilediğini düşündüğü stres kaynaklarını analiz ederken, üçüncü bölüm iş yerindeki stres algısını etkileyebilecek sistemik ve bağlamsal unsurları ele alır.

Rapor, aşağıdaki temalar hakkında veri sağlayan iki Ek ile tamamlanmıştır:

Ek I:

- I.1: Öğretmen kariyer yapıları ve kariyer gelişimi için koşullar;
- I.2: Bir öğretmen olarak yeterliliğe giden alternatif yollar;
- I.3: Ortaokul öğretmenlerinin SMG'sini destekleme sorumlulukları olan ulusal organların/ajansların adları ve web siteleri;
- I.4: Ortaöğretimde öğretmen değerlendirmesine dahil olan değerlendiricilerin türü;
- I.5: Ortaöğretim öğretmenlerinin ulusötesi hareketliliğini teşvik eden merkezi olarak finanse edilen programların adları, hedef kitlesi, hedef ülkeleri ve hareketlilik süresi.

EkII analiz edilen ve bölümlere göre düzenlenen tüm nicel verileri toplar.

Metodolojik bir not, sonuçları elde etmek için kullanılan istatistiksel yöntemleri kısaca açıklar. Bu, okuyucuya bazı metodolojik yaklaşımlarla ilgili bazı temel ipuçları vermeyi ve sonuçların yorumlanmasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır.

Kullanılan belirli terimleri tanımlayan bir Sözlük, raporun sonunda bulunabilir.

Raporun kapsamı ve bilgi kaynakları

Bu rapor, Avrupa'daki ortaöğretim öğretmenlerinin (ISCED 2) mesleki yaşamlarını analiz etmektedir. İki ana veri kaynağı kullanılır: (1) eğitim politikalarına ilişkin Eurydice verileri ve (2) öğretmenlerin bildirdiği uygulamalar ve tutumlara ilişkin anket verileri. Ayrıca, öğretmenlerin yaşına ilişkin gösterge Eurostat verilerine dayanmaktadır.

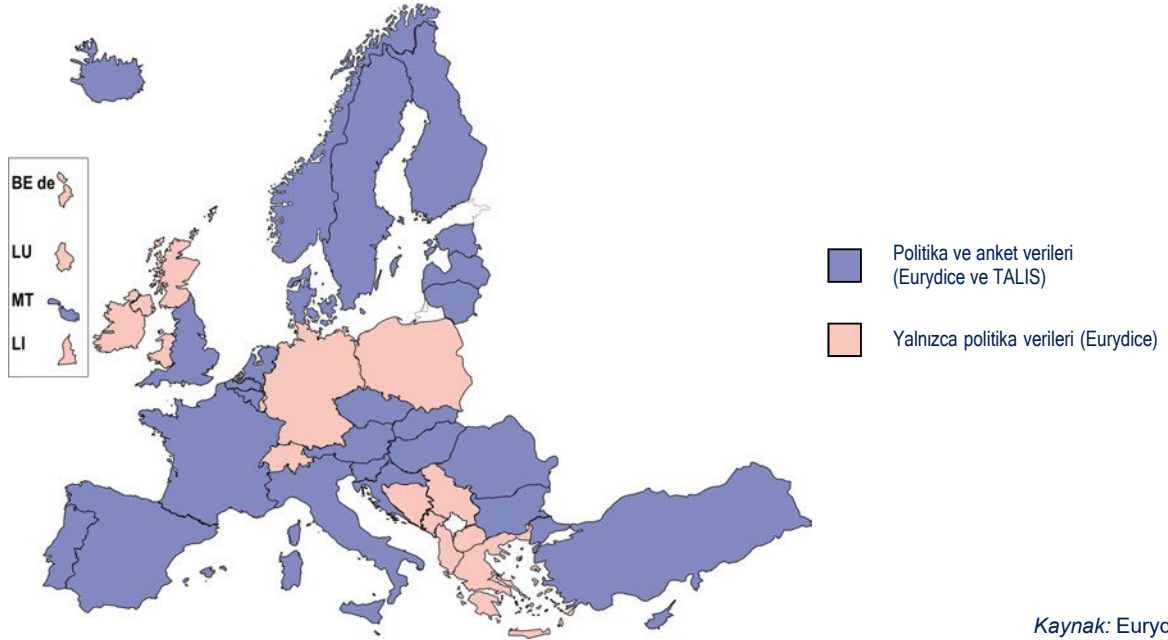
Eğitim politikalarına ilişkin Eurydice bilgileri, ulusal uzmanlar ve/veya Eurydice Ağı'nın ulusal temsilcisi tarafından doldurulan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Eurydice bilgilerinin birincil kaynakları, aksi belirtilmediği sürece her zaman üst düzey eğitim yetkilileri tarafından yayınlanan yönetmeliklere/ mevzuata ve resmi kılavuzlara atıfta bulunur.

Eğitim politikalarına ilişkin bilgiler, OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) verileriyle tamamlanmaktadır. İlki, öğretmenlerin öğrendiği, çalıştığı ve ilerlediği politika ve sistemik bağlamı analiz etmek için kullanılırken, ikincisi, okul müdürlerinin yanı sıra öğretmenlerin kendilerine de ses verir.

Eurydice verileri için referans yılı 2019/20, TALIS verileri için referans yılı ise 2018'dir. TALIS 2018 verileri Eurydice politikası ve sistemik bağlamla ilişkilendirilirken, analizde 2018 ve 2019/20 arasındaki mevzuat değişiklikleri vurgulanmıştır.

Eğitim politikalarına ilişkin Eurydice verileri, 27 AB Üye Devletinin yanı sıra Birleşik Krallık, Arnavutluk, Bosna-Hersek, İsviçre, İzlanda, Lihtenştayn, Karadağ, Kuzey Makedonya, Norveç, Sırbistan ve Türkiye'yi kapsamaktadır. TALIS 2018'den alınan veriler, 22 AB Üye Devleti ⁽¹⁷⁾ ile Birleşik Krallık (İngiltere), İzlanda, Norveç ve Türkiye'yi içermektedir. Şekil 1, analizde kapsanan ülkeleri ve her bir eğitim sistemi için mevcut verileri göstermektedir.

⁽¹⁷⁾ Belçika, Bulgaristan, Çekya, Danimarka, Estonya, İspanya, Fransa, Hırvatistan, İtalya, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Hollanda, Avusturya, Portekiz, Romanya, Slovenya, Slovakya, Finlandiya ve İsveç.

Şekil 1: Analizde kapsanan ülkeler, 2018/20

Kaynak: Eurydice.

Eurydice verileri, Belçika, İrlanda ve Hollanda dışında devlet okullarıyla sınırlıdır. Bu ülkelerde, devlete bağlı özel kurumlar (bkz. Sözlük) okul kayıtlarının önemli bir kısmını oluşturur ve devlet okullarıyla aynı kuralları izler. Bu raporda kullanılan TALIS verileri, devlet okullarında görev yapan öğretmenler, devlete bağlı özel kurumlar ve özel bağımsız kurumlar tarafından verilen yanıtları içermektedir. Son ikisinin etkisi genel olarak küçüktür, ancak bazı ülkelerde ve belirli yaş grupları için daha önemli olabilir ve bu nedenle istatistiksel analizin okunmasını etkileyebilir. Metodolojik not, bu husus hakkında daha fazla bilgi sağlar.

Raporun hazırlanması ve taslağı Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansının (EACEA) Eğitim ve Gençlik Politikası Analizi, Erasmus+ Birim A6 tarafından koordine edilmiştir.

Raporun sonundaki 'Teşekkürler' bölümü, rapora katkıda bulunan herkesi listeler.

BÖLÜM 1: ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN ÇEKİCİLİĞİ

Okul eğitimi, öğretmenleri olmadan hayal edilemez. Öğrencilerin öğreniminin merkezinde yer alırlar. Öğretmenler, öğrencileri bireysel olarak gelecekteki yaşamlarının anahtarı olan bilgi ve yeterliliklerin kazanılmasını kolaylaştırarak gelişimlerinde destekler. Aynı zamanda gençlerin toplumlarımızın aktif vatandaşları olmalarını sağlayan sosyal becerileri, değerleri ve davranışları da aktarırlar. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin motivasyonunu ve ilhamını harekete geçirmede veya engellemede önemli bir rol oynar. Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey sonuçlarının ⁽¹⁾ vurguladığı gibi, 'öğretmenler ve eğitimciler, öğrencilerin temel yeterlilikleri ve mesleki becerileri kazanmalarını sağlama' ve 'sosyal sorumluluklarını ve sivil katılımlarını teşvik etme, insani değerleri aktarma ve kişisel gelişimlerini ve refahlarını destekleme' sorumluluğuna sahiptir. Bir eğitim sistemini başarılı kılan tek faktör öğretmenlerin kalitesi olmasa da, onlarsız bu hedefe ulaşamaz.

Birkaç yıldan beri, öğretmenlik mesleki bir krizden geçiyor, daha az genci kendine çekiyor ve öğretmen olmak için eğitilenlerin çoğunu kaybediyor. Bazı Avrupa ülkelerinde, okullar, müfredatı uygulama kapasitelerinin engellenebileceği bir noktaya kadar, belirli konularda öğretmenleri işe almakta zorlanıyor.

Öğretmenliğin bugün onlarca yıl öncesine göre daha az çekici bir meslek olmasının birçok nedeni var. Öğretmenlik mesleğinin algılanan değeri ve statüsü birçok Avrupa ülkesinde düşüktür (Avrupa Komisyonu, 2019; OECD, 2020). Ayrıca, Avrupa Birliği Konseyi'nin de işaret ettiği gibi, sürekli sosyal, demografik, kültürel, ekonomik, bilimsel, çevresel ve teknolojik değişimler eğitim ve öğretim dünyasını etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenler ve eğitimciler kendilerini artan talepler, sorumluluklar ve beklentilerle karşı karşıya bulurlar ve bunların gerekli yeterlilikler üzerinde, aynı zamanda refahları ve genel olarak öğretmenlik mesleğinin çekiciliği üzerinde etkisi vardır ⁽²⁾.

Bu bölüm, öğretmenlik mesleğinin bir kariyer seçimi olarak cazibesini artırabilecek ve eski haline getirebilecek yönlerini analiz etmektedir. İlk olarak, eğitim sistemlerinden gelen raporlara (Eurydice verileri) dayalı olarak bu bölüm, eğitim sistemlerinin öğretmenleri işe alırken ve istihdam ederken karşılaştığı zorluk türlerini incelemektedir. Ayrıca, ülkelerin bu tür zorluklarla yüzleşmek için sahip olduğu veya geliştirmekte olduğu bazı politikalar da sunulmaktadır. İkinci olarak, bölüm ortaokul öğretmenlerinin çalışma koşullarını analiz eder. İstihdam durumu ve sözleşmeler, çalışma saatleri, maaşlar ve emeklilik yaşı hakkında bilgi sağlar. Her eğitim sisteminde çalışma koşullarını yöneten düzenlemeler, öğretmenlerin çalıştıkları koşullara ilişkin bildirimleriyle birlikte analiz edilir (TALIS 2018 verileri). Bu, bir yandan düzenlemeler ve politikalar ile diğer yandan öğretmenlerin algıları ve uygulamaları arasındaki gerilim alanlarını vurgular. Üçüncü olarak, üst düzey otorite düzenlemelerinden Eurydice verilerini kullanan bu bölüm, rollerin gelişimi, ilerlemesi ve çeşitliliği açısından öğretmenlere sunulan kariyer seçeneklerinden bazılarını araştırır.

Bölüm, analizden elde edilen ana bulgular ve bunların sahip olabileceği politika sonuçları üzerine bir tartışma ile sona ermektedir. Veriler, öğretmenliğin mesleki krizinin genel bir profesyonel eksikliğine dönüştüğünü gösteriyor. Bazı ülkelerde, dersler ve coğrafi alanlar arasındaki dağılımlarındaki dengesizlikler, yaşanan öğretmen nüfusu, temel öğretmenlik eğitime (ITE) düşük kayıt oranları ve yüksek düzeyde öğretmen yıpranması bu olguyu şiddetlendirmektedir. Buna karşılık, birçok ülke çalışma koşullarını ve kariyer olanaklarını iyileştirmek için politikalar geliştirmeye çalışmaktadır.

Bununla birlikte, çalışma koşulları söz konusu olduğunda, veriler genç öğretmenlerin genellikle belirli süreli sözleşmelerle istihdam edildiğini göstermektedir. Ayrıca, AB düzeyinde, öğretmenler çalışma

(1) Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları (OJ C 193, 9.6.2020, s. C 193/12).

(2) a.g.e.

sürelerinin yarısından daha azını diğer görev ve sorumlulukların iyi bir pay almasıyla birlikte öğretime ayırmaktadır. Son olarak, anket verileri, öğretmenlerin çok yüksek yüzdelerinin maaşlarından memnun olmadığını ortaya koymaktadır.

Kariyer yolları açısından, öğretmenlerin işlerini çeşitlendirmek ve profesyonel olarak gelişmek için bazı fırsatları vardır. Ancak, bazı kariyer modellerinde resmi tanıma süreçleri ve otomatik tazminat mekanizmaları bulunmamaktadır. Diğer durumlarda, kariyer yapısı, öğretmenlerin sahip olabileceği ilgi ve uzmanlık çeşitliliğini karşılayamayan, önceden belirlenmiş bir işlevin (örneğin yönetim) çizgileri boyunca gelişir.

1.1. Öğretmenliğin mesleki krizi: yönetimler için temel zorluklar

Avrupa çapında birçok eğitim sistemi, öğretmenlik mesleğinin mesleki kriziyle karşı karşıyadır. Nitelikli, modern ve değerli bir iş gücü sağlama mücadelesi veren eğitim yetkilileri için bu, bir takım zorluklara dönüşmektedir. Öğretmenlerin talep ve tedarik zinciri, ülkelerin öğretmen açığı ve bazen de fazla öğretmen arzından muzdarip olması nedeniyle birkaç noktada kırılmış görünmektedir.

Bu bölüm, eğitimden sorumlu yetkililerin öğretmenleri işe alma ve meslekte tutma konusunda karşılaştıkları temel zorlukları incelemektedir. Ülkelerin öğretmen açığı ve fazlası ile ne ölçüde karşı karşıya kaldığını, öğretmen nüfusunun yaşlanmasını ve mesleği bırakan öğretmenleri analiz eder. Ayrıca, hangi ülkelerin öğrenci öğretmenleri kaydetme ve elde tutma konusunda zorluklar bildirdiğine de bakar. Avrupa'da artan öğretmen açığı göz önüne alındığında, bu bölüm, ilgili olduğu yerlerde, yeterli öğretmen arzını yönetmek için ülkelerin geliştirmekte olduğu bazı politika tepkilerini de göstermektedir.

1.1.1. Öğretmen eksikliği ve fazlalığı

Aşağıdaki paragraflar, eğitim sistemlerinin öğretmen eksikliklerinden ve/veya fazla arzından ne ölçüde etkilendiğini bildirdiğini analiz etmektedir.

Öğretmen kıtlığı yeni bir sorun değil, son yıllarda kötüleşmiş gibi görünen süregelen bir sorundur (Sutcher, Darling-Hammond ve Carver-Thomas, 2019). Şekil 1.1, hangi eğitim sistemlerinin öğretmen açığını rapor ettiğine dair bir genel bakış sunmaktadır. Öğretmen açığı, Avrupa genelinde 35⁽³⁾ eğitim sistemini etkilemektedir (27'si yalnızca eksiklikleri ve sekizi daha hem eksiklik hem de fazlalık bildirmektedir). Eksiklikler özellikle bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik ve yabancı diller gibi belirli derslerde kritik olabilir. Uzak olmaları, bazı kırsal alanların sosyoekonomik dezavantajı, bazı kentsel alanlarda yaşamın yüksek maliyetleri veya çelişkili sosyal çevreleri nedeniyle belirli coğrafi alanları da etkileyebilir. Pek çok ülke, birbiriyle bağlantılı olabileceğinden, yani ülkenin yalnızca belirli bölgelerini etkileyen bazı konularda eksiklikler olduğu için her iki eksiklik türünü de rapor etmektedir.

Öğretmen eksikliğini gidermek için bazı eğitim sistemleri, bir yandan öğretmenleri belirli coğrafi bölgelere çekmek için teşvikler sunarken, diğer yandan öğrencileri belirli konuları çalışmaya çekmek için teşvikler sunar.

Bulgaristan'da, Eğitim ve Bilim Bakanlığı belirli bölgelerde öğretmenlik yapmak üzere matematik, fizik ve astronomi, bilgisayar bilimi ve bilgi teknolojisi alanlarında öğretmen istihdam etmektedir. İstihdam edilenler, artan maaşın yanı sıra ulaşım ve kira ödenekleri alırlar. Ayrıca hükümet, uzak bölgelerde veya savunmasız gruplardan çocuklarla çalışan öğretmenlerin maaşlarını artırmayı planlamaktadır⁽⁴⁾.

(3) Belçika (tüm topluluklar), Bulgaristan, Çekya, Danimarka, Almanya, Estonya, İrlanda, Yunanistan, İspanya, Fransa, Hırvatistan, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Hollanda, Avusturya, Polonya, Portekiz, Romanya, İsveç, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve İskoçya), Arnavutluk, İsviçre, İzlanda, Lihtenştayn, Karadağ, Kuzey Makedonya, Norveç ve Sırbistan.

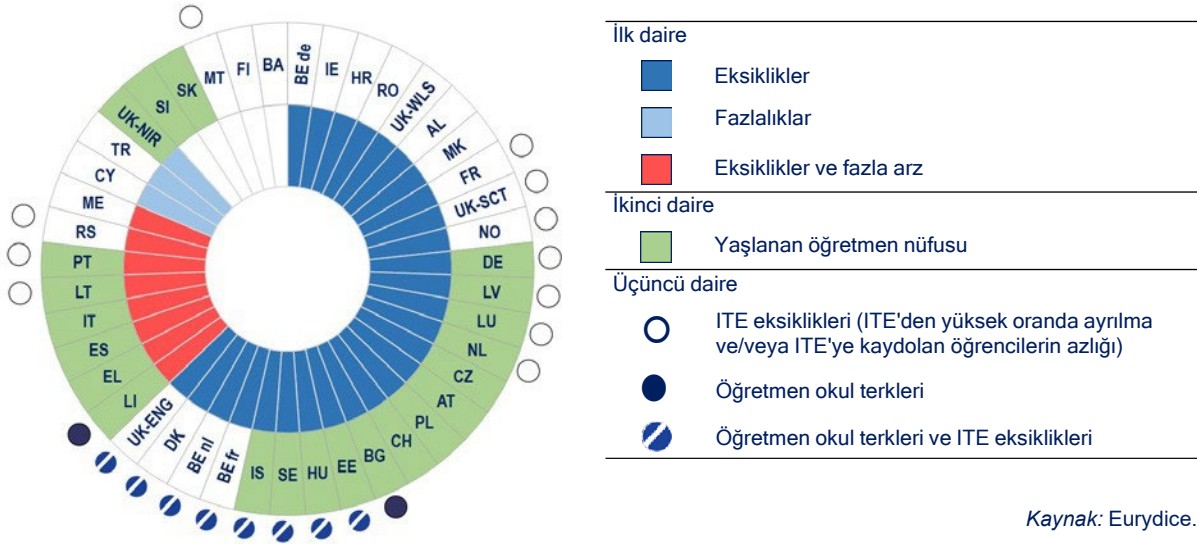
(4) <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177162> [Erişim tarihi 4 Kasım 2020].
<https://www.mon.bg/bg/100828> [Erişim tarihi 4 Kasım 2020].

Sırbistan'da, Eğitim, Bilim ve Teknolojik Kalkınma Bakanlığı, bazı derslerdeki öğretmen eksikliğini, bu tür derslerle ilgili ITE programlarına kayıtlı öğrencileri burslar aracılığıyla destekleyerek çözmektedir ⁽⁵⁾.

Öğretmen açığının zıttı arz fazlalığıdır. Şekil 1.1'de gösterildiği gibi, üç eğitim sisteminde (Kıbrıs, Birleşik Krallık (Kuzey İrlanda) ve Türkiye), arz fazlası ana zorluktur. Başka bir deyişle, mevcut pozisyonlarla ilgili olarak çok fazla nitelikli öğretmen vardır. Bunun nedeni, ITE'de planlama eksikliği veya azalan kamu sektörü harcamaları nedeniyle daha düşük işe alım seviyeleri gibi farklı nedenler olabilir.

Türkiye'de 2019'dan beri 460.000 yeni kalifiye öğretmen devlet okullarına atanmayı bekliyor. Son yirmi yılda birçok yeni eğitim fakültesi kurulmuştur. Eğitim, edebiyat ve fen fakültelerinden mezun olan öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenliği kadrolarına başvurmalarını sağlayan 'Pedagojik Eğitim Sertifika Programı' adı verilen öğretmenlik sertifikası verilmektedir. Bu fakültelerden her yıl 100 000 kişi mezun olmaktadır.

Şekil 1.1: Ortaöğretimde öğretmen talebi ve arzındaki ana zorluklar, 2019/20



Açıklayıcı notlar

Grafiğin ilk dairesi 'Eksiklikler', 'Fazlalıklar' kategorileri ve bu ikisinin kombinasyonu ile ilgilidir. İkinci daire 'Yaşlanan öğretmen nüfusu' kategorisiyle ilgilidir. Üçüncü dairedeki noktalar 'ITE eksiklikleri' ve/veya 'Öğretmen okul terkleri' kategorileriyle ilgilidir. İlgili kategoriye karşılık gelen bir renge sahip olmayan eğitim sistemleri, bu tür zorlukları bildirmedikleri anlamına gelir. Ülkeler, ilk daireden başlayarak zorluk türlerine göre gruplandırılır ve ardından protokol sırasına göre sıralanır.

Eksiklik ve fazlalık çelişkili gibi görünse de sekiz ülkede (İspanya, İtalya, Yunanistan, Litvanya, Portekiz, Lihtenştayn, Karadağ ve Sırbistan) bir arada bulunmaktadır.

Yunanistan'da, kalıcı öğretim kadrosunun işe alınımını dondurulması nedeniyle mevcut öğretmenlerin genel arz fazlası, bazı coğrafi bölgelerde, yani uzak bölgelerde ve az yerleşimli adalar gibi, eksikliklerle bir arada var olur.

Portekiz'de, bir yandan belirli derslerde ve bölgelerde öğretmen eksikliği ve diğer yandan diğer derslerde ve bölgelerde genel bir öğretmen fazlalığı vardır. İleriye dönük planlamayı geliştirmek ve öğrencileri ITE'de eksik olan derslere çekmek için teşvikler getirmek ve ülkenin eksik olduğu bölgelere daha fazla öğretmen çekmek için bir hükümet programı başlatılıyor ⁽⁶⁾.

Beş eğitim sistemi eksiklikler ve/veya fazla arz ile ilgili sorunları rapor etmemektedir (Malta, Slovenya, Slovakya, Finlandiya ve Bosna-Hersek).

(5) <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/11/Konkurs-za-ponovno-objavljivanje.pdf> [26 Ekim 2020'de erişildi].

(6) <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAAABACzsDA1AQB5jsa9BAAAAA%3d%3d> [30 Ekim 2020'de erişildi].

Öğretmen açığını önlemek için **Malta**'da Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim kurumlarıyla birlikte ITE'ye kayıtları artırmak için önlemler almıştır. Spesifik olarak hem tam zamanlı hem de yarı zamanlı harmanlanmış ITE kursları başlatıldı ve ITE öğrencileri için Öğretme ve Öğrenme Yüksek Lisansını sübvans etti (7).

Finlandiya'da Eğitim Bakanlığı, Eylül 2020'de Yükseköğretim çalışmalarını planlayan gençler arasında ITE programlarının kalitesine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları inceleyen bir anket yayınladı. Anketten elde edilen sonuçlar, öğretmenlik eğitiminin yüksek kalitede ve iyi bilgi ve beceriler kazandırdığını ve öğretmenliğin toplum için değerli bir meslek olarak algılandığını göstermektedir. Ancak anket, öğretmenler için kötüleşen çalışma koşulları algısı nedeniyle öğretmenlik eğitiminin çekiciliğinin azaldığını da vurgulamaktadır (8).

1.1.2. Yaşlanan öğretmenler

Öğretmenlerin yaşlanması, eğitim sistemlerinin yarısından fazlasında bir sorun olarak kabul edilmektedir (bkz. Şekil 1.1). En son Eurostat verileri (bkz. Şekil 1.2), AB seviyesinde ortaokul öğretmenlerinin neredeyse %40'ının 50 yaşında veya üzerinde olduğunu ve %20'den azının 35 yaşın altında olduğunu göstermektedir. Son COVID-19 salgını ışığında, öğretmenlerin yaşlanması, bir bütün olarak eğitim sistemlerine ek bir kırılma katmaktadır. Bu, hem yaş ile ciddi şekilde etkilenme olasılığı arasındaki ilişki hem de eğitim sistemlerinin etkili bir şekilde dijital uzaktan eğitime geçme kapasitesi açısından ortaya çıkabilir. İkincisi, elbette, genel olarak öğretmenlerin ve özellikle yaşlı öğretmenlerin dijital uzaktan eğitim konusunda ne kadar iyi eğitildiklerine bağlıdır.

Bazı ülkelerde (Estonya, Yunanistan, İtalya, Letonya ve Litvanya), ortaokul öğretmenlerinin yarısından fazlası önümüzdeki 15 yıl içinde emekli olacak. Bulgaristan, Almanya, Macaristan, Avusturya ve Portekiz'de bu yaş grubunun payı %40 ile %50 arasındadır.

Yaşlanan öğretmen popülasyonunun mevcut eksikliklerle birleşimi, özellikle sistem öğrencileri ITE'ye çekmekte başarısız olursa, belirli derslerde ve/veya coğrafi bölgelerde öğretmen istihdam etme zorluğunun önümüzdeki yıllarda daha şiddetli hale gelebileceğini göstermektedir. Bu, Avrupa eğitim sistemlerinin üçte biri için geçerlidir (bkz. Şekil 1.1). Öte yandan, aşırı arz ile yaşlanan öğretmen nüfusu, öğretim işgücünü yeniden canlandırma mekanizmalarının düzgün çalışmadığı anlamına gelebilir. Örneğin Birleşik Krallık (Kuzey İrlanda), yaşlı öğretmenlerin erken emekliliğini kolaylaştırarak bu sorunu çözmektedir.

Birleşik Krallık'ta (Kuzey İrlanda), Beceri Barometresi (2019) (9) kamu sektörü harcamalarındaki düşük büyüme ve daha düşük işe alım seviyeleri nedeniyle yeni nitelikli öğretmenlerin aşırı arzını tespit etmektedir. 2018'den 2028'e kadar her yıl eğitilen öğretmenlerin fazla olduğunu tahmin etmektedir. "Öğretmen iş gücüne yatırım yapma" programı (10) 2018/2019'da uygulandı ve 55 yaş ve üstü kalıcı görevlerde bulunan öğretmenlerin erken emeklilik başvurusunda bulunmasına izin verdi ve bu da yakın zamanda kalifiye olan yeni öğretmenler için iş fırsatları sağladı.

Altı ülkede (Yunanistan, İspanya, İtalya, Litvanya, Portekiz ve Lihtenştayn), yaşlanan öğretmen nüfusu hem eksiklikler hem de fazla arz ile bir arada bulunuyor (bkz. Şekil 1.1.) ve bu da genel tabloyu daha karmaşık hale getiriyor ve daha özel bir politika tepkisi gerektiriyor. Lihtenştayn haricinde, tüm bu ülkelerde genç öğretmen oranı özellikle düşüktür (< %12, bkz. Şekil 1.2).

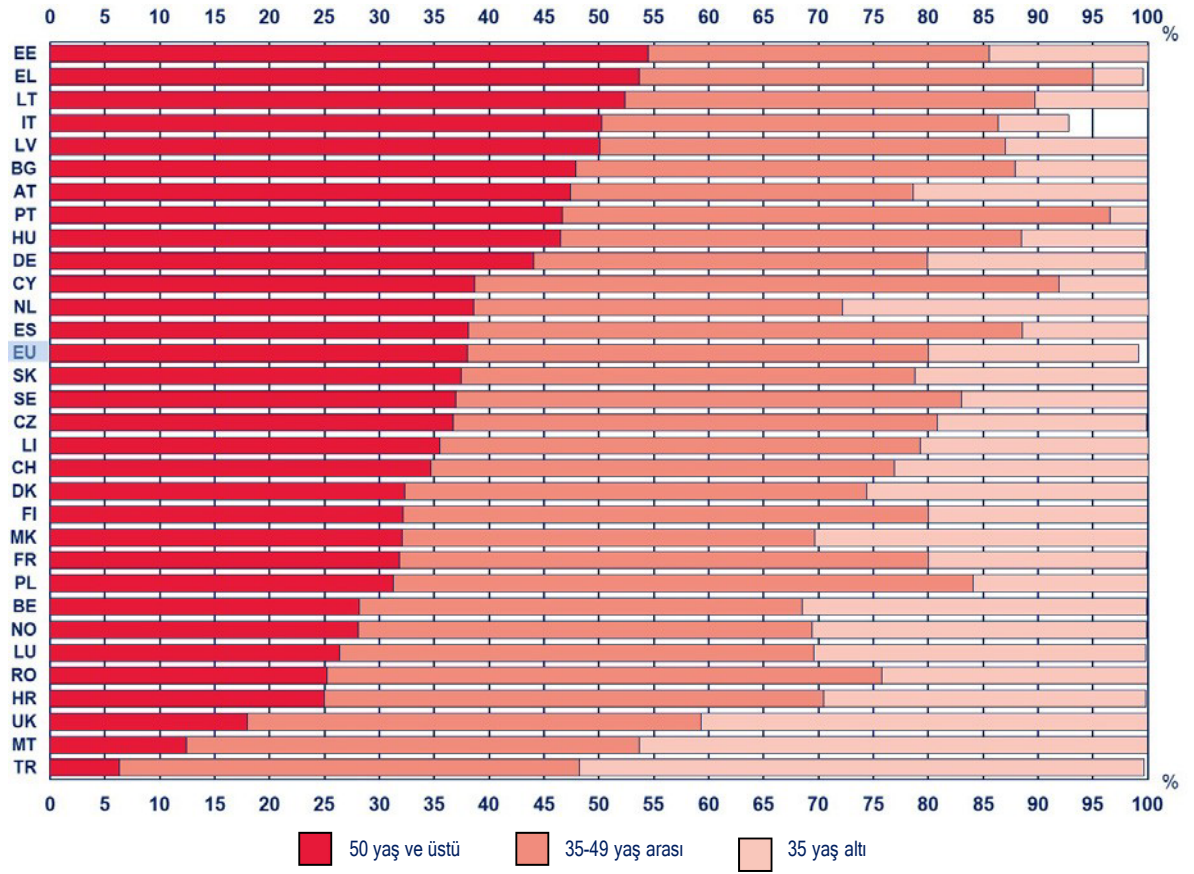
(7) https://education.gov.mt/en/studentsgrants/Documents/Documents_alice/Classification%20of%20Courses2020-2021.pdf [28 Ekim 2020'de erişildi].

(8) http://julkaisut.valtionuuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y [19 Ekim 2020'de erişildi].

(9) <https://www.economy-ni.gov.uk/publications/northern-ireland-skills-barometer-2019-update> [Accessed 26 October 2020].

(10) <https://www.education-ni.gov.uk/articles/investing-teaching-workforce> [26 Ekim 2020'de erişildi].

Şekil 1.2: Yaş gruplarına göre ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018



%	EE	EL	LT	IT	LV	BG	AT	PT	HU	DE	CY	NL	ES	EU-28	SK	SE	CZ	LI
≥ 50	54.5	53.7	52.4	50.3	50.1	47.9	47.4	46.7	46.5	44.1	38.7	38.6	38.1	38.0	37.5	37.0	36.7	35.5
35-49	31.1	41.3	37.3	36.1	36.9	40.0	31.2	49.9	42.0	35.8	53.2	33.6	50.5	42.0	41.3	46.0	44.1	43.8
< 35	14.5	4.6	10.4	6.4	13.0	12.1	21.4	3.4	11.4	19.9	8.1	27.9	11.4	19.2	21.2	17.0	19.1	20.8
	CH	DK	FI	MK	FR	PL	BE	NO	LU	RO	HR	UK	MT	TR	IE	SI	IS	RS
≥ 50	34.7	32.3	32.2	32.1	31.8	31.3	28.2	28.1	26.4	25.2	25.0	18.0	12.4	6.3	:	:	:	:
35-49	42.2	42.1	47.8	37.6	48.2	52.8	40.3	41.3	43.2	50.6	45.5	41.3	41.3	41.9	:	:	:	:
< 35	23.2	25.6	20.0	30.3	19.9	15.9	31.4	30.5	30.2	24.2	29.3	40.7	46.3	51.5	:	:	:	:

Kaynak: Eurydice, Eurostat/UOE verilerine dayalı olarak [educ_uae_perd01] [Nisan 2020 itibarıyla] (bkz. Ek II'deki Tablo 1.1).

Açıklayıcı notlar

Veriler '50 yaş ve üstü' öğretmen yaş grubuna göre azalan sırada düzenlenmiştir.

AB-28, referans yılı sırasında Avrupa Birliği'nin tüm üyelerini ifade eder. Birleşik Krallık'ı içerir.

AB toplamı: Mevcut verilere dayalı değer.

Ülkeye özel notlar

İrlanda, Slovenya, İzlanda ve Sırbistan: Veri mevcut değil.

İtalya: Öğretmen nüfusunun %92,8'inin veri kapsamı. Daha fazla bilgi için, Eurostat UOE istatistikleri meta veri dosyasına (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uae_enr_esms.htm) ekli İtalya kalite raporuna (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/educ_uae_enr_esqs_it.htm) bakın.

1.1.3. Temel öğretmenlik eğitimindeki öğrenci eksiklikleri ve öğretmen yıpranması

ITE öğrencilerinin eksikliği ve mesleği bırakan öğretmenlerin yüksek oranları, Avrupa'daki birçok eğitim sistemini etkilemektedir. Avrupalı öğretmenler ve eğitimciler hakkındaki Konsey kararları, 'yüksek potansiyele sahip öğrencileri temel öğretmenlik eğitimine çekmek ve elde tutmakla, ayrıca mezunları cezbetmek ve uygulamalı öğretmenleri meslekte tutmakla ilgili zorluklar olduğunu' vurgulamaktadır ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ OJ C 193, 9.6.2020, C 193/13.

On dokuz eğitim sistemi, ITE'de eksiklikler bildirmektedir ⁽¹²⁾. Bunun nedeni, hem ITE'yi bırakan öğrencilerin yüksek oranları hem de ITE'ye kaydolun öğrencilerin düşük oranları olabilir (bkz. Şekil 1.1). Bu zorluk genellikle öğretmen nüfusunun yaşlanması ve öğretmen kıtlığı ile birleştirilir ve bu da derhal harekete geçilmediği takdirde eksikliklerin uzun vadeli olacağı anlamına gelir. Bu eğilime karşı çıkmak için, bazı ülkeler öğretmenlik yeterliliği için alternatif yollar geliştiriyor (bkz. Bölüm 2) veya esnek ITE kursları sunuyor.

Malta'da Eğitim Enstitüsü, öğretmenlik kariyerine geçmek isteyen farklı geçmişlere sahip profesyonelleri çekmek için esnek, yarı zamanlı karma ITE kursları başlatmıştır ⁽¹³⁾.

Diğer bir yaygın zorluk ise öğretmenlerin mesleği bırakmasıdır. Akademisyenler, öğretmen yıpranmasının öğrencilerin öğrenimi üzerindeki etkisini (Borman ve Dowling, 2008) ve eğitim sistemleri ve okullar için maliyetleri (Borman ve Dowling, 2008; Carver-Thomas ve Darling-Hammond, 2019) vurgulamışlardır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, 'kendilerini sosyoekonomik olarak dezavantajlı veya göçmen geçmişi olan daha yüksek öğrenci oranlarına sahip eğitim ve öğretim kurumları gibi zorlu ortamlarda çalışırken bulabileceklerinden' ⁽¹⁴⁾ dolayı, mesleği bırakmaya özellikle maruz kalmaktadır (Cooper ve Alvarado, 2006; Luekens, Lyter ve Fox, 2004). Konsey, "kariyerlerine başlamalarını kolaylaştırmak ve karşılaştıkları özel ihtiyaçlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için onlara ek rehberlik ve mentorluk sağlayarak yeni başlayan öğretmenlere özel dikkat gösterilmesi gerektiğini" vurgulamaktadır ⁽¹⁵⁾. On eğitim sistemi ⁽¹⁶⁾ bazı durumlarda öğretmenlerin eksikliği ve/veya yaşlanmasıyla birlikte, öğretmenlik mesleğinden yüksek oranda ayrılma oranlarıyla karşı karşıyadır.

Bazı eğitim sistemleri, çalışma koşullarını iyileştirerek öğretmenleri elde tutmaya çalışıyor.

Birleşik Krallık'ta (İngiltere), 2017'de ortaöğretim öğretmenlerinin (ISCED 2 ve 3) mesleği terk etme oranı %9,9'du ⁽¹⁷⁾. 2019'da hükümet bir öğretmen işe alma ve elde tutma stratejisi yayınladı. Bu strateji aşağıdaki önlemleri içerir: ödeme çerçevesinin gözden geçirilmesi; öğretmenlerin gereksiz iş yükünün azaltılması; zorlayıcı öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için ek destek sağlanması; erken bir kariyer çerçevesinin tanıtılması; yarı zamanlı ve esnek çalışma fırsatlarının mevcudiyetini iyileştirmek için okullara destek; sınıf öğretimiyle bağlantılı yeni mesleki gelişim niteliklerinin tanıtılması; ve öğretmen eğitimi burslarının reformu.

Bu raporda analiz edilen tüm eğitim sistemlerinden yalnızca Finlandiya ve Bosna-Hersek, öğretmenlerin işe alınması ve görevde tutulmasıyla ilgili herhangi bir zorluk bildirmemiştir.

1.2. Çalışma şartları

Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkındaki 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararlarında ⁽¹⁸⁾, çalışma koşulları mesleğin çekiciliğini ve statüsünü iyileştirmek için temel bir unsur olarak tanımlanmaktadır. Bu bölümün ilk bölümündeki ülke örneklerinde de görüldüğü gibi, öğretmenliği daha çekici bir kariyer seçeneği haline getirmeyi amaçlayan ulusal politikalar, genellikle öğretmenlerin sözleşme düzenlemeleri, çalışma saatleri ve maaşlar gibi çalışma koşullarıyla ilgilenir. Bu nedenle, bu alanlardaki gerilimlerin belirlenmesi hem öğretmenlerin hem de eğitim yetkililerinin ihtiyaçlarına yanıt veren politikaların şekillendirilmesinde yardımcı olabilir.

⁽¹²⁾ Belçika (Fransız ve Flaman toplulukları), Danimarka, Almanya, Estonya, Fransa, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Hollanda, Portekiz, İsveç, Birleşik Krallık (İngiltere ve İskoçya), İzlanda, Norveç ve Sırbistan.

⁽¹³⁾ <https://instituteofeducation.gov.mt/en/Pages/default.aspx> [Erişim tarihi 28 Ekim 2020].

⁽¹⁴⁾ OJ C 193, 9.6.2020, C 193/13.

⁽¹⁵⁾ OJ C 193, 9.6.2020, C 193/13.

⁽¹⁶⁾ Belçika (Fransız ve Flaman toplulukları), Bulgaristan, Danimarka, Estonya, Macaristan, İsveç, Birleşik Krallık (İngiltere), Lihtenştayn ve İzlanda.

⁽¹⁷⁾ <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-recruitment-and-retention-strategy> [Erişim tarihi: 26 Ekim 2020].

⁽¹⁸⁾ OJ C 193, 9.6.2020.

Bu bölüm, çalışma koşullarına ilişkin çeşitli göstergeler içerir. İlk üçü istihdamı statü ve sözleşmeler açısından incelerken, takip eden göstergeler çalışma saatleri, maaşlar ve öğretmenlerin resmi olarak emekli oldukları yaşı inceler.

1.2.1. İstihdam

Tam nitelikli öğretmenlerin Avrupa'da değişen derecelerde iş güvenliği ve statüsüne sahip üç tür iş sözleşmesi vardır. Öğretmenler, genel istihdam mevzuatına tâbi işçi, kamuda sözleşmeli ilişkileri düzenleyen özel istihdam mevzuatına tâbi memur olup memur olmamakla birlikte memur veya memur statüsünde olabilirler. İkinci durumda, kamu idaresi ile bağlantılı farklı mevzuata uygun olarak istihdam edilirler ve bu genellikle devlet memuru olmayanlara kıyasla daha yüksek iş güvencesi içerir.

Şekil 1.3'ün gösterdiği gibi, tam nitelikli öğretmenler 15 eğitim sisteminde ⁽¹⁹⁾ memur olarak ve diğer bir 12 sistemde ⁽²⁰⁾ memur olmayan kamu çalışanı olarak istihdam edilmektedir. 15 eğitim sisteminde ⁽²¹⁾, tüm tam nitelikli öğretmenler, genel istihdam mevzuatına tabi sözleşmeli çalışanlardır. Lüksemburg'da öğretmenlerin istihdam durumu, okulun türüne veya öğretmenlerin uyruğuna göre değişir.

Lüksemburg'da öğretmenler farklı statülerde istihdam edilebilir. Bu esneklik, özellikle Brexit bağlamında, okulların uluslararası devlet okullarında çalışmak üzere AB üyesi olmayan ülkelerden öğretmenleri istihdam etmesine izin vermek için mevzuata getirildi ⁽²²⁾.

Genellikle, öğretmenler belirsiz süreli sözleşmelerle istihdam edilirler (bkz. Sözlük - bazı ülkelerde bunlara kalıcı sözleşmeler denir). Ancak geçici sözleşmelerin kullanımına da izin verilir, ancak bunlar normalde süre ve kullanılabilme sebepleri açısından düzenlenir. Örneğin, öğretmenler, belirli bir okula kayıtlı öğrenci sayısındaki yıllık dalgalanmalar nedeniyle, uzun izinli (hastalık izni veya doğum izni gibi) olan diğer öğretmenlerin yerine geçmek veya geçici pozisyonları doldurmak için belirli süreli sözleşmelerle istihdam edilebilir. Bazı ülkelerde, yeni öğretmenler, belirsiz süreli bir sözleşme almadan önce, deneme veya göreve başlama süreleri boyunca veya kariyerlerinin başlangıcında birkaç yıllığına belirli süreli bir sözleşmeyle istihdam edilirler. Bazı ülkeler, kalıcı öğretmenlerin işe alım sürecinde henüz atanmamış pozisyonları kapsamak için sabit vadeli sözleşmelerin kullanıldığını da bildirmektedir.

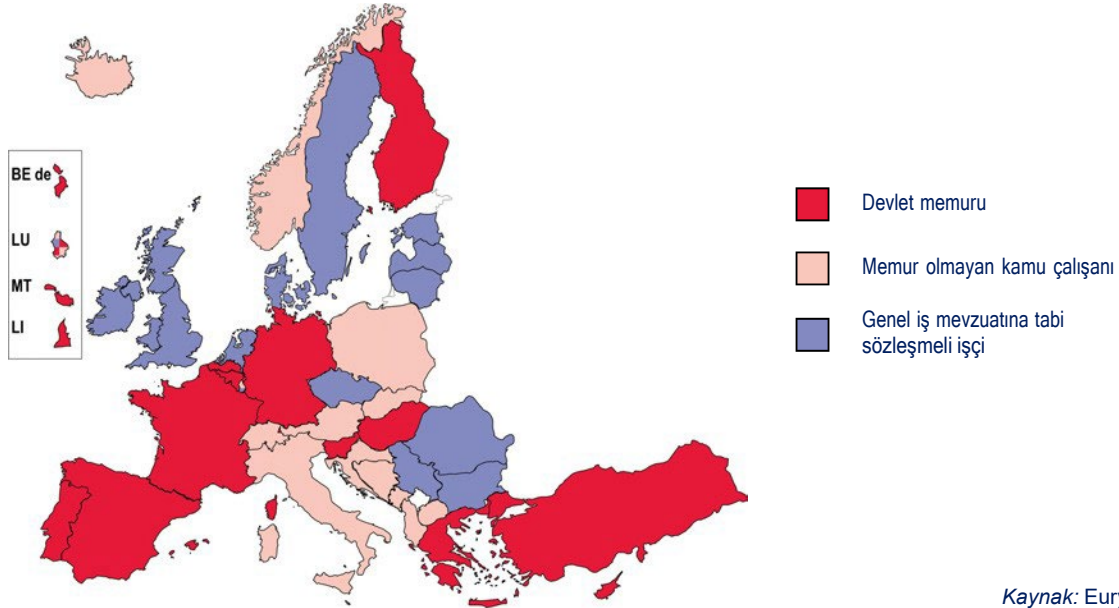
⁽¹⁹⁾ Belçika (üç topluluk), Almanya, Yunanistan, İspanya, Fransa, Kıbrıs, Macaristan, Malta, Portekiz, Slovenya, Finlandiya, Lihtenştayn ve Türkiye.

⁽²⁰⁾ Hırvatistan, İtalya, Avusturya, Polonya, Slovakya, Arnavutluk, Bosna-Hersek, İsviçre, İzlanda, Karadağ, Kuzey Makedonya ve Norveç.

⁽²¹⁾ Bulgaristan, Çekya, Danimarka, Estonya, İrlanda, Letonya, Litvanya, Hollanda, Romanya, İsveç, Birleşik Krallık (dört yargı bölgesinin tümü) ve Sırbistan.

⁽²²⁾ <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/12/20/a886/jo> [Erişim tarihi: 11 Kasım 2020].

Şekil 1.3: Ortaöğretimde tam nitelikli öğretmenlerin istihdam durumu, 2019/20



Kaynak: Eurydice.

Ülkeye özel notlar

Almanya: Berlin'de öğretmenler devlet memuru olmayan kamu çalışanı olarak istihdam edilmektedir.
Yunanistan ve Portekiz: Belirli süreli sözleşmeli öğretmenler, devlet memuru olmayan kamu çalışanı statüsüne sahiptir.
İtalya: Öğretmenler, özel sözleşmeli kamu çalışanlarıdır. Bu sözleşmeler, ulusal toplu işçi pazarlığı temelinde özel hukuk kapsamında okullar tarafından tanımlanır.

TALIS 2018'den elde edilen veriler, kalıcı veya sabit süreli sözleşmelerle istihdam edilen öğretmenlerin oranını gösterir ve ikincisini kısa vadeli (1 okul yılı veya daha az) ve uzun vadeli (1 okul yılından fazla) olarak ayırmaya olanak tanır. Şekil 1.4, AB düzeyinde öğretmenlerin %80'den fazlasının kalıcı bir sözleşmeyle istihdam edildiğini göstermektedir. Yine de Avrupa'da neredeyse her beş öğretmenden biri sabit vadeli sözleşmelerle ve genellikle kısa vadeli olarak istihdam edilmektedir. Bazı ülkelerde, geçici sözleşmeli öğretmenlerin payı AB yüzdesinin oldukça üzerindedir. Belçika (Fransız Topluluğu), İspanya, İtalya, Avusturya, Portekiz ve Romanya'da, ortaokul öğretmenlerinin %25'inden fazlası, kısa vadeli olanların belirgin bir yaygınlığı ile, sabit vadeli sözleşmelerle çalışmaktadır.

Belirli süreli sözleşmeli öğretmenlerin özellikle yüksek yüzdeleri, mesleğin normal yönetiminin ötesine geçen yapısal işlev bozukluklarını ve bir eğitim sisteminin onu yönetmek için ihtiyaç duyduğu esnekliği ortaya çıkarabilir.

İspanya'da, ekonomik kriz nedeniyle, 2009 ve 2015 yılları arasında emekli (*tasa de reposición*) bıraktıkları pozisyonların yalnızca % 10'u, rekabetçi sınavlar yoluyla yeni öğretmenlere kalıcı sözleşmeler olarak teklif edilebildi. Eğitim sağlanmasının benzer kaldığı göz önüne alındığında, öğretmenler çoğunlukla belirli süreli sözleşmelerle istihdam edildi (23).

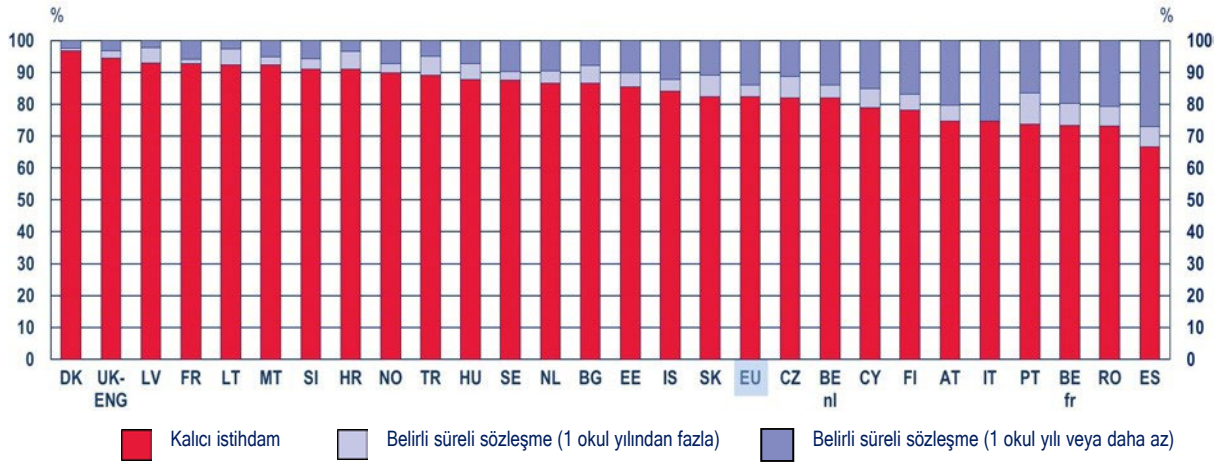
İtalya'da, tam nitelikli öğretmenlerin kalıcı pozisyonlara atanma sürecindeki darboğazlar, yine geçmiş yıllardaki kamu harcamalarındaki sınırlamalar nedeniyle, ihtiyacı olan okulları kısa vadeli sözleşmelerle öğretmen çalıştırmaya itmiştir.

Avusturya'da, kariyerlerinin başındaki öğretmenler genellikle, normalde 1 yıllık bir süreye sahip olan ve 5 yıldan fazla yenilenemeyen sabit süreli sözleşmelerle istihdam edilmektedir. Şu anda, sabit süreli sözleşme sayısının yüksek olması, öğretmenlerin %45'inden fazlasının şu anda 50 yaşında veya daha büyük olduğu göz önüne alındığında, önümüzdeki yıllarda da devam edecek olan bir trend olan kariyerlerinin sonuna gelenlerin yerine çağrılan birçok genç öğretmenin işe alınmasından kaynaklanmaktadır.

Portekiz'de demografik değişiklikler, ekonomik kriz ve kalıcı pozisyonlardaki öğretmenlerin işe alım sürecindeki gereksinimler, belirli süreli bir sözleşmeyle çalışan öğretmenlerin yüksek yüzdelerinde rol oynamaktadır. Ancak 2017'den bu yana, Portekiz hükümeti arka arkaya en az 3 yıl hizmet veren öğretmenler için kalıcı kadrolar oluşturuyor (24).

(23)Bakınız örneğin Ley 26/2009, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2010 <https://www.boe.es/boe/dias/2009/12/24/pdfs/BOE-A-2009-20765.pdf> [Erişim tarihi 11 Kasım 2020].

Şekil 1.4: Daimi istihdamda veya belirli süreli sözleşmelerde ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018



%	DK	UK-ENG	LV	FR	LT	MT	SI	HR	NO	TR	HU	SE	NL	BG
Kalıcı istihdam	96.8	94.4	92.9	92.6	92.4	92.3	91.1	90.9	89.9	89.1	87.7	87.6	86.7	86.5
Belirli süreli sözleşme (1 okul yılından fazla)	0.7	2.3	4.8	1.4	4.9	2.5	3.1	5.6	2.9	6.0	5.1	2.7	3.7	5.7
Belirli süreli sözleşme (1 okul yılı veya daha az)	2.4	3.3	2.3	6.0	2.7	5.2	5.8	3.5	7.2	4.9	7.2	9.7	9.6	7.8
%	EE	IS	SK	EU	CZ	BE nl	CY	FI	AT	IT	PT	BE fr	RO	ES
Kalıcı istihdam	85.4	84.0	82.5	82.4	82.1	82.0	79.0	78.1	74.7	74.7	73.8	73.4	73.1	66.6
Belirli süreli sözleşme (1 okul yılından fazla)	4.6	3.7	6.6	3.6	6.7	4.1	5.9	5.1	4.9	0.0	9.6	6.9	6.3	6.5
Belirli süreli sözleşme (1 okul yılı veya daha az)	10.0	12.3	11.0	14.0	11.3	13.9	15.1	16.8	20.4	25.3	16.5	19.8	20.6	27.0

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 1.2).

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin 'Bu okulda öğretmen olarak istihdam durumunuz nedir?' Soru 9'a verdiği yanıtlara dayanmaktadır.

Veriler 'Kalıcı istihdam' kategorisine göre azalan sırada düzenlenmiştir.

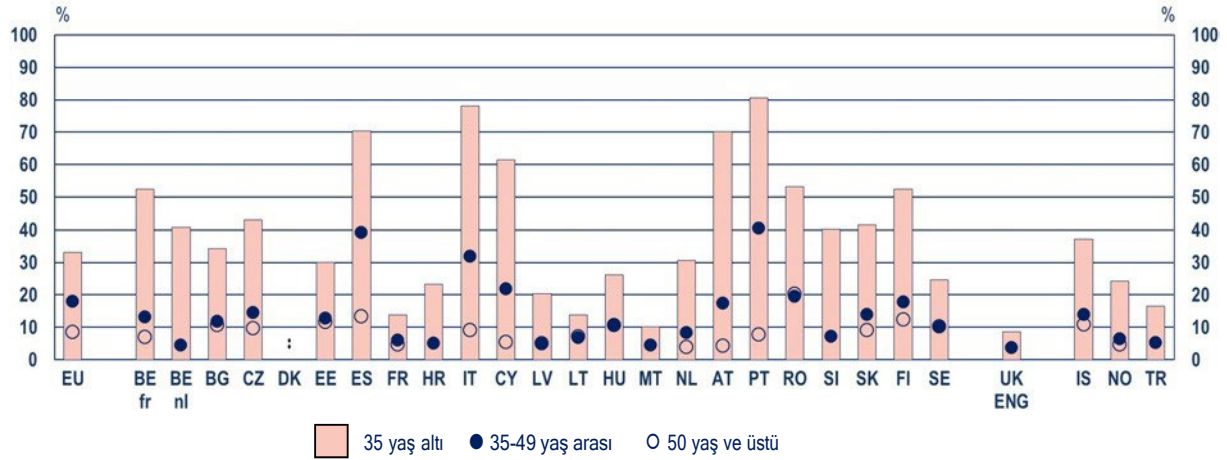
AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

AB değerinden istatistiksel olarak anlamlı farklar koyu renkle gösterilmiştir.

OECD (2020, s. 55), sabit süreli sözleşmelerin kullanımının öğretmen arzında bir miktar esneklik sağlamasına rağmen, 1 yıldan daha kısa süreli geçici sözleşmelerle çalışan öğretmenlerin daha düşük öz-yeterlik seviyeleri bildirme eğiliminde olduğunu vurgulamaktadır. Düşük öz-yeterlik algısı, muhtemelen, belirli süreli sözleşmeleri olan ve daha az çalışma deneyimine sahip olan öğretmenlerin genç yaşından da kaynaklanmaktadır. Bu tür sözleşmeli düzenlemeleri olan genç öğretmenlerin sayısı, aslında daha yaşlı akranlarına kıyasla özellikle yüksektir. Şekil 1.5'in gösterdiği gibi, AB düzeyinde, 35 yaşın altındaki her üç öğretmenden biri belirli süreli sözleşmelidir; bu sayı, 35-49 yaş grubunda beşte birin altına ve 1'in altına düşmektedir. 50 yaş ve üstü yaş grubunda 10. Birçok ülkede, genç öğretmenlerin çok yüksek bir oranı geçici istihdam sözleşmelerine sahiptir. Örneğin, İtalya ve Portekiz'de, 35 yaşın altındaki öğretmenlerin yaklaşık %80'i belirli süreli sözleşmelidir ve İspanya ve Avusturya'da oranlar çok benzerdir. Belçika (Fransız Topluluğu), Kıbrıs, Romanya ve Finlandiya'da bu, genç öğretmenlerin %50'sinden fazlası için geçerlidir.

Belirli süreli sözleşmelerin payı normalde öğretmenler yaşlandıkça düşerken, bazı ülkelerde 35-49 yaş grubundaki öğretmenlerin yüksek bir oranı hala geçici istihdamdadır, örneğin İspanya (%39), İtalya (%32) ve Portekiz (%41).

(24) Madde 42, n.º2, 27 Haziran n.º132/2012 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'den, 29 Aralık tarihli 114/2017 n.º Kanun'un 315.º maddesinin yeni metni ile https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=613 and https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=34508 [Erişim tarihi 28 Ekim 2020].

Şekil 1.5: Yaş gruplarına göre belirli süreli sözleşmeli ortaokul öğretmenlerinin oranı, 2018

%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
35 yaş altı	33.1	52.5	40.8	34.3	43.1	:	30.0	70.3	13.9	23.3	78.0	61.5	20.4	13.9
35-49 yaş arası	17.9	13.1	4.5	11.7	14.4	:	12.8	39.1	6.0	5.1	31.9	21.8	4.8	6.8
50 yaş ve üstü	8.6	6.9	:	10.6	9.6	:	11.6	13.3	4.6	:	9.0	5.5	4.9	7.1
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
35 yaş altı	26.1	10.2	30.6	70.2	80.6	53.1	40.2	41.6	52.5	24.6	8.5	37.1	24.3	16.5
35-49 yaş arası	10.6	4.5	8.3	17.3	40.6	19.4	7.1	13.9	17.8	10.1	3.7	13.9	6.4	5.3
50 yaş ve üstü	10.7	:	3.9	4.3	7.7	20.3	:	9.0	12.4	10.2	:	10.8	4.6	:

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 1.3).

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin 'Bu okulda öğretmen olarak istihdam durumunuz nedir?' Soru 9'a verdiği yanıtlara dayanmaktadır. 2. seçenek '1 okul yılından daha uzun belirli süreli sözleşmeler' ve 3. seçenek '1 okul yılı veya daha az süreli belirli süreli sözleşme' birlikte gruplandırılmış ve öğretmenlerin 2. soru 'Kaç yaşındasınız?' a verdikleri yanıtlardan elde edilen yaş gruplarına göre sıralanmıştır.

Veriler protokol sırasına göre düzenlenir.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

AB değerinden istatistiksel olarak anlamlı farklar koyu renkle gösterilmiştir.

Ülkeye özel notlar

Belçika (BE nl), Hırvatistan, Malta, Slovenya ve Birleşik Krallık (ENG): 50 yaş ve üstü yaş grubu için güvenilir tahminler sağlamak için çok az gözlem vardır veya hiç gözlem yoktur.

Danimarka: Tüm yaş grupları için güvenilir tahminler sağlamak için çok az gözlem vardır veya hiç gözlem yoktur.

Öğretmen eksikliği bağlamında, çok sayıda genç uzmanın belirli süreli sözleşmelerle ve çoğu durumda kısa süreli sözleşmelerle çalıştırılması, öğretmenlik kariyerinin çekiciliğinin azalmasına sebep olabilir.

Bazı eğitim sistemlerinde, çalışma koşulları reformları bu yönü ele almaktadır.

Belçika'nın Flaman Topluluğu'nda yakın zamanda yapılan bir reform, kalıcı bir sözleşme elde etme gerekliliklerini azaltmıştır. Spesifik olarak, tam nitelikli öğretmenler, daha önce gerekli olan 3 okul yılı ve 720 günlük hizmet yerine artık 2 okul yılı ve 580 günlük hizmetten sonra kalıcı bir sözleşme alabilirler⁽²⁵⁾.

İspanya'da, devlet okullarında mevcut kalıcı pozisyonların sayısını artırarak, sabit süreli sözleşmeli personel sayısını 2 yıl içinde %8 oranında azaltma planları vardır⁽²⁶⁾.

(25) <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15412> [Erişim tarihi 3 Kasım 2020].

(26) Resolución de 22 de marzo de 2018, de la Secretaría de Estado de Función Pública, por la que se publica el II Acuerdo. Gobierno-Sindicatos para la mejora del empleo público y las condiciones de trabajo (BOE 26/3/2018): <https://www.boe.es/boe/dias/2018/03/26/pdfs/BOE-A-2018-4222.pdf> [Erişim tarihi: 28 Ekim 2020].

1.2.2. Çalışma saatleri

Öğretimin yanı sıra öğretmenler, yönetim, organizasyon ve planlama, öğrenci değerlendirmesi, ders dışı etkinlikler, sürekli mesleki gelişim kursları ve veliler, öğrenciler ve diğer paydaşlarla ilişkiler dahil olmak üzere birçok başka görevi yerine getirmek zorundadır. Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey sonuçlarının ⁽²⁷⁾ kabul ettiği gibi, öğretmenler 'öğrencilerin, kurum liderlerinin, politika yapımcıların, ebeveynlerin ve toplulukların her zamankinden daha zorlu rolleri, sorumlulukları ve beklentileri' ile uğraşmak zorundadır.. Bu nedenle, iş yüklerinin farklı yönlerini dengelemek, aynı zamanda 'öğretme kalitelerini ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını sürekli olarak geliştirmek ve sürdürmek' zorlayıcı olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin işlerinin farklı yönlerine uymak için zamanlarını nasıl kullandıklarını anlamak, uzmanlıklarından en iyi şekilde yararlanabilecek politikalar geliştirmek için çok önemlidir.

Aşağıdaki analiz, öğretmenlerin iş yükünü ve görevlerinin dağılımını incelemektedir. Tam zamanlı çalışan öğretmenlerle ilgili TALIS 2018 verilerine ve ortaokul öğretmenleri için çalışma süresinin resmi tanımlarına ilişkin Eurydice verilerine dayanmaktadır.

Şekil 1.6: Ortaöğretim öğretmenlerinin işleriyle ilgili faaliyetler hakkında rapor verdiği sürenin oranı, tam zamanlı öğretmenler, AB düzeyi, 2018

Ders saatleri	Derslerin planlanması/hazırlanması	Takım çalışması		İdari işler	
		Öğrencilere danışmanlık yapma	Veliler/vasiler ile iletişim	Ders dışı aktiviteler	
46.8 %	14.5 %	5.8 %		4.7 %	
		3.9 %	2.9 %	2.6 %	
	10.2 %	Mesleki gelişim	Diğer	Okul yönetimi	
		2.9 %	3.3 %	2.4 %	

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 1.5).

Açıklayıcı notlar

Şekil, tam zamanlı öğretmenlerin 17. soruya 'Bu toplamın içinde, en son tam takvim haftanızda bu okulda öğretmenlik yapmak için kaç tane 60 dakikalık saat harcadınız?' ve 18. soruya 'Bu okuldaki işinizde, en son tam takvim haftanızda aşağıdaki görevler için yaklaşık olarak kaç 60 dakikalık saat harcadınız?' verdiği yanıtlara dayanmaktadır.

Şekilde gösterilen veriler, 17. ve 18. sorularda her bir görev için rapor edilen sürenin toplamı olarak toplamı dikkate alan her tam zamanlı öğretmen tarafından bildirilen oranın ortalamasıdır. Bu toplam her zaman 16. soruda bildirilen toplam çalışma süresine karşılık gelmez.

Tam zamanlı öğretmenler, tüm öğretmenlik işlerinde tam zamanlı saatlerin %90'ından fazlasını birlikte çalıştıklarını beyan eden kişilerdir (soru 10 seçenek b, kategori 1). Öğretmenlerin: (1) istihdam durumlarını tüm öğretmenlik istihdamlarında birlikte bildirmedikleri; (2) yalnızca bir okulda çalıştığını bildirdiği; (3) anket yapılan okulda istihdam durumlarını bildirdiği durumlarda (soru 10 seçenek a), soru 10 seçenek b'deki eksik bilgi, soru 10 seçenek a'ya verilen öğretmen yanıtı ile değiştirildi.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

⁽²⁷⁾ OJ C 193, 9.6.2020, C 193/12.

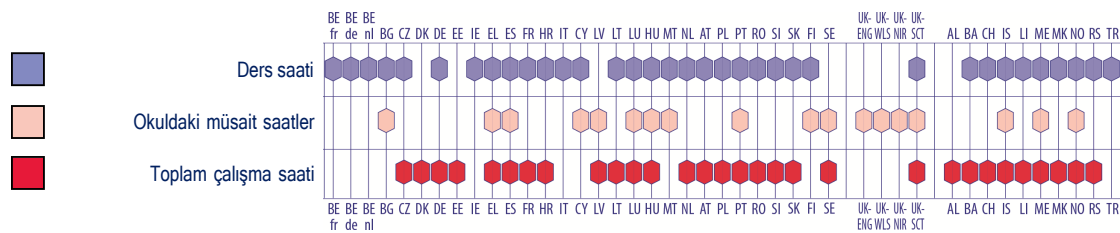
TALIS 2018 verilerine dayanarak, Şekil 1.6, öğretmenlerin farklı görevler üzerinde çalıştıklarını bildirdiği sürenin payını yansıtır. AB düzeyinde, öğretmenler zamanlarının yarısından daha azının (% 46,8) öğretime ayrıldığını bildirmektedir. Zamanlarının dörtte biri planlamaya, ders hazırlamaya, öğrencilerin çalışmalarını işaretlemeye ve düzeltmeye gider. Kalan çeyrek, öğrenci danışmanlığı, mesleki gelişim ve ebeveynler ve velilerle iletişim gibi diğer faaliyetlere ayrılmıştır.

ek tek ülkeler/bölgelerle ilgili verilere bakıldığında, görevler arasında zamanın dağılımında bazı farklılıklar ortaya çıkar. Belçika (Fransız Topluluğu), Estonya, Finlandiya ve Türkiye'de ortalama olarak öğretmenler çalışma sürelerinin yarısından fazlasını öğretime harcarken, Kıbrıs, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Norveç'teki öğretmenler çalışma sürelerinin %40 kadar az bir kısmını öğretime ayırmaktadır. Ortalama olarak, Türkiye'deki öğretmenler de çalışma sürelerinin %12'sini planlama ve notlandırmaya ayırıyor ve Finlandiya'da bu faaliyetler zamanlarının beşte birinden fazlasını almıyor. Tersine, Fransa, Malta ve Portekiz'deki öğretmenler çalışma sürelerinin neredeyse üçte birini planlama ve notlandırmaya ayırıyor.

Diğer farklılıklar, belirli ek görevleri analiz ederken ortaya çıkar. Belçika (Fransız Topluluğu), Romanya ve Finlandiya'daki öğretmenler çalışma sürelerinin %3'ünden daha azını idari görevlere ayırırken, İsveç ve Birleşik Krallık'taki öğretmenler zamanlarının %7'sini bu görevlere ayırmaktadır. AB'deki öğretmenler zamanlarının %3'ünden daha azını mesleki gelişim faaliyetlerine ayırdıklarını bildirirken, Litvanya'daki öğretmenler %5 kadarını, Belçika'daki (Flaman Topluluğu) ise %1,7 kadar azını bildirmektedir. Danimarka, İtalya, Hollanda, İsveç ve Norveç'teki öğretmenler zamanlarının %7'sinden fazlasını takım çalışmasına ve meslektaşlarıyla diyaloga ayırır. Yelpezinin diğer ucunda, Estonya, Hırvatistan, Letonya, Litvanya ve Türkiye'deki öğretmenler bu faaliyete çok daha az zaman ayırmaktadır (bkz. Ek II'deki Tablo 1.5).

Öğretmenlerin sözleşmeleri her zaman farklı görevleri ve bu tür görevleri yerine getirmek için gereken ilgili çalışma saatlerini yansıtmaz. Eurydice verilerine dayanan aşağıdaki analiz, genellikle öğretmenlerin sözleşmeden doğan yükümlülüklerini tanımlayan üç boyutu dikkate alır: öğretim süresi, okulda bulunma ve toplam çalışma süresi. Şekil 1.7, ülkeye ve iş yükü bileşenine göre sözleşme gerekliliklerini göstermektedir. Avrupa çapında, yetkililerin öğretmenlerin çalışma süreleri açısından düzenledikleri düzenlemelerin farklı kombinasyonları olduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 1.7: Ortaöğretim öğretmenlerinin çalışma süresinin iş yükü bileşenlerinin resmi tanımları, 2019/20



Kaynak: Eurydice.

Altı eğitim sistemi (Belçika (Fransız Topluluğu, Flaman Topluluğu ve Almanca Konuşan Topluluk),), İrlanda, İtalya ve Türkiye) yalnızca öğretim süresini düzenlemektedir. Bunun aksine, sekiz sistem öğretim süresini hiç düzenlemez ve öğretmenlerin çalışma saatlerini yalnızca toplam çalışma süresi (Danimarka, Estonya ve Arnavutluk), okulda bulunma süresi (Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda)) veya her ikisinin bir kombinasyonu (Letonya ve İsveç) açısından tanımlar.

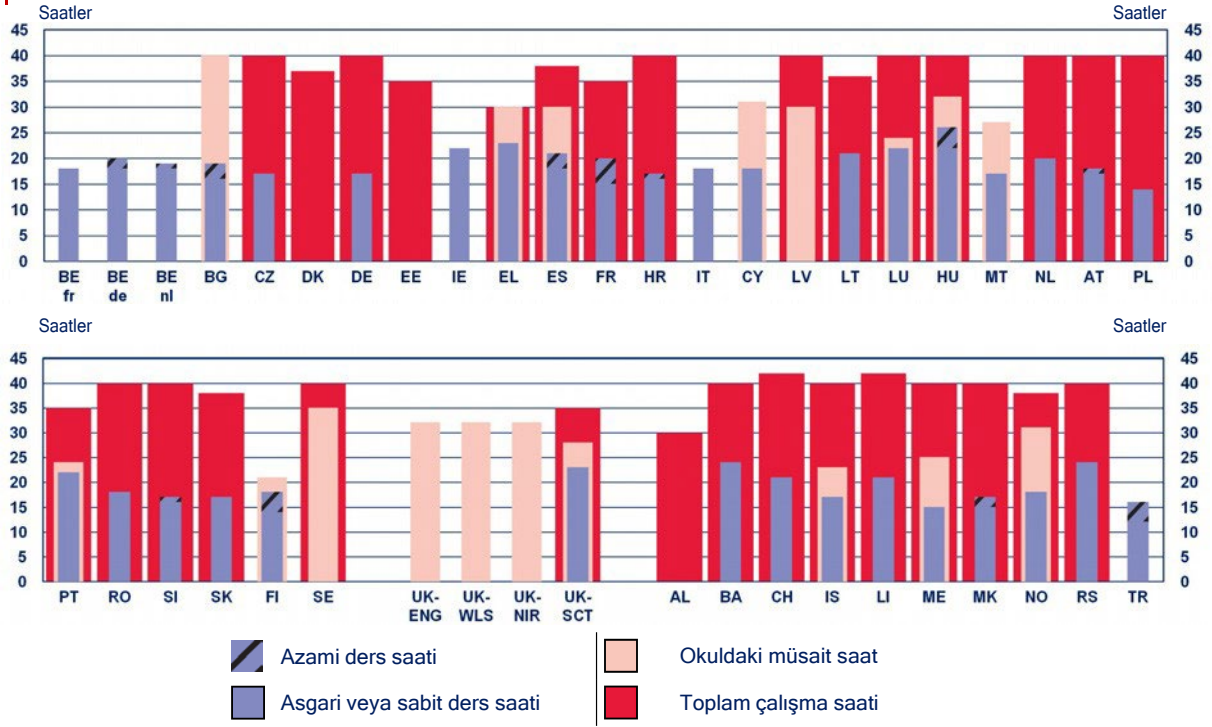
Ancak birçok eğitim sisteminde, tam zamanlı orta öğretim öğretmenlerinin iş yükü bileşenleri hem öğretim süresi hem de toplam çalışma süresi olarak tanımlanır. Bu durum 16 ülke için geçerlidir⁽²⁸⁾. Dört eğitim sistemi daha iş yükü bileşenlerini hem öğretim süresi hem de okulda bulunma saatleri

⁽²⁸⁾ Çekya, Almanya, Fransa, Hırvatistan, Litvanya, Hollanda, Avusturya, Polonya, Romanya, Slovenya, Slovakya, Bosna-Hersek, İsviçre, Lihtenştayn, Kuzey Makedonya ve Sırbistan.

açısından tanımlar (Bulgaristan, Kıbrıs, Malta ve Finlandiya). Son olarak, dokuz eğitim sistemi, öğretmenlerin iş yükünü üç bileşen aracılığıyla tanımlar (Yunanistan, İspanya, Lüksemburg, Macaristan, Portekiz, Birleşik Krallık (İskoçya), İzlanda, Karadağ ve Norveç).

Şekil 1.8, bu üç boyuta göre her bir eğitim sistemi tarafından tanımlanan haftalık saat sayısını göstermektedir.

Şekil 1.8: Genel ortaöğretimdeki tam zamanlı öğretmenlerin haftalık iş yükünün (saat olarak) resmi tanımları, 2019/20



Kaynak: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	
A					40	37	40	35		30	38	35	40			40	36	40	40		40	40	
B				40						30	30				31	30		24	32	27			
C	asgari	18	18	18	16		17			22	23	18	15	14				21	22	22	17	20	17
	azami		20	19	19					23	21	20	17	18	18			22	26	17	20	18	
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR		
A	40	35	40	40	38		40					35	30	40	42	40	42	40	40	38	40		
B		24				21	35									23		25		31			
C	asgari	14	22	18	16	14						23		24	21	17	21	15	15	18	24	12	
	azami			17	17	17												17	17	18	24	16	

A Toplam çalışma saati

B Okuldaki müsait saat

C Ders saati

Kaynak: Eurydice.

Acıklayıcı notlar

Şekil, tam zamanlı çalışan ve başka görevleri olmayan (örneğin yönetim görevleri, ulusal değerlendirme komiteleri) öğretmenlerin standart iş yükünü göstermektedir. Henüz kalifiye olmayan veya yeni kalifiye olmuş öğretmenler için azaltılmış ders çizelgesi gereksinimleri gösterilmez. Öğretmenlerin yükümlülüklerinin yıllık olarak belirlendiği ülkelerde, haftalık ortalama saat sayısı hesaplanmıştır. Öğretim gereksinimlerinin ders cinsinden ifade edildiği durumlarda, haftalık ders sayısı haftalık ders sayısı ile ders saatlerinin çarpımı ve sonucun 60'a bölünmesi ile elde edilir. Rakamlar en yakın tam saate yuvarlanmıştır.

Ülkeye özel notlar

Danimarka: Okuldaki müsait saat sayısı genellikle yerel makamlar ve öğretmenler birliğinin yerel şubesi arasında görüşülür.

Almanya: Länder çalışma saatlerini düzenler. Haftalık toplam çalışma saati sayısı 40 ile 41 arasında değişmektedir.

İrlanda: Ders saatlerine ek olarak, öğretmenlerin sözleşmeleri yıl boyunca diğer etkinliklere ayrılan 33 saati (Croke Park saatleri) içerir. Bu süre haftada 1 saate denk gelmektedir.

İspanya: Endülüs Özerk Topluluğunda, haftalık toplam çalışma saati 35'tir. Ders saatleri, Özerk Topluluklar arasında değişiklik gösterir.

İtalya: Toplu sözleşme, yılda 80 saatin özellikle kolej faaliyetleri ve personel ile toplantılar için ayarlandığını belirtir.

Letonya: Genel çalışma saatleri, okulların ihtiyaçlarına göre değişebilir.

Hollanda: Ders saatlerinin sayısı, öğretmenler için toplu sözleşmede sosyal ortaklar tarafından kararlaştırılır ve yıllık ders saati (yılda maksimum 750 saat) cinsinden ifade edilir.

Slovenya: Toplam çalışma saatlerine ve ders saatlerine ek olarak, çalışma düzenlemeleri ayrıca okul binası dışında yürütülen faaliyetler için haftada en fazla 10 saat tanımlar.

İsveç: Genel haftalık çalışma süresi, sürekli mesleki gelişime (SMG) tahsis edilen yıllık 104 saati içerir.

Sırbistan: Haftalık ders saati sayısı 24'tür, 20 ders saati doğrudan sınıfta öğrencilerle çalışma (zorunlu dersler ve etkinlikler) ve 4 saat ek dersler ve bireyselleştirilmiş öğrenci yardımından oluşur.

Öğretim saatleri, Türkiye'de haftada en az 12 saatten Macaristan'da haftada en fazla 26 saate kadar değişmektedir. Bazı ülkelerde, öğretmenlerin öğretime ayırdıkları saat sayısı konuya göre değişir. Belçika (Almanca Konuşan Topluluk ve Flaman Topluluğu), Bulgaristan, Fransa, Hırvatistan, Macaristan, Avusturya, Slovenya, Finlandiya, Kuzey Makedonya ve Türkiye'de durum böyledir. Bu tür varyasyonlar, Şekil 1.8'in altındaki tabloda rapor edilmiştir.

Müsait saatler genellikle okul binasında veya okul müdürü tarafından belirlenen başka bir yerde gerçekleştirilecek görevlere ayrılmıştır. Finlandiya'da, okulda bulunma saatleri, öğretim saatlerine ek olarak belirli bir süreyi ifade ederken, geri kalan eğitim sistemlerinde, öğretime harcanan zamanı da içeren küresel bir kullanılabilirlik miktarını ifade eder. Toplam çalışma süresinin tanımlanmadığı Bulgaristan'da, okuldaki mevcudiyet haftalık 40 saattir, bu diğer ülkelerdeki toplam çalışma süresiyle çakışır ve Avrupa'daki öğretmenler için okulda en fazla müsait olunan saattir. Yunanistan'da, toplam çalışma süresi ve mevcudiyet, aynı haftalık 30 saate tekabül etmektedir ve bu da tüm öğretim dışı etkinliklerin okul tesislerinde yürütülmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Üst düzey yetkililer, çoğu eğitim sisteminde öğretmenlerin toplam çalışma saatlerini düzenler. Bu toplam ayrıca Yunanistan ve Arnavutluk'ta haftalık minimum 30 saatten İsviçre ve Lihtenştayn'da haftalık maksimum 42 saate kadar değişmektedir. Ancak çoğu ülkede, öğretmenlerin toplam çalışma süresi haftalık 40 saattir.

Şekil 1.8'de gösterildiği gibi, eğitim sistemlerinin neredeyse yarısında öğretmenlerin haftada 40 saat çalışması gerekmektedir. 10 sistemde ⁽²⁹⁾, genel çalışma saatleri 40'ın altında ve İsviçre ve Lihtenştayn'da biraz üzerindedir. Tam zamanlı çalışan öğretmenler tarafından TALIS 2018 anketinde bildirilen AB ortalama toplam çalışma süresi, haftalık yaklaşık 39 saattir (bkz. Ek II'deki Tablo 1.4) ve bu da genel çalışma süresinin haftada 40 saate yakın olduğunu doğrulamaktadır. Yönetmeliklerde tanımlanan genel çalışma saatleri ve öğretmenlerin TALIS 2018 anketinde bildirdiği toplam çalışma saatleri genellikle yakındır, ancak öğretmenler sözleşmelerinde öngörülenden daha fazla çalıştıklarını bildirme eğilimindedir.

Hem öğretmenler tarafından bildirilen çalışma saatlerine hem de yönetmeliklerde tanımlanan genel sözleşme saatlerine ilişkin veriler 18 eğitim sistemi için mevcuttur (bkz. Ek II'deki Tablo 1.6). Karşılaştırma, öğretmenlerin sözleşmelerinde öngörülenden daha fazla saat bildirme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Sekiz eğitim sisteminde ⁽³⁰⁾, öğretmenler haftada neredeyse 2 ila 5 ekstra çalışma saatinden fazla çalıştıklarını bildiriyor. İki ülkenin eksi çalışma saatiyle istisna olarak öne çıktığını not etmek önemlidir. Öğretmenler, Letonya'da (-1 saat) ve Romanya'da (-5 saat) sözleşmelerinde belirtilen toplam çalışma saatinden daha az haftalık çalıştıklarını beyan etmektedirler.

Dokuz eğitim sisteminde, sözleşmeli ve bildirilen çalışma süresi arasında karşılaştırma yapmak mümkün değildir çünkü sözleşmeli düzenlemeler genel çalışma saatlerini tanımlamaz.

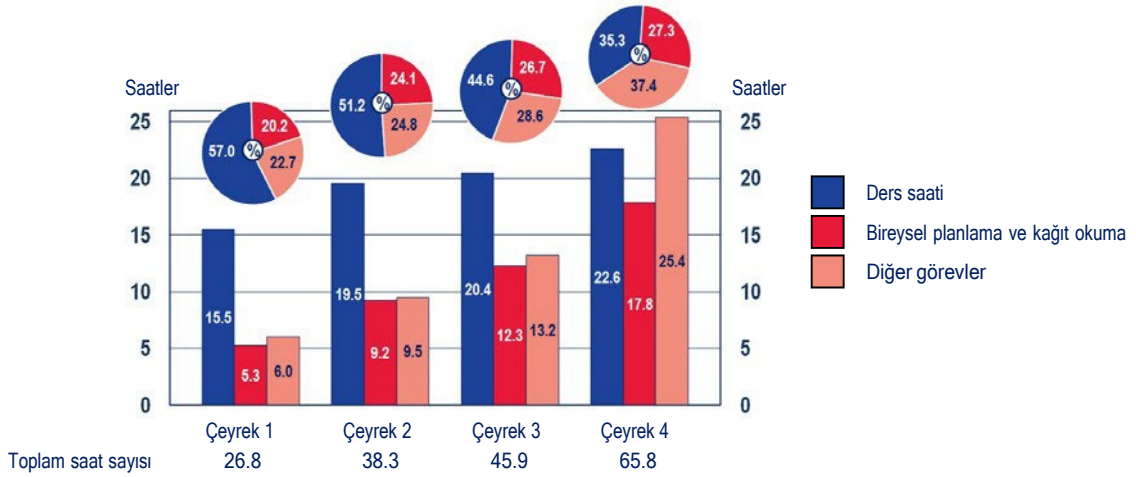
⁽²⁹⁾ Danimarka, Estonya, İspanya, Fransa, Litvanya, Portekiz, Slovakya, Birleşik Krallık (İskoçya), Arnavutluk ve Norveç.

⁽³⁰⁾ Danimarka, Estonya, Fransa, Litvanya, Hollanda, Portekiz, İsveç ve Norveç.

Ülke başına ortalama çalışma saatlerinin analizi, Avrupa'daki öğretmenlerin çalışma modellerine ilişkin bazı içgörüler sağlar. Ancak, rapor edilen çalışma saatlerindeki değişimi sadece ülkeler arasında değil, aynı zamanda öğretmenler arasında da analiz etmek önemlidir. Bu, çalışma süresinin öğretmenlerin kaç saat çalıştığına bağlı olarak farklı görevlere nasıl dağıtıldığını gösterir.

Şekil 1.9, rapor edilen öğretmenin toplam çalışma süresini çeyreklere böler ve farklı görev türleri arasında ayırarak her çeyrek için ortalama çalışma süresini sağlar: (1) öğretim, (2) bireysel planlama ve not verme ve (3) diğer görevler.

Şekil 1.9: Çeyreklere göre ortalama çalışma saatleri ve farklı görevlere ayrılan zamanın oranı, tam zamanlı çalışan ortaöğretim öğretmenleri, AB düzeyi, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 1.7 ve 1.8).

Açıklayıcı notlar

Şekil öğretmenlerin 17. soruya 'En son tam takvim haftanızda bu okulda öğretmenlik yapmak için bu toplamın içinde kaç 60 dakikasını harcadınız?' ve 18. soruya 'Bu okuldaki işinizde, en son tam takvim haftanızda aşağıdaki görevler için yaklaşık kaç dakika harcadınız?' verdiği cevaplara dayanmaktadır. Toplam çalışma süresi, 17. ve 18. soruların cevaplarının toplamıdır.

Çubuklar, her görev türüne ayrılmış çalışma saatlerini belirtir. Pasta grafikler öğretime, bireysel planlamaya ve kağıt okumaya ve birlikte gruplandırılmış diğer görevlere (ekip çalışması, danışmanlık, velilerle iletişim, okul yönetimi, genel idari işler, mesleki gelişim, ders dışı etkinlikler ve diğer görevler) ayrılan zamanın genel oranını sağlar. Oran, her görev için bildirilen saatlerin toplamına göre hesaplanır (soru 17 ve 18). Bu toplam, her zaman 16. soruda bildirilen toplam çalışma süresine karşılık gelmez.

Tam zamanlı öğretmenler, tüm öğretmenlik işlerinde tam zamanlı saatlerin %90'ından fazlasını birlikte çalıştıklarını beyan eden kişilerdir (soru 10 seçenek b, kategori 1). Öğretmenlerin: (1) istihdam durumlarını tüm öğretmenlik istihdamlarında birlikte bildirmediği; (2) yalnızca bir okulda çalıştığını bildirdiği; (3) anket yapılan okulda istihdam durumlarını bildirdiği durumlarda (soru 10 seçenek a), soru 10 seçenek b'deki eksik bilgi, soru 10 seçenek a'ya öğretmen yanıtı ile değiştirilmiştir.

AB düzeyindeki çeyrekler, tüm AB verilerinin bir araya toplanmasıyla hesaplanır. AB düzeyindeki çeyrekler, her ülke için ortalama çalışma saatlerinden etkilenir. İlk çeyrek, toplam çalışma saatlerinin daha düşük olduğu ülkelere daha fazla sayıda öğretmene sahip olacaktır. Buna karşılık, dördüncü çeyrekte ortalama toplam çalışma süresinin daha yüksek olduğu ülkelere gelen daha fazla sayıda öğretmen olacaktır.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

AB seviyesinde, en düşük dörtte birlik dilimdeki öğretmenler yaklaşık 15 saatini öğretime ve 11 saatini de kağıt okuma ve planlama da dahil olmak üzere diğer tüm öğretim dışı görevlere ayırır. Bu öğretmen grubu, çalışma zamanlarının yaklaşık %60'ını öğretime ayırmaktadır. Yel pazenin diğer ucunda, AB düzeyinde en yüksek çeyrekte, öğretmenler haftada yaklaşık 23 saat ders verirken, 43 saatten fazlasını diğer öğretim dışı görevlere ayırırlar. Burada, öğretim süresinin toplam ağırlığı, toplam çalışma sürelerinin üçte birine düşürülür. Grafik, en düşük ve en yüksek çeyrekler arasındaki genel öğretim süresi değişiminin yalnızca 7 saat olmasına rağmen, öğretim dışı görevlerin dört kat arttığını göstermektedir.

Öğretim dışı görevler arasında, bireysel planlama ve öğrencilerin çalışmalarını notlandırma/düzeltilme her öğretmen için temel etkinliklerdir. Bu görevlerin öğretime ayrılan zamanla ilişkisini not etmek ilginçtir.

En alt çeyrekte öğretmenler derse ayırdıkları her 3 saat için 1 saat ayırırken, üçüncü çeyrekte bu oran yaklaşık 1:2, dördüncü çeyrekte ise yaklaşık 1:1'dir. Süre oranı açısından, birinci çeyrekte toplam çalışma süresinin yaklaşık %20'sini, üçüncü ve dördüncü çeyrekte ise %27'sini alır. Bu nedenle, toplam çalışma süresi arttıkça bu görevlerin ağırlığı artar. Ancak büyümesi, diğer görevlerin ağırlığındaki artışa kıyasla nispeten küçüktür.

'Diğer görevler' kategorisi, öğretim, bireysel planlama ve öğrencilerin çalışmalarını notlandırma/düzeltilme dışında öğretmenlerden üstlenmesi istenen diğer tüm etkinlikleri içerir. TALIS 2018 öğretmen anketi, takım çalışması, velilerle iletişim, mesleki gelişim faaliyetleri ve idari görevler gibi 18 soru altında çeşitli etkinlikleri listelemiştir (tam liste için aşağıdaki Şekil 1.9'daki açıklayıcı notlara bakın). Aşağıdaki analiz için bunlar 'Diğer görevler' etiketi altında gruplandırılmıştır. AB düzeyinde, ilk çeyrekteki öğretmenler bu tür görevlere haftada yaklaşık 6 saat ayırdıklarını beyan etmektedir. Bununla birlikte, dördüncü çeyrekteki öğretmenler, yaklaşık 23 saat öğretime ve 18 saat bireysel planlama ve öğrencilerin çalışmalarını notlandırma/düzeltilmeye kıyasla, haftada 25 saatten fazlasını bu tür görevlere adadıklarını beyan etmektedirler. Diğer görevler, birinci çeyrekte toplam çalışma süresinin yaklaşık beşte birini oluştururken, üçüncü çeyrekte öğretmenlerin toplam çalışma süresinin üçte birini ve dördüncü çeyrekte en yüksek payı almaktadır. Bu, öğretmenlerin daha uzun saatler çalıştıklarını bildirdiklerinde, fazladan çalışma sürelerinin çoğunun öğretim dışı görevlere ayrıldığını gösteriyor gibi görünmektedir.

Öğretmenler daha uzun saatler çalıştıklarında, öğretim saatlerinin daha düşük ağırlıkta ve öğretim dışı görevlerin daha yüksek ağırlıktaki modeli, analiz edilen tüm ülkelerde/bölgelerde görülebilir (bkz. Tablo 1.7 ve 1.8). Ancak, birinci ve dördüncü çeyrek arasındaki farklar, ülkeye ve dikkate alınan görevlerin türüne göre az ya da çok çarpıcı olabilir.

Öğretimle ilgili olarak, örneğin, Kıbrıs ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), ilk çeyrekteki öğretmenler, toplam çalışma sürelerinin yarısından fazlasını (sırasıyla %50.2 ve %51.6) öğretime ayırırken, dördüncü çeyrekte üçte birinden azını (sırasıyla %29.6 ve %31.5) ayırmaktadır. Bunun aksine, Finlandiya ve Estonya'da, dördüncü çeyrekteki öğretmenler hala toplam çalışma sürelerinin neredeyse yarısını (sırasıyla %45.4 ve %48.1) öğretmenlik yaptıklarını bildirmektedir. Bununla birlikte, iki çeyrek arasında öğretime ayrılan zamanın oranındaki farkın en düşük olduğu ⁽³¹⁾ Letonya'dadır ve bu, tüm öğretim dışı görevlerle ilişkili olarak öğretim süresinin payında genel bir istikrar gösterir. Tersine, iki çeyrek arasındaki en yüksek farklılık İtalya'dadır ⁽³²⁾.

Bireysel planlama ve notlandırmaya ayrılan zamanın oranı söz konusu olduğunda, en düşük ve en yüksek çeyrekler arasındaki farklılıklar, öğretime ve diğer görevlere ayrılan zamanın payındaki farklılıklara kıyasla daha az çarpıcıdır (bkz. Tablo 1.8). Bu, bireysel planlama ve notlandırmanın orantılı olarak aynı miktarda zaman alma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Örneğin Danimarka'da, birinci ve dördüncü çeyrekte öğretmenlerin bu etkinliklere ayırdıkları zamanın oranı arasındaki fark yüzde 1'den azdır (sırasıyla %22.2 ve %22.9).

Planlama ve kağıt okumanın aksine, diğer görevlere ayrılan zamanın payı, tüm ülkelerde/bölgelerde ortalama toplam çalışma süresiyle orantılı olarak artar. Hollanda ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), dördüncü çeyrekteki öğretmenler çalışma sürelerinin neredeyse yarısını bu görevlere ayırmaktadır (sırasıyla %42.6 ve %43.3). Aksine, Fransa ve Finlandiya'daki akranları onlara zamanlarının üçte birinden daha azını ayırırlar (sırasıyla %28.4 ve %25.7). Letonya'da, iki çeyrek arasındaki bu görevlere ayrılan zamanın oranındaki fark en düşük seviyededir (yüzde 3,2 puan). İtalya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), en yüksek seviyededir (> 17 yüzde puanı).

⁽³¹⁾ Letonya'da, birinci çeyrekteki öğretmenler toplam çalışma sürelerinin %49.3'ünü ve dördüncü çeyrekteki öğretmenler %41.4'ünü öğretime ayırmaktadır. Bu da iki çeyrek arasındaki 7,9 puanlık farka tekabül eder.

⁽³²⁾ İtalya'da, ilk çeyrekteki öğretmenler toplam çalışma sürelerinin %59.6'sını ve dördüncü çeyrekteki %34.8'ini öğretime ayırmaktadır. Bu da iki çeyrek arasındaki 24,8 puanlık farka tekabül eder.

Avrupalı öğretmenler ve eğitimciler hakkındaki Konsey kararlarının⁽³³⁾ işaret ettiği gibi, öğretmenlerin, 'çok sayıda idari görevle başa çıkma, kurumsal liderlikte yer alma, öğrencilerine destek ve rehberlik sağlama, akran işbirliği ve mesleki gelişim için planlama ve zaman bulma' gibi mesleklerinde artan taleplerle başa çıkmaları için desteklenmesi gerekir. Kanıtlar, öğretmenlerin öğretime fiilen ayırdıkları zamanın çalışma saatleri arttıkça azaldığını ve öğretmenlerin çalışma süresi, görev ve sorumluluklarına ilişkin politikaların gözden geçirilmesini gerektirdiğini gösteriyor gibi görünmektedir.

1.2.3. Maaşlar

Çalışma koşulları arasında ücret, herhangi bir mesleği çekici kılmakta önemli bir role sahiptir. Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkındaki Konsey kararları⁽³⁴⁾, kaliteli eğitime yatırımın öğretmenlere ve eğitimcilerle yatırım yapmak anlamına geldiğini ve bunun yeterli maaşları da içerdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Eğitim ve Öğretim İzleme (Avrupa Komisyonu, 2019, s. 40) 'rekabetçi öğretmen maaşlarının öğretmen işgücünün kalitesini yükseltmek için gerekli görüldüğünün' altını çizer. Yine de, öğretmenler genellikle diğer yüksek eğitimli çalışanlardan daha az kazanmaktadır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2019a).

Bu bölüm, ortaokul öğretmenlerinin maaşları ile TALIS 2018'de ifade edilen maaşlarından memnuniyet arasındaki ilişkiyi analiz etmektedir.

TALIS 2018 anketi, öğretmenlere maaşlarından memnuniyetlerini belirtme fırsatı sağladı. Öğretmenlerden alınan yanıtların analizi, genel olarak, AB düzeyinde, öğretmenlerin yalnızca % 37,8'inin maaşlarını tatmin edici veya çok tatmin edici bulduğunu ve birçok ülkede yüzdelerin 30'un altında olduğunu göstermektedir (bkz. Ek II'deki Şekil 1.10 ve Tablo 1.9). İzlanda ve Portekiz'de 10 öğretmenden 1'den azı maaşından memnun. Aksine, Avusturya ve Belçika'daki (Flaman Topluluğu) öğretmenlerin yaklaşık %70'i maaşlarından memnun veya çok memnun olduklarını beyan etmektedir.

Eurydice raporu *Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Maaşları ve Ödenekleri 2018/19* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020a) 2018/19 öğretim yılı için 42 Avrupa eğitim sisteminde devlet okullarındaki tam zamanlı, tam nitelikli öğretmenlerin ücretleri hakkında kapsamlı bilgi sağlar. Rapor, yeni nitelikli öğretmenlerin maaşları ve hizmet süresi boyunca maaşların artması gibi, Avrupa çapında öğretmenlerin ücretlendirme politikalarıyla bağlantılı farklı yönleri analiz eder.

Maaşlarla ilgili Eurydice raporu, Doğu Avrupa ülkeleri ile Avrupa'nın geri kalanı arasında öğretmen maaşlarında önemli farklılıklar olduğunu vurgulamaktadır. Çekya, Estonya, Letonya, Litvanya, Macaristan, Polonya, Romanya, Slovakya, Karadağ ve Sırbistan'daki maaşlar en düşüklükler arasındadır. Yelpezinin diğer ucunda, Avrupa'da, ortalama yıllık brüt fiili maaşlar Danimarka, Almanya, İrlanda, Hollanda, Avusturya, Finlandiya, İzlanda ve Norveç'te en yüksekler arasındadır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2020a, s. 24). Ancak, ortalama yıllık brüt gerçek maaşlar, öğretmenlerin maaşlarını kazandıkları ulusal ekonomik bağlamı anlamının bir göstergesi olarak kabul edilebilecek kişi başına düşen ulusal gayri safi yurtiçi hasıla (GSYİH) dikkate alınmadan karşılaştırılmaz.

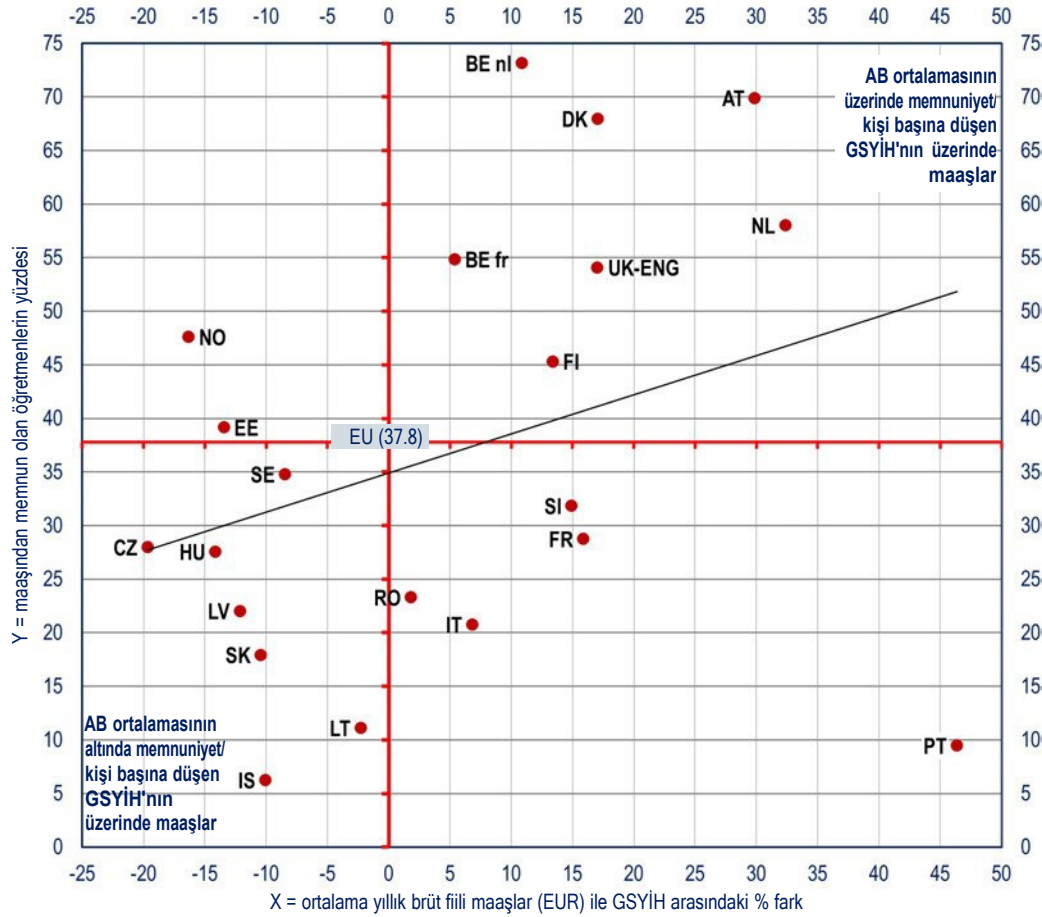
Şekil 1.10, maaşlarından memnun veya çok memnun olduğunu belirten öğretmenlerin oranını ve kişi başına düşen GSYİH ile öğretmenlerin ortalama yıllık brüt fiili maaşları arasındaki yüzde farkını göstermektedir.

(33) OJ C 193, 9.6.2020, C 193/12.

(34) a.g.e., C 193/16.

Şekil 1.10'un gösterdiği gibi, öğretmenlerin yıllık ortalama brüt fiili maaşı ile kişi başına düşen GSYİH arasındaki yüzdelerdeki farklılık ülkeler arasında önemli ölçüde dalgalanmaktadır. Hollanda'da ortalama maaş, kişi başına düşen GSYİH'den %25'e yakın daha yüksekken, Çekya'da neredeyse %25 daha düşüktür. Slovenya ve Romanya dışında, şekilde gösterilen tüm Doğu Avrupa ülkelerinde maaşların kişi başına düşen GSYİH'nın altında olduğu belirtilmelidir.

Şekil 1.10: Maaşlarından memnun olan öğretmenlerin oranı ve öğretmenlerin ortalama yıllık brüt gerçek maaşları (EUR) ile kişi başına düşen GSYİH arasındaki fark, ortaöğretim, 2018/19



%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
X	:	5.4	10.9	:	-19.6	17.1	-13.4	:	15.9	:	6.8	:	-2.1	-2.3
Y	37.8	54.8	73.1	29.5	28.0	68.0	39.1	50.2	28.7	25.0	20.8	58.5	22.0	11.1
%	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
X	-14.1	:	32.4	29.9	46.4	1.8	14.9	-10.4	13.4	-8.4	17.0	-10.0	-16.3	:
Y	27.5	17.9	58.0	69.9	9.4	23.3	31.8	17.9	45.3	34.8	54.1	6.2	47.6	32.1

Kaynak: Eurydice, Eurydice ve TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 1.9).

Açıklayıcı notlar

Öğretmenlerin gerçek maaşları, ödenekler ve diğer mali yardımlar dahil olmak üzere tam zamanlı tam nitelikli öğretmenlerin aldığı ağırlıklı ortalama brüt yıllık maaşlardır. Aksi belirtilmedikçe, fiili maaşlar için referans yılı kişi başına düşen GSYİH için 2018/19, 2019'dur (istisnalar aşağıda Ülkeye özel notlarında listelenmiştir). Kişi başına düşen GSYİH ve maaşları avroya çevirmek için kullanılan döviz kurlarına (farklı bir ulusal para biriminde rapor edildiğinde) ilişkin veriler, *Öğretmenler ve Okul Müdürlerinin Maaşları ve Ödenekleri 2018/19* (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2020a) raporunun ekinde mevcuttur.

Maaştan memnuniyetle ilgili veriler, öğretmenlerin 54. soruya 'Aşağıdaki ifadelere ne kadar katılıyorsunuz veya katılmıyorsunuz?', a seçeneği yani 'İşim karşılığı aldığım maaştan memnunum' yanıtını verenlere dayanmaktadır. 'Katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' yanıtları birlikte gruplandırılmıştır.

Şekil yalnızca hem öğretmenlerin maaşlarından memnuniyet verilerinin hem de maaşlar ile GSYİH arasındaki yüzde farkının mevcut olduğu eğitim sistemlerini dikkate almaktadır. Tablo ayrıca, yalnızca öğretmenlerin maaşlarından memnun olmalarına ilişkin verilerin mevcut olduğu eğitim sistemlerini de içermektedir.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

Maaştan memnuniyet konusunda AB değerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar koyu renkle gösterilmiştir.

Ülkeye özel notlar

Belçika: GSYİH, Belçika'nın tamamını ifade eder, ancak maaşlar üç Topluluk arasında farklılık gösterir.

Çekya ve Portekiz: Maaşlar için referans yılı 2017/18'dir (kişi başına düşen GSYİH için 2018).

Estonya: Maaşlar için referans yılı 2017/18'dir (kişi başına düşen GSYİH için 2018). Maaşlarla ilgili veriler, düzeyler arasında ayırım yapmaksızın ISCED 1, 24 ve 34 için öğretmenleri birlikte ifade eder.

Fransa: Maaşlar ve GSYİH için referans yılı 2017'dir.

Litvanya: Fiili maaşlara ilişkin veriler, okul öncesinden lise eğitim seviyelerine kadar tüm öğretmenlerin ortalamasını temsil eder. 2017/18 ve 2018/19 okul yılları arasında fiili maaşlar önemli ölçüde arttı.

Hollanda: Maaşlara ilişkin veriler, toplu sözleşmedeki yıllık brüt maaşın tam zamanlı eşdeğer olarak öğretmen sayısı ile ağırlıklandırılmasına dayanan tahminlerdir. Okul düzeyinde verilen ödenekler dahil edilmemiştir ancak önemli değildir. Maaşlarla ilgili veriler, seviye ayırımı olmaksızın ISCED 24 ve 34'teki öğretmenleri birlikte ifade eder.

Slovenya: Maaşlar için referans yılı 2017/18'dir (kişi başına düşen GSYİH için 2018). Yıllık tatil ikramiyesi, yemek yardımı, seyahat masraflarının geri ödenmesi ve uzun hizmet ödülü (*jubilejna nagrada*) dahil değildir.

Slovakya: Gerçek maaşlara ilişkin veriler aynı zamanda okul müdürlerini de içerir. Maaşlarla ilgili veriler, düzeyler arasında ayırım yapmaksızın ISCED 1 ve 24'teki öğretmenleri birlikte ifade eder.

İsveç: Referans yılı 2018'dir.

Birleşik Krallık (ENG): Maaşlarla ilgili veriler, düzey ayırımı olmaksızın ISCED 24 ve 34'teki öğretmenleri birlikte ifade eder ve tam nitelikli olmayan öğretmenleri ve önde gelen uygulayıcıları içerir. GSYİH Birleşik Krallık'ın tamamı için hesaplanmıştır.

İzlanda: Maaşlarla ilgili veriler tüm öğretmenleri (tam nitelikli olmayan öğretmenler dahil) içerir ve düzeyler arasında ayırım yapmaksızın ISCED 1 ve 24'teki öğretmenleri birlikte ifade eder.

Aşağıdaki paragraflar, kişi başına düşen GSYİH ile bağlantılı olarak ifade edilen maaş düzeyiyle birlikte öğretmenlerin maaşlarından duydukları memnuniyeti analiz etmektedir ⁽³⁵⁾.

Ortalama fiili maaşların kişi başına GSYİH'nın altında olduğu hemen hemen tüm ülkelerde, öğretmenler ortalama olarak maaşlarından daha az memnuniyet ifade etmektedir. Bu, Çekya, Macaristan, Letonya, Litvanya, Slovakya, İsveç ve İzlanda için geçerlidir. İzlanda'da, maaşlardan özellikle düşük memnuniyet, öğretmenlerin sahip olduğu nitelik düzeyine göre ücretlerdeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin neredeyse %75'i ISCED 6 veya daha düşük yeterliliğe sahiptir ve ISCED 7 yeterliliğine sahip öğretmenlerin %26'sına kıyasla daha az kazanmaktadır (ayrıca bkz. Bölüm 2.1.1). Estonya da bu ülke grubuna yakındır, ancak maaşından memnun olan öğretmenlerin oranı AB ortalamasının sadece 1 puan üzerindedir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Norveç ana aykırı değerdir. Norveç'te, öğretmen ortalama fiili maaşları kişi başına düşen GSYİH'nın altındayken, maaşlarından memnun olan öğretmenlerin oranı AB değerinin üzerindedir. Ancak, petrol şirketlerinin yüksek gelirleri kişi başına GSYİH'yı şişirebilir ve maaşlar ile GSYİH arasındaki negatif farkın kaynağı olabilir. Aslında Norveç'te öğretmen maaşları Avrupa'daki en yüksek maaşlar arasındadır (Avrupa Komisyonu/ EACEA/Eurydice, 2020a, s. 24). Ayrıca, Norveç'te öğretmen maaşları, özellikle daha yüksek niteliklere ve/veya daha uzun deneyime sahip öğretmenler için son on yılda artmaya devam etmiştir. Örneğin, Norveç'teki aday öğretmenlerin yasal maaşları 2016/17'de 2009/10'a göre %11 daha yüksekti ve o zamandan beri artışlar oldu.

Öğretmenlerin ortalama yıllık brüt gerçek maaşlarının kişi başına düşen GSYİH'den yüksek olduğu ülkelerde, öğretmenler maaşlarından memnuniyet konusunda farklı görüşler ifade etmektedir. Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Danimarka, Hollanda, Avusturya, Finlandiya ve Birleşik Krallık'ta

⁽³⁵⁾ Pearson korelasyonu 0,323 ve Spearman korelasyonu 0,344.

(İngiltere), maaşlarından memnun olan veya çok memnun olan öğretmenlerin oranı AB değerinin üzerindedir. Aksine, Fransa, İtalya, Portekiz, Romanya ve Slovenya'da kişi başına düşen GSYİH ile maaşlar arasındaki pozitif farka rağmen daha az öğretmen bu görüşü ifade etmektedir. Bu son gruptaki ülkelerde maaşlardan memnuniyetsizliği iki konu açıklayabilir.

İlk olarak, bu ülkelerin çoğu yavaş bir maaş ilerleme kariyerine sahiptir (Avrupa Komisyonu/ EACEA/ Eurydice, 2020a, s. 18). Fransa, Portekiz ve Romanya'da, maaş artışları bir öğretmenin kariyerinin başlangıcında o kadar önemli değildir ve zamanla daha önemli hale gelir. Toplam yüzde artışı yüksek olabilse de genellikle zirveye ulaşmak için uzun yıllar hizmet gereklidir ve tüm öğretmenler bu noktaya ulaşmayabilir. İtalya'da, yavaş ilerlemesine ek olarak, maaş artışı diğer ülkelere göre nispeten ılımlı ve öğretmenlerin başlangıç maaşından yaklaşık %50 daha fazla olan en yüksek maaşa ulaşmak için 35 yıl çalışmaları gerekiyor. Bu, maaş ilerlemesinin sadece ne kadar olduğu değil, aynı zamanda ilerlemenin ne kadar sürdüğü ile ilgili bir soru olduğunu ve politika yapımcıların her iki boyutu da dikkate alarak genel maaş yapısı üzerinde çalışabileceğini vurgulamaktadır.

İkinci olarak, 2009'daki ekonomik krizin etkisi, birçok ülkede kamu harcamalarının dondurulması veya azaltılması, öğretmenlerin kazançlarıyla ilgili memnuniyetlerini etkilemiş olabilir. Örneğin Fransa, İtalya, Portekiz ve Slovenya'da son 10 yılda (yani 2009 ekonomik krizinden bu yana) öğretmen maaşları çok az arttı. Slovenya'da, kariyerin daha yüksek seviyelerine terfi ile bağlantılı maaş artışları geçici olarak ertelendi (2011 ve 2012'de) ve hatta donduruldu (2013 ve 2014'te). 2016/17'de aday öğretmenlerin yasal maaşları aslında 2009/10'dan bu yana İtalya, Portekiz ve Slovenya'da düşmüş ve Fransa'da %3'ten daha az artmıştır (Avrupa Komisyonu/ EACEA/Eurydice, 2018). Bu ülkelerde 2016 yılından bu yana artışlar marjinal olmuştur.

Bu nedenle, Şekil 1.10, öğretmenlerin maaşlarından duydukları memnuniyetin, öğretmenlerin kişi başına düşen GSYİH'den daha az kazandığı ülkelerde veya 2009 ekonomik krizinin öğretmenlerin maaşları üzerinde uzun süreli olumsuz etki yaratarak onların satın alma güçlerini etkilediği ülkelerde en düşük düzeyde olduğunu gösterir. Maaşlarla ilgili politikalar geliştirirken, bu dinamikleri göz önünde bulundurmamak, ücretlerle ilgili memnuniyet düzeylerini artırmaya yardımcı olabilir ve muhtemelen gençlerin izlemeleri gereken profesyonel yolu düşünürken seçimlerini etkileyebilir.

1.2.4. Emeklilik yaşı

Emeklilik yaşı, çalışma koşullarının bir parçasıdır. Bununla birlikte, emeklilikle ilgili düzenlemeler, öğretmenler için kamu sektöründeki diğer işlerden farklı olmayabilir. Ayrıca, bu konu son yıllarda neredeyse tüm ülkelerde emeklilik yaşlarının yükseltilmesiyle birlikte sürekli olarak gelişmiştir.

Şu anda, Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda hem kadınlar hem de erkekler için ortaokul öğretmenlerinin resmi emeklilik yaşı 65'tir (bkz. Şekil 1.11). 16 eğitim sisteminde durum böyledir ⁽³⁶⁾. Diğer 13 sistemde ⁽³⁷⁾, resmi emeklilik yaşı daha yüksektir ve Norveç'teki öğretmenler 70 yaşında emekli olmaktadır. Tersine, dokuz ülkede (Bulgaristan, Çekya, Fransa, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Slovakya ve Kuzey Makedonya), resmi emeklilik yaşı hem kadınlar hem de erkekler için daha düşüktür. Çoğu ülkede emeklilik yaşı kadınlar ve erkekler için aynı iken, dokuz eğitim sisteminde (Bulgaristan, Çekya, Litvanya, Avusturya, Polonya, Arnavutluk, İsviçre, Kuzey Makedonya ve Sırbistan) cinsiyete dayalı farklılıklar bulunmaktadır. Tüm bu ülkelerde erkekler kadınlardan daha geç emekli oluyor, ancak aradaki fark bazen bir yıldan fazla olmuyor (Çekya, Litvanya ve İsviçre).

⁽³⁶⁾ Belçika (üç topluluk), Estonya, İspanya, Hırvatistan, Kıbrıs, Lüksemburg, Romanya, Slovenya, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık (İskoçya), Bosna-Hersek, Lihtenştayn ve Türkiye.

⁽³⁷⁾ Danimarka, Almanya, İrlanda, Yunanistan, İtalya, Hollanda, Portekiz, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), İzlanda, Karadağ ve Norveç.

Ancak bu durumun önümüzdeki yıllarda değişmesi kaçınılmazdır. Yavaş yavaş, birçok ülkede emeklilik yaşı artırılmaktadır.

Çekya'da, tüm öğretmenler için resmi emeklilik yaşı 2037'de 65 olacak ⁽³⁸⁾.

İrlanda'da resmi emeklilik yaşı 2028'de yükselecek ⁽³⁹⁾.

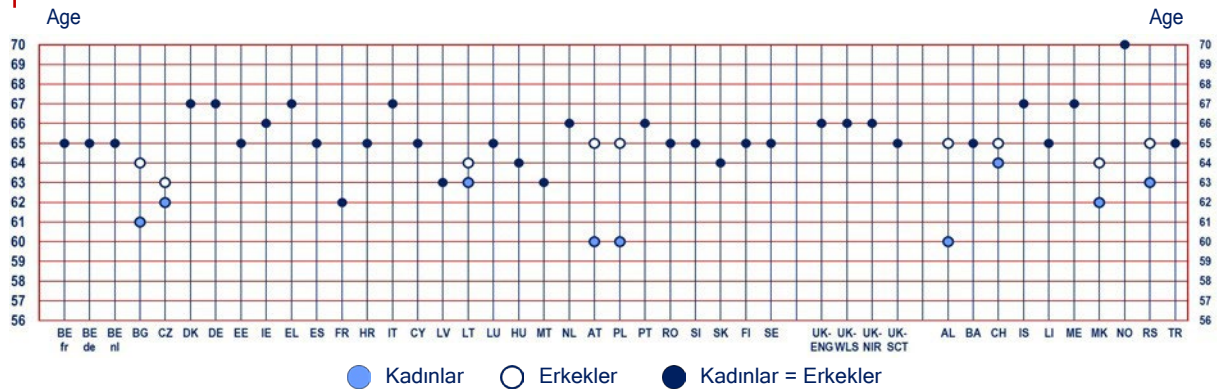
Litvanya'da 2026 yılına kadar hem erkekler hem de kadınlar için resmi emeklilik yaşı 65 olacaktır. Geçiş döneminde öğretmenlerin mevcut resmi emeklilik yaşından daha uzun süre çalışmasına izin verilmektedir ⁽⁴⁰⁾.

Malta'da 2027'de hem erkekler hem de kadınlar için resmi emeklilik yaşı 65 olacak ⁽⁴¹⁾.

Avusturya'da 2024 ile 2033 arasında kadınların emeklilik yaşı kademeli olarak 60'tan 65'e çıkacak ⁽⁴²⁾.

Sırbistan'da kadınlar için resmi emeklilik yaşı 2032'de 65'e ulaşacak ⁽⁴³⁾.

Şekil 1.11: Ortaöğretim öğretmenlerinin resmi emeklilik yaşı, 2019/20



Kaynak: Eurydice.

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin çalışmayı bırakacağı sınırı belirleyen **resmi emeklilik yaşına** odaklanmaktadır. Rakamlar yuvarlanır. Bazı ülkelerde ve özel durumlarda, öğretmenler bu yaş sınırının ötesinde çalışmaya devam edebilir. Asgari çalışma yılı sayısı ve gerekli hizmet yılı sayısının tamamlanmasına bağlı olarak tam emeklilik hakkı ile asgari emeklilik yaşı gibi diğer hususlar emeklilik yaşının belirlenmesinde rol oynar. Bu yönler şekle yansıtılmamıştır.

Ülkeye özel notlar

Çekya: Kadınlar için resmi emeklilik yaşı, sahip oldukları çocuk sayısına bağlıdır. Kadınlar için şekil, iki çocuklu bir öğretmenin emeklilik yaşını gösterir.

Danimarka: Resmi emeklilik yaşı, doğum tarihine göre değişir. Şekil, 1955 doğumlu öğretmenlerin emeklilik yaşını göstermektedir.

Almanya: Resmi emeklilik yaşı doğum tarihine göre değişir. Şekil, 1964 doğumlu öğretmenlerin emeklilik yaşını göstermektedir.

Estonya: Resmi emeklilik yaşı, doğum tarihine göre değişir. Şekil, 1961 ve sonrası doğumlu öğretmenlerin emeklilik yaşını göstermektedir.

Kıbrıs: Öğretmenler şu anda 64,5 yaşında emekli oluyorlar. Bir sonraki okul yılının sonunda, tüm öğretmenler için asgari emeklilik yaşı 65 olacaktır.

Slovenya: Resmi emeklilik yaşı, belirli koşullar nedeniyle de daha düşük olabilir (çocuklar, zorunlu askerlik, 18 yaşından önce çalışma, 2013 yılına kadar yürürlükte olan düzenlemelere göre emeklilik).

Slovakya: Resmi emeklilik yaşı, büyütülen çocuk sayısına bağlı olarak daha düşük olabilir.

İsveç: 1955 ve sonrasında doğanların 69 yaşına kadar çalışmasına izin verilecek.

İzlanda: Öğretmenler 67 yaşında emekli olabilir ancak 70 yaşına kadar öğretmenlik yapmalarına izin verilir.

Avrupa'da Öğretmenlik Mesleği ((Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015) raporunda aktarılan verilerle karşılaştırıldığında, bazı ülkelerde öğretmenler artık resmi olarak daha geç emekli olmaktadır.

(38) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-155#cast4> [Erişim tarihi: 30 Ekim 2020].

(39) <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2018/act/39/enacted/en/html> [Erişim tarihi: 23 Şubat 2021].

[https://www.education.ie/en/Education-Staff/Services/Retirement-Pensions/Announcements %20.html](https://www.education.ie/en/Education-Staff/Services/Retirement-Pensions/Announcements%20.html) [Erişim tarihi: 23 Şubat 2021].

(40) <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.5901/asr> [Erişim tarihi 28 Ekim 2020].

(41) <https://legislation.mt/eli/cap/318/eng/pdf> [Erişim tarihi 3 Kasım 2020].

(42) <https://www.sozialministerium.at/Services/Leichter-Lesen/Soziales/Pensionsarten/Alterspension.html> [Erişim tarihi 28 Ekim 2020].

(43) https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_penzijskom_i_invalidskom_osiguranju.html [Erişim tarihi 28 Ekim 2020].

15 eğitim sistemi için durum böyledir ⁽⁴⁴⁾. Ayrıca, birçok ülkede resmi emeklilik yaşındaki cinsiyet farkı azaltılmış veya kaldırılmıştır. Örneğin, Çekya ve Sırbistan'da, fark beş yıldan sırasıyla sadece bir ve iki yıla düşürüldü ve Romanya ve Slovenya'da tamamen ortadan kalktı.

1.3. Öğretmenlik kariyerleri

Kariyer beklentilerine sahip olmak önemli bir motivasyon faktörü olabilir. Öğretmenleri, kariyerlerinde ilerlemek için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmeye ve öğrencilere yüksek kaliteli öğretim sunmaya devam etmeye teşvik edebilir. Konsey'in Avrupalı öğretmenler ve eğitimciler hakkındaki kararlarında vurgulandığı gibi ⁽⁴⁵⁾, farklı kariyer seçimleri 'öğretmenleri ve eğitimcileri mesleğe ve çalışma hayatları boyunca hem öğrencilerine hem de kendi öğrenmelerine bağlı kalmaya teşvik edebilir'. Ayrıca, dinamik ve gelişen bir kariyer yolu, öğretmenlik mesleğini gençler için daha çekici hale getirmede de rol oynayabilir. Bu nedenle Konsey, AB Üye Devletlerini öğretmenler için ulusal kariyer çerçeveleri geliştirmeye davet etmektedir ⁽⁴⁶⁾. Sonuçları takiben, Avrupa Komisyonu Avrupa eğitim alanına ilişkin iletişimde '2021-2022 döneminde ulusal kariyer çerçevelerinin geliştirilmesi için Avrupa rehberliği geliştirmeyi ve böylece okul eğitimi profesyonellerinin kariyer ilerlemesini desteklemeyi' amaçlamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2020, s. 19).

Bu bölüm, tam nitelikli, hizmet içi öğretmenlerin kariyerlerini geliştirmeleri için mevcut olan fırsatları incelemektedir. Kariyer gelişimi burada hem kariyer yapısının çeşitli seviyelerinde ilerleme hem de ek sorumluluklar üstlenerek kazanılan deneyim açısından ilerleme olarak ele alınmaktadır. Yalnızca öğretmenlik sorumluluklarını sürdürmeyi gerektiren pozisyonlar, öğretmenlik kariyer yapılarının bir parçası olarak kabul edilir. Örneğin, herhangi bir öğretim saati içermeyen bir yönetici veya idari role (örneğin okul müdürü) terfi veya ilerleme, analizin dışında tutulur. Bazı öğretmenler mesleki yaşamlarının sonraki pozisyonlara doğru evrimini tasavvur edebilir ve bu diğer pozisyonlar okul eğitimi meslekleri perspektifinde bir sürekliliğin parçası olabilirken (Avrupa Komisyonu, 2020) genellikle özel eğitim, işe alım süreçleri ve statü değişikliği gerektirirler. Bu tür pozisyonlardaki öğretmenler genellikle öğretmenliği bırakır ve başka görev ve sorumlulukları vardır.

İlk olarak, bölüm Avrupa ülkelerinde yürürlükte olan kariyer yapılarının türlerini tanımlar. Bunların, çok düzeyli kariyer yapıları olarak adlandırılan farklı düzeylerde resmileştirilip resmileştirilmediğini veya kariyerlerin, burada tek seviyeli kariyer yapıları olarak adlandırılan, roller, sorumluluklar ve/veya hiyerarşik ilişkiler açısından tanımlanmış hiçbir resmi seviye olmadan esas olarak maaş ilerlemesi açısından değerlendirilip değerlendirilmediğini araştırır.

Ayrıca bu bölüm, öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlemelerini belirlemek için farklı kriterlerin nasıl kullanıldığını analiz eder. Özellikle hizmet yılı, SMG ve değerlendirmenin oynadığı role bakar.

Bu bölümün üçüncü kısmı, öğretmenlerin deneyimlerini genişletmek ve diğer öğretmenlere rehberlik etmek, konuları koordine etmek veya okul etkinliklerini yönetmek gibi okul ortamındaki rollerini farklılaştırmak için ne tür fırsatlara sahip olduklarını araştırır. Bölüm, bunların iki farklı kariyer modelinde nasıl ortaya çıktığını tartışır.

Son olarak, Eğitim ve Öğretim 2020 Çalışma Grubu'nun nihai çıktısı *Öğretmen kariyerlerini ve okul liderlerini desteklemek – Bir politika kılavuzu* (Avrupa Komisyonu, 2020) tarafından tanımlanan kariyer türlerini kullanarak, bu bölüm öğretmenlerin kariyerlerine yön veren bazı dinamikleri analiz eder.

⁽⁴⁴⁾ Çekya, Danimarka, Almanya, Estonya, Yunanistan, İrlanda, Macaristan, Hollanda, Slovenya, Slovakya, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), İzlanda ve Lihtenştayn.

⁽⁴⁵⁾ OJ C 193, 9.6.2020, C 193/16.

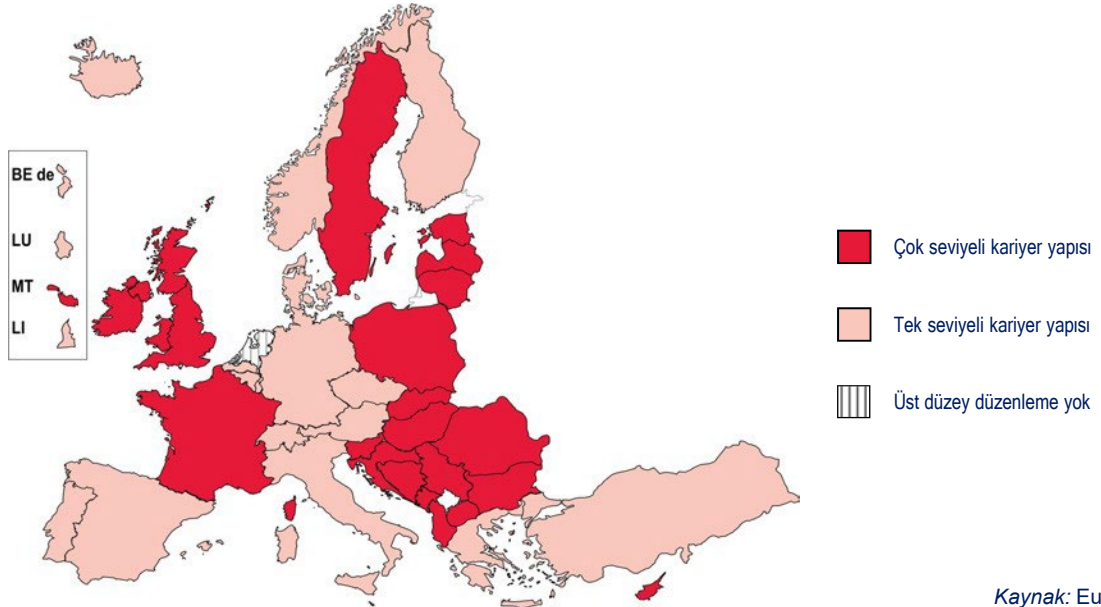
⁽⁴⁶⁾ a.g.e.

1.3.1. Kariyer yapıları

Kariyer yapısı, burada bir iş veya meslekte tanınmış bir ilerleme yolu olarak tanımlanmaktadır. Kariyer yapılarının bir veya daha fazla seviyesi olabilir.

- Genellikle çok seviyeli kariyer yapılarında seviyeler bir dizi yeterlilik, sorumluluk, rol ve/veya hiyerarşik ilişki ile tanımlanır. Çok seviyeli bir kariyer yapısı içinde, kariyer aşamaları artan karmaşıklık ve daha fazla sorumluluk açısından yapılandırılır. Bir maaş skalası, kariyer yapısıyla bağlantılı olabilir, ancak onun belirleyici özelliği değildir.
- Tek seviyeli kariyer yapıları bu raporda tek seviyeli kariyer yapıları olarak anılmaktadır. Bu tür yapılandırma, öğretmenlerin deneyimlerini genişletmelerine veya ek görevler veya sorumluluklar almalarına izin verebilir. Bununla birlikte, bunlar belirli kariyer aşamalarında düzenlenmemiştir ve genellikle öğretmenler arasındaki resmi hiyerarşik ilişkilerde bir değişiklik içermezler.

Şekil 1.12: Tam nitelikli ortaöğretim öğretmenleri için kariyer yapısı türleri, 2019/20



Kaynak: Eurydice.

Açıklayıcı notlar

Şekil yalnızca öğretme rolü olan pozisyonları dikkate almaktadır. Öğretim dışı görevler dikkate alınmaz (örneğin, teftiş, araştırma veya eğitim yönetiminden sorumlu kurumlara geçici olarak atanan öğretmenler, herhangi bir düzenli öğretim sorumluluğu olmayan okul müdürleri).

Şekil 1.12, 24 Avrupa eğitim sisteminin farklı seviyelerde organize edilmiş bir kariyer yapısı sistemine sahip olduğunu ve 18'inin tek bir seviyede organize edildiğini göstermektedir. Hollanda'da, kariyer çerçeveleri toplu sözleşmeler yoluyla müzakere edilir ve bu konuda üst düzey otorite düzenlemeleri yoktur.

Çok düzeyli bir kariyer yapısına sahip eğitim sistemleri, o sistem içinde bir kariyerin ne anlama geldiğini yansıtan farklı model ve ilkeleri takip eder. Bu, aşağıdaki bölümlerde daha ayrıntılı olarak tartışılmaktadır. Çok düzeyli kariyer yapıları için kariyer adımlarının bir haritası Ek I.1'de mevcuttur.

1.3.2. Kariyer ilerlemesi için modeller

Aşağıdaki analiz, kariyer ilerlemesi için kullanılan kriterlere bakar. Çok seviyeli kariyer yapılarında ilerleme, bir sonraki kariyer seviyesine terfi anlamına gelirken, tek seviyeli sistemlerde ilerleme, resmi kariyer seviyelerine sahip olmadığından, maaş ilerlemesi olarak kabul edilir. Analiz, genellikle karar verme sürecinde rol oynayan üç kritere odaklanır: hizmet yılı, SMG ve öğretmen değerlendirmesi. Bunlar

her bir eğitim sisteminde kullanılan tek kriter olmayabileceğinden, Ek I.1 kariyer ilerlemesi için bir ön koşul olarak kabul edilen tüm kriterlere genel bir bakış sunar. Önkoşul, adayın kariyer gelişimi için değerlendirilmesinden önce, örneğin belirli bir yıl hizmette olmak veya asgari SMG saatini takip etmek gibi kriterin karşılanması gerektiği anlamına gelir.

Şekil 1.13, kariyer modelleri ile ilerleme kalıpları arasında bir miktar ilişki olduğunu göstermektedir. Hizmet yılı, her iki kariyer yapısında da bir kriter olarak yaygın şekilde kullanılırken, SMG ve performans değerlendirmeleri kullanılmaz. Genel olarak, son ikisi genellikle çok seviyeli kariyer yapılarına sahip eğitim sistemlerinde terfi mekanizmalarının bir parçasıdır ve tek seviyeli kariyer yapılarına sahip ülkelerde çok daha az dikkate alınır.

Tek seviyeli kariyer yapıları

Tek seviyeli kariyer yapılarına sahip eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin yaşını dikkate alan Lihtenştayn dışındaki tüm eğitim sistemleri, hizmet yıllarını ilerleme için bir temel olarak kabul eder. 14 eğitim sisteminde ⁽⁴⁷⁾, kariyer gelişimi için tek resmi gereklilik budur.

Çoğu ülkede, ilerleme için gereken yıl sayısı düzenli olup, İsviçre ve Türkiye'de her yıldan İzlanda'da her beş yıla kadar uzanır. İtalya'da gerekli hizmet yılı, maaş ölçeğinde ulaşılan düzeye bağlı olarak değişir.

Tek seviyeli kariyer yapısına sahip ülkeler arasında SMG (ayrıca bkz. Bölüm 3) yalnızca üç eğitim sisteminde (İspanya, Lüksemburg ve Portekiz) maaş ilerlemesi ve ikisinde (Portekiz ve Lihtenştayn) öğretmen değerlendirmesi (ayrıca bkz. Bölüm 4) için bir kriterdir.

Yalnızca Portekiz, maaş ilerlemesi kararını her üç kritere de dayandırır.

Portekiz'de, maaş ilerlemesi, dört yıllık hizmet (5. seviyede iki yıl), dört yılda en az 50 saat (5. seviye için 25 saat) SMG'ye devam etme ve performans değerlendirmesinden en az 'iyi' notu ile uygunluk sağlandığında verilir ⁽⁴⁸⁾.

Çok seviyeli kariyer yapıları

Çok düzeyli kariyer yapısına sahip çoğu eğitim sisteminde, öğretmenlerin ilerlemesi için çeşitli kriterleri yerine getirmesi gerekir. Ülkelerin üçte ikisi hizmet yılını hesaba katar, sistemlerin yarısından fazlası öğretmenlerin SMG'sini hesaba katar ve sistemlerin neredeyse üçte ikisinde değerlendirme terfi sürecinin bir parçasıdır. Ayrıca, çok düzeyli kariyer modeline sahip eğitim sistemlerinin üçte biri üç unsurun tümünden yararlanmaktadır (Fransa, Hırvatistan, Kıbrıs, Litvanya, Macaristan, Romanya, Slovenya ve Sırbistan).

Hırvatistan'da hizmet yılı ve SMG gereklilikleri kariyer düzeyine göre farklılık gösterir. Örneğin, bir mentor öğretmen, yalnızca beş yılı öğretmen mentoru olmak zorunda olan ve son beş yılda edinilen 150 saatlik SMG olmak üzere, öğretim faaliyetlerinde 10 yıllık hizmetten sonra öğretmen danışmanı olarak terfi ettirilebilir. Öğretmen danışmanından mükemmel öğretmen danışmanına geçmek, beşi Öğretmen Danışmanı olmak üzere 15 yıllık hizmet ve son beş yılda edinilen 200 saatlik CPD gerektirir. Her durumda, öğretmenler ayrıca ilk ve orta okullardaki öğretmenlerin nitelikleri için ulusal standart çerçevesinde tanımlanan öğrenme çıktılarını elde ettiklerini göstermelidir. Değerlendirme ölçütleri de kariyer düzeyine göre değişmektedir ⁽⁴⁹⁾.

⁽⁴⁷⁾ Belçika (üç topluluk), Çekya, Danimarka, Almanya, Yunanistan, İtalya, Avusturya, Finlandiya, İsviçre, İzlanda, Norveç ve Türkiye.

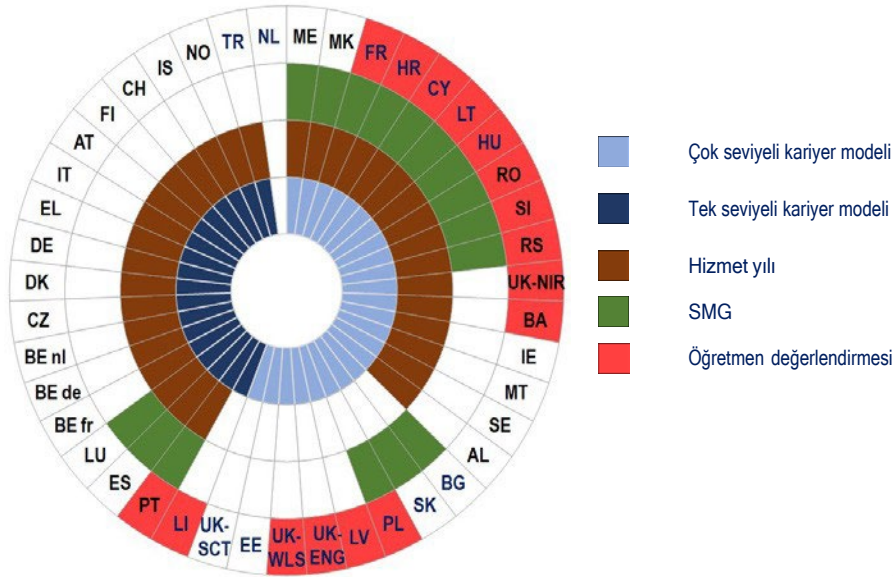
⁽⁴⁸⁾ <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/117104379/202010281834/73637034/diploma/indice>
<https://www.dgae.mec.pt/gestechumanos/pessoal-docente/carreira/carreira-docente/#estrutura>
[Erişim tarihi 30 Ekim 2020].

⁽⁴⁹⁾ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html [Erişim tarihi 28 Ekim 2020].

Diğer beş sistemde, analiz edilen unsurlardan ikisi dikkate alınır: hizmet yılı ve öğretmen değerlendirmesi (Birleşik Krallık (Kuzey İrlanda) ve Bosna-Hersek), hizmet yılı ve SMG (Karadağ ve Kuzey Makedonya), SMG ve öğretmen değerlendirmesi (Polonya).

Karadağ'da bir sonraki kariyer düzeyine geçmek için gereken hizmet yılı sayısı bir düzeyden diğerine farklılık gösterir. Örneğin, bir öğretmenin kıdemli öğretmen danışmanı pozisyonuna hak kazanabilmesi için 12 yıl ve araştırmacı öğretmen için 15 yıl hizmete ihtiyacı vardır. SMG gereklilikleri de bir seviyeden diğerine değişir. Terfi ayrıca mesleki makale yazan olmak gibi başka kriterlere de bağlıdır⁽⁵⁰⁾.

Şekil 1.13: Tek seviyeli ve çok seviyeli kariyer yapılarında kariyer ilerlemesi için gereksinimler olarak hizmet yıllarının, SMG'nin ve öğretmen değerlendirmesinin rolü, ortaöğretim, 2019/20



Kaynak: Eurydice.

Açıklayıcı notlar

Şekil yalnızca mevzuattan gereklilikler olduğunda, hizmet yıllarının, SMG gerekliliklerinin ve kariyer ilerlemesi için öğretmen değerlendirmesinin rolünü dikkate alır. Her kategoriye karşılık gelen rengin olmaması, kriterin kariyer ilerlemesi için bir gereklilik olmadığını anlamına gelir. Bazı ülkelerde, belirli yeterliliklerin gösterilmesi, bilimsel dergilerde makalelerin yayınlanması veya ek bir yüksek nitelik elde edilmesi gibi diğer faktörler, kariyer ilerlemesine karar vermek için dikkate alınabilir. Ülkeler önce kariyer modeline göre, ardından kariyer ilerlemesi için kriter gruplarına göre sıralanır. Bu tür gruplarda eğitim sistemleri protokol düzenindedir.

Ülkeye özel notlar

Çekya: Öğretmen değerlendirmesi, okul müdürünün takdirine bağlı olarak maaş artışına yol açabilir.

Malta: Öğretmen değerlendirmesi yalnızca maaş ilerlemesi için kullanılır, daha yüksek bir kariyer düzeyine terfi için kullanılmaz.

Avusturya: Belirli görevleri (örn. pedagojik koordinatör) kapsıyorsa, öğretmenlere ek ödenekler verilebilir. Bu işlevlere erişmek için ön koşul olarak belirli bir eğitimin izlenmesi gerekir.

Slovakya: Öğretmen değerlendirmesi, okul müdürünün takdirine bağlı olarak maaş artışına yol açabilir.

İsveç: Okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki düzenli bireysel gelişim konuşması maaş artışını etkileyebilir, ancak bu bir gereklilik değildir.

Geri kalan ülkelerde, terfi için analiz edilen üç kriterden yalnızca biri kullanılır: hizmet yılı (İrlanda, Malta, İsveç ve Arnavutluk), SMG (Bulgaristan ve Slovakya) veya öğretmen değerlendirmesi (Letonya ve Birleşik Krallık (İngiltere ve Galler)).

Bazı ülkelerde, belirli yeterliliklerin gösterilmesi veya daha yüksek bir yeterlilik düzeyi elde edilmesi gibi başka ek kriterler de dikkate alınır.

Son olarak, Estonya ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya), terfi için hizmet yılı, SMG ve öğretmen değerlendirmesi dışındaki diğer gerekliliklerin karşılanması gerekir.

⁽⁵⁰⁾ [http://www.mps.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=202494&rType=2&file=Pravilnik %20o %20vrstama %20zvanja,uslovima,na %20C4 %8Dinu %20i %20postupku %20predlaganja %20i %20dodjeljivanju %20zvanja.docx](http://www.mps.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=202494&rType=2&file=Pravilnik%20o%20vrstama%20zvanja,uslovima,na%20C4%8Dinu%20i%20postupku%20predlaganja%20i%20dodjeljivanju%20zvanja.docx) [Erişim tarihi 30 Ekim 2020].

Estonya'da kariyer yapısının üç düzeyi vardır: öğretmen, kıdemli öğretmen ve usta öğretmen. Daha yüksek bir seviyeye terfi, mesleki belgelendirme sürecinde kanıtlanmış belirli yeterliliklerin gösterilmesine dayanır ⁽⁵¹⁾.

Birleşik Krallık'ta (İskoçya), kariyer yapısının dört düzeyi vardır: ana sınıf öğretmenleri, müdür öğretmenler, müdür yardımcılar ve müdürler. Daha yüksek bir seviyeye terfi, öğretmenlerin terfi edilen pozisyonlara atanmasına yönelik bir işe alım sürecine dayanmaktadır. Bu süreç, GTCS Profesyonel Standartlarına göre öğretmen yeterliliklerinin değerlendirilmesini içerir. Okul müdürleri, okulun müfredat ihtiyaçları gerektiriyorsa öğretim görevlerini sürdürürler ⁽⁵²⁾.

Ayrıca, çok seviyeli bir kariyer modelinde kariyer ilerlemesi, her seviye arasında maaş durgunluğu olduğu anlamına gelmez. Aslında bunun tersi de olabilir: öğretmenler kariyer seviyeleri arasında maaş skalasında hareket eder. Bu mekanizmalar içerisinde, terfi için dikkate alınmayan bazı kriterler, maaş ilerlemesi için dikkate alınabilir.

Örneğin **Malta**'da, öğretmen değerlendirmesi, öğretmenin notu dahilinde maaş ilerlemesi için gereklidir, ancak bölüm başkanlığı derecesine terfi için gerekli değildir. Bu tür bir terfi, seçmeli bir mülakatta başarılı olmanın yanı sıra hizmet yılı gibi diğer gereklilikleri de karşılamaya bağlıdır ⁽⁵³⁾.

1.3.3. Roller ve sorumlulukları çeşitlendirmek

Aşağıdaki paragraflar, profesyonel kariyerleri boyunca öğretmenlerin rol ve sorumluluklarındaki değişiklikleri analiz etmekte ve bu tür değişikliklerin maaşlar üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştırmaktadır. Analiz, önce çok düzeyli kariyer yapılarıyla ilgilenir ve ardından tek düzeyli kariyer yapılarına geçer.

Çok seviyeli kariyer yapıları

Çok seviyeli bir kariyer sistemi içinde kariyer ilerlemesi, çoğu durumda daha yüksek bir maaş, muhtemelen artan kişisel prestij ve çoğu durumda okul içinde farklı roller üstlenme olasılığı anlamına gelir. Belirli kariyer seviyelerinde öğretmenlere sunulan ek rollerin tam haritası ve karşılaştırmalı analizi bu raporun kapsamı dışındadır. Ancak, öğretmenlerin farklı kariyer seviyelerinde sahip oldukları ana sorumlulukları analiz ederek, bazı genel modellerin ortaya çıktığı görülmektedir (kariyer adımlarının listelendiği Ek I.1'e de bakınız).

Bazı ülkelerde, kariyer ilerlemesi ek yönetim rolleri olarak ifade edilir. Spesifik olarak, öğretmenler müdür yardımcısı, müdür yardımcısı veya bölüm başkanı olurlar ve bu da okul yönetiminin okul müdürüyle paylaşılmasında artan bir sorumluluk anlamına gelir. Örneğin, İrlanda, Kıbrıs, Malta ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) durum budur.

Diğer ülkelerde, kariyer ilerleme modeli, öğretmenlerin konu, müfredat ve pedagojik koordinasyon ve uzmanlık alanlarında yeni sorumluluklarla öğretmen danışmanları, pedagojik danışmanlar veya öğretmen danışmanları haline geldiği ek pedagojik rollerin altında yatan mantığı izler. Örneğin, kariyer adımlarından birinin, diğer öğretmenlerin eğitiminde özel sorumluluklara sahip *professeur formateur académique* olduğu Fransa'daki durum budur.

Son olarak, diğer birkaç ülke öğretim uzmanlığı açısından ilerleme ifade etmektedir. Bu ülkelerde öğretmenler usta öğretmenler, sözleşmeli öğretmenler, uzman öğretmenler, kıdemli öğretmenler veya baş öğretmenler olurlar. Bu durumlarda, roller ve kariyer seviyeleri arasında otomatik bir uygunluk yoktur, çünkü okulların görevleri dağıtma ve belirli sorumlulukları atama konusunda bir miktar özerkliği vardır. Ancak, belirli rollerin yalnızca belirli kariyer seviyelerinde ele alınabileceği durumlar vardır.

⁽⁵¹⁾ <https://www.kutseregister.ee/en/standardid/> [Erişim tarihi 28 Ekim 2020].

⁽⁵²⁾ https://www.snct.org.uk/wiki/index.php?title=Part_2_Section_2 [Erişim tarihi 28 Ekim 2020].

⁽⁵³⁾ https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral_%20Agreement.pdf [Erişim tarihi 3 Kasım 2020].

Örneğin **Bulgaristan**'da, yalnızca kıdemli ve baş öğretmenler diğer öğretmenlere akıl hocası olarak atanabilir. Benzer şekilde, müfredat ve/veya pedagojik koordinasyonla bağlantılı pozisyonların yanı sıra müdür yardımcısı veya bölüm başkanı gibi idari pozisyonlar da yalnızca baş öğretmenler tarafından karşılanabilir.

Benzer şekilde, **Macaristan**'da, yalnızca usta ve araştırmacı öğretmenler, diğer okullardaki diğer öğretmenlere, öğretmen eğitimcilerine, pedagojik ve müfredat koordinatörlerine ve müfettişlerine mentorluk yapabilir.

Slovenya'da, danışman ve danışman öğretmenler ile en az üç yıldır mentor pozisyonunda olan öğretmenler, stajyer veya yeni başlayan öğretmenlere akıl hocası olabilir ve danışman ve danışman öğretmenler de temel okulda bilginin Ulusal Değerlendirmesi Komitesi'nin üyeleri olarak katılabilir.

Kariyer yapısında daha yüksek bir seviyeye terfi, Estonya haricinde, çok seviyeli bir kariyer yapısına sahip tüm ülkelerde maaş artışıyla bağlantılıdır.

Estonya'da, yerel makamlar maaşları öder ve kariyer seviyelerini maaşlarla ilişkilendiren üst düzey otorite düzenlemeleri yoktur. Bununla birlikte, yaklaşan eğitim stratejisi (2021'de yürürlüğe girecek), kariyer seviyelerini maaşlar ve SMG fırsatlarıyla ilişkilendirerek bu yönü reforme etmeye yönelik bir plan içermektedir⁽⁵⁴⁾.

Tek seviyeli kariyer yapıları

Çok seviyeli bir kariyer modelinde kariyer ilerlemesi genellikle öğretime ek roller uygulamak anlamına gelirken, öğretmenler ayrıca tek seviyeli kariyer yapılarına sahip sistemlerde okul içindeki çalışmalarını çeşitlendirebilir.

Şekil 1.14, öğretmenlerin tek seviyeli bir kariyer yapısına sahip 18 sistemde kapsayabilecekleri rollerden bazılarını haritalandırır ve öğretmenlerin parasal veya zamansal tazminat alıp almadığını gösterir. Haritalama üç farklı alana odaklanır: öğretmen ve öğrenci desteği (mentor, öğretmen eğitmeni ve koç/öğrenci rehberliği); okul desteği (SMG, konu, müfredat, pedagoji veya BİT için koordinasyon rolleri); ve yönetim rolleri (başkan yardımcısı veya bölüm başkanı). Bu kapsamlı bir liste değildir ve öğretmenler için başka roller mevcut olabilir.

Şekil 1.14'te gösterildiği gibi, 12 eğitim sisteminde⁽⁵⁵⁾, üst düzey otorite düzenlemeleri, öğretmenlere okul içindeki çalışmalarını çeşitlendirmek için farklı olanaklar sağlar. Diğer altı ülkede (Çekya, Danimarka, İtalya, İsviçre, İzlanda ve Norveç), bu hem roller hem de tazminat mekanizmaları açısından tamamen veya büyük ölçüde okul özerkliği meselesidir. Aşağıdaki analiz, eski grubun rollerine ve tazminat mekanizmalarına bakar ve okulların özerkliğe sahip olduğu ancak bazı rollerin hâlâ üst düzey yetkililer tarafından düzenlendiği ülkeleri içerir (Çekya ve Norveç).

Öğretmen ve öğrenci desteği söz konusu olduğunda, öğrenciler için koçluk ve rehberlik, Çekya ve Norveç de dahil olmak üzere üst düzey otorite düzenlemesine sahip çoğu eğitim sisteminde⁽⁵⁶⁾ öğretmenlerin gerçekleştirebileceği bir iştir, ancak bunlardan yalnızca sekizinde⁽⁵⁷⁾ zaman ve/veya parasal tazminat öngörülmektedir. Benzer şekilde, 10 eğitim sistemi⁽⁵⁸⁾ akranlara akıl hocalığı yapmayı öğretmenlerin üstlenebileceği bir rol olarak görmektedir. Ancak bunlardan sadece altısı⁽⁵⁹⁾ bu rol için zaman ve/veya parasal tazminat öngörüyor. Tek seviyeli kariyer yapısına sahip sistemlerin yarısında diğer öğretmenleri yetiştirmek mümkündür. Ancak, bu durumda öğretmenler her zaman zaman ve/veya parasal tazminat alacaktır.

(54) <https://www.hm.ee/en/activities/strategic-planning-2021-2035/education-strategy-2035-objectives-and-preliminary-analysis> [Erişim tarihi 28 Ekim 2020].

(55) Belçika (üç topluluk), Almanya, Yunanistan, İspanya, Lüksemburg, Avusturya, Portekiz, Finlandiya, Lihtenştayn ve Türkiye.

(56) Belçika (üç topluluk), Çekya, Almanya, Yunanistan, İspanya, Lüksemburg, Avusturya, Portekiz, Finlandiya, Lihtenştayn, Norveç ve Türkiye.

(57) Belçika (Almanca Konuşan Topluluk), Çekya, Almanya, İspanya, Lüksemburg, Finlandiya, Lihtenştayn ve Norveç.

(58) Belçika (üç topluluk), Almanya, İspanya, Lüksemburg, Avusturya, Portekiz, Lihtenştayn ve Türkiye.

(59) Belçika (Almanca konuşan ve Flaman toplulukları), Lüksemburg, Avusturya, Lihtenştayn ve Türkiye.

Bu analiz, tek düzeyli kariyer yapılarının kendi başına, öğretmenlerin işlerini çeşitlendirmek için daha az olanaklara sahip olduğu anlamına gelmediğini göstermektedir. Gerçekten de bazı eğitim sistemlerinde öğretmenler, mesleki gelişime izin veren çeşitli rollere sahiptir. Bununla birlikte, diğer eğitim sistemlerinde, ek fırsatlar açmak ve/veya öğretmenlere içsel motivasyon faktörlerine katkıda bulunan teşvikler sağlamak için marjlar vardır.

1.3.4. Kariyer yapıları ve kariyer türleri

Aşağıdaki analiz, ET 2020 Okullar Çalışma Grubu tarafından geliştirilen kariyer türleri şeması içinde yukarıda analiz edilen kariyer yapılarını haritalamaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından kurulan ve Avrupa eğitim bakanlıklarından ve paydaş kuruluşlardan ⁽⁶⁵⁾, temsilcileri bir araya getiren bu grup, özellikle öğretmenlerin ve okul liderlerinin kariyer gelişimi alanında politika yönergeleri geliştirmek için çalıştı. Grup, *Öğretmen kariyerlerini ve okul liderlerini destekleme: bir politika kılavuzu* (Avrupa Komisyonu, 2020) isimli nihai çıktısında, Şekil 1.15'in gösterdiği gibi, grup öğretmenlere sunulabilecek altı olası kariyer yolu türünü açıklar.

Bu raporda gerçekleştirilen analizin öğretim saati olmayan pozisyonların hariç tutulması gibi uyarıları göz önüne alındığında, belirlenen resmi kariyer yolları, ET 2020 Okullar Çalışma Grubu tarafından açıklanan altı modelden en az üçüne, özellikle 'Yukarı ilerleme', 'Yukarıya doğru ilerleme' ve 'Yana doğru ilerleme'ye kadar izlenebilir. Diğer üçü ise ya bu raporun kapsamı dışındadır ('İçe ve dışa ilerleme' ve 'Sistemin katmanlarını ekleme') veya önceki çalışmada bir dereceye kadar analiz edilmiştir ('Değişen bağlamlar') ⁽⁶⁶⁾. Bununla birlikte, öğretmenlik kariyer modelleri üzerine gelecekteki araştırmalarda izlenecek ilginç yolları temsil etmektedirler.

Bu raporda görüldüğü gibi, çok seviyeli kariyer yapılarına sahip bir dizi eğitim sistemi, öğretmenlerin yönetsel rollere doğru 'yukarı ilerlemelerine' izin vermektedir (İrlanda, Kıbrıs, Malta, Birleşik Krallık (İskoçya)). Bu, tek seviyeli kariyer yapılarına sahip bazı eğitim sistemlerinde (Çekya, Almanya, İspanya, İtalya, Lüksemburg, Portekiz ve Finlandiya) da mümkündür, ancak bu tür pozisyonlara erişim resmi bir kariyer ilerleme yapısı içinde çerçevelenmemiştir. Öğretmenler, okul organizasyonel ihtiyaçları temelinde ve genellikle okul düzeyinde kararlaştırılan süreçleri takip ederek bu rolleri geçici olarak alıyor olabilirler.

Diğer eğitim sistemlerinde, vurgu pedagojik ve/veya öğretim uzmanlığı üzerindedir ve 'Yukarıya doğru ilerleme' kavramına yakındır. "Yukarı ilerlemenin" resmi bir yüksek kariyer düzeyine ilerleme kavramını içerdiğini varsayarsak, bu kategori çok düzeyli bir kariyer yapısına sahip birçok eğitim sistemini hesaba katacaktır. Tek seviyeli kariyer yapılarında, öğretmenler ayrıca pedagojik, müfredat veya konularda daha derin ve daha geniş uzmanlık gerektiren yönetim kurulu rollerini üstlenebilirler. Ancak, daha önce de vurgulandığı gibi, bu olasılıklar büyük ölçüde, resmi bir kariyer ilerleme modelinin bulunmadığı okulların içindeki dinamiklere dayanabilir ve bu nedenle öğretmenliği bir meslek olarak düşünen genç insanlar için daha az görünür olabilir.

⁽⁶⁴⁾ Çekya, Danimarka, İtalya, İsviçre, İzlanda ve Norveç.

⁽⁶⁵⁾ ET 2020 çalışma grupları hakkında daha fazla bilgi için bakınız: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_en [Erişim tarihi 28 Ekim 2020].

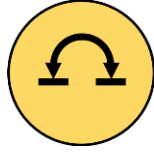
⁽⁶⁶⁾ *Avrupa'da Öğretim Kariyerleri – Erişim, ilerleme ve destek* (Avrupa Komisyonu/ EACEA/Eurydice, 2018) raporunda, 'Değişen bağlamlar' eğitim sistemleri içindeki öğretmen hareketliliği açısından bir dereceye kadar analiz edilmiştir.

Şekil 1.15: Altı tür öğretmen kariyer yolu



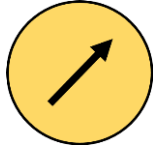
Yukarı ilerleme

Artan karar alma ve sorumluluk pozisyonu kazanmak
örn. öğretmenden okul liderine;
daha büyük bir okulun okul müdürlüğüne.



Değişen bağlamlar

Farklı bir bağlamda çalışmak için seçim yapmak
örn. farklı bir yaş grubunun öğretmeni;
kırsaldan kentsel okula geçen okul lideri.



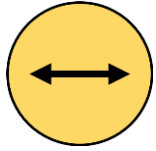
Yukarıya doğru ilerleme

Daha yetkin bir öğretmen veya okul lideri olmak
örn. öğretmen pedagojik uzmanlık kazanır; liderlik niteliklerini geliştirir.



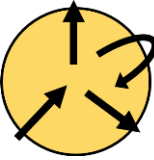
Sistem katmanları eklem

Daha geniş uzmanlık gerektiren yerel, bölgesel veya ulusal paydaşlarla ağ oluşturma/temas kurma
örn. bölgesel bir girişimin proje lideri olan öğretmen; bakanlığa danışman olarak görev yapan okul müdürü.



Yanlara doğru ilerleme

Okulda farklı (geçici veya kalıcı) bir rol üstlenmek
örn. özel ihtiyaçlar koordinatörü; yeni öğretmenlere veya okul liderlerine mentör olarak hareket etmek.



İçeri ve dışarı hareket

Okul topluluğunun sınırını geçmek
örn. STK ile geçici görev; araştırmacı olmak; öğretmen olmak için meslek değiştirmek; sınıf öğretmenliğine dönen okul müdürü

Kaynak: Avrupa Komisyonu (2020).

Benzer şekilde, 'Yanlara doğru hareket etmek' ifadesinin daha yüksek bir seviyeye resmi bir ilerleme olmadığını ima ettiğini varsayarsak, tüm tek seviyeli kariyer modelleri bu kategoriye girer. Şekil 1.14'te görüldüğü gibi, bu sistemlerin bazılarında fırsatlar hala son derece sınırlıdır, diğerlerinde ise çok fazla çeşitlilik vardır. Bununla birlikte, bu tür fırsatlar her zaman zaman veya parasal tazminatla gelmez ve daha fazla sorumluluk/rol üstlenmek isteyip istemediklerini öğretmenlerin içsel motivasyonuna ve takdirine bırakır.

Son olarak, Fransa ve Macaristan'da 'Yukarıya doğru ilerleme' modeliyle 'Yana doğru ilerleme'yi karıştıran unsurlar var. Fransa'da öğretmenler, öğretmen pozisyonundan öğretmen eğitmeni, pedagojik danışman ve konu koordinatörü pozisyonuna ve son üçü arasında yatay geçiş yapabilirler (bkz. Ek I.1). Ancak, öğretmen eğitmeni olmak için öğretmenlerin bir sertifika (CAFFA – *Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique*) alması gerekir. Macaristan'da usta öğretmenler 5 yıllık bir süre için araştırmacı öğretmen olabilirler. Beş yıl sonra usta öğretmen statüsüne geri dönerler veya beş yıllık ek bir araştırma için başvururlar.

1.4. Sonuçlar

Öğretmenliğin mesleki krizi: hükümetler için temel zorluklar

Avrupa genelinde, eğitim sistemleri, öğretmenlik mesleğinin mesleki bir kriziyle karşı karşıyadır. Çoğu ülke, dersler ve coğrafi alanlar arasındaki dağılımlarındaki dengesizlikler, yaşanan öğretmen nüfusu, mesleği terk edenler ve ITE'ye düşük kayıt oranları nedeniyle bazen şiddetlenen genel bir öğretmen eksikliği yaşamaktadır. Pek çok eğitim sistemi, aynı zamanda, bir kariyer seçimi olarak öğretmenliğin çekiciliğini eski haline getirebilecek politikalar talep eden çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Avrupa'nın her yerindeki hükümetler, öğretmen yıpranmasını karşılaştırmayı amaçlayan planlar uygulamaya koyar ve bunlar genellikle ITE'yi yeniden şekillendirme, çalışma koşullarını iyileştirme, kariyer yollarında reform yapma ve SMG'yi modernleştirme yönünde ilerler.

Çalışma şartları

Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararlarında ⁽⁶⁷⁾, çalışma koşulları, mesleğin çekiciliğini ve statüsünü iyileştirmek için temel bir unsur olarak tanımlanmaktadır. Bu bölümde istihdam koşulları, çalışma saatleri, maaşlar ve emeklilik yaşı analiz edilmiştir.

İstihdam koşulları söz konusu olduğunda, analiz AB düzeyinde beş öğretmenden birinin geçici sözleşmeyle çalıştığını ortaya koymaktadır. Bu güvencesiz istihdam koşulu, büyük ölçüde genç öğretmenler üzerinde yoğunlaşmıştır. AB düzeyinde, 35 yaşın altındaki öğretmenler arasında, her üç öğretmenden biri belirli süreli sözleşme ile istihdam edilmektedir ve bazı ülkelerde, genç öğretmenlerin üçte ikisinden fazlası kısa süreli sözleşmeye sahiptir. Genç öğretmenler arasında güvencesiz iş sözleşmelerinin yüksek payı, eğitim sistemlerinin demografik değişiklikler veya geçici olarak yer değiştirme ihtiyacı gibi değişen senaryolara uyum sağlamak için ihtiyaç duyduğu esnekliğin ötesine geçiyor gibi görünmektedir. Yüksek oranda sabit süreli sözleşmelere sahip olan ülkeler, bunun işe alım süreçlerindeki darboğazlardan, emekli öğretmenlerin yüksek oranlarından ve son ekonomik krizlerin uzun vadeli etkisinin kamu harcamalarının azalması gibi çeşitli nedenlerden kaynaklandığını bildirmektedir. Öğretmenlik kariyerinin ilk yıllarında yoğunlaşan güvencesiz sözleşmelerin yüksek oranlarının etkisi, yeni başlayan öğretmenlerin meslekte kalma veya meslekten ayrılma kararlarında rol oynayabilir ve öğretmenliğin çekici olmayan bir kariyer seçimi olarak algılanmasını tamamen etkileyebilir.

Öğretmenlerin çalışma saatleri her Avrupa eğitim sisteminde düzenlenmiştir. Bununla birlikte, ülkeler çalışma süresinin farklı boyutlarını tanımlayabilir: genel çalışma saatleri, öğretim saatleri ve/veya okulda bulunma süresi. Genel çalışma süresinin düzenlendiği çoğu ülkede, tam zamanlı öğretmenler, Yunanistan ve Arnavutluk'ta 30 saatten İsviçre ve Lihtenştayn'da 42 saate kadar değişen, haftada 40 saat çalışmaktadır. TALIS verileri, Avrupa'daki öğretmenlerin ortalama olarak haftada 39 saat çalıştığını bildirdiğini ortaya koymaktadır. Yönetmeliklere göre, öğretim saatleri Türkiye'de haftada en az 12 saatten Macaristan'da haftada en fazla 26 saate kadar değişmektedir. Ortalama olarak, AB'deki tam zamanlı öğretmenler haftada yaklaşık 20 saat ders verdiklerini bildirmektedir. Bu nedenle, düzenlemeler ve uygulama arasında açık bir yakınlaşma vardır.

Öğretmenler, zamanlarının yarısından daha azını öğretmeye ayırdıklarını bildirirken, doğrudan öğretimle ilgili görevler (yani dersleri planlama/hazırlama ve not alma/düzeltilme) zamanlarının neredeyse dörtte birini alır. İdari işler, okul yönetimi ve velilerle iletişim gibi diğer görevler diğer çeyreği alır. Ayrıca, öğretmenler daha uzun süre çalıştıklarında bu farklı boyutlar arasındaki denge değişmektedir. Aslında, daha uzun saatler çalışan öğretmenler, orantılı olarak, öğretime daha az, diğer görevlere daha fazla zaman ayırma eğilimindedir. Oran, ortalama olarak toplam çalışma sürelerinin yalnızca üçte birini öğretime ayırmaya kadar gidebilir. Bazı üst düzey yetkililer, gereksiz görevlerin yükünü azaltmak, çabaları temel sorumluluklara yeniden odaklamak ve idari taleplere ayrılan zamanı azaltmak için öğretmenlerin iş yükünü gözden geçirir.

Öğretmen maaşları ve öğretmenlerin kazandıklarından memnuniyetleri Avrupa genelinde büyük farklılıklar gösterir. AB düzeyinde, öğretmenlerin %40'ından azı maaşlarından memnun veya çok memnundur. Veriler, kişi başına düşen GSYİH ile ilgili olarak maaş ve ücretlerden memnuniyet arasında belirli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ortalama brüt gerçek maaşlarının kişi başına düşen ulusal GSYİH'nin altında olduğu birçok ülkede, öğretmenler kazançlarından düşük memnuniyet ifade etmektedir. Aksi de doğrudur. Ortalama maaşların kişi başına düşen GSYİH'nin üzerinde olduğu ülkelerdeki öğretmenler, maaşlarından daha yüksek memnuniyet ifade etmektedir. Veriler, kariyerleri boyunca yavaş ve/veya ılımlı maaş artışı veya hükümetlerin kamu harcamalarındaki düşük yatırımları nedeniyle uzun süreli durgunluk dönemleri gibi diğer özel koşulların öğretmenlerin maaşlarından memnuniyetsizliklerinde rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

⁽⁶⁷⁾ OJ C 193, 9.6.2020.

Maaşlarla ilgili politikaları yeniden düşünürken, maaş ilerlemesinin hızının yanı sıra genel maaş düzeyini de göz önünde bulundurmak, ücretlerle ilgili memnuniyeti artırmaya yardımcı olabilir. Öğretmen maaşlarını daha cazip hale getirmek, gençlerin mesleki yollarındaki seçimlerini etkilemede de rol oynayabilir.

Öğretmenler için emeklilik yaşı diğer sektörlere benzer dinamikler izlemiştir. Çoğu Avrupa ülkesinde öğretmenler genellikle 65 yaşında emekli olur. Ayrıca, öğretmenlerin daha erken emekli olmasına izin veren eğitim sistemleri, emeklilik yaşını kademeli olarak yükseltmektedir. Ayrıca, kadınların erkeklerden daha erken emekli olmasına izin veren düzenlemeler ortadan kalktı veya önümüzdeki on yıl içinde ortadan kalkması planlanmaktadır.

Kariyer

Avrupa'da öğretmenler için iki ana kariyer modeli vardır. Çok düzeyli kariyer yapısı olarak adlandırılan ilki, resmi kariyer düzeylerinde düzenlenir ve öğretmenler bu düzeylerde ilerler. Tek düzey olarak adlandırılan ikincisi, resmi bir kariyer düzeyine sahip değildir ve kariyer ilerlemesi, maaş ölçeğinde ilerlemeyi içerir.

İlk model, öğretmenlerin ulaşılan seviyeye göre işlerini çeşitlendirmesine olanak tanır. Her seviye genellikle daha yüksek bir maaşla ilişkilendirilir ve kariyer ilerlemesine, hizmet yılı sayısı, SMG gerekliliklerine uygunluk ve değerlendirme sonuçları gibi bir dizi kriter aracılığıyla karar verilir. Tek seviyeli model ayrıca, tazminat mekanizmaları her zaman öngörülme de, rollerin çeşitlendirilmesi için fırsatlar sunar. İlerleme genellikle hizmet yılı sayısına göre belirlenir.

Çok seviyeli kariyer yapıları genellikle yönetim rolleri gibi belirli yönlerde gelişir. Bu, ilerlemek isteyen iyi öğretmenlerin, onları öğretimde tutmak yerine öğretimin dışına itildiği anlamına gelir. Benzer şekilde, diğer çok düzeyli kariyer yapıları, yönetim rollerine hiç evrilmeyebilir, bu da isteyen öğretmenlere bu tür bir sorumluluğu deneyimleme fırsatı vermeyebilir.

Tek basamaklı kariyer yapılarının olduğu eğitim sistemlerinde, önceden belirlenmiş bir kariyer yapısının olmaması, öğretmenlere okul gereksinimlerinin yanı sıra kişisel istek ve yeteneklerine bağlı olarak farklı yönlerde gelişme esnekliği verebilir. Bununla birlikte, bu eğitim sistemlerinde, rollerin ve sorumlulukların çeşitliliği genellikle sınırlıdır, resmi bir tanınma yoktur ve bazı durumlarda para/zaman tazminatı yoktur.

Her iki model için de öğretmenlerin istekleri, yetenekleri ve yaşam planlarının yanı sıra okul ve sistemsel ihtiyaçlara bağlı olarak öğretmenlerin farklı rollerde gelişmelerine olanak tanıyan kariyer yollarını ifade ederek yansıtma ve reform için alan vardır. Bu tür yolları detaylandırmak, resmi tanınmayı göz önünde bulundurarak ve kariyer ilerlemesi için kullanılan kriterleri uyarlayarak tazminat ve ödüllendirme mekanizmalarıyla ilgili konuların açıklığa kavuşturulmasını da gerektirir. Öğretmenlik, kariyer gelişiminin sınırlı olduğu veya hiç olmadığı izole bir meslek olarak görülmeğe vazgeçilmeli ve bunun yerine daha geniş okul eğitimi meslekleri ailesinin bir parçası haline gelmelidir. Ulusal kariyer çerçevelerinin geliştirilmesi, öğretmenlere çeşitli fırsatlar sağlayan ve farklı okul eğitimi mesleklerini birbirine bağlayan kariyer yapıları etrafındaki politikalar için bir başlangıç noktası olabilir. Bunlar da, öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini arttırmada olumlu bir rol oynayabilir.

BÖLÜM 2: TEMEL ÖĞRETMENLİK EĞİTİMİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE GİRİŞ

Temel öğretmenlik eğitimi (ITE) ve göreve başlama, öğretmenlerin mesleki gelişiminin devam eden sürecinin ilk adımlarıdır. Avrupa Komisyonu göreve başlama el kitabı, 'öğretmen olmanın temel öğretmenlik eğitimi, göreve başlama aşaması ve sürekli mesleki gelişimi içeren aşamalı bir süreç olarak görülmesi gerektiğini' belirtmektedir ⁽¹⁾.

ITE, bu devam eden mesleki gelişim süreci için bir başlangıç noktasıdır ve 'düzenlenme şekli, öğretmenlerin hem niteliğini hem de niceliğini belirlemede kilit bir rol oynar' (Musset, 2010, s. 4). Öğretmen adaylarına temel mesleki yeterlilikler sağlamayı ve gelecekteki rolleri ve sorumlulukları için gerekli tutumları geliştirmeyi amaçlar. Meslek hakkında farkındalık oluşturmak ve genellikle okul içi yerleştirmeler yoluyla ilk öğretmenlik deneyimini yaşamak için fırsatlar sunar. Yükseköğretim kurumları (HEI'ler), çoğu Avrupa eğitim sisteminde ITE'nin ana sağlayıcılarıdır. Avrupa Yükseköğretim Alanındaki (EHEA) ve Bologna sürecindeki gelişmelerin bir sonucu olarak, birçok eğitim sistemi ITE'yi yeni bir üç aşamalı yapıya (Lisans/Yüksek Lisans/Doktora) uyacak şekilde yeniden düzenlemiştir.

Kariyerin erken aşamasında göreve başlama, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini pekiştirmelerine ve bunları gerçek okul ortamıyla ilişkilendirmelerine olanak tanır. Ayrıca, bireysel destek sağlayarak ve öğretmenliğin ilk yıllarında karşılaşılabilecekleri zorluklarla baş etmelerine yardımcı olarak öğretmenlerin mesleğe geçişlerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Çoğu Avrupa eğitim sistemi, yeni nitelikli öğretmenler için yapılandırılmış bir göreve başlama aşamasını kullanıma sunmuştur (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2018, s. 52).

Hem Avrupalı hem de ulusal politika yapımcılar güçlü bir şekilde ITE'nin kalitesine ve işe başlamaya odaklanır. Öğretmenlerin kalitesinin öğrencilerin sonuçlarını etkilediği yaygın olarak kabul edilmektedir. Konseyin etkili öğretmen eğitimine ilişkin sonuçları, yüksek kaliteli ITE ve göreve başlamanın sağlanmasının, öğretmenlerin sınıfta etkili olmak için ilgili yeterliliklere sahip olmalarını sağlamada önemli bir faktör olduğunu düşünmektedir ⁽²⁾. Ayrıca, yapılandırılmış bir göreve başlama aşamasının, yeni nitelikli öğretmenler için sürekli profesyonelleşmeyi sağlamada ve mesleki faaliyete geçişlerini desteklemede çok önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Konsey'in 26 Mayıs 2020 tarihli geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında vardığı sonuçlar, 'kariyerlerine başlamalarını kolaylaştırmak ve karşılaştıkları özel ihtiyaçlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için onlara ek rehberlik ve mentorluk sağlayarak yeni başlayan öğretmenlere özel ilgi gösterilmesi gerektiğini' vurgulamaktadır ⁽³⁾.

Avrupa Birliği siyasi belgeleri, yüksek potansiyelli adayları mesleğe çekmek ve elde tutmakta kaliteli ITE'nin ve yeni vasıflı öğretmenler için desteğin mevcudiyetinin önemli bir rol oynadığını sürekli olarak vurgulamaktadır. Konseyin 2014'teki kararlarında belirtildiği gibi, öğretmen eğitimi, mesleğin çekiciliğini ve kalitesini artırmaya yönelik daha geniş politika hedefinin ayrılmaz bir parçasıdır ⁽⁴⁾. 2020'de, Konsey'in geleceğe yönelik Avrupalı öğretmenler ve eğitimcileri hakkındaki sonuçları ITE'nin kalitesinin öğretmenlik mesleğinin çekiciliğine katkıda bulunduğunu yeniden teyit etmekte ve 'ITE, göreve başlama ve mentorluk dahil olmak üzere öğretmen ve eğitimci eğitim ve öğretiminin tüm seviyelerinde ve tüm bölümlerinde tamamlayıcı ve kapsamlı bir yaklaşım' ihtiyacını vurgulamaktadır ⁽⁵⁾.

(1) Avrupa Komisyonu Personeli Çalışma Belgesi SEC(2010) 538 finali. Yeni Başlayan Öğretmenler için Tutarlı ve Sistem Çapında Göreve Başlama Programları Geliştirme. Politika yapımcılar için bir el kitabı, s. 9. Belge şu adreste çevrimiçi olarak mevcuttur: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf [Erişim tarihi 18 Kasım 2020].

(2) Etkili öğretmen eğitimine ilişkin 20 Mayıs 2014 tarihli Konsey kararları, OJ C 183, 14.06.2014.

(3) Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020, C 193/12.

(4) OJ C 183, 14.06.2014.

(5) OJ C 193, 9.6.2020, C 193/11.

Bu bölüm, ITE'nin yapısı ve erken dönem kariyer destek önlemleri hakkında bilgi sağlar. Analizler ağırlıklı olarak üst düzey düzenlemelere ve tavsiyelere dayanmaktadır. TALIS 2018 verilerinin ikincil analizleri, öğretmenlerin eğitimsel kazanımları ve deneyimleri gerçeğine ışık tutarak tartışmayı besliyor. Bu bölüm iki ana bölümden oluşmaktadır. İlki, ortaokul öğretmenleri için ITE'nin düzenlenme şeklini ve süresini ele alır. Ayrıca, BÖE'nin sonunda verilen asgari yeterlilik düzeyi hakkında bilgi sağlar. Bu veriler, hizmet içi öğretmenlerin fiilen sahip oldukları en yüksek eğitim kazanımına ilişkin TALIS 2018 verileriyle ilişkilidir. ITE'nin kalitesinin ele alınmasına yardımcı olmak için analiz, mesleki eğitim ve okul içi yerleştirmenin payına odaklanarak ITE'nin temel unsurlarına bakar. Son olarak, bu bölüm öğretmenlik yeterliliğine erişmek için alternatif yollar hakkında bilgi verir.

İkinci bölüm, yeni nitelikli öğretmenler için göreve başlama programlarının mevcudiyetini, durumunu, süresini ve hükümlerini araştırır. TALIS 2018 anket sonuçlarına dayalı olarak, analiz, öğretmenliğe yeni başlayanlar olarak örgün veya yaygın göreve başlama programlarında yer alan ortaokul öğretmenlerinin oranını inceler. Düzenlemeler ve göreve başlama arasındaki ilişkiyi de ele alır. Resmi tamamlamak için, bu bölüm göreve başlamanın sonunda öğretmenlerin değerlendirilmesinin durumuna ve amaçlarına bakar.

2.1. İlk öğretmenlik eğitimi

Ana akım ITE'nin organizasyonu Avrupa'da büyük ölçüde farklılık gösterir ve oldukça karmaşık bir yapı olarak görünebilir. Yükseköğretimde artan esnekliğin bir sonucu olarak, bazı eğitim sistemleri ortaokul öğretmenlerini hazırlayan birkaç ITE programı başlatmıştır⁽⁶⁾. Bununla birlikte, bu bölümün ilk kısmı, ana akım BÖE'nin iki ana örgütsel modeline (ardışık ve eşzamanlı olanlar) odaklanmaktadır. ITE'nin asgari süresi, bunların sağladığı asgari nitelik düzeyi ve mesleki eğitim için gereken asgari süre ile ilgili düzenlemelerle nasıl bir ilişki içinde olduklarını analiz eder (bkz. 2.1.1 ve 2.1.2). Bu bölüm, ortaöğretim birinci kademedeki öğretmenlerin en yüksek eğitim düzeyine ve örgün eğitim ve öğretimlerine dahil edilen temel unsurlara ilişkin TALIS 2018 verilerinin analizi ile desteklenmektedir.

Bu bölümün ikinci kısmı (2.1.3), öğretim yeterliliğine giden alternatif yolları ele alırken, ulusal alternatif yolların yapılandırılmış açıklamaları Ek I.2'de bulunabilir.

2.1.1. Anaakım ITE: organizasyon ve yeterlilik seviyesi

Yaygın ITE programları iki ana modele ayrılabilir: eşzamanlı ve ardışık. Eşzamanlı programlar, mesleki konuların yanı sıra genel akademik konularla birlikte başlangıçlarından itibaren ITE'ye ayrılmıştır. Ardışık modeller, belirli alanlarda yüksek eğitim almış öğrencilerin ayrı bir ardışık aşamada profesyonel öğretmen eğitimine geçtikleri programları kapsar. Bu modellerin artıları ve eksileri literatürde büyük ölçüde tanımlanmış ve açıklanmıştır. ITE'nin eşzamanlı modeli genellikle daha bütünlük bir öğrenme deneyimine izin veriyor olarak algılanır. Ardışık programlar, mesleki seçimin eğitimin daha sonraki bir aşamasında yapılmasına izin verdiği için genellikle öğretmenlik yeterliliğine daha esnek bir giriş sunuyor olarak görülür (Musset, 2010).

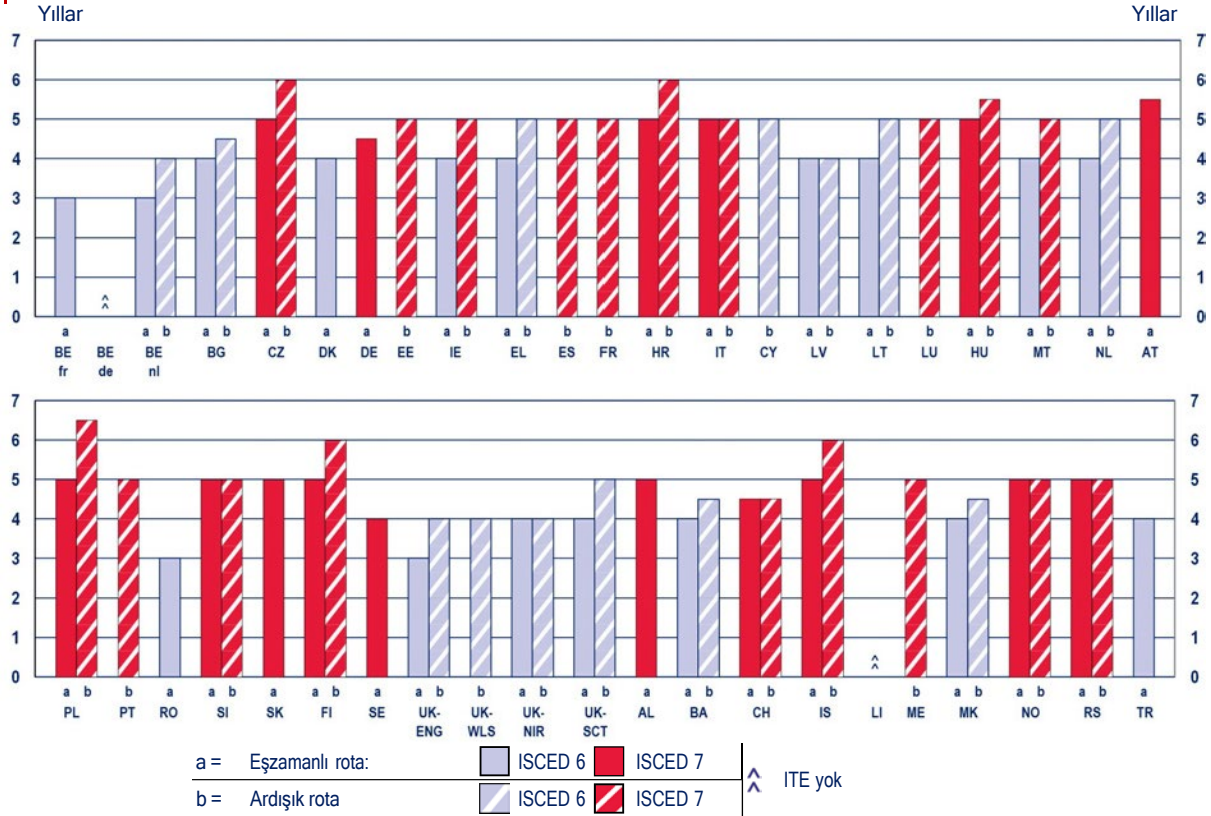
Şekil 2.1, Avrupa eğitim sistemlerinin yarısından fazlasının ortaöğretim öğretmenleri için her iki eğitim yolunu da sunduğunu göstermektedir. Dokuz eğitim sisteminde⁽⁷⁾, anaakım ITE yalnızca eşzamanlı bir

(6) Avrupa eğitim sistemlerindeki tüm temel öğretmen eğitimi programlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler şu adreste bulunabilir: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

(7) Belçika (Fransız Topluluğu), Danimarka, Almanya, Avusturya, Romanya, Slovakya, İsveç, Arnavutluk ve Türkiye.

model aracılığıyla sağlanırken, sekiz sistemde ⁽⁸⁾ ardışık yol mevcut olan tek yoldur. Bununla birlikte, bu iki modelden yalnızca birini sunan eğitim sistemlerinin yarısının, yeni öğretmen yetiştirme programları geliştirerek öğretmenlik mesleğine alternatif giriş noktaları getirdiğini vurgulamakta fayda vardır (bkz. bölüm 2.1.3).

Şekil 2.1: Ortaöğretimde çalışmak için normal temel öğretmenlik eğitiminin minimum düzeyi ve minimum toplam süresi (yıl olarak), 2019/20



Kaynak: Eurydice.

Açıklayıcı notlar

Asgari yeterlilik düzeyi, [Uluslararası Eğitim Sınıflandırmasına \(ISCED 2011\)](#) dayanmaktadır. Lisans ISCED 6 düzeyine ve yüksek lisans ISCED 7 düzeyine karşılık gelir.

Resmi belgeler, ITE'nin süresini yalnızca çalışma kredilerinde (AKTS) belirttiğinde, aşağıdaki dönüştürme uygulandı: 1 yıl = 60 çalışma kredisi.

Ülkeye özel notlar

Belçika (BE de): Topluluk içinde hiçbir öğretmen eğitimi düzenlenmemektedir. Çoğu öğretmen, Belçika'nın Fransız Topluluğunda eğitim almıştır. İşe alım için asgari şart lisans derecesidir.

Çekya: Ardışık model, pedagojik olmayan yüksek lisans derecesi artı 188 saatlik mesleki eğitim olarak tanımlanır. Mesleki eğitim, pedagojik olmayan bir yüksek lisans derecesine paralel olarak veya sonrasında izlenebilir. Genellikle bir ila iki yıl sürer.

Almanya: ITE'nin minimum toplam süresi, hazırlık hizmetinin (*Vorbereitungsdienst*) uzunluğuna bağlı olarak 4,5 ila 5,5 yıl olup, süresi *Land'e* bağlı olarak 12 ila 24 ay arasında değişmektedir. Şekildeki çubuk, birinci aşamanın sonunda Birinci Durum Sınavına (*Erste Staatsprüfung*) sahip *Länder* için minimum toplam süreyi gösterir. Genel olarak, ITE'nin ikinci aşamasında hiçbir AKTS kredisi alınmaz.

Yunanistan: Eğitim bilimlerinden yüksek lisans ve doktora mezunları, bir öğretmen yetiştirme programı izlemeden öğretmen olarak nitelendirilebilir.

Lüksemburg: Ortaöğretim öğretmenlerinin çoğu yüksek lisans derecelerini yurtdışında alırlar.

Malta: ITE'deki bir reform nedeniyle (2016/17), eşzamanlı Eğitim Lisans programı, Öğretim ve Öğrenim Yüksek Lisansına götüren birbirini izleyen beş yıllık bir kursla değiştirildi. Az sayıda eş zamanlı ITE kursu halen verilmektedir.

Macaristan: ITE programlarının süresi birkaç faktöre bağlıdır (ör. kapsanan ders sayısı; çalışma alanı; çalışmanın türü). Şekildeki veriler, en tipik ITE programlarının özelliklerini göstermektedir.

Avusturya: Lisans diplomasını aldıktan sonra, öğretmen adayları çalışmaya başlayabilir. Ancak, muhtemelen yarı zamanlı olarak, beş yıl içinde bir yüksek lisans derecesini tamamlamaları gerekir.

Slovenya: Ardışık program da altı yıl sürebilir.

⁽⁸⁾ Estonya, İspanya, Fransa, Kıbrıs, Lüksemburg, Portekiz, Birleşik Krallık (Galler) ve Karadağ.

İsveç: ITE'nin toplam süresi, ve öğretmenleri iki derste hazırlarsa 4 yıl, üç derste hazırlarsa 4,5 yıldır.

Birleşik Krallık (WLS): 2019/20'de ortaokul öğretmenleri için artık eş zamanlı eğitim rotası yoktur. Bu program 2020/21'den itibaren yeniden sunulacaktır.

Lihtenştayn: Ülke içinde hiçbir öğretmen eğitimi düzenlenmemektedir. Öğretmenlerin çoğu Avusturya veya İsviçre'de eğitim almıştır. İşe alım için asgari şart bir yüksek lisans derecesidir.

Norveç: ITE programlarının çoğu bir yüksek lisans derecesine götürür. İstisnalar, son yeterliliği lisans olmak üzere pratik ve estetik konularda öğretmen yetiştiren ITE programlarıdır.

Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda, ortaokul öğretmenleri için ITE programları yüksek lisans derecesine (ISCED 7) ⁽⁹⁾ götürür. Diğerlerinde, asgari nitelik lisanstır (ISCED 6). Bazı eğitim sistemleri – lisans derecesinin ortaokul öğretmeni olmak için gereken minimum ITE seviyesi olduğu yerler – yüksek lisans derecesine kadar daha uzun eğitim seçeneği sunar. Örneğin, Belçika'nın Fransız Topluluğu, Bulgaristan, Hollanda ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) durum budur. Romanya ve Birleşik Krallık'ta (Galler), yüksek lisans derecesine götüren yeni ITE programı 2020/21 akademik yılından itibaren uygulanacaktır.

Romanya'da, 2020/21 akademik yılından başlayarak, sekiz üniversitede Didaktik/Eğitim Yüksek Lisansı (öğretimde yüksek lisans derecesi) sunan ardışık ITE modeli için bir pilot uygulama yapılacaktır.

Birleşik Krallık'ta (Galler), öğretime yönelik yeni bir lisansüstü yarı zamanlı rota Eylül 2020'den itibaren mevcut olacaktır. Bu rotanın tamamlanması iki yıl sürecek ve Eğitimde Lisansüstü Sertifika (60 yüksek lisans seviyesi kredisi dahil) ve Nitelikli Öğretmen Statüsü ile sonuçlanacaktır.

ITE'nin süresi birkaç yıl olarak ifade edilebilir (bkz. Şekil 2.1). Kural olarak, lisans derecesine götüren ITE programları son dört yıldır. Yalnızca Belçika'nın Fransız Topluluğu, Belçika'nın Flaman Topluluğu (eşzamanlı model), Romanya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere - eşzamanlı model) süre üç yıldır. Buna karşılık, Yunanistan, Kıbrıs, Litvanya, Hollanda ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya), ITE programları son beş yılda ardışık modele göre düzenlenmiştir. Yüksek lisans derecesi genellikle beş yıllık ITE programını tamamladıktan sonra verilir.

Son beş yılda, bazı eğitim sistemlerinde, Şekil 2.1 ile ilgili ITE'nin farklı yönleri yeniden düzenlendi. İrlanda (ardışık model), Malta (ardışık model), Avusturya, Karadağ ve Norveç'te, ortaokullarda çalışmak için gereken minimum ITE seviyesi yüksek lisans derecesine yükseltilmiştir.

Yunanistan, Kuzey Makedonya ve Sırbistan'da, geleneksel eşzamanlı rotaların yanı sıra ardışık model tanıtıldı. Buna karşılık, iki ülke ITE rotalarının sayısını azaltmıştır. Avusturya ve Karadağ'da, yüksek lisans düzeyinde tek bir rota (Avusturya'da eşzamanlı ve Karadağ'da ardışık) önceki modellerin yerini almıştır.

Öğretmenler tarafından elde edilen en yüksek yeterlilik seviyesi

TALIS 2018 verileri, öğretmenlerin en yüksek eğitim başarısı hakkında bilgi sağlar. Bu, hizmet içi öğretmenlerin Avrupa'da fiilen sahip oldukları yeterlilik düzeyine ışık tutabilir. Bununla birlikte, iki veri seti arasındaki karşılaştırma dikkatle yapılmalıdır. Eurydice verileri mevcut düzenlemeler hakkında bilgi sağlarken, TALIS 2018 verileri, önceki mevzuat kapsamında nitelikli olanlar da dahil olmak üzere tüm öğretmenlerin yanıtlarını içerir. Ayrıca, Eurydice verileri asgari yeterliliği ifade ederken, TALIS 2018 öğretmenlerin en yüksek yeterliliğini ifade etmektedir ⁽¹⁰⁾.

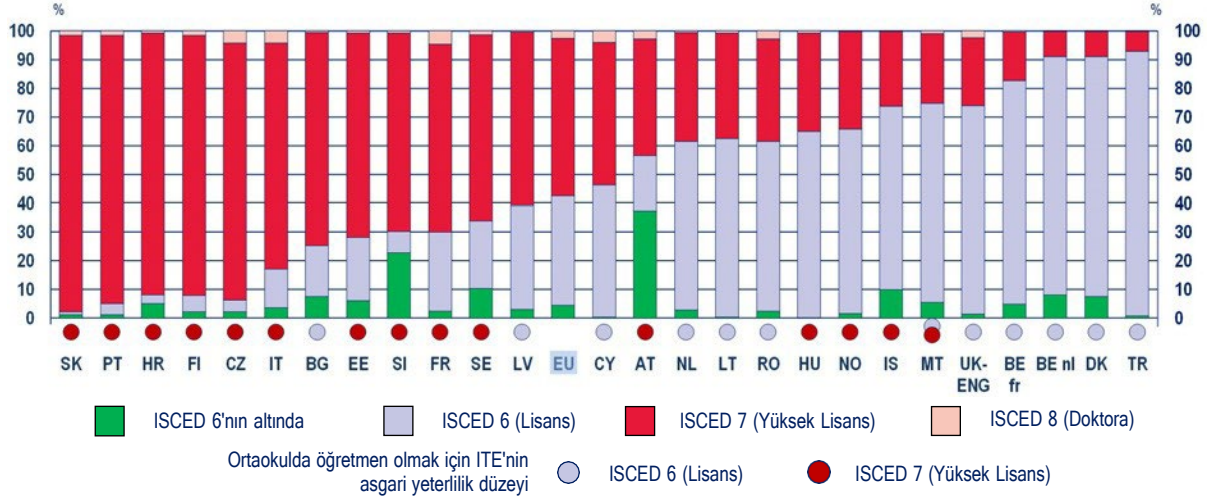
⁽⁹⁾ Bazı eğitim sistemlerinde, özellikle temel öğretmenlik eğitiminin yakın zamanda reforme edildiği yerlerde, istihdam için asgari yeterlilik düzeyine ilişkin mevcut mevzuat ile ITE programlarının minimum yeterlilik düzeyi arasında bir gecikme olabilir. Bu, örneğin, önlisanslı yüksek öğretimin (ISCED 5) hala ortaöğretim öğretmenlerinin istihdamı için asgari yeterlilik düzeyi olarak belirtildiği, 2019/20 akademik yılında başlayan ITE programlarının yüksek lisans derecelerine yol açtığı Polonya ve Arnavutluk'ta geçerlidir.

⁽¹⁰⁾ Mevcut mevzuat kapsamında nitelikli olan öğretmenlerin en yüksek eğitim kazanımlarını analiz etmek mümkün olmamıştır. Niteliklerini yeni almış öğretmenlerin örnekleme (formasyon eğitimlerini veya eğitimlerini 5 yıldan daha kısa bir süre önce tamamlamış olanlar) temsili olamayacak kadar küçüktü.

Bu sınırlamalara rağmen, TALIS 2018 verileri, öğretmenler tarafından elde edilen en yüksek yeterliliğin yönetmeliklerdeki minimum gerekliliğe karşılık gelme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

19 eğitim sisteminde ⁽¹⁾, çoğu öğretmen (%75 ve daha fazlası) en azından ITE ile ilgili mevcut düzenlemelerin gerektirdiği minimum düzeyde kalifiye olduğunu bildirmektedir.

Şekil 2.2: En yüksek eğitim kazanımına göre ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018



%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	FR	HR	IT	CY	LV	LT	
ISCED seviye 6'nın altında	4.5	4.8	8.1	7.5	2.2	7.6	6.0	2.4	5.0	3.7	0.4	3.1	0.3	
ISCED seviye 6 (Lisans)	38.0	78.0	83.0	17.7	4.0	83.6	22.2	27.7	3.2	13.3	46.0	36.0	62.3	
ISCED seviye 7 (Yüksek Lisans)	54.9	16.9	8.9	74.1	89.7	8.7	70.9	65.4	91.0	78.8	49.7	60.6	36.7	
ISCED seviye 8	2.7	0.3	0.1	0.6	4.1	0.1	0.8	4.5	0.8	4.2	4.0	0.3	0.7	
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
ISCED seviye 6'nın altında	0.2	5.4	2.9	37.2	1.2	2.4	22.8	1.2	2.1	10.4	1.4	9.9	1.5	0.7
ISCED seviye 6 (Lisans)	64.6	69.4	58.6	19.2	3.7	59.1	7.4	1.0	5.7	23.4	72.5	63.8	64.3	92.3
ISCED seviye 7 (Yüksek Lisans)	34.5	24.3	38.0	40.7	93.4	35.8	69.2	96.2	90.6	64.9	23.8	26.2	34.0	6.9
ISCED seviye 8	0.7	0.9	0.5	2.8	1.6	2.8	0.7	1.6	1.5	1.3	2.3	0.1	0.2	0.2

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 2.1).

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin soru 3 yani 'Tamamladığınız en yüksek örgün eğitim seviyesi nedir?' sorusuna verdiği yanıtlara dayanmaktadır. 1-4 arası maddelere verilen cevaplar "ISCED 6'nın Altında" kategorisinde toplanır.

Asgari yeterlilik düzeyi, Uluslararası eğitim sınıflandırmasına (ISCED 2011) dayanmaktadır. AB, 2018'de TALIS anketine katılan Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini içerir. UK-ENG'yi içerir.

AB değerlerinden istatistiksel olarak anlamlı farklar, şeklin altındaki tabloda kalın harflerle gösterilmiştir.

Şekildeki veriler, en yüksek örgün eğitimi yüksek lisans (ISCED 7) olan tüm öğretmenlerin azalan sırasına göre düzenlenmiştir.

"ISCED 6 (Lisans)", "ISCED 7 (Yüksek Lisans)" noktaları, minimum ITE düzeyine ilişkin en üst düzey düzenlemeleri gösterir, bkz. Şekil 2.1.

Şekil 2.2, AB'de öğretmenlerin %54,9'unun yüksek lisans derecesine sahip olduğunu bildirirken, öğretmenlerin %38,0'inin lisans derecesini en yüksek yeterlilik olarak belirttiğini göstermektedir. Çok az öğretmen ileri düzeyde araştırma yeterliliğine sahiptir. AB seviyesinde, ortaokul öğretmenlerinin % 2.7'si bir doktora programını bitirdiklerini belirtti. Çekya, Fransa ve İtalya'da, orta öğretim öğretmenleri arasında doktora mezunlarının oranı önemli ölçüde daha yüksektir (sırasıyla %4.1, %4.5 ve %4.2). Son olarak, AB'deki öğretmenlerin %4,5'i Lisans'ın (ISCED 6) altında bir düzeyde kalifiye olduklarını

(¹) Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Bulgaristan, Çekya, Danimarka, Estonya, Hırvatistan, İtalya, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Malta, Hollanda, Portekiz, Romanya, Slovakya, Finlandiya, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Türkiye.

bildirmiştir. Avusturya (%37,2) ve Slovenya'da (%22,8) ⁽¹²⁾, oranlar özellikle yüksektir. Bu, bu ülkelerde kısa aşamalı yüksek öğretim programlarının (ISCED 5) bir öğretmenlik yeterliliği elde etmenin en yaygın yolu olduğu gerçeğiyle ilgili olabilir. Yüksek lisans derecesine götüren yeni ITE programları başlatılmış olsa da, bu payın düşmesi için daha uzun yıllara ihtiyaç vardır.

Bazı ülkelerde çoğu öğretmen aynı yeterlilik seviyesine sahip olma eğilimindedir. Çekya, Hırvatistan, İtalya, Portekiz, Slovakya ve Finlandiya'daki öğretmenlerin %75,0'inden fazlası yüksek lisans derecesine sahiptir. Bu ülkelerde, yüksek lisans derecesi ortaöğretim birinci kademedeki öğretmen olmak için gereken asgari niteliklerdir. Öğretmenlerin %75,0'inden fazlası Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Danimarka ve Türkiye'de lisans derecesine sahip olduğunu bildirdi.

Altı ülkede, minimum ITE düzeyi lisans düzeyinde sabitlenmiş olsa da, birçok öğretmen yüksek lisans derecesine sahip olduğunu bildirmiştir. Yüksek lisans mezunlarının oranı Litvanya, Hollanda ve Romanya'da sırasıyla %36,7, %38,0 ve %35,8 iken, Bulgaristan'da %74,1, Kıbrıs'ta %49,7 ve Letonya'da %60,6'dır. Yüksek lisans mezunlarının bu yüksek oranını birkaç neden açıklayabilir. Örneğin, Romanya hariç tüm bu ülkelerde öğretmenlerin ardışık ITE rotası yoluyla kalifiye olabilmesi gerçeğiyle bağlantılı olabilir, bu da bazılarının profesyonel öğretmenlik eğitimine başlamadan önce konu alanında yüksek lisans derecesine sahip olduğu anlamına gelir. Ayrıca, Litvanya ve Kıbrıs'ta, kariyer ilerlemesi için önemli olduğundan, öğretmenlerin bir yüksek lisans derecesi almaları teşvik edilmektedir. Litvanya'da okul müdürü olmak için gerekli nitelik yüksek lisans derecesiyken, Kıbrıs'ta daha ileri niteliklere sahip öğretmenler maaş artışına katkıda bulunan ekstra nitelik puanları ile kredilendirilir. Son olarak, lisans derecesinin ITE'nin asgari düzeyi olduğu bazı eğitim sistemlerinde, programlar hem lisans hem de yüksek lisans derecelerine yol açar. Örneğin:

Hollanda'da, lisans derecesi gerekli minimum yeterlilik düzeyi olmasına rağmen, hem eşzamanlı hem de ardışık ITE rotaları, yüksek lisans derecesine götüren daha uzun çalışmalar sunar.

Sekiz ülkede ⁽¹³⁾, ITE yüksek lisans derecesine yol açsa da, öğretmenlerin %75'inden daha azı yüksek lisans düzeyinde yeterli olduğunu bildirdi. Macaristan, Avusturya, İzlanda ve Norveç'te gerekli minimum yüksek lisans derecesinin altında kalifiye olan öğretmenlerin oranı %50'yi aşmaktadır. Bu, son zamanlarda bu dört ülkede bir yüksek lisans derecesinin ITE'nin asgari düzeyi olarak belirlenmiş olmasıyla açıklanabilir ⁽¹⁴⁾.

2.1.2. Anaakım ITE programları: temel unsurlar

Hangi model benimsenirse benimsensin ve hangi yeterlilik düzeyine götürürse götürsün, ITE'nin içeriği, öğretmenlerin işlerini yapmak için tam donanımlı olmaları açısından özellikle önemlidir. Avrupa Birliği politika belgeleri, öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında sadece konu bilgilerini değil, aynı zamanda mesleki becerileri de geliştirmeleri gerektiğinin altını sürekli olarak çizmektedir. 2014'te Avrupa Birliği Konseyi, ders(ler) ile ilgili bilgi ve mesleki becerilerin etkili ITE'nin temel unsurları olduğunu kabul etti ⁽¹⁵⁾. Avrupa Komisyonu'ndan okul geliştirme ve mükemmel öğretime ilişkin Tebliğ, kaliteli ITE'nin konu bilgisini, pedagojik teoriyi ve yeterli sınıf uygulamasını birleştirmesi gerektiğini vurguladı ⁽¹⁶⁾.

⁽¹²⁾ Slovenya'da, ortaokul öğretmenlerinin %22,7'si, Bologna sisteminin birinci aşamasına karşılık gelen, 1990'lara kadar yürütülen eski akademik derece eğitim programlarını tamamlayarak yeterlilik elde etti. Bu program süresi (2-3 yıl) nedeniyle ISCED 5 düzeyinde sınıflandırılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin %0,1'i ISCED 5 seviyesinde kalifiyedir (bkz. OECD, TALIS 2018 Veritabanı, Tablo I.4.8).

⁽¹³⁾ Estonya, Fransa, Macaristan, Avusturya, Slovenya, İsveç, İzlanda ve Norveç.

⁽¹⁴⁾ ITE'nin asgari düzeyi olarak yüksek lisans derecesi belirlendi: Fransa (2010), Macaristan (2006), Avusturya (2015), İzlanda (2008) ve Norveç (2017).

⁽¹⁵⁾ Etkili öğretmen eğitimi hakkında 20 Mayıs 2014 tarihli Konsey kararları, OJ C 183, 14.6.2014.

⁽¹⁶⁾ Komisyon'dan Avrupa Parlamentosu'na, Konsey'e, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'ne ve Bölgeler Komitesi'ne yönelik bildirim. Hayata harika bir başlangıç için okul geliştirme ve mükemmel öğretim. SWD(2017) 165 finali. COM(2017) 248 finali. [pdf] Şu adreste mevcuttur: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/CO M-2017-248-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF> [Erişim tarihi 7 Temmuz 2020].

Burada anlaşıldığı şekliyle mesleki eğitim, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği için hem özel teorik bilgi hem de pratik beceriler sağlayan ITE'nin bir parçasıdır. Okul içi yerleştirme, öğretimin gözlemlenmesini ve bazen öğretimin kendisini içerebilen mesleki eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Genellikle, gerçek bir çalışma ortamında, ITE program(lar)ının farklı aşamalarına entegre edilebilecek, karşılıksız uygulamalı bir eğitimidir.

Bu bölümün ilk kısmı, üst düzey eğitim yetkililerinin ortaokul öğretmenlerinin ITE'sine dahil edilmek üzere mesleki eğitim ve okul içi yerleştirmeyi gerekli kılıp kılmadığını ve düzenlenmiş minimum süresinin ne olduğunu analiz eder. İkinci kısım, içerik, pedagoji ve sınıf uygulamalarını içeren örgün bir eğitim veya öğretimi tamamlamış olan ortaokul öğretmenlerinin oranını göstermek için TALIS 2018 verilerine bakar.

Şekil 2.3, düzenlendiğinde mesleki eğitim ve okul içi yerleştirme süresinin yanı sıra ITE'nin toplam süresini göstermektedir. Programlar arasında iş yükünün karşılaştırılmasını sağlamak için süre, Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi kredileri (AKTS) cinsinden ifade edilir. Bologna süreci ve Erasmus+ gibi Avrupa işbirliği programları çerçevesinde, Avrupa eğitim sistemleri AKTS'yi programlar ve kurumlar arasında kredi transferini kolaylaştırmanın yanı sıra şeffaf müfredat tasarımı için önemli bir araç olarak geliştirmiştir. ITE programlarının öğrenme çıktılarının ve iş yükünün çalışma kredilerinde ifade edilmesini sağlar. Bu nedenle, hem ITE programlarının süresi hem de ana bileşenleri karşılaştırılabilir.

Şekil 2.3, neredeyse tüm eğitim sistemlerinin ITE programlarına dahil edilmesi için profesyonel eğitim gerektirdiğini göstermektedir. Çoğu eğitim sistemi ayrıca asgari mesleki eğitim süresini düzenlerken, 11 eğitim sisteminde ⁽¹⁷⁾, mesleki eğitimin payına ITE kurumlarının kendileri karar verir.

Sürenin düzenlendiği dokuz eğitim sisteminde ⁽¹⁸⁾, mesleki eğitimin iş yükü, yaklaşık bir yıllık tam zamanlı eğitime karşılık gelen 60 AKTS'dir. İrlanda, Fransa, Malta (ardışık program) ve Portekiz'de mesleki eğitim iki kat daha uzundur. Bulgaristan, Romanya, Bosna-Hersek, Kuzey Makedonya ve Sırbistan'da asgari mesleki eğitim süresi 40 AKTS'yi geçmezken, en kısa süreler İtalya (24 AKTS), Karadağ (23 AKTS) ve Türkiye'de (25 AKTS) bulunmaktadır.

ITE programlarının bir parçası olarak mesleki eğitimin payına bakıldığında, ülkeler arası büyük farklılıklar gözlemlenebilir. Mesleki eğitimin payı, Belçika (Fransız Topluluğu), İrlanda (eşzamanlı program) ve Malta'da (eşzamanlı program) toplam ITE süresinin %50'si ile İtalya ve Karadağ'da %8 arasında değişmektedir. Mesleki eğitim süresinin de en kısa olduğu Bulgaristan, İtalya, Romanya, Bosna-Hersek, Karadağ, Kuzey Makedonya, Sırbistan ve Türkiye'de mesleki eğitimin payı %15 veyadaha azdır.

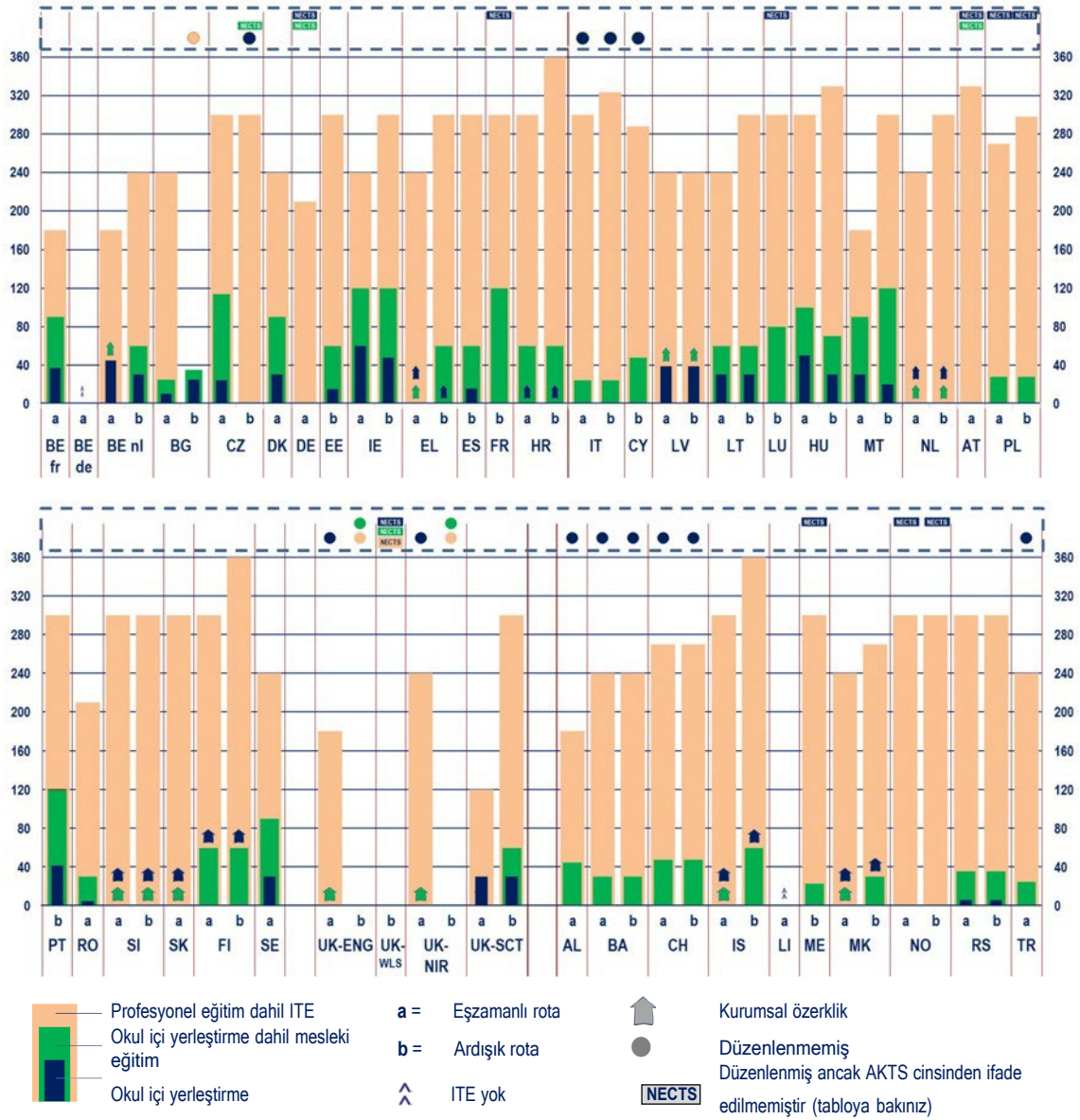
Mesleki eğitimin bir parçası olarak okul içi yerleştirmelerin süresi Avrupa eğitim sistemlerinin yaklaşık yarısında düzenlenirken, diğerlerinde ITE kurumlarının takdirine bırakılmış veya düzenlenmemiş bir konudur. Düzenlendiği durumlarda, okul içi yerleştirmenin minimum süresi ülkeler arasında önemli farklılıklar gösterir. İrlanda'da 60 AKTS'den (eşzamanlı model) Romanya'da beş AKTS'ye kadar değişir. Sekiz eğitim sisteminde ⁽¹⁹⁾, uygulamalı eğitim, profesyonel eğitime ayrılan sürenin yaklaşık yarısını alır.

⁽¹⁷⁾ Bu, Belçika (Fıaman Topluluğu), Yunanistan, Slovakya, Birleşik Krallık (İngiltere, Kuzey İrlanda ve İskoçya), İzlanda ve Kuzey Makedonya'daki eşzamanlı ITE modelleri için geçerlidir. Letonya, Hollanda ve Slovenya'da kurumsal özerklik tüm ana akım ITE programları için geçerlidir.

⁽¹⁸⁾ Belçika (Fıaman Topluluğu, ardışık program), Estonya, Yunanistan, İspanya, Hırvatistan, Litvanya, Finlandiya, Birleşik Krallık (İskoçya) (ardışık program) ve İzlanda (ardışık program).

⁽¹⁹⁾ Belçika (Fransız Topluluğu) ve Fıaman Topluluğu (ardışık model), Bulgaristan (eşzamanlı model), Danimarka, İrlanda, Litvanya, Macaristan ve Birleşik Krallık (İskoçya - ardışık model).

Şekil 2.3: ITE'nin minimum süresi, mesleki eğitim ve okul içi yerleştirme (AKTS'de), ortaöğretimde, 2019/20



Kaynak: Eurydice.

Açıklayıcı not

ITE süresi toplam süreye karşılık gelir, yani mesleki eğitim ve okul içi yerleştirme süresini içerir. Mesleki eğitim süresi, okul içi yerleştirme süresini içerir.

(AKTS, özellikle bahsedilme hariç)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR
	a	-	a b	a b	a b	a	a	b	a b	a b	b	b
ITE	180	>>	180 240	240 ●	300 300	240	210	300	240 300	240 300	300	300
Mesleki eğitim	90	>>	∅ 60	25 35	114 188 saat	90	Nota bakın	60	120 120	∅ 60	60	120
Okul içi yerleştirme	37	>>	45 30	10 25	24 ●	30	See note	15	60 48	∅ ∅	16	4-6 hafta

	HR		IT		CY	LV		LT		LU	HU		MT		NL		AT
	a	b	a	b	b	a	b	a	b	b	a	b	a	b	a	b	a
ITE	300	360	300	300	288	240	240	240	300	300	300	330	180	300	240	300	330
Mesleki eğitim	60	60	24	24	48	□	□	60	60	80	100	70	90	120	□	□	Nota bakın
Okul içi yerleştirme	□	□	●	●	●	39	39	30	30	180 saat	50	30	30	20	□	□	Nota bakın

	PL		PT	RO	SI		SK	FI		SE	UK-ENG		UK-WLS	UK-NIR		UK-SCT	
	a	b	b	a	a	b	a	a	b	a	a	b	b	a	b	a	b
ITE	270	298	300	210	300	300	300	300	360	240	180	●	4 yıl	240	●	120	300
Mesleki eğitim	28	28	120	30	□	□	□	60	60	90	□	●	1 yıl	□	●	□	60
Okul içi yerleştirme	150 saat	150 saat	42	5	□	□	□	□	□	30	●	●	24 hafta	●	●	30	30

	AL	BA		CH		IS		LI	ME	MK		NO		RS		TR
	a	a	b	a	b	a	b	-	b	a	b	a	b	a	b	a
ITE	180	240	240	270	270	300	360	>>	300	240	270	300	300	300	300	240
Mesleki eğitim	45	30	30	48	48	□	60	>>	23	□	30	0.5 yıl	0.3 yıl	36	36	25
Okul içi yerleştirme	●	●	●	●	●	□	□	>>	Nota bakın	□	□	100-110 gün	60 gün	6	6	●

a Eşzamanlı rota b Ardışık rota □ Kurumsal özerklik ● Düzenlenmemiş >> Yurt dışında ITE

Kaynak: Eurydice.

Ülkeye özel notlar

Belçika (BE de): Topluluk içinde hiçbir öğretmen eğitimi düzenlenmemektedir. Çoğu öğretmen, Belçika'nın Fransız Topluluğunda eğitim almıştır.

Belçika (BE nl): 'Okul içi yerleştirmeler', ITE'deki daha geniş 'pratik bileşen' kavramıyla eşittir. Bu pratik bileşen, okul içi yerleştirmeleri içerir, ancak üniversite kolejindeki uygulamalı dersleri de içerebilir.

Çekya: Ardışık rotanın süresi 188 saatlik profesyonel eğitimi içermez. Mesleki eğitim, pedagojik olmayan bir yüksek lisans derecesine paralel olarak veya sonrasında izlenebilir.

Almanya: Mesleki eğitimin ve okul içi yerleştirmelerin süresi düzenlenmiştir, ancak AKTS'de ayrı ayrı ifade edilemez. Didaktik veya eğitim bilimleri ve okul yerleştirmelerinin öğretilen konulardaki çalışmalara oranı yaklaşık 1:2 olmalıdır. Ayrıca, hazırlık hizmeti okuldaki mesleki eğitimi oluşturmaktadır. Organizasyonları ve süreleri *Lande* bağlıdır.

Lüksemburg: Şekildeki veriler, Lüksemburg Üniversitesi'ndeki ITE'ye atıfta bulunmaktadır.

İspanya: Yönetmeliğe göre, en az 16 AKTS kredisi, okul içi yerleştirmeleri ve son Yüksek Lisans tezini içeren bir 'uygulama'ya karşılık gelmelidir.

Fransa: Şekilde açıklanan niteliklere sahip öğrencilerin çoğunluğu için, okulda minimum gözlem haftası sayısı belirtilir (4. sınıftan itibaren) ve yarışma sınavını geçen öğrenciler için 4-6 hafta; diğerleri için 8-12 hafta). Karşılık gelen AKTS kredisi sayısı kurumun takdirindedir. Ayrıca 4. sınıf sonunda yapılan sınavda başarılı olan öğrencilerin 5. yılda 324 ders saati vardır.

İtalya: Nitelikli bir öğretmen olmak için, HEI'lerin mezunlarının bir sınavı geçmesi gerekir. Bu sınava kabul edilmek için, adayların antropo-psiko-pedagojik konularda ve öğretim metodolojileri ve teknolojilerinde 24 AKTS'yi tamamlamaları gerekir. Bu 24 AKTS, yüksek lisans programları sırasında (dahilse) veya yüksek lisans programları tamamlandıktan sonra (dahil değilse) alınabilir.

Kıbrıs: Öğretmen adayları, ITE programının yapılandırılmış bir aşaması olan göreve başlama sırasında okulda pratik bir deneyim elde ettikleri için okul içi yerleştirme yoktur.

Litvanya: En az bir lisans düzeyinde yeterlilik elde etmiş olan öğrenciler, öğretmenlik yeterliliğini (60 AKTS kredisine karşılık gelir) en geç öğretmenliğin ilk iki yılında tamamlamaları koşuluyla öğretmenliğe başlayabilirler.

Avusturya: Mesleki eğitim ve okul içi yerleştirme 330 AKTS'ye (ITE iş yükü) dahildir, ayrı ayrı AKTS olarak ifade edilmezler.

Polonya: Okul içi yerleştirme mesleki eğitime (28 AKTS) dahildir, ancak yalnızca saat cinsinden ifade edilir (minimum 150 saat).

Slovakya: İlgili bir pedagojik olmayan yüksek lisans derecesine paralel olarak veya sonrasında 200 saatlik (genellikle iki yıl) bir 'tamamlayıcı pedagojik çalışma' (*Doplňujúce pedagogické štúdium*) da izlenebilir. Okul içi yerleştirmeler en az 40 saati temsil eder, ancak AKTS eşdeğeri yoktur.

İsvetç: ITE'nin toplam süresi, iki konuda hazırlanırsa 240 AKTS ve öğretmenleri üç konuda hazırlarsa 270 AKTS'dir.

Birleşik Krallık (ENG): Ardışık model için, genellikle bir yıllık bir programa karşılık gelen Eğitimde Lisansüstü Sertifikanın (PGCE) süresi AKTS kapsamında mevcut değildir. İstihdama dayalı olmayan eşzamanlı rotalar ve ardışık rotalar için, okul içi yerleştirmeler genellikle AKTS eşdeğeri olmayan minimum 120 günü (24 hafta) temsil eder.

Birleşik Krallık (NIR): Ardışık model için, genellikle bir yıllık bir programa karşılık gelen Lisansüstü Eğitim Sertifikasının (PGCE) süresi AKTS kapsamında mevcut değildir. Eşzamanlı ilköğretim sonrası rotalar için, okul içi yerleştirmeler genellikle AKTS eşdeğeri olmadan 32 hafta sürerken, ardışık ilköğretim sonrası rotalar için 24 hafta sürer.

Lihtenştayn: Ülke içinde hiçbir öğretmen eğitimi düzenlenmemektedir. Öğretmenlerin çoğu Avusturya veya İsviçre'de eğitim almıştır.

Karadağ: Okul içi yerleştirme, dönemler boyunca sürekli olarak sağlanır.

Öğretim içeriği, pedagoji ve uygulamaların ITE'ye dahil edilmesi

TALIS 2018, öğretmenlerden örgün eğitim veya öğretimlerine dahil olan çeşitli unsurlar hakkında rapor vermelerini istedi. Bu bölüm içerik, pedagoji (genel ve konu ile ilgili) ve okul uygulamasının dahil edilmesine odaklanmaktadır.

AB'de öğretmenlerin %92,4'ü öğrettikleri tüm veya bazı derslerin içeriğini çalıştıklarını bildirdi. Çoğu Avrupa ülkesi, konu içeriğinin temel eğitim veya öğretime dahil edilmesiyle ilgili ortalama eğilimleri takip eder. Benzer şekilde, AB'deki öğretmenlerin %80'inden fazlası konuyla ilgili ve genel pedagoji eğitimlerini takip etmiştir. Bu alanda ülkeler arasında çok az farklılık vardır. Yalnızca İspanya, Fransa ve İtalya'da oranlar önemli ölçüde düşüktür (bkz. Ek II'deki Tablo 2.4).

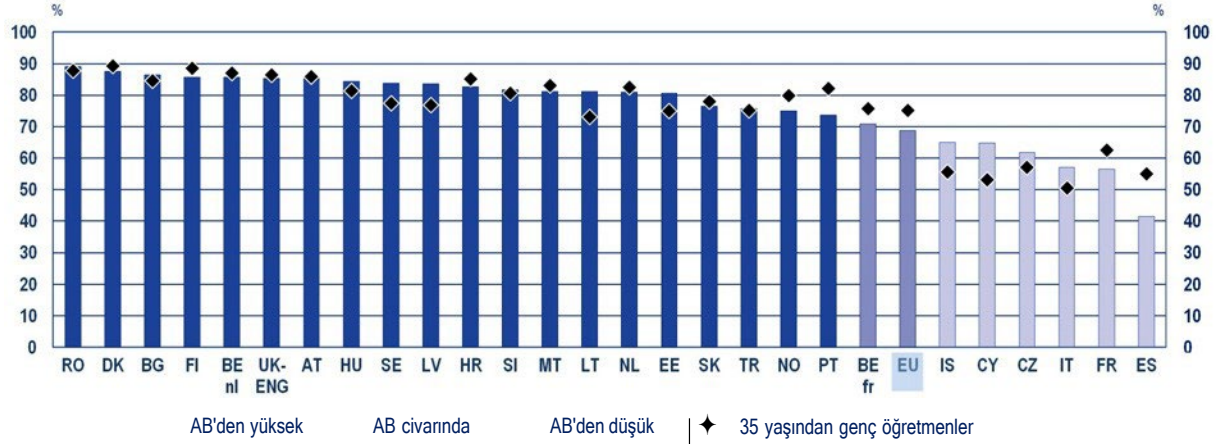
AB'deki çoğu öğretmen (% 84,3) tarafından okul uygulamasının da ITE'nin bir parçası olduğu bildirilmektedir. Finlandiya'da %98,1, Birleşik Krallık'ta (İngiltere) %97,1 ve Belçika'nın Flaman Topluluğu'nda %95,0'e ulaşırken, en düşük oran Çekya (%66,9) ve İspanya'da (%67,3) görülmektedir.

Şekil 2.4, tüm temel bileşenleri içeren başlangıç eğitimi veya eğitimi aldığını bildiren öğretmenlerin yüzdesini göstermektedir. Ayrıca, ITE'nin değişip değişmediğini anlamak için genç nesil öğretmenlerin (35 yaşından küçük) yanıtlarını da gösterir.

TALIS 2018 sonuçlarına göre, AB genelinde öğretmenlerin yaklaşık %70'i örgün eğitim veya öğretimlerinin tüm temel bileşenleri içerdiğini bildirmektedir⁽²⁰⁾. Avrupa eğitim sistemlerinin yaklaşık dörtte üçünde, bu oran AB düzeyinden önemli ölçüde yüksektir. Bu oran, ITE'de öğretim içeriği, pedagoji ve uygulamayı birleştirme konusunda uzun bir geleneğin olduğu Belçika (Flaman Topluluğu), Bulgaristan, Danimarka, Avusturya, Romanya, Finlandiya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) %85,0'ı aşmaktadır. Buna karşılık, Çekya, İspanya, Fransa, İtalya, Kıbrıs ve İzlanda'da, tüm temel unsurlarda eğitim almış öğretmenlerin oranı AB seviyesinin altındadır. İspanya, Fransa ve İtalya'da bu pay % 60,0'ın altındadır ve en düşük oran İspanya'dadır (%41,5).

(20) İspanya, Fransa ve İtalya'da (en büyük üç AB ülkesi), tüm temel unsurlarda eğitim almış öğretmenlerin oranı düşüktür ve bu da AB ortalamasını düşürür.

Şekil 2.4: İçerik, pedagoji ve sınıf uygulamalarını içeren resmi bir eğitim veya öğretim programını tamamlayan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018



	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Tüm öğretmenler	68.8	70.7	85.7	86.5	61.8	87.6	80.5	41.5	56.5	82.7	57.1	64.8	83.6	81.2
35 yaşından genç öğretmenler	75.0	75.6	86.9	84.5	57.1	89.2	74.9	55.0	62.4	85.0	50.4	53.1	76.8	72.9
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Tüm öğretmenler	84.4	81.3	81.0	85.4	73.7	89.1	81.8	76.5	85.8	83.9	85.4	65.1	74.9	75.7
35 yaşından genç öğretmenler	81.2	82.9	82.4	85.8	82.1	87.7	80.6	77.8	88.5	77.4	86.4	55.5	79.7	75.0

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 2.3).

Açıklayıcı notlar

Öğretmenlerin 6. soru yani "Aşağıdaki unsurlar resmi <eğitim veya öğretimimize> dahil edildi mi ve öğretimimizdeki her bir unsur için kendinizi ne ölçüde hazır hissettiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlara dayalı veriler, "Kaç yaşındasınız?" sorusuna verilen yanıtlara göre yaş gruplarına göre sıralanmıştır.

Çubuklar, öğretim içeriği, pedagoji ve sınıf uygulamalarını içeren örgün eğitim veya öğretimi tamamlayan ortaokul öğretmenlerinin, yani 6. sorunun (A) a (öğrettiğim derslerin bazıları veya tümü), b (bazı derslerin veya tüm derslerin pedagojisi), c (genel pedagoji) ve d (öğrettiğim derslerin tamamında veya bazı derslerde sınıf uygulaması) değişkenlerine 'evet' yanıtı veren öğretmenlerin oranını göstermektedir.

Çubuk renginin yoğunluğu ve tabloda kalın yazı kullanımı, AB değerlerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Çubuklarda gösterilen veriler azalan düzende düzenlenmiştir. Tablodaki veriler protokol sırasına göre.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini içerir. UK-ENG'yi içerir.

Elmaslar, öğretim içeriği, pedagoji ve sınıf uygulamalarını içeren örgün eğitim veya öğretimi tamamlayan 35 yaşından küçük ortaokul öğretmenlerinin oranını göstermektedir.

Yeni başlayan öğretmenleri tüm öğretmen nüfusuyla karşılaştırırken, AB düzeyinde olumlu bir eğilim gözlemlenebilir (artı 6,2 yüzde puanı, S.E. 0,59) IEğitim sistemlerinin yaklaşık yarısında, en büyük fark İspanya ve Fransa'da gözlenirken (artı 13,6 yüzde puanı, sırasıyla S.E. 2,56 ve 5,9 yüzde puanı, S.E. 1,58) (bkz. Ek'teki Tablo 2.3) genç öğretmenlerin tüm temel unsurları içeren bir başlangıç eğitimini tamamlama olasılığı daha yüksektir. Bu, muhtemelen BÖE'nin yapısında ve içeriğinde değişiklikler getiren aşağıdaki son politikaları yansıtmaktadır:

İspanya'da, 2008 tarihli Kraliyet Kararnamesi⁽²¹⁾, her eğitim aşaması için temel öğretmenlik eğitiminin temelini oluşturmuştur. Bu nedenle, 2009/10 akademik yılından bu yana, orta öğretim öğretmenliği diplomasına götüren tüm ITE programları pedagoji, psikoloji ve sınıf yönetimini içermelidir.

Fransa'da, 2013/14'te öğretmenlik için yüksek lisans programının uygulanmasından bu yana, temel öğretmen eğitiminin profesyonel bileşeni sürekli olarak güçlendirilmiştir. Bu eğilim, daha fazla staj dönemi ve fiilen ilgili düzeyde öğretmenlik yapan öğretmenler tarafından daha fazla eğitim dahil ederek profesyonelleşmeyi artıran devam eden reformla devam etmektedir.

(21)Kraliyet Kararnamesi (2008), <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-19174>

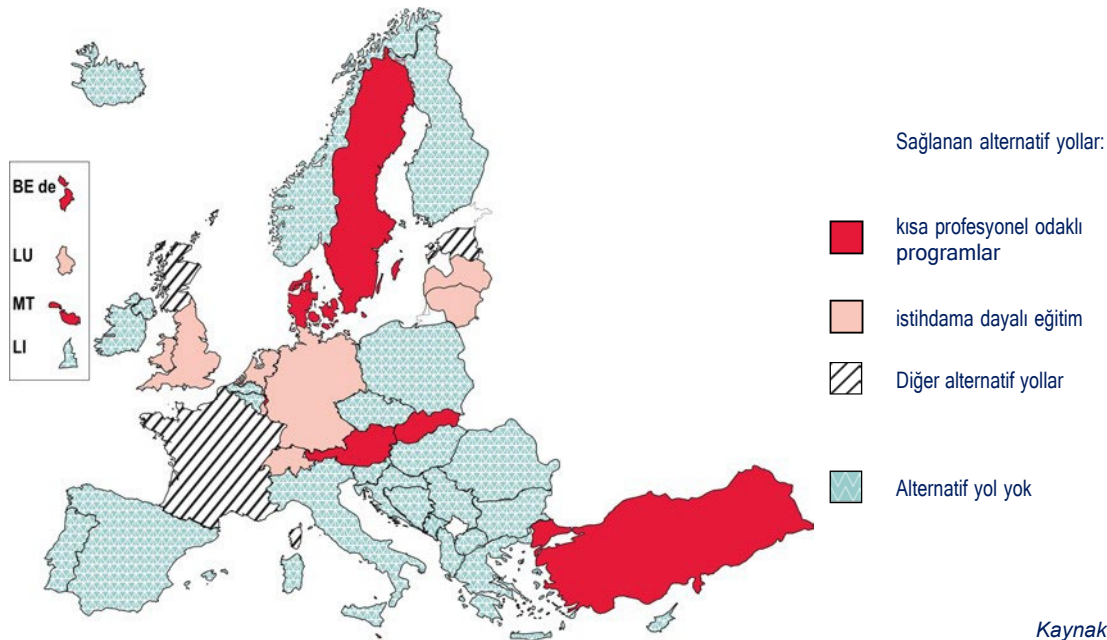
Eğitim sistemlerinin yaklaşık yarısında, genç öğretmenlerin (35'ten az) dört unsuru içeren bir eğitim veya öğretimi tamamlama olasılığının düşük olduğu ters eğilim gözlemlenebilir. İtalya, Kıbrıs, Litvanya ve İzlanda'da genç öğretmenler ile tüm öğretmen nüfusu arasındaki fark yüzde 6,5'u aşar.

2.1.3. Alternatif yollar

Bir öğretmenlik yeterliliğine giden alternatif yollar, bir öğretmenlik yeterliliğine alternatif bir giriş noktası olarak normal ITE programlarının yanı sıra tanıtılan eğitim ve/veya öğretim programlarına atıfta bulunur. Ana akım ITE ile karşılaştırıldığında, bu programlar genellikle yüksek derecede esneklik, daha kısa süre ve kısmen veya tamamen istihdama dayalı olma ile karakterize edilir. Bazı eğitim sistemlerinde, öğretmen eksikliğine yanıt vermek için alternatif yollar getirilmiştir. Diğerlerinde, bu tür yollar, diğer alanlardan yüksek kaliteli mezunları ve/veya yüksek vasıflı profesyonelleri çekerek mesleği çeşitlendirmeye hizmet eder. Alternatif programlar tipik olarak ya eğitim içinde ya da dışında kazanılan mesleki deneyime sahip bireyleri (yan giriş yapanlar) ya da diğer disiplinlerden mezunları hedefler. Yarı zamanlı, uzaktan veya harmanlanmış öğrenim gibi esnek kayıt biçimlerinin yanı sıra akşam kursları sunabilirler.

Avrupa genelinde 18 eğitim sistemi, öğretmenlik yeterliliğine alternatif yolların tanıtıldığını bildirmektedir. Tek bir alternatif yol modeli olmamasına rağmen, iki ana yaklaşım gözlemlenebilir.

Şekil 2.5: Bir öğretmenlik yeterliliğine giden alternatif yollar ve süreleri, ortaöğretim, 2019/20



AKTS (c), yıl (y) veya saat (h) cinsinden ifade edilen alternatif programların süresi

BE de	DE	DK	EE	FR	LV	LT	LU	MT	NL	AT	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-SCT	CH	TR
30 c	1-2y	150 c	●	●	650 h	60 c	230 h	180 c	●	120 c	2y	90-120 c	○	○	○	300 c	1y

● Süre düzenlenmemiştir

○ Birkaç alternatif rota mevcuttur

Açıklayıcı not

Alternatif yolun/yolların kısa bir açıklaması Ek I.2'de verilmektedir.

Kısa profesyonel odaklı programlar

Kısa profesyonel odaklı programlar, esas olarak diğer yüksek öğretim alanlarından mezun olanlar için tasarlanmıştır. Şekil 2.5'te gösterildiği gibi, yedi eğitim sistemi, yani Belçika (Almanca-konuşan Topluluk) (22), Danimarka, Malta, Avusturya, Slovakya, İsveç ve Türkiye, profesyonel odaklı kısa programlar geliştirmiştir. Bu tür programlara erişmek için, adayların en az bir lisans derecesine sahip olmaları gerekirken, yalnızca Slovakya'da bir yüksek lisans derecesi gereklidir. Danimarka'da, yüksek öğrenim derecesine sahip olmayan adaylar, bir mesleki lise eğitim programını tamamlamış olmanın yanı sıra, eğitim alanında iki yıllık mesleki deneyime sahip olduklarını kanıtlamak zorundadır.

Profesyonel odaklı kısa programlar, ardışık rotanın ikinci aşamasının organizasyonu ve içeriği ile birçok benzerliğe sahiptir. Bunlar genellikle öğretmen eğitimi kurumları tarafından sağlanır ve pedagojik ve psikolojik disiplinler, metodoloji, didaktik ve uygulamalı eğitimi içerir. Bu programlar genellikle bir ila iki yıl arasında sürer. Bunun tek istisnası, alternatif programın iş yükünün bir yarıyı eğitimine karşılık gelen 30 AKTS olduğu Belçika'dır (Almanca-konuşan Topluluk).

Ayrıca, Malta dışında profesyonel odaklı kısa programlar sunan tüm ülkelerde, öğretmenlik yeterliliği elde etmenin tek düzenli yolu, tamamen ITE'ye ayrılmış programları tamamlamaktır (eşzamanlı model). Bu açıdan bakıldığında, yukarıda belirtilen eğitim sistemlerinde bu kısa profesyonel odaklı programların oluşturulması, ardışık modelin kademeli olarak tanıtılması olarak görülebilir.

İstihdama dayalı eğitim

İstihdama dayalı programlara kaydolan öğrenciler, bir okulda çalışmaya paralel olarak bireysel bir eğitim programı izlerler. Mesleki deneyime sahip adayların yanı sıra konu bilgisine sahip yeni mezunlar genellikle bu programlara erişir. Sekiz eğitim sistemi (Almanya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Hollanda, Birleşik Krallık (İngiltere ve Galler) ve İsviçre), ana akım ITE programlarının yanı sıra istihdama dayalı alternatif bir eğitim sunmaktadır. Letonya ve Litvanya'da, alternatif programlar özellikle genç Yükseköğretim mezunlarını hedeflemektedir. Örneğin, yaş (en fazla 35 yaşında olmak) Litvanya'daki 'Öğretmeyi seç' programına kabul kriterlerinden biridir. Buna karşın, İsviçre'de istihdama dayalı ITE eğitimi, en az 30 yaşında ve üç yıllık mesleki deneyime sahip adayları hedeflemektedir.

Hollanda ve Birleşik Krallık (İngiltere ve Galler), öğretmenlik mesleğine alternatif yollar sağlama konusunda nispeten uzun bir geleneğe sahiptir.

Hollanda'da, uzun süredir devam eden 'Eğitimde Yan Dal' programı, üniversitelerdeki lisans öğrencilerinin genel ortaöğretimde 1. ve 3. yıllar arasında öğretmenlik yapmak için sınırlı bir ikinci düzey yeterlilik kazanmalarına olanak tanır.

Birleşik Krallık'ta (İngiltere) sunulan çeşitli alternatif rotalar arasında en yaygın olanı "Önce Öğret" programıdır. 17 yıldır açıktır ve ortaokul öğretmenlerinin yaklaşık %7'si bu yolla kalifiye olmaktadır. Ek Lisansüstü Eğitim Programı (AGTP), "Önce Öğret" programının **Galler** versiyonudur. Her iki program da çeşitli alanlardan istisnai mezunları dezavantajlı bölgelerdeki okullarda öğretmenlik yapmak için işe almayı amaçlamaktadır.

Diğer alternatif yollar

Estonya, Fransa ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya), öğretmenlik yeterliliğine giden alternatif yollar farklı kalıpları takip eder.

(22) Belçika'nın Almanca Konuşan Topluluğunda mesleği icra eden öğretmenlerin çoğu, Belçika'nın Fransız Topluluğunda eğitim almıştır. Birkaç mezun, alternatif bir program aracılığıyla kalifiye edilir.

Estonya'da, diğer alanlardaki profesyoneller, ulusal mesleki yeterlilikler sistemi aracılığıyla bir öğretmenlik yeterliliği elde edebilirler. Mesleki sertifika, öğretmenin mesleki standardında açıklanan gerekli yeterlilikleri gösteren herkes tarafından alınabilir. Eğitim kursları zorunlu değildir.

Fransa'da, 4. yılın sonunda yapılan rekabetçi sınav (Uzman 1), öğretmenlik yeterliliğine giden ana yolun zorunlu parçasıdır. Tam nitelikli bir öğretmen olmak için alternatif olasılıklar, "üçüncü sınav" veya "iç sınav" olarak da adlandırılan sınavı geçmekten oluşur. Bu sınavlara katılabilmek için, adayların üç ila beş yıllık mesleki öğretmenlik deneyimi göstermeleri gerekir.

Birleşik Krallık'ta (İskoçya), uzak ve kırsal alanların yanı sıra öncelikli derslerde öğretmenler için işe alım zorluklarının ele alınmasına yardımcı olmak için mesleğe birkaç ek yol getirilmiştir. Bu yollar yine de bir üniversite bünyesinde bulunan bir ITE kurumunu kapsamlı ve İskoçya Genel Eğitim Konseyi tarafından akredite edilmelidir. Yeni rotalardan bazıları birleşik bir ITE ve Göreve Başlama Yılı ve mevcut yerel yönetim personelinin öğretmen olarak eğitmek için bir program içerir.

Alternatif yollara ilişkin TALIS verileri

Bazı Avrupa eğitim sistemleri, öğretmenlik yeterliliğine alternatif yollar getirmiş olsa da, bu şekilde yetkinleşen öğretmenlerin sayısı marjinal kalmaktadır. TALIS 2018'e göre, AB'de yalnızca %4,4'ü hızlandırılmış veya uzmanlaşmış öğretmen eğitimi programlarıyla nitelik kazandırılmıştır⁽²³⁾ (bkz. Ek II'deki Tablo 2.2). En yüksek pay, öğretmenlik yeterliliğini elde etmek için alternatif olanaklar sunan ülkelerden ikisi olan Estonya (%6,9) ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) (%7,9) gözlemlendi.

2.2. Öğretmenlik mesleğine giriş

Temel öğretmenlik eğitiminden (ITE) profesyonel hayata geçiş, hem öğretmenler hem de eğitim sistemleri için çok önemli bir aşamadır. Avrupa Komisyonu'nun politika yapımcılar için öğretmenlik mesleğine giriş konusundaki el kitabında belirtildiği gibi, 'yeni eğitilmiş öğretmenlerin temel eğitimden profesyonel hayata geçiş yaptıkları nokta, daha fazla mesleki bağlılık ve gelişim için ve mesleği bırakan öğretmen sayısını azaltmak için çok önemli görülmektedir' (Avrupa Komisyonu, 2010, s. 9). Avrupa Komisyonu'nun okul geliştirme ve mükemmel öğretime ilişkin Tebliği⁽²⁴⁾ kariyerlerinin ilk aşamalarında öğretmenlere özel destek sağlamanın önemini vurgulamaktadır. 020'de, Konsey'in geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkındaki sonuçları, aday öğretmenlere 'kariyerlerine başlamalarını kolaylaştırmak ve karşılaştıkları özel ihtiyaçlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için ek rehberlik ve mentorluk' sağlanması gerektiğini yeniden teyit ediyor⁽²⁵⁾.

Yeni kalifiye öğretmenler için göreve başlama⁽²⁶⁾ burada en az birkaç ay süren yapılandırılmış bir destek aşaması olarak anlaşılmaktadır. Bu aşamada öğretmenler, deneyimli öğretmenlere düşen görevleri tamamen veya kısmen yerine getirir ve çalışmalarının karşılığı olarak ücretlendirilir. Göreve başlama programı önemli biçimlendirici ve destekleyici bileşenlere sahiptir; genellikle ek eğitimin yanı sıra kişiselleştirilmiş yardım ve tavsiye içerir. Ayrıca, bazı eğitim sistemlerinde, işe alımın onaylanmasından önce bir deneme süresi işlevi de görür. Bazı eğitim sistemlerinde göreve başlama aşamasının başarılı bir şekilde tamamlanması, tam bir öğretmenlik yeterliliği elde etmek için zorunlu bir ön koşuldur (Avrupa Komisyonu\EACEA\Eurydice, 2018, s. 34).

(23) TALIS 2018'de, hızlandırılmış veya uzmanlaşmış öğretmen eğitimi veya yetiştirme programı, süre ve/veya içerik açısından <düzenli öğretmen eğitimi veya yetiştirme programları> olmayan bir öğretmenlik işine giden yüksek profilli genç mezunlar, ikinci kariyer adayları, biraz öğretmenlik deneyimi olan adaylar veya yüksek düzeyde konu bilgisine sahip mezunlar gibi belirli gruplar için tasarlanmış kısa veya hızlandırılmış programları içeren yolları ifade eder. Bu tanım, mevcut raporda kullanılan alternatif yolların tanımına uygundur.

(24) Komisyondan Avrupa Parlamentosuna, Konseye, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesine ve Bölgeler Komitesine okul gelişimi ve hayata harika bir başlangıç için mükemmel öğretim hakkında bildirim, COM(2017)165 finali.

(25) Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020, s. 11.

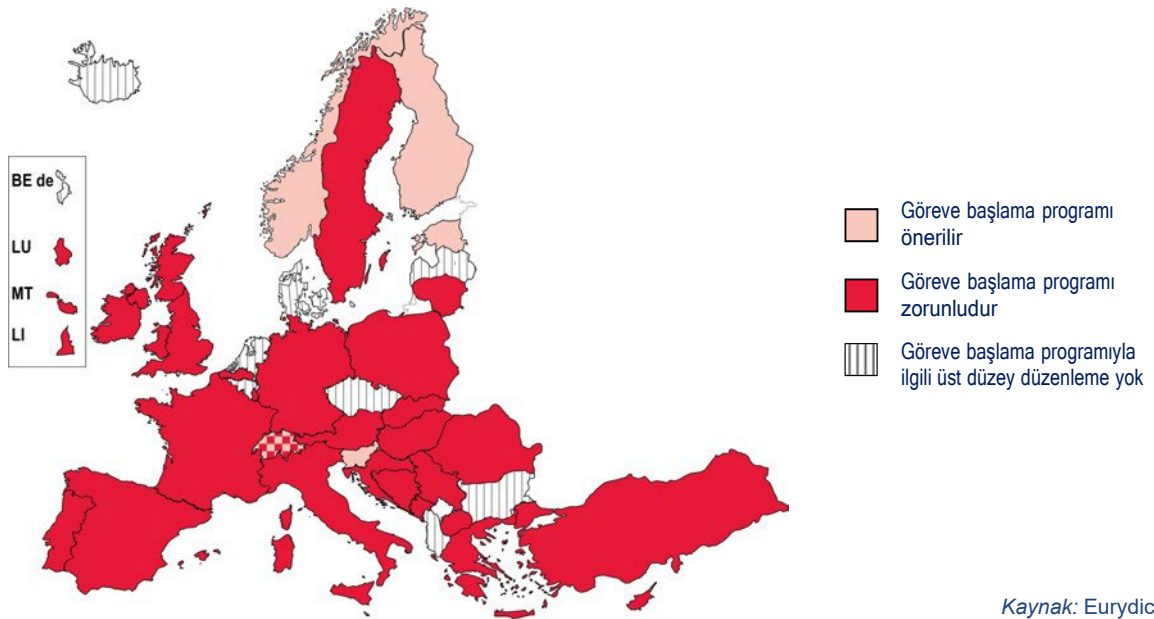
(26) Almanya, Fransa ve Kıbrıs'ta göreve başlama ITE sırasında gerçekleşir, bu nedenle göreve başlama kursiyerler/öğretmen adayları için tasarlanmıştır.

Bu bölüm, statüsü, süresi, zorunlu unsurları ve son değerlendirmesi gibi göreve başlamanın farklı temel yönlerini ele almaktadır. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin göreve başlama sürecine katılımına ilişkin TALIS 2018 verilerini de analiz eder. Bu bölüm, öğretmenlik mesleğine geçişe odaklandığından, kapsamı yalnızca mesleğe yeni başlayan öğretmenler için göreve başlama ile sınırlıdır. Bir okula yeni gelen hizmet içi öğretmenler için görevlendirme kapsamı dışıdır.

2.2.1. Resmi göreve başlamanın statüsü, uzunluğu ve organizasyonu

Erken kariyer desteği sunmak, Avrupa'da yaygın bir uygulamadır. Şekil 2.6'da gösterildiği gibi, çoğu eğitim sisteminde göreve başlama zorunludur, oysa Estonya, Slovenya, Finlandiya, İsviçre (bazı Kantonlarda) ve Norveç'te tavsiye edilir.

Şekil 2.6: Ortaöğretim öğretmenleri için göreve başlama durumu ve süresi, 2019/20



Kaynak: Eurydice.

Süre (ay olarak)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
⊗	⊗	○	⊗	⊗	⊗	12-24	12	(200 hours)	○	3.5-6	12	12	12	5	⊗	12	24	24	24	⊗	12
PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
9	12	12	10	○	○	12		12	12	12	12	⊗	12	12-24	⊗	○	9	12	24	12	12

⊗ Göreve başlama programıyla ilgili üst düzey düzenleme yok ○ Aşgari indüksiyon süresi üst düzeyde düzenlenmemiştir.

Kaynak: Eurydice.

Ülkeye özel notlar

Almanya: Şekilde verilen bilgiler, okuldaki zorunlu ücretli hazırlık hizmetine (*Vorbereitungsdienst*). Buna ek olarak, on *Länder* tam nitelikli öğretmenler için bir göreve başlama programı düzenlemektedir. Yedisinde isteğe bağlıdır, Brandenburg ve Hessen'de zorunludur ve Bremen'de kısmen zorunludur.

İrlanda: Eylül 2020'den bu yana *Droichead*, yeni kalifiye olmuş öğretmenler için mevcut olan tek göreve başlama modelidir. *Droichead* süreci iki aşamadan oluşur: okul temelli göreve başlama (yansıtıcı uygulama, rehberlik ve profesyonel konuşmalarla desteklenir) ve ek profesyonel öğrenme etkinlikleri (küme toplantıları ve Profesyonel Destek Ekibi (PST) ile istişare içinde seçilen bir başka etkinlik). Bir ilkokul sonrası öğretmeni, bir ilkokul sonrası okulda *Droichead* için uygun/elverişli kabul edilen bir göreve ilk atandıkları tarihten itibaren uygun bir ortamda en az 200 saatlik öğretimi tamamlamalıdır. Yeni nitelikli öğretmenlerin kayıt gereksinimlerini karşılamak için 36 ayları vardır.

İspanya: Göreve başlama aşamasının içeriği ve süresi Özerk Topluluğa göre değişir.

Slovenya: Yukarıdaki şekilde ve tabloda sağlanan veriler, yalnızca Bakanlık tarafından işe alınan kursiyerler için geçerli olan göreve başlama aşamasına atıfta bulunmaktadır. Boş pozisyonları doldurmak için doğrudan okullar tarafından işe alınan kalifiye adaylar, mesleki sınava hazırlanmak için iki ay boyunca mentorluk alırlar.

Birleşik Krallık (SCT): Göreve başlama, Öğretmen Göreve Başlama Programı (TIS) aracılığıyla veya Esnek Rota izlenerek gerçekleştirilebilir. Göreve başlama döneminin süresine ilişkin bilgiler, Öğretmen Göreve Başlama Programına atıfta bulunur. **İsviçre:** Göreve başlama programları kanton düzeyinde düzenlenir. Kantonların çoğunda zorunlu programlar vardır, diğerlerinde ise isteğe bağlıdır. Bazı Kantonlarda süre bireysel ihtiyaçlara göre ayarlanabilir.

Yapılandırılmış indüksiyon farklı şekillerde organize edilebilir. Çoğu eğitim sisteminde göreve başlama, öğretmen olarak ilk sözleşmenin başlangıcında düzenlenir ve deneme süresi boyunca gerçekleştirilir. Bazı eğitim sistemlerinde, göreve başlayan öğretmenler zaten tam nitelikliken, diğerleri için göreve başlama, tam nitelikli öğretmen statüsüne doğru ek bir adımdır (bkz. 2.2.4). Almanya, Fransa ve Kıbrıs'ta göreve başlama, ITE çerçevesinde gerçekleşir.

Almanya'da okulda hazırlık hizmeti (*Vorbereitungsdienst*) göreve başlama olarak kabul edilir. ITE'nin bir parçasıdır ve tüm mezunlar (belirli *Land*'e bağlı olarak ITE'de Birinci Devlet Sınavı veya Yüksek Lisans derecesi ile) tam olarak kalifiye olmak ve kalıcı istihdam elde etmek için gerekli koşul olan İkinci Devlet Sınavını geçmek için bunu yapmak zorundadır.

Öğretmen eğitiminin ardışık rota üzerinden organize edildiği Fransa ve Kıbrıs'ta göreve başlama, ITconsecE'nin profesyonel öğretmen eğitimine adanmış ikinci aşamasına entegre edilmiştir (bkz. bölüm 2.1.1).

Fransa'da, öğrenciler 4. yılın sonunda rekabetçi bir sınava (*Uzman 1*) girerler. Yüksek Lisans programının ikinci yılında (*Uzman 2*), başarılı olan adaylar teorik derslerin yanı sıra bir göreve başlama programını da takip ederler. Göreve başlama sırasında, öğretim faaliyetleri için stajyer öğretmen/memur olarak ücretlendirilirler. 4. yılın sonunda yapılan rekabetçi sınavda başarısız olanlar *Uzman 2* seviyesine devam edebilirler. Bu Yüksek Lisansın ikinci yılında, başlangıç programı yerine okul içi yerleştirmeyi (8-12 hafta) takip ederler ve öğretim faaliyetleri için ücret almazlar. 5. yılın sonundaki rekabetçi sınava girebilirler ve başarılı olurlarsa bir göreve başlama programına girebilirler.

Kıbrıs'ta, bir yıllık Pedagojik Eğitimin son döneminde, öğretmen adayları okullarda bir göreve başlama programı izlerler. Tam öğretmen görev ve sorumluluklarına sahiptirler ve tüm okul etkinliklerine katılırlar. Çalışma sürelerinde azalma olmaz. Öğleden sonraki saatlerde öğretmen adayları Kıbrıs Üniversitesi'nde teorik dersler almaya devam etmektedirler.

Göreve başlama dönemi genellikle bir yıl sürer (bkz. Şekil 2.6). İspanya ve Kıbrıs'ta, süresi altı ayı geçmezken, Lüksemburg, Macaristan, Malta ve Norveç'te, yeni nitelikli öğretmenler iki yıllık göreve başlama programına hak kazanırlar. Bununla birlikte, Lüksemburg'da göreve başlama, mesleki eğitim içeren ITE programlarından mezun olanlar için bir yıla kısaltılabilirken Macaristan'da, aynı kural, bir yıllık okula dayalı çıraklığı içeren yeni beş yıllık ITE programından (eşzamanlı model) mezunlar için geçerlidir.

Bazı eğitim sistemlerinde göreve başlama süresi sabit değildir. Bununla birlikte, üst düzey resmi belgeler göreve başlamanın tamamlanması gereken süreyi sınırlayabilir. Bu, göreve başlamanın kariyerin ilk iki yılı içinde tamamlanması gereken Belçika Flaman Topluluğu ve Slovakya'daki durumdur. İrlanda ve Lihtenştayn'da göreve başlama, bir okuldaki ilk randevunun başlamasından itibaren üç yıl içinde gerçekleşir. Finlandiya'da göreve başlama süresine ilişkin karar okulun yerel özerkliğine bırakılmıştır.

Öğretmenlik kariyerlerine ilişkin son Eurydice raporundan (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2018) bu yana, Belçika'nın Flaman Topluluğu (2019), Litvanya (2019) ve Avusturya'da (2019) yeni başlayan öğretmenler için zorunlu göreve başlama uygulaması başlatıldı. Norveç'te, öğretmen adayları/yeni başlayan öğretmenler için göreve başlama artık tavsiye edilmektedir.

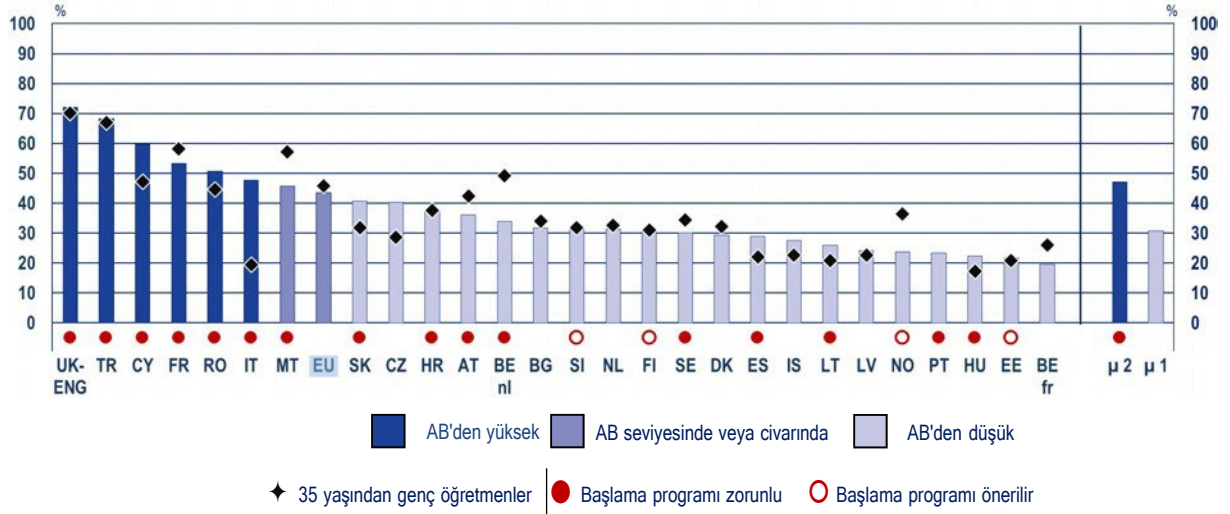
Norveç'te, 2017'de Hükümet, anaokullar ve okullarda yeni öğretmenlerin görevlendirilmesiyle ilgili ilke ve görevler hakkında paydaş birlikleriyle bir anlaşma imzaladı. Bu ilkeler göreve başlama için yönergeler ve tavsiyeler verir ve okul müdürleri, okul sahipleri, üniversiteler ve öğretmen kolejlere için rolleri ve görevleri netleştirir.

Birleşik Krallık'ta (İngiltere), yasal göreve başlama süresi Eylül 2021'den itibaren iki yıla uzatılacaktır.

2.2.2. Göreve başlama programına katılım

TALIS 2018 araştırmasına göre, AB'de öğretmenlerin %43,6'sı ilk istihdamları sırasında resmi veya gayri resmi göreve başladıklarını belirtti. Altı eğitim sisteminde (Fransa, İtalya, Kıbrıs, Romanya, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Türkiye), bu pay Birleşik Krallık'ta (İngiltere) %72,0'ye ulaşarak AB düzeyini aşmaktadır. Belçika (Fransız Topluluğu), Estonya, Macaristan, Portekiz ve Norveç'te, dört öğretmenden birden azı göreve başlamaya katıldığını bildiriyor.

Şekil 2.7: Öğretmenliğe yeni başlayanlar olarak örgün veya yaygın göreve başlama programlarında yer alan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018



%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	^m DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
Tüm öğretmenler	43.6	19.6	33.9	31.8	40.4	29.3	21.7	29.0	53.3	37.6	47.7	59.6	24.1	25.9	22.3
35 yaşından genç öğretmenler	45.7	26.1	49.1	33.9	28.7	32.2	20.8	22.0	58.1	37.7	19.5	47.3	22.7	20.9	17.2
%	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR	μ 2	μ 1
Tüm öğretmenler	45.6	31.3	36.2	23.4	50.8	31.7	40.6	31.0	30.1	72.0	27.5	23.8	68.3	47.2	30.6
35 yaşından genç öğretmenler	57.2	32.7	42.3	:	44.6	31.8	31.8	30.9	34.5	70.2	22.7	36.4	66.9		

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 2.5).

Açıklayıcı notlar

Öğretmenlerin 19. soruya, yani "Herhangi bir göreve başlama etkinliğinde yer aldınız mı?" sorusuna verdikleri yanıtlara dayalı veriler, 2. soru, yani "Kaç yaşındasınız?" sorusuna verilen yanıtlara göre yaş gruplarına göre sıralanmıştır. Yalnızca 19a sorusuna (resmi bir göreve başlama programına katıldım) veya 19b sorusuna (resmi olmayan göreve başlama programına katıldım) 'ilk istihdamım sırasında evet' yanıtı veren öğretmenler, resmi veya gayri resmi göreve başlamaya katılmış olarak kabul edilir. Hem a) hem de b) yanıtlarını işaretleyen öğretmenler yalnızca bir kez sayıldı.

Çubuk renginin yoğunluğu ve tabloda kalın yazı kullanımı, AB değerlerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Şekildeki veriler, göreve başlamaya katılan tüm öğretmenlerin azalan sırasına ve tabloda protokol sırasına göre düzenlenmiştir. AB, 2018'de TALIS anketine katılan Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini içerir. UK-ENG'yi içerir.

'Başlama programı zorunludur'/başlama programı tavsiye edilir' noktaları en üst düzey düzenlemeleri gösterir, bkz. Şekil 2.6.

μ1=göreve başlama programının tavsiye edildiği veya göreve başlama ile ilgili herhangi bir düzenlemenin bulunmadığı ülkere için ortalama, μ2=göreve başlama programının zorunlu olduğu ülkeler için ortalama.

Ülkeye özel not

Portekiz: Yeni başlayan öğretmenler için (<35 yaş), güvenilir tahminler sağlamak için çok az gözlem vardır veya hiç gözlem yoktur.

Toplam öğretmen nüfusuyla karşılaştırıldığında örgün veya gayri resmi göreve başladığını bildiren genç öğretmenlerin (35 yaşından genç) oranına bakıldığında, AB düzeyinde pozitif, anlamlı bir fark gözlemlenebilir (yüzde 2,1 puan (S.E. 0,68)). Bu aynı zamanda yedi eğitim sisteminde de geçerlidir (27) ve en yüksek fark Belçika'nın Flaman Topluluğu, Malta ve Norveç'te gözlemlenmiştir. Çekya, İspanya, İtalya, Kıbrıs, Litvanya, Macaristan, Romanya ve Slovakya'da, genç öğretmenlerin adaylık faaliyetlerine katılma olasılığı tüm öğretmen popülasyonuna kıyasla daha düşüktür. Aradaki fark, özellikle, toplam öğretmen nüfusunun neredeyse yarısı için geçerliken, beş genç öğretmenden ancak birinin göreve başlamaya katıldığını bildirdiği İtalya'da belirgindir. İspanya ve İtalya'da, belirli süreli

(27) Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Fransa, Malta, Avusturya, İsveç ve Norveç.

sözleşme, genç öğretmenlerin göreve başlamasının önündeki başlıca engel gibi görünmektedir. Bu ülkelerde göreve başlama faaliyetleri yalnızca kalıcı bir istihdam pozisyonundaki (İtalya) veya kalıcı pozisyona eşdeğer belirli bir istihdam statüsüne sahip (İspanya) öğretmenler için mevcutken, TALIS 2018 verilerine göre, oradaki genç öğretmenlerin çoğunluğu belirli süreli sözleşmeyle çalışmaktadır (İspanya'da %70,3 ve İtalya'da %78,0) (bkz. Bölüm 1.2.1 ve Şekil 1.5).

Öğretmenlerin cevaplarının istatistiksel analizi, göreve başlamayı zorunlu kılan üst düzey düzenlemelerin varlığının, öğretmenlerin kariyerlerinin başında göreve başlamaya katılmalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Yeni nitelikli öğretmenler için göreve başlamanın zorunlu olduğu ülkelerde, ortaokul öğretmenlerinin %47,2'si (S.E. 0,31) ilk istihdamları sırasında göreve başladı. Buna karşılık, indüksiyonun tavsiye edildiği veya düzenlenmediği ülkelerde oran %30,7'dir (S.E. 0,46). Bu iki tahmin arasındaki fark (yüzde 16,5 puan) (S.E. 0,50) istatistiksel olarak anlamlıdır.

Genel olarak, TALIS 2018 sonuçları, siyasi isteklere ve yürürlükteki mevzuata rağmen öğretmenlerin göreve başlama sürecine katılımının düşük kaldığını göstermektedir. Bir yandan bu, bazı eğitim sistemlerinde göreve başlama aşamasını getiren son reformların etkisinin henüz görünür olmaması gerçeğiyle açıklanabilir (örneğin, Belçika'nın Flaman Topluluğu, Litvanya, Avusturya ve Norveç). Öte yandan, bu göreve başlamanın yalnızca bazı personel kategorilerinde (örneğin, İspanya ve İtalya) mevcut olduğu gerçeğiyle ilişkilendirilebilir. Son olarak, başka hangi engellerin bu hükümlerin uygulanmasını engellediği sorusunu gündeme getirir (örneğin, mali desteğin olmaması).

2.2.3. Göreve başlama programının zorunlu unsurları

Yeni başlayan öğretmenler için zorunlu göreve başlama programı Avrupa'da geniş çapta düzenlenmiş olsa da, farklı şekillerde tasarlanabilir ve çeşitli unsurlar içerebilir. Bu unsurların bir kısmı üst düzey yetkililer tarafından düzenlenen resmi belgelerde belirtilirken, diğerleri yerel yetkililerin veya okulların takdirine bırakılmıştır. Şekil 2.8, mentorluk ve mesleki gelişim faaliyetleri (kurslar ve seminerler) gibi göreve başlamanın en sık düzenlenen unsurlarından bazılarını gösterir ve göreve başlama sırasında ekip öğretime ve azaltılmış öğretim yüküne bakar. Bu unsurların zorunlu olduğu eğitim sistemlerini gösterir. Estonya, Slovenya ve Norveç'te, yapılandırılmış göreve başlamanın kendisi sağlandığında zorunlu olmasa da, bazı unsurları içermesi gerekir.

Şekil 2.8 göreve başlamanın düzenlendiği hemen hemen tüm eğitim sistemlerinde tüm yeni kalifiye öğretmenlere mentorluk desteği sağlamanın zorunlu olduğunu göstermektedir. Mentorluk, göreve başlama programının ana direği olarak kabul edilir. Kural olarak, atanan mentor, bazen bu rol için eğitilmiş deneyimli bir öğretmendir. Mentorlar, okul topluluğunda ve profesyonel yaşamda yeni başlayan öğretmenleri işle tanıştırmak, desteklemek ve izlemek için bir dizi strateji kullanabilir. Öğretmen adayları ve danışmanlar arasındaki etkileşim, basit bir rehberlikten yoğun bir günlük izleme ve desteğe kadar gidebilir. Yakın işbirliği, derslerin karşılıklı hazırlanmasını, karşılıklı sınıf gözlemlerini ve düzenli geri bildirim ve koçluğu içerebilir. Mentorlar, eğer bu geçerliyse, genellikle göreve başlamanın sonunda öğretmen adaylarının değerlendirmesine katılırlar.

ders yükü, hizmet içi öğretmenlere göre daha düşüktür, ancak bu, toplam ders yükünün yüzdesi olarak ifade edilemez. Litvanya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve İskoçya), öğretime ayrılmayan zaman mesleki gelişim faaliyetlerine harcanmalıdır.

Bir takım içinde öğretim, akran işbirliğinin güçlü biçimlerinden biri olarak kabul edilmiş olsa da ⁽²⁹⁾, yalnızca Almanya, Fransa, Polonya, Birleşik Krallık (İskoçya) ve Karadağ göreve başlamaya dahil edilecek hizmet sunumları arasında bundan bahsetmektedir. Örneğin:

Karadağ'da, 'Öğretmen stajına ilişkin Kural Kitabı', bireysel dersler vermeden önce, öğretmen adaylarının akıl hocası ile birlikte takım öğretimi uygulaması yapması gerektiğini belirtir.

Şekil 2.8'in gösterdiği gibi, Almanya, Fransa ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya), dört hizmet sunumunun tümü de göreve başlamanın zorunlu unsurlarıdır. Buna karşılık, Portekiz, İsveç, Bosna-Hersek ve Sırbistan'da sadece mentorluk zorunludur. Türkiye'de mesleki eğitim gerekli olan tek unsurdur. Belçika'nın Flaman Topluluğu, Finlandiya ve İsviçre'nin bazı Kantonlarında, göreve başlama programının içeriğine ilişkin karar, yerel veya okul yetkilisinin takdirine bırakılmıştır.

Bazı eğitim sistemlerinde, göreve başlama sırasında yukarıda açıklananlar dışındaki bazı etkinlikler zorunlu hale getirilir. Örneğin Estonya ve İspanya'da, acemi öğretmenlerin göreve başlama aşamasının sonunda bir nihai rapor hazırlamaları gerekmektedir. Sınıf ve/veya ders gözlemi, Avusturya, Slovenya, Romanya ve Sırbistan'da göreve başlamanın zorunlu bir parçasıyken, Hırvatistan ve Slovenya'da yeni başlayan öğretmenlerin de bir günlük/günlük tutması gerekir.

2.2.4. Göreve başlama süreci sonunda değerlendirme

Aday öğretmenlerin göreve başlama döneminin sonunda değerlendirilmesi, Avrupa çapında yaygın bir yaklaşımdır. Aslında, Şekil 2.9 göreve başlamanın zorunlu olduğu veya tavsiye edildiği çoğu Avrupa eğitim sisteminde aday öğretmenlerin göreve başlama programının sonunda resmi bir değerlendirmeden geçtiğini göstermektedir. Estonya, İrlanda, Yunanistan, Finlandiya, İsveç, İsviçre (bazı Kantonlar), Norveç ve Türkiye'de göreve başlama sonunda değerlendirmeyi zorunlu kılan üst düzey düzenlemeler yoktur.

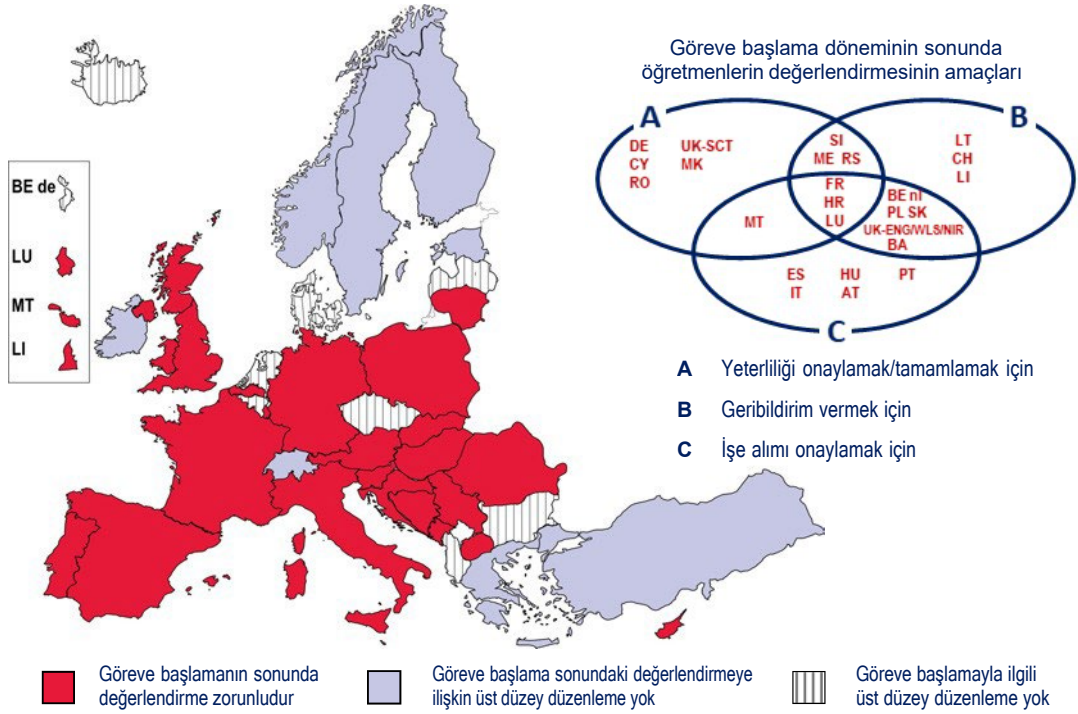
Genel olarak, göreve başlamanın sonundaki değerlendirme, yeni nitelikli öğretmenlerin bağımsız çalışmak için gerekli pratik becerilerle tam donanımlı olmalarını ve çalışma ortamında yeterli deneyim kazanmalarını sağlamayı amaçlar. Göreve başlama yeterlilik sürecinin bir parçası olduğunda veya deneme süresi boyunca gerçekleştiğinde, son değerlendirme özet değerlendirme şeklini alır.

Göreve başlamanın sonunda değerlendirme, farklı amaçlar için gerçekleştirilebilir, bunlardan bazıları (yani yeterliliği onaylamak/tamamlamak, istihdamı onaylamak ve geri bildirim sağlamak) Şekil 2.9'da gösterilmektedir.

Analiz, eğitim sistemlerinin yarısından fazlasında, istihdamı doğrulamak için göreve başlamanın sonunda değerlendirme yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu eğitim sistemlerinde göreve başlama, deneme süresinin bir parçasıdır. Göreve başlamanın ilk kariyer adımına tekabül ettiği Macaristan ve Polonya'da, değerlendirme, stajyer öğretmen statüsünden bir sonraki profesyonel sınıfa götürür (bkz. Ek I.1).

(29) Komisyondan Avrupa Parlamentosuna, Konseye, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesine ve Bölgeler Komitesine 30 Mayıs 2017 tarihli, okul gelişimi ve hayata harika bir başlangıç için mükemmel öğretim konulu bildirim, COM(2017) 248 finali, s. 9

Şekil 2.9: Ortaöğretim öğretmenlerinin göreve başlama döneminin sonunda değerlendirme, 2019/20

**Ülkeye özel not**

Lüksemburg: Şekildeki veriler, belirsiz süreli sözleşmeleri olan memur statüsündeki öğretmenlere atıfta bulunmaktadır. Kamu hukukuna göre belirsiz süreli sözleşme ile kamu çalışanı statüsündeki öğretmenler için, göreve başlama süresi sonunda değerlendirme zorunlu değildir.

Eğitim sistemlerinin neredeyse yarısında, göreve başlamanın sonundaki değerlendirme, öğretmenlik yeterliliğini tamamlamayı veya doğrulamayı amaçlar. Girişin ITE sırasında gerçekleştiği Almanya, Fransa ve Kıbrıs'ta, sonuçları BÖE'nin sonundaki nihai değerlendirmeye katkıda bulunur. Hırvatistan, Romanya, Slovenya, Karadağ, Kuzey Makedonya ve Sırbistan'da değerlendirme, "devlet" veya "ulusal" sınav olarak da adlandırılan profesyonel bir sınav şeklini alır. Bu değerlendirme süreci farklı şekillerde organize edilebilir. Örneğin, Slovenya'da mesleki sınav sözlüdür, Hırvatistan'da ise yazılı ve sözlü sınavları birleştirir. Mesleki sınav teorik ve pratik bölümleri içerebilir. Mesleki sınav sırasında hem teorik bilginin hem de pratik becerilerin değerlendirildiği Hırvatistan, Bosna-Hersek, Karadağ ve Sırbistan'da durum budur. Lüksemburg, Malta ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya), göreve başlamanın başarılı bir şekilde tamamlanması, sırasıyla, tam nitelikli bir öğretmen olarak nihai sertifika, kayıt ve akreditasyona katkıda bulunur.

Göreve başlamanın sonunda değerlendirmenin gerekli olduğu eğitim sistemlerinin yaklaşık yarısında, öğretmenler devam eden ve son değerlendirmelere dayalı olarak geri bildirim ve tavsiyeler alırlar. Litvanya, İsviçre ve Lihtenştayn'da göreve başlamanın sonunda öğretmenlerin değerlendirmesinin tek amacı budur.

Fransa, Hırvatistan ve Lüksemburg'da, değerlendirme her üç hedefi de amaçlar.

2.3. Sonuçlar

Araştırmacılar ve siyasi liderler arasında, öğretmen eğitiminin kaliteli öğretim ve öğrencilerin öğrenme çıktıları için önemli olduğu konusunda geniş bir fikir birliği vardır. Kaliteli ITE ve yeni öğretmenlere etkili destek, öğretmenlerin yıpranmasını önlemeye yardımcı olur ve genel olarak öğretmenlik mesleğinin çekiciliği üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Avrupa'daki anaakım ITE, eşzamanlı ve ardışık modeller etrafında organize edilmiştir. Avrupa eğitim sistemlerinin yarısından fazlasında her iki model de mevcuttur. Ek olarak, birkaç eğitim sistemi, bir öğretmenlik yeterliliğine götüren alternatif yollar getirmiştir. Ancak TALIS 2018 verilerine göre bu alternatif yollardan kalifiye olan öğretmen sayısı marjinal kalmaktadır.

Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda, ortaokul öğretmenleri için ITE programları yüksek lisans düzeyine götürür (ISCED 7). Diğerlerinde, gereken minimum yeterlilik bir lisans derecesidir (ISCED 6). TALIS 2018 verileri, hizmet içi öğretmenlerin elde ettiği en yüksek eğitimsel yeterliliğin, ITE'ye ilişkin üst düzey düzenlemelerdeki minimum gereksinime karşılık gelme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

ITE'nin içeriği, kalitesini etkileyen temel faktörlerden biridir. Ders alan bilgisi, pedagojik teori ve yeterli sınıf uygulaması, etkili ITE'nin temel unsurlarıdır ⁽³⁰⁾. Hemen hemen tüm eğitim sistemleri, mesleki eğitimin akademik konuların yanı sıra ITE programlarına dahil edilmesini gerektirse de, bunun süresi ülkeler arasında önemli ölçüde değişmektedir. Mesleki eğitimin payı, Belçika (Fransız Topluluğu), İrlanda ve Malta'da toplam ITE süresinin %50'sinden İtalya ve Karadağ'da %8'e kadar değişmektedir. Okul içi yerleştirme, Avrupa eğitim sistemlerinin yaklaşık yarısında düzenlenmektedir.

TALIS 2018 sonuçlarına göre, AB'deki tüm öğretmenlerin yaklaşık %70'i üç temel unsurun tamamında (ders içeriği, genel ve dersle ilgili pedagoji ve sınıf uygulaması) eğitim aldıklarını bildirmektedir. Ancak bu pay İspanya, Fransa ve İtalya'da %60'ın altındadır. Yeni nesil öğretmenler (35 yaş altı), genel öğretmen nüfusu ile karşılaştırıldığında kapsamlı bir öğretmen eğitiminden daha fazla yararlanıyor gibi görünmektedir. AB'de, genç öğretmenlerin %75'i, üç temel unsurun tümü de dahil olmak üzere örgün eğitim veya öğretimi tamamlamıştır.

Öğretmenleri kariyerlerinin ilk aşamalarında desteklemek, yalnızca öğretimin kalitesini artırmak için değil, aynı zamanda meslekten ayrılmayı azaltmak için de çok önemlidir ⁽³¹⁾. Çoğu Avrupa eğitim sisteminde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, genellikle bir yıl süren yapılandırılmış bir başlangıç programına erişimi vardır. Hemen hepsinde göreve başlama zorunludur. Belçika'nın Flaman Topluluğu, Litvanya, Avusturya ve Norveç'te yakın zamanda yeni nitelikli öğretmenler için yapılandırılmış bir göreve başlama uygulaması başlatılmıştır.

Siyasi isteklere ve yürürlükteki yasalara rağmen, öğretmenlerin göreve başlama sürecine katılımı nispeten düşük kalmaktadır. TALIS 2018 verileri, AB'de öğretmenlerin %43,6'sının ilk istihdamları sırasında göreve başladığını göstermektedir. Genç öğretmenler (35 yaş altı) toplam öğretmen nüfusu ile karşılaştırıldığında, AB düzeyinde küçük bir pozitif eğilim (artı 2,2 puan) gözlemlenebilir. Ancak, sekiz eğitim sisteminde ⁽³²⁾, genç öğretmenlerin göreve başlama etkinliklerine katılma olasılığı tüm öğretmen popülasyonuna kıyasla daha düşüktür. Bu, göreve başlamaya katılımın önündeki bazı engellerin olası varlığına işaret eder (örneğin, İspanya ve İtalya'da göreve başlama sadece kalıcı bir pozisyondaki öğretmenler için mevcuttur).

⁽³⁰⁾ Komisyon'dan Avrupa Parlamentosu'na, Konsey'e, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'ne ve Bölgeler Komitesi'ne 30 Mayıs 2017 tarihli, okul gelişimi ve hayata harika bir başlangıç için mükemmel öğretim hakkında bildirim, COM(2017) 248 finali.

⁽³¹⁾ a.g.e.

⁽³²⁾ Çekya, İspanya, İtalya, Kıbrıs, Litvanya, Macaristan, Romanya ve Slovakya.

Göreve başlama ilgili en üst düzey düzenlemelerin, öğretmenlerin göreve başlama programlarına katılımına katkıda bulunduğu görülmektedir. Yeni nitelikli öğretmenler için göreve başlama programlarının zorunlu olduğu ülkelerde, ortaokul öğretmenlerinin %47.2'si ilk istihdamları sırasında göreve başlarken, geri kalan ülkelerde bu oran önemli ölçüde daha düşüktü (%30.7).

Göreve başlama programı farklı şekillerde tasarlanabilir ve çeşitli etkinlikler içerebilir. Mentorluk ve profesyonel gelişim faaliyetleri, yapılandırılmış göreve başlamanın en yaygın iki zorunlu unsurudur. Azaltılmış ders/çalışma yükü göreve başlama sırasında özellikle yararlı görünse de, sadece 10 eğitim sistemi⁽³³⁾ bunu düzenlemektedir. Daha deneyimli öğretmenlerle takım öğretimi nadiren zorunludur.

Aday öğretmenlerin göreve başlama döneminin sonunda değerlendirilmesi, Avrupa çapında yaygın bir yaklaşımdır. Göreve başlama bir deneme süresi⁽³⁴⁾ sırasında gerçekleştiğinde istihdamı teyit etmeyi amaçlar veya göreve başlama yeterlilik yolunun bir parçası olduğunda⁽³⁵⁾ öğretmenlik yeterliliğinin onaylanmasına katkıda bulunur. Litvanya, İsviçre ve Lihtenştayn'da göreve başlamanın sonunda öğretmenlerin değerlendirmesinin tek amacı geri bildirim sağlamaktır.

⁽³³⁾ Almanya, Fransa, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Slovenya, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve İskoçya) ve Norveç.

⁽³⁴⁾ Belçika Flaman Topluluğu, İspanya, Fransa, Hırvatistan, İtalya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Avusturya, Polonya, Portekiz, Slovakya, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) ve Bosna-Hersek.

⁽³⁵⁾ Almanya, Fransa, Hırvatistan, Kıbrıs, Lüksemburg, Malta, Romanya, Slovenya, Birleşik Krallık (İskoçya), Karadağ, Kuzey Makedonya ve Sırbistan.

BÖLÜM 3: SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM

Hayat boyu öğrenme her insanın hayatında ama özellikle bilgi aktaran ve öğrenmeyi kolaylaştıran mesleklerde çalışanlar için önemlidir. 2025 yılına kadar Avrupa Eğitim Alanına ulaşmaya ilişkin yakın tarihli Tebliğ, 'öğretmenlerin ve eğitimcilerin mesleki gelişim için sürekli fırsatlara ihtiyaç duyduğunu' vurgulamaktadır (1). Konsey'in 'Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri' konusundaki vardığı sonuçlar, kaliteli öğretim ve öğrenimin, öğretmenler sürekli mesleki gelişimle meşgul olduklarında elde edilebileceğini doğrulamaktadır. Bu nedenle, sonuçlar "uzmanlıklarını sağlamak ve özerkliklerini ve katılımlarını teşvik etmek için öğretmenlerin ve eğitimcilerin yeterliliklerini daha da geliştirmek ve güncellemek esastır" vurgusu yapmaktadır (2).

Bu bölüm, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime (SMG) katılımının üst düzey politika çerçeveleri yoluyla nasıl teşvik edilebileceğine biraz ışık tutmayı amaçlamaktadır. Ortaokul öğretmenleri tarafından rapor edildiği şekliyle SMG katılım modellerinin ülkelerin düzenlemeleri ve politikalarıyla ne ölçüde ilişkili olduğunu araştırır. Bu bölüm, ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişime katılımına ilişkin TALIS 2018 verilerine kısa bir genel bakışla başlamaktadır. Avrupa'daki çoğu öğretmen en az bir mesleki eğitim faaliyetine katıldığından, analiz çeşitli SMG türlerine katılıma odaklanmaktadır. Daha fazla SMG türüne katılan öğretmenlerin işbirlikçi ve etkileşimli eğitime katılma olasılıkları daha yüksekti. Ayrıca, bu öğretmenlerin SMG'lerini faydalı olarak algılama olasılıkları daha yüksekti. Bu nedenle, ortalama mesleki eğitim türü sayısı, analizde ana bağımlı değişken olarak kullanılır.

Bölüm, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine ilişkin ana üst düzey düzenlemeleri sunmaya devam eder. Ülke düzeyindeki bu göstergeler, öğretmenlerin mesleki eğitim almalarındaki farklılığı açıklamak ve kabul edilmesi gereken bazı algılanan engelleri açıklamak için kullanılır. Açıklama, SMG statüsüyle başlar ve tüm öğretmenler için net bir zorunlu minimum belirleyen ülkeleri ve bir hak olarak belirli bir SMG süresi veren ülkeleri vurgular. Ücretli çalışma izni alma imkanı sağlamak, mesleki gelişim için zaman ayırmanın bir başka yoludur. Avrupa ülkelerindeki öğretmenlere sunulan çalışma izni türleri tartışılmakta ve ilgili eğitim türlerine ilişkin bazı örnekler sunulmaktadır.

Mesleki gelişim için zaman ayırmanın yanı sıra, üst düzey düzenlemeler SMG'nin planlanmasını ve koordinasyonunu destekleyebilir. Bu bölüm, hem okul hem de ülke düzeyinde uygulanmakta olan bazı önlemleri incelemektedir. Okulların bir SMG planına sahip olmasını zorunlu kılan ülkeler ve bu planların ne sıklıkta güncellenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ülke düzeyinde, SMG planlaması ve koordinasyonu, eğitim bakanlığı dışında, bu işlevlerle görevlendirilen bir organ veya kurum aracılığıyla organize edilebilir. Böyle bir ajansı olan ülkeler, SMG ile ilgili ana işlevlerin kısa bir tartışmasıyla birlikte sunulmaktadır.

Bölüm, CPD'yi etkileyen ülke düzeyindeki en önemli faktörlerin bir özeti ile sona ermektedir. Veriler, her öğretmen için SMG için belirli bir sürenin tahsis edildiği ülkelerde öğretmenlerin daha çeşitli SMG türlerine ya bir zorunluluk ya da bir hak olarak katıldığını göstermektedir. Bir haftadan daha uzun süreli ücretli çalışma izninin bulunması, bir öğretmenin çalışma programıyla çatışma algısını azaltıyor gibi görünmektedir. Ayrıca, bir okul SMG planının zorunlu olduğu ülkelerdeki öğretmenler daha fazla SMG türü uygulama eğilimindedir.

(1) Komisyondan Avrupa Parlamentosuna, Konseye, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesine ve Bölgeler Komitesine '2025 yılına kadar Avrupa Eğitim Alanına ulaşmaya ilişkin' bildirim. 30.09.2020, COM(2020) 625 finali, s. 10.

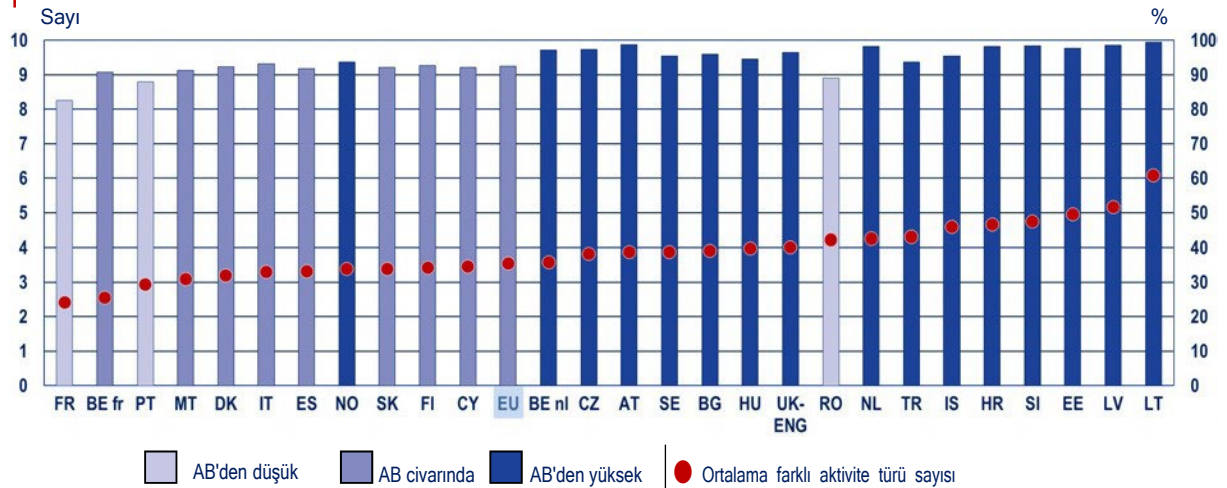
(2) OJ C 193, 9.6.2020, C 193/04, s. 11.

3.1. Mesleki gelişime öğretmen katılımı

'Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri' konulu Konsey kararları, üye devletleri 'sürekli mesleki gelişime öğretmenlerin ve eğitimcilerin daha fazla katılımını teşvik etmeye ve desteklemeye' davet etmektedir⁽³⁾. Ülkelerin benimsemeyi teşvik edebileceği yolları keşfetmeden önce, bu bölüm 2018'de rapor edildiği şekliyle ortaokul öğretmenlerinin SMG katılım kalıplarını açıklamaktadır. TALIS anketi, davranış ve algının birkaç farklı yönünü vurgulayarak, mesleki gelişime öğretmen katılımı hakkında birkaç soru içermektedir. Bu bölüm, bildirilen uygulamalara odaklanmaktadır. Öncelikle genel katılım oranını, yani anketten önceki 12 ay içinde en az bir tür SMG'ye katıldığını bildiren öğretmenlerin oranını sunar. Daha sonra, öğretmenlerin katıldığı mesleki eğitimin farklı türleri ve konuları tartışılır.

TALIS 2018 verileri, öğretmenlerin yüksek oranda SMG faaliyetlerine katıldığını ortaya koymaktadır (bkz. Şekil 3.1). AB ülkelerindeki ortaokul öğretmenlerinin %92,5'i araştırmadan önceki 12 ay içinde en az bir tür mesleki gelişim faaliyetine katılmıştır. Üç ülke, AB seviyesinden daha düşük (yine de nispeten yüksek) katılım oranlarıyla öne çıkar. Fransa, Portekiz ve Romanya'da SMG'ye katılan öğretmenlerin oranı sırasıyla %82.6, %88.0 ve %89.0'dır.

Şekil 3.1: Mesleki gelişime ortaöğretim öğretmeni katılımı, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 3.1).

	FR	BE fr	PT	MT	DK	IT	ES	NO	SK	FI	CY	EU	BE nl	CZ
%	82.6	90.8	88.0	91.3	92.4	93.2	91.8	93.8	92.2	92.7	92.2	92.5	97.1	97.3
Ortalama	2.4	2.5	2.9	3.1	3.2	3.3	3.3	3.4	3.4	3.4	3.4	3.5	3.6	3.8
	AT	SE	BG	HU	UK-ENG	RO	NL	TR	IS	HR	SI	EE	LV	LT
%	98.7	95.4	95.9	94.5	96.5	89.0	98.2	93.6	95.5	98.1	98.3	97.7	98.6	99.4
Ortalama	3.9	3.9	3.9	4.0	4.0	4.2	4.3	4.3	4.6	4.7	4.7	5.0	5.2	6.1

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin 22. soruya, yani "Son 12 ay içinde, aşağıdaki mesleki gelişim faaliyetlerinden herhangi birine katıldınız mı?" sorusuna verdikleri yanıtlara dayanmaktadır. Çubukların uzunluğu, en az bir tür mesleki gelişim faaliyetine "evet" yanıtı veren öğretmenlerin oranını gösterir (kesin kategoriler için bkz. Şekil 3.2). Noktalar, farklı türde SMG faaliyetlerinin ortalama sayısını göstermektedir. Tüm alt sorularda (a-j) eksik değerler içeren durumlar hariç tutulmuştur.

Çubuk renginin yoğunluğu ve tabloda koyu renk kullanımı, AB değerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Veriler, farklı faaliyet türlerinin ortalama sayısının artan sırasına göre düzenlenir.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

(3) a.g.e., s. 15.

Öğretmenlerin kaç farklı türde mesleki gelişim etkinliğine katıldıkları dikkate alındığında ülkeler arasındaki farklılık daha fazladır. TALIS 2018 anketinde öğretmenler, kursa/seminerlere şahsen veya çevrimiçi olarak katılmak, mesleki literatürü okumak, eğitim konferanslarına veya bir öğretmen ağına katılmak, koçluk, gözlem ziyaretleri veya resmi yeterlilik programı gibi on tür SMG faaliyeti belirtebilir (kesin kategoriler için Şekil 3.2'ye bakın). Ne yazık ki, TALIS 2018 verileri, aynı türden birçok SMG faaliyetine katılan öğretmenleri, bunu yalnızca bir kez yapanlardan ayırmaz. Her tür SMG eğitiminin süresi de incelenmez.

Veriler, AB'de ortalama olarak öğretmenlerin anketten önceki 12 ay içinde üç ila dört farklı türde mesleki gelişim etkinliğine (ortalama 3,5) katıldığını göstermektedir. Sayı 2.4 ila 6.1 arasında değişir. Alt uçta, Belçika (Fransız Topluluğu) ve Fransa'daki öğretmenler iki veya üç farklı türde eğitime katılmıştır (ortalama yaklaşık 2,5). Danimarka, Malta ve Portekiz'deki öğretmenler ortalama olarak üç farklı türde mesleki gelişim faaliyetine katılmıştır. Üst uçta, anketten önceki 12 ay içinde ortalama altı farklı türde eğitime katılan, en çeşitli SMG etkinlikleriyle Litvanya'daki öğretmenler öne çıkmaktadır. Komşu Baltık ülkelerinde (Estonya ve Letonya), öğretmenler yaklaşık beş farklı türde mesleki gelişim faaliyetine katılmıştır.

Şekil 3.2: Araştırmadan önceki 12 ay içinde farklı türlerde mesleki gelişim faaliyetlerine katılan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, AB düzeyi, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 3.1).

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin 22. soruya, yani "Son 12 ay içinde, aşağıdaki mesleki gelişim faaliyetlerinden herhangi birine katıldınız mı?" sorusuna verdikleri yanıtlara dayanmaktadır. Çubukların uzunluğu, farklı mesleki gelişim faaliyetleri türlerine (a-j yanıt seçenekleri) 'evet' yanıtı veren öğretmenlerin oranını göstermektedir. Tüm alt sorularda (a-j) eksik değerler içeren durumlar hariç tutulmuştur.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkındaki Konsey kararları, "yüz yüze, sanal, harmanlanmış ve iş başında öğrenme dahil olmak üzere çeşitli eğitim modelleri sunmanın faydalı olduğunu" vurgulamaktadır ⁽⁴⁾. Üye devletleri "işbirliği, akran gözlemi ve akran öğrenimi, rehberlik, akıl hocalığı ve ağ oluşturmaya dayalı olarak öğretmenler ve eğitimciler için etkili ve araştırmaya dayalı sürekli mesleki gelişim fırsatları sağlamaya" davet ederler ⁽⁵⁾. Bu isteklere rağmen, öğretmenlerin farklı mesleki gelişim faaliyetlerine katılımının analizi (bkz. Şekil 3.2), geleneksel eğitim türlerinin baskın olduğunu

(4) a.g.e., s. 11.

(5) a.g.e., s. 16.

göstermektedir. Öğretmenler, katılımcılar arasında çok fazla etkileşim gerektirmeyen 'bilgi aktarımı' türü mesleki gelişim faaliyetlerine en yüksek katılımı bildirdiler.

Yüz yüze katılım sağlanan kurslar veya seminerler en popüler eğitim türü olmuştur. TALIS 2018 verileri, ortaokul öğretmenlerinin %71,3'ünün anketten önceki 12 ay içinde en az bir kursa veya seminere bizzat katıldığını göstermektedir. Bireysel kendi kendine öğrenme, yani mesleki literatürü okumak, öğretmenlerin %58,6'sı tarafından bildirilen ikinci en popüler eğitim türüken, öğretmenlerin %43,2'si eğitim konferanslarına katıldı. Pek çok çağdaş konferans, "sahnedeki" ana notları, sunumları ve soru-cevap oturumlarını katılımcı odaklı tartışmalarla tamamlamaya çalışsa da, bu hala büyük ölçüde geleneksel bir bilgi aktarım yöntemi olmaya devam ediyor.

Ortaokul öğretmenleri, akran temelli ve işbirlikçi modern tip mesleki gelişim etkinliklerine daha düşük düzeyde katılım bildirdiler. AB'de mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak öğretmenlerin %37,9'u akran ve/veya kendi kendini gözlemlenme ve koçluk faaliyetlerine, %31,4'ü profesyonel ağ faaliyetlerine, %19,8'i diğer okullara gözlem ziyaretlerine katıldığını ve yalnızca %12,9'u iş yerlerini, kamu kurumlarını veya sivil toplum kuruluşlarını ziyaret ettiğini bildirdi.

Anket verilerinin 2018 yılına dayandığını belirtmekte fayda var. COVID-19 salgını nedeniyle, insanlar arasında doğrudan teması içeren sürekli mesleki gelişim faaliyetleri önemli ölçüde azaldı. Buna karşılık, e-öğrenme ve uzaktan öğrenme oranı muhtemelen artmış olacaktır. 2018'de Avrupa'daki öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%34,2) çevrimiçi kurslara/seminerlere katıldığını bildirdi. COVID-19 salgını sırasında, bu oranın artması ve en baskın öğrenme biçimi haline gelmesi muhtemeldir.

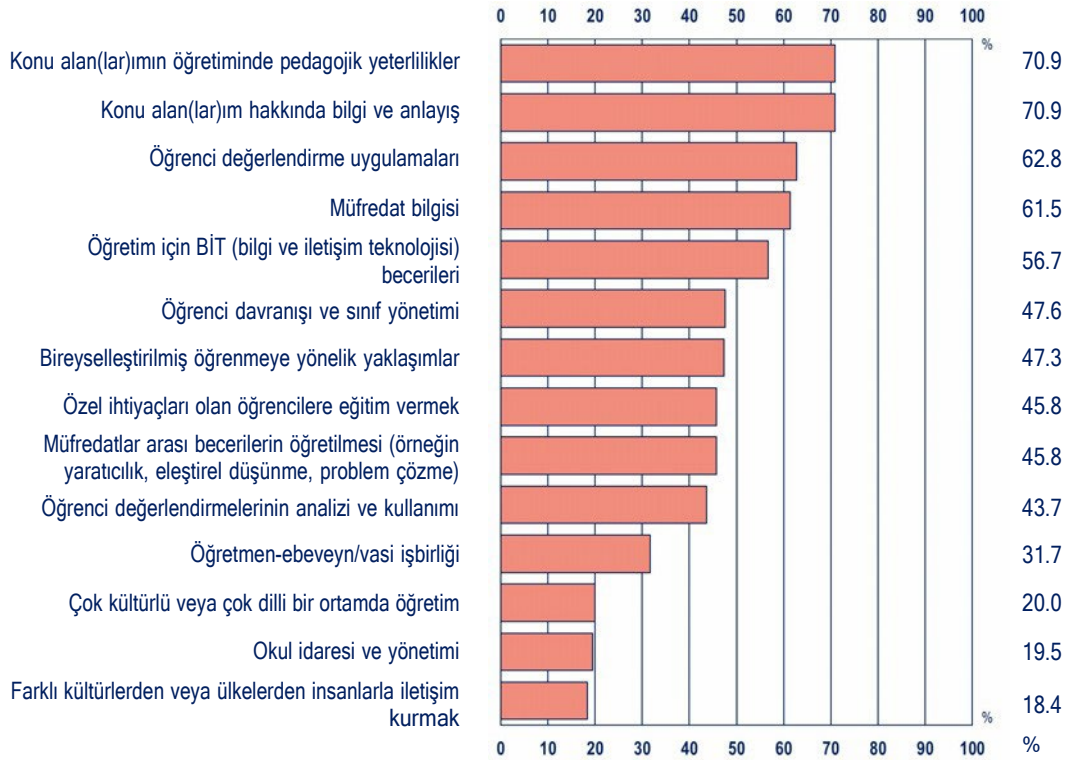
Çoğu Avrupa ülkesi, popüler sürekli mesleki gelişim türleri ile ilgili ortalama eğilimleri takip eder. Ancak, bazı istisnaları vurgulamakta fayda var. İki eğitim sistemindeki öğretmenler – Belçika (Fransız Topluluğu) ve Romanya – diğer Avrupa ülkelerine kıyasla çok daha az kursa/seminere bizzat katılmıştır. Bunun yerine, eğitim konferansları ve bir öğretmen ağına katılım, Belçika'da (Fransız Topluluğu) popüler mesleki gelişim türleriydi. Romanya'da, sürekli mesleki gelişimin en yaygın biçimleri akranları ve/veya kendi kendini gözlemlenme ve koçluğun yanı sıra mesleki literatürü okumaktı.

Öğretmenlerin giriştikleri mesleki faaliyet türleri, elbette dikkate alınabilecek pek çok unsur arasında sadece bir tanesidir. SMG'de ele alınan konular, öğretmenlerin mesleki gelişimi analiz edilirken dikkate alınması gereken bir diğer önemli boyuttur. TALIS 2018 verileri, AB'de öğretmenlerin konu alanlarıyla ilgili mesleki gelişimin en yaygın olduğunu ortaya koymaktadır (bkz. Şekil 3.3). 'Konu alan(lar)ımı öğretmede pedagojik yeterlilikler', 'konu alan(lar)ımla ilgili bilgi ve anlayış' ve 'müfredat bilgisi' en sık tekrarlanan yanıtlar arasındaydı. Disiplinler arası becerilerle ilgili mesleki gelişim, örn. değerlendirme, ICT, öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi ve bireyselleştirilmiş öğrenme de yer aldı. Buna karşılık, çok dilli bir ortamda öğretim yapmak ve farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmak daha seyrekti. Aynı şekilde, az sayıda öğretmen okul yönetimi ve idaresi ile ilgili mesleki gelişim faaliyetlerine katılmıştır.

TALIS verilerinin öğretmenlerin 2018'deki yanıtlarını gösterdiği gerçeğini vurgulamak önemlidir. Sonraki COVID-19 pandemik krizi sırasında, belirli bir mesleki gelişim konusu çok daha öne çıkmış olabilir. Neredeyse tüm Avrupa ülkelerinde, uzaktan eğitim 2020 baharında ortaokullarda ana eğitim şekli haline geldi. Neredeyse tüm ortaokullar haftalarca veya aylarca yüz yüze eğitim için kapatıldı. Bu nedenle Avrupa'daki öğretmenler, normal çalışma biçimlerini hızla değiştirmek ve uzaktan öğretilerini sağlayan ICT teknolojilerinde ustalaşmak zorunda kaldılar. Haziran 2020'den itibaren

eğitim ve öğretimde COVID-19 krizine karşı koymaya ilişkin Konsey kararları, ek, hedefli eğitim ihtiyacının altını çizdi ve üye devletler, 'dijital öğrenme ortamlarında öğretimi ve değerlendirmeyi kolaylaştırmak için öğretmenlerin ve eğitimcilerin dijital beceri ve yeterliliklerinin daha da geliştirilmesini desteklemeye' davet edildi ⁽⁶⁾.

Şekil 3.3: Ortaöğretim öğretmenlerinin izlediği farklı mesleki gelişim konularının dağılımı, AB düzeyi, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 3.2).

Açıklayıcı notlar

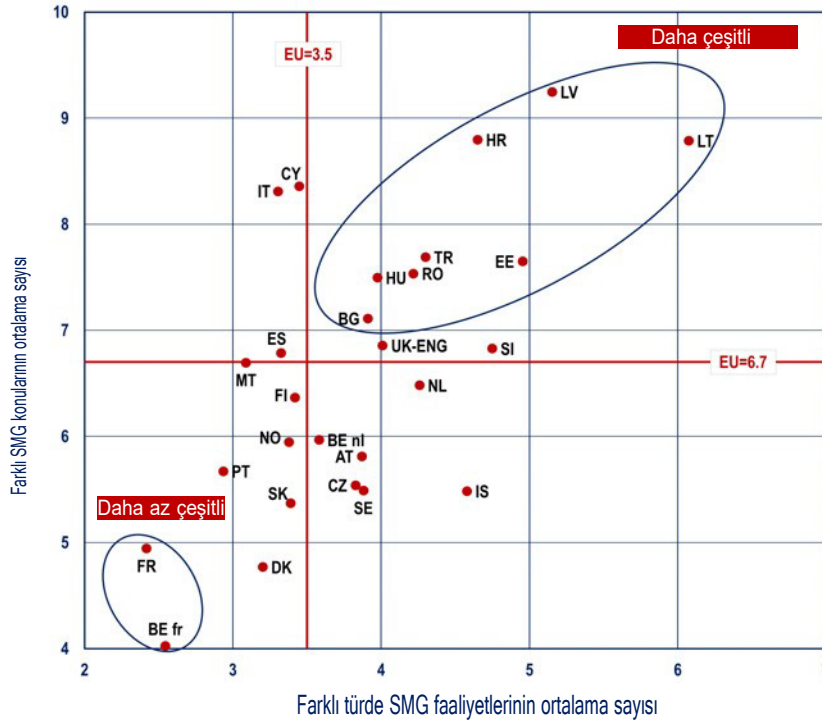
Şekil, öğretmenlerin 23. soruya, yani 'Aşağıda listelenen konulardan herhangi biri son 12 ay boyunca mesleki gelişim faaliyetlerinize dahil oldu mu?' sorusuna verdiği yanıtlara dayanmaktadır. Çubukların uzunluğu, mesleki gelişim aktivitelerinin farklı konularına (cevap seçenekleri a-o) 'evet' yanıtı veren öğretmenlerin oranını göstermektedir. Tüm alt sorularda (a-o) eksik değerler içeren durumlar hariç tutulmuştur.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

Analiz edilen mesleki eğitimin iki yönü olan farklı SMG faaliyetleri türleri ve farklı SMG konularını birleştirmek, öğretmenlerin nerede daha çeşitli SMG faaliyetlerine katıldıklarına dair bir gösterge sağlayabilir. Şekil 3.4, Avrupa ülkelerini bu iki eksene göre göstermektedir. Sağ üst köşede yer alan ülkelerde her iki boyuttaki ortalama değerler yüksektir. Bulgaristan, Estonya, Hırvatistan, Letonya, Litvanya, Macaristan, Romanya ve Türkiye'deki ortaokul öğretmenlerinin çeşitli SMG türlerini ve konularını AB ortalamasından önemli ölçüde daha fazla takip ettiğini göstermektedir. Buna karşılık, Belçika (Fransız Topluluğu) ve Fransa'daki öğretmenler tarafından mesleki eğitimin hem çeşitli türlerinde hem de konularında AB'den önemli ölçüde daha düşük katılım bildirilmiştir.

Şekil ayrıca diğer bazı ilginç durumları da vurgulamaktadır. Örneğin, İtalya ve Kıbrıs'taki ortaokul öğretmenleri ortalama olarak üç veya dört farklı türde eğitime katıldıklarını ancak yaklaşık sekiz veya dokuz farklı konuyu kapsadıklarını bildirdiler. Öte yandan, Hollanda ve İzlanda'daki öğretmenler daha az konuda daha çeşitli eğitim türlerine katıldılar.

⁽⁶⁾ Eğitim ve öğretimde COVID-19 kriziyle mücadeleye ilişkin 16 Haziran 2020 tarihli Konsey Kararları, OJ C 212, 26.6.2020 s. 9.

Şekil 3.4: Sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine öğretmen katılımı, ortalama konu sayısına ve türüne göre, 2018

Ortalama sayı	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Farklı türde SMG faaliyetlerinin	3.5	2.5	3.6	3.9	3.8	3.2	5.0	3.3	2.4	4.7	3.3	3.4	5.2	6.1
Farklı SMG konularının	6.7	4.0	6.0	7.1	5.5	4.8	7.6	6.8	4.9	8.8	8.3	8.4	9.2	8.8
Ortalama sayı	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Farklı türde SMG faaliyetlerinin	4.0	3.1	4.3	3.9	2.9	4.2	4.7	3.4	3.4	3.9	4.0	4.6	3.4	4.3
Farklı SMG konularının	7.5	6.7	6.5	5.8	5.7	7.5	6.8	5.4	6.4	5.5	6.9	5.5	5.9	7.7

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 3.1 ve 3.2).

Açıklayıcı notlar

Yatay eksen, öğretmenlerin 22. soruya verdikleri yanıtlara dayanmaktadır: "Son 12 ay içinde, aşağıdaki mesleki gelişim faaliyetlerinden herhangi birine katıldınız mı?". x değeri, ülke başına farklı türde SMG faaliyetlerinin ortalama sayısını gösterir. Dikey eksen, öğretmenlerin 23. soruya verdikleri yanıtlara dayanmaktadır: "Aşağıda listelenen konulardan herhangi biri son 12 ay boyunca mesleki gelişim faaliyetlerinize dahil edildi mi?". y değeri, en az bir tür mesleki gelişim etkinliği izlemiş olan ortaokul öğretmenleri tarafından alınan farklı türde SMG konularının ortalama sayısını gösterir. Tüm alt sorularda eksik değerler içeren durumlar hariç tutulmuştur.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

Tabloda koyu renk kullanımı, AB ortalamasından istatistiksel olarak önemli farklılıkları göstermektedir.

Sonraki bölümlerde, öğretmenlerin mesleki gelişime katılımını etkileyebilecek üst düzey düzenlemelerin bazı yönleri sunulmaktadır. TALIS 2018 verilerinden, farklı türde SMG faaliyetlerinin ortalama sayısı (bkz. Şekil 3.1) ana gösterge olarak kullanılacaktır. Bu değişken, ülkeler arasında önemli farklılıklar gösterir ve açıkça çeşitli, modern ve katılımcı mesleki eğitim biçimlerini teşvik eden Avrupa politika öncelikleriyle ilgilidir. Ayrıca, TALIS 2018 verilerinin analizi, daha fazla SMG türüne katılan öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde daha olumlu etki bildirme eğiliminde olduğunu göstermektedir (bkz. Ek II'deki Tablo 3.3). AB'de, mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlik uygulamaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu düşünen öğretmenler, dört farklı türde SMG'ye katılmıştır. Buna karşılık, olumlu bir etki olmadığını düşünenler, üçten daha az farklı SMG türüne katıldı. Katılan SMG türlerinin sayısı ile etki algısı arasındaki bu ilişki her ülkede gözlemlendi.

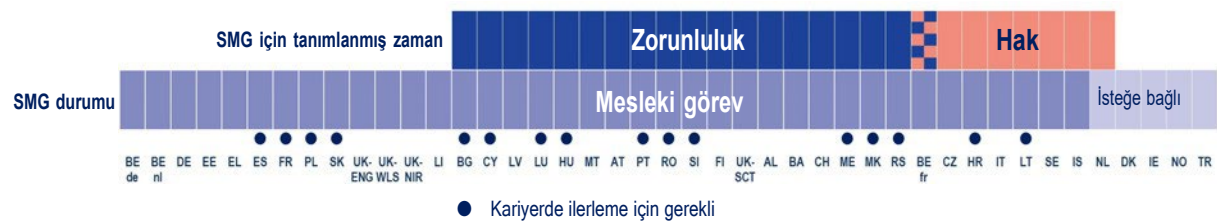
3.2. Üst düzey düzenlemelerde sürekli mesleki gelişimin durumu

Üst düzey düzenlemeler ve politikalar, öğretmenlerin mesleki gelişime katılımı için çerçeve oluşturur. Bu bölüm, eğitim sistemindeki SMG'nin durumunu tanımlayan temel düzenlemeleri açıklamaktadır. Ardından, SMG durumu ile TALIS 2018'de bildirilen öğretmen katılım kalıpları arasındaki ilişkiyi araştırır.

Ülkeler, öğretmenlerin SMG'sini farklı şekillerde düzenlemektedir (bkz. Şekil 3.5). En temel ayırım, profesyonel bir görev olarak kabul edilen SMG ile isteğe bağlı bir faaliyet olarak görülen SMG arasındadır. Bu raporun amaçları doğrultusunda, SMG, bu tür faaliyetlere katılım üst düzey düzenlemelerde açıkça tanımlanıyorsa, bir öğretmenin mesleki görevi olarak kabul edilir. Üst düzey politika belgelerinde öğretmenlerin SMG'ye katılması için herhangi bir yasal zorunluluk yoksa, isteğe bağlı olarak kabul edilir.

SMG, çeşitli SMG faaliyetleri için her öğretmene ayrılan zaman açısından da tanımlanabilir. İki tür zaman tahsisi dikkate alınır: zorunluluk ve/veya hak. Her öğretmenin belirli bir süre boyunca belirli bir minimum SMG miktarını tamamlaması gerektiğinde SMG zorunlu kabul edilir. SMG bir hak olarak tanımlandığında, her öğretmene ders (çalışma) saatleri içinde veya dışında belirli bir miktarda SMG süresi verilir. Öğretmenin zamanı kullanma zorunluluğu yoktur, ancak okullar fırsat sağlamakla yükümlüdür.

Şekil 3.5: Ortaöğretim öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişim durumu ve tanımlanmış minimum SMG saati sayısı, 2019/20



Belirli bir sayıda yıl için (aşağıdaki satır) minimum tanımlanmış CPD saati (h) veya günü (d) sayısı

Zorunlu süre koyu mavi renkle gösterilirken, hak olarak görülen normal koyu kırmızı renkle işaretlenir.

BE fr	BG	CZ	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	FI	SE	UK SGT	AL	BA	IS	ME	MK	RS
3d+ 3d	48h	12d	5d	5d	16h	36h	5d	16h	120h	40h	83h	15h	50h	(9d)	5d	(3d)	5d	35h	6h	(12h)	150h	24h	60h	100h
1	3	1	1	1	1	3	1	1	7	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	5	3	5

Kaynak: Eurydice.

Açıklayıcı notlar

Zorunluluk: Tüm öğretmenlerin tamamlamakla yükümlü olduğu belirli bir minimum saat, gün veya kredi sayısı olduğunda SMG'nin zorunlu statüye sahip olduğu kabul edilir.

Hak: SMG, tüm öğretmenlerin almaya yetkili olduğu belirli saatler, günler veya krediler olduğunda ve okulların bu fırsatı sağlamakla yükümlü olduğu durumlarda öğretmenin hakkı olarak kabul edilir.

Mesleki görev: SMG, düzenlemelere veya diğer ilgili politika belgelerine göre bir öğretmenin mesleki görevlerinden biri olarak kabul edilir.

İsteğe bağlı: Öğretmenlerin SMG'ye katılması için yasal bir zorunluluk yoktur.

Kariyerde ilerleme için gerekli: SMG, tüm öğretmenler için temel bir unsurdur. Öğretmenler, SMG gerekliliklerine uymadıkça ilerleyemezler (bkz. Şekil 1.13).

Ülkeye özel notlar

Almanya: Düzenlemeler ve tanımlar *Länderlar* arasında değişiklik gösterir. Genel bir bakış için bkz. KMK (2017).

Romanya: Tablo, kullanılan sistemin olası bir dönüşümünü göstermektedir: beş yılda 90 kredi.

Finlandiya: Toplu sözleşme, SMG ve planlama için toplam üç gün belirler. Zamanın ne kadarının SMG'ye ayrılacağına karar vermede yerel özerklik vardır.

Birleşik Krallık (NIR): Bir öğretmenin kariyerinin ikinci ve üçüncü yılını kapsayan Erken Mesleki Gelişim, tüm öğretmenler için zorunludur ve Genel Öğretim Konseyi (GTCNI) tarafından tanımlananlardan uygun öğretmen yeterlikleriyle eşleştirilen en az iki Mesleki Gelişim Faaliyetini içermelidir.

Bosna-Hersek: Kantonlar gerekli minimum miktarı tanımlar; yılda ortalama 12 saattir.

İsviçre: Asgari gerekli saat sayısına ilişkin düzenlemeler Kantonlar arasında değişiklik gösterir. Birkaç Kantonda SMG, asgari süre tanımlanmamış profesyonel bir görevdir.

Buna paralel olarak, kariyer gelişimi için öğretmenlerin SMG'ye katılımı gerekli olabilir. Çok seviyeli kariyer sistemlerine sahip ülkelerde (bkz. Şekil 1.12), bir sonraki kariyer seviyesine terfi için SMG faaliyetlerinin belirli bir miktarının veya belirli konularının tamamlanması zorunlu olabilir. Tek seviyeli kariyer yapısına sahip ülkelerde (bkz. Bölüm 1.3), SMG, maaş ilerlemesi için bir ön koşul olabilir.

Veriler, SMG'nin neredeyse tüm Avrupa ülkelerinde öğretmenler için profesyonel bir görev olduğunu ortaya koymaktadır. SMG'ye öğretmen katılımı yalnızca beş ülkede isteğe bağlıdır. Danimarka, İrlanda, Hollanda, Norveç ve Türkiye'de öğretmenlerin SMG'ye katılmaları için yasal bir zorunluluk yoktur.

Avrupa eğitim sistemlerinin yaklaşık üçte birinde, SMG'ye katılım, bir öğretmenin yasal mesleki görevlerinden biri olarak kabul edilir, ancak yönetmelikler ve politika belgeleri, minimum zorunlu saat sayısını veya SMG'ye yetki olarak verilen belirli bir süreyi tanımlamaz.

Belçika'da (Flaman Topluluğu), SMG, öğretmenlik mesleğinin doğal bir parçası olarak kabul edilir (7). Yönetmelik belirli zorunlu konuları belirlemez veya asgari süreyi tanımlamaz.

Fransa'da yasaya göre her öğretmen SMG'ye katılmakla yükümlüdür (8). Öğretmenlerin görevleri arasında yer alır ve öğretmen değerlendirmesinin unsurlarından biridir.

Avrupa ülkelerinin yarısından fazlasında, üst düzey yönetmelikler, her öğretmenin SMG'ye katılması için zorunlu veya mevcut (bir yetki olarak) belirli bir süreyi tanımlar.

SMG, 18 eğitim sisteminde (9) ortaöğretimdeki tüm öğretmenler için zorunludur. İsviçre'de çoğu kantondaki tüm öğretmenler için SMG zorunludur. Tüm bu sistemlerde, öğretmenlerin belirli bir süre içinde tamamlamaları gereken minimum saat, gün veya kredi sayısı vardır (bkz. Şekil 3.5'in altındaki tablo). Ortalama olarak, tanımlanmış bir minimumun olduğu ülkelerde yılda yaklaşık 18 saat SMG zorunludur. Malta ve Birleşik Krallık (İskoçya) en fazlasını gerektirir: Malta'da öğretmenlerin yılda 40 saatlik SMG tamamlaması gerekir; İskoçya'da gereksinim yılda 35 saat olarak belirlenmiştir.

Lüksemburg'da, tüm öğretmenler için, 3 yıllık bir dönemde 48 saatlik (yani yılda ortalama 16 saat) SMG'ye katılmak mesleki bir görevdir. Bu zorunluluk öğretmenlerin iş yüküne entegre edilmiştir (10).

Macaristan'da yedi yıl içinde toplam 120 saatlik ileri eğitim programlarının tamamlanması tüm öğretmenler için zorunludur. Bununla birlikte, mesleki ileri öğretmenlik eğitimine katılım ve ilgili bir final sınavını geçmek, başka bir öğretim alanı veya ders için bir öğretmen yeterliliği elde etmek ya da halk eğitimi alanında AB tarafından finanse edilen çeşitli kalkınma projelerinde sunulan bir eğitim programına katılmak bu zorunluluğun yerini alabilir.

Malta'da SMG, Malta Hükümeti ile Malta Öğretmenler Birliği arasında yapılan ve 'Bu sözleşmeyle temsil edilen okullarda hizmet veren tüm öğretmenlik sınıflarının, yönetim odaklı Profesyonel Eğitimciler Topluluğu (CoPE) oturumlarına aktif olarak katılmaları gerekmektedir ve ayrıca kendi kendine yönelik SMG oturumlarına katılmaya teşvik edilmelidir' ifadesi yer alan 2017 anlaşmasında tanımlandığı şekliyle profesyonel bir görevdir (11). Zorunlu SMG, 25 saatlik okul odaklı SMG ve 15 saatlik merkezi yetkililer tarafından yürütülen SMG'den oluşur.

Slovenya'da, Eğitimin Organizasyonu ve Finansmanı Yasasına (Madde 105 ve 119) göre mesleki eğitim ve öğretim, öğretmenin zorunlu görevlerinden biridir ve terfi için de gereklidir. Yönetmelikler, yılda en az 5 gün veya üç yılda 15 gün zorunlu SMG şart koşturmaktadır. Eğitim için Toplu Sözleşme, SMG'ye katılımın gerekçesiz olarak reddedilmesinin çalışma yükümlülüklerinin hafif bir ihlali olduğunu şart koşar (Madde 65).

Birleşik Krallık'taki (İskoçya) öğretmenlerin profesyonel öğrenime katılmaları, bu öğrenimi GTC İskoçya Profesyonel Standartlarını kullanarak öz değerlendirmeleri ve bu öğrenimin kaydını tutmaları gerekir. Profesyonel İnceleme ve Geliştirme (PRD) tartışması da

(7) Yasal statü karamameleri; JV: Madde 73 quinquies, sübvansiyonlu eğitim: Madde 47 quinquies.

(8) Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, Madde 50.

(9) Belçika (Fransız Topluluğu), Bulgaristan, Kıbrıs, Letonya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Avusturya, Portekiz, Romanya, Slovenya, Finlandiya, Birleşik Krallık (İskoçya), Arnavutluk, Bosna-Hersek, Karadağ, Kuzey Makedonya ve Sırbistan.

(10) http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20200120, s. 463/1223.

(11) <https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral%20Agreement.pdf>, s. 30-31.

sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Her beş yılda bir, tam kaydı sürdürmek için öğretmenden ve bölüm yöneticisinden bu taahhüdün teyidi gerekir.

Kuzey Makedonya'da, gerekli minimum SMG, üç okul yılına yayılmış 60 saatlik eğitim olarak belirlenmiştir ⁽¹²⁾. Bunlardan en az 40'ı Eğitimi Geliştirme Bürosu tarafından akredite edilen programlarda ve geri kalanı diğer programlarda (Bakanlık tarafından onaylanan projeler, iç eğitim, okullar arası öğrenme ekipleri, bireysel formlar) yer almaktadır.

Dokuz eğitim sisteminde, SMG, üst düzey düzenlemelerde veya toplu sözleşmelerde belirtilen belirli bir süre ile bir yetki olarak kabul edilir. En yaygın uygulama, SMG için yılda yaklaşık beş iş günü tahsis etmektir, ancak birkaç ülke bundan daha fazlasını önermektedir.

Çekya'da, Eğitim Personeli Yasası Bölüm 24'e göre, ileri eğitime katılan eğitim personelinin kendi kendine çalışma için okul yılı başına 12 iş günü izin hakkı olacaktır. Okul müdürü bireysel çalışma için izin günlerinin ne zaman alınacağını belirlediğinden, bu, okulun çalışma koşullarıyla sınırlı olabilir.

Litvanya'da, öğretmenlerin yılda en az beş gün SMG faaliyetlerine katılma görevi ve hakkı vardır.

İsveç'te, toplu sözleşmeye göre, mesleki gelişim, tam zamanlı öğretmenler için yılda 104 saati (yaklaşık 13 gün) hedeflemelidir. Tüm öğretmenler/personel için SMG sağlandığında, akademik takvim 5 güne kadar okul kapanışına izin verir.

İzlanda'nın öğretmenler, belediyeler ve Devlet arasındaki toplu sözleşmesi, öğretmenlerin yılda 150 saat SMG'den geçmesi gerektiğini belirtir.

Bir eğitim sisteminde, SMG hem zorunludur hem de bir haktır. Tüm öğretmenler için belirli bir miktarda SMG zorunludur ve daha fazla eğitim almak isteyenler için bir hak olarak ek bir süre belirlenir.

Belçika'da (**Fransız Topluluğu**), zorunlu SMG, bir okul yılındaki sınıf günlerinin sayısına yayılmış altı yarım günü içerir. Zorunlu eğitime ek olarak, öğretmenler ayrıca çalışma saatleri içinde veya dışında gönüllü SMG faaliyetlerine katılabilir. Mesai saatleri dışında gönüllü eğitim sınırlaması yoktur. Ortaokul öğretmenlerinin çalışma saatleri içinde yılda altı yarım gün eğitim alma hakkı vardır. Bu sayı, Hükümet tarafından verilen bir istisna kapsamında artırılabilir.

Yukarıda tartışılan SMG statüsüne ilişkin ana düzenlemelere ek olarak, kariyer gelişimi için SMG gerekli olabilir. Bölüm 1'de tartışıldığı gibi, öğretmenlik kariyerinde ilerleme iki farklı modeli izleyebilir: çok düzeyli veya tek düzeyli kariyer yapıları. Çok seviyeli bir kariyer yapısına sahip ülkeler, bir sonraki kariyer seviyesine ilerlemek için belirli SMG faaliyetlerinin tamamlanmasını gerektirebilir. Tek seviyeli kariyer yapılarında SMG, maaş ilerlemesi için bir kriter olabilir. Şekil 3.5, bu iki farklı yaklaşımı birleştirerek, kariyer gelişimi için mesleki gelişimin gerekli olup olmadığını vurgulamaktadır.

Veriler, en üst düzey düzenlemelere göre, SMG'nin birçok Avrupa ülkesinde kariyer gelişimi için temel bir ön koşul olduğunu göstermektedir. Yani, Şekil 3.5'te nokta ile işaretlenmiş olan bu ülkelerdeki öğretmenler, SMG gerekliliklerine uymadıkça ilerlemezler.

Veriler, SMG'nin durumu ile kariyer ilerlemesi için bir gereklilik olarak SMG'nin kullanımı arasında doğrudan bir ilişki göstermiyor gibi görünmektedir. SMG'nin zorunlu olduğu bazı ülkelerde, kariyer gelişimi için özel olarak gerekli değildir. Başka bir deyişle, SMG sadece kariyerlerinde ilerlemek isteyenler için değil, tüm öğretmenler için bir gerekliliktir. SMG'nin zorunlu olmadığı diğer bazı ülkelerde, kariyer gelişimi için temel ön koşullar arasındadır.

Zorunlu SMG'ye sahip bazı ülkeler terfi veya maaş skalasında ilerleme için belirlenen minimum değerden fazlasını talep etmemektedir (örn. Macaristan, Portekiz ve Arnavutluk). Diğerleri, ek kurslar veya belirlenen minimumdan daha fazlasını gerektirebilir. Bazı ülkelerde, SMG gereklilikleri terfi veya unvanlarla artar.

⁽¹²⁾ Öğretmenler ve profesyonel destek personeli Yasası (Kuzey Makedonya Cumhuriyeti Resmi Gazetesi, no.161, Ağustos 2019), Madde 27.

Hırvatistan'da, öğretmenler önceki 5 yılda 100 saatlik SMG'ye sahiplerse öğretmen mentoru (*mentor*) statüsüne, önceki 5 yılda 150 saatlik CPD'ye sahiplerse öğretmen danışmanı (*savjetnik*) pozisyonuna ve önceki 5 yılda en az 200 saatlik SMG'ye sahiplerse mükemmel öğretmen danışmanı (*izvrstan savjetnik*) pozisyonuna terfi edebilirler ⁽¹³⁾.

Slovenya'da SMG, unvanlara yükselmenin ön koşullarından biridir. İlgili unvana terfi edebilmek için, bir öğretmenin SMG için verilen belirli sayıda puanı toplamaya gerekir: 'mentor öğretmen' - 4 puan, 'danışman öğretmen' - 5 puan, 'öğretmen uzman danışmanı' - 7 puan ⁽¹⁴⁾.

Bazı durumlarda, SMG yalnızca bir öğretmenin kariyerinin belirli noktalarında gereklidir.

İspanya'da, altı yıllık hizmet (*sexenios*) için ek ödeme almak için 100 saat ⁽¹⁵⁾ SMG gereklidir.

Lüksemburg'da 12 yıllık hizmetten sonra 90 saat CPD ve 8 yıl daha hizmetten sonra 90 saat daha gereklidir.

Kariyer ilerlemesi belirli rollerle ilişkili olduğunda, belirli özel SMG kurslarının tamamlanması gerekebilir, örn. ICT koordinatörü veya özel ihtiyaç öğretmeni. Bazı ülkelerde, bir öğretmenin niteliklerini yükselten bir derece programının tamamlanması, daha yüksek bir maaşa yol açar. Bunlar yalnızca belirli durumlarda uygulanan özel koşullar olduğundan, Şekil 3.5'te yansıtılmamıştır.

SMG ve kariyer ilerlemesine ilişkin düzenlemeler oldukça karmaşık olabilir ve büyük ölçüde her ülkedeki öğretmenlik mesleğinin kariyer modeline bağlıdır. SMG ve kariyer ilerlemesi arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Bazı ülkeler SMG'nin düzenlenmesinde reformlar gerçekleştirme sürecindedir.

Almanya'da, Mart 2020'de Daimi Konferans, tüm *Länderler* için bağlayıcı olan öğretmenler için SMG hakkında bir karar kabul etti.

İrlanda'da öğretmenlik için mesleki standartlar kurumu olan Öğretim Konseyi, Öğretmenlerin Öğrenimi için Ulusal Çerçeve olan *Cosán*'ı geliştirmiştir. *Cosán* Galce'de yol anlamına gelir. Bu çerçeve, SMG'nin temelini oluşturan ilkeleri, öğretmenlerin katıldığı öğrenme süreçlerinin çeşitliliğini, altı geniş öğrenme alanını ve öğretmenlere kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmeleri konusunda rehberlik etmesi gereken standartları ortaya koymaktadır. Şu anda okullarda bir geliştirme sürecinden geçmektedir ve bu süreçte öğretmenler çerçeveyi bağlam içinde uygular ve etkiyi belirlemek için öğrenmeleri üzerine yansıtma onları desteklemek için kullanır. 22 SMG saatinin yıllık olarak tahsisi, öğretmen değerlendirmesi ve üçüncü kademe reformu için planlama için verilir.

Diğer bazı ülkelerde, SMG düzenlemeleri genel reformlardan etkilenebilir:

Birleşik Krallık'ta (**Galler**), yeni müfredatı hazırlamak için 2022 yılına kadar, okullara ek bir SMG günü izin veren yönetmelikler değiştirilmiştir ⁽¹⁶⁾.

SMG durumu ve mesleki gelişime öğretmen katılımı

SMG statüsünün en üst düzey düzenlemelerinin öğretmenlerin çeşitli SMG etkinliklerine katılımıyla ilgili olup olmadığını araştırmak için, TALIS 2018 verilerinin istatistiksel analizi, aynı düzenlemelere sahip ülkelerdeki tüm öğretmenler için aynı ülke düzeyindeki değişkeni atayarak gerçekleştirildi. Veriler, öğretmenlerin SMG için belirli bir süre ayıran ülkelerde ortalama olarak daha çeşitli SMG faaliyetlerine katıldığını ortaya koymaktadır. SMG'nin zorunlu olduğu veya bir hak olduğu ülkelerdeki öğretmenler, ortalama 3,80 (S.E. 0,02) farklı SMG faaliyetine katılmıştır (bkz. Şekil 3.2'deki liste). Buna karşılık, SMG'nin gönüllü olduğu veya mesleki bir görev olarak tanımlandığı ancak belirli bir zamanın belirlenmediği ülkelerde bu sayı 3,58'dir (S.E. 0,02). Bu iki tahmin arasındaki fark (0,22) istatistiksel

⁽¹³⁾ Pravilnik o napredovanju u čitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima, OG 68/19, link: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html

⁽¹⁴⁾ Eğitimde Çalışanların Terfi Unvanına İlişkin Kurallar, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272>

⁽¹⁵⁾ 60 saat olduğu Endülüs hariç.

⁽¹⁶⁾ Galler Hükümeti (2019). Yazılı açıklama: ek ulusal profesyonel öğrenim INSET günleri 2019-22, <https://gov.wales/written-statement-additional-national-professional-learning-inset-days-2019-22-response>

çalışmaya katılım, bir sınava veya gözlem ziyaretine katılım, bir öğretmenin kısa bir eğitim izni (bir haftadan az) almasını gerektirebilir.

Norveç'te, öğretmenler sınavların yapıldığı gün(ler)de ve her sınavdan iki gün önce ücretli eğitim izni alabilirler.

Öğretmenlere belirli türdeki çalışmalar veya sınavlar için kısa süreli ücretli izin verilebilir.

İspanya'da, ortaokul öğretmenlerine, her ikisi de *Enseñanzas de Régimen Especial* olarak bilinen Resmi Dil Okulları (*Escuelas Oficiales de Idiomas*) ve Müzik ve Dans Konservatuarı tarafından belirlenen sınavlar için çalışma izni verilebilir.

Yaz okullarına devam etmek, tez yazmak, araştırma projeleri yürütmek vb. için orta uzunlukta eğitim izni (bir ile dört hafta arasında) gerekli olabilir.

Polonya'da, tam zamanlı çalışan öğretmenler, ücretli eğitim iznine ve eğitimle ilgili diğer ödeneklere ve yardımlara hak kazanırlar. Bunlar, zorunlu derslere devam etmeleri, sınavlara hazırlanmaları ve yüksek lisans tezi yazmaları için öğretmenlere verilir.

Uzun eğitim izni (bir aydan fazla) genellikle resmi bir derece programına kaydolan, araştırma ve yenilikçi eğitim projelerine veya şirketlerdeki eğitim programlarına katılan öğretmenlere verilir. İncelenen eğitim sistemlerinin yaklaşık üçte birinde öğretmenler uzun süreli eğitim izni alabilirler ⁽²⁰⁾. Bazen kısıtlamalar vardır: yalnızca belirli bir yaştaki veya belirli bir hizmet yılı sonrasındaki öğretmenler veya yalnızca devlet okullarında çalışan öğretmenler uygun olabilir.

Malta'da, özel veya devlet okullarında en az 10 yıl hizmet vermiş eğitim uzmanlarına 2015'ten bu yana bir okul yılına kadar tek seferlik ücretli eğitim izni verilmektedir. Program, yükseköğretim düzeyinde eğitimde uzmanlık alanlarında daha ileri çalışmalarını teşvik etmek için daha fazla fırsat sağlamayı amaçlamaktadır. 2019 yılına kadar, toplam 40 öğretim profesyoneli, yüksek lisans ve doktora veya eşdeğeri seviyelerde eğitim alarak bu önlemden yararlandı.

Finlandiya'da, öğretmenler dahil tüm çalışanlar, beş yıllık bir süre içinde (belirli koşullar altında) en fazla iki yıl eğitim izni alabilirler. Eğitim iznindeyken, öğretmenin İstihdam Fonundan en fazla 15 ay yetişkin eğitimi ödeneği alma hakkı vardır ⁽²¹⁾.

Lihtenştayn'da, bir devlet okulunda beş yıldan fazla öğretmenlik yapmış 40 ila 55 yaş arası öğretmenler (bir kez) uzun süreli eğitim izni için başvurabilirler. Bu öğrenim izninin 10 haftasına kadar ücretlidir.

Birçok ülke, öğretmenlerin farklı türde ve uzunlukta eğitim izni almasına izin verir.

Portekiz'de, Eğitim Bakanlığı her yıl izin verilebilecek maksimum uzun eğitim izni sayısını tanımlar. İzin, önceden sunulan bir faaliyet planı temelinde tahsis edilir. Okul müdürleri tarafından kısa eğitim izni verilebilir. Öğretmenlere, diğer çalışan öğrencilerle aynı koşullar altında, bir lisans programında sınav günleri için eğitim izni verilebilir.

Slovenya'da konferanslara ve diğer SMG programlarına katılmak, bir öğretmenin toplam iş yükünün (çalışma saatleri) bir parçasıdır. Ayrıca, öğretmenlerin derece programları için ücretli eğitim izni alma hakları vardır. Bir öğretmenin örgün eğitime kaydı okul gündeminin bir parçasıysa, öğretmenin şu eğitim izinlerini alma hakkı vardır: sınav hazırlığı için 5-10 gün, önlisans yükseköğretim programlarına katılım için 15 gün ve yüksek lisans/doktora tezi hazırlamak için 25-35 gün ⁽²²⁾.

Çoğu ülke, ücretli eğitim izninin toplam süresini kısıtlar. Örneğin,

Hırvatistan'da, her ortaokul öğretmenin eğitim ve mesleki eğitim için yılda beş iş gününe kadar ücretli izin hakkı vardır. İstisnai olarak, çalışan işveren tarafından gönderildiği Bakanlık, Eğitim ve Öğretmen Eğitimi Ajansı, Ulusal Eğitim Dış Değerlendirme Merkezi veya Hareketlilik Ajansı ve AB Programları tarafından düzenlenen mesleki seminer ve danışmalar için yılda 15 iş gününe kadar ücretli izin hakkına sahiptir.

Lüksemburg'da, öğretmenler de dahil olmak üzere memurlar için ücretli eğitim izni, onay alınması halinde mümkündür. Toplam ücretli eğitim izni, tüm kariyer boyunca en fazla 80 günle ve iki yıl içinde en fazla 20 günle sınırlıdır.

⁽²⁰⁾ Estonya, Yunanistan, İspanya, Fransa, İtalya, Litvanya, Malta, Hollanda, Avusturya, Portekiz, Slovenya, Finlandiya, İsviçre, İzlanda, Lihtenştayn ve Norveç.

⁽²¹⁾ <https://www.tyollisyysrahasto.fi/en/benefits-for-adult-students/>

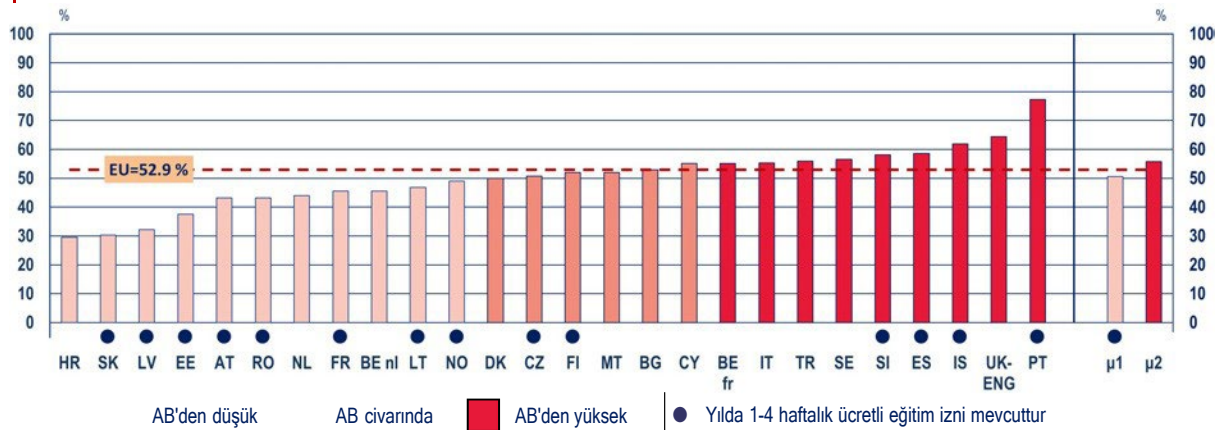
⁽²²⁾ Slovenya Cumhuriyeti'nde Toplu Eğitim Sözleşmesi (Madde 55 ve 55a).
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=KOLP19>

Romanya'da, herhangi bir çalışanın, İş Kanunu uyarınca ücretli eğitim izniyle birlikte mesleki eğitim alma hakkı vardır. İzin yılda on işgünü veya seksen saati geçemez.

Öğretmenlerin çalışma programları ve mesleki gelişimleri hakkındaki görüşleri

Çoğu Avrupa ülkesi, ortaokul öğretmenlerinin ücretli eğitim izninden yararlanmalarına izin verir. Şekil 3.6, kısa eğitim izninin (bir haftadan az) mevcut olan en yaygın tür olduğunu göstermektedir. TALIS verileri, mevcut ücretli eğitim izninin uzunluğu ile mesleki gelişimin çalışma programlarıyla çeliştiğini düşünen öğretmenlerin oranı arasında bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir (bkz. Şekil 3.7).

Şekil 3.7 Mesleki gelişimin çalışma programlarıyla çeliştiğine 'katılan' veya 'kesinlikle katılan' ortaöğretim öğretmenlerinin oranı ve yılda 1-4 hafta ücretli eğitim izninin mevcudiyeti, 2018



EU	HR	SK	LV	EE	AT	RO	NL	FR	BE nl	LT	NO	DK	CZ	FI
52.9	29.6	30.4	32.3	37.6	43.2	43.3	44.0	45.5	45.6	46.9	49.1	49.9	50.8	52.0
	MT	BG	CY	BE fr	IT	TR	SE	SI	ES	IS	UK-ENG	PT	μ1	μ2
	52.0	52.9	55.2	55.2	55.3	55.9	56.5	58.2	58.6	61.9	64.5	77.2	50.5	55.8

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 3.4).

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin 28. soru, yani 'Aşağıdakilerin mesleki gelişime katılımınızın önünde engeller oluşturduğuna ne kadar katılıyorsunuz veya katılmıyorsunuz?' sorusunda (d) seçeneğini "Profesyonel gelişim, çalışma programımla çelişiyor" (eksikveriler hariç) seçenlere dayanmaktadır. 'Katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' yanıtları birlikte gruplandırılmıştır.

Çubuk renginin yoğunluğu ve tabloda koyu renk kullanımı, AB değerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Veriler artan sırada düzenlenmiştir.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir. Üst düzey düzenlemelere göre 'yılda 1-4 haftalık ücretli eğitim izni', bkz. Şekil 3.6.

μ1='Yılda 1-4 haftalık ücretli eğitim izni' olan ülkeler için ortalama. μ2='Yılda

1-4 haftalık ücretli eğitim izni' olmayan ülkeler için ortalama. **Ülkeye özel not**

Macaristan: Ülke TALIS 2018'e katılmasına rağmen bu soruya yer verilmemiştir.

TALIS 2018, ortaokul öğretmenlerinin hangi konuların mesleki gelişime katılımına engel olarak algıladıkları hakkında bilgi topladı. AB'de, ortaokul öğretmenlerinin yaklaşık %52.9'u mesleki gelişimin çalışma programlarıyla çeliştiğine 'katıldı' veya 'kesinlikle katıldı'. Bunu belirten öğretmenlerin oranı Hırvatistan'da yaklaşık %29.6 ile Portekiz'de %77.2 arasında değişmektedir.

Üst düzey düzenlemelerde belirtildiği gibi ücretli eğitim izninin mevcudiyeti, öğretmenlerin mesleki gelişim için yoğun iş programlarından zaman ayırmalarına olanak tanır. Bununla birlikte, yalnızca bir

hafta veya daha uzun süreli ücretli iznin bulunması, çalışma programının SMG için bir engel olduğu hissini hafifletiyor gibi görünmektedir. Orta uzunlukta ücretli iznin mevcut olduğu ülkelerde, öğretmenlerin %50,5'i (SE 0,43) mesleki gelişimin çalışma programlarıyla çeliştiğini belirtti. Bu oran, bu olasılığı sağlamayan ülkelerde önemli ölçüde daha yüksekti (%55,8, SE 0,52) ⁽²³⁾. Uzun süreli eğitim izni sunan ülkelerde daha az belirgin olsa da benzer bir ilişki vardı. Buna karşılık, kısa eğitim izni sürelerinin (bir haftadan az) mevcudiyetinin, çalışma programının SMG'ye bir engel olarak algılanmasıyla hiçbir ilişkisi yoktur.

3.4. Okul düzeyinde SMG planlaması

Çok çeşitli bireysel ve kurumsal öğrenme ihtiyaçları ile üst düzey politika önceliklerini dengelemek için okulların, öğretmenleri için SMG planlamasında önemli bir rolü vardır. Şekil 3.8, SMG planlamasına ilişkin olarak üst düzey yetkililerin okullar için belirlediği bazı genel gereklilikleri göstermektedir. İki tür bilgiyi birleştirir: ilk olarak, Şekil okulların bir SMG planına sahip olmasının zorunlu olup olmadığını gösterir. İkincisi, bir SMG planının zorunlu olduğu eğitim sistemlerinde, planların düzenli olarak güncellenmesinin gerekip gerekmediğini gösterir.

Veriler, Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda okulların bir SMG planı geliştirmesinin zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. Genellikle okul geliştirme planının bir parçasıdır ve yıllık olarak güncellenmesi gerekir. Okul SMG planlarının içermesi gereken belirli unsurlar, örneğin planlanan faaliyetler, sonuçlar, zaman çerçevesi veya bütçe belirtilebilir.

Hırvatistan İlk ve Orta Okul Eğitim Yasası, okulun yıllık çalışma programının sürekli bir mesleki gelişim planı içermesi gerektiğini belirler. SMG planı, okulun ihtiyaçları ve Öğretmenler Konseyi tarafından yıllık olarak tanımlanan zorunlu SMG alanları temelinde geliştirilmelidir. Okulun SMG planı, her öğretmen için tahmini SMG saatlerinin türünü ve sayısını belirtmelidir. Ayrıca öğretmenlerden yılda en az bir kez mesleki gelişim raporlarını sunmaları istenmektedir.

Macaristan'da okul SMG planları, sağlanacak resmi üniversite kurslarını ve diğer faaliyetleri, tahsis edilen bütçeyi ve SMG yapacak öğretmenlerin değiştirilmesi planını belirtmelidir. SMG planı, beş yıllık programa uygun olarak yıllık olarak güncellenir. Tüm okul personeli geliştirme sürecine dahil olmalı ve SMG planına onay vermelidir.

Polonya'da, her okul yılı için okul müdürü (a) pedagojik denetimden elde edilen bulguları; (b) uygun olduğu şekilde, ulusal testlerin sonuçları; (c) ulusal çekirdek müfredatın uygulanmasıyla ilgili görevler; (d) okullar için gereklilikler (dış değerlendirimin bir parçası olarak hangi okulların etkinliklerinin gözden geçirildiği); (e) öğretmenler tarafından sunulan SMG finansmanı başvuruları dikkate alarak öğretmenlerin mesleki gelişimi için ihtiyaçları belirler.

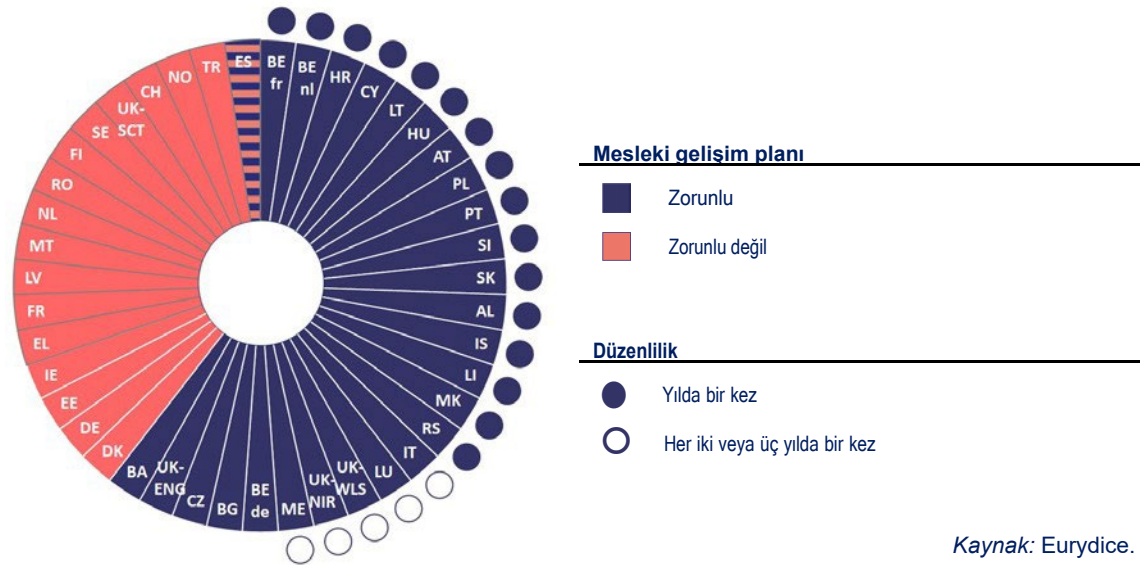
Zorunlu okullar için **İzlanda** Ulusal Müfredat Kılavuzu, her okulun hem hükümet hem de belediye eğitim politikalarını dikkate alarak okulun gelişim planını formüle etmesini gerektirir. Bireysel çalışanlar veya bir bütün olarak okul için sürekli eğitim planları, okulun gelişim planıyla tutarlı olmalı ve onu desteklemelidir.

Kuzey Makedonya'da SMG planı, dört yıllık okul geliştirme programıyla bağlantılı olan yıllık çalışma programına entegre edilmiştir. Ayrıca, Öğretmenler ve Profesyonel Personel Yasası, Madde 28, her öğretmenin yıllık SMG planını hazırlamasını düzenler ve bu plan daha sonra okul müdürü ve okuldan bir mesleki gelişim ekibi tarafından onaylanır.

Belçika'nın Fransız Topluluğu ve Arnavutluk'ta, okulların bağımsız bir belge olarak bir SMG planı hazırlamaları gerekmektedir. Ancak, okul geliştirme planı ile bağlantılar vurgulanabilir.

Belçika'nın Fransız Topluluğunda, SMG planları, eğitim faaliyetlerinin hedeflerini ve bunların okul projesiyle nasıl bağlantılı olduğunu belirtmelidir.

⁽²³⁾ Fark istatistiksel olarak anlamlıydı (yüzde 5,2 puan, S.E. 0,73). Yalnızca katılımcı AB ülkeleri dikkate alındığında, fark biraz daha az belirgindi. Ortalama olarak, orta uzunlukta ücretli iznin mevcut olduğu AB ülkelerinde, öğretmenlerin %50,6'sı (S.E. 0,43) mesleki gelişimin çalışma programlarıyla çeliştiğini belirtti. Bu oran, bu olasılığı sağlamayan AB ülkelerinde önemli ölçüde daha yüksekti (5,1 yüzde puanı, S.E. 0,86).

Şekil 3.8: Ortaokulların sürekli bir mesleki gelişim planına sahip olmaları için üst düzey gereklilik, 2019/20

Kaynak: Eurydice.

Açıklayıcı not

Ülkeler gereksinim temelinde ve ardından düzenlilik temelinde sıralanır.

Ülkeye özel not

İspanya: Özerk Topluluklar, okul SMG planları ile ilgili düzenlemeler yapma yetkisine sahiptir. Çoğu Özerk Toplum zorunludur, diğerlerinde şiddetle tavsiye edilir.

İtalya, Lüksemburg, Birleşik Krallık (Galler ve Kuzey İrlanda) ve Karadağ'da okulların SMG planlarının her iki veya üç yılda bir güncellemeleri gerekmektedir.

İtalya'da üç yıllık plan, okul ve öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını, sistemik becerilerin (örneğin, okul özerkliği, değerlendirme, yenilikçi öğretim), 21. yüzyıl becerilerinin (örneğin yabancı diller, dijital beceriler, okul tabanlı ve işyeri öğrenimi) ve kaynaştırma eğitimi yönelik becerilerin geliştirilmesine ilişkin ulusal önceliklerle birleştirmelidir (24). Farklı ihtiyaçlar ortaya çıkarsa okullar planı daha sık güncelleyebilir (25).

Lüksemburg'da, okul geliştirme planları, bakanlık tarafından belirlenen belirli sayıda konuda hedefler içermelidir. SMG planı bu hedeflerle ilgili olmalıdır.

Birleşik Krallık'ta (Galler ve Kuzey İrlanda), her bir öğretmenin gelişimi, her üç yılda bir gözden geçirilmesi gereken okul gelişim planı bağlamında planlanır (26).

Karadağ'da, Ulusal Eğitim Konseyi tarafından yayınlanan SMG kataloğuna dayalı olarak, okullar şunları belirten iki yıllık bir SMG planı hazırlamalıdır: hedefler, her bir hedefe ulaşmak için gereken faaliyetler, hedef grup, zaman çerçevesi, sorumlu kişi ve başarıyı ölçmek için göstergeler.

Bazı eğitim sistemlerinde, SMG planı zorunludur, ancak içerik veya düzenlilik okulların kararına bırakılmıştır.

Çekya'da, SMG planı okullar için zorunlu bir belgedir, ancak herhangi bir özel gereklilik belirtilmemiştir. SMG planlamasının düzenliliğini belirtmek yerine, okulların Okul Etkinliğine ilişkin Yıllık Raporlarında SMG hakkında bilgi içermesi gerekmektedir.

(24) Okul geliştirme planının nasıl hazırlanacağına ilişkin Bakanlık tavsiyelerine bakın. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/nota+17832+del+16_10_2018+%281%29.pdf/763ea629-97a4-4d8e-8f01-72b0f899936b?version=1.0&t=1539775111356

(25) https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOODPIT.REGISTRO_UFFICIALE%28U%29.0001830.06-10-2017.pdf/bee7204e-9fa0-458a-8932-6cc799e30906?version=1.0&t=1507288405361

(26) Bkz. Okul Geliştirme Planları – <https://gov.wales/school-development-plans> ve Eğitim (Okul Geliştirme Planları) Yönetmelikleri (Kuzey İrlanda) 2010 – <https://www.education-ni.gov.uk/publications/education-school-development-plans-regulations-northern-ireland-2010>

Birleşik Krallık'ta (İngiltere), bireysel öğretmen mesleki gelişiminin, okulun eğitim sunumunu ve performansını geliştirmeye yönelik planı bağlamında oturması beklenir. Okul iyileştirme planının hangi düzenlilikle güncellendiğini belirlemek okulun işidir ⁽²⁷⁾.

Avrupa eğitim sistemlerinin üçte birinde ⁽²⁸⁾, okulların bir SMG planı geliştirmesi zorunlu değildir. Bu ülkelerden bazıları SMG planını okullar için değil öğretmenler için zorunlu kılmaktadır. Diğerlerinde, SMG planlaması yerel veya bölgesel düzeyde yapılır.

Danimarka'da, belediyelerin, tam yeterlilik kapsamı ulusal hedefine ulaşmak için belediyenin hangi faaliyetleri başlatacağını açıklayan bir SMG planı geliştirmesi zorunludur (tüm öğretmenlerin öğrettikleri belirli derslerde öğretim yeterliliğine sahip olması gerekir).

Fransa'da Ulusal Eğitim Planı (*Plan national de formation*), *Académies*' Eğitim Planı (*Plan académique de formation*) aracılığıyla Eğitim Bakanlığı'nın ana idari bölgeleri olan *académies* düzeyinde geliştirilir ve okulları aracılığıyla öğretmenlerin kullanımına sunulur.

Birleşik Krallık'ta (İskoçya), okulların bir SMG planına sahip olmaları gerekli değildir. Bunun yerine, İskoçya Genel Öğretim Konseyi'ndeki kayıtlarını sürdürmek için öğretmenlerin, profesyonel öğrenme etkinliklerinin kayıtlarını tutmayı ve her beş yılda bir katılımın onaylanmasını içeren Profesyonel Güncelleme sürecine katılmaları gerekmektedir ⁽²⁹⁾.

Norveç'te, yerel düzeyde bir SMG planına sahip olmak zorunludur. Yerel makamlar, yerel SMG planını detaylandırmak için okulları ve yerel üniversiteler/öğretmen kolejleri ile işbirliği yapar.

Okul düzeyinde SMG planlaması ve mesleki eğitime öğretmen katılımı

TALIS 2018 anket verileri, okul düzeyinde SMG planlamasının öğretmenlerin daha çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımına katkıda bulunduğunu gösteriyor gibi görünmektedir. Bir SMG planının gerekli olduğu ülkelerdeki ortaokul öğretmenleri ortalama olarak anketten önceki 12 ay içinde 3,74 (S.E. 0,02) farklı türde mesleki eğitime katıldıklarını bildirdiler. Buna karşılık, bu şartın bulunmadığı ülkelerde ortalama sayı 3,62 (S.E. 0,03) idi. Bu iki tahmin arasındaki fark (0,12) istatistiksel olarak anlamlıydı (S.E. 0,04, $p < 0,05$) ⁽³⁰⁾. Sadece AB ülkeleri dikkate alındığında bu iki grup arasındaki fark daha fazladır ⁽³¹⁾.

Ancak, SMG planlaması ortaokul müdürlerinin en sık yaptığı faaliyet değildir. Veriler, AB'de ortaokul öğretmenlerinin yaklaşık %56,2'sinin, anketten önceki 12 ay boyunca okulları için bir mesleki gelişim planı üzerinde 'sıklıkla' veya 'çok sık' çalışan müdürlere sahip olduğunu göstermektedir (bkz. Şekil 3.9). Bu oran, okul idari prosedürlerini ve raporlarını 'sıklıkla' veya 'çok sık' gözden geçirenlerden (% 71,2), öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme çıktılarından sorumlu hissetmelerini sağlamak için harekete geçenlerden (%68,7), velilere bilgi sağlayanlardan (%61,5) vb. çok daha düşüktür. (Ek II'deki Tablo 3.5'e bakınız).

⁽²⁷⁾ Bkz. Eğitim (Okul Öğretmenlerinin Değerlendirmesi) Yönetmeliği 2012, <http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/115/regulation/7/made> Galler Hükümeti (2014).

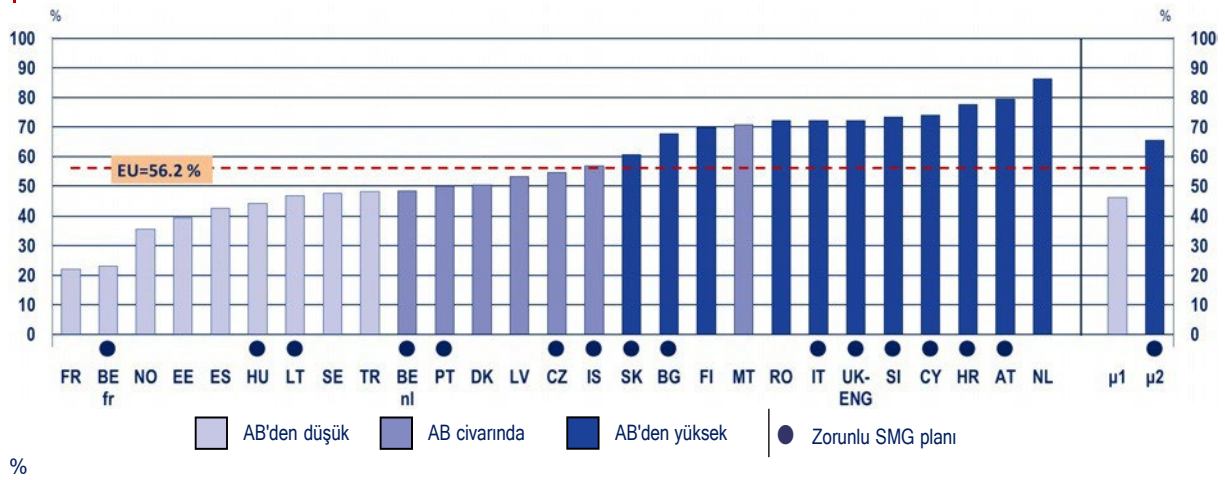
⁽²⁸⁾ Danimarka, Almanya, Estonya, İrlanda, Yunanistan, İspanya'nın bazı Özerk Toplulukları, Fransa, Letonya, Malta, Hollanda, Romanya, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık (İskoçya), İsviçre, Norveç ve Türkiye.

⁽²⁹⁾ Rehberlik, İskoçya için Genel Öğretim Konseyi web sitesinde bulunabilir. <http://www.gtcs.org.uk/nmsruntime/saveasdialog.aspx?IID=7912&SID=10743>

⁽³⁰⁾ Bu raporda uygulanan istatistiksel terimler ve metodolojinin ayrıntılı açıklaması için Ek II'ye bakınız.

⁽³¹⁾ Bir SMG planının gerekli olduğu AB ülkelerinden ortaöğretim öğretmenleri ortalama olarak anketten önceki 12 ay içinde 3,73 (S.E. 0,02) farklı türde mesleki eğitime katıldıklarını bildirdiler. Buna karşılık, bu gerekliliğe sahip olmayan AB ülkelerinde ortalama sayı 3,31'dir (S.E. 0,03). Bu iki tahmin arasındaki fark (0,42) istatistiksel olarak anlamlıydı (S.E. 0,04, $p < 0,05$).

Şekil 3.9: Müdürleri anketten önceki 12 ay boyunca okulları için bir mesleki gelişim planı için "sık" veya "çok sık" çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018



%

EU	FR	BE fr	NO	EE	ES	HU	LT	SE	TR	BE nl	PT	DK	LV	CZ
56.2	22.1	23.1	35.7	39.5	42.4	44.0	46.8	47.6	48.2	48.3	49.9	50.5	53.2	54.7
IS	SK	BG	FI	MT	RO	IT	UK-ENG	SI	CY	HR	AT	NL	μ1	μ2
56.9	60.8	67.8	69.7	70.7	72.1	72.2	72.3	73.5	74.0	77.7	79.5	86.3	46.2	65.6

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 3.6).

Açıklayıcı notlar

Şekil, ortaokul müdürlerinin 22. soruya, yani 'Lütfen son 12 ay boyunca bu okulda aşağıdaki etkinliklerle ne sıklıkta ilgilendiğinizi belirtiniz' sorusuna (k) cevabını, yani 'Bu okul için bir mesleki gelişim planı üzerinde çalıştım' (eksik veriler hariç) cevabını verenlere dayanmaktadır. "Sık sık" ve "çok sık" yanıtları birlikte gruplandırılmıştır. Veriler öğretmene göre ağırlıklandırılmıştır. Çubuk renginin yoğunluğu ve tabloda koyu renk kullanımı, AB değerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Veriler artan sırada düzenlenmiştir.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

"Zorunlu SMG planı" üst düzey düzenlemeleri gösterir, bkz. Şekil 3.8.

μ1='Zorunlu okul planı' olmayan ülkeler için ortalama. μ2='Zorunlu okul planı' olan ülkeler için ortalama.

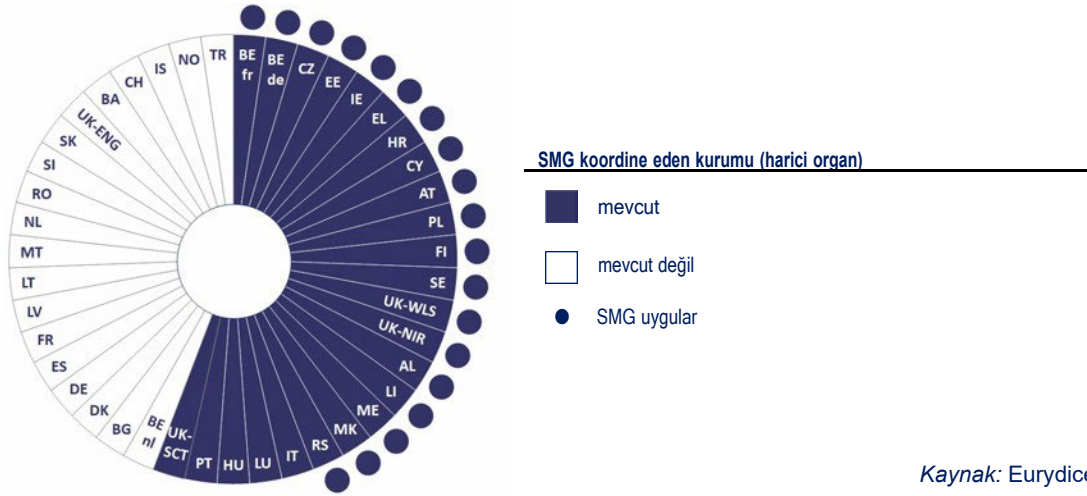
TALIS 2018 verileri, Avrupa ülkeleri arasında büyük farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Müdürleri bir mesleki gelişim planında 'sıklıkla' veya 'çok sık' çalıştığını bildiren öğretmenlerin oranı, Fransa'da %22,1'den Hollanda'da %86,3'e kadar değişmektedir. Okulların bir SMG planına sahip olmalarını gerektiren üst düzey düzenlemeler, oran ile pozitif bir korelasyona sahip gibi görünmektedir. Bir okul SMG planının zorunlu olduğu ülkelerde, böyle bir şartın bulunmadığı ülkelere kıyasla (%46,2, SE 1.31) öğretmenlerin önemli ölçüde daha yüksek bir oranının plan üzerinde çalışan müdürleri vardır (%65,6, SE 1.44). 19.4 puanlık fark (SE 1.84) istatistiksel olarak anlamlıydı ($p < 0.05$).

3.5. Sürekli mesleki gelişim koordinasyon organları

Öğretmenlerin SMG'si farklı biçimler alabilir ve çeşitli kurumlar tarafından sağlanabilir. Öğretmenlerin SMG etkinliklerinin koordine edilmesini, kalitesinin güvence altına alınmasını ve öğretmenlere ve okullara destek sağlanmasını sağlamak için birçok ülke eğitim bakanlığı dışında bir organ veya ajans kurmuştur.

Bu raporun amaçları doğrultusunda, bir sürekli mesleki gelişim birimi/ajansı, üst düzey eğitim yetkilisinin dışında yasal statüye sahip olan ancak onun tarafından mali olarak desteklenen bir kuruluştur. SMG organı/ajansı, sürekli mesleki gelişim alanında ortaokul öğretmenlerine destek sağlamaktan sorumlu olacaktır.

Şekil 3.10: Sürekli mesleki gelişim koordinasyon kurumu (dış organ), 2019/20



Kaynak: Eurydice.

Açıklayıcı not

Bu Şekil, sürekli mesleki gelişim alanında ortaokul öğretmenlerine destek sağlamak için hangi ülkelerin harici bir organa (üst düzey otorite içinde değil) sahip olduğunu gösterir. Ülkeler, SMG ajansının varlığına ve ardından SMG uygulamasına göre sıralanır.

Ülkeye özel not

İzlanda: Son mevzuat, diğer işlevlerin yanı sıra zorunlu okul öğretmenlerinin SMG'sini destekleme, koordine etme ve analiz etme rolüne sahip olan yeni bir komite (*Kennararáð*) kurar. Okul öncesi, zorunlu ve lise öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin eğitimi, nitelikleri ve işe alınmasına ilişkin Kanununun 7. Maddesine bakın ([95/2019 sayılı Kanun](#), 01/01/2020 itibarıyla yürürlüktedir).

Şekil 3.10'un gösterdiği gibi, Avrupa ülkelerinin yarısından fazlasının ortaokul öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimini desteklemek için yürürlükte olan bir SMG koordinasyon ajansı vardır. Böyle bir sorumluluk kurumun/ajansın ana görevi olabilir (örn. Kıbrıs, Portekiz ve Sırbistan). Diğer durumlarda, SMG, eğitimle bağlantılı diğer yönleri kapsayan daha geniş bir misyonun parçası olabilir (örn. Estonya, Hırvatistan, Finlandiya ve Kuzey Makedonya). Ağırlıklı olarak öğretmenlik mesleğine ve öğretmen SMG'sine adanmış bir kuruluş, bu tür işlevleri kapsayabilir:

Portekiz'de, Sürekli Mesleki Eğitimin Bilimsel-Pedagojik Konseyi öğretmenleri ve sürekli öğretmen eğitimi eylemlerini akredite etmekten ve öğretmen sürekli eğitim sistemini değerlendirme sürecini izlemekten sorumludur. Ayrıca özel eğitim kurslarının akreditasyonundan da sorumludur.

Sırbistan'da Eğitimi İyileştirme Enstitüsü, öğretmenler için SMG programları için bir akreditasyon kurumudur. Akredite edilmiş programların kataloğunu yayımlar, programların katılımı ve değerlendirilmesi hakkında bilgi toplar ve kendi tesislerinde bazı SMG programları düzenler.

SMG koordinasyonu ve hatta uygulama işlevleri, daha geniş bir dizi görevden sorumlu olan bir kurumda yürütülebilir. Bunlar, ulusal müfredatın geliştirilmesini, ulusal sınav ve sınav sisteminin yönetimini, kalite güvencesini, öğretmen değerlendirmesini, yabancı niteliklerin tanınmasını, çeşitli finansman programlarının yönetimini, eğitim araştırmasını vb. içerebilir.

SMG kurumlarının öğretmenlerin mesleki eğitimi ile ilgili yeterlilikleri ve sorumlulukları da ülkeler arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Ancak, birkaç tipik işlev vurgulanabilir. SMG ajansının en yaygın görevi SMG hakkında bilgi sağlamaktır. Koordinasyon organı genellikle mevcut (veya akredite edilmiş) SMG programlarının listelerini yayımlar veya aranabilir dijital bilgi platformları bulundurur.

Macaristan'da, Eğitim Otoritesi yeni eğitim programlarının akreditasyon sürecini yürütür, akredite edilmiş eğitim programlarının kaydını tutar, sağlayıcılar tarafından sunulan eğitim programlarını yayınlar ve eğitim programlarının yürütülmesini denetler. Öğretmenlere SMG gereklilikleri hakkında bilgi sağlar.

Education Scotland, **İskoç** eğitiminde kaliteyi ve gelişimi desteklemekle görevli bir İskoç Hükümeti yürütme kurumudur. Çok çeşitli profesyonel öğrenim ve liderlik fırsatlarına erişim yoluyla eğitim profesyonellerinin sınıfta, okulda ve daha geniş toplulukta fark yaratmasını destekler. Çevrimiçi bir kaynak, öğretmenlerin kendi güvenli hesap alanlarında öğrenme etkinliklerine katılmasına, yüksek kaliteli öğrenim programları aramasına ve profesyonel öğrenimi ve liderliği destekleyen materyallere erişmesine olanak tanır.

19 eğitim sisteminde, SMG ajansının kendisi SMG faaliyetlerini organize eder ve uygular ⁽³²⁾. Genellikle, SMG koordinasyon organı hem okullar hem de öğretmenler için metodolojik destek sağlar. Çoğu SMG ajansı, hem okullarda hem de diğer yerlerde, genellikle kendi tesislerinde SMG etkinlikleri düzenler.

Estonya'da, Eğitim ve Gençlik Otoritesi öğretmenlerin ve okul müdürlerinin SMG sistemini geliştirir SMG'yi koordine eder ve çeşitli SMG kursları düzenler.

Bir başka çok yaygın SMG acentesi işlevi seti, farklı SMG sağlayıcıları arasında SMG teklifinin yönetimi ile ilgilidir. SMG ajanslarının çoğu, SMG sağlayıcıları genelinde SMG kalitesini kontrol eder, SMG talebini analiz eder ve/veya SMG teklifini koordine eder. Bazı durumlarda ajanslar, SMG programlarının/kurslarının resmi akreditasyon veya sertifikasyon süreçlerini yürütür.

Lüksemburg'da, Eğitim Enstitüsü göreve başlama dönemi için düzenlemeleri, alternatif yolları (*certificat de formation pédagogique*) ve ulusal eğitim personeli için SMG'yi tasarlar, uygular ve değerlendirir.

Bazen SMG ajansı, bölgesel/yerel SMG sağlayıcıları veya diğer ağ kuruluşları için bir koordinasyon organı olarak hareket eder.

Belçika'da (**Fransız Topluluğu**), okullar, üye okulları ve öğretmenleri için SMG düzenleyen ağlar içinde çalışır. Hizmet-içi eğitim Enstitüsü, mesleklerini icra ettikleri organizasyon otoritesine bakılmaksızın, öğretim kurumunun tüm üyeleri için SMG organize etmekten sorumludur. Bu itibarla tüm sistemin ortak ihtiyaçlarını dikkate almak ve karşılamakla yükümlüdür. Okul ağlarındaki SMG faaliyetlerinden sorumludur.

Avusturya'da, öğretmen eğitimi veren üniversiteler dokuz ilin tamamında bulunmaktadır. 'Avusturya öğretmen eğitimi kolejlere Rektörler Konferansı', öğretmen eğitimi kolejlere öğretmen eğitimi (temel, sürekli ve ileri eğitim ve ayrıca okul geliştirme desteği), araştırma ve öğretimi ile ilgili temel konulardaki görüşlerini koordine eder.

Yunanistan'da, Eğitim Politikası Enstitüsü (IEP), SMG politikasının tasarımı ve geliştirilmesinin yanı sıra SMG sağlayıcılarının akreditasyonundan sorumludur. Bölgesel düzeyde, Bölgesel Eğitim Planlama Merkezleri (PEKES), merkezi olarak planlanan programlar söz konusu olduğunda veya kendi bölgelerinin okul düzeyinde ortaya çıkan sorunlar için kendi planlamaları söz konusu olduğunda, IEP ile işbirliği içinde öğretmen eğitimi seminerleri ve programları düzenlemek ve uygulamaktan sorumludur.

Daha az yaygın olan işlevler, SMG planlarını geliştirirken okullara destek sağlamayı içerir. Koordinasyon organına çok daha az sıklıkla devredilen bir görev, öğretmenler ve okullar için ödeneklerin dağıtılmasıdır. CPD finansmanının dağıtımından birkaç dış kurum sorumludur.

Üst düzey SMG koordinasyon ajansı veya dış organı olmayan ülkelerde, SMG koordinasyonu genellikle üst düzey yetkililerin (örn. bakanlıklar veya devlet daireleri) görevidir. Bu işlevler ayrıca bölgesel/yerel birimlere veya okul ağlarına dağıtılabılır. Ulusal bir SMG koordinasyonu yoksa, SMG sağlayıcıları talebi kendileri analiz eder ve öğretmenlere ve okullara bilgi sağlamanın yanı sıra SMG tekliflerini uygular.

⁽³²⁾ Belçika (Fransız Topluluğu ve Almanca Konuşan Topluluk), Çekya, Estonya, İrlanda, Yunanistan, Hırvatistan, Kıbrıs, Avusturya, Polonya, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık (Galler ve Kuzey İrlanda), Arnavutluk, Lihtenştayn, Karadağ, Kuzey Makedonya ve Sırbistan.

Bazı ülkelerde SMG ile ilgili faaliyetlerden sorumlu olan birkaç SMG koordinasyon organı veya birkaç kuruluş vardır. Bu özellikle merkezi olmayan eğitim sistemlerinde yaygındır, örn. Almanya veya Bosna-Hersek. Şekil 3.10, bu işlevlerde birden fazla kuruluş yer aldığından, bu ülkelerin tek bir merkezi koordinasyon kuruluşuna sahip olmadığını göstermektedir.

Belçika'da (Flaman Topluluğu), farklı okul türleri için (örneğin, devlet okulları, özel Katolik okulları, Steiner okulları, vb.) çeşitli ağ tabanlı pedagojik danışmanlık hizmetleri ⁽³³⁾ bulunduğundan, SMG sunan birden fazla kuruluş vardır. SMG etkinlikleri düzenlerler, SMG hakkında bilgi verirler ve okulların kendi SMG planlarını hazırlamalarına yardımcı olurlar.

Almanya'da Länderler SMG faaliyetlerinden sorumludur. Devlet tarafından yürütülen SMG, Länderlerde merkezi, bölgesel ve yerel düzeyde örgütlenmiştir. Tüm Länderler, çoğu Länder kurumları olarak Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlıklarına bağlı olan, devlet tarafından işletilen SMG eğitim enstitüleri kurmuştur.

Bosna-Hersek'te Kantonların ve Birliklerin Pedagoji Ofisleri (*Pedagoški zavodi kantona i entiteta*) SMG'den sorumludur.

Bazı ülkelerde, SMG koordinasyon işlevleri harici bir kurum ile bakanlık arasında bölünebilir.

İtalya Eğitim Bakanlığı, kurs değerlendirmesi ve sertifikasyonunun yanı sıra kapsamlı bir SMG teklifi kataloğu sunan bir dijital bilgi platformu [S.O.F.I.A.](#)'yı uygulamaktadır. Ancak, Ulusal Dokümantasyon, Yenilik ve Eğitim Araştırmaları Enstitüsü (INDIRE), ulusal düzeyde mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimin kalitesini izler.

3.6. Sonuçlar

Eğitime ilişkin ortak Avrupa hedefleri, öğretmenlerin kaliteli öğretim ve öğrenim için sürekli mesleki gelişim (SMG) faaliyetlerine katılmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Neredeyse tüm Avrupa ülkelerindeki üst düzey yetkililer, SMG'yi bir öğretmenin mesleki görevi veya yasal yükümlülüklerinden biri olarak görmektedir. Buna göre, TALIS 2018 anket verileri, Avrupa'daki ortaokul öğretmenlerinin yüksek bir oranının SMG faaliyetlerine katıldığını ortaya koymaktadır. AB'de, ortaokul öğretmenlerinin %92.5'i araştırmadan önceki 12 ay içinde en az bir tür mesleki gelişim faaliyetine katılmıştır.

Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkındaki Konsey kararları, öğretmenlerin "yüz yüze, sanal, harmanlanmış ve iş başında öğrenme dahil olmak üzere çeşitli eğitim modellerine" katılmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır ⁽³⁴⁾. Bu nedenle bölüm, öğretmenlerin çeşitli SMG etkinliklerine katılımına odaklandı.

TALIS 2018 verileri, AB'de ortalama olarak öğretmenlerin anketten önceki 12 ay içinde üç ila dört farklı türde mesleki gelişim faaliyetine katıldığını göstermektedir. COVID-19 salgını öncesinde öğretmenler genellikle bir kursa/seminere bizzat katılır, mesleki literatürü okur veya bir eğitim konferansına katılırdı. Ülkeler arasında önemli farklılıklar vardır. Baltık ülkelerindeki öğretmenler ortalama olarak beş ila altı farklı türde eğitime katıldılar. Buna karşılık, Belçika (Fransız Topluluğu) ve Fransa'daki öğretmenler iki veya üç farklı eğitim türüne katılmıştır.

Veriler, bazı üst düzey düzenlemelerin öğretmenlerin SMG'ye katılımını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. SMG için belirli bir süre ayıran ülkelerdeki öğretmenler daha çeşitli SMG türlerine katılma eğilimindedir. Halihazırda, Avrupa ülkelerinin yarısından fazlası, her öğretmen için ya alınması zorunlu ya da bir yetki olarak bir miktar SMG süresi vermektedir. SMG, 18 eğitim sisteminde ⁽³⁵⁾, ortaöğretimdeki tüm öğretmenler için zorunludur. Genellikle yılda yaklaşık 18 saat SMG zorunludur.

⁽³³⁾ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/contacteer-je-pedagogische-begeleidingsdienst>

⁽³⁴⁾ Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020, s. 11.

⁽³⁵⁾ Belçika (Fransız Topluluğu), Bulgaristan, Kıbrıs, Letonya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Avusturya, Portekiz, Romanya, Slovenya, Finlandiya, Birleşik Krallık (İskoçya), Arnavutluk, Bosna-Hersek, Karadağ, Kuzey Makedonya ve Sırbistan.

Sekiz eğitim sisteminde her öğretmenin SMG için belirli bir süre ayırma hakkı vardır ⁽³⁶⁾. En yaygın uygulama, SMG için yılda yaklaşık beş iş günü tahsis etmektir.

SMG için zaman ayırmanın bir başka yolu da ücretli eğitim izni vermektir. Bu, özellikle öğretmen tarafından başlatılan ve okul dışında gerçekleşen eğitim faaliyetleri için önemlidir. Veriler, çoğu Avrupa ülkesinin öğretmenlere ücretli eğitim izni alma imkanı sunduğunu göstermektedir. Kısa süreli ücretli eğitim izni (bir haftaya kadar) en yaygın olanıdır. Ancak TALIS 2018 verileri izin süresinin önemli olabileceğine işaret ediyor gibi görünmektedir. Bir hafta veya daha uzun süre ücretli eğitim izni alma olasılığı olan öğretmenlerin, SMG ile çalışma programları arasında daha düşük düzeyde çatışma algıladıkları görüldü. Eğitim izni süresinin daha kısa olduğu durum böyle değildir.

Bireysel ve kurumsal öğrenme ihtiyaçlarını dengelemek ve öncelikleri belirlemek için okul düzeyinde SMG planlaması esastır. Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda, okulların bir SMG planı (genellikle yıllık) geliştirmesi zorunludur. TALIS 2018 verileri, okulların bir SMG planına sahip olmasının gerekli olduğu ülkelerde öğretmenlerin daha çeşitli SMG'ye katıldığını ortaya koymaktadır. Ancak, SMG planlaması ortaokul müdürlerinin en sık yaptığı faaliyet değildir. Veriler, AB'de ortaokul öğretmenlerinin yaklaşık %56.2'sinin, anketten önceki 12 ay boyunca okulları için bir mesleki gelişim planı üzerinde 'sıklıkla' veya 'çok sık' çalışan müdürlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu oran, okulların bir SMG planına sahip olmasının gerekli olduğu ülkelerde önemli ölçüde daha yüksekti (%65,6).

SMG faaliyetleri ayrıca üst düzeyde koordinasyon ve planlamaya ihtiyaç duyabilir. Birçok Avrupa ülkesinin SMG alanında ortaokul öğretmenlerine destek sağlamaktan sorumlu bir organı veya ajansı vardır. Böyle bir kuruluş genellikle mevcut (veya akredite edilmiş) SMG programları hakkında bilgi sağlar veya aranabilir dijital bilgi platformları sağlar. Genellikle, SMG ajansı SMG faaliyetlerini düzenler ve uygular ve metodolojik destek sağlar.

⁽³⁶⁾ Belçika (Fransız Topluluğu), Çekya, Hırvatistan, İtalya, Litvanya, Hollanda, İsveç ve İzlanda.

BÖLÜM 4: ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ

Öğretmen değerlendirilmesi, hem öğretmen performansını hem de eğitim sistemlerinin kalitesini iyileştirmek için fırsatlar sunar. 'Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri' konulu Konsey kararları, 'öğretmenlerin çalışmalarındaki gelişmeleri destekleyerek, performansları hakkında yapıcı değerlendirme ve geri bildirim sağlayarak, önemli başarılar elde edenlerin terfi ve takdir edilmesi için kriterler belirleyerek' öğretim kalitesini artırmanın bir yolu olarak değerlendirmeyi vurgulamaktadır ⁽¹⁾.

Bu raporda, öğretmen değerlendirilmesi, çalışmaları ve performansları hakkında bir yargıya varmak için öğretmenlerin bireysel olarak değerlendirilmesini ifade eder. Değerlendirme, sınıftaki performanslarını incelemenin yanı sıra, bir öğretmenin çalıştığı okulun daha geniş amaçlarına katkısının değerlendirilmesini de içerebilir. Genellikle değerlendirme, okul değerlendirilmesi gibi diğer kalite güvence süreçlerinden ayrı olarak yürütülür, ancak bu prosedürlerin bir parçası olarak da yer alabilir.

Bireysel öğretmen değerlendirilmesinin farklı amaçları olabilir ve çeşitli biçimler olabilir. Öğretim uygulamalarının gelişimini desteklemek, öğretmenin hesap verebilirliğini ve standartlara uyumunu sağlamak veya her ikisi için gerçekleştirilebilir. İlgili aktörler ve yöntemler, öğretmenler için sonuçları gibi, eğitim sistemleri arasında büyük farklılıklar gösterir. Bazı ülkeler tek bir değerlendirme sürecine sahipken, diğerleri birkaç süreç geliştirmiştir.

Bu bölüm, hizmet içi öğretmenlerin değerlendirilmesine odaklanmaktadır. Göreve başlama döneminin sonunda aday öğretmenlerin değerlendirilmesi Bölüm 2'de analiz edilmektedir. Ciddi performans düşüklüğü veya görevi kötüye kullanma durumlarında disiplin cezası olarak yürütülen değerlendirme süreçleri bu bölümde incelenmemiştir.

Bu bölüm dört kısım halinde yapılandırılmıştır. İlk kısım, üst düzey düzenlemelerin varlığına genel bir bakış sunar ve öğretmenlerin ne sıklıkta değerlendirildiğini inceler. İkinci kısım, öğretmen değerlendirilmesinin temel amaçlarını analiz eder. Ardından, biçimlendirici boyutun, zayıflıkları gidermeye yönelik önlemler gibi belirli yönlerine ve alınan geri bildirim yararlılığına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine bakar. Üçüncü kısım, bireysel olarak öğretmenleri değerlendirmekten kimin sorumlu olduğunu tanımlar ve süreçte okul müdürlerinin kilit rolünü vurgular. Son kısım, öğretmen değerlendirilmesi için kullanılan yöntemleri ve araçları tanımlar. Tüm kısımlar Eurydice ve TALIS verilerini birleştirir. Ana bulgular bölümün sonunda özetlenmiştir.

4.1. Öğretmen değerlendirilmesinin kapsamı ve sıklığı

Bu kısım, düzenli olarak yapılması gerekip gerekmediği veya öğretmen talebi veya değerlendiricinin inisiyatifi gibi belirli koşullar altında gerçekleşip gerçekleşmediği de dahil olmak üzere, kamu yetkililerinin öğretmen değerlendirilmesini nasıl düzenlediğini incelemektedir. Ardından, okul müdürleri tarafından bildirilen öğretmen değerlendirme sıklığına ilişkin TALIS 2018 sonuçlarını sunar.

Öğretmen değerlendirilmesi, Avrupa eğitim sistemlerinin dörtte üçünde üst düzey yetkililer tarafından oluşturulan bir çerçeve tarafından düzenlenir. Geri kalan eğitim sistemlerinde, bireysel öğretmen değerlendirmelerine ilişkin üst düzey düzenlemeler yoktur. Okullar veya yerel makamlar bu konuda tam özerkliğe sahiptir. İki ülkede, öğretmen değerlendirilmesiyle ilgili bölgesel farklılıklar vardır. Almanya'da, öğretmen değerlendirilmesini düzenleyen en üst düzey yetkililer *Länder*'dir. İspanya'da teftişe ilişkin merkezi yönetmelikler Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılırken ve öğretmen değerlendirilmesinde müfettişlerin rolüne çok geniş terimlerle atıfta bulunurken, Özerk Topluluklar daha özel yönetmelikler çıkarmaktan sorumludur.

⁽¹⁾ Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020, s. 14.

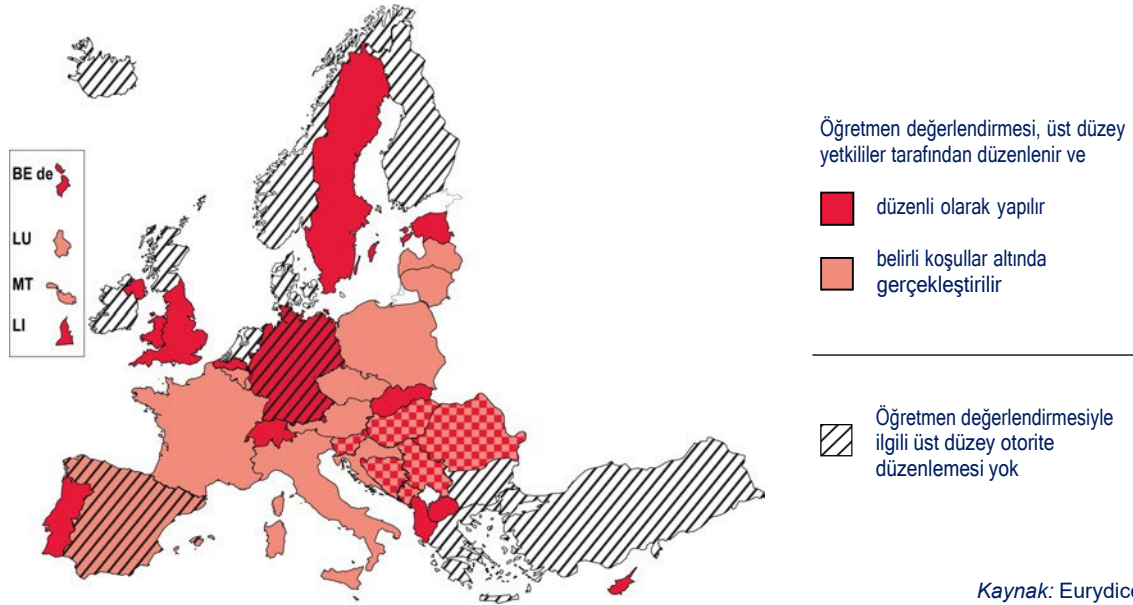
Eğitim sistemlerinin yarısında, üst düzey yetkililer öğretmen değerlendirmesinin sıklığını belirler. Değerlendirme çalışmaları arasındaki süre bir ila altı yıl arasında değişir. Değerlendirme her yıl Estonya, Romanya, Slovenya, Slovakya, İsveç, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), Arnavutluk, İsviçre ve Lihtenştayn'da yapılır. Ölçeğin diğer ucunda, ortaokul öğretmenleri Sırbistan'da her altı yılda bir değerlendirilir. Kıbrıs'ta, düzenli değerlendirme ancak hizmetin 10. yılından sonra başlar ve bundan sonra iki yılda bir yapılır. Belçika (Almanca Konuşan Topluluk), Lihtenştayn ve Kuzey Makedonya'da, sıklık farklı faktörlere bağlı olarak değişir.

Belçika'da (Almanca Konuşan Topluluk), geçici sözleşmeli öğretmenler yıllık veya iki yılda bir değerlendirilir. Süresiz sözleşmeli öğretmenler, statülerine göre üç yılda bir veya talep üzerine değerlendirilir.

Lihtenştayn'da, öğretmenlerin performansını artırmalarına yardımcı olmak için öğretmen değerlendirmesi yıllık olarak yapılırken, maaşla ilgili değerlendirme yalnızca beş yılda bir yapılır.

Kuzey Makedonya'da öğretmenler, okul müdürü ve üst düzey yetkiliden bir temsilci tarafından yıllık olarak değerlendirilir. Ayrıca, müfettişler, her üç yılda bir okulun bütünüyle değerlendirilmesinin bir parçası olarak öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirir.

Şekil 4.1: Üst düzey otorite düzenlemelerine göre ortaöğretimde öğretmen değerlendirmesinin varlığı ve sıklığı, 2019/20



Düzenli bireysel öğretmen değerlendirmesinin minimum sıklığı (yıl)

BE de	BE nl	DE	EE	CY	HU	PT	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	AL	BA	CH	LI	ME	MK	RS
1-3	4	:	1	10	5	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2-4	1-4	1-5	4	1-3	6

Kaynak: Eurydice.

Açıklayıcı not

Şekil yalnızca normal değerlendirme prosedürlerini göstermektedir. Ciddi performans düşüklüğü veya görevi kötüye kullanma durumlarında disiplin cezası olarak yürütülen değerlendirme süreçleri kapsam dışındadır. Belirli koşullar altında gerçekleştirilen öğretmen değerlendirmesi, öğretmenlerin kendi istekleri üzerine, değerlendiricinin inisiyatifiyle veya kariyerlerinin belirli noktalarında değerlendirilmesi anlamına gelir.

Ülkeye özel notlar

Belçika (BE de): Sözleşme türüne göre sıklık değişmektedir.

Almanya: *Länder*lerin bir azınlığı, öğretmen değerlendirmesiyle ilgili yönetmelikler yayınlamış ve bunu düzenli bir uygulama haline getirmiştir.

Yunanistan: 2020'de kabul edilen yeni bir yasa (Kanun 4692/2020), "model" ve "deneysel" okullarda öğretmenlerin değerlendirilmesi için bir çerçeve sunar. Bu çerçevenin 2020/21'den itibaren uygulanması beklenmektedir.

İspanya: Bilgi yalnızca sekiz Özerk Topluluk için mevcuttur. Bunlardan dördü öğretmen değerlendirmesiyle ilgili düzenlemeler yayınlamıştır (Castilla-La Mancha, La Rioja, Asturias ve Aragón) ve değerlendirme belirli koşullar altında gerçekleşir. Diğer dört Özerk Topluluk (Ceuta, Extremadura, Illes Balears ve Comunidad de Madrid) öğretmen değerlendirmesine ilişkin yönetmelikler yayınlamamıştır.

Kıbrıs: Düzenli değerlendirme sadece ortaokul öğretmenlerinin hizmetinin 10. yılından sonra başlar.

Bosna-Hersek: Öğretmen teftişi, Kantona veya birime bağlı olarak her iki ila dört yılda bir yapılır.

İsviçre: Kantonların çoğunda öğretmen değerlendirmesi gereklidir. Sıklık, Kantonlar arasında bir ila dört yıl arasında değişir.

Değerlendirmenin düzenli aralıklarla yapıldığı ülkelerde, öğretmenin veya değerlendiricinin inisiyatifıyla ayrı bir değerlendirme süreci yürütülebilir. Birçok doğu ve Balkan ülkesinde durum böyledir. Macaristan, Slovenya, Bosna-Hersek ve Sırbistan'da, bu farklı değerlendirme süreçleri terfi kararlarında bilgi sağlamayı amaçlarken, Romanya'da hangi öğretmenlerin maaş zammı alacağını belirlemeyi amaçlar. Buna karşılık, Karadağ'daki amaç, öğretmenlerin öğretim performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Macaristan'da öğretmenler, kariyer düzeyine göre 6 ila 14 yıl arasında değişen belirli bir sayıdan sonra terfi için değerlendirme talebinde bulunabilirler. Ayrıca öğretmenler, her ikisi de en az beş yılda bir yapılan iç ve dış okul değerlendirmesinin bir parçası olarak değerlendirilir.

Slovenya'da, okul müdürü öğretmenlerin çalışmalarını ve kariyerlerini izlemeli ve yılda en az bir kez her biriyle görüşme yapmalıdır. Ayrıca, terfi için değerlendirme, değerlendirilen öğretmenle anlaşarak okul müdürünün inisiyatifıyla veya öğretmenin kendi inisiyatifıyla yapılır. Son olarak, Temmuz 2020'den bu yana, mali krizin ardından alınan kemer sıkma önlemleri nedeniyle 11 yıllık bir askıya almanın ardından, istisnai performansla bağlantılı ödül programları için öğretmen değerlendirmesi, genellikle baş öğretmen olan değerlendiricinin inisiyatifıyla yeniden yapılabilir.

Sırbistan'da, dış ve iç okul değerlendirmelerinin bir parçası olarak performansı geliştirmeye yönelik değerlendirme sıklığı sabitlenirken terfi amaçlı değerlendirme öğretmenlerin talebi üzerine düzenlenir. Ayrıca pedagojik denetim kapsamında öğretmen değerlendirmesi, Bakanlık tarafından hazırlanan yıllık pedagojik denetim çalışma planına göre yapılmaktadır.

12 eğitim sisteminde öğretmen değerlendirme sıklığı üst düzeyde belirlenmemiştir. Bunun yerine, bu süreç ülkeler arasında farklılık gösteren belirli koşullar altında gerçekleştirilir. Lüksemburg'da öğretmenler, performanslarını artırmalarına yardımcı olmak için yalnızca iki kez değerlendirilir: 12. ve 20. hizmet yıllarında. Fransa ve Malta'da öğretmen değerlendirmesi, öğretmenlerin maaş ölçeğindeki ilerlemesine göre değişen belirli hizmet yıllarında yapılır.

Fransa'da değerlendirme, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca dört kariyer görüşmesine dayanmaktadır. Kariyer görüşmeleri, öğretmenler maaş skalasında belirli basamaklara ulaştıklarında gerçekleşir. Ortalama olarak, her yedi yılda bir gerçekleşir.

Malta'da öğretmenler, bir maaş ölçeğinden diğerine geçmeden önce ya okul müdürü ve/veya konu uzmanları tarafından değerlendirilir. Yeni öğretmenler maaş ölçeği 9'dadır ve sekiz yıllık hizmetten sonra maaş ölçeği 8'e ve ardından sekiz yıllık hizmetten sonra maaş ölçeği 7'ye geçerler.

Belirli koşullar altında gerçekleştirilen öğretmen değerlendirmesi, farklı taraflarca başlatılabilir. İspanya (Asturias ve La Rioja), Hırvatistan, İtalya, Letonya, Litvanya ve Polonya'da öğretmen değerlendirmesi, öğretmenin talebi üzerine yapılır. Bu gibi durumlarda, öğretmenin daha yüksek bir kariyer düzeyine terfisine ilişkin kararları bildirmek veya mali ödüller vermek için kullanılır.

İtalya'da öğretmenler, okul müdürü tarafından her yıl başlatılabilen bir program kapsamında ödül almak için başvurduklarında değerlendirilir.

Ayrıca, Litvanya ve Polonya'da okul müdürü, performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmak için öğretmenleri değerlendirmek için inisiyatif alabilir. Hırvatistan'da, öğretmenin performansını iyileştirmeyi amaçlayan öğretmen değerlendirmesi, değerlendirici (genellikle okul müdürü) tarafından da başlatılabilir, ancak öğretmenin veya velilerin talebi üzerine de yapılabilir.

Son olarak, Belçika (Fransız Topluluğu), Çekya ve Avusturya'da, öğretmenlerin ne zaman değerlendirileceğine karar veren değerlendirici yani okul müdürü veya bir müfettiştir.

Bazı ülkelerde öğretmen değerlendirmesinin sıklığına ilişkin düzenlemelerin son yıllarda değiştiğini belirtmekte fayda vardır. Letonya'da, öğretmen değerlendirmesinin, yönetmeliklerin bu konuda okullara özerklik verecek şekilde değiştiği 2017 yılına kadar her beş yılda bir yapılması gerekiyordu. Polonya'da 2019'dan beri periyodik bir performans değerlendirmesi artık zorunlu değildir.

10 Avrupa eğitim sisteminde, bireysel öğretmen değerlendirmesine ilişkin üst düzey düzenlemeler yoktur⁽²⁾. Öğretmenlerin değerlendirilip değerlendirilmediği ve nasıl değerlendirildiği yerel özerklik meselesidir. Bununla birlikte, daha genel düzenlemeler, öğretmen değerlendirme sürecine rehberlik edebilir.

Danimarka'da, *Folkeskole* Yasası, öğretmenlerin mesleki gelişimi de dahil olmak üzere, okulun idari ve pedagojik yönetiminin sorumluluğunu okul müdürüne vermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin toplu sözleşmesine⁽³⁾ dayalı olarak, okul müdürü ve bireysel öğretmenin, görevlerini yerine getirmek için yeterlilikler ve nitelikler açısından öğretmenin ihtiyaçlarını ele alan bireysel bir eğitim planı hazırlamak için diyalog kurması beklenir.

Finlandiya'da, eğitim sektörü 2018⁽⁴⁾ ve 2020⁽⁵⁾ için belediye toplu sözleşmeleri, genel olarak personel maaş artışına ilişkin kararın, personelin performansının değerlendirilmesine dayanması gerektiğini belirtir. Bu tür değerlendirmeler için kriterler ve prosedürler yerel olarak tanımlanır. Performans değerlendirmesi, örneğin ilgili öğretmenle yapılan bir gelişim tartışması sırasında yıllık olarak değerlendirilebilir.

Norveç'te, çalışan diyalogu mevzuatta açıkça yer almasa da, Çalışma Ortamı Yasası⁽⁶⁾ tarafından sağlanan yönergelerle göre, işverenden çalışana bireysel olarak kendi iş yeri ile ilgili süreçlere ve kararlara katılma fırsatı vermesi talep edilir. Çalışan diyalogu normalde öğretmen ve okul müdürü arasında öğretmenlerin çalışmalarını hakkında geri bildirim aldıkları resmi bir diyalogdur.

Türkiye'de müfettişler öğretmenlerin yeterliliğini ve çalışmalarını bireysel olarak değerlendirebilir ve onlara okul değerlendirmesi çerçevesinde geri bildirim sağlayabilir. Ancak bu düzenlemeye tabi değildir ve okul müfettişlerinin inisiyatifine bırakılmıştır.

İzlanda'da, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin eğitimi, nitelikleri ve işe alınmasına ilişkin yeni bir mevzuat Yasası (95/2019 sayılı Yasa)⁽⁷⁾ öğretmen değerlendirmesi için bir sistemin oluşturulmasını sağlayan kuralları gerektirir. Söz konusu yasa ile kurulan yeni Öğretmenler Kurulu'na verilen bu görev devam etmektedir.

TALIS 2018 anketi, okullarda değerlendirmenin nasıl yapıldığına dair bazı bilgiler sağlar. Müdürlere, öğretmenlerinin kendileri de dahil olmak üzere beş farklı değerlendirici türü tarafından ne sıklıkta değerlendirildiği sorulmuştur. Bahsedilen diğer değerlendiriciler, okul yönetimi ekibinin diğer üyeleri, atanan danışmanlar, öğretmenler (okul yönetimi ekibinin parçası olmayanlar) ve dış kişi veya kuruluşlardır. Şekil 4.2, okul müdürü tarafından bildirilen sıklığı göstermektedir.

Veriler, öğretmen değerlendirmesinin Avrupa ülkelerinde yaygın bir uygulama olduğunu göstermektedir. AB'de öğretmenlerin %64,5'i resmi değerlendirmenin yılda en az bir kez en az bir değerlendirici tarafından yapıldığı okullarda çalışmaktadır. Ancak, Avrupa'da bazı coğrafi eşitsizlikler vardır. Öğretmen değerlendirmesi en sık olarak üç Baltık ülkesinde, birkaç doğu Avrupa ülkesinde (Çekya, Bulgaristan, Romanya, Slovenya ve Slovakya) ve ayrıca Birleşik Krallık'ta (İngiltere), İsveç ve Türkiye'de gerçekleştirilir ve öğretmenlerin yaklaşık %90'ı veya daha fazlası, en az her yıl değerlendirildikleri okullarda çalışmaktadır. Buna karşın, Avrupa'nın batı ve güney kesimlerinde ve Finlandiya'da öğretmenler, daha az değerlendirildikleri okullarda çalışırlar. Örneğin, Belçika (Flaman Topluluğu), İtalya, İspanya, Fransa, Kıbrıs, Avusturya, Hollanda, Portekiz ve Finlandiya'da, en az her yıl değerlendirildikleri okullarda çalışan öğretmenlerin oranı AB seviyesinin altındadır.

(2) Bulgaristan, Danimarka, İrlanda, Yunanistan, Hollanda, Finlandiya, Birleşik Krallık (İskoçya), İzlanda, Norveç ve Türkiye.

(3) Yerel Yönetim Danimarka (Kommunernes Landsforening) ve Öğretmen Sendikaları Konfederasyonu (Lærernes Centralorganisation), 50.01 O.18 17/2019. Protokol 6 - İlk ve ortaokuldaki öğretmenler ve diğerleri ile yetişkinler için özel eğitim için Toplu sözleşmede sürekli eğitim planları (*Overenskomst for lærere i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne*), [Erişim tarihi 15 Ekim 2019].

(4) Belediye işverenleri (KT Kuntatyöntantajat, KT Kommunarbetsgivarna), 2018. Eğitim sektörü için belediye toplu sözleşmesi 2018-2019 (Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2018-2019, Det kommunala tjänste- och arbetskollektivavtalet för undervisningspersonal 2018-2019), [Erişim tarihi 18 Kasım 2020].

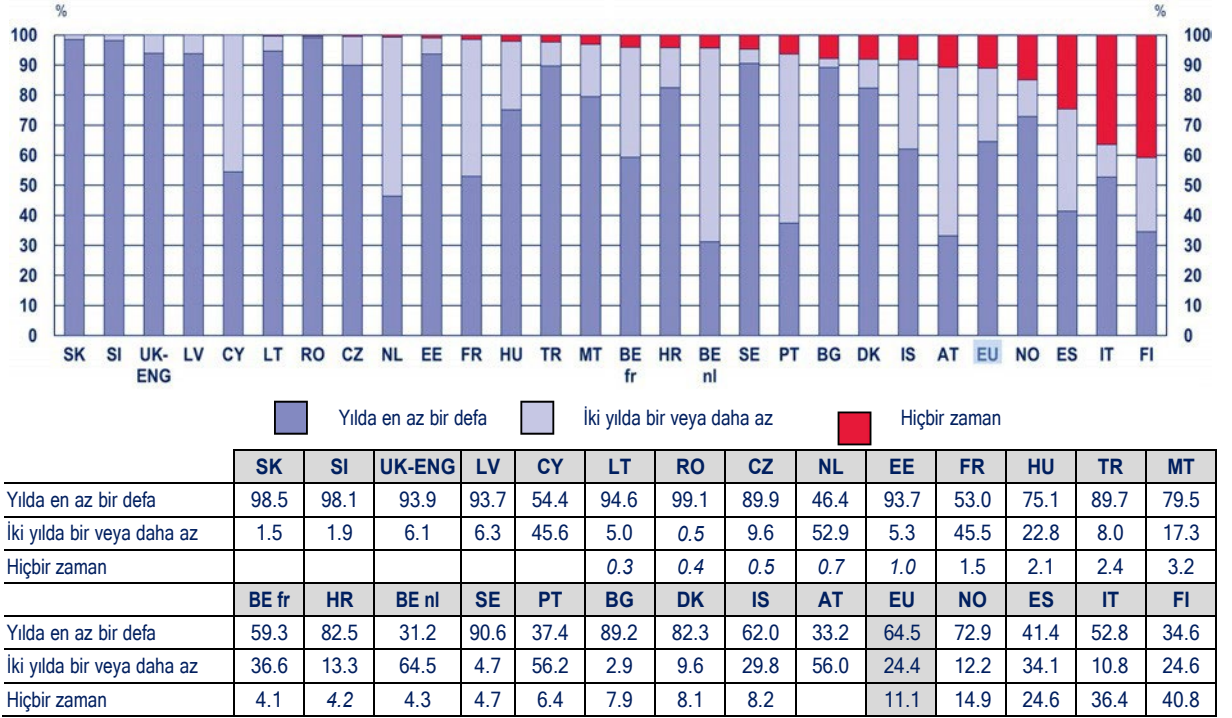
(5) Belediye işverenleri (KT Kuntatyöntantajat, KT Kommunarbetsgivarna), 2020, Eğitim sektörü için belediye toplu sözleşmesi 2020-2021 (Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2020-2021, Det kommunala tjänste- och arbetskollektivavtalet för undervisningspersonal 2020-2021) [Erişim tarihi 18 Kasım 2020].

(6) Bölüm 4, §4-2. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

(7) <https://www.athingis.is/altxt/stjt/2019.095.html>.

İtalya'da öğretmen değerlendirilmesi, anketin yapıldığı tarihten birkaç yıl önce düzenlenmeye başlandı. Nitekim 2015 yılında, belirsiz sözleşmeli tüm öğretmenler için öğretmen değerlendirme sonuçlarına dayalı bir mali ödül programı getirilmiştir⁽⁸⁾. Bu politikanın uygulanması, TALIS 2013 ile TALIS 2018 arasında, hiç değerlendirilmedikleri okullarda çalışan öğretmenlerin oranındaki önemli düşüşe (-33,7 yüzde puanı) açıkça yansımıştır (OECD 2020, Tablo II.3.33). Bununla birlikte, Aralık 2019'daki yeni bütçe kanunundan bu yana, okulların, eğitim teklifinin iyileştirilmesi için fonlarının bir kısmını, öğretmen değerlendirmesine dayalı bir mali ödül planına ayırıp ayırmadığı, bir okuldan diğerine değişebilir⁽⁹⁾.

Şekil 4.2: Müdürün değerlendirme sıklığını bildirdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 4.1).

Acıklayıcı not

Şekil, okul müdürlerinin 23. soruya 'Ortalama olarak, bu okulda her öğretmen aşağıdaki kişiler tarafından ne sıklıkla resmi olarak değerlendiriliyor?' verdikleri yanıtlara dayanmaktadır. "İki yılda birden az" ve "iki yılda bir" yanıtları birlikte, 'yılda bir kez' ve 'yılda iki veya daha fazla' yanıtları birlikte gruplandırılmıştır.

Çubukların uzunluğu, müdürün karşılık gelen sıklık kategorisini bildirdiği okullarda çalışan öğretmenlerin oranını gösterir. Alınan değer, müdürler tarafından a-e alt soruları arasında bildirilen en yüksek frekanstır.

Veriler, 'asla' sıklık kategorisine göre artan sırada düzenlenmiştir. İlk beş ülke için, veriler "iki yılda bir veya daha az" sıklık kategorisine göre artan sırada düzenlenmiştir.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

Öğretmen değerlendirmesinin ulusal olarak düzenlenmediği ülkelerde çeşitli durumlar gözlemlenebilir (bkz. Şekil 4.1). Bulgaristan, Danimarka, Norveç ve Türkiye'de, AB düzeyinden daha yüksek bir öğretmen oranı, en azından her yıl değerlendirildikleri okullarda çalışmaktadır. Özellikle Bulgaristan ve Türkiye'de, öğretmenlerin yaklaşık %90'ı en az her yıl değerlendirildikleri okullarda çalışmaktadır. Buna karşılık, İspanya ve Finlandiya'da okullarda çalışan öğretmenlerin oranları, hiçbir zaman AB düzeyinin en az yüzde 10 üzerinde değerlendirilmedikleri yerlerde (sırasıyla %24,6 ve %40,8).

İspanya'da Özerk Topluluklar, öğretmen değerlendirilmesi konusunda bölgesel düzeyde düzenlemeler yapma özerkliğine sahiptir ve bunların hepsi bunu yapmamıştır (bkz. Şekil 4.1).

(8) Eğitim Reformu Kanunu 'Buona Scuola', Madde 1, paragraf 126, No. 13 Temmuz 2015 tarihli 107.

(9) 2020 Bütçe Kanunu, md. 1, paragraf 249.

2019'dan beri Belçika'da (Fransız Topluluğu) ve Avusturya'da, öğretmenlere yeni sorumluluklar atamaya karar verilirken, mali ödüllerle doğrudan bağlantılı olmasa da, öğretmen değerlendirmesinin sonuçları dikkate alınır.

Belçika'da (Fransız Topluluğu), öğretimde mükemmellik Paktının (*Pacte pour un enseignement d'excellence*) bir parçası olarak getirilen değişiklikler, artık öğretmenlere ek sorumluluklar verirken öğretmen değerlendirme sonuçlarını dikkate almaktadır. 1 Eylül 2019'dan bu yana, 15 yıllık kıdeme sahip ve olumsuz değerlendirme raporu olmayan öğretmenler, pedagojik koordinasyon, ebeveynlerle ilişkiler veya yeni başlayan öğretmenler için referans rolleri gibi belirli tüm okul görevlerinin emanet edilebileceği "deneyimli öğretmenler" olarak sınıflandırılır. Bu rollere, ders saatlerinde hafif bir azalma eşlik edebilir.

Avusturya'da okul müdürü, öğretmenlere konu koordinatörü, ilkokul ve ortaokul arasındaki işbirliği için geçiş müdürü veya vekil okul müdürü gibi yeni görevler vermeye karar verirken öğretmen değerlendirme sonuçlarını dikkate alır.

Düzenlemelerin olduğu diğer ülkelerde, öğretmenler çeşitli nedenlerle değerlendirilir. Daha önce belirtildiği gibi en yaygın kalıp, geri bildirim sağlamayı amaçlayan biçimlendirici bir değerlendirmeye ek olarak (bkz. Şekil 4.3), bir öğretmenin performansının ve/veya yeterliliklerinin terfi, maaş ilerlemesi, ikramiyeler veya diğer ödüller yoluyla tanınması gerekip gerekmediğini değerlendirmeyi amaçlayan özetleyici değerlendirme biçimlerinin olmasıdır.

Öğretmenlerin değerlendirme sonuçları, 16 eğitim sisteminde terfi sürecinin bir parçası olarak kullanılmaktadır. 14 tanesinde bu bir gerekliliktir (bkz. Şekil 1.13). Geri kalan iki ülkede (Estonya ve Arnavutluk), okul müdürleri, öğretmenlerin kariyer gelişimine karar verme kriterlerinin bir parçası olarak öğretmen değerlendirmesini kullanma özerkliğine sahiptir.

Öğretmen değerlendirmesi, 13 eğitim sisteminde maaşlarla ilgili kararları bildirmek için kullanılır. Fransa, Malta, Portekiz, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) ve Lihtenştayn'da, öğretmenlerin maaş ölçeğine göre ilerlemesine karar verilirken öğretmen değerlendirme sonuçları dikkate alınır (bkz. Bölüm 1.3.2). İsveç'te toplu sözleşmeler, maaş artışının okul müdürü ve öğretmen arasındaki düzenli bireysel 'gelişim konuşmasından' etkilenmesini şart koşar. Çekya, Letonya, Slovakya, Slovenya ve Bosna-Hersek'te öğretmen değerlendirme süreci, okul müdürünün takdirine bağlı olarak maaş artışına yol açabilir.

Dokuz eğitim sisteminde öğretmenlere ikramiye veya diğer mali ödüller verilirken öğretmen değerlendirmesi dikkate alınır: Çekya, İspanya (La Rioja ve Asturias), Hırvatistan, İtalya, Romanya, Slovakya, Slovenya (Temmuz 2020'den beri, bkz. Bölüm 4.1), İsviçre ve Bosna-Hersek

Düzeltilici tartışmaların sıklığı ve öğretmenlere geri bildirim etkisi

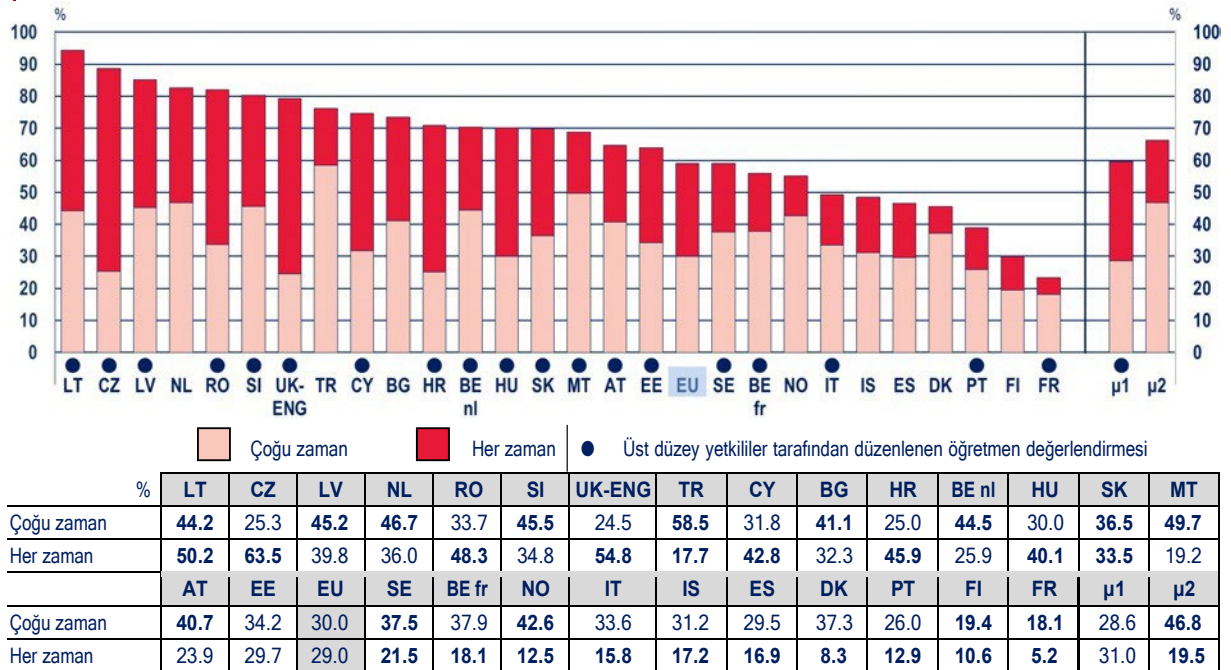
'Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri' konulu Konsey kararlarında ⁽¹⁰⁾, öğretmenlere geri bildirim sağlamak, öğretmenlerin çalışmalarındaki gelişmeleri desteklemede kilit bir unsur olarak tanımlanmaktadır. Ek olarak, Avrupa Komisyonu tarafından kurulan ET 2020 Okullar Çalışma Grubu'nun son raporu, iyi tasarlanmış bir öğretmen değerlendirme sürecinin 'olumlu geri bildirim içermesi ve teşvik ve pratik destek yoluyla öğretmenlerin performansını iyileştirmesi gerektiğini' vurgulamaktadır (Avrupa Komisyonu 2020, s. 52).

Eurydice verileri, İtalya hariç, öğretmen değerlendirmesine ilişkin üst düzey düzenlemelere sahip tüm ülkelerin, öğretmenlerin performansını iyileştirmek için geri bildirim sağlamayı hedeflerden biri olarak gördüğünü ortaya koymaktadır (bkz. Şekil 4.3). Bununla birlikte araştırmalar, geri bildirim sağlamanın ötesinde, geri bildirim kalitesinin öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmek için kullanılabileceklerini belirlemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Ford T.G ve Hewitt K.K., 2020). Ortaokul öğretmenlerine ne tür geri bildirim sağlandığına ışık tutmak için burada iki grup TALIS 2018 verisi ele alınmıştır.

(10) Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020.

TALIS 2018 anketinde müdürlere, resmi öğretmen değerlendirmesinin ardından öğretmenle öğretimdeki zayıflıkları gidermeye yönelik önlemlerin ne ölçüde (asla, bazen, çoğu zaman veya her zaman) tartışıldığı sorulmuştur. Bu soru yalnızca öğretmen değerlendirmesinin yapıldığı okulların müdürlere yöneltilmiştir (bkz. Şekil 4.2). Veriler, değerlendirme sonrası tartışmaların hemen hemen her yerde olmasına rağmen, bunların tüm ülkelerde sistematik olarak gerçekleşmediğini ortaya koymaktadır. 2018'de, AB genelinde öğretmenlerin %95,4'ü, müdürün iyileştirici tedbirlere ilişkin değerlendirme sonrası tartışmaların yapıldığını bildirdiği okullarda çalışıyordu (OECD 2020, Tablo II.3.42). Ancak, değerlendirmenin "her zaman" ardından bu tür tartışmaların yapıldığı okullarda çalışan öğretmenlerin oranı çok daha düşüktür (AB genelinde %29,0, bkz. Şekil 4.4).

Şekil 4.4: Müdürün düzeltme tartışmalarının değerlendirmeyi takip ettiğini bildirdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, sıklığa göre, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 4.2).

Açıklayıcı notlar

Şekil, müdürlerin 25. soruya "Lütfen öğretmen değerlendirmesinin ardından aşağıdakilerin her birinin meydana gelme sıklığını belirtin" verdikleri (a) seçeneğindeki "zayıflıkları gidermeye yönelik önlemler, öğretmen değerlendirmesinin ardından öğretmenle görüşülür" yanıtına dayanmaktadır. Müdürün 23. sorudaki her bir değerlendirme seçeneği için 'hiçbir zaman' bildirdiği okullar hesaplamaların dışında tutulur.

Veriler, "çoğu zaman" ve "her zaman" kategorileri için sıklık toplamının azalan sırasına göre düzenlenir.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

AB değerinden istatistiksel olarak anlamlı farklar koyu renkle gösterilmiştir (şeklin altındaki tabloda). 'Üst

düzenleme yetkililer tarafından düzenlenen öğretmen değerlendirmesi' için bkz. Şekil 4.1.

μ1=öğretmen değerlendirmesinin üst düzey yetkililer tarafından düzenlendiği ülkeler için ortalama. μ2=öğretmen değerlendirmesinin üst düzey yetkililer tarafından düzenlenmediği ülkeler için ortalama.

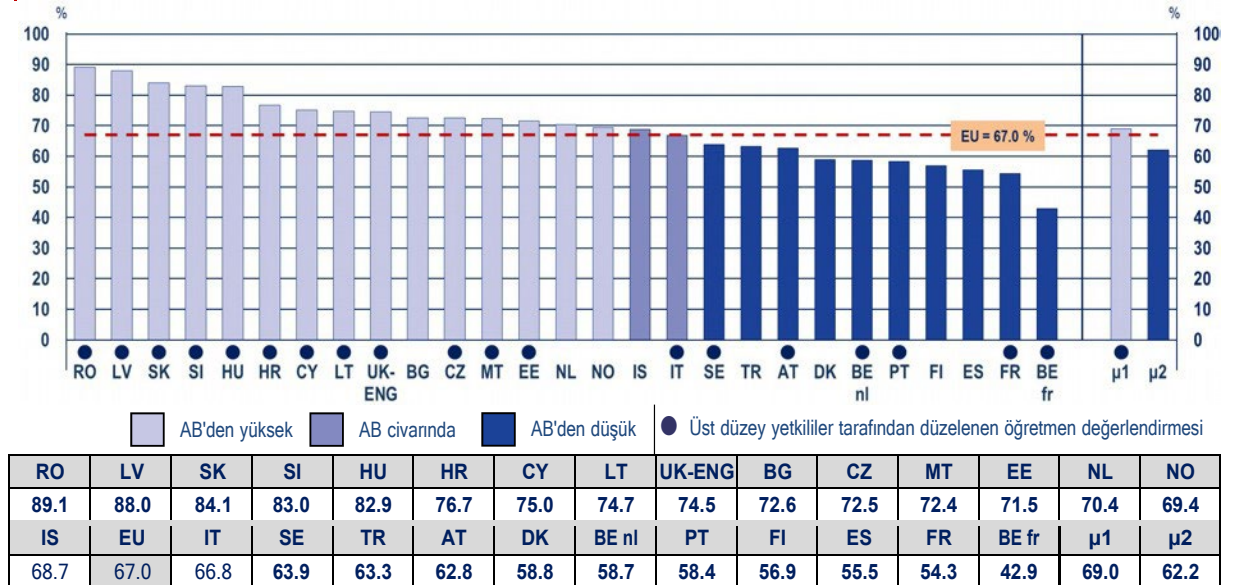
TALIS 2018 verileri, öğretmen değerlendirmesi için ulusal bir çerçevenin olduğu ülkelerde değerlendirme sonrası tartışmaların daha sistematik bir şekilde gerçekleştiğini göstermektedir. Bu ülkelerde, öğretmenlerin önemli ölçüde daha yüksek bir oranı, böyle bir çerçeveye sahip olmayan ülkelere kıyasla (%19,5, S.E. 1.14), her zaman öğretmen değerlendirmesinin ardından (%31,0, S.E. 1.25) telafi edici tedbirler üzerine bir tartışmanın yapıldığı okullarda çalıştı. Ayrıca değerlendirme yapılmayan okulların bu hesaplamaların dışında tutulduğunu da unutmamak gerekir. Bu, değerlendirmeye ilişkin herhangi bir düzenlemenin olmadığı ülkelerle ilgili verileri dikkate alırken önemlidir, özellikle de bu ülkelerden üçü, kendileri için değerlendirme hiç yapılmayan öğretmenlerin en büyük payına sahiptir (bkz. Şekil 4.2).

Bulgaristan ve Hollanda dışında, değerlendirmenin düzenlenmediği ülkeler, değerlendirmeden sonra gerçekleştirilen sistematik telafi tartışmaları için AB seviyesinin altındadır. Buna karşılık, ulusal bir değerlendirme çerçevesi olan çoğu ülke, bu tür telafi edici tartışmalar için AB seviyesinin üstünde veya civarındadır. Bu, katılımcı doğu ve Balkan ülkeleri, Belçika (Flaman Topluluğu), Kıbrıs, Avusturya, Malta ve Birleşik Krallık (İngiltere) için geçerlidir. Ancak, bu eğilimin birkaç istisnası vardır. Belçika (Fransız Topluluğu), Fransa, Portekiz ve İsveç'te, değerlendirmenin "her zaman" ardından bir telafi edici tartışmanın yapıldığı okullarda çalışan öğretmenlerin oranı AB düzeyinden düşüktür. Özellikle Fransa'da, öğretmenlerin sadece %5,2'si değerlendirmenin 'her zaman' olduğu okullarda çalışıyor ve ardından öğretmenle öğretimdeki herhangi bir zayıflığı gidermeye yönelik önlemler üzerine bir tartışma yapılır. Ayrıca, değerlendirme sonrası tartışmaların sistematik olarak yer aldığı okullarda çalışan öğretmenlerin oranı da, öğretmen değerlendirmesinin ödül için yapıldığı ve öğretmenlere iyileştirme için geri bildirim sağlamayı amaçlamadığı İtalya'da da AB düzeyinin altındadır.

Öğretmenlerin aldıkları geri bildirim yararlılığına ilişkin görüşleri de ülkeden ülkeye değişmektedir. Öğretmenlere, anketten önceki son 12 ayda alınan geri bildirimlerin öğretimleri üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığı soruldu. Geri bildirim hem resmi değerlendirme yoluyla hem de daha resmi olmayan tartışmaların bir parçası olarak sağlanabilse de, yine de öğretmenlerin etkisine ilişkin yanıtlarının, değerlendirmenin bir parçası olarak alınan geri bildirim hakkındaki görüşlerinin geçerli bir göstergesi olduğu varsayılabilir.

AB düzeyinde, anketten önceki son 12 ay içinde geri bildirim alan öğretmenlerin %67,0'ı bunun kendi öğretim uygulamaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu buldu (bkz. Şekil 4.5). Yine de, öğretmenlerin yaklaşık üçte biri geri bildirim çalışmalarını geliştirmek için yararlı olmadığını bildirdi. Alınan geri bildirim hakkında olumlu görüş bildiren öğretmenlerin oranı ile öğretmen değerlendirmesine ilişkin ulusal yönergeler arasında bir ilişki var gibi görünmektedir. Öğretmen değerlendirmesinin düzenlendiği ülkelerde, ortaokul öğretmenlerinin %69,0'u (S.E. 0,34) alınan geri bildirim öğretim uygulamalarını değiştirmek için yararlı olduğunu belirtti. Buna karşılık, öğretmen değerlendirmesi için ulusal bir çerçevenin olmadığı ülkelerde öğretmenlerin %62,2'si (S.E. 0,62) bu görüşü dile getirdi.

Şekil 4.5: Son 12 ayda alınan geri bildirim olumlu bir etkisi olduğunu düşünen ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 4.5).

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin 'Son 12 ay boyunca aldığınız tüm geri bildirimleri düşündüğünüzde, bunlardan herhangi birinin öğretimlik uygulamanız üzerinde olumlu bir etkisi oldu mu' sorusuna verdiği yanıtlara dayanmaktadır. Veri seti, 29. soruda geri bildirim aldığını bildiren öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

Çubuk renginin yoğunluğu ve tabloda koyu renk kullanımı, AB değerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir. Veriler, geri bildirim olumlu bir etkisi olduğunu bulan öğretmenlerin oranının azalan sırasına göre düzenlenmiştir. AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir. 'Üst düzey yetkililer tarafından düzenlenen öğretmen değerlendirmesi' için bkz. Şekil 4.1. $\mu 1$ =öğretmen değerlendirmesinin üst düzey yetkililer tarafından düzenlendiği ülkeler için ortalama. $\mu 2$ =öğretmen değerlendirmesinin üst düzey yetkililer tarafından düzenlenmediği ülkeler için ortalama.

Değerlendirme sonrası düzeltici tartışmaların sıklığına ilişkin TALIS 2018 sonuçları, alınan geri bildirim etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile bir araya getirildiğinde ilginç modeller ortaya çıkar. Değerlendirme sonrası tartışmaların sistematik olarak yürütüldüğü okullarda çalışan öğretmenlerin oranının AB seviyesinin üzerinde veya civarında olduğu birçok ülkede, geribildirimi yararlı bulan öğretmenlerin oranı da AB düzeyinden yüksektir. Bu, katılımcı doğu ve Balkan ülkeleri, Kıbrıs, Hollanda, Malta ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) gözlemlenebilir. Buna karşılık, değerlendirme sonrası telafi tartışmalarının daha seyrek yapıldığı çoğu ülke/bölgede, geri bildirim yararlı bulan öğretmenlerin oranı AB düzeyinin altındadır. Bu, ulusal çerçevelerin ve dolayısıyla öğretmen değerlendirmeleri için ortak amaçların bulunmadığı dört ülke için geçerlidir: Danimarka, İspanya, Finlandiya ve Türkiye. Daha az değerlendirme sonrası tartışma ve daha az öğretmenin öğretim uygulamalarını geliştirmek için yararlı geri bildirim bulma kombinasyonu, gelişim için geri bildirim sağlamanın öğretmen değerlendirmesinin amaçları arasında olduğu dört ülkede/bölgede de, yani Belçika (Fransız Topluluğu), Fransa, Portekiz ve İsveç'te gözlemlenebilir. Bu, söz konusu eğitim sistemlerinde öğretmen değerlendirmesinin ardından geri bildirim daha sık ve daha sistematik bir şekilde sağlanabileceğini düşündürür. Ayrıca, ilgili müdürler ve diğer değerlendiriciler, biçimlendirici geri bildirim nasıl sağlanacağı konusunda SMG'den yararlanabilir.

4.3. Değerlendirme uzmanları

Bu bölüm, öğretmenleri bireysel olarak değerlendirmekten kimin sorumlu olduğunu inceler. Bunun okul içinde bir süreç olup olmadığını veya dış paydaşların dahil olup olmadığını araştırır. Ayrıca, dahil olan değerlendiriciler ile değerlendirmenin ana amaçları arasındaki bağlantılara da bakar (geri bildirim sağlamak, terfi veya maaş artışı/ödülleri için). Son olarak, değerlendirici olarak okul müdürünün önemini analiz eder.

Şekil 4.6: Ortaöğretimde dahili ve/veya harici bir süreç olarak öğretmen değerlendirmesi, 2019/20



Açıklayıcı not

Şekil yalnızca normal değerlendirme prosedürlerini göstermektedir: ciddi düşük performans veya görevi kötüye kullanma durumlarında bir disiplin önlemi biçimi olarak gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri kapsam dışındadır. Her ülkede yer alan değerlendiriciler hakkında daha fazla bilgi Ek I.4'te mevcuttur.

Ülkeye özel notlar

Almanya: Bilgiler, öğretmen değerlendirmelerine ilişkin düzenlemeler yayınlayan *Länder* azınlığı için geçerlidir (bkz. Bölüm 4.1).

İspanya: Bilgiler, öğretmen değerlendirmelerine ilişkin düzenlemeler yayınlayan dört Özerk Topluluk için geçerlidir. Asturias'ta öğretmenler okul müdürü tarafından değerlendirilir. Aragón, Castilla-La Mancha ve La Rioja'da öğretmenler müfettiş tarafından değerlendirilir.

Öğretmen değerlendirmesi, değerlendirilen kişinin çalıştığı okuldaki paydaşlar (örn. okul müdürü veya okul yönetim kurulu üyesi) tarafından yürütüldüğünde dahili bir süreç olarak kabul edilir. Okul dışından paydaşları (örneğin, müfettişlik veya bakanlık temsilcileri) dahil ettiğinde harici olarak kabul edilir.

Öğretmen değerlendirmesinin üst düzey yetkililer tarafından düzenlendiği 14 eğitim sisteminde, değerlendirmeler yalnızca okul içinde, genellikle okul müdürü tarafından ve bazen de diğer okul personeli ile birlikte yapılır (bkz. Ek I.4). Lüksemburg, Malta, Avusturya, İsveç ve İsviçre'de öğretmen değerlendirmesi yalnızca okul müdürü tarafından yapılır. Diğer eğitim sistemlerinde, okul liderleri, yönetim ekibinin veya okul organının diğer üyeleri de sürece dahil olur.

Belçika'da (Flanan Topluluğu), değerlendirme sürecinden sorumlu olan ve nihai kararı alan ilk değerlendiricinin bir yönetim rolü (müdür, müdür yardımcısı) veya öğretmen destek rolü (teknik danışmanlar, koordinatör) olması gerekir. İkinci değerlendirici, en azından birinci değerlendirici ile aynı 'dereceye' sahip olmalı veya okul yönetim kurulu üyesi olmalıdır. İkinci değerlendiricinin yol gösterici bir rolü vardır ve ilgili personel veya ilk değerlendirici tarafından değerlendirme görüşmeleri sırasında hazır bulunması istenebilir.

Çekya'da okul müdürü, öğretmen değerlendirmesi yapması için okul yönetiminin başka bir üyesini (genellikle vekilini) görevlendirebilir.

Estonya'da, okul müdürü öğretmen değerlendirme görevlerini okul müdürüne devredebilir.

Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) devlet okullarında ⁽¹¹⁾, öğretmenler, baş öğretmen veya başka bir öğretmen olabilen bölüm müdürleri tarafından değerlendirilir.

Slovakya'da, öğretmenler "doğrudan amirleri" (kıdemli öğretmen) tarafından değerlendirilirken, okul müdürü sonuçlara dayalı olarak maaş ilerlemesi konusunda kararlar alır.

Arnavutluk'ta, öğretmen değerlendirme süreci hem okul müdürünü hem de okul yönetim kurulunu içerir.

Değerlemenin amacı ile ilgili değerlendiriciler arasında net bir ilişki yoktur. Öğretmen değerlendirmesinin temel amacının performansı artırmak olduğu üç eğitim sisteminde (Belçika (Flanan Topluluğu), Lüksemburg ve Avusturya), öğretmen değerlendirmesi yalnızca okul içinde yürütülür. Öğretmen değerlendirmesi aynı zamanda, değerlendirmenin amacının performansı artırmak ve terfi, maaş ilerlemesi veya ikramiyeler hakkında bilgi vermek olduğu bazı eğitim sistemlerinde dahili bir süreçtir.

Sürecin üst düzey yetkililer tarafından düzenlendiği 19 eğitim sisteminde, öğretmenler hem dahili hem de harici paydaşlar tarafından değerlendirilmektedir (bkz. Şekil 4.6). Öğretmen değerlendirmesinin temel amacının biçimlendirici olduğu beş eğitim sisteminde durum budur.

Belçika'da (Fransız Topluluğu), öğretmenler, okul teşkilatının veya okul müdürünün talebi üzerine müfettişler tarafından değerlendirilebilir. Öğretmenler ayrıca okul müdürü tarafından da değerlendirilebilir.

Belçika'da (Almanca Konuşan Topluluk), öğretmen değerlendirmesi her zaman okul müdürü tarafından yapılır. Okul müfettişleri, okul müdürünün veya okul denetim makamının talebi üzerine sürece katkıda bulunabilir.

Almanya'da okul müdürleri ve okul denetim makamları, her bir *Land* düzenlemelerine, değerlendirme gerekçelerine, okul türlerine vb. bağlı olarak değerlendirme prosedürünün farklı yönlerinden sorumludur.

(11) Devlet okulu, yerel yönetim tarafından finanse edilen, kamu tarafından finanse edilen bir okuldur.

Karadağ'da öğretmenler üç farklı dış değerlendirici tarafından değerlendirilir: okullara odaklanan eğitim müfettişleri, kalite güvencesi danışmanları ve öğretmen mesleki kuruluşları. Ayrıca öğretmenler, okul içi değerlendirmenin bir parçası olarak okul müdürü veya okul yönetimi tarafından da değerlendirilir.

Kuzey Makedonya'da, Eğitim Geliştirme Bürosundan ve okul müdüründen dış danışmanların her biri, yıllık bir öğretmen değerlendirme sürecini yürütmekten sorumludur. Ayrıca, belediyeden veya Devlet Eğitim Müfettişliğinden gelen müfettişler, okulların bütünüyle değerlendirilmesinin bir parçası olarak öğretmenlerin çalışmalarını denetler.

Fransa, Kıbrıs ve Letonya'da, hem dış hem de iç değerlendiriciler, hem performansı iyileştirmek hem de terfi ve/veya maaş ilerlemesine ilişkin kararları bilgilendirmek için yürütülen tek bir değerlendirme sürecine dahil olurlar. İtalya'da, dış ve iç değerlendiriciler ayrıca, hangi öğretmenlerin performanslarına dayalı olarak bir ödül almaya hak kazandığını belirlemek için tek bir değerlendirme sürecine dahil olurlar.

Fransa'da, öğretmen değerlendirme süreci, bir müfettiş tarafından yapılan sınıf gözlemini müteakip müfettiş ve okul müdürü ile ayrı görüşmeleri içerir.

İtalya'da, ödüllerle bağlantılı öğretmen değerlendirmesinden sorumlu okul komitesi, okul müdürü, üç öğretmen, harici bir değerlendirici (başka bir okuldan bir öğretmen veya okul lideri veya bir müfettiş) ve iki veliden oluşur.

Kıbrıs'ta hem müfettiş hem de okul müdürü öğretmenleri değerlendirir. Dış değerlendirici okul müdürüne danışır ancak nihai kararı verir.

Letonya'da öğretmen değerlendirmesi, okul müdürü, okul yönetimi ekibinin diğer üyeleri, okuldaki diğer meslektaşları, ulusal ve yerel düzeydeki yetkililerin ve öğretmen mesleki kuruluşlarının temsilcilerini içeren bir komisyon tarafından gerçekleştirilir. Bu komisyon, okul müdürünün değerlendirme sürecinin nihai sonucuna karar vermesi temelinde öğretmenin değerlendirmesi hakkında bir karar verir.

Diğer ülkeler daha da karmaşık öğretmen değerlendirme sistemlerine sahiptir. Bu nedenle Litvanya, Macaristan, Polonya, Slovenya, Bosna-Hersek ve Sırbistan'da, öğretmen değerlendirmesi terfi ile ilgili olduğunda, biçimlendirici amaçlar için yürütülen düzenli değerlendirme sürecine kıyasla daha fazla veya farklı değerlendiriciler dahil edilir.

Litvanya'da, okul müdürü iyileştirme önerileri belirlemek için öğretmen performansının bir değerlendirmesini başlattığında, daha deneyimli bir öğretmenden veya müdür yardımcısından bu süreçte yardım etmesini isteyebilir. Terfi amaçlı öğretmen değerlendirmesi durumunda, okul müdürü, müdür yardımcısını, üst düzey öğretmenleri, yerel yönetim temsilcilerini, okul yönetim kurulu üyelerini veya yüksek öğretim kurumlarından uzmanları içerebilen değerlendiriciler ekibini kurar.

Macaristan'da, bir yandan müfettiş olarak eğitilmiş diğer okullardan Usta öğretmenler tarafından ve diğer yandan okulun öz değerlendirmesinin bir parçası olarak okuldaki diğer öğretmenler tarafından düzenli değerlendirme yapılır. Terfi için değerlendirme, okul müdürünü veya müdür yardımcısını ve ayrıca Usta öğretmenleri içerir.

Polonya'da, öğretmen değerlendirmesi, veliler konseyi, öğrenci konseyi veya diğer öğretmenler gibi çeşitli iç paydaşlara danışma olanağına sahip olan okul müdürü tarafından gerçekleştirilir. Terfi amaçlı değerlendirme, okul müdürünün yanı sıra yerel okul yetkililerinin ve bölgesel pedagojik denetim organının temsilcilerini de içerir.

Slovenya'da hem düzenli öğretmen değerlendirmesi hem de ödül programları amacıyla değerlendirme okul müdürü tarafından yürütülür. Ancak, belirli bir unvana terfi için değerlendirme yapılması durumunda, öğretmenler okul öğretmenler kurulu tarafından değerlendirilir. Öğretmenin ilerlemesine, baş öğretmenin önerisi üzerine Bakan karar verir.

Bosna-Hersek'te, müfettişler okul değerlendirmesinin bir parçası olarak öğretmenleri değerlendirirken, okul müdürü terfi ve maaş artışı amacıyla öğretmen değerlendirmesinden sorumludur.

Sırbistan'da, okul değerlendirmesinin bir parçası olarak gerçekleşen öğretmen değerlendirmesi, iç veya dış değerlendiriciler tarafından yapılır. Ancak, öğretmenler kariyer gelişimi için başvurduklarında, her iki değerlendirici türü de dahil olur. Bölge okul yetkilisinden bir eğitim danışmanı bir değerlendirme prosedürü yürütürken, okul müdürü farklı iç paydaşları (öğretmenler konseyi, veliler konseyi ve aynı konuyu öğreten öğretmenlerden oluşan bir iç organ) bilgilendirir ve onlara danışır.

Portekiz, Romanya ve Lihtenştayn'da, maaş artışı veya mali ikramiye amaçlı değerlendirmeler, normal öğretmen değerlendirmelerine kıyasla farklı değerlendiricileri içerir.

Portekiz'de öğretmen değerlendirmesi bölüm koordinatörü tarafından yapılır. Bununla birlikte, bir öğretmen en yüksek notu (Mükemmel) almayı umduğunu belirttiğinde, değerlendirme ayrıca başka bir okuldan süpervizyon veya öğretmen değerlendirmesi konusunda özel olarak yetkinliğe sahip bir öğretmen tarafından yapılan sınıf gözlemini de içerir. Okul müdürü tarafından koordine edilen pedagojik kurulun özel bir komitesi tüm sürecin denetiminden sorumludur.

Romanya'da, yıllık öğretmen değerlendirmesinin ilk aşaması, çalışma konularına, ilgili derslere veya müfredat alanlarına göre toplanan en az üç üyeden oluşan okul metodik ekibi tarafından yapılırken, ikinci aşama okul yönetim kurulu tarafından yürütülür. Öte yandan, beş yıllık maaş artışı içeren başarı notu alma değerlendirme süreci bir müfettiş tarafından gerçekleştirilir.

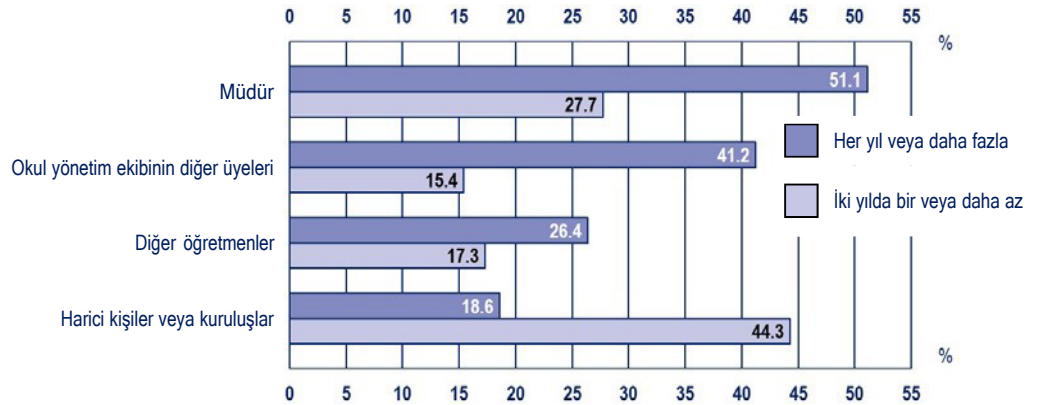
Lihtenştayn'da, hem okul müdürleri hem de müfettişler, öğretmenlerin olağan değerlendirmesini ortaklaşa yürütürler. Ayrıca, maaşla ilgili değerlendirmelerde, öğretmen, müfettiş ve okul müdürü arasındaki son personel görüşmesine katılması ve okul müdürü ve müfettiş ile birlikte değerlendirme formunu imzalaması gerektiğinden, bir üst düzey yetkili temsilcisi (ilgili bölüm başkanı) dahil edilir.

Son olarak, bazı durumlarda, iyileştirme için geri bildirim sağlayan veya finansal ödüller ve terfisağlayan değerlendirmelerin her biri farklı değerlendiriciler tarafından gerçekleştirilir.

Hrvatistan'da, esasen performansı artırmak için öğretmenlere geri bildirim sağlamayı amaçlayan değerlendirmeler, bazen diğer okul personelinin desteğiyle okul müdürü tarafından gerçekleştirilir. Buna karşılık, terfi ve ödül değerlendirmeleri, öğretmenlerden, meslektaşlardan ve okul müdüründen oluşan bir komite veya ilgili öğretmenin okulunda çalışmayan, bilim ve öğretim pozisyonuna seçilmiş bir kişi tarafından yapılır. Ayrıca, öğretmen, meslektaşı veya okul müdürü olarak en az 11 yıllık deneyime sahip kişilerden oluşan bir uzman komitesi de terfi değerlendirmelerinde yer almaktadır.

Veriler, çoğu değerlendirme sürecinde okul müdürünün (veya okul yönetim ekibinin diğer üyelerinin) ana değerlendirici olduğunu ortaya koymaktadır. TALIS 2018 verileri, okul müdürünün genellikle öğretmen değerlendirmelerini yürüten kişi olduğunu doğrulamaktadır. Gerçekten de, öğretmenlerin yaklaşık yarısı, okul müdürü tarafından yılda en az bir kez değerlendirildikleri okullarda çalışmaktadır (%51.1) ve bu, dikkate alınan diğer değerlendiricilerin herhangi birinden daha fazladır (bkz. Şekil 4.7). Karşılaştırma için, öğretmenlerin %41,2'si okul yönetiminin diğer üyeleri tarafından yılda en az bir kez, %26,4'ü diğer öğretmenler tarafından ve %18,6'sı dış kişi veya kurumlar tarafından değerlendirildikleri okullarda çalışmaktadır. Benzer şekilde, öğretmenlerin en küçük oranı (%21,2) okul müdürü tarafından hiçbir zaman takdir edilmedikleri okullarda çalışmaktadır (bkz. Tablo 4.3). Diğer değerlendiriciler için bu oranlar %37,2 (dış kişi veya kuruluşlar tarafından) ile %56,3 (diğer öğretmenler tarafından) arasında değişmektedir.

Şekil 4.7: Müdürün değerlendirici tarafından değerlendirme sıklığını bildirdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, AB düzeyi, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 4.3).

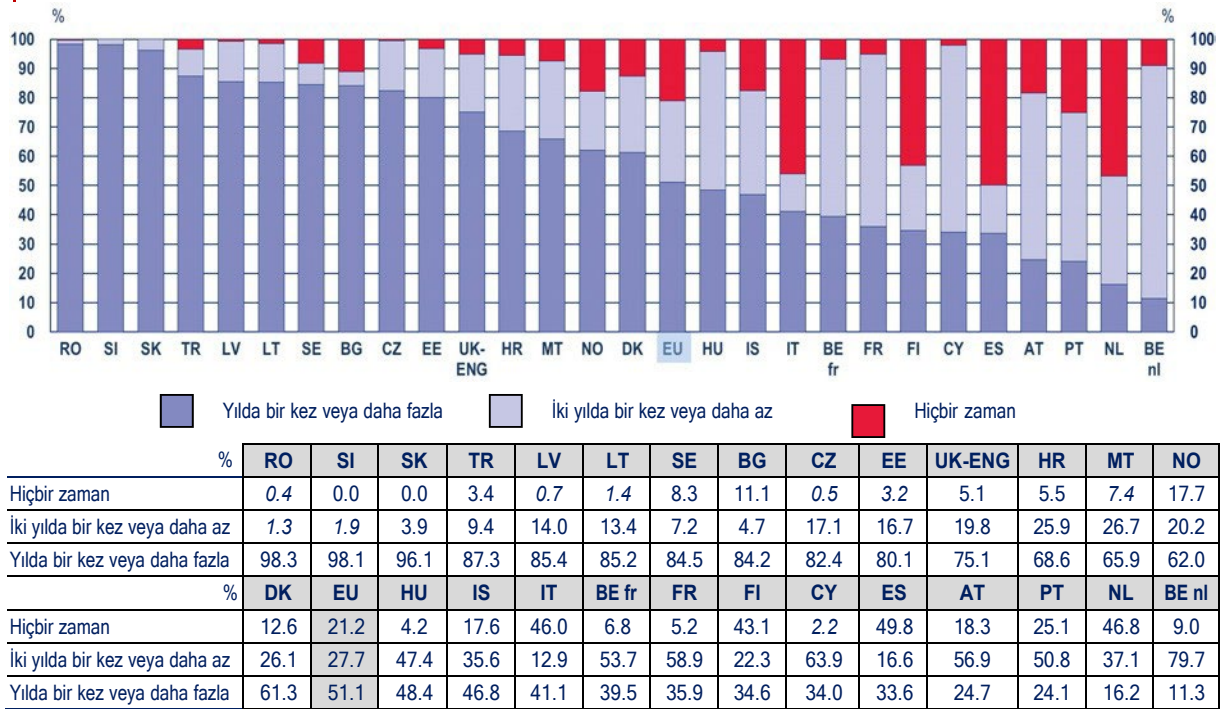
Acıklayıcı notlar

Şekil, müdürlerin 23. soruya, yani "Bu okulda her öğretmen ortalama olarak ne sıklıkta aşağıdaki kişiler tarafından resmi olarak değerlendiriliyor?" sorusuna verdikleri (a), (b), (d) veya (e) cevabına dayanmaktadır. "İki yılda birden az" ve "iki yılda bir" yanıtları birlikte gruplandırılmıştır. "Yılda bir kez" ve "yılda iki veya daha fazla" yanıtları birlikte gruplandırılmıştır.

Çubukların uzunluğu, müdürün değerlendirici tarafından karşılık gelen sıklık kategorisini bildirdiği okullarda çalışan öğretmenlerin oranını gösterir.

Ülkeler arasında bazı farklılıklar vardır. Çekya, Letonya, Slovenya, Slovakya ve Romanya'da müdürler, öğretmenlerin tamamının veya neredeyse tamamının değerlendirilmesine dahil olduklarını bildirdiler (bkz. Şekil 4.8). Okul müdürü tarafından hiç değerlendirilmediği okullarda çalışan öğretmenlerin oranı dört ülkede AB seviyesinin üzerindedir: Finlandiya (%43,1), İtalya (%46,0), Hollanda (%46,8) ve İspanya (%49,8). İspanya ve Finlandiya'da öğretmen değerlendirmesine ilişkin ulusal çerçeveler yoktur (bkz. Şekil 4.1). İspanya, İtalya ve Finlandiya da okullarda çalışan ve hiçbir zaman değerlendirilmeyen öğretmenlerin oranının en yüksek olduğu üç ülkedir (bkz. Şekil 4.2). Hollanda'da resim farklıdır. Öğretmenlerin neredeyse yarısı, okul müdürü tarafından hiç değerlendirilmedikleri okullarda çalışırken, değerlendirici okul yönetiminin bir üyesi olduğunda bu durum öğretmenlerin yalnızca %9,7'si için geçerlidir (bkz. Ek II'deki Tablo 4.3). Bu, öğretmen değerlendirmesine ilişkin ulusal bir çerçevenin olmadığı Hollanda'da, öğretmenlerin yönetimleri tarafından düzenli olarak değerlendirildiğini gösterir.

Şekil 4.8: Müdürün öğretmenleri değerlendirdiğini bildirdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, değerlendirme sıklığına göre, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 4.3).

Açıklayıcı notlar

Şekil, müdürlerin 23. soruya "Ortalama olarak, bu okulda her öğretmen resmi olarak ne sıklıkta müdür tarafından değerlendiriliyor?" verdikleri (a) cevabına dayanmaktadır. "İki yılda birden az" ve "iki yılda bir" yanıtları birlikte gruplandırılır. "Yılda bir kez" ve "yılda iki veya daha fazla" yanıtları birlikte gruplandırılır.

Çubukların uzunluğu, müdürün karşılık gelen sıklık kategorisini bildirdiği okullarda çalışan öğretmenlerin oranını gösterir.

Veriler, 'yılda en az bir kez' sıklık kategorisine göre azalan sırada düzenlenmiştir.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

4.4. Değerlendirme yöntemleri

Öğretmenler, sınıf gözlemi veya öğrenci anket yanıtlarının analizi gibi çeşitli farklı yöntemler ve bilgi kaynakları kullanılarak değerlendirilebilir. Bu bölüm, öğretmen değerlendirmesi ile ilgili en üst düzey düzenlemelerde yer alan değerlendirme yöntemlerini açıklayarak başlamakta ve zorunlu olan ve isteğe bağlı olarak kullanılacak yöntemler arasında ayırım yapmaktadır. Bunu takiben, öğretmen

yılında zorunlu eğitim sırasında öğrenciler için temel beceriler konusunda ulusal düzeyde standartlaştırılmış testler düzenlemiştir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2019b). Ancak, bu testler nadiren öğretmen değerlendirmesi için kullanılır. Öğretmen değerlendirmesi için öğrencilerin ulusal sınavlarının sonuçlarının dikkate alınması yalnızca Litvanya ve Avusturya'da zorunludur. Ulusal testler, Belçika (Fransız Topluluğu) ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) öğretmen değerlendirmesi sırasında isteğe bağlı bir bilgi kaynağı olarak kullanılır.

Bazı ülkelerde, değerlendirme yöntemlerine ilişkin düzenlemeler, değerlendirme sürecinin türüne göre farklılık gösterir. Örneğin, Karadağ'da, dış okul değerlendirmesinin bir parçası olarak müfettişler tarafından gerçekleştirilen öğretmen değerlendirmesi durumunda öğrenci anketleri veya öğrenci görüşmeleri kullanılır, ancak okul müdürü veya diğer yönetim personeli öğretmenleri değerlendirdiğinde kullanılmaz. Litvanya, Portekiz, Bosna-Hersek ve Sırbistan'da terfi veya maaş ilerlemesi amacıyla yapılan değerlendirmelerde normal değerlendirmeden farklı olarak farklı düzenlemeler geçerlidir. Litvanya'da yalnızca terfi için değerlendirme durumunda kullanılacak değerlendirme yöntemleri düzenlenmektedir. Bosna-Hersek'te, sınıf gözlemi yalnızca terfi değerlendirmesi durumunda zorunludur. Sırbistan'da, öğretmenin çalışmalarını değerlendiren öğrencilere yönelik öğrenci sonuçları ve anketler, yalnızca terfi için değerlendirme durumunda sistematik olarak kullanılan ek bilgi kaynaklarıdır.

Portekiz'de, öğretmen öz-değerlendirmesi her zaman zorunluysen, sınıf gözlemi yalnızca üç durumda zorunludur: birincisi, 3. ve 5. maaş seviyelerine geçiş için; ikincisi, önceden olumsuz sonuçları olan öğretmenler için; ve son olarak, en yüksek notu (mükemmel) almayı uman öğretmenler için. Öğretmen ve değerlendirici arasındaki görüşme/diyalog her durumda isteğe bağlıdır.

Birkaç ülkede, değerlendirme süreci çok az standardize edilmiştir veya hiç düzenlenmemiştir. Çekya, Estonya ve Slovakya'da öğretmen değerlendirmesinde kullanılacak yöntemleri kapsayan hiçbir düzenleme yoktur ve okullar bu konuda tam özerkliğe sahiptir. Diğer üç ülkede, gereklilikler bir değerlendirme görüşmesi yapmakla sınırlıdır ve değerlendiricilere süreci koşullara göre tasarlama konusunda geniş hareket alanı sağlar.

Belçika'da (**Flaman Topluluğu**), bir personel değerlendirildiğinde, personel ile değerlendirici(ler) arasında bir değerlendirme görüşmesi yapılmalıdır. Kullanılan diğer yöntemlere değerlendirme uzmanı tarafından karar verilecektir ve gerekirse yerel olarak (yani okul düzeyinde veya okul şemsiye kuruluşu düzeyinde) anlaşmalar yapılabilir.

İsveç'te, öğretmen ve okul müdürü arasında maaş ilerlemesiyle bağlantılı yıllık toplantı/mülakatlara ek olarak öğrenci anketleri veya diğer yöntemler de bilgi kaynağı olarak kullanılabilir. Ancak bu isteğe bağlıdır.

Birleşik Krallık'ta (**İngiltere**), kesin olarak tek zorunlu yöntem öğretmen-değerlendirici görüşmesi olsa da, farklı politika değerlendirme modelleri ⁽¹³⁾ çeşitli yöntemlerin kullanılmasını tavsiye eder ve bunların uygun bir şekilde nasıl kullanılacağına dair daha fazla rehberlik sağlar.

TALIS 2018 verileri, üst düzey düzenlemelerin Avrupa'da öğretmenleri değerlendirmek için fiilen kullanılan yöntemleri yalnızca kısmen açıklayabildiğini göstermektedir. Özellikle, ulusal sınavlarda ve okula dayalı öğrenci sonuçlarında öğrenci sonuçlarının kullanımı, çok az düzenlemeye rağmen çok yaygındır (bkz. Ek II'deki Tablo 4.4). Sınıf gözlemleri, okul temelli sonuçlar ve öğrencilerin dış sonuçları, öğretmen değerlendirmesinin yapıldığı okullarda müdürler tarafından bildirilen en yaygın üç bilgi kaynağıdır.

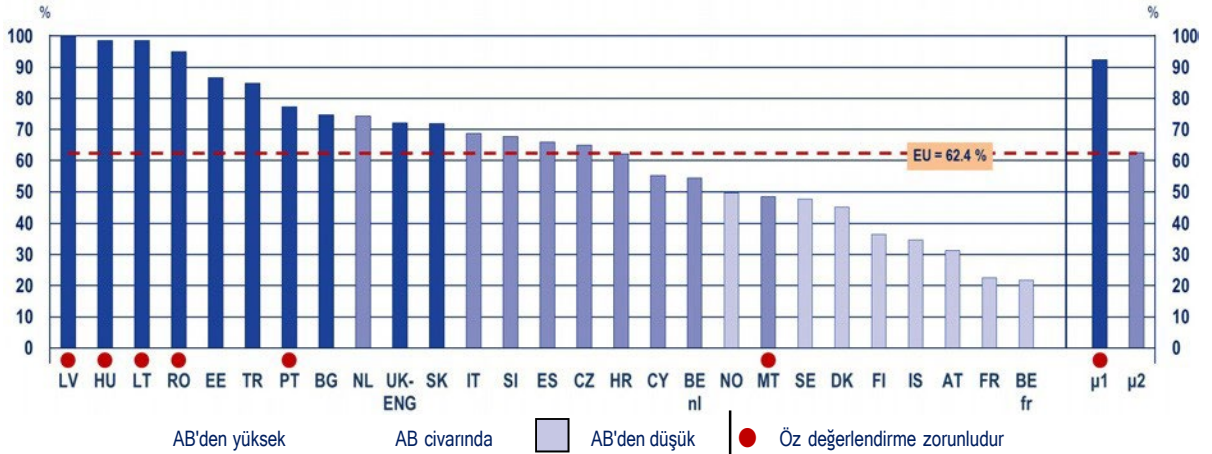
AB genelinde, öğretmenlerin daha küçük ama yine de önemli bir oranı, öğretmen değerlendirme sürecinde öğretimle ilgili öğrenci anketi sonuçlarının kullanıldığı okullarda çalışmaktadır (%71.4). Sadece Fransa'da öğretmenlerin çok azı (%24.4) bunun olduğu okullarda çalışmaktadır.

(13) DfE kılavuzu (2019'da revize edildi) – Okulunuzun ödeme yaklaşımını uygulama – https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/786098/Implementing_our_school_s_approach_to_pay.pdf
DfE (2019'da revize edildi) – Öğretmen değerlendirmesi ve yeteneği: model politikası – <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-appraisal-and-capability-model-policy>

TALIS 2018 verilerine göre incelenen yöntemler arasında öğretmenlerin öz değerlendirmeleri en az kullanılan yöntemdir. AB ülkelerinde, öğretmenlerin üçte ikisinden biraz daha azı (%62.4), müdürün öz-değerlendirmenin resmi öğretmen değerlendirmesinde kullanıldığını bildirdiği okullarda çalışmaktadır (bkz. Şekil 4.10). Ancak amaç kaliteyi geliştirmek olduğunda, öz değerlendirme genellikle önemli bir unsur olarak vurgulanır. Avrupa Komisyonu tarafından kurulan ET 2020 Okullar Çalışma Grubu tarafından vurgulandığı gibi, öz-değerlendirme, değerlendirmelerin etkili ve dengeli olmasına yardımcı olabilir ve öğretmenler arasında sürecin olumlu algılanmasına katkıda bulunabilir (Avrupa Komisyonu 2020, s. 57).

Okul müdürleri tarafından bildirildiği üzere, değerlendirmelerde öğretmenlerin öz değerlendirmesinin kullanımı ülkeler arasında büyük farklılıklar göstermektedir (bkz. Şekil 4.10). Gerçekten de Letonya, Macaristan, Litvanya ve Romanya'da öğretmenlerin %95'i veya daha fazlası, müdürün öğretmen değerlendirmesi için öz değerlendirmenin kullanıldığını bildirdiği okullarda çalışmaktadır. Buna karşılık, Belçika (Fransız Topluluğu), Fransa, Malta, Avusturya, İsveç ve diğer dört İskandinav ülkesinde (öğretmen değerlendirmesinin düzenlenmediği yerlerde), öğretmenlerin küçük bir kısmı bu yöntemin öğretmen değerlendirmesi için kullanıldığı okullarda çalışmaktadır. Alt uçta, Belçika (Fransız Topluluğu) ve Fransa'da ancak beş öğretmenden biri öz değerlendirmenin öğretmen değerlendirmesinin bir parçası olduğu bir okulda çalışmaktadır.

Şekil 4.10: Müdürün değerlendirme bir parçası olarak öğretmenlerin öz değerlendirmesinin kullanıldığını bildirdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018



LV	HU	LT	RO	EE	TR	PT	BG	NL	UK-ENG	SK	IT	SI	ES	CZ
100.0	98.7	98.7	95.0	86.6	84.8	77.2	74.8	74.3	72.2	71.8	68.8	67.8	65.9	65.0
EU	HR	CY	BE nl	NO	MT	SE	DK	FI	IS	AT	FR	BE fr	μ1	μ2
62.4	62.2	55.1	54.3	49.5	48.4	47.5	45.1	36.4	34.7	31.2	22.6	21.8	92.5	62.6

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 4.4).

Açıklayıcı notlar

Şekil, müdürlerin 24. soruya, yani 'Bu okuldaki öğretmenlerin çalışmalarının resmi değerlendirmesinin bir parçası olarak aşağıdaki bilgi türlerini kim kullanıyor?' sorusuna verdikleri (f) 'öz değerlendirme' yanıtına dayanmaktadır. Çubukların uzunluğu, müdürün beş farklı olası değerlendirici arasında öz değerlendirme kullandığını bildirdiği okullarda çalışan öğretmenlerin oranını gösterir.

Müdürün 23. sorudaki her bir değerlendirme seçeneğine 'asla' yanıtı verdiği okullar hesaplamaların dışında tutulur. Çubuk renginin yoğunluğu ve tabloda koyu renk kullanımı, AB değerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterir. Veriler azalan düzende düzenlenmiştir.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

"Öz değerlendirme zorunludur" için bkz. Şekil 4.9.

μ1 = üst düzey düzenlemelere göre öz değerlendirmenin zorunlu olduğu ülkeler için ortalama. μ2 =

üst düzey düzenlemelere göre öz değerlendirmenin zorunlu olmadığı ülkeler için ortalama.

TALIS 2018 anket verileri, öz-değerlendirmeyi zorunlu kılan ulusal düzenlemelerin varlığının, öğretmen değerlendirmesi için bu yöntemin kullanılmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Üst düzey yetkililer tarafından öz değerlendirilmenin gerekli olduğu ülkeler arasında, öğretmenlerin %92,5'i, öğretmen değerlendirmesi için bu değerlendirme yönteminin kullanıldığı okullarda çalışmaktadır. Buna karşılık, öz değerlendirilmenin zorunlu olmadığı ülkelerde bu sayı %62,6'dır.

Öğretmenler, kendi değerlendirmeleri bağlamında bir bilgi kaynağı olarak öz değerlendirilmenin kullanımına da ışık tutmaktadır. Onlara aldıkları geri bildirim, farklı bilgi kaynakları arasında çalışmalarının öz değerlendirilmesine dayanıp dayanmadığı soruldu. Okul müdürleri gibi, öğretmenler de öz değerlendirilmeyi geri bildirim sağlamak için en az kullanılan bilgi yöntemi olarak sıralamaktadır. Ancak, oranlar önemli ölçüde farklılık göstermektedir: müdürlere göre öğretmenlerin %62,4'ü resmi değerlendirmelerinde öz değerlendirilmenin kullanıldığı okullarda çalışırken, öğretmenlerin yalnızca % 35,4'ü öz değerlendirilmenin geri bildirim sağlamak için kullanıldığını bildirmektedir (bkz. Ek II'deki Tablo 4.6). Bu fark kısmen, müdürler tarafından rapor edilen verilerin yalnızca değerlendirilmenin yapıldığı okullar için geçerli olması (bkz. Şekil 4.2) ve tüm öğretmen popülasyonunun ölçeğine göre rapor edildiğinde biraz daha düşük olacağı gerçeğiyle açıklanabilir. Sonuçlardaki bu farklılıkları açıklayabilecek bir başka sebep de, bazı öğretmen değerlendirme süreçlerinde öğretmen öz değerlendirilmesinin kullanılması ancak öğretmenler için geri bildirim yol açmamasıdır. Bu, örneğin amaç terfi veya finansal ödüller olduğunda ve öz-değerlendirme, standartlara uyum konusunda öz- değerlendirme şeklini aldığıda geçerli olabilir. Öğretmen değerlendirilmesinin biçimlendirici boyutuna katkıda bulunan bir yöntem olarak öz değerlendirilmenin kullanıldığı okullarda çalışan öğretmenlerin oranını, müdürlerin bildirimlerine dayanarak abartmamak önemlidir.

4.5. Sonuçlar

Çoğu Avrupa ülkesi, öğretmen değerlendirilmesine, değerlendirilmesine ve geri bildirimine rehberlik eden net bir dizi kurala sahiptir. Öğretmen değerlendirilmesinin, Avrupa eğitim sistemlerinin büyük çoğunluğunda üst düzey yetkililer tarafından düzenlenir ve bunların 20'sinde değerlendirilme için belirli bir sıklık vardır. Kalan eğitim sistemlerinde ⁽¹⁴⁾, öğretmen değerlendirilmesinin üst düzey yetkililer tarafından düzenlenmez ve okullar veya yerel makamlar bu konuda tam özerkliğe sahiptir.

TALIS 2018 anketi, öğretmen değerlendirilmesinin Avrupa ülkelerinde yaygın bir uygulama olduğunu göstermektedir. Ancak, Avrupa'da öğretmen değerlendirilmesinin sıklığına ilişkin bazı coğrafi eşitsizlikler vardır. Öğretmen değerlendirilmesinin en sık üç Baltık ülkesinde, birkaç doğu ülkesinde, Birleşik Krallık'ta (İngiltere), İsveç'te ve Türkiye'de yapılır ve burada öğretmenlerin %90'ı veya daha fazlası en az her yıl değerlendirildikleri okullarda çalışır. Buna karşılık, Avrupa'nın batı ve güney kesimlerinde ve Finlandiya'da öğretmenlere daha az değer verilir.

Öğretmen değerlendirilmesinin düzenlendiği hemen hemen tüm ülkelerde, süreç, öğretmenlerin gelişmesine yardımcı olmak için performans hakkında geri bildirim sağlamayı amaçlar. 'Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri' konulu Konsey kararları, öğretmenlere geri bildirim, öğretmenlerin işlerindeki iyileştirmeleri desteklemede kilit bir unsur olarak tanımlamaktadır ⁽¹⁵⁾. TALIS verileri, öğretmen değerlendirilmesinin için ulusal bir çerçeveye sahip ülkelerde, böyle bir çerçevenin olmadığı ülkelerdeki öğretmenlere kıyasla daha fazla öğretmenin aldıkları geri bildirim yararlı bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, ulusal çerçeveye sahip ülkelerde, değerlendiriciler, değerlendirmeye ilişkin ulusal düzenlemeleri olmayan ülkelere kıyasla, değerlendirme sürecinin ardından öğretmenlere daha sistematik geri bildirim sağlama eğilimindedir.

⁽¹⁴⁾ Bulgaristan, Danimarka, İrlanda, Yunanistan, Hollanda, Finlandiya, Birleşik Krallık (İskoçya), İzlanda, Norveç ve Türkiye.

⁽¹⁵⁾ Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020.

Bununla birlikte, bu eğilimlerin bazı istisnaları vardır. Aslında, Belçika (Fransız Topluluğu), Fransa, Portekiz ve İsveç'te, değerlendirme sonrası tartışmaların her zaman yer aldığı okullarda çalışan ve öğretim uygulamalarını geliştirmek için geri bildirim faydalı bulan öğretmenlerin sayısı, AB düzeyinin önemli ölçüde altındadır. Bu, ulusal düzenlemelerde amaçlarından biri olarak tanımlanmış olmasına rağmen, öğretmen değerlendirmesinin her zaman biçimlendirici rolünü yerine getirmedeğini göstermektedir.

Öğretmenlere geri bildirim sağlamanın yanı sıra, öğretmen değerlendirmesi, daha sonra ikramiye, maaş ilerlemesi veya terfi verilmesine yol açabilen iyi performansı belirlemek için sıklıkla kullanılır. Biçimlendirici ve özetleyici hedeflerin birleşimi, değişen karmaşıklıkta sistemlerle sonuçlanır. Bazı ülkelerde okulda (örneğin Çekya, Malta veya İsveç'te) öğretmen değerlendirmesi için tek bir süreç varken, diğerlerinde terfi veya mali ödüller için özel değerlendirme süreçleri yürütülür. Gerçekten de, Portekiz ve Lihtenştayn'ın yanı sıra bazı doğu ve Balkan ülkelerinde, öğretmen değerlendirmesi terfi, maaş artışı veya ikramiyelerle ilgili olduğunda, biçimlendirici amaçlar için yürütülen düzenli değerlendirmelerden farklı veya daha fazla değerlendirici dahil edilir. Mevcut çeşitli değerlendirici modellerinin ötesinde, okul müdürünün, ister tek başına ister okul liderleri veya müfettişler gibi diğer değerlendiricilerle birlikte olsun, öğretmen değerlendirme sürecinin düzenlendiği hemen hemen tüm ülkelerde yer aldığını belirtmekte fayda vardır. TALIS 2018 verileri, öğretmen değerlendirmesinin çoğu zaman okul müdürü tarafından yapıldığını doğrulamaktadır.

TALIS 2018 verileri, genel düzenlemelerin Avrupa'da öğretmenleri değerlendirmek için fiilen kullanılan yöntemleri yalnızca kısmen açıklayabildiğini göstermektedir. Mevzuata ve diğer resmi belgelere göre, sınıf gözlemi ve öğretmen ile değerlendirici(ler) arasındaki görüşmeler veya diyalog tartışmaları, öğretmen değerlendirmesini gerçekleştirmek için kullanılan en yaygın iki yöntemdir. Bazı ülkelerde, bu uygulamaya öğretmen öz değerlendirmesi eşlik eder. Öğretmenleri değerlendirmek için öğrenci çıktıları ve ebeveyn ve öğrenci anketleri gibi diğer yöntemlerin kullanımı nadiren üst düzeyde düzenlenir. Ancak TALIS 2018 verileri, öğrencilerin dış sonuçlarının ve okul bazlı sonuçların kullanımının çok yaygın olduğunu göstermektedir. AB genelinde, öğretmenlerin %90'ından fazlası, bu tür bilgilerin öğretmen değerlendirmesi için kullanıldığı okullarda çalışmaktadır. Amaç kaliteyi artırmak olduğunda sürecin kilit bir unsuru olarak vurgulansa da, öğretmenlerin çalışmalarının öz değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi için en az yaygın olan yöntemdir. Bu, müdürler ve öğretmenler tarafından kendilerine geri bildirim sağlamak için kullanılan bilgi türüyle ilgili olarak rapor edildi. Bununla birlikte, veriler, öğretmen değerlendirmesi için öz-değerlendirme kullanımının, bu yöntemin üst düzey düzenlemelere göre zorunlu olduğu ülkelerde önemli ölçüde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM 5: ULUSÖTESİ HAREKETLİLİK

Mesleki gelişim amaçları için öğretmenlerin ulusötesi hareketliliğini geliştirmek, Avrupa Birliği'nin uzun süredir devam eden bir önceliği olmuştur. 2009'da, Avrupa Birliği Konseyi'nin öğretmenlerin ve okul liderlerinin mesleki gelişimine ilişkin sonuçları, 'yurtdışında öğrenim dönemlerini hem Avrupa'da hem de daha geniş bir dünyada istisnadan çok kural haline getirme bakış açısıyla' özellikle öğretmenler için olmak üzere ulusötesi hareketliliği kademeli olarak genişletme ihtiyacını vurguladı (1). AB'de okul eğitiminin kalitesini iyileştirmek için okul personelinin hareketliliğinin yoğunluğunun ve ölçeğinin güçlendirilmesi gereklidir. Bu, 2014-2020 Erasmus+ programının bir amacıydı: AB'nin eğitim, öğretim, gençlik ve spor programı (2). COVID-19 nedeniyle Avrupa'da ulusötesi hareketlilik programlarının durdurulmasına rağmen, 'Gelecek için Avrupalı öğretmenler ve eğitmenler' konulu Mayıs 2020 Konsey kararları, öğrencilerin ve uygulamalı öğretmenlerin ulusötesi hareketliliğinin eğitim ve öğretim kurumlarının kalitesi için kilit bir unsur olduğunu vurguladı (3).

Öğretmenlerin ulusötesi hareketliliği, öğretmenlerin yurt dışında mesleki deneyim içeren AB tarafından finanse edilen veya ulusal programlara katılımının etkisine ilişkin çeşitli çalışmaların ortaya koyduğu gibi, birkaç nedenden dolayı önemlidir. İlgili kişiler için bu deneyim, öğretim yaklaşımlarının ve organizasyonunun farklılık gösterebileceği farklı bir eğitim sistemiyle ilk elden temas sağlar (Avrupa Parlamentosu, 2008). Öğretmenlerin kendi öğretim yöntemleri üzerine düşünceleri (Maiworm ve diğerleri, 2010) ve ulusal müfredat deneyimleri, öğrenci değerlendirmesi, pedagojik araçların kullanımı, özerklik ve yurtdışındaki meslektaşlarıyla çalışma koşulları hakkında fikir alışverişinde bulunmaları için eşsiz bir fırsattır (Avrupa Komisyonu, 2012). Ulusötesi hareketlilik, öğretmenlere bu stratejilerin öğrenciler üzerindeki etkisini doğrudan gözlemlene fırsatı sağlayarak, diğer öğretim yöntemlerine veya stratejilerine yönelik şüpheciliklerin üstesinden gelmelerine de yardımcı olabilir. Bu deneyim, karşılığında onları yeni beceriler kazanmaya ve sürekli mesleki gelişime katılmaya motive edebilir (Avrupa Parlamentosu, 2008). Son olarak, anadili anadili olmayan bir ülkeye öğretmenlerin çalışma ziyaretleri, modern yabancı dilleri öğrenenler için özel bir öneme sahip olan dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Maiworm ve diğerleri, 2010).

Öğretmenler öğretim stillerini geliştirmeye ve okulda öğrenime daha Avrupalı veya uluslararası bir boyut kazandırmaya motive oldukları gibi, öğrenciler de ulusötesi öğretmen hareketliliğinden yararlanabilir (Education Exchanges Support Foundation, 2017). Öğretmenlerin hareketlilikten kaynaklanan Avrupa'ya artan açıklığı, yurt dışına kendi başarılarına seyahat edemeyen öğrenciler için özellikle önemli olabilir (Avrupa Parlamentosu, 2008).

Bu bölüm, ortaöğretim birinci kademedeki (ISCED 2) öğretmenlerin mesleki amaçları için ulusötesi hareketliliğini incelemektedir. Hareketlilik burada, temel öğretmenlik eğitimi (ITE) sırasında veya bir uygulama öğretmeni olarak, ikamet edilen ülkeden başka bir ülkeye mesleki amaçlar için fiziksel hareketlilik olarak tanımlanmaktadır. Profesyonel olmayan amaçlarla yurtdışına tatil seyahati gibi özel hareketlilik burada dikkate alınmaz.

Bu bölümde, 2018 yılı için ulusötesi öğretmen hareketliliğine ilişkin bulgular için TALIS verileri kullanılırken, 2019/20 öğretim yılı için Eurydice verileri kullanılır. Her ikisi de Mart 2020'den bu yana Avrupa'da seyahati büyük ölçüde etkileyen COVID-19 krizi ışığında değerlendirilir. Gelecekteki hareketlilik olanakları henüz tam olarak net değil ve hareketliliğin bir gün tekrar COVID-19 öncesi seviyelere dönüp dönmeyeceği belirsizliğini korumaktadır. Öğretmenlerin ulusötesi hareketliliği AB düzeyinde bir politika önceliği olmaya devam etse de, bu bölümde incelenen eğilimler önümüzdeki

(1) OJ C 119, 28.05.2009, s. 3.

(2) Avrupa Parlamentosu ve Konsey'in 11 Aralık 2013 tarihli ve (AB) 1288/2013 sayılı Yönetmeliği 'Erasmus+'ı kuran: eğitim, öğretim, gençlik ve spor için Birlik programı ve 1719/2006/EC, 1720/2006 Sayılı Kararları yürürlükten kaldıran /EC ve No 1298/2008/EC, OJ L 347, 20.12.2013, s. 52.

(3) Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitmenleri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020.

yıllarda COVID-19 salgını sonrasında etkilenebilir.

Bu bölüm, ortaokul öğretmenlerinin genel hareketliliği hakkında bilgi içerir ve belirli dönemlerde (öğretmen adayı veya uygulama öğretmeni olarak) katılımlarını inceler. Sonuçlar, öğrenci öğretmen olarak hareketlilik deneyiminin, uygulama öğretmeni olarak daha yüksek hareketlilik ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bölüm, öğretmenlerin mesleki amaçlarla yurt dışına gitmelerinin ana nedenlerini incelemekte ve öğretilen ders(ler)in hareketlilik oranları üzerindeki etkisine bakmaktadır. 2013'ten 2018'e hareketliliğin arttığını ortaya koyuyor ve TALIS 2013'te gözlemlenen ana kalıpların devam ettiğini gösterir. Bu bölüm, AB düzeyinde mevcut olan veya ulusal veya bölgesel makamlar tarafından düzenlenen mevcut hareketlilik programlarını kısaca açıklamaktadır. Ek I.5, öğretmenlerin ulusötesi hareketliliğini destekleyen merkezi olarak finanse edilen programları listeler. Ana bulgular bu bölümün sonunda özetlenmiştir.

TALIS 2018 anketi, 24 AB Üye Devleti/bölgesi dahil olmak üzere 27 Avrupa ülkesini/bölgesini kapsamaktadır. Ancak, iki AB Üye Devleti – Litvanya ve Avusturya – ve Norveç, ulusötesi hareketliliğe ilişkin sorulara yanıt vermedi. Sonuç olarak, bu bölümde kullanılan TALIS verileri 24 Avrupa ülkesini/bölgesini kapsarken, AB seviyeleri 22 AB Üye Devleti/bölgesi bazında hesaplanmıştır.

5.1. Ortaokul öğretmenlerinin hareketlilik oranları

Anket verileri, Avrupa'daki ulusötesi öğretmen hareketliliği hakkında yararlı bilgiler sağlar. TALIS 2018 anketi, öğretmen hareketliliğiyle ilgili şu soruyu içeriyordu: 'Öğretmenlik kariyerinizde veya öğretmenlik eğitiminiz/öğretiminiz sırasında mesleki amaçlarla hiç yurtdışında bulundunuz mu?' Bu bölüm, 2018'deki öğretmenlerin katılım oranlarına genel bir bakış ve TALIS 2013 verileriyle karşılaştırma sağlar.

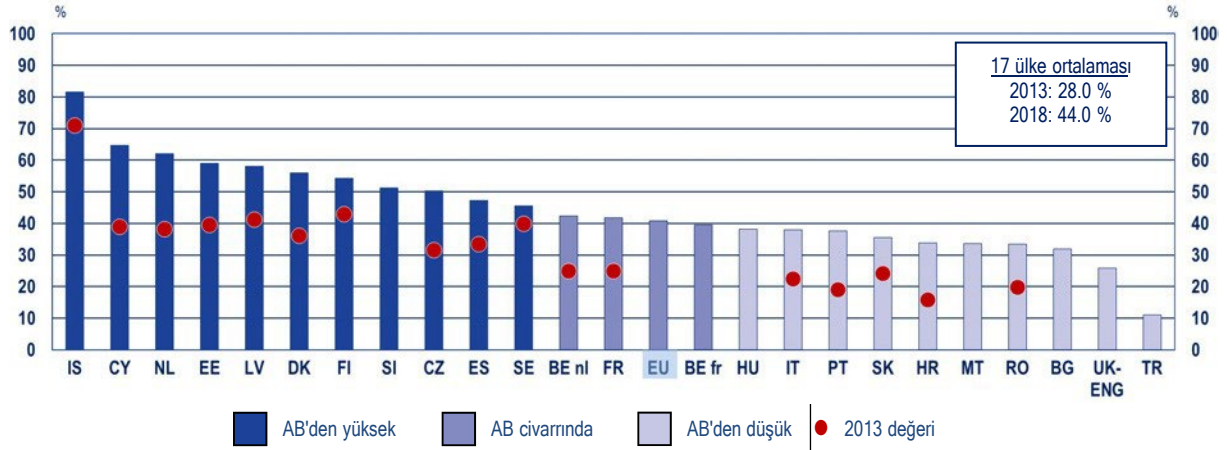
'Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri' konulu Konsey kararları, sınır ötesi hareketliliği, hem öğrenciler hem de uygulamalı öğretmenler için 'katılımcıların sosyal, kültürlerarası, çok dilli ve kişilerarası yeterliliklerini geliştirmede güçlü bir öğrenme deneyimi ve değerli bir fırsat' olarak vurgulamıştır ⁽⁴⁾. Ancak, Avrupa'daki öğretmenlerin yarısından azı ulusötesi hareketlilik yaşadı. Şekil 5.1'de gösterildiği gibi, AB'deki öğretmenlerin %40,9'u öğrenci, öğretmen veya her ikisi olarak en az bir kez yurtdışına çıktı. Katılımcı ülkelerin/bölgelerin neredeyse üçte ikisinde ⁽⁵⁾, öğretmenlerin yalnızca küçük bir kısmı hareketlidir. Hareket halindeki öğretmenlerin oranı, öğretmenlerin yalnızca % 11.0'inin uygulama öğretmeni olarak veya BÖE sırasında yurt dışında bulunduğu Türkiye'de en düşüktür. Birleşik Krallık (İngiltere), öğretmenler için en düşük ikinci ulusötesi hareketlilik oranına sahip ülkedir ve yalnızca dörtte biri ulusötesi hareketlilik yaşamıştır.

İskandinav ve Baltık ülkeleri, Çekya, Kıbrıs, İspanya, Hollanda ve Slovenya'da öğretmen hareketliliği AB seviyesinin üzerindedir. Öğretmenlerin %80'inden fazlasının yurtdışına gittiği İzlanda'da ve neredeyse üçte ikisinin yurtdışına gittiği Kıbrıs ve Hollanda'da bu oran istisnai derecede yüksektir.

(4) OJ C 193, 9.6.2020, s. 13.

(5) Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Bulgaristan, İspanya, Fransa, Hırvatistan, İtalya, Macaristan, Malta, Portekiz, Romanya, Slovakya, İsveç, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Türkiye.

Şekil 5.1: Yurtdışında bulunan ortaokul öğretmenlerinin oranı, 2018 ve 2013'te



	IS	CY	NL	EE	LV	DK	FI	SI	CZ	ES	SE	BE nl	FR
2018	81.6	64.8	62.0	59.0	58.0	55.9	54.2	51.2	50.4	47.2	45.7	42.4	41.8
2013	71.0	38.9	38.2	39.5	41.2	36.0	42.9		31.5	33.4	39.9	24.9	24.9
	EU		BE fr	HU	IT	PT	SK	HR	MT	RO	BG	UK-ENG	TR
2018	40.9		39.5	38.2	38.0	37.7	35.5	33.8	33.7	33.4	32.0	25.9	11.0
2013					22.5	19.0	24.2	15.8		19.8			

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 5.1 ve 5.4).

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin TALIS 2018'in 56. sorusuna ve TALIS 2013'ün 48. sorusuna verdiği yanıtlara dayanmaktadır: "Öğretmenlik kariyerinizde veya öğretmenlik eğitiminiz/öğretiminiz sırasında hiç profesyonel amaçlarla yurt dışında bulundunuz mu?" Çubukların uzunlukları ve kırmızı dairelerin konumları, hareketlilik durumlarından en az birine 'evet' yanıtı veren öğretmenlerin oranını göstermektedir (sırasıyla 2018'de a-e ve 2013'te b-f alt soruları). Veriler, 2018 öğretmen hareketlilik oranının azalan sırasına göre düzenlenmiştir. Çubuk renginin yoğunluğu, 2018'deki AB değerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. AB düzeyi, Litvanya ve Avusturya hariç, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

TALIS 2013 ve 2018 anketlerinden elde edilen verilerin karşılaştırılması, öğretmen hareketliliğinin tüm ülkelerde arttığını ortaya koymaktadır. Avrupa ülkelerinde, yurtdışında bulunan öğretmenlerin oranı 2018'de 2013'e göre yüzde 16,0 daha yüksekti ve %28,0'dan %44,0'a yükseldi (bkz. Tablo 5.4). Bu karşılaştırma, AB üyesi olmayan bir Devlet (İzlanda) dahil olmak üzere TALIS anketinin her iki turunda da ulusötesi hareketliliğe ilişkin sorulara yanıt veren 17 ülkeye/bölgeye⁽⁶⁾ dayanmaktadır⁽⁷⁾.

Hem 2013 hem de 2018'de hareketlilik sorularına yanıt veren 17 ülkenin tamamında öğretmen hareketliliği arttı (bkz. Ek II'deki Tablo 5.4). 2013 yılında en yüksek öğretmen hareketliliği oranına sahip olan İzlanda'da bile (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015), öğretmenlerin uluslararası hareketliliği yüzde 10,6 arttı. En büyük artış yüzde 25,9 ile Kıbrıs'ta yaşandı. En düşük artış, 2013'e kıyasla 2018'de yalnızca yüzde 5,8 puan daha fazla olan İsveç'te oldu.

(6) Belçika (Flaman Topluluğu), Çekya, Danimarka, Estonya, İspanya, Fransa, Hırvatistan, İtalya, Kıbrıs, Letonya, Hollanda, Portekiz, Romanya, Finlandiya, Slovakya, İsveç ve İzlanda.

(7) Karşılaştırmanın geçerliliği ile ilgili olarak okuyucular, hareketlilik ile ilgili soruların 2013 ile 2018 arasında biraz farklı olduğunu bilmelidir. 2013 yılında, hareketlilik ile ilgili sorular bir filtreleme sorusuyla (Öğretmenlik kariyeriniz veya öğretmenlik eğitiminiz/öğretiminiz sırasında hiç profesyonel amaçlarla yurtdışında bulundunuz mu: evet/hayır) getirilirken, 2018'de filtreleme sorusu yoktu. 2013 ve 2018 yılları arasında hareketlilik sorularındaki bu farklılığa ve bu farkın etkisi bilinmemekle birlikte, artışın sadece anketteki değişikliklerden kaynaklanmadığı varsayılabilir.

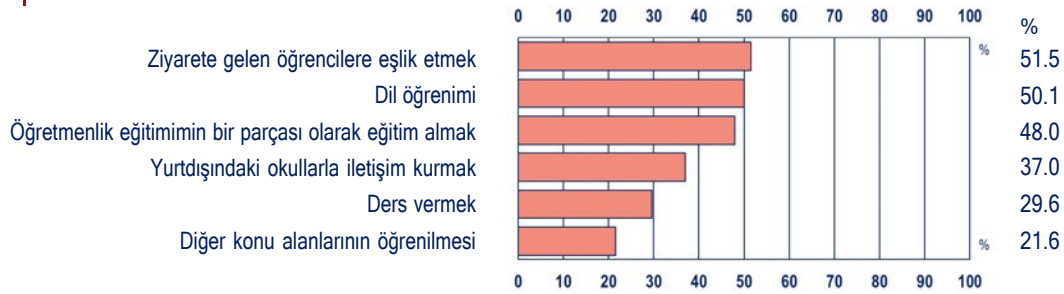
5.2. Ulusötesi öğretmen hareketliliğinin amaçları

Bu bölüm, öğretmen adaylarının ve öğretmen adaylarının başka bir ülkede hangi amaçlarla dönem geçirdiklerini araştırmaktadır. Şekil 5.2, yurt dışına gitmek için mesleki neden türüne göre ulusötesi olarak hareket eden öğretmenlerin oranlarını göstermektedir. TALIS 2018 anketinde, gezici öğretmenlerden gerekli görüldüğü kadar çok yanıt vermeleri istendi.

"Misafir öğrencilere eşlik etmek", "dil öğrenimi" ve "öğretmenlik eğitiminin bir parçası olarak çalışmak", her biri gezici öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından bildirilen yurtdışına gitmenin en yaygın üç nedenidir. AB'deki gezici öğretmenlerin %51,5'i "ziyaret eden öğrencilere eşlik etme" ifadesini kullanmıştır. Bu amaçla yurt dışına gittiğini belirten öğretmenlerin oranı Çekya, Fransa ve Portekiz'de en yüksektir ve AB düzeyini yüzde yirmi veya daha fazla aşmaktadır (bkz. Ek II'deki Tablo 5.7).

Dil öğrenmek de en yaygın motivasyonlardan biridir ve AB'deki hareketli öğretmenlerin %50,1'i bu nedenle yurtdışına gittiklerini belirtmektedir. Aynı durumun İspanya ve İtalya'daki hareketli öğretmenlerin neredeyse dörtte üçü için de geçerli olduğu bildirildi (bkz. Ek II'deki Tablo 5.7).

Şekil 5.2: Yurtdışına gitmeye yönelik mesleki nedenlere göre ortaöğretimdeki hareketli öğretmenlerin oranı, AB düzeyi, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 5.7).

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin TALIS 2018'in 57. sorusuna verdikleri yanıtlara dayanmaktadır: "Aşağıdaki faaliyetler yurtdışı ziyaretlerinizin mesleki amaçları mıydı?"

Gezici öğretmenler, 56. sorunun alt sorularından (a-e) en az birine evet diyenlerdir.

AB, Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Bulgaristan, Litvanya ve Avusturya hariç, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

Öğretmen eğitiminin bir parçası olarak yurtdışında okumak, AB'deki hareketli öğretmenlerin %48.0'ı tarafından belirtilmiştir. Bu oranlar Estonya, İspanya, İtalya ve Kıbrıs'ta AB düzeyini en az yüzde 10 oranında aşmaktadır (bkz. Ek II'deki Tablo 5.7).

Yurtdışındaki okullarla iletişim kurmak, okullar arası işbirliğini veya öğrencilerin yurtdışındaki bir okula ziyaretlerini organize etmede bir hazırlık aşamasıdır. Yurtdışındaki okulları ziyaret etmek genellikle öğretmenleri ve öğrencileri orta vadeli bir projeye dahil eder; burada ziyaret, genellikle dijital teknolojileri kullanan daha uzun bir fiziksel veya sanal öğrenci hareketliliği döneminin küçük bir parçasıdır. AB seviyesinde, Hareketliliğe katılan öğretmenlerin %37.0'ı okullarla bağlantı kurmak için yurtdışına gittiklerini söylerken, Estonya, Letonya, Macaristan, Romanya, Slovenya ve Finlandiya'daki hareketli öğretmenlerin yarısından fazlası bunu yurtdışına gitme gerekçesi olarak gösterdi (bkz. Ek II'deki Tablo 5.7).

AB'deki hareketli öğretmenlerin sadece %29,6'sı hareketlilik nedeni olarak 'yurtdışında öğretmenlik' gösterdi. Romanya'daki hareketliliğin nedeni olarak en yaygın olarak 'yurtdışında öğretmenlik' gösterildi (hareketli öğretmenlerin %56,6'sı tarafından belirtildi). Ayrıca Romanya, yurt dışında eğitim amacıyla hareketliliğin 'yurtdışındaki okullarla temas kurmanın' ardından ikinci sırada geldiği tek ülkedir (öğretmenlerin %63,4'ü). Romanya için hareketlilik modeli bu nedenle son derece benzersizdir.

Son olarak, diğer dersler hakkında bilgi edinmek için yurt dışına seyahat etmek, hareketliliğin en az yaygın nedenidir ve AB'deki hareketli öğretmenlerin yalnızca %21,6'sı bu amaçla yurt dışına gittiklerini bildirmiştir. Avrupa'daki en düşük öğretmen hareketlilik oranına sahip olan Türkiye'de (bkz. Şekil 5.1), diğer dersleri öğrenmek yurt dışına gitmenin ilk nedenidir ve hareketliliğe katılan öğretmenlerin % 69,4'ü bunu bir neden olarak göstermektedir.

Avrupa programlarının etkisine ilişkin çeşitli araştırmalarda vurgulandığı gibi, yurtdışındaki mesleki gelişim fırsatları, okul personeli yeterliliklerinin geliştirilmesi için oldukça faydalıdır (Eğitim Değişimleri Destekleme Vakfı, 2017; Maiwrom ve diğerleri, 2010). Ne yazık ki, dil öğrenimi ve diğer derslerin öğrenilmesi dışında, TALIS 2018 verileri eğitim kursları, seminerler/konferanslar veya iş başı gölgeleme gibi mesleki gelişime odaklanan hareketlilik biçimlerini keşfetmemektedir. Bu, hareketli öğretmenlerin önemli bir bölümünün (%43,9) yurt dışına yaptıkları profesyonel gezilerin en az birinin ana nedeninin TALIS 2018 anketindeki seçeneklerden hiçbirisiyle eşleşmediğini bildirmesinin nedenini açıklayabilir (bkz. Ek II'deki Tablo 5.7).

TALIS verileri 2013 ile karşılaştırma (bkz. Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015), öğretmenlerin ulusötesi hareketliliğine yönelik amaç modelinin zaman içinde sabit kaldığını ortaya koymaktadır. Tüm ülkelerde öğretmen hareketliliğindeki artışa rağmen, öğretmenlerin mesleki amaçlarla yurt dışına gitmelerinin en yaygın nedenlerinden en azına doğru sıralaması 2013 ve 2018'de çok benzerdir (bkz. Şekil 5.1).

5.3. Öğretilen dersin etkisi

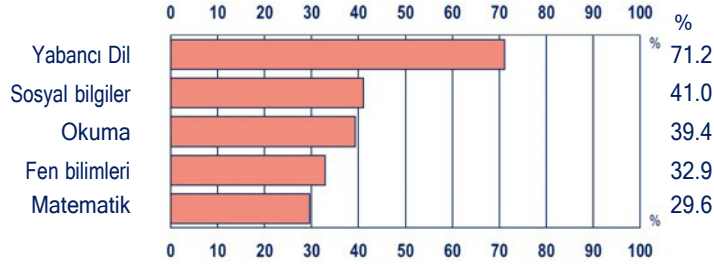
Öğretmenlerin ulusötesi hareketliliği, öğretilen ders(ler)in doğasına bağlı olabilir. Bu bölüm, beş ana konuda öğretmenlerin hareketlilik oranlarını sunmaktadır: yabancı diller, sosyal bilgiler, okuma, bilim ve matematik.

AB'de modern yabancı dil öğretmenlerinin yaklaşık %70'i yurtdışındadır (bkz. Şekil 5.3). Şekil 5.3'te gösterilen diğer dört ana dersin öğretmenlerine kıyasla en hareketli olanlardır. Modern yabancı dil öğretmenleri, olağanüstü yüksek öğretmen hareketlilik oranının (bkz. Şekil 5.1) tüm derslere benzer ölçüde yansıtıldığı (bkz. Ek II'deki Tablo 5.6) İzlanda dışında tüm ülkelerde en hareketli olanlardır. Modern yabancı dil öğretmenlerinin öğrettikleri dili eğitmeleri ve pratik yapmaları gerektiği açıktır. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenleri için diğer derslerden daha fazla, ulusötesi hareketlilik profesyonel bir ihtiyaç gibi görünmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin yurt dışında geçirdikleri sürelerin amaçları, diğer branş öğretmenlerinininkinden bir ölçüde farklılık göstermektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin yurt dışına mesleki seyahat için en sık ifade ettikleri neden "dil öğrenimi" olmuştur (bkz. Ek II'deki Tablo 5.2). Bu, diğer derslerin öğretmenleri tarafından neredeyse iki kat daha fazla alıntılanmıştır (% 38.1'e karşı 76.3). Yabancı dil öğretmenlerinin hareketliliğinin en çok belirtilen ikinci nedeni olan 'öğretmen eğitiminin bir parçası olarak eğitim almak' da diğer derslerin öğretmenlerinden önemli ölçüde daha yüksekti (% 39.4'e karşı 66.8). Son olarak, 'ziyaret eden öğrencilere eşlik etmek', yabancı dil öğretmenlerinin yurt dışı gezileri için en çok belirtilen üçüncü neden iken, diğer derslerin öğretmenleri için en yaygın nedendir.

Öte yandan, AB'de ankete katılan modern yabancı dil öğretmenlerinin yaklaşık %30'u, yabancı dil öğretiminin kalitesi üzerinde etkisi olabilecek mesleki amaçlarla (bkz. Şekil 5.3) hiç yurt dışına çıkmamıştır. Bulgaristan, Romanya ve Türkiye'de, yabancı dil öğretmenlerinin yarısından fazlası mesleki amaçlarla yurt dışına hiç çıkmamıştır (bkz. Ek II'deki Tablo 5.6).

Dil öğretmenlerinden sonra, branşlara göre en hareketli öğretmen grupları sosyal bilgiler öğretmenleri ve bunu okuma, yazma ve edebiyat öğretmenleri izliyor. Bu iki grubun yaklaşık %40'ı mesleki amaçlarla yurt dışına çıkmıştır.

Şekil 5.3: Öğretilen derse göre mesleki amaçlarla yurt dışında bulunan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, AB düzeyi, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 5.6).

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin TALIS 2018'in 15. ve 56. sorularına verdiği yanıtlara dayanmaktadır: 'Mevcut okul yılında aşağıdaki ders kategorilerini öğretiyor musunuz?' ve 'Öğretmenlik kariyerinizde veya öğretmenlik eğitiminiz sırasında hiç profesyonel amaçlarla yurtdışında bulundunuz mu?'.

Çubukların uzunlukları, bir veya daha fazla ders öğrettiğini bildiren (a-e yanıt seçenekleri) ve hareketlilik sorularından en az birine (alt sorular a-e) 'evet' yanıtı veren öğretmenlerin oranını göstermektedir.

AB, Litvanya ve Avusturya hariç, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

Fen bilimleri ve matematik öğretmenleri, burada analiz edilen ana derslerle karşılaştırıldığında AB'de ulusötesi hareketliliği en az olan gruplardır. Sırasıyla, sadece %32,9'u ve %29,6'sı mesleki amaçlarla yurt dışına çıktığını bildirmiştir.

AB'de, incelenen tüm diğer derslerin öğretmenleri, yabancı dil öğretmenlerine kıyasla daha az hareketlidir. Bu, 2013'te zaten böyleydi (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015). Bununla birlikte, hareketlilik dil öğretmenleri için bariz bir fayda sağlarken, diğer derslerin öğretmenleri de yurtdışına profesyonel bir geziden yararlanabilirler. Örneğin, dil becerilerine ek olarak, yurtdışına profesyonel seyahatlerin değişime açıklığı ve kültürlerarası ve didaktik yeterlilikleri geliştirdiği bulunmuştur (Education Exchanges Support Foundation, 2017).

5.4. Öğretmenlerin kariyerleri boyunca ulusötesi hareketlilik dönemleri

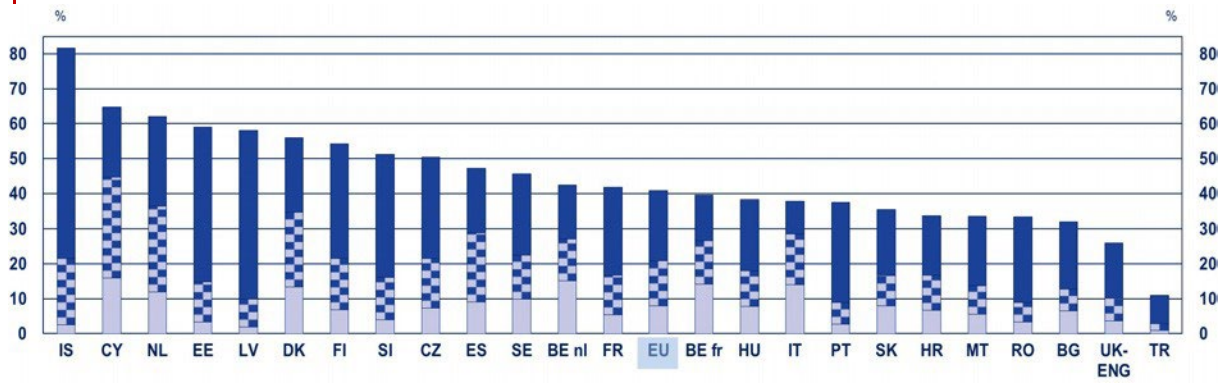
TALIS 2018 anketi, katılımcılardan ulusötesi hareketlilik deneyimlerinin ITE çalışmaları sırasında ve/veya hizmet içi öğretmen olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini belirtmelerini istedi. KONSEY kararlarının altını çizdiği gibi, hem öğrencilerin hem de görev yapan öğretmenlerin hareketliliği teşvik edilmeli ve katılımlarının önündeki engeller kaldırılmalıdır. Öğrenci öğretmen hareketliliği, "temel öğretmen eğitimi programlarının zayıf uluslararası boyutu ve yurtdışındaki hareketlilik dönemlerinin tanınması ve öğrenme çıktılarıyla ilgili zorluklar" tarafından engellenmektedir⁽⁸⁾. Ayrıca, yurtdışında eğitim almanın ek maliyetleri genellikle öğrenci öğrenme hareketliliğinin önündeki ana engel olarak tanımlanır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2020b). Ayrıca, öğrenciler yurt dışında eğitim gördüklerinde yerel hibelerin ve kredilerin taşınabilirliği ile ilgili sorunlar da vardır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2019c). Yurt dışına giden öğretmenler için yedek öğretmen bulmak, yedek öğretmenleri işe alma araçlarının olmaması nedeniyle okulların karşılaştığı ulusötesi hareketliliğin önündeki ana engellerden biri olarak tanımlanmıştır (Avrupa Parlamentosu, 2008; Avrupa Komisyonu, 2012). Aile sorumluluklarının da, özellikle yurt dışında uzun süreli dönemler için tekrarlayan bir engel olduğu bildirilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2013b). Tüm bunların yanı sıra, hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlik yapanların mesleki amaçlarla yurt dışında bir süre geçirebilmek için yeterli dil bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

(8) Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli KONSEY kararları, OJ C 193, 9.6.2020, s. 13-19.

Öğrencilerin ve görevdeki öğretmenlerin hareketliliğinin önündeki engeller değişiklik gösterdiğinden ve farklı önlemler gerektirdiğinden, bu kısım her birinin hareketlilik durumunu inceler. Aynı zamanda, bir öğrenci olarak hareketlilik ile bir öğretmen olarak hareketlilik arasındaki ilişkiyi de analiz eder.

2025 yılına kadar Avrupa Eğitim Alanı'na ulaşmaya ilişkin yakın tarihli Tebliğ'de vurgulandığı gibi, temel öğretmenlik eğitiminin bir parçası olarak uluslararası hareketlilik, 'öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kaliteli öğretim yaklaşımlarının çeşitliliğine erişimi genişletmek' için önemlidir ⁽⁹⁾. Ancak, öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında ulusötesi hareketliliği yaygın değildir. 2018'de AB'de öğretmenlerin yaklaşık beşte biri (%20,9) eğitimleri sırasında yurt dışına gittiğini bildirdi (bkz. Şekil 5.4). Ayrıca, öğretmen adaylarının hareketliliği farklı ülkeler arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Kıbrıs'ta öğretmenlerin neredeyse yarısı öğrenimleri sırasında yurt dışında zaman geçirdi ve Danimarka ve Hollanda'da öğretmenlerin üçte birinden biraz fazlası öğrenci olarak uluslararası bir hareketlilik deneyimine katıldı. Buna karşılık, Letonya, Portekiz, Romanya, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Türkiye'deki öğretmenlerin yalnızca yaklaşık %10'u veya daha azı öğrenimleri sırasında yurt dışına gitti. 2013'ten 2018'e, öğrenci öğretmen hareketliliği, verilerin mevcut olduğu ülkelerde yüzde 13,0 arttı (bkz. Tablo 5.4). Artış, Kıbrıs'ta +27,6 puandan Letonya, Portekiz ve Romanya'da yaklaşık +5 puanakadar değişmektedir.

Şekil 5.4: Farklı dönemlerde (ITE sırasında ve/veya uygulama öğretmeni olarak) yurt dışında bulunan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018



	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Sadece öğrenci olarak	8.0	14.2	15.1	6.5	7.3	13.4	3.3	9.0	5.3	6.7	14.0	15.9	1.9
Sadece öğretmen olarak	20.0	12.8	15.3	19.3	28.9	21.2	44.2	18.4	25.0	17.2	9.4	20.2	48.2
Hem öğrenci hem öğretmen olarak	12.9	12.5	12.0	6.2	14.2	21.3	11.5	19.8	11.4	9.9	14.6	28.7	8.0
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	IS	TR
Sadece öğrenci olarak	7.8	5.5	12.0	2.7	3.3	4.0	7.9	6.8	9.8		3.6	2.5	0.9
Sadece öğretmen olarak	20.3	20.0	25.4	28.8	24.5	35.2	18.8	32.8	23.2		15.8	60.2	8.2
Hem öğrenci hem öğretmen olarak	10.2	8.2	24.6	6.2	5.7	12.1	8.7	14.7	12.7		6.6	19.0	1.9

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 5.3).

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin TALIS 2018'in 56. sorusuna verdikleri yanıtlara dayanmaktadır: "Öğretmenlik kariyerinizde veya öğretmenlik eğitiminiz/öğretiminiz sırasında hiç profesyonel amaçlarla yurt dışında bulundunuz mu?"

Çubuklardaki üç rengin her birinin uzunluğu, şu cevapları veren öğretmenlerin oranını göstermektedir: a alt sorusuna 'evet' ve b-e alt sorularına hayır cevabı için açık mavi, a alt sorusuna "hayır" ve b-e alt sorularından herhangi birine "evet" cevabı için lacivert, ve a alt sorusuna 'evet' ve b-e alt sorularından herhangi birine 'evet' cevabı için kareli kısım. Veriler, 2018 yılındaki toplam öğretmen hareketlilik oranının azalan sırasına göre düzenlenmiştir. Tabloda koyu renk kullanımı, AB değerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıkları göstermektedir.

AB düzeyi, Litvanya ve Avusturya hariç, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

(9) Komisyon'dan Avrupa Parlamentosu'na, Konsey'e, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'ne ve Bölgeler Komitesi'ne '2025 yılına kadar Avrupa Eğitim Alanı'na ulaşılmasına ilişkin' bildirim. 30.09.2020 COM(2020) 625 finali, s. 10.

AB'de, görev yapan öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%32.9) mesleki amaçlarla yurtdışındadır (bkz. Şekil 5.4). Ülkeler arasında bazı farklılıklar vardır. Tüm Avrupa'da öğretmenlerin en hareketli olduğu İzlanda'da (bkz. Şekil 5.1), %79.2'si kariyerleri boyunca yurt dışına gitti. Estonya, Kıbrıs, Letonya, Hollanda, Slovenya ve Finlandiya'daki öğretmenlerin yaklaşık yarısı görevdeyken yurtdışı gezisi deneyimi yaşadı. Öğretmenlerin kariyerleri boyunca AB düzeyinin altında en düşük ulusötesi hareketlilik oranları Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Bulgaristan, Hırvatistan, İtalya, Malta, Slovakya, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Türkiye'dedir. Hizmet içi öğretmenlerin hareketliliği yüzde 11,2 oranında arttı (bkz. Ek II'deki Tablo 5.4). En çok Hollanda'da (+21,1 puan) artarken, en yavaş gelişmeler İtalya (+5,1) ve İsveç'te (+4,7) gözlemlendi.

Şekil 5.4'ten, tüm ülkelerde, öğretmenlerin bir kısmının hem eğitimleri sırasında hem de uygulamalı bir öğretmen olarak hareket halinde oldukları açıktır. AB'de öğretmenlerin %12,9'u yurt dışına hem öğrenci hem de öğretmen olarak gitmiştir.

Öğretmen hareketliliğine hangi özelliklerin katkıda bulunduğunu keşfetmek için TALIS 2018 verileri üzerinde lojistik regresyon analizleri yapılmıştır. Model, hareketli (hareketli olmayana karşı) uygulama öğretmeni olma olasılığını tahmin etmeyi amaçladı. İki bağımsız (veya 'açıklayıcı') değişken dahil edildi: ITE sırasında hareketli olmak ve 'yabancı dil' dersini öğretmek. Sonuçlar (bkz. Ek II'deki Tablo 5.5), ITE sırasındaki hareketlilik ile bir öğretmenin kariyerinin sonraki dönemlerindeki hareketlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişki hem yabancı dil öğretmenleri hem de diğer derslerin öğretmenleri için geçerlidir. ITE'leri sırasında hareketli olan öğretmenler, hem AB düzeyinde hem de analize dahil edilen 24 Avrupa ülkesinin tamamında uygulamalı öğretmenler olarak daha hareketli olma eğilimindedir. Bu nedenle öğrenci öğretmen hareketliliğinin güçlendirilmesi, yalnızca bu deneyimin gençlere getirdiği katma değer nedeniyle değil, aynı zamanda öğrenci olarak hareketliliğin daha sonra öğretmen olarak hareketli olmakla ilişkilendirildiği için de önemlidir.

ITE sırasında hareketlilik için kontrol edildiğinde, yabancı dil öğretmenleri Kıbrıs ve İzlanda hariç tüm Avrupa ülkelerinde daha hareketli olma eğilimindedir.

5.5. Ulusötesi hareketlilik finansman programları

Bu kısım, öğretmenlerin ulusötesi hareketliliğini teşvik eden finansman planlarına bakmaktadır. İlk olarak, ulusötesi hareketliliği ulusal planlarla destekleyen ülkeleri tartışır. Daha sonra, bir AB veya ulusal programın desteğiyle yurtdışında bulunan hareketli öğretmenlerin oranı hakkında bilgi sağlar.

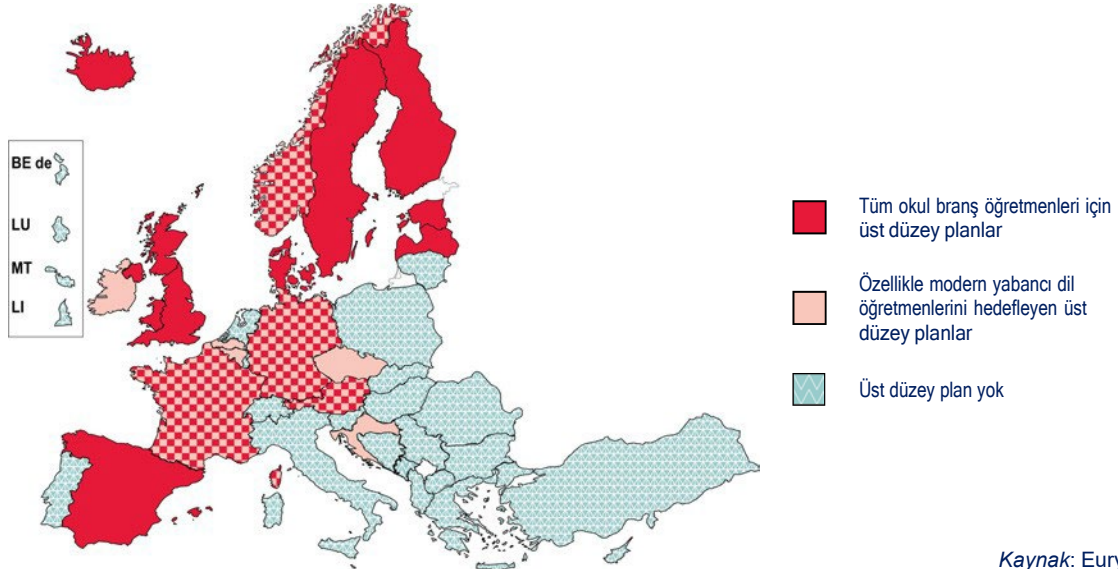
5.5.1. Ulusal finansman programlarının organizasyonu

Öğretmenlerin hareketliliği AB düzeyinde desteklenmekte ve desteklenmektedir ve ayrıca ulusal düzeyde finansman programları ile desteklenebilir. Şekil 5.5, üst düzey yetkililer tarafından düzenlenen ulusötesi öğretmen hareketliliği için finansman planlarına sahip ülkeleri göstermektedir. Bu programların amacı, mesleki gelişim amacıyla yurt dışında biraz zaman geçirmek isteyen öğretmenleri desteklemektir. Öncelikli olarak yurt dışında ulusal kültür ve dili teşvik etmeyi amaçlayan ve öğretmenlerin yurt dışında kendi ülkelerindeki bir ulusal okulda istihdam edilmesini sağlayan hareketlilik programları bu analize dahil edilmemiştir.

Ulusötesi hareketlilik için finansman planları, başta Batı ve Kuzey Avrupa olmak üzere, Avrupa ülkelerinin bir azınlığında mevcuttur. Finansman programları, öğrettikleri konuya bakılmaksızın tüm öğretmenler için geçerli olabilir veya özellikle yabancı dil öğretmenlerini hedefleyebilir. On iki ülke, öğrettikleri dersten bağımsız olarak tüm ortaokul öğretmenleri için mevcut ulusal programlara sahiptir (bkz. Şekil 5.5). On iki ülke, öğrettikleri dersten bağımsız olarak tüm ortaokul öğretmenleri için mevcut ulusal programlara sahiptir (bkz. Şekil 5.5). Almanya, Fransa, Avusturya ve Norveç'te, diğer ulusal programlar özellikle modern yabancı dil öğretmenlerini hedef almaktadır. Belçika (Fransız ve Flaman

Toplulukları), Çekya, İrlanda ve Hırvatistan'da bu, şu anda mevcut olan tek plan türüdür. Merkezi bir planı olmayan bazı ülkeler yine de bölgesel hareketlilik planlarına sahiptir.

Şekil 5.5: Ortaöğretimde öğretmenlerin ulusötesi hareketliliğini desteklemek için üst düzey yetkililer tarafından düzenlenen finansman planları, 2019/20



Kaynak: Eurydice.

Acıklayıcı not

Sözlükte '**ulusötesi hareketlilik**' tanımına bakın. Kendi ülkelerine bağlı bir okulda çalışmak üzere yurt dışına giden öğretmenler burada değerlendirilmez. Avrupa Birliği'nin Erasmus+ programı gibi uluslararası finansman programları dahil edilmemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin ulusötesi hareketliliğini teşvik eden merkezi olarak finanse edilen programların bir listesi için Ek 1.5'e bakınız.

Bazı ülkeler, ulusötesi öğretmen hareketliliğini desteklemek için ikili anlaşmalar yapmıştır⁽¹⁰⁾. Ulusötesi hareketlilik programlarının, dil becerilerini geliştirmek, öğretim becerilerini geliştirmek veya artırmak veya kültürel farkındalığı teşvik etmek gibi farklı amaç ve hedefleri vardır. Sürekli mesleki gelişim faaliyetleri, dil yardımı veya değişim programları bağlamında yer alabilirler ve eğitim ziyaretleri, eğitim kursları, işbaşı eğitimi, konferanslara katılım veya öğretim dönemlerinden oluşabilirler. Ulusal programlar tarafından desteklenen hareketlilik dönemlerinin uzunluğu da değişmektedir. Bazı ulusal programlarda, öğretmenler genellikle bir veya iki hafta olmak üzere kısa bir süre için yurt dışına giderler.

Örneğin, **Belçika**'da (**Fransız ve Flaman Toplulukları**), Almanca öğretmenleri Almanya'da bir haftalık bir eğitim kursuna katılabilir. Belçika'nın Flaman Topluluğunda, Fransızca öğretmenleri Fransa'da iki haftalık bir eğitim kursuna katılabilirken, Belçika'nın Fransız Topluluğunda, Hollandaca öğretmenleri Hollanda'da dört günlük bir eğitim kursuna katılabilir.

İspanya'da Mesleki Ziyaretler (*Estancias Profesionales*) programı, öğrettikleri derse bakılmaksızın ilk ve orta öğretim öğretmenlerini okullarda gözlem için yurtdışında iki hafta geçirme konusunda destekler.

Fransa'da öğretmenler iki hafta süreyle yurt dışında dil, pedagojik ve kültürel gelişim etkinliklerine katılabilirler.

Finlandiya'da, İsveçli öğretmenler bir veya iki hafta boyunca öğretmen değişimlerine ve diğer İskandinav ülkelerindeki öğretim yöntemlerine odaklanan kurslara katılabilirler.

İsveç'te, Atlas Konferansı programı, öğretmenlerin birkaç günlük bir süre için yurtdışındaki konferanslara katılımını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır.

Norveç'te, Fransızca öğretmenleri, Fransa'da iki ila 21 gün boyunca ileri eğitim kurslarına veya bireysel programlara (işbaşı eğitimi) katılma fırsatına sahiptir.

Birleşik Krallık'tan öğretmenler, Connecting Classrooms programı aracılığıyla öğrenme uygulamalarını karşılaştırmak için yaklaşık bir hafta boyunca çeşitli ülkelerdeki okulları ziyaret edebilirler.

(10) Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Çekya, İrlanda, Fransa, Hırvatistan, Avusturya, Finlandiya, İsveç ve Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda).

Bazı ülkeler yurtdışında daha uzun vadeli bir dönemi içeren hareketlilik programları düzenlemektedir.

Örneğin, **Fransa**'da öğretmenler, başka bir ülkedeki bir öğretmenle tam bir okul yılı boyunca görev değişimi yapmalarına olanak tanıyan farklı değişim programlarına katılabilir. Bunlar, yedi Avrupa ülkesiyle bir işbirliği programını, Kuzey Amerika ile (özellikle Codofil programı aracılığıyla) ve dünya çapındaki değişimleri (Jules Verne programı aracılığıyla) içerir.

Avusturya'daki öğretmenler bir okul yılını yurtdışında bir dil yardım programı kapsamında geçirebilirler.

Birleşik Krallık'tan öğretmenler, sürekli mesleki gelişim (SMG) kurslarına katıldıkları ve uzmanlık ve en iyi uygulamaları değiş tokuş ettikleri ABD'de bir sömestri geçirebilirler.

Sekiz İskandinav ve Baltık ülkesi (Danimarka, Estonya, Letonya, Litvanya, Finlandiya, İsveç, İzlanda ve Norveç), çeşitli eğitim işbirliği faaliyetlerine katılımlarını destekleyen Nordplus programına katılmaktadır. Nordplus'ın farklı hedef gruplara ve eğitim alanlarına yönelik çeşitli alt programları vardır. Nordplus Junior programı, diğer şeylerin yanı sıra, öğretmen değişimi ve hazırlık ziyaretleri şeklinde hareketlilik faaliyetlerini finanse eder. Litvanya, Nordplus programının bir üyesi olmasına rağmen 2019/20'de öğretmen hareketliliğine dahil olmadı.

Bazı ülkeler ayrıca kendi ulusal dillerinin yurt dışında öğrenimini teşvik etmenin bir yolu olarak başka bir ülkede çalışan yabancı dil öğretmenleri için özel programlar düzenlemektedir. Örneğin, Alman inisiyatif 'Okullar: Geleceğin Ortakları' (*Schulen: Partner der Zukunft*), yurtdışında çalışan Almanca öğretmenlerinin Almanya'nın kendisinde sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine ve işbaşı gölgeleme programlarına katılmasına olanak tanır.

Üç farklı eğitim diline (Fransızca, Felemenkçe ve Almanca) sahip Belçika'nın üç Topluluğu, Mart 2015'te, her Topluluğun öğretmenlerinin diğer iki Topluluktan birinde en az bir yıl süreyle öğretmenlik yapma fırsatlarını teşvik etmek için bir anlaşma imzaladı. Kendi başına ulusötesi olmasa da, bu topluluklar arası girişimden bahsetmeye değerdir. Amaç, özellikle içerik ve dil entegre öğrenmenin (CLIL) ⁽¹¹⁾ sunulduğu okullarda anadili İngilizce olan öğretmenlerle kurslar sağlamaktır. Ancak, Flaman Topluluğundan yalnızca birkaç öğretmen 2015 ile 2019/20 arasında bu fırsatı değerlendirdi.

5.5.2. Hareketlilik programlarının kullanımı

Ulusötesi hareketlilik için ulusal olarak finanse edilen mevcut programları sunduktan sonra, bu programlarda ve/veya bir AB programında yer aldıklarını bildiren hareketli öğretmenlerin oranını gözlemek ilginçtir. Öğretmen hareketliliği, eğitime yönelik AB programları, Comenius programı aracılığıyla ve son zamanlarda 2014-2020 için Erasmus+ programının Ana Eylem 1'i aracılığıyla desteklenmiştir. 2014-2020'de okul personeli için hareketlilik projelerini desteklemenin temel amacı, yurtdışında yapılandırılmış kurslar, işbaşı eğitimi veya öğretim şeklinde mesleki gelişim fırsatları sunarak personel yeterliliklerini geliştirmektir ⁽¹²⁾.

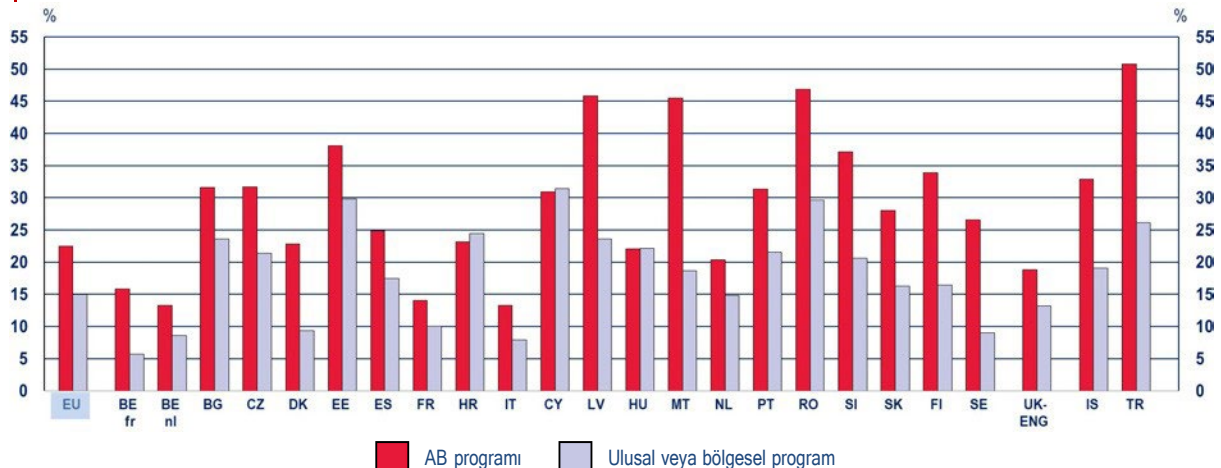
TALIS 2018 anketinde, gezici öğretmenlere bu konuyla ilgili iki soru soruldu: Mesleki amaçlarla yurt dışına 'bir AB programında öğretmen olarak (örn. Erasmus+ programı/Comenius)' mı ve/veya 'bölgesel veya ulusal bir programda öğretmen olarak' mı gittiniz? Bu nedenle, öğretmen adaylarının ITE'leri sırasında bu tür programlara katılımlarına ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

⁽¹¹⁾ CLIL, eğitim dilinden farklı bir dilin, dillerin kendileri dışındaki belirli müfredat konularını öğretmek için kullanıldığı hizmet türlerini ifade eder (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2017a).

⁽¹²⁾ Erasmus+ program rehberi 2020'ye şu adresten bakın: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmuprogramme-guide-2020_en

Şekil 5.6, AB programlarının kullanılan ana finansman planı olduğunu göstermektedir. Bir AB programı aracılığıyla mesleki amaçlarla yurt dışına giden hareketli öğretmenlerin payı, ulusal veya bölgesel programlarda %15.0'e kıyasla %22.5'tir. Birkaç ülkede, bu eğilim ulusal veya bölgesel finansmana göre en az iki kat daha fazla veya daha fazla öğretmenin AB finansmanı ile yurt dışına gitmesiyle daha da belirgindi. Belçika (Fransız Topluluğu), Danimarka, Malta, Finlandiya ve İsveç'te durum buydu. Buna karşılık, Hırvatistan, Kıbrıs ve Macaristan'da her iki finansman kaynağının etkisi aşağı yukarı aynıydı. Önceki TALIS verileri (2013), ulusal bir programın desteğine kıyasla, hareketli öğretmenlerin daha büyük bir bölümünün bir AB programının desteğiyle yurt dışına gittiğini zaten vurgulamıştı.

Şekil 5.6: Bir hareketlilik programının desteğiyle mesleki amaçlarla yurtdışına giden ortaöğretimdeki hareketli öğretmenlerin oranı, 2018



%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
AB programı	22.5	15.8	13.3	31.6	31.7	22.8	38.1	24.9	14.0	23.1	13.3	30.9	45.8
Ulusal veya bölgesel program	15.0	5.7	8.6	23.6	21.4	9.3	29.8	17.4	10.0	24.4	7.9	31.5	23.6
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	TR	
AB programı	22.0	45.5	20.4	31.4	46.9	37.2	28.0	33.9	26.6	18.8	32.9	50.8	
Ulusal veya bölgesel program	22.2	18.6	14.8	21.5	29.7	20.6	16.3	16.4	9.0	13.2	19.1	26.2	

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 5.8).

Acıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin TALIS 2018'in 56. sorusu, yani 'Öğretmenlik kariyerinizde veya öğretmenlik eğitiminiz/öğretiminiz sırasında hiç profesyonel amaçlarla yurt dışında buldunuz mu?' sorusuna verdikleri (b) 'bir öğretmen olarak AB programı' ve (c) 'bölgesel veya ulusal bir programda öğretmen olarak' cevaplarına dayanmaktadır. Öğretmenler her iki program türünü de kullanmış olabilir.

Hareketli öğretmenler, 56. sorunun alt sorularından (a-e) en az birine evet diyenlerdir.

Tabloda koyu renk kullanımı, AB değerinden istatistiksel olarak önemli farklılıkları göstermektedir.

AB, Litvanya ve Avusturya hariç, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

Hem ulusötesi öğretmen hareketliliği oranları (bkz. Şekil 5.1) hem de hareketlilik için ulusal finansman planlarının varlığı veya yokluğu dikkate alınarak bazı gözlemler yapılabilir (bkz. Şekil 5.5). Öğretmenlerin TALIS 2018'de ulusötesi hareketliliğe katılımlarının bildirdiği istatistiksel analiz, yurt dışında profesyonel amaçlarla geçirilen süreler için izin veren ulusal planların önemli bir destekleyici faktör olabileceğini düşündürmektedir. Ulusal hareketlilik programlarının olmadığı ülkelerde, öğretmenlerin %29.4'ü hareketlidir (bkz. Ek II'deki Tablo 5.1). Ulusal hareketlilik planına sahip ülkelerde katılım yüzde 10'un biraz üzerindedir (%41.1). Bununla birlikte, AB finansman planları, ulusötesi hareketlilik programlarına erişim için en önemli mali destek aracı olmaya devam etmektedir.

5.6. Sonuçlar

Ulusötesi hareketliliğin öğretmenler arasında çok çeşitli yeterliliklerin gelişimine katkıda bulunduğu ve teşvik edilmesi gerektiği konusunda Avrupa düzeyinde bir anlaşma vardır. Ancak, Avrupa'daki öğretmenlerin yalnızca küçük bir kısmı mesleki amaçlarla yurt dışında bulunmuştur. 2018'de AB'deki öğretmenlerin %40,9'u öğrenci, öğretmen veya her ikisi olarak en az bir kez hareketliydi. İskandinav ve Baltık ülkeleri, Çekya, Kıbrıs, İspanya, Hollanda ve Slovenya'da öğretmen hareketliliği AB seviyesinin üzerindedir. 2013'ten 2018'e kadar, verilerin mevcut olduğu 17 Avrupa ülkesinin tamamında ulusötesi öğretmen hareketliliği arttı. Önümüzdeki yıllarda öğretmen hareketliliğindeki herhangi bir eğilimin, COVID-19'un ulusötesi hareketlilik programlarında ve Avrupa'da seyahatte neden olduğu kesinti ışığında analiz edilmesi gerekeceğini belirtmekte fayda vardır.

2013'te zaten olduğu gibi, 2018'de hareketli öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından bildirilen, "ziyaret eden öğrencilere eşlik etmek", "dil öğrenimi" ve "öğretmenlik eğitimimin bir parçası olarak eğitim almak" yurtdışına gitmenin en yaygın üç nedenidir. Ne yazık ki TALIS 2018 verileri, eğitim kursları, seminerler/konferanslar veya işbaşı eğitimi gibi mesleki gelişim boyutuna da odaklanan diğer hareketlilik biçimlerini keşfetmemektedir.

Öğretmenlerin ulusötesi hareketliliği öğretilen derse göre değişir. 2013'te olduğu gibi, modern yabancı dil öğretmenleri, diğer dört ana dersin öğretmenleri ile karşılaştırıldığında, uluslararası olarak en hareketli olanlardır. 2018'de yabancı dil öğretmenlerinin yaklaşık %70'i ITE sırasında ve/veya öğretmen olarak yurtdışındaydı. Ancak bu, AB'de ankete katılan modern yabancı dil öğretmenlerinin neredeyse %30'unun hiçbir zaman uluslararası bir hareketlilik programında yer almadığı anlamına gelir ve bu, yabancı dil öğretiminin kalitesi üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Yabancı dil öğretmenleri ile karşılaştırıldığında, diğer branş öğretmenlerinin ulusötesi hareketliliği, okuma ve sosyal bilgiler öğretmenleri için yaklaşık %40'tan matematik öğretmenleri için en fazla %30'a kadar değişen önemli ölçüde düşüktür. İzlanda, tüm branş öğretmenlerinin %70'in üzerinde hareketlilik seviyeleri bildirdiği bu modelin belirgin bir istisnasıdır.

TALIS araştırması (2018), öğretmenlerin ulusötesi hareketliliğini iki belirli dönem boyunca ele alır: temel öğretmenlik eğitimi sırasında hareketlilik ve öğretmenlik yaparken hareketlilik. Okurken veya öğretmen olarak çalışırken yurt dışına seyahat etmek, öğretmenlerin dilsel, kültürlerarası veya didaktik yeterlilikleri için fayda sağlayabilecek 'güçlü bir öğrenme deneyimi' ⁽¹³⁾ olarak tanımlanır. Ancak, öğretmen adayları arasında ulusötesi hareketlilik çok yaygın değildir. 2018'de, AB'deki öğretmenlerin yaklaşık beşte biri (% 20,9) eğitimleri sırasında ülkeler arasında önemli farklılıklarla yurtdışına gittiklerini bildirdi. Hizmet içi öğretmenler söz konusu olduğunda, AB'deki öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%32,9), yine ülkeler arasında farklılıklar olmakla birlikte, bir ulusötesi hareketlilik deneyimi yaşadıklarını bildirdi. Hizmet içi öğretmenlerin ulusötesi hareketliliği, Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Bulgaristan, Hırvatistan, İtalya, Malta, Slovakya, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Türkiye'de AB seviyesinin altındadır. Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkındaki son Konsey kararlarında belirtildiği gibi, ulusötesi öğretmen hareketliliğinin önündeki engellerin kaldırılmasına ihtiyaç vardır. Diğer raporların da vurguladığı gibi, öğrenci öğretmen hareketliliğinin önündeki başlıca engeller mali konuları ve tanınma konularını içerir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2019c ve 2020b). Öğretmenlik yapanlar için engeller, aile sorumluluklarını ve yedek öğretmenlerin ayarlanmasındaki zorlukları içerir (Avrupa Komisyonu, 2012). Ayrıca, dil becerilerinin eksikliği kesişen bir konudur ⁽¹⁴⁾. Bununla birlikte, öğrenci öğretmen hareketliliğini güçlendirmek aynı zamanda uygulamalı öğretmenlerin ulusötesi hareketliliğini de geliştirebilir. Gerçekten de veriler, başka bir ülkede bir eğitim dönemi geçirme şansına sahip olan öğretmen adaylarının, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde profesyonel amaçlarla yurt dışına gitme fırsatlarını yakalama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

⁽¹³⁾ OJ C 193, 9.6.2020, s. 13.

⁽¹⁴⁾ Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020, s. 11.

Mesleki gelişim amacıyla yurt dışında biraz zaman geçirmek isteyen öğretmenleri desteklemek için ulusal finansman programları, Avrupa ülkelerinin yarısından daha azında ve özellikle Batı ve Kuzey Avrupa'da mevcuttur. Bu finansman programları, öğrettikleri dersten bağımsız olarak tüm öğretmenler için geçerli olabilir veya özellikle yabancı dil öğretmenlerini hedef alabilir. Veriler, ulusötesi hareketliliğe katılımın, üst düzey yetkililerin öğretmenlerin yurtdışında mesleki kalışlarını desteklemek için üst düzey programlar düzenlediği ülkelerde daha yüksek olduğunu gösteriyor gibi görünmektedir. Ancak, AB programları ana finansman planı olmaya devam etmektedir.

BÖLÜM 6: ÖĞRETMENLERİN İŞYERİNDE REFAHI

Öğretmenlerin işteki refahı, Avrupa ve ulusal politika gündemlerinde odak noktası haline geldi. 'Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri' (1) öğretmenlerin refahının mesleğin çekiciliğini artırmak için kilit bir faktör olduğunun altını çizmektedir: "Öğretmenlerin ve eğitimcilerin esenliği, onların iş doyumlarını ve işlerine karşı şevklerini etkiler ve mesleklerinin çekiciliğini ve ardından meslekte kalmalarını etkiler. Kendi motivasyonları ve öğrencilerinin motivasyonları ve başarıları ile ilişkili olarak kalite ve performansta önemli bir faktördür". Bu nedenle Üye Devletler, öğretmenlerin refahını ve dayanıklılıklarını kilit bir politika alanı olarak değerlendirmeye davet edilmektedir.

Refah, öğretmenlik mesleğinin farklı yönleriyle ilgili olabilir: iş yükü; çalışma ortamları; çalışma şartları; güvenlik duygusu; akran ve kurum desteği; öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve okulla ilgili diğer paydaşlarla ilişki yönleri; ve tabii ki, daha geniş topluluktan takdir. Bu yönler olumsuz deneyimlerin kaynağı ise, öğretmenler kendilerini fiziksel ve duygusal bir bitkinlik, stres ve tükenmişlik içinde bulabilir, zihinsel ve fiziksel sağlıkları etkilenebilir. Avrupa Komisyonu'nun Avrupa'da öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini artırmaya yönelik politika önlemleri çalışması, öğretmenlik mesleğini özellikle zorlaştıran faktörlerden biri olarak stresi vurgulamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2013a, s. 175). OECD (2020, s. 102), işte yüksek düzeyde stres yaşayan öğretmenlerin, takip eden beş yıl içinde öğretmenliği bırakıp başka kariyerlere geçme niyetlerini bildirme olasılıklarının daha yüksek olduğunun altını çizer. Öğretmenlerin stresinin öğretim kalitesini ve öğrencilerin motivasyonunu etkileyebileceğine dair kanıtlar vardır (Fernet ve diğerleri, 2012; Klusmann ve diğerleri, 2008). Bir çalışma, öğretmenlerin stres düzeylerinin, ilkökul öğrencilerinin sabah okula geldiklerindeki stres düzeylerini de etkilediğini bulmuştur (Oberle ve Schonert-Reichl, 2016). Bazı kanıtlar ayrıca öğretmenlerin stresini iş doymu (Collie, Shapka ve Perry, 2012), bağlılık (Klassen ve diğerleri, 2013), tükenmişlik oranları (Betoret, 2009) ve öğretmen yıpranması (Skaalvik ve Skaalvik, 2011) ile ilişkilendirir.

Çalışma koşulları genellikle refah için birincil etken olarak kabul edilir (Béteille ve Loeb, 2009; French, 1993; Ingersoll, 2001; Ladd, 2011; Moriarty, Edmonds, Blatchford ve Martin, 2001). Kyriacou (2001), öğretmenlerin stresinin, işleriyle ilgili talepler ile ellerindeki kaynaklar arasındaki algılanan dengesizliğin sonucu olarak değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizer. Benzer şekilde McCarthy (2019), öğretmenlerin işteki stresle başa çıkma kapasitelerini anlamının, bu tür talepler ve kaynaklar arasındaki dengeyi nasıl değerlendirdiklerini keşfetmek anlamına geldiğinin altını çizer. Diğer yazarlar, öğrencilerin öğrenme çıktıları ile öğretmenlerin stres düzeyleri, tükenmişlik oranı, öz yeterlik ve başa çıkma becerileri arasındaki bağlantıların (Herman, Hickmon-Rosa, Reinke, 2017), öğretmenler arasındaki işbirliğinin stres seviyeleri üzerindeki etkisinin (Wolgast ve Fischer, 2017), sorumluluk politikaları ile daha yüksek öğretmen stresi seviyeleri arasındaki bağlantının (Ryan ve diğerleri, 2017) ve öğretmen- öğrenci ilişkisinin (Spilt ve diğerleri, 2011) önemini altını çizdiler.

Bu bölüm, öğretmenler tarafından rapor edildiği şekliyle işteki stres deneyimini analiz eder ve olası stres kaynaklarının yanı sıra stres düzeylerini azaltıyor gibi görünen unsurları araştırır. İlk kısım, TALIS 2018 anketinde öğretmenler tarafından bildirilen algılanan stres düzeylerini araştırır. Veriler, bazı ülkelerde yüksek stres düzeyi bildiren öğretmenlerin sayısının endişe konusu olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu, hem öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini hem de iyi öğretmenleri elde tutmak için eğitim sistemlerinin genel kapasitesini etkileyebilir.

İkinci kısım, ankette öğretmenler tarafından bildirilen stres kaynaklarını analiz eder. Üçüncü kısım, stres düzeyleri ile çalışma koşulları, çalışma ortamı ve öz yeterlik algısı arasındaki bağlantıları, araştırma literatürüne göre öğretmenler arasında stres düzeylerini artırmada veya başa çıkma mekanizmasını güçlendirmede rol oynayabilecek tüm unsurları inceler.

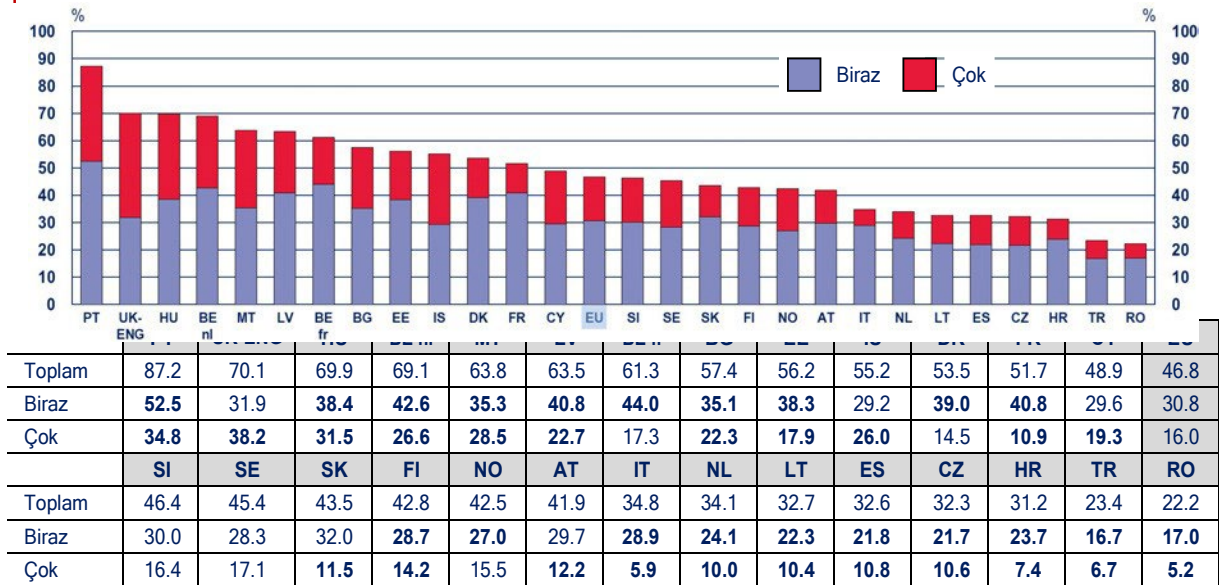
(1) Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020, C 193/16.

Analiz, Avrupa genelinde birçok öğretmenin işte stres yaşadığını ortaya koymaktadır. Kanıtlar, öğretmenlerin işbirlikçi olarak algıladıkları okul ortamlarında çalıştıklarında, onların öğrencileri motive etme ve davranışlarını yönetme konusunda kendilerine güven duyduklarında ve işlerinde özerkliğe sahip olduklarını hissettiklerinde stres seviyelerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Aksine öğretmenler, rahatsız edici olarak algıladıkları sınıflarda çalıştıklarında, daha uzun saatler çalıştıklarında ve kariyer gelişimi için bir gereklilik olarak değerlendirmeye tabi tutulduklarında daha fazla stres yaşadıklarını bildirmektedir.

6.1. Stres seviyeleri

TALIS 2018 verileri, stresin Avrupalı öğretmenler arasında yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 6.1, Avrupa'da ortaokul öğretmenlerinin neredeyse %50'sinin işte stres yaşadığını göstermektedir. 12 eğitim sisteminde (2), öğretmenlerin %50'den fazlası "biraz" veya "çok" stres yaşadıklarını bildiriyor. Portekiz'de öğretmenlerin yaklaşık %90'ı, Macaristan ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) öğretmenlerin % 70'i stresli olduğunu bildirdi. Daha da endişe verici olan, her üç ülkede de 'çok' stres yaşayan öğretmenlerin payının AB değerinin iki katı olmasıdır. Belçika (Flaman Topluluğu), Malta ve İzlanda'da 'çok' stres yaşayan öğretmenlerin oranı AB'dekinden yüzde 10 daha yüksektir. Yelpezinin diğer ucunda, beş öğretmenden yalnızca birinin iş yerinde stres yaşadığını bildirdiği Romanya ve Türkiye'de çalışan öğretmenler vardır.

Şekil 6.1: İş yerinde "biraz" veya "çok" stres yaşayan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 6.1).

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin 51. soruya, yani 'Bu okulda öğretmen olarak deneyiminizde aşağıdakiler ne ölçüde meydana geliyor?' sorusuna verdikleri (a) 'İş yerinde stres yaşıyorum' yanıtlarına dayanmaktadır.

Veriler, 'biraz' ve 'çok' olmak üzere iki kategorinin toplamından azalan sırada düzenlenmiştir.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

'Biraz' ve 'çok' kategorileri için AB değerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar koyu renkle gösterilmiştir. "Toplam" kategorisi için istatistiksel olarak anlamlı farklar hesaplanmaz.

(2) Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Bulgaristan, Danimarka, Estonya, Fransa, Letonya, Macaristan, Malta, Portekiz, Birleşik Krallık (İngiltere) ve İzlanda.

İş yerindeki genel stres deneyimine ek olarak, TALIS 2018 anketi diğer üç boyutu araştırmaktadır: öğretmen olarak çalışmanın öğretmenlerin ruh sağlığı üzerindeki etkisi, öğretmenlerin fiziksel sağlığı üzerindeki etkisi ve iş ile özel yaşam arasındaki denge.

Genel olarak, Avrupa'da, öğretmenlerin sırasıyla %24'ü ve %22'si işlerinin zihinsel ve fiziksel sağlıkları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu bildirmektedir (bkz. Tablo 6.1). Ancak, Belçika (Fransız Topluluğu) ve Portekiz'de öğretmenlerin yarısından fazlası yaptıkları işin zihinsel ve fiziksel sağlıklarını olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Ruh sağlığı ayrıca Belçika (Flaman Topluluğu), Bulgaristan, Danimarka, Fransa, Letonya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) her üç öğretmenden biri için endişe kaynağıdır.

İş ve özel yaşam arasındaki denge, refahı ölçerken de önemli bir faktördür ve öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini etkileyebilir. OECD'ye göre (2019a, s. 124), "Öğretmenlik programı kişisel hayatındaki sorumluluklara uygundur" ifadesi, öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından öğretmen olma motivasyonlarından biri olarak belirtilmiştir ve bu dengenin bu nedenle öğretmenlik mesleğini seçmede önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. TALIS 2018 verileri, AB düzeyinde, öğretmenlerin neredeyse %55'inin işlerinin kendilerine özel yaşamları için 'biraz' veya 'çok' zaman bıraktığını belirtir ve bu da öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğretmenlik mesleğinin iş/özel yaşam dengesine pek olumlu bakmadığı anlamına gelir. Ayrıca, Birleşik Krallık ve İzlanda'da, dört öğretmenden yalnızca biri, işlerinin kendilerine özel yaşamları için "biraz" veya "çok" zaman bıraktığını düşünmektedir. Toplam çalışma saatlerinin bir stres faktörü olarak etkisi, bölüm 6.3'te ayrıntılı olarak analiz edilmektedir.

6.2. Stres kaynakları: görev ve sorumlulukların rolü

TALIS 2018 anketi, öğretmenlerden önceden belirlenmiş bir sorun listesinin ne ölçüde stres kaynağı olarak kabul edilebileceğini belirtmelerini istedi. Aşağıdaki paragraflar cevaplarını analiz etmektedir.

Şekil 6.2, AB düzeyinde, ortaokul öğretmenlerinin ana stres kaynakları olarak "idari işleri" listelediklerini göstermektedir. Ayrıca veriler, stresin en önemli dört kaynağından üçünün öğretimin temel görevleriyle doğrudan bağlantılı olmadığını ortaya koyar: idari işler, öğrencilerin başarıları için sorumluluk ve yetkililerin talepleri.

Şekil 6.2: Aşağıdaki konuların "biraz" veya "çok" stres kaynağı olduğunu belirten öğretmenlerin oranı, ortaöğretim, AB düzeyi, 2018

	%
Yapacak çok fazla idari iş olması	53.2
Çok fazla kağıt okuması olması	48.6
Öğrencilerin başarılarından sorumlu tutulmak	47.3
Yetkili makamların değişen gereksinimlerine ayak uydurmak	45.6
Sınıf disiplinini sağlamak	41.7
Çok fazla ders hazırlığı yapmak	36.7
Ebeveyn veya vasi endişeleriyle uğraşmak	36.5
Özel ihtiyaçları olan öğrenciler için dersleri değiştirmek	35.3
Ders yükünün fazla olması	30.4
Öğretmenlerin devamsızlığı nedeniyle ek görevlerin olması	22.8
Öğrenciler tarafından korkutulmak veya sözlü olarak taciz edilmek	14.1

Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 6.2).

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin 52. soruya 'Bu okuldaki işiniz hakkında düşündüğünüzde, aşağıdaki stres kaynakları işinizde ne ölçüde var?' sorusuna verdikleri yanıtlara dayanmaktadır. "Oldukça" ve "çok" yanıtları birlikte gruplandırılmıştır.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

İdari işin bir stres kaynağı olduğu algısı ülkeden ülkeye değişir (bkz. Ek II'deki Tablo 6.2). Estonya ve Finlandiya'da üç öğretmenden yalnızca biri bunu bir stres kaynağı olarak görürken, Belçika (Flaman Topluluğu) ve Portekiz'de üçte ikiden fazlası böyle düşünür. Öğretmenlerin idari görevlere daha fazla zaman harcadıklarını bildirdikleri ülkelerde (bkz. Ek II'deki Tablo 1.4), idari görevlerden dolayı ortalama olarak daha yüksek stres seviyeleri belirtmeleri şaşırtıcı değildir.

AB düzeyinde, "Çok fazla kağıt okumak", öğretmenlerin belirttiği en yüksek ikinci stres kaynağıdır. Ayrıca, öğretmenlerin kağıt okumaya daha fazla zaman ayırdıklarını bildirdikleri ülkelerde (bkz. Ek II'deki Tablo 1.4), çok fazla kağıt okumaktan dolayı ortalama olarak daha yüksek stres seviyeleri de belirtmişlerdir.

Akademisyenler, teste dayalı hesap verebilirlik politikalarının öğretmenlerin stresinin ve iş memnuniyetsizliğinin yordayıcılarından biri olduğuna işaret ettiler (Ryan ve diğerleri, 2017; von der Embse ve diğerleri, 2016a; von der Embse ve diğerleri, 2016b). "Öğrencilerin başarılarından sorumlu tutulmak" en çok işaret edilen üçüncü stres kaynağıdır. Ancak Finlandiya ve Norveç'te beş öğretmenden yalnızca biri bunun "biraz" veya "çok" stres kaynağı olduğunu belirtir.

"Yetkililerin değişen gereksinimlerine ayak uydurmak" en çok bildirilen dördüncü stres kaynağıdır. Hollanda'da öğretmenlerin %20'den azı bununla ilgilenirken, Fransa, Malta, Litvanya ve Portekiz'de öğretmenlerin %60'ından fazlası yetkililerin değişen gereksinimleri nedeniyle stres yaşar.

Şekil 6.2'de listelenen geri kalan stres nedenleri, öğretmenlerin çalışmalarıyla daha doğrudan bağlantılıdır. Bunlar ya öğretimle ilgili temel görevlerdir (örn. derse hazırlık) veya öğretmenlerin ilişkisel görevlerinin bir parçasıdır (örn. sınıf disiplinini sürdürmek, ebeveyn veya vasi endişelerini ele almak). Bunlardan bazıları ve okul iklimiyle bağlantılı daha geniş konular aşağıdaki analizlerde incelenmektedir.

6.3. Stres kaynakları: sistemik unsurların ve çalışma bağlamlarının etkisi

Şekil 6.2'de listelenen stres kaynaklarına ek olarak, öğretmenlerin stres deneyimlerini artırmaya veya azaltmaya başka faktörler de katkıda bulunabilir. Aşağıdaki analiz, kariyer modelleri gibi sistemik unsurların yanı sıra işbirlikçi okul iklimi ve öz-yeterlik algısı gibi öğretmenlerin algı ve deneyimlerinin etkisini araştırmaktadır. Aşağıda daha ayrıntılı olarak açıklanan üç farklı regresyon modelini kullanır.

Analiz, öğretmenlerin ankette yer alan stresle ilgili dört maddeye verdiği yanıtları birleştiren bir stres indeksi puanına dayanmaktadır ⁽³⁾:

1. "İşimde stres yaşıyorum";
2. 'İşim bana özel hayatım için zaman bırakıyor';
3. 'İşim ruh sağlığımı olumsuz etkiliyor'; ve
4. "İşim fiziksel sağlığımı olumsuz etkiliyor".

(3) TALIS Öğretmen anketi 2018, soru 51.

Her soru, 1'den 4'e kadar değerler atanan dört cevap kategorisine sahiptir: 'Hiç' (1), 'Bir ölçüde' (2), 'Oldukça' (3) ve 'Çok' (4). Bu nedenle stres endeksi puanının minimum değeri 4 ve maksimum değeri 16'dır. Şekil 6.3, ülkelere göre stres endeksi puanının ortalama değerlerini göstermektedir. AB düzeyinde, ortalama puan 8,6'dır. Fransa, Slovakya ve İsveç'te stres indeksinin ortalama puanı bu ortalamaya yakındır. Romanya'daki öğretmenler en düşük stres seviyesini gösterirken (7,6 puan), Portekiz'deki öğretmenler en yüksek puanı aldı (11 puan).

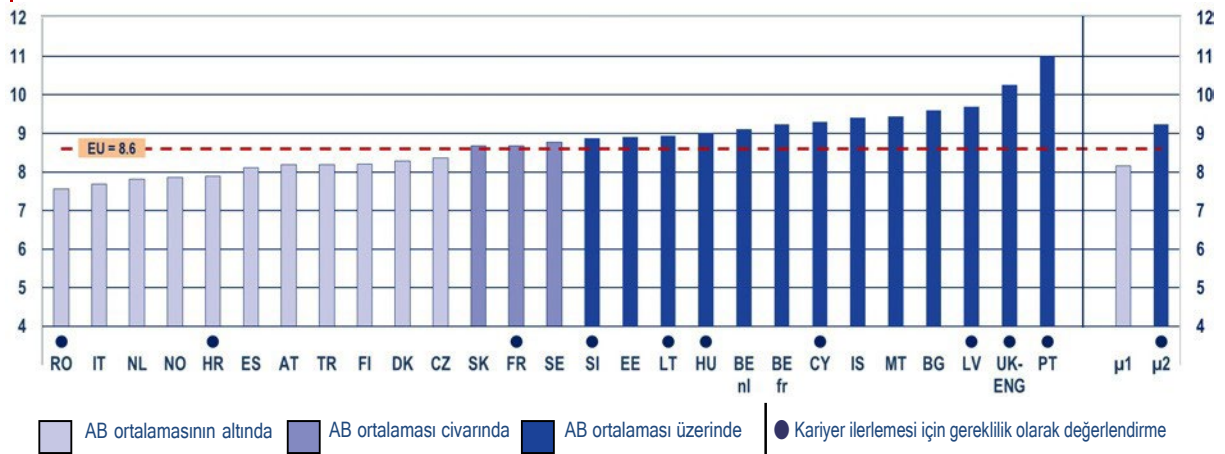
Sistemik unsurların etkisi: kariyer modelleri, özetleyici değerlendirme ve sürekli mesleki gelişim (SMG)

1. Bölüm kariyer modellerine ve kariyer ilerleme süreçlerinde özetleyici değerlendirme ve SMG'nin oynadığı role baktı. Aşağıdaki analiz, bu tür sistemik unsurlar ile stres seviyeleri arasındaki olası bağlantıları incelemektedir. Bağımlı değişken olarak stres endeksi puanı ve bağımsız değişken olarak üç farklı sistemik unsur kullanılarak regresyon analizleri yapılmıştır. Bunlar: kariyer modeli (tek seviyeli veya çok seviyeli – bkz. Şekil 1.12); kariyer ilerlemesi için bir gereklilik olarak değerlendirme (bkz. Şekil 1.13); ve kariyer ilerlemesi için bir gereklilik olarak SMG (bkz. Şekil 1.13).

İki sistemik değişkenin stres seviyeleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır (bkz. Ek II Tablo 6.4). Kariyer ilerlemesi için bir gereklilik olarak değerlendirme, stres indeks puanındaki artışla ilişkilidir (1.26; S.E. 0.04). SMG'nin kariyer ilerleme raporu için bir gereklilik olduğu ülkelerdeki öğretmenler ortalama olarak daha düşük stres seviyelerine sahiptir (-0.53; S.E. 0.04). Öğretmen tarafından bildirilen stres ve kariyer yapılarındaki değişiklikler küçüktür (-0.07; S.E. 0.04) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu nedenle, çok seviyeli kariyer modellerine sahip sistemlerde çalışan öğretmenler ile tek seviyeli kariyer ortamlarında çalışan öğretmenler tarafından bildirilen stres düzeylerinde önemli bir fark yoktur.

Şekil 6.3, kariyer ilerlemesi için bir gereklilik olarak stres seviyeleri ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi göstermektedir (ayrıca bkz. Şekil 1.13). Şekil, stres indeksinin ortalama puanlarını ülkelere göre karşılaştırır ve hangi sistemlerin kariyer ilerlemesi için bir gereklilik olarak öğretmen değerlendirmesine sahip olduğunu gösterir. Veriler, değerlendirmenin kariyer gelişimi için resmi bir gereklilik olduğu ülkelerde ortalama olarak öğretmenlerin daha yüksek stres seviyeleri bildirdiklerini ortaya koymaktadır (μ_2 ortalama 9.2; S.E. 0.03). Böyle bir şartın bulunmadığı ülkelerde öğretmenlerin stres seviyeleri ortalama olarak daha düşüktü (μ_1 ortalama 8,2; S.E. 0,02) (4).

Şekil 6.3: Kariyer ilerlemesi için bir gereklilik olarak değerlendirmeye karşı öğretmenlerin stres endeksi puanı, ortaöğretim, 2018



Kaynak: Eurydice, Eurydice ve TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 6.3).

(4) μ_1 ve μ_2 arasındaki fark: 1,08; S.E. 0.04.

Veri (Şekil 6.3)

EU	RO	IT	NL	NO	HR	ES	AT	TR	FI	DK	CZ	SK	FR	SE
8.6	7.6	7.7	7.8	7.9	7.9	8.1	8.2	8.2	8.2	8.3	8.4	8.7	8.7	8.8
SI	EE	LT	HU	BE nl	BE fr	CY	IS	MT	BG	LV	UK-ENG	PT	μ1	μ2
8.9	8.9	8.9	9.0	9.1	9.2	9.3	9.4	9.4	9.6	9.7	10.3	11.0	8.2	9.2

Kaynak: Eurydice, Eurydice ve TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 6.3)

Açıklayıcı notlar

Şekil, öğretmenlerin 51. soruya, yani 'Bu okuldaki bir öğretmen olarak deneyiminizde aşağıdakiler ne ölçüde meydana gelir?' sorusuna verilen seçenek (a) 'İşimde stres yaşıyorum', seçenek (b) 'İşim bana özel hayatım için zaman bırakıyor', seçenek (c) 'İşim ruh sağlığımı olumsuz etkiliyor', seçenek (d) 'İşim fiziksel sağlığımı olumsuz etkiliyor' yanıtlarına dayanır.

Veriler, stres indeksi puanına göre artan sırada düzenlenmiştir. Şeklin altındaki tabloda çubuk renginin yoğunluğu ve koyu renk kullanımı, AB ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.

'Kariyer ilerlemesi için gereklilik olarak değerlendirme' üst düzey düzenlemeleri gösterir, bkz. Şekil 1.13.

μ1='Kariyer ilerlemesi için gereklilik olarak Değerlendirme'ye sahip olmayan ülkeler için ortalama. μ2='Kariyer ilerlemesi için gereklilik olarak Değerlendirme'ye sahip ülkeler için ortalama.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

Ortalama stres puanı AB ortalamasının altında olan ülkelere sadece iki ülke (Hırvatistan ve Romanya) kariyer ilerlemesi için bir gereklilik olarak değerlendirmeye sahipken, değerlendirmeyi şart koşan yedi ülke (Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Macaristan, Portekiz, Slovenya ve Birleşik Krallık (İngiltere)) AB ortalamasından daha yüksek puan ortalamasına sahiptir.

Bağlamın etkisi: çalışma koşulları, okul ve sınıf ortamı ve öz algısı

Regresyon analizleri için ikinci bir model, öğretmenlerin çalışma koşullarını, çalıştıkları ortamı ve öz yeterlik algılarını kapsayan bağlamsal unsurların bir karışımı kullanılarak geliştirilmiştir.

Bu bölümün girişinde vurgulandığı gibi, çalışma koşulları genellikle refah için birincil etken olarak kabul edilir (Béteille ve Loeb, 2009; French, 1993; Ingersoll, 2001; Ladd, 2011; Moriarty, Edmonds, Blatchford ve Martin, 2001). Regresyon modeli bu birinci boyut için üç unsur içerir: çalışma süresi, yılların deneyimi ve sürekli sözleşme ile istihdam edilme.

Ampirik araştırmalardan elde edilen kanıtlar ayrıca, öğrenci davranışı (Collie ve diğerleri, 2012; Geving, 2007; Lewis, Roache ve Romi, 2011; Pang, 2012), okul iklimi (Fernet ve diğerleri, 2012; Greyson ve Alvarez, 2008; Wolgast ve Fischer, 2017) ve öğretmenlerin özerklik duygusu (Pearson ve Moomaw, 2005; Tuettemann ve Punch, 1992) bağlamsal unsurların öğretmenlerin iş yerindeki refahını etkileyen faktörler olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle, regresyon modeli şu unsurlar aracılığıyla bu üç yönü içerir: rahatsız edici bir sınıfta çalışma algısı, işbirlikçi bir okulda çalışma algısı ve öğretmenlerin işlerinde kendilerini ne kadar özerk gördükleri.

Regresyon analizlerinde dikkate alınan üçüncü boyut, öğretmenlerin yeteneklerine ilişkin kendi algılarıyla bağlantılıdır. Bazı bilim insanları, öğretmen öz yeterliliğinin iş tatmini ve bağlılık ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu (Collie ve diğerleri, 2012; Gilbert, Adesope ve Schroeder, 2014; Klassen ve Chiu, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2014) ve işle ilgili stres ve tükenmişlik ile negatif bir şekilde ilişkili olduğunu (Brouwers ve Tomic, 2000; Skaalvik ve Skaalvik, 2010, 2014) belirtmiştir. Bandura (2006), öz yeterlik algısının insan failliğinin merkezi bir mekanizması olduğunu düşünür. Kişinin kendi öz yeterliliğine olan inançları, insanların bağlamsal fırsatları ve zorlukları görme biçimini, davranışları, seçimleri ve insanların engellerle karşılaştıklarında hedeflerine ulaşmak için harcayacakları enerjiyi, kararlılığı ve dayanıklılığı etkiler. Bu nedenle, öğretmenlerin profesyonel olarak yeteneklerine duydukları güven, yaşadıkları strese rol oynar: kendine güvenen bir öğretmen daha düşük stres seviyelerine sahip olabilirken, kendisinden o kadar emin olmayan bir öğretmen işinin farklı yönlerini daha

stresli bir şekilde deneyimleyebilir. Bu aynı zamanda yüksek stresli öğretmenlerin özgüvenlerini kaybetmeleri ile karşılıklı bir ilişki olabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2017). Bugün öğretmenlik, bir öğretmenin işinin temel amacı olmaya devam etse de, yalnızca bilgi ve becerileri kolaylaştırma eylemiyle ilgili değildir. Aynı zamanda bir grup öğrenciyi yönetmek ve onları kendinden emin, meraklı ve özerk olmaya motive etmekle ilgilidir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmenlerin öz yeterliliğini, zor veya motive olmayan öğrencilerle karşı karşıya kaldıklarında bile, öğrenci katılımı ve öğreniminde istenen sonuçlara ulaşmak için kendi yeteneklerinin bir öz değerlendirmesi olarak görür. Bu nedenle, regresyon analizleri, bu üç yönü ele alan üç değişken kullanılarak yapılmıştır: öğretim becerilerinde öz yeterlik, öğrenci davranışlarının yönetimi ve öğrencileri motive etme yeteneği.

Ek II'deki Tablo 6.5, her bağımsız değişkenin yapısı hakkında ayrıntılı bilgi sağlar.

Şekil 6.4, TALIS 2018'e katılan her bir Avrupa eğitim sistemi için bu değişkenler üzerinde gerçekleştirilen çok değişkenli regresyon analizlerinin sonuçlarını özetlemektedir. Eksenlerdeki sayılar, belirli bir değişkenin kaç eğitim sisteminde bağımlı değişken (stres indeksi) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Tüm eğitim sistemlerinde bağımsız bir değişkenin stres indeks puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) bir etkisi olduğunda maksimum sayıya (27) ulaşılır. Her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, regresyona dahil edilen diğer tüm faktörlerin kontrolünde gözlenmektedir.

Analiz edilen ülkeler arasında model uyumunda belirli farklılıklar vardır. Birleşik Krallık'ta (İngiltere), açıklanan varyansın oranı neredeyse %20 iken ($RSQ=0.19$), Danimarka ve Malta'da ise %10'dur (sırasıyla $RSQ=0.096$ ve 0.098). Ek olarak, Şekil 6.4'te listelenen tüm değişkenlerle çok değişkenli regresyon, katılan tüm AB eğitim sistemleri bir havuzda toplanarak gerçekleştirildi. AB düzeyinde, dokuz bağımsız değişkenli model, stres seviyelerindeki varyansın %16'sını açıklamaktadır ($RSQ=0.16$).

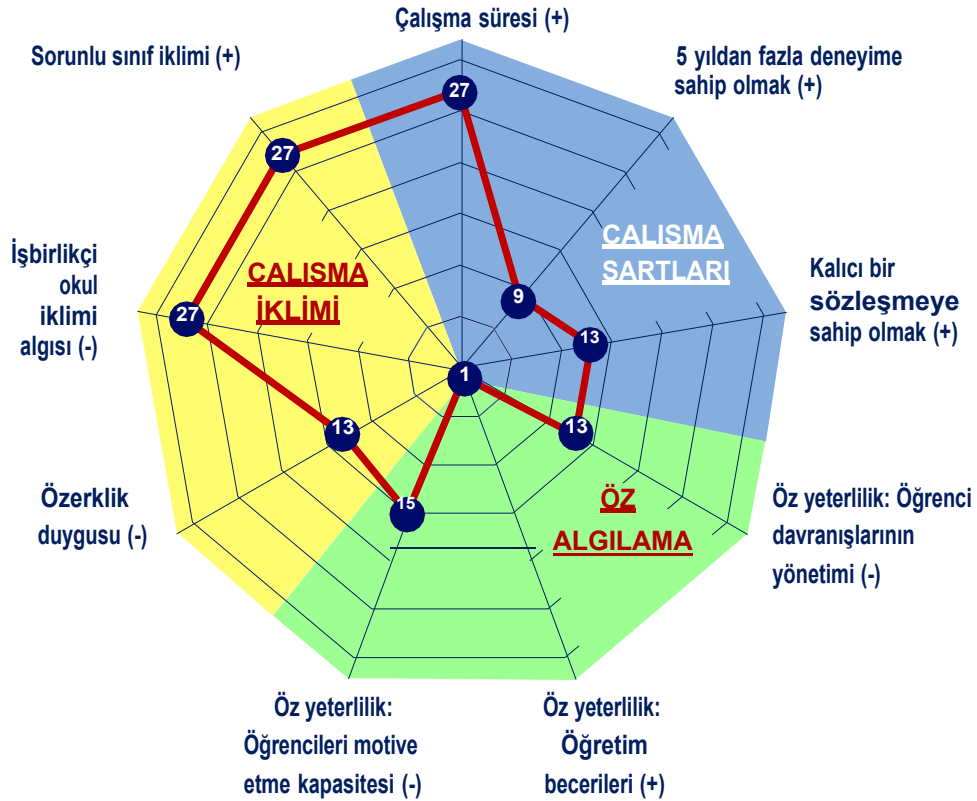
Çalışma iklimi:

sorunlu sınıflar, işbirlikçi okul ortamı ve özerklik duygusu

Sonuçlar, çalışma ortamının önemini vurgulamaktadır. Çok değişkenli regresyon analizleri, dikkate alınan 27 eğitim sisteminin tamamında, sorunlu sınıflarda ve/veya öğretmenler arasında düşük düzeyde işbirliği algılanan okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde stres belirtme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. AB düzeyinde, öğretmenler sınıf ortamını rahatsız edici buluyorsa ortalama stres indeksi puanındaki değişim 1,00 puan (S.E. 0,04) ve öğretmenler okul ortamını işbirlikçi buluyorsa -1,17 puandır (S.E. 0,05). Ayrıca, işlerinde daha fazla özerklik yaşayan öğretmenlerin daha düşük stres seviyeleri gösterme olasılığı daha yüksektir. AB düzeyinde, öğretmenler işlerinde kendilerini daha özerk gördüklerinde, stres indeksi puanındaki ortalama -0,81 puan (S.E. 0,11) değişir. Ayrıca ulusal düzeyde bu bağımsız değişken 13 eğitim sisteminde (5) istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) değerler göstermektedir. Bu sonuçlar, okul ve sınıf ortamının yanı sıra öğretmenlerin işlerinde sahip oldukları özerklik duygusunun, öğretmenlerin iyi oluşlarında önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin esenliğini artırmayı amaçlayan politikalar, okullarda takım çalışmasının ve işbirliğinin rolünü güçlendirmeyi, öğretmenleri sosyal ve kişilerarası yeterlilikleri geliştirmede desteklemeyi ve öğretmenlerin işlerinde özerklik duygusunu geliştirmeyi amaçlar.

(5) Aşağıdaki 13 eğitim sisteminde stres indeksi puanı düşmektedir: Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Bulgaristan, İspanya, Fransa, Hırvatistan, Kıbrıs, Macaristan, Malta, Avusturya, Portekiz, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Türkiye. Finlandiya'da stres indeksi puanı daha yüksektir.

Şekil 6.4: Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki yaşamının seçilmiş yönlerinin stres indeks puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ülke/bölge sayısı, 2018



Kaynak: Eurydice, TALIS 2018 temelinde (bkz. Ek II'deki Tablo 6.5).

AB düzeyinde regresyon sonuçları

	EU β	S.E.		EU β	S.E.
Çalışma süresi	0.05	(0.00)	Özerklik duygusu algısı	-0.81	(0.11)
5 yıldan fazla deneyime sahip olmak	0.19	(0.06)	İşbirlikçi okul iklimi algısı	-1.17	(0.05)
Kalıcı bir işe sahip olmak	0.51	(0.06)	Sorunlu sınıf iklimi algısı	1.00	(0.04)
Öz yeterlik algısı: Öğrenci davranışlarının yönetimi	-0.57	(0.06)			
Öz yeterlik algısı: Öğretim becerileri	-0.14	(0.08)			
Öz yeterlik algısı: Öğrencileri motive etme kapasitesi	-0.10	(0.05)			

Açıklayıcı notlar

Şekil, bağımsız değişkenin etkisinin bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu ülke sayısını göstermektedir (stres endeksi puanı – bkz. Şekil 1.18). '+' simgesi pozitif bir ilişkiyi, '-' simgesi ise negatif bir ilişkiyi ifade eder. 'Çalışma süresi', '5 yıldan fazla deneyime sahip olmak', 'Kalıcı bir işe sahip olmak', 'Sorunlu sınıf ortamı' ve 'Öz-yeterlilik: Öğretim becerileri' kategorileri, daha yüksek stres seviyeleri ile pozitif olarak ilişkilidir (örneğin, daha fazla çalışma saati, daha fazla öğretmen daha yüksek stres seviyeleri ifade eder). 'Öz-yeterlilik: Öğrencilerin davranışlarının yönetimi', 'Öz-yeterlilik: Öğrencileri motive etme kapasitesi', 'Özerklik duygusu' ve 'İşbirlikçi okul iklimi' kategorileri stres seviyeleri ile negatif ilişkilidir (yani, özerklik seviyeleri ne kadar yüksekse, öğretmenler o kadar düşük stres seviyeleri ifade eder).

"Özerklik duygusu", 13 ülkede/bölgede stres endeksi puanıyla negatif, bir ülkede (Finlandiya) pozitif ilişkilidir.

AB, 2018'de TALIS anketine katılan tüm Avrupa Birliği ülkelerini/bölgelerini ifade eder. UK-ENG'yi içerir.

AB düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar koyu renkle belirtilmiştir.

Çalışma şartları:**çalışma saatleri, deneyim ve iş sözleşmesi**

Çalışma koşulları kategorisi içinde anahtar faktör çalışma süresidir. Analiz edilen tüm (27) eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin çalışma saatleri daha uzunsa daha yüksek stres seviyeleri belirtme olasılıkları istatistiksel olarak anlamlıdır. AB düzeyinde, öğretmenlerin çalıştıklarını beyan ettikleri her ek saat için stres indeks puanındaki ortalama puan 0,05 puan (S.E. 0,00) artar. Bu şaşırtıcı değildir: Öğretmenler ne kadar çok saat çalışırsa, o kadar çok öğretmen işyerinde stres yaşadığını bildirir. Bu, bölüm 1.2.2'de görüldüğü gibi, çalışma saatlerindeki farklılıklara rağmen tüm eğitim sistemlerinde geçerlidir. Çalışma koşulları, deneyim yılı ve kalıcı istihdam ile bağlantılı diğer iki değişken, sırasıyla dokuz ⁽⁶⁾ ve 13 ⁽⁷⁾ eğitim sisteminde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar göstermektedir. AB düzeyinde, stres düzeyi indeksindeki ortalama puandaki değişiklik, hem beş yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler (0.19; S.E. 0.06) hem de kalıcı bir işte çalışan öğretmenler (0.51; S.E. 0.06) için istatistiksel olarak anlamlıdır. Sonuçlar, deneyimli öğretmenlerin acemi öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde stres bildirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bulgaristan ve Portekiz'de beş yıldan fazla çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin stres indeks puanı sırasıyla +1.10 (S.E. 0.16) ve +1.09 (S.E. 0.25) değişmektedir. Benzer şekilde, diğer tüm değişkenler aynı olduğunda, kalıcı istihdamdaki öğretmenler, analiz edilen eğitim sistemlerinin yarısında daha yüksek stres seviyelerine işaret etmektedir.

Öz algılama:**öğrencilerin davranışlarını yönetme, öğrencileri motive etme ve öğretim yetenekleri**

Üçüncü boyutla ilgili olarak, stres indeksi puanındaki değişimi en çok etkileyen iki unsur, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını yönetme ve öğrencileri motive etme konusundaki kendi yeteneklerine ilişkin algılarıdır. AB seviyesinde, öğretmenler öğrenci davranışını yönetme konusunda kendilerine güven duyduklarında stres indeksi ortalama puanı 0,57 puan (S.E. 0,06) ve öğretmenler öğrencileri motive etme konusunda kendilerine güven duyduklarında 0,10 (S.E. 0,05) azalır. Bu iki bağımsız değişken söz konusu olduğunda, stres indeksi puanındaki değişim sırasıyla 13 ⁽⁸⁾ ve 15 ⁽⁹⁾ eğitim sisteminde istatistiksel olarak anlamlıdır. Şaşırtıcı bir şekilde, stres seviyelerini etkileyen bir faktör olarak öğretimsel öz yeterlik algısı AB düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sadece bir ülkede (Hollanda: 0.89; S.E. 0.36) ilişki pozitifdir; öğretmenlik becerilerinde daha yüksek düzeyde özgüven belirten öğretmenler aynı zamanda daha yüksek düzeyde stres bildirmektedir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin sosyal yeterliklerine olan özgüvenlerinin işleri ve iyilik halleri için önemli bir boyut olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal yeterlilikler, öğretmenlerin öğrencilerini sınıf tartışmalarına katılmaya motive etmelerini sağlar ve herkesin özgürce ve eleştirel bir şekilde katkıda bulunabileceği bir öğrenme ortamı sağlar (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2017b, s. 136). Öğrenci davranışını yönetmede ve öğrencileri öğrenmeye teşvik etmede ve ilgilendirmede kendine güvenmek, öğretmenlerin refahı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir ve bu da tükenmişliği, yıpranmayı ve ilgiyi kesmeyi azaltır. Temel öğretmen eğitimi ve SMG sağlayıcıları ile sosyal ve kişilerarası yeterliliklere odaklanan okul destek yapıları ile başlayan muhtemelen birkaç olası destek kaynağı vardır.

⁽⁶⁾ Bulgaristan, İspanya, Fransa, Letonya, Litvanya, Macaristan, Avusturya, Portekiz ve Slovakya.

⁽⁷⁾ Belçika (Flaman Topluluğu), Bulgaristan, Çekya, Danimarka, İspanya, İtalya, Macaristan, Malta, Portekiz, Romanya, Slovakya, İsveç ve İzlanda.

⁽⁸⁾ Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları), Bulgaristan, Çekya, İspanya, Fransa, Hırvatistan, Litvanya, Malta, Portekiz, Slovenya, İzlanda ve Türkiye.

⁽⁹⁾ Belçika (Fransız Topluluğu), Çekya, Estonya, Fransa, İtalya, Letonya, Litvanya, Macaristan, Hollanda, Avusturya, Romanya, Slovenya, Slovakya, Finlandiya ve Türkiye.

Sistemik ve bağlamsal unsurları birleştirmek

Son olarak, yukarıda analiz edilen iki modele ek olarak, üçüncü bir model bu bölümde tartışılan hem sistemik hem de bağlamsal tüm bağımsız değişkenleri entegre eder ve AB düzeyinde yürütülür. Regresyon analizlerinin tüm bilgileri ve sonuçları Ek II'deki Tablo 6.6'da verilmektedir.

Bu son modelde, AB düzeyinde, öğretimsel öz-yeterlik algısı dışında tüm bağımsız değişkenlerin stres indeks puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır. Bununla birlikte, hem sistemik boyutta hem de bağlamsal boyutta bazı farklılıklar vardır.

Sistemik unsurlar söz konusu olduğunda, çok düzeyli bir kariyer yapısına sahip ülkelerdeki öğretmenler daha düşük düzeyde stres bildirmektedir (-0.12; S.E. 0.03) ve bu bağımsız değişkenin etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ⁽¹⁰⁾. Özetleyici değerlendirme ve SMG ile ilgili olarak, stres indeks puanındaki değişim sırasıyla 1,06 (S.E. 0,04) ve -0,51 (S.E. 0,04) ⁽¹¹⁾ ve her iki değişkenin de istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

Bağlamsal unsurlar söz konusu olduğunda, bunlar sistemik unsurlarla birleştirildiğinde bazı bağımsız değişkenlerin etkisi daha fazladır. Bu, deneyim yılı için geçerlidir ve genel olarak deneyimin stres indeks puanı üzerinde daha yüksek etkisi vardır (0,32; S.E. 0,06) ⁽¹²⁾; ve öz yeterliliğin iki boyutu üzerinde de etkisi vardır: öğrenci davranışının yönetimi (-0.61; S.E. 0.06) ve öğrencileri motive etme kapasitesi (-0.15 S.E. 0.05) ⁽¹³⁾. Ayrıca, işbirlikçi iklime sahip bir okulda çalışma algısı ve rahatsız edici bir sınıfta çalışma algısı, stres indeksi puanındaki değişiklikleri en fazla etkileyen iki unsur olmaya devam etmektedir (sırasıyla -1.14; S.E. 0.04 ve 1.06; S.E. 0.04) ⁽¹⁴⁾.

6.4. Sonuçlar

'Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri' konulu Konsey kararları ⁽¹⁵⁾, öğretmenlerin refahını, öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini artırmak için kilit bir faktör olarak görmektedir.

AB düzeyinde, öğretmenlerin neredeyse %50'si işte 'biraz' veya 'çok' stres yaşadıklarını bildiriyor. Macaristan, Portekiz ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), işte 'çok' stres yaşayan öğretmenlerin payı AB değerinin iki katıdır. Stres faktörleri sorulduğunda, öğretmenler çoğunlukla idari görevlerin yüküne, aşırı kağıt değerlendirmeye, öğrencilerin başarılarından sorumlu tutulmaya ve yetkililerin değişen gereksinimlerine ayak uydurmaya işaret etmektedir. Bu nedenle, hesap verebilirlik ve idari gereklilikler ile eğitimdeki reformların hızı ve tarzına ilişkin politikalar, öğretmenlerin işteki stres deneyimlerinde rol oynayabilir.

Bazı sistemik ve bağlamsal faktörlerin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Daha uzun saatler çalışan öğretmenler, daha fazla deneyime sahip öğretmenler ve kalıcı sözleşmelerle çalışan öğretmenler gibi daha yüksek stres seviyeleri bildirdiler.

Ek olarak, bulgular, öğretmenlerin rahatsız edici buldukları sınıflarda çalıştıklarında veya öğrenci davranışlarını yönetme veya öğrencileri motive etme konusunda kendilerine daha az güven duyduklarında daha yüksek düzeyde stres bildirdiklerini göstermektedir. Öte yandan öğretmenler, okul ortamlarının işbirlikçi olduğunu düşündüklerinde ve işlerinde özerkliğe sahip olduklarına inandıklarında daha düşük stres seviyeleri bildiriyorlar.

⁽¹⁰⁾ İlk modelde kariyer modellerinin etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir (-0.07; S.E. 0.03).

⁽¹¹⁾ İlk modelde stres indeks puanındaki değişim sırasıyla 1,26 (S.E. 0,04) ve -0,53 (S.E. 0,04)'dür.

⁽¹²⁾ İkinci modelde stres indeks puanındaki değişim 0,19'dur (S.E. 0,06).

⁽¹³⁾ İkinci modelde stres indeks puanındaki değişim sırasıyla - 0,57 (S.E. 0,06) ve -0,10 (S.E. 0,05) şeklindedir.

⁽¹⁴⁾ İkinci modelde stres indeks puanındaki değişim sırasıyla -1,17 puan (S.E. 0,05) ve 1,00 puandır (S.E. 0,04).

⁽¹⁵⁾ Geleceğin Avrupalı öğretmenleri ve eğitimcileri hakkında 26 Mayıs 2020 tarihli Konsey kararları, OJ C 193, 9.6.2020.

Son olarak, değerlendirmenin kariyer ilerlemesi için bir ön koşul olduğu eğitim sistemlerinde çalışan öğretmenler daha yüksek stres seviyeleri bildirirken, SMG'nin kariyer ilerlemesi için bir ön koşul olduğu sistemlerde çalışan öğretmenler daha düşük stres seviyeleri bildirir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin işteki stres deneyimleriyle ilgili olabilecek farklı faktörlere işaret eder gibi görünmektedir ve diğer akademisyenlerin araştırdığı bulguların birçoğunu doğrulamaktadır. Sistemik düzeyde yetkililer, öğretmenlerin hesap verebilirliği ve bunların öğretmenlerin iş yüküne, baskısına ve daha düşük refah düzeylerine nasıl katkıda bulunduğuyla ilişkin politikalarını analiz edebilir. Benzer şekilde, kariyer ilerlemesi için değerlendirme ve SMG'nin rolü, ağırlığı ve dinamikleri, bunların algılanan stres düzeyleriyle olan ilişkisi dikkate alınarak daha ayrıntılı analiz edilmelidir. Yetkililer, öğretmenlerin sosyal yeterliklerini artıran, okullarda işbirlikçi bir kültür geliştirmelerini sağlayan ve akranları ve öğrencilerle mesleki ilişkilerinde özgüvenlerini geliştiren politikalara odaklanabilir. Bu tür eylemler, hem okul hem de öğretmen düzeyinde rol oynayabilecek destek yapıları, ITE ve SMG programları geliştirmeyi amaçlayabilir.

- Bandura, A., 2006. Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 1-43.
- Béteille, T., Loeb, S., 2009. Teacher quality and teacher labor markets. In Sykes, G., Schneider, B., Plank, D.N., Ford, T.G. (Eds.), *Handbook on education policy research*. New York, NY: American Educational Research Association, pp. 596-612.
- Betoret, F.D., 2009. Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, pp. 45-68.
- Borman, G. and Dowling, N., 2008. Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research, *Review of Educational Research*, Vol. 78/3, pp. 367-409.
- Brouwers, A. and Tomic, W., 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 239-253.
- Carver-Thomas, D. and Darling-Hammond, L., 2019. The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36).
- Collie, R.J., Shapka, J.D. and Perry, N.E., 2012. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), pp. 1189-1204.
- Cooper, J.M., Alvarado, A., 2006. Preparation, recruitment and retention of teachers, *IIEP education policy series No. 5*, UNESCO.
- Darling-Hammond, L. and Podolsky, A., 2019. Breaking the cycle of teacher shortages: What kind of policies can make a difference? *Education policy analysis archives*, 27, p. 34.
- ECTS Users' Guide, 2015. https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf [Accessed 18 June 2020].
- Education Exchanges Support Foundation, 2017. *Impact and sustainability of the Erasmus+ programme Key Action 1 mobility projects for school education staff*. Available Online at: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/erasmus_ka1_international_report_full_0.pdf [Accessed 18 June 2020].
- European Commission, 2012. *Study on the impact of Comenius partnerships on schools. Institutional changes and European dimension (Étude d'impact des partenariats scolaires Comenius sur les établissements. Changements institutionnels et dimension européenne)*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission, 2013a. *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Available Online at: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf [Accessed: 1 July 2020].
- European Commission, 2013b. *Study of the feasibility of a long-term school education staff mobility action*. Available Online at: http://www.agence-erasmus.fr/docs/20130618_faisabilite-mob-longue-enseignants-rapport-en.pdf [Accessed 27 November 2020].
- European Commission, 2019. *Education and Training Monitor 2019*, Vol. 1, Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission, 2020. *Supporting teacher and school leader careers: A Policy Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017b. *Citizenship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2017/18*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019b. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019c. *Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report 2018/19*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2020a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2020b. *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Parliament, 2008. *Mobility of School Teachers in the European Union*. Available Online at: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET\(2008\)408964_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)408964_EN.pdf) [Accessed 18 November 2020].

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. and Austin, S., 2012. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28, pp. 514-525.

Ford, T.G. and Hewitt, K.K., 2020. Better integrating summative and formative goals in the design of next generation teacher evaluation systems. *Educational Policy Analysis Archives*, 28(63).

French, N., 1993. Elementary teacher stress and class size. *Journal of Research and Development in Education*, 26, pp. 66-73.

Geving, A., 2007. Identifying the Types of Student and Teacher Behaviours Associated with Teacher Stress. *Teaching and teacher education*, 23(5), pp. 624-640.

Gilbert, R.B., Adesope, O.O. and Schroeder, N.L., 2014. Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34, pp. 876-899.

Grayson, J.L., Alvarez, H.K., 2008. School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and teacher education*, 24(5), pp. 1349-1363.

Herman, K.C., Hickmon-Rosa, J., Reinke, W.M., 2017. Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of positive behavior interventions*, 20(2), pp. 90-100.

Ingersoll, R.M., 2001. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), pp. 499-534.

Ladd, H.F., 2011. Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), pp. 235-261.

- Lewis, R., Roache, J., Romi, S., 2011. Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in Education*, 85, pp. 53-68.
- Luekens, M.T., Lyter, D.M., Fox E.E., 2004. *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000-2001*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Klassen, R. and Chiu, M.M., 2010. Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, pp. 741-756.
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A.F.Y., Hannok, W., Wong, M.W., Wongsri, N. et al., 2013. Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, pp. 1289-1309.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. and Baumert, J., 2008. Teacher occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), pp. 702-715.
- KMK (Kultusminister Konferenz), 2017. Lehrkräftefortbildung in den Ländern [pdf] Available at: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern_003_.pdf [Accessed 18 February 2020].
- Kyriacou, C., 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), pp. 27-35.
- Maiworm, F., Kastner, H. and Wenzel, H., 2010. *Study of the impact of Comenius In-Service Training activities. Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture*. Available Online at: http://www.ges-kassel.de/download/comenius-assistants-report_en.pdf [Accessed 20 November 2020].
- McCarthy, C.J., 2019. Teacher stress: Balancing demands and resources. *Phi Delta Kappan*, 101(3), pp. 8-14 [online] <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0031721719885909> [Accessed 15 October 2020].
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., Martin, C., 2001. Teaching young children: perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43, pp. 33-46.
- Musset, P., 2010, Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review of Potential Effects, *OECD Educational Working Papers*, No.48, OECD Publishing, Paris. Available online at: https://www.oecd-ilibrary.org/education/initial-teacher-education-and-continuing-training-policies-in-a-comparative-perspective_5kmbp7s47h-en [Accessed 23 November 2020].
- Oberle, E., and Schonert-Reichl, K.A., 2016. Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*, 159, pp. 30-37.
- OECD, 2019a. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. [pdf] Available at: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> [Accessed 18 May 2020].
- OECD, 2019b. *TALIS 2018 Technical Report*, OECD Publishing, Paris. [pdf] Available at: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf [Accessed 22 October 2020].
- OECD, 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. [pdf] Available at: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en> [Accessed 18 May 2020].

- Pang, I., 2012. Teacher Stress in Working with Challenging Students in Hong Kong. *Educational research for policy and practice*, 11(2), pp. 119-139.
- Pearson, L.C., Moomaw, W., 2005. The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), pp. 38-54.
- Ryan, S.V., von der Embse, N.P., Pendergast, L.L., Saeki, E., Segool, N., Schwing, S., 2017. Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and teacher education*, 66, pp. 1-11.
- Santiago, P., 2002. Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages [OECD Education Working Paper, No. 0.1]. Paris: OECD.
- Skaalvik, E.M. and Skaalvik, S., 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1059-1069.
- Skaalvik, E.M. and Skaalvik, S., 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 1029-1038.
- Skaalvik, E.M. and Skaalvik, S., 2014. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, pp. 68-77.
- Skaalvik E.M. and Skaalvik S., 2017. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In: McIntyre T., McIntyre S., Francis D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham, pp. 101-125.
- Spilt, J., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational psychology review*, 23(4), pp. 457-477.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., Carver-Thomas, D., 2019. Understanding Teacher Shortages: An Analysis of Teacher Supply and Demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), Special Issue.
- Tuettmann, E., Punch, K.F., 1992. Teachers' psychological distress: The ameliorating effects of control over the work environment. *Educational Review*, 44(2), pp. 181-194.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A., 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805.
- von der Embse, N., Pendergast, L.L., Segool, N., Saeki, E., Ryan, S., 2016a. The Influence of Test-Based Accountability Policies on School Climate and Teacher Stress Across Four States. *Teaching and teacher education*, 59, pp. 492-502.
- von der Embse, N., Sandilos, L., Pendergast, L., Mankin, A., 2016b. Teacher Stress, Teaching-Efficacy, and Job Satisfaction in Response to Test-Based Educational Accountability Policies. *Learning and individual differences*, 50, pp. 308-317.
- Wolgast, A., Fischer, N., 2017. You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social psychology of education*, 20(1), pp. 97-114.
- Watt, H.M. and Richardson, P.W., 2008. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), pp. 408-428.

I. Tanımlar

Akreditasyon: bazı ülkelerde bu, öğretmenlerin resmi sertifika veya öğretmenlik lisansı almak için geçmesi gereken zorunlu bir süreçtir. Normalde öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin bir değerlendirmesini içerir ve oldukça resmi bir süreç olabilir. Bazı durumlarda, göreve başlama programının sonundaki değerlendirme bu süreci besler. Akreditasyon, bir öğretmenin işi yapma becerisinin resmi olarak onaylanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bazı eğitim sistemlerinde, akreditasyon, öğretmenlerin kariyerleri boyunca en az bir kez yeniden değerlendirilmesiyle yenilenmelidir.

Fiili maaşlar: yasal maaş ve diğer ek ödemeler de dahil olmak üzere, belirli bir eğitim düzeyinde 24-65 yaş aralığındaki tüm öğretmenler veya okul müdürleri tarafından fiilen alınan ağırlıklı ortalama brüt yıllık maaş. Bu tutara işverenlerin sosyal güvenlik ve emeklilik katkı payları dahil değildir, ancak çalışanlar tarafından ödenenler dahildir. Ek ödemeler, öğretmenlerin eğitim niteliklerine ve deneyimlerine göre belirlenen taban maaşlarına ek olarak verilebilecek ikramiye ve ödenekleri ifade eder. Fiili maaş verileri, ulusal idari kayıtlardan, istatistiksel veritabanlarından, temsili örneklem anketlerinden veya diğer temsili kaynaklardan alınabilir.

Alternatif yollar: mevcut çalışmanın bağlamında, bunlar temel temel öğretmenlik eğitimi programlarından farklı bir öğretmenlik yeterliliğine götüren yolları ifade eder ► **Eşzamanlı model**
► **Ardışık model.** Genellikle alternatif yollar esnekler, geleneksel yollardan daha kısadır ve eğitim içinde veya dışında mesleki deneyim kazanmış bireyleri hedefler. Genellikle öğretmen eksiklikleriyle mücadele etmek ve diğer profesyonel alanlardan mezunları çekmek için tanıtılırlar. İki ana organizasyon modeli ayırt edilebilir: ► **profesyonel odaklı kısa programlar** ve ► **istihdama dayalı eğitim.** TALIS 2018 araştırmasında (1), alternatif yollar aynı zamanda hızlandırılmış veya uzmanlaşmış öğretmen eğitim ve öğretim programları olarak da belirtilmektedir.

Okulda hazır bulunma: öğretmenlerin okulda veya okul müdürü tarafından belirtilen başka bir yerde görevlerini yerine getirmek için (sözleşmelerde belirtildiği gibi) hazır olması gereken süreyi ifade eder. Bazı durumlarda, bu, ► **ders saati** öğretim saatlerinin sayısına ek olarak belirli bir süreyi ve diğer durumlarda, öğretim için harcanan zamanı da içeren küresel kullanılabilir saat miktarını ifade eder. Bu süre zarfında öğretmenler, ders hazırlama, öğrencilere danışmanlık yapma, ödevleri düzeltme, veliler ve diğer personel ile görüşme gibi öğretim dışı faaliyetleri veya eğitim veya konferanslara katılmak gibi okul dışında gerçekleşen faaliyetleri gerçekleştirir. Sözleşmede belirtilenlere bağlı olarak, öğretim süresini de içerebilir. Bu süre haftalık veya yıllık olarak belirlenebilir. Ayrıca bkz. ► **Genel çalışma süresi.**

Kariyer: bir kişinin yaşamının önemli bir döneminde üstlendiği ve ilerlemesi için fırsatlar sunan bir meslek veya meslek.

Kariyer yapısı: bir iş veya meslekte tanınan ilerleme yoludur. Kariyer yapıları tek seviyeli ya da çok seviyeli olabilir. Kariyer seviyeleri mutlaka farklı ödeme ölçekleriyle bağlantılı olmak zorunda değildir. Ayrıca bkz. ► **Tek seviyeli kariyer yapısı** ve ► **Çok seviyeli kariyer yapısı.**

(1) OECD (2019a), *TALIS 2018 Sonuçları (Cilt 1): Hayat Boyu Öğrenenler Olarak Öğretmenler ve Okul Liderleri*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

Devlet memurları: bazı ülkelerde öğretmenler kamu yetkilileri/yönetimi (merkezi, bölgesel veya yerel düzeyde) tarafından memur olarak istihdam edilmektedir. İstihdam/atama, kamu veya özel sektördeki sözleşmeli ilişkileri düzenleyen mevzuattan farklı olarak, kamu idarelerinin işleyişini düzenleyen mevzuata uygundur. Bazı ülkelerde, öğretmenler memur olarak ömür boyu sürecek bir kariyer beklentisiyle atanabilirler. Kurumlar arası geçişler genellikle memur statüsünü etkilemez. Ortak eşanlımlılar: kamu görevlisi, resmi, görevli. Ayrıca bkz. ► **Memur olmayan kamu görevlisi.**

Sınıf öğretimi gözlemi: ► **değerlendiriciler** tarafından, genellikle ► **öğretmen değerlendirmesi.** bağlamında, sınıf ortamında öğretmen performansını değerlendirmek için kullanılan bir araç.

Eşzamanlı model: öğretmen adayları genel eğitimle aynı zamanda teorik ve uygulamalı mesleki eğitim alırlar. Lise bitirme sertifikası, bu modele göre eğitim almak için gerekli yeterlilik ve bazı durumlarda yüksek öğretim için bir yetenek sertifikasıdır. Kabul için diğer seçim prosedürleri de geçerli olabilir.

Ardışık model: öğretmen adayları, genel eğitimlerini tamamladıktan sonra teorik ve uygulamalı mesleki eğitim alırlar. Bu modelde, belirli bir alanda yüksek öğrenim gören öğrenciler, ayrı bir aşamada mesleki eğitime geçerler.

Sürekli mesleki gelişim (SMG): bir öğretmenin kariyeri boyunca bilgi, beceri ve tutumlarını genişletmesine, geliştirmesine ve güncellemesine izin veren hizmet içi eğitim. Örgün veya yaygın olabilir ve hem konuya dayalı hem de pedagojik eğitimi içerebilir. Kurslar, seminerler, çalıştaylar, derece programları, akran veya kendi kendini gözleme ve/veya derinlemesine düşünme, öğretmen ağlarından destek, gözlem ziyaretleri vb. gibi farklı biçimler sunulur. Bazı durumlarda, SMG faaliyetleri tamamlayıcı niteliklere yol açabilir.

SMG kurumu/organı: bu rapor bağlamında, sürekli mesleki gelişim (SMG) kurumu/organı, üst düzey eğitim yetkilisinin dışında yasal statüye sahip ancak mali olarak onun tarafından desteklenen bir kuruluş olarak kabul edilir. SMG kurumu/organı, sürekli mesleki gelişim alanında ISCED 2 öğretmenlerine destek sağlamaktan sorumlu olacaktır. Bu tür bir sorumluluk, kurumun/organın tek misyonu veya eğitim veya hibe yönetimi ile bağlantılı diğer yönleri kapsayan daha geniş bir misyonun parçası olabilir. Yetkisi daha genişse, misyon kurum/organın SMG alanındaki sorumluluklarına açıkça atıfta bulunmalı ve bunu bu raporun kapsamında ele almak için somut eylem örnekleri sağlanmalıdır.

Belirsiz süreli sözleşme: ucu açık olan, yani belirli bir süre belirlemeyen bir iş sözleşmesi türüdür. Bazı ülkelerde bunlar kalıcı sözleşmeler olarak bilinir. Ayrıca bkz. ► **Belirli süreli sözleşme..**

AKTS kredileri: tanımlanmış öğrenme çıktılarına ve bunlarla ilişkili iş yüküne dayalı olarak öğrenme hacmini ifade eder. 60 AKTS kredisi, normalde kredilerin (öğrenme çıktıları ve iş yükü temelinde) tahsis edildiği bir dizi eğitimsel bileşenden oluşan tam zamanlı bir akademik yılın veya eşdeğerinin öğrenme çıktılarına ve ilgili iş yüküne tahsis edilir. AKTS kredileri genellikle tam sayı olarak ifade edilir. (AKTS'den tanım, 2015, s. 10). ► **Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi.**

Sözleşmeli statüsündeki çalışanlar: ücret ve koşullara ilişkin merkezi anlaşmalar olsun veya olmasın, genel istihdam mevzuatına uygun olarak yerel veya okul yetkilileri tarafından sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenler.

İstihdama dayalı eğitim: bu raporun bağlamında bir öğretmenlik yeterliliğine ► **alternatif yol** olarak kabul edilir. Aday öğretmenlerin bir okulda çalışmasına ve öğretmenlik yeterliliğine götüren bireysel bir eğitim programını takip etmesine izin verir. Bununla birlikte, bazı eğitim sistemlerinde, bazı ana akım ITE programları istihdama dayalıdır.

İş sözleşmesi: bkz. ► **Belirli süreli sözleşme** ve ► **Belirsiz süreli sözleşme**.

Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS): öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinin şeffaflığı ilkesine dayalı, kredi biriktirme ve aktarma için öğrenen merkezli bir sistemdir. Amacı, öğrenme başarılarını ve niteliklerini ve öğrenme dönemlerini tanıyarak çalışma programlarının ve öğrenci hareketliliğinin planlanmasını, sunulmasını ve değerlendirilmesini kolaylaştırmaktır (AKTS'den Tanım, 2015, s. 10). ► **AKTS kredileri**.

Değerlendirici(ler): sorumluluğu seçilen ilgili verilere dayanarak bir değerlendirme kararı oluşturmak olan kişi veya kişiler grubudur. Değerlendiriciler harici, dahili veya hem dahili hem de harici olabilir.

Geribildirim: geribildirim resmi veya gayri resmi, yazılı veya sözlü veya her ikisi birden olabilir. Performansla ilgili geribildirim, sınıf uygulamalarına ve daha geniş okul etkinliklerine katkıya geri bakmak ve iyileştirme alanlarını yansıtmak için bir araç olarak amaçlanabilir. Geribildirim ayrıca özetleyici bir amaçla sınırlandırılabilir ve öğretmenlere başka bir eylem beklenmeden performansları hakkında genel bir yargı sağlar.

Belirli süreli sözleşme: belirli bir süre sonunda sona eren bir iş sözleşmesi türüdür. Ayrıca bkz.

► **Belirsiz süreli sözleşme**.

Biçimlendirici değerlendirme: öğretmen değerlendirmesi bağlamında, biçimlendirici değerlendirme, sürecin gelişimsel boyutuna odaklanır ve öğretmenlerin mesleki beceri ve yeteneklerini geliştirmeye çalışır (örneğin, ihtiyaçları belirleyerek ve mesleki gelişim planlarını uygulayarak). Süreç normalde derecelendirmeler veya yargılarla sonuçlanmaz. Ayrıca bkz. ► **Özetleyici değerlendirme**.

Tam nitelikli öğretmen: temel öğretmenlik eğitimini tamamlamış ve ilgili eğitim düzeyinde öğretmen olarak istihdam edilmek için diğer tüm resmi ► **akreditasyon** ve sertifika gerekliliklerini yerine getirmiş bir öğretmen.

Devlete bağlı özel kurumlar: temel finansmanının yüzde 50'sinden fazlasını devlet kurumlarından alan bir kurum. 'Ana finansman', kurumların temel eğitim hizmetlerini destekleyen fonları ifade eder. Araştırma projeleri için özel olarak sağlanan fonları, özel kuruluşlar tarafından satın alınan veya sözleşmesi yapılan hizmetler için yapılan ödemeleri veya konaklama ve yemek gibi yan hizmetler için alınan ücretleri ve sübvansiyonları içermez. 'Devlete bağımlı' terimi, yalnızca özel bir kurumun hükümet kaynaklarından sağlanan finansmana bağımlılığının derecesini ifade eder; hükümet yönlendirmesinin veya düzenlemesinin derecesine atıfta bulunmaz.

Bağımsız özel kurumlar: temel finansmanının yüzde 50'sinden daha azını devlet kurumlarından alan bir kurum. 'Ana finansman', kurumların temel eğitim hizmetlerini destekleyen fonları ifade eder. Araştırma projeleri için özel olarak sağlanan fonları, özel kuruluşlar tarafından satın alınan veya sözleşmesi yapılan hizmetler için yapılan ödemeleri veya konaklama ve yemek gibi yan hizmetler için alınan ücretleri ve sübvansiyonları içermez. 'Bağımsız' terimi, yalnızca özel bir kurumun hükümet kaynaklarından sağlanan finansmana bağımlılığının derecesini ifade eder; hükümet yönlendirmesinin veya düzenlemesinin derecesine atıfta bulunmaz.

Göreve başlama programı: mesleğe yeni başlayan öğretmenler veya öğretmen adayları için sağlanan yapılandırılmış bir destek aşaması. Okulda öğretmen olarak ilk sözleşmelerinin başlangıcında veya temel öğretmenlik eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilebilir. Örgün temel öğretmenlik eğitimi programı sırasında ► **okul içi yerleştirmeler** ücretli olsa bile göreve başlama olarak değerlendirilmez. Göreve başlama sırasında, mesleğe yeni başlayan öğretmenler veya öğretmen adayları, deneyimli öğretmenlere düşen görevleri kısmen veya tamamen yerine getirir ve bu faaliyet için ücretlendirilir. Normal olarak göreve başlama, eğitim ve değerlendirmeyi içerir ve yapılandırılmış bir sistem içinde bu öğretmenlere yardımcı olmak için kişisel, sosyal ve profesyonel destek sağlayan bir ► **mentor** atanır. Aşama en az birkaç ay sürer ve ► **deneme süresi** boyunca gerçekleştirilebilir.

Okul içi yerleştirme: gerçek bir çalışma ortamında genellikle birkaç haftadan fazla sürmeyen bir yerleştirme (ücretli olsun ya da olmasın). Eğitim kurumundaki öğretmenler tarafından periyodik değerlendirme ile bir sınıf öğretmeni tarafından denetlenir. TBu yerleştirmeler temel öğretmenlik eğitiminin bir parçası olan ► **mesleki eğitimin** ayrılmaz bir parçasıdır. Okul-içi yerleştirmeler, ► **göreve başlama programından** farklıdır.

Mülakat/diyalog: ► **Öğretmen değerlendirmesi** bağlamında, bu, öğretmen ile ► **değerlendirici** arasında bilgi alışverişinin yapıldığı ve öğretmenin değerlendirildiği doğrudan yüz yüze etkileşimdir. Görüşme veya tartışma, değerlendirmenin amacına ve değerlendirme çerçevesine bağlı olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya açık olabilir.

Bölüm yöneticisi: kıdemli bir öğretmen veya bir okul içinde, genç meslektaşları denetleme ve değerlendirme sorumlulukları olan bölüm başkanı.

Yerel otorite: eğitimden sorumlu bir ulustaki en düşük bölgesel yönetim düzeyi. Yerel otorite, genel amaçlı bir yerel otorite içindeki eğitim dairesi olabilir veya tek sorumluluk alanı eğitim olan özel amaçlı bir otorite olabilir. Ayrıca bkz. ► **Üst düzey yetkili** ve ► **Okul düzeyi**.

Mentor: aynı okul içinde başka bir meslektaşına rehberlik ve tavsiye sağlamaktan sorumlu bir öğretmen. Mentorlar, genellikle belirli bir okulda veya işte daha fazla deneyime sahip olmalarına rağmen, hiyerarşik olarak daha kıdemli olmak zorunda değildir.

Mentorluk desteği: daha deneyimli meslektaşlar tarafından öğretmenlere sağlanan profesyonel rehberlik. Mentorluk, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için ► **göreve başlama programının** bir parçası olabilir. Mentorluk, desteğe ihtiyacı olan herhangi bir öğretmen için de mevcut olabilir.

Asgari hizmet yılı: öğretmenlerin asgari emeklilik yaşına ulaşmalarına ek olarak tam emekli maaşı almaya hak kazanmadan önce çalışmalarını gereken asgari yıl sayısını belirtir. ► **Tam emeklilik hakkı için asgari emeklilik yaşı** ► **Resmi emeklilik yaşı**.

Tam emeklilik hakkı için asgari emeklilik yaşı: öğretmenlere resmi emeklilik yaşına gelmeden emekli olma imkanı sunar. Tam emeklilik hakları, gerekli hizmet yılı sayısının tamamlanmasına bağlıdır. ► **Resmi emeklilik yaşı** ► **Asgari hizmet yılı**.

Çok seviyeli kariyer yapısı: birkaç resmi olarak farklı kariyer seviyelerine sahip (örneğin kıdemli öğretmen, usta öğretmen, öğretmen seviyesi 1, öğretmen seviyesi 2, vb.) tüm ► **tam nitelikli öğretmenler** için geçerli olan bir ► **kariyer yapısı**. Bu seviyeler genellikle bir dizi yeterlilik ve/veya sorumluluk tarafından tanımlanır. Çok seviyeli bir kariyer yapısı içinde, daha fazla sorumluluk, ek roller, hiyerarşik ilişkiler, artan statü değeri ve çoğu durumda daha yüksek maaş açısından farklı seviyeler yapılandırılabilir. Bu öğelerin tümü mevcut olmayabilir. Çok seviyeli kariyer yapıları da ► **tek seviyeli kariyer yapılarının** aksine tanımlanır.

Devlet memuru olmayan kamu çalışanı: kamu sektöründeki sözleşmeli ilişkileri düzenleyen mevzuata uygun olarak kamu makamları tarafından (merkezi, bölgesel veya yerel düzeyde) istihdam edilen bir öğretmenin statüsü. Bu tür mevzuat, ► **devlet memurları** için sözleşmeye dayalı ilişkileri düzenleyen mevzuattan farklıdır.

Resmi emeklilik yaşı: öğretmenlerin çalışmayı bırakacağı yaş sınırını belirler. Bazı ülkelerde ve özel durumlarda bu yaş sınırının ötesinde çalışmaya devam edebilirler. ► **Tam emeklilik hakkı için asgari emeklilik yaşı** ► **Asgari hizmet yılı.**

Toplam çalışma saatleri: iş sözleşmelerinde belirtilen toplam çalışma süresi. Bu, ► **ders saati** ile aynı olabilir veya ders saatleri ile ► **okulda hazır bulunma** saatlerinin toplamı olabilir veya sözleşmeyle belirlenen tek çalışma süresi olabilir. Ders hazırlama, öğrencilere danışmanlık yapma, ödevleri düzeltme, veliler ve diğer personel ile görüşme veya eğitimlere veya konferanslara katılma gibi okul dışında gerçekleştirilen faaliyetler gibi öğretim dışı etkinliklerin yanı sıra öğretimle doğrudan ilişkili zamanı içerir. Saat sayısı, farklı faaliyetler için özel olarak tahsis edilebilir veya küresel olarak tanımlanabilir. Genel çalışma saatleri haftalık veya yıllık olarak tanımlanabilir.

Kalıcı sözleşme: bkz. ► **Belirsiz süreli sözleşme.**

Özel eğitim kurumları: nihai kontrol bir sivil toplum kuruluşuna (örneğin bir kilise, sendika veya ticari işletme) aitse veya Yönetim Kurulu çoğunlukla bir kamu kurumu tarafından seçilmeyen üyelerden oluşuyorsa, bir kurum özel olarak sınıflandırılır. Özel eğitim kurumları 'devlete bağlı' ve 'bağımsız' olarak adlandırılabilir. Bu terimler, özel bir kurumun devlet kaynaklarından sağlanan fonlara olan bağımlılığının derecesini ifade eder; hükümet yönlendirmesinin veya düzenlemesinin derecesine atıfta bulunmazlar.

Deneme süresi (veya staj süresi): deneme süresi şeklinde geçici bir görevlendirmedir. Koşullar, çalışma düzenlemelerine bağlı olarak değişebilir ancak birkaç aydan birkaç yıla kadar sürebilir. Bu sürenin sonunda, öğretmen nihai bir değerlendirmeye tabi tutulabilir ve başarılı olursa, normalde ► **belirsiz süreli bir sözleşme** teklif edilir.

Mesleki gelişim: bkz ► **Sürekli mesleki gelişim.**

Mesleki görev: çalışma yönetmeliği/sözleşme/mevzuat veya öğretmenlik mesleğine ilişkin diğer düzenlemelerde bu şekilde tanımlanan bir görev.

Mesleki eğitim: temel öğretmen eğitimi bağlamında, öğretmen adaylarına öğretmen olmak için gereken hem teorik hem de pratik becerileri sağlar, ancak öğretilecek ders(ler)in akademik bilgisini içermez. Psikoloji, öğretim yöntemleri ve metodolojisindeki derslere ek olarak, mesleki eğitim ► **okul içi yerleştirmeleri** içerebilir.

Terfi: ► **çok seviyeli bir kariyer yapısında** daha yüksek bir seviyeye yükselme. Bu rapor bağlamında, yalnızca başka bir öğretim rolüne terfi dikkate alınır - okul müdürü, öğretmen eğitmeni, müfettiş veya diğer öğretim dışı pozisyonlara terfi, bu roller öğretim görevlerini içermiyorsa hariç tutulur. ► **Maaş ilerlemesi** tek başına terfi sayılmaz.

Kamu eğitim kurumları: bir kurum, nihai kontrol (1) bir kamu eğitim kurumu veya ajansına veya (2) üyelerinin çoğu bir kamu otoritesi tarafından atanan veya kamu imtiyazıyla seçilen bir yönetim organına (Konsey, Komite vb.) aitse kamu olarak sınıflandırılır.

Düzenlemeler/tavsiyeler (üst düzey): hükümet yetkililerinin alt organların davranışlarını etkilemek için başvurdukları ana yollardan ikisi. Yönetmelikler, kanun hükmünde olan kurallar veya emirlerdir ve bir kamu otoritesi tarafından, otoritenin kontrolü altındakilerin davranışlarını düzenlemek için konur.

Öneriler, alınacak en iyi eylem planına ilişkin öneriler veya önerilerdir. Genellikle resmi belgelerde yayınlanırlar ancak zorunlu değildirler. Eğitimle ilgili olarak, yönetmelikler ve tavsiyeler, öğretme ve öğrenme için stratejiler, yöntemler ve özel araçların kullanımını öngörür veya önerir.

Ödül: hizmet, çaba veya başarı karşılığında verilen, mali veya başka türlü bir şey. Öğretmen değerlendirmesi bağlamında, değerlendirme sürecinin olası sonuçlarından biridir.

Etrafı çevrili: bir bütçenin korunduğu ve yalnızca belirli amaçlar için kullanılabilirdiği araçlar.

Maaş ilerlemesi: maaş ilerlemesi, maaş aralığındaki ilerleme olarak anlaşılır. Bir maaş aralığındaki pozisyonlar, bir veya daha fazla ödeme ölçeğindeki basamaklara, derecelere veya katsayılara karşılık gelebilir. Kalıcı olarak verilen ek ödenekler, maaş ilerlemesi olarak kabul edilir. Maaş ilerlemesi, ► **tek seviyeli kariyer yapılarında** ve ► **çok seviyeli kariyer yapılarında** gerçekleşir. Maaşta ilerleme, ► **terfiden** farklı olarak anlaşılır.

Maaş aralığı: belirli bir organizasyon veya meslekte bir veya daha fazla kademeli ücret veya maaş ölçeği. Bir çalışana ödenen maaş, performans, işte geçirilen süreye ve diğer kriterlere göre değişebilir.

Okul idarecisi: en kıdemli okul liderliği pozisyonu – okulun veya okullar kümesinin pedagojik ve idari yönetiminden tek başına veya bir kurul veya konsey gibi bir idari organ içinde genel sorumluluğa sahip kişi. Koşullara bağlı olarak, ilgili kişi, kurumun genel işleyişinin sorumluluğunun yanı sıra, öğretim taahhüdünü içerebilecek eğitim sorumluluklarını da yerine getirebilir. Müdürün bu konudaki görevleri, zaman çizelgesi oluşturma, müfredatı uygulama, ne öğretileceğine ve kullanılan materyal ve yöntemlere karar vermenin yanı sıra öğretmen performansını ve değerlendirmesini kapsayabilir. Okul müdürüne bazı mali sorumluluklar da verilebilir, ancak bunlar genellikle okula tahsis edilen kaynakların yönetimi ile sınırlıdır. Bu rol aynı zamanda "baş öğretmen", ► **Okul müdürü** veya 'okul yöneticisi' olarak da adlandırılabilir.

Okul liderleri: öğretimin yanı sıra okul içinde resmi bir sorumluluk pozisyonuna sahip olanlar. Bu tür pozisyonlar, müdür yardımcısı gibi okul yönetimiyle veya pedagojik koordinatör ve konu koordinatörü gibi belirli işlevlerle ilgili olabilir. Bu rapor bağlamında, okul liderleri aynı zamanda öğretmendir ve öğrenci gelişimine dahil olmaya devam etmektedir.

Okul düzeyi: okulu etkileyen kararların okul müdürü, okul kurulu, veli komitesi vb. gibi bir okul içindeki bireyler veya organlar tarafından alındığı karar verme bağlamında anılır. Ayrıca bkz. ► **Üst düzey otorite** ve ► **Yerel otorite**.

Okul yönetimi personeli: öğretim, kaynakların kullanımı, müfredat, ölçme ve değerlendirme ile okulun uygun işleyişiyle ilgili diğer stratejik kararlar gibi kararlarda okulu yönetme ve yönetme sorumlulukları olan okul içindeki personeli ifade eder. Bu genellikle ► **okul müdürü**, müdür yardımcısı/yardımcıları ve bölüm ve/veya zümre başkanları ve/veya diğer ► **okul liderleri** olacaktır. Okul yönetimi personeli mutlaka öğretim pozisyonlarına sahip değildir.

Okul müdürü: bkz. ► **Okul idarecisi**.

Kısa profesyonel odaklı programlar: bu rapor bağlamında, öğretmenlik yeterliliğine giden ► **alternatif yol** olarak kabul edilmektedir. Bunlar genellikle 'geleneksel' temel öğretmen eğitimi kurumları tarafından sağlanır ve pedagojik ve psikolojik disiplinler, metodoloji, didaktik ve uygulamalı eğitimi içerir. Genellikle

yarı zamanlı, uzaktan veya harmanlanmış öğrenme gibi esnek kayıt biçimlerinin yanı sıra akşam kursları sunarlar.

Tek seviyeli kariyer yapısı: resmi olarak tanımlanmış ve farklı kariyer seviyeleri olmayan, (örneğin kıdemli öğretmen, usta öğretmen, öğretmen seviyesi 1, öğretmen seviyesi 2, vb.) tüm tam nitelikli öğretmenler için geçerli olan bir ► **kariyer yapısı**. Tek düzeyli bir yapıda, farklı ücret düzeyleriyle ilişkili bir veya daha fazla ücret skalası, derecesi veya katsayı olabilir. Hizmet yılı veya performans gibi belirli kriterlerin karşılanması durumunda ► **maaş ilerlemesi** verilebilir. Tek seviyeli kariyer yapıları, diğer rol ve sorumlulukların (örneğin mentor, müdür yardımcısı, ICT koordinatörü vb.) performansını dışlamaz. Bunlar, parasal bir tazminat veya öğretim süresinin azaltılması ile düzenlenebilir ve ödüllendirilebilir. Tek seviyeli kariyer yapısı, aynı zamanda ► **çok seviyeli bir kariyer yapısının** karşıtı olarak tanımlanır.

Standart test: (1) tüm test katılımcılarının aynı soruları veya ortak soru bankasından seçilen soruları aynı şekilde yanıtlamasını gerektiren ve (2) 'standart' veya tutarlı bir şekilde puanlanan, bireysel öğrencilerin veya öğrenci gruplarının görelî performansını karşılaştırmayı mümkün kılan herhangi bir test biçimi. Farklı test ve değerlendirme türleri bu şekilde "standartlaştırılabilir" olsa da, terim öncelikle, belirli bir sınıftaki tüm öğrencilere verilen çoktan seçmeli bir test gibi, büyük öğrenci popülasyonlarına uygulanan büyük ölçekli testlerle ilişkilendirilir.

İstatistiksel anlamlılık: %95 güven düzeyine karşılık gelir. Örneğin, AB ortalamasından önemli bir fark, farkın %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

Öğrenci çıktıları: genellikle sınıf tabanlı test puanları, geçme oranları, mezuniyet oranları, akılda tutma oranları vb. açısından tanımlanır. Bu veriler, performansı ve hedeflere ulaşma becerisini değerlendirmek için öğretmen değerlendirmesi bağlamında kullanılabilir.

Özetleyici değerlendirme: değerlendirme sürecinin ve hedeflerinin yargısal bir boyutunu içerir. Genellikle akranlarla karşılaştırmaya izin veren derecelendirmeler veya yargılarla sonuçlanır ve kariyer gelişimi, ücret artışları, ödüllere hak kazanma, yaptırımlar, mesleki gelişim faaliyetleri vb. için hazır olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Ayrıca bkz. ► **Biçimlendirici değerlendirme**.

Öğretmen değerlendirmesi: çalışmalarını ve performansları hakkında bir yargıya varmak amacıyla öğretmenlerin bireysel olarak değerlendirilmesi. Hem ► **biçimlendirici değerlendirme** hem de ► **özetleyici değerlendirme** ve genellikle öğretimlerini geliştirmeleri için rehberlik etmesi ve onlara yardım etmesi amaçlanan sözlü veya yazılı geri bildirimle sonuçlanır. Bireysel profesyonel gelişim planlarına, ► **terfiye**, ► **maaş ilerlemesine** ve diğer resmi ve/veya gayri resmi sonuçlara yol açabilir.

Ders saatleri: sözleşmelerde belirtildiği gibi, öğretmenlerin öğrenci gruplarıyla öğretme ve öğrenme etkinlikleri için harcadıkları süreyi ifade eder. Ders hazırlama, kağıt okuma, öğretim içeriğini planlama, öğrencilere rehberlik etme, veli ve diğer personel ile görüşme veya eğitim veya konferanslara katılma gibi okul dışında gerçekleştirilen faaliyetler için harcanan süre öğretim saatlerine dahil değildir. Bazı ülkelerde bu, sözleşmeyle belirlenmiş tek çalışma süresidir. Haftalık veya yıllık olarak tanımlanabilir. Ayrıca bkz. ► **Okulda hazır bulunma** ve ► **Toplam çalışma süresi**.

Üst düzey otorite: belirli bir ülkede eğitimden sorumlu olan ve genellikle ulusal (eyalet) düzeyde bulunan en üst düzey yetkiliyi ifade eder. Ancak, Belçika, Almanya, İspanya, Birleşik Krallık ve İsviçre için sırasıyla *Communautés*, *Länder*, *Comunidades Autónomas*, devredilen yönetimler ve Kantonlar eğitimle ilgili alanların tamamından veya çoğundan sorumludur. Bu nedenle, bu idareler, tek sorumlu oldukları alanlarda üst düzey yetkili olarak kabul edilir ve ulusal (devlet) düzeyle paylaşılan sorumluluk alanlarında, her ikisi de üst düzey yetkili olarak kabul edilir. Ayrıca bkz. ► **Yerel otorite** ve ► **Okul düzeyi**.

Ulusötesi hareketlilik: mesleki gelişim amaçlı (örneğin eğitim almak, araştırma yapmak, öğretmek, uluslararası bir işbirliği projesine veya bir seminere katılmak), kalıcı olmayan (ev sahibi kuruma dönüş amaçlanmaktadır) ve coğrafi sınırların ulusötesi geçişini içeren fiziksel hareketliliği ifade eder. Ulusötesi hareketlilik, bu amaçla oluşturulan programlar dahilinde veya bireysel olarak gerçekleştirilebilir.

II. ISCED Sınıflandırması

Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (ISCED), tek tip ve uluslararası kabul görmüş tanımlar temelinde ülkeler arasında eğitim istatistiklerinin ve göstergelerinin karşılaştırılmasını kolaylaştırmak için geliştirilmiştir. ISCED'in kapsamı, bunları sağlayan kurum veya kuruluşlara veya sunulma biçimine bakılmaksızın, özel eğitime ihtiyacı olanlar da dahil olmak üzere çocuklar, gençler ve yetişkinler için tüm organize ve sürekli öğrenme fırsatlarını kapsar. Yeni sınıflandırmaya (ISCED 2011) dayalı ilk istatistiksel veri toplama 2014 yılında gerçekleştirilmiştir (UNESCO, 1997, UNESCO/OECD/Eurostat, 2013 ve UNESCO/UNESCO İstatistik Enstitüsü, 2011'den alınan metin ve tanımlar).

ISCED 0: Okul öncesi eğitim

Organize öğretimin ilk aşaması olarak tanımlanan 0. seviyedeki (okul öncesi) programlar, öncelikle çok küçük çocukları okul tipi bir ortamla tanıştırmak, yani ev ile okul temelli bir atmosfer arasında bir köprü sağlamak için tasarlanmıştır. Bu programları tamamlayan çocuklar eğitimlerine 1. seviyede (ilköğretim) devam ederler.

ISCED seviye 0 programları genellikle okul temellidir veya başka bir şekilde bir grup çocuk için kurumsallaştırılmıştır (örn. merkez tabanlı, toplum temelli, ev tabanlı).

Erken çocukluk eğitim gelişimi (ISCED düzeyi 010), daha küçük çocuklar (0 ila 2 yaş aralığında) için tasarlanmış eğitim içeriğine sahiptir. Okul öncesi eğitim (ISCED 020 düzeyi) en az 3 yaşındaki çocuklar için tasarlanmıştır.

ISCED 1: İlköğretim

İlköğretim, tipik olarak öğrencilere okuma, yazma ve matematikte (yani okuma yazma ve aritmetik) temel beceriler kazandırmak için tasarlanmış öğrenme ve eğitim faaliyetleri sağlar. Öğrenme için sağlam bir temel, temel bilgi alanlarına ilişkin sağlam bir anlayış oluşturur ve kişisel gelişimi teşvik ederek öğrencileri alt orta eğitime hazırlar. Mümkünse, çok az uzmanlıkla temel öğrenme sağlar.

Bu seviye 5 ila 7 yaşları arasında başlar, tüm ülkelerde zorunludur ve genellikle dört ila altı yıl sürer.

ISCED 2: Ortaöğretim

ISCED 2 seviyesindeki veya alt orta öğretimdeki programlar, genellikle ISCED 1 seviyesinde başlayan temel öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine inşa edilir. Genellikle eğitimin amacı, öğrencileri daha ileri eğitim fırsatlarına hazırlayan yaşam boyu öğrenme ve kişisel gelişim için temel oluşturmaktır. Bu düzeydeki programlar genellikle daha konu odaklı bir müfredat etrafında düzenlenir ve çok çeşitli konularda teorik kavramlar sunar.

Bu seviye tipik olarak 11 veya 12 yaşlarında başlar ve genellikle 15 veya 16 yaşlarında sona erer ve genellikle zorunlu eğitimin sonuna denk gelir.

ISCED 3: Lise eğitimi

ISCED 3 seviyesindeki veya üst orta eğitimdeki programlar, tipik olarak yüksek öğretime veya yüksek öğretime hazırlık olarak orta öğretimi tamamlamak veya istihdamla ilgili becerileri sağlamak veya her ikisini birden sağlamak için tasarlanmıştır. Bu düzeydeki programlar, öğrencilere alt orta öğretimden (ISCED 2 düzeyi) daha fazla konu temelli, uzmanlık ve derinlemesine programlar sunar. Arttırılmış seçenek yelpazesi ve mevcut akışlarla daha farklılaştırılmışlardır.

Bu düzey genellikle zorunlu eğitimin sonunda başlar. Giriş yaşı genellikle 15 veya 16'dır. Giriş nitelikleri (örn. zorunlu eğitimin tamamlanması) veya diğer asgari gereklilikler genellikle gereklidir. ISCED seviye 3'ün süresi iki ila beş yıl arasında değişir.

ISCED 4: Orta öğretim sonrası yükseköğretim dışı eğitim

Ortaöğretim sonrası yükseköğretim olmayan programlar, öğrencileri işgücü piyasasına ve/veya yükseköğretime girmeye hazırlamak için öğrenme ve eğitim faaliyetleri sağlamak üzere ortaöğretime temel alır. Genellikle liseyi (ISCED 3 düzeyi) tamamlamış ancak becerilerini geliştirmek ve kendilerine sunulan fırsatları artırmak isteyen öğrencileri hedefler. Programlar genellikle bilgi, beceri ve yeterlilikleri derinleştirmekten çok genişletmeye hizmet ettiğinden lise düzeyindeki programlardan önemli ölçüde daha ileri düzeyde değildir. Bu nedenle, yüksek öğretimin karakteristik özelliği olan daha yüksek karmaşıklık seviyesinin altında yer alırlar.

ISCED 5: Önlisans yükseköğretim

ISCED 5 düzeyindeki programlar kısa dönemli yüksek öğretimdir ve genellikle katılımcılara mesleki bilgi, beceri ve yeterlilikler sağlamak için tasarlanır. Tipik olarak, uygulamaya dayalı ve mesleğe özgüdürler ve öğrencileri işgücü piyasasına girmeye hazırlarlar. Ancak, bu programlar aynı zamanda diğer yüksek öğretim programlarına bir geçiş yolu sağlayabilir.

Bir Lisans programı seviyesinin veya eşdeğerinin altındaki akademik yükseköğretim programları da ISCED seviye 5 olarak sınıflandırılır.

ISCED 6: Lisans veya eşdeğeri seviye

ISCED 6 düzeyindeki programlar, genellikle katılımcılara lisans diploması veya eşdeğer bir nitelik kazandıracak orta düzey akademik ve/veya mesleki bilgi, beceri ve yeterlilikler sağlamak üzere tasarlanmış Lisans veya eşdeğer düzeydedir. Bu seviyedeki programlar genellikle teoriye dayalıdır ancak pratik unsurlar içerebilir; son teknoloji araştırma ve/veya en iyi profesyonel uygulama ile bilgilendirilirler. ISCED 6 programları geleneksel olarak üniversiteler ve eşdeğer yükseköğretim kurumları tarafından sunulmaktadır.

ISCED 7: Yüksek lisans veya eşdeğeri seviye

ISCED 7 düzeyindeki programlar, Yüksek Lisans veya eşdeğer düzeydedir ve genellikle katılımcılara yüksek lisans diploması veya eşdeğer bir nitelik kazandıracak şekilde ileri düzeyde akademik ve/veya mesleki bilgi, beceri ve yeterlilikler sağlamak üzere tasarlanır. Bu seviyedeki programlar, önemli bir araştırma bileşenine sahip olabilir, ancak bir doktora yeterliliğinin verilmesine yol açmaz. Tipik olarak, bu seviyedeki programlar teoriye dayalıdır ancak pratik bileşenleri içerebilir ve son teknoloji araştırma ve/veya en iyi profesyonel uygulama ile bilgilendirilir. Geleneksel olarak üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumları tarafından sunulurlar.

ISCED 8: Doktora veya eşdeğeri seviye

ISCED 8 düzeyindeki programlar, doktora veya eşdeğer düzeydedir ve öncelikle ileri düzeyde bir araştırma yeterliliğine yol açacak şekilde tasarlanmıştır. Bu ISCED seviyesindeki programlar, ileri eğitime ve orijinal araştırmaya ayrılmıştır ve tipik olarak yalnızca üniversiteler gibi araştırma odaklı yükseköğretim kurumları tarafından sunulmaktadır. Doktora programları hem akademik hem de profesyonel alanlarda mevcuttur.

ISCED sınıflandırması hakkında daha fazla bilgi için bkz. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [Erişim Mart 2017] .

METODOLOJİK NOT

Bu metodolojik not, Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) hakkında bazı temel bilgiler sağlar. Ayrıca, anketten sonuç elde etmek için kullanılan istatistiksel yöntemleri de kısaca açıklar. Not, okuyucuya metodolojik yaklaşımlarla ilgili bazı temel ipuçları sunar ve sonuçların yorumlanmasını kolaylaştırmayı amaçlar.

Şekillerde sunulan TALIS istatistiksel verileri, standart hatalar ve açıklayıcı notlarla birlikte [İstatistiksel Ek'te](#) mevcuttur. İstatistiksel Ek ayrıca metinde kullanılan ancak Şekillerde sunulmayan bazı ek hesaplamaları da içerir.

TALIS uluslararası araştırması hakkında temel bilgiler

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS), öğretmenlere ve okul liderlerine okullarındaki çalışma koşulları ve öğrenme ortamları hakkında sorular sorar. Bu rapor, ortaöğretim birinci kademeye (ISCED 2. seviye) odaklanan ana anketi kullanır. En güncel veriler, anketin üçüncü döngüsünden (2018) gelmektedir. Bu rapor 26 Avrupa ülkesinden alınan verileri kullanır. Bazı durumlarda, ikinci aşamadan (2013) bu yana meydana gelen değişiklikler bu raporda sunulmaktadır. Eğilim verileri, ana TALIS araştırmasının son iki döngüsünde yer alan 17 Avrupa eğitim sistemini ifade eder.

Katılımcı ülkelerde, okullar ve okullardaki öğretmenler TALIS'e katılmak üzere rastgele seçildi. Her ülke için en az 200 okul ve bu okullardan 20 öğretmen örnekleme alınmıştır. Öğretmenler ve okul müdürleri için ayrı anketler uygulandı. Şu adresteki anketlere bakın: <http://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm>.

Sonuçları yorumlarken biraz dikkatli olmak önemlidir. TALIS verileri kişisel bildirim dayalıdır ve bu nedenle gözlemlenen uygulamadan ziyade öznel bilgilerden oluşur. Ayrıca, uluslararası bir araştırma olduğundan, kültürel ve dilsel sorunlar yanıt verenlerin davranışlarını etkileyebilir. Ayrıca, bu rapordaki istatistiksel analizin ortaya koyduğu öğeler arasındaki bağlantıların nedensellik anlamına gelmediğini de unutmamak gerekir. Metodoloji ve sonuçların yorumlanması hakkında daha fazla bilgi TALIS 2018 Teknik Raporunda (OECD, 2019b) mevcuttur.

TALIS 2018 verilerine şu adresten ulaşılabilir: <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>.

İstatistiksel yöntemlere ilişkin teknik notlar

Devlet okulları ve özel okullar

TALIS verileri, hem kamu hem de özel olarak yönetilen okulları içerir. Eurydice verileri, devlet okullarıyla aynı kurallara uyan devlete bağlı okulları ve devlete bağlı özel kurumları kapsar. Eurydice verileriyle daha iyi karşılaştırılabilirlik için TALIS verilerinin analizini devlet okullarıyla sınırlama seçeneği değerlendirildi. Ancak, bazı ülkelerde ⁽¹⁾ okul türü değişkenine ilişkin yüksek düzeyde bilgi eksikliği ve devlete bağlı okulların özel kurumlar arasındaki toplam ağırlığı nedeniyle, TALIS 2018 veri tabanındaki tüm girişlerin tutulmasına karar verilmiştir. Bağımsız özel okulların en yüksek oranı Kıbrıs, Birleşik Krallık (İngiltere) ve Malta'dadır. Bu üç eğitim sisteminde, Eurydice verileri (ör. yönetmelikler ve politikalar), bu raporda tartışılan diğer ülkelere göre TALIS 2018'de bildirilen alt orta öğretim öğretmeni algıları ve davranışlarıyla daha az ilişkili olabilir.

(1) Hollanda'daki okulların kamu/özel durumu her zaman açık olmadığı ve bu soru sıklıkla yanlış yorumlandığı için bu ayrım Hollanda'nın talebi üzerine geri çekilmiştir (OECD, 2019b, s. 182). İsveç'te (%26.0) ve Belçika'daki Flaman Topluluğunda (% 7.4) özel/devlet okulu ayrımına ilişkin yüksek oranda kayıp veri vardı.

Ağırlıklandırma ve AB değerleri

TALIS verileri, her okuldaki her öğretmenden yanıt toplamak yerine, bazı okullarda yalnızca bazı öğretmenleri sorgulayan bir ankete dayanmaktadır. Her eğitim sistemindeki ortaokulların ve öğretmenlerin tüm nüfusunu yansıtmak için tabakalı iki aşamalı bir örnekleme kullanıldı. Nüfus parametrelerinin tarafsız tahminlerini elde etmek için veriler ağırlıklandırılır. TALIS 2018 veri tabanında, öğretmen ağırlıklarının toplamı bu nedenle hedef nüfusun büyüklüğünün, yani bir ülkedeki alt orta öğretimdeki (ISCED 2) öğretmen sayısının tarafsız bir tahminini oluşturur. Okul müdürü verilerinin kullanıldığı birkaç durumda, ağırlık müdürlerin değil etkilenen öğretmenlerin oranını tahmin eder.

Bu raporda sunulan AB değerleri, 2018'de TALIS anketine katılan Avrupa Birliği ülkelerinden/bölgelerinden alınan birleştirilmiş verilere dayanmaktadır. Buna Birleşik Krallık (İngiltere) dahildir. Her ülkenin istatistiksel göstergenin Avrupa düzeyinde tahminine katkısı, ülkenin büyüklüğüyle, yani eksik olmayan değerlere sahip ISCED 2 öğretmenlerinin sayısıyla orantılıdır (2).

Standart hatalar ve anlamlılık aralıkları

TALIS araştırmaları, tıpkı diğer büyük ölçekli eğitim araştırmaları (OECD/PISA; IEA/PIRLS; IEA/TIMSS, vb.) gibi, yalnızca hedef kitlelerin temsili bir örneğine bakar. Genel olarak, herhangi bir popülasyon için sonsuz sayıda olası örnek vardır. Bir popülasyon parametresi için yapılan tahminler (oran, ortalama vb.) bir örneklemden diğerine değişebilir. Bir popülasyon parametresinin herhangi bir tahminiyle ilişkili standart hata, bu örnekleme belirsizliğini ölçer. Bu tahmini parametreye ve ilgili standart hatasına dayanarak, bir örneklemden hesaplanan değer ne kadar değişebileceğini yansıtan güven aralığını oluşturmak mümkündür. Bu raporda, bu tür araştırmalarda alışlageldiği gibi, istatistiksel anlamlılığı belirlemek için %95'lik bir güven düzeyi kullanılmaktadır. %95'lik bir güven düzeyi, hedef popülasyondan alınan 100 rastgele örneğin en az 95'inde, güven aralıklarının popülasyonun gerçek değerini içereceğini gösterir. %95 güven aralığı şu formül kullanılarak hesaplanır:

Örnekleme tahmini $\pm 1,96 \times$ tahminin standart hatası

Örneğin, İstatistiksel Ek'teki Tablo 1.2, 2018'de İspanya'da kalıcı sözleşmeli ortaöğretim öğretmenlerinin oranının, standart hata 1.12 ile %66.6 olduğunu göstermektedir. Bu gösterge için %95 güven aralığı $[66,6 - 1,96 \times 1,12$ ve $66,6 + 1,96 \times 1,12]$, yani %64,4 ile %68,8 arasındadır.

Bu raporda kaydedilen tüm standart hatalar, dengeli tekrarlanan çoğaltma (BRR) metodolojisi kullanılarak hesaplanmıştır.

İstatistiksel olarak anlamlı değerler, İstatistik Eki'nde kalın harflerle gösterilmiştir. Çoğu durumda, tablolar belirli bir özelliğe veya belirli bir özelliğin ortalama değerine sahip öğretmenlerin oranını bildirir. Bu gibi durumlarda, AB değerinden ($p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar koyu renkle gösterilmiştir. Birkaç tablo, öğretmen alt grupları arasındaki farklılıkları (öğretmen veya ülke düzeyindeki özellikler boyunca) veya regresyon katsayılarının tahminlerini (aşağıya bakınız) bildirmektedir. Bu gibi durumlarda, %95 düzeyinde ($p < 0,05$) 0'dan istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösteren tahminler koyu renkle gösterilmiştir. Kalın yazının anlamı, veri tablolarının altındaki notlarda usulüne uygun olarak açıklanmıştır.

(2) Eksik değerlerin ele alınmasındaki farklılıklar nedeniyle, OECD tarafından bildirilen AB değerlerine ilişkin tahminler ve bu rapordaki tahminler çok az farklılık gösterebilir. Örneğin, AB ortalamasının OECD tahminleri, ilgili ülke tahminlerinin ağırlıklı aritmetik ortalamasına karşılık gelir. Ağırlıklı sayıda eksik değere sahip ülkeler, OECD AB tahminine Eurydice AB tahmininden daha yüksek bir katkı yapacaktır.

Regresyon modelleri

Regresyon, bir bağımlı (veya 'açıklanacak') değişken ile bir veya daha fazla bağımsız ('açıklayıcı') değişken arasındaki ilişkinin gücünü belirlemeyi amaçlayan istatistiksel bir yöntemdir. Modelin bir açıklayıcı değişkeni varsa buna basit veya iki değişkenli regresyon denir. Birden fazla açıklayıcı değişken için buna çoklu regresyon denir.

Doğrusal regresyonda, gözlemlerin, bir sonuç değişkeni ile bir açıklayıcı değişken arasındaki altta yatan bir doğrusal ilişkiden (düz bir çizgi olarak gösterilen) rastgele sapmaların sonucu olduğu varsayılır. Altta yatan ilişkiden sapmalar ne kadar küçükse (yani gözlemlerin çizgiden uzaklığı ne kadar küçükse), modelin gözlenen değerlere uyumu o kadar iyidir. Doğrusal regresyon modellerinin 'uyum iyiliği', **R kare istatistiği** ile ölçülür. İstatistiksel Ek'te rapor edilen RSQ, açıklayıcı değişken(ler)den tahmin edilebilen sonuç değişkenindeki varyansın oranını gösterir.

İkili lojistik regresyon, açıklayıcı değişken(ler) ile iki kategoriye sahip bir bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi tahmin eden bir regresyondur. Modelin amacı, belirli bir gözlemin bağımlı değişkenin iki alternatifinden birine sahip olma olasılığını tahmin etmektir (örneğin, bir ortaokul öğretmenin hareketli olup olmaması). Lojistik regresyonların sonuçlarını gösteren tablolarda, regresyon katsayıları ve olasılık oranları (OR) rapor edilmektedir. Bir lojistik regresyonun regresyon katsayısı, açıklayıcı değişkendeki bir değişikliğin bağımlı değişkeni daha olası mı yoksa daha az olası mı yaptığını gösterir. %95 düzeyinde 0'dan istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olan katsayılar koyu renkle işaretlenmiştir. **Olasılık oranı** (OR) bağımlı değişkendeki belirli bir sonucun görece olasılığını gösterir (örneğin, mobil ve mobil olmayan öğretmen). Birden düşük bir olasılık oranı, negatif bir ilişkiyi (yani daha düşük bir olasılığı) belirtir; birden yüksek bir olasılık oranı, pozitif bir ilişkiyi gösterir (yani, daha yüksek bir olasılık); ve bir olasılık oranı, ilişki olmadığı anlamına gelir.

Kayıp değerler

OECD metodolojisine uygun olarak, tek değişkenli istatistikler raporlanırken (herhangi bir türde) eksik değer içeren gözlemler hariç tutulur. Sıklıkları bildirirken, tüm geçerli yanıtların toplamı %100'dür; eksik değerlerin oranı gösterilmez.

Toplu tahminler veya endeksler hesaplanırken, çoğu durumda, yalnızca tüm alt öğelerde eksik değer içermeyen gözlemler dahil edildi. Ancak birkaç durumda, yalnızca tüm değerlerin eksik olduğu durumlar hariç tutulmuştur. Bu istisnalar açıklayıcı notlarda belirtilmiştir.

Regresyon modelleri, en az bir eksik bilgi içeren herhangi bir gözlemi hariç tuttu. Başka bir deyişle, yalnızca eksik değeri olmayan durumlar dahil edilir.

İşaretti veriler

Nüfus tahminleri 30'dan az öğretmene veya 5'ten az farklı okuldan öğretmenlere dayandığında, tahminlerin temsili olamayacak kadar az olduğu kabul edilir. Bu veriler, basit frekanslarla ilgili olduğunda italik olarak ve bu tür veriler ek dökümler için kullanıldığında eksik (:) olarak gösterilmiştir.

EKLER

Ek I: Bağlam

Ek I.1: Öğretmenlik kariyer yapısındaki seviyeler ve kariyerde ilerleme koşulları, ortaöğretim, 2019/20 (Veriler, Şekil 1.12 ve 1.13)

	Kariyer seviyeleri	Kariyer terfisi/maaş ilerlemesi için koşullar
BE fr	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı• daha yüksek bir yeterlilik düzeyine sahip olmak
BE de	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı• daha yüksek bir yeterlilik düzeyine sahip olmak
BE nl	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı• daha yüksek bir yeterlilik düzeyine sahip olmak
BG	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen (<i>uchitel</i>); 2. Kıdemli Öğretmen (<i>starshi uchitel</i>); 3. Baş Öğretmen (<i>glaven uchitel</i>).	Terfi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• SMG gerekliliklerini yerine getirmek
CZ	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı
DK	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı
DE	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı
EE	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen (<i>õpetaja</i>) 2. Kıdemli Öğretmen (<i>vanemõpetaja</i>) 3. Usta Öğretmen (<i>meisterõpetaja</i>)	Terfi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• belirli yeterliliklerin gösterilmesi
IE	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen 2. Müdür Yardımcısı II 3. Müdür Yardımcısı I 4. Müdür Yardımcısı 5. Müdür	Terfi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı• belirli yeterliliklerin gösterilmesi
EL	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı• gereken minimum düzeyden daha yüksek bir yeterlilik düzeyine sahip olmak
ES	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı• SMG gerekliliklerini yerine getirmek
FR	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen (<i>professeur</i>) 2a. Öğretmen Eğitmeni (<i>professeur formateur acadõmique</i>) VEYA 2b. Pedagojik Danışman (<i>tuteur des professeurs stagiaires</i>) 2c. Ders Koordinatörü (<i>professeur coordonnateur de discipline</i>)	Terfi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı• SMG gerekliliklerini yerine getirmek• öğretmen değerlendirme sonuçları• belirli bir yeterliliğe sahip olmak (yalnızca Öğretmen Eğitmeni pozisyonu için)
HR	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen (<i>učitelj</i>) 2. Öğretmen mentoru (<i>mentor</i>) 3. Öğretmen danışmanı (<i>savjetnik</i>) 4. Mükemmel öğretmen danışmanı (<i>Izvrstan savjetnik</i>).	Terfi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı• SMG gerekliliklerini yerine getirmek• öğretmen değerlendirme sonuçları• belirli yeterliliklerin gösterilmesi
IT	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı
CY	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen (<i>kathigõtis</i>) 2. Başöğretmen Yardımcısı (<i>boithos diefhõntis</i>) 3. Başöğretmen Yardımcısı A' (<i>boithos diefhõntis A'</i>)	Terfi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• hizmet yılı• SMG gerekliliklerini yerine getirmek• öğretmen değerlendirme sonuçları
LV	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen Kalitesi Düzeyi 1 (1. <i>kvalitātes pakāpe</i>) 2. Öğretmen Kalitesi Düzeyi 2 (2. <i>kvalitātes pakāpe</i>) 3. Öğretmen Kalitesi Düzeyi 3 (3. <i>kvalitātes pakāpe</i>)	Terfi için koşullar: <ul style="list-style-type: none">• öğretmen değerlendirme sonuçları

	Kariyer seviyeleri	Kariyer terfisi/maaş ilerlemesi için koşullar
LT	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. [Yeni Başlayan Öğretmen (<i>pradedantysis mokytojas</i>)] 2. Öğretmen (<i>mokytojas</i>) 3. Kıdemli Öğretmen (<i>vyresnysis mokytojas</i>) 4. Metodolog Öğretmen (<i>mokytojas metodininkas</i>) 5. Uzman Öğretmen (<i>mokytojas ekspertas</i>)	Terfi için koşullar: • hizmet yılı • SMG gerekliliklerini yerine getirmek • öğretmen değerlendirme sonuçları
LU	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: • hizmet yılı • SMG gerekliliklerini yerine getirmek
HU	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. [Stajyer Öğretmen (<i>gyakomok</i>)] 2. Öğretmen I (<i>pedagógus I</i>) 3. Öğretmen II (<i>pedagógus II</i>) 4. Usta Öğretmen (<i>Mestertanár</i>) 5. Öğretmen Araştırmacı (<i>Kutatótanár</i>)	Terfi için koşullar: • hizmet yılı • ek bir yeterlilik seviyesine sahip olmak • SMG gerekliliklerini yerine getirmek • öğretmen değerlendirme sonuçları
MT	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen (<i>Għalliem</i>) 2. Bölüm Başkanı (<i>Kap ta' dipartiment</i>)	Terfi için koşullar: • hizmet yılı
NL	Üst düzey düzenleme yok	Üst düzey düzenleme yok
AT	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: • hizmet yılı
PL	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. [Stajyer Öğretmen (<i>nauczyciel stażysta</i>)] 2. Sözleşmeli Öğretmen (<i>nauczyciel kontraktowy</i>) 3. Atanmış Öğretmen (<i>nauczyciel mianowany</i>) 4. Yeminli Öğretmen (<i>nauczyciel dyplomowany</i>)	Terfi için koşullar: • SMG gerekliliklerini yerine getirmek • öğretmen değerlendirme sonuçları
PT	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: • hizmet yılı • SMG gerekliliklerini yerine getirmek • öğretmen değerlendirme sonuçları
RO	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. [Başlangıç Öğretmeni (<i>profesor debutant</i>)] 2. Öğretmen (<i>profesor cu definitivat</i>) 3. Öğretim Seviyesi II olan Öğretmen (<i>profesor grad II</i>) 4. Öğretim Seviyesi I olan Öğretmen (<i>profesor grad I</i>)	Terfi için koşullar: • hizmet yılı • SMG gerekliliklerini yerine getirmek • öğretmen değerlendirme sonuçları
SI	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen (<i>učitelj</i>) 2. Öğretmen Mentoru (<i>učitelj mentor</i>) 3. Öğretmen Danışmanı (<i>učitelj svetovalec</i>) 4. Öğretmen Uzman Danışmanı (<i>učitelj svetnik</i>)	Terfi için koşullar: • hizmet yılı • SMG gerekliliklerini yerine getirmek • öğretmen değerlendirme sonuçları • ek mesleki çalışma
SK	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. [Yeni Başlayan Öğretmen (<i>začínajúci pedagogický zamestnanec</i>)] 2. Bağımsız Öğretmen (<i>samostatný pedagogický zamestnanec</i>) 3. İlk Onaylı Öğretmen (<i>pedagogický zamestnanec s 1. atestáciou</i>) 4. İkinci Onaylı Öğretmen (<i>pedagogický zamestnanec s 2. atestáciou</i>)	Terfi için koşullar: • SMG gerekliliklerini yerine getirmek
FI	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: • hizmet yılı
SE	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen (<i>lärare</i>) 2. İlk Öğretmen (<i>förstlärare</i>) 3. Öğretim Görevlisi (<i>Lektor</i>) VEYA	Terfi için koşullar: • hizmet yılı • daha yüksek veya ek bir yeterlilik seviyesine sahip olmak
UK- ENG/ WLS	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Ana ödeme aralığı 2. Üst ödeme aralığı 3. Lider uygulayıcı	Terfi için koşullar: • öğretmen değerlendirme sonuçları • Öğretmen Standartlarında performans
UK- NIR	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Ana maaş skalası 2. Üst maaş skalası	Terfi için koşullar: • hizmet yılı • öğretmen değerlendirme sonuçları • Öğretmen Standartlarında performans

	Kariyer seviyeleri	Kariyer terfisi/maaş ilerlemesi için koşullar
UK-SCT	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Ana Sınıf Öğretmeni 2. Baş Öğretmen 3. Müdür Yardımcısı 4. Okul Müdürü	Terfi için koşullar: • koşul yok
AL	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen (<i>mësues</i>) 2. Nitelikli Öğretmen (<i>mësues i kualifikuar</i>) 3. Uzman Öğretmen (<i>mësues specialist</i>) 4. Usta Öğretmen (<i>mësues mjeshtër</i>)	Terfi için koşullar: • hizmet yılı
BA	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. [Stajyer öğretmen (<i>Nastavnik pripravnik</i>)] 2. Öğretmen (<i>Nastavnik</i>) 3. Öğretmen mentoru (<i>Nastavnik mentor</i>) 4. Pedagojik danışman (<i>Pedagoški savjetnik</i>)	Terfi için koşullar: • hizmet yılı • öğretmen değerlendirme sonuçları
CH	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: • hizmet yılı
MK	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen (<i>Nastavnik</i>) 2. Öğretmen mentoru (<i>Nastavnik mentor</i>) 3. Öğretmen danışmanı (<i>Nastavnik sovetnik</i>)	Terfi için koşullar: • hizmet yılı • SMG gerekliliklerini yerine getirmek
IS	Tek seviyeli kariyer yapısı	Terfi için koşullar: • hizmet yılı • daha yüksek veya ek bir yeterlilik seviyesine sahip olmak
LI	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: • öğretmen değerlendirme sonuçları • öğretmenlerin yaşı
ME	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. [Stajyer Öğretmen (<i>nastavnik pripravnik</i>)] 2. Öğretmen (<i>nastavnik</i>) 3. Öğretmen Mentor (<i>nastavnik mentor</i>) 4. Öğretmen Danışmanı (<i>nastavnik savjetnik</i>) 5. Kıdemli Öğretmen Danışmanı (<i>nastavnik viši savjetnik</i>) 6. Öğretmen Araştırmacı (<i>nastavnik istraživač</i>)	Terfi için koşullar: • hizmet yılı • SMG gerekliliklerini yerine getirmek • mesleki makaleler yazmak
NO	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: • hizmet yılı • daha yüksek bir yeterlilik düzeyine sahip olmak
RS	Çok seviyeli kariyer yapısı 1. Öğretmen (<i>nastavnik</i>) 2. Pedagojik Danışman (<i>pedagoški savetnik</i>) 3. Bağımsız Pedagojik Danışman (<i>samostalni pedagoški savetnik</i>) 4. Yüksek Pedagojik Danışman (<i>viši pedagoški savetnik</i>) 5. Kıdemli Pedagojik Danışman (<i>visoki pedagoški savetnik</i>)	Terfi için koşullar: • hizmet yılı • SMG gerekliliklerini yerine getirmek • öğretmen değerlendirme sonuçları • eğitim alanıyla ilgili araştırma çalışmaları yapmak ve uygulamak • akredite edilmiş bir mesleki gelişim programının yazarı veya ortak yazarı olmak
TR	Tek seviyeli kariyer yapısı	Maaş ilerlemesi için koşullar: • hizmet yılı

Acıklayıcı not

Tablo, ulusal mevzuatta tanımlandığı gibi çok düzeyli kariyer yapılarındaki çeşitli kariyer düzeylerinden bahsetmektedir. Bazı durumlarda, ilk kariyer seviyesi göreve başlama dönemine karşılık gelir. Bunlar köşeli parantez [] içinde belirtilmiştir.

Ülkeye özel notlar

İrlanda: Okulun müfredat ihtiyaçları gerektiriyorsa, müdürler öğretim görevlerini sürdürürler.

Litvanya, Romanya ve Slovakya: Yeni başlayan öğretmen adaylık sırasında öğretmenlik kariyerinin ilk adımına karşılık gelir.

Macaristan, Polonya ve Bosna-Hersek: Stajyer öğretmen adaylık sırasında öğretmenlik kariyerinin ilk adımına karşılık gelir.

Birleşik Krallık (SCT): Okulun müfredat ihtiyaçları gerektiriyorsa, başöğretmenler öğretim görevlerini sürdürürler.

Ek I.2: Öğretmenlik yeterliliğine yönelik alternatif yollar, genel ortaöğretim (ISCED 2), 2019/20 (2.1.3 bölümüne ilişkin veriler)

Belçika – Almanca Konuşan Topluluk

Cap+

Kısa açıklama:

Süre: 30 AKTS

Sağlayıcı: AHS, Autonome Hochschule

Kabul kriterleri: Lisans derecesi veya halihazırda hizmette olan vasıfsız öğretmenler

Web sitesi: www.ahs-dg.be

Danimarka

Merit-Öğretmen programı

Merit-Öğretmen programı, üniversite/üniversite kolej mezunları ve öğretmenlik dışında bilgi ve deneyim kazanmış kişiler için tasarlanmıştır. Bu programı tamamladıktan sonra 'Liyakat Öğretmeni' olarak akredite edilirler.

Süre: 150 AKTS

Sağlayıcı: ITE (Üniversite Kolejleri)

Kabul kriterleri: 1) başvuru sahibinin bir yüksek lisans, lisans veya mesleki lisans programını tamamlamış olması veya 2) başvuru sahibinin en az 25 yaşında olması, bir mesleki eğitim programını (en az mesleki eğitim düzeyinde) tamamlamış olması ve en az iki yıllık mesleki eğitime sahip olması deneyim.

Web sitesi: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218#Kap8>

Almanya

Uygulamalı öğretmen eğitimi (*Vorber eitungsdienst*)

Ana öğretmenlik eğitimi kurumları, diğer alanlardan mezun olanlara doğrudan ana akım ITE programlarının (*Vorbereitungsdienst*) ikinci bölümüne erişme fırsatları sağlar. Yatay giriş yapanların kalifikasyonu (*Seiteneinsteiger*) için asgari gereksinimler: completion of the *Vorbereitungsdienst*'in (hazırlık hizmeti) tamamlanması veya (ikinci) bir devlet sınavı (*Staatsexamen*) veya eşdeğer bir devlet onaylı yeterlilik aracılığıyla temel eğitim yeterliliklerini de sağlayan karşılaştırılabilir bir eğitim. Yatay giriş yapanlar için bireysel programların tanımları *Länderler* arasında değişir.

Süre: 12-24 ay

Sağlayıcı: ITE

Kabul kriteri: yatay giriş yapanların (*Seiteneinsteiger*) kalifikasyonu için asgari gereklilikler: öğretmele ilgili en az iki dersin türetilildiği üniversite Yüksek Lisans derecesi veya eşdeğeri yüksek öğrenim yeterliliği.

Web sitesi: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf

Estonya

Ulusal mesleki yeterlilik sistemi

Mesleki sertifika, öğretmenin mesleki standardında açıklanan gerekli yeterlilikleri gösteren herkes tarafından alınabilir. Eğitim kursları zorunlu değildir.

Sağlayıcı: Estonya Yeterlilik Kurumu

Kabul kriteri: Yüksek lisans derecesi veya ilgili yeterlilik

Web sitesi: Meslekler Yasası, 2008, <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/521032019015/consolide>

Fransa

Üçüncü yarışma (*le troisième concours*) ve dahili rekabet (*le concours interne*)

Fransa'da öğrencilerin tam kalifiye olabilmeleri için 4. yılın sonunda rekabetçi bir sınava (Uzman 1) girmeleri gerekir. Başarısız olanlar 5. yılın sonunda yapılan yarışma sınavına girebilirler.

Rekabetçi sınava girmeyen veya başarılı olamayanlar için iki ek olasılık vardır.

Üçüncü yarışma olan *le troisième concours*, özel sektördeki herhangi bir faaliyette en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olanlar için geçerlidir.

Kamu hizmetlerinde veya onlara bağlı kurumlarda en az üç yıl mesleki deneyime sahip, vasıfsız öğretmenler (okul olsun veya olmasın, öğretmen olsun veya olmasın, memur olsun veya olmasın - özel devletten öğretmenleri içerir) ile lisans veya eşdeğer düzeydekiler, *le concours interne* adlı bir dahili rekabete katılabilir.

Kabul kriteri: 3. yarışma için: özel sektördeki herhangi bir faaliyette beş yıllık mesleki deneyim. Dahili rekabet için: kamu sektöründe en az bir lisans derecesi ve en az üç yıllık mesleki deneyim.

Web sitesi: <https://www.devenirensignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html>

Letonya

İstihdama dayalı program STK'lar Görevimiz Mümkün

STK Görevimiz Mümkün Letonya'nın üniversite mezunlarını işe alıyor ve onları ülke genelindeki okullara öğretmen olarak yerleştiriyor. Program çerçevesinde iki yıllık tam zamanlı öğretme ve öğrenme taahhüdüne sahiptirler.

Süre: iki yıl (650 saat)

Sağlayıcı: STK Görevimiz Mümkün

Kabul kriteri: Letonya'nın üniversite mezunları

Web sitesi: <https://likumi.lv/ta/id/301572-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciesamo-izglitiba-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides>

Litvanya

Öğretmeyi seç (*Renkuosi mokyti*)

'Öğretmeyi seç' (*Renkuosi mokyti*) programı, yeni üniversite mezunları ve genç profesyoneller için istihdam temelli bir eğitimidir.

Süre: ITE bölümü 60 AKTS'den az olamaz

Sağlayıcı: Okul Geliştirme Merkezi

Kabul kriteri: En az lisans derecesi, 35 yaşından büyük olmamak

Web sitesi: <https://www.renkuosimokyti.lt/>

Lüksemburg

Öğretmen eğitimi sertifikası (*certificat de formation pédagogique*)

Kısa açıklama:

Süre: 230 saat

Sağlayıcı: Lüksemburg Eğitim, Çocukluk ve Gençlik Bakanlığı idaresi (*Institut de formation de l'Éducation nationale*)

Kabul kriteri: Konu alanı çalışmalarında yüksek lisans diploması

Web sitesi: http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20200120 page 77/1223

Malta

Lisans eğitimi

Lisans Eğitimi, bir dizi yarı zamanlı akşam kursu olarak sunulur ve alternatif bir ITE programı olarak kabul edilir

Süre: 4 yıl/180 AKTS

Sağlayıcı: Eğitim Enstitüsü

Kabul kriteri:

- 1) Maltaca, İngilizce ve Matematikte 3. Seviye yeterlilikler (Malta Yeterlilikler Çerçevesine (MQF) göre); ve
- 2) a) İlköğretim müfredatında öğretilen derslerden birinde 4. Düzey (genel eğitim) MATSEC yeterliliği; veya
b) Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımında (EÇEB) MQF Düzey 4 (VET) yeterliliği; veya
c) İlköğretim müfredatında öğretilen derslerden birinde MQF Düzey 4'te (genel eğitim) üç ders.

Web sitesi: https://instituteofeducation.gov.mt/en/Documents/Prospectus/lfE_Prospectus%202020-21%20Desktop%20friendly.pdf

Hollanda

Eğitim programında yan dal

"Eğitimde Yan Dal" programı, üniversite lisans öğrencilerinin sınırlı bir ikinci düzey öğretmenlik yeterliliği (genel orta öğretimin 1-3 yılları) elde etmelerini sağlar. Yatay Giriş programı, yüksek öğretim niteliklerine sahip kişilere önceden öğretmenlik yeterliliği olmadan öğretmenlik mesleğine girmeleri için başka bir seçenek sunar. Bu şekilde atanan öğretmenler, tam bir öğretmenlik yeterliliği ve dolayısıyla kalıcı bir sözleşme kazanmak için gereken eğitim ve desteği alırken en fazla iki yıl süreyle geçici sözleşme ile çalışabilirler.

Sağlayıcı: ITE kurumları

Kabul kriteri: Minimum ISCED 6 seviyesi (lisans diploması)

Web sitesi: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/leraar-voortgezet-onderwijs>

Avusturya

Alternatif eğitim

Alternatif eğitim, ilgili çalışmaların (örneğin fizik) mezunlarının, orta düzey genel eğitimin bir parçası olarak ilgili dersi (örneğin fizik) öğretmek için bir nitelik kazanmalarına olanak tanır. Sadece bir derste öğretmenlik mesleği ortaöğretim düzeyi (genel eğitim) için yüksek lisans diplomasına imkan sağlar.

Bu program, ilgili derslerde mezun olan talebe göre sunulmaktadır.

Süre: 120 AKTS, en az dört yarıyıl

Sağlayıcı: Öğretmen yetiştiren üniversite fakülterleri

Kabul kriteri: Tanınmış bir lise sonrası eğitim kurumunda en az 180 AKTS ve en az 3 000 saatlik ilgili mesleki deneyim kapsamında ilgili bir çalışmanın tamamlanması

Web sitesi: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/ab.html>

Slovakya

Tamamlayıcı pedagojik çalışma (*D oplňujúce pedagogické štúdium*)

Yüksek lisans derecesine sahip diğer alanlardan profesyoneller, pedagojik/felsefi fakülteler tarafından sunulan 'Ek pedagojik çalışmayı' tamamlayarak öğretmenlik yeterliliğini elde edebilirler. Bu programa pedagojik olmayan bir Yüksek Lisans derecesine paralel olarak veya sonrasında da devam edilebilir. Pedagojik ve psikolojik disiplinleri, metodolojiyi, didaktiği ve uygulamalı eğitimi içerir.

Süre: 200 saat (2 akademik yıl)

Sağlayıcı: Üniversiteler - pedagojik/felsefi fakülteler

Kabul kriteri: Yüksek Lisans/Doktora Derecesi Öğrencisi - Yüksek Lisans/Doktora çalışmasına paralel ise. Master/PhD derecesi - eğer master/PhD çalışmasıyla paralel değilse. Diğer kriterler fakülte/üniversiteye göre değişiklik gösterebilir.

Web sitesi: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20191015>; <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190901?ucinnost=07.01.2020>

İsveç

KPU – Kompletterande pedagogisk utbildning

Bazı KPU'lar, yerel düzeyde okul düzenleyicileri ile işbirliği içinde, öğrencilerin nitelikli öğretmenler olmak için yarı zamanlı okurken tam zamanlı maaşla öğretmen olarak çalışmaya başlamalarını mümkün kılar.

Süre: 90 AKTS

Sağlayıcı: ITE

Kabul kriteri: Okul müfredatıyla ilgili bir konuda en az 90 AKTS.

Web sitesi: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/kpu/>

VAL – vidareutbildning av lärare

Öğretmen diploması olmayan hizmet içi öğretmenler, öğretmenlerin daha fazla eğitimi (VAL) yoluyla önceki çalışmaları ve deneyimleri tamamlayabilir. Kabul, önceki çalışmalara ve deneyimlere bağlıdır. İstenilen dereceye ulaşmak için bireysel çalışma planı vardır. Çalışmalar genellikle uzaktan ve yarı zamanlı çalışma hızında sunulur.

Süre: Daha önceki eğitime bağlıdır ancak en fazla 120 AKTS

Sağlayıcı: ITE

Kabul kriteri: Önceki eğitime bağlıdır

Web sitesi: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/val/>

ULV – utländska lärares vidareutbildning

Başka bir ülkeden öğretmenlik derecesine sahip veya başka bir ülkenin okul müfredatıyla ilgili bir konuda akademik çalışmaları olan kişiler. Neyin desteklenmesi gerektiğine bağlı olarak bireysel çalışma planı.

Süre: Daha önceki eğitime bağlıdır ancak en fazla 120 AKTS

Sağlayıcı: ITE

Kabul kriteri: Önceki eğitime bağlıdır

Web sitesi: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/ulv/>

United Kingdom (İngiltere)

Önce Öğret

Önce Öğret eğitimi sağlamak için akredite temel öğretmen eğitimi (ITT) sağlayıcılarıyla birlikte çalışır ve katılımcıları düşük gelirli topluluklardaki/zorlu koşullarda bulunan okullara yerleştirir. Kursiyerlere ilk yıl vasıfsız öğretmen maaşı verilir ve bu senenin sonunda vasıflı öğretmen olurlar. Ardından, aynı okulda yeni nitelikli öğretmenler (NQT) olarak ek bir yıl çalışırlar.

Katılımcılar eğitim öğretimlerine bir okulda azaltılmış bir zaman çizelgesiyle başlarlar; bu, başlangıçta tüm programın %60'ıdır ve daha yerleşik hale geldikten sonra (genellikle ilk yarı dönemden sonra) tüm programın %80'ine yükselir. Okul içi eğitim, 5 haftalık yoğun bir yatılı yaz kursunu takip eder.

Eğitimin tamamlanması, birinci yılın sonunda profesyonel akreditasyona (Nitelikli Öğretmen Statüsü, QTS) ve ikinci yılın sonunda bir akademik yeterliliğe - Eğitimde Yüksek Lisans Diploması (PGDE) - yol açar.

Bu nitelikleri (QTS ve PGDE) elde eden katılımcılar, programın isteğe bağlı üçüncü yılında bir lisansüstü Yüksek Lisans yeterliliği için yarı zamanlı çalışabilirler.

Süre: 2 yıl. Katılımcılar birinci yıldan sonra QTS'ye ulaşırlar ve ardından bir yıl daha birinci yılın sonunda yeni nitelikli öğretmenler (QTS, Nitelikli Öğretmen Statüsü) olarak bir yıl daha çalışırlar ve ikinci yılın sonunda bir akademik yeterlilik - Eğitimde Yüksek Lisans Diploması (PGDE) - elde ederler. (NQT) aynı okulda. Bu ikinci yılın sonunda PGDE'ye ulaşırlar. Katılımcıların bir lisansüstü yüksek lisans derecesi için yarı zamanlı okuyabilecekleri isteğe bağlı bir üçüncü yıl vardır.

Sağlayıcı: Bir hayır kurumu olan Önce Öğret Organizasyonu programın sağlanmasında akredite başlangıç öğretmen eğitimi sağlayıcıları ve düşük gelirli topluluklardaki okullarla birlikte çalışır.

Kabul kriteri: Katılımcıların genellikle bir lisans derecesi veya daha yüksek olması gerekir. Program, özellikle, aksi takdirde öğretmenlik alanında bir kariyer düşünmeyebilecek, liderlik potansiyeline sahip yüksek başarılı mezunları hedeflemektedir.

Web sitesi: <https://www.teachfirst.org.uk/training-programme>

Birleşik Krallık (Galler)

Önce Öğret Cymru

Galler'de Ek Lisansüstü Eğitim Programı (AGTP) (Önce Öğret) olarak bilinen Önce Öğret temel öğretmenlik eğitimi (ITE) programı, aksi takdirde öğretmenlik alanında bir kariyer düşünmeyebilecek, liderlik potansiyeline sahip yüksek başarılı mezunları hedeflemektedir. Kurumsal katkılarla finanse edilen bağımsız bir hayır kurumu olan Önce Öğret'in Galler kolu olan Önce Öğret Cymru tarafından sağlanır ve ücretler okullar tarafından ödenir ve AGTP kursları için Galler Hükümeti'nden eğitim ödenekleri verilir.

AGTP (Önce Öğret) katılımcıları, mesleğe "yüksek kaliteli" mezunlar olarak girmelidir. Normalde ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerdeki ortaokullara yerleştirilirler ve Önce Öğret Cymru, eğitimi sağlamak için akredite sağlayıcılarla birlikte çalışır.

Katılımcılar eğitim öğretilerine bir okulda azaltılmış bir zaman çizelgesiyle başlarlar; bu, başlangıçta tüm programın %60'ıdır ve daha yerleşik hale geldikten sonra (genellikle ilk yarı dönemden sonra) tüm programın %80'ine yükselir. Okul içi eğitim, 5 haftalık yoğun bir yatılı yaz kursunu takip eder. Kursiyerlere ilk yıl için vasıfsız öğretmen olarak maaş ödenir ve başarılı bir şekilde tamamladıklarında kalifiye öğretmen statüsü (QTS) verilir. Daha sonra, yeni vasıflı öğretmenlerle (NQT) aynı okulda ek bir yıl daha (tam zamanlı) çalışırlar ve bu ikinci yılın başarıyla tamamlanması üzerine akademik bir nitelik kazanırlar – Eğitimde Yüksek Lisans Diploması (PGDE).

Bu nitelikleri (QTS ve PGDE) elde eden katılımcılar, programın isteğe bağlı üçüncü yılında bir lisansüstü yüksek lisans yeterliliği için yarı zamanlı çalışabilirler.

Süre: Önce Öğret (AGTP) programı iki yıl sürer. Katılımcılar ilk yıldan sonra QTS'yi alırlar ve ardından aynı okulda yeni kalifiye öğretmenler (NQT) olarak bir yıl daha çalışırlar. Bu ikinci yılın sonunda PGDE'yi alırlar. Katılımcıların lisansüstü yüksek lisans derecesi için yarı zamanlı çalışabilecekleri isteğe bağlı bir üçüncü yıl vardır.

Sağlayıcı: Bir hayır kurumu olan Önce Öğret programın sağlanmasında akredite başlangıç öğretmen eğitimi sağlayıcıları ve düşük gelirli topluluklardaki okullarla birlikte çalışır.

Kabul kriteri: Genel giriş kriterleri ve kurs içeriği, diğer lisansüstü ITE rotalarıyla aynıdır, ancak program, özellikle, aksi takdirde öğretmenlik alanında bir kariyer düşünmeyecek olan, liderlik potansiyeline sahip yüksek başarılı mezunları hedeflemektedir. Yalnızca Güney Galler'de ve 2:1 veya daha yüksek lisans derecesine sahip olanlar için mevcuttur.

Web sitesi: <https://www.teachfirst.org.uk/training-programme>

Lisansüstü Öğretmen Programı (GTP)

Mevcut okul çalışanlarına yönelik bu program, ilgili konuda lisans veya eşdeğeri olan adaylara yöneliktir. Programlar genellikle öğretmenlerin çalıştıkları okuldan farklı bir okulda eğitim için küçük bir süre harcamasını gerektirir ve en az 10 günlük üniversite liderliğindeki eğitimi içerir. Bu program profesyonel akreditasyona (Nitelikli Öğretmen Statüsü, QTS) imkan sağlar.

2020/21'de GTP'nin yerini, iki yıl sürecek ve QTS'ye ve bir akademik kalifikasyona (Lisansüstü Eğitim Sertifikası, PGCE) götüreceği yeni (maaşlı) istihdama dayalı bir program alacaktır.

Süre: GTP normalde bir yıl (üç dönem) sürer, ancak uygun deneye ve niteliklere (örneğin ileri eğitimde öğretmenlik yeterliliği veya denizaşırı öğretmenlik yeterliliği) sahip kursiyerler programı daha kısa sürede tamamlayabilirler (minimum süre üç aydır).

Sağlayıcı: GTP, Galler'deki üç bölgesel öğretmen eğitim merkezi tarafından yönetilir ve sunulur: Kuzey ve Orta Galler Öğretmen Eğitimi Merkezi, Güney Batı Galler Öğretmen Eğitimi Merkezi ve Güney Doğu Galler Öğretmen Eğitimi Merkezi. Stajyerin istihdam edildiği okul, eğitim sürecini yöneten ve bir kursiyerin QTS Standartlarını (Öğretme ve Liderlik için Profesyonel Standartlar tarafından

tanımlanan) karşılaşmasını sağlayacak eğitim planını tasarlayan eğitim sağlayıcısı ile birlikte günlük eğitimi yönetir. Eğitim programının sonunda, sağlayıcı/bölgesel öğretmen eğitim merkezi kursiyeri değerlendirir ve Eğitim İşgücü Konseyi'ne (EWC) QTS için tavsiye edilip edilmeyeceğine karar verir.

Kabul kriteri: TGTP'de her yıl sınırlı sayıda yer vardır ve başvurular doğrudan bölgesel öğretmen yetiştirme merkezlerine gönderilir. Adaylar, başlangıç öğretmenlik eğitimi uygunluk kriterlerini karşılamalı, bir okulda istihdam edilmeli (yani vasıfsız öğretmenler olarak istihdam sözleşmesine sahip olmalı) ve ilgili bir konuda lisans derecesine veya eşdeğer bir niteliğe sahip olmalıdır.

Web sitesi: <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2019-03/graduate-teacher-program-policy-and-priorities-statement-2019-20.pdf>
<https://www.ucas.com/postgraduate/teacher-training/train-teach-wales/postgraduate-teacher-training-wales>

Birleşik Krallık (İskoçya)

Öncelikli derslerde ve İskoçya'nın ücra ve kırsal bölgelerinde öğretmenler için işe alım zorluklarının ele alınmasına yardımcı olmak için mesleğe birkaç ek yol eklenmiştir:

Aberdeen Üniversitesi, Uzaktan Eğitim (DLITE) İlköğretim PGDE Aberdeen

Üniversitesi, Uzaktan Eğitim (DLITE) Ortaöğretim PGDE Aberdeen

Üniversitesi, Eğitim Araştırmalarında PG Sertifikası

Dundee Üniversitesi, Desteklenen Başlangıç Yolu (SIR) ile PGCE Ortaöğretim

Edinburgh Üniversitesi, Dönüştürücü Öğrenme ve Öğretme Yüksek Lisansı **Kaynak:**

<https://www.gtcs.org.uk/registration/register-of-teachers/courses-postgraduate-ite.aspx>.

İsviçre

Özel eğitim programı

Öğretmen eğitimi veren üniversiteler, öğretmenlik için yeniden eğitim almak isteyen, en az 30 yaşında olan ve mesleki deneyim gösterebilen kişiler için özel bir eğitim programı sunabilir. Bu özel program, en erken eğitimin ilk yılının sonunda talep edilen dereceye (iş başında eğitim) karşılık gelen ücretli bir yarı zamanlı öğretmenlik pozisyonu almalarını sağlar. Öğretim faaliyeti tam zamanlı çalışmaların bir parçasıdır ve üniversite tarafından denetlenmelidir.

Süre: 270-300 AKTS (normal ITE ile aynı süre)

Sağlayıcı: Öğretmen yetiştiren üniversiteler

Kabul kriteri: En az üç yıllık mesleki deneyim gereklidir ve yaş sınırlaması (en az 30 yaşında olmak)

Web sitesi: <http://www.edk.ch/dyn/27621.php>

Türkiye

Pedagojik Formasyon Sertifika Programı

Program teorik dersleri (14 kredi), mesleki konuları ve okul uygulamasını (11 AKTS) içermektedir. Bu program yakın zamanda kaldırılacaktır.

Süre: İki yarıyıl, haftalık 25 kredi (ders saati).

Sağlayıcı: Akredite üniversitelerdeki Eğitim Fakülteleri

Kabul kriteri: 4 yıllık lisans programlarının belirli bölümleri

Web sitesi: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx

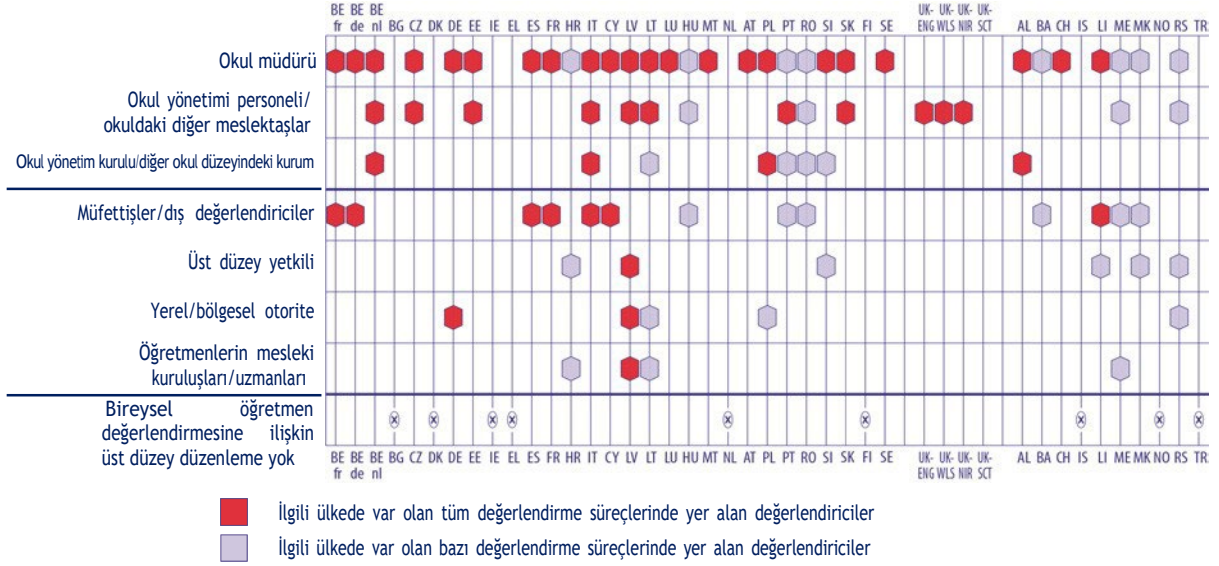
Açıklayıcı not

Burada yalnızca en yaygın alternatif yollar açıklanmaktadır.

Ek I.3: Ortaokul öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimini destekleme sorumlulukları olan ulusal organların/ajansların adları ve web siteleri, 2019/20 (Veriler Şekil 3.10)

	Name	Link
BE fr	<i>Institut de la Formation en cours de Carrière</i> Hizmet içi eğitim kurumu	www.ifc.cfwb.be
BE de	<i>Weiterbildungskommission</i>	www.ahs-dg.be
CZ	<i>Národní pedagogický institut České republiky</i> Çek Cumhuriyeti Ulusal Pedagoji Enstitüsü	www.npicr.cz
EE	<i>Haridus- ja Noorteamet</i> Eğitim ve Gençlik Kurumu	https://www.harno.ee/
IE	<i>Öğretmenler için Mesleki Gelişim Hizmeti (PDST)</i>	www.pdst.ie
EL	<i>Eğitim Politikası Enstitüsü</i>	www.iep.edu.gr
HR	<i>Agencija za odgoj i obrazovanje</i> Eğitim ve Öğretmen Eğitimi Ajansı	www.azoo.hr
IT	<i>INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa)</i> Ulusal Dokümantasyon, Yenilik ve Eğitim Araştırmaları Enstitüsü	www.indire.it
CY	<i>Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου</i> Kıbrıs Pedagoji Enstitüsü	www.pi.ac.cy
LU	<i>Institut de formation de l'Éducation nationale</i> Eğitimde Öğretim Kurumu	www.ifen.lu
HU	<i>Oktatási Hivatal</i> Eğitim Kurumu	https://www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedagogus_tovabbkepzesek/altalanos_tajekoztato
AT	<i>RektorInnenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen</i> Avusturya öğretmen eğitimi yüksek okulları Rektörler Konferansı	
PL	<i>Ośrodek Rozwoju Edukacji</i> Eğitim Geliştirme Merkezi	www.ore.edu.pl
PT	<i>Conselho Científico-Pedagógico Da Formação Contínua</i> Pedagojik Sürekli Mesleki Eğitim Konseyi	www.ccpfc.uminho.pt
FI	<i>Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen</i> Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı	www.opf.fi
SE	<i>Skolverket</i> İsveç Ulusal Eğitim Ajansı	www.skolverket.se
UK-WLS	<i>Eğitim İşgücü Konseyi</i>	www.ewc.wales
UK-NIR	<i>Eğitim Kurumu</i>	www.eani.org.uk
UK-SCT	<i>Eğitim İskoçya</i>	https://education.gov.scot/
AL	<i>Agjencia e Sigurimit te Cilesise ne Arsimin Parauniversitar</i> Üniversite Öncesi Eğitimin Kalite Güvencesi Ajansı	www.ascap.edu.al
LI	<i>Schulamt – Zentrum für Schulmedien</i>	https://www.llv.li/inhalt/11239/amtsstellen/zentrum-fur-schulmedien
ME	<i>Zavod za školstvo</i> Eğitim Hizmetleri Bürosu	https://www.zzs.gov.me
MK	<i>Biro za razvoj na obrazovanie</i> Eğitim Geliştirme Bürosu	www.bro.gov.mk
RS	<i>Zavod za unapreğivanje obrazovanja i vaspitanja</i> Eğitimi İyileştirme Enstitüsü	zuov.gov.rs

Annex I.4: Ortaöğretim birinci kademede öğretmen değerlendirmesine dahil olan değerlendiriciler, 2019/20 (Şekil 4.6'nın tamamlayıcısı).



Kaynak: Eurydice.

Açıklayıcı not

İlk yatay çizgi, dahili değerlendiricileri harici değerlendiricilerden ayırır. Şekil yalnızca normal değerlendirme prosedürlerini göstermektedir: ciddi düşük performans veya görevi kötüye kullanma durumlarında bir disiplin önlemi biçimi olarak gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri kapsam dışındadır. Yönetim kadrosu, okul yönetimini müdürle paylaşır ve müdür yardımcısı, bölüm başkanı veya bölüm müdürü gibi rolleri yerine getirir.

Ülkeye özel notlar

Almanya: Bilgiler, *Länder*'in öğretmen değerlendirmesiyle ilgili düzenlemeler yayınlayan azınlığı için geçerlidir (bkz. Bölüm 4.1).

İspanya: Bilgiler, öğretmen değerlendirmesine ilişkin düzenlemeler yayınlayan dört Özerk Topluluk için geçerlidir. Asturias'ta öğretmenler okul müdürü tarafından değerlendirilir. Aragon, Castilla-La Mancha ve La Rioja'da öğretmenler müfettiş tarafından değerlendirilir.

Karadağ: 'Müfettişler', kalite güvencesi için hem müfettişleri hem de danışmanları ifade eder.

Ek I.5: Ortaokul öğretmenlerinin ulusötesi hareketliliğini teşvik eden merkezi olarak finanse edilen programların adları, hedef nüfusu, hedef ülkeleri ve hareketlilik süresi, 2019/20 (Veriler Şekil 5.5)

	İsim	Hedef kitle	Hedef ülkeler	Hareketlilik süresi
BE fr	Hollanda'daki öğretmenler için seminer	Flemenççe öğretmenleri	Hollanda	4 gün
BE fr	Almanya'daki öğretmenler için seminer	Almanca öğretmenleri	Almanya	1 hafta
BE nl	Francoform	Fransızca öğretmenleri	Fransa	2 hafta
BE nl	Almanya'daki Flaman öğretmenler için seminer	Almanca öğretmenleri	Almanya	1 hafta
CZ	Alman öğretmenler için Çek-Bavyera/Çek-Saksonya çalışma programlarına dayalı uluslararası pedagojik çalıştaylar	Almanca öğretmenleri	Almanya Bavyera/Saksonya	1-2 hafta
CZ	Fransızca öğretmenleri için didaktik stajlar	Fransızca öğretmenleri	Belçika - Wallonia	3 hafta
DE	Belçika'daki Fransızca öğretmenleri için SMG kursları	Fransızca öğretmenleri	Belçika	1 hafta
DE	İspanya'da öğretmenlerin işi görerek öğrenmesi	İspanyolca konuşan tüm öğretmenler	İspanya	2 to 3 hafta
DE	Okullar: Gelecek için Ortaklar	Yurt dışından gelen Almanca öğretmenleri	Almanya	3 hafta
DK, EE, LV, FI, SE, IS, NO	Alt programlar Nordplus Junior	Tüm öğretmenler	İskandinav ve Baltık ülkeleri	5 iş gününden 1 yıla kadar

	Name	Target population	Destination countries	Duration of mobility
IE	Fransız/İrlandalı Profesyonel Öğretmen ziyareti	Fransızca öğretmenleri	Fransa	1-2 hafta
IE	Almanca öğretmen değişim programı	Almanca öğretmenleri	Almanya	1 dönem
ES	Profesyonel ziyaret	Tüm öğretmenler	14 Avrupa ülkesi ⁽¹⁾	2 hafta
FR	CIEP profesyonel ziyaretler	Yabancı dil öğretmenleri	7 Avrupa ülkesi ⁽²⁾	1-2 hafta
FR	Jules Verne programı	Tüm öğretmenler	Belirlenmiş bir liste yok	1-3 yıl
FR	Stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel	Tüm öğretmenler	9 Avrupa ülkesi	2 hafta
FR	Codofil	Tüm öğretmenler	ABD	1 yıl
HR	İkili işbirliği	Fransızca, Almanca ve tarih öğretmenleri	Fransa, Almanya, İsrail	(:)
AT	Dil Yardımı Programı	Tüm öğretmenler	12 ülke ⁽³⁾	6-8 ay
AT	Avusturyalı Öğretmenler için Fransa ve İspanya'ya Ziyaret Programı	Fransızca ve İspanyolca öğretmenleri	Fransa, İspanya	1-2 hafta
AT	Yurtdışındaki Avusturya Okullarındaki Avusturyalı öğretmenler için Ziyaret Programı	Tüm öğretmenler		1-2 hafta
AT	İki Dilli Okullarda Avusturyalı Öğretmenler için Ziyaret Programı	Almanca öğretmenleri		1-2 hafta
FI	İskandinav ülkelerinde öğretmen değişimi ve kurslar için Pohjola-Norden hibeleri	Tüm öğretmenler	Nordik ülkeler	1-2 hafta
SE	Atlas konferansı	Tüm öğretmenler	Tüm ülkeler	(:)
UK	Sınıfları Bağlamak	Tüm öğretmenler	yurtdışında 30'dan fazla katılımcı ülke	Yaklaşık bir hafta
UK	Fulbright Uluslararası Öğretmenler için Öğretim Programında Seçkin Ödüller	Tüm öğretmenler	Amerika Birleşik Devletleri	Bir dönem
NO	TROLL Bursları	Fransızca öğretmenleri	Fransa	2-21 gün

(1) Belçika, Danimarka, Almanya, İrlanda, Fransa, İtalya, Hollanda, Avusturya, Portekiz, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık, İsviçre ve Norveç.

(2) Almanya, İrlanda, İspanya, İtalya, Avusturya, Portekiz ve Birleşik Krallık.

(3) Dil Yardımı Programı şu anda Avusturya ile Belçika, Hırvatistan, Fransa, Macaristan, İtalya, İspanya, İrlanda, Birleşik Krallık, Rusya, Slovenya ve İsviçre arasında mevcuttur.

Ek II: İstatistiksel tablolar

[İstatistiksel Ek](#) Excel dosyasını açın

Bölüm 1: Öğretmenlik Mesleğinin Çekiciliği

Tablo 1.1: Yaş gruplarına göre ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 1.2
Tablo 1.2: Daimi istihdamda veya belirli süreli sözleşmelerde ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 1.4
Tablo 1.3: Yaş gruplarına göre belirli süreli sözleşmeli ortaokul öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 1.5
Tablo 1.4: Tam zamanlı orta öğretim öğretmenleri tarafından işleriyle ilgili faaliyetler hakkında bildirilen saat cinsinden ortalama çalışma süresi, 2018	
Tablo 1.5: Ortaöğretim öğretmenlerinin işleriyle ilgili faaliyetler hakkında rapor verdiği sürenin oranı, tam zamanlı öğretmenler, AB düzeyi, 2018	Şekil 1.6
Tablo 1.6: Haftalık sözleşmeli çalışma süresi ile rapor edilen ortalama çalışma süresi arasındaki fark, tam zamanlı ortaöğretim öğretmenleri, 2018/20	
Tablo 1.7: Çeyreklere göre farklı görevlere ayrılmış ortalama çalışma saatleri, tam zamanlı ortaöğretim öğretmenleri, 2018	Şekil 1.9
Tablo 1.8: Çeyreklere göre farklı görevlere ayrılan çalışma saatlerinin oranı, tam zamanlı ortaokul öğretmenleri, 2018	Şekil 1.9
Tablo 1.9: Maaşlarından memnun olan öğretmenlerin oranı ve öğretmenlerin ortalama yıllık brüt gerçek maaşları (EUR) ile kişi başına düşen GSYİH arasındaki fark, ortaöğretim, 2018/19	Şekil 1.10

Bölüm 2: Temel Öğretmenlik Eğitimi ve Öğretmenlik Mesleğine Giriş

Tablo 2.1: En yüksek eğitim kazanımına göre ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 2.2
Tablo 2.2: Öğretmen eğitimi veya yetiştirme programı türüne göre ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	Kısım 2.1.3
Tablo 2.3: Yaş gruplarına göre öğretim içeriği, pedagoji ve sınıf uygulamalarını içeren örgün eğitimi veya eğitimi tamamlayan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 2.4
Tablo 2.4: Öğretim içeriği, teori ve uygulama dahil örgün eğitim veya öğretimi tamamlayan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	Kısım 2.1.2
Tablo 2.5: Yaş gruplarına göre ilk istihdamları sırasında resmi veya gayri resmi göreve başlayan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 2.7

Bölüm 3: Sürekli Mesleki Gelişim

Tablo 3.1: Mesleki gelişime ortaöğretim öğretmeni katılımı (toplam, ortalama ve tür), 2018	Şekil 3.1, 3.2 ve 3.4
Tablo 3.2: En az bir tür SMG faaliyetine katılan öğretmenlerin mesleki gelişimine dahil edilen dersler (ortalama ve orantı), 2018	Şekil 3.3 ve 3.4
Tablo 3.3: Öğretmenlik uygulaması üzerindeki etki algısına göre, anketten önceki 12 ayda öğretmenlerin katıldığı farklı mesleki gelişim etkinliklerinin ortalama sayısı, 2018	
Tablo 3.4: Mesleki gelişimin çalışma programlarıyla ve ücretli çalışma izninin mevcudiyetiyle çeliştiğine "katılan" ve "kesinlikle katılan" ortaokul öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 3.7
Tablo 3.5: Araştırmadan önceki 12 ay boyunca müdürleri çeşitli faaliyetlerde bulunan ortaöğretim öğretmenlerinin frekansa göre oranı, AB ortalaması, 2018	Şekil 3.7
Tablo 3.6: Müdürleri son 12 ayda okulları için bir mesleki gelişim planında "sık" veya "çok sık" çalışan ortaokul öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 3.9

Bölüm 4: Öğretmen Değerlendirmesi

Tablo 4.1: Müdürün değerlendirme sıklığını bildirdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 4.2
Tablo 4.2: Müdürün düzeltme tartışmalarının değerlendirmeyi takip ettiğini bildirdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin sıklığına göre oranı, 2018	Şekil 4.4
Tablo 4.3: Müdürün değerlendirici tarafından değerlendirme sıklığını bildirdiği okullarda çalışan öğretmenlerin oranı, 2018	Şekil 4.7 ve 4.8
Tablo 4.4: Müdürün değerlendirme için kullanılan yöntemler hakkında rapor verdiği okullarda çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 4.10
Tablo 4.5: Son 12 ayda alınan geri bildirim olumlu bir etkisi olduğunu düşünen ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 4.5
Tablo 4.6: Ortaöğretim öğretmenlerine geri bildirim sağlamak için kullanılan bilgi türleri, 2018	

Bölüm 5: Ulusötesi Hareketlilik

Tablo 5.1: 2018'de yurtdışında bulunan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı	Şekil 5.1
Tablo 5.2: Yurtdışına gitmek için mesleki nedenlere göre ortaöğretimdeki hareketli yabancı dil öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin oranı, 2018	
Tablo 5.3: Farklı dönemlerde (ITE sırasında ve/veya uygulama öğretmeni olarak) yurt dışında bulunmuş olan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı	Şekil 5.4
Tablo 5.4: 2018 ve 2013 yılları arasında mesleki amaçlarla yurtdışında bulunan ortaöğretim öğretmenlerinin oranındaki fark	Şekil 5.1
Tablo 5.5: Yabancı dil öğreterek kontrol edilen bir öğrenci olarak hareketlilik yaptıysanız, ortaöğretim öğretmeni olarak hareketliliğe devam etme olasılığına ilişkin regresyon analizi, 2018	
Tablo 5.6: Öğretilen derse göre mesleki amaçlarla yurtdışında bulunan ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, AB ortalaması, 2018	Şekil 5.3
Tablo 5.7: Mesleki yurtdışına gitme nedenlerine göre ortaöğretimdeki hareketli öğretmenlerin oranı, 2018	Şekil 5.2
Tablo 5.8: Bir hareketlilik programının desteğiyle mesleki amaçlarla yurtdışına giden ortaöğretimdeki hareketli öğretmenlerin oranı, 2018	Şekil 5.6

Bölüm 6: Öğretmenlerin İşyerinde Refahı

Tablo 6.1: Yoğunluğa göre işteki stres deneyimlerini, iş ve özel yaşamları arasındaki dengeyi ve işin ruh ve fiziksel sağlıkları üzerindeki etkisini bildiren ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 6.1
Tablo 6.2: Stres kaynağı olarak belirli sayıda konuyu bildiren ortaöğretim öğretmenlerinin oranı, 2018	Şekil 6.2
Tablo 6.3: Öğretmenlerin ortalama stres endeksi puanı, 2018	Şekil 6.3
Tablo 6.4: Seçilen Eurydice göstergelerinin stres endeksi puanı üzerindeki etkisi, ortaöğretim, AB düzeyi, 2018	
Tablo 6.5: Öğretmenlerin mesleki yaşamının seçilmiş yönlerinin stres indeks puanına etkisi, regresyon analizleri, ortaöğretim, 2018	Şekil 6.4
Tablo 6.6: Seçilmiş Eurydice göstergelerinin ve öğretmenlerin profesyonel yaşamlarının stres indeks puanı, regresyon analizleri üzerindeki etkisi, ortaöğretim, AB düzeyi, 2018	

EĞİTİM, GÖRSEL-İŞİTSEL VE KÜLTÜR YÜRÜTME AJANSI

Eğitim ve Gençlik Politikası Analizi

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Birim A6)
B-1049 Brüksel
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Yazarlar

Peter Birch (koordinasyon), Akvilė Motiejūnaitė-Schulmeister,
Isabelle De Coster, Olga Davydovskaia ve Nicole Vasiliou

Dış uzman

Christian Monseur

Düzen ve grafikler

Patrice Brel

Kapak

Vanessa Maira

Üretim koordinatörü

Gisèle De Lel

EURYDICE ULUSAL BİRİMLERİ

ARNAVUTLUK

Eurydice Birimi
Avrupa Entegrasyonu ve Projeler Departmanı
Eğitim ve Spor Bakanlığı
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Birim Katkısı: Egest Gjokuta

AVUSTURYA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abt. Bildungsstatistik und -monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

BELÇİKA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 - Bureau 6A/001
1080 Bruxelles
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-jaan 15
1210 Brussel
Birim Katkısı: Sanne Noel; Flaman Eğitim ve Öğretim
Bakanlığından Liesbeth Hens, Goedele Avau, Liesbeth Roels, Marc
Leunis, Elke Peeters, Monika Van Geit, Steven Heyman, Teun
Pauwels ve Katrien Vercruyssen

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Fachbereich
Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

BOSNA-HERSEK

Sivil İşler Bakanlığı
Eğitim Sektörü
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Birim Katkısı: BA Eurydice Birimi, ilgili milli eğitim bakanlıklarından
uzmanlarla birlikte

BULGARİSTAN

Eurydice Birimi
İnsan Kaynakları Geliştirme Merkezi
Eğitim Araştırma ve Planlama BirimiUnit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Birim Katkısı: Marchela Mitova ve Nikoleta Hristova

HIRVATİSTAN

Hareketlilik ve AB Programları
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Birim Katkısı: Joint contribution

KIBRIS

Eurydice Birimi
Eğitim ve Kültür Bakanlığı
Kimonos ve Thoukydidou
1434 Nicosia
Birim Katkısı: Uzmanlar: Ioannis Ioannou (orta genel eğitim
bölümü)

ÇEKYA

Eurydice Birimi
Çek Ulusal Uluslararası Eğitim ve Araştırma Ajansı
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Birim Katkısı: Simona Pikálová, Helena Pavlíková; uzmanlar:
Vít Krčál (Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı), Miroslav Jiříčka,
Jiří Smrčka (Yüksek Öğrenim Ulusal Akreditasyon Bürosu)

DANİMARKA

Eurydice Birimi
Çocuk ve Eğitim Bakanlığı
Danimarka Bilim ve Yüksek Öğrenim Ajansı
Bredgade 43
1260 København K
Birim Katkısı: Çocuk ve Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim ve
Bilim Bakanlığı

ESTONYA

Eurydice Birimi
Analiz Departmanı
Eğitim ve Araştırma Bakanlığı
Munga 18
50088 Tartu
Birim Katkısı: Vilja Saluveer (Eğitim ve Araştırma Bakanlığı)

FİNLANDİYA

Eurydice Birimi
Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Birim Katkısı: Olga Lappi ve Kristiina Volmari

FRANSA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
(MENJS)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de
l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
(DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales (MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Birim Katkısı: Olivier Sidokpohou (uzman), Anne
Gaudry-Lachet (Eurydice Fransa)

ALMANYA

Eurydice-Informationstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Birimim Katkısı: Thomas Eckhardt

YUNANİSTAN

Yunan Eurydice Birimi
Avrupa ve Uluslararası İlişkiler Müdürlüğü
Uluslararası ve Avrupa İşleri Genel Müdürlüğü, Yunan Diasporası
ve Kültürlerarası Eğitim
Milli Eğitim ve Diyanet İşleri Bakanlığı
37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)
15180 Amarousion (Attiki)
Birimim Katkısı: Ortak sorumluluk

MACARİSTAN

Macar Eurydice Birimi
Eğitim Kurumu
19-21 Maros Str.
1122 Budapest
Birimim Katkısı: András Derényi (uzman)

İZLANDA

Eurydice Birimi
Eğitim Müdürlüğü
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Birimim Katkısı: Hulda Skogland

İRLANDA

Eurydice Birimi
Eğitim ve Beceriler Bakanlığı (DES) Uluslararası Bölüm
Marlborough Street
Dublin 1 - DO1 RC96
Birimim Katkısı: Mary Gilbride, Seán P Ó Briain, John
Fitzgerald ve Catherine Treacy

İTALYA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Birimim Katkısı: Simona Baggiani; uzman: Diana Saccardo
(Dirigente tecnico, Ministero dell'Istruzione); Başlatma ve CPD
için: Maria Chiara Pettenati (Dirigente di ricerca, INDIRE)

LETONYA

Eurydice Birimi
Devlet Eğitim Geliştirme Ajansı
Valņu street 1 (5th floor)
1050 Riga
Birimim Katkısı: Ortak sorumluluk

LİHTENŞTAYN

Informationstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Birimim Katkısı: Informationstelle Eurydice

LİTVANYA

Eurydice Birimi
Ulusal Eğitim Ajansı
M. Katkaus Str. 44,
LT-09217 Vilnius
Birimim Katkısı: Ortak sorumluluk

LÜKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 - étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Birimim Katkısı: Milli Eğitim, Çocuklar ve Gençlik
Bakanlığından uzmanlar: Kevin Zeches, Luc Federspiel,
Annick Hoffmann, Marc Michely, Patrick Hierthes ve Claude
Sevenig

MALTA

Eurydice Ulusal Birimi
Araştırma, Hayat Boyu Öğrenme ve İstihdam Bakanlığı Milli
Eğitim Bakanlığı
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Birimim Katkısı: Louis Scerri (uzman)

KARADAĞ

Eurydice Birimi
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Birimim Katkısı: Nevena Cabrilo (Eğitim Hizmetleri Bürosu
Uluslararası İşbirliği Bölüm Başkanı) ve Dijana Vuckovic (Karadağ
Üniversitesi'nde profesör)

HOLLANDA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Birimim Katkısı: Ortak sorumluluk

KUZEY MAKEDONYA

Ulusal Eurydice Birimi
Avrupa Eğitim Programları ve Hareketlilik Ulusal Ajansı
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17
1000 Skopje
Birimim Katkısı: Ortak sorumluluk

NORVEÇ

Eurydice Birimi
Eğitim ve Araştırma Bakanlığı
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Birimim Katkısı: Ortak sorumluluk

POLONYA

Polonya Eurydice Birimi
Eğitim Sistemini Geliştirme Vakfı
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Birim Katkısı: Magdalena Górowska-Fells, Eğitim ve Bilim Bakanlığı uzmanlarına danışarak: Ewa Staniszewska, Barbara Antosiewicz, Anna Dakowicz-Nawrocka, Bartłomiej Krasnowski; Ulusal uzman: Dominika Walczak (PhD, Özel Eğitim Akademisi, Varşova)

PORTEKİZ

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Direco-Geral de Estatísticas da Educao e Cincia (DGEEC)
Av. 24 de Julho, n.º 134
1399-054 Lisboa
Birim Katkısı: Isabel Almeida, harici uzman Valter Lemos (Instituto Politécnico de Castelo Branco) ile işbirliği içinde

ROMANYA

Eurydice Birimi
Eğitim ve Mesleki Eğitim Alanında Topluluk Programları Ulusal Ajansı
Universitatea Politehnică Bucureşti
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 Bucureşti
Birim Katkısı: Veronica - Gabriela Chirea, uzmanlar Cristina Barna (Ulusal Siyasal Bilgiler ve Kamu Yönetimi Üniversitesi - İşletme Fakültesi), Mihaela Stîngu (Bükreş Üniversitesi - Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Fakültesi), Ciprian Fartuşnic (Ulusal Sosyal Bilimler Merkezi) ile işbirliği içinde Politika ve Değerlendirme) ve Nicoleta Liţoiu (Bükreş Üniversitesi Politeknik - Öğretmenlik Kariyeri ve Sosyo-İnsan Bilimleri Eğitim Bölümü)

SIRBİSTAN

Eurydice Birimi Sırbistan
Foundation Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

SLOVAKYA

Eurydice Birimi
Uluslararası İşbirliği için Slovak Akademik Derneği
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

SLOVENYA

Eurydice Birimi
Eğitim, Bilim ve Spor Bakanlığı
Eğitim Geliştirme ve Kalite Bölümü
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Birim Katkısı: Tanja Taştanoska; uzmanlar: Barbara Kresal Sterniša ve Andreja Schmuck (her ikisi de Eğitim, Bilim ve Spor Bakanlığı)

İSPANYA

Eurydice España-REDIE
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
Paseo del Prado, 28
28014 Madrid

Birim Katkısı: M^a Paz Bouza, Juan Mesonero, Ana Prados, Jaime Vaquero, Elena Vázquez (Eurydice España-REDIE), Carlos J. Medina (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEF), Víctor Manuel García (SG de Personal) y María José Fernández (DP Educación de Ceuta) del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fco. Javier Briz, (Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón). Rubén Fernández (Consejería de Educación del Principado de Asturias). María Asunción Sempere, Antonia E. Obrador y Manel García (Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca de Illes Balears). María Isabel Rodríguez (Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha). Jesús Andrés Serrano, María Moreno y Francisco José Galán (Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura). José Luis Cabello (Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid). Mikel F. de Quincoces, Isi Roldán, Idoia Sara, Itziar Usandizaga, Ana Martínez e Iñaki Salegui (Departamento de Educación del Gobierno de Navarra). Clea Galián, Leyre Díaz y Eva M^a Ortega (Consejería de Educación y Cultura de La Rioja)

İSVEÇ

Eurydice Birimi
Universitets- och högskolerådet/
Box 4030
171 04 Solna
Birim Katkısı: Linnea Möller ve Madelen Charysczak

İSVİÇRE

Eurydice Birimi
İsviçre Kanton Eğitim Bakanları Konferansı (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Birim Katkısı: Alexander Gerlings

TÜRKİYE

Eurydice Birimi
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Birim Katkısı: Osman Yıldırım Uğur; uzman:
Prof. Dr. Cem Balcıkanlı

BİRLEŞİK KRALLIK

İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda için Eurydice Birimi
Eğitim Bakanlığı (DfE)
Sanctuary Buildings
Great Smith Street
London SW1P 3BT
Birim Katkısı: Eğitim Departmanında Nic Mackenzie ve David Hampshire

Eurydice Birimi İskoçya
Öğrenim Müdürlüğü
İskoç Hükümeti
2-C North
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Birim Katkısı: Alina Dragos; İskoç Hükümeti politika uzmanları (alfabetik sıra): Anderson Shirley; Marka Scott; Fearghal Kelly; Felvus Angela; Hanlon Kevin; Harkness Allan; Uskumru Kim; Reid Helen; Walsh Stephanie;
Eğitim İskoçya: Rae Linda.

AB ile temasa geçmek

ŞAHSEN

Tüm Avrupa'da yüzlerce yerel AB bilgi merkezi bulunmaktadır.

Size en yakın merkezin adresini şu adreste bulabilirsiniz : europa.eu/contact

TELEFONLA VEYA E-POSTA İLE

Europe Direct, Avrupa Birliği ile ilgili sorularınızı yanıtlayan bir hizmettir. Bu servisle iletişime şu şekilde geçebilirsiniz:

- ücretsiz telefon ile: 00 800 6 7 8 9 10 11 (bazı operatörler bu aramalar için ücret alabilir),
- şu standart numaradan: +32 22999696, veya
- elektronik posta yoluyla: europa.eu/contact

AB hakkında bilgi edinme

İNTERNET ÜZERİNDEN

Avrupa Birliği'nin tüm resmi dillerindeki bilgiler Avrupa Web sitesinde mevcuttur: europa.eu

AB YAYINLARI

EU Bookshop'tan ücretsiz ve ücretli AB yayınlarını indirebilir veya sipariş edebilirsiniz: <http://bookshop.europa.eu>. Europe Direct veya yerel bilgi merkezinizle iletişime geçilerek ücretsiz yayınların birden fazla kopyası alınabilir (bkz. <http://europa.eu/contact>).

AB HUKUKU VE İLGİLİ BELGELER

1951'den bu yana tüm AB yasaları da dahil olmak üzere AB'den yasal bilgilere tüm resmi dillerdeki sürümleriyle erişmek için şu adresten EUR-Lex'e gidin:

<http://eur-lex.europa.eu>

AB'DEN AÇIK VERİLER

AB Açık Veri Portalı (<http://data.europa.eu/euodp/en/data>) AB'den veri kümelerine erişim sağlar. Veriler, hem ticari hem de ticari olmayan amaçlarla ücretsiz olarak indirilebilir ve yeniden kullanılabilir.

Avrupa'daki Öğretmenler

Kariyer, Gelişim ve Refah

Bu rapor, Avrupa'daki ortaokul öğretmenlerinin (ISCED 2) profesyonel yaşamlarının temel yönlerini analiz etmektedir. Ulusal politikalar ve mevzuattan elde edilen nitel Eurydice verilerine ve öğretmen ve okul müdürlerinin uygulamaları ve algılarına ilişkin Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'ndan (TALIS) alınan nicel verilere dayanmaktadır.

Bu iki veri kaynağını birbirine bağlayan analiz, ulusal politika ve düzenlemelerin öğretmenlik mesleğini daha çekici hale getirmeye nasıl katkıda bulunabileceğini göstermeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin temel eğitimlerini alma biçimlerini ve sürekli mesleki gelişimin ele alınmasını etkileyebilecek politikaları inceler. Rapor, diğer konuların yanı sıra çalışma koşullarını, kariyer beklentilerini ve öğretmenlerin işteki refahını araştırır. Ayrıca, biçimlendirici geri bildirim sağlamak için öğretmen değerlendirmesinin ne ölçüde kullanıldığını ve öğretmenleri öğrenmek ve çalışmak için yurtdışına seyahat etmeye teşvik etmenin yollarını araştırır. Uzaktan öğretim ve öğrenime geçişle birlikte COVID-19 salgınının getirdiği zorluklar kısaca ele alınmaktadır.

Rapor, 27 AB Üye Devletinin yanı sıra Birleşik Krallık, Arnavutluk, Bosna-Hersek, İsviçre, İzlanda, Lihtenştayn, Karadağ, Kuzey Makedonya, Norveç, Sırbistan ve Türkiye'yi kapsar. Referans yılları 2018-2020'dir.

Eurydice ağının görevi, Avrupa'nın farklı eğitim sistemlerinin nasıl organize edildiğini ve nasıl çalıştığını anlamak ve açıklamaktır. Ağ, ulusal eğitim sistemlerine ilişkin kanıta dayalı bilgiler ve açıklamalar, belirli konulara yönelik karşılaştırmalı çalışmalar, göstergeler ve istatistikler sağlar. Tüm Eurydice yayımları, Eurydice web sitesinde ücretsiz olarak veya talep üzerine basılı olarak mevcuttur. Eurydice, çalışmalarını aracılığıyla Avrupa ve uluslararası düzeylerde anlayış, işbirliği, güven ve hareketliliği teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Ağ, Avrupa ülkelerinde bulunan ulusal birimlerden oluşur ve AB Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı tarafından koordine edilir. Eurydice hakkında daha fazla bilgi için bkz.

<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

