

CUMHURİYETİN İKİNCİ YÜZYILI OLAN

**TÜRKİYE YÜZYILI'NDA**

EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE

**ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GELİŞİMİ**



**Genel Koordinatör**  
**Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ**

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

**Koordinatör**  
**Dr. Yasin ELÇİ**

Daire Başkanı (TTKB)

**Yazarlar**  
**Dr. Emine ŞİMŞEK**  
**Dr. Zeynep GÜLER**  
**Dr. Ali ŞİMŞEK**  
**Ferda KOÇAK**  
**Dr. İpek SARALAR ARAS**

Millî Eğitim Uzmanı (TTKB)  
Millî Eğitim Uzmanı (TTKB)  
Millî Eğitim Uzmanı (TTKB)  
Millî Eğitim Uzmanı (TTKB)  
Millî Eğitim Uzmanı (YEĞİTEK)

**Akademik Danışmanlar**  
**Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR**  
**Prof. Dr. Selahattin ARSLAN**  
**Prof. Dr. Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU**

Kurul Üyesi (TTKB)  
Kurul Üyesi (TTKB)  
Akademisyen (Gazi Üniversitesi)

**Grafik Tasarım ve Uygulama**  
**Celalettin ŞİŞMAN**

Görsel Sanatlar Öğretmeni (TTKB)

**Dil Okuma**  
**İbrahim YURTOĞLU**

Uzman TDE Öğretmeni (TTKB)

**ISBN :**

978-975-11-7442-0

Bu yayının tüm hakları T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına aittir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.



## TAKDİM

Aziz milletimizin birlik, beraberlik ve kalkınma mücadelesinin sembolü olan Cumhuriyetimizin 100. yılının büyük mutluluğunu yaşıyoruz. Türkiye Yüzyılı idealine ulaşma yolundaki adımlarımızın kararlılığını paylaşmaktan duyduğumuz sevinç tüm duyguların ötesindedir. Bu yüce hedefe ulaşmada temel bir unsur olarak bireylerin ve toplumların bugününü ve geleceğini inşa etmede önemli ve öncü bir rol oynayan eğitim büyük bir öneme sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı olarak Türk eğitim sistemini temel insani ilkelerle uyumlu, kendi medeniyetimiz ve değerlerimizle örtüşen biçimde daha da geliştirmek için önemli adımlar atmaktayız ve atmaya devam edeceğiz. Yürekten inanıyoruz ki bugünün vizyoner ve donanımlı öğretmenleri Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzyılı'nın inşasındaki başarı hikâyelerinin baş aktörleri olacaklardır.

Öğretmenlerimiz, ait oldukları medeniyetin zengin mirasını en etkili şekilde temsil eden ve aktaran kişilerdir. Öğrencilere tarih, kültür, inanç ahlak, sanat ve bilim gibi alanlarda derinlemesine bir anlayış kazandırarak onları çok yönlü bireyler olarak yetiştirirler. Onlar, değerlerine bağlı kalarak cihanşümul düşünen, çağın ihtiyaçlarını anlayan, dürüst ve çalışkan nesillerin mimarlarıdır.

Öğretmenlerimizin Türkiye Yüzyılı'na dair eğitimle ilgili düşüncelerini, önerilerini, beklentilerini ve bakış açılarını anlamak bu anlamlı yüzyılda etkili ve doğru bir eğitim yol haritası çizmek açısından önemlidir. Bu çerçevede Bakanlığımız tarafından Cumhuriyetimizin 100. yılı kutlamaları kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerden biri olan ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı uhdesinde hazırlanan "Cumhuriyetin İkinci Yüzyılı Olan Türkiye Yüzyılı'nda Eğitim ve Öğretimde Öğretmenin Rolü ve Gelişimi" başlıklı bu araştırma raporu, Türkiye Yüzyılı'nda eğitimin geleceği, öğretmenin mesleki gelişimi, teknolojik ilerlemeler, kültürel miras ve değerler eğitimi, kapsayıcılık ve erişilebilirlik gibi önemli ve temel konularda öğretmenlerimizin düşünce, öneri ve beklentilerini anlamak açısından dikkat çekici bir adım niteliğindedir.

Türkiye genelindeki resmî ve özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin katılımıyla hayata geçirilen, Türkiye Yüzyılı'nda Türk eğitim sisteminin hedefleri, öğretmenlik mesleği, mesleki gelişim ve öğretim gibi önemli konuları detaylı bir biçimde ele alan bu araştırma raporu önümüzdeki yüzyılda eğitim politikalarının şekillendirilmesine rehberlik edecektir. Türkiye Yüzyılı'nda da ülkemizi her alanda yüceltecek olan öğretmenlerimizin görüşlerini, önerilerini ve deneyimlerini bir araya getiren bu rapor, eğitim sistemimizin daha etkili ve sürdürülebilir bir şekilde gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzyılı'nda Cumhurbaşkanımız Recep Tayyip Erdoğan liderliğinde yazacağımız başarı hikâyesinin ana unsurları olan öğretmenlerimizle birlikte Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün gösterdiği hedefler doğrultusunda daha güçlü ve başarılı bir geleceğe doğru ilerlemeye devam edeceğiz. Bu değerli araştırmanın veri toplama aşamasına katkı sunan tüm kıymetli öğretmenlerimize ve araştırma raporunu hazırlamak için katkıda bulunan başta Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı olmak üzere Bakanlığımızın diğer tüm birimlerine ve akademisyenlere teşekkürlerimi sunarım. Raporun tüm eğitim camiasına ve paydaşlarımıza faydalı olmasını diliyorum.

**Yusuf TEKİN**  
**Millî Eğitim Bakanı**



## ÖNSÖZ

Cumhuriyetimizin 100. yılına ulaşmanın gururunu ve coşkusunu yaşarken "Türkiye Yüzyılı" olarak adlandırdığımız ikinci yüzyılda eğitim alanındaki atılımların büyük bir önem taşıdığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu dönemde, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı olarak eğitim sistemimizi Türkiye Yüzyılı'na yakışır bir şekilde daha da güçlendirmeye katkı sağlamayı amaçlıyoruz.

Günümüzde öğretmenlerimizin rolü sadece bilgi aktarmakla sınırlı değil aynı zamanda kültürel mirasımızı yaşatma, teknolojinin sunduğu tüm fırsatları eğitimde etkili bir şekilde kullanma, kapsayıcılığı ve erişilebilirliği sağlama gibi önemli görevleri de içermektedir. Dolayısıyla eğitimdeki bu dönüşüm; nesilleri daha bilgili, donanımlı ve değerlerine bağlı şahsiyetler olarak yetiştirmek adına öğretmenlerimizin öncülüğünde gerçekleşecektir.

Bakanlığımızın Cumhuriyetimizin 100. yılı kutlama etkinlikleri kapsamında Başkanlığımız koordinesinde "Cumhuriyetin İkinci Yüzyılı Olan Türkiye Yüzyılı'nda Eğitim ve Öğretimde Öğretmenin Rolü ve Gelişimi" adlı bu önemli araştırma raporu çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu rapor öğretmenlerimizin görüş, beklenti ve önerilerini kapsamlı bir biçimde ortaya koymakta ve eğitimde Türkiye Yüzyılı hedeflerine destek verme gayesi taşımaktadır.

İki aşamadan oluşan söz konusu bu araştırmanın ilk aşamasında Türkiye genelindeki resmî ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin katılımıyla geniş kapsamlı bir veri toplama süreci gerçekleştirilmiş, ikinci aşamada ise Ankara'da görev yapan öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri ile öğretmenlerin eğitim ile ilgili görüş ve beklentileri üzerine daha derinlemesine bir değerlendirme elde edilmiştir. Ulaşılan veriler, nicel ve nitel analiz yöntemleriyle analiz edilmiş ve elde edilen bulgular "Eğitim ve Gelecek", "Öğretmenlik Mesleği", "Mesleki Gelişim" ve "Genel Olarak Öğretim" olmak üzere dört ana tema etrafında şekillenmiştir. Bu temalar, eğitim sistemimizin güçlü yönlerini belirleme ve ihtiyaçlarını ortaya koyma konusunda önemli bilgiler sağlamaktadır.

Bu araştırma raporunun, Türk eğitim sistemine ve geleceğimize önemli katkılar sağlamasını dilerim. Bu önemli çalışmamıza katkıda bulunan başta Başkanlığımızda görev yapan mesai arkadaşlarıma, Bakanlığımızın ilgili birim personeline, akademisyenlere ve öğretmenlere teşekkür eder, Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzyılı'nın eğitimini yüzyılı olacağına olan inancımı içtenlikle ifade ederim.

**Cihad DEMİRLİ**  
**Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı**

**İÇİNDEKİLER**

TAKDİM.....	V
ÖNSÖZ .....	VII
ŞEKİLLER .....	XII
TABLOLAR .....	XII
GRAFİKLER .....	XIII
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
1. GİRİŞ.....	2
1.1 Alan yazın Taraması: Öğretmenlerin Eğitim ve Öğretim ile İlgili Görüş ve Beklentileri .....	3
1.2 Araştırma Soruları .....	7
1.3 Raporun Yapısı .....	8
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>9</b>
2. ARAŞTIRMA MODELİ.....	10
2.1 NİCEL ARAŞTIRMA.....	10
2.1.1 Çalışma Evreni ve Örneklem .....	10
2.1.2 Veri Toplama Aracı .....	18
2.1.3 Verilerin Toplanması.....	26
2.1.4 Verilerin Analizi .....	26
2.2 NİTEL ARAŞTIRMA.....	28
2.2.1 Çalışma Grubu .....	28
2.2.2 Verilerin Toplanması: Odak Grup Görüşmeleri .....	30
2.2.3 Görüşme Sorularının Analizi.....	30



<b>BÖLÜM III</b>	<b>31</b>
3. EĞİTİM VE GELECEĞE İLİŞKİN BULGULAR.....	32
3.1 NİCEL BULGULAR.....	32
3.1.1 Betimleyici Bulgular .....	32
3.1.2 Çıkarımsal Bulgular .....	33
3.2 NİTEL BULGULAR.....	40
<b>BÖLÜM IV</b>	<b>45</b>
4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	46
4.1 NİCEL BULGULAR.....	46
4.1.1 Betimleyici Bulgular .....	46
4.1.2 Çıkarımsal Bulgular .....	48
4.2 NİTEL BULGULAR.....	55
4.2.1 Öğretmenlerin Meslek Seçiminde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Bulgular .....	55
4.2.2 Öğretmenlerin Mesleki Verimliliğinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Bulgular.....	58
<b>BÖLÜM V</b>	<b>62</b>
5. MESLEKİ GELİŞİME İLİŞKİN BULGULAR.....	63
5.1 NİCEL BULGULAR.....	63
5.1.1 Betimleyici Bulgular .....	63
5.1.2 Çıkarımsal Bulgular .....	65
5.2 NİTEL BULGULAR.....	76
5.2.1 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkı Sağlayacak Mesleki Gelişim Faaliyet Türlerine İlişkin Bulgular.....	76
5.2.2 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerinde Katkı Sağlayacak Mesleki Gelişim Konularına İlişkin Bulgular.....	79

<b>BÖLÜM VI</b>	<b>84</b>
6. GENEL OLARAK ÖĞRETİME İLİŞKİN BULGULAR.....	85
6.1 NİCEL BULGULAR.....	85
6.1.1 Betimleyici Bulgular .....	85
6.1.2 Çıkarımsal Bulgular .....	87
6.2 NİTEL BULGULAR.....	104
6.2.1 Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Beceri ve Niteliklere İlişkin Bulgular .....	105
6.2.2 Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular .....	111
6.2.3 Teknolojik Gelişmelerin Öğrenme Ortamlarına Sunacağı Fırsatlar ve Zorluklara İlişkin Bulgular .....	112
<b>BÖLÜM VII</b>	<b>115</b>
7. SONUÇLAR .....	116
7.1 Eğitim ve Gelecek .....	116
7.2 Öğretmenlik Mesleği.....	117
7.3 Mesleki Gelişim .....	121
7.4 Genel Olarak Öğretim .....	123

<b>BÖLÜM VIII</b>	<b>127</b>
8. ÖNERİLER.....	128
KAYNAKÇA.....	131
Ek-1: Ölçeğin Faktör Yapısı .....	138
Ek-2: “TTKB Öğretmenin Rolü ve Gelişimi” Ölçeği.....	140

## ŞEKİLLER

Şekil 1: Raporun yapısı .....	8
Şekil 2: Paralel karma yöntem araştırma süreçleri .....	10

## TABLolar

Tablo 1: Örneklemdeki öğretmenlerin İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırmasına göre dağılımı .....	11
Tablo 2: Taslak ölçekte yer alan tema, alt tema ve madde sayısı .....	19
Tablo 3: Ön uygulamaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı .....	20
Tablo 5: Ön uygulama sonrası ölçek güvenirlik katsayıları .....	25
Tablo 6: Değişkenlere göre ölçekte yer alan her bir faktörün aritmetik ortalama ve standart sapmaları.....	27
Tablo 7: Hizmet sürelerine ve branşlarına göre katılımcı öğretmenlerin dağılımı .....	29
Tablo 8: Eğitim sisteminin sahip olması gereken özellikler.....	40
Tablo 10: Öğretmenlerin mesleki verimliliğinde etkili olan faktörler .....	58
Tablo 11: Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak faaliyet türleri .....	76
Tablo 12: Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak mesleki gelişim konuları.....	80
Tablo 13: Bir öğretmenin sahip olması gereken beceri ve nitelikler .....	105
Tablo 14: Ölçme-değerlendirme yaklaşımları .....	111
Tablo 15: Teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsatlar ve zorluklar .....	112

## GRAFİKLER

Grafik 1: Örneklemdeki öğretmenlerin İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına göre dağılımı (sayı) .....	12
Grafik 2: Örneklemdeki öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı (sayı ve oran) .....	12
Grafik 3: Örneklemdeki öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımı (sayı ve oran) .....	13
Grafik 5: Genel bilgi/Kültür dersleri için örneklemdeki öğretmenlerin branşlara göre dağılımı (sayı) .....	14
Grafik 6: Meslek dersleri için örneklemdeki öğretmenlerin branşlara göre dağılımı (sayı) .....	15
Grafik 7: Özel eğitim ve rehberlik kategorisi için örneklemdeki öğretmenlerin branşlara göre dağılımı (sayı ve oran) .....	16
Grafik 8: Yabancı dil eğitimi kategorisi için örneklemdeki öğretmenlerin branşlara göre dağılımı (sayı ve oran) .....	16
Grafik 9: Örneklemdeki öğretmenlerin okul düzey ve türlerine göre dağılımı (sayı ve oran) .....	17
Grafik 10: Öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özelliklere katılma oranları .....	32
Grafik 11: İBBS bölgelerine göre eğitim sisteminin temel özellikleri faktör ortalamaları .....	33
Grafik 12: Eğitim sisteminin temel özellikleri faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	33
Grafik 13: İBBS bölgelerine göre eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktör ortalamaları .....	34
Grafik 14: Eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	34
Grafik 15: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre eğitim sisteminin temel özellikleri faktör ortalamaları .....	35
Grafik 16: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktör ortalamaları .....	35
Grafik 17: Okul/Kurum türüne göre eğitim sisteminin temel özellikleri faktör ortalamaları .....	36
Grafik 18: Eğitim sisteminin temel özellikleri faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları .....	36

Grafik 19: Okul/Kurum türüne göre eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktör ortalamaları .....	37
Grafik 20: Eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları.....	37
Grafik 21: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre eğitim sisteminin temel özellikleri faktör ortalamaları .....	38
Grafik 22: Eğitim sisteminin temel özellikleri faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları.....	38
Grafik 23 : Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktör ortalamaları.....	39
Grafik 24: Eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	39
Grafik 25: Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesini etkileyen faktörlere öğretmenlerin katılma oranları .....	46
Grafik 26: Öğretmenlerin mesleki verimliliğini etkileyen faktörlere katılma oranları .....	47
Grafik 27: İBBS bölgelerine göre meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları.....	48
Grafik 28: Meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeğinin İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	48
Grafik 29: İBBS bölgelerine göre verimliliği etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları .....	49
Grafik 30: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları .....	50
Grafik 31: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre verimliliği etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları .....	50
Grafik 32: Okul/Kurum türüne göre meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları .....	51
Grafik 33: Meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeğinin okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları .....	51
Grafik 34: Okul/Kurum türüne göre verimliliği etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları .....	52
Grafik 35: Verimliliği etkileyen faktörler ölçeğinin okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları .....	52
Grafik 36: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları.....	53

Grafik 37: Meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeğinin öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları.....	53
Grafik 38: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre verimliliği etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları .....	54
Grafik 39: Verimliliği etkileyen faktörler ölçeğinin öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	54
Grafik 40: Mesleki gelişim faaliyet türlerine öğretmenlerin katılma oranları .....	63
Grafik 41: Mesleki gelişim faaliyetlerinde ele alınması gereken konulara öğretmenlerin katılma oranları .....	64
Grafik 42: İBBS bölgelerine göre mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeği ortalamaları .....	65
Grafik 43: İBBS bölgelerine göre temel öğretim becerileri faktör ortalamaları .....	66
Grafik 44: Temel öğretim becerileri faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	66
Grafik 45: İBBS bölgelerine göre eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktör ortalamaları .....	67
Grafik 46: Eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	67
Grafik 47: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeği ortalamaları .....	68
Grafik 48: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre temel öğretim becerileri faktör ortalamaları.....	68
Grafik 49: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktör ortalamaları .....	69
Grafik 50: Okul/Kurum türüne göre mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeği ortalamaları.....	70
Grafik 51: Mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeğinin okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları.....	70
Grafik 52: Okul/Kurum türüne göre temel öğretim becerileri faktör ortalamaları.....	71
Grafik 53: Temel öğretim becerileri faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları .....	71
Grafik 54: Okul/Kurum türüne göre eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktör ortalamaları.....	72

Grafik 55: Eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları .....	72
Grafik 56: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeği ortalamaları .....	73
Grafik 57: Mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeğinin öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	73
Grafik 58: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre temel öğretim becerileri faktör ortalamaları .....	74
Grafik 59: Temel öğretim becerileri faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	74
Grafik 60: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktör ortalamaları .....	75
Grafik 61: Eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	75
Grafik 62: Öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve niteliklere katılma oranları .....	85
Grafik 63: Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına katılma oranları.....	85
Grafik 64: Teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsat ve zorluklara öğretmenlerin katılma oranları.....	86
Grafik 65: İBBS bölgelerine göre öğretim yetkinlikleri faktör ortalamaları .....	87
Grafik 66: Öğretim yetkinlikleri faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	87
Grafik 67: İBBS bölgelerine göre profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktör ortalamaları .....	88
Grafik 68: Profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	88
Grafik 69: İBBS bölgelerine göre ölçme ve değerlendirme ölçeği ortalamaları.....	89
Grafik 70: Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	89
Grafik 71: İBBS bölgelerine göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktör ortalamaları .....	90
Grafik 72: Teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	90



Grafik 73: İBBS bölgelerine göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktör ortalamaları.....	91
Grafik 74: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre öğretim yetkinlikleri faktör ortalamaları .....	91
Grafik 75: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktör ortalamaları.....	92
Grafik 76: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre ölçme ve değerlendirme ölçeği ortalamaları.....	92
Grafik 77: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktör ortalamaları .....	93
Grafik 78: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktör ortalamalar.....	93
Grafik 79: Okul/Kurum türüne göre öğretim yetkinlikleri faktör ortalamaları.....	94
Grafik 80: Öğretim yetkinlikleri faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları .....	94
Grafik 81: Okul/Kurum türüne göre profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktör ortalamaları.....	95
Grafik 82: Profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları .....	95
Grafik 83: Okul/Kurum türüne göre ölçme ve değerlendirme ölçeği ortalamaları .....	96
Grafik 84: Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları .....	96
Grafik 85: Okul/Kurum türüne göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktör ortalamaları .....	97
Grafik 86: Teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları .....	97
Grafik 87: Okul/Kurum türüne göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktör ortalamaları .....	98
Grafik 88: Teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları .....	98
Grafik 89: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre öğretim yetkinlikleri faktör ortalamaları .....	99
Grafik 90: Öğretim yetkinlikleri faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	99

Grafik 91: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktör ortalamaları .....	100
Grafik 92: Profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları.....	100
Grafik 93: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ölçme ve değerlendirme ölçeği ortalamaları .....	101
Grafik 94: Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları.....	101
Grafik 95: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktör ortalamaları .....	102
Grafik 96: Teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları .....	102
Grafik 97: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktör ortalamaları .....	103
Grafik 98: Teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları.....	103

# BÖLÜM I

## Giriş



## 1. GİRİŞ

Cumhuriyetimizin kuruluşunun 100. yılı, ülkemizde ve dünyanın dört bir yanında çeşitli etkinliklerle, coşkuyla ve heyecanla kutlanmaktadır. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Cumhuriyetimizin 100. yılına özel olarak bir dizi çalışma planlanmış ve uygulanmıştır. Bunlardan biri de Cumhuriyetimizin 100. yılında eğitimin geleceği konusunda öğretmenlerin görüşlerini, önerilerini, beklentilerini ve bakış açılarını ortaya koyan bir araştırma raporunun hazırlanmasıdır. Bu kapsamda hazırlanan bu araştırma raporu, “Türkiye Yüzyılı” olarak adlandırılan Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında eğitimin geleceği, öğretmenlerin mesleki gelişimi, teknolojik ilerlemeler, kültürel miras ve değerler eğitimi, kapsayıcılık ve erişilebilirlik gibi önemli konularda öğretmenlerin görüş ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Eğitim ve öğretim süreçlerinin merkezinde yer alan öğretmenler, toplumların gelişimi ve ilerlemesi üzerinde en büyük etkiyi sağlayan unsurlardan biridir (Gültekin, 2020; Sünbül, 1996). Türkiye Yüzyılı'nda eğitim sisteminin güçlü yönleri ve ihtiyaçları ile ilgili öğretmenlerin beklentilerini ve görüşlerini anlamak, eğitim politikalarının etkinliğini ve uygulanabilirliğini artırmada kritik bir rol oynar (Gökdere, 2013; Tatar, 2005). Eğitim politikaları, öncelikle öğretmenlerin günlük çalışma hayatını etkiler. Öğretmenler, eğitim sisteminin temel aktörlerinden biri oldukları için eğitimle ilgili kararların öğretmenlerin görüşleri, beklentileri, deneyimleri ve bakış açıları temelinde alınması, politikaların sahanın koşullarına uygun olmasını sağlar (Altunay & Başak, 2022; Sağlam vd., 2011). Sahadaki en yetkin ve aktif kişilerden biri olarak öğretmenler, eğitimdeki iyi uygulamaları belirleme,

sosyal, kültürel ve pratik sorunları en iyi şekilde değerlendirme konusunda benzersiz bir konumda bulunurlar. Onların doğrudan sağlayacağı geri bildirim, mevcut eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veren, sürdürülebilir politikaların oluşturulmasına yardımcı olur. Cumhuriyetimizin ilk yüzyılı içinde, öğretmenler önemli değişim ve dönüşümlerin ortaya çıkmasında kilit roller üstlenmişlerdir. Bu rolleri sayesinde bugünün eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme yeteneğine sahip olan öğretmenler, Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında eğitim ve öğretimle ilgili atılması gereken adımları belirleme konusunda en yetkin kişilerdir. Bu bağlamda, Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzyılı'nda öğretmenlerin eğitimle ilgili görüş ve beklentilerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, geleceğin eğitim politikalarının geliştirilmesinde önemli bir kaynak oluşturacak, eğitim sistemi için değerli ve heyecan verici bir bakış açısı sunacaktır.

Bu bölümde, genel olarak öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili çeşitli konularda görüş ve beklentilerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilmiş araştırmalara dayalı olarak yürütülen alan yazın taramasından bir kesit sunulmaktadır. Ardından, alan yazın taramasına dayanarak şekillendirilmiş, bu araştırmada cevaplanması hedeflenen araştırma sorularına yer verilmekte ve son olarak raporun yapısı sunulmaktadır.

## 1.1 Alan yazın Taraması: Öğretmenlerin Eğitim ve Öğretim ile İlgili Görüş ve Beklentileri

Eğitim, bir toplumun gelişimi ve sürdürülebilirliği için temel unsur olarak kabul edilmektedir. Eğitimin hedeflerine ulaşmasında kilit rol oynayan en önemli etkenlerden biri öğretmenlerdir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) 43. maddesi öğretmenliği genel anlamda devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlar. Ayrıca Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (2022) 3. maddesinin (1). fıkrasında öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak ifade edilmiştir. Bu tanımlar, öğretmenlik mesleğinin genel hatlarını belirleyerek öğretmenlerin temel görevlerini belli hedefler doğrultusunda gerçekleştirmelerine yönelik temel sorumluluklarını vurgular (Gökçe & Erdem, 2017; Gül & Güngör, 2022). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde de ise "öğretmenlerin mesleklerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler" belirlenmiştir (MEB, 2017b, s. 4). Bu belgede "mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerleri içeren üç farklı yeterlilik kategorisinin yanı sıra 11 alt yeterlilik ve bu yeterliliklere bağlı 65 gösterge" yer almaktadır (MEB, 2017b, s.13-16). Bu belgede hem bireysel hem de mesleki gelişimine önem veren, millî ve ahlaki değerlerine bağlı, modern yaklaşımları takip eden ve öğretmenlik mesleğini en uygun pedagojik metodolojileri kullanarak icra eden bir öğretmen profilinin ana hatları çizilmiştir. Ayrıca, bu belgede tanımlanan öğretmen konu alanı, genel pedagoji, öğretim programı hedefleri, stratejileri, yöntemleri ve prosedürleri, eğitim sistemi ve hedefleri, eğitimin felsefi ve eğitimin tarihsel temelleri hakkında bilgi sahibidir (MEB, 2017b).

Türkiye'de öğretmenlik, kutsal bir meslek olarak değerlendirilir ve öğretmenler eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak kabul edilir

(Eskicumalı, 2002). Öğretmenlerin bireyle etkileşimi, sadece sınıf içinde ve öğrencilerle sınırlı kalmaz; aynı zamanda öğretmenler, okul içinde ve dışında diğer paydaşlarla (ör. eğitim yöneticileri, veliler, politika yapıcılar, toplum) etkileşim içinde mesleklerini icra ederler (Çelikten vd., 2005).

Öğretmenlerin eğitim ile ilgili görüş ve beklentilerine odaklanan araştırmaların çeşitli konulara odaklandığı tespit edilmiştir (Bakkal & Radmard, 2020; Demir & Yıldız, 2020). Örneğin, birçok araştırma öğretmenlerin eğitim sisteminin sahip olması gereken özellikler ile ilgili düşüncelerine odaklanmıştır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin eğitim sistemi ile ilgili vurguladıkları noktalardan biri öğrenci merkezli öğrenmenin önemidir (Bozgeyikli, 2019; Ergüney, 2015; Nair, 2019; Weidman & Wright, 2019). Çalışmalar, öğretmenlerin öğrencileri öğrenme sürecine daha aktif ve katılımcı bir şekilde dâhil etme, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha duyarlı öğrenme ortamları tasarlama ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme konularında olumlu düşüncelere sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır (Choi vd., 2019; Mukhtar vd., 2020). Ancak eğitim sisteminin bu yönde değişmesine katkıda bulunmak için mesleki gelişime ihtiyaç duydukları da vurgulanmıştır (Blumberg, 2019; Doyle, 2023).

Eğitim, hızla değişen dünya şartları ve teknolojik ilerlemelerle birlikte sürekli evrilmekte ve dönüşmektedir. Eğitim dinamikleri öğretmenlerin meslek algısını şekillendirip görüş ve beklentilerini etkilemektedir (Öztabak, 2023; Shen & Hsieh, 1999). Öğretmenlerin; mesleğin geçmişi, bugünü ve geleceği, mesleklerine olan tutumları, özlük hakları, toplumsal beklentiler gibi konulardaki görüşlerini inceleyen araştırmalar destek uygulamaları, mesleki gelişim imkânları ve sosyal koşullar gibi unsurların onların meslek tatmin düzeylerini belirlemede önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Recepoğlu & İbret, 2019; Selvitopu & Taş, 2020).

Günümüzde, öğretmenlik; geniş bir uzmanlık bilgisi ile sosyal, kültürel, teknolojik, ekonomik ve bilimsel alanlarda derin ve kapsamlı bilgi birikimi gerektiren karmaşık bir meslek hâline gelmiştir (Şişman & Acat, 2003). Bu bağlamda, öğretmen nitelikleri, eğitim-öğretim sürecinin kalitesini belirlemede önemli bir faktör olarak düşünülmektedir (Bircan, 2005). Gürten ve Demirel'in (2010) vurguladığı gibi, öğrencilerin başarısı öğretmenlerin sahip oldukları beceri ve niteliklerle yakından ilişkilidir. Karaca (2008) ve Paykoç (1997) öğretmenin sahip olması gereken nitelikler arasında insan odaklılık, duyu gelişimi, aktif katılım, iş birliği ve dayanışma, rehberlik yapabilmek, kendi toplumsal rolünü değerlendirme, etkili öğrenme ortamları sağlama, disiplinler arası bağlantılar kurabilme ve yaşam boyu öğrenme gibi nitelikleri sıralamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerden millî, manevi ve küresel değerleri benimsemeleri, öğrencilerin bu değerleri edinmelerine ve yapıcı davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir. Yeterlikler kapsamında öğretmenin eleştirel bir bakış açısıyla kendini analiz ederek öz değerlendirme yapması, kişisel ve mesleki gelişimini sağlayacak etkinliklere katılması da sıralanmıştır (MEB, 2017b). Öğretmenin eğitim öğretim planlama, öğrenciye yaklaşım, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, iletişim ve iş birliği, ölçme ve değerlendirme, kişisel ve mesleki gelişim gibi alanlarda sahip olması gereken bu yeterlikler, öğretmenin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkili ve donanımlı bir profesyonel olabilmesi için gerekli görülmektedir (Çeliköz, 2003; Gürten & Demirel, 2010).

Gelişen dünyaya uyum sağlamak, öğrencilere etkili rehberlik yapmak ve nitelikli bireyler yetiştirmek adına öğretmenlerin sürekli olarak gelişmeye ve öğrenmeye açık olmaları gerekmektedir (Gökçe & Erdem, 2017; Rosenholtz, 1985). Bu da öğretmenlerin mesleki gelişimlerine düzenli olarak yatırım yapmalarını gerektirir. Son dönemde yayınlanan Öğretmenlik

Strateji Belgesi (2017-2023) ve Strateji ve Bütçe Başkanlığı'nın hazırladığı 12. Kalkınma Planı (2024-2028) özellikle öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine yönelik öneriler içermektedir. Bu belgeler, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini artırmak ve gelişmelerini sağlamak amacıyla çeşitli öneriler sunmaktadır. Öğretmenlik Strateji Belgesinde (2017-2023) "Yüksek nitelikli iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak", "Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak" ve "Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek" olmak üzere üç temel amaç bulunmaktadır (MEB, 2017a, s.25). Belgede bu amaçları gerçekleştirmek için hedefler belirlenmiş ve bu hedeflerin başarıya ulaştırılması için eylem planları önerilmiştir. Örneğin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde devamlılığı sağlamak amacıyla, düzenli performans değerlendirme sistemlerinin yanı sıra adaylık sürecinden başlayarak öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini artırmayı hedefleyen stratejiler belirlenmesi önerilmiştir.

Mesleki gelişim; öğretmenlik kariyerinin başlangıcından itibaren devam eden, planlı, istendik öğrenme etkinliklerini içeren bir süreçtir (Bolam & McMahon, 2004; Fullan, 1991). Gelecekteki eğitim ortamına uyum sağlayabilmek için öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları da alan yazında önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Öğretmenler mesleki gelişim programlarını değerlendirirken onların uzun süreli (sürekli), katılımcıların iş birliğine dayalı, öğretmen ihtiyaçlarına uygun, mevcut yeniliklerle uyumlu, sorgulayıcı öğrenme tabanlı ve diğer mesleki gelişim çalışmalarıyla uyumlu olmaları gerekliliğini vurgulamışlardır (Erdem & Koç, 2015; Smith, 2008). Araştırmalarda, öğretmenlerin özellikle güncel konularda (ör. eğitimde teknoloji entegrasyonu) daha fazla mesleki gelişim desteği talep ettikleri rapor edilmiştir (Ifinedo vd., 2020; Nelson vd., 2019). Buradan, mesleki gelişim programlarının daha etkili ve öğretmen odaklı bir hâle

dönüştürülmesi için mesleki gelişim planlanmasında öğretmenlerin geri bildirimlerinin dikkate alınması gerektiği çıkarılabilir.

Ayrıca 12. Kalkınma planında (2024-2028) (2023), Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) gibi çeşitli platformlarının zenginleştirilerek hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dijital becerilerinin artırılması ve teknolojinin doğru kullanılmasının sağlanması önerilmektedir. Öğretmenler için eğitim ve gelişim sürecinin, mesleğe başlamadan önce gerekli olan eğitimden başlayarak, mesleğe kabul, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi ile devam ederek her aşamadaki gerekliliklere uygun olarak yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Bu şekilde öğretmenlik mesleğinin daha yüksek bir sosyal statü ve daha yüksek bir kalite düzeyi kazanması beklenmektedir. Öğretmenlerin gelişimleri için iş birlikçi, planlı, erişilebilir, sürdürülebilir, izlenebilir ve mesleki uygulamalarla entegre bir mesleki gelişim modeli geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu model ile öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının nitelik ve niceliğini artırılması, mesleki gelişim toplulukları, okul temelli mesleki gelişim ve öğretmen-yönetici hareketlilik programlarının yeni yaklaşımlarla desteklenmesi önerilmektedir. Hazırlanan eğitim programlarının uygulanmasıyla öğretmenlerin yeterliliklerinin uygun dönem ve seviyelerde daha da artırılması planlanmaktadır. Mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi için üniversitelerle okullar arasında daha kapsamlı bir iş birliği ve üniversitelerin eğitim fakülteleriyle daha sıkı bir koordinasyon hedeflenmektedir. Buna ek olarak, 12. Kalkınma planında (2024-2028) öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikler temelinde geliştirilmesine, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kaliteyi artıracak şekilde eğitime entegrasyonunun geliştirilmesine, eğitim faaliyetlerinin izleme ve değerlendirme sıklıklarının artırılmasına, eğitim sisteminin olası krizlere karşı duyarlılığının artırılmasına ve ölçme ve değerlendirme sisteminin daha esnek bir yapıda olması gerektiğine dair öneriler bulunmaktadır.

Benzer şekilde, 20. Millî Eğitim Şûrası kararlarında (TTKB, 2021), öğretmen yetiştirme sisteminin gözden geçirilmesi, içeriklerin güncellenmesi ve öğretmenlik uygulamalarının çeşitlendirilmesi vurgulanırken öğretmenlerin mesleki gelişimi için önerilen stratejiler arasında “mesleki gelişim programlarının yeniden yapılandırılması ve güncel ihtiyaçlara göre belirlenmesi, okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, bütçe oluşturulması, sürekli mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması, öğretmenlerin bölgesel ihtiyaçlarına uygun desteklenmesi, Millî Eğitim Akademisi’nin kurulması, mentörlük programları tasarlanması, denetim sisteminin yeniden yapılandırılması, lisansüstü eğitimin teşviki, yurt dışında görevli öğretmenlerin desteklenmesi, eğitimlerin akreditasyonu ve öğretmenler arası örnek uygulamaların paylaşılması” gibi öneriler bulunmaktadır. Bu önerilerin temel amacı, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirebilecekleri ve eğitimin kalitesini artıracakları bir ortamın oluşturulmasıdır. Benzer biçimde, Öğretmenlik Strateji Belgesi’nde de (2017-2023) öğretmenlerin sürekli eğitimlerinin sağlanması için üniversiteler, kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu belgede, performans yönetim sistemleri ve öğretmen yeterlikleri gibi çerçevelerin kullanımının, öğretmenlerin gelişimlerini izlemek ve yönlendirmek adına büyük bir etkiye sahip olabileceği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sürekli gelişimi için yapılan öneriler arasında kariyerlerinde ilerleme fırsatlarının sunulması da yer almaktadır. Bu belgede ayrıca eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak ve öğretmen niteliklerini belirlemek için, öğretmen standartlarının belirlenmesi de önerilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde sürekliliği sağlamak adına, öğretmenlerin erişebileceği çeşitli eğitim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi gerekliliği de vurgulanmıştır. Bu çerçevede Öğretmen Akademilerinin kurulması ve ulusal/uluslararası düzeyde eğitim fırsatlarının desteklenmesi önerilmektedir (MEB, 2017a).

Öğretmenlerin öğretimlerini genel olarak nasıl şekillendirdiklerine odaklanan araştırmalar, öğretmenlerin güncel eğitim eğilimlerini takip ettiklerini ve eğitim teknolojilerini sınıfa entegre etmek için yoğun çaba gösterdiklerini ortaya koymuştur (Joshi vd., 2021; McCulloch vd., 2018; Öztabak, 2023; Powers vd., 2005; Rodrigues, 2005). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin teknolojiyi; öğrenci motivasyonunu artırdığı, öğrenmeyi daha çekici ve kalıcı hâle getirdiği, öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklediği için kullanmayı tercih ettiklerini göstermiştir (Bıyıklı & Özgür, 2021; Elvan & Mutlubaş, 2020; Nair, 2019; Tokgöz & Karatabak, 2022; Tondeur vd., 2019). Ancak yapılan araştırmalarda, öğrenme ortamlarında teknolojiyi kullanmada öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara da işaret edilmiş ve bu zorluklara işaret eden mesleki gelişim programlarının tasarlanması önerilmiştir (Avidov-Ungar vd., 2022; Fernández-Batanero vd., 2021; Francom, 2020, Hu vd., 2021; ISTE, 2008). Bunun yanı sıra araştırmalarda, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimlerinin öğrenci katılımını artırabileceği ve bunun öğrencilerin öğrenme deneyimini olumlu yönde etkileyebileceği konusundaki farkındalıkları rapor edilmiştir (Bond & Bedenlier, 2019; Martin & Collie, 2019; Scales vd., 2020).

Eğitimde dijitalleşme konusunda tartışılması gereken hususlardan biri de yapay zekânın eğitime entegrasyonudur. Eğitimde yapay zekânın veri analizi ve öğrenci performansının takibi gibi süreçlerde etkin bir şekilde kullanılarak karar alma süreçlerini optimize etme ve eğitim kurumlarının daha etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlama potansiyeline sahip olduğu iddia edilmektedir (Bayram & Çelik, 2023; Beder, 2023; Demirkan, 2023; Dülger & Gümüşeli, 2023). Bununla birlikte, öğretmenlerin yapay zekâ konusundaki bilgi birikimini güçlendirmesi, sadece teknik yetkinliklerini artırmakla kalmayıp,

aynı zamanda öğrencilere daha etkili ve çağa uygun bir eğitim sunabilme kapasitelerini geliştirmelerine olanak tanıyacaktır (Genç vd., 2023). MEB'in öğretmenlerin profesyonel gelişimine yönelik düzenlediği mesleki gelişim programlarının odaklandığı konular arasında öne çıkan konulardan biri de yapay zekâ uygulamalarıdır (MEB, 2023b). Bu program, öğretmenlere sadece yapay zekâ konusundaki temel bilgi ve becerileri kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda eğitimde yapay zekânın etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceği konusunda pratiğe dönük rehberlik sunmaktadır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğrenme süreçlerini ve çıktılarını anlama ve değerlendirmede kritik bir role sahiptir (Baykul, 2000). Araştırmalarda, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını birlikte veya ayrı ayrı farklı amaçlarla kullandıkları rapor edilmekle birlikte (Bradley, 2020; Lund & Kirk, 2019; Tondeur vd., 2019) Bulut ve arkadaşları (2022) öğretmenlerin genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih ettiğini ve alternatif yöntemler konusunda kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenlerin eğitimle ilişkili görüş ve beklentilerini sunarken odaklandıkları temel konuları ortaya çıkarmayı hedefleyen alan yazın taraması sonucunda bu konuların eğitim sistemi, öğretmenlik mesleğinin genel hatları, öğretmenlerin sorumlulukları ve rolleri, eğitimdeki değişimler, ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve mesleki gelişim gibi çeşitli başlıkları kapsadığı görülmüştür. Öğretmenler, farklı konulardaki görüş ve beklentilerini dile getirirken öncelikle güçlü ve zayıf yönleri ile mevcut durumu ortaya koymuşlar ve ardından konuya ilişkin talep ve önerilerini ifade etmişlerdir.



Bu araştırma öğretmenlerin eğitim sistemi, öğretmenlik mesleğinin genel hatları, öğretmenlerin mesleki sorumlulukları ve rolleri, eğitimdeki değişimler, ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve mesleki gelişim gibi çeşitli konularındaki görüş ve beklentilerini kapsamlı bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, eğitim sistemindeki dönüşümlere, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve gelecekteki öğretmenlik mesleğine yönelik mevcut alan yazına katkı sağlaması hedeflenmektedir. Araştırmada sadece öğretmenlerin eğitim sistemiyle ilgili görüş ve beklentilerine değil, aynı zamanda mesleki verimlilik ve statülerini, mesleki gelişim ihtiyaçlarını, teknolojik değişimlere uyum süreçlerini ve ölçme-değerlendirme süreçleriyle ilgili öneri ve talepleri analiz edilerek bu önerilerin pratikte nasıl uygulanabileceği ve eğitim sistemine nasıl entegre edilebileceğine dair öneriler bulunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, eğitim sisteminin gelecekteki ihtiyaçlarını belirleme, öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olma ve eğitim politikalarının oluşturulmasına rehberlik etme amacını taşımaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın öğretmenlerin bakış açısından hareketle gelecekteki eğitim uygulamalarıyla ilgili daha rasyonel ve uygulanabilir kararlar alınmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

## 1.2 Araştırma Soruları

Alan yazını incelemesi sonucunda öğretmenlerin genel olarak eğitime ilgili beklenti ve düşüncelerinin dört farklı tema altında toplanabileceği görülmüştür. Bunlar, *eğitim ve gelecek*, *öğretmenlik mesleği*, *mesleki gelişim* ve *genel olarak öğretim* olarak sıralanabilir. Bu temalar, Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı olan ve “Türkiye Yüzyılı” olarak adlandırılan bu yeni yüzyılda, öğretmenlerle yürütülecek araştırmalar için kapsamlı bir

çerçeve sunmaktadır. Buna göre araştırmanın genel amacı öğretmenlerin eğitim ve gelecek, öğretmenlik mesleği, mesleki gelişim ve genel olarak öğretim temalarındaki görüş ve beklentilerini belirlemektir. Bu çerçeve rehberliğinde bu rapora temel teşkil eden araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzyılı’nda, öğretmenlerin;

- 1 Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüş ve beklentileri nelerdir?
- 2 Öğretmenlik mesleğine (öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde ve öğretmenlerin verimliliğinde etkili olan faktörlerin) ilişkin görüş ve beklentileri nelerdir?
- 3 Mesleki gelişime (mesleki gelişim faaliyet türleri ve mesleki gelişim konuları) ilişkin görüş ve beklentileri nelerdir?
- 4 Genel olarak öğretime (öğretmen beceri ve nitelikleri, ölçme-değerlendirme yaklaşımları, teknolojik gelişmeler) ilişkin görüş ve beklentileri nelerdir?

Bu araştırma soruları, bir sonraki bölümde detayları sunulan nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı paralel karma araştırma modeli kullanılarak cevaplanmaya çalışılmıştır. Nicel aşamada öğretmenlerin görüş ve beklentileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçek aracılığıyla araştırılmış ve aynı zamanda öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özelliklere, öğretmenlik mesleğine, mesleki gelişime ve genel olarak öğretime ilişkin görüş ve beklentilerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşarak farklılaşmadığı da incelenmiştir.

## Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın nicel aşamasında 54810 şeklinde büyük bir örneklem grubuna ulaşılsa da basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile örneklemin belirlenmiş olması araştırmada bir sınırlılık olarak söylenebilir.

Araştırmanın nitel aşamasında uygun örnekleme yönteminin kullanılmasının bir sınırlılık olarak ele alınabileceği ifade edilebilir. Araştırmada veriler odak grup görüşmeleri tekniğiyle toplandığından ve dolayısıyla yorumlar bireysel yapılamadığından örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi seçilmesine rağmen çalışma grubu Ankara ilinde görev yapan farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasına sahip ilçelerden, okul tür ve düzeylerinden, branşlardan gönüllü öğretmenler arasından belirlenmiş ve böylelikle çalışma grubunun çeşitlilik sağlamasına önem verilmiştir.

## 1.3 Raporun Yapısı

Söz konusu bu rapor Şekil 1'de sunulan sekiz bölümden oluşmaktadır.

- 1. BÖLÜM** Bu bölümde, araştırmanın genel bağlamı, Cumhuriyetimizin 100. yıl kutlamaları kapsamındaki etkinlikler içindeki yeri ve önemi detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Ardından, araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen alan yazını taraması özetlenmekte ve bu taramanın rehberliğinde belirlenen araştırma sorularına yer verilmektedir.
- 2. BÖLÜM** Bu bölümde, araştırmanın metodolojisine odaklanılarak araştırmanın modeli, nicel ve nitel aşamaların yürütülmesi için kullanılan yöntemler ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır. Katılımcıların seçimi, katılımcıların demografik özellikleri, veri toplama araçları ve bunların uygulama süreçleri, elde edilen nicel ve nitel verilerin nasıl analiz edildiği ile ilgili detaylı bilgiler bu bölümde sunulmaktadır. Bu detaylı metodoloji bölümü, bölümü takip eden bulguların rapor edildiği bölümlere önemli bir bağlam sunarak araştırmanın bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği konusunda sağlam bir temel oluşturmaktadır.
- 3. BÖLÜM** Bu bölümde, araştırmanın ilk sorusu olan "Öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüş ve beklentileri nelerdir?" sorusuna araştırma kapsamında geliştirilen ölçeği dolduran 54810 öğretmeninden elde edilen nicel veriler ve Ankara ilinde resmi ve özel okullarda görev yapan toplam 32 öğretmenle gerçekleştirilmiş odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel verilerin analiz edilmesiyle cevap aranmıştır. Sırasıyla, araştırma sorusuna ilişkin betimsel, çıkarımsal ve nitel bulgular sunulmuştur.
- 4. BÖLÜM** Bu bölümde, araştırmanın ikinci sorusu olan "Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine (öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde ve öğretmenlerin verimliliğinde etkili olan faktörlerin) ilişkin görüş ve beklentileri nelerdir?" sorusuna araştırma kapsamında toplanan nicel veriler ve nitel verilerin analiz edilmesiyle cevap aranmıştır. Sırasıyla, araştırma sorusuna ilişkin betimsel, çıkarımsal ve nitel bulgular sunulmuştur.
- 5. BÖLÜM** Bu bölümde, araştırmanın üçüncü sorusu olan "Öğretmenlerin, mesleki gelişime (faaliyet türleri ve konuları) ilişkin görüş ve beklentileri nelerdir?" sorusuna araştırma kapsamında toplanan nicel veriler ve nitel verilerin analiz edilmesiyle cevap aranmıştır. Sırasıyla, araştırma sorusuna ilişkin betimsel, çıkarımsal ve nitel bulgular sunulmuştur.
- 6. BÖLÜM** Bu bölümde, araştırmanın dördüncü sorusu olan "Öğretmenlerin genel olarak öğretime (öğretmen beceri ve nitelikleri, ölçme-değerlendirme yaklaşımları, teknolojik gelişmeler) ilişkin görüş ve beklentileri nelerdir?" sorusuna araştırma kapsamında toplanan nicel veriler ve nitel verilerin analiz edilmesiyle cevap aranmıştır. Sırasıyla, araştırma sorusuna ilişkin betimsel, çıkarımsal ve nitel bulgular sunulmuştur.
- 7. BÖLÜM** Bu bölümde, araştırmanın odak noktalarını oluşturan dört araştırma sorusuna ilişkin nicel ve nitel bulgular derinlemesine incelenerek ve yorumlanarak sunulmaktadır.
- 8. BÖLÜM** Bu bölümde, elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesi yapılmakta ve ileriki çalışmalara katkı sunmayı hedefleyen önerilere yer verilmektedir.

Şekil 1: Raporun yapısı

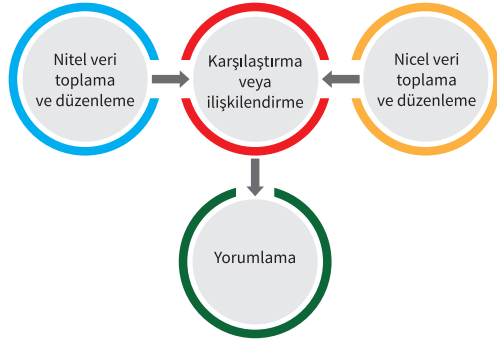
# BÖLÜM II

## Yöntem



## 2. ARAŞTIRMA MODELİ

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzyılı'nda eğitim sistemi, öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, genel olarak eğitim ve öğretim konularında öğretmenlerin görüş ve beklentilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada paralel karma yöntem kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark'a (2018) göre paralel karma yöntem araştırması, felsefi ve teorik çerçeveler tarafından yönlendirilen nicel ve nitel verilerin toplanmasını ve incelenmesini kapsar. Bu yöntemin amacı nicel ve nitel analizlerden elde edilen bulguları birlikte kullanarak bir konuyu veya araştırma olgusunu kapsamlı bir şekilde incelemektir. Paralel karma yöntem kullanılan bu çalışmada, nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve bunlara eşit ağırlık verilmiştir. Eş zamanlı olarak toplanan nicel ve nitel veriler ışığında, eğitim sistemi, öğretmenlik mesleği, mesleki gelişim, genel olarak öğretim konularında öğretmenlerin görüş ve beklentilerinin ortaya koyulması, ilişkilendirilmesi ve yorumlanması hedeflenmiştir (Şekil 2).



Şekil 2: Paralel karma yöntem araştırma süreçleri

Bir sonraki bölümde, araştırmanın sırasıyla nicel ve nitel aşamalarına ilişkin yöntem sunulmuştur.

### 2.1 NİCEL ARAŞTIRMA

Bu bölümde, çalışmada nicel verilerin toplandığı aşamaya ilişkin evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularında detaylı bilgiye yer verilmiştir.

#### 2.1.1 Çalışma Evreni ve Örneklem

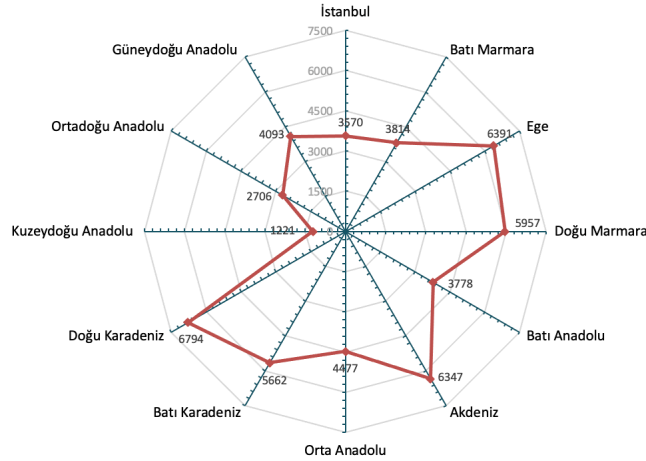
Araştırmanın çalışma evrenini ülkemizde resmî ve özel okul/kurumlarda görev yapmakta olan 1154383 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2023a). Araştırmanın nicel boyutunda olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma için %95 güven düzeyinde  $\pm 0.05$  hata payına göre minimum 384 kişi yeterlikten (Krejcie & Morgan, 1970), çalışmaya tüm illerde resmî ve özel okul/kurumlarda görev yapan toplam 54810 kişinin katıldığı dikkate alındığında örneklemin çalışma evrenini temsil edebilecek büyüklükte olduğu söylenebilir.

Örneklemdeki öğretmenlerin İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre örneklem içindeki oranlarına Tablo 1'de ve bu sınıflamadaki 12 bölgeye göre katılımcı sayılarına Grafik 1'de yer verilmiştir. Buna göre üçüncü, dördüncü, altıncı ve dokuzuncu bölgeler en yüksek katılım oranına sahipken en az katılımın onuncu ve on birinci bölgelerden olduğu görülmüştür.

Tablo 1: Örneklemdaki öğretmenlerin İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırmasına göre dağılımı

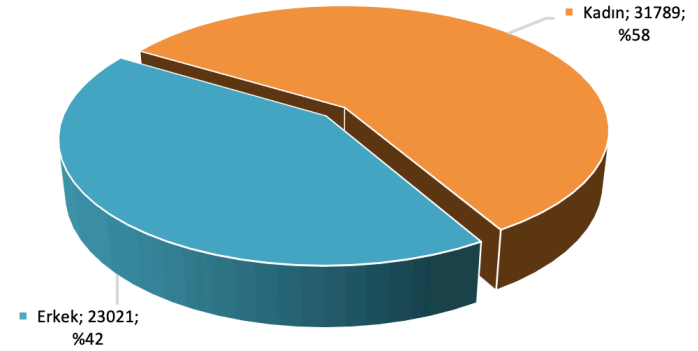
İBBS Düzey 1 Bölge Adı	İller	Örnekleme İçindeki Katılım Oranları
İstanbul	İstanbul	%7
Batı Marmara	Tekirdağ, Edirne, Kırklareli, Balıkesir, Çanakkale	%7
Ege	İzmir, Aydın, Denizli, Muğla, Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak	%12
Doğu Marmara	Bursa, Eskişehir, Bilecik, Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova	%11
Batı Anadolu	Ankara, Konya, Karaman	%7
Akdeniz	Antalya, Isparta, Burdur, Adana, Mersin, Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye	%12
Orta Anadolu	Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir, Kayseri, Sivas, Yozgat	%8
Batı Karadeniz	Zonguldak, Karabük, Bartın, Kastamonu, Çankırı, Sinop, Samsun, Tokat, Çorum, Amasya	%10
Doğu Karadeniz	Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane	%12
Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum, Erzincan, Bayburt, Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan	%2
Ortadoğu Anadolu	Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli, Van, Muş, Bitlis, Hakkâri	%5
Güneydoğu Anadolu	Gaziantep, Adıyaman, Kilis, Şanlıurfa, Diyarbakır, Mardin, Batman, Şırnak, Siirt	%7
<b>Toplam</b>		<b>%100</b>

## CUMHURİYETİN İKİNCİ YÜZYILI OLAN TÜRKİYE YÜZYILI'NDA EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GELİŞİMİ



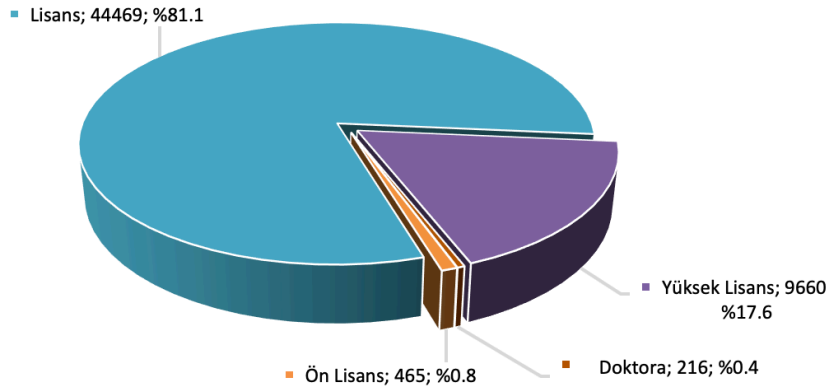
Grafik 1: Örneklemdaki öğretmenlerin İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırmasına göre dağılımı (sayı)

Okul/Kurum türünün resmî veya özel olma durumuna göre öğretmenlerin örneklem içindeki dağılımları incelendiğinde örneklemin %98'ini ( $n = 53346$ ) resmî okul/kurum türlerinde çalışan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyete göre örneklem içindeki dağılımları (Grafik 2) incelendiğinde kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu ve kadın öğretmenlerin örneklemin %58'ini oluşturduğu anlaşılmaktadır.



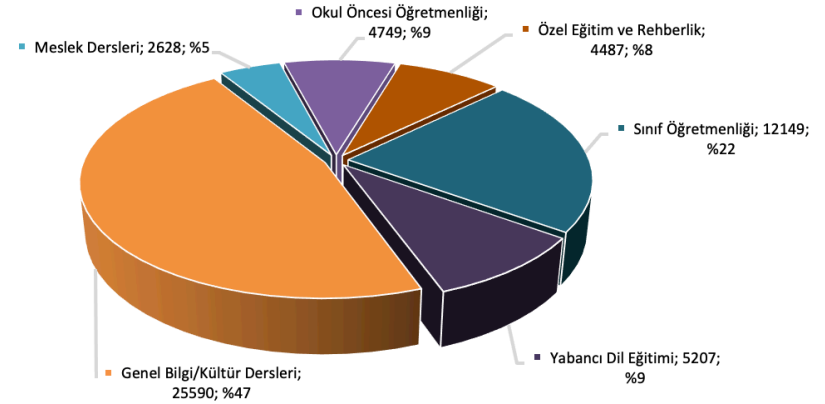
Grafik 2: Örneklemdaki öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı (sayı ve oran)

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre örneklem içindeki dağılımlarına Grafik 3'te yer verilmiştir. Buradan, lisans mezunu öğretmenlerin örneklemin büyük çoğunluğunu (%81) oluşturduğu görülmektedir. Geriye kalan katılımcılar arasında yüksek lisans mezunu öğretmenler çoğunlukta ve bunlar örneklemin yaklaşık %18'ini oluşturmaktadır. Doktora mezunu öğretmenler ve ön lisans mezunu öğretmenlerin örneklemdaki oranının her bir grup için %1'e bile ulaşamadığı göze çarpmaktadır.



Grafik 3: Örneklemdaki öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımı (sayı ve oran)

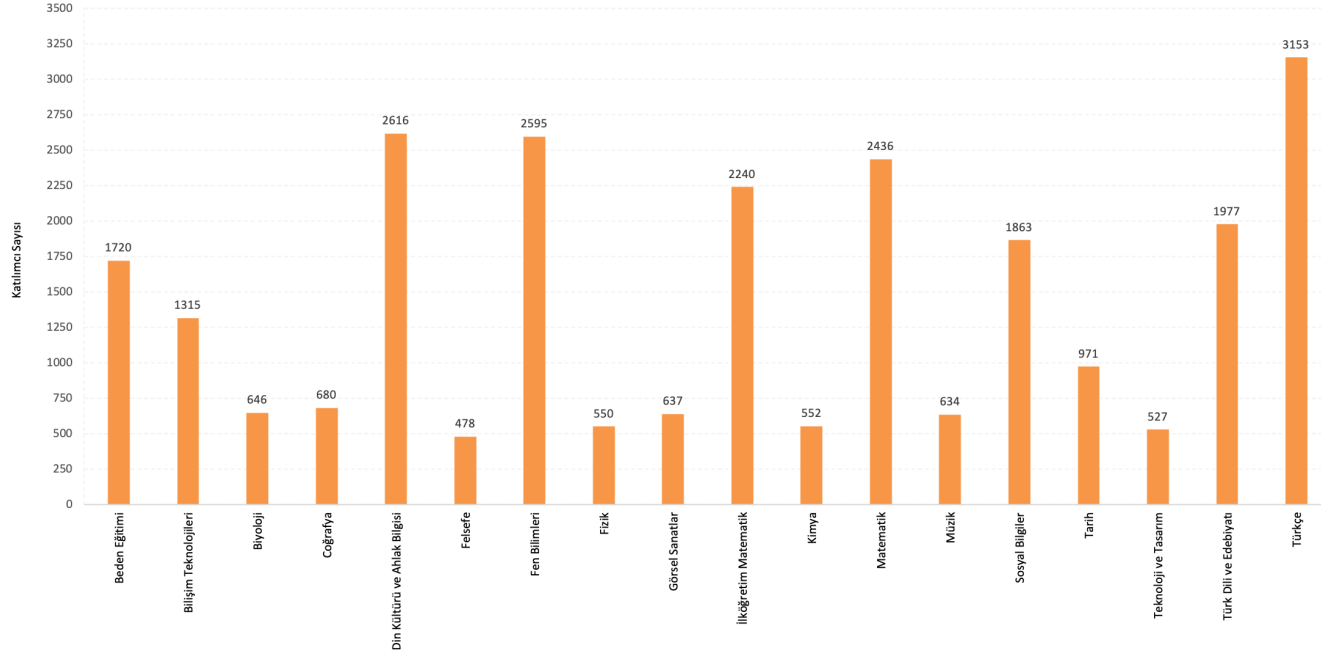
Öğretmenlerin ders kategorilerine göre örneklem içindeki dağılımlarına Grafik 4'te yer verilmiştir. Buradan, örneklemdeki genel bilgi/kültür dersi öğretmenlerinin (%47) en yüksek katılım oranına sahip olduğu ve onları sınıf öğretmenlerinin (%22) takip ettiği görülmektedir. Yabancı dil (%9), okul öncesi (%9), özel eğitim ve rehberlik (%8) öğretmenleri benzer katılım oranına sahipken en düşük katılım oranına (%5) sahip grup meslek dersi öğretmenleridir.



Grafik 4: Örneklemdaki öğretmenlerin ders kategorilerine göre dağılımı (sayı ve oran)

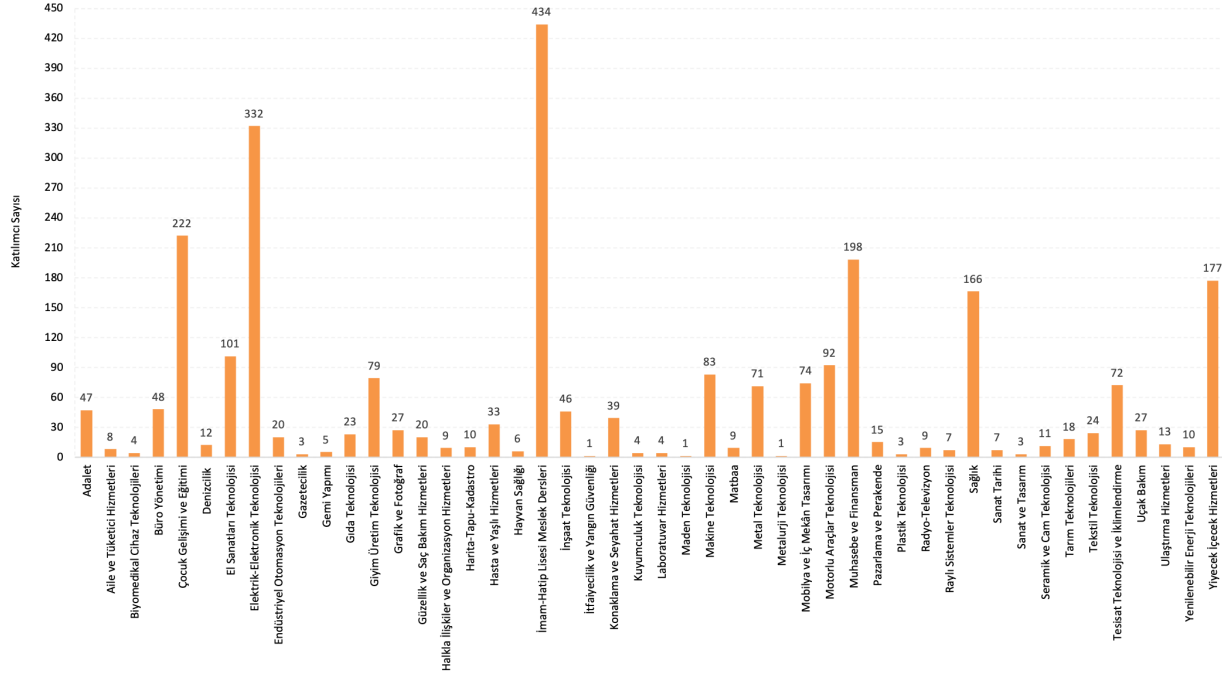
Genel bilgi/kültür dersleri için branşlara göre öğretmenlerin örneklem içindeki dağılımları incelendiğinde (Grafik 5) en yüksek katılım oranına Türkçe öğretmenlerinin ve onu takiben sırasıyla din kültürü ve ahlak bilgisi, fen bilimleri, matematik ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yüksek katılım oranlarına sahip oldukları görülmektedir. En düşük katılımcı sayısına sahip grup ise felsefe öğretmenleridir. Meslek dersleri için öğretmenlerin branşlara göre örneklem içindeki dağılımları incelendiğinde (Grafik 6) en yüksek katılım oranına imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin ve onu takiben elektrik-elektronik teknolojisi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. Sadece birer katılımcı ile en düşük katılımcı sayısına sahip branşlar ise maden teknolojisi ile itfaiyecilik ve yangın güvenliği branşlarıdır.

## CUMHURİYETİN İKİNCİ YÜZYILI OLAN TÜRKİYE YÜZYILI'NDA EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GELİŞİMİ



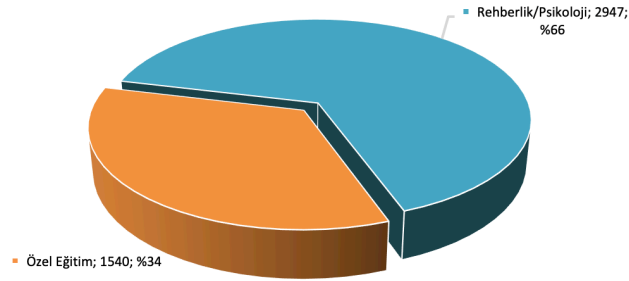
Grafik 5: Genel bilgi/Kültür dersleri için örneklemedeki öğretmenlerin branşlara göre dağılımı (sayı)





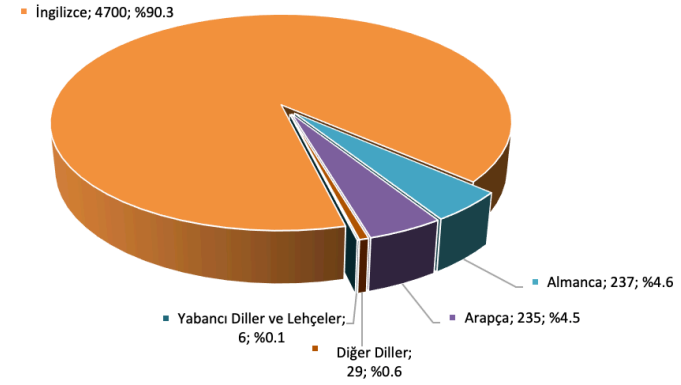
Grafik 6: Meslek dersleri için örneklemedeki öğretmenlerin branşlara göre dağılımı (sayı)

Özel eğitim ve rehberlik kategorisi için branşlara göre öğretmenlerin örneklem içindeki dağılımları incelendiğinde (Grafik 7) Rehberlik/Psikoloji öğretmenlerinin bu kategorideki katılımcı öğretmenlerin sayısının yaklaşık üçte ikisini oluşturduğu görülmektedir.



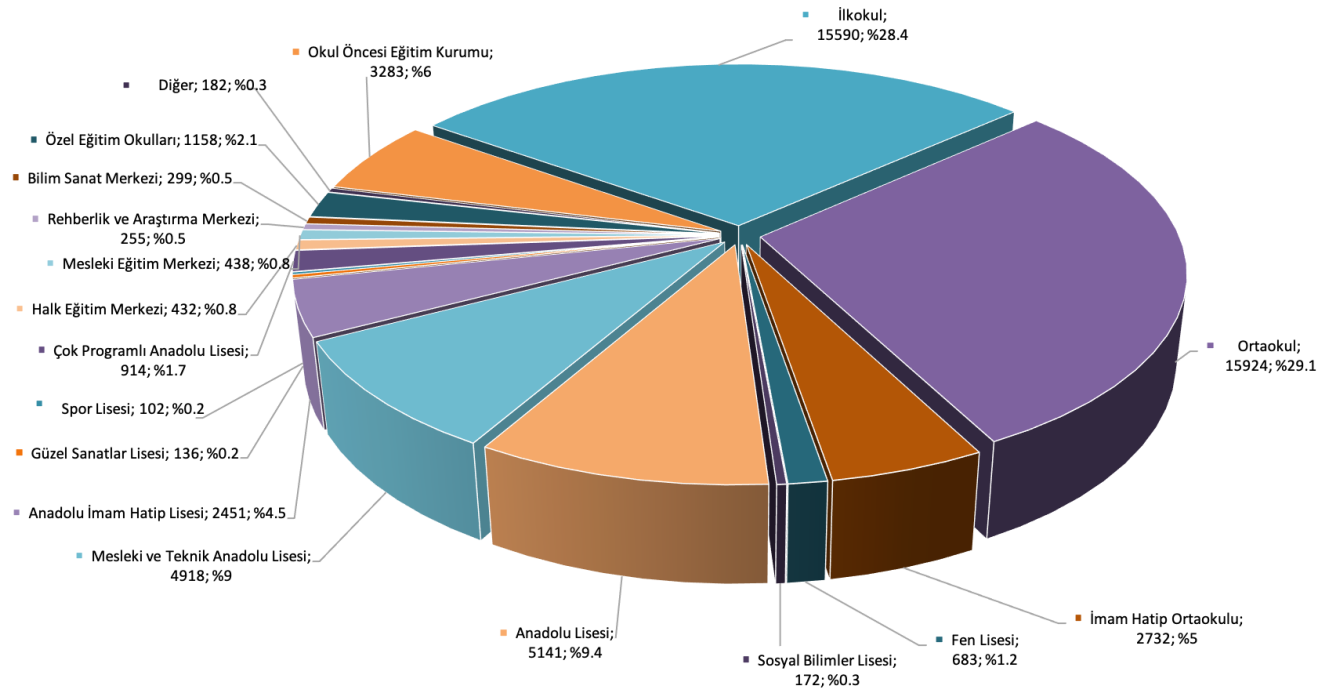
Grafik 7: Özel eğitim ve rehberlik kategorisi için örneklemdeki öğretmenlerin branşlara göre dağılımı (sayı ve oran)

Yabancı dil dersleri için branşlara göre öğretmenlerin örneklem içindeki dağılımları incelendiğinde (Grafik 8) en yüksek katılım oranına (%90) beklendiği üzere İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. Almanca ve Arapça öğretmenleri birlikte yabancı dil eğitimi kategorisindeki örneklemin yaklaşık onda birini oluştururken diğer yabancı diller (Fransızca, Rusça, İspanyolca, Çince, İtalyanca) ve yaşayan diller ve lehçeler öğretmenlerinin bu grup örnekleminin yüzde birinden daha azını oluşturduğu görülmektedir.



Grafik 8: Yabancı dil eğitimi kategorisi için örneklemdeki öğretmenlerin branşlara göre dağılımı (sayı ve oran)

Örneklemden öğretmenlerin okul düzey ve türlerine göre dağılımları incelendiğinde (Grafik 9) en yüksek katılımın ortaokul düzeyinde (%34) gerçekleştiği görülmektedir. İlkokul düzeyi %28'lik oranla en yüksek ikinci katılım oranına sahip düzeydir. En düşük katılım ise lise düzeyinde Spor Liseleri ve Güzel Sanatlar Liseleri ile Diğer düzeyinde yer alan okul düzey ve türlerindedir.



Grafik 9: Örneklemdaki öğretmenlerin okul düzey ve türlerine göre dağılımı (sayı ve oran)

### 2.1.2 Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılardan (öğretmenlerden) demografik bilgilerin toplandığı maddeler, ikinci bölümde ise Cumhuriyetimizin 100. yılında Türkiye Yüzyılı'na dair eğitim ile ilgili çeşitli konularda öğretmenlerin görüş ve beklentilerini ortaya çıkarmaya yönelik maddeler bulunmaktadır. Birinci bölümdeki maddeler ile katılımcı öğretmenlerden görev yaptıkları il, okul düzeyi, okul türü, branş, hizmet süresi ve öğrenim düzeyi gibi konularda bilgiler toplanmıştır. İkinci bölümde ise araştırmanın yürütücüleri tarafından geliştirilen “TTKB Öğretmenin Rolü ve Gelişimi” ölçeği yer almıştır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alan yazını taraması yapılmıştır. Bu kapsamda özellikle uluslararası eğitim kuruluşları tarafından öğretmenlerin genel olarak eğitim ve öğretim ile ilgili görüş ve beklentilerini ortaya koymak amacıyla geliştirilen TALIS (Teaching and Learning International Survey) Öğretmen Anketi (OECD, 2018), Dünya Öğretmen Anketi (Cambridge University Press, 2018) gibi anket ve ölçekler incelenmiştir.

Bahsi geçen anket ve ölçeklerde hâlihazırda yer alan maddeler Türkiye Yüzyılı'nda öğretmenlerin eğitim ile ilgili görüş ve beklentilerini ortaya koyacak şekilde uyarlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında orijinal ölçeklerde yer alan maddeler ile ilişkili temalar dikkate alınarak oluşturulan madde havuzunda yer alan maddelerin hangi temalar ve alt temalar altında gruplandırılabilirdiği tartışılmıştır. Bunun sonucunda maddelerin alan yazını taramasına ve araştırma sorularına uygun şekilde *eğitim ve gelecek, öğretmenlik mesleği, mesleki gelişim ve genel olarak öğretim* olmak üzere dört ana temada gruplandırılabilirdiği görülmüştür. Sonrasında, tema temelli bir alan yazını taraması yürütülerek ilgili temalara ilişkin maddeler ve alt maddeler tekrar düzenlenmiş ve zenginleştirilmiştir.

Alan yazını taraması sonucu ilk taslağı oluşturulan ölçek, görüşlerini almak üzere farklı alanlardan akademisyenler ( $n = 4$ ), MEB merkez teşkilatında görev yapan millî eğitim uzmanları ( $n = 7$ ) ve öğretmenlere ( $n = 3$ ) e-posta ile gönderilmiştir. Ayrıca, akademisyenler ile ölçek maddelerini derinlemesine incelemek ve tartışmak üzere yüz yüze görüşmeler yürütülmüştür. Elde edilen uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçekte yapılan düzenlemelerin ardından taslak ölçeğin ön uygulaması (pilot çalışma) Ankara ve İstanbul illerinde resmî okullarda görev yapan 1145 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamadan elde edilen veriler ışığında bir kez daha düzenlenen ölçek, ülkemiz genelinde gerçekleştirilecek olan asıl uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

### Veri Toplama Aracının Ön Uygulaması

Taslak ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla ölçeğin ön uygulaması, Ankara ve İstanbul illerinde tüm okul düzeylerinde ve farklı alanlarda görev yapan toplam 1145 öğretmen ile 12-19 Ekim 2023'te MEB anket modülü üzerinden gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçeğin tema, alt tema ve madde sayıları Tablo 2'de verilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğretmenlerin katıldıkları il, okul düzeyi, okul türü, branş, cinsiyet, hizmet süresi ve öğrenim düzeyine göre dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur. Ön uygulama sonrası elde edilen verilere dayanarak önce maddelere ilişkin betimsel istatistik ve maddelerin birbirleri arasındaki korelasyon incelenmiş, arkasından ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir.

Tablo 2: Taslak ölçekte yer alan tema, alt tema ve madde sayısı

Tema	Alt Tema	Madde Sayısı
1. Eğitim ve Gelecek	1.1 Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özellikler	11
2. Öğretmenlik Mesleği	2.1 Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan faktörler	10
	2.2 Öğretmenlerin mesleki verimliliğinde etkili olan faktörler	8
3. Mesleki Gelişim	3.1 Mesleki gelişim faaliyet türleri	8
	3.2 Mesleki gelişim faaliyetlerinde ele alınması gereken konular	17
4. Genel Olarak Öğretim	4.1 Öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve nitelikler	15
	4.2 Ölçme-değerlendirme yaklaşımları	9
	4.3 Teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsatlar ve zorluklar	10



**CUMHURİYETİN İKİNCİ YÜZYILI OLAN TÜRKİYE YÜZYILI'NDA  
EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GELİŞİMİ**

Tablo 3: Ön uygulamaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı

<b>İl</b>	<b>Sayı</b>	<b>Branşlar (devam ediyor)</b>	<b>Sayı</b>
İstanbul	965	Fen Bilimleri	53
Ankara	180	Fizik	13
<b>Okul Düzeyi</b>	<b>Sayı</b>	Fransızca	1
Okul öncesi	97	Giyim Üretim Teknolojisi / Moda Tasarım Teknolojileri	1
İlkokul	322	Görsel Sanatlar	8
Ortaokul	388	Grafik ve Fotoğraf / Grafik	1
Lise	313	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri / Halkla İlişkiler	1
Diğer	25	Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	1
<b>Cinsiyet</b>	<b>Sayı</b>	İlköğretim Matematik	52
Kadın	798	İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri	13
Erkek	347	İngilizce	97
<b>Hizmet Süresi</b>	<b>Sayı</b>	Kimya / Kimya Teknolojisi	15
1 yıldan az	7	Makine Teknolojisi / Makine ve Tasarım Teknolojisi / Makine Ressamlığı	1
1-5 yıl	345	Makine Teknolojisi / Makine ve Tasarım Teknolojisi / Makine ve Kalıp	1
6-10 yıl	248	Matbaa / Matbaa Teknolojisi	1
11-15 yıl	238	Matematik	46
16-20 yıl	133	Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	2
21 yıl ve üzeri	174	Muhasebe ve Finansman	3

<b>Öğrenim Düzeyi</b>	<b>Sayı</b>		
Ön lisans	5	Müzik	9
Lisans	924	Müzik / Piyano	1
Yüksek Lisans	208	Okul Öncesi	100
Doktora	8	Özel Eğitim	42
		Raylı Sistemler Teknolojisi / Raylı Sistemler Makine	1
<b>Branşlar</b>	<b>Sayı</b>		
Almanca	7	Rehberlik	111
Arapça	1	Sağlık / Sağlık Hizmetleri	2
Beden Eğitimi	18	Sağlık Bilgisi	1
Bilişim Teknolojileri	25	Sınıf Öğretmenliği	254
Biyoloji	14	Sosyal Bilgiler	36
Coğrafya	9	Tarih	18
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	3	Teknoloji ve Tasarım	10
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	56	Türk Dili ve Edebiyatı	36
El Sanatları Teknolojisi / El Sanatları	2	Türkçe	61
Elektrik-Elektronik Teknolojisi / Elektrik	3	Ulaştırma Hizmetleri / Lojistik	1
Felsefe	10	Yiyecek İçecek Hizmetleri	4
		<b>Genel Toplam</b>	<b>1145</b>

## Betimsel İstatistik ve Maddeler Arası Korelasyon

Taslak ölçeğin yapı geçerliğini test etmeden önce ölçekteki tüm maddelerin ortalamaları, standart sapmaları, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Arkasından dört farklı tema altında yer alan her bir soru için o soruyla ilişkili maddeler arasındaki ilişkilere (iki madde arasındaki korelasyon değerlerine) bakılmıştır. Maddeler arasında kabul edilebilir ilişkinin olması için iki madde arasındaki korelasyon katsayısının ( $r$ ) .30 değerinden büyük olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca aralarında yüksek ilişki ( $r > .80$ ) olan maddeler de incelenmiştir (Can, 2022). Madde puanları arasındaki korelasyon katsayıları matrisine dayanarak yüksek ilişkili olan maddeler tespit edilmiş ve bu maddeler tekrar incelenerek;

- *Eğitim ve Gelecek* temasının alt temasına ilişkin üç maddenin,
- *Öğretmenlik Mesleği* temasının ilk alt temasına ilişkin iki, ikinci alt temasına ilişkin bir maddenin,
- *Mesleki Gelişim* temasının ikinci alt temasına ilişkin üç maddenin,
- *Genel Olarak Öğretim* temasının ilk alt temasına ilişkin dört maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Ayrıca yapılan analiz sonucunda bazı maddelerin daha açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmasına ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeler daha anlaşılır hâle getirilmek için yeniden ele alınmıştır. Örneğin, "[Türk Eğitim Sistemi] sürdürülebilir olmalıdır." ifadesi "[Türk eğitim sistemi] gelecek nesiller için uzun vadede sürdürülebilir olmalıdır." şeklinde değiştirilmiştir.

Ek olarak, pilot uygulamada katılımcılara ölçeğin mevcut maddeleri hakkındaki görüşleri ve ölçeğe eklemek istedikleri yeni maddeler olup olmadığı

ile ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Açık uçlu sorulara gelen cevapların analizi sonucunda, bazı maddeler dil ve ifade bakımından gözden geçirilmiştir. Örneğin "[Türk Eğitim Sistemi] millî, manevi ve toplumsal değerleri öğrencilere aktarılmasını amaçlamalıdır." maddesi "[Türk Eğitim Sistemi] millî, manevi, toplumsal ve evrensel değerlerin öğrencilerin içselleştirmesini sağlamalıdır." olarak düzenlenmiştir. Benzer şekilde, *Genel Olarak Öğretim* temasının üçüncü bölümünde "Yeni teknolojilerin sınıfa entegrasyonu ve hızla gelişen teknolojiye ayak uydurma beklentisi, öğretmenler için bunaltıcı olacaktır." maddesi dil ve anlatım yönünden yeniden düzenlenerek "Teknolojilerin sınıfa entegre edilmesi öğretmenler için zorlayıcı olacaktır." şeklinde yazılmıştır. Hâlihazırda ön uygulaması gerçekleştirilmiş ölçeğe yeni madde eklenmesi uygun olmadığından katılımcılardan gelen geri bildirimler araştırmanın ikinci bölümünde (odak grup görüşmeleri) tartışılmak üzere not edilmiştir. Örneğin, *Eğitim ve Gelecek* temasında "[Türk Eğitim Sistemi] bilim ve sanata vurgu yapmalıdır.", "[Türk Eğitim Sistemi] yerel ihtiyaçlara duyarlı olmalıdır." ve "[Türk Eğitim Sistemi] açık ve şeffaf olmalıdır." alt maddeleri ve *Öğretmenlik Mesleği* temasının ikinci alt temasında "Sahip oldukları özlük hakları." maddeleri odak grup görüşmelerinde tartışılmak üzere not edilmiştir.

## Yapı Geçerliği: Faktör Analizi

Faktör analizi ölçeği oluşturan maddeler arasındaki ilişkilerin keşfedilmesine veya doğrulanmasına, böylece ölçekte temsil edilen boyutların toplam sayısını belirlemesine yardımcı olur. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek her ne kadar uluslararası çalışmalarda kullanılan ölçeklere dayanılarak geliştirilmiş olsa da yeni maddeler de barındırdığından ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi



(AFA) ve ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA ve DFA yapmak için örneklem ikiye bölünmüştür. Örneklemelerin bölünmesi ile elde edilen yarıların örneklem büyüklükleri 573 ve 572 şeklindedir. Veri setinin ilk yarısında AFA, ikinci yarısında DFA yapılmıştır. Veri setinin ilk yarısında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri yapılarak verilerin faktörlenebilirliği test edilmiştir. Bunun için dört farklı tema altında yer alan toplam sekiz alt temanın her birine ayrı bir ölçek gibi davranılmıştır. Her bir alt temaya ilişkin ölçeklerin KMO ve Barlett değerleri Tablo 4'te verilmiştir. Bu değerlere göre verilerin faktörlenebilir olduğu görülmüştür.

Tablo 4: KMO ve Barlett testlerinden elde edilen değerler

Tema	Alt Tema	KMO	Barlett Testi	
			$\chi^2$	<i>p</i>
1. Eğitim ve Gelecek	1.1 Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özellikler	.955	497935.842	< .05
2. Öğretmenlik Mesleği	2.1 Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan faktörler	.907	273313.299	< .05
	2.2 Öğretmenlerin mesleki verimliliğinde etkili olan faktörler	.925	402879.754	< .05
3. Mesleki Gelişim	3.1 Mesleki gelişim faaliyet türleri	.901	229182.634	< .05
	3.2 Mesleki gelişim faaliyetlerinde ele alınması gereken konular	.969	726244.803825	< .05
4. Genel Olarak Öğretim	4.1 Öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve nitelikler	.966	694581.082	< .05
	4.2 Ölçme-değerlendirme yaklaşımları	.848	133615.489	< .05
	4.3 Teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsatlar ve zorluklar	.860	223371.424	< .05

Faktör analizleri için Mplus 8.3 (Muthén & Muthén, 1998-2014) yazılımı kullanılmıştır. Maximum Likelihood metodu kullanılarak test edilen modellerin uyumunu değerlendirmek için alan yazınında sıklıkla kullanılan tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI) ve Tucker-Lewis indeksi (Tucker\_Lewis Index, TLI) kullanılmıştır. Modeller incelenirken CFI ve TLI  $\geq 0.90$ , RMSEA  $\leq 0.08$  ve SRMR  $\leq 0.10$  olmasına dikkat edilmiştir (Hu & Bentler, 1999). Bu değerlerin yanı sıra  $X^2$  istatistiği de incelenmiş ancak büyük örneklerde  $X^2$  değerinin anlamlı çıkma olasılığı çok yüksek olduğundan bu değer belirleyici olarak kullanılmamıştır.

Faktör analizi dört farklı tema altında yer alan toplam sekiz alt temanın her birine ayrı bir ölçek gibi davranılarak ve ilgili alt temaya ilişkin maddeler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda kabul edilebilir olmayan modeller detaylı olarak incelenmiş ve bu modelleri iyileştirebilmek için;

- Öğretmenlik Mesleği temasının birinci alt temasında yer alan bir madde (Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde rol oynaması),
- Öğretmenlik Mesleği temasının ikinci alt temasında yer alan bir madde (Öğretmenlerin uzun vadeli kariyer hedefleri oluşturabilmesi),
- Mesleki Gelişim temasının birinci alt temasında yer alan bir madde (Öğretmenlerin deneyimli meslektaşlarından veya uzmanlardan mentorlük almaları),

- Genel Olarak Öğretim temasının ikinci alt temasında yer alan üç madde (Süreç odaklı (biçimlendirici) değerlendirme, Sonuç odaklı (geleneksel) değerlendirme, Gerçeklik (artırılmış/sanal) uygulamaları ile değerlendirme) ölçekten çıkarılmıştır.

Bu altı madde ilgili ölçeklerden çıkarıldıktan sonra model uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu görülmüş ve AFA sonuçlarına göre bazı alt temaların tek faktörlü bazılarının ise iki faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. AFA'nın ardından, her bir soru için elde edilen tek veya iki faktörlü yapının doğruluğunu test etmek için verinin diğer yarısı kullanılarak DFA yapılmıştır. DFA sonucu model uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. DFA sonucu elde edilen her bir alt temaya ilişkin faktörlerle ilgili ayrıntılı bilgi (faktör yükleri, maddeler) Ek-1'de paylaşılmıştır.

### Ölçeğin Güvenirliliği

Taslak ölçeğin güvenirliliği iç tutarlığı gösteren Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiştir. Her bir alt temaya ilişkin ön uygulama verileri ile hesaplanan güvenirlilik katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının .90'dan büyük olması güvenirliliğin mükemmel düzeyde olduğu şeklinde yorumlanır (George & Mallery, 2003). Buradan taslak ölçeğin güvenirliliğin son derece yüksek olduğu söylenebilir. Geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları kapsamında yapılan tüm analizler sonrasında taslak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmış olup toplam 68 maddelik "TTKB Öğretmenin Rolü ve Gelişimi" ölçeğinin nihai hâli (Ek-2) elde edilmiştir.

Tablo 5: Ön uygulama sonrası ölçek güvenirlik katsayıları

Tema	Alt Tema	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
1.Eğitim ve Gelecek	1.1 Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özellikler	8	.970
2. Öğretmenlik Mesleği	2.1 Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan faktörler	7	.920
	2.2 Öğretmenlerin mesleki verimliliğinde etkili olan faktörler	6	.966
3. Mesleki Gelişim	3.1 Mesleki gelişim faaliyet türleri	7	.888
	3.2 Mesleki gelişim faaliyetlerinde ele alınması gereken konular	14	.964
4. Genel Olarak Öğretim	4.1 Öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve niteliklere	11	.972
	4.2 Ölçme-değerlendirme yaklaşımları	5	.877
	4.3 Teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsatlar ve zorluklar	10	.855

### 2.1.3 Verilerin Toplanması

Nihai hâline ulaşan “TTKB Öğretmenin Rolü ve Gelişimi” ölçeği 1 Kasım 2023 tarihinde Bakanlığımız MEB anket modülü (<http://anket.meb.gov.tr/>) üzerinden tüm öğretmenlerin erişimine açılmıştır. Türkiye'de resmî ve özel eğitim öğretim kurumlarında görev yapan bütün öğretmenlerin doldurabilmesi için ölçek 10 Kasım 2023'e kadar MEB anket modülünde yer almıştır (<https://meb.gov.tr/cumhuriyetin-100-yili-kapsaminda-ogretmenlerin-turkiye-yuzyilina-dair-gorus-ve-beklentileri-alinacak/haber/31420/tr>). Çevrim içi uygulanan ölçeğin doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

### 2.1.4 Verilerin Analizi

Ölçek aracılığıyla toplanan nicel veriler betimsel ve çıkarımsal istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistik, “TTKB Öğretmenin Rolü ve Gelişimi” ölçeğinin dört temasının her birine ilişkin ölçeklerde yer alan alt maddelere öğretmenlerin katılma düzeylerini oran olarak rapor etmek amacıyla kullanılmıştır. Oranlar rapor edilirken grafiklerdeki ölçek maddelerinin veriliş sırası son iki düzeyin (katılıyorum-kesinlikle katılıyorum veya yüksek düzeyde-çok yüksek düzeyde) toplam oranının büyüklük sıralamalarına göre sunulmuştur. Çıkarımsal istatistik, ölçek veya faktör ortalamaları arasında aşağıdaki değişkenlere göre farklılık olup olmadığını test etmek için kullanılmıştır: İBBS Bölgeleri, okul ve kurumların resmî/özel olma durumları, okul/kurum düzey ve türü (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, yaygın eğitim, özel eğitim ve diğer) ve öğretmenlerin hizmet süreleri (1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri). Değişkenler bazında her bir grup için ölçekte yer alan faktörlerin aritmetik ortalama

ve standart sapmalarına Tablo 6'da yer verilmiştir. Ölçeklerde yer alan maddelere ilişkin değerlendirmeler “Kesinlikle Katılmıyorum / Çok Düşük Düzeyde 1.00-1.79; Katılmıyorum / Düşük Düzeyde 1.80-2.59; Kısmen Katılıyorum / Orta Düzeyde 2.60-3.39; Katılıyorum / Yüksek Düzeyde 3.40-4.19; Kesinlikle Katılıyorum / Çok Yüksek Düzeyde 4.20-5.00” cevaplarına karşılık gelen puan aralıkları dikkate alınarak yapılmıştır. Faktör ortalama puanlarının dağılımları Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık-basıklık katsayıları ile incelendiğinde verilerin grupların çoğunda normal dağılım göstermeyip sola çarpık dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda, araştırmada parametrik olmayan testlerin kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Anlamlılık testleri için iki grup ortalaması arasındaki farklılığın incelenmesi söz konusu olduğunda Mann Whitney-U Testi, üç veya daha fazla grup ortalaması arasındaki farklılığın test edilmesi söz konusu olduğunda ise Kruskal Wallis-H Testi tercih edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

Tablo 6: Değişkenlere göre ölçekte yer alan her bir faktörün aritmetik ortalama ve standart sapmaları

	Eğitim ve Gelecek		Öğretmenlik Mesleği		Mesleki Gelişim			Genel Olarak Öğretim				
	Eğitim Sisteminin Özellikleri		Meslek Seçimi	Verimlilik	Faaliyet Türleri	Konular		Beceri ve Nitelikler		Ölçme ve Değ.	Teknolojinin Getirdiği Fırsatlar ve Zorluklar	
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
	Ort. (Std.S.)	Ort. (Std.S.)	Ort. (Std.S.)	Ort. (Std.S.)	Ort. (Std.S.)	Ort. (Std.S.)	Ort. (Std.S.)	Ort. (Std.S.)	Ort. (Std.S.)	Ort. (Std.S.)	Ort. (Std.S.)	Ort. (Std.S.)
İstanbul	4.45 (0.77)	4.60 (0.76)	3.54 (0.95)	3.91 (1.06)	3.69 (0.77)	4.22 (0.71)	4.32 (0.64)	4.33 (0.71)	4.19 (0.73)	3.89 (0.74)	4.12 (0.58)	3.78 (0.65)
Batı Marmara	4.40 (0.80)	4.56 (0.80)	3.57 (0.92)	3.92 (1.02)	3.68 (0.76)	4.15 (0.74)	4.25 (0.66)	4.27 (0.71)	4.14 (0.72)	3.83 (0.74)	4.06 (0.62)	3.75 (0.65)
Ege	4.40 (0.83)	4.56 (0.82)	3.56 (0.96)	3.91 (1.05)	3.68 (0.79)	4.17 (0.74)	4.26 (0.66)	4.27 (0.72)	4.14 (0.73)	3.85 (0.76)	4.08 (0.60)	3.77 (0.66)
Doğu Marmara	4.40 (0.82)	4.57 (0.81)	3.49 (0.96)	3.87 (1.06)	3.64 (0.78)	4.16 (0.72)	4.25 (0.66)	4.27 (0.73)	4.13 (0.74)	3.80 (0.76)	4.05 (0.61)	3.75 (0.65)
Batı Anadolu	4.38 (0.82)	4.57 (0.80)	3.52 (0.96)	3.90 (1.06)	3.64 (0.78)	4.18 (0.74)	4.27 (0.67)	4.27 (0.74)	4.14 (0.74)	3.80 (0.78)	4.06 (0.60)	3.75 (0.65)
Akdeniz	4.39 (0.87)	4.56 (0.86)	3.55 (0.96)	3.88 (1.07)	3.66 (0.80)	4.18 (0.74)	4.28 (0.67)	4.26 (0.75)	4.14 (0.75)	3.83 (0.79)	4.07 (0.63)	3.76 (0.68)
Orta Anadolu	4.35 (0.90)	4.52 (0.92)	3.56 (0.95)	3.86 (1.07)	3.63 (0.80)	4.16 (0.75)	4.24 (0.70)	4.24 (0.75)	4.11 (0.76)	3.81 (0.78)	4.04 (0.63)	3.75 (0.67)
Batı Karadeniz	4.39 (0.86)	4.56 (0.86)	3.55 (0.94)	3.89 (1.05)	3.65 (0.76)	4.15 (0.74)	4.25 (0.67)	4.26 (0.72)	4.14 (0.72)	3.82 (0.76)	4.06 (0.61)	3.78 (0.65)
Doğu Karadeniz	4.36 (0.87)	4.54 (0.87)	3.55 (0.93)	3.91 (1.03)	3.64 (0.76)	4.14 (0.74)	4.24 (0.67)	4.25 (0.71)	4.12 (0.72)	3.81 (0.75)	4.05 (0.60)	3.77 (0.65)
Kuzeydoğu Anadolu	4.41 (0.84)	4.59 (0.84)	3.54 (0.96)	3.89 (1.07)	3.66 (0.77)	4.26 (0.69)	4.36 (0.64)	4.32 (0.74)	4.22 (0.73)	3.89 (0.77)	4.14 (0.59)	3.81 (0.66)
Ortadoğu Anadolu	4.42 (0.86)	4.60 (0.85)	3.58 (0.92)	3.91 (1.04)	3.68 (0.76)	4.24 (0.71)	4.33 (0.66)	4.32 (0.71)	4.20 (0.71)	3.86 (0.77)	4.10 (0.60)	3.76 (0.64)
Güneydoğu Anadolu	4.38 (0.88)	4.56 (0.89)	3.55 (0.95)	3.92 (1.06)	3.65 (0.78)	4.19 (0.72)	4.31 (0.66)	4.27 (0.74)	4.16 (0.74)	3.84 (0.79)	4.10 (0.60)	3.75 (0.67)
Resmî	4.39 (0.85)	4.56 (0.84)	3.55 (0.95)	3.90 (1.05)	3.66 (0.78)	4.17 (0.73)	4.27 (0.67)	4.27 (0.73)	4.14 (0.73)	3.83 (0.77)	4.07 (0.61)	3.76 (0.66)
Özel	4.36 (0.82)	4.55 (0.83)	3.48 (1.06)	3.86 (1.12)	3.62 (0.83)	4.24 (0.72)	4.34 (0.65)	4.33 (0.77)	4.20 (0.77)	3.95 (0.78)	4.10 (0.64)	3.73 (0.70)
Okul Öncesi	4.46 (0.76)	4.64 (0.74)	3.56 (0.92)	3.94 (1.03)	3.75 (0.73)	4.27 (0.68)	4.38 (0.62)	4.34 (0.70)	4.25 (0.69)	3.94 (0.70)	4.10 (0.58)	3.73 (0.65)
İlkokul	4.39 (0.85)	4.56 (0.84)	3.57 (0.95)	3.88 (1.05)	3.67 (0.78)	4.19 (0.73)	4.28 (0.68)	4.27 (0.72)	4.15 (0.73)	3.86 (0.76)	4.05 (0.62)	3.74 (0.68)
Ortaokul	4.39 (0.84)	4.57 (0.84)	3.52 (0.96)	3.88 (1.07)	3.63 (0.78)	4.15 (0.75)	4.26 (0.67)	4.27 (0.73)	4.13 (0.74)	3.80 (0.78)	4.08 (0.61)	3.77 (0.65)

## CUMHURİYETİN İKİNCİ YÜZYILI OLAN TÜRKİYE YÜZYILI'NDA EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GELİŞİMİ

Lise	4.37 (0.87)	4.53 (0.87)	3.56 (0.94)	3.91 (1.04)	3.63 (0.78)	4.15 (0.73)	4.24 (0.67)	4.24 (0.74)	4.11 (0.74)	3.78 (0.77)	4.07 (0.61)	3.78 (0.64)
Yaygın Eğ.	4.43 (0.87)	4.54 (0.87)	3.63 (0.93)	3.92 (1.07)	3.70 (0.80)	4.26 (0.70)	4.32 (0.65)	4.33 (0.72)	4.21 (0.76)	3.94 (0.79)	4.10 (0.65)	3.76 (0.69)
Özel Eğitim	4.47 (0.82)	4.58 (0.81)	3.54 (0.97)	4.00 (1.03)	3.79 (0.76)	4.25 (0.69)	4.35 (0.64)	4.32 (0.73)	4.24 (0.74)	3.96 (0.72)	4.11 (0.59)	3.73 (0.67)
Diğer	4.55 (0.75)	4.69 (0.70)	3.67 (0.97)	3.89 (1.02)	3.80 (0.80)	4.34 (0.67)	4.35 (0.63)	4.27 (0.73)	4.14 (0.79)	3.99 (0.78)	4.15 (0.57)	3.82 (0.74)
1 yıldan az	4.47 (0.78)	4.64 (0.77)	3.73 (0.82)	4.04 (0.92)	3.75 (0.71)	4.31 (0.64)	4.43 (0.57)	4.38 (0.67)	4.29 (0.67)	3.94 (0.74)	4.22 (0.55)	3.81 (0.64)
1-5 yıl	4.41 (0.77)	4.61 (0.76)	3.52 (0.91)	3.89 (1.06)	3.64 (0.75)	4.23 (0.69)	4.35 (0.62)	4.32 (0.71)	4.20 (0.71)	3.87 (0.75)	4.13 (0.59)	3.77 (0.65)
6-10 yıl	4.38 (0.79)	4.59 (0.77)	3.47 (0.97)	3.87 (1.09)	3.65 (0.78)	4.15 (0.72)	4.27 (0.65)	4.27 (0.73)	4.14 (0.73)	3.81 (0.76)	4.07 (0.60)	3.75 (0.65)
11-15 yıl	4.42 (0.83)	4.58 (0.83)	3.51 (0.97)	3.90 (1.08)	3.68 (0.78)	4.17 (0.73)	4.28 (0.66)	4.30 (0.72)	4.17 (0.72)	3.84 (0.77)	4.08 (0.60)	3.78 (0.65)
16-20 yıl	4.38 (0.91)	4.53 (0.91)	3.56 (0.97)	3.92 (1.05)	3.66 (0.79)	4.15 (0.77)	4.24 (0.69)	4.28 (0.72)	4.13 (0.74)	3.83 (0.77)	4.05 (0.61)	3.76 (0.67)
21 yıl ve üz.	4.34 (0.93)	4.48 (0.93)	3.62 (0.94)	3.86 (1.01)	3.63 (0.80)	4.14 (0.77)	4.19 (0.71)	4.18 (0.75)	4.05 (0.76)	3.78 (0.78)	3.99 (0.64)	3.75 (0.67)

Not: F1: Faktör 1 (Temel Özellikler), F2: Faktör 2 (Hedefler ve Toplumsal Katılım), F3: Faktör 3 (Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler), F4: Faktör 4 (Mesleki Verimliliği Etkileyen Faktörler), F5: Faktör 5 (Mesleki Gelişim Faaliyet Türleri), F6: Faktör 6 (temel Öğretim Becerileri), F7: Faktör 7 (Eğitim Dinamikleri ve Çeşitlilik), F8: Faktör 8 (Öğretim Yetkinlikleri), F9: Faktör 9 (Profesyonel Gelişim ve Öğrenci Odaklılık), F10: Faktör 10 (Ölçme ve Değerlendirme), F11: Faktör 11 (Fırsatlar), F12: Faktör 12 (Zorluklar)

## 2.2 NİTEL ARAŞTIRMA

Bu bölümde çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi konularında detaylı bilgiye yer verilmiştir.

### 2.2.1 Çalışma Grubu

Ankara ilinde MEB'e bağlı resmî okul/kurumlarda görev yapmakta olan 28 öğretmen ve özel okul/kurumlarda görev yapmakta olan dört öğretmen olmak üzere odak grup görüşmelerine toplam 32 öğretmen katılım sağlamıştır. Katılımcı öğretmenler araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütlere göre gönüllülük esası göz önünde bulundurularak Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinin bir türü olan ve erişilebilir gruba kolay ve hızlı uygulama fırsatı sunan uygun örnekleme yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2018) kullanılmıştır.

Odak grup görüşmelerine katılım sağlayacak olan öğretmenler belirlenirken aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmiştir:

- Öğretmenlerin farklı branşlardan belirlenmesi,
- Katılımcı öğretmen sayısının yarısının (16 öğretmen) T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığının Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmasına (SEGE, 2022) göre birinci bölgede yer alan Çankaya, Etimesgut ve Yenimahalle ilçelerinden ve diğer yarısının ise ikinci bölgede yer alan Keçiören, Mamak ve Sincan ilçelerinden seçilmesi,
- Katılımcıların odak grup görüşmelerinde belirlenen temalar kapsamında gerçekleşecek olan tartışmalara aktif bir şekilde katılmaları beklendiği ve bu durumun kendilerine bildirilmesi,
- Resmî okullardan:
  - Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapmakta olan dört,
  - İlkokulda görev yapmakta olan dört,
  - Ortaokulda görev yapmakta olan dört,
  - Anadolu lisesinde görev yapmakta olan dört,
  - Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde görev yapmakta olan iki,
  - Anadolu İmam Hatip lisesinde görev yapmakta olan iki,
  - Yaygın eğitim kurumlarında görev yapmakta olan dört,
  - Özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan dört öğretmenin,
- Özel eğitim kurumlarından:
  - Farklı öğretim seviyelerinden dört öğretmenin odak grup görüşmelerine katılım sağlaması.

Kademelere göre dağılımları yukarıda sunulan katılımcı öğretmenlerin hizmet sürelerine ve branşlarına göre dağılımları ise Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Hizmet sürelerine ve branşlarına göre katılımcı öğretmenlerin dağılımı

Hizmet Süresi	Sayı
1-5 yıl	1
6-10 yıl	3
11-15 yıl	3
15-20 yıl	11
20-25 yıl	8
26-30 yıl	4
31-36 yıl	2

Branş	Sayı
Beden Eğitimi ve Spor	1
Bilişim Teknolojileri	1
Biyoloji	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1
Fizik	1
İngilizce	1
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	1
Matematik	2
Müzik	1
Okul Öncesi	5
Özel Eğitim ve Rehberlik	4
Sağlık Hizmetleri	1
Sınıf Öğretmeni	4
Sosyal Bilgiler	1
Türkçe	2
Türk Dili ve Edebiyatı	4

## 2.2.2 Verilerin Toplanması: Odak Grup Görüşmeleri

Odak grup görüşmelerinde katılımcı öğretmenler dört ayrı gruba ayrılmıştır. Çalışma gruplarında yer alan öğretmen listesi araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Grupların her birinde;

- 1 Okul Öncesi,
- 1 İlkokul,
- 1 Ortaokul,
- 1 Anadolu Lisesi,
- 1 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi veya Anadolu İmam Hatip Lisesi,
- 1 Yaygın Eğitim Kurumu,
- 1 Özel Eğitim Kurumu,
- 1 Özel Okul öğretmeni yer almıştır.

Odak grup görüşmelerinde grupların her biri araştırmanın dört temasını (Eğitim ve Gelecek, Öğretmenlik Mesleği, Mesleki Gelişim ve Genel Olarak Öğretim) dört farklı oturum boyunca yöneltilen sorular çerçevesinde tartışmıştır. Her bir oturum 45-60 dakika arasında sürmüştür.

Her bir oturumda görüşmeler araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Katılımcılar, grupları belli olduktan sonra odak grup görüşmelerinin gerçekleşeceği U oturma düzenine sahip salonlarda rastgele oturmuşlardır. Her bir oturum için tartışılacak tema başlığı ve ilgili sorular çalışma salonunda katılımcıların görebileceği şekilde yansıtılmıştır. Katılımcılardan çalışma gruplarında ses kayıt yapılmasına izin verme durumlarında onam formunu doldurmaları istenmiştir. Ses kaydı yapılmasını kabul etmeyen katılımcıların olduğu oturumlarda ses kayıt yapılmamış, görüşmeler ra-

portör ve oturumdaki araştırmacı tarafından notlar tutularak kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları kayıtların çözümlenmesinin hemen ardından silinerek yok edilmiştir.

## 2.2.3 Görüşme Sorularının Analizi

Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tematik analiz, araştırma verilerinin önceden belirlenmiş temalar temelinde yorumlanmasını içerir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Tümevarım yöntemi kullanılarak analiz edilen veriler öncelikle sistematik olarak düzenlenmiş, daha sonra temalara ayrılarak kodlanmıştır. Kodlama sonrası her bir tema için kategoriler ve onlara ilişkin alt kategoriler ortaya çıkmıştır. Kategorilerin belirlenmesinde renk kodları yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analizi için gereken kodlama sürecinde “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” çeşidi kullanılmıştır. Bu kodlama türü, bir yandan verilerin analizinden önce kavramsal bir çerçevenin oluşturulmasını, öte yandan da bu verilerin analizi sırasında ortaya çıkan yeni kodların listeye eklenmesini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).



# BÖLÜM III

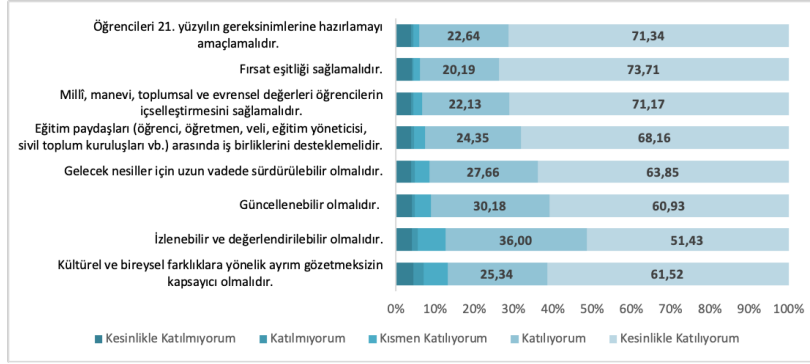
“Öğretmenlerin, Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüş ve beklentileri nelerdir?”  
Sorusuna Yönelik Bulgular

### 3. EĞİTİM VE GELECEĞE İLİŞKİN BULGULAR

#### 3.1 NİCEL BULGULAR

##### 3.1.1 Betimleyici Bulgular

Öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özelliklere ölçekte yer alan maddeler bazında ne düzeyde katıldıkları yüzde olarak sunulmuştur (Grafik 10).



Grafik 10: Öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özelliklere katılma oranları

Grafik 10'da yer alan Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" düzeylerindeki toplam oranın en yüksek olduğu madde %93.98 ile "Öğrencileri 21. yüzyılın ihtiyaçlarına hazırlamayı amaçlamalı-

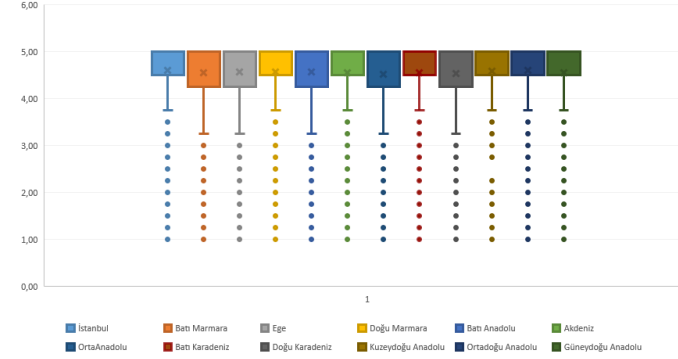
dır." maddesi iken, "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" düzeylerindeki toplam oranın en düşük olduğu madde ise %86.87 ile "Kültürel ve bireysel farklılıklara yönelik ayırım gözetmeksizin kapsayıcı olmalıdır." maddesidir. Elde edilen oranlardan hareketle öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özelliklere ilişkin ölçekte yer alan maddelere katılma düzeylerinin her madde için en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.



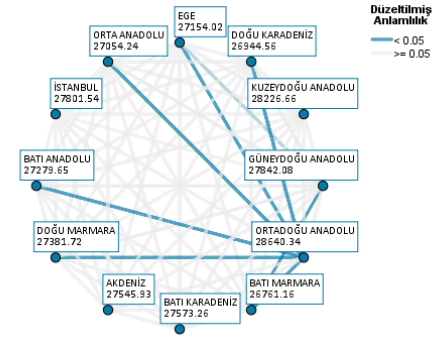


## CUMHURİYETİN İKİNCİ YÜZYILI OLAN TÜRKİYE YÜZYILI'NDA EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GELİŞİMİ

Ölçeğin ikinci faktörü olan *eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım* faktör sıra ortalamaları arasında İBBS bölgelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(11, N=54810)} = 52.234, p < .05$ ) (Grafik 13). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, Batı Marmara ile Güneydoğu Anadolu, Orta-doğu Anadolu ile sırasıyla Batı Marmara, Doğu Karadeniz, Orta Anadolu, Ege, Batı Anadolu ve Doğu Marmara bölgeleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 14). Genel olarak özellikle Ortadoğu Anadolu bölgesindeki öğretmenlerin diğer bölgelerdeki meslektaşlarına kıyasla eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım ile ilgili maddelere göre daha yüksek düzeyde katıldıkları belirtilebilir. Ancak her bir bölgedeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sunduklarına dikkat edilmelidir.



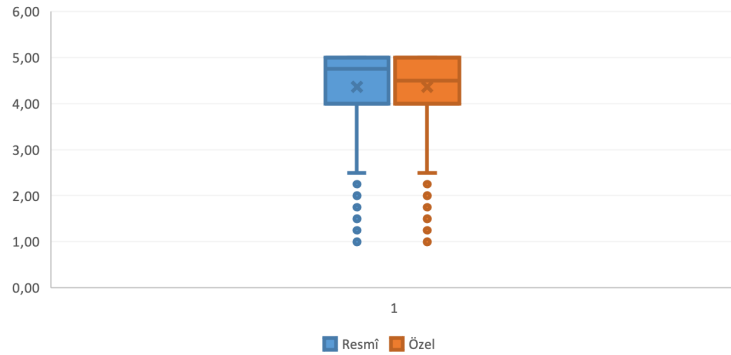
Grafik 13: İBBS bölgelerine göre eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktör ortalamaları



Grafik 14: Eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları

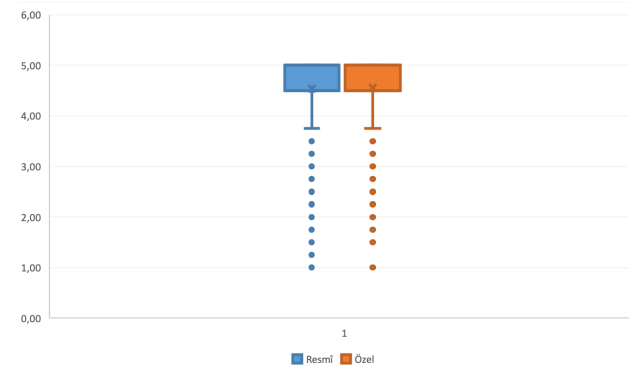
### Ölçek Puanlarının Okul/Kurum Türünün Resmî/Özel Olma Durumuna Göre İncelenmesi

Temaya ilişkin faktörlerden *eğitim sisteminin temel özellikleri* faktör sıra ortalamalarının okul/kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre farklılaşma durumunun araştırılması için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar, eğitim sisteminin temel özellikleri faktörü için resmî okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin özel okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir [ $U = 31691377.500, p < .05$ ] (Grafik 15). Buna göre resmî okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlerin özel okul/kurumlarda görev yapan meslektaşlarına göre eğitim sisteminin temel özellikleri konusundaki maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte hem özel hem de resmî okul/kurum türünde görev yapan öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.



Grafik 15: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre eğitim sisteminin temel özellikleri faktör ortalamaları

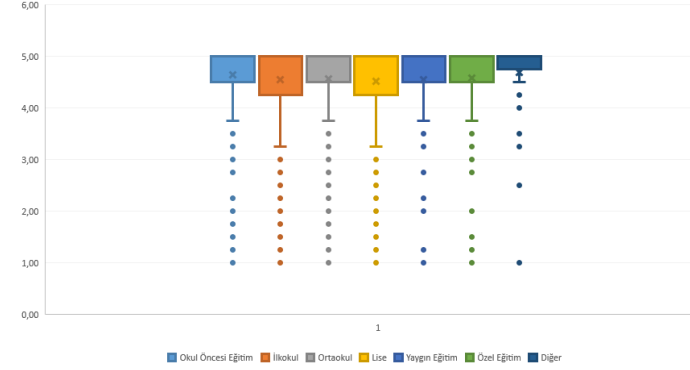
Ölçeğin ikinci faktörü olan *eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım* faktör sıra ortalamaları arasında okul/kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. [ $U = 32023566, p = .056$ ] (Grafik 16).



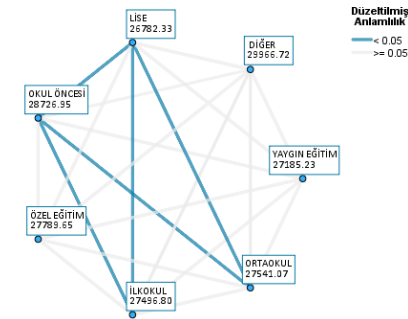
Grafik 16: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktör ortalamaları



Ölçeğin ikinci faktörü olan *eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım* faktör sıra ortalamaları arasında okul/kurum düzey ve türüne göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(6, N=54810)} = 66.300, p < .05$ ) (Grafik 19). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, okul öncesi ile sırasıyla ilkokul, ortaokul ve lise türleri; lise ile sırasıyla ilkokul ve ortaokul türleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 20). Genel olarak okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılıma ilişkin maddelere diğer okul/kurum düzey ve türlerinde görev yapan öğretmenlerle karşılaştırıldığında görece daha yüksek düzeyde, lisede görev yapan öğretmenlerin ise görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Ancak her bir okul/kurum düzey ve türünde görev yapan öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.



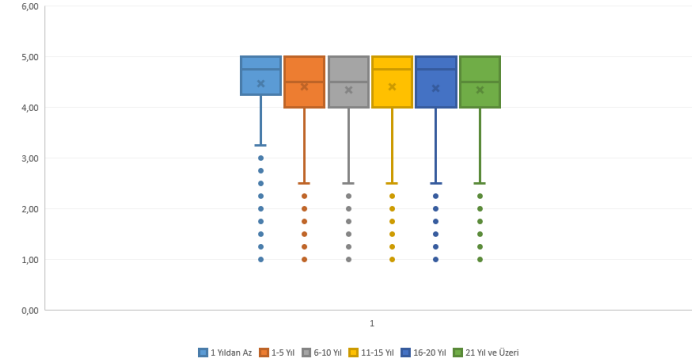
Grafik 19: Okul/Kurum türüne göre eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktör ortalamaları



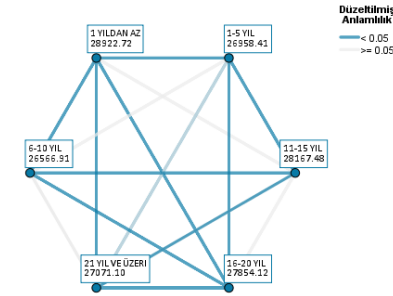
Grafik 20: Eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları

## Ölçek Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre İncelenmesi

Temaya ilişkin faktörlerden *eğitim sisteminin temel özellikleri* faktör sıra ortalamalarının öğretmenlerin hizmet sürelerine göre farklılaşma durumunun araştırılması için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bu değişkene göre faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(5, N = 54810)} = 118.226, p < .05$ ) (Grafik 21). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, 1-5 yıl ve 6-10 yıl; 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri; 6-10 yıl ve 21 yıl üzeri; 11-15 yıl ve 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmen grupları dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda grupların sıra ortalamalarında anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 22). Genel olarak hizmet süresi bir yıldan az olan öğretmenlerin diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında eğitim sisteminin temel özelliklerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla ise görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Ancak her bir hizmet süresindeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.



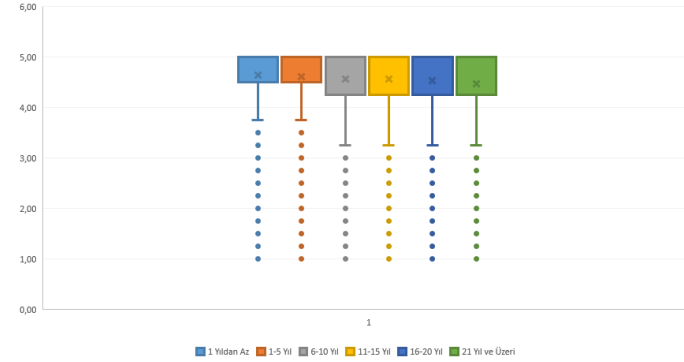
Grafik 21: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre eğitim sisteminin temel özellikleri faktör ortalamaları



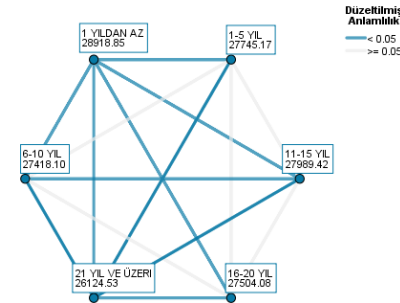
Grafik 22: Eğitim sisteminin temel özellikleri faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları



Ölçeğin ikinci faktörü olan *eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım* faktör sıra ortalamaları arasında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(5, N = 54810)} = 158.348, p < .05$ ) (Grafik 23). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, 1-5 yıl ve 6-10 yıl; 1-5 yıl ve 11-15 yıl; 1-5 yıl ile 16-20 yıl; 6-10 yıl ve 16-20 yıl; 11-15 yıl ve 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmen grupları dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda grupların sıra ortalamalarında anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 24). Genel olarak diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla hizmet süresi bir yıldan az olan öğretmenlerin eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılıma ilişkin maddelere göre daha yüksek, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla ise görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Ancak her bir hizmet süresindeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.



Grafik 23 : Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktör ortalamaları



Grafik 24: Eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları

### 3.2 NİTEL BULGULAR

Bu tema altında öğretmenlere “Türkiye Yüzyılı’nda Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özellikler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin Tablo 8’de yer alan dört kategori ve dokuz alt kategori altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 8: Eğitim sisteminin sahip olması gereken özellikler

Kategoriler	Alt Kategoriler	
<b>Eğitim sisteminin sahip olması gereken özellikler</b>	Temel özellikler	İhtiyaçlar doğrultusunda güncellenebilir olma Sürdürülebilir olma
	Hedefler	Fırsat eşitliği sağlama Öğrencileri 21. yüzyılın ihtiyaçlarına ve toplumsal rollere hazırlamayı amaçlama
		Millî, manevi, toplumsal ve evrensel değerleri öğrencilerin içselleştirmesini sağlama
	İş birliği ve destek	Eğitim paydaşları arasında iş birliklerini destekleme Eğitimin tüm paydaşları için gerekli ve yeterli rehberlik desteğini sağlama
		Eğitim kademelerine yönelik düzenlemeler

Katılımcı öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin özellikleri konusundaki görüş ve beklentilerinin iki *temel özellik* etrafında şekillendiği tespit edilmiştir. Öncelikle öğretmenler, Türkiye Yüzyılı'nda Türk eğitim sisteminin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenebilir ve yeniliklere açık olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, eğitim sisteminde yapılacak değişikliklerin sahadan toplanan veriye ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenen sorunlara yönelik olması gerektiğini vurgulamışlar ve sistem üzerinde yapılan ani, köklü değişiklikleri uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları olan dinleme ve konuşma sınavlarının işe koşulmasını olumlu bulduklarını ancak kalabalık sınıflarda bunları uygulamakta zorlanabileceklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, katılımcı öğretmenler eğitim sisteminin uzun vadede sürdürülebilirlik ilkesine odaklanması gerektiğini belirterek eğitim reformlarının uygulanmasındaki kararlılık ve süreklilik eksikliğinin ve özellikle eğitim-öğretim yılı başladıktan sonra yapılan ani değişikliklerin verimlilik açısından sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, eğitim sisteminde belirlenmesi gereken *hedefler* konusunda görüşlerini dile getirmişlerdir. Özellikle daha iyi şartlara sahip okullar ve diğer okullar arasındaki farklılıklara dikkat çekerek her öğrenciye eşit imkânlar sunulabilmesi için okulların fiziksel ortamının eşit düzeyde altyapıda ve donanımda olması, öğrencilerin çevrim içi eğitime erişim konusundaki zorluklarının giderilmesi, devlet okullarındaki özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesi gibi önerilerini dile getirmişlerdir. Burada özellikle eğitim sisteminin temelde adil, eşit ve kapsayıcı olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenciler arasında görülen akran zorbalığına da dikkat çeken öğretmen-

ler, bu sorunların çözümü için okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise bina ve kampüslerinin ayrı olması gerektiğini ve beşinci sınıfın yeniden ilkokul kademesine dâhil edilmesi gibi önlemlerin alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, eğitim sisteminin temel hedeflerinden birinin öğrencileri 21. yüzyılın ihtiyaçlarına ve toplumsal rollere hazırlamak olması gerektiğini belirterek çeşitli konulara vurgu yapmışlardır. Öncelikle beceri temelli bir eğitim sistemine geçişin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca eğitim sisteminin iyileştirilmesi için okul saatlerinin yeniden yapılandırılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Bu konuda ortaya çıkan temel kaygı, öğrencilerin gün içinde uzun süreler boyunca derslerle meşgul olmalarının, onların oyun oynama ve keşfetme fırsatlarına sahip olmalarını engellemesidir. Ders yükünün azaltılması ve öğrencilere sosyal faaliyetlere daha fazla zaman ayırmaları için olanak tanınması gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda bir öğretmen tarafından öğrencilere daha fazla özgürlük ve sorumluluk verilmesi gerektiği şu şekilde dile getirilmiştir:

Bence haftanın beş gününden, belki en az bir veya iki günü uygulamalı eğitim derslerine ayrılmalı. Drama olur müzik olur bu. Çocuğun el becerisi, el sanatları olur. Oyun, etkinlik yapma gibi çocukların kendini keşfedecekleri fırsat tanınmalı. Göremiyoruz ki bir de o yeteneklerini bulup ortaya çıkaralım. O uygulamalı derslerde de öğrenci kendini yakalamalı. O zaman ben ne yapabilirim, hangi becerim ile kendimle mutlu olabilirim diye sormalı ve öğrenmeli. Barışık olmalı kendiyile. Yoksa her şeyi problem, her şeye negatiftir. Yani mutsuz insan olacak hayatı boyunca. Hiçbir sistem de başarıyı getiremez artık.

Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlerde gösterdikleri başarılarla eşit derecede önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Böylelikle, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine ve çok yönlü yeteneklere sahip bireyler olmalarına fırsat tanınacağı dile getirilmiştir. Ayrıca, doğa ve çevre bilincinin eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olması gerektiğine dikkat çekilerek öğrencilere çevre bilinci kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Dahası, yerel yönetimlerin bu konuda aktif bir rol alması gerekliliği vurgulanarak öğrencilere ağaçlandırma ve çevre koruma sorumlulukları verilmesi önerilmiştir:

Bir başka şey doğa, çevre boyutu. Yani 12 yıllık eğitim sürecinde doğayı koruma, çevreyi koruma ve çevreyi temiz tutma bilincini kazandırmaya ihtiyacımız var. Anı ormanı ya da ağaç dikimiyle ilgili kurumların kampanyaları var. Ağaçlandırmada hayata geçmeyen başarıya ulaşmayan projeler var. 12. sınıfa kadar mutlaka doğada bir ağaç dikme sorumluluğu her öğrencinin olmalı ve yerel yönetimler burada öğrencileri, sınıflardan alıp, nerede o okula ait bir ağaçlandırılma alanı varsa orada bunu gerçekleştirmeli. Yani yerel yönetimleri de işin içine sokmak durumundayız.

Öğrencilerin sınav yıllarında spor yapma imkânının kısıtlanmasına yönelik eleştirilerin yanı sıra, bu durumun değişmesi ve sporun öğrencilerin genel yaşam tarzı hâline gelmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunların dışında, eğitim ve öğretimde yapay zekânın etkin bir şekilde kullanılması, okulların sadece öğrenme değil aynı zamanda yaşam alanları hâline getirilmesi, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımının teşvik edilmesi ve sorgulayıcı,

bilimsel bilgi üretimini destekleyen bir öğrenme ortamının oluşturulması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Katılımcı öğretmenlerden biri bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Yapay zekânın bu kadar gündemde olduğu bir dönemde çocukları bilgi temelli, ezber temelli değil de beceri temelli bir eğitimle hazırlamamız gerektiğinden bahsediyoruz.”

Aynı zamanda, öğretmenler, eğitim sisteminin temel hedeflerinden bir diğerinin öğrencileri sadece akademik bilgi ile donatmak değil onları ileride üstlenecekleri toplumsal rollere (anne, baba, eş, mesleğin gerektirdiği roller gibi) hazırlamak olması gerektiğini vurgulamışlardır. Böylece öğrencilere empati, iletişim becerileri, sorumluluk alma yetisi gibi toplumsal yaşamda gereken becerilerin kazandırılması için çaba gösterilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, eğitim sisteminin millî, manevi, toplumsal ve evrensel değerlere odaklanarak öğrencilerin bu değerleri benimsemelerini sağlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle Türk eğitim sisteminin her zaman yeniliklere açık olması gerektiğini ancak bu yeniliklerin değerleri koruyarak hayata geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir:

Millî ve manevi değerlere sahip bir eğitim sistemi olması gerekiyor. Türk eğitimi sistemi tabii ki her zaman için yeniliklere açık olmalı. Çağın ihtiyaçlarına cevap vermeli ama bununla birlikte asla değerlerimizi kaybetmeden kaybettirmeden yol alması gerekiyor. Bir defa tarihimizi çok iyi bilmemiz gerekiyor. Yani tarihini bilmeyen bir toplumun geleceği kurgulaması, düşünmesi çok da mümkün değil diye düşünüyorum.

Eğitim sisteminin gelişimi için eğitim paydaşları arasındaki *iş birliği ve desteğin* önemli olduğu vurgulanmış ve bu bağlamda, öğrenci, öğretmen, veli, eğitim yöneticisi, sivil toplum kuruluşları gibi tüm paydaşların bir araya gelerek iş birliği yapması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim sürecinin temelini ailede atıldığını ifade eden öğretmenler, öğrencilerin ilk öğrenmelerini aile ortamında gerçekleştirdiğini ve bu nedenle ailenin eğitim sürecine etkin bir şekilde dâhil olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerin eğitime müdahalesinin, sosyal gelişimin bir göstergesi olduğunu ve bu müdahalenin öğrencinin gelişimini destekleyen bir unsura dönüştürülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, aile-okul-öğretmen iletişimi, öğrencilerle iletişim gibi konulara odaklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin birbiriyle daha fazla iletişim kurmaları ve bilgi alışverişinde bulunmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca eğitim ile ilgili bilgi sahibi olmayan kişi ve kurumların yayımladığı kitapların, düzenlediği seminerlerin ve sosyal medya içeriklerinin aileler için zarar verici olabildiğini söyleyen öğretmenler, bu konu ile ilgili önlemler alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, eğitim sisteminin etkin bir şekilde işleyebilmesi için rehberlik desteğinin tüm paydaşlar için yeterince sağlanmasına vurgu yapmışlardır. Özellikle rehber öğretmenlerin sadece belirli kademelerde değil, okul öncesinden liseye kadar tüm eğitim kademelerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamışlar ve okul öncesi eğitimde rehber öğretmenlerin bulunmasının, çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gerektiğinde sorunlara erken müdahale edilmesi, çocukların potansiyellerini ortaya çıkarılması adına kritik bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, rehber öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme zorluklarını belirleme ve gerekli destekleri sağlama konusunda önemli

bir rol üstlendiğini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen “Rehber öğretmenlerimizi her alanda ben çok önemsiyorum. Okul öncesinden liseye, ilkököl, ortaokul bütün kademelerde çok önemli, branş öğretmeni kadar o dersin verimi açısından bilginin en üst noktaya kadar ulaşabilmesi açısından ben rehber öğretmenlerin çok büyük önemi olduğunu düşünüyorum.” şeklindeki sözleri bu durumu göstermektedir. Ayrıca, branş öğretmenlerinin öğrencileri meslek seçiminde yönlendirmede zorluk yaşadıklarını ve rehber öğretmenlerin branş öğretmenlerine de öğrencileri meslek seçiminde yönlendirme konusunda destek sunulabileceğinden bahsetmişlerdir:

Lise öğretmeniyim. Kendi çocuğunuzu yönlendirin deseler tam olarak nasıl yönlendireceğimi veya objektif kriterlerle bir çocuğu nasıl yönlendirebileceğimi bilmiyorum. Yani hangi alanda başarılı olur, hangi meslek dalına yönelmeli? Bu konuda biz eğitimcilere rehberlik yapılması gerektiğine inanıyorum. Şimdi ben mesela edebiyat öğretmeniyim, çocuk edebiyat dersinden başarılıysa, ‘edebiyat öğretmeni olsun’ dememeliyim, onun dışında hangi alanda başarılı olabileceğini görmem lazım. Bir de başarılı olan öğrencileri yönlendirirken hep yanlış yaptığımızı düşünüyorum. Hep aynı alanlara yönlendiriliyorlar sanki bu kadar çok ihtiyaç varmış gibi. Kendilerini daha mutlu hissedebilecekleri alanlara yönlendirirken de aile engeline de takılarak maalesef yönlendiremiyoruz.

Öğretmenler, eğitim sisteminin daha etkin ve kapsayıcı olması adına *eğitim kademelerine yönelik düzenlemeler* getirilmesinden de bahsetmişlerdir.

Öncelikle, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve zorunlu hâle getirilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Zorunlu hâle getirilmesiyle birlikte daha fazla çocuğun okul öncesi eğitim avantajlarından faydalanabileceği ve bu sürecin çocukların ileriki eğitim basamaklarına daha hazır bir şekilde geçmelerine yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Temel becerilerin (dinleme, göz kontağı kurma, hikâye anlatma gibi), okuma yazmaya hazırlık becerileri ve sosyal becerilerin okul öncesi eğitimle kazandırılabilirliğini ifade eden öğretmenler, bu aşamada çocuklardaki özel ihtiyaçların tespit edilerek gerekli desteklerin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle teknolojik cihazların okul öncesi eğitimde yer almasının çocukların temel becerileri kazanmasını olumsuz etkileyebileceğine dikkat çeken öğretmenler, tablet gibi araçların çocukların gerçek yaşantılarından uzaklaştırabileceğine ve bu eksikliği okul öncesi eğitimle gidermenin önemine vurgu yapmışlardır.

Öğretmenler, eğitim sisteminin meslek liselerinin işlevselleştirilmesi, istihdam planlamasının önceden yapılması ve özellikle lise eğitiminin istihdam planlamasına göre şekillendirilmesi konularında bir dizi önemli konuyu tartışmışlardır. İlk olarak, lise eğitiminin amacının yeniden tartışılması ve lise eğitiminin öğrencileri üniversiteye hazırlayan bir kurum olmaktan çıkarılıp onları 21. yüzyıl becerilerine hazırlayan bir kuruma dönüştürülmesi tartışılmıştır. Ardından, istihdam planlamasının erken yapılması ve meslek liselerinin bu planlamaya göre daha işlevsel hâle dönüştürülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenler, meslek liselerine yönlendirmede yaşanan sıkıntıları ve bu liselerin mezunlarının istihdamda yaşadığı zorlukları ele almışlardır. Meslek liselerinin işlevsel hâle getirilmesiyle mezunların çoğunluğunun eğitim aldıkları mesleklerle ilgili işlerde çalışmalarının sağlanmış olacağı belirtilmiştir.

Genel olarak, meslek liselerinin eğitim sisteminde önemi vurgulanarak bu liselerin işlevselliğinin artırılması gerektiği ifade edilmiş ve okulların köy enstitüleri gibi beceri temelli okullara dönüştürülmesi önerilerek öğrencilere pratik beceriler kazandırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Diğer taraftan, meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin çoğunun iş bulma konusunda zorluklar yaşadıkları ve bu durumun onları üniversite eğitimi almaya yönelttiği belirtilmiştir. Öğretmenler üniversite sınavında zorluk yaşayan meslek lisesi mezunlarının üniversite eğitimi aldıktan sonra dahi mezun oldukları bölümlerle ilgili iş bulmada güçlük çektiklerini ifade etmişler ve meslek edinme yaşını kaçırdıklarını dile getirmişlerdir. Bir öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Meslek lisesi zorunlu lise. Zorunlu olduğu için bu lisede okuyan öğrenciler zorunlu eğitimi bitirdiği zaman kendi mesleğini yapamıyor. Ya da düz liseden mezun olduysa ve üniversiteyi de kazanamadıysa artık bir zanaat elde etmek için oldukça geç bir yaşta.” Bu duruma öneri olarak meslek liselerinde okuyan öğrencilere yönlendirme yaparken, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine daha fazla odaklanması gerektiğini ifade edilmiştir. Ayrıca, meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin iş bulma potansiyellerinin artırılması için meslek tanıtlarının genişletilmesi gerektiği dile getirilmiştir.

Yukarıda bahsedilenlerin dışında, öğretmenlerin eğitim sistemiyle ilgili önerileri arasında, okuma güçlüklerinin erken tespiti ve müdahalesi için okuma laboratuvarları kurulması, paydaşların katılımıyla uzun vadeli bir eğitim politikası oluşturulması, teknolojinin eğitimde daha etkin kullanılması ve çevrim içi oluşturulan/depolanan formların evrak hâline dönüştürülmesine gerek olmadığı gibi konular da yer almaktadır.

# BÖLÜM IV

“Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin görüş ve beklentileri nelerdir?”  
Sorusuna Yönelik Bulgular

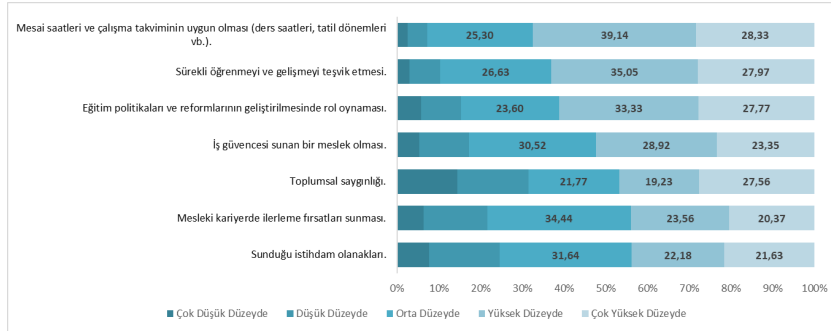
## 4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

### 4.1 NİCEL BULGULAR

#### 4.1.1 Betimleyici Bulgular

#### Öğretmenliğin Meslek Olarak Seçilmesinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Nicel Bulgular

Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesine ilişkin ölçekte yer alan maddelerdeki faktörlerin öğretmenlere göre ne düzeyde etkili oldukları yüzde olarak sunulmuştur (Grafik 25).



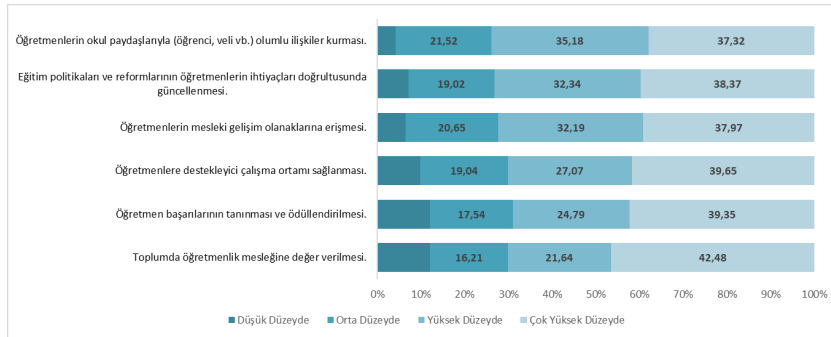
Grafik 25: Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesini etkileyen faktörlere öğretmenlerin katılma oranları

Grafik 25'te yer alan öğretmenliğin meslek olarak seçilmesini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde “yüksek düzeyde” ve “çok yüksek düzeyde” toplam oranın en yüksek olduğu madde %67.46 oran ile “Mesai saatleri ve çalışma takviminin uygun olması (ders saatleri, tatil dönemleri vb.)” maddesidir. “Yüksek düzeyde” ve “çok yüksek düzeyde” toplam oranın en düşük olduğu maddeler %43.81 oran ile “Sunduğu istihdam olanakları.” ve %43.93 oran ile “Mesleki kariyerde ilerleme fırsatları sunması.” maddesidir. Öte yandan “çok düşük düzeyde” ve “düşük düzeyde” toplam oranın en yüksek olduğu madde ise %31.43 ile “Toplumsal saygınlığı.” maddesidir. Söz konusu maddenin “çok düşük düzeyde” ve “düşük düzeyde” toplam oranı her ne kadar en yüksek olsa da bu maddenin “Yüksek düzeyde” ve “çok yüksek düzeydeki” toplam oranı %46.79'dir. Yani bu değer (%46.79), “çok düşük düzeyde” ve “düşük düzeydeki” toplam orandan (%31.34) daha yüksektir. Genel olarak öğretmenlerin ölçekte yer alan öğretmenliğin meslek olarak seçilmesini etkileyen faktörlere katılma düzeylerinin en yüksek oranlarla orta düzey ve üstünde olduğu görülmektedir.



## Öğretmenlerin Mesleki Verimliliğinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Nicel Bulgular

Öğretmenlerin mesleki verimliliğine ilişkin ölçekte yer alan maddelerdeki faktörlerin öğretmenlere göre ne düzeyde rol oynadıkları yüzde olarak sunulmuştur (Grafik 26).



Grafik 26: Öğretmenlerin mesleki verimliliğini etkileyen faktörlere katılma oranları

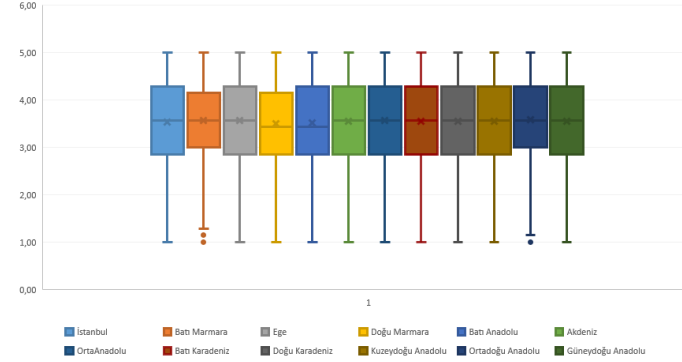
Grafik 26'da yer alan öğretmenlerin mesleki verimliliğini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde “yüksek düzeyde” ve “çok yüksek düzeyde” toplam oranın en yüksek olduğu madde %72.50 oran ile “Öğretmenlerin okul paydaşlarıyla (öğrenci, veli vb.) olumlu ilişkiler kurması.” maddesidir. “Yüksek düzeyde” ve “çok yüksek düzeyde” toplam oranın en düşük olduğu maddeler %63.13 oran ile “Toplumda öğretmenlik mesleğine değer verilmesi.” ve %64.14 oran ile “Öğretmen başarılarının tanınması ve ödüllendirilmesi.” maddeleridir. Ulaşılan değerlerden hareketle ölçekte yer alan maddelerdeki faktörlerin öğretmenlerin mesleki verimliliğinde en yüksek oranlarla “çok yüksek düzeyde” rol oynadığı anlaşılmaktadır.



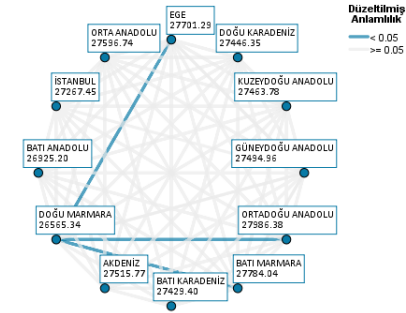
#### 4.1.2 Çıkarımsal Bulgular

##### Ölçek Puanlarının İBBS Bölgelerine Göre İncelenmesi

Bu temanın “Türkiye Yüzyılı’nda öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde aşağıdaki faktörlerin ne düzeyde rol oynayacağını düşünüyorsunuz?” sorusunu içeren ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. İBBS bölgelerine göre *meslek seçimini etkileyen faktörler* ölçeğine ilişkin faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(11, N=54810)} = 29.893, p < .05$ ) (Grafik 27). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, Doğu Marmara ile sırasıyla Ege, Batı Marmara ve Ortadoğu Anadolu bölgeleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ ’ler  $< .05$ ) (Grafik 28). Buna göre Doğu Marmara bölgesindeki öğretmenlerin Ege, Batı Marmara ve Ortadoğu Anadolu bölgelerdeki meslektaşlarına kıyasla meslek seçimini etkileyen faktörlere ilişkin maddelere görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir bölgedeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.

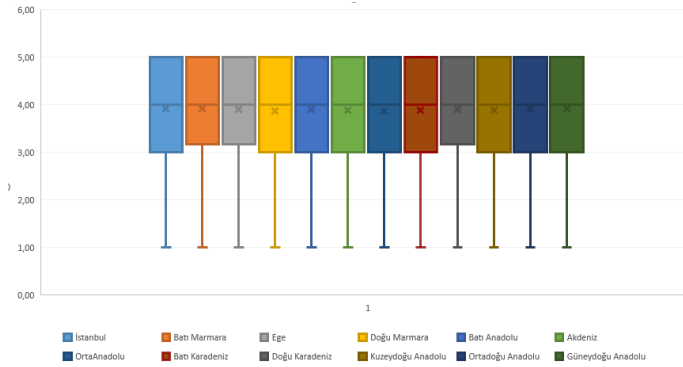


Grafik 27: İBBS bölgelerine göre meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları



Grafik 28: Meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeğinin İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları

Temanın ilk ölçeğine benzer şekilde, “Türkiye Yüzyılı’nda aşağıdaki faktörlerin öğretmenlerin mesleki verimliliğinde ne düzeyde rol oynayacağını düşünüyorsunuz?” sorusunu içeren, temanın ikinci ölçeğinin de tek faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. Verimliliği etkileyen faktörler ölçeğine ilişkin faktör sıra ortalamaları arasında İBBS bölgelerine göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur ( $X^2_{(11, N = 54810)} = 17.719, p > .05$ ) (Grafik 29).

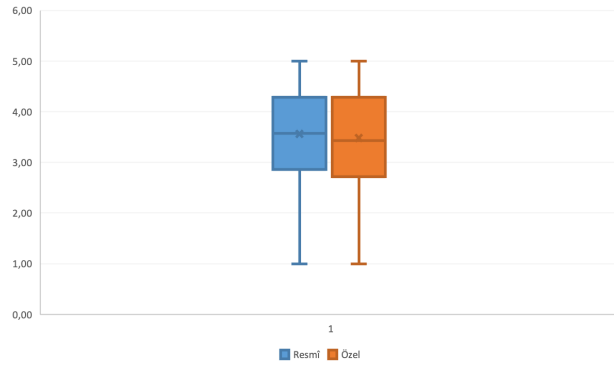


Grafik 29: İBBS bölgelerine göre verimliliği etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları



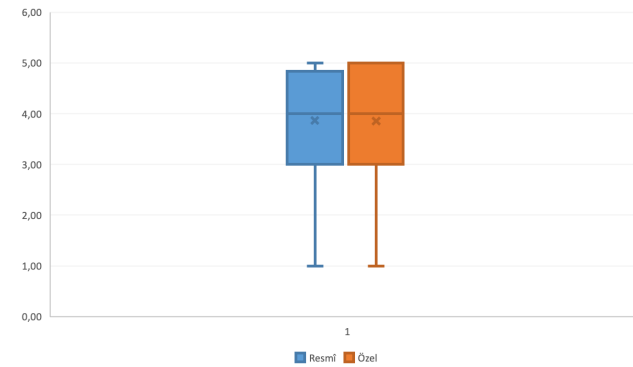
### Ölçek Puanlarının Okul/Kurum Türünün Resmî/Özel Olma Durumuna Göre İncelenmesi

Meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeğine ilişkin faktör sıra ortalamaları arasında okul/kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre resmî okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur [ $U = 31872157, p < .05$ ] (Grafik 30). Buna göre resmî okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlerin özel okul/kurumlarda görev yapan meslektaşlarına göre meslek seçimini etkileyen faktörlere ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte hem özel hem de resmî okul/kurum türünde görev yapan öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.



Grafik 30: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları

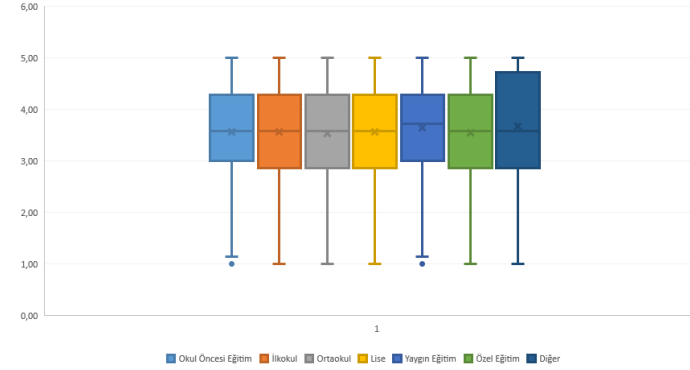
Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre verimliliği etkileyen faktörler ölçeğine ilişkin faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur [ $U = 32771396, p > .05$ ] (Grafik 31).



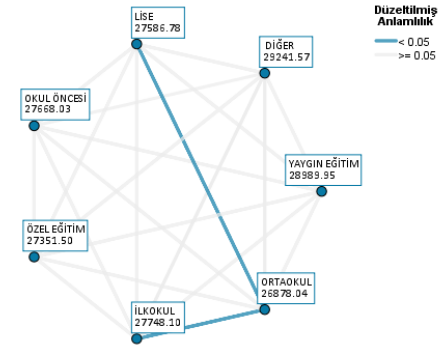
Grafik 31: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre verimliliği etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları

## Ölçek Puanlarının Okul/Kurum Düzey ve Türüne Göre İncelenmesi

Meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeğine ilişkin faktör sıra ortalamaları arasında okul/kurum düzey ve türüne göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(6, N = 54810)} = 37.854, p < .05$ ) (Grafik 32). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, ortaokul ile sırasıyla ilkokul ve lise türleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 33). Buna göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokul ve lisede görev yapan meslektaşlarına kıyasla meslek seçimini etkileyen faktörlere ilişkin maddelere görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir düzey ve türdeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları dikkate alınmalıdır.



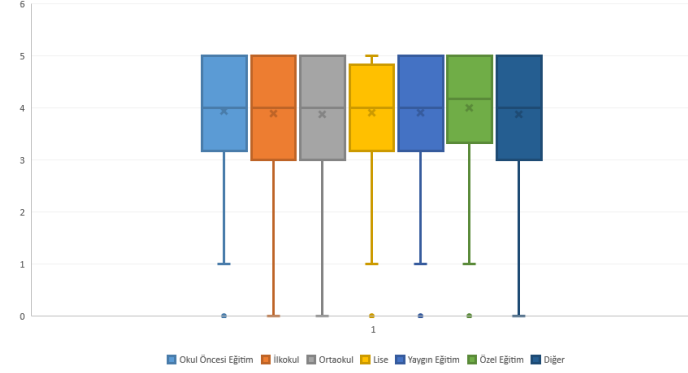
Grafik 32: Okul/Kurum türüne göre meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları



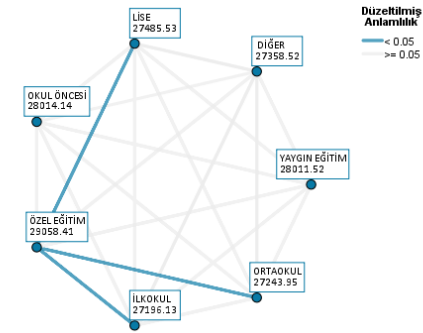
Grafik 33: Meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeğinin okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları

## CUMHURİYETİN İKİNCİ YÜZYILI OLAN TÜRKİYE YÜZYILI'NDA EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GELİŞİMİ

Okul/kurum düzey ve türüne göre verimliliği etkileyen faktörler ölçeğine ilişkin faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(6, N = 54810)} = 29.854, p < .05$ ) (Grafik 34). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, özel eğitim ile sırasıyla ilkokul, ortaokul ve lise türleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 35). Buna göre özel eğitim okul/kurum düzey ve türünde görev yapan öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan meslektaşlarına kıyasla verimliliği etkileyen faktörlere ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir okul/kurum düzey ve türündeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları dikkate alınmalıdır.



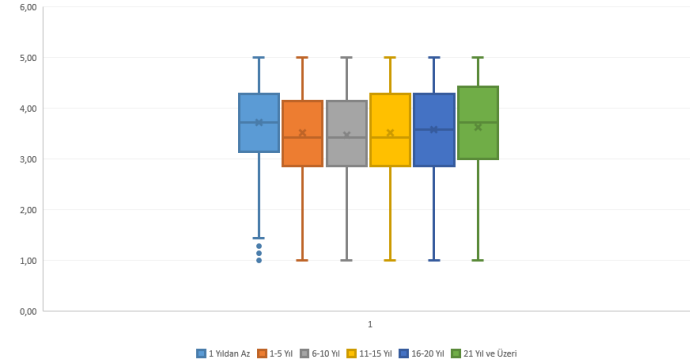
Grafik 34: Okul/Kurum türüne göre verimliliği etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları



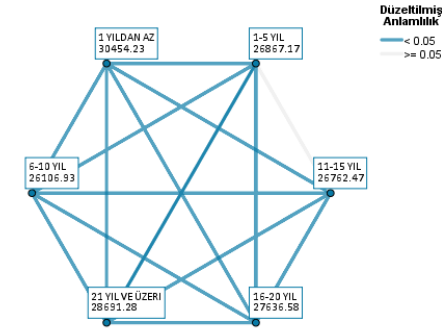
Grafik 35: Verimliliği etkileyen faktörler ölçeğinin okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları

## Ölçek Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre İncelenmesi

Meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeğine ilişkin faktör sıra ortalamaları arasında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(5, N=54810)} = 316.518, p < .05$ ) (Grafik 36). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, 1-5 yıl ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmen grupları dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda grupların sıra ortalamalarında anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 37). Buna göre genel olarak hizmet süresi bir yıldan az olan öğretmenlerin diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında meslek seçimini etkileyen faktörlere ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir hizmet süresindeki öğretmenlerin maddelere "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.



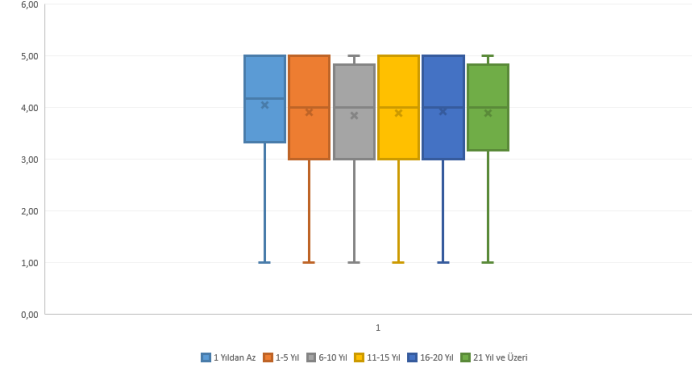
Grafik 36: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları



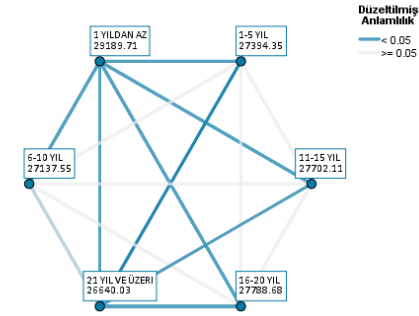
Grafik 37: Meslek seçimini etkileyen faktörler ölçeğinin öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları

## CUMHURİYETİN İKİNCİ YÜZYILI OLAN TÜRKİYE YÜZYILI'NDA EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GELİŞİMİ

Verimliliği etkileyen faktörler ölçeğine ilişkin faktör sıra ortalamaları arasında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(5, N=54810)} = 84.618, p < .05$ ) (Grafik 38). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, 1 yıldan az hizmet süresine sahip gruplar ile sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip gruplar; 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip gruplar ile sırasıyla 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl hizmet süresine sahip gruplar arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 39). Buna göre diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla genel olarak hizmet süresi bir yıldan az olan öğretmenlerin verimliliği etkileyen faktörlere ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir hizmet süresindeki öğretmenlerin maddelere "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.



Grafik 38: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre verimliliği etkileyen faktörler ölçeği ortalamaları



Grafik 39: Verimliliği etkileyen faktörler ölçeğinin öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları



## 4.2 NİTEL BULGULAR

Bu tema altında öğretmenlere “Türkiye Yüzyılı’nda öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde hangi faktörlerin rol oynayacağını düşünüyorsunuz?” ve “Türkiye Yüzyılı’nda öğretmenlerin mesleki verimliliğinde hangi faktörlerin rol oynayacağını düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sağlamış olduğu cevaplar Tablo 9 ve Tablo 10’da yer alan kategoriler ve alt kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

### 4.2.1 Öğretmenlerin Meslek Seçiminde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerinin Tablo 9’da yer alan dört kategori ve sekiz alt kategori altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 9: Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan faktörler

	Kategoriler	Alt Kategoriler
<b>Öğretmenlik mesleğinin seçimini etkileyen faktörler</b>	Motivasyon ve tutku	Öğretmenlik mesleğini sevmek Idealist olma
	Toplumsal etkileşim ve algı	Toplum içindeki saygınlık Rol model olma Toplumsal roller
	Sosyal ve ekonomik durum	Yaşam standardı İstihdam
	Mesleki zorluklar	Öğretmenlik mesleğinin zorlukları

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlik mesleğine olan ilginin temelde *motivasyon ve tutkuya* dayandığı görülmüştür. Öğretmenler, mesleklerine duydukları derin ve içten sevgiyi dile getirmişler ve öğrencilerinin gözlerindeki samimi duyguları çok değerli ve anlamlı bulduklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmenin, “Öğrencilerin bir yarasına merhem olmak. Hani gözüne bakıp kalbine hitap etmek. Ben manevi olarak mesleğimi çok seviyorum.” ve “Onların [öğrencilerin] o sevgileri, o gözlerindeki sevgiyi görmek. Bunlar hep benim için önemli olan kıymetli olan şeyler.” şeklindeki düşünceleri bu durumu örneklemektedir. Öğretmenler, mesleklerini yalnızca bir görev olarak değil, öğrencilere duydukları sevgi ve sorumlulukla birlikte bir yaşam tarzı olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğini sadece maddi kazanç için değil, öğrencilere destek olmak ve onlarla kurulan manevi bağlar için bir fırsat olarak gören öğretmenler, bu

yaklaşımlarıyla mesleklerini sevgiyle icra etmeyi ön planda tutmuşlardır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının temelinde öğrencilere destek olmak ve onların hayatlarında olumlu bir etki bırakma arzusunun bulunduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenler ayrıca mesleklerindeki idealist tutumlarını ve mesleki ideallerini gerçekleştirme konusundaki kararlılıklarını da dile getirmişlerdir. Özellikle, bir öğretmenin “Ben küçüklükten beri anaokulu öğretmeni olmak istemiştım ve bu hayalim yolunda ilerledim.” şeklindeki sözleri bu durumun sadece bir düşünceden öte bir yaşam tarzı ve kariyer seçimi olarak benimsendiğini göstermiştir. Öğretmenlerin mesleklerini seçerken duydukları içsel motivasyonun ve bu mesleği bir hayal olarak değil bir hedef olarak benimseme isteğinin altı çizilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinden öğretmenlik mesleğinin seçiminde *toplumsal etkileşim ve algının* da önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, özellikle geçmişte öğretmenlik mesleğine duyulan saygının öğretmenlik mesleğinin seçiminde önemli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler mesleklerinin toplum içindeki algısının zaman içinde değiştiğini ve önceki yıllara kıyasla saygınlık düzeyinin azaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca son zamanlarda sosyal medyanın etkisiyle öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumdaki algının olumsuz yönde şekillendiği ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin toplumda daha saygın bir konuma gelmesini arzuladıklarını ve bu yönde bir gelişme beklemediklerini bildirmişlerdir.

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin sadece sınıf içinde değil, yaşamın her alanında bir rol model olma yetisine sahip olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Emekli olduktan sonra dahi, öğretmenlerin duruşları, kıyafetleri

ve genel davranışlarıyla toplumda etkili bir şekilde rol model olabilmesini önemsediklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin aile büyüklerinden ve diğer aile üyelerinden gelen etkilerle öğretmenliği bir aile geleneği ve değeri olarak gördükleri dile getirilmiştir. Bir öğretmenin “Halalarım, teyzelerim, kız kardeşim öğretmen. Ben iyi bir öğretmenin, iyi bir ebeveynin, öğretmen olan bir ebeveynin çocuğu olarak bu mesleği gerçekten isteyerek seçtim. Severek de yapıyorum.” şeklindeki sözleri bunun bir göstergesidir. Dahası, Türk toplumunun değerlerine atıfta bulunan öğretmenlerin rol model olma yetisiyle ilgili olarak, özellikle Atatürk'ün öğretmenliği en güzel şekilde temsil ettiği ve öğrencilere ilham verdiği bir model olarak kabul edildiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde “Biz bana bir harf öğretmenin 40 yıl kölesi olurum felsefesiyle yetişmiş bir toplumuz” olarak görüş belirten bir öğretmen, öğretmenlerin sadece birey olarak değil, aynı zamanda ulusal değerlerin taşıyıcıları olarak da görülmelerine yönelik bir farkındalığı dile getirmiştir. Diğer taraftan öğrencilere örnek olma konusundaki eksikliklere dikkat çeken öğretmenler, öğrencilerin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz tüm davranışlarını örnek alıp kopyalama eğiliminde olduklarını ve meslektaşlarının genel anlamda, öğrencilere daha etkili bir rehberlik sunmaları ve daha doğru rol model olmaları gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.

Rol model olma konusunda toplumsal roller de öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Toplumda öğretmenlik mesleğinin kadınlar için daha uygun görüldüğü söylenmiş, kadınların meslek sahibi olmanın yanı sıra çocuklarını büyütebilmeleri ve tatil avantajına sahip olmaları, öğretmenliğin kadınlar için daha uygun görülmesinin nedenleri arasında sayılmıştır. Kadın öğretmenlerin toplumsal rollerini hem profesyonel hem de anelik rolleriyle uyumlu bir şekilde yerine getirebilmelerinin öğretmenlik mesleğinin seçilmesi noktasında olumlu bir etken olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin seçimini etkileyen diğer faktörler *sosyal ve ekonomik durumlardır*. Öğretmenlerin bu konularda dile getirdiği endişeler, genellikle maddi durum ve yaşam standardıyla ilgilidir. Öğretmenler, mesleğin ekonomik açıdan daha iyi bir duruma gelmesi hâlinde, bu durumun mesleğin tercih edilmesinde etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği değeri görmemesi ve maddi olarak cazip hâle gelmemesinin, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının alternatif meslekleri tercih etme eğilimlerine neden olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenler istihdam sürecindeki zorluklara da değinmişlerdir. Bu kapsamda üniversite mezuniyetinin ardından iş bulma sürecinde karşılaşılan belirsizlikler ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi sınavlara girmek zorunda olma durumu öne çıkmaktadır. Öğretmenler, bu süreçte karşılaştıkları sınav ve mülakat benzeri süreçlerin, hem maddi hem de manevi olarak öğretmenliğin cazibesini azalttığını vurgulamışlardır. İstihdam gerçekliğinin hayal kırıklığına yol açtığı ve mesleki beklentilerin gerçekleşmeme riskini artırdığı vurgulanmıştır.

Son olarak, öğretmenler öğretmenlik mesleğinin zor olmasının öğretmenlik mesleğinin seçimini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, sınıf yönetimi, ders anlatımı, etkili eğitim ve öğretim gibi görevlerin öğretmenlik mesleği bağlamında zorluğuna vurgu yapmışlardır. Öğretmenler, öğrencilerin meslek hakkında gerçekçi bir bilinç düzeyine sahip olduklarının ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları anlama konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu altını çizmişlerdir.



#### 4.2.2 Öğretmenlerin Mesleki Verimliliğinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, mesleki verimlilikte etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 10'da yer alan dört kategori ve 22 alt kategori altında toplanmıştır.

Tablo 10: Öğretmenlerin mesleki verimliliğinde etkili olan faktörler

	Kategoriler	Alt Kategoriler
Öğretmenlerin mesleki verimliliğini etkileyen faktörler	Çalışma koşulları ve imkânları	Eğitime ayrılan payın artırılması Hayat standartlarının iyileştirilmesi Sosyal haklar Kaynakların iyileştirilmesi Laboratuvarların olması ve aktif kullanılması Evrak işleri
	Eğitim ve kariyer	Öğretmen yetiştiren programlara giriş Hizmet öncesi eğitim Mesleğe giriş / istihdam Kariyer basamakları Hizmet içi eğitimler Okul yöneticileri Branşlaşma Alan dışı atamalar İçeriklerin sadeleştirilmesi
	İş birliği ve toplumsal destek	YÖK ile iş birliği RAM ile iş birliği Aile ile iş birliği Toplumsal saygınlığının iyileştirilmesi
	Mesleki doyum ve tanıtım	Motivasyon Ödüllendirme İyi örneklerin paylaşılması

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin mesleki verimliliğinde öncelikle çalışma koşulları ve imkânlarının etkisi vurgulanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenler, okullarındaki eksiklikleri ve materyal sıkıntılarını dile getirerek eğitim sisteminin daha fazla maddi kaynağa ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Bir başka durum olarak öğretmenler öğretim materyallerinin güncellenmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. “Kaynak kitaplarımızın defter kitap modelinde olması gerekli.” şeklinde bir görüş sunulmuştur. Kaynak kitapların daha işlevsel ve öğrenci dostu olmasının, öğrencilerin ders içeriğini anlamalarını kolaylaştıracağı dile getirilmiştir. Ayrıca, öğrencilere eşit imkânlar sunmak adına kullanılan araçlardaki (akıl tahtalar, projeksiyonlar vb.) farklılıkların giderilmesi ve eşitlik sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Öte yandan öğretmenler, sahip oldukları laboratuvarların kaliteli malzemelerle donatılmış olduğunu belirtirken bu laboratuvarların daha etkin bir şekilde kullanılmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Öğretmenler sosyal tesislerden yararlanma imkânlarının, öğretmenlerin verimliliğini artıracak önemli bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu haklardan yeterince yararlanamamasının öğretmenlerin verimliliğini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Okulun atmosferi ve çevresel faktörlerin öğretmenlerin verimliliğini etkilediği vurgulanmıştır. Öğretmenler tarafından yapılan evrak işleri konusunda ise bu durumun sınıf içi etkinliklere odaklanmalarını engellediği belirtilmiştir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin farklı evrak işleriyle uğraşmasının, sınıf etkinliklerine yönelik zaman ve enerji kaybına neden olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki verimliliğinde *eğitim ve kariyer* konusuna dikkat çekilmiştir. Öğretmenler öğretmen yetiştiren programlara girişlerde öğretmen adaylarının tercih sıralamalarının ve puanlarının genel olarak düşük olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu durumun nitelikli öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmediğini gösterdiği ifade edilmiştir. Bir öğretmenin aşağıda ifade edilen görüşü nitelikli öğrencilerin farklı meslekleri tercih ettiklerini ortaya koymakta, ayrıca nitelikli, iyi yetişmiş öğrencilerin mesleğe kazandırılması gerekliliğine işaret etmektedir:

Bazı öğrenciyi bakıyorsun diyorsun ki ya bu çocuk kesinlikle öğretmen olmalı. Hem başarılı, düzgün ahlaklı, hem de düzgün konuşuyor. Çevresine de örnek oluyor ama çocuğun ilk tercihi öğretmenlik değil. Misal işte makine mühendisliği, yani o çocuğun makine mühendisliğiyle alakası yok. Çocuğun tek derdi orada işte dönüyor, şartlara geliyor yani evet manevi olarak belki o çocuk öğretmen olsa bu ülke için inanılmaz faydalı bir görevi olacak. Ama biz onu alıp öğretmen yapamıyoruz.

Mesleki verimlilik açısından eğitim fakültelerinin yeterliğinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen yetiştiren programların sayısının fazla olduğu, fakat niteliğinin yeterli olmadığı ileri sürülmüştür. Öğretmenler mesleğe giriş konusunda KPSS ve mülakat süreçlerinin atama sürecini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler istihdam sürecindeki belirsizlik ve rekabet ortamını vurgulayarak bu süreçlerin gözden geçirilmesi ve atama süreçlerinin daha adil ve şeffaf hâle getirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler mesleki verimliliği artırmada kariyer basamaklarına ilişkin olarak mevcut uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamalarını yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, gelişimlerini objektif bir şekilde değerlendirecek bir sistem oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Mesleki verimlilikte önemli bir unsur olan hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler, mevcut hizmet içi eğitim anlayışının beceri odaklı ve etkileşimli olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir (mesleki gelişim ile ilgili bulgular detaylı olarak bir sonraki bölümde tartışılmıştır).

Okul yöneticilerinin öğretmen verimliliğine olan etkisi, katılımcı öğretmenlerin dile getirdikleri başka bir konu olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, yöneticilerin öğretmenin motivasyonunu artırmada kritik bir rol oynadığına vurgu yapmışlardır. Bu durum “Çalıştığımız kurumun öğretmenin motivasyonunu düşürmemesi lazım. İdarecinin öğretmene destek olması gerekir. [...] Öğretmenlerin kuruma aidiyet duyguları desteklenmeli.” şeklinde bir öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca, yöneticilerin disiplin uygulamalarında adil ve destekleyici bir tutum sergilemeleri gerektiği, idarecilerin sınıf içi eğitim-öğretim faaliyetlerini etkin bir biçimde takip etmeleri ve okulda liderlik etmelerinin önemi vurgulanmıştır.

Mesleki etkinlik bağlamında, öğretmenler, temel eğitimde uzmanlaşmanın önemine vurgu yaparak derslerin branş öğretmenleri tarafından verilmesi gerekliliğini savunmuşlardır. Özellikle, resim, müzik ve beden eğitimi gibi alanlarda branş öğretmenlerinin derse girmesinin öğrencilerin yeteneklerini fark etme ve öğrencilere daha iyi rehberlik etme konusundaki önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğretmenler alan dışı atamaları eleştirmekte ve uzmanlık alanlarını zayıflatma potansiyeli olan uygulamalara

karşı çıkmaktadır. Öte yandan öğretmenler, öğretim programlarındaki değişiklikleri ve ders içeriklerindeki sadeleşme yapılmasının gerekliliğini dile getirerek özellikle ilkökul düzeyinde odaklanılması gereken temel becerilerin belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin mesleki verimliliğinde *iş birliği* ve *toplumsal desteği* önemli gördükleri anlaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK), Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM), aile ile iş birliğini önemsedikleri ve toplumsal saygınlığın artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenler, YÖK ile iş birliği noktasında öğretmenlerin süpervizyon ve uzmanlık alanlarına yönelik destek alabilmeleri için üniversitelerle iş birliği yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmenlere seminer verilmesi ve danışmanlık hizmeti sunulması, öğretmenlerin sürekli eğitim alabilmeleri için etkili bir yol olarak öne çıkmıştır. Öğretmenler aynı zamanda, hizmet öncesi iş birliğinin daha fazla uygulanmasını, her fakültenin bir uygulama okulunun olmasını ve öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmesini savunmuşlardır. RAM ile iş birliği bağlamında ise öğretmenler, rehberlik araştırma merkezleri ile yapılan iş birliklerinin öğrenci rehberliği ve öğretmen eğitimi açısından verimli olduğunu vurgulamışlardır. Bu iş birlikleri sonucunda, rehber öğretmenlerin düzenli olarak okullarda seminerler düzenleyerek öğretmenlere belirli konularda destek olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler, bu tür iş birliklerinin mesleki verimliliği artırmak ve sürekli destek alabilmek adına devam etmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilere ulaşmanın, onları daha iyi anlamının ve eğitimin aile ile yapılan iş birliği ile daha mümkün olduğu belirtilmiştir.

Mesleğin toplumsal saygınlığını artırmak adına ise politika ve stratejilerin hayata geçirilmesi, sürdürülebilir çözümler ve toplumsal konsensüsün oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Toplumun genelinde öğretmenlik mesleğinin değerinin anlaşılmasının, mesleki politikaların etkin bir şekilde uygulanmasıyla mümkün olabileceğinin önemine dikkat çekilmiştir.

Mesleki verimlilik açısından ele alınan bir diğer konu ise *mesleki doyum ve tanıtımına* yöneliktir. Öğretmenlerin kuruma aidiyet duygularının desteklenmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Motivasyonlarının, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmeleri, projelerine/çalışmalarına önem verilmeleri, fark edilmeleri ve takdir görmeleriyle artabileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin mutluluğunun, öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmada kilit bir faktör olduğu şöyle belirtilmiştir:

Öğretmeni mutlu etmek. Mutlu etmek diyeceğim ekonomik olarak kastetmiyorum aslında. Program öğretmeni mutlu eder ya da etmez, idareyle olan ilişkisi mutlu eder ya da etmez. Güzel bir öğretmen odası olması, gittiğinde çayını içebilmesi, temiz ortam yani fiziksel şartlar, sosyal şartlar. Yani küçük gibi görülebilir ama gündelik performansı doğrudan etkiler, enerjiyi etkiler. Öğretmenin mesela kendini değerli hissetmesini.

Öğretmenlerin çalışmalarının maddi olmayan yöntemlerle de ödüllendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu noktada, öğretmenleri motive etmek ve adil bir ödüllendirme sistemini benimsetmek için öğretmenlerin itirazlarını ve beklentilerini anlayan bir bakış açısının önemli olduğu belirtilmiştir.

Sistemin öğretmenleri daha iyi motive edecek şekilde düzenlenmesi gerektiğine işaret edilmiştir. Öğretmenler mesleklerini daha etkili bir şekilde tanıtmak, genç nesillere öğretmenliği daha iyi anlatmak ve iyi örnekleri paylaşarak toplumsal saygınlığı artırmak adına çeşitli stratejilere ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.



# BÖLÜM V

“Öğretmenlerin, mesleki gelişime ilişkin görüş ve beklentileri nelerdir?”

Sorusuna Yönelik Bulgular



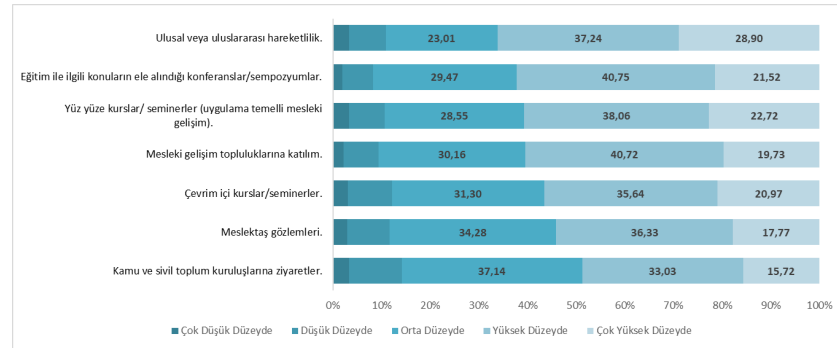
## 5. MESLEKİ GELİŞİME İLİŞKİN BULGULAR

### 5.1 NİCEL BULGULAR

#### 5.1.1 Betimleyici Bulgular

#### Mesleki Gelişim Faaliyet Türlerinin Öğretmenlerin Gelişimine Etkisine İlişkin Nicel Bulgular

Ölçekte yer alan mesleki gelişim faaliyet türlerinin öğretmenlerin gelişimine ne düzeyde katkı sağladığı yüzde olarak verilmiştir (Grafik 40).



Grafik 40: Mesleki gelişim faaliyet türlerine öğretmenlerin katılma oranları

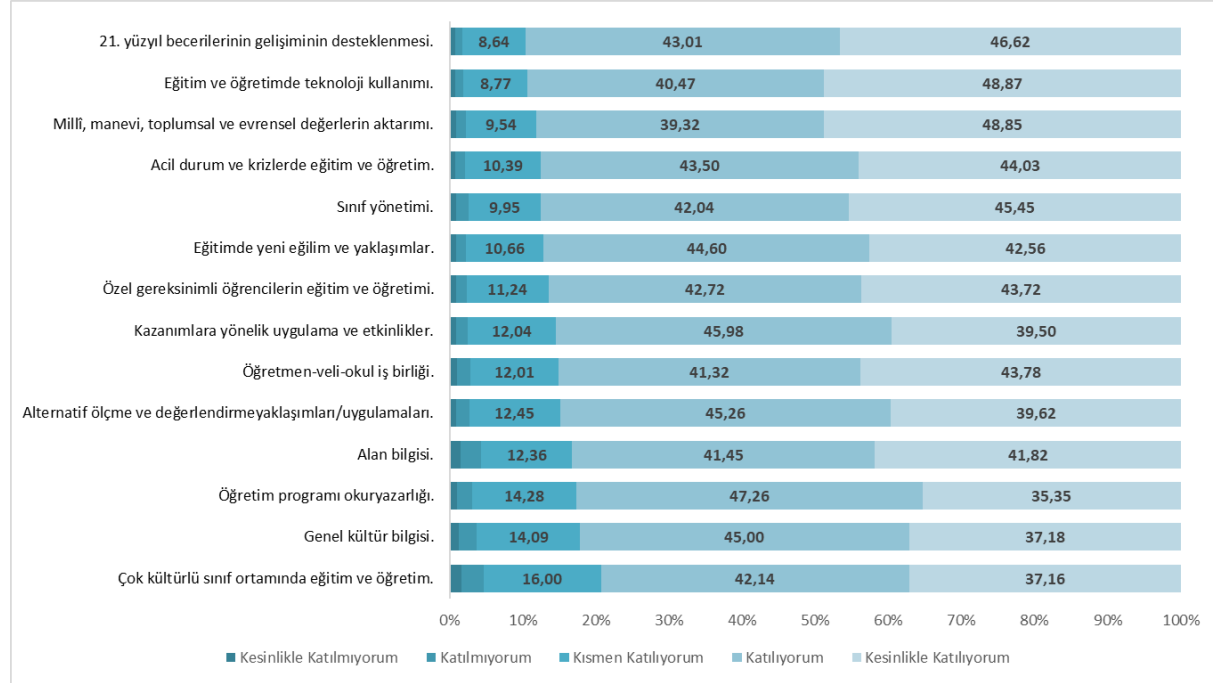
Grafik 40'ta yer alan mesleki gelişim faaliyet türlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde “yüksek düzeyde” ve “çok yüksek düzeyde” toplam

oranın en yüksek olduğu madde %66.14 oran ile “Ulusal veya uluslararası hareketlilik.” maddesi iken “yüksek düzeyde” ve “çok yüksek düzeyde” toplam oranın en düşük olduğu madde %48.75 oran ile “Kamu ve sivil toplum kuruluşlarına ziyaretler.” maddesidir. Bu bulgulardan hareketle ölçekte yer alan mesleki gelişim faaliyet türlerinin en yüksek oranlarda öğretmenlerin yüksek düzeylerde gelişimine katkı sağladığı görülmektedir.



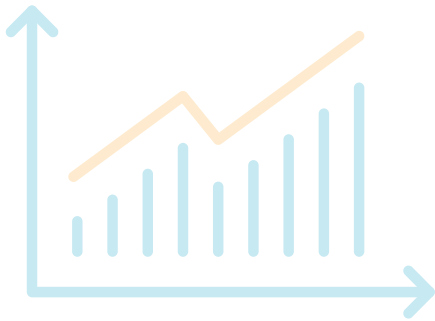
## Mesleki Gelişim Faaliyetlerinde Ele Alınması Gereken Konulara İlişkin Nicel Bulgular

Ölçekte yer alan mesleki gelişim faaliyetlerinde ele alınması gereken konulara öğretmenlerin ne düzeyde katıldıkları yüzde olarak verilmiştir (Grafik 41).



Grafik 41: Mesleki gelişim faaliyetlerinde ele alınması gereken konulara öğretmenlerin katılma oranları

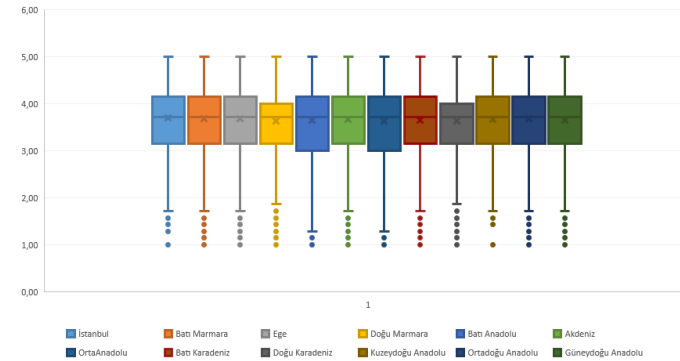
Grafik 41’de yer alan mesleki gelişim faaliyetlerinde ele alınması gereken konulara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeylerindeki toplam oranın en yüksek olduğu maddeler %89.63 oran ile “21. yüzyıl becerilerinin gelişiminin desteklenmesi” ve %89.34 oran ile “Eğitim ve öğretimde teknoloji kullanımı.” maddeleridir. “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeylerindeki toplam oranın en düşük olduğu madde %79.31 oran ile “Çok kültürlü sınıf ortamında eğitim ve öğretim.” maddesidir. Ölçekte yer alan mesleki gelişim faaliyetlerinde ele alınması gereken konulara öğretmenlerin en yüksek oranlarla “kesinlikle katılıyorum” veya “katılıyorum” düzeylerinde katıldıkları belirlenmiştir.



### 5.1.2 Çıkarımsal Bulgular

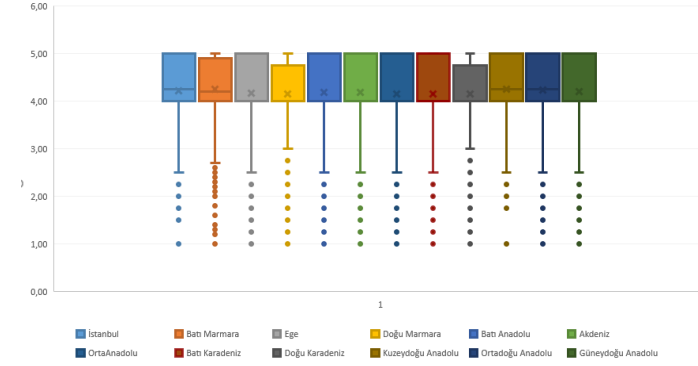
#### Ölçek Puanlarının İBBS Bölgelerine Göre İncelenmesi

Raporun ikinci bölümünde, “Türkiye Yüzyılı’nda aşağıdaki mesleki gelişim faaliyet türlerinin öğretmenlerin gelişimine ne düzeyde katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?” sorusunu içeren ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. İBBS bölgelerine göre *mesleki gelişim faaliyet türleri* ölçeğine ilişkin sıra ortalamaları arasında İBBS bölgelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(11, N = 54810)} = 30.700, p < .05$ ) (Grafik 42). Ancak Bonferroni post-hoc testi ikili karşılaştırmalarda gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur.

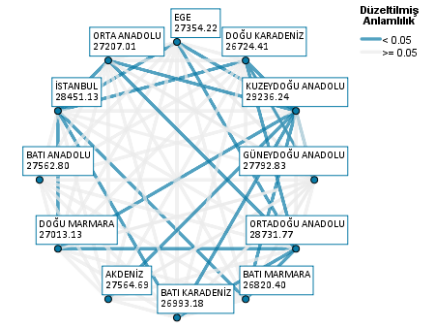


Grafik 42: İBBS bölgelerine göre mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeği ortalamaları

“Türkiye Yüzyılı’nda öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerini düşündüğünüzde, aşağıdaki konuların mesleki gelişimde ele alınması gerektiğine ne düzeyde katılıyorsunuz?” sorusunu içeren ölçeğin alt maddelerinin iki faktör altında toplanabileceği görülmüştür. Faktörlerden ilki olan *temel öğretim becerileri* faktör sıra ortalamaları arasında İBBS bölgelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(11, N = 54810)} = 84.349, p < .05$ ) (Grafik 43). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, Doğu Karadeniz ile sırasıyla Güneydoğu Anadolu, İstanbul, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Batı Marmara ile sırasıyla İstanbul, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Batı Karadeniz ile sırasıyla İstanbul, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Doğu Marmara ile sırasıyla İstanbul, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Akdeniz ile Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 44). Genel olarak Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve İstanbul bölgelerindeki öğretmenlerin diğer bölgelerdeki meslektaşlarına kıyasla temel öğretim becerilerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Söz konusu üç bölge maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sunarken diğer bölgelerdeki öğretmenler maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sunmuşlardır.

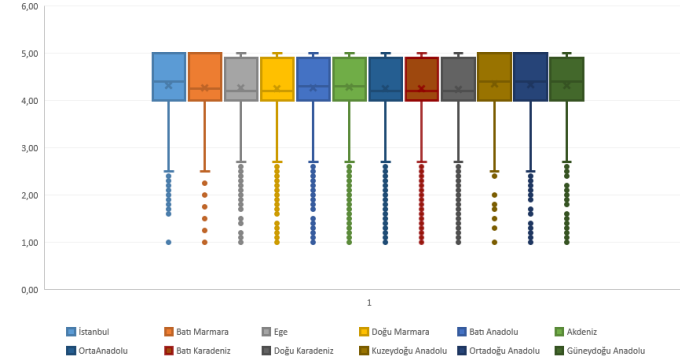


Grafik 43: İBBS bölgelerine göre temel öğretim becerileri faktör ortalamaları

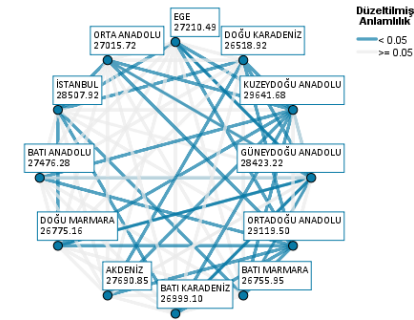


Grafik 44: Temel öğretim becerileri faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları

İBBS bölgelerine göre aynı ölçeğin ikinci faktörü olan *eğitim dinamikleri* ve *çeşitlilik* faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(11, N = 54810)} = 140.081, p < .05$ ) (Grafik 45). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, Doğu Karadeniz ile sırasıyla Akdeniz, Güneydoğu Anadolu, İstanbul, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Batı Marmara ile sırasıyla Güneydoğu Anadolu, İstanbul, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Doğu Marmara ile sırasıyla Güneydoğu Anadolu, İstanbul, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Batı Karadeniz ile sırasıyla Güneydoğu Anadolu, İstanbul, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Orta Anadolu ile sırasıyla Güneydoğu Anadolu, İstanbul, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Ege ile sırasıyla Güneydoğu Anadolu, İstanbul, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Batı Anadolu ile sırasıyla Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri, Akdeniz ile sırasıyla Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 46). Genel olarak ifade etmek gerekirse Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve İstanbul bölgelerindeki öğretmenlerin diğer bölgelerdeki meslektaşlarına kıyasla eğitim dinamikleri ve çeşitliliklerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir bölgedeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.



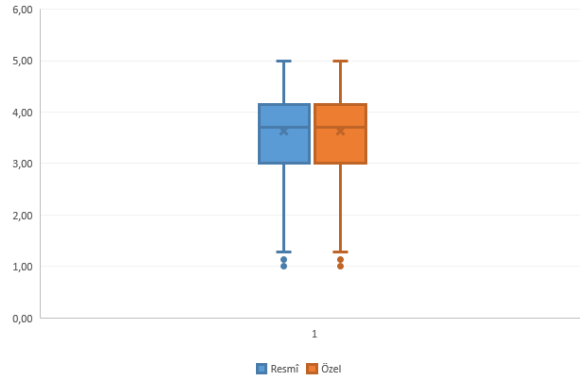
Grafik 45: İBBS bölgelerine göre eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktör ortalamaları



Grafik 46: Eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları

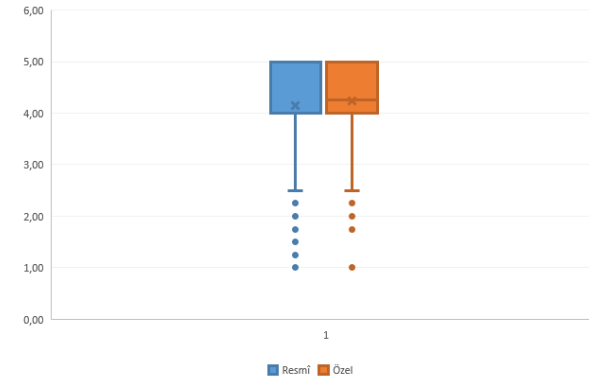
### Ölçek Puanlarının Okul/Kurum Türünün Resmî/Özel Olma Durumuna Göre İncelenmesi

Mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeğine ilişkin sıra ortalamaları arasında okul/kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur [ $U = 32214726$ ,  $p > .05$ ] (Grafik 47).



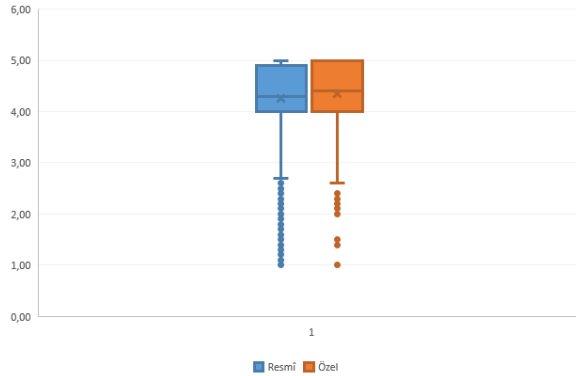
Grafik 47: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeği ortalamaları

Mesleki gelişimde ele alınması gereken konulara odaklanan ölçeğin faktörlerinden ilki olan *temel öğretim becerileri* faktör sıra ortalamaları arasında okul/kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre özel okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur [ $U = 35052432$ ,  $p < .05$ ] (Grafik 48). Buna göre özel okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlerin resmî okul/kurumlarda görev yapan meslektaşlarına göre temel öğretim becerilerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Özel okul/kurum türünde görev yapan öğretmenler maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sunarken resmî okul/kurum türündeki öğretmenler "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.



Grafik 48: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre temel öğretim becerileri faktör ortalamaları

Aynı ölçeğin ikinci faktörü olan *eğitim dinamikleri ve çeşitlilik* faktörü için özel okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin resmî okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur [ $U = 35090439, p < .05$ ] (Grafik 49). Buna göre özel okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlerin resmî okul/kurumlarda görev yapan meslektaşlarına göre eğitim dinamikleri ve çeşitliliklerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Hem özel hem de resmî okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sunduklarına dikkat edilmelidir.

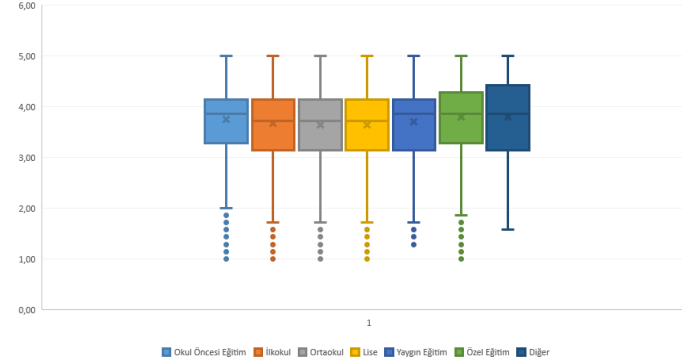


Grafik 49: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktör ortalamaları

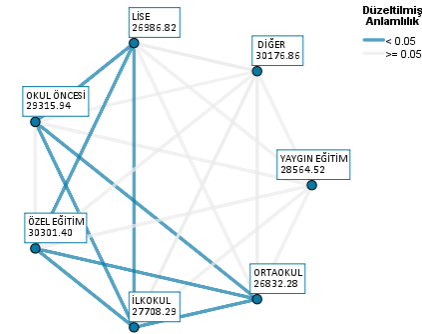


## Ölçek Puanlarının Okul/Kurum Düzey ve Türüne Göre İncelenmesi

Mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeğine ilişkin sıra ortalamaları arasında okul/kurum düzey ve türüne göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(6, N = 54810)} = 154.621, p < .05$ ) (Grafik 50). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, ortaokul ile sırasıyla okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim türleri; lise ile sırasıyla okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim türleri; ilkokul ile sırasıyla okul öncesi ve özel eğitim türleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 51). Genel olarak özel eğitim ve okul öncesi eğitim düzey ve türlerinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul/kurum düzey ve türlerinde görev yapan meslektaşlarına kıyasla mesleki gelişim faaliyet türlerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir okul/kurum düzey ve türündeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları dikkate alınmalıdır.



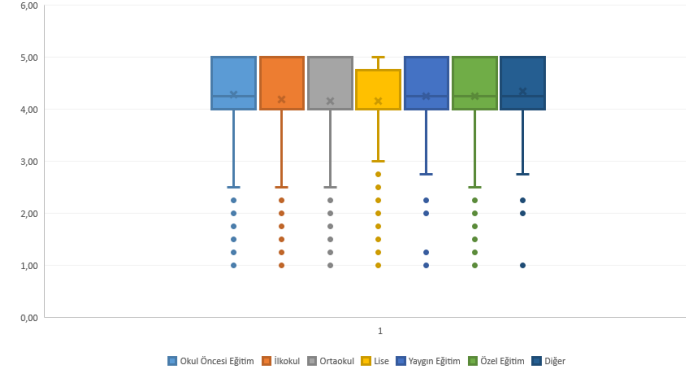
Grafik 50: Okul/Kurum türüne göre mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeği ortalamaları



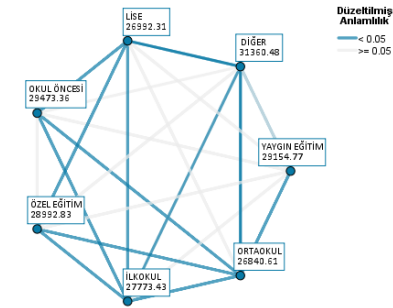
Grafik 51: Mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeğinin okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları



Mesleki gelişimde ele alınması gereken konulara odaklanan ölçeğin faktörlerinden ilki olan *temel öğretim becerileri* faktör sıra ortalamaları arasında okul/kurum düzey ve türüne göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(6, N = 54810)} = 136.688, p < .05$ ) (Grafik 52). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, ortaokul ile sırasıyla okul öncesi, ilkokul, özel eğitim, yaygın eğitim ve diğer türleri; lise ile sırasıyla okul öncesi, ilkokul, özel eğitim ve diğer türleri; ilkokul ile sırasıyla okul öncesi, özel eğitim ve diğer türleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 53). Genel olarak özel eğitim ve okul öncesi eğitim düzey ve türlerinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul/kurum düzey ve türlerinde görev yapan meslektaşlarına kıyasla temel öğretim becerilerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Okul öncesi eğitim, yaygın eğitim, özel eğitim ve diğer kategorisindeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları fakat geriye kalan okul/kurum düzey ve türlerindeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları dikkate alınmalıdır.



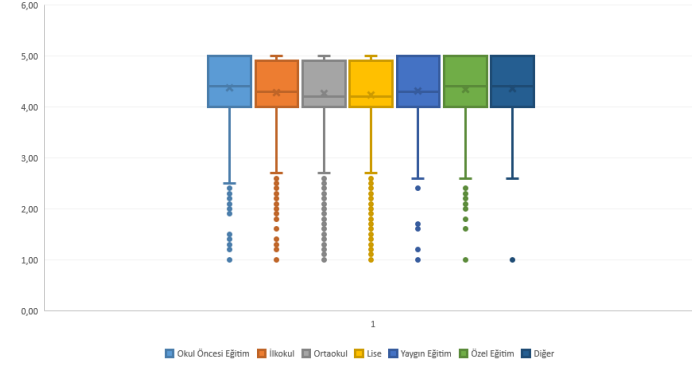
Grafik 52: Okul/Kurum türüne göre temel öğretim becerileri faktör ortalamaları



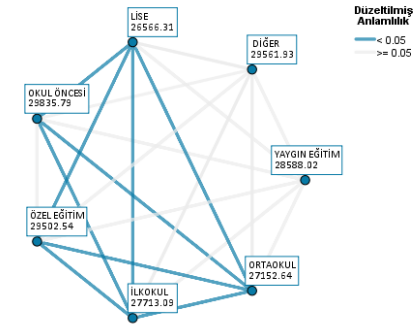
Grafik 53: Temel öğretim becerileri faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları

## CUMHURİYETİN İKİNCİ YÜZYILI OLAN TÜRKİYE YÜZYILI'NDA EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GELİŞİMİ

Okul/Kurum düzey ve türüne göre aynı ölçeğin ikinci faktörü olan *eğitim dinamikleri* ve *çeşitlilik* faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(6, N=54810)} = 169.475, p < .05$ ) (Grafik 54). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, lise ile sırasıyla okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve özel eğitim türleri; ortaokul ile sırasıyla okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim türleri; ilkokul ile sırasıyla okul öncesi ve özel eğitim türleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 55). Genel olarak özel eğitim ve okul öncesi eğitim düzey ve türlerinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul/kurum düzey ve türlerinde görev yapan meslektaşlarına kıyasla eğitim dinamikleri ve çeşitliliklerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir okul/kurum düzey ve türündeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları dikkate alınmalıdır.



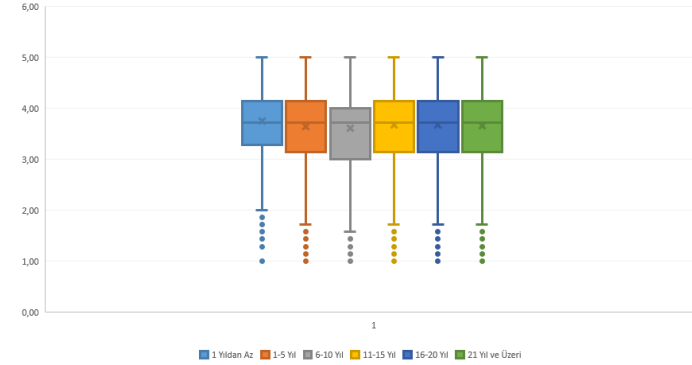
Grafik 54: Okul/Kurum türüne göre eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktör ortalamaları



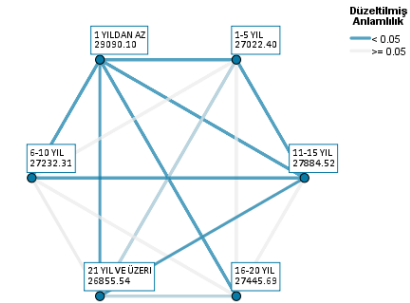
Grafik 55: Eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları

## Ölçek Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre İncelenmesi

Mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeğine ilişkin sıra ortalamaları arasında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(5, N = 54810)} = 69.220, p < .05$ ) (Grafik 56). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, 1 yıldan az hizmet süresine sahip gruplar ile sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip gruplar; 11-15 yıl hizmet süresine sahip gruplar ile sırasıyla 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip gruplar arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 57). Genel olarak diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında hizmet süresi bir yıldan az olan öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyet türlerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir hizmet süresindeki öğretmenlerin maddelere "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.

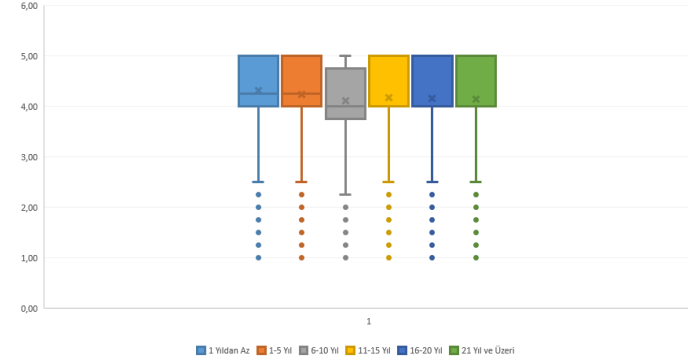


Grafik 56: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeği ortalamaları

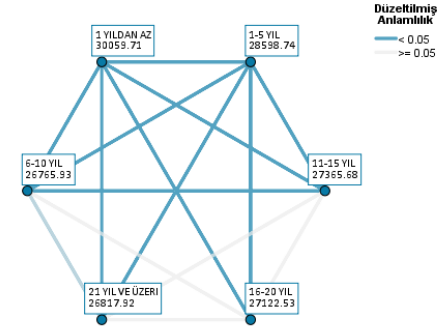


Grafik 57: Mesleki gelişim faaliyet türleri ölçeğinin öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları

Mesleki gelişimde ele alınması gereken konulara odaklanan ölçeğin faktörlerinden ilki olan *temel öğretim becerileri* faktör sıra ortalamaları arasında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(5, N = 54810)} = 183.545, p < .05$ ) (Grafik 58). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, 6-10 yıl ve 16-20 yıl; 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri; 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri; 11-15 yıl ve 16-20 yıl; 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmen grupları dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda grupların sıra ortalamalarında anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 59). Genel olarak diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında hizmet süresi bir yıldan az olan öğretmenlerin temel öğretim becerilerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Hizmet süresi bir yıldan az ve 1-5 yıl olan öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri diğerlerinin ise "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.

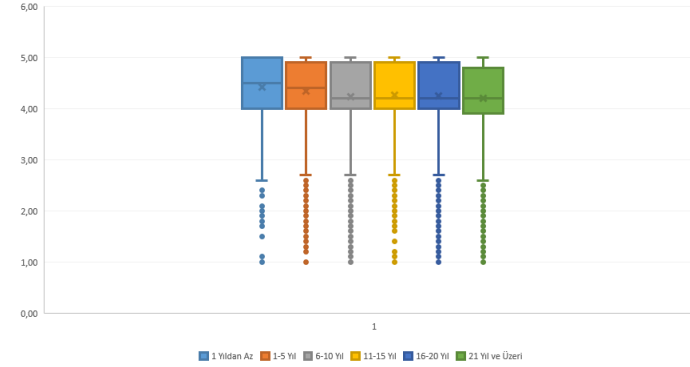


Grafik 58: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre temel öğretim becerileri faktör ortalamaları

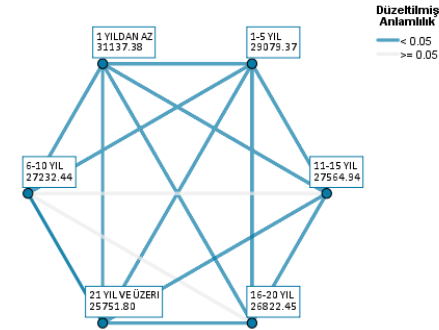


Grafik 59: Temel öğretim becerileri faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre aynı ölçeğin ikinci faktörü olan *eğitim dinamikleri ve çeşitlilik* faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(5, N=54810)} = 421.283, p < .05$ ) (Grafik 60). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, 6-10 yıl ve 11-15 yıl; 6-10 yıl ve 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmen grupları dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda grupların sıra ortalamalarında anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 61). Buna göre genel olarak diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında hizmet süresi bir yıldan az olan öğretmenlerin eğitim dinamikleri ve çeşitliliklerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri diğerlerinin ise "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.



Grafik 60: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktör ortalamaları



Grafik 61: Eğitim dinamikleri ve çeşitlilik faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları

## 5.2 NİTEL BULGULAR

Bu tema altında öğretmenlere “Türkiye Yüzyılı’nda hangi mesleki gelişim faaliyet türlerinin öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?” ve “Türkiye Yüzyılı’nda öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde hangi konuların ele alınması gerektiğini düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sunduğu görüşler Tablo 11 ve Tablo 12’de yer alan kategoriler ve alt kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

### 5.2.1 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkı Sağlayacak Mesleki Gelişim Faaliyet Türlerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Türkiye’de yapılacak mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik görüşlerinin Tablo 11’de yer alan dört kategori ve 14 alt kategori altında toplandığı tespit edilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak faaliyet türleri

Kategoriler	Alt kategoriler
Eğitim ortamları	Yüz yüze eğitimler (uygulama temelli)
	Hibrit (Yüz yüze ve Çevrim içi) eğitimler
	Çevrim içi eğitimler
Mesleki gelişim ve eğitim	Sürekli ve aşamalı mesleki gelişim
	Lisansüstü eğitim
Mesleki gelişim faaliyet türleri	İzleme ve değerlendirme
	İhtiyaç analizi
Akademik iş birlikleri ve paylaşım	Üniversitelerle ortaklaşa/iş birlikli çalışmalar
	Kurumlarla iş birliği
	Mesleki rehberlik/koçluk
	Mesleki gelişim toplantıları
	Yayın takibi ve konferanslara katılma
	Meslektaş gözlemi
	Uluslararası ziyaretler/çalışmaların takibi

Katılımcı öğretmenler, öncelikle *eğitim ortamlarında* yapılan çevrim içi ve yüz yüze eğitim faaliyetlerinin etkililiği ve verimliliği üzerine görüşlerini paylaşmış, özellikle yapılacak mesleki gelişim çalışmalarının anlatım te-

melli olmaktan ziyade yüz yüze ve uygulama temelli yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu çerçevede, ilkyardım kursları örnek olarak verilerek öğretmenlerin teorik olarak edindikleri bilgiyi sahada pratiğe dönüştürmeleri için mesleki gelişim eğitimlerinde onlara daha fazla uygulama fırsatı sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyduğu bir öğretmen tarafından şöyle ifade edilmiştir:

Eğitimlerin yüz yüze ve uygulamalı olması taraftarıyım. Burada da yürüttüğümüz bazı çalışmalarda özellikle teknolojiyi kullanmada biz öğretmenlerin bazen çocukların gerisinde kaldığımızı gözlemliyorum. [...] Uzaktan eğitim faaliyetleri, hani pandemi döneminde tabii mecburi olarak yaptık ama bence yüz yüze olan seminerler daha verimli oluyor. Artık mesleki eğitimlerin okulun ihtiyacına göre uygulamalı olması gerektiğini düşünüyorum.

Öğretmenlerin çevrim içi eğitimlere yönelik değerlendirmeleri, eğitimdeki teknolojik dönüşümlerin etkisini anlamak adına önemli bir bakış açısı sunmuştur. Özellikle, öğretmenlerin Öğretmen Bilgi Ağı (ÖBA) üzerinden sağlanan çevrim içi seminerlerdeki deneyimi, öğretmenlerin mesleki beceri kazanımı ve eğitim içeriklerine erişim konularında farklı bakış açılarına sahip olduklarını göstermiştir. Pandemi döneminde öne çıkan uzaktan eğitim süreçlerinde, eğitim içeriği ve sunum yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ile öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik esnek programların oluşturulması, öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli birer unsur olarak öne çıkmıştır.

Bazı öğretmenler çevrim içi seminerlere erişimde yaşadıkları zorlukları dile getirirken seminerlerin zaman zaman yeterli içeriğe sahip olmadığı veya herkes için aynı ölçüde faydalı olmadığı konusunda vurgu yapmışlardır. Diğer yandan, bazı öğretmenler çevrim içi mesleki faaliyetlerin özellikle bazı teknik becerileri geliştirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir:

Çevrim içi eğitimler oldukça dolu ben izliyorum yani sonuçta oradan Photoshop kullanmayı öğrendim. Oradan illüstrasyon kullanmayı öğrendim. Sınıf içi ölçme-değerlendirme dair farklı yöntemler öğrendim. Yani ben orada özellikle dersleri takip ederek çok güzel şeyler öğrendim. Ben bunu okulda alamazdım. Yani bana bu dersleri okulda verecek kimse yok yani, bu dersi vermek için bir kişide kalkıp benim okuluma geleceğini hiç zannetmiyorum. [...] Online derste bana anlattı, gösterdi, bir de dosyaları da paylaşıyorlar. Benim bunlara fiziksel olarak erişimin mümkün olmadığını düşünüyorum. Faydalanmak isteyen bir öğretmen için bence ÖBA çok faydalı bir platform.

Bununla beraber, öğretmenlerin hibrit eğitimlere yönelik değerlendirmeleri, eğitim süreçlerinin çeşitlendirilmesi ve dengelenmesi gerektiği konusunda önemli ipuçları sunmuştur. Öğretmenler arasında, hibrit eğitimler için teorik bilginin çevrim içi, pratik uygulamanın ise yüz yüze ortamlarda verilmesi gerektiği üzerinde fikir birliği bulunmaktadır.

Öğretmenler, ayrıca, *mesleki gelişim ve eğitim faaliyetlerinin* sürekli ve aşamalı olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Özellikle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hizmet öncesi (atandıkları bölgeyi tanıma, öğren-

cileri tanıma, okul iklimine uyum sağlama) ve hizmet içi eğitimlere daha fazla zaman ayırmalarının gerekliliği ve bu eğitimlerin farklı aşamalarının ayrı ayrı ele alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Bunun yanı sıra öğretmenler, yüksek lisans yapmanın kendi profesyonel gelişimlerine getirdiği faydaları ve bu tür eğitimlerle kendilerini yenileme ihtiyacının karşılandığını ifade etmişlerdir. Özellikle, bir öğretmen, mesleğe başladıktan 10 yıl sonra üniversitede aldığı yüksek lisans eğitiminin kendi profesyonel gelişimine olumlu etkilerini dile getirerek, bu 10 yıllık süre zarfında düzenli olarak öğretmenlik faaliyetlerini sürdürdüğünü ve bu yüksek lisans eğitimi sayesinde benimsediği yeni yaklaşımların, stratejilerin ve değişen bakış açısının kendisini yenilediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ele aldıkları diğer bir konu da öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan eğitimlerin süresi olmuştur. Bir grup öğretmen mesleki gelişim faaliyetlerinin uzun vadeli etkiler sağlaması için zamana yayılması gerektiğini ve ilkyardım eğitimlerinde olduğu gibi uygulamalı ve küçük gruplar şeklinde eğitimlerin yapılması gerektiğini savunurken, diğer grup öğretmenler ders dönemlerinde bu eğitimlerin derslerin boş geçmemesi adına daha kısa olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler mesleki eğitimlerin planlanmasında daha detaylı stratejik bir yaklaşım benimsenmesi gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahip olmuşlardır.

Öğretmenler, mesleki gelişimlerini desteklemek ve öğretimde belli standartları korumak adına *izleme ve değerlendirmenin* önemine dikkat çekmişlerdir. Periyodik değerlendirme süreçlerinin öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine yardımcı olabileceği üzerinde durulmuştur. Öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetleri planlanırken ihtiyaç analizinin

titizlikle yürütülmesinin mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiği için kritik bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve hizmet sürelerine göre hizmet içi eğitim programların tasarlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılar, örnek olarak yeni mezun öğretmenlerle deneyimli öğretmenler arasındaki farklılıkların hizmet içi eğitim planlamasında gözetilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

*Akademik iş birlikleri ve paylaşımlar* konusunda öğretmenler üniversitelerle gerçekleştirilecek iş birlikli çalışmalarının kendi mesleki gelişimlerinde önemli katkı sağlayabileceği ifade etmişlerdir. Bir grup öğretmen, üniversitelerin eğitim bölümleri ile MEB arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu iş birliğinin, öğretmenlerin üniversite kaynaklarına daha rahat erişimini sağlayacağı ve öğretmen ile eğitim fakültesi arasındaki iletişimi güçlendireceği tartışılmıştır. Böylece, okulların ihtiyaçlarına uygun alan uzmanı ve öğretmenden oluşan grupların oluşturulabileceği, bunların öğretmen atölyeleri gibi faaliyetler yürüterek eğitimi iyileştirmek için çaba gösterebileceği ve bunun da öğretmenlerin motivasyonunu artırma açısından önemli olduğu ifade edilmiştir. Ek olarak, ikili eğitim mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı kolaylaştıran, tam gün eğitim ise yedek öğretmenin olmaması sebebiyle bunlara katılımı zorlaştıran bir etken olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenler ayrıca süpervizyon uygulamalarının önemine vurgu yaparak akademisyenlerden veya mesleklerinde belirli bir kıdeme sahip meslektaşlardan alınacak süpervizyonun kendi mesleki gelişimleri için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Meslektaş gözlemi yapma gerekliliğine dikkat çekilmiş ve özellikle yeni mezun öğretmenlerin, deneyimli mes-



lektaşlarını gözlemleyerek öğretim süreçlerini ve mesleki becerilerini geliştirebilecekleri vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenler arasında dayanışma ve yardımlaşmanın varlığının, mesleki rehberlik ve koçluk etkinliklerinin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayabileceği ifade edilmiştir. Dahası, öğretmenlerin mesleki gelişim toplantılarına ilişkin önerileri, bu toplantıların belirli periyotlarla düzenlenmesi ve sadece okul içinde kalmaması yönünde olmuştur. Geleneksel zümre toplantılarının ötesinde, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış ortamlarda buluşma ihtiyacı, öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirme ve bilgi paylaşımı yapma konularındaki ihtiyaçlarını ortaya koymuştur.

Öğretmenler, uluslararası ziyaretlerin ve iş birlikli çalışmaların mesleki gelişimlerine olumlu bir katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Dünya genelindeki eğitim uygulamalarını ve Avrupa'da başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkelerde gerçekleştirilen uygulamaları takip etme ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenler, uluslararası alanda edinilecek bilgi ve deneyimlerin, kendi okullarına uygulanabilir pratikler olarak dönmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden biri “yurt dışı görevlendirmenin, farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini ve uygulamalarını gözleme fırsatı sunarak, kendi pedagojik gelişimini destekleyeceğini” ifade etmiştir. Özellikle, okullarda uygulanan projelerin hangi yöntemlerle uygulandığı, öğrencilere nasıl eğitim verildiği ve hangi alanlara nasıl yönlendirildikleri gibi konuların bu deneyimler aracılığıyla öğrenilmesinin, öğretmenlerin mesleki vizyonlarını genişletebileceği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak, öğretmenler, kendi alanlarıyla ilgili güncel alan yazını takip etmenin ve eğitim alanındaki kongrelere katılmanın, mesleki bilgi ve deneyimlerini güncel tutmak açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Son olarak, öğretmenler, mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak önemli bir faktör olarak kurumlar arası iş birliğini ifade etmişlerdir. Çevresel etkileşimlerin yoğun olduğu öğretmenlik mesleğinde, çevredeki kurumlarla, yerli halkla iş birliğinin kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenler, eğitim süreçlerini şekillendiren dış etkenlerle aktif bir etkileşim içinde bulunmanın, öğrenciler için daha etkili bir eğitim sunmak ve çevresel dinamiklere uygun öğrenme ortamları oluşturmak için önemli bir unsur olduğunu vurgulamışlardır.

### **5.2.2 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerinde Katkı Sağlayacak Mesleki Gelişim Konularına İlişkin Bulgular**

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak mesleki gelişim konuları hakkındaki görüşlerinin Tablo 12'de yer alan üç kategori ve 21 alt kategori altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 12: Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak mesleki gelişim konuları

Kategoriler	Alt Kategoriler
Temel eğitimler	Alan bilgisi Pedagoji bilgisi Materyal geliştirme Proje çalışmaları Ölçme-değerlendirme teknikleri Program okuryazarlığı
<b>Mesleki gelişim konuları</b>	Genel kültür Stres yönetimi Öfke kontrolü Küresel konular (iklim değişikliği, enerji kaynaklarının doğru kullanımı, tasarruf vb.) Değerler eğitimi Sınıf yönetimi Özel eğitim Medya okuryazarlığı Rehberlik ve psikolojik danışmanlık Öğretmen veli iletişimi Drama eğitimi Diksiyon eğitimi Teknoloji kullanımı Yapay zekâ uygulamaları
Beceri temelli eğitimler	21. yüzyıl becerileri

Öğretmenler, *temel eğitimler* boyutunda branş bazlı alan ve pedagoji eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bilgiye erişimdeki hızlı değişimleri vurgulayarak öğrencilere güncel ve etkili bir eğitim sağlamak için kendi alan bilgilerinin düzenli olarak güncellemeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir:

Eskiden bilgi 30 yılda bir değişiyordu. Artık yeni çağda üç yılda bir değişiyor, bilgi değişiyor. Dolayısıyla öğretmenin bu anlamdaki mesleki gelişimindeki alan bilgisini güncellemesi gerektiğini düşünüyorum. Bunun yanında öğretmen olmak için en önemli unsur pedagojik formasyon. Çocuğu tanımak, çocuğun psikolojisini anlamak, ihtiyaçlarına cevap verebilmek, şu an Z kuşağı diye adlandırıyoruz. Her kuşağın farklı ihtiyaçları ve beklentileri var. Bunu çok iyi bilmek, çocuğun seviyesine inebilmek, belki mesleki gelişimde koçluk devreye giriyor. Burada önemli olan öğretmenin neye ihtiyaç duyduğunu belirlemek.

Değişen çağda öğrenci psikolojisi ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejilerin geliştirmenin önemi ve gerekliliğini dile getirilmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, öğretmenlerin eğitim sistemlerindeki değişiklikleri takip etme ve bu değişikliklere uyum sağlama ihtiyacıdır. Öğretmenler, program ve yönetmelik değişikliklerinin sınıf içi uygulamalarını nasıl etkilediğini anlamak, öğrencilere çağa uygun bir eğitim sunmak ve öğretim materyallerini güncellemek adına sürekli bilgi akışına ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenler mesleki gelişim konularının seçimi ve programların planlanmasında geniş bir temsilin sağlanması ve güncel eğitim eğilimlerinin dâhil edilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Kendi meslek alanlarındaki yetkinliklerini artıracak ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak öğrenme fırsatlarının artırılmasını talep etmişlerdir. Öğretmenler, mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına, kendi alanlarına ve güncel ihtiyaçlarına daha hassas bir şekilde odaklanmasının önemine vurgu yapmışlardır:

Düz anlatımın dışında işte akıllı tahtadan yansıtmanın dışında öğretmenin sunduğu içerik ve onu nasıl sunduğu önemlidir. Bence öğretmen olarak en büyük ihtiyaç yeni nesil ders tasarımları yani yeni nesil dersin tasarımının nasıl yapılacağıdır. O dersi yeni nesile göre tasarlayamazsan öğretmenin öğrencileri yeni nesil sorularına göre nasıl hazırlaması gerektiğini bilmemesi de çok normal bir şey değil mi?

Eğitim sistemindeki değişimlere uyum sağlamak için güncel değişiklikler ile ilgili bilgilendirme yapılması ve mümkünse detaylı kılavuzlar hazırlanması gerektiği şöyle dile getirilmiştir:

Mesela, en basit şeyleri adım adım anlatarak nasıl yapılması gerektiğini gösteriyor. Benim düşünceme göre öğretmenlere çok faydalı olabilir. Mesela, öğretmenler için kullanılan pratik yöntemlerle karşılaştıran bir rehber veya broşür hazırlanabilir. Yani, öğretmenlere "Bunu nasıl öğretebilirim?" dedirten, okuduğunu anlamada hangi stratejilerin daha geçerli olduğunu belirten bir kılavuz olabilir. Bu, öğretmenlerin kafa karışıklığını azaltabilir, çünkü her konuda bir sürü seçenek ve görüş var. Uzman kişilerle çalışarak, öğretmenlere gösterilen bu tür pratik uygulamaların bir kılavuzunu oluşturmak mantıklı bir şey olabilir diye düşünüyorum. Öğretmenlerin sürekli olarak değerlendirme yapmaları gerekiyor, mesela şu anda ilkokullarda yazılılar tamamen iptal oldu, bu yüzden dördüncü sınıf öğrencilerini nasıl değerlendireceğiz diye düşünüyoruz. Her öğretmenin aynı temele göre değerlendirme yapabileceği bir rehber ya da kitap gibi bir şey olabilir bu. Böylece ülke genelinde herkes aynı kriterlere göre değerlendirme yapabilir.

Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları diğer mesleki gelişim konuları ise çağa uygun materyallerin geliştirilmesi ve proje döngüsüdür (proje tasarlama, yazma, uygulama).

Öğretmenler mesleki gelişim programının ele aldığı konular arasında alana özgü ve pedagojik eğitimlerin yanı sıra genel eğitimlerin de olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özel eğitim ve rehberlik konusu bunlardan biridir. Özellikle çeşitlenen öğrenci profillerinin, dezavantajlı öğrenciler ve ailelerin ihtiyaçlarına cevap vermenin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin birçoğu, özellikle şehir dışından gelen öğrencilerin kültürel geçmişi hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin, öğrencilere uygun pedagojik stratejiler geliştirmekte sıkıntı yaşadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, özellikle 6 Şubat 2023'te gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli büyük deprem sonrasında öğrencilerin yaşadığı travmatik deneyimlere etkili bir psikolojik destek sunabilmek adına daha fazla eğitim almanın gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Ancak, bu ihtiyacın karşılanmasındaki mevcut eksikliklerin de belirgin bir şekilde ortaya çıktığı belirtilmiştir. Örneğin bir öğretmen kitle iletişim araçları üzerinden paylaşılan broşürlerin bu ihtiyacı karşılamak için yetersiz kaldığını dile getirmiştir. Sınıf öğretmenleri özellikle özel eğitim, dezavantajlı öğrenciler ve aileleri ile iletişim konularında eğitimlere ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklara çözüm odaklı, etkili ve erişilebilir mesleki gelişim programlarının tasarlanması ve uygulanmasının, eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve öğrencilere daha iyi bir destek sağlamak adına kritik olduğunun altı çizilmiştir.

Öğretmenler ayrıca stres ve öfke kontrolü, iletişim, empati kurma ve drama alanlarına yönelik mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duyulduğunu ve bunların uygulamalı şekilde planlanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Örneğin, öğretmenlerin birçoğu, drama derslerinin eğitim sürecine entegre edilmesi veya drama eğitimi almak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca farklı kültürlerden gelen öğrencilerle ve ailelerle etkili bir iletişim kurma noktasında eksikliklerinin olduğunu söylemişlerdir. Özellikle farklılıklara sahip öğrencileri anlama, bu farklılıklara duyarlı bir pedagojik yaklaşım geliştirme ve bu çerçevede daha etkili eğitim stratejileri oluşturma ihtiyacını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunun ifade ettiği bir nokta ise teknolojinin eğitimde kullanılmasına yönelik eğitimlere ihtiyaç duymalarıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin, teknoloji uygulamalarını hem kullanma hem de içerik üretme kapsamında planlanması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetlerinde teknolojiye dayalı uygulama ve eğitimlerin, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini destekleyerek daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturabileceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada, öğretmenlerin teknoloji kullanımı konularında aldıkları eğitimlerin etkinliğini artırmak amacıyla, içerik üretme becerileri ve teknoloji kullanımı üzerine odaklanan mesleki gelişim programlarının tasarlanması ve uygulanmasının önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin üzerinde vurgu yaptığı diğer bir nokta, teknolojinin sınıflarda etkili bir şekilde kullanılabilmesi için sınıf yönetimi stratejilerine yönelik eğitimlerin planlanmasıdır. Teknoloji kullanımı ve teknoloji kullanılan sınıflarda sınıf

yönetimi gibi önemli konularda yöntem ve tekniklerin güncellenmesinin, öğretmenlerin pedagojik becerilerini artırarak daha etkili bir öğretim ortamı oluşturmaya katkı sağlayabileceği belirtilmiştir. Öğretmenler, teknoloji kullanımının sadece öğrencilere yönelik değil, aynı zamanda kendi eğitimleri için de bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yapay zekâ uygulamaları ve dijital okuryazarlık da öğretmenlerin görüşmelerde öne çıkardığı diğer konular arasında olmuştur.

Öğretmenler medya ile etkileşimde bulunurken doğru bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi teyit etme konularında yaşadıkları ihtiyaçları da dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan bir öğretmen “öğretmenin maruz kaldığı medya içeriğini anlama ve değerlendirme becerisi, güvenilir bilgiye ulaşma konusunda önemli bir faktör” olduğunu dile getirmiştir. Özellikle, öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusundaki ihtiyaçları, öğrencilere doğru ve güvenilir bilgiler aktarabilmek adına kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır.

Son olarak, öğretmenlerin beceri odaklı eğitimlere olan ihtiyaçlarını vurguladıkları görülmüştür. Özellikle, öğretim programlarında yer alan 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması için öğretmenlere beceri odaklı eğitimlerin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenler, teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürme becerisinin ve öğrencilere etkili bir biçimde aktarma yeteneğinin kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır.



# BÖLÜM VI

“Öğretmenlerin, genel olarak  
öğretime ilişkin görüş ve  
beklentileri nelerdir?”  
Sorusuna Yönelik Bulgular

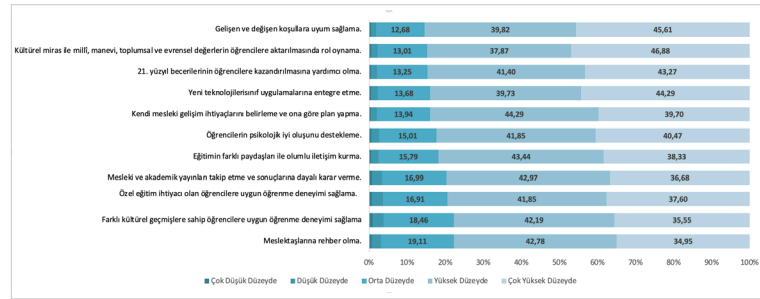
## 6. GENEL OLARAK ÖĞRETİME İLİŞKİN BULGULAR

### 6.1 NİCEL BULGULAR

#### 6.1.1 Betimleyici Bulgular

#### Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Beceri ve Niteliklere Mesleki Gelişim Toplantıları İlişkin Nicel Bulgular

Ölçekte yer alan öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve nitelikleri öğretmenlerin ne düzeyde önemli buldukları yüzde olarak verilmiştir (Grafik 62).



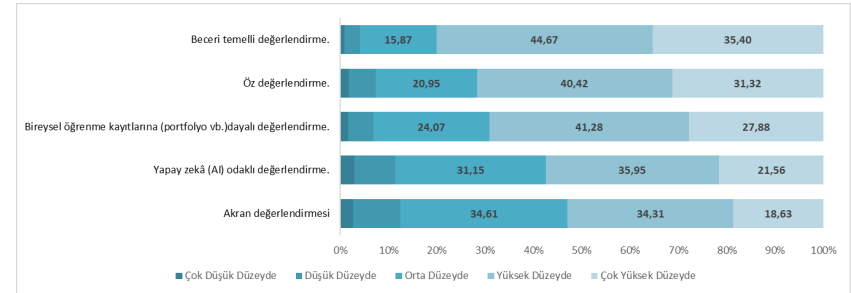
Grafik 62: Öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve niteliklere katılma oranları

Grafik 62'de yer alan öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve niteliklere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde "yüksek düzeyde" ve "çok

yüksek düzeyde" toplam oranının en yüksek olduğu madde %85.43 oran ile "Gelişen ve değişen koşullara uyum sağlama." maddesidir. "Yüksek düzeyde" ve "çok yüksek düzeyde" toplam oranının en düşük olduğu maddeler ise %77.72 oran ile "Meslektaşlarına rehber olma." ve %77.74 oran ile "Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere uygun öğrenme deneyimi sağlama." maddeleridir. Öğretmenlerin sahip olması gereken ölçekte yer alan beceri ve nitelikleri öğretmenlerin en yüksek oranlarla yüksek veya daha üstü düzeylerde önemli gördüğü anlaşılmaktadır.

#### Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Eğitim ve Öğretim Sürecinde Kullanılmasına İlişkin Nicel Bulgular

Ölçekte yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmasını öğretmenlerin ne düzeyde önemli buldukları yüzde olarak verilmiştir (Grafik 63).

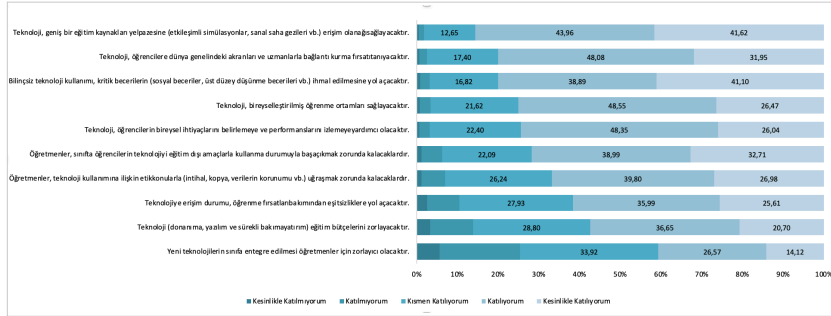


Grafik 63: Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına katılma oranları

Grafik 63'te yer alan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde “yüksek düzeyde” ve “çok yüksek düzeyde” toplam oranın en yüksek olduğu madde %80.07 oran ile “Beceri temelli değerlendirme.” maddesi iken “yüksek düzeyde” ve “çokyüksek düzeyde” toplam oranın en düşük olduğu madde %52.94 oran ile “Akran değerlendirmesi.” maddesidir. Ölçekte yer alan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmasını öğretmenlerin en yüksek oranlarla orta veya daha üstü düzeylerde önemli gördükleri anlaşılmıştır.

### Teknolojik Gelişmelerin Öğrenme Ortamlarına Sunacağı Fırsat ve Zorluklara İlişkin Nicel Bulgular

Ölçekte yer alan teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsat ve zorluklara öğretmenlerin ne düzeyde katıldıkları yüzde olarak verilmiştir (Grafik 64).



Grafik 64: Teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsat ve zorluklara öğretmenlerin katılma oranları

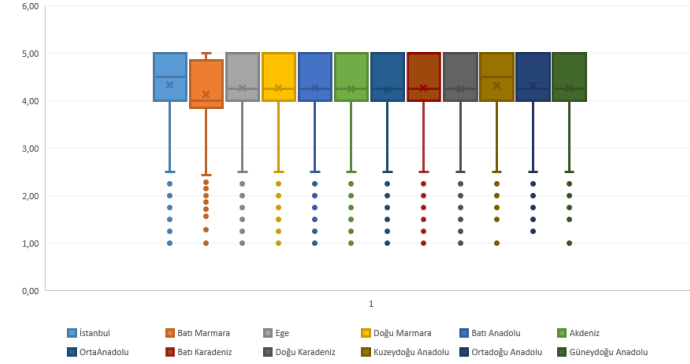
Grafik 64'te yer alan teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsat ve zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeylerindeki toplam oranın en yüksek olduğu madde %85.58 oran ile “Teknoloji, geniş bir eğitim kaynakları yelpazesine (etkileşimli simülasyonlar, sanal saha gezileri vb.) erişim olanağı sağlayacaktır.” maddesidir. “Katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeylerindeki toplam oranın en düşük olduğu madde %40.69 oran ile “Yeni teknolojilerin sınıfa entegre edilmesi öğretmenler için zorlayıcı olacaktır.” maddesidir. Genel olarak öğretmenlerin ölçekte yer alan teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsat ve zorluklara en yüksek oranlarla “katılıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” düzeylerinde katıldıkları belirlenmiştir.



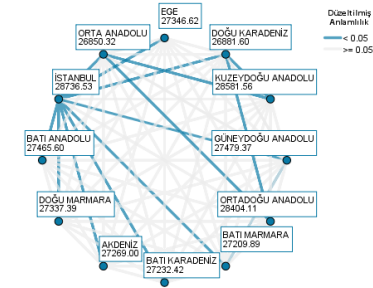
## 6.1.2 Çıkarımsal Bulgular

### Ölçek Puanlarının İBBS Bölgelerine Göre İncelenmesi

Bir önceki bölümde, “Türkiye Yüzyılı”nda öğretmenin aşağıdaki beceri ve niteliklere sahip olmasının ne düzeyde önemli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusunu içeren ölçeğin alt maddelerinin iki faktör altında toplanabileceği görülmüştür. Faktörlerden ilki olan öğretim yetkinlikleri faktör sıra ortalamaları arasında İBBS bölgelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(11, N=54810)} = 61.674, p < .05$ ) (Grafik 65). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, Orta Anadolu ile sırasıyla Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Doğu Karadeniz ile sırasıyla Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; İstanbul ile sırasıyla Orta Anadolu, Doğu Karadeniz, Batı Marmara, Batı Karadeniz, Akdeniz, Doğu Marmara, Ege, Batı Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 66). Genel olarak ifade etmek gerekirse İstanbul, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu bölgelerindeki öğretmenlerin diğer bölgelerdeki meslektaşlarına kıyasla öğretim yetkinliklerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir bölgedeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.

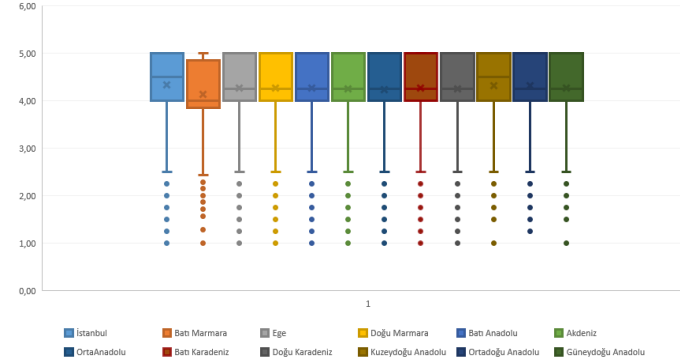


Grafik 65: İBBS bölgelerine göre öğretim yetkinlikleri faktör ortalamaları

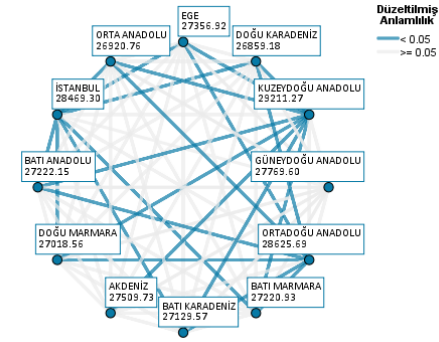


Grafik 66: Öğretim yetkinlikleri faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları

İBBS bölgelerine göre aynı ölçeğin ikinci faktörü olan *profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık* faktör sııra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(11, N=54810)} = 71.278, p < .05$ ) (Grafik 67). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, Doğu Karadeniz ile sırasıyla Ortadoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve İstanbul bölgeleri; Orta Anadolu ile sırasıyla Ortadoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve İstanbul bölgeleri; Doğu Marmara ile sırasıyla Ortadoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve İstanbul bölgeleri; Batı Karadeniz ile sırasıyla Ortadoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve İstanbul bölgeleri; Batı Marmara ile sırasıyla Ortadoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve İstanbul bölgeleri; Batı Anadolu ile sırasıyla Ortadoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve İstanbul bölgeleri; Ege ile sırasıyla Ortadoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve İstanbul bölgeleri; Akdeniz ile Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 68). Genel olarak Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve İstanbul bölgelerindeki öğretmenlerin diğer bölgelerdeki meslektaşlarına kıyasla profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık konusundaki maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Belirtilen üç bölgeden Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu bölgeleri maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sunarken İstanbul ile diğer bölgelerdeki öğretmenler maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sunmuşlardır.

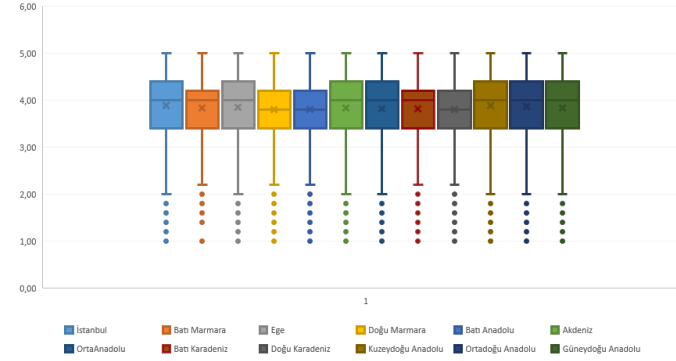


Grafik 67: İBBS bölgelerine göre profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktör ortalamaları

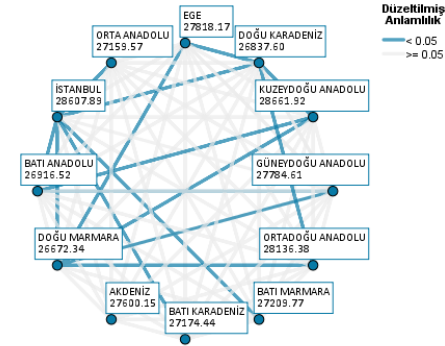


Grafik 68: Profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları

Bu temanın “Türkiye Yüzyılı’nda aşağıdaki ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmasının ne düzeyde önemli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusunu içeren ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme ölçeğine ilişkin sıra ortalamaları arasında İBBS bölgelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(11, N = 54810)} = 70.566, p < .05$ ) (Grafik 69). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, Doğu Marmara ile sırasıyla Güneydoğu Anadolu, Ege, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Doğu Karadeniz ile sırasıyla Ege, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; İstanbul ile Doğu Marmara, Doğu Karadeniz, Batı Anadolu, Orta Anadolu, Batı Karadeniz ve Batı Marmara bölgeleri, Batı Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ ’ler  $< .05$ ) (Grafik 70). Genel olarak Kuzeydoğu Anadolu ve İstanbul bölgelerindeki öğretmenlerin diğer bölgelerdeki meslektaşlarına kıyasla ölçme ve değerlendirmeye ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir bölgedeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.

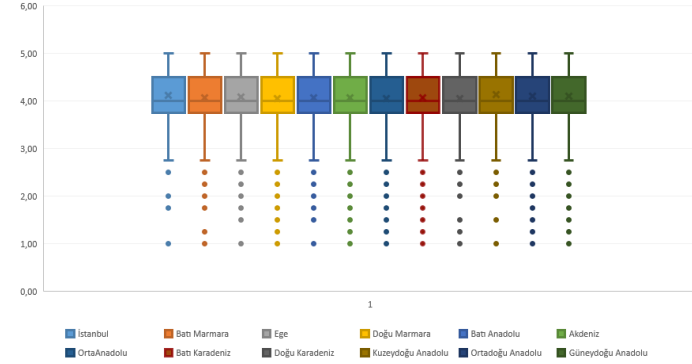


Grafik 69: İBBS bölgelerine göre ölçme ve değerlendirme ölçeği ortalamaları

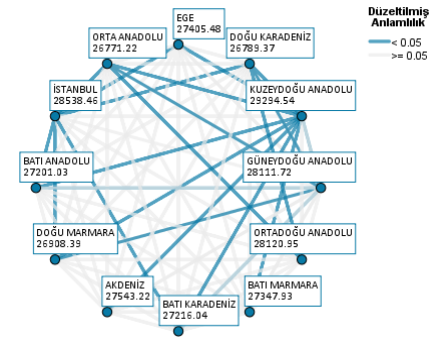


Grafik 70: Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları

“Türkiye Yüzyılı’nda teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsatları ve zorlukları düşündüğünüzde, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıyorsunuz?” sorusunu içeren ölçeğin alt maddelerinin iki faktör altında toplanabileceği görülmüştür. Faktörlerden ilki olan *teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar* faktör sıra ortalamaları arasında İBBS bölgelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(11, N=54810)} = 76.661, p < .05$ ) (Grafik 71). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, Orta Anadolu ile sırasıyla Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, İstanbul ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Doğu Karadeniz ile sırasıyla Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, İstanbul ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Doğu Marmara ile sırasıyla Güneydoğu Anadolu, İstanbul ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Batı Anadolu ile sırasıyla İstanbul ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Batı Karadeniz ile sırasıyla İstanbul ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Ege ile sırasıyla İstanbul ve Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri; Kuzeydoğu Anadolu ile sırasıyla Batı Marmara ve Akdeniz bölgeleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 72). Genel olarak Kuzeydoğu Anadolu ve İstanbul bölgelerindeki öğretmenlerin diğer bölgelerdeki meslektaşlarına kıyasla teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlara ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir bölgedeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önünde bulundurulmalıdır.

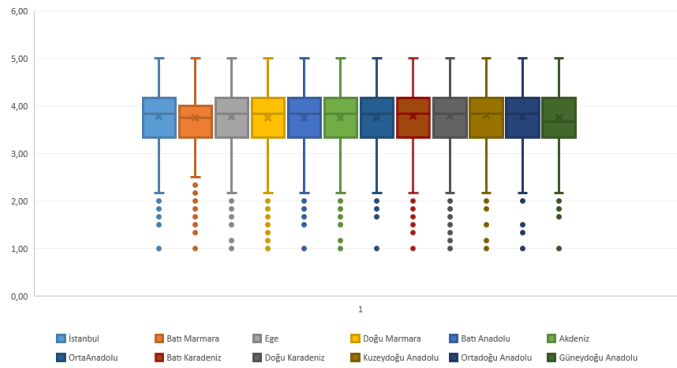


Grafik 71: İBBS bölgelerine göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktör ortalamaları



Grafik 72: Teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktörünün İBBS bölgelerine göre ikili karşılaştırmaları

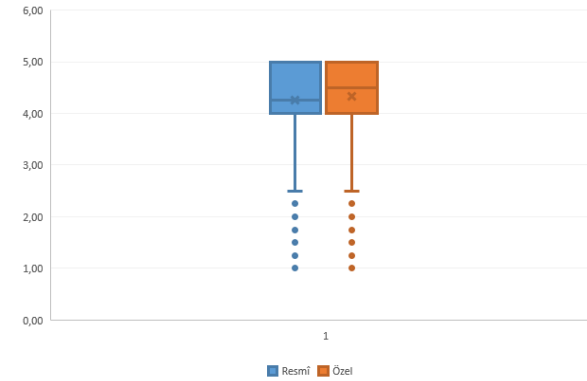
İBBS bölgelerine göre aynı ölçeğin ikinci faktörü olan *teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar* faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(11, N=54810)} = 20.051, p < .05$ ) (Grafik 73). Buna rağmen Bonferroni post-hoc testi ile ikili karşılaştırmalarda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.



Grafik 73: İBBS bölgelerine göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktör ortalamaları

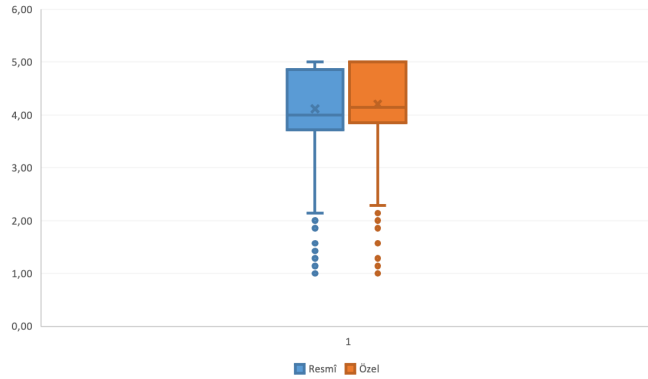
## Ölçek Puanlarının Okul/Kurum Türünün Resmî/Özel Olma Durumuna Göre İncelenmesi

Bu temada, öğretmenin sahip olması beklenen beceri ve niteliklere odaklanan ölçeğin faktörlerinden ilki olan *öğretim yetkinlikleri* faktör sıra ortalamaları arasında okul/kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre özel okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur [ $U = 34994789.500, p < .05$ ] (Grafik 74). Buna göre özel okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlerin resmî okul/kurumlarda görev yapan meslektaşlarına göre öğretim yetkinliklerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Hem özel okul/kurum türünde hem de resmî okul/kurum türünde görev yapan öğretmenler maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.



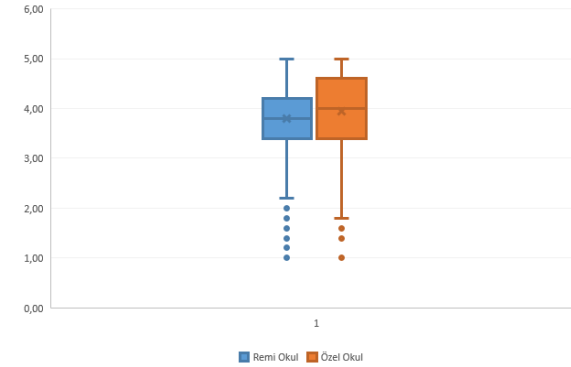
Grafik 74: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre öğretim yetkinlikleri faktör ortalamaları

Aynı ölçeğin ikinci faktörü olan *profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık* faktör sıra ortalamaları arasında okul/kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre özel okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur [ $U = 35068484.500, p < .05$ ] (Grafik 75). Buna göre özel okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlerin resmî okul/kurumlarda görev yapan meslektaşlarına göre profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık konusundaki maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Özel okul/kurum türünde görev yapan öğretmenler maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sunarken resmî okul/kurum türündeki öğretmenler "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.



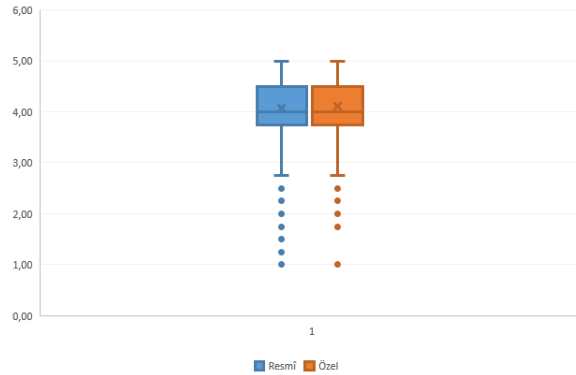
Grafik 75: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktör ortalamaları

Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre ölçme ve değerlendirme ölçeği sıra ortalamaları arasında özel okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur [ $U = 36271022.500, p < .05$ ] (Grafik 76). Buna göre özel okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlerin resmî okul/kurumlarda görev yapan meslektaşlarına göre ölçme ve değerlendirme ile ilgili maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Hem özel okul/kurum türünde hem de resmî okul/kurum türünde görev yapan öğretmenler maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.



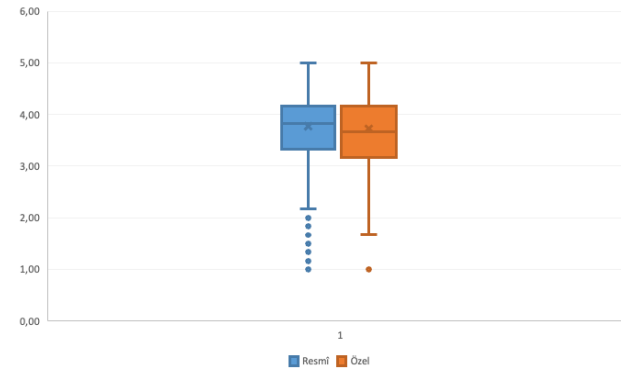
Grafik 76: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre ölçme ve değerlendirme ölçeği ortalamaları

Teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsatlar ve zorluklara odaklanan ölçeğin faktörlerinden ilki olan *teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar* faktör sıra ortalamaları arasında özel okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur [ $U = 34266703.500, p < .05$ ] (Grafik 77). Buna göre özel okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlerin resmî okul/kurumlarda görev yapan meslektaşlarına göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlara ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Hem özel okul/kurum türünde hem de resmî okul/kurum türünde görev yapan öğretmenler maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.



Grafik 77: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktör ortalamaları

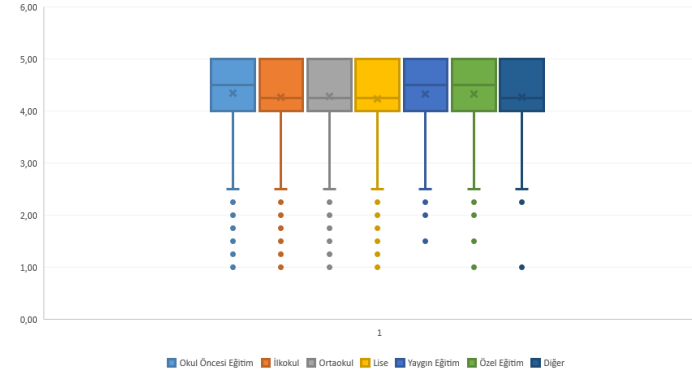
Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre aynı ölçeğin ikinci faktörü olan *teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar* faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur [ $U = 31941992.500, p > .05$ ] (Grafik 78).



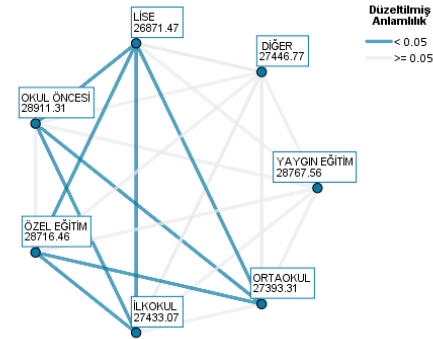
Grafik 78: Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktör ortalamaları

## Ölçek Puanlarının Okul/Kurum Düzey ve Türüne Göre İncelenmesi

Bu temanın öğretmenin sahip olması beklenen beceri ve niteliklere odaklanan ölçeğinin faktörlerinden ilki olan öğretim yetkinlikleri faktör sıra ortalamaları arasında okul/kurum düzey ve türüne göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(6, N = 54810)} = 65.897, p < .05$ ) (Grafik 79). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, lise ile sırasıyla okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve özel eğitim türleri; ortaokul ile sırasıyla okul öncesi ve özel eğitim türleri; ilkokul ile sırasıyla okul öncesi ve özel eğitim türleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ), (Grafik 80). Genel olarak özel eğitim ve okul öncesi eğitim düzey ve türlerinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul/kurum düzey ve türlerinde görev yapan meslektaşlarına kıyasla öğretim yetkinliklerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir düzey ve türdeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları dikkate alınmalıdır.



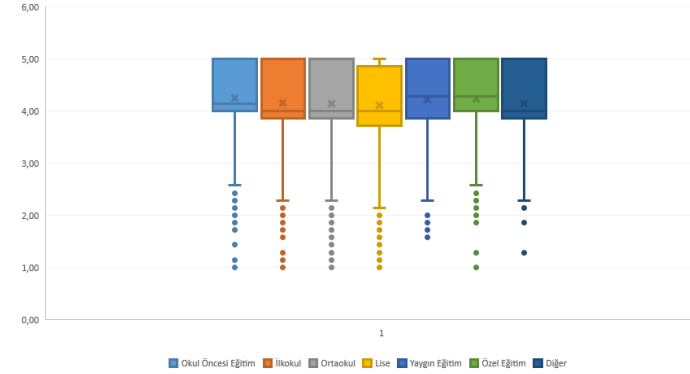
Grafik 79: Okul/Kurum türüne göre öğretim yetkinlikleri faktör ortalamaları



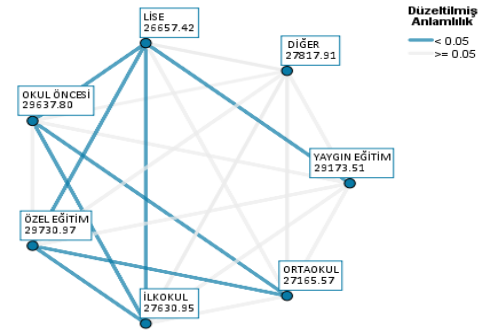
Grafik 80: Öğretim yetkinlikleri faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları



Aynı ölçeğin ikinci faktörü olan *profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık* faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(6, N = 54810)} = 153.087, p < .05$ ) (Grafik 81). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, lise ile sırasıyla okul öncesi, ilkokul, özel eğitim ve yaygın eğitim türleri; ortaokul ile sırasıyla okul öncesi ve özel eğitim türleri; ilkokul ile sırasıyla okul öncesi ve özel eğitim türleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 82). Genel olarak özel eğitim ve okul öncesi eğitim düzey ve türlerinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul/kurum düzey ve türlerinde görev yapan meslektaşlarına kıyasla profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık konusundaki maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Özel eğitim, okul öncesi eğitim ve yaygın eğitim düzey ve türlerinde görev yapan öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları, diğer düzey ve türlerdekilerin ise "katılıyorum" düzeyinde dikkate alınmalıdır.



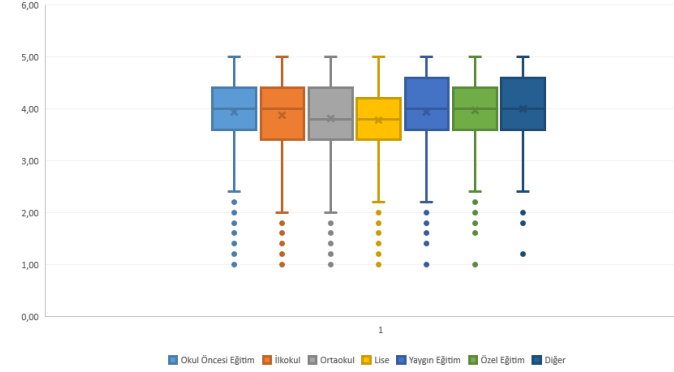
Grafik 81: Okul/Kurum türüne göre profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktör ortalamaları



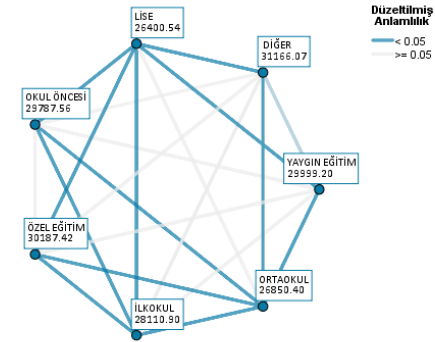
Grafik 82: Profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları

## CUMHURİYETİN İKİNCİ YÜZYILI OLAN TÜRKİYE YÜZYILI'NDA EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GELİŞİMİ

Okul/Kurum düzey ve türüne göre ölçme ve değerlendirme ölçeğine ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(6, N = 54810)} = 266.505, p < .05$ ) (Grafik 83). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, lise ile sırasıyla okul öncesi, ilkokul, özel eğitim, yaygın eğitim ve diğer türler; ortaokul ile sırasıyla okul öncesi, ilkokul, özel eğitim, yaygın eğitim ve diğer türler; ilkokul ile sırasıyla okul öncesi ve özel eğitim türleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 84). Genel olarak özel eğitim ve diğer kategorisinde görev yapan öğretmenlerin geriye kalan okul/kurum düzey ve türlerinde görev yapan meslektaşlarına kıyasla ölçme ve değerlendirmeye ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir düzey ve türdeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları dikkate alınmalıdır.

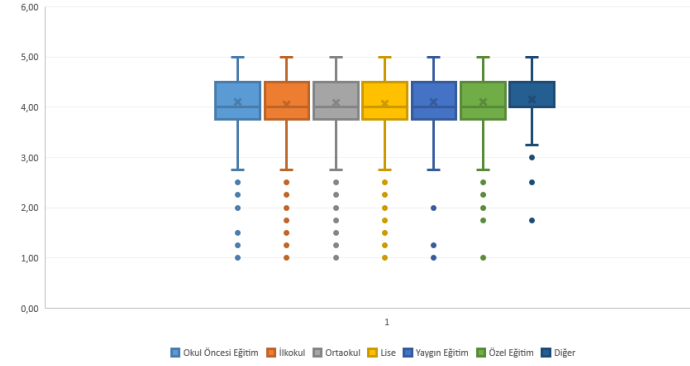


Grafik 83: Okul/Kurum türüne göre ölçme ve değerlendirme ölçeği ortalamaları

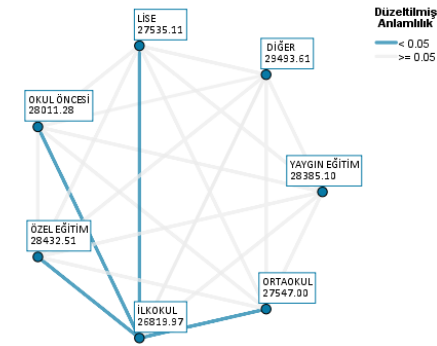


Grafik 84: Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları

Teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsatlar ve zorluklara odaklanan ölçeğin faktörlerinden ilki olan *teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar* faktör sıra ortalamaları arasında okul/kurum düzey ve türüne göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(6, N=54810)} = 41.739, p < .05$ ) (Grafik 85). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, ilkokul ile sırasıyla okul öncesi, ortaokul, lise ve özel eğitim türleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 86). Buna göre ilkokul okul/kurum düzey ve türlerinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul/kurum düzey ve türlerinde görev yapan meslektaşlarına kıyasla teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlara ilişkin maddelere görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir düzey ve türdeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları dikkate alınmalıdır.



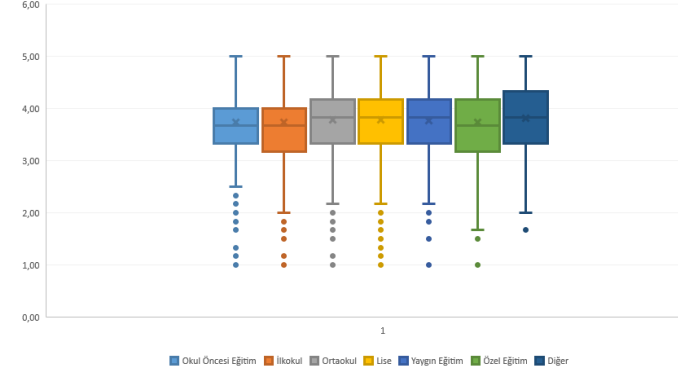
Grafik 85: Okul/Kurum türüne göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktör ortalamaları



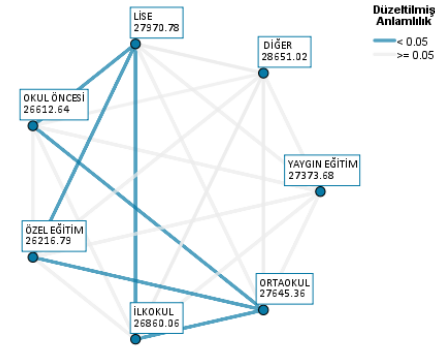
Grafik 86: Teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları

## CUMHURİYETİN İKİNCİ YÜZYILI OLAN TÜRKİYE YÜZYILI'NDA EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GELİŞİMİ

Okul/Kurum düzey ve türüne göre aynı ölçeğin ikinci faktörü olan *teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar* faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(6, N=54810)} = 61.463, p < .05$ ) (Grafik 87). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, ortaokul ile sırasıyla okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim türleri; lise ile sırasıyla okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim türleri arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 88). Genel olarak okul öncesi eğitim ve özel eğitim okul/kurum düzey ve türlerinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul/kurum düzey ve türlerinde görev yapan meslektaşlarına kıyasla teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklara ilişkin maddelere görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir düzey ve türdeki öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları dikkate alınmalıdır.



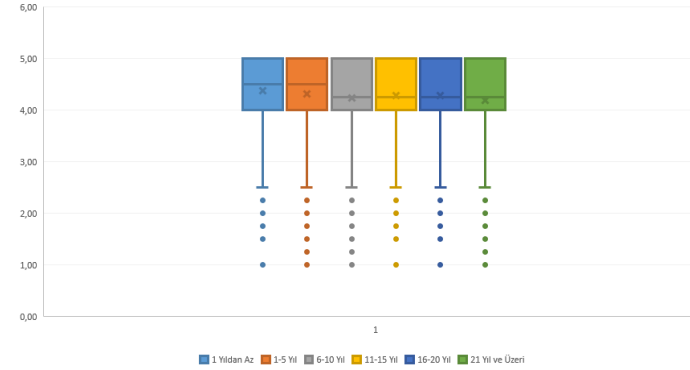
Grafik 87: Okul/Kurum türüne göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktör ortalamaları



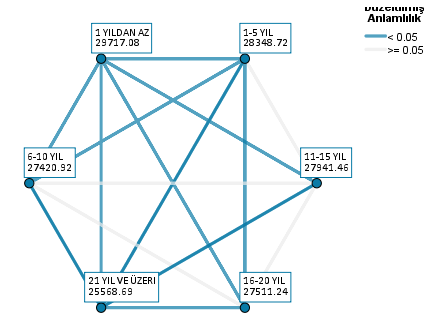
Grafik 88: Teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktörünün okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları

## Ölçek Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre İncelenmesi

Bu temada, öğretmenin sahip olması beklenen beceri ve niteliklere odaklanan ölçeğin faktörlerinden ilki olan öğretim yetkinlikleri faktör sıra ortalamaları arasında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(5, N=54810)} = 290.693, p < .05$ ) (Grafik 89). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları 1-5 yıl ve 11-15 yıl; 6-10 yıl ve 11-15 yıl; 6-10 yıl ve 16-20 yıl; 11-15 yıl ve 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmen grupları dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda grupların sıra ortalamalarında anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 90). Genel olarak diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla hizmet süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerin öğretim yetkinliklerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri diğerlerinin ise "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.

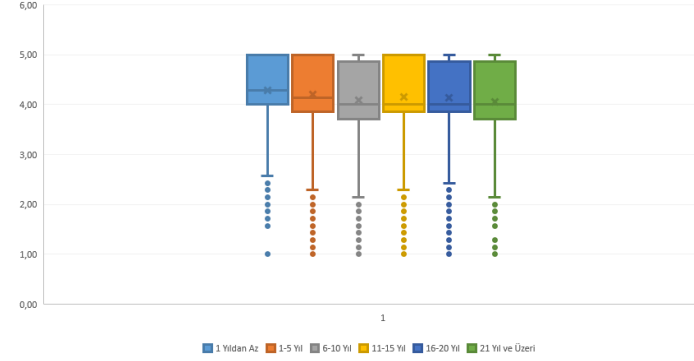


Grafik 89: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre öğretim yetkinlikleri faktör ortalamaları

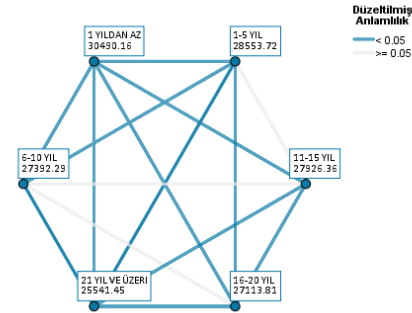


Grafik 90: Öğretim yetkinlikleri faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları

Aynı ölçeğin ikinci faktörü olan *profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık* faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(5, N = 54810)} = 357.453, p < .05$ ) (Grafik 91). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları 1-5 yıl ve 11-15 yıl; 6-10 yıl ve 11-15 yıl; 6-10 yıl ve 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmen grupları dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda grupların sıra ortalamalarında anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 92). Genel olarak diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla özellikle hizmet süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerin profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık konusuna ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Hizmet süresi 1 yıldan az ve 1-5 yıl olan öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin ise "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önünde bulundurulmalıdır.

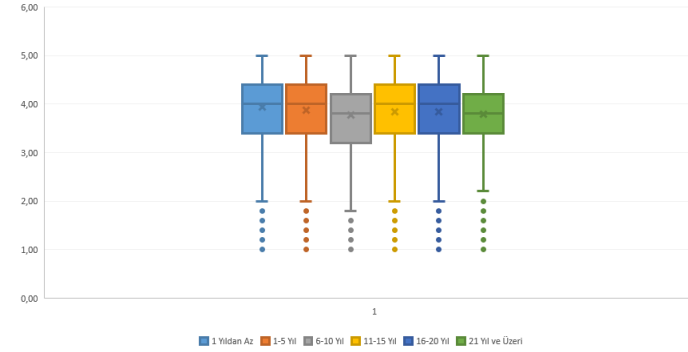


Grafik 91: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktör ortalamaları

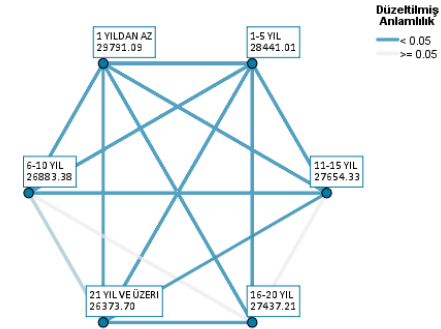


Grafik 92: Profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ölçme ve değerlendirme ölçeğine ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(5, N = 54810)} = 176.687, p < .05$ ) (Grafik 93). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları 6-10 yıl ve 16-20 yıl; 11-15 yıl ve 16-20 yıl; 6-10 yıl ve 20 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmen grupları dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda grupların sıra ortalamalarında anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 94). Genel olarak diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla hizmet süresi bir yıldan az olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir hizmet süresine sahip öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.

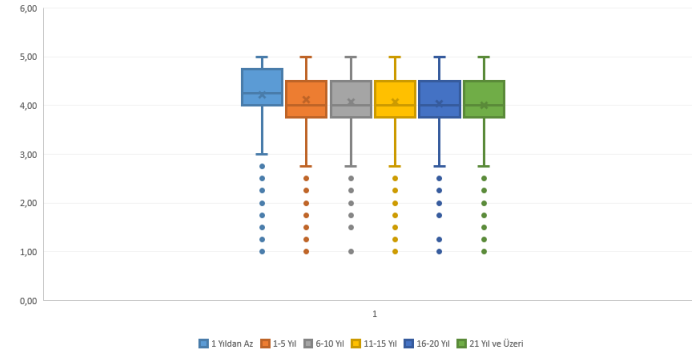


Grafik 93: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ölçme ve değerlendirme ölçeği ortalamaları

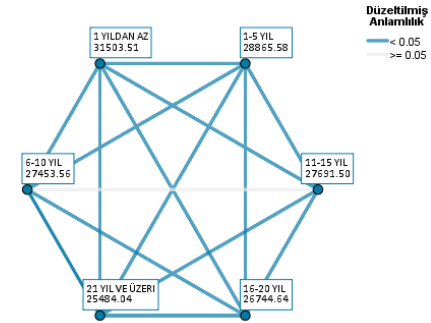


Grafik 94: Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları

Teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsatlar ve zorluklara odaklanan ölçeğin faktörlerinden ilki olan *teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar* faktör sıra ortalamaları arasında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(5, N = 54810)} = 493.733, p < .05$ ) (Grafik 95). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları 6-10 yıl ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmen grupları dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda grupların sıra ortalamalarında anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 96). Genel olarak diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla hizmet süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerin teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlara ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise görece daha düşük düzeyde katıldıkları söylenebilir. Hizmet süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri diğerlerinin ise "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önünde bulundurulmalıdır.



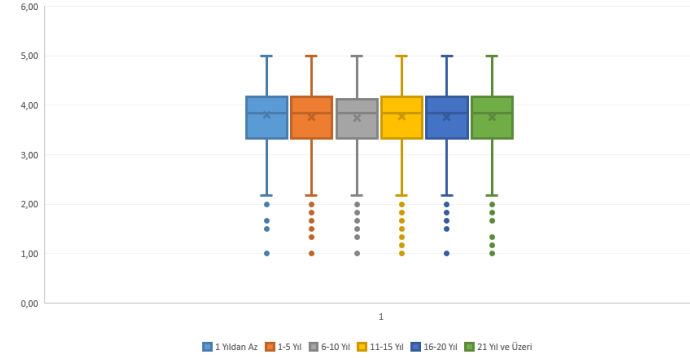
Grafik 95: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktör ortalamaları



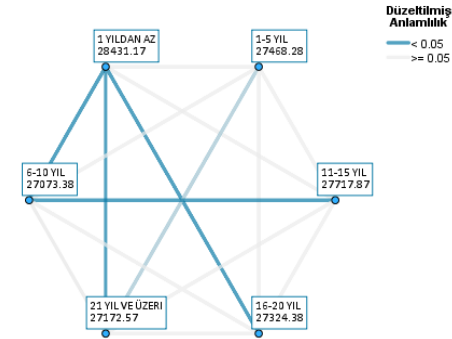
Grafik 96: Teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları



Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre aynı ölçeğin ikinci faktörü olan *teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar* faktör sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(5, N = 54810)} = 27.146, p < .05$ ) (Grafik 97). Bonferroni post-hoc testinin sonuçları, 1 yıldan az hizmet süresine sahip gruplar ile sırasıyla 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip gruplar; 6-10 yıl ile 11-15 yıl hizmet süresine sahip gruplar arasında anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir ( $p$ 'ler  $< .05$ ) (Grafik 98). Genel olarak hizmet süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerin diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklara ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte her bir hizmet süresine sahip öğretmenlerin maddelere ortalama olarak "katılıyorum" düzeyinde görüş sundukları göz önüne alınmalıdır.



Grafik 97: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktör ortalamaları



Grafik 98: Teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktörünün öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ikili karşılaştırmaları

## 6.2 NİTEL BULGULAR

Bu tema altında öğretmenlere “Türkiye Yüzyılı’nda öğretmenlerin hangi beceri ve niteliklere sahip olmasının önemli olduğunu düşünüyorsunuz?”, “Türkiye Yüzyılı’nda ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ilgili neler düşünüyorsunuz?” ve “Türkiye Yüzyılı’nda teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına hangi fırsatlar ve zorlukları getireceğini düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sağlamış olduğu görüşlerin Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15’te yer alan kategoriler ve alt kategoriler altında toplandığı tespit edilmiştir.



### 6.2.1 Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Beceri ve Niteliklere İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin, Türkiye Yüzyılı'nda öğretmenin sahip olması gereken beceri ve nitelikler ile ilgili görüşlerinin Tablo 13'te yer alan dört kategori ve 18 alt kategori altında sınıflandırılabileceği görülmüştür.

Tablo 13: Bir öğretmenin sahip olması gereken beceri ve nitelikler

Kategoriler	Alt Kategoriler
Gelişen ve değişen koşullara uyum sağlama	Sürekli gelişim ve motivasyon Mesleği yeterlilik değerlendirilmesi Öğretmenin psikolojik iyi oluşu Öğretmen kimliği
Öğretmenin sahip olması gereken beceri ve nitelikler	Kültürel çeşitliliğe duyarlılık Bireysel farklılıkları tanıma Bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirleme Öğrenci çözümlenme Öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu destekleme Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere uygun öğrenme deneyimi sağlama
Teknoloji ve pedagojik gelişim	Eğitim ve öğretim sürecinde teknoloji kullanımı Pedagojik alan bilgisine sahip olma Disiplinler arası öğretimi benimseme ve günlük yaşamla ilişkilendirme 21. yüzyıl becerilere sahip olma Öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırma becerisine sahip olma Mesleki ve akademik yayınları takip etme
İletişim	Eğitimin farklı paydaşlarıyla pozitif ve etkili iletişim kurma Meslektaşlarına rehber olma

Öğretmenler, Türkiye Yüzyılı'nda öğretmenlerin *gelişen ve değişen koşullara uyum sağlamalarının* önemine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda, öğretmenler öğrenme ihtiyaçlarını canlı tutan dinamik profesyoneller olarak konfor alanlarını terk edip yeni becerilere yönelmek, teknolojik gelişmeleri takip etmek ve öğretim yöntemlerini güncellemek, çağın ihtiyaçlarını takip etmek gibi adımlar atmaya önemstediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen aşağıdaki görüşü paylaşmıştır:

Yani öğretmenin öğrenme isteği bittiği zaman bence öğretmenlik bitiyor. Öğretmen de bunu [öğrenme isteğini] her zaman öğretmen olarak canlı tutmak zorunda. Eğer bu bizde varsa öğrenciye de tabi ki çok daha kolay ulaşacağız. [Öğrencileri] uyaran o kadar çok şey var ki [onları] öğrenmeye yöneltmek zorundayız. Yani farklı şeylerden daha çok, öğrenmeyi cazip hale getirmek zorundayız. Bu da öncelikle bizde başlıyor. Eğer bizde bu hevesi görürse öğrenci o da öğrenmeye çalışacaktır.

Katılımcılar, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin ve içeriklerinin belirli aralıklarla yapılan değerlendirmelere dayalı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarının da 10 yıl sonraki öğretmenin beceri ve nitelikleri gözetilerek ihtiyaç duyulduğunda güncellenmesi gerekliliği tartışılmıştır.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunun öğretmenlik mesleğinde gelişen ve değişen koşullara uyum sağlamada önemi belirtilmiştir. Öğretmenliğin birçok yönden (maddi ve manevi) zor bir meslek olduğu tartışılmış ve zaman içinde kişilerin psikolojik sağlamlıklarının azalabileceği dile getirilmiştir. İdealist ve psikolojik olarak güçlü bireylerin mesleğin zorluklarıyla başa

çıkabileceği belirtilmiş ve bu bireyleri öğretmenlik programlarına seçme konusunda önlem alınıp alınamayacağı tartışılmıştır.

Öğretmenler ayrıca öğretmenlerin dış görünüş, hitabet, diksiyon ve üslup gibi özellikler bakımından belirli bir kimliğe ve niteliklere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Diğer taraftan, öğretmenler bir öğretmenin *kapsayıcı ve erişilebilir öğrenme ortamları sunabilmesinin* önemine vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin farklı kültürel geçmişlerinden kaynaklanan bireysel farklılıklarını tanımanın ve anlamının ve buna dayalı olarak özel ihtiyaçlarını belirlemenin önemi üzerinde durmuşlardır. Öğretmenlere bu bağlamda mesleki gelişim açısından destek sağlama gerekliliği ön plana çıkmıştır. Ayrıca, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve farklı dil becerilerine sahip öğrencilere yönelik dil öğretimi ve uyum süreci de öne çıkan bir konu olup, öğretmenler, sınıflarında farklı özelliklere sahip öğrencileri ayırmadan, hepsini içselleştiren kapsayıcı bir eğitim sağlama sorumluluğu üzerinde durmuşlardır:

Ben [X] bölgesinde çalışıyorum. Biz de yabancı uyruklu öğrenci çok fazla. Onların farklı problemleri var. Ben 30. yılımı çalışıyorum meslek- te, bazen nasıl davranmamız gerektiği konusunda, şu anda idarecilik yapıyorum, kendimle çelişkiye düşüyorum, acaba bu konuda nasıl adım atabilirim diye. Çünkü farklı bir kültür. Buraya ayak uydurmaya çalışan çocuklar var.

Diğer bir öğretmen de bu duruma şöyle bir görüş belirtmiştir:

Kapsayıcı olmak gerekir. [...] her öğrenciyi eşit eğitime ulaşım imkânı sunmamız gerekiyor. Tabii burada eğer çocuğun gerçekten bulunduğu ülkedeki dil becerilerinden yoksunsa en başta gerçekten bence bir kere o beceriyi kazandırmamız gerekiyor. Öğrenmesi için ilk başta anlaması gerekiyor çünkü o ortamda. Dolayısıyla öğretmenin de o dil becerilerini öğretme becerisine sahip olması gerekiyor.

Bununla birlikte öğretmenler, her öğrencinin farklı öğrenme yöntemlerine ihtiyaç duyabileceğini ve çocukların öğrenme potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarmak için öğretmenin esnek, öğrenciyi çözümlayebilen ve çözüm odaklı olması gerektiğini belirtmişlerdir:

Bence bir öğretmenin çocukları çözümleme yeteneğinin üst düzey olması gerekiyor. Şöyle ki, her çocuk her şeyi o an öğrenemiyor. Yani bazı çocuklar sizi dinlerken öğreniyordur. Bazı çocuk yazı yazarken, bazı çocuklar geziye gittiği zaman bir şeyler öğreniyor. Kimi öğrenciyi dokunduğumuz zaman dersi daha iyi dinliyor olabilir. Kimi öğrenciyi biraz, ne bileyim, sohbet ettiğimiz zaman daha adapte olabilir derse. Bunu öğretmenin görüp çözümlüyüp çocuğa ona göre yaklaşması gerekir diye düşünüyorum.

Öğretmenlerin sadece akademik bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda dijital çağda öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu destekleyecek biçimde onların sosyal ve duygusal gelişimine de odaklanmalarının önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerileri bağlamında geleneksel

öğretim anlayışının ötesinde psikolojik yeterlilik, empati, sabır, uyum, drama becerileri gibi becerilere sahip olmaları gerektiği tartışılmıştır:

Yani bence bir öğretmen öncelikle öğrenciyi dinleyebilmeli. Onun dilini, onun ne söylemek istediğini anlayabilmeli, artık onun “sus, otur, konuşma” mantığından öte, işte “Ne düşünüyorsun? Ne hissediyorsun?”, bunu [öğretmen] anlayabilmeyi, yeri geldiğinde onun yerine, çocuğun yerine kendini koyabilmeli. Hani neden sinirlendi, işte neden kızdı? Biraz da öğretmen olarak artık bu tarz şeylere yönelmemiz gerekiyor ya da işte çocuk ailesinde ne yaşıyor da acaba bunu okula yansıtıyor? Psikolojik nedenlerine de artık öğretmen inmek zorunda diye düşünüyorum. Hani duygusal yanını da öğrencilerin bence desteklemeliyiz.

Öğretmenler Türkiye Yüzyılı'nda bir öğretmenin sahip olması gereken temel beceriler ve nitelikler arasında, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere uygun öğrenme deneyimi sağlama becerisine vurgu yapmışlardır. Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına bu konuda nitelikli beceriler kazandırmak için çaba sarf etmelerine rağmen, öğretmenlerin bu öğrencilere etkili bir şekilde ulaşma konusunda yeterli özgüvene sahip olmadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin özel eğitim alanında daha güçlü ve donanımlı hissetmeleri için desteklenmeye ihtiyaçları olduğu ve bu alandaki eksikliklerin giderilmesi gerektiği dile getirilmiştir.

Öğretmenler, *teknoloji ve pedagojik gelişimin* önemine vurgu yaparak öğretmenlerin sahip olması gereken önemli beceri ve nitelikler arasında eğitim ve öğretim sürecinde teknoloji kullanımını etkili bir şekilde entegre

etmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, klasik öğretim yöntem ve tekniklerinin yerine dijital materyaller ve teknoloji ile desteklenen öğretim yöntemlerinin kullanılmasının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Bu çerçevede, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri, akıllı tahta gibi teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve öğrencilere eğitimde teknolojiyi daha etkili bir şekilde sunabilmeleri önemli olarak vurgulanmıştır:

Artık teknoloji ile hepimiz iç içeyiz. Dolayısıyla bir öğretmen olarak, [...] sınıf öğretmeniyim, artık dijitalle, teknolojiyle iç içe bir kitleyle karşı karşıyayız. Dolayısıyla artık böyle klasik öğretim tekniği ve materyalleriyle, ben 20. yılındayım, ilk kez sınıf yönetiminde gerçekten zorlandığımı hissediyorum. Çünkü çocuklar artık şey değil yani, hani böyle eski otur, hadi dinle falan değil, daha böyle teknolojiyle iç içe. Dijital ürünlerle desteklenen, eğitimsel içeriklerin daha farklılaştırıldığı ortamlarda öğretim daha zenginleşiyor ve daha aktif bir hale geliyor. Dolayısıyla öğretmenlerin kesinlikle dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması ve artık biraz daha aktif olması gerekiyor. Teknolojik anlamda beceri ve yetkinliklerimizi geliştirmemiz gerekiyor diye düşünüyorum.

Öğretmenler, kendilerinin anadilde iletişim (dil bilgisi ve yazım kurallarını bilme), dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, empati gibi 21. Yüzyıl becerilerine sahip olmasının ve genel kültür açısından bilgili ve donanımlı olmasının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca kitap okumayı seven ve bunu öğrencilerine de aşılama çabalayan öğretmenlere olan ihtiyaç ve özlem dile getirilmiştir.

Öte yandan öğretmenlerin *öğretim sürecinde* disiplinler arası yaklaşımı benimseyerek derslerini zenginleştirmek için farklı disiplinleri derslerine entegre etmelerinin ve çoklu öğretim yöntemini benimsemelerinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmenler, farklı disiplinlerin derste kullanımının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmesi ve öğrenmeyi daha etkili kılması açısından değerli bulduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenler öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla nasıl ilişkilendirileceğini göstermenin önemini altını çizmişlerdir. Burada, öğretmenler öğrencilere, okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamlarıyla ve kendi kültürleriyle nasıl ilişkilendireceklerini öğretmenin önemine vurgu yapmışlardır.

Öğretmenler, bir öğretmenin etkili olabilmesi için sahip olması gereken beceri ve nitelikler arasında özellikle pedagojik alan bilgisine sahip olmaya vurgu yaparak, bu bilgi türünün öğretmenlerin mesleki donanımının temelini oluşturan önemli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, kendi alanlarını iyi bilmeleri gerektiğinin ve güncel öğretim yaklaşımlarına hâkim olmalarının önemini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin genel nitelikleri arasında, ders araç gereçlerini etkili kullanma, konuya hâkim olma, öğrencilerle iletişimde mükemmeliyet ve öğrenme ortamlarını düzenleme gibi unsurlar yer alması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenin bir orkestra şefi gibi davranması gerektiği belirtilerek, sosyoloji ve psikoloji gibi alanlarda bilgi sahibi olmalarının, sınıftaki çocukların özelliklerini anlamaları ve onlara doğru bir şekilde rehberlik etmeleri açısından kritik olduğunu vurgulamışlardır:

[...] Mesela bir koro, bir orkestrada bağlama çalan vardır, keman çalan var, org çalan var. Bir de şef var. Öğretmen aslında bir manada bir şef gibi. Mesela öğretmen sosyolog olamayabilir ama sınıftaki sosyolojiyi bilebilmeli, öğretmen psikolog olmayabilir ama sınıftaki çocukların psikolojik analizlerini yapabilecek durumda olabilmeli, donanımına sahip olmalı. Alan bilgisi zaten en başta olmalı. Genel kültür, günü takip edebilme, çocuklardan beklediğimiz becerilerin hepsi aslında öğretmenlerde de olması gerekiyor. [...] Yani mesela bir sınıfta her çocuğun ne tür özellikleri var, hangi çocuk nerelerde olmalı, bu çocuğun hangi zekâ türüne göre ilgileri, becerileri, yetileri var değerlendirilmeli ve yol gösterilmeli. Öğretmenin tam bir orkestra şefi gibi bunların hepsini tek tek çalmasa da bunlardan hepsinden haberdar olması ve bilmesi gereklidir. Bunun içinde ciddi manada eğitimden geçmesi gerekiyor.

Dahası, öğretmenler kendi mesleki gelişimlerine ve sahip olmaları beklenen sosyal becerilerin önemine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda, öğretmenler, mesleki yeterliliği vurgulayarak, öğrencilerin ve paydaşların güvenini kazanmanın otorite ve etkili liderlik rolünün temelinde yer aldığını belirtmişlerdir. Mesleki yeterliğin, öğretmenin kendi alanındaki güncel gelişmeleri takip etme, yeni yönetmeliklere uyum sağlama ve genel kültür düzeyini yüksek tutma gibi unsurları içermesi bakımından, öğretmenin öğrencilere kaliteli bir eğitim sunabilmesi için kritik bir öneme sahip olduğunun altı çizilmiştir. Öğretmenlerin vurguladığı başka bir önemli konu ise sosyal becerilerin ve hobilerin öğretmenlik mesleğindeki rolüdür. En az bir sosyal beceriye ve hobiye sahip bir öğretmenin, öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurabilmesinin yanı sıra öğrencilerin ilgisini çekecek,

yeteneklerini keşfedecek ve onları motive edecek bir çeşitliliği ortaya çıkarabilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Ayrıca öğretmenler, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırma becerisine sahip olarak, onları hem bugünün hem de geleceğin ihtiyaçlarına uygun bireyler olarak yetiştirmenin önemine vurgu yapmışlardır. Bu beceriler arasında öğretmenler, yaratıcı düşünceyi teşvik etme, analitik düşünme ve hayal kurma becerilerini geliştirme, dinleme ve odaklanma becerilerini artırma, etik değerlere vurgu yapma ve öğrencilerin liderlik özelliklerini keşfetme gibi becerileri ön plana çıkarmışlardır:

[...] Bugünle beraber geleceğin de ihtiyaçlarına cevap verebilen bireyler yetiştirmede öğretmenin rolünü önemli buluyorum. Yine çocukların yaratıcı düşünme, analitik düşünme becerilerini geliştiren, bir defa hayal kurmayı öğretebilen, bireyler yetiştirmeli diye düşünüyorum.

Öğretmenler, mesleki ve akademik yayınları takip etme ihtiyacını ve profesyonel kararlarını bu yayınlara dayandırma gerekliliğini vurgulamışlardır. Ancak, öğretmenler, bu konuda yeterli destek alamadıklarını ve belirli prosedürlerin uygulanmasıyla bu alandaki girişimlerinin engellendiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, bir öğretmenin mesleki bilgisini artırmak ve yaptığı akademik çalışmayı sunmak amacıyla bir konferansa katılmak istediğinde izin konusunda bürokratik engellerle karşılaştığı ve bu tür uygulamaların öğretmenlerin akademik gelişimini sekteye uğrattığı dile getirilmiştir.

Diğer yandan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde eğitimin farklı paydaşlarıyla pozitif ve etkili *iletişim* kurmanın bir öğretmenin temel nitelikleri arasında yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Öncelikle öğretmenler, sınıf içindeki etkili iletişim becerisinin öğrenciyle kurulan bağın temelini oluşturduğunu ve bu becerinin sınıf dinamiklerini belirleyici bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilere doğru zamanda ve doğru şekilde yaklaşabilme, duygusal bağ kurabilme ve etkili bir şekilde bilgi iletebilme yeteneklerine dikkat çekilmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin iletişim becerilerinin sadece öğrencilerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda veliler, diğer öğretmenler, idareciler ve toplumla etkili bir iş birliği yapabilme yeteneğini de içermesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu noktada, öğretmenlerin sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda okul ve toplum düzeyinde olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme becerilerine sahip olmalarının önemine dikkat çekilmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin vurguladığı bir diğer konu ise öğretmenlerin iletişim becerilerini güçlendirmek amacıyla yeni teknolojilere başvurmanın önemidir. Özellikle dijital çağın ihtiyaçlarına uygun olarak, öğretmenlerin bilgisayar kullanımı hâkimiyetinin artırılması gerektiği belirtilmiştir. İletişim konusunda teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerle daha etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturma gerekliliği vurgulanmıştır. Ancak mevcut durumda birçok öğretmenin bu becerilere yeterince sahip olmadığı ve bu eksikliğin iletişim araçlarından sosyal medyaya kadar geniş bir yelpazede ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenler arasında teknoloji kullanma konusunda farklı düzeyde yetkinlikler bulunduğu ve öğretmenlerin bu konuda daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır.

Öğretmenler, öğretmenin rol model olma fonksiyonuna odaklanarak, anne babalarından daha fazla gördükleri bir öğretmenin örnek kişiliği, tutum ve davranışlarının öğrencilere ilham kaynağı olmasının önemine vurgu yapmışlardır. Etkili dil kullanımı, doğru ve etkili iletişim, çevre bilinci, nezaket kuralları gibi konularda öğrencilere model olunması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin geleceğin ihtiyaçlarına cevap verebilen, çok yönlü ve özgüvenli bireyler yetiştirmede önemli bir rol oynadıklarına dikkat çekilmiştir. Öğretmenler okul öncesi dönemdeki çocukların çoğunun günümüzde temel bilişsel becerilere zaten belli oranda hâkim olarak okula geldiklerinden, öğretmenin odak noktasının daha çok; nezaket kurallarına, değerlere, sevgi ve saygı gibi sosyal becerilere ağırlık vermesi gerektiğini vurgulamışlardır. Son olarak, sınıfta bir lider olan öğretmenin aynı zamanda bir kâşif gibi davranarak öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesi ve bu yetenekleri geliştirmesi noktasında onlara destek sağlaması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenler, yeni mezun aday öğretmenlere ve daha az deneyimli öğretmenlere yönelik rehberlik süreçlerine vurgu yaparak öğretmenlerin birbirlerine rehber olmalarının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda, mevcut rehberlik uygulamalarının sürekli etkileşim içinde olacak şekilde artırılması gerektiğini düşünen öğretmenler, deneyimli ve yeni (veya daha az deneyimli) öğretmenler arasındaki karşılıklı öğrenme ve deneyim paylaşımının artırılmasının değerine vurgu yapmışlardır. Bu süreç, sınıf gözlemleri, farklı okullardaki uygulamaların paylaşımı ve düzenli mesleki fikir alışverişleri yoluyla daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir:



Okullarda aday öğretmenlere, daha kıdemli öğretmenlerin yanında rehberlik ediliyor ama bence bunu süreç içerisinde bu etkileşim artırılmalı diye düşünüyorum. Yeni öğretmenin de eski kıdemli öğretmene katacağı bir şeyler vardır elbette. Kıdemli öğretmenin de yeni öğretmene katacağı bir şey vardır. Bu sirkülasyon devam edebilmeli. Yani bir yan sınıftaki bir meslektaşım, benim sınıfıma gelip gözlem yapabilmeli ya da kendini eksik hissettiği ya da benim sınıfta farklı bulduğu uygulamayı görebilmeli ya da başka okullar yani, tek sınıfta okulumuzda kalmamalıyız diye düşünüyorum.

Son olarak, zümre toplantılarının daha etkili ve katılımcı hâle getirilmesi amacıyla zorunlu toplantıların yerine beyin fırtınası ve fikir alışverişi odaklı toplantılar önerilmiştir. Ayrıca, öğretmenler, mesleki gelişim odaklı eğitimlerin başarılı şekilde okul ortamında gerçekleştirilmesine vurgu yaparak, birbirlerine destek olma ve profesyonel gelişimlerini sağlama konusundaki önerilerini paylaşmışlardır. Bu öneriler, öğretmenlerin kendi aralarında bilgi ve deneyim paylaşımı yoluyla mesleki gelişimlerini desteklemeyi ve okul içinde etkili eğitim fırsatları oluşturmayı amaçlamaktadır. Öğretmenler, Türkiye Yüzyılı'nda eğitim ve öğretim sürecinde iş birliği, deneyim paylaşımı ve sürekli öğrenmeye dayalı bir mesleki ve profesyonel gelişim kültürünün oluşturulmasının önemini vurgulamışlardır.

## 6.2.2 Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, Türkiye Yüzyılı'nda ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin Tablo 14'te yer alan iki kategori ve dört alt kategori altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 14: Ölçme-değerlendirme yaklaşımları

	Kategoriler	Alt Kategoriler
Ölçme-değerlendirme yaklaşımları	Değerlendirme sisteminde düzenlemeler	Beceri temelli süreç değerlendirmesi Bireysel öğrenme kayıtlarına dayalı değerlendirme
	Kademeler arası ortak geçiş sınavları	Lise giriş sınavları Üniversite giriş sınavları

Öğretmenler *değerlendirme sistemi üzerinde düzenlemeler* yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. İlk olarak, değerlendirmede beceri temelli süreç değerlendirmesinin kullanılması gerekliliği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Örneğin, öğrencilerin yazma ile ilgili eksikliklerini tespit etmek için beceri temelli yaklaşımların kullanılması öğretmenlerin destekledikleri bir konudur. Benzer şekilde, konuşma-dinleme sınavlarının kendini ifade etme becerilerini desteklediği dile getirilmiş ve bu uygulamaların yerinde bulunduğu ifade edilmiştir. Beceri temelli değerlendirmenin yanında süreç değerlendirmesinin akademik gelişimi takip etmede kritik bir öneme sahip

olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, bireysel öğrenme kayıtlarına dayalı değerlendirmeye geçişin, öğrencilerin eğitim sürecindeki eksikliklerinin ve gelişim alanlarının belirlenmesi ve öğrenciye özgü eğitim programları oluşturulmasında önemli olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinde *kademeler arası ortak geçiş sınavları* olan lise ve üniversite giriş sınavlarına yönelik eleştiriler de öne çıkmaktadır. İlk olarak, bu tür sınavların öğrenci performansını açık bir şekilde yansıtmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, sınavların öğrenci odaklı ve öğrencinin gelişimini destekleyen bir yapıda olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin daha özenli ve planlı olmasını, sınavların öğrenci odaklı ve kaygıyı azaltacak yapıda planlanması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak sınav sistemindeki ani değişikliklerin de sahada yer bulamayabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin çoktan seçmeli sorulara alışık olan öğrenciler için yazılı sınavlardaki açık uçlu soruların kaygı oluşturduğu belirtilmiştir. Ayrıca, farklı lise türlerindeki öğrencilerin merkezi sınavlarda aynı sınav tarzına ve sorulara tabi tutulmasının adil olmadığına vurgu yapılmıştır. Son olarak, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda daha fazla desteklenmeleri gerektiği dile getirilmiştir.

### 6.2.3 Teknolojik Gelişmelerin Öğrenme Ortamlarına Sunacağı Fırsatlar ve Zorluklara İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı'nda teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsatlar ve zorluklar ilişkin görüşleri Tablo 15'te yer alan iki kategori ve 10 alt kategori altında toplanmıştır.

Tablo 15: Teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsatlar ve zorluklar

	Kategoriler	Alt Kategoriler
Teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsatlar ve zorluklar	Zorluklar	Teknoloji kullanımına ilişkin etik konular (intihal, kopya, veri koruma vb.) Kritik becerilerinin ihmal edilmesi Öğrenmede eşitsizliklere yol açma
	Fırsatlar	İlgi çekme Verimli zaman kullanımı sağlama Etkileşim Görselleştirme ve somutlaştırma Geri bildirim sunma Dünya genelindeki akranlar ve uzmanlarla bağlantı kurma İhtiyaçlara yönelik materyal geliştirme

Öğretmenler, özellikle yapay zekâ kullanımında *karşılaşılan zorluklar* arasında teknoloji kullanımına ilişkin etik konulara (intihal, kopya, veri koruma vb.) vurgu yaparak görüşlerini ifade etmişlerdir. Birçok öğretmen, yapay zekânın içerik üretme potansiyelinin öğrencilerin yaratıcılığını sınırlayabi-

leceğini vurgulamıştır. Öğrencilerin yapay zekâ aracılığıyla sorumluluklarını yerine getirme eğiliminin öğrenme sürecinde tembelliğe neden olabileceği tartışılmıştır. Ayrıca, teknolojinin öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi azalttığı ve iletişim becerilerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir:

Hani bilgisayar başında sürekli test çözen, işte oradan bilgiyi araştır-  
ran, oradan okuyan ama bunu yaparken de arkadaşıyla tartışmayan,  
öğretmenine gidip sorular sormayan çocuklar. Çünkü artık teknolojik  
ortamda her şeye erişebiliyoruz. Artık bir yerde öğretmene bile gerek  
duyulmayabiliyor, çünkü açıyorsunuz oradan bir video izleyebiliyo-  
runuz, oradan bilgiyi öğrenebiliyorsunuz. Artık iletişim kurmayan, ko-  
nuşmayan [çocuklarımız var] [...].

Bunların dışında teknoloji kullanımının öğrencilerin dikkat sürelerini kısalttığı, yaratıcılığı azalttığı, kültürel ve millî değerlerden uzaklaştırma riski taşıdığı ve teknolojiye bağımlılık oluşturma endişeleri doğurabileceği yönünde görüşler de dile getirilmiştir.

Öğretmenler, pandemi sürecinde ülke genelinde internet erişimi ve bilgisayar donanımının eşit dağılmama durumunun öğrenciler arasında önemli düzeyde fırsat eşitsizliği yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, teknolojiye erişimdeki eşitsizliğin öğrenme fırsatları açısından potansiyel bir kısıtlama oluşturduğunu vurgulamışlardır.

Öte yandan, öğretmenler, teknolojinin *sunduğu fırsatlar* konusunda, teknolojinin öğrenme ortamlarını zenginleştirme potansiyeline vurgu yaparak öğrencilere farklı öğrenme ortamları ve fırsatları sunma kapasite-

tesini vurgulamışlardır. Özellikle, özel eğitim alanındaki bir öğretmen, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler (ör. ince motor becerileri gelişmediği için yazmakta zorluk çeken, okula ulaşmakta zorluk çeken) için teknolojinin fırsat eşitliği sağlama potansiyelini vurgulamıştır.

Öğretmenler teknolojinin öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklediğini, dikkat dağınıklığı yaşayan öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğrenmeyi daha etkileşimli hâle getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, geleneksel öğretim yöntemlerinin günümüz çocuklarının ilgisini çekmekte yetersiz kaldığına dikkat çekerek, teknolojinin sınıf içindeki etkileşimi artırabileceğini ve bilgiye hızlı erişim ile zamanın verimli kullanımı konusundaki olumlu katkılarını ifade etmişlerdir:

Geçen sene stayjer öğrencilerim vardı, üniversitede son sınıfta olanlar, onlarda gördüm çünkü onlar hazırladı, ben hazırlamadım, [...] teknolojik bir uygulamadan yarışma hazırladılar mesela, dersin değerlendirme kısmında. Sınıf o kadar canlandı, o kadar hareketlendi, o kadar yüksek bir enerji ortaya çıktı ki, bende bir aydınlanma oldu. Benim bunu öğrenmem lazım dedim [...]. Çocuklar artık oyunla sosyalleşiyor. Ama bizim eski klasik oyunlarla değil. Dijital ortamda. Sosyalleşmeyi bile oradan sağlıyorlar. [...] Dolayısıyla böyle bir veri var. Bundan şikâyet etmekle biz bir noktaya varamayız. Biz bunu kullanmalıyız. Nasıl kullanacağız? Bizim [öğretmenler olarak] bunu [eğitim ve öğretimde teknoloji kullanımını] öğrenmemiz lazım.

Öğretmenler, teknolojinin sunduğu sanal geziler, interaktif öğrenme araçları gibi imkânlar aracılığıyla, öğrencilere dersleri, özellikle uzak coğrafyaları ve tarihi olayları, görselleştirme ve somutlaştırma şansı verdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler örneğin, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından sağlanan sanal ortamların sınıf içinde canlılık yarattığını ve harita içeriklerinin teknoloji sayesinde kolaylıkla kullanılabilir hâle geldiğini vurgulamışlardır. Bir öğretmen “şimdi oyunlarda hemen çocuk oyun oynarken direkt bir geri bildirim alıyor. Teknolojiyi kullandığı sırada oyunlardaki bu metodu biz öğrenmede de kullanabiliriz” diyerek teknolojinin sunmuş olduğu hızlı, anlık ve doğru geri bildirim eğitim öğretim sürecinde kullanılabileceğine dikkat çekmiştir.

Öğretmenler ayrıca teknolojinin öğrencilere dünya genelindeki akranları ve uzmanlarla bağlantı kurma fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu bağlamda özellikle farklı ülkelerdeki eğitim deneyimlerini paylaşma, küresel öğrenme ağlarına katılma ve uluslararası düzeyde çeşitli öğrenme kaynaklarına erişim sağlama fırsatına vurgu yapmışlardır.

Öğretmenler, öğretmenlerin kendi sınıflarına özgü materyal geliştirmelerini ve özelleştirmelerini sağlayan çeşitli teknolojik programların varlığına ve bu tür programların zamanın etkili kullanımı konusunda sağladığı fırsatlara dikkat çekmişlerdir. Bu durumun bireysel öğretmen ihtiyaçlarına uygun öğretim materyallerinin tasarlanması ve uyarlanması açısından bir avantaj sunduğunu belirtmişlerdir. Sanal geziler ve simülasyonlar aracılığıyla öğretimdeki yeniliklere değinilirken, öğretmenlerin laboratuvar beklentileri ile olası iş kazalarının dijital ortamda simülasyonlarla çözümlenebileceği ifade

edilmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler teknolojinin eğitimdeki rolünü, öğretmenin teknolojiyi etkili kullanımı konusunda ek katkılarına bağlı olarak değerlendirmiş ve bilginin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için öğretmenin katılımının ve rehberliğinin önemine vurgu yapmışlardır.



# BÖLÜM VII

Sonuç



## 7. SONUÇLAR

Bu bölümde, verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulguların yorumlarına ve bulgulardan ulaşılabilecek sonuçlara yer verilmiştir.

### 7.1 Eğitim ve Gelecek

Öğretmenler, genel olarak ölçekte yer verilen tüm özelliklere Türk eğitim sisteminin sahip olması gerektiğine yüksek düzeyde katılmışlardır. Diğer maddelerle kıyaslandığında öğretmenlerin "Öğrencileri 21. yüzyılın ihtiyaçlarına hazırlamayı amaçlamalıdır." maddesine en yüksek düzeyde katılıyor olmaları öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin Türk eğitime sistemine bütünleştirilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özelliklere ilişkin ifade ettikleri ile ölçekte yer alan özellikler örtüşmektedir. Bu durum, farklı yöntemlerle elde edilen verilerden elde edilen bulguların birbiriyle benzeştiğini ortaya koymaktadır. Hem ölçekten hem de odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin, ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenebilir ve sürdürülebilir olma, fırsat eşitliği sağlama, öğrencileri 21. yüzyılın ihtiyaçlarına ve toplumsal rollere hazırlamayı amaçlama, millî, manevî, toplumsal ve evrensel değerleri öğrencilerin içselleştirmesini sağlama, eğitim paydaşları arasında iş birliklerini destekleme, eğitimin tüm paydaşları için gerekli ve yeterli rehberlik desteğini sağlama özelliklerine sahip olması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan odak grup görüşmelerinde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve zorunlu tutulması ile istihdam planlamasına dayalı ve daha işlevsel bir meslek lisesi eğitimi sunulması

konuları da gündeme gelmiştir. Bu durum, öğretmenlerin Türk eğitim sistemine ilişkin ölçekte yer almayan farklı özellikleri de önemsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim sistemindeki değişiklikler ile ilgili görüşleri eğitim sistemi üzerindeki değişimlerin saha verileri ve eğitim profesyonellerinin deneyimleri doğrultusunda planlanması ve radikal değişikliklerin aşamalı olarak uygulanmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin beceri odaklı eğitim sisteminin benimsenmesi ile ilgili görüşleri öğrencilerin sadece akademik değil çok yönlü (sanatsal, kültürel ve sportif) gelişimini önemsediklerini göstermektedir. Ailelerin her düzeyde eğitime katılımını önemsemeleri ve yerel yönetimlerin desteği ile ilgili beklentileri eğitim paydaşları arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bulgular, 12. Kalkınma Planı'nda (2023) yer alan eğitim ile ilgili pek çok temel amaç, ilke ve politika ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, 12. Kalkınma Planı'nda (2023) yer alan mesleki eğitim müfredatının sektörün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenmesi, çocukların kaliteli, evrensel, ücretsiz okul öncesi eğitime erişimlerinde fırsat eşitliği sağlanması, okullarda bilim, kültür, sanat ve spor faaliyetleri ile sosyal etkinliklerin artırılması, mesleki eğitimde ders seçimi dâhil karar alma süreçlerine özel sektörün ve ailelerin katılımı sağlanması, mesleki ve teknik eğitim alan bireylerin işgücü piyasasına geçişlerinin kolaylaştırılması gibi amaçlar bu çalışmada elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Eğitim ve gelecek temasında yer alan ölçeğin *eğitim sisteminin temel özellikleri ve eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım* faktörleri için İBBS bölgeleri arasında farklar gözlenmiştir. Özellikle belirli bölgeler

arasındaki farklar her iki faktör için de ortaktır. Okul/Kurum türünün resmî/ özel olma durumuna göre ise sadece *eğitim sisteminin temel özelliklerini* ölçen maddeler için resmî okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin daha yüksek katılma düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Birçok okul/kurum düzey ve türü arasında *eğitim sisteminin temel özellikleri ve eğitim sisteminin hedefleri ve toplumsal katılım* faktörleri için farklar gözlenmiştir. Türk eğitim sisteminin her iki faktörü de kapsayan ölçekte yer verilen tüm özelliklere sahip olması gerektiğine lise öğretmenlerinin okul öncesi, ilkokul, ortaokul, diğer okul türlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldığı görülmüştür. Son olarak, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ise bir yıldan az hizmet süresine sahip öğretmenler her iki faktör için de görece en yüksek katılım düzeyine, 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler ise görece en düşük katılım düzeyine sahiptir.

## 7.2 Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ölçekte yer alan *öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan faktörlere* genellikle orta düzey ve üstü bir derecede katılım göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin onlara sunulan faktörlerin meslek seçiminde rol oynadığını düşündüklerini göstermektedir. Diğer maddelere kıyasla *öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde* “Mesai saatleri ve çalışma takviminin uygun olması.” faktörüne öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılıyor olmaları mesleklerini seçerken iş saatlerinin ve tatil dönemlerinin uygunluğuna önem verdiklerini göstermektedir. Bu durum TALIS 2018 raporunda Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde mesai saatlerinin birçok öğretmen tarafından önemli bir neden olarak gösterilmesini desteklemektedir (Ceylan vd., 2020).

“Sunduğu istihdam olanakları.” ve “Mesleki kariyerde ilerleme fırsatları sunması.” maddelerindeki katılımın diğer maddelere göre nispeten daha düşük olması ise öğretmenlerin istihdam olanakları ve mesleki kariyerde ilerleme konularında talep içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Politika yapımcıların benzer bir şekilde istihdam ve kariyer geliştirme gibi konulara önem verdikleri bilinmektedir. Öğretmen Strateji Belgesi’nde (MEB, 2017b) belirtilen konuların ayrı ayrı temalar olarak yer alması ve detaylı bir şekilde işlenmesi söz konusu konulara verilen önemi ortaya koymaktadır. Bu belge ile politika yapımcıların öğretmenlerin istihdam olanakları ve kariyer gelişimine odaklanarak öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerini artırmaya yönelik stratejik adımlar attıkları anlaşılmaktadır.

Ölçekte bulunan “Toplumsal saygınlığı” maddesine verilen cevaplar öğretmenler arasında toplumsal saygınlığın artırılmasına dair bir beklentinin olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar mesleki itibarlarını güçlendirmeye yönelik toplumsal farkındalığın artmasına dair bir beklentiye yansıtılmaktadır. Odak grup görüşmelerinde de benzer şekilde, öğretmenler geçmişte mesleklerine daha fazla saygı gösterildiğini, ancak zaman içinde mesleklerinin toplum içindeki algısının değiştiğini ve saygınlık düzeyinin azaldığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlik mesleğine toplumsal saygınlığın artırılması ve olumlu bir yönde şekillendirilmesi arzusunun öne çıktığını göstermektedir. Benzer şekilde TALIS 2018 raporunda Türkiye’deki öğretmenlerin çoğunluğunun toplumda öğretmenlik mesleğine yeterli değer verilmediği düşüncesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ceylan vd., 2020). Diğer yandan öğretmenlerin ülkelerinde sahip oldukları statü düzeylerini karşılaştıran Küresel Öğretmen Statüsü Endeksi 2018’e göre 35

ülke arasında Türkiye yedinci sırada yer almaktadır. Mevcut uygulamalar incelendiğinde öğretmenlik mesleğiyle ilgili algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü artırmak amacıyla çeşitli politika ve stratejilerin hayata geçirildiği ve böylelikle sürdürülebilir çözümler sağlamaya yönelik adımların atıldığı görülmektedir. Bu çerçevede Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (2022) çıkarılması, Öğretmen Strateji Belgesi'nin (MEB, 2017b) hazırlanması ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin (MEB, 2017a) güncellenmesi gibi adımların atıldığı söylenebilir. Türkiye'de olduğu gibi uluslararası alanda da öğretmenlik mesleğinin statüsü, saygınlığı ve mesleğe yönelik algı gibi konuların birçok ülke ve uluslararası kuruluşlar için önemli bir odak noktası olduğu görülmektedir (Aktekin, 2023). Öğretmenlik mesleği konusundaki uluslararası çabalar, eğitim sistemlerinin geliştirilmesine yönelik küresel bir çabanın parçası olarak düşünülmektedir.

Odak grup görüşmelerinde özellikle kadın öğretmenlerin mesleklerini hem profesyonel hem de annelik rollerine uyumlu bir şekilde sürdürebilmelerini, öğretmenlik mesleğini seçmelerinde olumlu bir etken olarak değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Ölçekteki "Mesai saatleri ve çalışma takviminin uygun olması" maddesine yüksek katılımın bu durumu desteklediği düşünülmektedir. Çalışma koşullarının genel anlamda uygun olması, öğretmenlik mesleğini tercih edilebilir kılmaktadır. "Sunduğu istihdam olanakları." maddelerindeki katılımın diğer maddelere göre nispeten daha düşük olması odak grup görüşmelerinde ifade edilen istihdam sürecindeki zorluklarla açıklanabilmektedir. Görüşmelerde sınav ve mülakat benzeri süreçlerin öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesini etkilediğini söylemeleri söz konusu maddeye görece neden daha az katedildiklerini açıklamaktadır.

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan çeşitli faktörlere dair önemli bakış açıları sunmaktadır. Öğretmenlerin hem ölçek maddelerine verdikleri cevaplar hem de odak grup görüşmelerindeki ifadeleri incelendiğinde genel olarak benzer eğilimlerin görüldüğü ancak bazı noktalarda farklılıkların da ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Odak grup görüşmelerinde ölçekten farklı olarak öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde derin bir sevgi ve sorumluluk duygusu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin hayatlarına olumlu etkiler bırakma amacı ve öğretmenlik mesleğini bir yaşam tarzı olarak algılama eğilimi öne çıkmaktadır. Öğretmenler, maddi kazançtan ziyade öğrencilere olan duygusal bağlar ve manevi kazanımların motivasyonlarını güçlendirdiğini vurgulamışlardır. Bu durumu destekleyen bir unsur da TALIS 2018 raporunda Türkiye'deki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretmenlik mesleğini seçmede öğretmenliğin topluma faydalı olmayı çok önemli gördüklerini belirtmeleridir (Ceylan vd., 2020). Ancak öğretmenler ekonomik ve istihdam koşulları ile mesleğin zorluğu gibi faktörlerin de meslek seçiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu konuyla ilgili olarak 20. Millî Eğitim Şûrası'nda (TTKB, 2021) öğretmenlik mesleğini ve yöneticiliği daha cazip hâle getirecek şekilde maaş ve özlük hakları yeniden düzenlenmesi gerektiğine ilişkin kararlar alınmıştır. Bu kapsamda, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda (2022) öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak düzenlendiği ve kariyer sürecindeki ilerlemelerde öğretmenlerin özlük haklarında artışlar sağlandığı görülmektedir.

Çıkarımsal bulgular incelendiğinde öğretmenlik mesleği temasında yer alan *meslek seçimini etkileyen faktörler* ölçeğinin İBBS bölgeleri arasında anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Meslek seçimini etkileyen faktörlerin İBBS



bölgelerine göre karşılaştırmaları ele alındığında Doğu Marmara bölgesinde görev yapan öğretmenlerin Ege, Batı Marmara ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlere göre ölçekte yer alan faktörlerin görece daha düşük düzeyde rol oynayacağını belirttikleri görülmüştür. Benzer şekilde, özel okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler resmî okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlere göre ölçekte listelenen faktörlerin öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde görece daha düşük düzeyde rol oynayacağını belirtmişlerdir. Okul/Kurum düzey ve türüne göre; ortaokul öğretmenleri ilkökul ve lise öğretmenlerine göre ölçekte sıralanan faktörlerin öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde görece daha düşük düzeyde rol oynayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre neredeyse tüm gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bir yıldan az hizmet süresine sahip öğretmenler ölçeklerde listelenen faktörlerin öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde görece daha yüksek düzeyde rol oynayacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenler ölçekte yer alan *mesleki verimliliği etkileyen faktörlerin* ise çok yüksek düzeyde rol oynadığını düşünmektedirler. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki verimliliğini etkileyen faktörlerin öğretmenlerin okul paydaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması, öğretmenlik mesleğine toplumda değer verilmesi, öğretmen başarılarının tanınması ve ödüllendirilmesi gibi sosyal ve profesyonel etkileşimleri içerdiğini göstermektedir. Örneğin "Öğretmenlerin okul paydaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması" maddesine öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılıyor olmaları, öğretmenlerin öğrenci, veli gibi paydaşlarla kurdukları ilişkilerin mesleki verimlilikleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, öğrenci-öğretmen ve veli-öğretmen gibi ilişkilerin önemine vurgu yaparak etkili iletişimin ve

iş birliğinin öğretmenlerin performansını artırdığını ortaya koymaktadır. Diğer yandan, "Toplumda öğretmenlik mesleğine değer verilmesi" ve "Öğretmen başarılarının tanınması ve ödüllendirilmesi" maddelerinin nispeten daha düşük oranlarda değerlendirilmesi, öğretmenlere toplum içinde daha fazla değer verilmesi ve başarılarının daha geniş bir şekilde tanınması için çeşitli mekanizmaların ve ödüllendirme sistemlerinin güçlendirilmesi gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki verimliliğinde paydaş ilişkileri, toplumsal algı ve tanınma gibi çeşitli faktörlerin önemli olduğunu göstermektedir.

Odak grup görüşmeleri ile *mesleği verimlilik* ölçeğinde etkisi sorgulanan faktörlerin büyük oranda benzeştiği görülmektedir. Görüşmeler, ölçekteki faktörlerin gerekliliği konusunda açıklamalar sunmuş veya faktörleri örneklemiştir. Örneğin ölçekte yer alan "Öğretmenlerin okul paydaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması." maddesinin diğer maddelere kıyasla öğretmenlerin verimliliğinde en yüksek düzeyde rol oynadığının tespit edilmesi görüşmelerde dile getirilen iş birliğinin önemi ile örtüşmektedir. Görüşmelerde iş birliğinin YÖK, RAM ve aile ile yapılması gerektiği belirtilmekte ve hatta bu iş birliklerinin YÖK, RAM ve aile ile hangi kapsamlarda yapılması gerektiğine dair örnekler sunulmaktadır. Üstelik her bir paydaşla yapılacak iş birliğinin mesleki verimliliği artırmak ve sürekli destek alabilmek adına devam etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu noktada 20. Millî Eğitim Şûrası'nda (TTKB, 2021) alınan kararlar da bu görüşmeleri desteklemektedir. MEB, YÖK, üniversiteler, ilgili kamu, özel ve sivil toplum kuruluşları arasında koordinasyon ve iş birliğinin artırılması ile ailelerin eğitim öğretim sürecine etkin katılımı ve iş birliğinin sağlanması gerektiğine dair alınan kararlar, öğretmenlerin paydaşlarla iş birliği konusundaki fikirlerini güçlendirmektedir.

Ölçekte yer alan “Toplumda öğretmenlik mesleğine değer verilmesi.” ile “Öğretmen başarılarının tanınması ve ödüllendirilmesi.” maddelerinin ölçekteki diğer maddelere göre nispeten daha az rol oynayacağı bulgusuna erişilirken görüşmelerde bu durumun yani toplumun genelinde öğretmenlik mesleğinin değerinin anlaşılmasının mesleki politikaların etkin bir şekilde uygulanmasıyla mümkün olabileceği açıklanmaktadır. Ayrıca görüşmelerde ödüllendirme mekanizmalarının adil bir şekilde işletilmesi ve genç nesillere öğretmenliği daha iyi tanıtmak adına iyi örneklerin daha çok paylaşılması gerektiği ifade edilmektedir.

Ölçekte yer alan “Öğretmenlere destekleyici çalışma ortamı sağlanması” maddesine paralel olarak görüşmelerde çalışma koşulları ve imkânlarının iyileştirilmesinin mesleki verimliliğe etkisinin vurgulandığı görülmektedir. Görüşmelerde bu durum kaynakların iyileştirilmesi, laboratuvarların olması ve aktif kullanılması gibi örneklerle açıklanmaktadır. “Öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarına erişmesi.” maddesiyle ilişkili olarak ise görüşmelerde eğitim ve kariyer altında pek çok konunun ele alındığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda görüşmelerde öğretmen yetiştiren programlara giriş, hizmet öncesi eğitim, mesleğe giriş/istihdam, kariyer basamakları, hizmet içi eğitimler gibi durumların iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle, Öğretmen Strateji Belgesi’nde (MEB, 2017b) yer alan “Yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak” amacına benzer bir şekilde görüşmelerde nitelikli öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmesi için çeşitli düzenlemelerin yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca 20. Millî Eğitim Şûrası’nda (TTKB, 2021) öğretmen yetiştiren kurumların kontenjanlarının, öğretmen ihtiyaçlarının veri temelli, nitelik ve niceliği

dikkate alarak belirlenmesi gerektiğine dair alınan karara benzer olarak görüşmelerde öğretmen yetiştiren programların sayısı ve niteliğine ilişkin görüşlerin ifade edildiği görülmektedir. Görüşmelerde öğretmenlerin dile getirdiklerine benzer olarak Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri’nde (2017a) öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinin düzenlenmesi gibi birçok alanın yer aldığı ve bu yeterliklerin öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde bütün paydaşlar için temel bir kaynak olduğu bilinmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmen verimliliğine olan etkisi, görüşmelerde öne çıkan bir başka konu olarak belirtilmektedir. Görüşmelerde ortaya çıkan bu konu, okul yöneticilerinin okulda liderlik etmeleri gerektiğine odaklanmaktadır. Bu görüş, 20. Millî Eğitim Şûrası’nda (TTKB, 2021) öğretmenlerin mesleki gelişiminde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesi şeklinde yer almaktadır.

Çıkarımsal bulgular incelendiğinde öğretmenlik mesleği temasında yer alan *mesleki verimlilikte etkili olan faktörler* ölçeği için İBBS bölgeleri arasında okul/kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre anlamlı fark tespit edilmemiştir. Okul/Kurum düzey ve türüne göre özel eğitim öğretmenleri ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre ölçekte sıralanan faktörlerin mesleki verimlilikte görece daha yüksek düzeyde rol oynayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre neredeyse tüm gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bir yıldan az hizmet süresine sahip öğretmenler ölçeklerde listelenen faktörlerin mesleki verimlilikte görece daha yüksek düzeyde rol oynayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca mesleki verimlilik ölçeğinde listelenen faktörlerin hizmet süresi 21

yıl ve üzeri olan öğretmenler diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla görece daha düşük düzeyde rol oynadığına işaret etmişlerdir.

### 7.3 Mesleki Gelişim

Öğretmenlerin *mesleki gelişim faaliyet türlerine* ilişkin ölçekte yer alan maddelere katılım düzeyleri incelendiğinde “Ulusal veya uluslararası hareketlilik” faaliyetini diğer faaliyetlere kıyasla öğretmenlerin mesleki gelişimine daha fazla katkı sağlayacağını düşündükleri ve “Kamu ve sivil toplum kuruluşlarına ziyaretlerin” diğer faaliyetlere oranla öğretmenlerin mesleki gelişimine daha az düzeyde katkı sağlayacağını düşündükleri görülmektedir.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin *mesleki gelişim faaliyet türlerine* ilişkin ifade ettikleri ile ölçekte yer alan maddeler örtüşmekle beraber, odak grup görüşmelerinde öğretmenler mesleki gelişim faaliyet türlerine daha geniş bir bakış açısıyla bakarak öğretmenlerin farklı görüşlerini de dile getirdikleri görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyet türlerinin yüz yüze kurslar/seminerler (uygulama temelli eğitimler), çevrim içi kurslar/seminerler, eğitim konferans/sempozyumlara katılım, meslektaş gözlemleri, mesleki gelişim topluluklarına katılım, kamu ve sivil toplum kuruluşlarına ziyaretler ile ulusal ve uluslararası hareketlilik olması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler özellikle mesleki gelişimlerini desteklemek için yüz yüze etkinlik ve uygulama temelli eğitimlerin daha etkili olacağını düşünmektedirler. Bu düşünce mesleki gelişim faaliyetlerinin sadece bilgi aktarımıyla değil, aynı zamanda öğretmenlere bu bilgiyi sahada uygulama fırsatı sunarak deneyim kazandıran etkileşimli yaklaşımla tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, çevrim içi eğitimlerin sunduğu çeşitlilik ve erişim kolaylığından

memnuniyet duymakta ancak yüz yüze eğitimlerin derinlik ve etkileşim açısından daha değerli olduğunu düşünmektedirler. Bu aşama hibrit eğitimlerin planlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Ölçekteki maddelerden farklı olarak görüşmelerde mesleki gelişimde süreklilik ve aşamalı eğitimlere duyulan ihtiyaç da ön plana çıkmaktadır. Özellikle hizmet öncesi (mesleğe adım atmadan önce) ve hizmet içi (meslek hayatı boyunca devam eden) eğitimlerin ayrı ayrı ele alınmasının gerekliliği dile getirilmiştir. Bazı öğretmenler, mesleki gelişimin zamana yayılması ve uzun vadeli etkili olması gerektiğini düşünürken diğerleri daha yoğun ve kısa süreli eğitim programlarının daha etkili olduğuna inanmaktadır. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik eğitim programlarının ve stratejilerinin farklı öğretmen grupları için farklılaşması ihtiyacına işaret etmektedir. Bu durumlar özellikle 20. Millî Eğitim Şûra Kararları’nda (TTKB, 2021) ve 12. Kalkınma Planı’nda (2023) da vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, üniversitelerle ortaklaşa mesleki gelişim çalışmalarının yapılması, güncel yayın takibinin ve lisansüstü eğitimlerin teşvik edilmesinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmen Strateji Belgesi’nde (MEB, 2017b) ve 20. Millî Eğitim Şûra Kararları’nda (TTKB, 2021) da üniversitelerle ortaklaşa mesleki eğitim çalışmalarının ve lisansüstü eğitimlerin teşvik edilmesinin öğretmenlik mesleki eğitiminde önemli olduğunun altı çizilmektedir. Son olarak, öğretmen mesleki gelişim faaliyet türlerinde ihtiyaç analizi yapılması ve izleme-değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekliliği ifade edilmektedir. Öğretmen Strateji Belgesi’nde (MEB, 2017b) de bu durum performans yönetim sistemleri ve öğretmen yeterlikleri gibi çerçevelerin kullanımı, öğretmenlerin gelişimlerini izlemek ve yönlendirmek adına büyük bir etkiye sahip olabileceği ifade edilmektedir.

Çıkarımsal bulgular incelendiğinde *mesleki gelişim faaliyet türleri* ölçeğinde İBBS bölgelerine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Benzer şekilde *mesleki gelişim faaliyet türleri* ölçeğinde okul/kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre gruplar arasında farklılık bulunmamaktadır. Okul/Kurum düzey ve türüne göre belirli gruplar arasında *mesleki gelişim faaliyet türleri* için farklar gözlemlenmiştir. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin diğer gruplara göre mesleki gelişim faaliyet türlerine ilişkin maddelere görece daha yüksek düzeyde katılmaları ve diğer pek çok gruptan farklılaşmaları dikkat çekicidir. *Mesleki gelişim faaliyet türleri* ölçeğinde öğretmenlerin hizmet sürelerine göre neredeyse tüm gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bir yıldan az hizmet süresine sahip öğretmenler ölçekte yer alan faaliyet türlerinin öğretmenlerin gelişimine görece daha yüksek düzeyde, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ise diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla görece daha düşük düzeyde katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin *mesleki gelişim faaliyetlerinde ele alınması gereken konulara* ilişkin ölçekte yer alan maddelere katılım düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin eğitim ve öğretimde “Teknoloji kullanımı” ve “21. yüzyıl becerilerinin gelişiminin desteklenmesi” konularının Türkiye Yüzyılı'nda ele alınmasını gerektiği ve yüksek düzeyde faydalı buldukları ancak “Çok kültürlü sınıf ortamında eğitim ve öğretim” konusunda diğer konulara kıyasla daha düşük düzeyde mesleki gelişime ihtiyaç olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim konularına ilişkin ifade ettikleri ile ölçekte yer alan maddeler örtüşmekle beraber, odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili konularda daha kapsamlı bakış açılarıyla farklı görüşler dile getirdikleri gözlemlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim konularının alan bilgisi, genel kültür, program okuryazarlığı, eğitimde yeni eğilimler ve yaklaşımlar, eğitim ve öğretimde teknoloji kullanımı, 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminin desteklenmesi, millî, manevi ve toplumsal değerlerin aktarımı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ve öğretimi, sınıf yönetimi, alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları/uygulamaları ve öğretmen-veli-okul iş birliği olması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017a) belgesinde, bu konular öğretmenlerin mesleki gelişimi için önem taşıyan konular olarak belirtilmektedir. Kazanımlara yönelik uygulama ve etkinlikler odak grup görüşmelerinde materyal geliştirme olarak, acil durum ve krizlerde eğitim ve öğretim de sadece rehberlik boyutuyla ele alınmıştır. Çok kültürlü sınıf ortamında eğitim ve öğretim ile ilgili bir görüş belirtilmemiştir.

Ölçekte yer alan maddelerden farklı olarak odak grup görüşmelerinde elde edilen bulgular öğretmenlerin sadece temel eğitim konuları ile yetinmeyip kendi branşlarına özgü konuları ve pedagojiyi de içeren eğitimlere duydukları ihtiyacı yansıtmaktadır. Ayrıca, güncel eğitim eğilimlerini içeren programların mesleki gelişim için hayati öneme sahip olduğuna inandıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin eğitimdeki değişikliklere duyarlı olduklarını ve bu değişikliklere uyum sağlama konusunda istekli olduklarını göstermektedir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenler öğretim programı ve yönetmelik değişikliklerinin sınıf içi uygulamaları nasıl

etkilediğini anlayabilmek ve öğretim materyallerini güncel tutabilmek adına sürekli bilgi akışına ve güncel kaynaklara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir eğitim sunmak ve değişen eğitim dinamiklerine uyum sağlamak için sürekli olarak kendilerini geliştirme çabası içinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin teknoloji ve yenilikçi pedagojik yaklaşımların eğitimdeki önemini fark ettiklerini ve öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek ve öğrencilere çağın gerektirdiği şekilde eğitim sunabilmek için bu konularda eğitim almak istediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum 12. Kalkınma Planı'nda (2023) da öğretmenlerin dijital becerilerinin artırılması ve teknolojinin doğru kullanılmasının sağlanması için bu konularda mesleki gelişimin planlanmasını önermektedir. Son olarak bulgular öğretmenler kendi branşlarına özgü proje hazırlama, stres, öfke kontrolü, medya okuryazarlığı, drama, diksiyon ve küresel konulara yönelik eğitimlerin gerekliliği ortaya koymaktadır.

Çıkarımsal bulgular incelendiğinde *mesleki gelişim konuları* ölçeğinde İBBS bölgelerine göre hem *temel öğretim becerileri* hem de *eğitim dinamikleri ve çeşitlilik konularını* içeren maddelere katılma düzeyleri açısından pek çok grup arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu durum farklı İBBS bölgelerinden katılım gösteren öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı'nda ele alınması gereken mesleki gelişim konularına yönelik farklı düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Genel olarak ifade etmek gerekirse Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve İstanbul bölgelerindeki öğretmenlerin diğer bölgelerdeki öğretmenlere göre hem temel öğretim becerileri hem de eğitim dinamikleri ve çeşitlilik konularını içeren maddeler kıyasla daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Ölçeklerde sıralanan konuların

mesleki gelişimde ele alınması gerektiğine okul/kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre özel okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Okul/Kurum düzey ve türüne göre belirli gruplar arasında mesleki gelişim konuları için farklar gözlemlenmiştir. Gruplar arasındaki farklar incelendiğinde okul öncesi ve özel eğitimdeki öğretmenlerin diğer gruplara göre nispeten daha yüksek düzeyde katılmaları ve diğer pek çok gruptan farklılaşması dikkat çekicidir. *Mesleki gelişim konuları* ölçeğinde öğretmenlerin hizmet sürelerine göre neredeyse tüm gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bir yıldan az hizmet süresine sahip öğretmenler ölçekte yer alan konuların mesleki gelişimde görece daha yüksek düzeyde, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ise diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla görece daha düşük düzeyde ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

#### 7.4 Genel Olarak Öğretim

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken beceri ve niteliklere ilişkin ölçekte yer alan her bir beceri ve niteliği yüksek düzeyde önemli buldukları ancak "Gelişen ve değişen koşullara uyum sağlama" maddesini göreceli olarak en önemli gördükleri tespit edilmiştir. Son yıllarda hem ülkemizde hem de dünya genelinde yaşanan acil durum ve krizler ve teknolojik yenilikler ile baş etme gerekliliği düşünüldüğünde öğretmenlerin gelişen ve değişen koşullara uyum sağlama becerisini öncelemeleri şaşırtıcı değildir. Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017b) tartışılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin sürekli kılınması amacı da bu becerinin önemine işaret etmektedir. "Meslektaşlarına rehber olma" ve "Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere uygun öğrenme deneyimi sağlama" konularındaki ka-

tılımın diğer maddelere göre nispeten düşük olması, öğretmenlerin bu beceri ve niteliklere diğerlerine göre biraz daha düşük öncelik verdikleri olarak yorumlanabilir. Bu durum ülkemiz bağlamında mesleki iş birliklerinin yaygın olmaması ve öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda öğretimin zorlukları ile ilgili yeterli bilgiye ve farkındalığa sahip olmaması ile açıklanabilir. Bu farkındalığın artırılması için 20. Millî Eğitim Şûrası'nda (TTKB, 2021) tartışıldığı üzere öğretmen yetiştirme sistemi öğretim programları ve ders içerikleri toplumsal çeşitlilik ve zenginlik ile kapsayıcılığa sahip ve insani merkeze alacak şekilde tasarlanıp gerçekleştirilebilir. Diğer bir taraftan öğretmenlerin sınıf içi ve dışı görevleri, öğretim programı gereksinimleri ve diğer iş yükleri nedeniyle meslektaşlarına rehber olma ve farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere uygun öğrenme deneyimi sağlama konularına daha az odaklanma eğilimi göstermiş olabildikleri düşünülebilir.

Türkiye Yüzyılı'nda öğretmenin sahip olması gereken beceri ve niteliklerle ilgili nitel bulgular incelendiğinde ölçekte yer alan "Gelişen ve değişen koşullara uyum sağlama" becerisinin öğretmenlerin sürekli öğrenme, motivasyon, mesleki yeterlilik ve teknolojik yeniliklere açık olma değerlendirmesi çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Öğretmenler, bu becerinin öğrencilere daha verimli bir öğrenme deneyimi sunmak adına önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bulgulardan öne çıkan diğer bir nokta, öğretmenlik mesleğinin psikolojik dayanıklılık gerektirdiğidir. Bu durum, Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017b) öğretmen adaylarının sadece akademik başarıları değil kişisel özelliklerinin de öğretmenlik mesleğindeki performanslarını önemli ölçüde etkilediği ile ifade edilmektedir. Öğretmenlerin, özellikle farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere eğitim

verirken psikolojik sağlamlıklarını korumasının ve bu konuda destekleyici önlemlerin alınmasının önemine dikkat çekilmiştir. Nitel bulgular, öğretmenlerin eğitim sürecindeki rolünün yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını aynı zamanda öğrencileri çağın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlama sorumluluğunu üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlere göre bu sorumluluk, pedagojik alan bilgisine sahip olmayı, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmeyi, teknoloji kullanımı becerilerini edinmeyi ve medya okuryazarlığı becerilerini kazanmayı gerektirmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili olarak ise öğretmenler beceri temelli değerlendirmenin eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmasının yüksek düzeyde önemli olduğunu rapor etmişlerdir. Benzer şekilde, odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler de Türkiye Yüzyılı'nda öğretmenlerin özellikle beceri odaklı süreç değerlendirmesinin önemini vurguladıklarını göstermektedir. Öte yandan, bireysel öğrenme kayıtlarına dayalı değerlendirmenin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirlemek ve kişiselleştirilmiş eğitim programları oluşturmak için önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, değerlendirme süreçlerinin sadece genel akademik başarıyı ölçmekten öte, öğrencilerin farklı yeteneklerini ve gelişim alanlarını dikkate alması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin kademeler arası geçiş sınavlarına yönelik eleştirilerini ortaya koymaktadır. Özellikle bu tür sınavların öğrenci performansını yeterince yansıtmadığı vurgulanmıştır. Ancak mevcut sınav sistemlerinde ani ve köklü değişikliklerin zorluklar ve uyum problemleri doğurabileceğine dikkat çekmişlerdir. Bulgular, 12. Kalkınma Planı'nda (2023) yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili pek çok temel amaç, ilke ve politika ile benzerlik göstermektedir. Kalkınma Planı'nda yer alan bireyin



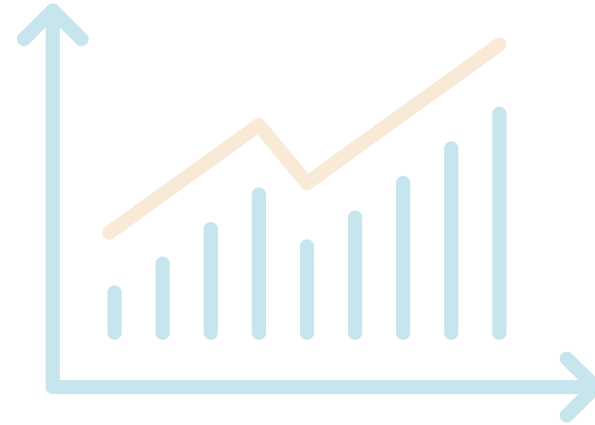
gelişimini temel alan ve uzun vadeli öğrenme sürecini de içeren ölçme ve değerlendirme sistemi oluşturulması ve ölçme ve değerlendirme sistemi yeterlilik temelli olarak eğitimin tüm kademelerinde yapılandırılması hedefleri çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Teknolojik gelişmeler konusunda ölçek aracılığıyla elde edilen öğretmen görüşleri incelendiğinde “Teknoloji, geniş bir eğitim kaynakları yelpazesine erişim olanağı sağlayacaktır.” ve “Yeni teknolojilerin sınıfa entegre edilmesi öğretmenler için zorlayıcı olacaktır.” maddeleri sırasıyla öğretmenlerin katılma düzeylerinin en yüksek ve en düşük olduğu maddelerdir. Öğretmenlerin teknolojik gelişmelerin eğitim ortamlarına getireceği fırsatlar ve zorluklar konusundaki görüş ve beklentileri incelendiğinde öğretmenlerin eğitim alanındaki yapay zekâ gibi teknolojik ilerlemelerin potansiyel zorluklarını fark ettiği görülmüştür. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin, öğrencilerin yapay zekâ aracılığıyla sorumluluklarını yerine getirme eğilimlerinin, yapay zekânın öğrenme sürecinde tembelliğe yol açabileceği ve öğrenci yaratıcılığını kısıtlayabileceği endişelerine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin teknoloji temelli eğitimin öğrenci davranışlarını ve sosyal etkileşimi nasıl değiştirebileceğiyle ilgili önemli endişeleri bulunmaktadır. Araştırma bulguları yüz yüze eğitimin yerini alan çevrim içi eğitimin, öğrencilerin sosyal etkileşim ve beceri gelişimine olumsuz etkisi olduğunu belirtmektedir. Bulgular ayrıca, teknolojiye erişimdeki eşitsizliklerin öğrenme fırsatlarını kısıtladığını ve bu sorunun geniş kapsamlı politika ve çözümler gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, öğretmenler, teknolojinin eğitimdeki olumlu yönlerine de odaklanarak, öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleme, sanal geziler gibi teknolojik imkânların öğrenme ortamlarını ve deneyimlerini zenginleştirme ve daha etkileşimli öğrenmeye teşvik etme potansiyeline dikkat

çekmektedir. Bulgular, öğretmenlerin teknolojinin sunduğu olanakların sınıflarına özgü materyal geliştirme imkânı sağladığını, bu yönde çabalarının olduğunu ve bu çabanın mesleki gelişim eğitimleriyle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Nitel ve nicel bulgular, öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecine sunduğu fırsatlar açısından teknolojiyi olumlu bir şekilde değerlendirmelerine rağmen, entegrasyon ve etki konularında karşılaştıkları zorluklara dikkat çekmektedir, bu da sürekli profesyonel gelişim ve destek mekanizmalarının önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde 12. Kalkınma Planı (2023) ve 20. Millî Eğitim Şûrası’nda (TTKB, 2021) da eğitimde teknolojinin doğru kullanımının sağlanması ve öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesi hedefleri sunulmuştur.

Temanın neredeyse tüm ölçeklerinde (*teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar* faktörü dışında) İBBS bölgelerine göre farklılaşmalar görülmektedir. Genel olarak Kuzeydoğu Anadolu ve İstanbul bölgelerindeki öğretmenlerin diğer bölgelerdeki meslektaşlarına kıyasla öğretim yetkinlikleri, profesyonel gelişim ve öğrenci odaklılık, ölçme ve değerlendirme ile teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlara ilişkin maddelere göre daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Bu durum öğretmenlerin beceri ve nitelikleri, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve teknolojinin eğitim ortamına getirdiği fırsatlar konularındaki görüş ve beklentilerinin görev yapmakta oldukları İBBS bölgelerine göre farklılaştığını göstermektedir. Okul/Kurum türünün resmî/özel olma durumuna göre temanın neredeyse tüm ölçeklerinde özel okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler daha yüksek katılma düzeyi sergilediği gözlemlenmiştir. Ancak teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar için özel ve resmî okul/kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenler arasında fark bulunamamıştır.

Öğretmenin sahip olması beklenen *beceri ve niteliklere* odaklanan ölçeğin faktörleri için okul/kurum düzey ve türüne göre gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu farkların genel olarak, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin yüksek, lise öğretmenlerinin ise en düşük katılma düzeylerine sahip olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin okul/kurum türüne göre ikili karşılaştırmaları arasındaki farkların ise sırasıyla en yüksek puan ortalamalarına sahip diğer, yaygın eğitim, özel eğitim ve okul öncesi düzey ve türlerinden kaynaklandığı görülmüştür. *Teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği fırsatlar* faktörü için gruplar arasındaki farkların ilkökul öğretmenlerinin okul öncesi, ortaokul, lise ve özel eğitim öğretmenlerinden daha düşük puan ortalamalarına sahip olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Teknolojinin öğrenme ortamına getirdiği zorluklar faktörü için gruplar arasındaki farkların, ortaokul ve lise öğretmenlerinin okul öncesi, ilkökul ve özel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Genel olarak öğretim temasının tüm ölçek ve faktörleri için hizmet süresi bir yıldan az olan öğretmenlerin diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla görece daha yüksek düzeyde, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenlere kıyasla görece daha düşük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.





# BÖLÜM VIII

## Öneriler



## 8. ÖNERİLER

Eğitim ve öğretim süreçlerinin en kritik paydaşlarından biri olan öğretmenler Cumhuriyetimizin ilk yüzyılı içinde eğitim ve öğretimle ilgili önemli değişim ve dönüşümlerin ortaya çıkmasında kilit roller üstlenerek bu değişim ve dönüşümlerin en yakın tanıkları ve uygulayıcıları olmuşlardır. Bu deneyimleri sayesinde bugünün eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme bilgi ve becerisine sahip olan öğretmenler, Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzyılı'nda eğitim ve öğretimle ilgili beklentileri ve hedefleri belirleme konusunda en yetkin kişiler arasında yer almaktadırlar. Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi birikimi ve deneyim, eğitim politikalarının şekillenmesinde etkili bir rol oynayabilir ve geleceğin eğitim sisteminin inşasında kritik bir faktör olabilir.

Öğretmenlerimizin Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzyılı'nda eğitim ve öğretimle ilgili görüş ve beklentilerini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışma, eğitim sistemimizin ve öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi için rehber niteliği taşımaktadır. Öğretmenlerin Türk eğitim sistemi ile ilgili görüş ve beklentilerine dayanılarak;

- Öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeniden yapılandırılması,
- Öğretmenlerin üniversitelerle iş birliği içinde yürütülen mesleki eğitim çalışmaları ve lisansüstü eğitimlerinin desteklenmesi,
- Eğitim sistemindeki değişikliklerin saha verileri ile desteklenerek aşamalı bir şekilde uygulanması,
- Eğitimde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesi için mevcut çabaların artırılması,
- Eğitim sisteminin ve öğretim programlarının sanatsal, kültürel, sportif aktiviteler ve çağın gerektirdiği beceriler odaklı tasarlanması,
- Eğitim paydaşları arasında iş birliğinin teşvik edilmesi ve ailelerin eğitime katılımının desteklenmesi,
- Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının artırılması için çabaların artırılması,
- Öğretmenlerin verimliliğini artırmak için onların çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve öğrenme ortamlarındaki fiziksel altyapı ve materyal eksikliklerinin giderilmesi,
- Öğretmenlerin başarılarının geniş çapta tanınması için çeşitli mekanizmaların ve ödüllendirme sistemlerinin güçlendirilmesi,
- Öğretmenlerin mesleki gelişiminde bir faaliyet türü olarak ulusal veya uluslararası hareketlilik faaliyetlerinin desteklenmesi,
- Mesleki gelişimde, eğitimde teknoloji kullanımı ve çağın gerektirdiği becerilerin kazandırılması gibi güncel eğitim eğilimleri ve konularının önceliklendirilmesi,
- Mesleki gelişim faaliyetlerinin bilgi odaklı ve tek yönlü değil, uygulamalı ve sahada gerçekleştirilen etkinliklerle desteklenmesi,
- Öğretmenlerin üniversitelerle iş birliği içinde yürütülen mesleki eğitim çalışmaları ve lisansüstü eğitimlerinin desteklenmesi,
- Mesleki gelişimde faaliyet türleri arasında çevrim içi ve yüz yüze eğitim dengesinin sağlanması,
- Mesleki gelişimin çeşitlilik, süreklilik ve branşa özgülük temelinde şekillendirilmesi,

- Öğretmenlere sürekli öğrenmeye teşvik edici destekler sağlanması ve öğretmenlerin yeni eğitim araçlarına adapte olmaları için desteklenmesi,
- Öğretmenlik mesleğinin psikolojik ihtiyaçlarını anlayarak, öğretmenlere psikolojik dayanıklılıklarını koruma konusunda destek ve stratejiler sunulması,
- Değerlendirme süreçlerinin, genel akademik başarıyı ölçmekten öte, öğrencilerin farklı yeteneklerini ve gelişim alanlarını göz önüne alınarak uygulanması,
- Eğitim öğretim sürecinde teknolojinin olası olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi,
- Tüm öğrencilerin teknolojiye eşit erişim sağlaması için kapsamlı politikalar ve çözümler geliştirilmesi,
- Öğretmenlere teknolojinin sunduğu fırsatları öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirecek biçimde kullanmaları için destek sağlanması önerilebilir.

Çalışmanın dört ana teması olan “Eğitim ve Gelecek”, “Öğretmenlik Mesleği”, “Mesleki Gelişim” ve “Genel Olarak Öğretim” temalarında öğretmenlerin görüş ve beklentilerinin çeşitli değişkenlikler (İBBS bölgeleri, okul/kurum türü ve hizmet süresi) açısından farklılaştığı gözlenmiştir. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzyılı’nda eğitim ile ilgili karar verme süreçlerinde (ör. eğitim finansmanının veya mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasında) bu farklılıkları anlamının ve bunlara uygun stratejiler geliştirmenin önemli olduğu söylenebilir.

## TEŞEKKÜR

Değerli geri bildirimleri ve katkılarından dolayı;

- **Dr. Umut ARAT** (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı),
- **Murat AKKUŞ** (Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü),
- **Sevil GÖKDOĞAN** (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı),
- **Buket GÜLNAR** (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü),
- **Dr. Ahmet KUŞÇUOĞLU** (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü),
- **Dr. Pınar MARDİN YILMAZ** (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü),
- **Dr. İlker SOYTÜRK** (Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü),
- **Dr. Hümeysra Nazlı TAN** (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü),
- **İbrahim TOKEL**’e (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü) teşekkürlerimizi sunarız.

Araştırmanın odak grup görüşmelerindeki katkılarından dolayı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı personeli **Esra GÜMÜŞ**, **Sebahat Gül ARSLAN**, **Nisa Nur GÜNEYLİ** ve **Tuğba ARSLAN TUNA**’ya teşekkür ederiz.

## KAYNAKÇA

- Aktekin, S. (2023). Türkiye'de Öğretmen Politika Belgeleri ve Öğretmen Nitelikleri. *Uluslararası Maarif Dergisi*, 13, 34-39.
- Altunay, E., & Başak, E. (2022). Öğretmenliğin Mesleki İşlevine Yönelik Öğretmenlerin Varsayımları Etkileyen Eğitim Politikalarının Rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 827-850. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1022623>
- Avidov-Ungar, O., Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2022). Typology of digital leadership roles tasked with integrating new technologies into teaching: Insights from metaphor analysis. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 92-107.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması. ÖSYM Yayınları.
- Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay Zekâ Konusunda Muhakeme ve Girişimcilik Becerileriyle Bütünleştirilmiş Sosyo-Bilim Etkinliği: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), 41-78. <https://doi.org/10.56423/fbod.1241946>
- Beder, Z.A. (2023). Yapay zekâya giriş. İ. Saralar-Aras (Ed.). *Yapay Zekânın Matematiği: Teori ve Uygulama* (ss. 1-32). Nobel Yayıncılık.
- Bıyıklı, C., & Özgür, A. O. (2021). Öğretmenlerin senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 110-147.
- Bircan, İ. (2005). Öğretmenlik mesleğinin geleceği ve istihdam sorunu. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Blumberg, P. (2019). *Making learning-centered teaching work: Practical strategies for implementation*. Routledge.
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: Towards a conceptual map. In *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 26-45). Maidenhead: Open University Press.

- Bond, M., & Bedenlier, S. (2019). Facilitating student engagement through educational technology: Towards a conceptual framework. *Journal of Interactive Media in Education*, 19(1).
- Bozgeyikli, H. (2019). Mesleki ve teknik eğitimin geleceği. *Analiz Raporu*, 2.
- Bradley, T. J. (2020). Exploring the effects of an asynchronous professional development with the SAMR integration model on high school teachers' technology integration in the classroom: An action research study (Doctoral dissertation). University of South Carolina, the USA.
- Bulut, F., Ceylan, D., & Ceylan, B. (2022). İlkokulda kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 5(2), 48-55.
- Cambridge University Press. (2018). World teacher survey. [https://www.cambridge.org/files/6015/4418/2394/Cambridge\\_University\\_Press\\_World\\_Teacher\\_Survey\\_report\\_2018.pdf](https://www.cambridge.org/files/6015/4418/2394/Cambridge_University_Press_World_Teacher_Survey_report_2018.pdf)
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Choi, J., Lee, J. H., & Kim, B. (2019). How does learner-centered education affect teacher self-efficacy? The case of project-based learning in Korea. *Teaching and Teacher Education*, 85, 45-57.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Çeliköz, N. (2003). *Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği: Öğretmenlik mesleğine giriş*. Asil Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Demir, M., & Yıldız, K. (2020). The relationship between teachers' attitudes towards teaching profession and work life. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12(3).

- Demirkan, S. (2023). Eğitim yönetiminde yapay zekâ. İ. Saralar-Aras (Ed.). *Yapay Zekânın Matematiği: Teori ve Uygulama* (ss. 33-48). Nobel Yayıncılık.
- Doyle, T. (2023). *Helping students learn in a learner-centered environment: A guide to facilitating learning in higher education*. Taylor & Francis.
- Dülger, E. D., & Gümüşeli, A. İ. (2023). Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanılmasına İlişkin Görüşleri. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(1), 133-153. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7766578>
- Elvan, D., & Mutlubaş, H. (2020). Eğitim öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(6), 100-109.
- Erdem, A., & Koç, E. S. (2015). Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamındaki mesleki gelişim etkinlikleri. *1st International conference on lifelong education and leadership for all-ICLEL*. Palacy University, Education Faculty, Olomouc, Czech.
- Eskicumalı, A. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş: Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği*. Pegem Yayıncılık.
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548.
- Francom, G. M. (2020). Barriers to technology integration: A time-series survey study. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(1), 1-16.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- George D., & Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Genç, M. A., Daniş, S., & Hamarta, H. K. Ö. (2023). Görsel sanatlar alanında özel yetenekli bireylerin eğitiminde yapay zekânın kullanımı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Özel Sayı), 497-519. <https://dergipark.org.tr/en/pub/neueefd/issue/80589/1364746>
- Gökçe, E., & Erdem, A. (2017). *Etkili öğretmenlik*. Aydın Yayıncılık.
- Gökdere, E. (2013). Öğretmen Beklentilerinin Yönetimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 179-183. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/5128/69925>
-

- Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682130>
- Gürten, E., & Demirel, Ö. (2010). Avrupa Birliği ve Türkiye'deki öğretmen yeterliklerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu II* (16-18 May 2010), (pp. 396-401).
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Hu, X., Chiu, M. M., Leung, W. M. V., & Yelland, N. (2021). Technology integration for young children during COVID-19: Towards future online teaching. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1513-1537.
- Ifinedo, E., Rikala, J., & Hämäläinen, T. (2020). Factors affecting Nigerian teacher educators' technology integration: Considering characteristics, knowledge constructs: ICT practices and beliefs. *Computers & Education*, 146, 103760.
- International Society for Technology Education (ISTE) (2008). ISTE standards: Teachers. [http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14\\_ISTE\\_Standards-T\\_PDF.pdf](http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf)
- Joshi, A., Vinay, M., & Bhaskar, P. (2021). Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), 205-226.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 2.
- Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2019). *Performance-based assessment for middle and high school physical education*. Human Kinetics Publishers.
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter?. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861.
- McCulloch, A. W., Hollebrands, K., Lee, H., Harrison, T., & Mutlu, A. (2018). Factors that influence secondary mathematics teachers' integration of technology in mathematics lessons. *Computers & Education*, 123, 26-40.

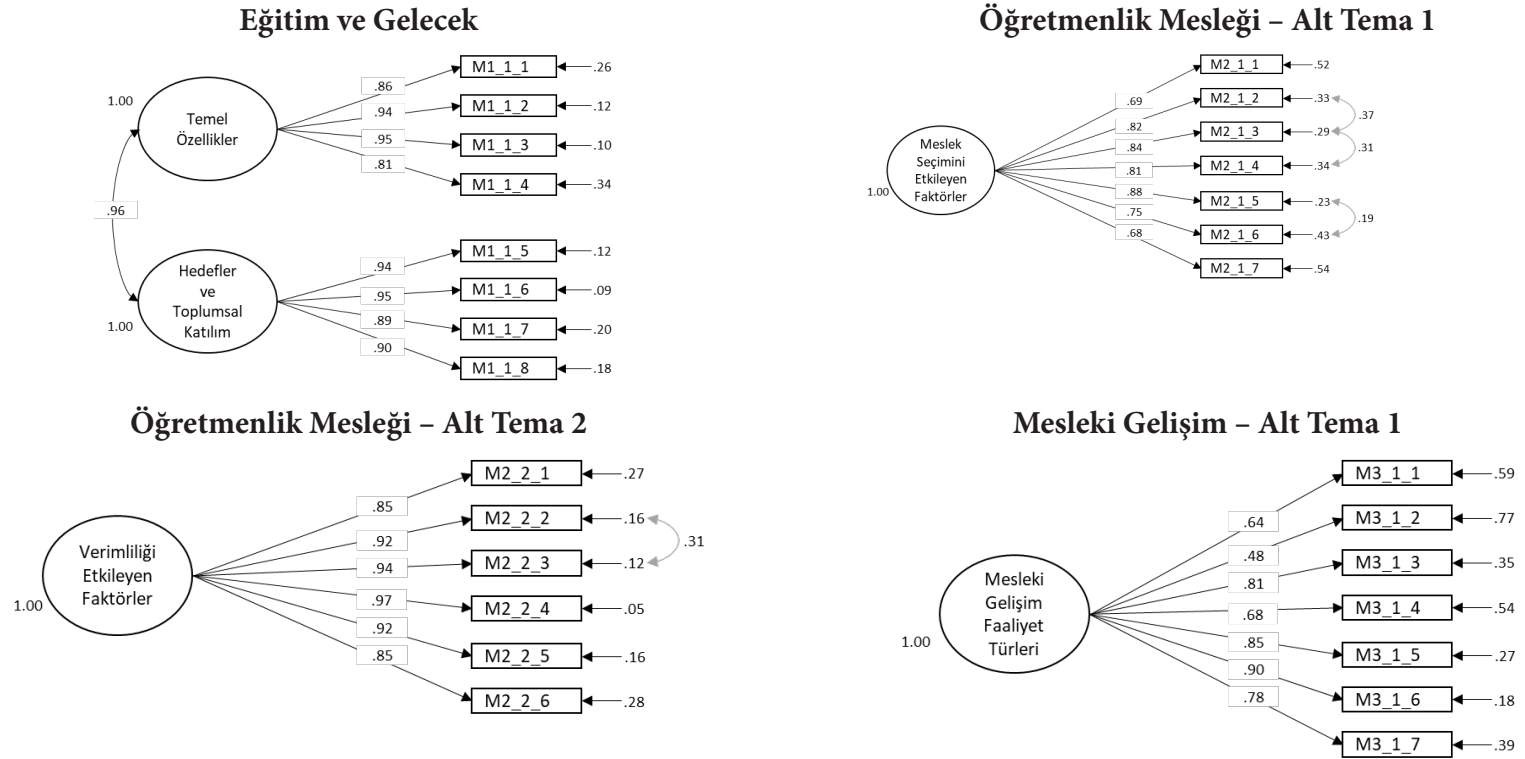
- MEB. (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf)
- MEB. (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-\\_26.07.2017.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf)
- MEB. (2023a). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/2023*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_09/29151106\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2022\\_2023.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_organ_egitim_2022_2023.pdf)
- MEB. (2023b). *Yapay zeka uygulamaları kursu*. ÖBA. <https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/yapay-zeka-uygulamaları-kursu-601>
- Memduhoğlu, H. B., & Yılmaz, K. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Merrimack College (2022). The first annual Merrimack College teacher survey: 2022 results. <https://www.merrimack.edu/academics/education-and-social-policy/about/merrimack-college-teacher-survey/>
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, Haziran). *T.C. Resmi Gazete. 14574 (24.06.1973), Kanun No. 1739: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf*
- Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M., & Sethi, A. (2020). Advantages, limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 36(SI)*, 27-48.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2014). *Mplus user's guide*.
- Nair, P. (2019). *Blueprint for tomorrow: Redesigning schools for student-centered learning*. Harvard Education Press.
- Nelson, M. J., Voithofer, R., & Cheng, S. L. (2019). Mediating factors that influence the technology integration practices of teacher educators. *Computers & Education, 128*, 330-344.
- OECD. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher questionnaire*. <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf>.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022, Şubat). *T.C. Resmî Gazete 31750 (14.02.2022), Kanun No. 7354 https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7354&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5*



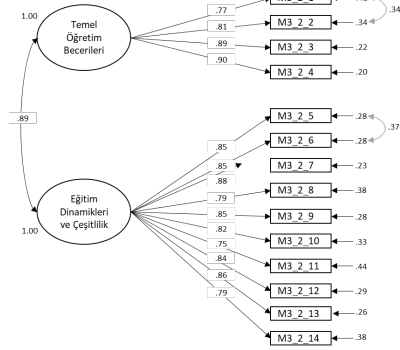
- Öztabak, M. Ü. (2023). *Eğitimde gelecek perspektifi: Eğitimin geleceği, geleceğin eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Paykoç, F. (1997). Öğretmenler için duyuşsal eğitim. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı* (s. 115-122). Millî Eğitim Basımevi.
- Powers, R., & Blubaugh, W. (2005). Technology in mathematics education: Preparing teachers for the future. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(3), 254-270.
- Recepoğlu, S., & İbret, B. Ü. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi/Investigation of social studies prospective teachers' motivation for teaching profession. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 320-331.
- Rodrigues, S. (2005). *International perspectives on teacher professional development: Changes influenced by politics, pedagogy and innovation*. Nova Science Publishers, Inc.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myth about education reform: Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), 349-355.
- Sağlam, M., Özüdođru, O. F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146254>
- Scales, P. C., Van Boekel, M., Pekel, K., Syvertsen, A. K., & Roehlkepartain, E. C. (2020). Effects of developmental relationships with teachers on middle-school students' motivation and performance. *Psychology in the Schools*, 57(4), 646-677.
- SEGE. (2022). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması*. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü. <https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/birimler/2022-ilce-sege.pdf>
- Selvitopu, A., & Taş, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42.
- Shen, J., & Hsieh, C. L. (1999). Improving the professional status of teaching: Perspectives of future teachers, current teachers, and education professors. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 315-323.
- Smith, R. R. (2008). *Lesson study: Professional development for empowering teachers and improving classroom practice*. (Doctoral dissertation). Florida State University College of Education, the USA.

- Sünbül, A. G. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10387/127085>
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235-250.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2021). *20. Millî Eğitim Şûrası Kararları*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_12/08163100\\_20\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf)
- T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028)*. [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/11/On-Ikin-ci-Kalkinma-Planı\\_2024-2028\\_17112023.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/11/On-Ikin-ci-Kalkinma-Planı_2024-2028_17112023.pdf)
- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2). <http://www.arastirmax.com/en/system/files/dergiler/5678/makaleler/2/2/arastirmax-ogretmen-beklentisi.doc>
- Tokgöz, M. M., & Karatabak, S. (2022). Metaverse ve eğitim teknolojisi. *Eğitim ve Bilim*, 9.
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T., & Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1189-1209.
- Weidman, J., & Wright, G. (2019). Promoting construction education in K-12 by using an experiential, student-centered, STEM-infused construction unit. *Technology and Engineering Teacher*, 79(1), 8-12.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

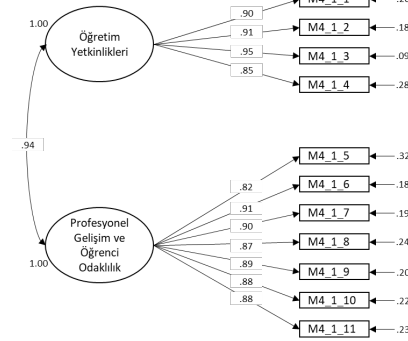
## Ek-1: Ölçeğin Faktör Yapısı



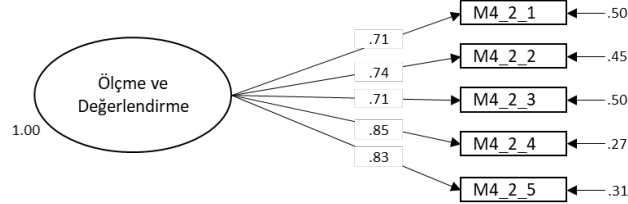
### Mesleki Gelişim – Alt Tema 2



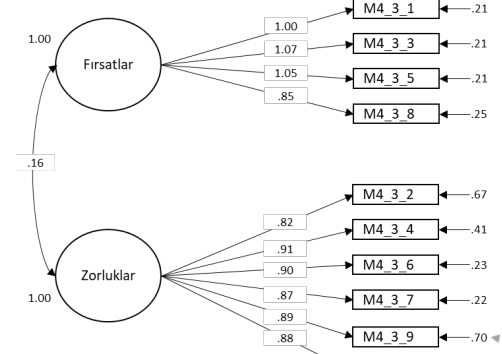
### Genel Olarak Öğretim – Alt Tema 1



### Genel Olarak Öğretim – Alt Tema 2



### Genel Olarak Öğretim – Alt Tema 3



## Ek-2: “TTKB Öğretmenin Rolü ve Gelişimi” Ölçeği

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma ile Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzyılı'nda eğitim sistemi, öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, genel olarak eğitim ve öğretim gibi konularda öğretmenlerin düşünce ve beklentileri araştırılmaktadır. Veri toplama aracını doldurmaya başlamadan önce lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okuyunuz.

### Genel Bilgilendirme

Bu araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Bu araştırmada toplanan tüm bilgiler gizlilik ilkesi içinde ele alınacaktır.

Veri toplama aracında geçen "Türkiye Yüzyılı" ile "Cumhuriyetimizin İkinci Yüzyılı" ifade edilmektedir. Veri toplama aracının doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmektedir.

Görüşleriniz bizim için çok değerli olup veri toplama aracını içtenlikle cevaplamanızı beklemekteyiz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

### Demografik Bilgi Formu

#### Görev Yaptığınız İl ve İlçe

#### Okulunuzun/Kurumunuzun Türü (a)

Resmî okul/kurum  Özel okul/kurum

#### Okulunuzun/Kurumunuzun Düzeyi

Okul öncesi eğitim  İlkokul  Ortaokul  Lise  Diğer

#### Okulunuzun/Kurumunuzun Türü (b)

Okul öncesi eğitim kurumu  İlkokul  Ortaokul  İmam Hatip Ortaokulu

- Fen Lisesi  Sosyal Bilimler Lisesi  Anadolu Lisesi  
 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi  Anadolu İmam Hatip Lisesi  
 Güzel Sanatlar Lisesi  Spor Lisesi  
 Çok Programlı Anadolu Lisesi  Halk Eğitim Merkezi  
 Mesleki Eğitim Merkezi  Rehberlik ve Araştırma Merkezi  Bilim Sanat Merkezi  Özel Eğitim Okulları  Diğer

**Branşınız**

**Cinsiyet**

- Kadın  Erkek

**Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süreniz**

- 1 yıldan az  1-5  6-10  11-15  16-20  21 ve üzeri

**Öğrenim Düzeyiniz**

- Ön lisans  Lisans  Yüksek lisans  Doktora

## “TTKB ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GELİŞİMİ” ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenim,

Aşağıda yer alan maddeleri dikkatli bir şekilde okuyup objektif bir biçimde maddelerin karşısında bulunan seçeneklerden ifadeye katılma durumunuza göre uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız ve her madde için tek bir seçenek işaretleyiniz.

### Tema 1: Eğitim ve Gelecek

1. Türkiye Yüzyılı'nda Türk eğitim sisteminin sahip olması gereken özellikleri düşündüğünüzde aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıyorsunuz?

(1: kesinlikle katılmıyorum. 2: katılmıyorum. 3: kısmen katılıyorum. 4: katılıyorum. 5: kesinlikle katılıyorum.)

		1	2	3	4	5
	Türk eğitim sistemi,					
1	İzlenebilir ve değerlendirilebilir olmalıdır.					
2	Güncellenebilir olmalıdır.					
3	Gelecek nesiller için uzun vadede sürdürülebilir olmalıdır.					
4	Kültürel ve bireysel farklılıklara yönelik ayırım gözetmeksizin kapsayıcı olmalıdır.					
5	Fırsat eşitliği sağlamalıdır.					
6	Öğrencileri 21. yüzyılın gereksinimlerine hazırlamayı amaçlamalıdır.					
7	Millî, manevi, toplumsal ve evrensel değerleri öğrencilerin içselleştirmesini sağlamalıdır.					
8	Eğitim paydaşları (öğrenci, öğretmen, veli, eğitim yöneticisi, sivil toplum kuruluşları vb.) arasında iş birliklerini desteklemelidir.					

## Tema 2: Öğretmenlik Mesleği

1. Türkiye Yüzyılı'nda öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde aşağıdaki faktörlerin ne düzeyde rol oynayacağını düşünüyorsunuz?

(1: çok düşük düzeyde, 2: düşük düzeyde, 3: orta düzeyde, 4: yüksek düzeyde, 5: çok yüksek düzeyde)

		1	2	3	4	5
	Öğretmenlik mesleğinin;					
1	Eğitim politikaları ve reformlarının geliştirilmesinde rol oynaması.					
2	Toplumsal saygınlığı.					
3	Sunduğu istihdam olanakları.					
4	İş güvencesi sunan bir meslek olması.					
5	Mesleki kariyerde ilerleme fırsatları sunması.					
6	Sürekli öğrenmeyi ve gelişmeyi teşvik etmesi.					
7	Mesai saatleri ve çalışma takviminin uygun olması (ders saatleri, tatil dönemleri vb.).					



2. Türkiye Yüzyılı'nda aşağıdaki faktörlerin öğretmenlerin mesleki verimliliğinde ne düzeyde rol oynayacağını düşünüyorsunuz?

*(1: çok düşük düzeyde, 2: düşük düzeyde, 3: orta düzeyde, 4: yüksek düzeyde, 5: çok yüksek düzeyde)*

		1	2	3	4	5
1	Eğitim politikaları ve reformlarının öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmesi.					
2	Toplumda öğretmenlik mesleğine değer verilmesi.					
3	Öğretmen başarılarının tanınması ve ödüllendirilmesi.					
4	Öğretmenlere destekleyici çalışma ortamı sağlanması.					
5	Öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarına erişmesi.					
6	Öğretmenlerin okul paydaşlarıyla (öğrenci, veli vb.) olumlu ilişkiler kurması.					

### Tema 3: Mesleki Gelişim

1. Türkiye Yüzyılı'nda aşağıdaki mesleki gelişim faaliyet türlerinin öğretmenlerin gelişimine ne düzeyde katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?

(1: çok düşük düzeyde, 2: düşük düzeyde, 3: orta düzeyde, 4: yüksek düzeyde, 5: çok yüksek düzeyde)

		1	2	3	4	5
1	Yüz yüze kurslar/seminerler (uygulama temelli mesleki gelişim).					
2	Çevrim içi kurslar/seminerler.					
3	Eğitim ile ilgili konuların ele alındığı konferanslar/sempozyumlar.					
4	Meslektaş gözlemleri.					
5	Kamu ve sivil toplum kuruluşlarına ziyaretler.					
6	Mesleki gelişim topluluklarına katılım.					
7	Ulusal veya uluslararası hareketlilik.					

2. Türkiye Yüzyılı'nda öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerini düşündüğünüzde, aşağıdaki konuların mesleki gelişimde ele alınması gerektiğine ne düzeyde katılıyorsunuz?

(1: kesinlikle katılmıyorum. 2: katılmıyorum. 3: kısmen katılıyorum. 4: katılıyorum. 5: kesinlikle katılıyorum.)

		1	2	3	4	5
1	Alan bilgisi.					
2	Genel kültür bilgisi.					
3	Öğretim programı okuryazarlığı.					
4	Kazanımlara yönelik uygulama ve etkinlikler.					
5	Eğitimde yeni eğilim ve yaklaşımlar.					
6	Eğitim ve öğretimde teknoloji kullanımı.					
7	21. yüzyıl becerilerinin gelişiminin desteklenmesi.					
8	Millî, manevi, toplumsal ve evrensel değerlerin aktarımı.					
9	Acil durum ve krizlerde eğitim ve öğretim.					
10	Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ve öğretimi.					
11	Çok kültürlü sınıf ortamında eğitim ve öğretim.					
12	Sınıf yönetimi.					
13	Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları/uygulamaları.					
14	Öğretmen-veli-okul iş birliği.					

#### Tema 4: Genel Olarak Öğretim

1. Türkiye Yüzyılı'nda öğretmenin aşağıdaki beceri ve niteliklere sahip olmasının ne düzeyde önemli olduğunu düşünüyorsunuz?

(1: çok düşük düzeyde, 2: düşük düzeyde, 3: orta düzeyde, 4: yüksek düzeyde, 5: çok yüksek düzeyde)

		1	2	3	4	5
1	Gelişen ve değişen koşullara uyum sağlama.					
2	Yeni teknolojileri sınıf uygulamalarına entegre etme.					
3	21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yardımcı olma.					
4	Kültürel miras ile millî, manevî, toplumsal ve evrensel değerlerin öğrencilere aktarılmasında rol oynama.					
5	Meslektaşlarına rehber olma.					
6	Kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme ve ona göre plan yapma.					
7	Mesleki ve akademik yayınları takip etme ve sonuçlarına dayalı karar verme.					
8	Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere uygun öğrenme deneyimi sağlama.					
9	Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere uygun öğrenme deneyimi sağlama.					
10	Öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu destekleme.					
11	Eğitimin farklı paydaşları ile olumlu iletişim kurma.					

2. Türkiye Yüzyılı'nda aşağıdaki ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmasının ne düzeyde önemli olduğunu düşünüyorsunuz?

(1: çok düşük düzeyde, 2: düşük düzeyde, 3: orta düzeyde, 4: yüksek düzeyde, 5: çok yüksek düzeyde)

		1	2	3	4	5
1	Yapay zekâ (AI) odaklı değerlendirme.					
2	Beceri temelli değerlendirme.					
3	Akran değerlendirmesi.					
4	Öz değerlendirme.					
5	Bireysel öğrenme kayıtlarına (portfolyo vb.) dayalı değerlendirme.					

3. Türkiye Yüzyılı'nda teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına sunacağı fırsatları ve zorlukları düşündüğünüzde, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıyorsunuz?

(1: kesinlikle katılmıyorum. 2: katılmıyorum. 3: kısmen katılıyorum. 4: katılıyorum. 5: kesinlikle katılıyorum.)

		1	2	3	4	5
1	Teknoloji, geniş bir eğitim kaynakları yelpazesine (etkileşimli simülasyonlar, sanal saha gezileri vb.) erişim olanağı sağlayacaktır.					
2	Teknolojiye erişim durumu, öğrenme fırsatları bakımından eşitsizliklere yol açacaktır.					
3	Teknoloji, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sağlayacaktır.					
4	Bilinçsiz teknoloji kullanımı, kritik becerilerin (sosyal beceriler, üst düzey düşünme becerileri vb.) ihmal edilmesine yol açacaktır.					
5	Teknoloji, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirlemeye ve performanslarını izlemeye yardımcı olacaktır.					
6	Öğretmenler, sınıfta öğrencilerin teknolojiyi eğitim dışı amaçlarla kullanma durumuyla başa çıkmak zorunda kalacaklardır.					
7	Öğretmenler, teknoloji kullanımına ilişkin etik konularla (intihal, kopya, verilerin korunumu vb.) uğraşmak zorunda kalacaklardır.					
8	Teknoloji, öğrencilere dünya genelindeki akranları ve uzmanlarla bağlantı kurma fırsatı tanıyacaktır.					
9	Teknoloji (donanım, yazılıma ve sürekli bakıma yatırım) eğitim bütçelerini zorlayacaktır.					
10	Yeni teknolojilerin sınıfa entegre edilmesi öğretmenler için zorlayıcı olacaktır.					

Çalışma sona ermiştir.

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.