

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKİYE’DE COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNİN MEB
2023 EĞİTİM VİZYONU’NDA YER ALAN İNSAN
KAYNAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Yüksek Lisans

**Hazırlayan
Lokman BOZDERE**

**Danışman
Prof. Dr. Fethi KAYALAR**

HAZİRAN 2025, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Türkiye’de Covid-19 Pandemi Sürecinin MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda Yer Alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi Üzerindeki Etkileri” isimli “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Lokman BOZDERE

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : Türkiye’de Covid-19 Pandemi Sürecinin MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda Yer Alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi Üzerindeki Etkileri

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 114 sayfalık kısmına ilişkin 25/06/2025 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %2’dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 25/06/2025

Danışman: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

Öğrenci: Lokman BOZDERE

KILAVUZA UYGUNLUK

“Türkiye’de Covid-19 Pandemi Sürecinin MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda Yer Alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi Üzerindeki Etkileri”
başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Lokman BOZDERE

Danışman

Prof. Dr. Fethi KAYALAR

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Fethi KAYALAR danışmanlığında **Lokman BOZDERE** tarafından hazırlanan “**Türkiye’de Covid-19 Pandemi Sürecinin MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda Yer Alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi Üzerindeki Etkileri**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

25/06/2025

JÜRİ:

Danışman : **Prof. Dr. Fethi KAYALAR**

(İmza)

Üye : **Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ**

(İmza)

Üye : **Prof. Dr. Adem BAYAR**

(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2025 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /2025

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Covid-19 pandemisi, yalnızca toplumsal yaşamı değil, eğitim sistemlerini de köklü biçimde etkilemiş ve birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de eğitim politikalarının ve uygulamalarının yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu yüksek lisans tezi, pandemi sürecinin Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişim deneyimleri, değişim yönetimi bağlamındaki katkıları ve karşılaştıkları zorluklar, nitel veriler ışığında ele alınmıştır.

Bu çalışma hem planlı eğitim politikalarının hem de kriz dönemlerinde ortaya çıkan plansız dönüşüm süreçlerinin öğretmen ve yöneticiler üzerindeki yansımalarını anlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Eğitim sistemlerinin direnç kapasitesini, liderlik yaklaşımlarını ve insan kaynağının etkinliğini yeniden düşünmeyi gerektiren bu süreçte, sahadan elde edilen bulguların kuramsal çerçeveye bütünleştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu çalışmanın, pandemi koşullarında eğitimin yeniden yapılandırılmasına yönelik bilimsel çabalara katkı sunmasını ve alana ilgi duyan araştırmacılar için bir kaynak niteliği taşımasını temenni ederim.

Lokman BOZDERE, Erzincan, 2025

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimi tamamlama konusunda ve bu heyecan verici araştırma sürecinde yön gösteren, bulguları karşılıklı tartışıp bana yeni ufuklar açan, öğretici ve her koşulda destek olan çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Fethi KAYALAR’a şükranlarımı sunarım.

Tez araştırmam süresince yanımda olan özellikle sevgili eşime ve aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Tez konuma farklı açılardan bakmamı sağlayan ve kıymetli desteklerini esirgemeyen değerli mesai arkadaşlarım Erzincan Bilim ve Sanat Merkezi Müdürü Sayın Dr. Faruk Yıldız, İngilizce Öğretmeni Sayın Harun ÖZDEMİR, Fen Bilimleri Öğretmeni Sayın Murat DEMİR ve Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Sayın Hakan İBİLİ’ye teşekkür ederim. Ayrıca veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen değerli okul yöneticisi katılımcılara ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi tez araştırmamda da bulunduğunuz tüm desteğiniz için sonsuz teşekkür ederim.

Lokman BOZDERE

TÜRKİYE’DE COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNİN MEB 2023 EĞİTİM VİZYONU’NDA YER ALAN İNSAN KAYNAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Lokman BOZDERE

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2025

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye’de COVID-19 pandemisinin Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesindeki insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Çalışma, pandemi sürecinin öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişim deneyimleri, değişim yönetimi bağlamındaki katkıları ve karşılaştıkları zorluklar üzerindeki yansımalarını nitel veriler ışığında incelemektedir. Araştırmada, okul yöneticileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve resmî politika belgelerinin incelenmesi gibi çoklu veri kaynaklarına dayalı bir durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Vizyon belgesi, insan kaynaklarının liyakat, şeffaflık ve sürdürülebilirlik ilkeleriyle yönetilmesini ve mesleki gelişimin yeniden yapılandırılmasını hedeflemişken, pandemi gibi krizler plansız ve reaktif değişimleri beraberinde getirmiştir. Pandemi, öğretmenlerin dijital yeterliklerini artırmayı zorunlu kılmış ve yöneticilerin kriz yönetimi becerilerini test etmiştir.

Araştırma bulgularına göre, pandemi süreci dijitalleşmeyi ve çevrim içi mesleki gelişim programlarını hızlandırmıştır. Ancak, öğretmenler çevrim içi eğitimlerin yüz yüze eğitimlere kıyasla daha az etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik Meslek Kanunu önemli bir adım olsa da sınav odaklı kariyer yapısı ve akademik çalışmaları teşvik etmemesi eleştirilmiştir. Ödüllendirme sistemlerinin ise objektiflik ve şeffaflıktan uzak olduğu algısı hakimdir. Dijitalleşme, eğitime erişimi ve geri bildirim süreçlerini iyileştirse de öğretmenlerin iş yükünü artırmış ve dijital erişimdeki eşitsizlikleri belirginleştirmiştir. Araştırmamız eğitimde insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi için daha sürdürülebilir, ihtiyaç odaklı, hakkaniyetli ve katılımcı bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Değişim, Mesleki Gelişim, Öğretmen, Pandemi, Vizyon. Yönetici

**EFFECTS OF THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS IN TÜRKİYE ON THE
DEVELOPMENT AND MANAGEMENT OF HUMAN RESOURCES
INCLUDED IN THE MEB 2023 EDUCATION VISION**

Lokman BOZDERE

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, June 2025

Supervisor: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

ABSTRACT

This study investigates the effects of the COVID-19 pandemic in Türkiye on the development and management of human resources within the framework of the 2023 Education Vision published by the Ministry of National Education (MEB) in 2018. The study examines the reflections of the pandemic process on the professional development experiences of teachers and school administrators, their contributions in the context of change management, and the challenges they faced in the light of qualitative data. A case study design based on multiple data sources, such as semi-structured interviews with school administrators and examination of official policy documents, was used in the study. While the vision document aimed to manage human resources with the principles of merit, transparency, and sustainability and to restructure professional development, crises such as the pandemic brought about unplanned and reactive changes. The pandemic made it necessary to increase teachers' digital competencies and tested the crisis management skills of administrators. According to the research findings, the pandemic process accelerated digitalization and online professional development programs. However, teachers stated that online trainings were less effective compared to face-to-face trainings.

Although the Teaching Profession Law is an important step, it has been criticized for its exam-focused career structure and lack of incentives for academic studies. The perception that reward systems are far from objectivity and transparency prevails. Although digitalization has improved access to education and feedback processes, it has also increased teachers' workload and highlighted inequalities in digital access. Our research has revealed the need for a more sustainable, needs-focused, equitable and participatory approach to the development and management of human resources in education.

Keywords: Change, Manager, Pandemic, Professional Development, Teacher, Vision

İÇİNDEKİLER

TÜRKİYE’DE COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNİN MEB 2023 EĞİTİM VİZYONU’NDA YER ALAN İNSAN KAYNAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xv
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Değişim Yönetimi	9
1.1.1. Değişim Yönetimi Kuramları	9
1.1.2. Değişim Türleri.....	11
1.1.3. Değişime Direnç ve Liderlik.....	16
1.1.4. MEB 2023 Eğitim Vizyonu Bağlamında Planlı Değişim	18
1.1.5. Sürdürülebilir Eğitim ve Kriz Yönetimi	19

1.2. İnsan Kaynakları	20
1.2.1. İnsan Kaynakları Yönetiminin Tanımı ve Önemi	20
1.2.2. Türkiye'de Eğitim Sisteminde İKY ve Politika Belgeleri	21
1.2.3. İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Stratejiler	22
1.2.4. Karşılaşılan Zorluklar ve Engel Teşkil Eden Faktörler	23
1.2.5. Dijitalleşme Süreci ve İKY'nin Dönüşümü	25
1.2.6. Kariyer Gelişimi ve Ödüllendirme	25
1.3. Mesleki Gelişim	26
1.3.1. Kuramsal Temeller ve Uygulama Modelleri	26
1.3.2. Mesleki Gelişim Kavramı ve Bileşenleri	27
1.3.3. Türkiye'de Mesleki Gelişim Uygulamaları	27
1.3.4. Geleneksel Hizmet İçi Eğitimler	27
1.3.5. Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeli	28
1.3.6. Uzaktan Eğitim ve Dijital Sertifika Programları	29
1.3.7. Mesleki Gelişimde Sürdürülebilirlik ve Gelecek Yönelimleri	29
1.4. MEB 2023 Eğitim Vizyonu ve İnsan Kaynaklarına Yönelik Stratejiler	30
1.4.1. Vizyon Kavramı Üzerine Kuramsal Bir Bakış	30
1.4.2. Eğitimde Vizyon Kavramının Önemi	30
1.4.3. Eğitim Vizyon Belgeleri ve Stratejik Yol Haritası Olarak İşlevi	31
1.4.4. Türkiye'de Eğitim Vizyonu: Geçmişten Günümüze Detaylı İnceleme	31
1.4.5. 2023 Eğitim Vizyonu: Yapısı, Amacı ve Temel İlkeleri	33
1.4.6. Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Gelişimi Vizyonu	33
1.4.7. İnsan Kaynaklarının Verimli Kullanımı ve Ödüllendirme	35
1.4.8. Dijitalleşme ve Eğitim Teknolojileri Vizyonu	35
1.4.9. Sürdürülebilirlik, Kapsayıcılık ve Erişim Ekseninde Vizyon Belgesi	36

1.5. COVID-19 Pandemisinin Eğitim Yönetimi Üzerindeki Etkileri.....	36
1.5.1. COVID-19 Pandemisinin Ortaya Çıkışı ve Yayılım Süreci	37
1.5.2. COVID-19'un Yayılım Süreci ve Küresel Etkileri.....	37
1.5.3. Pandemi ile Mücadele: Küresel Önlemler	38
1.5.4. COVID-19'un Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri.....	38
1.5.5. Pandemi Süreci ve Eğitim Sistemlerinde Kriz Yönetimi	39
1.5.6.COVID-19 ve Eğitim Sistemine Yansıyan Sorunlar	40
1.5.7. Uzaktan Eğitim ve Dijitalleşme Süreci.....	41
1.5.8. Mesleki Gelişim Süreçlerindeki Dönüşüm	41
1.5.9. Öğretmen ve Yöneticiler Üzerindeki Psikolojik ve İş Yükü Baskıları.....	41
1.5.10. Eğitimde Psikososyal Destek İhtiyacı.....	41
1.5.11. Pandemi Sürecinin Getirdiği Yeni Yaklaşımlar	42
1.5.12. Pandemi Sürecinin Mesleki Gelişime Etkisi.....	42
1.5.13. Uzaktan Eğitimin Mesleki Gelişimdeki Rolü	43
1.5.14. Pandemi Sürecinde İnsan Kaynakları Uygulamaları	44
1.5.15. Uzaktan Eğitim Teknolojilerinin Mesleki Gelişimde Kullanımı.....	44
1.5.16. Mesleki Gelişim Modellerinin Esneklik Kazanması	45
1.5.17. Dijitalleşme ve Mesleki Gelişim Stratejileri.....	45

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	47
2.2. Çalışma Grubu (Katılımcılar).....	49
2.3. Katılımcı Profili.....	49
2.4. Katılımcıların Seçimi ve Etik Süreç	49
2.5. Veri Toplama Araçları.....	50

2.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	50
2.5.2 Belge İncelemesi	50
2.6. Veri Toplama Süreci.....	51
2.7. Katılımcı Bilgilendirme ve Rıza Süreci.....	51
2.8. Görüşme Ortamı ve Süresi	51
2.9. Belge Toplama ve Derleme Süreci.....	51
2.10. Verilerin Analizi	52
2.11. Analiz Süreci	52
2.12. Kodlama ve Tema Yapısı	52
2.13. Kodlama Süreci	53
2.14. Ana Temalar, Alt Temalar ve Örnek Kodlar	53
2.15. Geçerlik ve Güvenirlik	54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Pandemi Döneminde 2023 Eğitim Vizyonunda Yer Alan “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” Hedefine Dair Gerçekleşen ve Gerçekleşemeyen Yönlere Dair Bulgular ve Yorumlar.....	57
3.1.1. Gerçekleşen Yönler.....	57
3.1.2. Gerçekleşmeyen Yönler.....	62
3.1.3. Pandemi Sonrası Eğitim Politikaları ve Çözüm Önerileri	67
3.2. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde Yer Alan “Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak” Hedefine Dair Bulgular ve Yorumlar	68
3.2.1. Bakanlık ve Kurum Çalışmaları.....	68
3.2.2. Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Basamakları Uygulamalarının Etkinliği.....	69
3.2.3. Dijital Dönüşüm Çalışmalarının Etkisi ve Eksiklikler.....	69

3.2.4. Pandeminin Mesleki Gelişim Üzerindeki Etkileri	71
3.2.5. Uygulama ve Sonuçlar	73
3.2.6. Engeller ve Zorluklar	74
3.2.7. Pandemi Dönemi ve Gelecekteki Beklentiler	75
3.2.8. İyileştirme Önerileri.....	76
3.3. Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan “İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak” hedefine dair bulgular ve yorumlar	77
3.3.1. Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer İlerlemesi	77
3.3.2. Yönetici Atamalarında Objektif Değerlendirme.....	79
3.3.3. Performans Değerlendirme ve Kariyer Gelişimi	80
3.3.4. Kariyer Basamaklarının Teşvik Edici Olmaması	82
3.3.5. Öğretmenlerin Akademik Çalışmalarının Desteklenmemesi.....	83
3.3.6. Başarı Belgesi Uygulamaları ve Kurum İçi Ödüllendirme.....	84
3.3.7. Ödüllendirme Sistemindeki Sorunlar.....	86
3.3.8. Norm Fazlası Öğretmenlerin Yer Değişikliği ve Verimlilik Artışı Çalışmaları	87
3.3.9. Elverişsiz Bölgelerde Çalışan Öğretmenler İçin Teşvik Eksikliği	89
3.3.10. İnsan Kaynaklarını Etkili Kullanacak Sistematik Bir Planın Olmaması	90
3.4. 2023 Eğitim Vizyonundaki “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” Hedefinin Alt Maddelerine Dair Bulgular ve Yorumlar	91
3.4.1. Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Gelişimi	91
3.4.2. Ödüllendirme	93
3.4.3. Pandemi Sürecinin Etkileri	95
3.5. Pandemi Sürecinde Dijitalleşmede Yaşanan Hızlanmanın İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi Sürecindeki Katkılarına Dair Bulgular ve Yorumlar	96

3.5.1. Pandemi Sürecinde Dijitalleşmenin İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesine Katkısı.....	97
3.5.2. Dijitalleşmenin Eğitimde Performans Takibi ve Geri Bildirime Etkisi.....	99
3.5.3. Dijitalleşmenin Eğitimde Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Gelişime Katkısı..	101
3.5.4. Dijitalleşmenin Eğitim Yönetimi ve Karar Alma Süreçlerine Etkisi.....	102
3.5.5. Dijitalleşmenin Eğitimde Fırsat Eşitliği Üzerindeki Etkisi	104
3.5.6. Dijitalleşmenin Eğitimde Çalışma Koşullarına ve Çalışan Haklarına Etkisi.....	106
3.5.7. Dijitalleşmenin Eğitimde Teknoloji Politikalarına ve Yerli Çözümlere Etkisi	107

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç	109
4.2. Tartışma	110
4.3. Öneriler:.....	113
KAYNAKÇA.....	115
EKLER	124
ÖZ GEÇMİŞ	128

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
İKY	: İnsan Kaynakları Yönetimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development
OM	: Okul Müdürü
OTMG	: Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli
ÖBA	: Öğretmen Bilişim Ağı
ÖMK	: Öğretmenlik Meslek Kanunu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WHO	: World Health Organization
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1: Katılımcı Profili.....49

Tablo 2. 2: Temalar 53



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1: Kod-Frekans Grafiği.....	54
--------------------------------------	----



GİRİŞ

Eğitim sisteminin temel organizasyonu okullardır ve okullar eğitim sisteminin ilk temel organizasyonudur (Açıkalın, 2014). Eğitimin etkililiği, verimliliği ve eğitim hedeflerine ulaşılmasında öğretmen ve yöneticilerin önemi yadsınamaz. Eğitimin ve eğitim kurumu olarak okulların kalitesinin artırılmasının en önemli kısımlarından biri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak ve geliştirmektir. Eğitim hedeflerine ulaşmak kısmen öğretmenlere ve okul yöneticilerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin insan kaynağı olarak yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarının bir ayna olarak görülmesi gerekmektedir. Durumun doğru değerlendirilmesine dayalı planlar ve eylemler hedefe ulaşabilir (Altun ve Yengin Sarpkaya, 2021).

Öğretmen ve yöneticilerin kendilerini mesleki anlamda eğitip geliştirmeleri aynı zamanda bir değişimi ifade eder. Değişimler de her kurum ve kişide mutlaka zorluklarla ve dirençle karşılaşmışlardır. Zira insanların, kurumların belli alışkanlıklarını terk etmeleri, yeniye alışmaları kolay değildir ve uzun bir süreç ister. İşte burada öğretmen ve yöneticilerin bu süreci hem kendileri hem de kurumları adına iyi yönetmeleri gerekmektedir. Çeşitli yöntem ve tekniğe sahip olan değişim yönetimini iyi bilmeleri, içselleştirmeleri, doğru yöntem ve tekniği uygulamaları süreci hızlandıracak ve kolaylaştıracaktır.

Problem Tanımlanması

Eğitim sisteminin temel yapı taşı olan okullar, yalnızca akademik bilgi aktarımının gerçekleştiği yerler değil; aynı zamanda bireylerin toplumsal, duygusal ve mesleki gelişimlerinin şekillendiği kurumlardır. Bu kurumların işleyişinde öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, okul yöneticilerinin liderlik becerileri ve kurum içi dinamiklerin uyumu büyük önem taşımaktadır (Açıkalın, 2014; MEB, 2018). Öğretmenlerin ve yöneticilerin bu rolleri etkin şekilde yerine getirmesi, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkilemektedir.

Covid-19 pandemisi, dünya genelinde eğitim sistemlerinde ani ve zorlayıcı dönüşümlere yol açmış, özellikle çevrim içi ve uzaktan öğretim modellerinin hızla

benimsenmesini zorunlu kılmıştır. Türkiye’de de bu süreç, mevcut öğretim yöntemlerinin, okul yönetimi yaklaşımlarının ve dijital altyapıların yeterliliğini sorgulatmıştır. Pandemi, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin mesleki gelişim, teknolojik adaptasyon ve kriz yönetimi alanlarındaki eksikliklerini görünür hale getirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması ve esnek öğrenme ortamlarına uyum sağlama becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (Bozkurt ve Sharma, 2020; König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020).

Eğitim kurumları yalnızca bilgi aktarımının değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal, duygusal ve mesleki gelişimlerinin şekillendiği yerlerdir. Bu kurumların işleyişinde öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, okul yöneticilerinin liderlik becerileri ve kurum içi dinamiklerin etkileşimi kritik öneme sahiptir (Açıkalın, 2014; MEB, 2018). Ancak bu yapı, özellikle Türkiye’de eğitim sisteminin işleyişinde çok yönlü dönüşümlere neden olmuştur.

Covid-19 pandemisi süreci, eğitim sisteminin kırılğan yönlerini gözler önüne sermiş; öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını, dijital teknolojilere uyum becerilerini ve kriz dönemlerinde değişimi yönetme yeterliklerini yeniden gündeme getirmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına adapte olma, çevrim içi ders planlama ve öğrenci etkileşimini sürdürme gibi konularda ciddi destek ihtiyacı duyduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Özer, 2021; Koca ve Demir, 2021). Bu zorunlu dönüşüm, yalnızca pedagojik değil aynı zamanda yönetsel süreçlerde de yeniden yapılanmayı gündeme getirmiştir. Pandeminin zorlayıcı koşulları altında yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesini zorunlu kılmış; yöneticilerin ise kriz yönetimi becerilerini test etmiştir. Pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitimin zorunlu hale gelmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim teknolojilerini kullanma kapasitelerini ön plana çıkarmış; aynı zamanda mesleki gelişim süreçlerinin esnek, erişilebilir ve sürdürülebilir olmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme kayıplarının azaltılması ve insan kaynaklarının yeniden yapılandırılması, eğitim sisteminde öncelikli hedefler arasında yer almıştır.

Bu noktada, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerini öncelikli

bir stratejik hedef olarak belirlemiştir (MEB, 2018). Belge; mesleki gelişim süreçlerinin dijital, bireysel ve okul temelli olarak yeniden yapılandırılmasını; insan kaynağının liyakat, şeffaflık ve sürdürülebilirlik ilkeleri doğrultusunda yönetilmesini öngörmektedir. Ancak bu vizyonun uygulanabilirliği, sahadaki öğretmen ve yöneticilerin deneyimleriyle doğrulanmalıdır.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan "2023 Eğitim Vizyonu" belgesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimlerini önceleyen planlı bir dönüşüm stratejisi sunmuştur. Bu vizyon belgesinde “Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak” ve “İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak” olmak üzere iki temel hedef belirlenmiştir (MEB, 2018). Bu hedeflerin hayata geçirilebilmesi için öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerinin dijital, bireysel ve örgütsel boyutlarda yeniden kurgulanması hedeflenmiş ve bu amaçla çeşitli stratejik adımlar atılmıştır. Ancak planlı değişimi ifade eden bu vizyon süreci ile pandemi gibi kriz anlarında gelişen plansız değişim örnekleri arasındaki farklar; eğitim kurumlarında değişimin nasıl yönetildiğini, ne ölçüde benimsenebildiğini ve uygulamaya nasıl yansıdığını anlamayı gerekli kılmaktadır. Eğitimde değişim yalnızca teknik bir süreç değil; aynı zamanda kültürel, örgütsel ve psikososyal bir dönüşüm sürecidir (Koçel, 2020). Bu nedenle değişim sürecinde öğretmenlerin ve yöneticilerin katılımı, liderlik desteği ve iletişim kanallarının etkinliği gibi faktörler belirleyici rol oynamaktadır (Gökçe, 2020;).

Bu çalışma, Türkiye’de Covid-19 pandemi sürecinin eğitim sistemindeki insan kaynakları yönetimi ve mesleki gelişim boyutları üzerindeki etkilerini, MEB 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada değişim yönetimi, insan kaynaklarının gelişimi ve mesleki gelişim temaları üzerinden öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri betimlenerek; mevcut politikaların uygulama düzeyinde nasıl karşılık bulduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Covid-19 pandemisi sürecinin Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu’nda yer alan insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi hedefleri üzerindeki etkilerini incelemektir.

Çalışma, pandemi sürecinde ortaya çıkan kriz temelli uygulamaların, vizyon belgesinde öngörülen planlı stratejilerle ne ölçüde örtüştüğünü ve bu süreçlerin öğretmen ile okul yöneticileri üzerindeki yansımalarını nitel veriler aracılığıyla analiz etmeyi hedeflemektedir.

Araştırma kapsamında; öğretmenlerin ve yöneticilerin değişim yönetimi deneyimleri, mesleki gelişim süreçlerine ilişkin algıları ve insan kaynakları politikalarının saha uygulamaları üzerindeki etkileri bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu bağlamda, değişimin planlı mı yoksa plansız mı gerçekleştiği, değişim süreçlerinde karşılaşılan zorluklar, liderlik desteği, mesleki motivasyon, dijital yeterlikler ve eğitimde sürdürülebilirlik gibi faktörler detaylı biçimde incelenmektedir.

Araştırma ile ayrıca aşağıdaki alt amaçların gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir:

1. Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim süreçlerine etkilerini ortaya koymak,
2. MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nda öngörülen insan kaynakları geliştirme stratejilerinin sahadaki yansımalarını analiz etmek,
3. Değişim yönetimi bağlamında öğretmen ve yöneticilerin karşılaştığı fırsatları ve engelleri belirlemek,
4. İnsan kaynakları uygulamaları ile mesleki gelişim arasında kuramsal ve pratik düzeyde ilişki kurmak,
5. Kriz dönemlerinde ve planlı vizyon uygulamalarında etkili insan kaynağı yönetimi için öneriler sunmak.

Bu yönüyle çalışma, hem mevcut insan kaynakları politikalarının uygulanabilirliğine dair durum tespiti yapmakta hem de gelecekteki eğitim reformlarına yön verecek öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemlerinin başarısı, yalnızca politik belgelerde belirtilen hedeflerin varlığıyla değil, bu hedeflerin uygulamaya ne ölçüde yansıtılabildiğiyle doğrudan ilişkilidir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayımladığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimini stratejik öncelik olarak belirlemiş;

insan kaynağının nitelikli ve sürdürülebilir şekilde geliştirilmesini temel politika eksenlerinden biri haline getirmiştir (MEB, 2018). Ancak bu hedeflerin uygulanabilirliği ve sahadaki karşılığı, büyük ölçüde öğretmen ve yönetici deneyimlerinin derinlemesine analizine ihtiyaç duymaktadır.

Bu araştırma, tam da bu noktada anlamlı bir katkı sunmaktadır. Covid-19 pandemisi, eğitim sisteminde öngörülme­yen değişimlere neden olmuş; dijitalleşme, uzaktan öğretim, esnek planlama gibi kavramları zorunlu olarak gündeme taşımıştır. Bu beklenmedik kriz ortamında, öğretmen ve yöneticilerin mesleki yeterlikleri, liderlik desteğine erişimleri ve motivasyon düzeyleri farklı biçimlerde etkilenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırma hem kriz yönetimi sürecinde yaşanan dönüşümün boyutlarını hem de vizyon belgesindeki hedeflerin pandemi koşullarında ne ölçüde işlevsel hâle geldiğini ortaya koyarak özgün bir değerlendirme alanı açmaktadır.

Araştırmanın akademik önemi, insan kaynaklarının geliştirilmesi, mesleki gelişim ve değişim yönetimi gibi literatürde geniş yer bulan kavramların, Türkiye’deki güncel bir bağlamda –pandemi sürecinde– niteliksel olarak analiz edilmesinden kaynaklanmaktadır. Eğitim yönetimi alanında bu üç eksenin kesişim kümesinde yapılan çalışmalar sınırlı olduğundan, bu çalışma hem kavramsal hem de uygulamalı düzeyde yeni bir perspektif sunmaktadır. Uygulayıcılar açısından bakıldığında, araştırma öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını doğrudan sahaya dayalı verilerle görünür kılmakta; politika yapıcılarının merkezden belirlediği stratejilerin yerel düzeyde nasıl karşılandığına dair eleştirel bir çerçeve sunmaktadır. Bu durum, özellikle il ve ilçe düzeyindeki eğitim yöneticilerinin destek mekanizmalarını yeniden değerlendirmelerine katkı sağlayacaktır.

Son olarak çalışmanın politika düzeyindeki önemi, MEB’in gelecekte geliştireceği eğitim vizyonları, hizmet içi eğitim programları ve insan kaynağı stratejileri için sahadan beslenen veri temelli öneriler üretmesidir. Değişim yönetimi, yalnızca bir karar süreci değil; paydaş katılımı, kültürel uyum ve liderlik gerektiren çok katmanlı bir yapı olduğundan, bu araştırma karar vericilere uygulamaların sahadaki etkilerini daha gerçekçi biçimde analiz edebilme fırsatı sunacaktır.

Problem Durumu

Eğitim sistemleri, küresel düzeyde yaşanan krizlerin etkisiyle hızlı ve çoğu zaman plansız bir dönüşüm geçirmektedir. Bu krizlerin en çarpıcısı olan Covid-19 pandemisi, öğretim süreçlerinden okul yönetimine kadar eğitimle ilgili tüm yapıları yeniden değerlendirmeye zorlamıştır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin büyük oranda çevrim içi ortamlara taşındığı bu süreçte, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterlikleri ile insan kaynakları yönetimi uygulamaları yeniden gündeme gelmiştir. Pandemi süreci, öğretmen ve yöneticilerin değişen koşullara adaptasyon kapasitelerini sınamış; aynı zamanda eğitimde planlı ve sürdürülebilir değişim stratejilerinin eksikliğini gözler önüne sermiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, pandemi sürecinin ardından uzun vadeli bir dönüşüm hedefiyle “2023 Eğitim Vizyonu”nu yayımlamış; bu vizyon belgesi öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılması gerektiğini açıkça ortaya koymuştur (MEB, 2018). Belgedeki hedeflerden biri olan “Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri yeniden yapılandırılacak” vurgusu, insan kaynaklarının sürdürülebilir ve bütüncül gelişimi için bir yol haritası niteliğindedir. Ancak bu hedeflerin sahada nasıl karşılandığı, ne ölçüde uygulanabildiği ve öğretmen-yönetici düzeyinde nasıl deneyimlendiği henüz yeterince araştırılmamıştır. Eğitimde değişim yönetimi, yalnızca teknik bir yeniden yapılandırma süreci değil; aynı zamanda kurumsal kültürün, liderlik anlayışının ve çalışan motivasyonunun dönüştürülmesini içeren çok boyutlu bir alandır (Koçel, 2020). Ancak mevcut uygulamalarda değişim çoğu zaman yalnızca yapısal reformlarla sınırlı kalmakta, insan faktörünü odağa alan bütüncül bir yaklaşım geliştirilememektedir (Gökçe, 2020). Bu durum, değişimin okul düzeyinde sahiplenilmesini ve sürdürülebilirliğini olumsuz etkilemektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim ihtiyaçları, yöneticilerin liderlik becerileri ve kurumsal işleyişin niteliği gibi değişkenler, eğitimde insan kaynaklarının geliştirilmesinde belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Pandemi sonrası dönemde uzaktan eğitim uygulamaları, dijital okuryazarlık ve öğretmen destek sistemleri gibi alanlarda önemli boşluklar ortaya çıkmıştır. Bu süreçte eğitimcilerin teknolojik araçlara erişimi kadar, bu araçları etkili kullanma becerileri de tartışmaya açılmıştır.

Kriz anlarında ve planlı değişim süreçlerinde öğretmen ve yöneticilerin insan kaynağı olarak nasıl yönetildiğı, ne tür desteklerle karşılaştığı ve hangi engellerle karşı karşıya kaldığı soruları, eğitim politikalarının etkililiğı açısından yanıtlanmayı beklemektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de Covid-19 pandemisi ile şekillenen kriz temelli deneyimlerin, MEB 2023 Eğitim Vizyonu ile öngörülen planlı dönüşüm süreciyle nasıl keşiştiğı; eğitimde insan kaynakları yönetimi ve mesleki gelişim politikalarının bu süreçlerde ne derece işlevsel olduğı önemli bir araştırma sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma Soruları

Covid-19 pandemisi, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki yeterliklerini, liderlik pratiklerini ve kurum içi iletişim biçimlerini doğrudan etkilemiştir. Bu değişim, planlı eğitim politikalarının uygulanmasında çeşitli engellerle karşılaşılmasına neden olmuş; kriz anlarında eğitim sistemlerinin dayanıklılık kapasitesi test edilmiştir (Gökçe, 2020; Eren, 2014). MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nun sahadaki karşılığı ise hâlâ tartışmalıdır.

Bu kapsamda araştırmanın temel problemi şu soruyla ifade edilebilir:

Covid-19 pandemisi süreci, MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda yer alan insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi hedeflerine nasıl etki etmiştir?

Alt araştırma soruları:

- Pandemi süreci öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim süreçlerini nasıl etkilemiştir?
- Vizyon belgesindeki insan kaynakları hedefleri okul düzeyinde nasıl karşılık bulmuştur?
- Kurumsal destek mekanizmaları, kriz sürecinde ne derece işlevsel olmuştur?
- Değişim yönetimi süreçlerinde liderlik ve adaptasyon nasıl şekillenmiştir?
- İnsan kaynakları politikaları, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve bağlılığı üzerinde ne tür etkiler doğurmuştur?

Araştırmanın Sınırlılıkları:

Bu araştırma, nitel bir yaklaşım temelinde yürütülmüş olup belirli sınırlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, belirli bağlamsal ve yöntemsel koşullarla sınırlıdır. Araştırmanın geçerlilik sınırları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. *Zamansal Sınırlılık:* Araştırma, Covid-19 pandemisi sürecinde ve sonrasındaki geçiş döneminde elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu nedenle bulgular, pandemi koşullarının etkili olduğu belirli bir zaman dilimiyle sınırlıdır.

2. *Katılımcı Profili ile Sınırlılık:* Çalışma, Türkiye'de devlet okullarında görev yapan sınırlı sayıda öğretmen ve okul yöneticisinin görüşleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda sonuçlar, tüm öğretmen ve yöneticilerin genellenebilecek temsiliyetiyle değil, derinlemesine anlayışa dayalı bağlamsal sonuçlarla değerlendirilmelidir.

3. *Yöntemsel Sınırlılık:* Araştırma nitel bir desen olan durum çalışması (case study) çerçevesinde yapılandırılmıştır.

4. *Veri Toplama Araçları ile Sınırlılık:* Görüşme formu ve doküman analizi temel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmanın temel verilerini oluşturmaktadır. Katılımcıların kendi deneyimlerine dayalı yanıtları sübjektif algılar içerebilir.

5. *Coğrafi Sınırlılık:* Araştırma, belirli illerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerle sınırlıdır. Farklı coğrafi bölgelerde benzer bir çalışma yapılması, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamlarda farklı sonuçlar doğurabilir.

Bu sınırlılıklar dikkate alındığında, çalışmanın amacı bağlamında geçerli ve derinlemesine bilgi üretimi hedeflenmiş; bağlamı aşan genellemelerden kaçınılmıştır. Ancak elde edilen bulgular, politika yapıcılar ve uygulayıcılar için örnek olaylar ve eğilimler açısından yol gösterici olabilir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Değişim Yönetimi

Öğretmen ve yöneticilerin kendilerini mesleki anlamda eğitip geliştirmeleri aynı zamanda bir değişimi ifade eder. Değişimler de her kurum ve kişide mutlaka zorluklarla ve dirençle karşılaşmışlardır. Zira insanların, kurumların belli alışkanlıklarını terk etmeleri, yeniye alışmaları kolay değildir ve uzun bir süreç ister. İşte burada öğretmen ve yöneticilerin bu süreci hem kendileri hem de kurumları adına iyi yönetmeleri gerekmektedir. Çeşitli yöntem ve tekniğe sahip olan değişim yönetimini iyi bilmeleri, içselleştirmeleri, doğru yöntem ve tekniği uygulamaları süreci hızlandıracak ve kolaylaştıracaktır.

1.1.1. Değişim Yönetimi Kuramları

Değişim; bireylerin, kurumların ve toplumların yaşamında kaçınılmaz bir olgudur. Sürekli olarak değişen ve gelişen çevresel koşullar nedeniyle örgütlerin güçlü ve zayıf yanları ile birlikte etraflarındaki fırsatlar ve riskler de farklılaşmaktadır (İbili, 2022). Sosyal bilimlerde değişim, bir sistemin mevcut durumundan farklı bir duruma geçmesini ifade eder (Fullan, 2007). Eğitim sistemleri, toplumsal yapının bir parçası olarak ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmelere duyarlıdır; bu nedenle sürekli bir dönüşüm ve uyum süreci içerisindedir. Eğitimde değişim çoğunlukla reform, yenilik ve yeniden yapılandırma kavramlarıyla birlikte ele alınır. Özellikle bilgi toplumu sürecinde eğitim kurumlarından beklenen rollerin değişmesi, öğretim programlarının, liderlik modellerinin ve öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanmasını gerekli kılmıştır (Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., ve Kleiner, A. 2000). Türkiye'de 2000'li yıllardan itibaren yaşanan eğitim reformlarının çoğu, sistemdeki yapısal dönüşüm ihtiyacına dayalı olarak planlanmıştır (MEB, 2018).

Eğitim sistemleri, toplumsal, teknolojik ve kültürel değişimlere duyarlı yapılar olarak sürekli dönüşüm içerisinde. Bu dönüşüm sürecini anlamlandırmak için örgütsel değişim kuramlarına başvurulmaktadır. Kurt Lewin'in Üç Aşamalı Değişim Modeli (çözülme, değiştirme, yeniden donma), özellikle geleneksel yapıya sahip eğitim kurumlarında kültürel dirençleri aşmak için önerilmektedir (Burnes, 2004). John Kotter'in Sekiz Aşamalı Değişim Modeli ise liderlik odaklı stratejik yönetim için yol gösterici niteliktedir: aciliyet hissi yaratmak, vizyon geliştirmek, koalisyon kurmak, iletişim kurmak, yetkilendirmek, kısa vadeli kazanımlar elde etmek, başarıları pekiştirmek ve değişimi kurumsallaştırmak (Kotter, 1996). Michael Fullan (2007) ise eğitimde değişimin yalnızca yapısal değil, aynı zamanda ahlaki, kültürel ve duygusal bir süreç olduğunu vurgular. Fullan'a göre etkili bir eğitim reformu, öğretmen katılımı, liderlik vizyonu ve öğrenen okul kültürünü birlikte gerektirir.

Bu araştırmada kullanılan temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır. Tanımlar, araştırmanın kuramsal çerçevesine ve veri analizine yön vermesi açısından önem taşımaktadır:

İnsan kaynaklarının geliştirilmesi; eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin bilgi, beceri, tutum ve mesleki yetkinliklerini geliştirmeye yönelik planlı ve sistematik faaliyetlerin bütünüdür. Bu süreç; hizmet içi eğitim, kariyer planlaması, performans değerlendirme ve ödüllendirme gibi uygulamaları içermektedir (Koçel, 2020; MEB, 2018).

Değişim yönetimi; bir organizasyonun iç ve dış çevresinde meydana gelen değişimlere uyum sağlayarak, yapısal, kültürel ve işlevsel dönüşümünü planlı şekilde gerçekleştirme sürecidir. Eğitim bağlamında, okul kültüründe, liderlik yapılarında ve öğretim süreçlerinde dönüşümü kapsar ((Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014; Eren, 2014).

Mesleki gelişim; öğretmen ve yöneticilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek amacıyla yaşam boyu katıldıkları bireysel veya kurumsal öğrenme etkinlikleridir. Okul temelli gelişim, hizmet içi eğitimler ve yükseköğretim destekli programlar bu kapsama girer (MEB, 2018).

MEB 2023 eğitim vizyonu; millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan ve eğitim sistemine yönelik uzun vadeli hedefleri içeren stratejik vizyon

belgesidir. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi, dijitalleşme, bireyselleştirilmiş öğrenme ve okul temelli yönetim gibi birçok dönüşüm alanı bu belgede tanımlanmıştır (MEB, 2018).

Planlı değişim; önceden belirlenmiş stratejik hedefler doğrultusunda yapılandırılmış, zaman içinde aşamalı olarak uygulanan değişim sürecidir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu, planlı değişimin bir örneği olarak değerlendirilmiştir (Koçel, 2020).

Plansız değişim; kriz, afet veya beklenmeyen durumlar gibi ani gelişmeler sonucunda ortaya çıkan ve ön hazırlık yapılmaksızın uygulamaya konulan değişim türüdür. COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime geçiş, bu kapsamda kriz temelli plansız bir değişim örneği olarak değerlendirilmektedir (Bozkurt ve Sharma, 2020).

Sürdürülebilir eğitim; eğitimde kalite, erişim, kapsayıcılık ve eşitlik gibi temel ilkelerin uzun vadede sağlanmasını hedefleyen bir yaklaşımdır. İnsan kaynağının güçlendirilmesi, sürdürülebilir eğitim reformlarının temelini oluşturmaktadır (Aksu ve Doğan, 2021).

1.1.2. Değişim Türleri

Sürekli değişen dünyada, eğitim örgütlerinin varlıklarını sürdürebilmeleri için meydana gelen yeniliklere adapte olmaları, bu yönde kendilerini dönüştürmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir (İbili, 2022). Eğitim sistemindeki değişimleri anlamlandırmak için öncelikle örgütsel değişim kuramları üzerinde durulmalıdır. En bilinen modellerden biri, Kurt Lewin'in Üç Aşamalı Değişim Modelidir. Bu modele göre değişim; çözülme (unfreezing), değiştirme (changing) ve yeniden donma (refreezing) olmak üzere üç temel aşamada gerçekleşir (Burnes, 2004). Lewin'in modeli, özellikle kültürel dirençlerin yüksek olduğu okul ortamlarında değişimi planlamak açısından hâlâ geçerliliğini korumaktadır. Bunun yanında John Kotter'in 8 Aşamalı Değişim Modeli, stratejik ve planlı değişim yönetimi açısından eğitim kurumlarına uygulanabilir bir çerçeve sunmaktadır. Bu aşamalar; aciliyet hissi yaratmak, liderlik koalisyonu kurmak, vizyon geliştirmek, iletişimi güçlendirmek, yetkilendirmek, kısa vadeli kazanımlar sağlamak, ilerlemeleri pekiştirmek ve değişimi kurumsallaştırmaktır (Kotter, 1996). Kotter'in yaklaşımı, özellikle MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu'nda öngörülen değişim süreçleriyle örtüşmektedir. Michael Fullan ise eğitimde değişim konusunda en kapsamlı kuramlardan birini geliştirmiştir. Fullan'a göre değişim yalnızca yapısal değil, aynı zamanda duygusal ve ahlaki bir süreçtir. Eğitim liderlerinin değişim sürecinde empati, iş

birliği ve öğrenme kültürü yaratmaları gerektiğini vurgular (Fullan, 2007). Bu bağlamda öğretmenlerin değişimi sahiplenmesi, yalnızca üstten gelen emirlerle değil, profesyonel gelişim ve katılım olanaklarıyla mümkün olabilir.

Örgütsel değişim, kurumların mevcut yapılarını geliştirerek çevresel değişimlere uyum sağlamasını ve uzun vadede rekabet gücünü korumasını amaçlar. Genel anlamda örgütsel değişimin temel hedefleri şu şekilde sıralanabilir (Eren, 2014)

Sürdürülebilirlik: Kurumların faaliyetlerini uzun vadede sürdürebilmesi için değişime ayak uydurması gerekmektedir. Teknolojik ilerlemeler, toplumsal beklentiler ve yasal düzenlemeler gibi dış faktörler, kurumların mevcut yapılarını gözden geçirmesini zorunlu kılmaktadır.

Büyüme ve Gelişme: Değişim süreci, kurumların büyüme ve gelişim stratejilerini desteklemelidir. İnovasyon ve yeni yaklaşımların benimsenmesi, kurumların değişen koşullara uyum sağlamasını ve daha geniş bir kitleye hitap etmesini mümkün kılar.

Kurumların iç yapıları ve kültürleri, dış çevredeki değişimlere uyum sağlayacak şekilde geliştirilmelidir. Özellikle eğitim kurumlarında değişim yönetimi, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin değişen eğitim yaklaşımlarına adapte olmalarını kolaylaştırmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve değişime hazır olma durumları, eğitim kurumlarının değişim süreçlerine uyum sağlamasında önemli bir rol oynamaktadır (Yazıcı, 2020).

Örgüt Kültüründe Olumlu Değişimler: Değişim süreci, çalışanların tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyerek, kuruma bağlılıklarını artırmalı ve iş birliği kültürünü teşvik etmelidir. Çalışanların değişim sürecine aktif olarak katılım göstermeleri, değişimin kalıcı olmasını sağlamaktadır (Gökçe, 2020).

Örgütsel değişim sürecinde belirlenen özel amaçlar, kurumların verimliliğini ve etkinliğini artırarak, değişimin kısa ve uzun vadede olumlu sonuçlar doğurmasını sağlar. Bu bağlamda, örgütsel değişimin özel amaçları şunlardır (Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014):

Etkinlik ve Verimliliğin Artırılması: Değişim süreçleri, örgüt içindeki iş akışlarını daha verimli hale getirmeyi amaçlamalıdır. Özellikle eğitim kurumlarında, öğretmenlerin ve yöneticilerin değişime uyum sağlayarak daha etkin bir şekilde görev yapmaları sağlanmalıdır.

Motivasyonun Güçlendirilmesi: Kurum içi değişim süreçlerinin, çalışanların motivasyonlarını artıracak şekilde planlanması büyük önem taşımaktadır. Değişimin nedenleri ve çalışanlara sağlayacağı faydaların açık ve şeffaf biçimde aktarılması, bireylerin sürece daha istekli ve gönüllü şekilde katılımını kolaylaştırmaktadır. Bu tür bir yaklaşım hem değişimin benimsenmesini hem de kurumsal bağlılığı güçlendirmektedir (Eren, 2014; Senge, 2000)

İletişimin Güçlendirilmesi: Değişim sürecinde şeffaf ve etkili bir iletişim stratejisi benimsenmelidir. Kurum içindeki paydaşlar arasında güçlü bir iletişim ağı oluşturulması, değişim sürecinde belirsizliği azaltarak, sürecin daha sağlıklı ilerlemesini sağlar.

Katılımcı yönetim anlayışı, değişimin başarıyla yürütülmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Kurum içi karar alma süreçlerine öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer paydaşların aktif biçimde katılması, sadece değişime karşı olan direnci azaltmakla kalmaz; aynı zamanda demokratik bir okul kültürünün gelişimine de katkı sağlar. Bu yaklaşım, çalışanların sürece sahip çıkmasını ve kurumsal aidiyetin güçlenmesini desteklemektedir (Bursalıoğlu, 2015; Hoy ve Miskel, 2012).

Örgüt İçinde Güven ve Dayanışma Ortamının Güçlendirilmesi: Değişim süreci, çalışanlar arasında güven duygusunun pekişmesini ve takım çalışmasını teşvik etmeyi hedeflemelidir. Çalışanların değişim sürecinde desteklendiğini hissetmesi, değişimin benimsenmesini kolaylaştırır.

Otoritenin Yetkinliğe Dayalı Hale Getirilmesi: Geleneksel otoriter yönetim anlayışından uzaklaşılarak, liderlerin bilgi ve becerileri doğrultusunda yönlendirme yapması teşvik edilmelidir. Kurum içinde bilgi paylaşımı ve yetkinliğe dayalı bir yönetim anlayışının benimsenmesi, çalışanların gelişim süreçlerine daha fazla katkı sağlamasını sağlar. *Örgüt İçinde Sinerji Etkisi Yaratılması:* Değişim süreci, bireylerin ortak bir hedef doğrultusunda hareket etmelerini sağlamalıdır. Kurum içinde sinerji oluşturmak, değişimin daha hızlı benimsenmesini ve etkili bir şekilde uygulanmasını mümkün kılar. Değişim süreci, sadece mevcut koşulların iyileştirilmesi için değil, aynı zamanda kurumun uzun vadede rekabet gücünü artırması ve çalışanlar arasında güven ortamı oluşturması için de stratejik bir araç olarak değerlendirilmelidir. Değişim sürecinin başarılı olabilmesi için, örgütsel hedeflerin net bir şekilde belirlenmesi, çalışanların sürece dahil edilmesi ve değişim yönetiminin aşamalarına uygun bir strateji geliştirilmesi

gerekmektedir. Bu bağlamda MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi eğitimde değişim sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesi için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Eğitim kurumlarında değişimin amaçları, yalnızca öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda öğrenci başarısını artırmak ve eğitimde sürdürülebilir bir dönüşüm sağlamak için de kritik bir rol oynamaktadır. Örgütsel değişim süreçleri, farklı bağlamlara göre sınıflandırılabilir (Tunçer, 2013).

- **Planlı değişim:** Önceden belirlenmiş stratejik hedeflere dayalı olarak aşamalı biçimde uygulanan değişimdir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu bu tür bir değişimi temsil eder (Koçel, 2020).

- **Plansız değişim:** Krizler veya ani gelişmeler sonucu ortaya çıkan değişimdir. Covid-19 süreci buna örnek teşkil eder. Örgütsel değişimler genellikle planlı ya da plansız olarak gerçekleşmektedir. Planlı değişim, belirlenen amaçlar doğrultusunda yapılandırılan ve adım adım uygulanan bir süreçtir (Eren, 2014). Bu değişim türü, örgütsel hedeflerin stratejik bir yaklaşımla gerçekleştirilmesini sağlar ve uzun vadede kurumsal istikrarı destekler. Planlı değişim süreçlerinde, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda değişim uygulamalarına karar verilir ve değişimin tüm paydaşlar tarafından benimsenmesi sağlanır (Koçel, 2020). MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu da planlı değişime dayalı olarak oluşturulmuştur. Eğitim sisteminin uzun vadeli hedeflere ulaşmasını sağlamak için yapılandırılmış ve sistematik bir değişim süreci uygulanmaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin mesleki gelişimi, dijitalleşme, öğretim programlarının güncellenmesi ve okul yönetiminde reformlar gibi temel değişim alanlarına odaklanılmaktadır (MEB, 2018).

Öte yandan, plansız değişim örgütlerin ani gelişmelere ve kriz durumlarına hızla tepki vermesini gerektiren durumlarda ortaya çıkmaktadır. Özellikle pandemi, doğal afet ya da politik belirsizlikler gibi öngörülemeyen olaylar, örgütlerin geleneksel yapılarının dışında acil ve uyarlayıcı kararlar almasını zorunlu kılmaktadır (Aksoy, Bozkurt ve Kurşun 2021). Bu tür değişimler, genellikle beklenmedik olaylar sonucunda ortaya çıkar ve genellikle kısa vadeli çözümler üretmeye odaklanır. COVID-19 pandemisi sürecinde MEB'in uzaktan eğitime geçişi plansız değişime bir örnek olarak gösterilebilir. Bu süreçte, ani kararlar alınarak EBA (Eğitim Bilişim Ağı) gibi dijital platformlar daha etkin

kullanılmaya başlanmış, ancak değişimin sürekliliği ve etkinliği zaman içinde şekillenmiştir.

- **Makro/mikro değişim:** Eğitim politikası düzeyindeki reformlar makro; okul düzeyindeki uygulamalar mikro değişim olarak değerlendirilir. Makro değişim, büyük çaplı reform ve dönüşümleri ifade eder. Eğitim sistemindeki müfredat değişiklikleri, yeni eğitim politikalarının uygulanması veya ülke çapında eğitim teknolojilerinin yaygınlaştırılması makro düzeyde değişimlere örnek gösterilebilir. MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu, eğitim sisteminde makro düzeyde bir değişim süreci öngörmektedir. Mikro değişim ise daha küçük ölçekli ve sınırlı alanlarda yapılan değişimleri ifade eder. Örneğin, bir okulun yönetim yapısında yapılan düzenlemeler veya belirli derslerde yeni öğretim tekniklerinin uygulanması mikro değişim örneklerindendir. Mikro değişimler, genellikle yerel düzeyde gerçekleştiğinden, uygulama süreçleri daha esnek olabilir.

- **Proaktif/re-aktif değişim:** örgütlerin gelecekte karşılaşılabilecekleri durumlara karşı önceden hazırlık yaparak süreci planlı bir biçimde yönetmesini ifade ederken; reaktif değişim ise ani gelişmelere tepki olarak yapılan, çoğu zaman plansız ve hızlı müdahaleleri kapsar. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu proaktif bir değişim yaklaşımını temsil ederken, COVID-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitim modelleri reaktif değişime örnek oluşturmaktadır (Eren, 2014; Fullan, 2016). MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu, eğitimde proaktif bir değişim modeline örnek oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine yönelik programlar, eğitimde dijitalleşmeye geçiş süreci ve sürdürülebilir eğitim reformları bu kapsamda değerlendirilebilir. Reaktif değişim ise ani gelişmeler karşısında zorunlu olarak gerçekleştirilen değişimdir. Örneğin, pandemi sürecinde uzaktan eğitime zorunlu olarak geçiş yapılması reaktif değişime bir örnek teşkil etmektedir (Gökçe, 2020).

- **Evrimsel/devrimsel değişim:** Kademeli dönüşümler evrimsel; dijitalleşme gibi köklü dönüşümler devrimsel değişimdir. Evrimci değişim, kademeli ve aşamalı olarak gerçekleşen değişimi tanımlar. Eğitim müfredatındaki küçük revizyonlar veya öğretmen yetiştirme programlarının kademeli olarak güncellenmesi evrimci değişim örneklerindendir. Devrimci değişim ise köklü ve radikal değişimleri ifade eder. Örneğin, dijitalleşmenin eğitim sistemine tamamen entegre edilmesi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin tamamen değişmesi devrimci değişim olarak değerlendirilebilir. Değişim

türleri, örgütlerin mevcut durumları ve uzun vadeli hedefleri doğrultusunda farklılık göstermektedir. MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu, planlı, makro, proaktif ve zamana yayılmış değişim modelini benimseyerek eğitimde sürdürülebilir reformlar gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim sisteminde yapılan değişimler, yalnızca mevcut sorunlara çözüm üretmekle kalmamalı, aynı zamanda gelecekteki olası ihtiyaçları da karşılayacak şekilde planlanmalıdır. Bu nedenle, eğitim politikalarının oluşturulmasında, değişim sürecinin etkin yönetimi ve farklı değişim türlerinin analiz edilmesi büyük önem taşımaktadır

Bu sınıflandırmalar, değişim süreçlerinin yönetim stratejilerinin belirlenmesinde yol gösterici olmaktadır.

1.1.3. Değişime Direnç ve Liderlik

Değişim süreçlerinde karşılaşılan temel engellerden biri, bireysel ve örgütsel dirençtir. Direnç; belirsizlik, statü kaybı endişesi ve alışkanlıkların bozulması gibi nedenlerle oluşur. Bu nedenle değişim yönetiminin başarısı, direncin analiz edilerek uygun müdahale stratejilerinin geliştirilmesine bağlıdır (Gökçe, 2020). İnsanlar, belirsizlikten kaçınma eğiliminde oldukları için mevcut düzenlerini bozacak değişimlere karşı doğal bir direnç gösterebilirler. Bu direnç; bireylerin alışılmış olanı güvenli bulmalarından, değişimin yaratacağı belirsizlikten endişe duymalarından ve sahip oldukları mevcut statüyü kaybetme korkusundan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle değişim yönetiminde bireylerin psikolojik süreçleri ve güvenlik ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Eren, 2014; Schein, 2010). Başarılı bir değişim yönetimi, çalışanların değişime karşı gösterdikleri direnci aşmak ve onları sürece aktif olarak dahil etmek üzerine odaklanmaktadır. Çalışanların değişim sürecine olan bakış açılarını olumlu hale getirmek için örgüt içi iletişim güçlendirilmelidir. Değişimin nedenleri, olası etkileri ve beklentiler şeffaf bir şekilde çalışanlarla paylaşılmalı, onların endişeleri dikkate alınarak çözüm yolları geliştirilmelidir (Gökçe, 2020).

Liderlik, değişim yönetiminin merkezinde yer alan dinamik bir süreçtir. Etkili liderler, değişim süreçlerinde vizyon geliştirir, ekipleri motive eder ve kurumun direnç noktalarını dönüştürmeye çalışır. Transformasyonel liderlik modeli bu bağlamda öne çıkar. Bu modele göre lider, çalışanların inançlarını, değerlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak dönüşümsel bir atmosfer oluşturur (Bass ve Avolio, 1994). Eğitimde liderlik

yalnızca yönetsel değil; aynı zamanda pedagojik bir rolü de kapsar. Okul yöneticilerinin değişim liderliği kapasiteleri, vizyonun okula yerleşmesinde belirleyicidir (Leithwood ve Riehl, 2005). Özellikle kriz dönemlerinde liderlik, kurum içi motivasyonun sürdürülmesi ve sürecin yönetilebilirliğinin sağlanması açısından kritik önemdedir.

Özellikle liderlerin değişim sürecinde çalışanları motive eden, onların kaygılarını gideren ve değişimi sahiplenmelerini sağlayan bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir. Kurum yöneticilerinin, çalışanlara değişimin neden gerekli olduğunu ve sağlayacağı faydaları açık ve anlaşılır biçimde aktarması, değişime karşı oluşabilecek direncin azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, çalışanlara değişim sürecinde yeterli düzeyde eğitim ve teknik destek sağlanması, onların yeni sisteme daha hızlı ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarını kolaylaştırır (Schein, 2010; Fullan, 2016). Her direnç kendine özgü dinamiklere sahiptir ve birey ya da grupların direnç nedenleri analiz edilerek bu doğrultuda uygun çözüm yolları geliştirilmelidir. Değişime direnç gösteren bireylerin sürece dahil edilmesi, onları süreç içinde aktif hale getirmek ve değişimi benimsemelerini sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle değişim yönetimi yalnızca teknik ve yapısal düzenlemelerle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda çalışanların tutumları, beklentileri ve psikolojik uyum süreçlerini de kapsayan insan merkezli bütüncül bir yaklaşımla yürütülmelidir (Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014).

Eğitimde değişimin yönetimi, çok boyutlu bir liderlik, planlama ve değerlendirme sürecini içerir. Özellikle okul örgütlerinde değişim, yalnızca yapısal düzenlemeler değil; aynı zamanda öğretmen davranışları, öğrenci öğrenme biçimleri ve okul kültürü ile bütünleşik bir süreci gerektirir (Schein, 2010). Değişim yönetiminde başarılı olabilmek için öncelikle değişimin gerekliliği tüm paydaşlarca kabul edilmelidir. Eğitim örgütlerinde değişim çoğu zaman yukarıdan aşağıya bir yaklaşımla uygulanmakta, bu da öğretmenlerde direnç oluşturabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu nedenle değişim sürecine öğretmenlerin ve yöneticilerin katılımı sağlanmalı, paydaşlar arası iletişim güçlendirilmelidir. Ayrıca değişimin etkili biçimde sürdürülebilmesi için, izleme ve değerlendirme mekanizmalarının önceden tasarlanması gerekmektedir (Eren, 2014).

Özetle, değişim yönetimi günümüz organizasyonları için vazgeçilmez bir süreçtir. Kurumların sürdürülebilir bir yapı oluşturabilmeleri, gelişen teknolojiye ve değişen toplumsal beklentilere uyum sağlayabilmeleri için değişimi yönetme becerilerine sahip

olmaları gerekmektedir. Ancak, değişim sürecinin başarılı olabilmesi için planlı bir yaklaşım benimsenmeli, çalışanların değişime karşı gösterdiği direnç profesyonel yöntemlerle yönetilmeli ve değişimin organizasyona sağlayacağı katkılar çalışanlara etkili bir şekilde anlatılmalıdır. Eğitim sektörü başta olmak üzere tüm organizasyonlarda değişim yönetiminin etkin bir şekilde uygulanması, kurumların uzun vadede başarılı olmalarını sağlayacak en önemli faktörlerden biridir.

Transformasyonel liderlik yaklaşımı, değişime dirençle başa çıkmada etkili bir model sunar. Liderler, vizyon geliştirerek ve katılım sağlayarak çalışanların değişimi sahiplenmesini kolaylaştırır (Bass ve Avolio, 1994). Eğitim kurumlarında bu tür bir liderlik, sadece yönetsel değil pedagojik bir etki de yaratır (Leithwood ve Riehl, 2005).

1.1.4. MEB 2023 Eğitim Vizyonu Bağlamında Planlı Değişim

Eğitimde değişimin yönetimi, çok boyutlu bir liderlik, planlama ve değerlendirme sürecini içerir. Özellikle okul örgütlerinde değişim, yalnızca yapısal düzenlemeler değil; aynı zamanda öğretmen davranışları, öğrenci öğrenme biçimleri ve okul kültürü ile bütünleşik bir süreci gerektirir (Schein, 2010). Değişim yönetiminde başarılı olabilmek için öncelikle değişimin gerekliliği tüm paydaşlarca kabul edilmelidir. Eğitim örgütlerinde değişim çoğu zaman yukarıdan aşağıya bir yaklaşımla uygulanmakta, bu da öğretmenlerde direnç oluşturmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu nedenle değişim sürecine öğretmenlerin ve yöneticilerin katılımı sağlanmalı, paydaşlar arası iletişim güçlendirilmelidir. Ayrıca değişimin etkili biçimde sürdürülebilmesi için, izleme ve değerlendirme mekanizmalarının önceden tasarlanması gerekmektedir.

Değişimin sürdürülebilir olması, kurum kültürüne uyumlu biçimde inşa edilmesine bağlıdır. Eğitim kurumlarında değerler, normlar, inançlar ve alışkanlıklar; değişim süreçlerinin ya destekleyicisi ya da engelleyicisi olabilir (Schein, 2010). Bu nedenle değişim, yalnızca yapısal değil kültürel bir dönüşüm olarak ele alınmalıdır. Kurumsal uyum, değişimin tüm paydaşlarca benimsenmesini ve değişimin bir kurum pratiği hâline gelmesini ifade eder. Bu da eğitimde iş birliği kültürünün, profesyonel öğrenme topluluklarının ve açık iletişim ortamlarının inşasıyla mümkündür (DuFour ve Eaker, 1998)

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu, öğretmenlerin mesleki gelişimini, okul temelli yönetim anlayışını, dijital dönüşümü ve

bireyselleştirilmiş öğrenmeyi temel hedefler olarak belirlemiştir (MEB, 2018). Bu belge, planlı değişim süreci için stratejik bir çerçeve sunmaktadır.

Vizyon belgesinde yer alan hedefler:

- Mesleki gelişim süreçlerinin bireyselleştirilmesi,
- Hizmet içi eğitimlerin akredite programlara dönüştürülmesi,
- Dijital araçların sistematik entegrasyonu,
- Liyakat temelli insan kaynakları yönetiminin güçlendirilmesi.

Ancak bu planlı değişim süreci, pandemi gibi beklenmedik krizlerle kesintiye uğramış ve uygulama pratiklerinde çeşitli sapmalara neden olmuştur.

1.1.5. Sürdürülebilir Eğitim ve Kriz Yönetimi

Sürdürülebilir eğitim, eşitlik, erişim ve kalite ilkelerini uzun vadede sağlamayı hedefleyen bütüncül bir yaklaşımdır (Aksu ve Doğan, 2021). Pandemi süreci, sürdürülebilirlik kavramını yalnızca çevresel değil, kurumsal dayanıklılık bağlamında da gündeme getirmiştir.

Kriz dönemlerinde dayanıklı eğitim sistemleri:

- Hızlı karar alma ve esnek uygulama kapasitesine sahip olmalı,
- Dijital kaynaklara erişimi artırmalı,
- Öğretmenlerin psikososyal ve mesleki destek mekanizmalarıyla güçlendirilmesini sağlamalıdır (OECD, 2020).

Bu bağlamda, Covid-19 pandemisi hem sistemin kırılganlıklarını ortaya koymuş hem de geleceğe dönük sürdürülebilirlik stratejilerinin önemini artırmıştır.

1.2. İnsan Kaynakları

Örgütlerde etkililiğin temelini insan kaynağı oluşturmaktadır. Bu kaynağın etkili ve verimli kullanılması ve işin gereğini tam anlamıyla yerine getirilebilmesi için insan kaynağının sürekli olarak eğitilmesi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2014).

Kurumların sahip olduğu insan kaynağını yetiştirmesi ve geliştirmesi, çalışan açısından önemli bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır. Çünkü mesleğinde kendisine önem verildiğini hisseden bir iş gören, içinde bulunduğu örgütte motivasyona bağlı olarak daha fazla emek gösterip daha üretken hale gelir (Özan, 2004).

1.2.1. İnsan Kaynakları Yönetiminin Tanımı ve Önemi

İnsan kaynakları yönetimi (İKY), bireylerin potansiyelini etkin bir şekilde değerlendirerek örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlayan sistematik bir süreçtir. Eğitim örgütlerinde İKY, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki yeterliklerini geliştirerek öğrenci başarısını ve kurumsal etkililiği artırmayı hedefler (Armstrong, 2020). Modern yönetim yaklaşımlarının benimsendiği günümüz örgütlerinde, kamu ya da özel sektör fark etmeksizin, insan kaynakları yönetimi (İKY) kritik bir öneme sahiptir. Kurumların başarılı olabilmesi, yalnızca maddi ve teknolojik kaynaklarının etkin yönetilmesine değil, aynı zamanda insan kaynağının verimli ve sürdürülebilir bir şekilde geliştirilmesine bağlıdır. Günümüzde örgütlerin, yenilikçi örgüt modellerine uyum sağlaması, nitelikli personel istihdam etmesi ve mevcut çalışanlarının eğitime yatırım yapması kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir ((Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014).

Özellikle eğitim sektöründe insan kaynakları yönetimi, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesini, iş ortamında daha verimli olmalarını ve eğitim sisteminin genel kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu, eğitimde insan kaynaklarının geliştirilmesini temel hedeflerden biri olarak belirlemektedir. Eğitimde sürdürülebilir başarının sağlanabilmesi için, öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli mesleki gelişimlerine destek olunması büyük önem taşımaktadır (MEB, 2018).

Geleneksel personel yönetimi anlayışından farklı olarak çağdaş İKY yaklaşımı, insanı bir “araç” değil, stratejik bir “değer” olarak ele alır. Bu yaklaşım doğrultusunda

öğretmenlerin yetkinlikleri, liderlik becerileri ve dijital okuryazarlıkları, eğitim sisteminin başarısında belirleyici bir rol oynamaktadır.

İnsan kaynaklarının geliştirilmesi, çalışanlar açısından önemli bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır. Mesleğinde kendisine değer verildiğini hisseden bir çalışan, iş tatmini ve motivasyon seviyesini artırarak daha üretken hale gelir (Eren, 2014). İnsan kaynakları yönetiminin en önemli bileşenlerinden biri olan çalışan eğitimi ve mesleki gelişim programları, çalışanların örgütsel bağlılığını artıran kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Koçel, 2020).

Çalışanların performanslarını artırmak ve eksikliklerini gidermek amacıyla, iş ortamında rehberlik sağlamak veya bireysel gelişim programlarına yönlendirmek, insan kaynakları yönetiminin temel unsurlarından biridir. İnsan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik uygulanan programlar, çalışanların içsel yeteneklerini kullanmalarını teşvik eder ve onların daha yüksek performansa ulaşmalarını sağlar. Bu süreçte, yetenek yönetimi uygulamaları ve performans geliştirme stratejileri önemli rol oynamaktadır (Gündoğmuş, Çolak ve Vardarlier, 2021). Özellikle eğitim kurumlarında insan kaynaklarının geliştirilmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunmalarını sağlayan temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

1.2.2. Türkiye'de Eğitim Sisteminde İKY ve Politika Belgeleri

İnsan kaynakları yönetimi (İKY), örgütlerin hedeflerine ulaşabilmesi için çalışanların işe alınmasından, geliştirilmesine, performanslarının değerlendirilmesinden ödüllendirilmesine kadar uzanan sistematik faaliyetler bütünüdür (Dessler, 2017). Eğitim sektöründe İKY, öğretmenlerin ve yöneticilerin etkinliğini artırmak, öğrenci başarısını dolaylı olarak desteklemek ve örgütsel iklimi iyileştirmek gibi çok yönlü amaçlara sahiptir.

Kamu sektöründe, özellikle de eğitim gibi merkeziyetçi yapılarda insan kaynakları yönetimi uygulamaları genellikle katı mevzuat hükümlerine dayalı olarak yürütülmektedir. Ancak son yıllarda, kamu yönetiminde verimlilik, etkinlik ve liyakat gibi ilkeler doğrultusunda stratejik insan kaynakları yönetimi anlayışının giderek önem kazandığı görülmektedir. Bu dönüşüm, klasik bürokratik yapıdan daha esnek ve performans odaklı yönetim anlayışına geçişi de beraberinde getirmiştir (Aksu ve Doğan, 2021). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki İKY uygulamaları, öğretmen

atama süreçleri, norm kadro planlaması, hizmet içi eğitim sistematığı ve performans değerlendirme modelleri üzerinden yürütülmektedir. Ancak bu süreçlerde liyakat, şeffaflık, ödüllendirme ve kariyer gelişimi gibi unsurlar zaman zaman eleştirilmekte ve sahada motivasyon kayıplarına yol açabilmektedir (Balay, Kaya ve Yılmaz, 2014).

Geleneksel personel yönetimi anlayışından farklı olarak, çağdaş İKY yaklaşımı insanı bir “kaynak” olarak değil, stratejik bir “değer” olarak görür (Armstrong, 2020). Bu anlayış doğrultusunda eğitim kurumlarında insan kaynağının niteliği, kurumun başarısında belirleyici bir faktör hâline gelmiştir. Türkiye’de eğitimde insan kaynaklarına ilişkin en kapsamlı yol haritalarından biri, 2018 yılında yayımlanan MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesidir. Bu belge, insan kaynaklarının nitelikli ve sürdürülebilir şekilde geliştirilmesini temel politika eksenini olarak benimsemiştir (MEB, 2018).

Belgede öne çıkan hedefler:

- Öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerinin bireyselleştirilmesi,
- Hizmet içi eğitimlerin üniversite iş birlikleriyle desteklenmesi,
- Liyakat, şeffaflık ve ödüllendirme ilkelerinin güçlendirilmesi,
- Dijital dönüşümle insan kaynaklarının entegrasyonu.

Ancak bu hedeflerin sahadaki karşılıkları, uygulama pratikleriyle tam olarak örtüşmemektedir. Bu durum, özellikle kriz dönemlerinde daha görünür hale gelmiştir.

1.2.3. İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Stratejiler

İnsan kaynaklarının davranışlarını ve yetkinliklerini dönüştürebilen kurumlar, değişim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetebilmektedir. Eğitim kurumlarında öğretmenler ve okul yöneticilerine yönelik profesyonel gelişim yatırımları, değişim süreçlerinde insan kaynağının uyum kapasitesini artırmakta ve sürdürülebilir dönüşüm sağlamaktadır. Bu doğrultuda, liderlik gelişimi, iş birliğine dayalı öğrenme kültürü ve sürekli mesleki gelişim uygulamaları, örgütsel değişimin başarısı için kritik öneme sahiptir (Fullan, 2016; Leithwood ve Jantzi, 2009). Buna göre insan kaynaklarında değişim süreci aşağıdaki temel stratejilerle desteklenmelidir:

Çalışanların değişime adapte olabilmeleri için sürekli eğitim ve gelişim fırsatlarına erişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin mesleki

gelişim süreçlerinin desteklenmesi, eğitim kalitesini artıran en önemli faktörlerden biridir. Sürekli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak tasarlandığında, öğretim sürecindeki sorunlara odaklanarak öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmakta ve eğitim sisteminin genel kalitesine katkı sağlamaktadır.

İnsan kaynaklarında etkili ve sürdürülebilir bir değişim sağlanabilmesi için çalışanların karar alma süreçlerine katılımı büyük önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin yönetim süreçlerine dahil edilmesi hem örgütsel bağlılığı artırmakta hem de değişime karşı oluşabilecek dirençleri azaltmaktadır. Katılımcı yönetim anlayışı, okul kültürünün demokratikleşmesini ve değişimin tabana yayılmasını sağlayarak daha kalıcı sonuçlar doğurur (Bursalıoğlu, 2015; Hoy ve Miskel, 2012).

Teknoloji Odaklı İnsan Kaynakları Yönetimi: Eğitimde dijital dönüşüm süreci, öğretmenlerin ve yöneticilerin yeni teknolojilere uyum sağlamasını gerektirmektedir. Eğitim teknolojilerinin öğretmenler tarafından etkin kullanımı, öğrenci başarısını artırarak değişimin sürdürülebilirliğini sağlamaktadır (Gökçe, 2020).

Liderlik ve Motivasyon Programları: İnsan kaynaklarında değişim sürecinin başarılı olabilmesi için çalışanların liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve motivasyonlarının artırılması gerekmektedir. Bu kapsamda, MEB tarafından öğretmenler için yürütülen lider öğretmenlik ve uzman öğretmenlik gibi kariyer gelişim fırsatları, insan kaynaklarındaki dönüşümü destekleyen stratejik uygulamalar arasındadır (MEB, 2018).

Performans yönetimi süreçlerinde, çalışanların performanslarının ölçülmesi ve sürekli geri bildirim mekanizmalarının oluşturulması, insan kaynaklarında değişim sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesini sağlar. Eğitim alanında ise, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı sağlamaktadır. Özellikle, öğretmen performans değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin güçlü ve gelişime açık yönlerini belirleyerek, sürekli mesleki gelişimlerini desteklemektedir (Kırbaç, Balı ve Macit, 2016).

1.2.4. Karşılaşılan Zorluklar ve Engel Teşkil Eden Faktörler

Eğitim kurumlarında, çalışanların gelişimine engel teşkil eden faktörler arasında yöneticilerin çalışanları karar sürecine dahil etmemesi, iletişim eksiklikleri ve yetersiz

özendirici politikalar yer almaktadır (Eren, 2014). Eğitimde insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik karşılaşılan temel engeller şu şekilde sıralanabilir (Gökçe, 2020);

Yönetici desteğinin eksikliği: Eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yeterince katkı sunmaması.

Eğitim fırsatlarının yetersizliği: Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için yeterli mesleki eğitim programlarının bulunmaması.

İletişim eksiklikleri: Yönetim ve öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğu.

Yetersiz teşvik politikaları: Öğretmenlerin kariyer gelişimlerini destekleyecek teşvik edici uygulamaların eksik olması.

Bu sorunların giderilmesi, eğitim sisteminin kalitesini artırarak öğretmenlerin daha motive bir şekilde çalışmasını sağlayacaktır. 2023 Eğitim Vizyonu, eğitim sisteminde insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik önemli dönüşümleri hedeflemektedir. Türk eğitim sisteminde insan kaynağını geliştirme amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenler için hizmet içi eğitim programları sunulmakta ve öğretmenlerin sürekli gelişim içinde olmaları desteklenmektedir. Bu vizyona göre, öğretmenlerin ve yöneticilerin dinamik, kendini yenileyen bir yapıda olması gerektiği vurgulanmakta ve hizmet içi eğitim programlarının akredite üniversite programlarına dönüştürülmesi planlanmaktadır (MEB, 2018).

Eğitimde insan kaynaklarını geliştirmek, yalnızca bireysel kariyer gelişimine katkı sunmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin eğitim kalitesini artıran temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve kariyer fırsatlarının artırılması eğitimde sürdürülebilir başarının sağlanması için kritik bir faktördür.

Eğitimde İKY'nin en tartışmalı alanlarından biri, öğretmenlerin ve yöneticilerin performanslarının değerlendirilmesidir. Etkili bir performans değerlendirme sistemi; öğretmenlerin gelişim alanlarını belirlemeye, motivasyonu artırmaya ve sürekli iyileşmeye katkı sunar (Danielson, 2007). Ancak Türkiye'deki uygulamalar genellikle standart ve yüzeysel değerlendirmelerle sınırlıdır. Geri bildirim süreci, performans değerlendirmesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Nitelikli geri bildirim, öğretmenlerin öz farkındalığını artırır, mesleki gelişim planlarını daha bilinçli oluşturmalarını sağlar.

Bunun için değerlendirmenin sadece yönetici kaynaklı değil; akran, öğrenci ve öz değerlendirme boyutlarıyla çok yönlü olması gerekir (OECD, 2013).

1.2.5. Dijitalleşme Süreci ve İKY'nin Dönüşümü

COVID-19 pandemisi, dijitalleşmeyi bir tercih olmaktan çıkararak zorunlu bir politika alanı haline getirmiştir. İnsan kaynakları yönetimi de bu dönüşümden etkilenmiş; uzaktan hizmet içi eğitimler, dijital performans takip sistemleri ve veri odaklı yönetim süreçleri önem kazanmıştır (Irmak, Demirkaya ve Gündüz Çekmecelioglu, 2023). 21. yüzyılda dijital teknolojiler, insan kaynakları yönetiminde önemli bir rol üstlenmektedir. Özellikle pandemi döneminde dijital platformlar üzerinden yürütülen hizmet içi eğitimler, performans takibi ve etkileşim süreçleri, İKY'nin dijital dönüşümünü zorunlu kılmıştır (Yalırsu et al., 2023). MEB'in sunduğu dijital eğitim içerikleri, öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerinin gelişimine katkı sunmakta; ancak bu uygulamaların sadece içerik sunumuyla sınırlı kalmaması, rehberlik ve gelişim takibi boyutunu da içermesi gerekmektedir.

1.2.6. Kariyer Gelişimi ve Ödüllendirme

Eğitimde kariyer basamakları ve ödüllendirme sistemleri, öğretmenlerin motivasyonunu artırma potansiyeline sahiptir. Ancak Türkiye'de bu yapı, uygulamada çeşitli tartışmalara neden olmaktadır (Özbal, 2023; Ketten ve Dağaşan, 2020). Araştırmalar, maddi ödüllerden çok; takdir edilme, özerklik, gelişim fırsatları gibi içsel motivasyon kaynaklarının öğretmen davranışlarını daha olumlu etkilediğini göstermektedir (Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla ödüllendirme sistemlerinin pedagojik hedeflerle uyumlu ve şeffaf bir yapıda olması gerekir.

Eğitim politikalarında yaşanan yapısal dönüşümler, İKY süreçlerini daha esnek, veriye dayalı ve katılımcı hâle getirme gerekliliğini doğurmuştur (Ulrich et al., 2013). Covid-19 süreci, bu ihtiyacı daha da belirginleştirmiştir. Eğitim kurumlarında stratejik İKY uygulamaları; öğretmenlerin yetkinliklerini belirleme, liderlik potansiyelini destekleme, görevde yükselmeyi performansla ilişkilendirme ve çalışan bağlılığını artırma gibi alanlarda reformlar gerektirmektedir. Bu doğrultuda bütüncül bir İKY modeli, yalnızca bireyi değil; kurum kültürünü ve liderlik biçimini de dönüştürmelidir.

1.3. Mesleki Gelişim

Okulların temel hedefi, öğrencilere nitelikli eğitim öğretim yaşantıları sağlamak ve onları uygun yeterliklerle donatarak hayata hazırlamaktır. Okul içinde öğrencilerin eğitim hayatına doğrudan etki eden en önemli etmen ise öğretmendir. Öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasındaki bağ açıktır. Bu nedenle eğitimin hedeflerine ulaşması bir açıdan öğretmene bağlıdır. Dolayısıyla insan kaynağı olarak öğretmenlerin kendilerini yetiştirmesi ve geliştirmesi gereklidir. Öğretmenlerin kendilerini yetiştirmesi ve geliştirebilmesi için de ne tür mesleki gereksinimlerinin olduğunun belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarına ayna tutulması gerekmektedir. Sağlıklı bir durum tespitinin üzerine oturan planlar ve eylemler amaca hizmet edebilir.

1.3.1. Kuramsal Temeller ve Uygulama Modelleri

Mesleki gelişim, eğitimcilerin meslek yaşamları boyunca bilgi, beceri, tutum ve değerlerini sürekli olarak yenilemeleri ve geliştirmeleri sürecidir (Murphy ve Calway, 2008). Bu süreç; yalnızca öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda okulun örgütsel kapasitesini ve öğrenci başarısını da doğrudan etkiler. Nitekim araştırmalar, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ile öğrenci akademik performansı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2019; Karasar, 2005). 21. yüzyılda hızla değişen öğrenme ortamları, dijitalleşme ve çok kültürlü sınıflar gibi yeni öğretim gereksinimleri, eğitimcilerin yalnızca içerik bilgisine değil; teknoloji entegrasyonu, farklılaştırılmış öğretim ve kapsayıcı sınıf yönetimi gibi alanlarda da sürekli gelişimini zorunlu kılmıştır.

Mesleki gelişim, eğitimcilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarının sürekli olarak geliştirilmesini amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemelerine, çağdaş eğitim modellerine uyum sağlamalarına ve öğrenci başarısını artıran pedagojik yaklaşımları etkin bir şekilde kullanmalarına olanak tanır (Balay, 2012).

Eğitim kurumlarının temel amacı, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile donatılmasıdır. Ancak bu hedefe ulaşmak, büyük ölçüde eğitimcilerin mesleki niteliklerinin geliştirilmesine ve güncellenmesine bağlıdır. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu

göstermektedir (Karasar, 2005). Bu nedenle, öğretmenlerin sürekli olarak mesleki gelişimlerini destekleyen eğitim politikalarının oluşturulması büyük önem taşımaktadır.

1.3.2. Mesleki Gelişim Kavramı ve Bileşenleri

Mesleki gelişim, öğretmen ve yöneticilerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlerini sürekli olarak güncellemelerini ve geliştirmelerini ifade eder (Murphy ve Calway, 2008). Bu süreç yalnızca bireysel düzeyde bir gelişimi değil; aynı zamanda okulun örgütsel kapasitesinin güçlenmesini ve öğrenci başarısının artmasını da hedefler (OECD, 2019; Karasar, 2005).

Mesleki gelişim süreci, dört temel bileşende ele alınabilir:

- **Bireysel gelişim:** Öğretmenlerin bireysel çabalarıyla bilgi güncellemeleri ve alanlarında uzmanlaşmaları.
- **Örgütsel gelişim:** Okul temelli meslektaş iş birlikleri, öğrenme toplulukları.
- **Teknolojik gelişim:** Eğitim teknolojilerinin pedagojik kullanımı ve dijital okuryazarlık.
- **Liderlik gelişimi:** Eğitim yöneticilerinin stratejik düşünme ve öğretim liderliği becerilerinin geliştirilmesi

1.3.3. Türkiye’de Mesleki Gelişim Uygulamaları

Türkiye’de mesleki gelişim uygulamaları zaman içinde merkezi, kısa süreli kurslardan okul temelli ve çevrim içi uygulamalara doğru bir dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşüm, özellikle pandemi süreciyle birlikte hız kazanmıştır. Türkiye’de mesleki gelişim uygulamaları, geleneksel hizmet içi eğitim modellerinden, daha kapsamlı ve sürdürülebilir modellerin benimsenmesine doğru bir dönüşüm geçirmiştir. Özellikle Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG), öğretmenlerin bireysel ve kurumsal gelişimlerine yönelik önemli katkılar sağlayan bir sistem olarak öne çıkmaktadır.

1.3.4. Geleneksel Hizmet İçi Eğitimler

Uzun yıllar boyunca Türkiye’de hizmet içi eğitim faaliyetleri, genellikle merkezi olarak planlanmış ve kısa süreli seminerlerle sınırlı kalmıştır. Bu yapının katı program anlayışı, sahadaki gerçek ihtiyaçlara yanıt verememesi ve uygulama boyutunun zayıf

kalması nedeniyle, öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. Son yıllarda bu yaklaşımın yetersizliği fark edilmiş ve okul temelli, katılımcı ve ihtiyaç odaklı hizmet içi eğitim modelleri gündeme gelmiştir (Aksu ve Doğan, 2021).

Katılımcılar bu programları genellikle “simgesel” ve “uygulamadan kopuk” olarak nitelendirmiştir. Geleneksel mesleki gelişim modelleri, genellikle belirli aralıklarla düzenlenen hizmet içi eğitimler ve seminerlerden oluşmaktadır. Ancak bu tür eğitimlerin sınırlı süreli olması ve uygulamaya dönük kazanımların yeterince takip edilmemesi nedeniyle uzun vadeli etkileri sınırlı kalabilmektedir (Koçel, 2020).

Türkiye’de mesleki gelişim uzun yıllar boyunca merkezi olarak planlanan, kısa süreli hizmet içi kurslar biçiminde uygulanmıştır. Ancak bu eğitimlerin genellikle teorik ve tek yönlü olması, öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermemesi gibi nedenlerle etkililiği sınırlı kalmıştır (Koçel, 2020). Katılımcı öğretmenlerin çoğu bu programları simgesel, zorunlu ve uygulamadan kopuk olarak tanımlamaktadır.

1.3.5. Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeli

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen ve uygulamaya alınan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG), öğretmenlerin kendi okul bağlamlarında, meslektaşlarıyla iş birliği içinde gelişimlerini sürdürmelerine olanak tanımaktadır (MEB, 2010). Bu model, öğretmenlerin öğrenme toplulukları oluşturarak meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışmalarını ve gerçek sınıf deneyimleri üzerinden mesleki gelişimlerini sürdürmelerini teşvik etmektedir. Bu model, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmalarına destek sağlayan süreçler bütünüdür (MEB,2007).

Bu modelin sunduğu başlıca avantajlar şunlardır:

- Gelişimin doğrudan sınıf bağlamında gerçekleşmesi,
- Meslektaşlar arası bilgi ve deneyim paylaşımı,
- Sürekli gelişim odaklı okul kültürünün inşası.

Ancak modelin uygulanmasında öğretmenlere getirilen bürokratik yükler ve sınırlı destek mekanizmaları, yaygınlaşma sürecini kısıtlamıştır.

1.3.6. Uzaktan Eğitim ve Dijital Sertifika Programları

Pandemi süreciyle birlikte dijital ortamda sunulan mesleki gelişim programları ön plana çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan çevrim içi içerikler, özellikle dijital pedagojik tasarım, yapay zekâ okuryazarlığı ve siber güvenlik gibi temalara odaklanmıştır (MEB, 2024; Yalırsu, H. Y., Ulukaya, H., Gök, S., ve Başaran, A. 2023).

Bu dijital programların sağladığı fırsatlar:

- Zaman ve mekân bağımsız erişim,
- Bireyselleştirilmiş öğrenme olanakları,
- Geniş kitlelere kısa sürede ulaşabilme.

Ancak öğretmenlerin motivasyonu, dijital yeterlik düzeyi ve teknik altyapıya erişim düzeyi gibi değişkenler, programların etkililiği üzerinde belirleyici olmaktadır.

1.3.7. Mesleki Gelişimde Sürdürülebilirlik ve Gelecek Yönelimleri

Sürdürülebilir bir mesleki gelişim sistemi, yalnızca dönemsel eğitimlerle sınırlı olmamalı; bireysel, örgütsel ve sistem düzeyinde destek mekanizmalarını bütüncül biçimde içermelidir. OECD (2020) raporlarına göre, öğretmen gelişimini destekleyen sistemlerin ortak özellikleri şunlardır:

- Uzun vadeli ve modüler yapıdaki gelişim planları,
- Geri bildirim temelli değerlendirme sistemleri,
- Okul temelli profesyonel öğrenme toplulukları,
- Dijital okuryazarlığın sistematik entegrasyonu.

Türkiye bağlamında bu vizyonun gerçekleştirilmesi, hizmet içi eğitimin niteliğinin artırılması, uygulama odaklı modellerin desteklenmesi ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımının sağlanmasıyla mümkün olabilir.

1.4. MEB 2023 Eğitim Vizyonu ve İnsan Kaynaklarına Yönelik Stratejiler

2023 Eğitim Vizyonu belgesinin yayınlanmasıyla birlikte Türkiye genelinde eğitimle ilgilenen tüm taraflar, kuruluşun hedeflerine ilişkin yeni bir heyecan yaşadı. Bunun nedeni vizyon belgesinin yıllardır çözülmeyi bekleyen sorunları ele almasıdır. Üstelik ulusal düzeyde önde gelen sosyal kurumlara benzeyen bir eğitim kurumunun ileriye dönük hareketleri toplumun tüm kesimlerini ilgilendirdiğinden bu coşku toplumun tüm kesimleri tarafından paylaşılıyordu.

1.4.1. Vizyon Kavramı Üzerine Kuramsal Bir Bakış

Vizyon kavramı, Latince "videre" fiilinden türemiş olup "görmek" anlamına gelir. Stratejik yönetim ve planlama literatüründe vizyon, bir kuruluşun gelecekte ulaşmak istediği konumu belirleyen, yön verici ve motive edici bir rehber olarak tanımlanır (Kılıç, 2010). Peter Senge (1990), vizyonu, örgütsel öğrenmenin temel bileşeni olarak ele almakta ve sürdürülebilir bir başarının ancak paylaşılan bir vizyonla sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Eğitim bağlamında ise vizyon, eğitimin sunduğu olanaklarla bireylerin ve toplumun uzun vadeli gelişim hedeflerini içeren bir çerçevedir. Eğitimde vizyon, sadece belirli bir eğitim düzeyinin değil, tüm eğitim sisteminin kapsayıcı hedeflerini ifade eder. Eğitim politikalarında vizyon belirlemek, ülkelerin toplumsal dönüşüm hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Örneğin, Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu, bilgi toplumuna dönüşüm sürecinde eğitimin rolünü güçlendirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bu doğrultuda vizyon, eğitimin yönünü belirleyen bir pusula işlevi görerek, eğitimin bütün bileşenlerini kapsayan bir stratejik planlama aracıdır

1.4.2. Eğitimde Vizyon Kavramının Önemi

Eğitimde vizyon kavramı, eğitimin geleceğini şekillendirmek amacıyla stratejik bir yol haritası olarak kullanılmaktadır. Vizyon sayesinde eğitim politikaları, öğretim programları, öğretmen yetiştirme süreçleri ve öğrenci başarısı gibi pek çok alan yönlendirilir. UNESCO (2015), eğitimin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmadaki kritik rolüne dikkat çekerek, tüm paydaşların ortak bir vizyon etrafında toplanmasını önermektedir. Eğitimde vizyon oluşturmak, toplumsal ihtiyaçların öngörülmesi ve buna uygun eğitim sistemlerinin tasarlanmasını sağlar. Böylece eğitim, bireylerin yeteneklerini geliştirmelerine ve toplumsal refahın artmasına katkıda bulunur (Fullan, 2007). Eğitimde vizyon aynı zamanda yenilikçi yaklaşımları teşvik ederek, dijitalleşme ve küreselleşme

gibi dinamiklere uyum sağlamayı kolaylaştırır. Türkiye'nin son yıllarda benimsediği eğitim vizyonu, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemekte ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden politikalar geliştirmektedir (MEB, 2018). Bu vizyoner bakış açısı, eğitimin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireylerin bütünsel gelişimini destekleyen bir süreç olarak ele alınmasını sağlar.

1.4.3. Eğitim Vizyon Belgeleri ve Stratejik Yol Haritası Olarak İşlevi

Eğitim vizyon belgeleri, ülkelerin eğitim politikalarını şekillendiren temel strateji dokümanlarıdır. Bu belgeler, eğitimin mevcut durumunun analiz edilmesi, geleceğe yönelik hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli stratejilerin tanımlanması açısından kritik öneme sahiptir. OECD (2018), eğitim vizyon belgelerinin, sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla eğitimde kaliteyi artırmayı hedeflediğini belirtmektedir. Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi de bu amaca yönelik olarak hazırlanmış, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını ön plana çıkaran ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen bir yol haritasıdır (MEB, 2018). Eğitim vizyon belgeleri, sadece ulusal düzeyde değil aynı zamanda uluslararası bağlamda da önem taşır. Örneğin Avrupa Komisyonu'nun *Education and Training 2020* stratejisi, üye ülkeler arasında eğitimde ortak hedefler belirleyerek, iş birliği ve karşılıklı öğrenmeyi teşvik etmektedir (European Commission, 2012). Dolayısıyla, eğitim vizyon belgeleri hem yerel hem küresel ölçekte eğitimin kalitesini artırmaya yönelik somut adımların atılmasını sağlar.

1.4.4. Türkiye'de Eğitim Vizyonu: Geçmişten Günümüze Detaylı İnceleme

1.4.4.1. Cumhuriyet Dönemi ve İlk Eğitim Vizyonu: Modernleşme ve Merkezileşme

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte Türkiye'de eğitim alanında köklü değişimler yaşanmış ve eğitim vizyonu da bu doğrultuda şekillenmiştir. 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitimde merkezileşmeyi sağlarken, laik ve bilimsel temellere dayalı bir eğitim sisteminin inşasını hedeflemiştir (Akyüz, 2015). Bu kanunla birlikte tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış, dini eğitim veren kurumlar ya kapatılmış ya da dönüştürülmüştür. Böylece eğitim yoluyla ulus inşası sürecine hız verilmiş ve Cumhuriyet değerlerini benimseyen bireyler yetiştirmek ana hedef olmuştur.

Bu dönemin vizyonu, okullaşma oranlarını artırmak, kadınların eğitime erişimini sağlamak ve modern bilimlere dayalı bir müfredat oluşturmak olarak özetlenebilir.

Özellikle Halkevleri ve Köy Enstitüleri gibi uygulamalar, yalnızca eğitim vermekle kalmamış, aynı zamanda kırsal kalkınmayı ve toplumsal dönüşümü destekleyen çok yönlü yapılar olarak önemli roller üstlenmiştir (Kartal, 2008). Köy Enstitüleri modeli, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama yönünde önemli bir adım olarak görülmüş, kırsalda yaşayan gençlerin öğretmen olarak yetiştirilmesiyle eğitimin yaygınlaştırılması hedeflenmiştir.

Atatürk'ün eğitimle ilgili "Öğretmenler! Yeni nesil sizlerin eseri olacaktır." sözü, bu dönemin vizyonunu derinlemesine yansıtmaktadır. Eğitim, yalnızca bireylerin bilgi edinmesi değil, aynı zamanda milli kültürün, çağdaş değerlerin ve yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi için bir araç olarak değerlendirilmiştir (MEB, 2018).

Bu dönemde ayrıca, eğitim politikaları belirlenirken modern pedagoji yaklaşımlarına önem verilmiş ve çağdaş ülkeler örnek alınarak reformlar gerçekleştirilmiştir. Özetle, Cumhuriyet dönemi eğitim vizyonu; çağdaşlaşma, bilimsel eğitim, ulusal kimlik inşası ve fırsat eşitliği ilkelerine dayanarak, Türkiye'nin sosyal ve ekonomik kalkınmasını destekleyen güçlü bir yol haritası sunmuştur. Bu vizyon, sonraki dönemlerin reformlarına da temel teşkil etmiştir.

1.4.4.2. 1980 Sonrası Dönüşüm: Küreselleşme ve Eğitimde rekabetçilik

1980 sonrası dönemde Türkiye, küresel değişimlere paralel olarak eğitim sisteminde önemli vizyon değişiklikleri gerçekleştirmiştir. Özellikle 1980 askeri darbesinin ardından, hem sosyo-politik hem de ekonomik dönüşüm süreçleri eğitim politikalarını etkilemiştir. Bu yıllarda Türkiye'nin öncelikleri arasında bilgi temelli ekonomi oluşturma ve küresel rekabette yer alma hedefleri yer almıştır (Kartal, 2020; Toprak, Ağcakaya ve Gül, 2016). Eğitim sisteminin bu dönüşüme yanıt verebilmesi için, yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarına ve yaşam boyu öğrenme stratejilerine yönelinmiştir.

1997 yılında gerçekleştirilen zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkarma reformu, nitelikli insan gücü yetiştirme hedefinin somut bir göstergesidir. Bu düzenleme ile özellikle kırsal kesimdeki çocukların eğitime erişimi artırılmış ve temel eğitim kalitesi yükseltilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 2015). Avrupa Birliği müktesebatına uyum sürecinde, Türkiye'de eğitimde kalite güvence sistemleri geliştirilmeye başlanmış; Bologna Süreci'ne katılım

sağlanarak yükseköğretimde diploma denkliği, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği gibi hedefler belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2024).

Bu dönemin bir diğer önemli adımı, teknoloji destekli eğitim uygulamalarının başlatılması olmuştur. FATİH Projesi ile dijital eğitim materyalleri, akıllı tahtalar ve tablet bilgisayarlar eğitimin ayrılmaz parçası haline gelmiştir (MEB, 2018). Bu sayede öğrencilere daha etkileşimli öğrenme ortamları sunulmuş, öğretmenlerin dijital yetkinlikleri artırılmış ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Ayrıca "Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009)" ile öğrenmenin okul çağıyla sınırlı olmadığı, her yaşta ve her ortamda öğrenmenin desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2009). Bu yaklaşım, dinamik iş gücü piyasasına uyum sağlama ve bireylerin sürekli mesleki gelişimini teşvik etme hedeflerini içermektedir. Sonuç olarak, 1980 sonrası Türkiye'nin eğitim vizyonu; küreselleşmenin getirdiği fırsatları değerlendirme, yaşam boyu öğrenme anlayışını yerleştirme, kaliteyi artırma ve dijitalleşme odaklı reformlarla şekillenmiştir. Bu vizyon sayesinde Türkiye, eğitimde uluslararası standartlara ulaşma yolunda önemli adımlar atmıştır.

1.4.5. 2023 Eğitim Vizyonu: Yapısı, Amacı ve Temel İlkeleri

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Ekim 2018'de yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, Türkiye'de eğitim sisteminin yapısal dönüşümünü hedefleyen kapsamlı bir yol haritası olarak tanımlanmıştır. Belge; birey, okul ve sistem düzeyinde dönüşümü esas alan, çağın gereksinimlerine uyumlu, veri temelli ve bütüncül bir yaklaşımı benimser (MEB, 2018).

Vizyon belgesinde yer alan temel ilkeler arasında bireyselleştirilmiş öğrenme, yaşam boyu gelişim, kapsayıcılık, dijitalleşme, öğretmen niteliğinin artırılması ve okul temelli karar alma öne çıkmaktadır. Bu çerçeve, eğitim sisteminin yalnızca yapısal değil; aynı zamanda kültürel, teknolojik ve pedagojik olarak da dönüşmesini amaçlamaktadır.

1.4.6. Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Gelişimi Vizyonu

2023 Eğitim Vizyonu'nun merkezinde öğretmen yer almaktadır. Vizyon belgesinde öğretmenlere ilişkin şu üç ana hedef vurgulanmıştır:

1. Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri yeniden yapılandırılacak.

2. Öğretmenlerin gelişiminde okul temelli ve uygulamaya dayalı modeller yaygınlaştırılacak.

3. Mesleki gelişim, teşvik ve ödüllendirme mekanizmalarıyla desteklenecek.

Bu hedefler doğrultusunda MEB, dijital sertifikasyon, modüler hizmet içi eğitim programları, meslektaş dayanışması ve öğretmenlik kariyer basamakları gibi uygulamaları geliştirmeyi taahhüt etmiştir (MEB, 2018). Ancak uygulamada bu yapıların çoğu, sınırlı bir çerçevede kalmış; OTMG gibi modeller kurumsallaştırılamamıştır. Okul yöneticilerinin gelişimi için hedeflenen liderlik akademileri ise belirli pilot uygulamaların ötesine geçememiştir.

2018 yılında yayımlanan "2023 Eğitim Vizyonu", Türkiye'nin eğitim alanında uzun vadeli hedeflerini somutlaştıran kapsamlı bir stratejik doküman olarak dikkat çekmektedir. Bu belge, sadece mevcut eğitim sorunlarını ele almakla kalmamış, aynı zamanda eğitimin tüm paydaşlarını kapsayan yenilikçi ve bütüncül bir yaklaşım sunmuştur (MEB, 2018). Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesi, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin revize edilmesi, eğitim teknolojilerinin entegrasyonu ve okul yönetiminde liderlik yetkinliklerinin güçlendirilmesi gibi temel alanlara odaklanılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi öncelikli hedeflerden biri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla uygulamalı eğitimler, atölyeler ve çevrim içi platformlar aracılığıyla çeşitli programlar yürütülmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Ayrıca, okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlar da hayata geçirilmiştir. Bu sayede, okulların öğrenen organizasyonlara dönüşmesi ve öğretmenlerin yenilikçi pedagojik yaklaşımları benimsemeleri teşvik edilmiştir. Pandemi süreci, dijital eğitim altyapısının önemini bir kez daha ortaya koymuş ve 2023 Vizyonu'nun teknoloji entegrasyonu hedefleri açısından önemli bir test olmuştur. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve diğer dijital platformlar sayesinde eğitimde süreklilik sağlanmış, öğrenciler ve öğretmenler uzaktan eğitim süreçlerine hızla adapte olmuştur (Metin, Gürbey ve Çevik, 2021).

2023 Eğitim Vizyonu ayrıca kapsayıcılık ilkesini vurgulayarak dezavantajlı grupların eğitime erişimlerini artırmayı hedeflemiştir. Özel eğitime ihtiyaç duyan

öğrenciler, göçmen çocuklar ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı kesimler için özel programlar ve destek mekanizmaları geliştirilmiştir (MEB, 2018). Böylece eğitimde fırsat eşitliğini sağlama yönünde somut adımlar atılmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu, Türkiye'nin eğitimde kaliteyi artırma, yenilikçi uygulamaları yaygınlaştırma ve kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturma hedeflerini ortaya koyan stratejik bir belge olmuştur. Bu vizyonun hayata geçirilmesi, Türkiye'nin bilgi temelli ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmasında kritik bir rol oynamaktadır.

1.4.7. İnsan Kaynaklarının Verimli Kullanımı ve Ödüllendirme

Vizyon belgesinde yer alan bir diğer önemli stratejik hedef; “insan kaynağının verimli kullanılması ve hakkaniyetli bir şekilde ödüllendirilmesi”dir. Bu hedef kapsamında:

- Öğretmenlerin yer değiştirme ve görevde yükselme işlemlerinin daha adil hale getirilmesi,
- Performansa dayalı teşvik sistemlerinin geliştirilmesi,
- Liyakat temelli kariyer planlamalarının oluşturulması öngörülmüştür.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılması (2022), bu sürecin bir uzantısı olarak görülse de öğretmenler arasında sınav odaklı kariyer basamaklarına yönelik eleştiriler mevcuttur. Ayrıca belge temelli gelişim yerine sürekli değerlendirme ve rehberlik içeren modeller önerilmekte ancak sahada bu yönde uygulama örnekleri sınırlı kalmaktadır.

1.4.8. Dijitalleşme ve Eğitim Teknolojileri Vizyonu

Belge, dijital dönüşümü yalnızca uzaktan eğitim araçlarıyla sınırlı tutmamış; eğitim yönetimi, ölçme-değerlendirme, öğretmen gelişimi ve öğrenci takibi gibi alanlarda da veri temelli sistemlerin geliştirilmesini önermiştir. EBA, Öğretmen Bilişim Ağı, e-Portfolyo sistemleri gibi platformlar bu kapsamda yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2019).

Ancak OECD (2021) raporlarına göre, Türkiye’de dijital içerik üretimi ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu hâlâ sınırlı düzeydedir. Vizyon belgesi ile hedeflenen dijitalleşme; donanım yatırımları kadar, dijital pedagojik okuryazarlığın geliştirilmesine de odaklanmalıdır.

1.4.9. Sürdürülebilirlik, Kapsayıcılık ve Erişim Ekseninde Vizyon Belgesi

Vizyon belgesinde kapsayıcılık, fırsat eşitliği ve dezavantajlı gruplara erişim gibi unsurlar “sürdürülebilir kalkınma” ilkeleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda:

- Taşınmalı eğitim dışında yerinde çözüm modelleri,
- Özel eğitimde bireyselleştirilmiş destek sistemleri,
- Göçmen öğrenciler için kültürel uyum programları geliştirilmiştir.

Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları, özellikle kırsal bölgelerde dijital uçurum nedeniyle sınırlı bir etki göstermiştir. Bu durum, kırsal kesimlerdeki öğrencilerin eğitim hakkına erişimini olumsuz yönde etkilemiştir (Sezgin ve Fırat, 2020). Eğitim vizyonunun başarısı, yalnızca merkezi politikaların uygulanmasıyla sınırlı değildir; okul düzeyindeki yönetsel kapasite, öğretmen katılımı ve yerel uyarlamalar da kritik öneme sahiptir. Stratejik planlamanın okul kültürüne entegre edilmesi, bu vizyonun etkililiğini artıran temel unsurlardan biridir (Spillane, 2006).

1.5. COVID-19 Pandemisinin Eğitim Yönetimi Üzerindeki Etkileri

Dünya zaman zaman doğal ya da insan kaynaklı birçok felaket atlatmış ve insanoğlu bu felaketlerden ders çıkarmış, sürekli önlemlerini geliştirerek varlığını devam ettirebilmiştir. Örneğin, süper fırtınalar, orman yangınları, depremler ve salgın hastalıklar dünyada insan varlığını zaman zaman tehlikeye atmıştır. Covid-19 Pandemisi de bunlardan biri olarak tarihteki yerini almıştır. Küresel bir krize yol açan COVID-19 birçok alan gibi eğitim alanında da bü- yük değişimlere yol açmış, örgün öğretim süreçlerinin hızlı bir değişime uğramasına ve yüz yüze eğitim faaliyetlerinin hızlı şekilde durdurulmasına yol açmıştır. Eğitim faaliyetlerin sürdürülmesi açısından hâlihazırda devam eden uzaktan eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi ve daha fazla eğitim uygulamasının uzaktan eğitim ile öğrencilerin ulaşımına sunulması zorunlu hale gelmiştir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim faaliyetleri pandemi sürecinde hızlı değişime uğramış ve ülkemizde yaklaşık yirmi yedi milyon öğrenci bu süreçten etkilenmiştir. Bu süreçte hızlı ve etkin adımlar atarak eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi gerekli olmuştur. Covid-19 pandemi dönemi eğitimde sorunlar yaşanmasına neden olmakla birlikte eğitim sistemlerinin yeniden gözden geçirilmesi, temel felsefesinden

uzaklaşmış ve geçerliliği tartışılan yöntemlerin güncellenmesi için bir fırsat da oluşturmuştur.

1.5.1. COVID-19 Pandemisinin Ortaya Çıkışı ve Yayılım Süreci

COVID-19 pandemisi, küresel sağlık sistemini, ekonomik yapıları ve eğitim süreçlerini derinden etkileyen en önemli salgınlardan biri olarak kabul edilmektedir. 2019'un sonlarında Çin'in Hubei eyaletindeki Wuhan kentinde ilk olarak tespit edilen SARS-CoV-2 virüsü, hızla dünya geneline yayılmış ve kısa sürede küresel bir kriz haline gelmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), 11 Mart 2020 tarihinde COVID-19'u pandemi olarak ilan etmiş ve ülkeleri acil önlemler almaya çağırmıştır (WHO, 2020b).

Tarihteki diğer pandemilere kıyasla, COVID-19'un yayılım hızı oldukça yüksektir. İspanyol Gribi (1918-1919) ve Asya Gribi (1957-1958) gibi pandemiler kıtasal boyutlarda etkili olmuşken, COVID-19 neredeyse tüm dünya nüfusunu tehdit eden bir halk sağlığı sorunu haline gelmiştir (Eren, 2014). Küresel insan hareketliliğinin artması, ulaşım ve ticaret ağlarının genişlemesi, COVID-19'un kısa sürede milyonlarca insanı etkileyen bir salgına dönüşmesine yol açmıştır.

1.5.2. COVID-19'un Yayılım Süreci ve Küresel Etkileri

COVID-19'un hızla yayılmasının en önemli nedenlerinden biri, virüsün solunum yoluyla bulaşması ve asemptomatik taşıyıcıların yayılma zincirinde önemli bir rol oynamasıdır. Hastalığın başlangıçta hafif semptomlarla seyretmesi, toplumda fark edilmeden yayılmasına neden olmuş ve birçok ülke virüsün kontrol altına alınmasında geç kalmıştır.

Pandeminin yayılım süreci, küresel ölçekte şu aşamalardan geçmiştir:

Aralık 2019 – Ocak 2020: Çin'in Wuhan kentinde ilk vakaların tespit edilmesi ve Çin hükümetinin şehirde karantina uygulamaya başlaması.

Şubat 2020: Virüsün Güney Kore, Japonya, İran ve İtalya gibi ülkelere yayılması ve Avrupa'da vakaların hızla artmaya başlaması.

Mart 2020: WHO'nun COVID-19'u pandemi ilan etmesi ve dünya genelinde ülkelerin sınırlarını kapatma, seyahat yasakları koyma ve karantina tedbirleri uygulama sürecine girmesi.

Nisan 2020 – Aralık 2020: Aşı çalışmalarının hızlandırılması ve ilk mRNA bazlı COVID-19 aşılarının geliştirilmeye başlanması.

2021 – 2022: Aşılama kampanyalarının hız kazanması ve toplum bağışıklığı kazanımıyla kısıtlamaların aşamalı olarak kaldırılması.

COVID-19 pandemisi sadece sağlık alanında değil, eğitim, ekonomi, sosyal yaşam ve psikoloji gibi birçok farklı alanda derin etkiler bırakmıştır.

1.5.3. Pandemi ile Mücadele: Küresel Önlemler

COVID-19'un yayılımını durdurmak amacıyla ilaçsız mücadele yöntemlerine başvurulmuş; toplum sağlığını korumak adına sosyal mesafe, maske kullanımı ve hijyen önlemleri gibi stratejiler ön plana çıkmıştır. Bu önlemler, salgının kontrol altına alınmasında temel halk sağlığı yaklaşımları arasında yer almıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Pandemiyle mücadele kapsamında dünya genelinde alınan bazı önemli önlemler şunlardır:

Sokağa çıkma yasakları ve karantina uygulamaları: İnsan hareketliliğini azaltmak ve virüsün yayılımını kontrol altına almak için birçok ülke karantina uygulamış ve sokağa çıkma yasakları getirmiştir.

Sosyal mesafe kurallarının uygulanması: Toplu etkinlikler, konserler, spor organizasyonları iptal edilmiş ve çalışma sistemleri uzaktan çalışma modellerine dönüşmüştür.

Maske ve hijyen kurallarının yaygınlaştırılması: Halk sağlığı otoriteleri, COVID-19'un solunum yoluyla bulaştığını vurgulayarak maske kullanımını zorunlu hale getirmiştir (WHO, 2020b). Aşılama kampanyalarının başlatılması: 2021 yılında Pfizer-BioNTech ve Moderna tarafından geliştirilen ilk COVID-19 aşıları, küresel çapta aşılama kampanyalarının başlamasını sağlamıştır (OECD, 2021).

1.5.4. COVID-19'un Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri

COVID-19 pandemisi, tarih boyunca insanlığın karşılaştığı en büyük küresel sağlık krizlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Salgın, sadece sağlık alanında değil, eğitim, ekonomi, sosyal yaşam ve bireysel psikoloji gibi birçok farklı alanda kalıcı değişimlere yol açmıştır. COVID-19 pandemisi, modern eğitim sistemlerinde eşi benzeri görülmemiş bir kriz yaratmıştır. Dünya genelinde 102 ülkede okullar kapatılmış, yaklaşık

900 milyon öğrenci eğitimden uzak kalmış ve uzaktan eğitim modellerine geçiş zorunlu hale gelmiştir (OECD, 2020). Eğitim sistemi, pandemi sürecinde büyük dönüşümler geçirmiş ve uzaktan eğitim modelleri yaygınlaşmıştır. Türkiye’de de bu süreçte çeşitli kararlar alınmış ve uygulanmaya çalışılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, bu süreçte öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyelerini artırmaya yönelik çeşitli stratejiler geliştirmiş ve eğitimde dönüşüm sürecini destekleyen politikalar oluşturmuştur. Bu politikalar kapsamında;

Okulların kapanması ve uzaktan eğitime geçiş: Millî Eğitim Bakanlığı, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformunu etkin hale getirerek uzaktan eğitim sistemine geçiş yapmıştır (MEB, 2020).

Öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesi: Öğretmenlerin çevrimiçi eğitim süreçlerine adapte olabilmeleri için uzaktan eğitim teknikleri, dijital materyal geliştirme ve çevrimiçi ölçme değerlendirme konularında mesleki gelişim programları düzenlenmiştir.

Öğrenciler arasındaki dijital uçurumun azaltılması: Ekonomik dezavantajlı öğrencilerin internet ve teknolojiye erişim sorunları çözülmeye çalışılmış ve bazı ülkelerde ücretsiz tablet ve internet desteği sağlanmıştır. Bu süreçte uzaktan eğitim modellerinin avantajları ve dezavantajları da ortaya çıkmıştır. Eğitimde dijitalleşme süreci hız kazanmış olsa da, bu süreçte özellikle öğrenciler arasında dijital erişim eşitsizlikleri, öğrenme motivasyonunun düşmesi ve öğretmenlerin yeni sistemlere uyum sağlama konusunda yaşadıkları zorluklar dikkat çekmiştir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin yeterince sağlanamamasına ve dijital dönüşümün sahada istenen etkiyi oluşturamamasına yol açmıştır (Aksoy, Bozkurt ve Kurşun 2021). Pandeminin eğitim sistemine olan etkileri uzun vadede değerlendirilmesi gereken bir konu olmaya devam etmektedir

1.5.5. Pandemi Süreci ve Eğitim Sistemlerinde Kriz Yönetimi

COVID-19 pandemisi, eğitim sistemlerinde eşî görülmemiş bir kriz ortaya çıkarmıştır. Dünya genelinde 100'den fazla ülkede okulların kapanması, yaklaşık 900 milyon öğrencinin öğrenim hayatında kesintiye neden olmuştur (OECD, 2020). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı, EBA platformu aracılığıyla çevrim içi eğitime geçiş

yapmış; ancak bu süreç, altyapı sorunları, erişim eşitsizliği ve pedagojik adaptasyon yetersizlikleri ile sınırlı kalmıştır.

Bu koşullar, kriz dönemlerinde eğitim sistemlerinin ne derece hazırlıklı olduğunun ve karar alma süreçlerinin ne kadar esnek ve kapsayıcı biçimde işlediğinin sorgulanmasına neden olmuştur. Eğitimde kriz yönetimi; yalnızca teknik altyapı değil, psikososyal destek, liderlik kapasitesi ve öğretmenlerin dijital yetkinlikleri gibi çok boyutlu yapılarla ilişkilidir.

1.5.6.COVID-19 ve Eğitim Sistemine Yansıyan Sorunlar

COVID-19, eğitim sisteminde büyük ölçekte aksamalara neden olmuştur. Okulların kapanması ve çevrim içi eğitime geçiş, öğrenme kayıplarını artırmış, okulu bırakma oranlarında yükselmelere yol açmıştır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, çevrim içi eğitim araçlarına erişimde yaşanan eşitsizlikler bu süreci daha da zorlaştırmıştır (Saavedra, 2020). COVID-19 pandemisi sürecinde, teknolojik altyapı eksiklikleri, internet erişimi sorunları ve dijital cihaz yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliğini daha da derinleştirmiştir (Yıldız ve Akar Vural, 2021). Pandeminin sadece öğrenciler değil, öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde de olumsuz etkileri olmuştur. Derslerin çevrim içi platformlara aktarılması, yeni eğitim araçlarının kullanımı ve sürecin planlanması gibi konularda yaşanan zorluklar, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarını da sekteye uğratmıştır. Eğitimciler, bu süreçte bir yandan yeni teknolojilere adapte olmaya çalışırken, bir yandan da öğrencilerle etkili bir iletişim kurmanın yollarını aramıştır.

COVID-19'un eğitim sistemine yansıttığı temel sorunlar şunlardır:

- Öğrenme kayıplarının artması ve akademik başarı düşüşü
- Dijital uçurum ve eğitimde fırsat eşitsizliğinin derinleşmesi
- Öğrencilerde motivasyon kaybı ve okulu bırakma oranlarının yükselmesi
- Öğretmenler ve okul yöneticileri için artan mesleki baskılar ve uyum sorunları
- Psikolojik etkiler ve sosyal-duygusal gelişim geriliği
- Bu sorunların her biri, COVID-19'un eğitim sistemlerinde yarattığı karmaşık ve çok boyutlu etkileri göstermektedir.

1.5.7. Uzaktan Eğitim ve Dijitalleşme Süreci

Pandemiyle birlikte dijitalleşme, eğitimin en temel unsurlarından biri hâline gelmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere yönelik dijital içerik üretimi, çevrim içi ölçme-değerlendirme ve uzaktan öğretim becerileri üzerine çeşitli eğitim programları düzenlemiştir. EBA ve ÖBA gibi platformlar üzerinden yürütülen bu programlar sayesinde öğretmenler dijital okuryazarlık becerilerini geliştirme fırsatı bulmuştur.

Ancak bu süreçte yaşanan dijital uçurum ciddi bir eşitsizlik alanı oluşturmuştur. Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler ile sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin internete ve cihazlara erişimindeki sorunlar, eğitime katılımı olumsuz etkilemiştir (UNESCO, 2021).

1.5.8. Mesleki Gelişim Süreçlerindeki Dönüşüm

COVID-19 pandemisi, mesleki gelişim uygulamalarını da köklü biçimde dönüştürmüştür. Geleneksel yüz yüze hizmet içi eğitim programları, yerini çevrim içi ve esnek yapılara bırakmıştır. Bu yeni yapı, öğretmenlerin zaman-mekân kısıtlarını aşmasını sağlamış; ancak etkileşim düzeyinin düşüklüğü ve uygulama eksikliği gibi sınırlılıkları beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin büyük bölümü, çevrim içi eğitimlerin bireysel bilgi düzeylerine katkı sunduğunu ancak sınıf içi pratiğe aktarmada yetersiz kaldığını belirtmiştir. Ayrıca bu süreçte, sürekli ve sürdürülebilir mesleki gelişim ihtiyacının önemi daha da belirginleşmiştir.

1.5.9. Öğretmen ve Yöneticiler Üzerindeki Psikolojik ve İş Yükü Baskıları

Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenler, sadece teknik değil, aynı zamanda duygusal ve psikolojik baskılarla da karşı karşıya kalmıştır. Sürekli değişen kararlar, artan iş yükü, çevrim içi ortama adaptasyon ve öğrenci katılımını artırma baskısı, öğretmenlerde tükenmişlik riskini artırmıştır (Kapçak ve Sakız, 2022; Koşar ve Battal, 2021). Benzer biçimde, okul yöneticileri de kriz yönetimi, iletişim, veli-yönetim dengesi ve personel motivasyonu gibi çoklu görevleri aynı anda yerine getirmek zorunda kalmıştır. Bu süreçte destekleyici liderlik, okul iklimini korumada kritik rol oynamıştır.

1.5.10. Eğitimde Psikososyal Destek İhtiyacı

Pandemi süreci öğrenciler üzerinde kaygı, düşük motivasyon, sosyal izolasyon ve öğrenme kayıpları gibi önemli psikolojik ve akademik sorunlara yol açmıştır. Özellikle

ruh sağılığı hizmetlerinin yeterince erişilebilir olmaması, bu etkilerin uzun vadeye yayılmasına neden olmuştur (Loades et al., 2020; Wang et al., 2020). Sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi amacıyla okul rehberlik servislerinin güçlendirilmesi, öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi ve kriz sonrası travma destek programlarının yaygınlaştırılması gerektiğı literatürde sıkça vurgulanmaktadır.

1.5.11. Pandemi Sürecinin Getirdiğı Yeni Yaklaşımlar

COVID-19 pandemisi, mesleki gelişim uygulamalarında önemli değıışimlere yol açmıştır. Uzaktan eğitim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik programlar hız kazanmıştır. Bu süreç, mesleki gelişim modellerinin daha esnek ve yenilikçi bir yapıya bürünmesine olanak tanımıştır.

Uzaktan eğitim yoluyla sunulan mesleki gelişim programları, hem erişim kolaylığı sağlamış hem de öğretmenlerin mesleklerinde daha etkili olmalarına yardımcı olmuştur. Pandemi süreci, mesleki gelişim uygulamalarının dijital dönüşümünü hızlandırmış ve gelecekteki uygulamalara yönelik önemli bir model oluşturmuştur

1.5.12. Pandemi Sürecinin Mesleki Gelişime Etkisi

COVID-19 pandemisi, küresel eğitim sistemini derinden etkileyerek, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerini dönüştüren bir katalizör görevi görmüştür. Salgın, geleneksel eğitim modellerinin sınırlarını zorlamış ve uzaktan eğitim araçlarının öğretim süreçlerine entegrasyonunu hızlandırmıştır (Santagata, R., Villavicencio A., Wegemer, C. M., ve Cawelti, L., 2023). Eğitimcilerin yeni dijital beceriler edinmesini ve mesleki gelişim programlarının çevrim içi ortamlara taşınmasını zorunlu kılan bu süreç, mesleki gelişimde esneklik, erişilebilirlik ve teknoloji entegrasyonu gibi yeni dinamikleri beraberinde getirmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), bu dönüşümü desteklemek amacıyla öğretmenlerin dijital becerilerini artırmaya yönelik çeşitli eğitim programları düzenlemiştir. Bu süreçte, dijital girişimcilik, bilgi işlemsel düşünme becerileri, yapay zekâ temelli öğretim stratejileri ve çevrim içi ölçme değerlendirme uygulamaları gibi konular öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına dahil edilmiştir (MEB, 2020). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini artırmak, yeni teknolojilere uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve dijital pedagojik becerilerini geliştirmek amacıyla birçok farklı kurs ve sertifika programı sunulmuştur.

1.5.13. Uzaktan Eğitimin Mesleki Gelişimdeki Rolü

COVID-19 pandemisi, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini önemli ölçüde dönüştürmüş ve uzaktan eğitim teknolojilerini bu sürecin vazgeçilmez bir parçası haline getirmiştir. Yüz yüze hizmet içi eğitimlerin yapılamaması, eğitimcilerin çevrim içi mesleki gelişim etkinliklerine yönlendirilmesini beraberinde getirmiştir (Trust ve Whalen, 2020; König, J., Jäger-Biela, D. J., ve Glutsch, N., 2020). Bu kapsamda, eğitimcilerin çevrim içi hizmet içi eğitim programlarına katılımı artırılmış ve dijital beceriler kazanmalarına yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu süreçte, öğretmenlerin dijital yeterliliklerini geliştirmeye yönelik çeşitli eğitim programları düzenlenmiş ve teknolojik araçların etkin kullanımı teşvik edilmiştir (Yıldırım, 2020).

Uzaktan mesleki gelişimin öğretmenler açısından sağladığı bazı avantajlar şunlardır:

Esnek erişim imkânı: Geleneksel mesleki gelişim programları genellikle fiziksel mekânlarda ve belirli saat dilimlerinde gerçekleştirilirken, uzaktan eğitim sayesinde öğretmenler kendi programlarına uygun zaman dilimlerinde eğitimlere katılabilmişlerdir.

Coğrafi engellerin ortadan kalkması: Kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına erişimi önceden daha kısıtlıyken, uzaktan eğitim sayesinde coğrafi engeller büyük ölçüde aşılmıştır.

Maliyetlerin düşmesi: Uzaktan eğitim, yol ve konaklama gibi fiziksel eğitim programlarının gerektirdiği ek maliyetleri ortadan kaldırarak öğretmenlerin daha fazla eğitim programına katılımını mümkün kılmıştır.

Ancak uzaktan mesleki gelişim uygulamaları bazı zorlukları da beraberinde getirmiştir. Örneğin: Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerindeki farklılıklar, eğitim sürecinde bazı grupların dezavantajlı olmasına neden olmuştur. İnternet erişiminde yaşanan eşitsizlikler, kırsal bölgelerdeki bazı öğretmenlerin eğitimlere katılımını zorlaştırmıştır. Bu zorluklara rağmen, COVID-19 süreci öğretmenlerin mesleki gelişim anlayışında kalıcı değişikliklere yol açmış ve uzaktan eğitim teknolojilerinin yaygınlaşmasını sağlamıştır.

1.5.14. Pandemi Sürecinde İnsan Kaynakları Uygulamaları

Pandemi, insan kaynakları yönetimini de derinden etkilemiştir. Personel yer değiştirmeleri, performans takibi, dijital beceri geliştirme ve sürekli eğitime erişim gibi alanlarda dijital çözümlere geçilmiştir. Katılımcı okul müdürlerinin çoğu, pandemi sürecinde dijitalleşmenin insan kaynaklarının yönetimine veri temelli ve esnek bir yapı kazandırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, dijital araçlara eşit erişimin sağlanamaması ve bazı bölgelerde altyapı eksiklikleri nedeniyle bu avantajların eşitlik temelinde paylaşılamadığı da gözlemlenmiştir. Bu durum, sürdürülebilir İKY uygulamalarının yalnızca teknik değil, aynı zamanda stratejik planlama ve kapsayıcılık ilkeleriyle yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

1.5.15. Uzaktan Eğitim Teknolojilerinin Mesleki Gelişimde Kullanımı

Pandemi süreci, mesleki gelişim uygulamalarında çevrim içi öğrenme ve uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanımını yaygınlaştırarak öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine yeni olanaklar sunmuştur. Bu süreçte, eğitimciler için şu önemli gelişmeler kaydedilmiştir:

Çevrim içi öğretmen eğitimleri yaygınlaşmıştır: Daha önce sınırlı sayıda sunulan mesleki gelişim kursları, çevrim içi platformlar sayesinde daha fazla öğretmene ulaşmıştır.

Pandemi süreciyle birlikte öğretmenler, çevrim içi eğitim programlarını kendi zaman planlarına göre takip edebilmiş ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirme fırsatı yakalamıştır. Bu esnek ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemiş ve dijital pedagojik becerilerini artırmıştır (MEB, 2024; Avcı ve Güven, 2021).

Dijital pedagojik becerilerin kazandırılması hızlanmıştır: Pandemi ile birlikte öğretmenlerin uzaktan öğretim süreçlerini daha verimli yönetebilmeleri için dijital pedagojik yaklaşımlara yönelik eğitimlere katılımı teşvik edilmiştir.

Bu gelişmeler öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerini artırarak eğitime yenilikçi bir yaklaşım getirmelerine olanak tanımıştır.

1.5.16. Mesleki Gelişim Modellerinin Esneklik Kazanması

Pandemi süreci, geleneksel mesleki gelişim yaklaşımlarının sınırlarını zorlamış ve esnek, bireyselleştirilmiş mesleki gelişim modellerinin önünü açmıştır. Bu süreçte, mesleki gelişim uygulamalarında şu önemli değişiklikler yaşanmıştır:

Öğrenme toplulukları ve çevrim içi paylaşım ağları yaygınlaşmıştır: Öğretmenler, meslektaşlarıyla çevrim içi platformlar aracılığıyla etkileşim kurarak bilgi ve deneyim paylaşımını artırmıştır.

Hibrit eğitim modelleri mesleki gelişime entegre edilmiştir: Hibrit eğitim modelleri, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine entegre edilmiş; yüz yüze ve çevrim içi öğrenmenin birleştirildiği programlar sayesinde, öğretmenlerin farklı ortamlarda öğrenme deneyimi kazanmaları sağlanmıştır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmelerine ve esnek öğrenme ortamlarına uyum sağlamalarına katkıda bulunmuştur (Öğretmen Bilişim Ağı, 2021).

Öğretmenlerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre şekillendirilen programlar artmıştır: Mesleki gelişim süreçleri, öğretmenlerin bireysel öğrenme stillerine ve gelişim hedeflerine göre esnek bir yapıya bürünmüştür.

Bu değişimler, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine daha aktif katılım göstermelerine olanak tanımış ve sürekli öğrenme kültürünün yaygınlaşmasını sağlamıştır.

1.5.17. Dijitalleşme ve Mesleki Gelişim Stratejileri

COVID-19 pandemisi, mesleki gelişim programlarının dijitalleşmesini hızlandırarak eğitim teknolojilerinin öğretmen eğitiminde daha etkin kullanılmasını sağlamıştır. MEB tarafından yürütülen stratejiler kapsamında, öğretmenlerin dijital becerilerinin artırılması hedeflenmiştir (MEB, 2020).

Bu kapsamda geliştirilen dijital mesleki gelişim stratejileri şunlardır:

Çevrim içi mesleki gelişim platformlarının yaygınlaştırılması: MEB, öğretmenlerin çevrim içi eğitim kurslarına kolay erişimini sağlamak amacıyla çeşitli platformlar geliştirmiştir.

Eğitim teknolojilerinin entegrasyonu: Öğretmenlerin öğrenme yönetim sistemleri, interaktif içerik tasarımı ve çevrim içi değerlendirme araçlarını kullanabilmelerini sağlamak amacıyla eğitim programları düzenlenmiştir.

Kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin artırılması: Öğretmenler, kendi öğrenme hızlarına göre farklı eğitim programlarını takip edebilmiş ve kişisel gelişim süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetebilmiştir (Digital Promise, 2020). Bu stratejiler, mesleki gelişim uygulamalarının gelecekte daha yenilikçi ve sürdürülebilir bir yapıya dönüşmesini desteklemiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Covid-19 pandemisinin Türkiye’deki eğitim sistemi üzerindeki etkilerini, Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması (case study) deseniyle yapılandırılmıştır. Durum çalışmaları, özellikle eğitim alanında, bağlama özgü olguların bütüncül bir biçimde anlaşılması ve yorumlanması için etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Creswell, 2015; Yin, 2018). Durum çalışması yaklaşımı, belirli bir fenomenin “nasıl” ve “neden” gerçekleştiğini anlamaya yönelik derinlemesine veri toplama ve analiz sürecini içermektedir. Bu çalışmada ele alınan fenomen, pandeminin MEB’in öngördüğü planlı stratejilere nasıl yansıdığı ve bu süreçte öğretmen ile yöneticilerin ne tür deneyimler yaşadığıdır. Çalışmanın amacı, yalnızca yüzeydeki değişimleri değil, aynı zamanda bu değişimlerin öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine, liderlik deneyimlerine, örgütsel bağlılıklarına ve dijitalleşme gibi konularda algılarına nasıl yansıdığını ortaya koymaktır.

Nitel araştırma, sosyal olguları katılımcıların anlam dünyalarına dayanarak açıklamayı hedefleyen, esnek ve yorumlayıcı bir yaklaşımdır (Patton, 2014). Eğitim sistemleri gibi dinamik ve çok boyutlu yapılarda, insan deneyimlerini kavramsal düzeyde anlamlandırmak için nitel veri toplama ve analiz süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada kullanılan nitel yaklaşım, katılımcıların pandemi sürecinde karşılaştıkları zorlukları, stratejik hedeflerle uyum düzeylerini, bireysel ve kurumsal gelişim süreçlerine dair algılarını ayrıntılı biçimde ortaya koymayı mümkün kılmaktadır.

Yin (2018), durum çalışmalarının üç temel özelliğini vurgular: (1) bağlamanın karmaşıklığını koruma, (2) çoklu veri kaynaklarına dayalı veri üretimi ve (3) yorumlayıcı analiz. Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı'nın politika metinleri (MEB, 2018), öğretmen ve yöneticilerin görüşmeleri ve bağlamsal yorumlamalar gibi çoklu veri kaynaklarını entegre ederek tüm bu nitelikleri içermektedir. Ayrıca, durum çalışması yaklaşımı, farklı veri kaynaklarının bir araya getirilmesiyle "tümçül" (holistic) bir analiz yapma imkânı sunmaktadır. Çalışmanın konusu gereği, tek bir vaka değil; çeşitli illerde görev yapan farklı branşlardan öğretmen ve yöneticilerin, benzer bağlamsal koşullarda yaşadığı ortak bir deneyim incelenmektedir. Bu yönüyle çalışma, çoklu durum deseni (multiple case design) özellikleri gösterse de verilerin birincil amacı geniş genellemelere ulaşmak değil, bağlama özgü çıkarımlar yapmaktır. Bu bağlamda Yin'in (2018) "tekil ama kapsamlı vaka" anlayışına uygun biçimde, bu çalışma bir bütün olarak "Türkiye'de pandemi süreci ile şekillenen eğitimde insan kaynakları politikalarının uygulanma biçimi" vakasını temsil etmektedir. Ayrıca, çalışmanın bağlamsal sınırları (Covid-19 süreci, MEB 2023 Eğitim Vizyonu, öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları okullar vb.) net biçimde tanımlanmıştır. Bu özellikler, durumu soyutlamadan, gerçek yaşamla ilişkilendirerek analiz etme imkânı sunmaktadır.

Araştırmanın kuramsal çerçevesi, değişim yönetimi, insan kaynakları yönetimi ve mesleki gelişim gibi eğitim yönetimi alanının temel kavramlarına dayanmaktadır. Özellikle Michael Fullan'ın (2007) eğitimde değişim süreçlerine yönelik modeli, çalışmanın analiz aşamalarına yön vermiştir. Aynı şekilde Kotter'in (1996) stratejik değişim yönetimi modeli, öğretmen ve yöneticilerin deneyimlerinin yapısal yorumlanmasına katkı sağlamıştır. Bununla birlikte çalışmanın ampirik düzlemdeki bağlantısı, MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesidir. Bu belge, araştırmada "planlı değişim politikası"nın temsilcisidir. Buna karşın, Covid-19 pandemisi ile gelen kriz temelli uygulamalar ise "plansız değişim" kategorisinde ele alınmış; bu iki farklı değişim paradigmasının saha uygulamalarındaki çatışma ve uyum noktaları incelenmiştir.

Bu araştırmada araştırmacı; veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde aktif bir gözlemci, anlamlandırıcı ve yorumlayıcı rolü üstlenmiştir. Nitel araştırmaların doğasında bulunan bu "yorumlayıcı yaklaşım", araştırmacının kuramsal bilgisi ile sahadan elde edilen bulgular arasında köprü kurmasını gerektirmektedir (Creswell, 2015). Bu süreçte, araştırmacının öznel yargılarının etkisini azaltmak amacıyla yansıtıcı

günlükler tutulmuş ve araştırma sürecinin her aşaması sistematik biçimde kayıt altına alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu (Katılımcılar)

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de farklı illerde görev yapmakta olan devlet okullarındaki okul yöneticileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, insan kaynaklarının geliştirilmesi, mesleki gelişim ve değişim yönetimi temalarıyla doğrudan ilişkili deneyimlere sahip bireyler arasından belirlenmiştir. Araştırmada uygun örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, araştırmacının erişebileceği, pandemi sürecine ilişkin deneyimlerini paylaşabilecek ve vizyon belgesine yönelik uygulama farkındalığı bulunan öğretmenlere ulaşabilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunun katılımı ve süreç uygulamaları için araştırma Etik Kurul İzni ve katılımcılar için MEB izinleri alınarak çalışmaya başlanmıştır. Etik Kurul izni ve MEB Araştırma izinleri Ek-1 ve Ek-2'de sunulmuştur.

2.3. Katılımcı Profili

Araştırmaya toplamda 15 kişi katılmıştır. Bunların tamamı okul yöneticisidir (müdür ve müdür yardımcısı). Katılımcılar, en az 10 yıl mesleki kıdeme sahip olup hem pandemi sürecini hem de 2023 Eğitim Vizyonu uygulamalarını doğrudan deneyimlemiş bireyler arasından seçilmiştir. Katılımcıların yaş, kıdem ve görev dağılımları tabloya dökülerek analiz sürecinde tematik çeşitliliği desteklemiştir.

Tablo 2. 1: Katılımcı Profili

Rumuz	Görev	Şehir	Cinsiyet	Kişi Sayısı
OM	Müdür	Erzincan	Erkek	14
OM	Müdür	Erzincan	Kadın	1

2.4. Katılımcıların Seçimi ve Etik Süreç

Katılımcılar, araştırma sürecinin amacı hakkında bilgilendirilmiş ve görüşmelere gönüllülük esasına göre katılmışlardır. Her bir katılımcıdan açık rıza formu alınmış; isimler, okul bilgileri ve kişisel veriler gizli tutulmuştur. Katılımcılar araştırma süresince rumuzlarla tanımlanmış ve görüşme transkriptleri etik kurallar çerçevesinde kodlanarak saklanmıştır. Katılımcıların çeşitliliği, bulguların içerik geçerliğini güçlendirmiş; öğretmenlerin ve yöneticilerin farklı konum ve bakış açılarıyla aynı olguyu nasıl deneyimlediklerine dair zengin ve bütüncül veriler sunulmasını sağlamıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

2.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel veri toplama aracı olarak öncelikli olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Buna ek olarak, araştırma konusu ile doğrudan ilişkili olan belge incelemesi yöntemi de destekleyici veri kaynağı olarak süreçte yer almıştır. Bu araçların birlikte kullanımı, nitel araştırmalarda önerilen veri çeşitliliği (data triangulation) ilkesini sağlamış ve araştırmanın derinliğini artırmıştır (Patton, 2014).

2.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın temel verisi, yöneticilerle yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, literatür taraması, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ve benzer araştırmalar doğrultusunda oluşturulmuştur. Formun geliştirilme sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. **Tematik yapılandırma:** Değişim yönetimi, mesleki gelişim, insan kaynakları ve pandemi süreci olmak üzere dört ana tema belirlenmiştir.
2. **Soru çeşitliliği:** Açık uçlu, olgusal, yansıtıcı ve yorumlayıcı sorular kullanılarak veri derinliği sağlanmıştır.
3. **Uzman görüşü:** Alan uzmanı üç öğretim üyesinden formun kapsam geçerliği ve ifade netliği açısından geri bildirim alınmıştır.
4. **Pilot uygulama:** Görüşme formu iki öğretmenle pilot olarak uygulanmış; anlaşılabilirlik düzeyi ve mantıksal akış test edilmiştir.

Görüşmeler yaklaşık 40–60 dakika sürmüş ve ses kayıtları katılımcı onayıyla alınmıştır. Her görüşme sonrası transkriptler birebir çözümlenmiş ve NVivo yazılımına aktararak analiz sürecine hazırlanmıştır. Çalışma kağıdımız EK 1 de sunulmuştur.

2.5.2 Belge İncelemesi

Araştırmada kullanılan ikinci veri kaynağı ise resmî politika belgeleri ve strateji raporlarıdır. Özellikle MEB tarafından yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu Belgesi”, hizmet içi eğitim raporları, pandemi dönemi genelgeleri, öğretmenlik meslek kanunu taslağı, performans değerlendirme yönetmelikleri gibi dokümanlar incelenmiştir. Belge incelemesi, görüşme verileriyle çapraz kontrol sağlayarak hem içerik geçerliğini

desteklemiş hem de katılımcı algılarının politika metinleriyle nasıl örtüştüğünü veya ayrıştığını ortaya koymuştur (Bowen, 2009).

2.6. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama süreci, 2025 yılının Mart ve Nisan aylarında yürütülmüştür. Süreç, katılımcıların gönüllülük esasına göre belirlenmesini takiben, yarı yapılandırılmış görüşmelerin bire bir yapılması ve destekleyici belgelerin toplanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

2.7. Katılımcı Bilgilendirme ve Rıza Süreci

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmen ve okul yöneticilerine, çalışmanın amacı, süreci, veri kullanımı ve gizlilik esasları hakkında yazılı ve sözlü bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılar, kendilerine sunulan Aydınlatılmış Onam Formu'nu imzalayarak araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Her katılımcıya araştırma sonunda toplanan verilerin yalnızca analiz amacıyla kullanılacağı, herhangi bir kişisel bilgiye yer verilmeyeceği ve görüşmelerin gizlilik ilkesine uygun olarak kodlanacağı taahhüt edilmiştir. Katılımcılar istedikleri zaman süreci sonlandırma hakkına sahip oldukları konusunda da bilgilendirilmiştir.

2.8. Görüşme Ortamı ve Süresi

Görüşmelerin büyük çoğunluğu, katılımcıların talebi doğrultusunda yüz yüze yapılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler sessiz ve uygun ortamlarda (okul müdür odası, öğretmenler odası gibi) gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 40 ila 60 dakika sürmüştür, görüşmelerin tamamı kelimesi kelimesine yazıya dökülerek analiz sürecine hazırlanmıştır.

2.9. Belge Toplama ve Derleme Süreci

Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî web sayfası, mevzuat.gov.tr gibi kamusal kaynaklar kullanılarak 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, hizmet içi eğitim raporları ve pandemi sürecine ilişkin genelgeler toplanmıştır. Bu belgeler, çalışmanın politika bağlamını desteklemesi amacıyla sistematik biçimde sınıflandırılmış ve içerik analizi sürecine dâhil edilmiştir.

2.10. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan nitel veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Tematik analiz, nitel veri kümeleri içerisinde tekrar eden anlam örüntülerini belirleyerek veriye sistematik biçimde yaklaşmayı sağlar (Braun ve Clarke, 2006). Bu yöntem, katılımcıların deneyimlerini betimleme, yorumlama ve olgular arası ilişkileri yapılandırma sürecinde etkili bir çözümleme aracı olarak tercih edilmiştir.

2.11. Analiz Süreci

Veri analizi, Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği altı aşamalı süreç temel alınarak yürütülmüştür:

1. Veriye aşinalık: Tüm görüşme kayıtları kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak bütünsel bir kavrayış sağlanmıştır.
2. İlk kodların oluşturulması: Anlamli veri parçaları açık kodlar hâline getirilmiş, kodlar dijital olarak NVivo 12 yazılımına aktarılmıştır.
3. Kodların temalar altında gruplanması: Kodlar, kuramsal çerçevede tanımlanan “değişim yönetimi”, “mesleki gelişim”, “insan kaynakları stratejileri”, “pandemi etkileri” gibi ön temalar altında organize edilmiştir.
4. Temaların gözden geçirilmesi: Anlam birliği sağlamayan kodlar elenmiş veya yeniden sınıflandırılmış; temaların iç tutarlılığı ve dış ayrımı sağlanmıştır.
5. Temaların adlandırılması: Her tema, kodlarla örtüşen açıklayıcı başlıklarla adlandırılmıştır.
6. Raporlaştırma: Temalar, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular bölümüne aktarılmıştır.

2.12. Kodlama ve Tema Yapısı

Bu araştırmada, nitel veri analiz süreci Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımı doğrultusunda yapılandırılmış ve analiz sürecinin tamamı NVivo 12 Plus yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Kullanılan yazılım, araştırmacıya veri setini sistematik biçimde işleme, görsel temsiller oluşturma, temalar arası ilişkileri analiz etme ve içerik yoğunluklarını karşılaştırma olanakları sunmuştur. Kodlama işlemi hem önceden tanımlı (dedüktif) temalar hem de veri içerisinden türeyen (indüktif) temalar

yoluyla gerçekleştirilmiş ve böylece kuramsal çerçeve ile sahadan elde edilen veriler arasında denge sağlanmıştır (Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., ve Moules, N. J., 2017).

2.13. Kodlama Süreci

Veri analizi süreci şu aşamalardan oluşmuştur:

1. **Veri Dökümü:** Yarı yapılandırılmış görüşmelerin tamamı ses kayıtlarından yazılı forma aktarılmıştır.
2. **Açık Kodlama:** Her bir görüşme betimsel analizle incelenmiş, anlam birimlerine ayrılmış ve her katılımcıya özel düğümler (“nodes”) oluşturulmuştur.
3. **Kodların Tanımlanması ve Gruplandırılması:** Anlam birimleri açık kodlar olarak NVivo ortamına girilmiş; benzer içerik ve anlam yapılarına göre gruplandırılarak alt temalar altında bütünleştirilmiştir.
4. **Tema Oluşturma:** Alt temalar daha üst kategoriler altında tematik yapılar hâline getirilmiştir. Böylece ortaya çıkan temalar, belirli içerik örüntülerini temsil edecek şekilde yapılandırılmıştır.

2.14. Ana Temalar, Alt Temalar ve Örnek Kodlar

NVivo yazılımı yardımıyla yapılan kodlama işlemi sonucunda beş temel ana tema belirlenmiştir. Bu temalar ve her birine ait örnek alt temalar ile açık kodlara aşağıda yer verilmiştir:

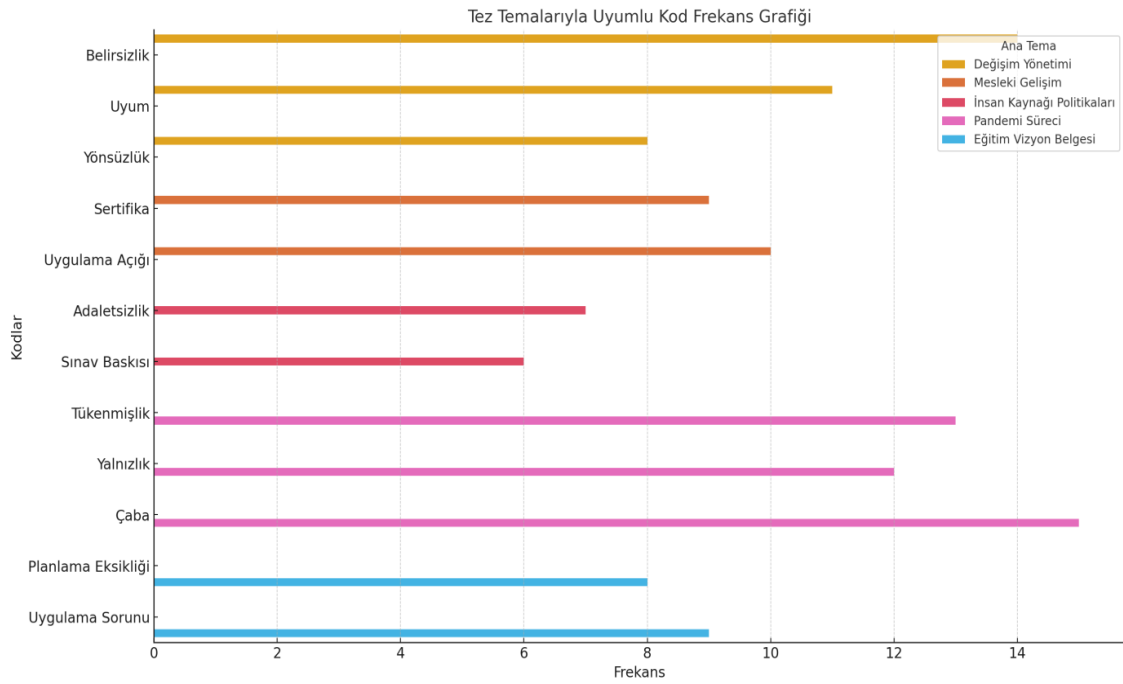
Tablo 2. 2: Temalar

Ana Tema	Alt Temalar	Örnek Kodlar
Değişim Yönetimi	Planlı/Plansız Değişim, Direnç, Liderlik	Belirsizlik, uyum, yönsüzlük
Mesleki Gelişim	OTMG, dijital eğitim, bireysel çaba	Sertifika, uygulama açığı
İnsan Kaynağı Politikaları	Ödüllendirme, liyakat, yeterlik	Adaletsizlik, sınav baskısı
Pandemi Süreci	Kriz yönetimi, iş yükü, motivasyon düşüklüğü	Tükenmişlik, yalnızlık, çaba
Eğitim Vizyon Belgesi	Stratejik hedefler, uygulama sorunları	Uyum sorunu, planlama eksikliği

Word frequency cloud ile sık tekrar eden kavramlar görselleştirilmiştir. Code co-occurrence matrix yardımıyla kodlar arası eşzamanlılık ve ilişki sıklığı belirlenmiştir. Model builder özelliğiyle temalar arası kavramsal ilişkiler şematik olarak yapılandırılmıştır. Matrix coding query ile temalar ve katılımcı çeşitliliği arasında bağlantılar analiz edilmiştir.

Kodlama sürecinin tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüş olup her bir temaya ait kodlar, katılımcı çeşitliliğini yansıtacak biçimde dengeli şekilde dağıtılmıştır. Kodların analizinde sadece frekanslara değil, aynı zamanda içerik yoğunluğu, bağlamsal anlam, ifade gücü ve duygusal ton gibi nitel parametreler de dikkate alınmıştır. Bu durum, çalışmanın anlamsal derinlik, geçerlik ve tekrar üretilebilirlik düzeyini artırmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

Şekil 2. 1: Kod-Frekans Grafiği



2.15. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, doğruluk, inandırıcılık ve aktarılabilirlik ilkeleri çerçevesinde değerlendirilir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada, çalışmanın iç tutarlılığını ve bilimsel güvenilirliğini artırmak amacıyla çeşitli stratejiler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı, katılımcıların görüşlerinin anlamlı ve gerçekliğe uygun biçimde yansıtılmasıyla sağlanmıştır. Bu amaçla:

Uzun süreli etkileşim: Araştırmacı, katılımcılarla yapılan görüşmelere ön hazırlık sürecinde bağlamsal hâkimiyet geliştirmiştir.

Katılımcı doğrulaması (member checking): Görüşme kayıtları tematik analiz öncesinde özetlenmiş ve bazı katılımcılardan doğrulama alınmıştır.

Çoklu veri kaynağı (triangölasyon): Görüşme verileri ile belge incelemeleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Çalışmanın aktarıcılığı, elde edilen bulguların benzer bağlamlara ne ölçüde uygulanabileceği ile ilgilidir. Katılımcı profili ayrıntılı şekilde sunulmuş, örnekleme stratejisi ve bağlam net biçimde açıklanmıştır. Kod-tema-alıntı ilişkisi açık şekilde kurulmuş, doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilerek okuyucunun kendi yorumunu geliştirmesine imkân sağlanmıştır. Bu sayede okuyucuların, benzer bağlamlardaki uygulamalarla karşılaştırmalı çıkarımlar yapabilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacının öznelliğini sınırlamak ve bulguların veriye dayalı üretildiğini göstermek amacıyla, kodlama süreci açık ve sistematik biçimde yürütülmüş, yazılıma dayalı analitik izlek belgelenmiştir. Araştırma günlüğü ve analiz notları aracılığıyla kodlar arası geçişlerin mantıksal temeli kayıt altına alınmıştır. Danışman ve bir dış uzman ile kodlar karşılaştırılarak yorumların bağımsız olarak tutarlılığı sağlanmıştır.

Çalışmanın zaman içinde tekrarlanabilirliğini ve metodolojik şeffaflığını sağlayacak şekilde, araştırma süreci ayrıntılı olarak dökümante edilmiş, veri toplama araçları ve analiz adımları açıkça tarif edilmiştir. Kodlar, temalar ve çıkarımlar arasında sistematik bir yapı oluşturularak analitik süreç izlenebilir hâle getirilmiştir. Bu stratejiler, araştırmanın bilimsel geçerlik ve güvenilirliğini nitel araştırma standartları çerçevesinde güvence altına almıştır.

Bu araştırma, nitel veri toplama süreci boyunca katılımcı haklarına, gizliliğe, gönüllülüğe ve etik araştırma standartlarına titizlikle uyularak yürütülmüştür. Araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanan etik kurul başvurusu sonucunda 03 Haziran 2024 tarih ve 10/08 nolu kararı ile Etik Kurul Onayı alındıktan sonra uygulanmaya başlanmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğretmen ve yöneticilere araştırmanın amacı, süresi, içerdiği potansiyel riskler ve katılımcı hakları hakkında yazılı ve sözlü bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların her biri, görüşmelere kendi rızalarıyla katılmış ve “Aydınlatılmış Onam Formu” imzalayarak süreçte yer

almıştır. Katılımcılar, istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırma ya da sorulara yanıt vermeme hakkına sahip oldukları konusunda açıkça bilgilendirilmiştir.

Tüm katılımcılar, görüşme ve analiz sürecinde rumuzlar (örneğin OM1, OM2) ile tanımlanmış, isim-soyisim ve okul bilgileri hiçbir aşamada kaydedilmemiştir. Görüşme kayıtları yalnızca araştırmacının erişebileceği güvenli bir dijital ortamda saklanmış ve analiz süreci tamamlandıktan sonra silinmiştir. Elde edilen veriler üçüncü şahıslarla paylaşılmamış; tez çalışması dışında herhangi bir amaçla kullanılmamıştır. Katılımcıların söylemleri sadece araştırma amacına hizmet edecek biçimde alıntılanmış ve kimlik belirleyici hiçbir unsur kullanılmamıştır. Araştırma sürecinde kullanılan tüm kaynaklar APA 7 formatına uygun biçimde atıf verilerek belirtilmiş; intihal, veri uydurma, çarpıtma veya gizleme gibi akademik etik ihlallerine hiçbir biçimde başvurulmamıştır. Veri toplama araçları özgün olarak geliştirilmiş ve benzer çalışmalardan alınan fikirler açık biçimde kaynakça bölümünde belirtilmiştir. Araştırma, Türkiye Cumhuriyeti yasaları ile Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK, 6698 Sayılı Kanun) kapsamında veri güvenliği ve katılımcı haklarına uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Her türlü kişisel veri, yasal yükümlülükler doğrultusunda sınırlı süreli olarak korunmuş ve sonra imha edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda okul yöneticilerinin görüşleri tematik olarak sınıflandırılarak sunulmuştur. Katılımcıların ifadeleri, Covid-19 pandemisi sürecinin 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri üzerindeki etkilerini ortaya koymak açısından değerlendirilmiş ve belirlenen ana temalar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bulgular hem niceliksel dağılımları hem de nitel içerikleriyle birlikte ele alınarak ilgili her tema altında ayrı ayrı sunulmuştur.

3.1. Pandemi Döneminde 2023 Eğitim Vizyonunda Yer Alan “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” Hedefine Dair Gerçekleşen ve Gerçekleşmeyen Yönleri Dair Bulgular ve Yorumlar

3.1.1. Gerçekleşen Yönler

Bu bölümde araştırmaya görüşleriyle katılan Okul Müdürlerinin MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda yer alan “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” hedefinin gerçekleştiğini düşündükleri yönleriyle ilgili görüşleri yer almaktadır.

3.1.1.1. Öğretmenlik Meslek Kanunu Çıkarılması

OM 3: "Hedeflenen düzeyin çok gerisinde olsa da Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmıştır."

OM 4: "Öğretmenlik Meslek Kanununun yasalaşması"

OM 10: "Öğretmenlerin kariyer gelişimi ve uzmanlaşması noktasında gerçekleştirilen kariyer basamakları sınavıyla 'Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik' gibi unvanlarla 2023 Vizyon hedeflerinden birine ulaşılmıştır."

Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin mesleki statülerinin tanımlanması, kariyer basamaklarının netleştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirilmesi amacıyla yürürlüğe konulmuş önemli bir düzenleme olmuştur. Bu yasa ile öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri daha sistemli hale getirilmiş, kariyer basamakları çerçevesinde uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik gibi ünvanlar tanımlanarak öğretmenlerin kariyerlerinde ilerleme fırsatları artırılmıştır. Özellikle öğretmenlerin mesleki deneyim kazandıkça belirli ünvanlarla ödüllendirilmesi, mesleki tatmin ve motivasyonlarını artıran bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yürürlüğe girmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen politika ve uygulamaların oluşturulması açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Eğitim sistemlerinin sürdürülebilmesi için öğretmenlerin kariyer gelişimlerini destekleyici yasal düzenlemelerin olması önemli bir faktördür (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). Özellikle öğretmenlerin kariyer gelişim süreçlerine ilişkin politikaların yapılandırılması, öğretmenlerin mesleklerine duydukları bağlılığı artırmakta ve eğitimde kaliteyi yükseltmektedir (OECD, 2021).

Öğretmenlerin kariyer gelişim süreçlerinin yasalarla düzenlenmesi konusunda uluslararası literatür de benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Örneğin Finlandiya, Kanada ve Singapur gibi ülkelerde öğretmenlik mesleği, kariyer ilerleme olanakları açısından çok katmanlı bir yapıya sahiptir ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek adına farklı teşvik mekanizmaları uygulanmaktadır (Darling-Hammond, 2017). Bu ülkelerde öğretmenlerin hizmet içi eğitime erişimleri artırılmış, kariyer gelişimleri teşvik edilmiş ve eğitimde kalite yükseltilmiştir. Türkiye’de Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik atılmış önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kariyer gelişimini teşvik eden sistemlerin eğitimde kaliteyi artırdığına dair çok sayıda çalışma mevcuttur. Örneğin Darling-Hammond (2017) öğretmenlerin meslekleri boyunca gelişimlerini sürdürebilmeleri için yasal düzenlemeler ve teşviklerin gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kariyer gelişimlerine yönelik çalışmalar, eğitim sisteminin genel performansını da doğrudan etkilemektedir (World Bank, 2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun çıkarılması, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılan en önemli düzenlemelerden biri olarak

değerlendirilmektedir. Yasa, öğretmenlerin kariyer basamaklarını belirleme, meslek içi gelişimlerini teşvik etme ve eğitimde kaliteyi artırma açısından önemli bir rol oynamaktadır.

3.1.1.2. Dijital Becerilerin Geliştirilmesi ve Uzaktan Eğitim

OM 7: "Bu dönemde, öğretmenlere yönelik çevrimiçi eğitim programları düzenlenmiş ve dijital araçların kullanımı teşvik edilmiştir."

OM 13: "Uzaktan eğitim süreçleri için öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlendi ve dijital araçların kullanımı teşvik edildi. Öğretmenlerin, çevrim içi eğitim teknolojilerine uyum sağlaması için rehberlik ve sürekli eğitim programları düzenlendi."

OM 11: "Uzaktan eğitim süreçleri, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını dijital ortama uyarlamalarını sağladı."

Pandemi süreci, eğitimde dijital dönüşümün hızlanmasına neden olmuş ve öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirme ihtiyacını artırmıştır. Uzaktan eğitim sistemlerinin zorunlu hale gelmesiyle birlikte, öğretmenlerin dijital pedagojik yetkinliklerini artırmaları büyük önem kazanmıştır. Bu doğrultuda, çevrim içi eğitim programları düzenlenmiş, dijital araçların etkin kullanımı teşvik edilmiş ve öğretmenlere dijital ortama uyum sağlamaları için rehberlik ve sürekli eğitim desteği sunulmuştur.

Öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesi amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi dijital platformlar etkin bir şekilde kullanılmış, eğitim materyallerine erişimin kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Dijital eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve paylaşılması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde daha verimli bir şekilde ilerlemelerine katkı sağlamıştır. Dijital öğretim süreçleri, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını çevrim içi ortama adapte etmelerini de beraberinde getirmiştir.

Dijital becerilerin gelişimi ve uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine de katkı sağlamıştır. Öğretmenlerin teknolojik okuryazarlıklarının artması, onların öğretim yöntemlerinde çeşitlilik oluşturmalarını sağlamıştır. Bununla birlikte dijital araçların eğitime entegrasyonu, öğretme-öğrenme süreçlerinde yenilikçi yaklaşımlar benimsemeyi zorunlu kılmıştır.

Öğretmenlerin dijital becerilerinin artırılmasına yönelik çalışmaların eğitim sistemlerinin dayanıklılığı açısından kritik olduğu birçok akademik çalışmada vurgulanmıştır. UNESCO (2021) raporuna göre, pandemi süreci dünya genelinde öğretmenlerin dijital becerilerini artırma zorunluluğunu doğurmuş ve eğitim sistemlerinin teknolojiye adaptasyonunu hızlandırmıştır. Bu süreçte, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğretmen liderliği rolleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Tetik ve Özkan, 2024). Ayrıca, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tombul ve Yirci, 2023). Çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemlerine adapte olma süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların, sistematik eğitim ve rehberlik desteğiyle aşılabileceği sonucuna varılmıştır. OECD (2021) raporunda ise, dijital becerilere sahip öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmada daha etkin roller üstlendikleri ve teknoloji destekli öğretim süreçlerinin, öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek öğrencilerin derse katılımını artırdığı belirtilmiştir. OECD'ye göre, dijitalleşme süreci sadece uzaktan eğitimin bir gerekliliği olarak değil, gelecekte eğitim sistemlerinin temel bileşeni olarak görülmelidir.

Dijital becerilerin geliştirilmesi ve uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması, öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir ivme yaratmıştır. Pandemi sürecinde bu sürecin zorunlu hale gelmesi, eğitim politikalarının dijitalleşme ekseninde yeniden yapılandırılmasını gerektirmiştir. Dijital eğitim sistemlerinin sürdürülebilir olması için öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim fırsatlarının artırılması, dijital pedagojik becerilerin daha geniş kapsamlı programlarla desteklenmesi ve eğitim sisteminin teknolojiye tam uyum sağlaması gerekmektedir.

3.1.1.3. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Teşvik Edilmesi

OM3: "Öğretmenler lisansüstü eğitime teşvik edilmiştir."

OM9: "Bildiğim kadarıyla Eğitim Bilimleri alanında tezsiz yüksek lisans şeklinde programlar başlatıldı."

Eğitim sistemlerinde öğretmenlerin akademik gelişimlerini desteklemek, onların mesleki yeterliliklerini artırmada önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda, öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilmesi, meslek içi gelişimlerini destekleyici bir politika olarak uygulanmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin akademik kariyerlerini ilerletebilmeleri için

tezsiz yüksek lisans programları açılmış ve bu programlar, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine entegre edilmiştir.

Lisansüstü eğitim programları, öğretmenlerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme yetilerini artırmalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin meslek hayatlarında daha donanımlı bireyler olmalarına ve öğrencilere yönelik daha nitelikli eğitim sunmalarına olanak tanımaktadır. Akademik düzeyde devam eden eğitim süreçleri, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını daha bilinçli ve bilimsel temellere dayalı hale getirmelerine yardımcı olmaktadır.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilmesi, yalnızca bireysel akademik gelişimleri açısından değil, genel olarak eğitim sisteminin kalitesinin artırılması açısından da büyük önem taşımaktadır. Özellikle, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin yenilikçi eğitim yöntemlerini daha kolay benimseyebildiği ve sınıflarında daha etkili öğretim uygulamalarına yer verdikleri çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Darling-Hammond, 2017).

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilmesi konusunda yapılan akademik çalışmalar, bu uygulamanın eğitim sistemlerine uzun vadede olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Dünya Bankası (2022) raporuna göre, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için lisansüstü eğitimin teşvik edilmesi, eğitim sistemlerinin uzun vadede daha kaliteli hale gelmesine katkı sağlamaktadır. Çalışmada, yüksek lisans ve doktora programlarına katılımın, öğretmenlerin pedagojik becerilerini artırarak sınıf içi uygulamalarını geliştirdiği vurgulanmıştır. OECD (2021) tarafından yapılan analizlerde, öğretmenlerin akademik gelişim süreçlerine dahil edilmelerinin eğitim kalitesini doğrudan artırdığı belirlenmiştir. Özellikle, öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerine aktif katılım göstermesinin, onların sınıf içindeki öğretim yöntemlerine olumlu yansıdığı ifade edilmektedir. Darling-Hammond (2017) tarafından yapılan araştırmalara göre, yüksek lisans ve doktora eğitimi almış öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısını artırmada daha etkin oldukları belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine dahil olmalarının onların yenilikçi öğretim tekniklerini daha hızlı benimsemelerini sağladığı ifade edilmiştir. Eurydice (2023) raporunda, Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmelerinin meslek içi gelişimi teşvik ettiği ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılım

sağladıkları belirtilmiştir. Bu rapora göre, lisansüstü eğitim programlarıyla desteklenen öğretmenlerin, eğitim politikalarının oluşturulmasına daha fazla katkı sunduğu ve eğitimde karar alma mekanizmalarında daha aktif rol oynadığı görülmektedir.

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden ve konuyla ilgili yapılan çalışmalardan hareketle öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilmesi hem bireysel mesleki gelişimlerini hem de eğitim sisteminin genel kalitesini artırma açısından stratejik bir hamle olarak değerlendirilmektedir. Eğitim politikalarında yüksek lisans ve doktora programlarının yaygınlaştırılması, akademik gelişimin desteklenmesi ve öğretmenlerin bu süreçlere daha fazla dahil edilmesi gerekmektedir.

3.1.2. Gerçekleşmeyen Yönler

Araştırmaya katılan Okul Müdürlerinin 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde yer alan "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi" hedefinin gerçekleşmediğini düşündükleri yönler ise şu şekildedir:

3.1.2.1. Mesleki Gelişimin Yetersizliği

OM4: "Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin lisansüstü düzeyde gerçekleşmemesi."

OM3: "Öğretmenlere lisansüstü yan dal programları açılmamıştır. Mesleki uzmanlık programları açılmamıştır. Öğretmenlerin aldıkları sertifikalar özlük haklarına hakkaniyetli olarak yansıtılmamıştır. Pedagojik formasyon yerine getirilecek uzmanlık programı açılmamıştır."

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim sisteminin kalitesini artıran en önemli faktörlerden biridir. Dolayısıyla mesleki gelişimi artırmak için öğretmenlerin akademik ve pedagojik yeterliliklerini artırmaya yönelik çeşitli eğitim programlarının uygulanması gerekmektedir. Ancak 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında belirlenen mesleki gelişim hedeflerinin büyük bir kısmının hayata geçirilemediği gözlemlenmiştir. Özellikle, öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilmesi, mesleki uzmanlık programlarının oluşturulması ve alınan sertifikaların özlük haklarına yansıtılması gibi alanlarda ilerleme kaydedilememiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde lisansüstü eğitimin önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Eğitim sistemleri incelendiğinde, yüksek lisans ve doktora

programlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına olumlu katkılar sağladığı ve öğrenci başarısını artırdığı birçok araştırmayla ortaya konulmuştur (Darling-Hammond, 2017). Ancak, Türkiye’de öğretmenlerin lisansüstü eğitime erişimini kolaylaştıracak maddi teşvikler, ders yükü hafifletmeleri ve akademik kariyer imkanlarının yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Özellikle Finlandiya, Kanada ve Güney Kore gibi eğitimde başarılı ülkelerde, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri sürekli desteklenmekte ve öğretmenlere akademik kariyer yapma konusunda çeşitli teşvikler sunulmaktadır (Eurydice, 2023). Türkiye’de ise lisansüstü eğitimlerin teşvik edilmemesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik fırsatları sınırlamakta ve onların çağdaş öğretim yaklaşımlarını benimsemelerini geciktirmektedir. Eğitim sistemlerinin rekabetçi olabilmesi için, öğretmenlerin sadece sınıf içi deneyimlerine dayanarak değil, akademik gelişimlerini de destekleyen mekanizmalar aracılığıyla eğitimin bir parçası olmaları gerekmektedir (World Bank, 2022). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik eksiklikler, eğitimde sürdürülebilir kalite artışını olumsuz yönde etkilemekte ve öğretmenlerin gelişen pedagojik yaklaşımlara uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. OECD (2021) raporuna göre, öğretmenlerin akademik gelişim süreçlerine dahil edilmemesi, eğitimde yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımların sınıf ortamına taşınmasını engellemektedir.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime erişimlerinin artırılması, mesleki gelişimlerini teşvik edecek politikaların oluşturulması ve pedagojik formasyon yerine uzmanlık programlarının getirilmesi, eğitim sisteminin kalitesini yükseltecek adımlar olacaktır. Türkiye’de öğretmenlerin akademik kariyer yapma süreçlerinin desteklenmesi için maddi teşviklerin artırılması, eğitim fakülteleriyle iş birliklerinin geliştirilmesi ve öğretmenlere yönelik uzmanlık programlarının oluşturulması gerekmektedir.

3.1.2.2. Öğretmenlerin Yurtdışına Gönderilmemesi

OM3: "Mesleki yeterlilikleri yüksek ve başarılı öğretmenler deneyim artırımını için yurt dışına gönderilmemiştir."

OM5: "Ülkemizde Avrupa Birliği tarafından hibe almaya hak kazanan Erasmus+ projelerinin ve personelin kendi imkânları dışında öğretmen ve okul yöneticilerinin yurtdışına gitmesini destekleyen herhangi bir uygulama hayata geçirilmemiştir."

OM9: "Yurtdışına gönderilmesi planlanan öğretmenler için herhangi bir burs veya destek mekanizması oluşturulmamıştır."

Öğretmenlerin yurtdışında eğitim alarak farklı ülkelerin eğitim sistemlerini gözlemlemeleri ve uluslararası deneyim kazanmaları, mesleki gelişimlerini destekleyen en önemli uygulamalardan biri olarak kabul edilmektedir. Eğitimde küresel rekabet gücünü artırmak ve öğretmenlerin dünya çapında kabul gören pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak, çağdaş eğitim politikalarının vazgeçilmez bir parçasıdır. Ancak 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında belirlenen yurtdışında öğretmen eğitimi programlarının hayata geçirilememesi, öğretmenlerin uluslararası eğitim deneyimlerinden mahrum kalmasına neden olmuştur.

Öğretmenlerin uluslararası değişim programlarına katılması, mesleki gelişimlerini destekleyerek eğitim sistemlerinde yenilikçi yaklaşımların uygulanmasını sağlar. Erasmus+ ve benzeri projeler birçok ülkede öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmak için etkili bir şekilde kullanılırken, Türkiye’de öğretmenlerin yurtdışı eğitim fırsatlarına erişimlerinin büyük ölçüde bireysel çabalara dayandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bireysel çabaları dışında devlet destekli burs veya teşvik mekanizmalarının oluşturulmamış olması, onların uluslararası akademik ve pedagojik kazanımlar edinme sürecini sınırlandırmaktadır.

OECD (2021) raporuna göre, uluslararası öğretmen değişim programlarına katılan öğretmenler, sınıflarında daha çeşitli ve yenilikçi öğretim yöntemleri uygulamakta ve öğrencilerine küresel bakış açısı kazandırmada daha etkili olmaktadır. Aynı raporda, Finlandiya, Kanada ve Almanya gibi ülkelerde öğretmenlerin belirli aralıklarla yurtdışına giderek mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlamalarının, eğitim sistemlerine uzun vadede olumlu yansıdığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin yurtdışında kısa veya uzun vadeli mesleki eğitimlere katılmaları hem bireysel akademik yeterliliklerini hem de ülkelerindeki eğitim sisteminin küresel rekabet gücünü artırmaktadır (World Bank, 2022). Darling-Hammond (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, uluslararası eğitim fırsatlarına sahip öğretmenlerin daha esnek, yenilikçi ve yaratıcı öğretim yöntemleri geliştirdikleri belirlenmiştir. Yurtdışı eğitim deneyiminin öğretmenlerin kültürel farkındalığını artırarak, öğrencilerine daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin yurtdışında eğitim almaları ve uluslararası deneyim

kazanmaları konusunda yapılan araştırmalar, bu uygulamanın eēitim sistemine uzun vadeli olumlu katkılar saēladığını göstermektedir.

Türkiye’de  ēretmenlerin uluslararası eēitim sistemleriyle etkileşimde bulunmalarını saēlayacak burs, teşvik ve destek mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. Eēitimde küresel rekabet gücünün artırılması,  ēretmenlerin uluslararası perspektif kazanmalarıyla mümkün olacaktır. Eēitim politikalarında bu tür desteklerin oluşturulması, Türkiye’nin eēitim sistemini uluslararası standartlarla daha uyumlu hale getirecektir.

3.1.2.3. Bürokrasinin Yavaşlaması

OM8: "Pandemi devlet mekanizmalarının işleyişini bozdu. Memurlar uzaktan çalışmak zorunda kaldıkları için bürokrasi durma noktasına geldi."

OM12: "Pandemi sürecinde birçok proje askıya alınmak zorunda kaldı."

Pandemi döneminde, eēitim politikalarının uygulanmasında karşılaşılan en büyük sorunlardan biri bürokrasinin yavaşlaması olmuştur. Devlet kurumlarının ve eēitim yönetim birimlerinin uzaktan çalışma sistemine geçmesi, eēitim reformlarının hayata geçirilmesini geciktirmiş, bazı projelerin tamamen durmasına neden olmuştur. Eēitim Bakanlığı ve ilgili kuruluşlar, sürecin getirdiēi yeni koşullara uyum saēlamakta zorlanmış, eēitim sistemine yönelik kritik kararların alınması ve uygulanması yavaşlamıştır.

OECD (2021) raporuna göre, pandemi sürecinde birçok ülke uzaktan çalışma düzenine geçerken, eēitim politikalarının uygulanmasında zorluklar yaşanmış ve bürokratik süreçlerde belirgin bir yavaşlama gözlemlenmiştir. Özellikle, eēitimde dijital dönüşüm ve  ēretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini destekleyecek reformlar, bu dönemde beklenenden daha yavaş ilerlemiştir (World Bank, 2022).

3.1.2.4. Yüz Yüze Eēitimin ve Uygulamalı Eēitimlerin Aksaması

OM7: "Pandemi süreci, fiziksel etkinliklerin ve proje tabanlı çalışmaların sınırlı kalmasına neden olmuş, bu da eēitimde insan kaynaklarının daha etkin bir şekilde kullanılmasını engellemiştir."

OM14: "Pandemi nedeniyle yüz yüze mesleki gelişim eēitimleri sekteye uēradı."

Pandemi döneminde, yüz yüze eğitimin kesintiye uğraması ve uygulamalı eğitimin büyük ölçüde yapılamaması, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini ve öğrencilerin akademik ilerlemesini olumsuz yönde etkilemiştir. Özellikle öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ve mesleki gelişim programlarına erişimi büyük ölçüde kısıtlanmış, birçok eğitim süreci çevrim içi platformlara taşınmak zorunda kalmıştır.

UNESCO (2021) raporuna göre, yüz yüze eğitim süreçlerinin sekteye uğraması, eğitimde fırsat eşitsizliğini artırmış ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde eksiklikler yaratmıştır. Öte yandan, dijitalleşme süreci hızlandırılmış olsa da öğretmenlerin yeterli teknik destek ve pedagojik eğitim almadan uzaktan eğitim sistemlerine geçiş yapmaları, sürecin verimliliğini düşürmüştür (Eurydice, 2023). Eğitim sistemlerinde uygulamalı öğrenme ve aktif öğretim stratejilerinin önemi göz önüne alındığında, pandemi sürecinde bu yaklaşımların uygulanamaması eğitimde kaliteyi düşüren en önemli unsurlardan biri olmuştur. Özellikle fen ve teknoloji dersleri gibi uygulamalı eğitimin büyük önem taşıdığı alanlarda, öğrencilerin laboratuvar çalışmaları, proje bazlı öğrenme ve deney yapma fırsatları önemli ölçüde azalmıştır (World Bank, 2022).

3.1.2.5. Eşitlik Problemleri ve Altyapı Eksiklikleri

OM14: "Uzaktan eğitime erişim tüm öğretmenler ve öğrenciler için eşit sağlanamadı. Altyapı eksiklikleri, özellikle kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin teknolojiye erişiminde sıkıntılar yarattı."

OM11: "Kırsal bölgelerdeki okullarda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine uyum sağlaması daha zor oldu."

Pandemi sürecinde, eğitimde fırsat eşitliği ciddi şekilde bozulmuş ve dijital uçurum daha da belirgin hale gelmiştir. Özellikle kırsal kesimde görev yapan öğretmenler ve öğrenciler, uzaktan eğitime erişimde büyük zorluklar yaşamışlardır. İnternet erişimi, dijital cihazlara ulaşım ve teknik destek eksikliği, uzaktan eğitim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesini engellemiştir. OECD (2021) raporuna göre, düşük gelirli ülkeler ve kırsal bölgelerdeki eğitim kurumları, pandemi sürecinde dijital altyapıya erişim konusunda büyük zorluklar yaşamış ve bu durum eğitimde fırsat eşitliğini ciddi şekilde sarsmıştır. Dijital teknolojilere erişimi kısıtlı olan öğrenciler, uzaktan eğitime tam anlamıyla katılım sağlayamamış ve öğrenme kayıpları yaşamışlardır (UNESCO, 2021).

Türkiye'de kırsal kesimlerdeki okulların altyapı eksiklikleri, pandemi sürecinde daha belirgin hale gelmiş ve eğitimde dijital dönüşüm süreçlerinin her öğrenci ve öğretmen için eşit seviyede uygulanamadığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını etkili bir şekilde uygulamalarını zorlaştırmış, mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemiş, öğrenciler arasındaki başarı farklarının artmasına neden olmuştur (World Bank, 2022).

3.1.3. Pandemi Sonrası Eğitim Politikaları ve Çözüm Önerileri

Pandemi sürecinin eğitim sistemine olan olumsuz etkilerini telafi etmek ve gelecekte benzer krizlere daha hazırlıklı olmak için eğitim politikalarının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini desteklemek için uzaktan eğitim süreçlerine yönelik daha kapsamlı dijital pedagojik eğitimlerin sunulması, mesleki gelişim programlarının sürdürülebilir hale getirilmesi ve öğretmenlerin dijital becerilerini artıracak uygulamaların yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Eğitim sisteminin pandemi sonrası dönemde daha dirençli hale gelmesi için şu adımlar atılmalıdır:

1. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesi: Çevrim içi ve yüz yüze eğitimlerin dengeli bir şekilde yürütülmesi ve öğretmenlere sürekli profesyonel gelişim desteği sağlanması gerekmektedir.

2. Dijital eğitimde altyapı yatırımlarının artırılması: Kırsal bölgelerde internet erişimini iyileştiren projelerin hayata geçirilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır.

3. Eğitim sisteminde kriz yönetim mekanizmalarının oluşturulması: Benzer küresel krizlere karşı hazırlıklı olmak için eğitim politikalarının uzun vadeli bir perspektifle ele alınması gerekmektedir.

Pandemi süreci eğitimde çeşitli sorunlara yol açmış olsa da bu süreçten çıkarılan dersler, eğitim sisteminin gelecekte daha dayanıklı hale getirilmesine yönelik önemli fırsatlar sunmaktadır. Eğitim politikalarının dijitalleşme, öğretmen eğitimi ve fırsat eşitliği odaklı bir şekilde yeniden yapılandırılması, Türkiye'nin eğitim sisteminin uzun vadeli başarısını destekleyecektir.

3.2. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde Yer Alan “Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak” Hedefine Dair Bulgular ve Yorumlar

Vizyon Belgesinde yer alan “Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak” hedefi ile ilgili Bakanlık tarafından ne tür çalışmalar yapılmıştır? Bu bağlamda kurumunuzda yapılan çalışmalar nelerdir? Pandeminin bu çalışmalara olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir? sorusu okul yöneticilerine yöneltilmiştir. Katılımcıların soruya verdiği yanıtlar çerçevesinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3.2.1. Bakanlık ve Kurum Çalışmaları

OM 1: "Bakanlık bu dönemde uluslararası yazılım şirketleri ile anlaşmalar yaparak uzaktan eğitimin sağlıklı yürütülebilmesi için faydalı girişimlerde bulunmuştur."

OM 2: "Bakanlık tarafından henüz atılmış olan somut bir adım mevcut değildir."

Pandemi süreci, eğitim politikalarının hızlı bir şekilde şekillendirilmesini ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin dijital dönüşümle uyumlu hale getirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu süreçte, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) uluslararası yazılım şirketleriyle iş birliği yaparak uzaktan eğitimin sağlıklı yürütülmesi adına önemli adımlar atmıştır. Dijital eğitim platformlarının geliştirilmesi, eğitim içeriklerinin çevrimiçi ortama taşınması ve öğretmenlerin dijital becerilerinin artırılması gibi konular bu süreçte öne çıkmıştır. Özellikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunun daha etkin kullanılması ve dijital ders içeriklerinin artırılması, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine daha hızlı adapte olmalarına katkı sağlamıştır.

Ancak bazı eğitimciler bakanlık tarafından atılan adımların somut sonuçlar doğurmadığını ve eğitim sisteminin dijital dönüşüm sürecinin planlı bir şekilde yürütülemediğini ifade etmektedir. Özellikle uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının artırılması ve eğitim politikalarının tutarlılığı açısından çeşitli eksiklikler gözlemlenmiştir. Eğitimde dijitalleşmeye yönelik atılan adımlar, kapsamlı bir vizyon çerçevesinde uygulamaya geçirilemediği için öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde beklenen etkiyi yaratamamıştır.

3.2.2. Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Basamakları Uygulamalarının Etkinliği

OM1: “Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmasına ilişkin ön hazırlık çalışmaları ve kanunun felsefesi ile ilgili çalışmalar Pandemi döneminde eğitim paydaşları ile görüşülmüş, sahadan görüş ve öneriler istenmiştir. Kanunlaşma aşamasında maalesef birçok beklenti karşılık bulmamıştır.”

OM7: “Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılması kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar olmuştur. Son dönemde yapılan bir uygulama, uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanlarının öğretmenlere çeşitli kriterler karşılığında tanımlanmasıdır. Yatay ve dikey kariyer imkânlarının öğretmen ve okul yöneticilerine tanınması önemli bir gelişme olmakla birlikte yeterince teşvik edici değildir.”

Bakanlık, öğretmenlerin kariyer gelişimini desteklemek için çeşitli düzenlemeler yapmış ve "Öğretmenlik Meslek Kanunu" ile kariyer basamaklarını belirleyen yasal çerçeveyi oluşturmuştur. Ancak, bu girişimler öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine beklenen ölçüde katkı sağlayamamış ve uygulama sürecinde bazı eksiklikler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin kariyer basamaklarındaki ilerleme süreçlerinin teşvik edici olmaktan uzak kalması, bu sistemin öğretmenlerin mesleki gelişimine sınırlı katkı sunduğunu göstermektedir. OECD (2021) raporuna göre, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin sürdürülebilir ve motive edici olması için, kariyer gelişim programlarının daha kapsamlı ve somut teşviklerle desteklenmesi gerekmektedir. Türkiye’de ise bu süreç, daha çok sınav temelli bir ilerleme sistemine dayandığı için öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik edici bir modelden uzak kalmıştır (Kaya ve Yıldırım, 2023).

3.2.3. Dijital Dönüşüm Çalışmalarının Etkisi ve Eksiklikler

OM1: ““Pandemi döneminde uzaktan eğitim, hibrit öğrenme gibi geleneksel yöntemlerden farklı ve dijital yetkinliğe bağımlı yöntemler ön plana çıkmış, Bakanlık bu dönemde uluslararası yazılım şirketleri ile anlaşmalar yaparak uzaktan eğitimin sağlıklı yürütülebilmesi için faydalı girişimlerde bulunmuştur. Taşra teşkilatları da öğretmenlerin bu sürece uyumu için uzaktan eğitim yönetim süreçleri, web 2 araçlarının kullanımı vb. hizmet içi eğitimlerle sürecin sağlıklı yürütülmesine katkı sağlamışlardır. Okullarımızda

da hibrit öğrenme, uzaktan eğitim ve web 2 araçları alanlarında yetkin kişilerce eğitimler gerçekleştirilmiştir. Pandemi süreci yönetici ve öğretmenlerimizin dijital yetkinliklerini zorunlu olarak geliştirmiştir.”

OM7: “Pandemi süreci, hedeflerin gerçekleştirilmesine olumsuz etkide bulunmuş olabilir. Ancak asıl sorun eğitim politikalarının sık sık değiştirilmesi ve politikanın uygulanışının sonucunu test etmeden başka bir politika değişikliğine gidilmesidir. 2023 Eğitim Vizyonu da bunlardan biridir. Pandemi, eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğinin tartışıldığı bir döneme denk gelerek kaos yaratmıştır. Krizi birçok boyutuyla yönetme zorunluluğu eğitim politikalarının askıya alınmasına yol açmıştır.”

Bakanlık tarafından pandemi sürecinde öğretmenlerin dijital yetkinliklerini artırmaya yönelik çalışmalar başlatılmış ancak yüz yüze eğitimin ve bireysel etkileşimin sınırlanması, bu sürecin etkinliğini azaltmıştır. Öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda mesleki gelişim eğitimlerine katılımı artmış olsa da bu eğitimlerin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı, öğretmenlerin mesleki etkileşim olanaklarının kısıtlanmasıyla daha belirgin hale gelmiştir. Eğitim politikalarındaki belirsizlikler ve sürekli değişiklikler, öğretmenlerin bu stratejilere duyduğu güveni sarsmış ve uygulamalardaki eksiklikleri daha da belirgin hale getirmiştir. UNESCO (2021) raporuna göre, eğitim politikalarının sürdürülebilir olması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi için uzun vadeli planlamalara ve istikrarlı reformlara ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de ise öğretmenlerin dijitalleşme sürecine adapte olmaları için başlatılan projelerin, uzun vadeli bir strateji çerçevesinde yürütülememesi nedeniyle eksiklikler yaşandığı görülmektedir.

Bakanlık ve kurum çalışmalarının eğitim politikaları üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar, mesleki gelişim programlarının etkinliğinin artırılması için daha sürdürülebilir ve öğretmen merkezli politikaların uygulanması gerektiğini göstermektedir.

Kaya ve Yıldırım (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin kariyer gelişim süreçlerinde devlet destekli programların sürdürülebilir olması gerekmekte ve mesleki teşviklerin daha kapsamlı hale getirilmesi önerilmektedir. Çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için yalnızca sınav temelli bir ilerleme sisteminin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin dijital yetkinliklerini artırmaya yönelik eğitimlerin etkili olabilmesi için, bu süreçlerin uzun vadeli, planlı ve

bütüncül yaklaşımlarla desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Biçer ve Bulut, 2023). Araştırmada, kalıcı mesleki gelişimin ancak süreklilik arz eden, yapılandırılmış eğitim programlarıyla mümkün olabileceği vurgulanmakta; dijital yeterliklerin sürdürülebilir öğretim pratiğiyle bütünleştirilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Özellikle, uzaktan eğitime adaptasyon sürecinde öğretmenlerin yalnız bırakılmaması ve teknik destek mekanizmalarının daha yaygın hale getirilmesi gerekmektedir. OECD (2021) raporunda, mesleki gelişim programlarının etkileşimli olması gerektiği ve öğretmenlerin bu süreçlerde aktif rol almalarının eğitim politikalarının başarısı açısından kritik olduğu vurgulanmaktadır. Yine öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmaları ve politikaların öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir. UNESCO (2021) raporuna göre, eğitim politikalarının başarısı, uzun vadeli istikrarlı uygulamalarla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin sadece merkezi kararlarla değil, öğretmenlerin de katılımıyla şekillendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Konuyla ilgili olarak Okul Müdürlerinin görüşlerine bakıldığında Bakanlık tarafından yürütülen mesleki gelişim politikaları, dijitalleşme süreçlerini hızlandırmış ve uzaktan eğitim sistemlerini yaygınlaştırmış olsa da öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına tam anlamıyla cevap verememiştir. Mesleki gelişimi teşvik edecek somut adımların eksikliği, öğretmenlerin kariyer gelişim süreçlerinde daha fazla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Türkiye’de öğretmenlerin daha etkili mesleki gelişim fırsatlarına erişmeleri için öğretmen merkezli eğitim politikalarının benimsenmesi, dijitalleşme süreçlerinin uzun vadeli bir perspektifle planlanması ve mesleki gelişim teşviklerinin artırılması gerekmektedir.

3.2.4. Pandeminin Mesleki Gelişim Üzerindeki Etkileri

OM1: "Pandemi süreci yönetici ve öğretmenlerimizin dijital yetkinliklerini zorunlu olarak geliştirmiştir."

OM4: "Çevrimiçi platformlardaki eğitimlerin de yüz yüze eğitimlere göre daha etkisiz olduğu izlenildi."

OM3: "2023 Eğitim Vizyonunda yer alan öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılması hedefine yönelik bakanlık tarafından henüz atılmış olan somut bir adım mevcut değildir."

Pandemi, eğitimde dijitalleşmeyi hızlandırarak öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamış ancak mesleki gelişim süreçlerinde beklenen etkiyi yaratmada yetersiz kalmıştır. Dijital platformların kullanımı öğretmenlerin çevrimiçi ders planlama, dijital materyal oluşturma ve uzaktan eğitim yöntemlerini geliştirmelerini sağlasa da yüz yüze eğitim süreçleriyle kıyaslandığında öğretmenler bu yöntemin daha az etkili olduğunu düşünmektedirler. Eğitimciler, çevrimiçi eğitimlerin etkileşim düzeyinin düşük olması ve öğretmen-öğrenci ilişkisini yeterince destekleyememesi nedeniyle öğrenme sürecine tam anlamıyla katkı sağlamadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin pedagojik gelişimleri açısından yüz yüze etkileşimin önemli olduğu ve dijital ortamların sınıf dinamiklerini tam anlamıyla yansıtamadığı görüşü yaygındır (Yıldırım ve Demirtaş, 2022). Özellikle mesleki gelişim programlarının çevrimiçi ortama taşınması, öğretmenlerin aktif katılımını sınırlandırmış ve eğitim sürecini daha pasif hale getirmiştir.

2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılması hedefine yönelik somut adımların eksikliği, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini daha verimli hale getirecek fırsatlardan yoksun kalmalarına neden olmuştur. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen çevrim içi ve yüz yüze eğitimlerin entegrasyonunun planlı bir şekilde yürütülmemesi, eğitimde kaliteyi artırma potansiyelinin tam anlamıyla hayata geçirilmesini zorlaştırmıştır (Çelen, 2018). Pandeminin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar, çevrimiçi eğitimlerin öğretmenlerin dijital becerilerini artırdığı ancak pedagojik yeterliliklerini geliştirmede yetersiz kaldığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Yıldırım ve Demirtaş (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenler çevrimiçi mesleki gelişim programlarının etkileşim açısından sınırlı olduğunu ve yüz yüze eğitim süreçleri kadar verimli olmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada, etkileşimli öğrenmenin mesleki gelişimde kritik bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Çelen'in (2018) öğretmenlere yönelik çevrim içi mesleki gelişim programlarını incelediği doktora çalışmasında, bu tür eğitimlerin öğretmenlere teknik bilgi kazandırma açısından etkili olduğu, ancak pedagojik yeterliliklerin geliştirilmesi konusunda sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin dijital araçları sınıf içi uygulamalara entegre etmekte zorlandıkları, bunun da çevrim içi eğitimin pedagojik yönünün daha fazla desteklenmesi gerektiğini ortaya koyduğu vurgulanmıştır. OECD (2021) raporuna göre,

pandemi sürecinde çevrimiçi eğitimin öğretmenlerin dijital becerilerini artırdığı ancak mesleki gelişim açısından yüz yüze eğitim süreçleriyle desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Raporda ayrıca, karma öğrenme (blended learning) modellerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine daha fazla katkı sağlayacağı önerilmektedir. UNESCO (2021) tarafından yapılan küresel analizde, çevrimiçi öğretmen eğitimlerinin yaygınlaşmasının, öğretmenlerin bireysel gelişimleri için fırsatlar sunduğu ancak pedagojik gelişimlerinin etkin bir şekilde desteklenmesi için bu süreçlerin yüz yüze eğitimle birleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin dijital becerileri gelişmiş olsa da mesleki gelişim süreçlerinde çevrimiçi eğitimlerin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin pedagojik gelişimlerini destekleyecek sürdürülebilir ve etkileşimli eğitim politikalarının oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca, karma eğitim modelleri (çevrimiçi ve yüz yüze eğitimin birlikte kullanıldığı sistemler) yaygınlaştırılarak öğretmenlerin dijitalleşme sürecinde pedagojik yeterliliklerini artırmaları desteklenmelidir.

3.2.5. Uygulama ve Sonuçlar

OM3: "Pandemi döneminde yüz yüze eğitim aksasa da uzaktan lisansüstü programlar sayesinde süreç çok da olumsuz etkilenmemiştir. Lakin nitelik ve ihtiyaçlar konusunda istenilen hedefin uzağında kalınmıştır."

OM4: "Yatay ve dikey kariyer imkânlarının öğretmen ve okul yöneticilerine tanınması önemli bir gelişme olmakla birlikte yeterince teşvik edici değildir."

Pandemi süreci, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için alternatif eğitim modellerinin yaygınlaşmasına katkı sağlasa da bu süreçte uygulamaya yönelik bazı önemli eksiklikler ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim yöntemleri ve dijital platformlar üzerinden sunulan lisansüstü eğitim programları, öğretmenlerin akademik gelişimini destekleyen bir fırsat yaratmıştır ancak programların içerik ve nitelik açısından mesleki gelişim ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin kariyer gelişimlerini desteklemek için uygulamaya konulan yatay ve dikey kariyer yolları, mesleki ilerleme açısından önemli bir adım olmakla birlikte, öğretmenler için yeterince teşvik edici unsurlar içermemektedir. Özellikle mesleki gelişim süreçlerinin ödüllendirilmesi, kariyer gelişim fırsatlarının daha çekici hale getirilmesi ve

öğretmenlerin teşvik edilmesi gerekmektedir (Kaya ve Yıldırım, 2023). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından daha etkili teşvik mekanizmaları sağlanmadığında, eğitim politikalarının sürdürülebilirliği ve öğretmenlerin kariyer ilerleme süreçlerine katılımı sınırlı kalmaktadır (OECD, 2021). Pandemi sürecinde, uzaktan eğitim modelleri öğretmenlere dijital beceriler kazandırma açısından fayda sağlasa da yüz yüze eğitimin eksikliği öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin verimliliğini olumsuz etkilemiştir. Öğretmenlerin yeni dijital platformlarda daha etkili olabilmeleri için daha fazla rehberlik ve eğitim desteğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. UNESCO (2021) raporuna göre, dijital pedagojik becerilerin etkin bir şekilde öğretmenlere kazandırılması için karma (hibrit) eğitim modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

3.2.6. Engeller ve Zorluklar

OM5: "Pandemi, eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğinin tartışıldığı bir döneme denk gelerek kaos yaratmıştır."

OM6: "Mesleki gelişim bir süreçtir ve kanuni yapıyla kurulması gerekir."

Eğitim sistemlerinde öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen politikaların sürdürülebilir ve istikrarlı olması gerekmektedir. Ancak, pandemi süreci eğitimde var olan yapısal eksiklikleri daha da belirgin hale getirmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini etkileyen en büyük sorunlardan biri, eğitim politikalarının sık sık değişmesi ve öğretmenlerin bu değişimlere hızlıca adapte olmak zorunda kalmasıdır.

OECD (2021) raporuna göre, mesleki gelişim süreçlerinin başarılı olabilmesi için uzun vadeli planlamalara ve sistematik bir yapılandırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de ise öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri genellikle kısa vadeli eğitim programlarıyla desteklenmekte ve sürekli değişen eğitim politikaları öğretmenlerin mesleki gelişimini olumsuz etkilemektedir (Kaya ve Yıldırım, 2023). Eğitimde yapısal eksiklikler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen en büyük faktörlerden biridir. Özellikle mesleki gelişimin kanuni bir çerçeveye oturtulmaması, öğretmenlerin mesleki ilerlemelerinde karşılaştıkları engelleri artırmaktadır. Eğitim sisteminin uzun vadeli mesleki gelişim politikaları ile desteklenmesi ve öğretmenlerin sürekli değişen uygulamalara adapte olmak zorunda kalmamaları gerekmektedir.

3.2.7. Pandemi Dönemi ve Gelecekteki Beklentiler

OM9: "Pandemi bu süreçleri olumsuz etkilemiş ancak engellememiştir."

OM10: "Pandemi sürecinde işler yavaşladı ancak stratejik hedefleri etkilemedi. Yavaşlayan gündelik iş ve işlemlerdi."

OM15: "Pandemi, bu süreçte dijitalleşme ve erişilebilirlik gibi olumlu katkılar sağlarken, yüz yüze eğitimin eksikliği ve eşitsizlik gibi sorunları da beraberinde getirmiştir."

Pandemi süreci, eğitimde dijitalleşme sürecini hızlandırarak öğretmenlerin yeni teknolojilere adaptasyonunu sağlamış, ancak mesleki gelişim süreçlerini olumsuz yönde de etkilemiştir. Eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesine neden olan bu süreçte, bazı düzenlemeler eksik kalmış ve uygulamalar hedeflenen etkileri tam anlamıyla yaratamamıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde pandemi süreci boyunca yüz yüze eğitimin sınırlandırılması, meslek içi eğitimlerde birebir etkileşimin azalması ve uygulamalı öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğraması gibi sorunlar yaşanmıştır. Dijital becerilerin kazanılması, öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine adapte olmalarını sağlasa da mesleki gelişim açısından yüz yüze eğitimin eksikliğinin giderilememesi önemli bir engel oluşturmuştur (OECD, 2021).

Eğitim politikalarının gelecekte daha kararlı, sürdürülebilir ve öğretmenlerin bireysel gelişim hedeflerine odaklanan bir yapıya kavuşturulması gerektiği çıkarımı yapılabilir. Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişim modellerinin geliştirilmesi, uygulamalı öğretim süreçlerinin artırılması ve öğretmenlerin iş birliği içinde öğrenmelerine imkân tanıyacak ortamların oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir (Biçer ve Bulut, 2023). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin daha esnek, kişiselleştirilmiş ve teknolojiyle desteklenen bir yapıya dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. UNESCO (2021) raporuna göre, mesleki gelişimin etkili olabilmesi için öğretmenlerin yalnızca bireysel olarak değil, topluluk temelli öğrenme süreçlerine katılmaları ve akran öğrenmesi yöntemleriyle desteklenmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin gelecekte daha sürdürülebilir, bireysel gelişim hedeflerine odaklanan ve hibrit modellerle desteklenen mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Eğitim politikalarının daha uzun vadeli ve öğretmenlerin

ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde şekillendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine daha aktif katılımını sağlayarak eğitim kalitesini artıracaktır.

3.2.8. İyileştirme Önerileri

OM8: "Kurumumuzda öğretmenlere egzersiz adı altında yapabilecekleri çalışmalarla Halk Eğitim destekli ilgili kurslar açıldı."

OM7: "Pandemi öğretmenlerin uzaktan eğitim almaları noktasında olarak sağlamış ancak bu tüm öğretmenlerin görev bilinci ve kendini yetiştirme noktasında eksik kalmıştır."

Mesleki gelişim süreçlerinin daha sürdürülebilir, etkileşimli ve öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılandırılması gerekmektedir. Öğretmenler, geleneksel mesleki gelişim programlarının yetersiz kaldığını ve daha dinamik, uygulamaya dayalı modellerin benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle gerçek dünyaya yönelik, pratik odaklı eğitimlerin artırılması, öğretmenlerin dijital becerilerle sınırlı kalmayıp farklı alanlarda da gelişim göstermeleri için fırsatlar sunulması önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Eğitim süreçlerinde öğretmenlerin daha fazla etkileşim içinde olması, onların mesleki gelişimlerine doğrudan katkı sağlamaktadır. Öğrenme toplulukları, öğretmenler arası iş birliği programları ve etkileşimli seminerlerin yaygınlaştırılması, mesleki gelişimi daha verimli hale getirebilir (Kaya ve Yıldırım, 2023). Öğretmenlerin sadece bireysel çabalarına bağlı olarak gelişim göstermeleri yerine, daha sistematik ve kurumsal desteklerle güçlendirilmiş programlara ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir (OECD, 2021). Mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin bireysel ilgi alanlarına ve kariyer hedeflerine göre şekillendirilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin kendi gelişim alanlarını belirleyebilecekleri esnek ve kişiselleştirilmiş mesleki gelişim programlarının oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Kaya ve Yıldırım (2023) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kişiselleştirilmiş eğitim programlarına duydukları ihtiyaç ve sertifikasyon programlarının teşvik edilmesinin öğretmen motivasyonunu artırdığı sonucuna varılmıştır. OECD (2021) raporunda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde daha fazla etkileşime girmeleri gerektiği ve uygulamalı eğitimlerin dijital eğitimlerle entegre edilmesi gerektiği belirtilmiştir. UNESCO (2021) raporuna göre,

öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin sürdürülebilir olması için mentor öğretmen sistemlerinin geliştirilmesi ve kariyer basamaklarının daha teşvik edici hale getirilmesi önerilmektedir. Dünya Bankası (2022) tarafından yayımlanan raporda, öğretmenlerin yalnızca dijital becerilerle değil, sosyal beceriler, pedagojik yaklaşımlar ve öğrenci yönetimi konusunda da gelişim göstermeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Okul Müdürlerinin görüşlerinden ve yapılan çalışmalardan edinilen izlenimlere göre öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin daha etkileşimli, dinamik ve sürdürülebilir hale getirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bireysel gelişim alanlarını belirleyebileceği, ihtiyaçlarına yönelik çözümler üretebileceği ve kariyer gelişimlerini teşvik eden uygulamalara erişimlerinin artırıldığı modeller benimsenmelidir. Eğitim politikalarının uzun vadeli başarı sağlayabilmesi için, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde aktif rol almaları teşvik edilmeli ve kariyer planlamaları daha sistematik hale getirilmelidir.

3.3. Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan “İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak” hedefine dair bulgular ve yorumlar

Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan “İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak” hedefi ile ilgili Bakanlık tarafından ne tür çalışmalar yapılmıştır? Bu bağlamda kurumunuzda yapılan çalışmalar nelerdir? Pandeminin bu çalışmalara olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan Okul Müdürleri, Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan “İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak” hedefiyle ilgili yapılan çalışmaları, bu çalışmaların olumlu ve olumsuz yanlarını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

3.3.1. Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer İlerlemesi

OM1: “Her ne kadar istenen düzeyde olmasa da Öğretmenlik Meslek Kanunu bu anlamda atılmış önemli bir adım niteliğindedir.”

OM5: “Bakanlık tarafından uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarının öğretmenlere çeşitli kriterler karşılığında tanımlanması sonucu maddi haklarında iyileşme sağlanmıştır.”

OM3: “Akademik çalışmalar bir dönem teşvik edilmeye çalışılsa da sonraki dönemlerde değeri en aza indirilmiştir. Proje, bildiri, makale vb. ekstra çalışmaların özlük haklarına hiçbir katkısı kalmamıştır.”

Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK), Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir yapıya kavuşturulmasına yönelik önemli bir reform olarak tanımlanmaktadır (TEDMEM, 2022). Kanunun en belirgin yönlerinden biri, öğretmenlerin mesleki kariyerlerini yapılandıran “uzman öğretmenlik” ve “başöğretmenlik” gibi unvanlarla birlikte gelen ekonomik ve statüsel farklılıklardır. Görüşlere göre bu yapı, öğretmenlerin motivasyonunu artırma potansiyeli taşısa da uygulamada birtakım sınırlılıklar barındırmaktadır. Özellikle OM1’in vurguladığı gibi bu yasa önemli bir başlangıç olarak değerlendirilmekte ancak beklentileri tam olarak karşılamadığı ifade edilmektedir. Benzer şekilde OM5’in belirttiği maddi hak iyileştirmeleri, kariyer sisteminin öğretmenler açısından belirli bir değer taşıdığını göstermektedir. Ancak bu sistemin öğretmenlerin bilimsel üretimlerini ve akademik katkılarını göz ardı ettiği yönünde eleştiriler de mevcuttur. OM3’ün ifade ettiği gibi akademik çalışmalara dayalı özlük haklarının yetersizliği, öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir.

Araştırmalar, öğretmen kariyer gelişimi süreçlerinin yalnızca sınav ve hizmet yılı gibi dar ölçütlere indirgenmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Örneğin OECD (2021) raporuna göre kariyer ilerlemelerinde öğretmenlerin pedagojik uygulamaları, okul liderliğine katkıları ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımı gibi faktörler de dikkate alınmalıdır. UNESCO (2021) ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunan akademik ve yenilikçi çalışmalara yönelik teşvik mekanizmalarının öğretmen yeterliklerini ve eğitim kalitesini doğrudan etkilediğini belirtmektedir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun kariyer sistemi, mevcut haliyle öğretmenler için sınav odaklı bir yapıya dönüşmüş ve öğretmenlik mesleğini “görevde yükselme” sınavlarıyla ilişkilendirmiştir. Bu da birçok öğretmenin kariyer basamaklarını yalnızca maaş artışıyla sınırlı görmesine neden olmaktadır (Elagöz ve Elagöz, 2023). Halbuki kariyer gelişimi yalnızca ekonomik değil, pedagojik, akademik ve liderlik boyutlarını da kapsamalıdır. ÖMK öğretmenlerin mesleki statüsünü güçlendirme yolunda önemli bir adım olmakla birlikte sistemin daha kapsayıcı ve motive edici hale getirilmesi için

geliştirilmesi gerektiği açıktır. Öğretmenlerin sahada yaptığı projeler, akademik yayınlar ve eğitsel katkılar da kariyer gelişimi ölçütlerine dahil edilmelidir.

3.3.2. Yönetici Atamalarında Objektif Değerlendirme

Eğitim sistemlerinde liderlik pozisyonlarının adil ve liyakat temelli yapılandırılması, okul iklimi ve eğitim kalitesi üzerinde doğrudan etkili bir unsurdur. Türkiye’de eğitim yöneticilerinin atanma süreçleri uzun süredir eleştirilmekte; özellikle mülakat sisteminin sürece olan etkisi tartışma konusu olmaktadır. Bu çerçevede yazılı sınav uygulamasının getirilmesi, daha objektif bir değerlendirme mekanizması oluşturulması açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir.

OM1: “Yönetici atamalarında kullanılmaya başlanan yazılı sınav uygulaması olumlu bir adım olarak kabul edilebilir.”

OM3: “Akademik çalışmalar bir dönem teşvik edilmeye çalışılsa da, sonraki dönemlerde değeri en aza indirilmiştir. Proje, bildiri, makale vb. ekstra çalışmaların özlük haklarına hiçbir katkısı kalmamıştır.”

OM13: “Virüs salgını sırasında birçok yönetici valilik kararıyla filyasyon ismi verilen ekiplerde görev almak zorunda bırakılmıştır. Bu yönüyle salgın, eğitim yöneticilerine ek bir yük getirmiştir. Ancak bu ekiplerde görev alan yöneticilere başarı belgesi verilerek taltif edilmeleri de sağlanmıştır.”

OM1 (ek görüş): “Yönetici atamalarında mülakat kısmı hakkaniyet konusunda olumsuz etki yaratmaktadır.”

Okul müdürlerinin görüşleri, yönetici atamalarındaki değerlendirme sürecine ilişkin farklı boyutları ortaya koymaktadır. Eğitim yöneticiliği pozisyonlarının belirlenmesinde yazılı sınav sisteminin getirilmesi, nesnel kriterlere dayalı bir adım olarak değerlendirilmektedir. Ancak, aynı süreçte mülakat uygulamasının devam etmesi, objektifliğin sorgulanmasına yol açmakta ve eğitim camiasında hakkaniyet ilkesinin yeterince gözetilmediği yönündeki algıları güçlendirmektedir (Yıldız, Ateş ve Pehlivan, 2022). Yönetici atamalarında liyakat ilkesinin tam anlamıyla uygulanamaması, eğitim yönetiminin profesyonelleşmesini engelleyen bir unsur olarak görülmektedir. UNESCO (2021), okul liderliğinin etkili, etik ve tarafsız biçimde belirlenmesinin eğitsel reformların başarısı açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır. OECD (2021) ise okul yöneticilerinin

seçilmesinde yazılı sınavların yeterli olmayabileceğini; performans, liderlik becerisi ve öğretimsel vizyon gibi unsurların da bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Pandemi sürecinde yöneticilere düşen ek sorumluluklar da okul liderliği rollerini daha karmaşık hale getirmiştir. OM13'ün filyasyon ekiplerindeki görev vurgusu, yönetici rolünün kriz zamanlarında genişleyebildiğini ve yöneticilerin desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu noktada, yalnızca atama süreçleri değil, yöneticilerin kariyer gelişimi, destek sistemleri ve ödüllendirme mekanizmalarının da yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Tüm bunların ışığında yazılı sınav uygulaması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilse de mülakat uygulamasının devam etmesi objektifliği zedelemekte ve eğitim liderliğinde liyakat temelini tartışmalı hale getirmektedir. Daha şeffaf, çok boyutlu ve performans temelli bir değerlendirme sisteminin oluşturulması, eğitim yöneticiliğini gerçek anlamda bir profesyonel meslek haline getirecektir. Ayrıca öğretmen ve okul yöneticilerinin alacakları akademik ve bilimsel eğitimler yöneticiliğin profesyonel bir meslek haline gelmesinde atılacak en önemli adımlardandır.

3.3.3. Performans Değerlendirme ve Kariyer Gelişimi

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmak, sürekli gelişimlerini desteklemek ve eğitimde kaliteyi sürdürülebilir kılmak amacıyla performans değerlendirme ve kariyer gelişimi uygulamaları giderek önem kazanmaktadır. Türkiye’de 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde öğretmenlerin performans temelli değerlendirilmesine ve buna bağlı olarak kariyer yolculuklarının daha sistemli biçimde şekillendirilmesine yönelik adımlar atılmıştır.

OM7: “Bu çalışmalar arasında öğretmenlerin performans değerlendirmesi, kariyer gelişim programları ve ödüllendirme sistemlerinin yeniden yapılandırılması gibi uygulamalar bulunmaktadır.”

OM5: “Pandemi, personelin yaşadığı ani değişimin yarattığı stresi yönetme konusunda çalışanların manevi olarak desteklenmesi gerekliliğini daha çok ön plana çıkarmıştır.”

OM6: “Kurumumuzda yönetmelik doğrultusunda ilgili amirler tarafından başarı, üstün başarı ve maaşla ödüllendirmeler oldu.”

Okul müdürlerinin değerlendirmeleri, performans değerlendirme sistemlerinin öğretmen gelişimine katkı sunma potansiyelini ortaya koymaktadır. Özellikle OM7'nin belirttiği gibi, bu tür uygulamalar öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırmak ve gelişimlerini planlamak açısından olumlu etkiler yaratabilmektedir. Ancak öğretmen performans değerlendirme süreçlerinin sadece yöneticilerin bireysel gözlemleri veya belge temelli uygulamalara dayanması, değerlendirmenin hem nesnelliğini hem de etkililiğini sınırlamakta, bu durum öğretmenler arasında güvensizlik yaratabilmektedir. Bu tür uygulamalar, çoklu veri kaynaklarına dayalı daha bütüncül yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır (Tuytens ve Devos, 2014).

OECD'nin (2021) verilerine göre, öğretmenlerin performans değerlendirme sistemlerinde yalnızca ölçülebilir çıktıların değil, öğretim kalitesi, öğrenci gelişimi, meslektaşlarla iş birliği gibi nitel boyutların da dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu tür bütüncül değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin güçlü ve gelişime açık yönlerini belirlemekte, buna uygun mesleki gelişim programlarına katılımlarını kolaylaştırmaktadır. Pandemi süreci ise öğretmenlerin performanslarının izlenmesini ve değerlendirilmesini daha karmaşık hale getirmiştir. Bu dönemde öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarında büyük sorumluluklar üstlenmiş, teknolojik yeterliliklerini hızla geliştirmiştir. OM5'in belirttiği gibi bu süreçte manevi destek ve motivasyonun önemi artmıştır. Performans değerlendirmeleri de bu bağlamı göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Öğretmenlerin yalnızca çıktı odaklı değil, sürece yönelik katkılarının da değerlendirme kriterlerine dahil edilmesi gerekmektedir.

Ayrıca, kariyer gelişiminde performansın temel ölçüt haline gelmesi, öğretmenler arasında rekabetten ziyade öğrenme odaklı bir gelişim anlayışını teşvik etmelidir. Nitekim UNESCO (2021), öğretmen değerlendirme sistemlerinin gelişimsel amaçlarla yapılandırılmasının öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularını artırdığını ve iş doyumlarını yükselttiğini ifade etmektedir.

Türkiye'de performans değerlendirme ve kariyer gelişimi uygulamaları anlamlı adımlar içerse de sistemin daha şeffaf, çok boyutlu ve gelişim odaklı bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Öğretmenlerin bireysel katkılarının yanı sıra okul kültürüne, öğrenci başarısına ve ekip çalışmalarına sundukları katkılar da değerlendirme süreçlerine entegre edilmelidir.

3.3.4. Kariyer Basamaklarının Teşvik Edici Olmaması

Kariyer basamakları sistemi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik bir motivasyon aracı olarak tasarlanmış olsa da uygulamadaki bazı eksiklikler nedeniyle bu sistemin yeterince teşvik edici olmadığı yönünde görüşler bulunmaktadır. Okul Müdürlerinin görüşlerinde de yer verdiği gibi akademik eğitimlerin teşvik edici olmaması ve Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili kılavuzun hala yayınlanmaması öğretmenler üzerinde bir tedirginliğe sebep olmaktadır. Özellikle öğretmen maaşlarında anlamlı bir artış sağlanmaması, akademik çalışmaların dikkate alınmaması ve kariyer basamaklarının gerçek bir mesleki ilerleme yerine yalnızca maddi bir karşılıkla sınırlandırılması eleştirilere neden olmaktadır.

OM11: “Kariyer basamakları sistemi kaldırılmalı, çünkü öğretmen maaş gelirleri artırılarak daha adil bir teşvik sistemi oluşturulmalıdır.”

OM3: “Proje, bildiri, makale vb. ekstra çalışmaların özlük haklarına hiçbir katkısı kalmamıştır.”

OM12: “Bu noktada istenilen verim bir türlü yakalanamamış, hakkaniyet noktasında eksik kalmıştır. Genel bir başarı belgesi ile asıl istenilen hakkaniyet olgusuna ulaşılammamış, genel geçer ve standart değerlendirmelerde geçiştirilmiştir.”

Okul Müdürleri görüşleri, kariyer basamaklarının öğretmenleri motive etme konusunda yetersiz kaldığını açıkça ortaya koymaktadır. OM11’in ifade ettiği gibi kariyer gelişimi yalnızca ünvan ya da sembolik maaş artışı ile sınırlandığında öğretmenler bu süreci gerçek anlamda bir mesleki ilerleme olarak algılamamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin daha yaratıcı, araştırmacı ve yenilikçi roller üstlenmesini de engellemektedir. Öğretmenlerin kendi çabalarıyla yürüttükleri projeler, akademik yayınlar ve çeşitli bilimsel faaliyetlerin özlük haklarına yansımaması, bu tür faaliyetlerin zamanla azalmasına neden olabilmektedir.

Kariyer gelişimi yalnızca ekonomik teşviklerle değil, aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, toplumsal katkıları, liderlik becerileri ve akademik üretimleriyle desteklenmelidir. OECD (2021) raporunda, öğretmenlerin kariyer ilerlemeleri için yalnızca hizmet yılı ve sınav başarısı gibi ölçütlerin yetersiz olduğu, bunun yerine öğretmen portfolyoları, öğrenci geri bildirimleri ve meslektaş değerlendirmelerinin de sürece dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Türkiye’de ise hâlen yürürlükte olan

sistemin büyük ölçüde merkezi sınav temelli olması çok boyutlu değerlendirme anlayışından uzak olduğunu göstermektedir. UNESCO (2021) ise öğretmenlik mesleğinde motivasyonun sürdürülebilirliği için kariyer sistemlerinin adil, şeffaf ve gelişime açık şekilde tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin bireysel farklılıklarına ve katkılarına saygı duyan bir kariyer sistemi, eğitimde kaliteyi doğrudan etkilemektedir. Yapılan değerlendirmelere göre mevcut kariyer basamakları sistemi öğretmenleri motive etmekten uzak, bürokratik bir mekanizmaya dönüşmüş görünmektedir. Bu sistemin daha cazip, adil ve nitelik odaklı hale getirilmesi öğretmenlerin yalnızca sınav başarısına değil, somut katkılarına ve sürekli gelişimlerine dayalı olarak ödüllendirilmesini sağlayacaktır.

3.3.5. Öğretmenlerin Akademik Çalışmalarının Desteklenmemesi

Öğretmenlerin akademik çalışmalara yönlendirilmesi, yalnızca bireysel mesleki gelişimleri açısından değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel niteliği açısından da kritik bir rol oynamaktadır. Ancak mevcut sistemde öğretmenlerin yaptığı bilimsel çalışmaların özlük haklarına yansımadağı, bu nedenle de akademik üretimin teşvik edilmediğı yönünde ciddi eleştiriler söz konusudur.

OM3: “Akademik çalışmalar bir dönem teşvik edilmeye çalışılsa da, sonraki dönemlerde değeri en aza indirilmiştir. Proje, bildiri, makale vb. ekstra çalışmaların özlük haklarına hiçbir katkısı kalmamıştır. Kurumumuzda birçok proje ve bilimsel çalışma yapılsa da karşılığı alınamamıştır.”

OM11: “Dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmen ve yöneticilere yönelik yeni teşvik planları geliştirilmeli. Öğretmenlerin maaş gelirleri de artırılmalı. Amaç mesleğin çekiciliğini artırmak ve adil eğitim sağlanıp ücret adaletsizliğini son verilmelidir.”

Öğretmenlerin akademik üretimleri- örneğin bilimsel makaleler, projeler, kongre sunumları ya da inovatif öğretim materyalleri hazırlamaları- onların yalnızca bireysel gelişimine değil, okulun ve eğitim sisteminin kalitesine de doğrudan katkı sağlamaktadır. Fakat bu üretimlerin karşılığını bulamaması, uzun vadede öğretmenlerin akademik üretimden uzaklaşmasına ve motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. OM3'ün açıkça belirttiğı gibi, öğretmenlerin bu alandaki emekleri sistem içinde tanınmamakta ve hiçbir somut katkı ile ödüllendirilmemektedir.

Bu durum, öğretmenliğin "yenilikçilik" ve "araştırmacılık" boyutunun zayıflatılmasına neden olmaktadır. Eğitim bilimleri literatüründe, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine aktif katılımının, onların sınıf içi uygulamalarda daha etkili ve güncel pedagojik yaklaşımları benimsemelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Yalçın İnci, 2020). Türkiye’de uygulanan kariyer sisteminin ise bu tarz üretimsel katkıları değerlendirme kriterleri içine almaması, eğitimde niteliğin artmasını da zorlaştırmaktadır.

OECD (2021) raporuna göre akademik gelişim ve hizmet içi eğitime katılım, öğretmen performansının en güçlü göstergeleri arasında yer almaktadır. Bu raporda, öğretmenlerin bilimsel bilgi üretimine katkı sunmalarının öğrenci başarısını artıran en önemli dolaylı etkilere biri olduğu belirtilmektedir. UNESCO (2021) ise öğretmenlerin araştırma temelli gelişim süreçlerine aktif şekilde dahil edilmelerini ve bu çalışmaların mesleki ilerlemeye yansıtılmasını önermektedir.

Mevcut performans ve kariyer sistemlerinin yalnızca sınav puanları ya da hizmet süresi gibi nicel göstergelere dayanması, öğretmenlerin sahip oldukları akademik birikimi ve pedagojik yeterlilikleri değerlendirme dışı bırakmaktadır. Bu durum, öğretmenliğin toplum nezdindeki mesleki statüsünü zayıflatmakta ve öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz etkilemektedir (Gökçe, 2014). Akademik üretimin teşvik edilmesi ve bu üretimlerin kariyer ilerlemesine etkisinin açık şekilde yapılandırılması, öğretmenliğin itibarı ve eğitimin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Okul Müdürlerinin görüşleri ve yapılan akademik araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlerin akademik çalışmalarına gereken değer verilmemesi, eğitimde sürdürülebilir kaliteyi ve öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyen önemli bir faktördür. Geliştirilecek yeni politikalarda, öğretmenlerin bilimsel katkıları performans değerlendirme ve kariyer sistemine entegre edilerek daha hakkaniyetli ve motive edici bir yapı kurulmalıdır,

3.3.6. Başarı Belgesi Uygulamaları ve Kurum İçi Ödüllendirme

Eğitim sistemlerinde öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve mesleki katkılarını tanımak için geliştirilen ödüllendirme sistemleri, öğretmen performansının sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşır. Özellikle Türkiye’de pandemi döneminde öğretmenlerin özverili çalışmalarını takdir etmek amacıyla uygulanan başarı belgesi ve kurumsal ödüllendirme mekanizmaları, bu sürecin somut bir örneği olarak görülmektedir.

OM10: “Covid-19 süresince eğitim öğretime devam eden öğretmenlere yönelik ‘Başarı Belgesi’ verilmesi, adil ve hakkaniyetçiliğin göstergesi olmuştur.”

OM5: “Kurum çapında başarılı öğretmenlerin ve personelin belge almaları sağlanmış ve aylıkla ödüllendirme için ilgili ölçütleri taşıyan personel bildirilmiştir.”

OM6: “Kurumumuzda yönetmelik doğrultusunda ilgili amirler tarafından başarı, üstün başarı ve maaşla ödüllendirmeler oldu.”

OM13: “Virüs salgını sırasında birçok yönetici valilik kararıyla filyasyon ismi verilen ekiplerde görev almak zorunda bırakılmıştır. Bu yönüyle salgın, eğitim yöneticilerine ek bir yük getirmiştir. Ancak bu ekiplerde görev alan yöneticilere başarı belgesi verilerek taltif edilmeleri de sağlanmıştır.”

Okul müdürlerinin aktardığı görüşler, pandemi döneminde öğretmenlere yönelik yapılan ödüllendirme uygulamalarının hem sembolik hem de moral açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle OM10’un “hakkaniyetçiliğin göstergesi” şeklinde tanımladığı başarı belgesi dağıtımı, öğretmenlerin emeklerinin görünür hale gelmesi açısından değerli bir girişim olarak nitelendirilmektedir. Benzer şekilde, OM5’in ifade ettiği kurumsal ölçütlere dayalı belge dağıtımı, iç denetim ve motivasyon açısından olumlu bir örnektir. Bu tür ödüllendirme uygulamalarının öğretmenlerde takdir edilme duygusunu güçlendirdiği, motivasyon, mesleki tatmin ve bağlılık üzerinde doğrudan etki yarattığı pek çok çalışmada ortaya konmuştur (Demirtaş ve Balcı, 2021). Öğretmenlerin ödüllendirilmesi, yalnızca bireysel performansı değil, aynı zamanda ekip çalışmasını ve okul kültürünü de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Özellikle başarı belgesi gibi sembolik ödüller, maddi katkı sağlamasa bile duygusal bir takdir olarak anlam taşımaktadır.

Uluslararası alanda da öğretmen ödüllendirme sistemleri, eğitim kalitesiyle doğrudan ilişkilendirilmiştir. OECD (2021) raporu, öğretmenlerin gayretlerinin tanınmasının ve düzenli olarak takdir edilmelerinin iş doyumunu artırdığını, tükenmişliği azalttığını ve öğrenci başarısını dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir. UNESCO (2021) ise öğretmen ödüllendirme sistemlerinin şeffaf, nesnel ve mesleki katkılara dayalı olarak yapılandırılmasını önermekte, bunun sürdürülebilir eğitim sistemleri için temel bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Bu sistemin etkililiği ödülün dağıtım kriterlerine ve uygulamadaki şeffaflığa bağlıdır. Eğer başarı belgesi ya da diğer ödüller belirli ölçütlere

dayanmadan verilirse, bu tür uygulamalar zamanla sembolik değerini yitirip kurum içi güveni zedeleyebilir. Bu nedenle kurumsal ödüllendirme mekanizmaları sadece geçici bir takdir aracı olarak değil, stratejik bir insan kaynakları yönetim aracı olarak tasarlanmalıdır.

3.3.7. Ödüllendirme Sistemindeki Sorunlar

Öğretmenlerin performanslarını takdir etmek amacıyla geliştirilen ödüllendirme sistemlerinin işlevsel olabilmesi için hakkaniyet, şeffaflık ve ölçülebilirlik ilkelerine dayanması gerekmektedir. Ancak uygulamada bu ilkelere tam olarak uyulmadığı durumlarda, öğretmenlerde güvensizlik, adaletsizlik algısı ve motivasyon kaybı gibi olumsuz etkiler ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin görüşleri, ödüllendirme sisteminin sahada nasıl algılandığına ve karşılaşılan temel sorunlara ışık tutmaktadır.

OM8: “Hakkaniyet kelimesi bir ölçüt içermediği için kime nasıl ödüllendirme yapılacağı net değil. Bu açıdan bakınca başarıya ödül vermek yerine keyfi ödül vermek olarak bakıyorum.”

OM2: “MEB’in tüm öğretmenlere ödül vermesi, normal şartlarda ödül alabilecek performans göstermeyen öğretmenlere de ödül verilmesine yol açmıştır.”

OM4: “Ödüllendirilmenin hakkaniyetli olması ile ilgili bir çalışma henüz yapılmadı.”

OM12: “Bu noktada istenilen verim bir türlü yakalanamamış, hakkaniyet noktasında eksik kalmıştır. Genel bir başarı belgesi ile asıl istenilen hakkaniyet olgusuna ulaşamamış, genel geçer ve standart değerlendirmelerde geçiştirilmiştir.”

Okul müdürü görüşleri, ödüllendirme sisteminin yapısal olarak sorunlu olduğunu ve öğretmenler arasında güvensizlik ortamı oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle OM8’in vurguladığı gibi, ölçüt eksikliği ve belirsiz kriterlerle uygulanan ödüller, çalışanlar arasında keyfiyet algısına neden olmaktadır. Bu durum, öğretmenler arasında “ödülü hak etmeyenlerin de ödüllendirildiği” inancını pekiştirmekte ve sistemin motivasyon artırıcı etkisini zayıflatmaktadır (Kılıç ve Gümüş, 2021).

OM2’nin belirttiği gibi, pandemi döneminde tüm öğretmenlere verilen ödüllerin “performansa dayalı değil, herkese eşit şekilde verilmiş olması” öğretmenlerin başarılarının takdir edilmediği yönündeki algıyı güçlendirmiştir. Bu durum, öğretmenler

arasında eşitlik ile hakkaniyet arasındaki ayrımı ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalar, eğitimde ödüllendirme süreçlerinin etkili olabilmesi için her öğretmene eşit değil, adil bir şekilde katkılarına uygun ödüller verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu tür bir yaklaşım, öğretmenlerin motivasyonunu artırmakta ve performansa dayalı gelişimi desteklemektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2012).

UNESCO (2021), öğretmenlerin ödüllendirilmesinde nesnellik ilkesinin kritik olduğunu ve bu sürecin mesleki katkılar üzerinden ölçülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. OECD (2021) ise öğretmen motivasyonunun sürdürülebilirliği için ödül sistemlerinin şeffaf, performansa dayalı ve geri bildirimle açık şekilde yapılandırılmasını önermektedir. Ancak Türkiye’deki mevcut uygulamaların çoğu, bu ilkeleri içselleştirmekte yetersiz kalmaktadır. Ödül sistemlerinde okul yöneticilerine tanınan takdir yetkisinin sınırlarının belirsiz olması, bazı durumlarda kurumsal kararların kişisel tercihlere göre şekillenmesine neden olabilmektedir. Bu durum, öğretmenler arasında adalet algısının zedelenmesine ve kurumsal güvenin sarsılmasına yol açabilir (Balcı, 2011). Belirsiz kriterlerle verilen ödüller, ödülün değerini düşürmekte ve öğretmenlerin sisteme olan inancını azaltmaktadır.

Sonuç olarak, mevcut ödüllendirme sisteminin yapısal eksiklikleri, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu desteklemek yerine zayıflatmakta ve eğitim kurumlarında adalet algısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, şeffaf ve ölçülebilir kriterlere dayalı, performans odaklı ve bireysel katkıları merkeze alan bir ödüllendirme sisteminin oluşturulması gerekmektedir.

3.3.8. Norm Fazlası Öğretmenlerin Yer Değişikliği ve Verimlilik Artışı Çalışmaları

Eğitimde insan kaynağının etkin kullanımı, sadece öğretmen teminiyle sınırlı kalmayıp, bu kaynağın doğru planlanması, dengeli dağıtılması ve ihtiyaçlara göre yönlendirilmesini de içeren kapsamlı bir süreçtir. Türkiye’de öğretmen atama ve yer değiştirme politikaları uzun yıllardır çeşitli yapısal sorunlar içermektedir. Özellikle norm fazlası öğretmenlerin değerlendirilmesi ve yer değişikliği uygulamaları, bu sürecin önemli bir parçasıdır.

OM6: “Bu yıl içerisinde yapılan norm fazlası öğretmenlerin yer değişikliği dışında insan kaynaklarını verimli kullanılması konusunda herhangi bir çalışma yapılmadı.”

OM7: “Personel verimliliğini artırmaya yönelik eğitimler düzenlenmiştir.”

Okul müdürlerinin görüşleri, insan kaynağının verimli kullanımı konusunda yerel düzeyde sınırlı uygulamaların hayata geçirildiğini, ancak merkezi düzeyde daha sistematik politikaların eksik kaldığını göstermektedir. OM6’nın belirttiği gibi, norm fazlası öğretmenlerin yalnızca ihtiyaç duyulan bölgelere yönlendirilmesiyle sınırlı kalan uygulamalar, uzun vadeli bir strateji sunmamaktadır. Bu yaklaşım, insan kaynağını yönetmekten çok, kriz yönetimi biçiminde yürütülmektedir. Oysa OECD (2021) raporuna göre, eğitimde insan kaynaklarının verimli kullanımı yalnızca öğretmenlerin sayısal dağılımına değil; uzmanlık alanlarına, pedagojik yeterliliklerine ve yerel ihtiyaçlara göre atama politikalarının belirlenmesine bağlıdır. Türkiye’de bu tür veri temelli yerleştirme ve rotasyon sistemlerinin henüz yeterince kurumsallaşmadığı görülmektedir.

OM7’nin ifade ettiği insan kaynaklarının verimliliğini artırmaya yönelik eğitimler, bu doğrultuda atılmış olumlu adımlardan biri olarak değerlendirilebilir. Ancak bu tür uygulamaların yerel çabalarla sınırlı kalması, sürdürülebilir bir insan kaynakları planlamasını mümkün kılmamaktadır. UNESCO (2021), öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine yatırım yapılmasının, eğitimde kaliteyi artırmanın ve kaynakların etkin kullanımının temel yollarından biri olduğunu belirtmektedir. Öğretmen atamalarında yalnızca sayısal ihtiyaçlara değil, öğretmenin uzmanlık alanına ve yerel bağlamla uyumuna da dikkat edilmesi, özellikle dezavantajlı bölgelerde eğitim kalitesinin sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Bu tür bölgelerde yapılan ihtiyaç odaklı görevlendirmeler, öğretmenlerin iş doyumunu ve görevde kalma isteğini olumsuz etkileyebilir (Mulkeen, 2010).

Sonuç olarak, norm fazlası öğretmenlerin yönlendirilmesi verimli insan kaynakları yönetiminin bir parçası olarak önemli olmakla birlikte, bu sürecin kalıcı çözümler üretebilmesi için daha bütüncül, veri temelli ve öğretmen profiline duyarlı politikalarla desteklenmesi gerekmektedir.

3.3.9. Elverişsiz Bölgelerde Çalışan Öğretmenler İçin Teşvik Eksikliği

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, öğretmenlerin ülke genelinde dengeli dağılımını ve özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin koşullarının iyileştirilmesini gerektirmektedir. Ancak Türkiye’de uzun süredir kırsal ve dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenler için sistemli bir teşvik mekanizmasının bulunmaması, bu bölgelerde öğretmen tutunabilirliğini azaltmakta ve eğitim kalitesini tehdit etmektedir.

OM9: “Elverişsiz koşullarda çalışan öğretmenlerle ilgili olumlu adımlar atılmadı.”

OM11: “Dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmen ve yöneticilere yönelik yeni teşvik planları geliştirilmeli. Öğretmenlerin maaş gelirleri de artırılmalı. Amaç mesleğin çekiciliğini artırmak ve adil eğitim sağlanıp ücret adaletsizliğine son verilmelidir.”

Okul müdürü görüşleri, elverişsiz bölgelerde çalışan öğretmenlerin sistem tarafından yeterince desteklenmediğini ve bu durumun hem öğretmen motivasyonunu hem de öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle OM9’un “olumlu adım atılmadı” vurgusu, mevcut teşvik politikalarının yetersizliğini göz önüne sermektedir. Bu durum, özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin bölgeden uzaklaşmasına yol açmakta ve eğitimde bölgesel eşitsizliklerin daha da artmasına neden olmaktadır (Çelikten, Şanal, ve Yeni, 2005).

Gelişmiş eğitim sistemlerinde, kırsal ve zorunlu hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmenlere yönelik ek ödemeler, lojman imkanları, hizmet puanı avantajları, mesleki gelişim bursları ve kariyer öncelikleri gibi çeşitli teşvik mekanizmaları uygulanmaktadır. Örneğin Finlandiya, Kanada ve Güney Kore gibi ülkelerde kırsalda görev yapan öğretmenlere yönelik destekler, öğretmenlerin bu bölgelerde uzun süreli görev yapmalarını sağlamaktadır (OECD, 2021). Türkiye’de ise zorunlu hizmet yükümlülüğü gibi bazı uygulamalar mevcut olsa da, bu hizmeti daha cazip hale getirecek sosyal ve ekonomik destekler sınırlı düzeydedir. UNESCO (2021), kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlerin desteklenmesinin yalnızca öğretmenlerin iş tatminiyle sınırlı olmadığını; aynı zamanda çocukların öğrenme hakkının korunmasıyla da doğrudan ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, OM11’in altını çizdiği gibi öğretmen maaşlarının ve özlük haklarının artırılması, yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda mesleğin statüsünü

yükseltici bir etki yaratacaktır. Nitelikli öğretmenlerin kırsalda görev yapmaya istekli hale gelmesi için mesleki saygınlık, teşvik sistemleri ve kariyer avantajlarının bir bütün olarak sunulması gerektiği ifade edilmektedir (Palavan ve Donuk, 2016). Sonuç olarak, Türkiye’de dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlere yönelik somut, sürekli ve çok boyutlu teşvik mekanizmalarının oluşturulması bir zorunluluk haline gelmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın yolu, bu bölgelerde görev yapan öğretmenleri yalnız bırakmamak ve onları maddi-manevi olarak destekleyen güçlü bir politika inşa etmektir.

3.3.10. İnsan Kaynaklarını Etkili Kullanacak Sistematik Bir Planın Olmaması

Eğitim sistemlerinde insan kaynaklarının verimli ve sürdürülebilir biçimde yönetilebilmesi, yalnızca mevcut kadroların dağılımı ve sayısal ihtiyacın karşılanmasıyla değil; aynı zamanda bu kaynakların veriye dayalı planlanması, uzun vadeli stratejilerle yönlendirilmesi ve adil biçimde değerlendirilmesi ile mümkündür. Ancak Türkiye’de öğretmen ve yönetici insan kaynağına dair bütüncül ve sistematik bir planlamanın eksikliği, eğitimde kalite, fırsat eşitliği ve motivasyon açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir.

OM12: “Bu noktada istenilen verim bir türlü yakalanamamış, hakkaniyet noktasında eksik kalmıştır.”

OM12’nin ifadesi, eğitim sistemindeki insan kaynakları yönetiminde karşılaşılan en temel problemin systemsizlik olduğunu ortaya koymaktadır. Hakkaniyet eksikliğinden bahsedilmesi, öğretmen ve yöneticilerin görev yerlerinin, kariyer süreçlerinin ya da ödüllendirme mekanizmalarının belirli standartlara dayandırılmadığını ve bu nedenle eğitim çalışanlarının sistemden beklentilerinin karşılanamadığını göstermektedir (Palavan ve Donuk, 2016). OECD (2021) verilerine göre, insan kaynaklarının verimli yönetimi için ülkelerin kapsamlı veri sistemleri oluşturması, bu verilerle desteklenmiş politikalar geliştirmesi ve öğretmen gereksinimlerini yalnızca nicelik değil, nitelik boyutuyla da analiz etmesi gerekmektedir. Ancak Türkiye’de mevcut uygulamalar hâlen çoğunlukla sayısal dengeye odaklanmakta; öğretmenlerin yetkinlik alanları, yerel eğitim ihtiyaçları ve mesleki ilgi alanları gibi kriterler karar süreçlerine yeterince yansıtılmamaktadır.

Buna ek olarak UNESCO (2021), insan kaynağının etkili kullanımı için yalnızca dağılım politikalarının değil, aynı zamanda mesleki gelişim, destek sistemleri, teşvik mekanizmaları ve yönetici yetiştirme programlarının da kurumsal düzeyde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye’de bu yapıların parçalı biçimde yürütüldüğü, yani bütüncül bir “insan kaynakları yönetimi stratejisi”nden söz edilemediği görülmektedir. Yılmaz (2019) ise Türkiye’de öğretmen yönetim sisteminde karşılaşılan temel sorunlardan birinin öğretmen ihtiyacının yerel koşullar ve okul bazlı ihtiyaçlar göz önüne alınmaksızın merkezi düzeyde planlanması olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, bazı bölgelerde öğretmen yığılmasına, bazı bölgelerde ise öğretmen açığına neden olmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin gelişim taleplerine yanıt veremeyen bir sistem yapısı ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, eğitimde insan kaynaklarını etkili kullanmak için yalnızca rotasyon ya da atama düzenlemeleri yetmemektedir. Veri temelli, katılımcı, uzun vadeli hedeflere odaklanan, öğretmen ve yöneticilerin bireysel profillerini dikkate alan sistematik bir planlama yapısı oluşturulmalıdır. Aksi halde kaynakların verimli kullanılması değil, yalnızca geçici çözümlerle yönetilen yapılar söz konusu olacaktır.

3.4. 2023 Eğitim Vizyonundaki “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” Hedefinin Alt Maddelerine Dair Bulgular ve Yorumlar

2023 Eğitim Vizyonundaki “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” hedefinin alt maddelerinden kaç tanesi hayata geçirilebilmiştir, bunlar hangi maddelerdir? Hayata geçirilen ya da geçirilemeyen maddelerle ilgili pandeminin etkileri nelerdir? sorusuna istinaden Okul Müdürlerinin görüşlerine dayanarak 2023 Eğitim Vizyonundaki “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” hedefinin hayata geçirilen veya geçirilemeyen yönleriyle ilgili aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

3.4.1. Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Gelişimi

2023 Eğitim Vizyonundaki “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” Hedefinin Hayata Geçirilen Yönleri:

OM1: “Her ne kadar istenen düzeyde olmasa da Öğretmenlik Meslek Kanunu bu anlamda atılmış önemli bir adım niteliğindedir.”

OM5: "Bakanlık tarafından uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarının öğretmenlere çeşitli kriterler karşılığında tanımlanması sonucu maddi haklarında iyileşme sağlanmıştır."

OM6: “Okul yöneticiliğine atamada yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması getirilmiştir.”

**2023 Eğitim Vizyonundaki “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi”
Hedefinin Hayata Geçirilemeyen Yönleri:**

OM11: “Kariyer basamakları sistemi kaldırılmalı, çünkü öğretmen maaş gelirleri artırılarak daha adil bir teşvik sistemi oluşturulmalıdır.”

OM3: "Proje, bildiri, makale vb. akademik çalışmaların özlük haklarına katkısı olmamıştır."

OM4: "Uzman öğretmenlik programı hayata geçirilememiştir."

Öğretmenlik Meslek Kanunu, eğitimde insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik önemli bir reform niteliği taşımaktadır. Bu yasa ile öğretmenlerin kariyer süreçleri belirli ölçütlere bağlanmış, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik gibi unvanlarla mesleki ilerleme fırsatları oluşturulmuştur. Aynı zamanda, okul yöneticiliği atamalarında yazılı sınav sisteminin getirilmesi, daha objektif bir değerlendirme süreci açısından önemli bir adım olarak görülmektedir. Ancak öğretmen görüşleri incelendiğinde kanunun uygulama sürecinde öğretmenlerin kariyer gelişimine yeterince katkı sağlamadığı belirtilmiştir. En büyük eleştirilerden biri, kariyer basamaklarının yeterince teşvik edici olmaması ve öğretmenlerin akademik gelişimini destekleyecek somut adımların atılmamasıdır. Örneğin OM3 proje, bildiri ve akademik çalışmaların öğretmenlerin özlük haklarına katkı sağlamadığını ifade ederek öğretmenlerin bilimsel çalışmalar yapmaya teşvik edilmediğini vurgulamaktadır. Ayrıca yönetici atamalarında mülakat sisteminin devam etmesi, liyakat ilkesine dayalı atamalar konusunda öğretmenlerin güvensizlik yaşamasına neden olmuştur. OM11, kariyer basamakları sisteminin öğretmen maaşlarını artırarak daha adil bir teşvik sistemine dönüştürülmesi gerektiğini belirtirken mevcut sistemin yeterince motive edici olmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlik meslek kanunlarının eğitimde profesyonelleşmeyi artırdığı ancak uygulamada öğretmenlerin beklentilerini tam anlamıyla karşılamadığı birçok çalışmada ifade edilmiştir. Yapılan bir araştırmalarda öğretmenlik meslek kanununun öğretmenlerin statüsünü güçlendirdiği ancak uygulamada teşvik edici mekanizmaların eksik olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, OECD (2021) raporuna göre, öğretmenlerin kariyer

gelişimini destekleyen düzenlemelerin mesleki tatmin ve motivasyon üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Fakat öğretmenlerin mesleki ilerlemelerinin sadece sınavlara dayalı olarak değerlendirilmesinin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin kariyer gelişiminin desteklenmesiyle ilgili olarak, Kanada, Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerde öğretmenlerin hizmet içi eğitime erişimlerinin artırıldığı ve mesleki gelişimlerinin akademik çalışmalar ve saha deneyimleri ile desteklendiği görülmektedir (Darling-Hammond, 2017). Bu bağlamda Türkiye’de de öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine daha fazla destek verilmesi, kariyer basamaklarının liyakat esasına dayalı olarak yapılandırılması ve öğretmenlerin akademik gelişimlerinin özlük haklarına doğrudan yansıtılması gerekmektedir.

Bu veriler ışığında Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme açısından önemli bir adım olmakla birlikte, uygulamada teşvik edici mekanizmaların yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin beklentilerini tam anlamıyla karşılayamadığı görülmektedir.

3.4.2. Ödüllendirme

Olumlu Yönler:

OM10: "Covid-19 süresince eğitim öğretime devam eden öğretmenlere yönelik ‘Başarı Belgesi’ verilmesi, adil ve hakkaniyetçiliğin göstergesi olmuştur."

OM5: “Kurum çapında başarılı öğretmenlerin ve personelin belge almaları sağlanmış ve aylıkla ödüllendirme için ilgili ölçütleri taşıyan personel bildirilmiştir.”

Olumsuz Yönler:

OM8: "Ödüller objektif ölçütlere dayanmadan dağıtılıyor."

OM2: “MEB’in tüm öğretmenlere ödül vermesi, performans farkı gözetmeksizin herkese ödül dağıtılmasına yol açmıştır.”

Öğretmen ödüllendirme sistemi, eğitimde motivasyonu artıran önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Özellikle Covid-19 sürecinde öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine devam etmesi, başarı belgeleriyle teşvik edilerek mesleki tatminlerini artırmayı amaçlamıştır. Başarı belgesi uygulaması, öğretmenlerin mesleki performanslarının takdir edilmesi açısından önemli bir adımdır ve öğretmen motivasyonunu destekleyen bir unsur olarak görülmektedir. Ancak öğretmenlerin

görüşleri incelendiğinde ödül sisteminin hakkaniyet ve liyakat esasına dayalı bir yapıya sahip olmadığı yönünde eleştiriler öne çıkmaktadır. Ödüllerin şeffaf kriterlere dayanmaması ve tüm öğretmenlere aynı şekilde dağıtılması, ödül sisteminin öğretmenler arasında motivasyon düşüklüğüne yol açtığını göstermektedir. OM8, ödüllerin objektif ölçütlere dayanmadığını belirtirken OM2, performans farkı gözetilmeksizin herkese ödül verilmesinin ödüllendirme sistemine olan güveni azalttığını ifade etmektedir. Bu durum, eğitimde ödüllendirme mekanizmalarının daha adil ve şeffaf hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Başarı belgesi ve diğer ödüllendirme süreçlerinde öğretmenlerin somut performans kriterlerine göre değerlendirilmesi, sürecin güvenilirliğini artıracaktır. Örneğin öğrenci başarısına katkı, akademik projelere katılım, mesleki gelişim programlarına dahil olma gibi kriterler belirlenerek ödüllerin öğretmenlerin gerçek performansına göre dağıtılması sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin ödüllendirilmesi konusunda yapılan araştırmalar, liyakate dayalı ve açık bir ödül sisteminin öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini artırdığını göstermektedir. Ancak ödül mekanizmalarının şeffaf olmaması ve keyfi uygulamalara açık olması, öğretmenler arasında haksız rekabet duygusu yaratmakta ve motivasyonu olumsuz etkilemektedir (Aslanargun, 2012). Benzer şekilde OECD (2021) raporu, öğretmenlerin kariyer gelişim süreçlerinde ödüllendirme mekanizmalarının önemine dikkat çekerek ödüllerin objektif ölçütlere dayanmasının mesleki gelişimi teşvik edici bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin performanslarının yalnızca kıdeme veya genel değerlendirme kriterlerine göre değil, bireysel başarılarına ve eğitimde yarattıkları etkiye göre belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Uluslararası eğitim sistemleri incelendiğinde ise Kanada, Almanya ve Finlandiya gibi ülkelerde öğretmen ödüllendirme sistemlerinin öğretmenlerin akademik katkılarına ve sınıf içi başarılarına dayalı olarak şekillendirildiği görülmektedir (Darling-Hammond, 2017). Bu ülkelerde ödüllendirme sistemleri, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katılımı, öğrenci başarısına etkisi ve yenilikçi eğitim yöntemleri kullanımı gibi kriterlerle değerlendirilmekte ve bu sayede motivasyon artırıcı bir sistem oluşturulmaktadır.

Öğretmen ödüllendirme sistemi, eğitimde motivasyonu artıran önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu manada uygulanacak sistemin hakkaniyetli bir yapıya sahip olmaması, öğretmenler arasında motivasyon kaybına ve haksız rekabet ortamına yol

açabileceklerdir. Dolayısıyla eğitimde ödüllendirme süreçlerinin daha şeffaf ve objektif kriterlere dayalı olarak yeniden yapılandırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

3.4.3. Pandemi Sürecinin Etkileri

Olumlu Yönler:

OM1: "Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinin yaygınlaşması, mesleki gelişim eğitimlerinin çevrim içi ortamlarda yapılmasını sağladı."

OM7: "Dijitalleşme sürecini hızlandırdı ve öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerini artırdı."

Olumsuz Yönler:

OM8: "Pandemi sürecinde eğitimde birçok proje askıya alındı."

OM4: "Başarılı öğretmenlerin yurtdışına gönderilmesi programı iptal edildi."

Pandemi süreci, eğitim sistemlerinde dönüşüme yol açarak dijital eğitim araçlarının kullanımını yaygınlaştırmış ve öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık düzeylerini artırmalarına katkı sağlamıştır. Uzaktan eğitim sistemlerinin hızla gelişmesi, öğretmenlerin çevrim içi eğitim materyalleri oluşturma, dijital platformları etkili kullanma ve uzaktan öğretim süreçlerine adapte olma becerilerini geliştirmiştir. Bu bağlamda OM1, pandemi sürecinde mesleki gelişim eğitimlerinin çevrim içi ortamlarda daha erişilebilir hale geldiğini belirtmiştir. Ayrıca OM7'nin ifadelerine göre öğretmenlerin teknolojiye olan yatkınlıkları artmış ve eğitimde dijitalleşme hız kazanmıştır.

Bununla birlikte pandemi süreci eğitim politikaları açısından birçok planın sekteye uğramasına neden olmuştur. OM8, pandemi sürecinde birçok projenin askıya alındığını vurgularken OM4, uluslararası öğretmen değişim programlarının iptal edilmesinin mesleki gelişim fırsatlarını sınırladığını belirtmiştir. Özellikle başarılı öğretmenlerin yurtdışına gönderilerek farklı eğitim sistemlerini gözlemlemeleri ve deneyim kazanmalarına yönelik programların iptali, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini doğrudan olumsuz etkilemiştir. Pandemi sürecinin eğitimde dijital dönüşüm açısından önemli kazanımlar sunduğu ancak birçok eğitim politikasının ertelenmesine veya tamamen iptal edilmesine yol açtığı görülmektedir.

Pandemi sürecinin eğitim politikalarına etkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu dönemin eğitim sistemlerinde köklü değişimlere yol açtığını ortaya koymaktadır. COVID-19 pandemisi, eğitimde dijitalleşme sürecini küresel ölçekte hızlandırırken, aynı zamanda birçok ülkede öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının ertelenmesine veya iptal edilmesine yol açmıştır. Bu durum, özellikle düşük dijital yeterliliğe sahip öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanma becerilerini geliştirmede ciddi zorluklar yaşamasına neden olmuştur (Trust ve Whalen, 2020). Bu araştırmaya göre pandemi sürecinde öğretmenlerin dijital pedagojik becerileri gelişmiş ancak öğretmen değişim programları, uluslararası akademik iş birlikleri ve yüz yüze eğitim projeleri duraksamaya uğramıştır. Yine OECD (2021) raporuna göre uzaktan eğitimin öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirdiğini ancak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde daha fazla desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Raporda öğretmenlerin dijital eğitim araçlarını kullanma becerilerinin arttığı ancak eğitimde fırsat eşitliği açısından altyapı eksikliklerinin büyük bir sorun teşkil ettiği belirtilmektedir. UNESCO (2021) tarafından yapılan bir analizde pandeminin öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerini artırma açısından bir dönüm noktası olduğu vurgulanmıştır. Ancak dijitalleşme sürecinin hızlanmasına rağmen, öğretmenlerin uluslararası eğitim projelerine katılımının azalması, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlandırılmasına neden olmuştur. Bu açığın bir an evvel kapatılması adına Türkiye’de de pandemi sonrası dönemde eğitim politikalarının revize edilmesi, öğretmenlerin dijital becerilerinin yanı sıra uluslararası deneyimlerini artırmalarını sağlayacak projelerin tekrar başlatılması gerekmektedir. Pandemi süreci, eğitimde dijitalleşmenin yaygınlaşması açısından önemli kazanımlar sağlamış olsa da öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından bazı olumsuz sonuçlar da doğurmuştur. Dijital eğitim araçlarının daha etkin kullanılmasını sağlayan bu süreç, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği, uluslararası projeler ve öğretmen değişim programlarının sekteye uğramasına neden olmuştur.

3.5. Pandemi Sürecinde Dijitalleşmede Yaşanan Hızlanmanın İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi Sürecindeki Katkılarına Dair Bulgular ve Yorumlar

Pandemi sürecinde dijitalleşmede yaşanan hızlanmanın insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi sürecindeki katkıları nelerdir? sorusu okul yöneticilerine yöneltilmiştir. Bu bölümde katılımcıların pandemi sürecindeki dijitalleşmede yaşanan

değişimin insan kaynaklarına ve yönetimine etkisi üzerindeki görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların soruya verdiği yanıtlar çerçevesinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3.5.1. Pandemi Sürecinde Dijitalleşmenin İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesine Katkısı

OM1: “Pandemi... dijital alışkanlığı iyi olmayan bir yapının gelecek planlamasında etkin olamayacağını ortaya çıkarmıştır.”

OM2: “Uzaktan eğitim sürecinde elde edilen deneyimler insan kaynaklarının geliştirilmesinde kullanıldı.”

OM3: “Bu süreçte uzaktan eğitim gelişim sağladı, bunun da kişilerin kendini geliştirmesine katkısı olmuştur.”

OM4: “Uzaktan eğitim ve teknoloji kullanımı öğretmenler için artık bir zorunluluk haline geldi.”

OM5: “Birçok avantaj olmasına rağmen bu fırsatlar insan kaynaklarının gelişimine yeterince yansıtılamadı.”

OM9: “Performans takibi, eğitim, iletişim gibi süreçler dijital platformlar üzerinden daha etkin yürütüldü.”

OM10: “Dijitalleşme işe alımdan eğitime, performans ölçümünden çalışan bağlılığına kadar pek çok alanda İKY süreçlerini dönüştürmüştür.”

OM12: “ÖBA ve Uzaktan Eğitim Kapısı eğitimleri, kamu personellerine dijitalleşmede önemli katkı sağlamıştır.”

OM15: “Veri odaklı karar alma, esneklik ve dijital beceriler açısından büyük kazanımlar elde edilmiştir.”

Pandemi sürecinde dijitalleşmenin hızlanması, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi açısından önemli fırsatlar sunmuştur. Öğretmenler, dijital araçların mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve hizmet içi eğitimleri daha erişilebilir hale getirdiğini belirtmektedir. OM2 "Pandemi süreci birçok zorluğu beraberinde getirse de uzaktan eğitimde elde edilen deneyimler insan kaynaklarının geliştirilmesi sürecine olumlu katkılar sundu. Bakanlık, birçok hizmet içi eğitim uygulamasını uzaktan erişime açarak öğretmenlere daha fazla eğitim imkânı sağladı." şeklinde görüş bildirmiştir. Yine

OM3'ün de belirttiği üzere dijitalleşmenin bireysel gelişimi olumlu etkilediği ve öğretmenlerin kendilerini bu alanda geliştirmeye başladıkları görülmektedir. Lakin pandemi sürecinin eğitim sistemine ani etkisi, yalnızca öğretim yöntemlerinde değil, insan kaynaklarının yönetimi ve gelişimi açısından da kalıcı izler bırakmıştır. OM1'in belirttiği gibi, kriz döneminde dijital yeterliliklerin eksikliği, geleceği şekillendirmede önemli bir zayıflık olarak ortaya çıkmıştır.

Dijitalleşmenin öğretmenler için sağladığı bir diğer avantaj ise, eğitim araçlarının çeşitlenmesi ve öğretmenlerin pedagojik becerilerinin güçlenmesidir. OM4 "Uzaktan eğitim ve teknoloji kullanımı öğretmenler için artık bir zorunluluk haline geldi. Önümüzdeki süreçte, dijitalleşme sayesinde öğretmenler teknolojik araçlara daha hızlı uyum sağlayabilecek." diyerek dijitalleşmenin öğretmenlerin teknolojiye adaptasyon sürecini hızlandığını belirtmiştir. Bu durum, Eren (2014) tarafından da vurgulanmaktadır. Yazar, dijitalleşmenin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını daha etkin hale getirdiğini ve öğrencilerle daha güçlü etkileşim kurmalarını sağladığını ifade etmektedir.

OM9 ve OM10'un vurguladığı gibi, performans değerlendirme, işe alım, veri analitiği ve sürekli eğitim gibi insan kaynakları süreçleri dijital platformlar aracılığıyla daha izlenebilir ve esnek hale gelmiştir. OECD (2021) bu noktada veri temelli İKY politikalarının karar alma süreçlerini güçlendirdiğini ve kurumsal esneklik sağladığını belirtmektedir. Ancak OM5 ve OM15'in aktardığı gibi, dijital araçların sunduğu fırsatların tüm kesimlere eşit derecede ulaşmadığı, hatta bazı yerlerde fırsat eşitsizliğini derinleştirdiği de gözlemlenmiştir. UNESCO (2021), bu noktada dijital eşitsizliklerin giderilmediği sistemlerde dijitalleşmenin sürdürülebilir fayda yaratamayacağını belirtmiştir. Dolayısıyla teknolojik altyapı kadar, dijital pedagojik yeterlilik ve stratejik planlama da bu sürecin temel bileşenleri arasında yer almalıdır. Öğretmenlerin ifadeleri ve akademik araştırmalar doğrultusunda dijitalleşmenin insan kaynaklarının geliştirilmesine önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Dijitalleşme, öğretmenlerin eğitim süreçlerine daha fazla erişim sağlamalarına, bireysel mesleki gelişimlerini desteklemelerine ve teknolojiye adaptasyon süreçlerini hızlandırmalarına olanak tanımıştır. Pandemi süreci, dijitalleşmenin insan kaynaklarının gelişimi üzerindeki stratejik etkisini net biçimde ortaya koymuş; eğitimcilerin dijital becerileri, veri temelli karar alma ve performans yönetimi gibi birçok alanda dönüşüm yaşanmasına neden

olmuştur. Ancak bu kazanımların sürdürülebilir olması için eşitsizliklerin giderilmesi, kurumsallaşma ve planlı uygulama gereklidir. İnsan kaynakları yönetiminde dijitalleşme, fırsat değil zorunluluk olarak ele alınmalıdır.

3.5.2. Dijitalleşmenin Eğitimde Performans Takibi ve Geri Bildirime Etkisi

OM1: “Dijital imkanların bazı avantajlarından dolayı dönüt, performans değerlendirme vb. süreçler hızlanmış, bu da insan kaynaklarındaki karnenin belirginleşmesine vesile olmuştur.”

OM6: “Öğrencilerin bireysel ilerlemelerini verilerle görmek öğretmenler için büyük bir avantaj. Dijital platformlar sayesinde her öğrencinin eksik olduğu konuları görebiliyor ve kişiye özel geri bildirim verebiliyoruz.”

OM9: “Performans takibi, eğitimleri ve iletişim süreçleri dijital platformlar üzerinden daha etkin yürütölmeye başlanmıştır.”

OM10: “Bulut tabanlı yazılımlar ve veri analitiğı, çalışanların performans verilerini toplayabilir ve analiz edebilir. Sürekli geri bildirim sistemleri gelişim süreçlerini daha sürekli ve hızlı hale getirebilir.”

OM14: “Yönetimde kontrol açısından ilerleme sağlanmış ama iş yükü ziyadesiyle binmiştir.”

OM15: “Veri odaklı karar alma süreçlerinin gelişimi, performans değerlendirmede büyük katkılar sağlamıştır.”

Dijitalleşme, eğitim yönetimi ve ölçme-değerlendirme süreçlerini daha sistematik, hızlı ve veriye dayalı hale getirmiştir. Öğretmenler, dijital platformlar aracılığıyla öğrenci takibini kolaylaştırabildiklerini, değerlendirme süreçlerinde daha analitik yöntemler kullanabildiklerini ve ölçme-değerlendirme sürecinin daha şeffaf hale geldiğini ifade etmektedir. Dijitalleşme süreci, öğretmen ve yöneticilerin performans değerlendirmelerinde daha şeffaf ve ölçülebilir uygulamaların hayata geçmesini sağlamıştır. OM1’in vurguladığı gibi, dijital araçlar sayesinde performans kriterlerinin daha görünür hale gelmesi, eğitim ortamlarında çalışanların katkılarının daha net şekilde değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Bu, özellikle veri temelli yaklaşımların önemini artırmış ve geri bildirim mekanizmalarının hız kazanmasına katkı sunmuştur.

OM9 ve OM10'un değindiği gibi, çevrimiçi platformlar aracılığıyla elde edilen performans verileri; öğretmen etkinliklerinin izlenmesini, güçlü ve zayıf yönlerin tespitini ve kişiselleştirilmiş mesleki gelişim planlarının hazırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Literatürde de bu konu geniş yer bulmakta; OECD (2021), dijital performans izleme sistemlerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırabileceğini ve eğitim kalitesine doğrudan etki edebileceğini belirtmektedir. Ancak OM14'ün dikkat çektiği üzere, bu süreç beraberinde iş yükünü artırıcı etkiler de yaratmıştır. Performans odaklı sistemlerin dijital ortamda yürütülmesi görünürlük sağlarken, öğretmenlerin her faaliyetinin ölçülmeye çalışılması "sürekli denetim" hissi yaratabilmekte, bu da tükenmişlik riskini artırmaktadır (Day ve Leithwood, 2007). Bu nedenle geri bildirim sistemlerinin gelişim odaklı olması büyük önem taşır. Ölçme-değerlendirme süreçlerinde dijitalleşmenin sağladığı avantajlardan biri de öğrenci performansının veriye dayalı olarak analiz edilmesine olanak tanımasıdır. OM6 "Öğrencilerin bireysel ilerlemelerini verilerle görmek öğretmenler için büyük bir avantaj. Dijital platformlar sayesinde her öğrencinin eksik olduğu konuları görebiliyor ve kişiye özel geri bildirim verebiliyoruz." diyerek, öğrenci merkezli değerlendirme sürecinin geliştiğini ifade etmiştir. Hattie (2012), öğretim süreçlerinde veri kullanımının eğitimde verimliliği artırdığını ve öğretmenlerin bilinçli kararlar almalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. OM15'in belirttiği gibi, performans takibi artık sadece belgeye dayalı bir işlem olmaktan çıkmış; veri analitiği ile bütünleşmiş, öğrenen odaklı bir sürece dönüşmüştür. UNESCO (2021), bu dönüşümün öğretmenlerin yalnızca başarılarının değil, gelişim potansiyellerinin de görünür hale getirilmesine katkı sağladığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin ifadeleri ve bilimsel araştırmalar doğrultusunda dijitalleşmenin eğitim yönetimi ve ölçme-değerlendirme süreçlerini daha verimli, hızlı ve veri odaklı hale getirdiği söylenebilir. Öğretmenler, dijitalleşmenin öğrenci takibini kolaylaştırdığını, bireyselleştirilmiş geri bildirim süreçlerini güçlendirdiğini ve eğitim yönetimini daha sistematik hale getirdiğini ifade etmektedir. Dijitalleşme, performans değerlendirme süreçlerinde şeffaflık, hız ve kişiselleştirme gibi önemli avantajlar sağlamış; öğretmen gelişiminde daha veri temelli uygulamaların benimsenmesine zemin hazırlamıştır. Ancak bu süreçlerin sadece denetim değil, gelişim odaklı yürütülmesi; iş yükünü artırmadan yapıcı geri bildirim sunması gerekir. Aksi takdirde, olumlu katkılar olumsuz deneyimlerle gölgelenebilir.

3.5.3. Dijitalleşmenin Eğitimde Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Gelişime Katkısı

OM2: “Bakanlık birçok hizmet içi eğitim uygulamasını uzaktan erişime açmış, bu sayede öğretmen ve yöneticiler zamandan ve mekândan bağımsız olarak mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak içeriklere ulaşabilmiştir.”

OM4: “Uzaktan eğitim anlayışı ve teknolojik araçların kullanımı eğitime aktif olarak yerleşmiş; sonraki süreçlerde öğretmenlerin bu sistemlere kolayca uyum sağlayabileceği görülmüştür.”

OM12: “ÖBA’nın ve Uzaktan Eğitim Kapısı’nın sürekli aktif olması, kamu personellerinin dijitalleşmeye ayak uydurmasında ve uzun süreli eğitimlerde oldukça verimli olmuştur.”

OM13: “Yenilikçi teknolojiye açık olmayan öğretmenler bu süreçte zorlanmışlardır.”

OM10: “Yapay zekâ destekli öğrenme platformları bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre içerik sunarak eğitim sürecini kişiselleştirebilir.”

OM15: “Eğitimcilerin esnek bir yapıya uyum sağlaması açısından önemli katkılar sunmuştur.”

Dijitalleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte, uzaktan eğitim ve mesleki gelişim programlarının erişilebilirliği önemli ölçüde artmıştır. Öğretmenler, uzaktan eğitim sayesinde coğrafi engellerin ortadan kalktığını, daha geniş bir içerik yelpazesine ulaşabildiklerini ve bireysel gelişim süreçlerine daha fazla yatırım yapabildiklerini ifade etmektedir. Pandemiyle birlikte hız kazanan dijital dönüşüm, hizmet içi eğitimlerin biçimini ve içeriğini dönüştürerek öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini daha erişilebilir ve etkili hale getirmiştir. OM2 ve OM12’nin de belirttiği gibi, çevrimiçi eğitim platformları sayesinde öğretmenler artık mekân ve zaman sınırlaması olmadan mesleki gelişim kaynaklarına ulaşabilmekte; bu da fırsat eşitliğine katkı sunmaktadır.

Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı’nın geliştirdiği ÖBA ve Uzaktan Eğitim Kapısı gibi sistemler, sürdürülebilir dijital öğrenme altyapısı açısından önemli örneklerdir. UNESCO (2021), kamu personelinin yaşam boyu öğrenmeye entegre edilmesinde bu tür dijital platformların kritik rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca OM10’nin ifade ettiği

gibi, yapay zekâ destekli öğrenme sistemleri, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını analiz ederek onlara özelleştirilmiş içerikler sunma kapasitesi sayesinde daha etkili ve hedeflenmiş bir mesleki gelişim süreci sağlayabilir (Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., ve Gouverneur, F., 2019). Ancak OM13'ün belirttiği üzere bu dijitalleşme süreci tüm öğretmenler için aynı oranda kolay olmamıştır. Dijital pedagojik yeterliliği düşük olan öğretmenler teknolojik altyapıya erişse dahi etkin kullanım konusunda çeşitli zorluklar yaşamışlardır. Bu nedenle OECD (2021), dijital hizmet içi eğitimlerin yalnızca sunum biçimiyle değil, pedagojik destek boyutuyla da tasarlanması gerektiğini ifade etmektedir. OM4 ve OM15'in katkıları ise, dijitalleşmenin uzun vadede öğretmenleri daha esnek, uyum sağlayabilen ve kendi öğrenme süreçlerini yönetebilen bireyler haline getirdiğini göstermektedir. Bu yönüyle dijital hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda kendi gelişim yolculuklarını planlamalarını da mümkün kılmıştır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2016).

Dijital platformlar öğretmenlerin daha fazla öğrenme materyaline ulaşmasını ve mesleki gelişimlerini farklı alanlarda desteklemelerini sağlamıştır. Anderson ve Krathwohl (2001), öğretmenlerin dijital becerileri geliştikçe eğitim süreçlerinin daha etkili hale geldiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin dijital kaynaklardan faydalanarak öğretim yöntemlerini yenileyebilmeleri, uzaktan eğitimin en büyük kazanımlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla uzaktan eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini hızlandırdığı ve coğrafi engelleri ortadan kaldırarak daha fazla eğitim fırsatı sunduğu söylenebilir. Ancak, bu sürecin sürdürülebilir hale gelebilmesi için uzaktan eğitim içeriklerinin öğretmenlerin bireysel gelişim hedefleriyle uyumlu olması, interaktif materyallerin artırılması ve mesleki gelişim programlarının daha sistemli hale getirilmesi gerekmektedir. Dijitalleşmenin hizmet içi eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarını yaygınlaştırmış, bireysel öğrenmeyi teşvik etmiş ve eğitim sisteminde daha esnek bir gelişim anlayışı yaratmıştır. Ancak bu olumlu gelişimin kalıcı olabilmesi için dijital pedagojik destek, kullanıcı dostu sistemler ve motivasyon artırıcı yapıların eşgüdümlü şekilde geliştirilmesi gerekmektedir.

3.5.4. Dijitalleşmenin Eğitim Yönetimi ve Karar Alma Süreçlerine Etkisi

OM1: “Bakanlık elindeki verilerle insan kaynaklarının geliştirilmesinde yol haritası çizerken bu tecrübeden yararlanmıştır.”

OM2: “Özellikle düşük gelirli ailelerin çocukları, dijital cihaz eksikliği nedeniyle derslere düzenli olarak katılamadı. Teknolojiye erişimi olmayan öğrenciler eğitim sürecinde geri kaldı ve bu durum öğrenme kayıplarına neden oldu.”

OM9: “Veri analitiği ve yapay zekâ teknolojilerinin kullanımıyla, çalışan ihtiyaçları daha iyi analiz edilmekte ve stratejik kararlar daha hızlı alınabilmektedir.”

OM10: “İnsan kaynakları departmanları, iş gücü analitiği ve büyük veri kullanımıyla organizasyonel stratejiler geliştirebilir; çalışan ihtiyaçlarını ve potansiyel sorunları önceden tespit edebilir.”

OM14: “Yönetimde kontrol açısından ilerleme sağlanmış; ancak iş yükü ziyadesiyle binmiştir.”

OM15: “Veri odaklı karar alma süreçlerinin gelişimi, özellikle insan kaynaklarının yönetiminde önemli katkılar sunmuştur.”

Dijitalleşme süreci, eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli tartışmalara yol açmış ve dijital uçurumun belirginleşmesine neden olmuştur. Öğretmenler, internet erişimi olmayan öğrencilerin eğitimden koptuğunu, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin dezavantajlı hale geldiğini ve sosyoekonomik farklılıkların eğitim sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. OM2 "Özellikle düşük gelirli ailelerin çocukları, dijital cihaz eksikliği nedeniyle derslere düzenli olarak katılamadı. Teknolojiye erişimi olmayan öğrenciler eğitim sürecinde geri kaldı ve bu durum öğrenme kayıplarına neden oldu." diyerek eğitimde fırsat eşitsizliğinin derinleştiğine dikkat çekmiştir. Van Dijk (2020) de pandeminin eğitimde var olan dijital eşitsizlikleri daha da derinleştirdiğini ve özellikle kırsal bölgelerdeki öğrencilerin çevrim içi eğitime erişimini ciddi biçimde sınırlandığını ve bu durumun eğitimde fırsat eşitliği açısından uzun vadeli olumsuz etkiler yarattığını belirtmiştir. Dijitalleşmenin eğitim yönetimine etkisi, sadece iletişim ve işleyişle sınırlı kalmamış; karar alma süreçlerini de daha bilimsel, ölçülebilir ve hızlı hale getirmiştir. OM1 ve OM15'in ifade ettiği gibi, bakanlık düzeyinde stratejik planlamalar yapılırken dijital sistemlerden elde edilen büyük veri analizleri etkili bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu, özellikle kriz dönemlerinde daha isabetli ve ihtiyaca dönük kararların alınmasına olanak sağlamıştır.

OM9 ve OM10, yapay zekâ ve iş gücü analitiği araçlarının eğitim yönetiminde sunduğu avantajlara dikkat çekmektedir. Eğitim liderliği, geleneksel sezgisel kararlardan

veri odaklı stratejik kararlara doğru evrilmiştir. OECD (2021), eğitimde veri analitiğinin kullanımının; öğretmen performansından öğrenci başarısına, bütçe yönetiminden kaynak dağılımına kadar birçok alanda rasyonel karar alma imkânı sunduğunu vurgular.

Bununla birlikte OM14'ün belirttiği gibi, bu dijital dönüşüm yöneticilere daha fazla kontrol gücü kazandırsa da iş yükünü de artırmıştır. Gerçek zamanlı veri akışı, sürekli izleme beklentisi yaratmakta; bu da yönetsel stresin artmasına neden olabilmektedir. UNESCO (2021), dijitalleşmenin yönetimde verimlilik sağlayabilmesi için iş yükünün yeniden dengelenmesi gerektiğini savunur. Ayrıca veri temelli yönetimin yalnızca teknik bir araç değil, aynı zamanda eğitim politikalarında hesap verebilirliği artırıcı bir unsur haline geldiği de görülmektedir. Eğitim yöneticileri artık kararlarının arkasında sayısal göstergelerle durabilmekte, bu da hem güven hem de etkililik açısından önemli bir ilerleme sunmaktadır (Fullan, 2007). Öğretmenlerin görüşleri ve bilimsel araştırmalar doğrultusunda, dijitalleşmenin eğitimde eşitsizlikleri derinleştirdiği ve özellikle kırsal kesimlerde yaşayan öğrenciler için önemli bir dezavantaj yarattığı söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinin tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunabilmesi için internet altyapısının güçlendirilmesi, düşük gelirli ailelere teknolojik destek sağlanması ve dijital eğitim içeriklerinin erişilebilir hale getirilmesi gerekmektedir. Dijitalleşme, eğitim yöneticilerine stratejik karar alma, planlama ve denetim süreçlerinde güçlü araçlar sunmuştur. Ancak bu araçların etkili kullanılabilmesi için yalnızca veri üretimi değil, veriye dayalı analiz kapasitesinin de artırılması gerekmektedir. Eğitimde yönetim; yalnızca kontrol değil, aynı zamanda rehberlik ve denge üzerine kurulduğunda dijitalleşme kalıcı fayda sağlar.

3.5.5. Dijitalleşmenin Eğitimde Fırsat Eşitliği Üzerindeki Etkisi

OM1: “Toplumun tamamının benzer sosyoekonomik imkânlara sahip olmaması, eğitim planlayıcılarını zorlayan en büyük etkenlerden biri olmuştur.”

OM5: “Dijital materyal geliştirme yöntemleri öğrenilmiş, daha düşük maliyetlerle eğitime ulaşma fırsatı yakalanmıştır. Ancak bu avantajlar insan kaynaklarına yeterince yansıtılamamıştır.”

OM7: “Pandemi, dijital beceri eksikliği olan insan kaynağını kendini geliştirmeye zorladı.”

OM8: “Mesai saatleri dışına koyulan kurs ve toplantılar öğretmenlerin kişilik haklarını ihlal etmiştir.”

OM13: “Yenilikçi teknolojiye açık olmayan öğretmen ve yöneticiler bu süreçte zorlanmıştır.”

OM15: “Eşitsizliklerin giderilmesi ve sistemin sürdürülebilir hale getirilmesi için stratejik planlamalara ihtiyaç vardır.”

Pandemi süreciyle birlikte hızlanan dijitalleşme, eğitimde fırsat eşitliğini hem teşvik eden hem de tehdit eden dinamikleri aynı anda barındırmıştır. OM1’in vurguladığı gibi, sosyoekonomik farklılıklar dijital erişim olanaklarını doğrudan etkilemiş ve bazı öğrenci grupları ile eğitim çalışanlarını dezavantajlı konuma getirmiştir. Bu durum, OECD (2021) raporlarında da sıklıkla belirtilen dijital uçurum (digital divide) kavramının Türkiye özelinde görünür hale gelmesine neden olmuştur. OM5’in dikkat çektiği gibi, aslında dijital materyallerin üretimi ve maliyetsiz erişim imkânları, fırsat eşitliği için büyük bir potansiyel barındırmaktadır. Ancak bu avantajlar sistemli ve yaygın bir şekilde insan kaynağına entegre edilemediğinde, fırsat eşitliği değil eşitsizlik pekiştirilmektedir. UNESCO (2021) bu noktada dijital içeriklerin üretimi kadar dağıtımının da adil ve kapsayıcı olması gerektiğini belirtmektedir.

OM8 ve OM13’ün ifadeleri, fırsat eşitliğinin yalnızca teknik erişimle değil, dijital haklar ve pedagojik destekle de ilgili olduğunu göstermektedir. Pandemi sürecinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık konusundaki eksiklikleri ve çalışma saatleri dışında yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları, öğretmenlerin sürece tam katılımını sınırlamış; bu durum eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkilemiştir (Trust ve Whalen, 2020). Bununla birlikte OM7 ve OM15 gibi görüşler, dijitalleşmenin aynı zamanda bireysel gelişimi zorunlu kıldığını ve eşitsizliklerin aşılabilmesi için sürdürülebilir stratejilerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda eğitimde dijitalleşme politikalarının yalnızca altyapı yatırımlarını değil, aynı zamanda eğitimin kapsayıcılığına odaklanan sosyal politika mekanizmalarını da içermesi gerekmektedir. Dijitalleşme, doğru kullanıldığında eğitimde fırsat eşitliğini artırma potansiyeline sahiptir. Ancak bu sürecin eşitsizlikleri daha da derinleştirmemesi için teknolojik altyapının yanında pedagojik destek, dijital haklar ve stratejik planlamalarla güçlendirilmesi gerekir. Aksi halde dijitalleşme, kapsayıcı bir dönüşüm değil, seçici bir avantaj haline gelebilir.

3.5.6. Dijitalleşmenin Eğitimde Çalışma Koşullarına ve Çalışan Haklarına Etkisi

OM1: “Dijitalleşme süreci öğretmenler için büyük bir değişim getirdi ancak bu değişim iş yükümüzü artırdı. Dersler dışında öğrencilerin mesajlarına ve ödevlerine sürekli yanıt vermemiz bekleniyor. İş ve özel hayat arasındaki sınırlar neredeyse tamamen ortadan kalktı.”

OM8: “Mesai saatleri dışına koyulan kurs ve toplantılarla öğretmenlerin kişilik hakları ihlal edilmiştir.”

OM14: “Yönetimde kontrol açısından ilerleme sağlanmış ama iş yükü ziyadesiyle binmiştir. Dijitalleşme sabit bir öngörü sağlayamamıştır.”

OM13: “Yenilikçi teknoloji benimsememiş, yeniliklere açık olmayan öğretmenler bu süreçte zorlandılar. Yapay zekâ konusunda yerli çözümlere ihtiyaç var.”

OM6: “Katkısından ziyade eksiklikler ortaya çıkardığı kanaatindeyim. Başta eğitim olmak üzere her alanda eksiklikler getirdiğini düşünmekteyim.”

Dijitalleşme eğitimde birçok yeniliği beraberinde getirirse de öğretmenler için yeni zorlukları da ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, sürekli çevrim içi olma zorunluluğunun psikolojik baskı yarattığını, ders dışı saatlerde de öğrencilere destek vermek zorunda kaldıklarını ve dijital materyal hazırlama sürecinin iş yüklerini artırdığını ifade etmektedir. OM1 "Dijitalleşme süreci öğretmenler için büyük bir değişim getirdi ancak bu değişim iş yükümüzü artırdı. Dersler dışında öğrencilerin mesajlarına ve ödevlerine sürekli yanıt vermemiz bekleniyor. İş ve özel hayat arasındaki sınırlar neredeyse tamamen ortadan kalktı." diyerek dijitalleşmenin öğretmenler üzerinde zaman baskısı yarattığını belirtmiştir. MEB (2021) raporunda, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilere sürekli destek sunmak zorunda kaldığı ve bu durumun iş yükünü artırarak mesleki tükenmişliği tetiklediği belirtilmektedir. Dijitalleşmenin eğitim sistemine getirdiği yenilikler çoğunlukla olumlu algılansa da çalışanların hakları, iş yükü dengesi ve mesleki sınırlar açısından çeşitli tartışmaları beraberinde getirmiştir. OM8'in açıkça dile getirdiği gibi dijital araçların sunduğu erişim kolaylığı, yönetici düzeyinde eğitim ve toplantıları mesai dışına taşıyarak öğretmenlerin özel hayatlarına müdahale edecek düzeye gelmiştir. Bu durum, öğretmenlerin kişilik hakları ve iş-yaşam dengesi açısından ciddi riskler doğurmuştur.

OM14'ün dikkat çektiği başka bir önemli nokta da dijitalleşmenin yönetsel kontrolü artırmasıyla birlikte iş yükünü de artırmış olmasıdır. Dijital takvimler, anlık mesajlaşmalar, çevrimiçi raporlamalar gibi uygulamalar, öğretmenlerin sürekli erişilebilir olmasını bekleyen bir kültür oluşturmuştur. Bu da tükenmişlik ve stres riskini yükseltmiştir (Day ve Leithwood, 2007). UNESCO (2021), dijitalleşmenin çalışma koşullarını iyileştirmesi beklenirken, denetimsel bir araca dönüşmesinin pedagojik özgürlükleri tehdit edebileceği uyarısında bulunmuştur. OM13'ün görüşü, dijitalleşmenin sadece fiziksel değil aynı zamanda zihinsel ve pedagojik hazırlık gerektirdiğini göstermektedir. Teknolojiye uzak olan öğretmenler bu dönemde ciddi zorluklar yaşamış, bu da onların eğitim süreçlerine aktif katılımını sınırlandırmıştır. Ayrıca yapay zekâ gibi gelişmiş sistemlerin yerli çözümlerle desteklenememesi, veri güvenliği ve mahremiyet gibi konularda endişeleri artırmıştır (Zuboff, 2019). OM6'nın genel olarak olumsuz bakışı ise, dijitalleşmenin plansız ve hızlı bir şekilde uygulanmasının eğitim kalitesini düşürdüğü yönündedir. OECD (2021) bu noktada, dijitalleşmenin etkili olabilmesi için önceden belirlenmiş normlara, sınır çizgilerine ve hak temelli düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Dijitalleşme, öğretmenlerin iş yaşamını dönüştürürken yeni hak ihlali riskleri ve iş yükü sorunları da doğurmuştur. Öğretmenlerin ifadeleri ve bilimsel araştırmalar doğrultusunda, dijitalleşmenin eğitim süreçlerini desteklediği ancak öğretmenler için iş yükünü artırdığı ve psikolojik baskı yarattığı söylenebilir. Bu nedenle dijitalleşme yalnızca teknik değil; etik, sosyal ve hukuki yönleriyle de ele alınmalı, çalışan haklarını ve iş-yaşam dengesini gözeten bir yapıya kavuşturulmalıdır. Dijitalleşmenin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için öğretmenlerin iş yükünü dengeleyici düzenlemeler yapılmalı, dijital materyal geliştirme süreci desteklenmeli ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamasını önlemek için psikososyal destek mekanizmaları oluşturulmalıdır. Aksi takdirde eğitim teknolojileri fayda yerine tükenmişliğe yol açabilir.

3.5.7. Dijitalleşmenin Eğitimde Teknoloji Politikalarına ve Yerli Çözümlere Etkisi

OM13: “Yenilikçi teknoloji benimsememiş ve yeniliklere açık olmayan yönetici ve öğretmenler bu konuda zorlandılar. Özellikle yapay zekâ hususunda daha millî ve yerli yazılımlar ile dijitalleşme sürecinde veri tabanlarımızın geliştirilmesi lazım.”

OM10: “Dijitalleşme ile birlikte insan kaynakları süreçlerinde otomasyon ve veri temelli karar destek sistemleri kullanılmakta, bu süreçlerde de güvenlik ve mahremiyet açısından güçlü altyapılar gerekmektedir.”

OM15: “Sistemin sürdürülebilir hale gelebilmesi için stratejik planlamalara ihtiyaç vardır.”

Dijitalleşme, eğitim sistemlerinde yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda teknolojik stratejiler açısından da dönüşüm gerektiren bir süreçtir. OM13’ün özellikle vurguladığı gibi, Türkiye’de dijitalleşme sürecinin sürdürülebilirliği ve güvenliği, yerli yazılım altyapılarının geliştirilmesine bağlıdır. Bu ihtiyaç, sadece teknoloji bağımlılığını azaltmakla kalmaz; aynı zamanda veri güvenliği, dijital mahremiyet ve kültürel uyum açısından da stratejik bir gerekliliktir.

OM10’nin değindiği otomasyon ve karar destek sistemleri, eğitim yönetiminde süreçleri hızlandırırsa da bu sistemlerin güvenli çalışabilmesi için güçlü yerli altyapı çözümlerine ihtiyaç duyulmaktadır. OECD (2021), yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanımında etik ilkelere, şeffaf algoritmalara ve veri sahipliğine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca OM15’in belirttiği gibi, bu teknolojilerin kalıcı fayda sağlayabilmesi için kısa vadeli çözümler yerine uzun vadeli, kapsayıcı ve kamu politikalarına entegre stratejik planlar gereklidir. UNESCO (2021), yerli eğitim teknolojilerinin geliştirilebilmesi için kamu-özel sektör iş birliklerinin ve inovasyon merkezlerinin teşvik edilmesini önerir. Bugün dünya genelinde başarılı dijital eğitim modelleri, sadece ithal sistemlerin değil, o ülkenin sosyo-kültürel yapısına uygun yerli ve özgün teknolojilerin geliştirilmesiyle oluşmuştur. Bu noktada Türkiye’nin de FATİH Projesi gibi girişimlerini güncelleyerek yapay zekâ destekli, yerli dijital öğrenme sistemlerini üretmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (MEB, 2024). Eğitimde dijitalleşmenin kalıcı ve etkili olabilmesi için teknoloji politikalarının milli düzeyde stratejik planlamalarla desteklenmesi gerekmektedir. Yerli yazılım altyapılarının geliştirilmesi, veri güvenliğini sağlamanın öte sinde, dijital eğitimde bağımsızlık ve sürdürülebilirlik açısından da vazgeçilmezdir. Aksi halde dışa bağımlı, geçici ve güvensiz sistemler üzerinden ilerlemek zorunda kalınacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisi sürecinin Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi hedeflerine etkisini öğretmen ve yöneticilerin deneyimleri doğrultusunda ortaya koymaktır. Nitel durum çalışması desenine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda beş ana tema çerçevesinde özetlenmiştir:

Değişim Yönetimi

- Eğitim sisteminde yapılan değişimlerin çoğu zaman planlamadan yoksun şekilde uygulandığı, bu durumun öğretmen ve yöneticilerde belirsizlik ve direnç oluşturduğu görülmüştür.
- Etkin liderliğin, değişim süreçlerinde rehberlik rolü üstlenmesinin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.
- Değişim kültürünün, yalnızca teknik değil örgütsel ve kültürel düzeyde dönüşüm gerektirdiği anlaşılmıştır.

Mesleki Gelişim

- Geleneksel hizmet içi eğitimlerin etkisinin sınırlı olduğu, buna karşılık okul temelli ve dijital mesleki gelişim uygulamalarının daha etkili bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Pandemi süreci, öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerini geliştirmesine olanak sağlamış, ancak bireyselleştirilmiş içeriklerin eksikliği eleştirilmiştir.

- Etkileşim ve geri bildirim eksikliği, dijital mesleki gelişim süreçlerinin en zayıf yönü olarak öne çıkmıştır.

İnsan Kaynakları Stratejileri

- Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun beklentileri tam olarak karşılayamadığı, özellikle kariyer basamaklarının sınav odaklı yapısının eleştirildiği görülmüştür.

- Yönetici atamalarında liyakat ve adalet duygusunu zedeleyen mülakat süreci, önemli bir güven kaybı yaratmıştır.

- Ödüllendirme sistemlerinin objektif ölçütlere dayanmaması, motivasyon üzerinde olumsuz etki yaratmıştır.

Pandemi Sürecinde Dönüşüm ve Dijitalleşme

- Pandemi süreci öğretmenlerin teknolojiyle zorunlu olarak etkileşime geçmesini sağlamış; bu durum dijital okuryazarlıkta gözle görülür bir gelişmeye yol açmıştır.

- Ancak bu dönüşüm sürecinde öğretmenler psikolojik yıpranma, iş yükü artışı ve destek eksikliği gibi sorunlar yaşamıştır.

- Dijital eğitim platformlarının erişilebilirliğine rağmen, içerik derinliği ve pedagojik yeterlilik açısından sınırlılıklar olduğu belirlenmiştir.

Sürdürülebilirlik ve Geleceğe Dönük Yapılanma

- Katılımcılar, mesleki gelişim ve eğitim yönetimi uygulamalarının sürdürülebilir, uzun vadeli ve bütüncül planlara dayanması gerektiğini vurgulamıştır.

- Geleceğin öğretmeni profili; teknolojiye hâkim, çevresel duyarlılığı yüksek ve krizlere hazırlıklı bireyler yetiştirebilen bir yapı olarak tanımlanmıştır.

- Eğitim sisteminin hem dijital hem de çevresel açıdan dirençli hâle getirilmesi gerektiği sıklıkla dile getirilmiştir.

4.2. Tartışma

Değişim Yönetimi ve Eğitim Liderliği

Bu araştırma, eğitim sistemindeki değişim süreçlerinin çoğunlukla yukarıdan aşağıya, planlama eksikliğine dayalı ve uygulama odaklı biçimde yürütüldüğünü ortaya

koymuştur. Bu bulgu, Shein (2010) ve Fullan (2016)'ın değişimin yalnızca teknik değil; aynı zamanda kültürel, insani ve pedagojik boyutlarının da dikkate alınması gerektiğini vurgulayan literatürle örtüşmektedir. Öğretmenlerin değişim sreğlerine direnç göstermelerinin temel nedenlerinden biri, karar alma ve uygulama sreğlerine yeterince katılamamaları ve yönetsel anlamda yeterli liderlik desteğini görememeleridir. Katılımcı olmayan yönetim anlayışı, öğretmenlerde aidiyet duygusunu zayıflatarak değişime karşı isteksizliğe yol açabilmektedir. Bu nedenle etkili liderlik ve ğretmen katılımı, değişimin başarıyla yürütülmesinde kritik rol oynamaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2009; Bursalıoğlu, 2015). Araştırma bulguları da benzer biçimde, öğretmenlerin süreci sahiplenebilmeleri için yöneticilerin vizyoner ve katılımcı liderlik tarzı sergilemelerinin zorunlu olduğunu göstermektedir. Fullan'ın (2007) vurguladığı gibi, etkili değişim yönetimi ancak kolektif kapasite inşasıyla mümkündür. Değişim liderliği, yalnızca idari bir görev değil, aynı zamanda pedagojik bir rehberlik işlevi de taşımalıdır. Bu kapsamda, özellikle kriz dönemlerinde okul yöneticilerinin öğretmenlere psikolojik destek sağlamaları, açık iletişim kurmaları ve yönetişim sreğlerine öğretmenleri dahil etmeleri değişimin başarısını artırabilir.

Mesleki Gelişim Modelleri

Araştırma bulguları, öğretmenlerin geleneksel hizmet içi eğitim modellerindense okul temelli, uygulama odaklı ve dijital platformlara dayalı mesleki gelişim yaklaşımlarını daha etkili bulduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımının, eğitim sistemlerinin sürekli iyileştirilmesi ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak tanıyan önemli bir unsur olduğunu vurgulayan çalışmaları desteklemektedir (Avcı ve zl, 2024). OTMG, ğretmenlerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda gelişim gösterebileceği ve meslektaş etkileşimini temel alan bir sistem olarak değerlendirilmektedir. Özellikle pandemi sürecinde uzaktan eğitim platformlarının artmasıyla birlikte dijital hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştığı gözlemlenmiştir. Ancak bu dijital içeriklerin pedagojik derinliğinin sınırlı olması, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş içeriklere ulaşamaması önemli bir engel olarak tanımlanmıştır (Altıntaş Yüksel, 2021). UNESCO (2021) etkili mesleki gelişimin sadece bireysel değil, kolektif ve iş birliğine dayalı sreğleri içermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına katılımı teşvik edilmeli, mikro ğretim, e-portfolyo ve dijital mentörlük gibi uygulamalarla desteklenmelidir.

İnsan Kaynakları Politikaları ve ÖMK

İnsan kaynaklarının geliştirilmesi bağlamında Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (ÖMK) uygulama süreci, öğretmenler nezdinde önemli eleştiriler almıştır. Araştırma bulguları, sınav temelli kariyer basamaklarının, öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri yerine test başarısına dayalı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik yasalarının uygulama düzeyinde beklentileri tam karşılayamadığı yönündeki analizlerle örtüşmektedir (Bilir-Koca, Çoruk, Çağatay ve Öztürk-Çalıkoglu, 2024). Liyakat temelli atamaların eksikliği, yöneticilerin güvenilirliği konusunda öğretmenlerde ciddi bir güvensizlik oluşturmuştur. Bu sonuçlar, OECD (2021) ve UNESCO (2021) raporlarında dile getirilen, eğitimde objektif ve şeffaf atama mekanizmaları ihtiyacını desteklemektedir. Etkin bir insan kaynakları politikası, sadece sınav başarılarını değil, öğretmenlerin mesleki pratiğini, sınıf içi uygulamalarını ve topluluk katkılarını da dikkate alan bütüncül değerlendirme sistemlerini içermelidir. Ayrıca ödüllendirme mekanizmalarının da nesnel ölçütlere dayandırılması, öğretmen motivasyonunu artıracak önemli bir unsur olacaktır.

Dijitalleşme ve Pandemi Süreci

Covid-19 pandemisi süreci, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinde önemli bir artışa neden olmuştur. Özellikle çevrim içi platformların yoğun kullanımı, öğretmenlerin teknolojik araçları ders içeriğiyle bütünleştirme becerilerini geliştirmiştir. Tetik ve Özkan (2024), öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğretmen liderliği rolleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ancak Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021), pandemi döneminde öğretmenlerin psikososyal anlamda ciddi zorlanmalar yaşadığını ve destek sistemlerinin yeterli düzeyde işlemediğini belirtmiştir. Bu bulgu, araştırmamızda da öğretmenlerin artan iş yükü, yalnızlık hissi ve tükenmişlik düzeylerinin yükseldiği yönündeki görüşlerle örtüşmektedir. Özellikle çevrim içi etkileşim olanaklarının sınırlı olması, öğretmenlerin meslektaşlarıyla bilgi paylaşımı ve geri bildirim alma süreçlerini olumsuz etkilemiştir. McConnell ve arkadaşları (2013), yüz yüze iş birliğinin öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde belirleyici bir rol oynadığını, bu tür etkileşimlerin eksikliğinin ise öğretmen motivasyonunu uzun vadede olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir.

Sürdürülebilirlik ve Dirençli Eğitim Sistemleri

Araştırma bulguları, öğretmenlerin eğitim sisteminde sürdürülebilir, uzun vadeli ve dirençli yapıların kurulmasına ilişkin güçlü taleplerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, mesleki gelişim süreçlerinin yalnızca dönemsel değil; modüler, izlenebilir ve okul temelli biçimde planlanması gerektiği dile getirilmektedir. Öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, sürdürülebilir ve hibrit modellere dayalı mesleki gelişim stratejilerinin benimsenmesi önerilmektedir (MEB, 2017). Pandemi sonrasında oluşan belirsizlik ortamı, eğitimde dijital ve çevresel dayanıklılık ihtiyacını artırmıştır. OECD (2021) ve World Bank (2022) gibi kuruluşlar, eğitim sistemlerinin hem teknolojik altyapı hem de insan kaynağı dayanıklılığı açısından güçlendirilmesini önermektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin kriz dönemlerine hazırlıklı olmaları için afet temelli eğitimler, psikolojik sağlık programları ve yerel dayanışma ağlarıyla desteklenmesi önem arz etmektedir. Eğitim sisteminde bütüncül dirençlilik yalnızca teknik araçlarla değil, öğretmenlerin sosyal sermayesinin ve moral kapasitesinin güçlendirilmesiyle sağlanabilir.

4.3. Öneriler:

Araştırma sonuçları doğrultusunda, Türkiye’de eğitim sisteminin daha etkili, adil ve sürdürülebilir bir insan kaynağı yapısına ulaşabilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Millî Eğitim Bakanlığı ve Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- *Değişim yönetimi süreçleri*, yalnızca merkezden alınan kararlarla değil, yerel paydaşların katılımıyla planlanmalı; vizyon belgeleri, sahada uygulanabilirlik temelinde yeniden yapılandırılmalıdır.
- *Öğretmenlik Meslek Kanunu*, yalnızca sınav temelli kariyer ilerlemesi yerine akademik gelişim, sınıf içi uygulama ve topluluk katkılarını da kapsayacak biçimde yeniden düzenlenmelidir.
- *Yönetici atama sistemleri*, çok boyutlu değerlendirme (yazılı sınav, mülakat, performans, liderlik potansiyeli) ilkeleri doğrultusunda liyakat esasına dayalı olarak yeniden şekillendirilmelidir.

- Pandemi gibi kriz durumları için proaktif dirençlilik planları oluşturulmalı; öğretmenler, bu süreçlere yönelik hem teknolojik hem de psikososyal destek sistemlerine entegre edilmelidir.

Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Okul yöneticileri, öğretmenlerin değişime olan direncini azaltmak için empatik, katılımcı ve iletişim temelli liderlik pratiklerini geliştirmelidir.
- Okul içi mesleki gelişim süreçleri, öğretmenlerin bireysel hedeflerine uygun olarak farklılaştırılmalı ve meslektaş etkileşimine dayalı öğrenme toplulukları teşvik edilmelidir.
- Dijital eğitim araçlarının yalnızca teknik kullanım değil, pedagojik derinlik bağlamında da desteklenmesi sağlanmalıdır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler, yalnızca dışsal hizmet içi eğitimlere değil, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeye yönelik bireysel gelişim planları oluşturmalıdır.
- Dijitalleşmenin sunduğu olanaklar doğrultusunda sürekli öğrenme kültürünü benimsemeli; kişiselleştirilmiş dijital içerik üretiminde aktif rol almalıdır.
- Çevresel sürdürülebilirlik, toplumsal sorumluluk ve kriz dayanıklılığı gibi 21. yüzyıl becerilerini hem bireysel gelişim hem de sınıf uygulamalarında merkeze almalıdır.

Araştırmacılar ve Akademisyenlere Yönelik Öneriler

- İnsan kaynakları yönetimi, mesleki gelişim ve dijitalleşme gibi konularda uzunlamasına nitel araştırmalar yapılmalı; öğretmen deneyimlerinin zamana yayılı etkileri analiz edilmelidir.
- Eğitimde sürdürülebilirlik ve dirençlilik temaları üzerine disiplinlerarası araştırma projeleri geliştirilerek ulusal politika belgeleriyle eşgüdüm sağlanmalıdır.

Öğretmenlik mesleğinin dönüşümüne ilişkin kuramsal modeller geliştirilmeli; bu modeller yerel bağlamda test edilerek akademik-politik köprü güçlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1999). *İnsan kaynaklarının geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkalın, A. (2014). *Eğitim sisteminin temel organizasyonları ve okul kavramı üzerine*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 123-135.
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A., & Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 285-308.
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A., & Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 285-308.
- Aksu, B. Ç., & Doğan, A. (2021). Çevresel sürdürülebilirlik ve insan kaynakları yönetimi fonksiyonlarının yeşil İKY bağlamında değerlendirilmesi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 137-148. <https://doi.org/10.52791/aksarayiibd.947200>
- Aksu, B. Ç., & Doğan, A. (2021). Çevresel sürdürülebilirlik ve insan kaynakları yönetimi fonksiyonlarının yeşil İKY bağlamında değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 132-154.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan günümüze* (20. bs.). Pegem Akademi.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *ulakbilge*, 57, 291-303. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-11>
- Altun, B., & Yengin Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı)*, 18, 4063-4106. Doi: 10.26466/opus.932
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Armstrong, M. (2020). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (15th ed.). London: Kogan Page.
- Aslanargun, E. (2012). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2555-2579. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpVNU9EZzBOQT09>
- Avcı, A., & Özlü, A. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Temelli Mesleki Gelişim Programına Yönelik Görüşleri: İzmir İli Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2). <https://doi.org/10.51460/baebd.1525067>
- Avcı, B., & Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 1-25. <https://doi.org/10.53444/deubefd.882866>
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>

- Balay, R., Kaya, A., & Yılmaz, R. G. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 229-249.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Biçer, R., & Bulut, B. (2023). Öğretmen eğitiminde sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeri ve önemi (Türkiye örneği). *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 215–252.
- Bilir-Koca, B., Çoruk, A., Çağatay, Ş. M., & Öztürk-Çalikoğlu, H. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda Yer Alan Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(2), 46–59.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41(6), 977–1002.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. pearson.
- Çelen, F. K. (2018). *Öğretmenlere Yönelik Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Çevrimiçi Mesleki Gelişim Uygulaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/433967/yokAcikBilim_10225494.pdf
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207–237. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23701/252115>
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Education Policy Analysis Archives, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning policy institute*. Day, C., & Leithwood, K. (Eds.). (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Springer.
- Day, C., & Leithwood, K. (Eds.). (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Springer.
- Dessler, G. (2017). *Human resource management* (15th ed.). Pearson Education.
- Digital Promise. (2020). *Personalized Professional Learning*. <https://digitalpromise.org/challenge-map/professional-learning-support/personalized-professional-learning/>
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Solution Tree.
- Elagöz, Z., & Elagöz, M. P. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun kariyer basamakları sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 530–547.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- European Commission. (2012). *Education and Training in a smart, sustainable and inclusive Europe*. Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020). Official Journal of the European Union, C70, 9–18.
- Eurydice. (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/04615>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Gökçe, F. (2014). Öğretmenlerin mesleki statülerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 459–474
- Gökçe, F. (2020). Eğitimde değişim yönetimi: Kuramdan uygulamaya. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(2), 123–140.
- Gündoğmuş, E., Çolak, F., & Vardarlier, P. (2021). İşletmelerde yetenek yönetimi uygulamaları. *Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 161–166. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1474728>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.

- Irmak, R., Demirkaya, H., & Gündüz Çekmecelioğlu, H. (2023). İKY Uygulamalarında Dönüşüm ve Dijitalleşme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 1152–1164. <https://doi.org/10.20491/isarder.2023.1641>
- İbili, H. (2022). *Çevresel faktörler ile okul yöneticilerinin değişim yönetimi ve teknolojik liderlik yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Kapçak, R., & Sakız, H. (2022). Olağanüstü koşullarda öğretmenlerde tükenmişlik: Covid-19 sürecine ilişkin bir inceleme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39(1), 1–25. <https://doi.org/10.52597/buje.1125141DergiPark+1DergiPark+1>
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*, 81, 83.
- Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 23–36.
- Kartal, S. (2020). Eğitimde politika değişikliği: 1980 ve sonrası. *ASEAD: Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(9), 1–18.
- Keten, A., & Dağışan, A. (2020). Öğretmenlik kariyer basamakları sisteminin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(7), 1051–1060. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/download/285/153>
- Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi*, 13(2), 81–94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/197679>
- Kırbaç, E., Balı, S., & Macit, E. (2016). Eğitim sisteminde geri bildirim ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 59–75. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/379069>
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Koca, A., & Demir, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitim ile imtihanı: Kazanımlar ve zorluklar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 93–111. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/67213/949864>
- Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği* (17. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Koşar, D., & Battal, B. (2021). Covid-19 dönemi acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerde yarattığı psikolojik güçlükler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 1366–1384. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.988780>
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press. [Harvard Business School](https://www.hbs.edu/hbsp/leading-change)
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closures: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451–479. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.451.3495>
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 22–47). New York: Teachers College Press.
- Lewin, K. M., & Stuart, J. S. (2003). Insights into the policy and practice of teacher education in low-income countries: The Multi-Site Teacher Education Research Project. *British Educational Research Journal*, 29(5), 691–707. <https://doi.org/10.1080/0141192032000133703>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- McConnell, T. J., Parker, J. M., Eberhardt, J., Koehler, M. J., & Lundeberg, M. A. (2013). Virtual professional learning communities: Teachers' perceptions of virtual versus face-to-face professional development. *Journal of Science Education and Technology*, 22(3), 267–277. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9391-y>
- MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Metin, M., Gürbey, S., & Çevik, A. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66–89. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.881284>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB Yayınları. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/04160858_egitim_vizyonu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu*. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları Uluslararası Forumu Raporu*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/11104346_meb_egitimde_uyz_formu_raporu_web_28082024_tr.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. https://www.researchgate.net/publication/385046113_TURKIYE_YUZYILI_MA

ARIF MODELİ OGRETİM PROGRAMLARI CERCEVESİNDE EĞİTİMDE
DİJİTALLESME VE YAPAY ZEKA TÜRKÇE DERSİ OGRETİM PROG
RAMI ORNEĞİ

- Mulkeen, A. (2010). *Teachers in Anglophone Africa: Issues in teacher supply, training, and management*. Washington, DC: The World Bank.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2407>
- Murphy, S. A., & Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424–444.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13.
- OECD (2021). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-enOECD+6OECD+6OECD+6>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2019). *Education policy outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-enOECD>
- OECD. (2020). *The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021). *The state of global education: 18 months into the pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- OECD. (2021). *The state of global education: 18 months into the pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- OECD. (2021). *The state of global education: 18 months into the pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- Öğretmen Bilişim Ağı. (2021). Hibrit Öğrenme Modeli Eğitimi Kursu. <https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/hibrit-ogrenme-modeli-egitimi-kursu-877>
- Özan, B. M., Türkoğlu, A. Z., & Şener, G. (2010). Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Özbal, B. (2023). Türkiye’de öğretmenlik kariyer basamakları. *Çukurova Araştırmaları*, 9(1), 74–85.
https://www.researchgate.net/publication/369523471_TURKIYE%27DE_OGRET_MENLIK_KARIYER_BASAMAKLARIResearchGate
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi: Kuram uygulama teknik*. Anı Yayıncılık. S.86
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233–244.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/35206/390664>

- Özer, M. (2021). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 51(SI-1), 1601–1610. <https://doi.org/10.3906/sag-2104-56>
- Palavan, Ö., & Donuk, R. (2016). Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109–128. <https://doi.org/10.29065/usakead.232430>
- Palavan, Ö., & Donuk, R. (2016). Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109–128. <https://doi.org/10.29065/usakead.232430>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Santagata, R., Villavicencio, A., Wegemer, C. M., & Cawelti, L. (2023). “I have been pushed outside of my comfort zone and have grown as a result”: Teacher professional learning and innovation during the pandemic. *Journal of Educational Change*, 25, 699–726. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09491-9>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Senge, P. M. (2000). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Random House Business
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Doubleday.
- Sezgin, S., & Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37–54. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/57638/767299>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). *COVID-19 rehberi: Enfeksiyon kontrol önlemleri*. <https://covid19.saglik.gov.tr>
- Tetik, M., & Özkan, P. (2024). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 14(1), 27–65. <https://doi.org/10.17943/etku.1275380ResearchGate>
- TEDMEM. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu: Politika notu*. Türk Eğitim Derneği – TEDMEM. <https://tedmem.org/storage/writes/July2024/1SFJSjqFSR0MRcuVibtT.pdf>
- Tombul, A., & Yirci, R. (2023). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam*

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 841–853.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3336573>
- Toprak, D., Ağcakaya, S., & Gül, H. (2016). Sosyal devlet yaklaşımı açısından Türkiye'de 1980 sonrası eğitim harcamalarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 123–165. [DergiPark](https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3336573)
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/216179/>
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>
- Tunçer, P. (2013). Örgütsel değişim sürecinde öğrenen örgütler ve örgüt geliştirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 214–244.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2014). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching*, 20(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848000>
- Ulrich, D., Younger, J., Brockbank, W., & Ulrich, M. (2012). *HR from the outside in: Six competencies for the future of human resources*. McGraw Hill Professional.
- UNESCO (2021). *Teachers at the center: Improving teaching quality for sustainable learning*. UNESCO Publishing.
- van Dijk, J. A. G. M. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- World Bank. (2022). *Remote learning during the global school closures: Lessons from 100 countries*. <https://www.worldbank.org/>
- World Bank. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank.
<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1894-7>
- Yalçın İnci, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1101–1110. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1131714>
- Yalırso, H. Y., Ulukaya, H., Gök, S., & Başaran, A. (2023). Dijitalleşmenin etkisinde insan kaynakları uygulamaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 132–154. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3539597>
- Yazıcı, Ş. (2020). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü. (Doktora tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
<https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/2424/640492.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Yıldırım, S., Demirtaş, İ., & Yıldırım, D. C. (2022). A review of alternative economic approaches to achieve sustainable development: The rising importance of green

- finance. *Journal of Business Strategy, Finance and Management*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.1108/lbsjmr-11-2022-0077>
- Yıldırım, Y. (2020). Fatih Projesi kapsamında düzenlenen uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 76–90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1179851>
- Yıldız, A., & Ayık, A. (2020). Pandemi sürecinde eğitim yöneticilerinin dijital liderlik becerileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(2), 145–162.
- Yıldız, A., Akar Vural, R., Yıldız, A., & Vural, R. A. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipleri Birliği Covid-19 pandemisi altıncı ay değerlendirme raporu*, 15.
- Yıldız, B. B., Ateş, F., & Pehlivan, F. (2022). Okul müdürlerinin yönetici görevlendirme yönetmeliklerine ilişkin algı ve beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 465–484. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-972994>
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2012). Öğretmenlerin motivasyon kaynakları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 279–306.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2024). *Bologna Süreci Uygulama Raporu*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2025/bologna-sureci-uygulama-raporu.aspxYÖK>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

EKLER

EK-1.: Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.06.2024-363930



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu



Sayı : E-88012460-050.04-363930
Konu : Etik Kurul Kararı (Lokman BOZDERE)

11.06.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 03 Haziran 2024 tarihli ve 10 sayılı oturumunda alınan 10/08 sayılı kararı yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerini rica ederim.

Prof.Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanı

Ek:Karar 08 (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Lokman BOZDERE

Bilgi:
Prof.Dr. Fethi KAYALAR



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	03/06/2024
Protokol No	10/08
Araştırma Başlığı	Türkiye’de Covid-19 Pandemi Sürecinin MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda Yer Alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi Üzerindeki Etkileri
Araştırma Türü	Nitel- Olgu bilim deseni
Araştırmacılar	Lokman BOZDERE (Sorumlu Araştırmacı) Prof. Dr. Fethi KAYALAR (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	
1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-2.: Talim Terbiye Kurulundan Okullarda Yapılacak Çalışma İçin Alınan İzin Örneği



Erzincan Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.020508

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 733109

T.C. Kimlik No

Adı Soyadı: LOKMAN BOZDERE

Araştırmanın Adı: Türkiye’de Covid-19 Pandemi Sürecinin MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda Yer Alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Okul / Kurum Müdürü

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Erzincan Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ERZİNCAN

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 28.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 28.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ERZİNCAN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmalizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK-3.: Tez Soruları



GÖRÜŞME FORMU

Cinsiyet :

Yaş:

Eğitim Durumu:

Meslekteki Çalışma Süreniz:

Görev Yaptığınız Okuldaki Çalışma Süreniz:

Çalıştığınız Okul Türü:

Şimdiye Kadar Çalışmış Olduğunuz Okul Türleri:

TEZ KONUSU: “ Türkiye’de Covid-19 Pandemi Sürecinin MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda Yer Alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi Üzerindeki Etkileri”

GÖRÜŞME SORULARI

1. Pandemi döneminde 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” hedefine dair gerçekleşen ve gerçekleşemeyen yönler nelerdir?
2. Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan “Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Meslekî Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak” hedefi ile ilgili Bakanlık tarafından ne tür çalışmalar yapılmıştır? Bu bağlamda kurumunuzda yapılan çalışmalar nelerdir? Pandeminin bu çalışmalara olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir?
3. Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan “İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak” hedefi ile ilgili Bakanlık tarafından ne tür çalışmalar yapılmıştır? Bu bağlamda kurumunuzda yapılan çalışmalar nelerdir? Pandeminin bu çalışmalara olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir?
4. 2023 Eğitim Vizyonundaki “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” hedefinin alt maddelerinden kaç tanesi hayata geçirilebilmiştir, bunlar hangi maddelerdir? Hayata geçirilen ya da geçirilemeyen maddelerle ilgili pandeminin etkileri nelerdir?
5. Pandemi sürecinde dijitalleşmede yaşanan hızlanmanın insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi sürecindeki katkıları nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: LOKMAN BOZDERE	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Atatürk Üniversitesi
Fakülte	Erzincan Eğitim Fakültesi
Bölümü	Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	