T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI BİLGİSİ İLE İLGİLİ PROFESYONEL GELİŞİM AKTİVİTELERİNE KATILIMLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ: TALIS 2018'DEN KANITLAR

DERYA AK GÜRDÜK

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ BANU YAMAN ORTAŞ

EDİRNE 2021

Tezin Adı: Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Bilgisi İle İlgili Profesyonel Gelişim Aktivitelerine Katılımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Doğrultusunda İncelenmesi: Talıs 2018'den Kanıtlar

Hazırlayan: Derya AK GÜRDÜK

ÖZET

Araştırmanın amacı, farklı ülkelerdeki, (48 Ülke: Avustralya, Avusturya, Belçika, Brezilya, Bulgaristan, Şili, Tayvan, Kolombiya, Hırvatistan, Güney Kıbrıs, Çekya, Danimarka, Estonya Finlandiya, Fransa, Gürcistan, Macaristan, İsrail, İtalya, Japonya, Kazakistan, Kore, Letonya, Litvanya, Malta, Meksika, Hollanda Yeni Zelenda, Norveç, Portekiz, Rusya Federasyonu, Suudi Arabistan, Singapur, Slovakya, Vietnam, Slovenya, Güney Afrika, İspanya, İsveç, Birleşik Arap Emirlikleri, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere(Birleşik Krallık), Alberta (Kanada), Romanya, Buenos Aires(Arjantin), Şangay (Çin) ortaokul öğretmenlerinin eğitim programlarının uygulamasına yönelik görüşlerini, öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım düzeyleri, çokkültürlü ve çok dilli bir ortamda öğretme dereceleri, farklı ülke ve kültürden bireylerle iletişimde olma durumları açısından incelemektir. Bu amaçla, TALIS 2018 araştırması kapsamında ortaokul öğretmenlerine uygulanan anketlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 48 farklı ülkeden 144675 ortaokul öğretmenidir. Verilerin analizinde; frekans ve yüzde oranları ile değişkenlerin dağılımı belirlenirken, değişkenler arasındaki ilişkiler Goodman - Kruskal Gamma korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, söz konusu ülkelerde TALIS 2018 araştırmasına katılan öğretmenlerin öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım düzeyleri, çokkültürlü ve çok dilli bir ortamda öğretme dereceleri, farklı ülke ve kültürden bireylerle iletişimde olma durumları olumlu düzeydedir. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, farklı ülkelerdeki ortaokul öğretmenlerinin, eğitim programının uygulanmasına yönelik program bilgisine ilişkin görüşleriyle, öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki, ortaokul öğretmenlerinin eğitim programının uygulanmasına yönelik program bilgisine ilişkin görüşleri ile çokkültürlü bir ortamda öğretme dereceleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki, farklı ülkelerdeki ortaokul öğretmenlerinin, eğitim programının uygulanmasına

yönelik program bilgisine ilişkin görüşleri ile farklı ülke ve kültürlerden bireylerle iletişimde olma durumları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programları, Çok kültürlülük, 21.yüzyıl becerileri, BİT, TALIS.

Name of Thesis: An Investıgatıon Of Secondary School Teachers 'Partıcıpatıon In Professıonal Development Actıvıtıes Related To Educatıonal Program Knowledge In Accordance Wıth 21st Century Skılls: Evıdence From Talıs 2018

Prepared by: Derya AK GÜRDÜK

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the opinions of secondary school teachers in different countries (48 Countries: Australia, Austria, Belgium, Brazil, Bulgaria, Chile, Taiwan, Colombia, Croatia, Southern Cyprus, Czechia, Denmark, Estonia, Finland, France, Georgia, Hungary, Israel, Italy, Japan, Kazakhstan, Korea, Latvia, Lithuania, Malta, Mexico, Netherlands New Zealand, Norway, Portugal, Russian Federation, Saudi Arabia, Singapore, Slovakia, Vietnam, Slovenia, South Africa, Spain, Sweden, United Arab Emirates, Turkey, United States , UK (United Kingdom), Alberta (Canada), Romania, Buenos Aires (Argentina), Shanghai (China) about the application of educational programs in terms of the level of use of information and communication technologies in teaching, their degree of teaching in a multicultural and multilingual environment, and their communication with individuals from different countries and cultures. For this purpose, the questionnaires applied to secondary school teachers within the scope of TALIS 2018 research were used. The participants of the study are 144,675 secondary school teachers from 48 different countries. In the analysis of the data; While determining the distribution of variables with frequency and percentage ratios, relations between variables were calculated with Goodman - Kruskal Gamma correlation coefficient. According to the results of the study, the teachers participating in the TALIS 2018 study in these countries have positive level of using information and communication technologies in teaching ,the degrees of teaching in a multicultural and multilingual environment, and their ability to communicate with individuals from different countries and cultures. When the relations between the variables are examined, there is a high level of positive and significant relation between the opinions of secondary school teachers in different countries about the program knowledge regarding the implementation of the

educational curriculum and the level of using information and communication technologies in education. A high level of positive and significant relation between the opinions of secondary school teachers in different countries about the program knowledge regarding the implementation of the educational curriculum and their teaching degrees in a multicultural and multilingual environment is found. It has been determined that there is a high level of positive and significant relation between the opinions of secondary school teachers in different countries about the program knowledge regarding the implementation of the educational curriculum and the techers' contacts with the individuals from different countries and cultures.

Keywords: Curriculum, Multiculturalism, 21. Century Skills, ICT, TALIS.

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz koşullar değerlendirildiğinde, dünya genelinde ülkelerin eğitim sistemlerini yeni ortaya çıkan durumlara adapte etme zorunluluğu, gelişmişlik düzeylerinin de en önemli göstergesini oluşturmaktadır. Ülkeler eğitim sistemlerinde değişiklikler yaparlarken, öğrenci, öğretmen, veli gibi eğitim ile ilgili paydaşların beklentilerini karşılamak, diğer ülkelerle rekabet edebilecek potansiyele sahip olup olmadıklarını belirlemek durumunda kalmışlardır. Bu yüzden ülke içinde ve ülkeler arasında yapılan değerlendirme yolları, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin irdelenmesini, öğrencilerin sosyal, bilişsel, psikomotor becerilerini ölçmeyi hedefleyen geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. TALIS (Teaching and Learning International Survey -Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) araştırması da bu araçlardan birisidir.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development – Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) tarafından beş yılda bir uygulanan TALIS (Teaching and Learning International Survey -Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) 2008 ve 2013 döngülerinin ardından 2018 yılında ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Türkiye 2008 ve 2018'deki çalışmalara katılmış; 2013'teki çalışmaya ise katılmamıştır. Bu nedenle Türkiye ile ilgili bulgular değerlendirilirken 2013 yılı için bir karşılaştırma yapılamamaktadır. TALIS toplam 48 ülkede (Avustralya, Avusturya, Belçika, Brezilya, Bulgaristan, Şili, Tayvan, Kolombiya, Hırvatistan, Güney Kıbrıs, Çekya, Danimarka, Estonya Finlandiya, Fransa, Gürcistan, Macaristan, İsrail, İtalya, Japonya, Kazakistan, Kore, Letonya, Litvanya, Malta, Meksika, Hollanda Yeni Zelenda, Norveç, Portekiz, Rusya Federasyonu, Suudi Arabistan, Singapur, Slovakya, Vietnam, Slovenya, Güney Afrika, İspanya, İsveç, Birleşik Arap Emirlikleri, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere(Birleşik Krallık), Alberta (Kanada), Romanya, Buenos Aires(Arjantin), Şangay (Çin)) uygulanmış, ülkelerin eğitim politikalarını, bu politikaların okullardaki yansımalarını öğretmen ve okul müdürlerinin gözünden incelemeyi hedeflemiştir. İlk rapor OECD tarafından 19 Haziran 2019 tarihinde yayımlanmıştır (TEDMEM RAPOR)

Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen araştırmanın asıl amacı; ülkelerdeki eğitim programlarının gelişmesine katkıda bulunmak olsa da ülkeler duyuşsal özellikler açısından da değerlendirilmektedir. 21.yüzyıl temel becerilerinin ülkeler bazında değerlendirildiği çalışmada, öğreten ve öğrenenlerin özelliklerini belirlemek açısından çalışma daha anlamlı bir hale gelmiştir.

Araştırma ülkelerdeki ortaokul öğretmenlerinin;

(1) Öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım düzeyleri,
(2) Çokkültürlü ve çok dilli bir ortamda öğretme dereceleri,
(3) Farklı ülke ve kültürden bireylerle iletişimde olma durumlarına yönelik sorulara eksiksiz yanıt veren öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri arasındaki ilişkiler Goodman- Kruskal Gamma ile belirlenmiştir. Verilerin analizleri ile elde edilen sonuçların, program uygulama süreci ile ilgili öğretmen görüşlerinin anlaşılmasına ve yapılan saptama ve değerlendirmelerin uluslararası alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır. TALIS 2018'den Türkiye için öne çıkan sonuçlar yanında, Türkiye'de eğitim programı uygulama süreci ile ilgili uygulayıcılara öneriler sunmaktadır. Bu çalışma ise 2018 yılında açıklanan TALIS sorularından elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlarla ilişkili olarak seçilen boyutların 21. yüzyıl becerileri ilişkilendirilerek değerlendirilmesine gidilmiştir.

Öncelikle çalışma boyunca her türlü bilgi ve deneyimini benimle paylaşan, beni destekleyen, her türlü zorlukta bana yol gösteren danışmanım Sayın Dr. Öğrt. Ü. Banu YAMAN ORTAŞ' a ve Sayın Doç. Dr. Gökhan ILGAZ' a sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Son olarak beni yetiştiren, hayatım boyunca maddi ve manevi olarak her zaman yanımda olan anne ve babam Fatma AK ve Fikri AK'a; en kıymetli varlıklarım,

hayattan aldığım en güzel armağanlarım, canım oğullarım Demirkan ve Mete Kaan' a büyük bir minnet borçlu olduğumu ve bu tezi onlara adadığımı belirtmek isterim.

DERYA AK GÜRDÜK

2021-Nisan-Edirne

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **İ**
ABSTRACT ..... **İİİ**
ÖNSÖZ ..... **V**
İÇİNDEKİLER ..... **Vİİİ**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **X**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **Xİ**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1.Problem Durumu **1**
1.2.Amaç **13**
1.3.Önem **13**
1.4.Sayıltılar **15**
1.5.Sınırlılıklar **16**
1.6.Tanımlar **16**
BÖLÜM II **17**
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **17**
BÖLÜM III **23**
KAVRAMSAL ÇERÇEVE **23**
3.1. Eğitim Sistemi Özellikleri ve Eğitim Programları **23**
3.1.1.Eğitim Sistemi Özellikleri 23
3.1.2.Eğitim Programlarının Tanımı, Kapsamı, Amacı ve Öğeleri 25
3.1.3.Eğitimde Program Geliştirme-Uygulama-Değerlendirme Süreçleri 26
3.2. Eğitim Programları **26**
3.3. Eğitimde Program Geliştirme **28**
3.4. Eğitimde Program Uygulama **29**
3.5. Eğitimde Program Değerlendirme **30**
3.6. Türkiye'de Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Öğretmen Nitelikleri **31**
3.7. 21.Yüzyıl Becerileri ve TALIS **32**
3.8. Öğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmanın Önemi **33**
3.9. Öğretimde Çokkültürlü ve Çok Dilli Olmanın Önemi **34**

3.10. Öğretimde Farklı Ülke ve Kültürden Bireylerle İletişimde Olmanın Önemi: 41
BÖLÜM IV 44
YÖNTEM 44
4.1. Araştırmanın Modeli 44
4.2. Katılımcılar 44
4.3.Verileri Toplama Araçları 62
4.4.Verilerin Analizi 63
BÖLÜM V 64
BULGULAR VE YORUMLAR 64
5.1.Ülkelere göre ortaokul öğretmenlerinin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Öğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve yorumlar 64
5.2. Ülkelere göre öğretmenlerin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Farklı ülke ya da Kültürden Bireylerle İletişimde Olmak" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 81
BÖLÜM VI 90
SONUÇ VE ÖNERİLER 90
KAYNAKÇA 100

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No		Sayfa
Tablo 1	Araştırmaya katılan öğretmenlerin ülke ve cinsiyete göre dağılımı	45
Tablo 2	Goodman-Kruskal Gamma katsayısının yorumlanma değerleri.....	63
Tablo 3	Ülkelere göre öğretmenlerin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Öğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişkiye ilişkin frekans ve Gamma değerleri.....	64
Tablo 4	Ülkelere göre öğretmenlerin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Çok Kültürlü ve Çok Dilli Bir Ortamda Öğretim" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişkiye yönelik frekans ve gamma değerleri.....	74
Tablo 5	Ülkelere göre öğretmenlerin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Farklı ülke ya da Kültürden Bireylerle İletişimde Olmak" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişki.....	82

KISALTMALAR LİSTESİ

TALIS: (Teaching and Learning International Survey - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi)

OECD: (Organisation for Economic Co-operation and Development), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

IEA: (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu.

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

ICT: Information and Comunication Technology (Bilgi ve İletişim Teknolojileri)

AASL : (Amerikan Okul Kütüphanecileri Topluluğu-American Association of School Librarians)

ISTE : (International Society for Technology in Education - Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu)

NETS-T: (National Educational Technology Standards for Teachers - Öğretmenler için Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Dünya büyük bir değişim sürecinden geçmektedir. 21. yüzyıl büyük oranda bilgi patlamasının yaşandığı ve yaşanmaya devam edildiği bir yüzyıl olarak görülmektedir. 21. yüzyılda bilgi katlanarak çoğalmakta ve genişlemektedir (Tekbıyık & Akdeniz, 2008). Kısakürek (2006) küreselleşmeyi, dünya ölçeğinin küçülmesi, var olduğu düşünülen sınırların ortadan kaldırılması şeklinde tanımlamış, hem uluslararası rekabetin yollarının açılması hem de eğitsel, sosyal ve kültürel yönleri ile eğitim üzerindeki en belirgin özelliğin eğitim sistemlerinin yapısal ve köklü değişikliklere zorlanması olarak değerlendirmiştir.

Bilgi toplumu olmak demek: Üstün nitelikli, donanımlı insan gücüne sahip olmak demektir. Bu insan profilinin bilgi yüklü olmaktan çok, gerekli görülen bilgiye zaman ve mekan sınırı olmaksızın ulaşabilen, bilgiyi kategorilere ayırıp sınıflayabilen, bilgiyi çözümleyebilen ve anlamlandırabilen, bilgiden fayda sağlayan, bilgiyi sorun çözmede kullanabilen, günlük hayata bildiklerini aktarabilen, yeni bilgiler üreten olduğu sanılmaktadır (Şişman, 2003). Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi amacı doğrultusunda okulların işlevi değişmiş, öğrenmeyi öğrenmenin ve bu öğrenmenin hayat boyu devam etmesi gerektiğine inanan bir nesil yetiştirmek okulların en büyük amacı olmuştur (Şişman ve Turan, 2005).

Bütün ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'de de milli birliğin sağlanması, milli kültürün benimsetilmesi ve yurttaşlık bilincinin kazandırılmaya çalışılması eğitim ve öğretim yuvası olarak görülen okulların temel amaçları arasında yer almaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun özel ve genel amaçları doğrultusunda; sadece ulusal hedef ve değerler ile vatandaşlık bilinci oluşturulmaya çalışılsa da; bu

durumun uluslararası eğitim standartlarında istenilen başarı düzeyini sağlamada yetersiz kaldığı TIMSS gibi geniş ölçekli araştırmaların sonucunda görülmektedir. Milli kültür ve değerlerle yapılan eğitiminin yanı sıra uygulanan programların eleştirebilen, sorgulayabilen, evrensel boyutta etik sorunlarla ilgilenen, hümanist, adaptasyon süreci hızlı, değişim-gelişim ve yeni oluşumlara açık insan modelini de topluma kazandırabilmesi beklenmektedir (Tuzcu, 2006).

Eğitimsel araştırma literatüründeki son değişim ve gelişmeler tüm ülkelerin eğitim programı uygulama süreçlerini tekrar gözden geçirmeye, başarılı bir şekilde gerekli uyarlama ve değişiklikleri yapmaya zorlamaktadır. Sonuçta yapılan değerlendirme ile iyi eğitim almış tüm öğretmenlere bilgi, beceri, tutum ve sonuçlar ile ilgili geri bildirim sağlanmaktadır. Program değerlendirme en önemli adımlardan biri olarak görülmektedir. Böylece uygulanan programın kalitesi ve öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinin sağlanacağı umulmaktadır. Neacşu ve Sözbilir, (2014) e göre değerlendirme, performans seviyesini veya sonuçların kalitesini belirler, gösterilen kalite seviyesine dayalı kararlar alınmasını sağlar. Bu iki süreç birbirinin tamamlayıcısıdır ve eğitim olayının gerçekleşmesi için gerekli görülmektedir

Değişim zor ve uzun bir yolculuğun başlangıcının kabulü olarak görülmektedir. Eğitim alanında gerçekleştirilmesi istenen değişim yapısal, toplumsal en önemlisi de bireysel bir değişim ihtiyacının varlığının kabullenişini gerektirmektedir (Han, 2013).

Değişim bireylerin ilgi, istek ve değerlerini temel alarak gerçekleştirildiğinde, kişiler değişimi kabullenme konusunda daha istekli olmaktadırlar. Bir değişim olan program geliştirme ve uygulama (Mitchell, 2016) süreçleri yenilikleri de içinde barındırmaktadır. Eğitim reformunun belirlenen hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirdiğinin belirlenmesinde, süreç içerisindeki tüm unsurların dinamiksel yapı içeren değişimi anlamalarına ve anladıklarını karşı tarafa aktarabilmelerine bağlı olduğu düşünülmektedir (Fullan, 1991).

Eğitim reformunun uygulayıcısı olan ve süreç içerisinde stratejik öneme sahip öğretmenlerin; görüş, inanç, tutum ve yaklaşımları, gerçekleştirilecek reformların

kendi rol modellerine uyum dereceleri, reformlara yükledikleri anlamlar, değişim direnç durumları gibi özellikleri bütünüyle değerlendirildiğinde değişim sonuçlarına doğrudan müdahale edebilecek etkiye sahip oldukları söylenebilir.

Değişime karşı sergiledikleri tutumlar ile öğretmenlerin sahip olduğu inanç yapılarının belirli bileşenleri, eğitim programı uygulama başarısını arttırsa da genel olarak mevcut inanç yapıları amaçlanan programın temel felsefesi ile uyuşmaması durumunda başarılı uygulamayı engellemektedir (Cronin-Jones, 1991).

Eğitim sistemlerinde yaşanan değişimlerden biri olan, çağın becerileriyle donatılmış, gelişime açık, güncellenebilen bir altyapıya sahip eğitime ulaşmak adına yapılan reform hareketlerine ilişkin öğretmen görüşleri büyük bir önem arz etmektedir. Bu amaçla bu çalışmada farklı ülkelerdeki ortaokul öğretmenlerinin programlardaki değişimlere yönelik kendileri hakkındaki görüşleri de incelenmiştir.

TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) gibi eğitim sistemlerinin ve öğretmen, öğrenci başarılarının değerlendirildiği bir başka ölçme-değerlendirme uygulamalarından TIMSS de (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) , küreselleşme, dünyada her alanda hızla yaşanan gelişmeler, ülkelerin eğitim ihtiyaçlarını ve hedeflerini de değiştirmesi ve geliştirmesi şeklinde tanımlanmıştır.

Teknoloji, çok dillilik, çokkültürlülük, kültürler arası iletişim, ekonomi gibi alanlarda değişimi takip edecek ve gelişmelere öncülük edecek nesillerin yetiştirilmesinde hiç şüphesiz eğitimin önemi yadsınamaz (TIMMS_ 2015_on _raporu. 10 Mayıs 2021).

Öğretmenler öğrenme sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu yüzden etkili eğitim sistemleri, kaliteli öğretmenlerin seçilmesi, gelişimi, meslekte devamı ve ilerlemesi üzerine düzenlenmiştir. Ancak öğretmenlerin öğrencileri yetiştirirken ne yaptıkları, okulların ve eğitim sistemlerinin öğretmenin çalışmalarını destekleme yolları ya da öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının ülkeden ülkeye nasıl farklılık gösterdiği hakkında bilgilere ulaşılmak istenmiştir. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin kendi deneyimlerini paylaşmaları istenmektedir (Education/talis. 12 Eylül 2020)

TALIS' in 21.yüzyıl temel becerileri esas alınarak yapılmış olan pek çok araştırma, MEB, TEDMEM gibi çeşitli kurumlar tarafından yazılmış raporlardan bazılarından (Gürültü ve ark, 20201, Results from TALIS 2018, TEDMEM 2019 vb.) elde edilen görüşler doğrultusunda ortaya konan yargılara da dayalı olarak, öğrenen ve öğreten becerileri açısından ciddi bir planlama ve program düzenleme anlayışının gerekliliği bu çalışmada da öne çıkarılan kavramlardandır. Dünyanın içinden geçtiği değişimde Türkiye'nin eğitim açısından kendini değerlendirme boyutları da ilerleyen zamanlarda gerçekleştirilecek TIMSS; TALIS gibi raporlarda daha net ortaya konulabilecektir. Bu raporlara kaynak teşkil etmek açısından bu tür çalışmalara yer verilmesi önemsenmelidir.

2017 sonlarında ve 2018'in başlarında (TALIS) 48 ülkede 240.000 den fazla öğretmen ve 13.000 idareci üzerinde uygulanmıştır. Çalışma bütün ülkelerde (Avustralya, Avusturya, Belçika, Brezilya, Bulgaristan, Şili, Tayvan, Kolombiya, Hırvatistan, Güney Kıbrıs, Çekya, Danimarka, Estonya Finlandiya, Fransa, Gürcistan, Macaristan, İsrail, İtalya, Japonya, Kazakistan, Kore, Letonya, Litvanya, Malta, Meksika, Hollanda Yeni Zelenda, Norveç, Portekiz, Rusya Federasyonu, Suudi Arabistan, Singapur, Slovakya, Vietnam, Slovenya, Güney Afrika, İspanya, İsveç, Birleşik Arap Emirlikleri, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere (Birleşik Krallık), Alberta (Kanada), Romanya, Buenos Aires(Arjantin), Şangay (Çin) ortaokul düzeyinde; sadece gönüllü birkaç ülkede Avustralya, Belçika, Buenos Aires (Arjantin), Danimarka, İngiltere (Birleşik Krallık), Fransa, Japonya, Kore, Hollanda, İspanya, İsveç, Tayvan (Çin), Birleşik Arap Emirlikleri, Vietnam'da ilkokul, Alberta (Canada), Brezilya, Hırvatistan, Danimarka, Portekiz, Slovenya, İsveç, Tayvan (Çin), Türkiye, Birleşik Arap Emirlikleri, Vietnam'da lise düzeyinde de uygulanmıştır.

2019 Haziranda yayımlandığında anket sonuçları, öğretmenlerin çalışma koşulları ve daha da önemlisi eğitim konusuyla ilgili geniş aralıktaki görüşleri hakkında farkındalık sağlamıştır (Changing interests and sustained knowledge in the TALIS 2018, 20 Ekim 2020)

21.yüzyılda öğrenen ve öğreten becerileri açısından bakıldığında öğrenen ve öğretmen rollerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bir öğretim süreci planlanırken hedef kitlenin özelliklerini belirlemenin ve tanımlamanın oldukça önemli olduğunu

belirtmiştir. Günümüz eğitim sisteminin öğrenen paydaşını 21. yy. öğreten ve öğrenenleri oluşturmaktadır. Bu açılardan 21. yy. öğretenlerinin özelliklerini belirlemek ve öğrenenlerini tanımak, onların becerilerini tanımlamak, öğretim süreçlerinin etkililiğini sağlamada yararlı olacaktır (Callison ve Lamb (2004).

OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS), okul yöneticilerine, öğretmenlere çalışma koşulları, öğrenme ortamları hakkında sorular soran en büyük uluslararası ankettir. Her beş yılda bir mesleğin bir barometresini sağlar. 2018 sonuçları, eğitim sistemlerinin genel değerlendirmesini yapmak üzere ülkeler genelinde öğretmen ve yöneticilerin profesyonelliğinin çeşitli boyutlarını araştırmaktadır. Bu noktada ülkemiz hangi aşamada, hangi ölçütleri geliştirmesi gerekiyor? Sorularına yanıt olması açısından ele alınan bir çalışmadır.

Değişen ve gelişen dünya koşulları kuşkusuz diğer alanlar gibi öğrenme ortamlarında da dönüşümlere yol açmış, öğrenme – öğretme süreçleri de bundan etkilenmiştir. Bu dönüşüm okulların teknolojik altyapısından öğretmen yeterliklerine kadar geniş bir yelpazede ele alınırken, öğrenenler ve öğretmenlerin de bu dönüşümün en önemli aktörleri oldukları söylenebilir. Tüm bu değişim ve dönüşümler 21. yüzyıl toplumlarının ihtiyaçlarını, öğrenen özelliklerini ve dolayısıyla da öğrenenleri yetiştiren öğretmenlerin özelliklerini değiştirmiştir. Alan yazında çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin öğretim süreçlerini şekillendirirken, 21. yüzyıl gereksinimlerini dikkate almaları ve 21. yüzyıl öğrenenlerinin yeni bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Burns ve Sinfield, 2004; Minton, 2005; Tennant, McMullen ve Kaczynski, 2009).

Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu-The Organization for Economic Co-operationand Development) tarafından öne sürülen yeni binyılın öğrenen özellikleri, AASL (Amerikan Okul Kütüphanecileri Topluluğu-American Association of School Librarians) tarafından ele alınan standartlar, Trilling ve Fadel (2009) tarafından incelenen beceriler ve Wagner (2008) tarafından yedi başlık altında belirtilen becerilerin (eleştirel düşünme ve problem çözme, sistemler ve bireyler arası işbirliği ve liderlik, kıvrak zeka ve uyum sağlama, girişimcilik ve inisiyatif alma, etkili sözlü

ve yazılı iletişim, bilgiye erişebilme ve analiz edebilme, merak ve hayal gücü) öğrenen bireyin özellikleri açısından önemlidir.

21. yüzyılın öğrenenleri eğitim sisteminin önemli bir paydaşını oluşturmaktadırlar. Öğrenme – öğretme sürecinin etkililiği için öğrenen özelliklerini bilmek önem taşımaktadır. Ananiadou ve Claro (2009) tarafından hazırlanan "OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development / Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) Ülkelerinde Yeni Milenyum Öğrenenleri için 21. Yüzyıl Beceri ve Yeterlikleri" başlıklı çalışma raporunda yeni binyılın öğrenenlerinin özelliklerini "öğrenme ve yenilik becerileri", "bilgi, medya ve teknoloji becerileri" ve "kariyer ve yaşam becerileri" başlıkları altında toplamıştır.

Trilling ve Fadel (2009) Partnership21 (P21, 2015) kapsamında gerçekleştirilen 21. yüzyıl becerileri çalışmalarında 21. yüzyıl öğrenen becerilerini benzer başlıklar altında toplamışlardır.

• Öğrenme ve yenilik becerileri

o Yaratıcılık ve Yenilenme

o Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

o İletişim ve İşbirliği

o Öğrenmeyi öğrenme olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır.

• Bilgi, medya ve teknoloji becerileri

o Bilgi Okur-yazarlığı

o Medya Okur-yazarlığı

o Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) okur-yazarlığı olmak üzere üç başlıktan

• Yaşam ve Meslek Becerileri

o Esneklik ve Uyum

o Girişimcilik ve Öz-Yönelim

o Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler

o Üretkenlik ve Sorumluluk

o Liderlik ve Sorumluluk olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır.

Tüm bunlar göz önüne alındığında; teknolojik gelişmelere ve bunların yol açtığı değişime uyum sağlayabilen ve sürekli olarak kendini yenileyebilen, ileri teknolojilere aşina olabilen, bilginin güç kaynağı olduğu çağımızda bilgiyi üreten, paylaşan bireyler olmak bilgi toplumunun gerektirdiği insan gücünde bulunması gereken nitelikler olarak özetlenebilir. OECD'ye göre 21. yüzyıl öğrenenleri birden fazla görevin gerekliliklerini aksatmadan eş zamanlı olarak başarma özelliğine sahiptirler (OECD, 2012).

AASL (American Association of School Librarians / Amerikan Okul Kütüphanecileri Kuruluşu) standartları teknolojinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerini öne çıkarmıştır. Karar verme ve problem çözme yanında eleştirel düşünce, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini; demokrasi, fırsat eşitliği, bireysel haklar gibi toplumsal, siyasal, sosyal konuları; bilgi kullanımı yanında bazı etik sorumluluklar getirdiği için etik konuları ve ekip çalışmasını ön plana çıkarmıştır (AASL, 2009).

AASL tarafından sunulan standartların, 21. yüzyıl öğrenenlerinin öğrenme ortamlarında ne şekil ve amaçlarla beceri, kaynak ve araç kullandıklarına odaklandığı görülmektedir. Ancak 21. yüzyıl becerileri araç ve kaynak kullanımının yanı sıra yenilikçilik, bilgi edinme, yaratıcılık gibi daha bireysel ve özel becerileri de kapsamaktadır. 21. yüzyıl becerilerini yedi başlık altında toplayan Wagner (2008) ise, bu becerileri "hayatta kalma becerileri" (survival skills) olarak isimlendirerek, ele aldığı becerilerin önemini vurgulamıştır. Wagner'e (2008) göre 21. yüzyılda yaşamsal önem taşıyan bu beceriler öğrenenlerin, öğrenme, iş ve vatandaşlık süreçlerinde aktif ve başarılı olabilmesi edindiklerini becerileri ifade etmektedir. Wagner (2008) tarafından 21. yüzyıl öğrenenlerinin sahip olması beceriler;

- eleştirel düşünme ve problem çözme,
- sistemler ve bireyler arası işbirliği ve liderlik,
- kıvrak zeka ve uyum sağlama,
- girişimcilik ve inisiyatif alma,
- etkili sözlü ve yazılı iletişim,
- bilgiye erişebilme ve analiz edebilme,
- merak ve hayal gücü olarak sıralanmıştır.

Wagner'in (2008) tanımladığı yedi beceri, teknoloji ve yenilikçilik bakış açıları ile 21. yüzyıl öğrenenlerinin özelliklerini ortaya koymuştur. 21. yüzyılda öğrenenlerin bireysel becerileri ön plana çıkmış olsa da öğrenme süreçleri, öğretmen kontrolünde ya da kılavuzluğunda ilerleyen süreçlerdir. Bu noktada, öğretmenlerin de birer 21. yüzyıl öğreneni olmaları gerektiği söylenebilir. Farklı bir bakış açısıyla 21. yüzyıl, öğrenenlerde ve öğretmenlerde bulunması beklenen özellikleri ortaya çıkarmıştır denilebilir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, toplumun geleceğini oluşturan öğrenenlerin alacağı eğitimin niteliğini etkileyeceğinden, öğretmen özelliklerinin ya da öğretmen yeterliklerinin belirlenmesini ulusal ve uluslararası düzeyde öncelikli hale getirmiştir (TED (Türk Eğitim Derneği), 2009). MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2008) "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü" tarafından öğretmenin kendi gelişim alanlarını belirleyip, bu alanda gelişimlerini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ve ilk ve ortaöğretim kademesi öğretmenlerine yönelik "Özel Alan Yeterlikleri" geliştirilmiş ve 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onay ile yürürlüğe konulmuştur.

Genel öğretmen yeterlikleri; "kişisel ve mesleki değerler - mesleki gelişim", "öğrenciyi tanıma", "öğretme ve öğrenme süreci", "öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme", "okul, aile ve toplum ilişkileri" ve "program ve içerik bilgisi" olmak üzere altı ana yeterlik alanı olarak sunulmuştur. Bu altı yeterlik alanı faklı sayılarda alt

yeterlik alanından oluşmaktadır. MEB (2008) öğretmenlerden kendi kişisel gelişimlerinin yanı sıra mesleki gelişim ihtiyaçlarının da farkında olmalarını beklemektedir. Bu yeterlik alanı sekiz alt yeterlik alanından oluşmaktadır. Bunlar;

- öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme
- öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
- ulusal ve evrensel değerlere önem verme
- öz değerlendirme yapma
- kişisel gelişimi sağlama
- mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama
- okulun iyileşmesine ve gelişmesine katkı sağlama o mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme olarak sıralanmıştır.

MEB (2008) tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ile "Özel Alan Yeterlikleri" nin yanı sıra, uluslararası alanda da ISTE (International Society for Technology in Education - Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu) eğitim teknolojileri alanında kullanıcıların sahip olması gereken yeterlikleri tanımlayan standartlar oluşturmuştur. Öğretmenler için ISTE standartları, 2000 yılında geliştirilmiş ve 2008 yılında güncellenmiştir. NETS-T (National Educational Technology Standards for Teachers - Öğretmenler için Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları) adıyla alan yazına kazandırılan (ISTE Standards-T, 2008) bu standartlar, 2015 yılında yapılan değişikliklerle "Öğretmenler için ISTE Standartları" olarak değiştirilmiştir (ISTE, 2015).

Güncellenen standartlar

- Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığını teşvik etme
- Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama ve geliştirme
- Dijital çağda çalışma ve öğrenme konusunda model olma
- Dijital vatandaşlıkta model olma
- Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma olarak belirlenmiştir.

Öğretmenler için geliştirilen ISTE standartları (2008) incelendiğinde, kuruluşun amacına da uygun olarak önerilen standartların eğitim teknolojileri temelinde şekillendirildiği söylenebilir. Ancak 2015 yılında yapılan değişikliklerle

öğretmenlik becerileri teknoloji kullanımlarına ek olarak pedagojik beceriler, iletişim becerileri gibi ders sürecinde işe koşulan becerileri de kapsamaktadır (ISTE, 2015).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öz yönetim becerilerinin, öğretim süreçlerindeki öğrenen- öğretmen etkileşiminde başvurdukları işbirliği, iletişim becerilerinin, öğretim teknolojileri kullanım becerilerinin, pedagojik bilgilerini işe koşma becerilerinin ve tüm öğretim süreçlerini esnek biçimde yürütebilme becerilerinin öne çıktığı görülmektedir. 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrenenler karşısında, öğretmenler tüm becerilerini işe koşmak durumunda olacak, öğrenen ve öğretmen becerileri etkileşim içinde gelişecektir.

On yılı aşkın süre önce, (TALIS) başladığında en basit soru şuydu: Öğretmenler meslekleriyle ilgili ne anlatabilir? O dönemlerde bu yeni bir yaklaşımdı; TALIS öğretmenlerin ve okul müdürlerinin meslekleri ve eğitim çevreleriyle ilgili yapılan ilk küresel ankettir. Ancak zamanla öğretmenlerin çalışma koşullarını daha iyi anlamanın, ülkelerin farklı eğitim sorunlarıyla baş edebilmelerine ve politikalarını geliştirmelerine yardımcı olacağı netlik kazanmıştır (why-were-asking-teachers-about-their-work/ 10.Ekim 2020)

TALIS in önem verilen 21.yüzyıl becerileri, ilk kez Türkiye İş Adamları Derneği (TÜSİAD, 1999) tarafından yürütülen yeni binyılın mesleki gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bir çalışmada 21. yy. öğrenen becerileri ifadesi dile getirilmiştir. TÜSİAD'ın (1999) bu çalışması alan yazında yeni binyılın bireysel özelliklerini gündeme taşımıştır. Bu çalışmada mesleki eğitimin geleceğin mesleklerinin özelliklerinin belirlenmesi ile iyileştirilmesi ve geleceğin meslek haritasının çıkarılması sağlanmıştır.

Bu konuda alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, güncel olması ve Türk eğitim sisteminde kullanılabilirliği ile öne çıkan görüşler sunan; OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu-The Organization for Economic Co-operation and Development) tarafından öne sürülen yeni binyıl öğrenen özellikleri, AASL (Amerikan Okul Kütüphanecileri Topluluğu-American Association of School Librarians) tarafından alanyazına kazandırılmış standartlar, Trilling ve Fadel (2009) tarafından üç ana başlık altında incelenen beceriler ve Wagner (2008) tarafından yedi başlık altında toplanan becerilerin incelenmesi uygun görülmüştür.

Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2011) tarafından yürütülmüş olan çalışmada, 21. yüzyılda ortaöğretimdeki mevcut öğrenci profilinin ne olduğu ve ne olmasının beklendiği sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada, gündelik yaşamla ilişki kurmak, yeni gelişmelere meraklı ve ilgili olmak, eleştirel düşünmek, sorgulayıcı ve araştırıcı olmak, uluslararası mesleki yeterliklere sahip olmak, sözlü ve yazılı ifade becerisine sahip olmak, zamanı verimli kullanmak, sorumluluk almak, insanlara saygı duymak, girişken kişiliğe, toplumsal duyarlılığa ve kültürel değerlere sahip olmak, ahlaklı olmak, dayanışma ve yardımseverlik anlayışına sahip olmak, üretken olmak, problem çözme becerisine sahip olmak, kendi kararlarını alabilmek, kendini eleştirebilmek, birlikte iş yapma alışkanlığına sahip olmak, bilgiye ulaşabilme yollarını bilmek, bilişim teknolojilerinden yararlanabilmek, kendine güven duygusuna sahip olmak, evrensel insani değerlere duyarlı olmak, sanat duyarlılığına sahip olmak, iletişim kurabilecek ölçüde yabancı dil bilmek gibi özellikler 21. yüzyıl öğrenci profili kapsamında ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin büyük kısmının Türk eğitim sisteminin bahsedilen özellikleri farklı düzeylerde de olsa kazandırdığını, bununla birlikte dil ve sanat eğitiminde istenen düzeyin yakalanamadığını düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca Türk eğitim sisteminin uluslararası standartlarda olduğu önermesine katılım düzeyi de diğerlerine göre daha düşük bulunmuştur. Bu duruma bağlı olarak dil eğitimi, sanat eğitimi ve Türk eğitim sisteminde uluslararası standartlara ulaşma yönündeki iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu ortaya konulmuştur.

Yapılan araştırmalarda, belirtilmiş olan beceriler içerisinden TALIS de belirlenmiş olan 14 beceriden 3 tanesi (Öğrenme ve Yenilik Becerileri, Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri) seçilerek 21.Yüzyıl becerileri ile ilişkilendirilmiş maddelere göre yorumlanmıştır. Bu maddeler göz önüne alındığında;

-Öğrenme ve Yenilik Becerileri- İletişim ve İşbirliği, alt boyutları ile ilişkilendirilmiş

-Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri-Teknoloji Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı, Bilgi Okuryazarlığı alt boyutları ile ilişkilendirilmiş

-Yaşam ve Kariyer Becerileri, -Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler alt boyutları ile ilişkilendirilmiştir.

Bu boyutlar günümüz koşulları göz önünde bulundurularak belirlenmiş ve incelenmiştir. Özelikle teknoloji boyutu salgın (pandemi) sürecinin en çok tartışılan boyutudur. Ülkeler eğitim programlarını yeniden düzenleyerek en iyiye ulaşmaya çalışmaktadır. Çokkültürlü ve çok dilli toplumlar göç dalgalarının da etkisiyle eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi zorunluluğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ülkeler sıkıntılı süreçleri atlatabilmek için işbirliği içinde olmalıdır, deneyimler diğer ülkeler tarafından da paylaşılarak kültürler arasında da işbirliği yoluna gidilmelidir.

Bu alt boyutlara yönelik becerilere (Öğrenme ve Yenilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri) dayalı olarak, ülkelerdeki ortaokul öğretmenlerinin;

(1) Öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım düzeyleri (teknoloji, medya bilgi okuryazarlığı açısından),

(2) Yaşam ve kariyer becerileri boyutunda; çokkültürlü ve çok dilli bir ortamda öğretme dereceleri (sosyal ve kültürler arası beceriler açısından),

(3) Öğrenme ve yenilik becerileri açısından farklı ülke ve kültürden bireylerle iletişimde olma durumlarına (iletişim ve işbirliği açısından) yönelik olarak, öğretmenlerden elde edilen sonuçlara göre planlanmış ve sınırlandırılmıştır.

Tüm bu ifadeler ışığında, bu araştırmada OECD tarafından yapılan (TALIS) çalışması kapsamında öğretmen anketinde bulunan sorulardan günümüz koşulları, öncelikleri ve ölçütleri göz önüne alınarak seçilmiş olan 3 soruya (Ortaokul öğretmenlerinin öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım düzeyleri, çokkültürlü ve çok dilli bir ortamda öğretme dereceleri, farklı ülke ve kültürlerden bireylerle iletişimde olma düzeyleri nedir?) cevap veren, her toplumda önemli katkıları olan öğretmenlerin görüş ve algılarına başvurulmuştur.

Öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçları perspektifinden baktığımızda OECD-TALIS 2018 raporunda öne çıkan önemli bir noktanın öğretmenlerin profesyonel gelişim uygulamalarından en etkili buldukları uygulamalardan birinin işbirliği içinde çalışmak olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, gerek okul ölçeğinde

gerekse daha geniş ölçeklerde (kültürler arası iletişim ölçeğinde) öğretmenlerin işbirliği içinde çalışabilecekleri hizmet içi eğitimleri planlama noktasında bu bulguların değerlendirilmesi oldukça önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bunun yanısıra pek çok OECD ülkesi gibi ülkemizdeki öğretmenlerin de öncelikli olarak belirttiği bilişim teknolojileri becerilerini geliştirme, çokkültürlü, çok dilli sınıflarda öğretim konuları öncelikli hizmetiçi eğitim odakları olarak ele alınması gerektiği için de bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın amacı, 48 ülkeye (Avustralya, Avusturya, Belçika, Brezilya, Bulgaristan, Şili, Tayvan, Kolombiya, Hırvatistan, Güney Kıbrıs, Çekya, Danimarka, Estonya Finlandiya, Fransa, Gürcistan, Macaristan, İsrail, İtalya, Japonya, Kazakistan, Kore, Letonya, Litvanya, Malta, Meksika, Hollanda Yeni Zelenda, Norveç, Portekiz, Rusya Federasyonu, Suudi Arabistan, Singapur, Slovakya, Vietnam, Slovenya, Güney Afrika, İspanya, İsveç, Birleşik Arap Emirlikleri, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere(Birleşik Krallık), Alberta (Kanada), Romanya, Buenos Aires(Arjantin), Şangay (Çin)) göre ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı bilgileri ile profesyonel gelişim aktivitelerine katılım düzeyleri ve düşüncelerinin neler olduğunu incelemektir. Çalışmanın alt problemleri;

- 48 Ülkeye göre ortaokullardaki öğretmenlerin program bilgisi ile öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım düzeyleri nedir?

- 48 Ülkeye göre ortaokullardaki öğretmenlerin program bilgisi ile çok kültürlü ve çok dilli bir ortamda öğretme dereceleri nelerdir?

-48 Ülkeye göre ortaokullardaki öğretmenlerin program bilgisi ile farklı ülke ve kültürden bireylerle iletişimde olma durumları ne düzeydedir? şeklinde belirlenmiştir.

1.3.Önem

Yaşam boyu öğrenme, 1970'lerde UNESCO, OECD ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşların çalışmalarında önemli bir gündem maddesi olarak yer almaktadır. (Doğan ve Kavtelek, 2015). İnsanlar için yaşam boyu öğrenme, başlı

başına bir amaçtır. Charungkaittikul ve Henschke, (2014)'ye göre yaşam boyu öğrenmeyi aynı zamanda bir bütün olarak demokrasi ve insan haklarını, dayanışmayı ve uluslararası farkındalığı teşvik eden, sosyal dışlanmayı önlemek için toplumun temelini oluşturan önemli bir yapı olarak ele almak mümkündür.

Öğrenen ve öğreten boyutları açısından yaşam boyu öğrenmede, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmesi, mesleki gelişim de dâhil olmak üzere geniş bir mesleki gelişim yelpazesini kapsamaktadır. Gelişmiş toplumlarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinin yüksek olması en önemli konular arasındadır (Özer ve Gelen, 2008) yer almaktadır.

Seferoğlu (2004), öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini gerçekleştirmek için çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmasının öneminden bahseder. Öğretmenlerin kalitesinin artırılmasının, eğitim kalitesindeki artışla doğrudan orantılı olduğu Seferoğlu (2004) tarafından belirtilmiştir. Nitekim Talis'de de öğretmenlerin hizmet içi eğitimle kendilerini yetiştirme istekleri üzerinde durulmuştur.

Sürekli değişim ve yenilenme dünyasında, öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini güncellemeleri kaçınılmazdır (Demirel ve Budak; Guskey, 2002). Değişen teknolojik ve sosyal eğilimler de öğretmenlerin beklentilerini etkilemektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları uyarlayarak değişen dünyaya ve modern eğitime ayak uydurmak mümkündür (Guskey, 1986).

Günümüzde çocuklar hızla değişen bir dünya ile karşı karşıya bulunmaktadır. Hızla değişen bir dünyada öğrencilerin günlük yaşamın üstesinden gelebilmeleri için neler yapılması gerektiği, neler yapılabileceği soruları birçok eğitimciyi bu konuda çalışmaya zorlamıştır.

BİT (Bilişim ve İletişim Teknolojileri) de bunu gerçekleştirmek için eğitim alanında kullanılmaya başlamıştır. Bilgi Toplumlarının temelinde ise teknoloji bulunmaktadır. Yeni teknolojiler eğitimde Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE), etkileşimli video, yapay zeka, telekonferans, elektronik haberleşme ile yerini almıştır.

Eğitimde kaliteye ilişkin beklentilerdeki değişimler, değişen toplumsal gereksinimler, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişiklikler ve bu teknolojilerin öğretme ve öğrenme üzerindeki etkisi, öğrenci profilindeki değişim, öğretme ve öğrenmede değişen paradigmalar, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin temelini oluşturmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde gerçek gücün artık fiziksel güçte olmadığı, eğitilmiş bireylerin beyninde olduğunun farkına varılmıştır (Yanpar, 2007). Bilgi toplumlarının gerektirdiği insan gücü profili ise önem ve önceliğin; çağdaş eğitim programları geliştirilmesine bağlı olduğunu göstermiştir. Geliştirilen eğitim programlarının uygulanması, süreç içinde ve sonunda yapılan eğitim programları değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi bilgi toplumunda bağımsız öğrenenlerin yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Ülkelere göre öğretmenlerin;

(1) Öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım oranları ülkeler ve ülkemiz açısından ne düzeydedir?

(2) Çokkültürlü ve çok dilli bir ortamda öğretme dereceleri ülkeler ve ülkemiz açısından ne düzeydedir?,

(3) farklı ülke ve kültürden bireylerle iletişimde olma durumu ülkeler ve ülkemiz açısından ne düzeydedir? ” sorularına ilişkin görüşlerini ve bu görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi bağımsız öğrenenlerin yetişmesinde öğrenme ve öğretim sürecine katkı sağlayacaktır.

1.4.Sayıltılar

1) TALIS 2018 öğretmen anket sorularını cevaplandıran ortaokul öğretmenlerinin gerçek düşüncelerini yansıtacak biçimde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilecek verilerin genellenebilirliği aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yapılmıştır.

1)Öğretmen niteliği kapsamında kullanılan değişkenler TALIS2018 araştırmasında kullanılan öğretmen anketinden elde edilen değişkenler ile sınırlıdır.

2)TALIS 2018 verileri ile sınırlıdır.

3)TALIS 2018 öğretmen anketinin 3 maddesi ile sınırlıdır.

4)TALIS 2018 uygulamasında öğretmen anketlerinden seçilen sorulara verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Program Uygulama: Fiziksel imkanların, öğretim araç gereçlerinin, psikolojik ve sosyal çevrenin etkisi altında öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrenenlerin, velilerin çabaları ile bir eğitim programı belgesinin sınıf içinde uygulanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Onyeachu, 2008).

TALIS: OECD tarafından yürütülen TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi-Teaching and Learning International Survey) çalışması, öğretmenlerin çalışma koşulları ve öğrenme çevresi üzerine yürütülen uluslararası çalışmadır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alan yazında gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılmış olan çalışmalara değinilerek, araştırmayla ilgili toplumsal yapıdaki sürekli değişmeler ile bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler eğitim sistemini de etkilemekte ve yeni arayışları zorunlu kılmaktadır. Bu arayışların başında da günümüzün en etkili iletişim ve bireysel öğretim aracı olarak kabul edilen bilgisayarların eğitim-öğretim sürecinde kullanımı yer almaktadır.

Günümüzde eğitim teknolojisine ilişkin gelişmeler; yeni teknolojik sistemler, öğrenme–öğretme süreçleri, eğitim ortamları, program düzenleme yöntemleri, eğitimde insan gücü ile ilgili gelişmeler olmak üzere beş kategoride incelenmektedir (Alkan ve Teker, 1992, s.42). Bilgisayar destekli öğretim ise eğitim teknolojisi genel kavramı içerisinde; öğretim teknolojisi- bireysel öğretim teknolojisi–programlı öğretim sıralamasından sonra gelmektedir ve öğrenme–öğretme sürecini etkili hale getiren yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Eğitim sistemlerindeki sorunların çözülmesi doğrultusundaki düşüncelerin günümüzde ulaştığı son aşama, başka pek çok sektörde olduğu gibi, sorunların çözümü için teknolojiden, özellikle iletişim teknolojisinden yararlanılmasının kaçınılmazlığıdır (Seniş, 1993, s.5). Bu amaçla koşulabilecek yeni teknolojilerden birisi olan ve çağımıza adını veren bilgisayarların eğitime niçin girdiğine ilişkin birçok neden ortaya atılmıştır. Örneğin; sosyal gerçeklik, öğrencilerin yeni teknolojilerle donanımlı olarak topluma hazırlanmaları gerektiğini ileri sürerken, mesleki gerçeklik, çocukların teknolojik bir toplumda teknolojiyi profesyonelce kullanabilecek şekilde hazırlanmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Pedagojik gerçeklik ise; bilgisayarların öğrenme ve öğretme ortamını zenginleştireceğini savunmaktadır (Akkoyunlu, 1993, s.9).

Son yıllarda eğitim alanında öğrenci sayısının hızla artması, öğretmen/öğrenci oranlamasında ortaya çıkan dengesizlikler, bilgi miktarının hızla artmasına bağlı olarak içeriklerin daha karmaşık hale gelmesi gibi birçok sorun ortaya

çıkmıştır. Buna karşın eğitime olan talep sürekli olarak artmış, bireylerin eğitim olanaklarından daha fazla yararlanma istekleri bireysel öğretimi ön plana çıkarmıştır. İşte gerek bilgisayara, gerekse eğitime ilişkin olarak belirtilen bu gibi nedenlerden dolayı, bilgisayarın eğitimde kullanımı zorunlu hale gelmiştir. Ayrıca bilgisayarın öğrenciyi daha çok güdülemesi, yaşam boyu eğitimi desteklemesi, öğretim programlarındaki esnekliği arttırması da eğitimde bilgisayar kullanımının diğer gerekçeleri olarak ileri sürülmüştür (Alkan, 1997; Gürol, 1990, Arseven, 1986).

"Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi" (Sümer,2003) başlıklı araştırmada Fen Bilgisi dersinin hedeflerine ulaşma düzeyinde; bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulanan deney grubunun erişisini gösteren başarı düzeyi ile geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubunun erişisini gösteren başarı düzeyi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Araştırmanın deneysel bölümünde kullanılan bilgisayar sistemi ders yazılımları ile derslerin yapılmasında dinamik olarak sağlanabilen alıştırma yapma, problem çözme, tekrar, yanlışları görebilme, geri dönme gibi işlemlerin öğrenme düzeyini olumlu yönde etkilediği gerek deneysel çalışmalar sürecindeki gözlemlerden, gerekse verilerin sonuçlarından açıkça görülmüştür.

"8. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Canlılarda Çoğalma Ve Kalıtım Ünitesinin Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Öğrenci Başarısına Etkileri" (Yoldaş, 2002) başlıklı araştırmada bilgisayarla öğretim yönteminin uygulandığı grupta, geleneksel yöntemin uygulandığı gruba göre öğrenci başarısında anlamlı bir fark bulunmuştur. "Bilgisayarla Öğretimin Matematik Erişisine Etkisi" (Öztürel 1987) konulu çalışmada bilgisayarla öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişileri arasında ilk grup lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. "Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi" (Bayraktar, 1988) başlıklı araştırmada, bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubunun, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. "Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi" (İbiş, 1999) konulu çalışmada bilgisayar destekli öğretim alan deney grubunun başarı düzeyi, deneysel işlem sonrasında kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. "7. Sınıf Düzeyinde Denklemler Konusunun

Öğretimde Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Öğrenci Başarılarına Etkileri" (Kirnik, 1988) konulu çalışmada araştırma yapılan iki okulda bilgisayar destekli öğretim yönteminin geleneksel yönteme göre üstünlüğünün olmadığı, bir okulda ise bilgisayar destekli öğretim yönteminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu görülmüştür. Aksoy da, bilgisayar destekli öğretimin geleneksel yönteme göre % 13 kadar dönem sonu başarısını arttırdığını, hatırlamaya etkisinin büyük olduğunu ve öğrenme süresini % 39-88 oranında kısalttığını ortaya koymuştur (Aksoy, 1989).

Bugünlerde, yaygın bir şekilde ilkokuldan yükseköğretim kurumlarına kadar kültürel farklılıklara eğitim programlarında yer verilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Ancak, eğitim programında yapılacak her türlü değişikliğin başarısının öğretmen yeterliliklerine bağlı olduğu iyi bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları ve çokkültürlü eğitimin prensiplerini sınıf ortamında nasıl uygulayacaklarını bilmeleri gerekir. Çokkültürlü eğitimde farklı kültürlerden gelen öğrencilere imkân verilmesi açısından öğretmenin rolü oldukça önemlidir. (Polat, İ , Kılıç, E . 2013).

Çoban, Karaman ve Doğan (2010) yaptıkları çalışmada ABD Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Komisyonu (National Council for Accreditation for Teacher Education (NCATE), 2002) öğretmen adaylarının gelişiminde kültüre duyarlı olarak yetiştirilmelerinin önemini vurgulamakta ve kültürel çeşitliliği, etnik köken, ırk, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, engellilik, dil, din, cinsel yönelim ve coğrafi bölgeye bağlı olarak birey ya da gruplar arasındaki farklılıklar olarak tanımlamaktadır (s.127).

Türkiye'de yapılan bazı çalışmalarda genel olarak öğretmen adaylarının (Coşkun,2012; Demir ve Başarır,2013; Çoban, Karaman ve Doğan,2010; Yavuz ve Anıl,2010; Polat 2009), öğretmenlerin (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) ve öğretim elemanlarının (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar,2013); Demir (2012) çok kültürlülüğe ilişkin olumlu görüş ve tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların aksine Esen (2009), öğretmenlerin Türkiye'nin bir mozaik olduğuna inandığını ancak bölünme endişelerinin olduğunu, öğretmen arkadaşlarının farklılığa ön yargılı olduğunu ancak kendisinin önyargılı olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Karaçam ve Koca (2012), öğretmen adaylarının yeterli düzeyde bilgiye ve farkındalığa sahip olmadıklarını ve bazı kimlikler hakkında olumsuz görüşleri olduğu sonucuna varmıştır. Demirçelik (2012) ve Esen (2009) öğretmenlerin bu konuda eğitim almayı istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet bağlamında ise kadınların erkeklere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar,2013;Demir ve Başarır,2013). Genel olarak çokkültürlülüğe ilişkin olumlu sonuçların elde edilmesi umut verici bir durum olmakla beraber sonuçların "çokkültürlülük" kavramının algılayışıyla alakalı olduğu düşünülmektedir. Zira olumlu sonuçların alındığı çalışmaların nicel çalışmalar, olumsuz sonuçların alındığı çalışmaların ise nitel çalışmalar olduğunu gözden kaçırmamak gerekir. Nitel çalışmalarda görüşmeler sırasında soruların daha net ve anlaşılır sorulduğu, derinlemesine araştırma yapıldığı dikkate alınırsa katılımcıların aslında daha gerçeğe yakın bilgiler verdikleri düşünülmektedir. Esen (2009) ve Karaçam ve Koca'nın (2012) yaptıkları çalışmalar nitel çalışmalar olup her ikisinde de olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte Demirçelik'in (2012) yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerinin farklı kültürlerden gelmesinin kendilerine daha fazla yorduğunu, öğretmen ve idarecilerin bu konuda uzman ekipten eğitim alma ihtiyacı hissetmeleri ile Esen'in (2009) öğretmenlerin kendilerini yetersiz görüp hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını sonucuna ulaşması nitel çalışmalarda daha farklı sonuçların çıktığını göstermektedir

Harari (2018) günümüz dünyasında eğitimde en son verilmesi gereken şeyin bilgi olduğunu, bilgiyi anlamlandırabilme, kullanabilme, önemli ve önemsiz olanı ayırt edebilme ve bu bilgileri dünya ile ilişkilendirebilmenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Talis 2018 de yeni bin yıl öğrenenleri için bilgeye ulaşma yollarının, bilgiyi işlemenin önemini vurgulamıştır.

Waugh ve Godfrey, (1995), Akt.:Aldous ve Rogan (2005) e göre, 21. yüzyılın bilim çağı olması, program yapıcıların ve uygulayıcıların çalışmalarını derinleştirmelerini zorunlu kılmıştır. Eğitim programı geliştirme çalışmaları bütün ülkelerde yaygın olarak görülmektedir.

Jayapraba ve Kanmani (2013)'de ise, eğitimin amacı, öğrencilerin bilgiyi depolamaları yerine, hayatları boyunca kullanacakları düşünme becerilerini ve stratejilerini kazanmalarını sağlama şeklinde ele alınmıştır. Talis araştırması da öğrencilerin bilgiyi depolamalarını değil bilgiyi kullanmalarını, işlemelerini ve geliştirerek yaratıcılığa dönüştürmelerini değerlendirmektedir.

Çakıroğlu (2007a) nun da belirttiği gibi, çağımız bireylerin ne öğrendikleri ile değil, "öğrenmeyi öğrenme" yollarını bilmeleriyle ilgilenmektedir. Tüm bu söylemleri destekleyecek biçimde Kenan (2005) 21.yy'da eğitimin bazı gelişmelerin okulları temelden etkileyeceğini dile getirmiştir. Bu gelişmeler, teknolojik ilerlemeler, dünyadaki siyasi gelişmeler, ekonomik

Öğrencilerin çağın bir gerekliliği olarak 21. yüzyıl becerilerine sahip olması sağlanmalıdır. Toplumun sosyal ve ekonomik gelişiminde, toplumun refah seviyesinin yükseltilmesinde, çağın gerektirdiği becerilerin kazandırılmasında, toplumun dinamiklerine yön veren bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenler büyük öneme sahiptir.

Kennedy ve Odell (2014, 248) 21. yüzyıl becerilerinin; eleştirel düşünme, evrensel farkındalık, yaratıcılık, teknoloji-medya okuryazarlığı ve üretkenlik gibi becerilerden oluştuğunu belirtmiştir. 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığında (Yalçın, 2018) ise 21. yüzyıl becerileri şu şekilde ifade edilmiştir:

> **Öğrenme ve Yenilik Becerileri**: Yenilik ve Yaratıcılık, İletişim, Problem Çözme Becerileri, İşbirliği,
>
> **Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri**: Teknoloji Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı, Bilgi Okuryazarlığı,
>
> **Yaşam ve Kariyer Becerileri**: Girişkenlik ve Özyönetim, Esneklik ve Uyum, Üretkenlik ve Yükümlülük, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler, Liderlik ve Sorumluluk.

Mardis ve Dickinson'ın (2009) bilgi ve medya uzmanlarının 21. yy. öğrenenlerine ilişkin algılarını araştırdıkları çalışmalarında, AASL standartlar ını temel almışlardır. Bilgi ve medya uzmanları okullarda öğretmenlerin öğretim

tasarımı
süreçlerini desteklemek, onlara ihtiyaç duydukları kaynak ve teknolojileri sağla mak, öğrenenlere öğrenme süreçlerinde destek vermek gibi yardımcı öğretim işlerinden sorumlu kişilerdir.

Teknoloji ve eğitim artık bir arada kullanılan iki önemli kavramdır. Teknolojik gelişmeler ve öğretimsel uygulamalar bakımından eğitimde kullanılabilecek her araç, pedagojik inançların yeniden tasarlanmasını ve tanımlanmasını gerektirmektedir (Spires, Hervey ve Watson, 2013).

Koehler ve Mishra (2009) derslere teknoloji entegrasyonun konuların amaçlarına uygun yaratıcı bir biçimde tasarlanması gerektiği ve bu şekilde yapılanması gerektiğini belirtmektedirler.

Bu tanımlardan yola çıkarak yapılan çalışmalar özellikle teknolojivle eğitim kavramlarının iç içe ele alınmasını sağlamaktadır. Çalışmada da öğretmenlerin teknoloji odaklı yaklaşımları değerlendirilmiş, ülkemizin bu bağlamda bulunduğu konum ele alınmış ve diğer ülkelerle karşılaştırılmıştır.

Yapılan tüm çalışmalar göstermiştir ki, gerek teknoloji gerek çokkültürlülük gerekse farklı kültürlerle etkileşimde olma durumları açısından öğretmen yeterlilikleri çerçevesinde ele alınan ve irdelenen tüm konular, öğrencilerin yetiştirilmesinde de doğrudan etkili olmaktadır. Öğretmenler ve okul müdürlerinin belirlenen niteliklerine bakıldığı TALIS gibi araştırmalar yanında, öğrencilerin de değerlendirildiği raporlar mevcuttur.

PISA, TIMMS gibi değerlendirme çalışmaları yine ülkeler bazında karşılaştırılarak, öğrencilerin özellikleri belirlenmiş, belli sıralamalar yayınlanarak uzun dönem tartışmalara yol açmıştır. Bu sonuçların en büyük göstergesi, 21. Yüzyıl özellikleri çerçevesinde öğrenen ve öğretenlerde bulunması gereken özelliklerle ilişkilendirilmiş olmasıdır. Alan yazında pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmada temel amaç, TALIS raporunda ele alınan ölçütlerden bir kaçını günümüz koşulları, öncelikleri ve önem boyutlarında ele alarak yapılacak araştırmalar için kaynak oluşturmaktır.

BÖLÜM III

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırmanın değişkenleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkilere dair kavramsal bir çerçeve sunulacaktır.

3.1. Eğitim Sistemi Özellikleri ve Eğitim Programları

3.1.1.Eğitim Sistemi Özellikleri

Genel olarak eğitim, insani bir faaliyet olup insanın bütün yönleriyle geliştirilmesi olarak tanımlanır. Geleneksel bir yaklaşımla eğitim, bir toplumda insanların ortak değerler çevresinde bütünleştirilmesiyle erdemli bir toplum oluşturma süreci olarak tanımlanır. Günümüzde ise eğitim, sosyal, kültürel, politik, ekonomik boyutları ve işlevleri olduğu kadar milli ve uluslararası boyutları ve işlevleri de olan bir konu ve bir sistem olarak ele alınmaktadır. Eğitim sistemlerinin oluşturulmasında ve işletilmesinde de bu boyutların birlikte düşünülmesi gerekli görülmektedir (Şişman, 2010).

Eğitim, yaygın bir tanımla, "yaşam boyu devam eden bir süreç" olarak görülür. Eğitim, doğumdan ölüme kadar hayatın her alanını ve anını kapsar. Sosyal hayatta insanlar, evde, işyerinde, sokakta, sosyal öğrenme sürecinde birbirinden öğrenir. Bu süreçte herkes, diğerleri için bir öğrenme kaynağı, aynı zamanda kendisinden öğrenilen rol modelidir. İşte bu öğrenme ve öğretme sürecinin, amaçlı, sistemli, planlı, programlı ve düzenli bir biçimde gerçekleştirilmek istenmesi, eğitimin kurumsallaşmasını, bir başka ifadeyle eğitim ve okul sistemlerinin oluşmasını sağlamıştır. Böylece her ülke, temelde sosyal bütünleşme, süreklilik ve istikrarı sağlamak; sosyal ve kültürel mirası sürdürmek için eğitim sistemlerini ve çeşitli eğitim kurumlarını oluşturmuştur.

İnsanoğlunun ihtiyaç gidermeye yönelik çalışmalarının; bilgiyi arama, bulma, üretme, değiştirme, depolama ve geleceğe aktarma konularında çaba göstermelerine yol açtığı düşünülmektedir. Bilginin kompleks ve karmaşık yapısı fonksiyonelliği arttırmaya dönük yaklaşımlar ile birlikte ele alındığında çeşitli bilim dallarının doğmasına neden olmuş; eğitim de sosyal bilimlerin uygulamalı bir alanı olarak yerini almıştır (Genç & Eryaman, 2007).

Eğitim sistemlerinin dönemin baskın değerler dizisine göre şekillendiği, kendine ait sistemini de bünyesinde var olan paradigmalarına göre yapılandırdığı görülmektedir. Ülkelerin benimsemiş olduğu eğitim sistemi modeli, ulusal ve uluslararası alanda gelecekteki konumlarının en büyük belirleyicilerinden biri olmuştur. Halihazırda çağdaş bilgi ve teknolojiye sahip olmayan, sahip olma gereği duymayan bir ülkenin muasır medeniyetler seviyesine ulaşabilmesine, var olan ekonomik-siyasal-kültürel-sosyal-bireysel bağımsızlığını koruyabilmesine olanak bulunmadığı gibi 21. yüzyıl dünya dinamiklerine göre evrensel ilke ve değerleri olmayan bir eğitim sisteminin de ulusal idealler gerçekleştirip amaca hizmet etmesi olanaksız gibi gözükmektedir (Akınoğlu, 2005).

30/03/2012 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu'nca kabul edilen 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile 2012-2013 eğitim öğretim yılında ülkemizde 4+4+4 eğitim sitemine geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 09.05.2012 tarihli "12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar" konulu, B.08.0.ÖKM. O.OO-00.00/401 sayılı genelge ile hayata geçen 4+4+4 eğitim sistemi ile daha önce 8 yıl olan ilköğretim, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim haline getirilmiştir. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, (1.- 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5.- 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. -12. sınıf) olarak düzenlenmiştir (MEB, 2012).

Son yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu ile Türk Milli Eğitim Sisteminin amaç, yapı, süreç ve işlevlerinin yeniden tanzimi son derecede önemli görülmektedir. İnsanın başlangıç noktası olarak kabul edildiği, nicelik ve erişim ile ilgili sorunların geride bırakıldığı, nitelik devrimi gerçekleştirme hedefli bu

vizyonun amacı; çağın gerektirdiği üstün becerilerle donatılmış, sahip olduğu bu donanımı insanlık yararına kullanabilen duyarlı ve nitelikli bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nde gerçekleştirilmesi istenen dönüşümün ise; insanın odağa alındığı, öğretmenin rehber olduğu, evrensel nitelikte, hesap verebilir, esnek, sürdürülebilir, güncellenebilir, ilkesel bir duruş ile çağdaşlaşma yolunda yeni bir boyut kazanmasının beklenildiği görülmektedir (MEB, 2018).

3.1.2.Eğitim Programlarının Tanımı, Kapsamı, Amacı ve Öğeleri

Eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanır (Erden, 1998). Eğitim programı, birçok kavramı da çatısı altına alan şemsiye bir kavramdır (Gültekin, 2013). Eğitim programı *(curriculum)* kavramı Latince kökenli olup dilimize Fransızcadaki "*koşmak, çalıştırmak*" anlamına gelen *currere* kelimesinden geçtiği düşünülmektedir. "*Akım ve rehber*" anlamları da aynı kökten doğmuştur. Curriculum kelimesinin çevirisi; "*izlenen yol, rota*" olarak yapılmakta iken zamanla, eğitim kurumlarında eğitim programı anlamında kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Ellis, 2015).

Eğitim programı alanında çalışma yürüten uzmanlar bu kelimenin düzensiz bir yapıya sahip olması sebebi ile farklı bakış açıları ile farklı tanımlar ortaya koymuşlardır. Alandaki yazarların bazıları, eğitim programı kavramını, *"yazılı belgeler bütünü"* bazıları *"birtakım okul deneyimleri"* bazıları ise *"hedefler ve ilişkili amaçlara bağlı bir plan*", bazıları da "*belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde programın bu amaçlara hizmet edecek şekilde düzenlenmesi"* olarak tanımlamışlardır (Wiles, 2016).

Bir eğitim programının amaca ulaşmaya hizmet edecek nitelikteki soruların yanıtı olan dört boyutu içermesi gerekmektedir. Bu sorular "Neden öğretelim?, Ne-Neyi öğretelim?, Nasıl-Ne şekilde öğretelim?, Ne Kadar öğrettik?" sorularıdır. Bu soruların cevaplarını veren program boyutları ise amaç, içerik (muhteva), eğitim durumları (eğitim-öğretim süreçleri) ve sınama durumlarıdır (değerlendirme) (Küçükahmet, 2000).

Demirel (2012) de, bu boyutları kısaca şöyle açıklamıştır: Hedef; öğrenene kazandırılması istenen davranışları, içerik; hedeflere uygun olan konular bütününü, öğrenme-öğretme süreci; hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerinin seçileceğini, değerlendirme ise; istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolünü ifade etmektedir. Bütün bu öğeler arasındaki dinamik ilişki varlığından dolayı öğelerin herhangi birinde yapılacak bir değişikliğin diğer öğeleri de etkileyeceği belirtilmektedir.

Buna göre eğitim programları bileşenleri;

Gerçekleştirilmesi istenen öğrenme ürünleri,

Öğrenme-öğretme süreçleri

Öğrenene ve öğretene sağlanan eğitsel kaynaklar,

Ders konu içerikleri,

Elde edilmesi beklenen sonuçlar ile elde edilen öğrenme sonuçlarını karşılaştırmaya yönelik sınama koşulları,

Eğitim programı uygulamasına dönük düzenlemelerdir (Demeuse & Strauven, 2016).

3.1.3.Eğitimde Program Geliştirme-Uygulama-Değerlendirme Süreçleri

Bir eğitim programı geliştirme; geliştirilen programı uygulama, uygulanan programı değerlendirme, değerlendirilen programı yayma ve yaygınlaştırma aşamalarından oluşan bir süreci içermektedir (Görgen, 2014).

3.2. Eğitim Programları

Program kelimesinin anlam ve tanımına ilişkin tartışmalar 21. yüzyılda da devam etmektedir. Tartışmalara konu olan tanım çeşitliliği, gerekli farkındalığı oluşturarak önemli başlıkları da içinde barındırabilen, çoğu kesim tarafından kabul

görebilme yüzdesi yüksek ve kapsam gücü geniş bir tanım yapabilme adına atılan adımlar arasında sayılmaktadır. Programın tanımına bakıldığında, tanımlarda akademik bilgiden daha çok genel bilgiye, mutlak bilgiden değişebilen bilgiye, entelektüel becerilerden uygulamalı becerilere, ders merkezliden öğrenci merkezliye, planlanmış ve düzenlenmiş etkinliklerden planlanmamış etkinliklere, okul yönetimi tarafından yapılan rehberlikten daha çok öğrenen seçimlerine doğru bir değişim olduğu görülmektedir (Marsh & Willis, 2007).

Eğitim programı, bir fiil, bir aktivite ya da içsel bir yolculuktur. Modern eğitim programı geliştirme mantığı etimolojik anlamını kısaltarak eğitim programını bir isme, izlenen yolun ta kendisine indirgemiştir. Nesiller boyu eğitimciler, eğitim programının parkurun koşulması sürecinden ziyade somut bir nesne, uygulanan ders planı veya takip edilmesi zorunlu ders kılavuzu olduğuna inandırılarak eğitilmişlerdir (Slattery, 1995).

Eğitim programlarının düzenlenmesi ve uygulanması aşamalarında ülkeler birbirlerinin eğitim sistemlerini inceler ve karşılaştırmalı olarak değerlendirerek kendi sistemlerine bütünleştirmeye çalışır. Karşılaştırmalı eğitim içerisinde ülkeler farklı ülkelerin ya da eğitim sistemlerinin durumlarını ve eğim programlarını inceleyerek kendileri için öneriler hazırlamaktadırlar. Örneğin PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-Programme for International Student Assessment) ve TALIS gibi büyük ölçekli çalışmalarla fen, matematik ve anadil bilgisi ve bunları kullanma gibi konularda bilgi edinilmektedir.

Eğitim programlarının uygulanmasındaki en önemli faktör, öğretmenlerdir. Öğretmenlerin programların uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin görüşlerine göre yapılan bu araştırmada program uygulama sürecine etki eden görüşlerinin olduğu ve eğitim programları ile kazandırılması istenen amaçların hayata geçirilmesi için öncelik sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Baysura (2017), Türkiye'de uygulanan eğitim programı ile eğitilmiş bireylerin, hem ulusal hem uluslararası sınavlara programın belirlenen kazanımlarıyla hazırlandığını, Milli Eğitim Bakanlığı, IEA (Uluslararası Eğitim Başarılarını

Değerlendirme Kuruluşu) ve OECD gibi sınavları uygulayan kurumların da bu sınavların sonuçlarını ve katılımcı ülkelerin başarı durumlarını temel alarak, eğitim politikalarını revize etmek, değiştirmek veya aynen kullanmaya devam etme konusunda kararlar oluşturduğunu belirtmiştir.

Gelecek, gücü elinde tutanların olacaktır. 21. yüzyıl bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen, buna yenilerini katabilen ve bu bilgiyi yayabilen kişi ya da toplumların gücünü ortaya koyacaktır. Toplumların ihtiyacı olan insan profili, 21. yüzyıl öncesi toplumlarının ihtiyaç duyduğu insan profilinden farklıdır. Her işi yapabilen değil en iyisini yapabilen insan tercih edilecektir.

3.3. Eğitimde Program Geliştirme

Program geliştirme, eğitim sürecinde çağa ayak uydurabilmeyi sağlayan anahtar bir kavramdır. Nedeni ise program geliştirmenin değişimlere açık, kendini bu değişimlere göre onaran ve gerekli düzenlemeleri yapan bir yapıya sahip olması olarak gösterilebilir (Üstündağ, 1998).

Demirel (2011)' e göre program geliştirmeyi "eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki devingen bağların bütünü" olarak tanımlamak uygun görülmektedir.

Program geliştirme faaliyetleri, ya ortaya çıkan yeni bir gereksinmeyi karşılamak ya da yetersiz görülen mevcut uygulamalara karşı ihtiyaca cevap veren yeni bir uygulama sunulması amacıyla yürütülmektedir (Erişen, 1998). Program geliştirme, eğitim programını analiz etmekle başlar. Buradaki amaç, eğitim programının nasıllarını göstermenin yanı sıra program oluşturmada hangi kişi, süreç ve işlemlerin sisteme dahil edildiğini göstermektir. Eğitim programı geliştirme çalışmalarında nitel-nicel değerlendirmelere önem verme, sosyal-politik gerçeklerle anlaşma halinde olma ve farklı bireylere hizmet etme ihtiyacı göz önüne alınarak, bu çalışmaların varılması gereken bir yer olmaktan öte bir yolculuk olduğu ilgililerce görülmelidir (Ornstein & Hunkins, 2016).

3.4. Eğitimde Program Uygulama

Sarason (1990), program uygulamayı iki yaklaşımla ele almaktadır. Birincisi, *örgütsel değişim ve bilgi*, düşüncelerin gerçek dünyadaki karşılığı ile ilgili olan yaklaşımdır. İkincisi ise *programlar içinde anlam ve boyut kazandıkları sosyal-kurumsal kuramlar arasındaki ilişki örüntüsünün bilinebilmesi* yaklaşımıdır. Eğitimciler, program uygulayıcılar eğitim sisteminde kendilerini ve kendilerine biçilen rollerin toplum üyeleri nazarında nasıl göründüğünü ve yaşanılan toplumun örf, adet, gelenek, görenek ve erkleri arasındaki ilişkilerin tamamını bilmek ve anlamak zorundadırlar.

Program uygulama; fiziksel imkanların, öğretim araç gereçlerinin, psikolojik ve sosyal çevrenin etkisi altında öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrenenlerin, velilerin çabaları ile bir eğitim programı belgesinin sınıf içinde uygulanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Onyeachu, 2008). Bu durum, bireysel alışkanlık ve farklılıklara, davranış durumlarına, programın üzerinde önemle durduğu faktörlere, işbirliğine, öğrenme hızlarına ve uygulanmakta olan eğitim ve ders programlarına uyum sağlama ile gerçekleştirilebilir.

Program uygulama aşaması birçok faktörü içine almasından ötürü diğer program aşamalarına kıyasla daha kapsamlı bir süreçtir. Program uygulamanın başarısına etki eden üç faktörün olduğu, bu faktörlerin program, süreç ve kişiler olarak belirtildiği görülmektedir. Okullarda eğitim programının amaçlarının öğrencilere kazandırılmasında tüm sorumluluğun görevlilere ait olduğu varsayılmaktadır (Lezotte & Snyder, 2011).

Program uygulama modelleri genel hatları ile incelendiğinde kilit oyuncu olarak nitelendirilen ve eğitim programının uygulanmasında yer alan kişilerin; öğrenenler, öğretmenler, denetim uzmanları, müdürler, yöneticiler, danışmanlar, veliler ve toplumun diğer üyeleri olduğu açığa çıkmaktadır. Kaygı temelli kabul modelinde; sadece öğretmenlerin kilit oyuncu olduğu, değişime direnci kırma, sistem ve eğitsel değişim modellerinde ise öğretmenlerle birlikte diğer kilit oyuncuların yer

aldığı, örgütsel gelişim modelinde ise öğretmenlerin önemli aktör olarak yer almadığı görülmektedir (Ornstein & Hunkins, 2016).

3.5. Eğitimde Program Değerlendirme

Program değerlendirme; eğitim politikalarını, politik bir hedef belirlenmesini, programın etkililiği hakkında karar verme için bir temel oluşturmayı, öğrenci gelişim ve başarımını, öğretmen nitelikleri ve başarımını, programa uygun model seçimini, okul organizasyon şemasını, okul fonlarını, standart düzeni ve sunulan imkanları, kullanılan araç-gereçleri, kütüphane varlık durumunu, okul-toplum ilişkisini, okul-aile işbirliğini, okul iklimini, bireysel ve kitlesel beklentileri analiz etmek gibi amaçların gerçekleştirim sürecidir (Bay & Karakaya, 2006). Eğitim programının yeni anlayış ve gelişmelere açık, bu durumlardan etkilenen ve durumlara göre kendini güncelleyebilen dirik bir yapısı olduğundan program değerlendirme boyutu zorunluluk olarak görülmektedir.

Programın taslak, uygulama ve ürün aşamalarında; etkinlik, verimlilik ve işlevselliğini ortaya koyma, eksik ve aksak yönlerini belirleme ve gidermeye çalışma, işlemeyen fonksiyonlarını tespit etme, onarma ve düzeltme işlemlerinin yapıldığı süreç olan program değerlendirme bu bağlamda, ihtiyaçları giderme, boşlukları doldurma, hataları düzeltme, programı yeniden gözden geçirme, düzenleme ve güncelleme için vazgeçilmez bir araç ve boyut olarak görülmektedir (Bantwini, 2010). Demirtaş (2017)'a göre bir eğitim programının taslak, uygulama ve ürün olarak hedeflenen seviyeye ne oranda ulaştığı, ulaşılan seviyenin eksiklikleri ve hatalarını belirlemeye dönük yapılan çalışmalar program değerlendirme olarak ifade edilmektedir.

Değerlendirme sonuçları, program geliştirme uzmanlarına programın uygulanmasının devamı konusundaki akıbeti hakkında bilgi vermektedir. İhtiyaca göre programın uygulanmasının gözden geçirilmesine, eksiklerinin saptanmasına ya da başka bir aşamaya geçilmesine karar verilmesine olanak sağlamaktadır. Değerlendirme olmadan öğretimim olamayacağı, öğretim durumu hakkında bir çıkarımda bulunulmasının olanaksız olduğunu ve değerlendirmeyi, hedeflenen

davranış değişikliklerin gerçekleşme oranlarını belirleyen verilerin toplanıp analiz edilerek karara bağlanması olarak tanımlamaktadır (Bloom, 1971, Akt.: Demirel, 2011).

Demirbaş (2008)'a göre öğretim programını hazırlayan uzmanların ve araştırmacıların kendi eğitim sistemlerinin işlevselliğini kontrol edebilmeleri için ulusal ve uluslararası düzeyde yaptıkları değerlendirme çalışmaları, ülkelerin eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli yer tutmaktadır. Yapılan değerlendirme çalışmaları öğretim programlarının tekrar ele alınması, eğitimde nitelik ve öğrenen başarı düzeylerinin arttırılmasını sağlamaktadır.

3.6. Türkiye'de Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Öğretmen Nitelikleri

Meslek "bireylerin ilgi, istek, sosyal statü, sosyal katılım gereksinimlerini giderebilmeleri adına, toplumun bireylere sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklemesi sonucu ortaya çıkan, ulusal ve uluslararası mekanizmaların gerektirdiği iş bölümünü oluşturan yaşamsal döngünün bir getirisidir (Koç & Tutkun, 2008). Eğitimin bilim olarak doğuşu ile öğretmenlik meslek bilgisi önem arz etmeye başlamış ve bu meslek için kişilerin özel bilgi ve tecrübelere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Erden, 2001).

Ülke ve kültürlere göre statü ve saygınlığı değişen öğretmenlik mesleği, doğrudan insanla ilintili bir meslek olması yönüyle, sadece maaş karşılığı yapılan bir meslek olarak değil, aynı zamanda fedakarlık gerektiren kutsal bir meslek olarak görülmektedir (Şişman, 2007).

İstendik davranışlara sahip yetiştirilecek birey profilinin öncüsü ve belirleyicisi olan eğitim programları, bireylere kazandırılacak davranış çerçevesini, konu edinilen bilgi, beceri ve tutumları, öğretme-öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme süreçlerini belirlemektedir. Kuşkusuz bu sistemde önemli bir işlevi olan eğitim programlarının uygulayıcısı öğretmenlerdir (Gültekin, 2013). Programların uygulamadaki etkililiğinin arttırılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin programlarda yapılması planlanan değişime dahil edilmeleri ve benimsemelerinin

sağlanması yanında yüklendikleri rollere uygun hareket etmeleri büyük önem arz etmektedir. Arslan & Özpınar (2008)'a göre; öğretmenlerin sahip olması istenilen nitelikler: "Öğretmenin Kişisel ve Mesleki Gelişimi ile İlgili Nitelikler (Rehber olma, sabırlı olma, demokratik, dürüst, tarafsız, empati yapma becerisi yüksek, eğitim kurumunu cazibe merkezi haline getirme ve gelişimini sürdürme becerisine sahip, araştıran, sorgulayan, eleştiren, kendini yenileyen, gelişime açık, teknoloji kullanan, insan ilişkilerinde iyi, yasalara uyan, sorumluluk alan, özdeğerlendirme yapan)", "Öğrenme-Öğretme Süreci ile İlgili Nitelikler (Öğrenme ortamında öğrenciyi merkeze alan, farklı etkinlik geliştiren ve uygulayan, bireysel farklara duyarlı", "Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Nitelikler (Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanan, ölçme sonuçları sonucunda dönüt veren", ve "Öğretmen, Çevre, Veli ve Okul İlişkileri ile İlgili Nitelikler (Ailelerle dialog halinde olan, işbirliği yapan, çevresel bütün imkanlardan yararlanan" olarak dört kategoride sınıflandırıldığı ve sıralandığı görülmektedir.

3.7. 21.Yüzyıl Becerileri ve TALIS

Gelişmiş ülkelerde gerçek gücün artık fiziksel güçte olmadığı, eğitilmiş bireylerin beyninde olduğunun farkına varılmıştır (Yanpar, 2007). Bilgi toplumlarının gerektirdiği insan gücü profili ise önem ve önceliğin; çağdaş eğitim programları geliştirilmesine, geliştirilen eğitim programlarının uygulanmasına, süreç içinde ve sonunda yapılan eğitim programları değerlendirme çalışmalarına verilmesi ile elde edilebilir.

TALIS içeriklerin, öğretmen verimliliği ve öğrenmeye etkisi ya da ilişkisinin nasıl olduğunu ölçmez. Ancak içeriklerin ilişkilerini araştırmak ve içerikler arası karşılıklı ilişkileri araştırmak ve ortaya koymak için fırsatlar sağlamaktadır. Okul iklimi ve öğretmenlerin profesyonel çalışmaları arasındaki ilişki, geribildirim ve profesyonel gelişim ve eğitim uygulamaları arasındaki ilişki, eğitim çevresini oluşturan etkenlerle öğretmenlerin mesleki doyumları, motivasyonları ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişki gibi içerikler arası incelemeler yapılmıştır.

Eğitimde TALIS verilerinin sunduğu ekonomik ve politik araştırmanın kapsamı geniş çaplıdır. Bu bölümü içeren literatür örneği ülkelere özel olmasının yanı sıra uluslararası özellik de göstermektedir. TALIS gibi uluslararası araştırmalara uygun görünen ortak faktörler gelişimine temel oluşturmaktadır.

TALIS e katılımcı ülkelerin öncelik derecelendirmelerinin amacı, bu bölümde TALIS 2018 anketinin oluşumuna katkı sağlayacak genel bir bakış sunan literatür taramasıyla ilgili temaları önermektedir. Bu nedenle her alt bölüm eğitsel politika ve sonuçların desteğiyle araştırma kanıtlarını ortaya koymaktadır. Böylelikle TALIS katılımcı ülkelerin talep ettikleri temaların aslında eğitsel gelişmeye potansiyel hizmet etmesi ve eğitsel gelişimin önemli basamakları olduğu kanıtlanmıştır.

Bu kavramsal çerçevenin son ve final bölümü 3.bölüm; TALIS 2018 tema ve bulgularının müzakeresini araştırmada tema düzenlemesi ve işleyiş sürecine odaklayarak yön değiştirmiştir.

3.8. Öğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmanın Önemi

Bazen 21.yüzyıl yeterlilikleri olarak da adlandırılan 21.yüzyıl becerileri öğrenmede başarılı olmak ve etkin bir şekilde yaşamak için gerekli olabilecek becerileri kapsayan karmaşık bir terimdir. (Binkley,2012)

21. yüzyıl becerilerinin çerçeveleri ve tanımları mevcut olmasına rağmen, çoğu işbirliği, iletişim, BİT, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözmeyi içeren aynı yeterlilikler listesine sahiptir. (Voogt, Pareja Roblin,2012) Voogt ve Pareja Roblin (2012) öğretmenleri pedegojik bilgilerini değiştirmek için desteklemenin yanısıra, BİT' in 21.yüzyıl öğrenimini naıl kolaylaştırabileceğini daha iyi anlamaları gerektiğini öne sürmektedir. 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimi BİT kullanımı yoluyla geliştirilebileceğinden müfredatlar arası gelişime ve pedagojik uygulamalarda değişikliğe adapte olabilmeleri gerektiği tartışılmaktadır. (Voogt, Pareja Roblin,2012)

Okullarda 21.yüzyıl becerilerinin ve yetkinliklerinin geliştirilmesi, BİT'in yaygınlaştırılmasıyla birlikte didaktik yaklaşımlardan pedagojik değişimlere ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur. 21.yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için Bilgi ve

İletişim Teknolojilerinin kullanımının önemi öğretmen ve idarecilerin çoğu tarafından farkedilmektedir ve hala sınıflarda BİT kullanımı sınırlı düzeydedir. (European Commission ,2013) Aslında Avrupalı öğretmenlerin çoğu Bilgi ve İletişim Teknolojilerini ders hazırlığında kullanırken, Avrupa genelinde ortaokul öğrencilerinin % 20'si ders esnasında nadiren BİT kullanmaktadır. (European Comission,2013) Bu yüzden BİT' in derslerde kullanımının yaygınlaştırılması bir ihtiyaçtır.

3.9. Öğretimde Çokkültürlü ve Çok Dilli Olmanın Önemi

Parekh (2002) kültürü, tarih içerisinde yaratılan bir anlam ve önem sistemi, bir grup insanın bireysel ve toplu yaşamlarını anlamada, düzenlemede ve yapılandırmada kullandıkları bir inançlar ve adetler sistemi olarak tanımlar. Fay'a (2001) göre kültür, bir grubun yaşamını anlamlandırmasını sağlayan ve bu gruba yaşam biçimi istikametlerini sunan, karmaşık bir müşterek inançlar, değerler ve kavramlar kümesidir. Kültürlenme işi bazen bilinçli bazen de bilinçsiz olabilir. Sonuçta her bireyin sahip olduğu kültürel bir yapı vardır.

Kymlicka'ya (1998) göre bir kültüre üye olmak kişisel değerler ve tasarılar hakkında sorulara karşılık vermek için başvurduğumuz anlaşılır bir seçim bağlamı ve güvenli bir kimlik ve aidiyet duygusu sağlar. Kültür, zaman içinde birçok değişim sağlar ve bu değişimden olumlu veya olumsuz etkilenir. Kültürler birbirinden etkilenir ve hatta birçok kültür kendi içinde başka birçok alt kültürü oluşturabilir. "Aynı toplum içinde insan toplulukları ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyo-ekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirirler" (Cırık, 2008, s.27). Buradan hareketle kültürü etkileyen birçok faktörün olduğu, aynı toplum içinde kültürün çeşitli etmenler vasıtasıyla farklılaştığı ve aynı kültür içinden farklı alt kültürlerin meydana geldiği söylenebilir.

Çokkültürlülük kavramı ilk olarak ABD'de ortaya çıkmıştır. ABD'nin coğrafi keşiflerle birlikte birçok farklı kültürden insanı barındırdığı bilinen bir gerçektir. Ayrıca çeşitli kültürlerden bu ülkeye göç olmuş ve çokkültürlü bir toplum meydana gelmiştir. "1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde toplumsal çeşitliliğin

artması, insan hakları hareketlerinin ve etnik azınlıkların ayrıca kadınların eşit hak ve olanak taleplerinin yoğunlaşması ile bu gruplara yönelik ırkçılığın, cinsiyetçiliğin ve baskının farkına varılması sonucunda 1970'lerde çokkültürlülük ve çeşitlilik kavramları ortaya çıkmıştır" (Başbay ve Bektaş, 2009, s.33). Çokkültürlülük "1980'lerde ve 1990'larda bilimsel çalışmalara daha çok konu olmaya başlanan bir kavram olmuştur" (Munley, Duncan, McDonnell ve Sauer, 2004, Akt. Başbay ve Bektaş, 2009, s.33).

Kaya (2007) modern bir toplumda, tek tip insan ve tek tip kültür anlayışı kabul edilebilir bir olgu olmadığını özellikle farklı etnik, dini ve kültürel gruplardan oluşan toplumlarda çokkültürlülük bakış açısı ve söylemini toplumsal barışın sağlanması için önemli bir yaklaşım olduğunu ifade eder. "Çokkültürlülük tartışmaları, bireysel haklara saygının kolektif haklara saygıyı beraberinde getirip getirmeyeceği konusu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Eşit öznel hakların demokratik olarak hayata geçirilmesi süreci, "farklı etnik grupların ve kültürel yaşam biçimlerinin eşit haklarla bir arada var olma güvencesiyle sağlanabilecektir" (Habermas,2002, Akt. Ünal,2004,154)

Yakışır (2009) çokkültürlülüğü, farklı din, dil, ırka sahip farklı kültürdeki yani farklı etnik\kültürel kökene sahip toplulukların bir arada yaşama projesi olarak tanımlar. Parekh (2002) çokkültürlülüğün sadece farklılık ve kimlikle ilgili olmadığını bununla birlikte bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplu yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalarla alakalı olduğunu ifade eder. Kaya (2007) çokkültürlülüğü ideal olarak modern toplumların farklı kültürel grupları kapsaması ve bu farklı kültürel grupların eşit statülere sahip olmalarını öngördüğünü belirterek çokkültürlülüğün eşitlik tarafına vurgu yapar.

Özensel (2012) ise çokkültürlü toplumu şöyle ifade eder: "Bir toplumun çokkültürlü olması, sadece o toplumun üyeleri arasında gelenekler, adetler, değerler vb. açısından bir farklılık olması değil, aynı zamanda farklı kültürlere mensup olmaları sebebiyle, benimsenen, kendilerini bağlı gördükleri, uymakla yükümlü hissettikleri etik değerler ve dolayısıyla inandıkları bu değerlerle uyumlu olarak gerçekleşmesini

arzuladıkları adalet anlayışları arasında bir farklılığın bulunduğu anlamına gelir" (s. 60).

Uyumun temelinde çokkültürlü bakış ve ötekileştirme algısı yatar. Kültürel duyarlılık, bir topluluğun etnik, kültürel özelliklerinin, deneyimlerinin, normlarının, değerlerinin, davranış biçimlerinin ve inançlarının yanında çeşitli materyallerin ve programların sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi, teşvik edilmesi ve değerlendirilmesidir (Resnicow ve ark, 2000). Diğer bir deyişle bireyler arasındaki kültürel farklılık ve benzerliklerin, bu farklılık ve benzerliklere değer yüklemeden var olduğunun farkında olmaktır.

Geniş bir pencereden ele alındığında bir toplum içindeki toplulukların farklılıklarının farkında olmak, bu farklılıkları geliştirmesi ve çeşitlendirmesi için desteklenmek anlamına gelir. Bu davranışı kazandırmak için ise saygı ve empati becerilerini geliştirmek, tüm topluma yaygınlaştırmak gereklidir.

Hem dünyada hem de Türkiye'de çokkültürlülüğe ilişkin farklı bakış açıları bulunmakta ve bu yönüyle çokkültürlülüğün tartışmalı bir kavram olduğu kabul edilmektedir. Sosyolojik bir olgu olarak karmaşık bir yapıya sahip olan çok kültürlülük bu çalışma kapsamında "farklı ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, dil, değer, inanç sistemi, deneyim ve cinsel tercih" olarak ele alınmıştır.

Çalışmada çokkültürlülüğün parçalanmayı değil, bütünleşmeyi sağlamada önemli bir unsur olduğu, farklıkların kültürel zenginlik yarattığı görüşünden hareket edilmiştir. Farklı kültürel özelliklerin korunması ve yaşatılması, farklılıkların benimsenmesi, bu yönde duyulan inanca bağlıdır.

Özensel (2012) her toplumun sahip olduğu değerin bir başkası ile kıyaslanmadan bizzat kendi başına bir değer olarak kabul edilmesinin çokkültürlülüğün en büyük felsefi dayanağı olduğunu ifade ederek her kültürün kendi özel koşullarının olduğuna ve diğer kültürlerle kıyaslanmanın yanlışlığını ifade eder. Her kültürel farklılığın tarihi ve sosyolojik arka planı olduğu dolayısıyla farklılık kendi öz yapısı içinde değerlendirilebilir.

Çokkültürlülük tanımlarına bakıldığında farklılık kavramı oldukça geniş bir şekilde ele alınmaktadır. Farklılığın içine din, dil, etnik köken, cinsiyet, yaş, engelli olma, mezhep, cinsel yönelim ile birlikte insanların bireysel ve toplu olarak belirledikleri her türlü inanç ve uygulamalar girmektedir. Farklılık kavramının geniş tanımlanması tek bir etnik kökenden veya dinsel yapıdan oluşan toplumların da çokkültürlü olduğunu söylemeye olanak sağlamaktadır. Genelleyecek olursak tüm toplumların aslında çokkültürlü bir yapıya sahip oldukları sonucu çıkarılabilir.

Parekh'e (2002) göre iki veya daha fazla kültürel topluluğu barındıran toplumlar çokkültürlüdür. Bu tanımdan hareketle ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları bakımdan birçok farklılığı barındıran Türkiye çokkültürlü bir toplumdur.

Konda'nın 2006 yılında yaptığı araştırma verilerine bakıldığında Türkiye toplumunun çokkültürlü yapısını görmek mümkündür. Türkiye'de etnik köken, din ve dil genel kategorilerinin içinde iç içe geçmiş alt tanımlamaların varlığından söz edilebilir. Aynı etnik kökenden olup dili farklı olanlar, farklı etnik kökenden olup inancı aynı olanlar, aynı dili konuşup farklı din ve etnik kökenden olanlar, mezhepsel farklılıklar, gibi alt tanımlamalar yapılabilir

Çokkültürlülük kavramı ve etrafında gelişen tartışmalar mevcut eğitim politikalarının sorgulanmasına, yeni eğitim politikalarının belirlenmesine neden olmaktadır. Ulus devlet mantığında yürütülen tekçi eğitim faaliyetleri sorgulanıp çeşitlilik ekseninde eğitim politikaları belirlenmektedir. Ulus-devletin mevcut yapısıyla, içinde barındırdığı farklı yaşam biçimlerini eşit olarak bir arada tutmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Bu durum, çokkültürlülük tartışmalarının yoğunlaşmasına ve eğitimin çokkültürlü düzenlenmesine yönelik taleplerin artmasına yol açmaktadır (Ünal, 2004).

Parekh (2002) çokkültürlü eğitimi entelektüel merak, özeleştiri, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezci bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetler olarak ifade etmektedir. Eşitlik, meşruiyet ve

çoğulculuk vurgusu yapan Gay'a (1994) göre "Çok kültürlü eğitim etnik, kültürel farklılıklara yaşam ve meşruiyet sağlayan, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik olanak sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı olarak; eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi esas alan kendine özgü değerleri ve kuralları olan bir eğitim politikasıdır"(Akt. Polat,2009,s.156). Hidalgo, Châvez ve Ramage (1996) göre, "çokkültürlü eğitim, çoğulculuk ve farklılık esası üzerine kurulu olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır" (Akt. Demir,2012,s.1456).

Yine Parekh (2002) tek kültürlü eğitimin, eleştiri yeteneğinin gelişimini engellediğini, saldırganlığı, duyarsızlığı, ırkçılığı beslemeye eğimli olduğunu ifade ederek çokkültürlü eğitimin önemine dikkat çekmektedir. Ünal (2004) ise çokkültürlü eğitim politikasını, "öteki"nin özne olarak tanınması politikası olarak ifade ederken bir öğrencinin, aynı zamanda bir kadın, bir işçi çocuğu, yetersizlikten etkilenmiş bir birey (engelli) veya farklı bir etnik kökene dâhil olabileceğine dikkat çekmektedir.

Çokkültürlülük tüm farklılıkların kendini özgür hissettiği ve birbirlerinin yaşam alanını daraltmadığı bir yaklaşımdır. Çokkültürlü eğitim etkinliklerinin eğitim programlarımızın tamamına yansıtılarak toplumu oluşturan bireylerin farklılıklarını tanıma ve destekleme yönünde gelişimlerinin desteklenmesi gerekliliği önemli görülmektedir. Çokkültürlü eğitim yaklaşımları farklı kültürlerin tanınması, farklı kültürlerden gelen bireylerin fırsat ve imkân eşitliliğinden faydalanmasını, kültürel farklılıkların korunması, farklı kültürlerde yaşama becerisi edinmeyi ve çokkültürlü yeterlik kazanma becerisini kazandırmayı hedefler.

Çokkültürlü eğitimin amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Akt. Polat,2009,s.157).

- Akademik başarıyı artırmak (Dunn, 1997)

- Bireylerde önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak (Hohensee, Bisson, Derman-Sparks, 1992)

- Bireyleri kendine güvenen bir kimlik ile yapılandırmak, (Hohensee ve diğerleri, 1992)

- Farklı gruplar arasında iletişimi geliştirmek (Gay, 1994; Bohn ve Sleeter, 2000).

- Bireylerin farklılıkları olan başka bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak, (Hohensee ve diğerleri, 1992)

- Bireylerin kendi değer ve tutumlarını açıklamasına fırsat vererek, saygı ve hoşgörüyü artırmak (Gay, 1994)

- Bireylerin, öz benlik ve özgüvenlerini geliştirerek bireylerin kendisiyle barışık olmasını sağlamak (Gay, 1994)

- Çokkültürlü bir ortamda uyum içinde yaşamayı öğretmek (Coşkun, 2006)

- Kültürel farkındalık sağlayarak, önyargıları kırmak (Dunn, 1997)

- Kültürel okuryazarlık becerisini geliştirmek (Gay, 1994)

- Okulda çoğulculuğu, eşitliği sağlamak (Bohn ve Sleeter, 2000).

- Okulda eleştirel düşünce ortamını sağlamak (Bohn ve Sleeter, 2000).

- Önyargıların, ayrımcılıkların olduğu yerlerde bireylere bunlarla mücadele etme kabiliyeti kazandırmak (Hohensee ve diğerleri, 1992).

- Temel beceri ve yeteneklerin paylaşımında işbirliği sağlamak (Gay, 1994)

Çokkültürlü eğitim sisteminde eğitimin amacına ulaşması için öğretmenin çokkültürlü eğitimin temel felsefesine uygun yeterliklere sahip olması birçok çalışmada ortaya konmuştur. Spiecker ve Steutel'e (2001) göre, 21. yüzyıl öğretmeninde bulunması gereken niteliklerin çokkültürlülük algısına ve öğretmenin farklı yaşam şekillerine hoşgörü-tolerans-esneklik, diğer bir yurttaşın eşit haklara sahip olduğuna saygılı olma, ayrımcılığa karşı güçlü bir duruş vb. demokratik tutumlara sahip olmasıdır (Akt. Tutkun ve Aksoyalp, 2010). İyi bir öğretmende olması

gereken özelliklerden biri de farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcı olmaktır (Çelikten, Şanal ve Yeni,2005). Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı din, dil, ırk, cinsiyet, coğrafi bölge, deneyim, cinsel yönelim, beklenti, politik görüşlere sahip olabileceklerini bilerek öğretmenlik yapmaları büyük önem taşımaktadır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010).

Banks(1991; akt. Taylor ve Quintana, 2003) , kültüre duyarlı öğretmen yeterliklerini geniş bir çerçevede ele alarak üç düzeyde sınıflamıştır: a) Kişisel düzey, b) Sınıf düzeyi ve c) Kurum/okul düzeyi. Öğretmenlerin kişisel düzeyde sahip olması beklenen yeterlikler, bireyin kendi kültürel kimliğini araştırması ve kültürel kimliğinin tarihini bilmesidir.

Dilimiz dünyamızsa, iki ya da daha çok dile hâkim olmak birden çok dünyada yaşamak, ömrü zenginleştirmek demektir. Bununla birlikte çift/çok dillilik çok da kolay bir süreç değildir.Zira dil demek aynı zamanda kültür demektir. Kimliğin, kişiliğin üzerine inşa edileceği dil, beraberinde belli bir tarihi, kültürü de hesaba katmayı gerekli kılmaktadır.

Ana dilinden başka bir dilde temel eğitim alan, ikincil sosyalleşmesini ana dilinden başka bir dilde yaşayan kuşaklar her iki dile de hâkim olmak durumundalar. Anadili ve çoğunluk toplumunun dili ya da ortak dil eş zamanlı olarak yeterince gelişirse ortaya iki dünyadan oluşan bir zenginlik çıkabilmektedir. Ancak çeşitli sebeplerle bu iki dilden biri veya ikisi yeterince gelişmediğinde çift dillilik yerine "çifte yarım dillilik" ya da "anadili kaybı" gibi olgularla karşılaşmak mümkündür. Gerekli kurumsal düzenlemeler yapılarak göç kökenli kuşakların çok dilliliği sosyo-kültürel açıdan desteklenmediğinde, bu zenginlik potansiyeli sorun üreten bir mekanizmaya dönüşebilmektedir.

Çok dillilik, Avrupa Birliğinin üç temel yapısı olan Avrupa Birliği Konseyi, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Parlamentosu'nda yıllardır temel odaklanma alanlarından birisidir. Birlik, uyguladığı dil politikasıyla kültürel kimlik inşası ve toplumsal bütünleşme yanında çok dilliliğin potansiyel eğitim, uzmanlık ve ekonomik imkanlarına ulaşmayı hedeflemektedir. Uygulanan çok dillilik politikasına, çocuklara

çok erken yaşlarda en az iki yabancı dil öğretme hedefini benimseyen 2002 Barselona toplantısında alınan konsey kararları yön vermektedir..

Bu çalışmada neden bu özellik ele alınmıştır? Ülkemizde çokkültürlülük ve çokdillik gerçeği, salgın süreciyle daha fazla ön plana geçmiş, göçler ve uyum konuları daha fazla konuşulur olmuştur. Dünyanın ne denli küçük olduğu ve yaşanan ortak bir sorunun kelebek etkisi gibi yayıldığı gerçeğinden hareketle, biz bu sorunu nasıl çözdük ya da çözeriz? sorularının yanıtları için arayışlara gidilmiştir. Bir ülkenin uzaktan eğitim sisteminin çokkültürlü –çokdilli çocuklarına ulaşımında sağladığı kolaylıklar başka benzer nitelikteki ülkeler için emsal oluşturmuştur. Bu gerçekten yola çıkarak çalışmada bu kavram ele alınmış ve sonuçlar bu boyutta irdelenmeye çalışılmıştır.

3.10. Öğretimde Farklı Ülke ve Kültürden Bireylerle İletişimde Olmanın Önemi:

Sınıf düzeyinde yeterlikler; azınlık öğrencilerini "diğerleri" olarak görmeme, sınıf kültürünü ve bunun öğrenmeye etkisini anlama, sınıfta ve okulda temsil edilen tüm kültürlere saygı duyulan bir sınıf ortamı oluşturma, kültüre duyarlı öğretim programı ve öğretim yöntemleri kullanma, tüm öğrenciler ile iletişim içinde olma ve tüm öğrenciler arasındaki iletişimi sağlama, öğrencilerin kültürel özelliklerini öğretim içine yerleştirme ve buna saygı duyma olarak sıralanmaktadır. Kurum/okul düzeyinde ise çokkültürlülüğü içeren felsefe ve görev oluşturma, öğreticiler için hesap verebilirlik ölçütlerini açık etme, çokkültürlü ortamlar için politika oluşturma ve çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönetimsel ve finansal destek sağlama, belirlenen yeterlikler arasındadır.

Öğretmenlerin sahip olması beklenen çokkültürlü yeterlikler; a) kendi kültürel kimliği ve önyargılarının farkında olma, b)kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenme eğiliminde olma ve c)kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme boyutlarını içermektedir. Kısaca, kültüre duyarlı öğretim uygulamaları, öğrencilerin deneyimlerini, kültürel özelliklerini ve etkili öğretim sunacak yaklaşımları dikkate almaktadır.

Rao (2005), çokkültürlü bir sınıf ortamının yaratılabilmesi için üç aşamalı bir "öğretmen eğitimi" modeli önermiştir. Öğretmen eğitiminin son sınıfında

uygulanabileceği belirtilen modeldeki aşamalar; a) ders kapsamında çokkültürlü öğretmen eğitimi dersi verilmesi, b) ders kapsamında öğretmen adaylarına uygulama yaptırılması ve c) bir yıllık veya dönemlik olarak çokkültürlü ortamlarda alan uygulaması yaptırılması şeklinde belirtmiştir.

Villegas ve Lucas (2002) kültüre duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken altı özellik tanımlamışlardır (Akt. Başbay ve Bektaş, 2009). Bu özellikler:

- Sosyo-kültürel açıdan bilinçli olmak, yani gerçeği algılamanın birçok farklı yönü olduğunu ve bu yönlerin bireylerin sosyal ortamlarından etkilendiğinin farkında olmak,

- Tüm öğrencilerdeki öğrenme kaynaklarını görebilmek, farklılıkları üstesinden gelinmesi gereken problemler olarak görmemek,

- Okulların tüm öğrencilere eğitimsel zenginlik ve çeşitlilik sağlama işlevinde kendi sorumluluğunun farkında olmak,

- Öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandırdığını anlamak ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına destek olmak,

- Öğrencilerinin yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak,

- Öğrencilerin yaşamları hakkında edindiği bilgilerle öğretimi yeniden tasarlamak olarak ifade edilmektedir (s.38)

2005 Kasım ayında ilan edilen Avrupa Komisyonu Bildirgesiyle ise üç hedef belirlenmiştir: Yurttaşların AB mevzuatı, süreçleri ve bilgilerine kendi dillerinde erişebilmelerini sağlamak, dillerin ve çok dilliliğin Avrupa ekonomisi üstünde oynadığı önemli rolü vurgulamak ve bunu daha da geliştirmenin yollarını bulmak, karşılıklı anlayış ve iletişimi iyileştirmek için bütün yurttaşları daha çok dil öğrenip konuşmaları için özendirmek. Avrupa Konseyi, bu hedefler doğrultusunda hemen her yıl aldığı yeni kararlarla ve kurulan komiserliklerle çok dillilik politikalarını sürdürmekte, dilsel çeşitliliği hem dayanışma hem de refah için vazgeçilmez görmektedir. Bu doğrultuda Birlik kurumları için dil öğretimi öncelikli bir mesele olup

yabancı dillerde iletişim eğitim-öğretim verimliliğinin temel kriterlerinden biri haline gelmiştir .

Avrupalı kimliğinin temel zenginliklerinden biri olarak görülen dilsel çeşitlilik hem Brüksel'de hem de Strazburg'da yerleşik bulunan birlik kurumları tarafından teşvik edilmektedir. Avrupa Komisyonu'nun Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü içinde yer alan Çok Dillilik Politikası Birimi ile Avrupa Konseyi'nin Eğitim Müdürlüğünün Dil Politikası Birimi, birliğin dil politikalarını yürütmektedir. Avrupa Konseyi, bir kimsenin birden fazla dile hâkim olmasını "çoğul dillilik", belli bir coğrafyada değişik dillerin eş zamanlı konuşulmasını çok dillilik olarak tanımlasa da Avrupa Birliği kurumları çok dilliliği iki olgu içinde de kullanabilmektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma TALIS 2018 verileriyle gerçekleştirilmiştir. TALIS farklı ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki gelişimini belirlemeye çalışan bir araştırmadır. Bundan dolayı araştırma tarama modelindedir. Bu model ile geçmişte ya da bugüne ait olan bir durum herhangi bir değişikliğe uğratılmadan betimlenmeye çalışılır (Karasar,1999). Tarama modelinin farklı türleri olmakla birlikte, ilişkisel tarama modeli bu modelin bir türünü oluşturmaktadır. Genel anlamda gruba ait özelliklerin belirlenmesi için yapılan tüm çalışmalar tarama modeli altında yapılırken, onun alt türü olan ilişkisel tarama modelinde ise araştırmaya dahil edilen değişken grubunun arasındaki ihtimal olan değişim ve bu değişimin derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2002).

4.2. Katılımcılar

Bu araştırma TALIS 2018 verilerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. TALIS 2018 çalışması ağırlıklı olarak ISCED LEVEL 2 düzeyindedir. Ancak Türkiye'nin de dahil olduğu bazı ülkeler üç farklı okul seviyesinde de katılım göstermişlerdir. TALIS 2018 çalışmasında tesadüfi olarak bölgelerin ve bu bölgelerdeki okullardaki öğretmenlerin seçildiği iki aşamalı olasılıklı örneklem anlayışı vardır (TALIS 2018) Bu çalışmanın katılımcıları araştırmanın tüm sorularına eksiksiz cevap veren ISCED LEVEL2 düzeyindeki 144261 öğretmendir. Ülke ve cinsiyete göre öğretmen dağılımı Tablo 1 de sunulmuştur.

Araştırma TALIS 2018 çalışmasına katılan ISCED LEVEL 2 düzeyindeki 144261 öğretmenin verileri ile gerçekleştirilmiş ve Tablo1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ülke ve cinsiyete göre dağılımı

Ülke	Yaş Grupları	Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Avustralya	25 altı	98	42	140
	25-29	340	156	496
	30-39	483	338	821
	40-49	528	303	831
	50-59	456	242	698
	60 ve üstü	140	95	235
	Toplam	2045	1176	3221
Avusturya	25 altı	80	22	102
	25-29	387	138	525
	30-39	485	319	804
	40-49	620	258	878
	50-59	939	330	1269
	60 ve üstü	277	152	429
	Toplam	2788	1219	4007
Belçika	25 altı	200	65	265
	25-29	563	251	814
	30-39	1114	546	1660
	40-49	844	315	1159

	50-59	665	275	940
	60 ve üstü	57	53	110
	Toplam	3443	1505	4948
Brezilya	25 altı	25	16	41
	25-29	118	78	196
	30-39	470	272	742
	40-49	563	224	787
	50-59	286	147	433
	60 ve üstü	50	25	75
	Toplam	1512	762	2274
Bulgaristan	25 altı	23	6	29
	25-29	62	40	102
	30-39	228	84	312
	40-49	672	123	795
	50-59	766	145	911
	60 ve üstü	255	85	340
	Toplam	2006	483	2489
Şili	25 altı	26	11	37
	25-29	208	126	334
	30-39	376	232	608
	40-49	249	128	377

	50-59	268	107	375
	60 ve üstü	71	48	119
	Toplam	1198	652	1850
Tayvan (Çin Taipeisi)	25 altı	16	7	23
	25-29	170	69	239
	30-39	912	387	1299
	40-49	1067	497	1564
	50-59	368	221	589
	60 ve üstü	24	23	47
	Toplam	2557	1204	3761
Kolombiya	25 altı	12	22	34
	25-29	79	71	150
	30-39	300	310	610
	40-49	392	269	661
	50-59	348	277	625
	60 ve üstü	104	114	218
	Toplam	1235	1063	2298
Hırvatistan	25 altı	16	3	19
	25-29	173	54	227
	30-39	951	283	1234

	40-49	783	189	972
	50-59	395	120	515
	60 ve üstü	177	62	239
	Toplam	2495	711	3206
Güney Kıbrıs	25 altı	2	0	2
	25-29	28	16	44
	30-39	396	77	473
	40-49	302	144	446
	50-59	282	124	406
	60 ve üstü	93	39	132
	Toplam	1103	400	1503
Çekya	25 altı	23	12	35
	25-29	194	88	282
	30-39	501	238	739
	40-49	792	228	1020
	50-59	764	172	936
	60 ve üstü	229	74	303
	Toplam	2503	812	3315
Danimarka	25 altı	6	5	11
	25-29	76	69	145

	30-39	266	204	470
	40-49	389	217	606
	50-59	277	160	437
	60 ve üstü	96	82	178
	Toplam	1110	737	1847
Estonya	25 altı	29	11	40
	25-29	114	45	159
	30-39	352	100	452
	40-49	559	106	665
	50-59	796	135	931
	60 ve üstü	499	103	602
	Toplam	2349	500	2849
Finlandiya	25 altı	6	1	7
	25-29	128	51	179
	30-39	483	232	715
	40-49	617	266	883
	50-59	557	222	779
	60 ve üstü	136	69	205
	Toplam	1927	841	2768
Fransa	25 altı	38	20	58
	25-29	134	87	221

	30-39	520	290	810
	40-49	627	329	956
	50-59	375	170	545
	60 ve üstü	78	57	135
	Toplam	1772	953	2725
Gürcistan	25 altı	10	6	16
	25-29	58	28	86
	30-39	376	60	436
	40-49	649	69	718
	50-59	672	107	779
	60 ve üstü	556	146	702
	Toplam	2321	416	2737
Macaristan	25 altı	10	2	12
	25-29	92	30	122
	30-39	408	148	556
	40-49	776	182	958
	50-59	913	219	1132
	60 ve üstü	244	83	327
	Toplam	2443	664	3107
İsrail	25 altı	45	8	53
	25-29	171	40	211

	30-39	499	190	689
	40-49	568	170	738
	50-59	346	134	480
	60 ve üstü	78	33	111
	Toplam	1707	575	2282
İtalya	25 altı	1	2	3
	25-29	81	31	112
	30-39	427	141	568
	40-49	851	229	1080
	50-59	838	206	1044
	60 ve üstü	465	146	611
	Toplam	2663	755	3418
Japonya	25 altı	63	94	157
	25-29	233	319	552
	30-39	306	532	838
	40-49	355	417	772
	50-59	403	459	862
	60 ve üstü	82	164	246
	Toplam	1442	1985	3427
Kazakistan	25 altı	329	169	498
	25-29	533	274	807

	30-39	1321	435	1756
	40-49	1346	301	1647
	50-59	1272	261	1533
	60 ve üstü	197	92	289
	Toplam	4998	1532	6530
Kore	25 altı	7	1	8
	25-29	172	54	226
	30-39	508	252	760
	40-49	645	214	859
	50-59	554	293	847
	60 ve üstü	21	29	50
	Toplam	1907	843	2750
Letonya	25 altı	43	17	60
	25-29	88	25	113
	30-39	243	50	293
	40-49	543	45	588
	50-59	653	74	727
	60 ve üstü	335	38	373
	Toplam	1905	249	2154
Litvanya	25 altı	11	5	16
	25-29	58	28	86

	30-39	410	96	506
	40-49	879	113	992
	50-59	1261	227	1488
	60 ve üstü	444	101	545
	Toplam	3063	570	3633
Malta	25 altı	90	27	117
	25-29	230	76	306
	30-39	379	152	531
	40-49	259	117	376
	50-59	73	74	147
	60 ve üstü	12	20	32
	Toplam	1043	466	1509
Meksika	25 altı	31	16	47
	25-29	161	116	277
	30-39	528	361	889
	40-49	493	380	873
	50-59	266	306	572
	60 ve üstü	38	59	97
	Toplam	1517	1238	2755
Hollanda	25 altı	62	18	80
	25-29	115	82	197

	30-39	280	221	501
	40-49	227	168	395
	50-59	199	202	401
	60 ve üstü	71	113	184
	Toplam	954	804	1758
Yeni Zelanda	25 altı	59	17	76
	25-29	155	65	220
	30-39	323	150	473
	40-49	375	182	557
	50-59	295	168	463
	60 ve üstü	170	97	267
	Toplam	1377	679	2056
Norveç	25 altı	30	18	48
	25-29	287	177	464
	30-39	618	368	986
	40-49	822	407	1229
	50-59	452	211	663
	60 ve üstü	239	189	428
	Toplam	2448	1370	3818
Portekiz	25 altı	3	2	5
	25-29	13	10	23

	30-39	291	123	414
	40-49	1089	376	1465
	50-59	1020	351	1371
	60 ve üstü	139	91	230
	Toplam	2555	953	3508
Rusya Federasyonu	25 altı	115	36	151
	25-29	230	75	305
	30-39	598	122	720
	40-49	960	98	1058
	50-59	899	114	1013
	60 ve üstü	454	99	553
	Toplam	3256	544	3800
Suudi Arabistan	25 altı	70	46	116
	25-29	40	113	153
	30-39	449	358	807
	40-49	481	301	782
	50-59	52	57	109
	60 ve üstü	1	0	1
	Toplam	1093	875	1968
Singapur	25 altı	96	2	98
	25-29	488	188	676

	30-39	759	471	1230
	40-49	449	352	801
	50-59	196	110	306
	60 ve üstü	59	26	85
	Toplam	2047	1149	3196
Slovakya	25 altı	13	5	18
	25-29	154	64	218
	30-39	557	161	718
	40-49	792	163	955
	50-59	594	90	684
	60 ve üstü	224	42	266
	Toplam	2334	525	2859
Vietnam	25 altı	51	12	63
	25-29	261	67	328
	30-39	1122	582	1704
	40-49	795	390	1185
	50-59	255	222	477
	60 ve üstü	7	13	20
	Toplam	2491	1286	3777
Slovenya	25 altı	2	0	2

	25-29	48	15	63
	30-39	445	118	563
	40-49	460	151	611
	50-59	544	107	651
	60 ve üstü	102	40	142
	Toplam	1601	431	2032
Güney Afrika	25 altı	44	28	72
	25-29	149	111	260
	30-39	252	149	401
	40-49	336	212	548
	50-59	248	210	458
	60 ve üstü	52	31	83
	Toplam	1081	741	1822
İspanya	25 altı	15	9	24
	25-29	161	103	264
	30-39	981	575	1556
	40-49	1648	964	2612
	50-59	1430	883	2313
	60 ve üstü	219	164	383

	Toplam	4454	2698	7152
İsveç	25 altı	10	11	21
	25-29	78	60	138
	30-39	350	215	565
	40-49	613	263	876
	50-59	439	203	642
	60 ve üstü	163	106	269
	Toplam	1653	858	2511
Birleşik Arap Emirlikleri	25 altı	53	24	77
	25-29	594	264	858
	30-39	2206	1136	3342
	40-49	1582	1154	2736
	50-59	460	526	986
	60 ve üstü	42	59	101
	Toplam	4937	3163	8100
Türkiye	25 altı	53	11	64
	25-29	474	236	710
	30-39	1037	756	1793
	40-49	487	423	910
	50-59	136	123	259

	60 ve üstü	11	43	54
	Toplam	2198	1592	3790
Amerika Birleşik Devletleri	25 altı	56	24	80
	25-29	187	70	257
	30-39	434	225	659
	40-49	490	242	732
	50-59	332	137	469
	60 ve üstü	93	71	164
	Toplam	1592	769	2361
İngiltere (Birleşik Krallık)	25 altı	61	20	81
	25-29	204	110	314
	30-39	490	261	751
	40-49	357	225	582
	50-59	234	118	352
	60 ve üstü	30	16	46
	Toplam	1376	750	2126
Alberta (Kanada)	25 altı	27	7	34
	25-29	89	57	146
	30-39	184	107	291

	40-49	198	107	305
	50-59	99	71	170
	60 ve üstü	13	7	20
	Toplam	610	356	966
Romanya	25 altı	39	17	56
	25-29	179	83	262
	30-39	773	286	1059
	40-49	930	299	1229
	50-59	499	147	646
	60 ve üstü	141	125	266
	Toplam	2561	957	3518
Buenos Aires (Arjantin)	25 altı	20	14	34
	25-29	114	50	164
	30-39	353	180	533
	40-49	345	185	530
	50-59	433	155	588
	60 ve üstü	43	17	60
	Toplam	1308	601	1909
Şangay (Çin)	25 altı	96	23	119
	25-29	382	147	529

	30-39	1018	280	1298
	40-49	1051	320	1371
	50-59	320	214	534
	60 ve üstü	9	11	20
	Toplam	2876	995	3871
Toplam	25 altı	2215	934	3149
	25-29	9053	4507	13560
	30-39	26762	13173	39935
	40-49	30855	12815	43670
	50-59	23929	9626	33555
	60 ve üstü	7040	3352	10392
	Toplam	99854	44407	144261

TALIS 2018'de ülkeler arasında önemli farklılıklar olmakla birlikte OECD genelinde öğretmenlerin ortalama yaşı 44 tür. Bu farklılıklar, genç öğretmenlerin (30 yaş altı) ve yaşlı öğretmenlerin (50 yaş ve üstü) çeşitli oranlarını yansıtmaktadır. Aralığın bir ucundaki Belçika, Flaman topluluğu, İngiltere, Malta, Suudi Arabistan, Şangay (Çin), Singapur, Türkiye, Birleşik Arap Emirlikleri ve Vietnam gibi ülkelerde ortalama öğretmen yaşı 40 ve altıdır. Diğer uçta ise Bulgaristan, Estonya, Gürcistan, İtalya, Letonya, Litvanya ve Portekiz'de öğretmenler ortalama 48 yaş üstüdür.

Bulgaristan, Estonya, Letonya ve Litvanya'da öğretmenlerin yarısından çoğu 50 yaş ve üstüdür. Macaristan, İtalya ve Portekiz 'de öğretmenlerin 45 %'inden fazlası da aynı yaşlı öğretmen nüfusunu oluşturmaktadır., 2016'da OECD ülkelerinde ortalama emeklilik yaşının erkeklerde 64.3, kadınlarda 63,7 olduğundan beri bu eğitim sistemleri, 15 yıl ya da daha yakın bir zamanda çok sayıda öğretmenin yerini doldurma zorunluluğuyla karşı karşıya kalabilir. (OECD, 2017, pp. 93, Table 3.7[22]).Öğrenci kayıtlarında öngörülen değişiklikler hesaba katılarak yeni öğretmen istihdamı emekliliğin neden olduğu boşluğu karşılayamazsa, bu tür zorluklar kaçınılmaz olarak ortaya çıkacaktır.

4.3.Verileri Toplama Araçları

TALIS çalışması öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini, ,memnuniyetlerini ve inanışlarını demografik özellikleriyle birlikte incelemeye çalışmaktadır. Öğretmenlere uygulanan ankette mesleki gelişim ihtiyaçları sorgulanmaktadır. Bu ihtiyaçlar on üç alan olarak belirlenmiştir. Ancak bu çalışmada 21. Yüzyıl becerileriyle ilgili olan üç ihtiyaç alanıyla analizler yapılmıştır. Bunlar "Öğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı", "Çokkültürlü ve Çok dilli Bir Ortamda Öğretim", "Farklı ülke ya da Kültürden Bireylerle İletişimde Olmak" dır. Program bilgisi ihtiyacı ile bu üç ihtiyaç arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma verileri, TALIS 2018 (http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm) indirilmiştir. Verilerin analizi öğretmenlere uygulanan ankette yer alan "Program Bilgisi", "Öğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı" "Çok Kültürlü ve Çok Dilli Bir Ortamda Öğretim", "Farklı ülke ya da Kültürden Bireylerle İletişimde Olmak" sorularına verilen cevaplar ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Anket maddeleri 1= "Şu anda gerek yok", 2 "Düşük düzeyde ihtiyaç", 3 "Orta düzeyde ihtiyaç" ve 4 "Yüksek düzeyde ihtiyaç" şeklinde sıralı ölçek mantığında seçeneklere sahiptir.

4.4.Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan anket maddeleri sıralı ölçek türündedir. Bu maddeler arasındaki ilişkiler Goodman- Kruskal Gamma ile belirlenmiştir (Çilan,2009). Bu analiz için parametrik test varsayımları aranmamaktadır. Sonuçların anlamlılığı için sınır değer .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlı çıkan Goodman-Kruskal Gamma katsayısının ilişki gücünün yorumlanmasında Babbie, Halley &Zaino (2007) görüşlerinden yararlanılmış ve bu görüşler Tablo 2.'de sunulmuştur. Bu test frekans analizine dayalı olduğundan bulguların sunumunda tablolarda yüzdelere yer verilmemiştir.

Tablo 2. Goodman-Kruskal Gamma katsayısının yorumlanma değerleri

İlişkinin Gücü	Değer Aralıkları
Yok	0.00
Zayıf / İlgili Olmayan İlişki	± .01 - .09
Orta / Hiçbir Şeye Değer	± .10 - .29
Güçlü İlişkinin Kanıtı / Aşırı İlgili	± .30 - .99
Mükemmel / Çok Güçlü Olasılıkta İlişki	± 1.00

Öğretmenlerin eğitim programı bilgisi ile öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım düzeyleri, çokkültürlü ve çok dilli bir ortamda öğretme dereceleri, farklı ülke ve kültürlerden bireylerle iletişimde olma düzeyleri arasındaki ilişkiler Goodman-Kruskal Gamma ile belirlenmiştir. Verilerin analizleri ile elde edilen sonuçların, program uygulama süreci ile ilgili öğretmen görüşlerinin anlaşılmasına ve yapılan saptama ve değerlendirmelerin uluslararası alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde problem durumunda ifade edilen alt problemlerin çözümüne ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1.Ülkelere göre ortaokul öğretmenlerinin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Öğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve yorumlar

İki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için Gamma katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar TALIS 2018' in ülke sıralamasına göre Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Ülkelere göre öğretmenlerin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Öğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişkiye ilişkin frekans ve Gamma değerleri

Ülke	Öğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı	Program Bilgisi					Gamma
		Şu anda gerek yok	Düşük düzeyde ihtiyaç	Orta düzeyde ihtiyaç	Yüksek düzeyde ihtiyaç	Toplam	
Avustralya	Şu anda gerek yok	230	138	72	14	454	.34*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	272	597	251	42	1162	
	Orta düzeyde ihtiyaç	207	583	386	66	1242	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	43	133	130	58	364	
	Toplam	752	1451	839	180	3222	
Avusturya	Şu anda gerek yok	558	204	79	23	864	.30*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	426	470	160	24	1080	
	Orta düzeyde ihtiyaç	526	618	270	33	1447	

	Yüksek düzeyde ihtiyaç	167	247	171	36	621	
	Toplam	1677	1539	680	116	4012	
Belçika	Şu anda gerek yok	633	288	113	28	1062	.29*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	585	617	213	45	1460	
	Orta düzeyde ihtiyaç	558	659	339	70	1626	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	219	276	219	89	803	
	Toplam	1995	1840	884	232	4951	
Brezilya	Şu anda gerek yok	167	46	20	1	234	.49*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	182	305	75	21	583	
	Orta düzeyde ihtiyaç	178	352	300	39	869	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	86	168	206	132	592	
	Toplam	613	871	601	193	2278	
Bulgaristan	Şu anda gerek yok	273	62	14	12	361	.56*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	318	205	55	31	609	
	Orta düzeyde ihtiyaç	343	275	183	148	949	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	94	97	95	284	570	
	Toplam	1028	639	347	475	2489	
Şili	Şu anda gerek yok	227	112	45	10	394	.46*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	129	258	91	30	508	
	Orta düzeyde ihtiyaç	115	223	260	39	637	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	41	91	102	78	312	
	Toplam	512	684	498	157	1851	
Tayvan (Çin Taipeisi)	Şu anda gerek yok	116	37	29	4	186	.52*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	71	480	264	47	862	
	Orta düzeyde ihtiyaç	68	607	931	193	1799	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	33	177	393	312	915	
	Toplam	288	1301	1617	556	3762	
Kolombiya	Şu anda gerek yok	73	55	27	2	157	.54*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	95	223	113	13	444	
	Orta düzeyde ihtiyaç	91	278	478	63	910	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	50	157	328	254	789	
	Toplam	309	713	946	332	2300	
Hırvatistan	Şu anda gerek yok	211	77	20	7	315	.41*

	Düşük düzeyde ihtiyaç	277	324	89	16	706	
	Orta düzeyde ihtiyaç	371	517	380	53	1321	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	160	309	271	125	865	
	Toplam	1019	1227	760	201	3207	
Güney Kıbrıs	Şu anda gerek yok	349	74	24	9	456	.49*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	217	182	41	8	448	
	Orta düzeyde ihtiyaç	174	142	108	18	442	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	42	37	41	40	160	
	Toplam	782	435	214	75	1506	
Çekya	Şu anda gerek yok	426	149	33	8	616	.40*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	413	461	122	13	1009	
	Orta düzeyde ihtiyaç	393	563	261	33	1250	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	99	191	108	48	446	
	Toplam	1331	1364	524	102	3321	
Danimarka	Şu anda gerek yok	311	78	19	8	416	.45*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	204	365	76	7	652	
	Orta düzeyde ihtiyaç	154	296	118	11	579	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	48	85	42	25	200	
	Toplam	717	824	255	51	1847	
Estonya	Şu anda gerek yok	120	70	15	4	209	.49*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	144	369	140	20	673	
	Orta düzeyde ihtiyaç	168	626	561	55	1410	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	37	169	223	136	565	
	Toplam	469	1234	939	215	2857	
Finlandiya	Şu anda gerek yok	123	68	64	7	262	.41*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	127	385	214	19	745	
	Orta düzeyde ihtiyaç	124	498	544	77	1243	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	36	140	234	109	519	
	Toplam	410	1091	1056	212	2769	
Fransa	Şu anda gerek yok	325	85	34	4	448	.37*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	259	292	115	23	689	
	Orta düzeyde ihtiyaç	306	439	204	26	975	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	134	266	152	61	613	

	Toplam	1024	1082	505	114	2725	
Gürcistan	Şu anda gerek yok	214	68	62	18	362	.55*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	114	180	108	31	433	
	Orta düzeyde ihtiyaç	187	222	499	166	1074	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	94	110	227	467	898	
	Toplam	609	580	896	682	2767	
Macaristan	Şu anda gerek yok	403	97	20	5	525	.44*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	526	372	62	18	978	
	Orta düzeyde ihtiyaç	403	371	184	40	998	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	182	206	122	97	607	
	Toplam	1514	1046	388	160	3108	
İsrail	Şu anda gerek yok	245	60	22	14	341	.48*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	206	243	86	25	560	
	Orta düzeyde ihtiyaç	212	279	195	57	743	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	109	170	163	196	638	
	Toplam	772	752	466	292	2282	
İtalya	Şu anda gerek yok	279	110	60	5	454	.43*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	215	484	195	12	906	
	Orta düzeyde ihtiyaç	252	684	521	51	1508	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	62	189	214	85	550	
	Toplam	808	1467	990	153	3418	
Japonya	Şu anda gerek yok	21	13	13	6	53	.48*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	6	185	183	57	431	
	Orta düzeyde ihtiyaç	14	324	1004	288	1630	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	10	143	578	582	1313	
	Toplam	51	665	1778	933	3427	
Kazakistan	Şu anda gerek yok	731	178	112	17	1038	.71*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	407	431	287	48	1173	
	Orta düzeyde ihtiyaç	356	419	1428	429	2632	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	89	106	560	935	1690	
	Toplam	1583	1134	2387	1429	6533	
Kore	Şu anda gerek yok	110	54	29	7	200	.72*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	107	410	153	32	702	

	Orta düzeyde ihtiyaç	57	242	876	103	1278	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	7	65	187	312	571	
	Toplam	281	771	1245	454	2751	
Letonya	Şu anda gerek yok	156	79	46	10	291	.51*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	127	199	121	39	486	
	Orta düzeyde ihtiyaç	140	284	344	149	917	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	31	74	165	194	464	
	Toplam	454	636	676	392	2158	
Litvanya	Şu anda gerek yok	165	115	37	9	326	.54*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	195	466	168	19	848	
	Orta düzeyde ihtiyaç	204	614	650	139	1607	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	49	197	358	249	853	
	Toplam	613	1392	1213	416	3634	
Malta	Şu anda gerek yok	185	71	29	11	296	.37*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	123	194	86	20	423	
	Orta düzeyde ihtiyaç	150	210	192	38	590	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	39	67	63	36	205	
	Toplam	497	542	370	105	1514	
Meksika	Şu anda gerek yok	270	180	47	15	512	.52*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	220	376	205	43	844	
	Orta düzeyde ihtiyaç	150	334	334	110	928	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	33	94	186	163	476	
	Toplam	673	984	772	331	2760	
Hollanda	Şu anda gerek yok	143	76	40	4	263	.33*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	105	317	127	18	567	
	Orta düzeyde ihtiyaç	117	331	174	22	644	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	30	119	105	31	285	
	Toplam	395	843	446	75	1759	
Yeni Zelanda	Şu anda gerek yok	168	94	18	3	283	.38*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	243	352	81	10	686	
	Orta düzeyde ihtiyaç	192	462	145	14	813	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	51	125	79	25	280	
	Toplam	654	1033	323	52	2062	

Norveç	Şu anda gerek yok	177	111	72	20	380	.35*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	127	341	278	37	783	
	Orta düzeyde ihtiyaç	228	667	829	107	1831	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	52	246	381	146	825	
	Toplam	584	1365	1560	310	3819	
Portekiz	Şu anda gerek yok	160	90	25	2	277	.41*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	207	558	168	10	943	
	Orta düzeyde ihtiyaç	314	934	575	41	1864	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	45	150	180	50	425	
	Toplam	726	1732	948	103	3509	
Rusya Federasyonu	Şu anda gerek yok	492	174	35	10	711	.59*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	499	399	166	50	1114	
	Orta düzeyde ihtiyaç	305	366	467	294	1432	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	59	107	163	222	551	
	Toplam	1355	1046	831	576	3808	
Suudi Arabistan	Şu anda gerek yok	631	34	11	13	689	.63*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	202	108	24	11	345	
	Orta düzeyde ihtiyaç	283	101	155	44	583	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	207	75	86	238	606	
	Toplam	1323	318	276	306	2223	
Singapur	Şu anda gerek yok	105	61	31	6	203	.40*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	167	578	225	33	1003	
	Orta düzeyde ihtiyaç	152	734	580	76	1542	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	34	140	191	83	448	
	Toplam	458	1513	1027	198	3196	
Slovakya	Şu anda gerek yok	217	102	58	11	388	.51*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	173	343	181	36	733	
	Orta düzeyde ihtiyaç	151	444	568	102	1265	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	37	97	192	149	475	
	Toplam	578	986	999	298	2861	
Vietnam	Şu anda gerek yok	24	5	7	10	46	.64*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	18	44	58	40	160	
	Orta düzeyde ihtiyaç	22	45	550	875	1492	

	Yüksek düzeyde ihtiyaç	8	22	284	1765	2079	
	Toplam	72	116	899	2690	3777	
Slovenya	Şu anda gerek yok	328	86	23	0	437	.52*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	369	283	47	6	705	
	Orta düzeyde ihtiyaç	251	294	156	18	719	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	26	56	59	30	171	
	Toplam	974	719	285	54	2032	
Güney Afrika	Şu anda gerek yok	202	54	9	37	302	.42*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	154	161	53	22	390	
	Orta düzeyde ihtiyaç	177	204	161	46	588	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	106	139	160	139	544	
	Toplam	639	558	383	244	1824	
İspanya	Şu anda gerek yok	427	172	59	7	665	.37*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	621	1034	309	27	1991	
	Orta düzeyde ihtiyaç	787	1743	831	90	3451	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	176	410	334	132	1052	
	Toplam	2011	3359	1533	256	7159	
İsveç	Şu anda gerek yok	249	77	36	11	373	.39*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	225	299	95	16	635	
	Orta düzeyde ihtiyaç	271	399	263	20	953	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	95	220	174	63	552	
	Toplam	840	995	568	110	2513	
Birleşik Arap Emirlikleri	Şu anda gerek yok	2125	374	115	36	2650	.59*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	1390	914	258	60	2622	
	Orta düzeyde ihtiyaç	709	551	639	110	2009	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	163	139	186	332	820	
	Toplam	4387	1978	1198	538	8101	
Türkiye	Şu anda gerek yok	1018	181	35	10	1244	.58*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	781	429	73	11	1294	
	Orta düzeyde ihtiyaç	391	280	245	63	979	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	60	59	73	83	275	
	Toplam	2250	949	426	167	3792	
	Şu anda gerek yok	317	77	23	7	424	.42*

Amerika Birleşik Devletleri	Düşük düzeyde ihtiyaç	315	395	109	8	827	
	Orta düzeyde ihtiyaç	250	480	174	25	929	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	48	87	45	26	206	
	Toplam	930	1039	351	66	2386	
İngiltere (Birleşik Krallık)	Şu anda gerek yok	375	218	87	11	691	.36*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	220	372	139	30	761	
	Orta düzeyde ihtiyaç	132	257	155	25	569	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	19	40	36	15	110	
	Toplam	746	887	417	81	2131	
Alberta (Kanada)	Şu anda gerek yok	110	35	9	2	156	.41*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	114	186	46	5	351	
	Orta düzeyde ihtiyaç	96	189	71	13	369	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	16	43	24	10	93	
	Toplam	336	453	150	30	969	
Romanya	Şu anda gerek yok	348	143	33	7	531	.56*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	310	495	135	33	973	
	Orta düzeyde ihtiyaç	254	522	408	74	1258	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	92	168	232	269	761	
	Toplam	1004	1328	808	383	3523	
Buenos Aires (Arjantin)	Şu anda gerek yok	206	66	39	5	316	.30*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	197	188	58	7	450	
	Orta düzeyde ihtiyaç	247	305	171	18	741	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	131	131	104	37	403	
	Toplam	781	690	372	67	1910	
Şangay (Çin)	Şu anda gerek yok	86	60	52	14	212	.69*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	61	446	226	100	833	
	Orta düzeyde ihtiyaç	62	279	1115	203	1659	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	21	82	222	843	1168	
	Toplam	230	867	1615	1160	3872	
Toplam	Şu anda gerek yok	14829	4858	1902	484	22073	.53*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	12463	17315	6529	1273	37580	
	Orta düzeyde ihtiyaç	11292	20246	19982	4774	56294	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	3470	6619	8848	9791	28728	

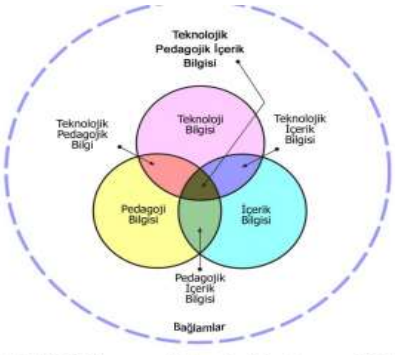
	Toplam	42054	49038	37261	16322	144675	

*p<.05

Tablo 3'de görüldüğü gibi iki değişken arasında tüm ülkelerde ve toplamda yüksek düzeyde bir ilişki vardır. İlişki katsayısı aralığı .72 ile .29 arasında değişmektedir. Tüm katılan ülkeler için toplamda ilişki katsayısı .53'dür. En yüksek ilk üç ülke Kore (.72), Kazakistan (.71), Şangay (Çin) (.69) iken, son üç ülke Hollanda (.33), Avusturya (.3), Buenos Aires (Arjantin) .3 ve Belçika (.29)dır. Türkiye'de bu ilişki katsayısı .58 düzeyindedir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin program bilgisi ihtiyacı arttıkça öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya yönelik ihtiyaçları da artmaktadır. Değişen ve güncellenen programların bilgi ve iletişim teknolojileri ile sıkı bağı düşünüldüğünde programların uygulanmasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının kaçınılmaz olduğu görülmektedir.

Teknoloji kullanımı günümüzde öğretmenlerin teknopedagojik donanımlarının da önemini ortaya koymuştur. Teknopedagojik eğitim, öğretmenlerin öğretim sürecinde teknoloji, pedagoji ve içerik bilgilerini bütünleştirme yeterliklerine odaklanan güncel teknoloji entegrasyonu yaklaşımıdır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına teknoloji entegrasyonu becerisinin kazandırma yollarından biri, öğretmen eğitimi sürecinde teknopedagojik eğitime yer verilmesidir.

Teknopedagoji, başka bir deyişle teknoloji destekli bir eğitim gerçekleştirebilmeyi sağlayacak şekilde bir eğitim programı hazırlamak için öğretmen, öğrenciler hatta kütüphane çalışanları ile öğretim teknologlarını da kapsayan bir ekibin birlikte yapacağı bir öğretim tasarımı olarak tanımlanabilir.



Şekil 1.*TPİB Yapısının Bileşenleri*(Koehler ve Mishra, 2008)

Şekil 1.TPİB Yapısının Bileşenleri(Koehler ve Mishra, 2008), Akt; Şimşek ve ark, 2013, 7)

Şimşek ve ark (2013) tarafından düzenlenen şekilde görüldüğü gibi, teknolojik içerik bilgisi, içerik bilgisi ve pedagoji bilgisi kesişim noktaları barındırmaktadır. Teknoloji ve eğitim birbirini tamamlayıcı konumdadır. Bu araştırmada da belirlediğimiz alt probleme dayalı olarak ülkeler arası teknoloji ve eğitim ilişkisi boyutu, ortak ağlar açısından destekleyicidir.

21. yy. becerileri açısından bakıldığında Trilling ve Fadel (2009) öğrenen becerilerini üç ana başlık ve her birinin altında çeşitli sayılarda alt başlıklar halinde incelemektedirler. Öğrenme ve yenilik önemli temel becerilerdir. Dijital okuryazarlık becerileri, kariyer ve yaşam becerileri olarak sıralanmaktadır. 21. yy. öğrenenlerinin temel öğrenme amacı, gerek bilgiye ulaşma gerekse bilgiyi yapılandırma süreçlerini kapsadığından hem beceri başlıklarını hem de performans göstergelerini açıklayabilmektedir.

21. yy.ın bilgi ve beceri kuşağı 21. yy. temel konuları ve temaları çerçevesinde kullanılan üç tür beceriden oluşmaktadır. Bu beceriler yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileridir. Sözü edilen bu üç beceri 21. yy. değişimlerinden etkilenmekte ve bu değişim ile birlikte yenilenmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Bu temel açıklamaya dayalı olarak öğretmenlerin sahip olması gereken teknoloji bilgisinin öğrenenler üzerinde de önemli bir öncelik taşıdığı söylenebilir.

Göksun ve Kurt (2017), tarafından yapılan çalışmada elde ettikleri görüşe dayalı olarak, öğretmen yetiştirme programlarında, teknoloji bilgisine yönelik derslerin, BÖTE bölümü programı dışında kalan tüm programlarda Bilgisayar I ve Bilgisayar II dersleri ile sınırlı olduğu görülmüştür (YÖK, 2007) yorumunu yapmışlardır. Buna rağmen, öğretmenlik mesleğinde, teknopedagojik içerik bilgisine (TPACK) doğru bir yönelimin ön plana çıktığı söylenebilir" şeklinde değerlendirme TEDMEM raporuna dayalı olarak görüş bildirmişlerdir. Bu görüş araştırmamızın teknoloji, 21.yy öğreten özellikleri ve eğitim-teknoloji ağını açıklayıcı niteliktedir.

Ülkelere göre öğretmenlerin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Çok Kültürlü ve Çok Dilli Bir Ortamda Öğretim" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular.

İki değişken arasındaki ilişikliyi belirlemek için Gamma katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4'da sunulmuştur.

Tablo 4: Ülkelere göre öğretmenlerin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Çok Kültürlü ve Çok Dilli Bir Ortamda Öğretim" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişkiye yönelik frekans ve gamma değerleri

Ülke	Çok Kültürlü ve Çok Dilli Bir Ortamda Öğretim	Program Bilgisi					Gamma
		Şu anda gerek yok	Düşük düzeyde ihtiyaç	Orta düzeyde ihtiyaç	Yüksek düzeyde ihtiyaç	Toplam	
Avustralya	Şu anda gerek yok	345	298	155	40	838	.28*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	246	641	313	65	1265	
	Orta düzeyde ihtiyaç	123	418	283	44	868	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	38	94	88	31	251	
	Toplam	752	1451	839	180	3222	
Avusturya	Şu anda gerek yok	806	402	189	26	1423	.23*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	380	518	215	30	1143	
	Orta düzeyde ihtiyaç	302	398	165	26	891	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	189	221	111	34	555	
	Toplam	1677	1539	680	116	4012	
Belçika	Şu anda gerek yok	1101	626	257	67	2051	.27*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	480	647	317	68	1512	
	Orta düzeyde ihtiyaç	275	406	212	48	941	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	139	161	98	49	447	
	Toplam	1995	1840	884	232	4951	
Brezilya	Şu anda gerek yok	134	53	22	9	218	.43*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	132	177	50	20	379	
	Orta düzeyde ihtiyaç	170	246	220	35	671*	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	177	395	309	129	1010	
	Toplam	613	871	601	193	2278	
Bulgaristan	Şu anda gerek yok	262	88	50	60	460	.21*

	Düşük düzeyde ihtiyaç	290	207	81	94	672	
	Orta düzeyde ihtiyaç	290	232	146	173	841	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	186	112	70	148	516	
	Toplam	1028	639	347	475	2489	
Şili	Şu anda gerek yok	163	93	48	12	316	.27*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	102	165	85	25	377	
	Orta düzeyde ihtiyaç	123	207	183	41	554	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	124	219	182	79	604	
	Toplam	512	684	498	157	1851	
Tayvan (Çin Taipeisi)	Şu anda gerek yok	138	161	118	46	463	.43*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	79	661	512	116	1368	
	Orta düzeyde ihtiyaç	47	393	819	189	1448	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	24	86	168	205	483	
	Toplam	288	1301	1617	556	3762	
Kolombiya	Şu anda gerek yok	59	29	30	8	126	.33*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	78	160	107	25	370	
	Orta düzeyde ihtiyaç	86	223	382	69	760	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	86	301	427	230	1044	
	Toplam	309	713	946	332	2300	
Hırvatistan	Şu anda gerek yok	509	398	179	33	1119	.28*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	220	384	222	47	873	
	Orta düzeyde ihtiyaç	180	289	227	56	752	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	110	156	132	65	463	
	Toplam	1019	1227	760	201	3207	
Güney Kıbrıs	Şu anda gerek yok	280	53	17	4	354	.40*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	199	147	39	13	398	
	Orta düzeyde ihtiyaç	195	152	97	20	464	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	108	83	61	38	290	
	Toplam	782	435	214	75	1506	
Çekya	Şu anda gerek yok	802	399	128	27	1356	.39*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	298	592	180	24	1094	
	Orta düzeyde ihtiyaç	165	290	168	28	651	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	66	83	48	23	220	
	Toplam	1331	1364	524	102	3321	
Danimarka	Şu anda gerek yok	394	206	55	16	671	.36*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	154	298	68	11	531	
	Orta düzeyde ihtiyaç	112	217	96	7	432	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	57	103	36	17	213	
	Toplam	717	824	255	51	1847	

Estonya	Şu anda gerek yok	226	319	175	26	746	.33*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	129	475	289	50	943	
	Orta düzeyde ihtiyaç	81	348	369	67	865	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	33	92	106	72	303	
	Toplam	469	1234	939	215	2857	
Finlandiya	Şu anda gerek yok	234	322	223	49	828	.29*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	110	448	412	71	1041	
	Orta düzeyde ihtiyaç	52	258	343	66	719	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	14	63	78	26	181	
	Toplam	410	1091	1056	212	2769	
Fransa	Şu anda gerek yok	537	343	135	31	1046	.25*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	189	302	131	28	650	
	Orta düzeyde ihtiyaç	167	247	136	22	572	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	131	190	103	33	457	
	Toplam	1024	1082	505	114	2725	
Gürcistan	Şu anda gerek yok	373	210	282	181	1046	.38*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	119	199	206	101	625	
	Orta düzeyde ihtiyaç	92	137	330	187	746	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	25	34	78	213	350	
	Toplam	609	580	896	682	2767	
Macaristan	Şu anda gerek yok	864	426	148	67	1505	.20*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	281	293	91	32	697	
	Orta düzeyde ihtiyaç	200	181	102	31	514	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	169	146	47	30	392	
	Toplam	1514	1046	388	160	3108	
İsrail	Şu anda gerek yok	418	221	108	60	807	.36*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	152	263	121	55	591	
	Orta düzeyde ihtiyaç	125	167	146	56	494	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	77	101	91	121	390	
	Toplam	772	752	466	292	2282	
İtalya	Şu anda gerek yok	321	181	92	13	607	.38*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	213	513	224	22	972	
	Orta düzeyde ihtiyaç	209	585	509	47	1350	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	65	188	165	71	489	
	Toplam	808	1467	990	153	3418	
Japonya	Şu anda gerek yok	30	74	69	41	214	.45*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	13	367	630	215	1225	
	Orta düzeyde ihtiyaç	7	184	910	370	1471	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	1	40	169	307	517	

	Toplam	51	665	1778	933	3427	
Kazakistan	Şu anda gerek yok	693	248	465	205	1611	.28*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	358	372	549	299	1578	
	Orta düzeyde ihtiyaç	376	344	1091	617	2428	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	156	170	282	308	916	
	Toplam	1583	1134	2387	1429	6533	
Kore	Şu anda gerek yok	140	154	141	31	466	.51*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	75	379	286	80	820	
	Orta düzeyde ihtiyaç	48	174	702	139	1063	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	18	64	116	204	402	
	Toplam	281	771	1245	454	2751	
Letonya	Şu anda gerek yok	233	228	173	84	718	.30*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	113	212	208	102	635	
	Orta düzeyde ihtiyaç	74	156	213	102	545	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	34	40	82	104	260	
	Toplam	454	636	676	392	2158	
Litvanya	Şu anda gerek yok	358	619	389	101	1467	.31*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	143	442	387	88	1060	
	Orta düzeyde ihtiyaç	74	236	327	131	768	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	38	95	110	96	339	
	Toplam	613	1392	1213	416	3634	
Malta	Şu anda gerek yok	163	59	33	14	269	.30*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	125	165	78	18	386	
	Orta düzeyde ihtiyaç	136	218	166	33	553	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	73	100	93	40	306	
	Toplam	497	542	370	105	1514	
Meksika	Şu anda gerek yok	96	80	51	22	249	.19*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	132	151	104	46	433	
	Orta düzeyde ihtiyaç	191	331	194	78	794	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	254	422	423	185	1284	
	Toplam	673	984	772	331	2760	
Hollanda	Şu anda gerek yok	261	265	115	20	661	.35*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	81	414	219	27	741	
	Orta düzeyde ihtiyaç	44	138	86	19	287	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	9	26	26	9	70	
	Toplam	395	843	446	75	1759	
Yeni Zelanda	Şu anda gerek yok	273	133	30	5	441	.43*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	230	490	111	14	845	
	Orta düzeyde ihtiyaç	123	344	144	17	628	

	Yüksek düzeyde ihtiyaç	28	66	38	16	148	
	Toplam	654	1033	323	52	2062	
Norveç	Şu anda gerek yok	310	333	289	58	990	.30*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	111	453	423	67	1054	
	Orta düzeyde ihtiyaç	129	441	624	99	1293	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	34	138	224	86	482	
	Toplam	584	1365	1560	310	3819	
Portekiz	Şu anda gerek yok	151	100	60	9	320	.20*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	167	504	202	15	888	
	Orta düzeyde ihtiyaç	294	776	456	32	1558	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	114	352	230	47	743	
	Toplam	726	1732	948	103	3509	
Rusya Federasyonu	Şu anda gerek yok	675	354	243	169	1441	.24*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	335	347	216	123	1021	
	Orta düzeyde ihtiyaç	229	218	269	159	875	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	116	127	103	125	471	
	Toplam	1355	1046	831	576	3808	
Suudi Arabistan	Şu anda gerek yok	615	60	30	28	733	.48*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	232	113	40	29	414	
	Orta düzeyde ihtiyaç	226	79	149	51	505	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	250	66	57	198	571	
	Toplam	1323	318	276	306	2223	
Singapur	Şu anda gerek yok	253	321	144	21	739	.42*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	132	813	406	71	1422	
	Orta düzeyde ihtiyaç	62	323	416	61	862	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	11	56	61	45	173	
	Toplam	458	1513	1027	198	3196	
Slovakya	Şu anda gerek yok	312	284	222	56	874	.32*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	120	399	318	70	907	
	Orta düzeyde ihtiyaç	118	237	358	97	810	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	28	66	101	75	270	
	Toplam	578	986	999	298	2861	
Vietnam	Şu anda gerek yok	39	56	375	1035	1505	.20*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	16	36	176	335	563	
	Orta düzeyde ihtiyaç	15	15	269	717	1016	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	2	9	79	603	693	
	Toplam	72	116	899	2690	3777	
Slovenya	Şu anda gerek yok	448	205	71	6	730	.23*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	217	221	79	18	535	

	Orta düzeyde ihtiyaç	187	189	94	11	481	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	122	104	41	19	286	
	Toplam	974	719	285	54	2032	
Güney Afrika	Şu anda gerek yok	308	54	17	9	388	.58*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	166	273	59	24	522	
	Orta düzeyde ihtiyaç	83	159	222	82	546	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	82	72	85	129	368	
	Toplam	639	558	383	244	1824	
İspanya	Şu anda gerek yok	537	231	67	16	851	.33*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	601	1108	354	42	2105	
	Orta düzeyde ihtiyaç	611	1469	766	76	2922	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	262	551	346	122	1281	
	Toplam	2011	3359	1533	256	7159	
İsveç	Şu anda gerek yok	363	199	78	13	653	.33*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	207	342	139	25	713	
	Orta düzeyde ihtiyaç	180	303	243	34	760	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	90	151	108	38	387	
	Toplam	840	995	568	110	2513	
Birleşik Arap Emirlikleri	Şu anda gerek yok	2373	367	148	44	2932	.58*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	1168	968	288	58	2482	
	Orta düzeyde ihtiyaç	576	481	593	132	1782	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	270	162	169	304	905	
	Toplam	4387	1978	1198	538	8101	
Türkiye	Şu anda gerek yok	780	141	58	22	1001	.28*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	507	267	83	34	891	
	Orta düzeyde ihtiyaç	547	289	181	53	1070	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	416	252	104	58	830	
	Toplam	2250	949	426	167	3792	
Amerika Birleşik Devletleri	Şu anda gerek yok	454	145	44	11	654	.43*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	278	502	135	17	932	
	Orta düzeyde ihtiyaç	153	326	145	21	645	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	45	66	27	17	155	
	Toplam	930	1039	351	66	2386	
İngiltere (Birleşik Krallık)	Şu anda gerek yok	394	237	119	19	769	.30*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	223	398	159	29	809	
	Orta düzeyde ihtiyaç	106	210	111	20	447	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	23	42	28	13	106	
	Toplam	746	887	417	81	2131	
	Şu anda gerek yok	139	63	14	3	219	.37*

Alberta (Kanada)	Düşük düzeyde ihtiyaç	105	197	54	9	365	
	Orta düzeyde ihtiyaç	70	153	62	10	295	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	22	40	20	8	90	
	Toplam	336	453	150	30	969	
Romanya	Şu anda gerek yok	360	184	92	44	680	.30*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	225	380	140	65	810	
	Orta düzeyde ihtiyaç	220	415	340	82	1057	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	199	349	236	192	976	
	Toplam	1004	1328	808	383	3523	
Buenos Aires (Arjantin)	Şu anda gerek yok	265	106	60	7	438	.26*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	163	192	57	13	425	
	Orta düzeyde ihtiyaç	197	217	129	11	554	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	156	175	126	36	493	
	Toplam	781	690	372	67	1910	
Şangay (Çin)	Şu anda gerek yok	126	237	290	138	791	.50*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	46	391	342	192	971	
	Orta düzeyde ihtiyaç	41	180	819	212	1252	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	17	59	164	618	858	
	Toplam	230	867	1615	1160	3872	
Toplam	Şu anda gerek yok	19115	10365	6298	3006	38784	.31*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	10140	17986	9905	3022	41053	
	Orta düzeyde ihtiyaç	8111	13999	15012	4678	41800	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	4688	6688	6046	5616	23038	
	Toplam	42054	49038	37261	16322	144675	

Tablo 4'te görüldüğü gibi iki değişken arasında 29 ülke (Brezilya, Tayvan, Kolombiya, Güney Kıbrıs, Çekya, Danimarka, Estonya, Gürcistan, İsrail, İtalya, Japonya, Kore, Letonya, Litvanya, Malta, Hollanda, Yeni Zelenda, Norveç, Suudi Arabistan, Singapur, Slovakya, Güney Afrika, İsveç, Birleşik Arap Emirlikleri, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere (Birleşik Krallık), Alberta (Kanada), Romanya, Şangay (Çin), ve genelde güçlü düzeyde; 17 ülkede (Avustralya, Avusturya ,Belçika, Bulgaristan, Şili, Hırvatistan, Finlandiya, Fransa, Macaristan Kazakistan, Meksika, Portekiz, Rusya Federasyonu, Vietnam, Slovenya, Türkiye, Buenos Aires (Arjantin)) ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Yüksek düzeydeki ilişki aralığı .58 ile .30 arasında değişmektedir. Yüksek düzeydeki en yüksek ilk üç ülke Güney Afrika (.58), Birleşik Arap Emirlikleri (.58), Kore (.51) ve Şangay (Çin) (.50) iken; son üç

ülke Slovakya (.32), Litvanya (.31), Malta (.30), Letonya (.30), Romanya (.30), Norveç (.30) ve İngiltere (Birleşik Krallık) (.30)'tır. Orta düzeydeki ilişki katsayısı aralığı ise .29 ile .19 arasında değişmektedir. Orta düzeydeki ülkelerde en yüksek üç ülke Finlandiya (.29), Kazakistan (.28), Türkiye (.28), Avustralya (.28), Belçika (.27) ve Şili (.27) iken, en düşük ülkeler Bulgaristan (.21), Vietnam (.20), Portekiz (.20), Macaristan (.20) ve Meksika (.19)'dır. Tüm katılan ülkeler için toplamda ilişki katsayısı .31'dir. Dünyada göçlerin artması ve alt kültürlerden öğrencilerin gelmesinden dolayı sınıflarda çok kültürlü ve çok dilli ortam oluşmaktadır. Aynı zamanda programların sosyal ve kültürel temelleri dikkate alındığında programların sosyal ve kültürel çerçevesinde değişmesi güncellenmesi ve uygulanması kaçınılmazdır. Dolayısıyla programlar değişmekte ve değişen programların bilgisine ihtiyaç duyulmakta. Programların uygulanmasında gelişen dünyada oluşan çok kültürlü ve çok dilli ortamların dikkate alınması zorunlu hale gelmektedir. Yukarıdaki analiz sonuçları da program bilgisi ihtiyacı ile çok kültürlü ve çok dilli ortamda öğretim profesyonel gelişim ihtiyaçlarının birbirini desteklediği görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye orta düzeydeki etkiyle benzer bir duruma sahiptir.

5.2. Ülkelere göre öğretmenlerin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Farklı ülke ya da Kültürden Bireylerle İletişimde Olmak" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İki değişken arasındaki ilişikliyi belirlemek için Gamma katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Ülkelere göre öğretmenlerin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Farklı ülke ya da Kültürden Bireylerle İletişimde Olmak" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişki

Ülke	Farklı ülke ya da Kültürden Bireylerle İletişimde Olmak	Program Bilgisi					Gamma
		Şu anda gerek yok	Düşük düzeyde ihtiyaç	Orta düzeyde ihtiyaç	Yüksek düzeyde ihtiyaç	Toplam	
Avustralya	Şu anda gerek yok	433	382	185	49	1049	.32*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	218	734	399	72	1423	
	Orta düzeyde ihtiyaç	82	296	212	36	626	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	19	39	43	23	124	
	Toplam	752	1451	839	180	3222	
Avusturya	Şu anda gerek yok	832	386	170	29	1417	.28*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	456	598	258	29	1341	
	Orta düzeyde ihtiyaç	262	409	180	34	885	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	127	146	72	24	369	
	Toplam	1677	1539	680	116	4012	
Belçika	Şu anda gerek yok	1303	730	312	82	2427	.34*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	449	729	328	77	1583	
	Orta düzeyde ihtiyaç	168	289	182	41	680	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	75	92	62	32	261	
	Toplam	1995	1840	884	232	4951	
Brezilya	Şu anda gerek yok	143	69	27	10	249	.28*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	130	226	69	25	450	
	Orta düzeyde ihtiyaç	156	224	229	53	662	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	184	352	276	105	917	
	Toplam	613	871	601	193	2278	
Bulgaristan	Şu anda gerek yok	277	81	40	45	443	.31*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	318	217	89	97	721	
	Orta düzeyde ihtiyaç	306	246	164	156	872	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	127	95	54	177	453	
	Toplam	1028	639	347	475	2489	
Şili	Şu anda gerek yok	189	96	47	18	350	.33*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	116	212	103	26	457	

	Orta düzeyde ihtiyaç	123	209	208	27	567	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	84	167	140	86	477	
	Toplam	512	684	498	157	1851	
Tayvan (Çin Taipeisi)	Şu anda gerek yok	156	244	208	72	680	.37*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	83	685	609	168	1545	
	Orta düzeyde ihtiyaç	32	300	672	162	1166	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	17	72	128	154	371	
	Toplam	288	1301	1617	556	3762	
Kolombiya	Şu anda gerek yok	72	49	33	6	160	.3*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	68	174	127	30	399	
	Orta düzeyde ihtiyaç	76	232	425	86	819	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	93	258	361	210	922	
	Toplam	309	713	946	332	2300	
Hırvatistan	Şu anda gerek yok	388	261	124	29	802	.26*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	279	442	217	40	978	
	Orta düzeyde ihtiyaç	227	374	295	56	952	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	125	150	124	76	475	
	Toplam	1019	1227	760	201	3207	
Güney Kıbrıs	Şu anda gerek yok	355	81	26	5	467	.46*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	211	155	50	12	428	
	Orta düzeyde ihtiyaç	144	139	92	22	397	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	72	60	46	36	214	
	Toplam	782	435	214	75	1506	
Çekya	Şu anda gerek yok	771	409	116	27	1323	.4*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	347	601	198	20	1166	
	Orta düzeyde ihtiyaç	160	265	161	34	620	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	53	89	49	21	212	
	Toplam	1331	1364	524	102	3321	
Danimarka	Şu anda gerek yok	468	292	83	17	860	.38*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	147	362	92	9	610	
	Orta düzeyde ihtiyaç	78	126	64	10	278	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	24	44	16	15	99	
	Toplam	717	824	255	51	1847	
Estonya	Şu anda gerek yok	238	298	150	23	709	.38*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	125	505	308	50	988	
	Orta düzeyde ihtiyaç	83	361	399	75	918	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	23	70	82	67	242	
	Toplam	469	1234	939	215	2857	
Finlandiya	Şu anda gerek yok	263	359	263	57	942	.29*

	Düşük düzeyde ihtiyaç	95	480	461	86	1122	
	Orta düzeyde ihtiyaç	41	217	278	48	584	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	11	35	54	21	121	
	Toplam	410	1091	1056	212	2769	
Fransa	Şu anda gerek yok	598	389	146	32	1165	.28*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	187	341	148	28	704	
	Orta düzeyde ihtiyaç	137	229	137	29	532	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	102	123	74	25	324	
	Toplam	1024	1082	505	114	2725	
Gürcistan	Şu anda gerek yok	341	184	230	122	877	.39*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	103	190	212	104	609	
	Orta düzeyde ihtiyaç	105	148	354	203	810	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	60	58	100	253	471	
	Toplam	609	580	896	682	2767	
Macaristan	Şu anda gerek yok	857	396	136	59	1448	.24*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	331	353	96	40	820	
	Orta düzeyde ihtiyaç	182	207	118	23	530	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	144	90	38	38	310	
	Toplam	1514	1046	388	160	3108	
İsrail	Şu anda gerek yok	415	216	123	64	818	.32*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	158	285	133	60	636	
	Orta düzeyde ihtiyaç	119	160	129	50	458	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	80	91	81	118	370	
	Toplam	772	752	466	292	2282	
İtalya	Şu anda gerek yok	335	176	67	11	589	.4*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	200	553	258	26	1037	
	Orta düzeyde ihtiyaç	207	589	538	46	1380	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	66	149	127	70	412	
	Toplam	808	1467	990	153	3418	
Japonya	Şu anda gerek yok	28	47	47	34	156	.46*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	15	362	526	174	1077	
	Orta düzeyde ihtiyaç	7	208	1015	413	1643	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	1	48	190	312	551	
	Toplam	51	665	1778	933	3427	
Kazakistan	Şu anda gerek yok	717	226	368	162	1473	.37*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	393	431	579	297	1700	
	Orta düzeyde ihtiyaç	343	348	1216	652	2559	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	130	129	224	318	801	
	Toplam	1583	1134	2387	1429	6533	

Kore	Şu anda gerek yok	148	180	179	40	547	.49*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	77	368	288	87	820	
	Orta düzeyde ihtiyaç	39	169	674	132	1014	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	17	54	104	195	370	
	Toplam	281	771	1245	454	2751	
Letonya	Şu anda gerek yok	214	191	133	72	610	.33*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	129	258	227	96	710	
	Orta düzeyde ihtiyaç	79	144	244	131	598	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	32	43	72	93	240	
	Toplam	454	636	676	392	2158	
Litvanya	Şu anda gerek yok	336	447	265	54	1102	.35*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	129	550	426	103	1208	
	Orta düzeyde ihtiyaç	105	297	412	152	966	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	43	98	110	107	358	
	Toplam	613	1392	1213	416	3634	
Malta	Şu anda gerek yok	236	95	49	20	400	.37*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	119	211	103	21	454	
	Orta düzeyde ihtiyaç	103	182	164	34	483	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	39	54	54	30	177	
	Toplam	497	542	370	105	1514	
Meksika	Şu anda gerek yok	116	108	68	24	316	.15*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	157	239	150	66	612	
	Orta düzeyde ihtiyaç	218	332	261	112	923	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	182	305	293	129	909	
	Toplam	673	984	772	331	2760	
Hollanda	Şu anda gerek yok	290	303	153	24	770	.35*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	66	422	207	29	724	
	Orta düzeyde ihtiyaç	34	98	72	18	222	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	5	20	14	4	43	
	Toplam	395	843	446	75	1759	
Yeni Zelanda	Şu anda gerek yok	357	177	39	8	581	.50*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	211	586	143	17	957	
	Orta düzeyde ihtiyaç	72	234	122	13	441	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	14	36	19	14	83	
	Toplam	654	1033	323	52	2062	
Norveç	Şu anda gerek yok	359	376	318	54	1107	.36*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	119	581	553	90	1343	
	Orta düzeyde ihtiyaç	89	344	581	112	1126	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	17	64	108	54	243	

	Toplam	584	1365	1560	310	3819	
Portekiz	Şu anda gerek yok	203	148	55	8	414	.29*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	237	697	291	19	1244	
	Orta düzeyde ihtiyaç	225	720	467	42	1454	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	61	167	135	34	397	
	Toplam	726	1732	948	103	3509	
Rusya Federasyonu	Şu anda gerek yok	619	289	219	160	1287	.25*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	378	380	193	125	1076	
	Orta düzeyde ihtiyaç	232	255	310	138	935	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	126	122	109	153	510	
	Toplam	1355	1046	831	576	3808	
Suudi Arabistan	Şu anda gerek yok	596	69	42	57	764	.37*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	178	100	41	22	341	
	Orta düzeyde ihtiyaç	234	70	129	31	464	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	315	79	64	196	654	
	Toplam	1323	318	276	306	2223	
Singapur	Şu anda gerek yok	264	377	175	25	841	.43*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	135	857	455	75	1522	
	Orta düzeyde ihtiyaç	46	249	352	60	707	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	13	30	45	38	126	
	Toplam	458	1513	1027	198	3196	
Slovakya	Şu anda gerek yok	320	295	226	62	903	.33*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	152	395	342	85	974	
	Orta düzeyde ihtiyaç	83	234	345	94	756	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	23	62	86	57	228	
	Toplam	578	986	999	298	2861	
Vietnam	Şu anda gerek yok	41	39	293	741	1114	.21*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	14	35	224	441	714	
	Orta düzeyde ihtiyaç	9	24	264	932	1229	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	8	18	118	576	720	
	Toplam	72	116	899	2690	3777	
Slovenya	Şu anda gerek yok	481	208	76	8	773	.29*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	262	283	93	14	652	
	Orta düzeyde ihtiyaç	165	184	82	16	447	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	66	44	34	16	160	
	Toplam	974	719	285	54	2032	
Güney Afrika	Şu anda gerek yok	302	75	21	14	412	.57*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	173	241	58	12	484	
	Orta düzeyde ihtiyaç	78	157	211	73	519	

	Yüksek düzeyde ihtiyaç	86	85	93	145	409	
	Toplam	639	558	383	244	1824	
İspanya	Şu anda gerek yok	612	261	106	16	995	.36*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	734	1468	446	66	2714	
	Orta düzeyde ihtiyaç	515	1313	754	78	2660	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	150	317	227	96	790	
	Toplam	2011	3359	1533	256	7159	
İsveç	Şu anda gerek yok	474	255	114	21	864	.39*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	201	451	189	30	871	
	Orta düzeyde ihtiyaç	117	238	206	30	591	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	48	51	59	29	187	
	Toplam	840	995	568	110	2513	
Birleşik Arap Emirlikleri	Şu anda gerek yok	2423	464	173	60	3120	.53*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	1126	933	319	70	2448	
	Orta düzeyde ihtiyaç	561	422	534	133	1650	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	277	159	172	275	883	
	Toplam	4387	1978	1198	538	8101	
Türkiye	Şu anda gerek yok	719	132	47	27	925	.25*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	473	279	84	28	864	
	Orta düzeyde ihtiyaç	579	269	167	45	1060	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	479	269	128	67	943	
	Toplam	2250	949	426	167	3792	
Amerika Birleşik Devletleri	Şu anda gerek yok	516	213	64	12	805	.45*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	284	513	153	20	970	
	Orta düzeyde ihtiyaç	96	271	112	19	498	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	34	42	22	15	113	
	Toplam	930	1039	351	66	2386	
İngiltere (Birleşik Krallık)	Şu anda gerek yok	458	300	143	22	923	.34
	Düşük düzeyde ihtiyaç	216	418	175	34	843	
	Orta düzeyde ihtiyaç	59	148	89	13	309	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	13	21	10	12	56	
	Toplam	746	887	417	81	2131	
Alberta (Kanada)	Şu anda gerek yok	169	96	20	8	293	.39
	Düşük düzeyde ihtiyaç	101	212	64	9	386	
	Orta düzeyde ihtiyaç	54	129	51	6	240	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	12	16	15	7	50	
	Toplam	336	453	150	30	969	
Romanya	Şu anda gerek yok	305	145	66	36	552	.33*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	251	389	134	42	816	

	Orta düzeyde ihtiyaç	257	445	366	92	1160	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	191	349	242	213	995	
	Toplam	1004	1328	808	383	3523	
Buenos Aires (Arjantin)	Şu anda gerek yok	370	160	89	9	628	.30*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	188	234	92	15	529	
	Orta düzeyde ihtiyaç	131	184	123	19	457	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	92	112	68	24	296	
	Toplam	781	690	372	67	1910	
Şangay (Çin)	Şu anda gerek yok	131	305	415	206	1057	.40*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	48	334	394	221	997	
	Orta düzeyde ihtiyaç	25	149	669	232	1075	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	26	79	137	501	743	
	Toplam	230	867	1615	1160	3872	
Toplam	Şu anda gerek yok	20238	11079	6449	2741	40507	.35*
	Düşük düzeyde ihtiyaç	10587	20069	11104	3307	45067	
	Orta düzeyde ihtiyaç	7243	12837	14829	5013	39922	
	Yüksek düzeyde ihtiyaç	3986	5053	4879	5261	19179	
	Toplam	42054	49038	37261	16322	144675	

Tablo 5 te görüldüğü gibi öğretmenlerin program bilgisi profesyonel gelişim ihtiyaçları ile farklı ülke ya da kültürden bireylerle iletişimde olmak profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişki 12 ülkede (Finlandiya, Portekiz, Slovenya, Fransa, Brezilya, Avusturya, Hırvatistan, Rusya Federasyonu, Türkiye, Macaristan, Vietnam ve Meksika) orta düzeye ve pozitif yönde anlamlı çıkmıştır. Diğer ülkelerde ise (Avustralya, Belçika, Bulgaristan, Şili, Tayvan(Çin), Kolombiya, Güney Kıbrıs, Çekya, Danimarka, Estonya, Gürcistan, İsrail, İtalya, Japonya, Kazakistan, Kore, Letonya, Litvanya, Malta, Hollanda, Yeni Zelanda, Norveç, Suudi Arabistan, Singapur, Slovakya, Güney Afrika, İspanya, İsveç, Birleşik Arap Emirlikleri , Amerika Birleşik Devletleri, Alberta (kanada), Romanya, Buoenos Aires (Arjantin) , Şangay (Çin)) ve genelde yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Yüksek düzeydeki ilişki aralığı .57 ile .30 arasında değişmektedir. Yüksek düzeydeki en yüksek ilk üç ülke Güney Afrika (.57), Birleşik Arap Emirlikleri (.53)

ve Yeni Zelanda (.50) iken; en düşük düzeydeki son üç ülke İsrail (.32), Avustralya (.32), Bulgaristan (.31), Kolombiya (.30) ve Buenos Aires (Arjantin) (.30)'dir.

Orta düzeydeki ilişki aralığı .29 ile .15 arasında değişmektedir. Orta düzeydeki en yüksek ilk üç ülke Finlandiya (.29), Portekiz (.29), Portekiz (.29), Fransa (.28), Brezilya (.28), Avusturya (.28), Hırvatistan (.26) iken; son üç ülke Macaristan (.24), Vietnam (.21) ve Meksika (.15)'dir.

Türkiye .25 ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Bir önceki araştırma verisindeki sonuçlara paralel olarak programlar Çok Kültürlülüğü de dikkate alarak değişirken Farklı ülkelerden bireylerle iletişimde olmak doğal bir durumdur.

"Çokkültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları içeren çok yönlü bir kavramdır" (Tiedt ve Tiedt, 2005; APA, 2002; Akt. Demir, 2012, 1455). Bu boyutlardan hareketle çokkültürlülük felsefesinde farklılığın çok geniş bir çerçevede ele alındığı din, dil, etnik köken, mezhep, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim ve hatta bu öğelerin dışındaki çok basit düzeydeki yaşam biçimleri olarak ele alındığı görülmektedir. Çokkültürlülük anlayışında her kültürün değerli olduğu ve kültürler arası kıyaslamanın yanlış olduğu ayrıca her kültürün kendi doğruları içinde değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi yer alır. Kültürlerin değerlendirilmesi her toplumun sahip olduğu değerin bir başkası ile kıyaslanmadan bizzat kendi başına bir değer olarak kabul edilmesi çokkültürlülüğün en büyük felsefi dayanağıdır. Her kültürün kendi özel koşulları vardır ve bu koşulları diğer kültürlerle kıyaslamak yanlıştır (Özensel, 2012).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünün programı ile yarının toplumunu inşa etmek, eğitimin toplumun ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda birey yetiştirmesini engelleyecektir. Yarının teknoloji toplumuna şimdiden hazırlanmaz, görmezden gelirsek gelecekte bunun bedelini daha ağır ödemek durumunda kalır ve bu yarışta kaybedenler arasında yer alırız. Hızla değişen bir dünyada öğrencilerin günlük yaşamın üstesinden gelebilmeleri için neler yapılması gerektiği, neler yapılabileceği sorulan birçok eğitimciyi bu konuda çalışmaya zorlamıştır. Aynca, toplumlar eğitimin niteliğini düşürmeden daha ucuza mal ederek, eğitimin etkinliğini artırmak için çalışmaktadır.

Ülkemiz özellikleri göz önüne alındığında, elde dilen sonuçların eğitim politikaları açısından da değerlendirilmesi öncelikli önem taşımaktadır. Milli kültür ve değerlerle yapılan eğitimin yanı sıra uygulanan programların eleştirebilen, sorgulayabilen, evrensel boyutta etik sorunlarla ilgilenen, hümanist, adaptasyon süreci hızlı, değişim-gelişim ve yeni oluşumlara açık insan modelini de topluma kazandırabilmesi beklenmektedir (Tuzcu, 2006).

Beklenen insan modeli ise, değişen öğretim anlayışını benimsemiş, öğrenilen bilgiyi kullanarak, uygulayarak, günlük hayata transfer ederek anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilen bireydir. Birey ise sürekli değişkenlik gösteren bir eğitim sistemi içerisinde istenen becerileri kazanabilmek açısından beklentileri karşılayıp karşılamayacağı önem taşır. İlhan ve Aslan (2019), son 15 yılda 2005, 2006, 2009, 2013, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında öğretim programlarında değişiklikler yapıldığını belirtmiştir. Özellikle yenilenen öğretim programlarında bireylerin bilgiyi keşfetmesi ve üretmesi beklenmektedir.

Tekbıyık & Akdeniz (2008, Akt.Baş, 2019, 1). 21. yüzyılın bilgi patlamasının yaşandığı ve yaşanmaya devam edildiği bir yüzyıl olduğunu ifade etmişlerdir. 21. yüzyılda bilgi katlanarak çoğalmakta ve genişlemektedir. Ellis (2015) bilgiyi hem ürünü (neyi) hem de süreci (nasıl) içinde barındıran bir olgu şeklinde açıklamışlar,

Bruner (2015) bilgiye süreç (nasıl bilme) boyutu ile Hirsch ise bilgiye ürün (neyi bilme) boyutu ile yaklaşmaktadır.

Ülkelere göre ortaokul öğretmenlerinin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Öğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişkiye yönelik sonuç ve öneriler.

Günümüz koşulları değerlendirildiğinde, teknoloji eğitim sisteminin en önemli parçası haline gelmiştir. Uzaktan ve çevrim içi uygulamalar açısından bakıldığında yapılan çalışmalar, ülkelerin eğitim sistemleri ve eğitim politikalarında teknolojiden yararlanma boyutu önemli bir unsur olmuş ve programlarını yeniden gözden geçirme ihtiyacı doğurmuştur. Akkoyunlu ve Erdem (2000) öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının küreselleşme, bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, bilgi toplumunun gerektirdiği insan gücü profilini belirleyen en temel etmenlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin program bilgisi ihtiyacı arttıkça öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya yönelik ihtiyaçlarının da arttığı elde edilen sonuçlarla ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda programların bilgi ve iletişim teknolojileri ile sıkı bağı düşünüldüğünde güncellenmesi ve yenilenmesi kaçınılmaz bir gerçekliktir.

En yüksek ilk üç ülke Kore (.72), Kazakistan (.71), Şangay (Çin) (.69) iken, son üç ülke Hollanda (.33), Avusturya (.3), Buenos Aires (Arjantin) .3 ve Belçika (.29)dır. Türkiye'de bu ilişki katsayısı .58 düzeyindedir. Örneğin ülkemizde Mart 2020 de Covit-19 salgını başlangıcında, acil öncelikli program kapsamında Talim Terbiye Kurulu salgın dönemine istinaden kritik konu ve kazanımlara yönelik acil eylem planı geliştirmiştir. Bu eylem planının hayat geçmesinde öğretmenlerin BİT kullanma yeteri ve becerileri ön plana çıkmış, bu araştırmada elde edilen veriye benzer şekilde değişen programla birlkte öğretmenlerin güncel programı uygulayabilmesi için BİT kullanmaya yönelik eğitimlere yöneldikleri gözlenmiştir. Örneğin EBA (eba.gov.tr) uzaktan eğitimlerin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ile ilgili çevrim içi kurslar uyguladı. Ayrıca Bilişim ve Üretim Eğitimi vererek öğretmenleri acil eylem planı için hazırladı.

Bilindiği gibi 21. yüzyılda bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen, buna yenilerini katabilen ve bu bilgiyi yayabilen kişi ya da toplumlar güçlü olarak kabul edilmektedirler. Bu nedenle, toplumların ihtiyacı olan insan profili, 21. yüzyıl öncesi toplumlarının ihtiyaç duyduğu insan profilinden farklıdır. Küreselleşme, bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, bilgi toplumunun gerektirdiği insan gücü profilini belirleyen en temel etmenlerdir (Akkoyunlu & Erdem, 2000). Bu nedenle öğretmenlerin 21.yüzyılın gerektirdiği yeniliklere hızlı adaptasyonu bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Bu konuda yapılacak olan çalışmalar açısından değerlendirildiğinde, ülke faktörlerine bakılarak yeniden çalışmalar düzenlenebilir. Teknolojiyi üreten ve tüketen ülkeler bazında eğitim sistemleri sorgulanabilir, araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmayla sınırlandırılmış olan ortaokul öğretmenlerine ilişkin bilgiler farklı eğitim kademeleri açısından değerlendirilebilir, koşullar göz önünde bulundurulduğunda, ülkeler karşılaştırılabilir, ayrıca ülkemizin bu yarıştaki rolü ve yeri yeniden ele alınabilir.

Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen Temel Eğitimi Geliştirme Projesi, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Müfredat Laboratuvar Okullarının yaygınlaştırılması gibi çalışmalar genişletilerek sürdürülmeli ve bu süreçte okulların bilgisayar laboratuvar ve donanım olanakları geliştirilmelidir. Çağdaş öğrenme ve öğretme kuramlarının ortaya koyduğu bilimsel yöntemi kullanma, problem çözme, objektif düşünme, doğru karar verme, öğrenmeyi öğrenme gibi özellikleri öğrencilere kazandırmada ve 21. yüzyılın bireyi olarak geliştirmede bilgisayar destekli öğretimin avantajlarından yararlanılmalıdır.

Ülkemizde ders müfredatlarına, bilgi teknolojilerinin özelliklerine ve öğretim ilkelerine (canlılık, renk, simülasyon, oyunlaştırma vb.) uygun ders yazılımlarının yeterince olmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle ders müfredatlarına, bilgi teknolojilerinin özelliklerine ve öğretim ilkelerine uygun ders yazılımlarının hazırlanması ve bu süreçte Üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordineli çalışması önemli bulunmaktadır. Bilgi teknolojilerinin eğitimde kullanılmasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim programlarının

yaygınlaştırılması faydalı olacaktır. Bilgisayar eğitimde amaç olarak değil öğretmene ve öğrenciye öğretimi destekleyici bir araç olarak görülmelidir. Bilgisayar destekli öğretimin etkileri ile ilgili araştırmalar kapsam ve süre olarak kısıtlı kalmıştır. Bu nedenle uzun döneme ve bir çok derse dönük olarak genişletilmiş araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

TEDMEM raporunda (İpek ve ark, 2019, 75) teknolojiye ilişkin elde edilen görüşlerde, "dijital teknolojiyi kullanarak öğrencilerin öğrenmesini destekleme dahil olmak üzere, öğretimle ilgili çeşitli eylemlerin tamamında Türkiye'deki öğretmenlerden kendilerini "yeterli" görenlerin oranı OECD ülkeleri ortalamasından daha yüksektir" sonucuna istinaden bu araştırmada da 21.yüzyıl becerileri ile ilişkilendirildiğinde, ülkemiz öğretmenlerinin koşullar sağlandığında diğer ülkelerle benzer hatta daha iyi düzeyde teknolojiden yararlanma, materyal üretmen ve fedakarlık boyutunda ellerinden geleni yaptıkları belirtilebilir. Sağlık koşullarının gereği olarak uzaktan eğitime dayalı uygulamalarda elbette yüzde yüz memnuniyet söz konusu olmasa da öğretmenler, veliler ve öğrenciler ellerinden geleni yapmışlardır. Bu konularda yapılmış ve yapılmakta olan çalışmalar bulunmaktadır. Burada Türkiye açısından dikkat çekici olan nokta, beş yıldan fazla deneyime sahip olan öğretmenler arasında teknoloji kullanma konusunda kendini yeterli görenlerin oranının daha yüksek olmasıdır.

Ülkelere göre öğretmenlerin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Çok Kültürlü ve Çok Dilli Bir Ortamda Öğretim" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişkiye yönelik sonuç ve öneriler.

Günümüzün yoğun göç dalgası, yakın zamanda oldukça farklı özellikleri sınıflarda barındırmayı zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk çok kültürlü eğitim anlayışlarının gelişmesine öncülük etmiştir. Çok kültürlü ve çok dilli eğitim öğretmen yetiştirme ve 21.yüzyıl öğretmen nitelikleri açısından önemli bir unsurdur. Çok kültürlü bakış açısına sahip ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında, modelin uygulanabilmesinin vazgeçilmez şartlarından birisinin, bu eğitimi verebilecek öğretmenlerin yeterliliği olduğu görülür. Öğretmen eğitiminin yaygın olarak kabul

edilen amaçlarından biri de farklı öğrenci profillerine hizmet verebilecek öğretmenlerin eğitimidir (Guyton & Wesche, 2005. Çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim gibi derslerin öğretilmesi zorunluluğu artık çağımız için kaçınılmaz bir gerekliliktir. Geleceği yapılandırması için öğretmenlerin, önyargı, tutum, değer, çok kültürlü bakış açısı ve hoşgörü bilincine sahip olması gerekmektedir.

Çok Kültürlü ve Çok Dilli Bir Ortamda Öğretim boyutu açısından en yüksek ilk üç ülke Güney Afrika, Birleşik Arap Emirlikleri, Kore ve Şangay (Çin) iken; son üç ülke Slovakya, Litvanya, Malta, Letonya, Romanya, Norveç ve İngiltere (Birleşik Krallık)'tır. Tüm katılan ülkeler için toplamda ilişki katsayısı .31'dir. Pek çok OECD ülkesi gibi ülkemizdeki öğretmenlerin de öncelikli olarak belirttiği bilişim teknolojileri becerilerini geliştirme, çok kültürlü, çok dilli sınıflarda öğretim ve özel ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik öğretim konuları öncelikli hizmet içi eğitim odakları olarak ele alınabilir olarak değerlendirilebilir.

21.yüzyıl öğretmen nitelikleri açısından değerlendirildiğinde, "Çok Kültürlü ve Çok Dilli Bir Ortamda Öğretim" değişkenine ilişkin yapılmış çalışmalar ve örnek uygulamalar, farklılıklara saygı ve değerli kılma, önyargıdan uzak, bütünleştirici olma kavramlarını da destekler niteliktedir. Bu doğrultuda çok kültürlülüğün devamlılığı aynı zamanda bireylerin farkı görüşlere verdiği değerlerle ilgilidir. Çetin (2005), çok kültürlülüğü farklı renklerde çiçeklere sahip bir bahçeye benzetmekte ve bu benzetmeyle çok kültürlülüğün getirdiği zenginliklere vurgu yapmaktadır.

"Çok kültürlü eğitim programları ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflardan başlayarak uygulamaya konulmaktadır" (Güven, 2005, Akt. Cırık,2008,s.31). Ülkemizde ise henüz bu alanda atılmış ciddi bir adım bulunmamaktadır. "Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin bir parçası olarak son dönemde yapılan düzenlemeler, Türkiye Cumhuriyeti'nin geleneksel statükocu yaklaşımında bazı değişiklikler yaratmışsa da, söz konusu düzenlemeler çokkültürlü bir toplum anlayışını var edebilmek açısından yetersiz kalmıştır" (Ünal,2004,s. 150)

Çokkültürlü eğitimin amaçlarına ulaşması için eğitimin her basamağının ve tüm paydaşlarının çokkültürlü eğitim politikası doğrultusunda yeniden organize edilmesi gerektiği söylenebilir. Buradan hareketle eğitim programlarının geliştirilme

sürecinde yerel birimlerin daha fazla müdahil olabileceği imkânlar yaratılmasının eğitimin kalitesinin ve işlevselliğinin artmasına neden olacağı söylenebilir. Eğitim programları farklılıkların kendini bulacağı ve bütün farklılıklara eşit mesafede değer verir nitelikte ve eğitim ortamı bütün kültürlerden özellikler bulundurabilmelidir.

Türkiye ve dünyadaki öğretmen eğitimi, çokkültürlülük bağlamında değerlendirildiğinde Türkiye'de bu yönden ciddi bir eksiklik olduğu görülmektedir. Birçok kültürü bir arada bulunduran ülkelerden biri olan Türkiye'de öğretmen eğitiminde çokkültürlülük bağlamında bir eğitim veya dersin olmaması önemli bir eksiklik olarak görülebilir ve bu alanda öğretmen yeterliliği oluşturulması için gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Öğretmenlerin çokkültürlü bir eğitim ortamında hangi yeterliklere sahip olması gerektiği ve mevcut durumda görev yapan öğretmenlerin ne kadar yeterli olduğu ile ilgili çalışmalar sınırlıdır. Bu alandaki çalışmalar arttırılabilir.

Çokkültürlü öğretmen, "çokkültürlü öğretmen eğitimi" ile ancak mümkün olmaktadır. AB eğitim politikalarında ve ABD'de öğretmen eğitiminde çokkültürlülük önemli bir yer tutmaktadır. Buna karşın bünyesinde birçok farklı etnik, dini, mezhep vb farklılığı barındıran Türkiye'de öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitimden bahsetmek pek de mümkün değildir. Ne hizmet öncesinde ne de hizmet içi eğitimde çok kültürlü eğitim ve öğretmen yeterliklerine ilişkin ders, seminer veya herhangi yeterli bir program bulunduğunu söylemek oldukça mümkün değildir. Çokkültürlü yeterliklere sahip öğretmenlerin, karşılaşacağı farklılıklar karşısında daha özgüvenli ve donamlı olacağı bunun da özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmeni birçok alanda rahatlatacağı düşünülmektedir.

Çokkültürlü Türkiye toplumuna uygun bir eğitim sistemi ve öğretmen eğitim modeli geliştirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'ye özgü çokkültürlü yeterlik standartlarının belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması Türkiye'de yapılan araştırmalar için kaynak oluşturacak olup yurtdışında yapılan çalışmalarla ortaya çıkan yapı farklılıklarının da önüne geçilmiş olacaktır.

Mevcut durumda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlikleri araştırılarak var olan eksikliklerin hizmet içi eğitimlerle giderilmesi yoluna gidilebilir.

Öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerine etki eden faktörlerin araştırılması öğretmen eğitim programlarının düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen eğitim programlarına yönelik ders ve model geliştirme çalışmaları öğretmen eğitiminin kalitesini arttırabilir.

Farklılıkları vurgulayan ve gelişimini sağlayan bir eğitim programı çalışmasıyla özellikle dil, din, mezhep, cinsiyet ayrımcılığı vb konularda farklılıkları kabul ve anlamaya yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi daha güvenli ve özgür bir eğitim ortamının sağlanmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

İki dilli öğrencilerin başarı-başarısızlık durumunu araştıran araştırmalardan olan, iki dillilik ve çok kültürlülüğün tanımlanmasında bir ölçüt olarak Bloomfield (1933), her iki dilin de iyi bir şekilde kullanılabilmesi gerektiğini belirtirken bunun tersine Romain (1995), karşı dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek noktasında iki dilliliğin başladığını belirtir.

Yapılacak çalışmalara öneriler olması açısından ise çok dillilikle çok kültürlülük kavramlarının ayrı iki kavram olarak değerlendirerek yeniden bu analiz yapılabilir. Programların yapısındaki çok kültürlülük ve çok kültürlülük kavramlarının oranları sabitlenerek yeniden bu analiz ele alınması, böylece bu kavramlara ilişkin oranların elimine edilerek analizler yenden gözden geçirilebilir.

Ülkelere göre öğretmenlerin "Program Bilgisi" profesyonel gelişim ihtiyaçları ile "Farklı Ülke ya da Kültürden Bireylerle İletişimde Olmak" profesyonel gelişim ihtiyaçları arasındaki ilişkiye yönelik sonuç ve öneriler.

Türkiye.25 ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Bir önceki araştırma verisindeki sonuçlara paralel olarak programlar Çok Kültürlülüğü de dikkate alarak değişirken farklı ülkelerden bireylerle iletişimde olmak doğal bir durumdur.

Veriler TALIS 2018 sonuç raporundan ve veri tabanından alınmıştır. Bulgular yorumlanırken, tüm verilerin öğretmen ve okul müdürlerinin TALIS anketlerine verdiği yanıtlara dayandığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Tüm ülkelerde elde edilen sonuçlar göstermektedir ki öğretmenler değişen ve küreselleşen dünyaya uymaya çalışan eğitim programlarıyla ilgili bilgilerini artırmaya çalışırken öte yandan diğer ülke ya da kültürlerdeki meslektaşlarıyla, arkadaşlarıyla veya toplumun diğer üyeleriyle bağlantıya geçerek, programları hayata geçirmeye eğilimlidirler. Örneğin, eTwinning gibi programlarla meslektaşlarıyla bağlantıya geçerek küreselleşen dünyada birbirine benzeyen eğitim programlarını uygulamaya çalışmaktadırlar. Elde edilen veriler bu durumu destekler niteliktedir.

21.yüzyıl öğretmen nitelikleri açısından değerlendirildiğinde, "Farklı Ülke ya da Kültürden Bireylerle İletişimde Olmak" değişkenine ilişkin yapılmış çalışmalar ve örnek uygulamalar, gelişmişlik ve yenilikçi olmak kavramlarını da destekler niteliktedir. Gay (2000; akt. Gay, 2002), e göre, kültüre duyarlı öğretimi "öğretimin daha etkili olabilmesi için farklı etnik kökene sahip olan öğrencilerin kültürel özelliklerini, deneyimlerini ve bakış açılarını kullanmak" olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamada akademik bilgi ve beceriler ne zaman öğrencilerin yaşantıları ve bakış açılarına yerleştirilebilirse, o zaman daha anlamlı ve daha dikkat çekici olur, daha kolay öğrenilir varsayımı temel alınmıştır.

TALIS 2018 sonuç raporundan ve veri tabanından alınmıştır. Bulgular yorumlanırken, tüm verilerin öğretmen ve okul müdürlerinin TALIS anketlerine verdiği yanıtlara dayandığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Farklı ülke ve farklı kültür kavramı birbirinden farklılık gösterir. Dolayısıyla bu analizin her iki kavram için ayrı ayrı yapılması önerilmektedir. Öte yandan program bilgisi ile farklı ülke ve kültürden bireylerle iletişime geçme ihtiyaçlarının ilişkili olması hem 21.yy hem de yaşam boyu öğrenen bireylerin özelliklerinden birisi olan yabancı dilde iletişime işaret etmektedir. Bundan dolayı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki yabancı dil eğitimi önem teşkil etmektedir. Bu amaçla kavramlar irdelenebilir.

TEDMEM raporunda belirtildiği gibi, "kültür, dil ya da beceriler gibi farklı açılardan çeşitliliğe sahip öğrenme ortamlarında öğretim konusunda öğretmenleri desteklemek ve hazırlamak için sistematik bir çerçeve oluşturulmalıdır" (İpek ve ark, 2019)TEDMEM-. Bunu yapabilmek için, öğretmenlerin meslek öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerine ilişkin öğretim programı, plan ve vizyon tasarlanırken bu konunun

dâhil edilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin kültürlerarası farklılıkları deneyimleyebilecekleri, öğrencilerin sosyal entegrasyonunu sağlamaya yönelik strateji geliştirebilir.

Eğitim Reformu Girişimi' nin verilerine (ERG) göre, TALIS 2018'de, değişen ekonomik göstergeler, son yıllarda yaşanan büyük ölçekli göçler vb. nedenlerle öğrenme ortamlarında dil çeşitliliği ile etnik ve kültürel çeşitliliğin arttığı; bunun bir yansıması olarak da bu araştırmada çokkültürlülüğe özel olarak yer verildiği belirtiliyor. Bu doğrultuda, öncelikli politikalar arasında çokkültürlü ve çokdilli öğrenci nüfusunun "niteliği yüksek öğrenme deneyimleri yaşaması" bulunuyor. "Eğitim ortamlarında çeşitliliğin tanınması ve çeşitliliğe değer verilmesi, toplumun genelindeki tutum ve algıları ilgilendiren bir yaklaşım olarak" ele alınmalıdır" şeklinde yorumlamışlardır. Bu yoruma dayalı olarak, öğretmenlerin çokkültürlü ortamlarda ki yeterliliği ve iletişimi öğrenen özelliklerini doğrudan etkilemektedir. (https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019_Ogretmenler_.pdf)

Yine ERG raporuna göre, TALIS 2018 sonuçlarında öğrenme ortamlarında dil çeşitliliği ile etnik ve kültürel çeşitliliğin arttığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin, çokkültürlü ve çokdilli sınıflarda, yetenek düzeyi ve gereksinimi farklı olan öğrencilere öğretim alanında güçlendirilmesinin önemi dikkate alınmalıdır" görüşü araştırmanın temel amacını ve karşılaştırmalı bakış açısını destekleyen önemli bir görüş niteliği taşımaktadır.

TALIS 2018'de önerildiği üzere kapsayıcı eğitim için ulusal bir çerçeve sunulmalıdır, görüşü ile de öğretmenlerde bulunması gereken çokkültürlülük boyutu ön plana çıkarılmıştır. Hele de günümüzde ve gelecekte bu kavramlar çok daha önemli bir boyut oluşturacaktır.

Araştırmanın bundan sonra yapılacak daha kapsamlı araştırmalara ışık tutması umut edilmektedir. Koşullardan kaynaklı sağlık sorunları, ulaşım, bir araya gelme gibi durumların zorluğundan dolayı, araştırmada eksik boyutlar yer alıyor olsa da eldeki imkânlar zorlanarak 21.yy becerileri açısından öğretmen özelliklerini TALIS raporuyla ilişkilendirerek açıklamaya çalışılmıştır. Diğer tüm alt boyutlar da değerlendirilerek, daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır. Bundan sonraki

değerlendirme raporu Pandemi sürecinin etkilerini dünya açısından ortaya koyacak bir nitelik taşıyacağından oldukça önemle beklenmektedir.

KAYNAKÇA

Acharya SP, Metsämuuronen T.M.ve Metsämuuronen, J. (2013). *Teacher Effect in Learning*. In J Metsämuuronen& BR Kafle (Eds), WhereAreWeNow? Studentachievement in Mathematics, Nepali and Social Studies in 2011. Ministry of Education, Kathmandu, Nepal. pp. 281 – 316. Retrievedfromhttp://www.ero.gov.np/article/148/nasa-report-2011.html.(Accessed 04.04.2021)

Akınoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri [Changing psychological foundations of education programs implemented in Turkey]. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*, 31-46.

Akkoyunlu, B. (1993). Bilgi teknolojisi ve eğitim. Eğitimde Bilgi Teknolojileri Seminer Notları. Ankara: MEB, Bilgisayar Hizmetleri Müdürlüğü EBİT Daire Başkanlığı Yayınları.

Aksoy, M.E. (1989). Bilgisayar kursundan geçen öğretmenlerin bir eğitim aracı olarak bilgisayara ilişkin tutumları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akkoyunlu, B., & Erdem, M. (2000). Toplumların yerini belirlemede eğitim sistemlerinin rolü, *21. Yüzyılda Türkiye: Türkiye Sorunlarına Çözüm Konferansı II, Ankara, 2000içinde*.

Alkan, C. ve Teker, N. (1992). Programlı öğretim, değişik teknolojiler ve Türkiye'deki uygulama. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No.169.

Alkan, C. (1997). Eğitim teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists.

Arokiasamy, A. R. A.,Krishna, T., &Padmanathan, P. (2016). The influence of school culture asa moderator to therelationship between transformational leadership

and organizational health of secondary school teachers in Malaysia. *International Journal of EducationandResearch, 4* (9), 269-288.

Arslan, C., & Sünbül, A. M. (2013). Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlilikleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1).

Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *2*(1), 38-63.

Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(11).****

Ayubayeva, N. (2018). *Teachercollaborationforprofessionallearning: Case studies of threeschools in Kazakhstan* (Yayınlanmamış doktora tezi), University of Cambridge, United Kingdom.

Babbie, E. R., Halley, F., & Zaino, J. (2007). *Adventures in socialresearch: dataanalysisusing SPSS 14.0 and 15.0 for Windows*. PineForgePress.

Bantwini, B. D. (2010). How teachers perceive the new curriculum reform: Lessons from a school district in the Eastern Cape Province, South Africa. *International Journal of Educational Development*, *30*(1), 83-90.

Başbay, A., Bektaş, Y. (2009).Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. Eğitim ve Bilim,34,s.30-43.

Baş, K. (2004). Türkiye'de zorunlu eğitim süresinin arttırılmasının sağlayacağı kazançlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *59*(3), 21-42.

Başbay,A., Kağnıcı,Y., Sarsar,F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8(3), s.47-60.

Bay, E., & Karakaya, S. (2006). Program Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, ***(13), 104-112. Bayraktar, E. (1988). Bilgisayar destekli matematik öğretimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Baysal, Z. N., & Ada, S. (2015). *Dünden bugüne türk eğitim sistemi ve yapısı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Binkley,M., Erstad,O., Herman,J., Raizen,S., Ripley,M., Miller-Ricci, M., Rumble, M., (2012) Defining Twenty first century Learning Skills.

Bohn, A.P., Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. Phi Delta Kappan, 82(2), s.156-161. 25 Ekim 2021 tarihinde ProQuest veritabanından alınmıştır.

Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(1), 203-228.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Chana, K., Tanb, J., & Khoo, A. (2007). Pre-service Teachers' Conceptions About Teaching and Learning: A Closer Look at Singapore Cultural Context, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35*(2), 181-195.

Charungkaittikul, S.,&Henschke, J. A. (2014). Strategies for developing a sustainable learning

society: An analysis of life long learning in Thailand. International Review of Education, 60(4), 499-522.

Ceylan, B. (2015). Öğrenme nesnelerinin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik

bilgisi becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Cırık,İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 34, s.27-40

Coşkun, H. (2006). Türkiye'de Kültürlerarası Eğitim. M. Hesapçıoğlu & A. Durmuş (Eds.), Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilânço denemesi, s.276-296. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Coşkun, M.K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı 34,s.33-44

Collinson, V.,&Ono, Y. (2001). The Professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education, 24*(2), 223-248.

Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of research in science teaching*, *28*(3), 235-250.

Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik bilişim*, *2*(4), 1-9.

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(19), 207-237.

Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Ö.Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 19 , s.207-237

Çöloğlu, M. (2006). *Polis Meslek Yüksek Okulları Eğitim Programının Yeterliğinin Değerlendirilmesi (Kayseri, Yozgat, Samsun, Malatya, Aksaray Polis Meslek Yüksek Okulları Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri).

Çoban, S., Karaman, G.S., Doğan,T. (2010). Öğretmen Adaylarının kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, Sayı:1, s.125-131

Demeuse, M., & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme politik kararlardan uygulamaya*. (Çev. Yusuf Budak). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi, 2006).

Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,7(4),s.1454-1475.

Demir,S., Başarır, F. (2013). Çokkültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. International Journal of Social Science. 6 (1), s.609-641

Demirçelik, E. (2012). Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlüklerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez No: 323456

Demirel, Ö. (8. Baskı). (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı.* Pegem A Yay.

Demirel, Ö. (4. Baskı). (2010). *Eğitim Sözlüğü*. Pegem Akademi Yay.

Demirel, Ö. (2010). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme [Curriculum development in education: From theory to practice (12th Edition)]. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2011). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. (17. bs). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Demirel, Ö.,& Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 33(33), 62-81.

Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *35*(158).

Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya university journal of education*, 7(4), 756-768.

Doğan, Y. (2010). Fen Ve Teknoloji Dersi Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar (ss. 86-106). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 86-106.

Doll, R. C. (1970). *Curriculum improvement: Decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.

Duun, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. Educational Leadership,54(7), s.74-77.

https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019_Ogretmenler_.pdf

Eleren, A. (2007). EĞİTİM BAŞARISININ ARTIRILMASINDA SÜREÇ GELİŞTİRME YÖNTEMLERİNİN KULLANILMASI VE BİR UYGULAMA. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 1-25.

Ellis, A. K. (2015). *Eğitim Programı Geliştirme*. (Çev. Ed. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi. (Orijinal yayın tarihi, 2000).

Elmore, R. F. (2004). *School reform fromthe inside out: Policy, practice, andperformance*. Harvard EducationPress. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

ERG: https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019_Ogretmenler_.pdfErden, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş,* Alkım Yay.

Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *4*(1), 79-97.

Esen, H. (2009).An Analysis of Public Primary School Teachers' Dealing with Difference in the Absence of a Multicultural Education Policy in Turkey. Yüksek Lisans Tezi. Tez No:257102 www.tez.yok.gov.tr

Ethem, B. İ., & Giriş, E. (1999). Umut Yayın Dağıtım.

European Comission (EC) (2013) Survey of schools : ICT in Education ,Retrived from http://ec.europa.eu/digital-agenda//sites/digital -agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf

Fay, B.(2001). Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi: Çokkültürlü Bir Yaklaşım. (Çev: İsmail Türkmen) . İstanbul. Ayrıntı Yayınları.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School? Revised Edition*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

Fullan, M. G. (1991). The New Meaning of Educational Change. London: Cassell Educational Limited Wellington House.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.

Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm adresinden 17 Mart 2021 tarihinde alınmıştır.

Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Degisen degerler ve yeni egitim paradigmasi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 89-102.

Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. Eğitim ve Bilim Dergisi, 170, s.237-252.

Giddens, A. (2000). Sociology,(Preparedforpublicationby: Hüseyin Özel, Cemal Güzel). *Ankara: Ayraç Yayınevi*.

Gimranova, A. (2018). *Implementation of newcurriculum reform in secondary education of Kazakhstan: Study of teachers' perspectives* (Yayınlanmamış doktora tezi), Nazarbayev University, Kazakistan.

Gipps, C. (1999). Sociocultural Aspects to aAssessment. Review of Educational Research, 24, 353-392.

Glickman, C. D. et al (2010). *SuperVision and Instructional Leadership*.

Göksün, O., D.(2016). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Görgen, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. *Eğitimde program geliştirme kavram ve yaklaşımlar*. H. Şeker (Ed.), 1-18, Ankara: Anı Yayınevi.

Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. Educational researcher, 15(5), 5-12.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and teaching, 8(3), 381-391.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, *38*(169).

Günbayı, İ.,&Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1(3), 87-117.

Güneş, M. H., & Karaşah, Ş. (2016). Geçmişten günümüze fen eğitiminin önemi ve fen eğitiminde son yıllarda yapılan çalışmalar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(3), 122-136.

Güvenen, O. (2009). VIII. Antalya Sempozyumu Türkiye' nin 2023 Eğitim Vizyonu, II. Tebliğ, Eğitim, Bilim ve Teknoloji Vizyonu, Türkiye Özel Okullar Birliği.

Habermas, J.(2002). Öteki olmak, Ötekiyle Yaşamak-Siyaset Kuramı Yazıları. (Çev: İlknur Aka) . İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.

Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 59-79.

Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research, 35*(5), 503-527.

Harvey, T. R. (2002). *Checklist for change: A pragmatic approach for creating and controlling change*. R&L Education.

Hidalgo, F., Châvez Châvez, R., Ve Ramage, J. (1996). Multicultural Education: Landscape for Reform in the Twenty-First Century. Handbook of Teacher Education, John Sikula (senior ed.). New York: Macmillan

Hill, D.,Jeffrey, J., McWalters, P., Paliokas, K., Seagren, A., &Stumbo, C. (2010). Transformingteachingandleading: A visionfor a high-quality education development system. *EducationWorkforce White Paper. Washington, DC: Council of ChiefState School Officers*.

Hohensee, B. J., Derman-Sparks. L. (1992). Implementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms. ERIC Digest. 17 Aralık 2004, ERIC Database

İbiş, M. (1999). Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrenci başar›s›na etkisi. Yay›mlanmam›ş Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

İnan, B., & Yüksel, D. (2010). Self-regulated learning: How is it applied as a part of teacher training through diary studies?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *3*, 116-120.

Jones, L. R., Wheeler, G., & Centurino, V. A. (2015). TIMSS 2015 science framework. *TIMSS*, 29-58.

Jurdak, M. (2006b). *Impact of student, teacher, schoolfactors on achievement in mathematicsandsciencebased on TIMSS 2003 ArabCountries Data*. Beirut:

UNESCO Regional Office in Beirut (limiteddistribution). Retrievedfrom http://www.opentech.me/~laes/upload/editor_upload /unesco%20timss%20report-2010.pdf. (Accessed 02.02.2019)

Kang, N. H.,& Hong, M. (2008). Achievingexcellence in teacherworkforceandequity in learningopportunities in South Korea. *EducationalResearcher, 37*(4), 200-207.

Karaçam,M.Ş., Koca,C. (2012). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları. Spor Bilimleri Dergisi. 23 (3), s.89–103

Karamustafaoğlu, O., & Sontay, G. (2012). Bir TIMSS sınavının ardından: TIMSS 2011'e katılan öğrenci ve uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran*.

Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (32.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti

Karasolak, K.,Tanrıseven, I., & Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(3), 997-1010.

Kaya, İ. (2007). Azınlıklar, Çokkültürlülük ve Mardin. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi ,9, s. 44-55

Kirnik, G. (1988). 7. S›n›f düzeyinde denklemler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısına etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Konda (2006).Biz Kimiz?,Toplumsal Yapı Araştırması.Konda Araştırma ve Danışmanlık.http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006_09_KONDA_Toplumsal_Ya pi.pdf internet adresinden 29.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

Köksalan, B., İlter, İ., & Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 277-299.

Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kymlicka,W.(1998). Çokkültürlü Yurttaşlık:Azınlık Haklarının Liberal Teorisi. (Çev: Abdullah Yılmaz). İstanbul.Ayrıntı Yayınları.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education, 104*(2), 103–147.

Lezotte, L. W., & Snyder, K. M. (2011). *What effective schools do: Reenvisioning the correlates*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Mardis, M. A. ve Dickinson, G. K. (2009). Far away, so close: Preservices school library media specialists' perceptions of AASL's "Standards for the 21st-century learner". School Library Media Research, 12.

Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007) *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*,Pearson Merrill Prentice Hall: New Jersey.

Milli Eğitim Balanlığı. (2012). 19.05.2012 tarihli "12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar" konulu, B.08.0.ÖKM. O.OO-00.00/401 sayılı genelge. Ankara. Genelge adresi http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1567.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı .(2017). TIMMS 2015 Tanıtım Kitapçığı .Ankara .

(http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/23161945_timms_2015_on_raporu.pdf).

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). TIMSS 2015 Tanıtım Kitapçığı. Ankara. http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/Tanitim_Kitapcigi.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). TIMSS 2015 Ulusal Fen ve Matematik Ön Raporu. Ankara. http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/Timss_2015_ulusal_fen_mat_raporu.pdf [12.04.2019].

Mili Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. *Ankara: MEB*. Retrieved from http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Milli Eğitim Temel Kanunu. (14.6.1973).Yayımlandığı Resmi Gazete(Sayı: 14574) ErişimAdresi: ttp://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Mitchell, B. (2016). Curriculum construction and implementation. *International Journal of Liberal Arts and Social Science.4*(4), 45-56.

Munley, P. H., Duncan, L. E., McDonnell, K. A., & Sauer, E. M. (2004). Counseling psychology in the United States of America. Counseling Psychology Quartely, 17, s.247-271.

Nartgün, Ş. S., & Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

OECD TALIS Raporu (2018) (https://www.oecd.org/education/talis/changinginterestsandsustainedknowledgeinthetalis2018framework.htm)

Onyeachu, J. A. (2008). Curriculum implementation at the primary education level challenges for the 21 st century. *Multidisciplinary Journal of Research Development, 10*(1), 38-49.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (5th ed). Boston, U.S.A.: Pearson.

Ornstein, A. C.,&Hunkins, P. (2013). Curriculum: Foundation, Principles, andIssues.(6 thend).

Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries), 7(1), s. 55-69.

Öztürel, L. (1987). Bilgisayarla öğretimin matematik erişisine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Parekh, B.(2002). Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasal Teori. (Çev: Bilge Tanrıseven).Ankara. Phoenix Yayınevi.

Paykoç, F., Mengi, B., Kamay, P. O., Önkol, P., Özgür, B., Pilli, O., & Yıldırım, H. (2004). What are the major curriculum issues? The use of mindmapping as a brainstorming exercise. In *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping* (Vol. 2, pp. 457-467).

Polat, S.(2009). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. International Online Journal of Educational Sciences, 2009, 1 (1),s. 154- 164.

Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, *48*(1), 39-85.

Rezende Sales, S., & Alves Paraíso, M. (2013). O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. *Educação & Realidade*, *38*(2).

Rogan, J., & Aldous, C. (2005). Relationships between the constructs of a theory of curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *42*(3), 313-336.

Rogers, E. M. (2010). *Diffusion of innovations*. Simon and Schuster.

Seniş, F. (1993). Açıköğretimde eğitsel iletişim ortamı olarak bilgisayar: Akademik danışmanlık sistemi için bir bilgisayar destekli eğitim modeli. Eskisehir: Anadolu Üniv. BDE Birimi.

Shapira–Lishchinsky, O. (2019). Theimplicitmeaning of TIMSS: Exploringethics in teachers' practice. *TeachingandTeacherEducation*, *79*, 188-197.

Schwartz, M. (2007). For whom do we write the curriculum?. *Journal of curriculum studies*, *38*(4), 449-457, DOI: 10.1080/00220270500296606 To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/00220270500296606.

Song, K. O., Hur, E. J., & Kwon, B. Y. (2018). Does high-quality Professional development make a difference? Evidence from TIMSS. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *48*(6), 954-972.

Spiecker, B., Steutel, J. (2001). "Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. International Journal of Educational Research, 35, s.293-304. Tiedt, P. L.

Spires, H.A., Hervey, L. ve Watson, T. (2013). Scaffoldingthe TPACK framework in reading and language arts: New literaciesand new minds. In C.A. Youngve S. Kajder (Eds.). *Research on technology in English education* (pp.33-61).Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Sözbilir, M., & Neacşu, I. (2014). Alternative assessment and evaluation methods: A practical guidebook for teachers. *Erzurum/Bucharest: Erzurum Provincial Directorate of National Education*.

Şişman, M., & Turan, S. (3. Baskı). (2005). *Sınıf yönetimi*. Pegem A Yay.

Şimşek ve ark. (2013). Öğretim Elemanlarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi* 2013 (14) 1: 1-23

İpek ve Ark, (2019). TEDMEM Rapor: TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler. https://tedmem.org/download/talis-2018-sonuclari-turkiye-uzerine degerlendirmeler?wpdmdl=3085&refresh=5ff4a08ee451e1609867406. 01.02.2021 de erişilmiştir.

Tekbıyık, A., TEKBIYIK, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *2*(2), 23-37.

Terzioğlu, T. (2009). VIII. Antalya Sempozyumu Türkiye' nin 2023 Eğitim Vizyonu, I. Tebliğ, Bugünden 2023' e, Türkiye Özel Okullar Birliği.

Tiedt, I. M. (2005). Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources. (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times: learning for life in our times. John Wiley & Sons. Tucker L. R. ve MacCallum R. C. (1997). Exploratory factor analysis. Ohio State University, Columbus.

Tuzcu, G. (2006). *Avrupa Birliği'ne giriş süreci ve eğitimde vizyon 2023*. Türk Eğitim Derneği.

Ünal,I.(2004).Eğitim-Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı - Çokdilli, çokkültürlü Toplumlarda Eğitim. Komisyon Raporu, s. 144-148

Villages, A. M., Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. Journal of Teacher Education, 53, s.20-32.

Voogt,J.,Pareja Roblin,N, (2012) A Compasative Analysis of International Frameworks for 21st century Competences: Implications for National Curriculum Policies, Journal of Curriculum Studies 299-321

Wiley, S. D. (2001). Contextual effects on student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, *2*(1), 1-33.

Yakışır, A.N. (2009). Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük. Yüksek Lisans Tezi Tez no: 09203018

Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* (JFES), 51 (1), 183-201 . DOI: 10.30964/auebfd.405860

Yavuz, G., Anıl, D.(2010). Öğretmen adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. International Conference on New Trends in Education and Tehir Implicationas. 11-13 November,2010 Antalya, s. 1056-1062

Yazıcı, S., Başol, G., Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 37, s.229-242

Yoldaş, C. (2002) 8. Sınıf fen bilgisi dersi canlılarda çoğalma ve kalıtım ünitesinin öğretimde bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısına etkileri. Yayımlanmam›ş Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa

Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği), Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (4), 1553-1566.

Yasumoto, J. Y., Uekawa, K., & Bidwell, C. E. (2001). The collegial focus and high school students' achievement. *Sociology of Education, 74*(3), 181–209.

II. Ulusal Eğitim Kurultayı Bildiriler ve Görüşme Tutanakları 11-12 Haziran 2005 Küreselleşme ve Eğitim (2006). Ulusal Eğitim Derneği.

VIII. Antalya Sempozyumu Türkiye' nin 2023 Eğitim Vizyonu, I. Tebliğ, Bugünden 2023' e, Türkiye Özel Okullar Birliği.