



HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ/RESEARCH ARTICLE

2023 Eğitim Vizyon Belgesine İlişkin Öğretmen Algısı

Ali BALTACI¹ , Mehmet Kamil COŞKUN² 

¹Muş Alparslan Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Muş, Türkiye

²Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin 2023 eğitim vizyon belgesine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu anlamda öğretmenlerin vizyon belgesini içselleştirme durumları incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada, oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 941 öğretmen, araştırmanın örnekleme grubunu teşkil etmektedir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “2023 Eğitim Vizyonu Algı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin 2023 eğitim vizyon belgesine ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın kadınlar, erkeklere ve lisansüstü mezunu olanlar, lisans mezunlarına göre daha fazla algıya sahiptirler. Ayrıca, mesleki kıdem arttıkça katılımcıların 2023 eğitim vizyonu algıları da azalmaktadır. Bununla birlikte tüm bölgelerde 2023 eğitim vizyonu algıları ‘düşük’ düzeyde olmakla birlikte, batı bölgelerinden iç ve doğu bölgelere doğru ilerledikçe öğretmenlerin 2023 eğitim algılarında radikal bir azalmanın söz konusu olduğu belirlenmiştir. Literatürde öğretmenlerin 2023 eğitim vizyonu algılarına yönelik çalışmaya rastlanılmamış olması bu araştırmanın öncü karakterine vurgu yaparken, eğitim sisteminin henüz hazır olmadığı bu felsefi değişimin yeniden gözden geçirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Algı, eğitim, öğretmen, vizyon, 2023

Teacher Perceptions Regarding the 2023 Educational Vision

Abstract

The aim of this study is to define the perceptions of teachers about the 2023 educational vision document, where the teachers' internalization of the vision document was examined. In this study, which was planned as a descriptive review of quantitative research methods, the ratio cluster sampling technique was used to assign 941 teachers to the sample group of the study. To obtain the research data, we used the “2023 Education Vision Perception Scale” developed by the researchers. The outcome of this study was that the teachers' perceptions regarding the 2023 educational vision document were low. Women were found to be more perceptive than men and postgraduate students were more perceptive than graduates. In addition, as the professional tenure was increased, the participants' 2023 educational vision and perceptions were found to decrease. However, although the perceptions of the 2023 educational vision were low in all regions, the philosophical competencies of teachers' 2023 educational vision were found to be drastically reduced as they moved from the Western regions to the inner and Eastern regions. In the literature, the fact that teachers had not encountered the perceptions of the 2023 educational vision while emphasizing the leading character of this research, points to the possible reversal of the change for which the education system is not presently ready.

Keywords: Education, perception, teacher, vision, 2023

İletişim Kurulacak Yazar / Corresponding Author: Ali Baltacı E-posta / E-mail: a.baltaci@alparslan.edu.tr

Cite this article as: Baltacı, A., Coşkun, M.K. (2019). Teacher Perceptions Regarding the 2023 Educational Vision. *HAYEF: Journal of Education*, 16(2); 130-155.



Giriş

İnsanoğlunun var olduğundan beri süregelen insani eylemlerine yön veren dinamik bir süreci ifade eden eğitim, toplumsal yapının önemli bir tamamlayıcısıdır. Bu yönü ile eğitimi sistematik hale getirme çabalarının bir sonucu olarak, belirli felsefi anlayışlara uygun eğitim sistemleri tasarlanmıştır (Sallis, 2014). Zaman içinde bilim ve teknolojiye yaşanan köklü değişimlerden eğitim sistemleri de etkilenmiş ve çağın ruhuna uygun yeni sistem yapıları ortaya çıkmıştır. Eğitim sisteminin doğasında var olan yenileşme ve değişim özelliği sadece bireyleri dönüştürme amacını gütmeyiz, aynı zamanda toplumsal yapıyı ve eğitim kurumlarını da gelişme ve yenileşmeye zorlar (Wexler, 2017). Bu açıdan günümüz eğitim sisteminin yenilikçi tasarımına yön veren en önemli özelliği insancıl değerleri temel alması ve teknoloji ile geleneksel öğeleri buluşturma çabasıdır. Ancak gelenek ve modernliğin bir arada olması eğitim sistemi içinde düşünsel ayrışmadan ziyade önemli uygulama sorunlarına da yol açabilir (Street, 2014). Bu noktada eğitim sisteminin politikalarını belirleyenler ile bu politikaları uygulayanlar arasında görüş farklılıkları yaşanması olası olsa da bu ayrımlar, eğitim sisteminden beklenen toplumsal gelişim potansiyelini arttırma gücünü sekteye uğratabilir. Bu açıdan eğitim sistemlerinin başarısı, karar vericiler ile kararı uygulayanlar arasındaki uyumun bir göstergesidir (Barton ve Walker, 2017).

Türk eğitim sisteminin temel politik aktörü olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), çeşitli yürütme mekanizmaları ile kendi politikalarını uygulamaya koymakta ve eğitim sisteminin geleceğine yön vermektedir. Merkezi bürokratik yapı içinde örgütlenen MEB, taşra teşkilatından topladığı veriler ile yerelleşme çalışmaları yapsa da alınan kararların çoğu merkezi yapının çekirdek birimleri tarafından geliştirilmektedir (Akçakaya, 2017; Ünlükaplan, 2013). Çağın gerektirdiği dönüşüm hareketi, MEB tarafından da benimsenmiş ve çeşitli zamanlarda eğitim sistemini geliştirmeye yönelik değişiklikler yapma ihtiyacı duyulmuştur. Kamusal alanda eğitime yöneltilen eleştirilerin çoğunluğu, belirli bir sistemsizlik veya düzensizlik tartışmaları üzerinden ilerlemektedir. Bu noktada temel sorun, zamanla yapılan hataları kabul etmek ve bunlardan vazgeçmek yerine farklı hata kaynaklarına sebebiyet verecek kısa dönemde günü kurtaran ancak uzun dönemde tutarsızlık yaratacak verimsiz politikalarda ısrar edilmesidir (Gillies, 2011; McLaren ve Rikowski, 2016). Toplumsal eleştirilerden uzaklaşmak isteyen MEB farklı sistem değişikliklerini çeşitli kuramsal temellere dayandırmaya ihtiyaç duymaktadır. MEB'in kuramsal altyapısı, Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar, Hükümet Planları, Kalkınma Planları ve eğitim paydaşlarının taleplerinden oluşsa da hemen her ilde bulunan eğitim fakültelerinde yapılan akademik çalışmaların MEB tarafından izlendiğine yönelik bilgiler söz konusudur (Ömür, 2016; Sarıgöz, 2012). Ancak bu denli yoğun akademik bilgiye rağmen MEB, sık aralıklarla değişen sınav sistemleri, karar verilemeyen sınıf geçme sistemleri, disiplinsiz okullar ve yetersiz öğretmenler ile birlikte anılmakta, bu kaos duru-

munu düzeltmek için vizyoner yöneticileri göreve getirirse de söz konusu sistemsizliği çözme ideali içinde olan yöneticilerin kuram ve uygulama arasındaki farklılıkları kavrayamaması nedeniyle geliştirme çabaları olumsuz sonuçlanmaktadır (Akpınar, Dönde, Yıldırım ve Karahan, 2013; Gül ve Gül, 2015; Şentürk, 2010).

MEB tarafından eğitim sisteminde yapılan köklü değişiklik atılımlarından birisi de 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'dir. Bu belge MEB tarafından 23 Ekim 2018 tarihinde kamuoyu ile paylaşılmış ve farklı başlıklar altında planlamalar yapılmıştır (Elçiçek ve Han, 2018). 2023 belgesinin gelişmeleri destekleyen ve çok yönlü bakış açısının en önemli noktası, yeni ve gelişime açık bir eğitim felsefesine vurgu yapmasıdır. Tarihsel olarak MEB, gelişim planları ve dönüşüm programlarını yabancı ülkelerden transfer ettiği düşüncelerle şekillendirmiştir. Oysa 2023 vizyon belgesinde Türk kültürüne ve millî değerlerine yapılan özel vurgunun gelenekçi bir yönü olsa da planın yenileşme ve gelişimi destekleyen modern yönünü ön plana çıkarmaktadır (Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011; Sever, Baldan, Tuğlu, Kabaoğlu ve Hamzaj, 2018).

MEB'in geçmişten günümüze uzanan tüm planlama ve değişikliklerinde insana, bilgiye, eğitime ve okula dair yönelimler ve iddialar olan bir eğitim felsefesi arayışında olduğu söylenebilir. Bu arayışın sonucu olarak 2023 strateji belgesi yayınlanmış ve bu belgede yer alan stratejileri hayata geçirmek için 2023 eğitim vizyon belgesi hazırlanmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ne göre eğitimin temel amacı; günümüzdeki ve gelecekteki insan profiline uygun beceri ve yeterliklere sahip, insanlığın iyiliği için çalışmaya istekli, bilim ve teknolojideki yeniliklere katkı sunmak isteyen, sanat ve kültüre karşı ilgisi olan, belirli etik değerleri içselleştirmiş vatandaşlar yetiştirmektir. Belgeye göre teknolojideki gelişmeler, insanların doğadan ve birbirlerinden kopmalarına yol açmış; yalnızca istihdam koşullarına uygun insan yetiştirilmesine imkân tanıyan eğitim içeriklerinin kurgulanmasını gerektirmiştir. Ancak 2023 vizyon belgesi, teknoloji ile birlikte gelişen hızlı tüketim sonucunda doğaya ve kendine yabancılaşan insan düşüncesine karşı koymayı hedefleyerek yeni bir insan modelini önermektedir. Bununla birlikte, 2023 vizyon belgesi, insanı teknik imkan ve yeterlikler hususunda geliştiren modernitenin dayattığı eğitim anlayışından ziyade insana farklı yaşantıları deneyimleme fırsatı tanıyan dinamik bir yaşam amacı sunmayı hedeflemektedir (MEB, 2018). Tüm gerekçelerden hareketle, çelişik ve popülist bir bakış açısı ile hazırlandığı izlenimi veren belgenin, hâlihazırda eğitim sisteminin taşıyıcısı olan öğretmenlerde nasıl bir izlenim bıraktığının belirlenmesi gereklidir.

Gerçekçi ve belirli nicel başarı ölçütleri temel alınarak yapılan bir eğitimin ve toplumun kültürel ve tarihi birikimlerine aykırı olduğunu savunan Vizyon Belgesi'ne göre, insanı belirli mekanik fonksiyonlardan ibaret bir canlıya dönüştürme çabasının da eğitimin gelecek tasavvuruna uymadığı belirtilmektedir (MEB, 2018). Hâlbuki eğitim belirli mekanik fonksiyonları olan ve yalnızca istihdama katkı sunan bir insan

oluşturmayı hedeflemez; modern anlamda eğitim, sosyal ilişkilere dayalı, kültürel kodlarla bezenmiş, merkezinde insanın yer aldığı bir yapılandırma sürecine vurgu yapar (Becker, 2009; Fägerlind ve Saha, 2016). Eğitimin temel uğraşısının insan olduğunu ve eğitimin yeniden yapılandırılma çalışmalarının öncelikle insana dair toplumsal algıya odaklanmasının zorunlu olduğunu vurgulayan Kepes (2018), eğitim süreçlerini yalnızca istatistiki veriler ve nicel başarılarla veya mekanik ve iktisadi boyutlarıyla değerlendirmenin sorunlu olduğunu bildirmektedir. Eğitim, ilerleme düşüncesini temel alan felsefi anlayışın egemen olduğu ve içerisinde insana dair kültürel ve etik dizgelerin yer aldığı yetiştirme sürecidir (Zuber-Skerritt, 2013). Bu bağlamda eğitimi, mekanik ve salt nicel başarı algısından kurtararak içinde insani değerlerin de olduğu bir sistem kurgulamayı hedefleyen 2023 Vizyon Belgesi ise eğitimin, genel olarak müfredata dayanan ve pragmatik sonuçları önemseyen kurgusunun ihmal edilerek paradigmatik yapıya ulaşması gerçekliğini vurgulamaktadır (MEB, 2018). Vizyon Belgesi'nde önerilen ve insanın ruh ve beden ikiliğine vurgu yapan “çift kanatlı” terimi, salt maddi dünyanın gereklerini değil, aynı zamanda insanın manevi erklerinin de olmasının önemini belirtmektedir. Vizyon Belgesi, aklını kullanan kalplere duyulan ihtiyacı, eğitimi işlevlere ve pratiklere indirgeyerek karşılamanın mümkün olmadığını savunmaktadır (MEB, 2018). Vizyon belgesindeki söz konusu mistik söylemin, eğitim sistemi içinde nasıl algılanacağı önemli bir sorunsaldır. Eğitim sistemi içinde sayıları bir milyona yaklaşan öğretmenlerin, önemli bir bölümü mistik öğeleri kabul etse de laik bir sistem içinde yoğun manevi/mistik öğretilerin, öğretmenlerce kabul edilmesinin güçlüğü ortadadır. Ayrıca vizyon belgesinin belirlediği mistik söylemin nasıl uygulamaya konulacağı da önemli bir sorundur.

Vizyon Belgesi'ne göre mistik ve manevi bakış açısı, toplumu bireyselleştiren pragmatik eğitim anlayışında radikal değişikliğe neden olacak ve “çoklukta birlik” anlayışına imkan tanıyarak zıtlıkların çarpışmasından doğan yeni bir eğitim anlayışını egemen kılacaktır (MEB, 2018). Bu anlayış, siyasi söylemin topluma empoze ettiği “ben ve sen” veya “biz ve öteki” ayrıklığını aşmayı ve toplumu tümel bir şekilde bir olma fikrine yaklaştırmayı hedeflemektedir. Diğer bir deyişle toplumu, farklıların zenginliği olarak algılamayı hedefleyen vizyon belgesi, eğitim kurgusunu toplumsal bir ödev dönüştürmeyi de amaçlar (MEB, 2018). Vizyon belgesinin felsefi yaklaşımının bir çeşit bütünleşme düşüncesini taşıdığı ve gündelik politik söylemden sıklıkla etkilendiği söylenebilir. Elbette eğitimin siyasi işlevi vardır ve siyasi yapının kendini devam ettirmesi için eğitim politikalarını yönlendirmesi gerekir (Freire, 2017). Ancak günlük politik söylemin bir parçası haline gelmiş eğitim sisteminin, siyasi konjonktür değiştikçe vizyon ve stratejilerini değiştirip tutarsızlaşacağı söylenebilir (Apple, 2016). Eğitim sistemi, günlük popülist söylemin ötesine odaklanmalı ve çağın gerektirdiği insan tipinden ziyade gelecekte hangi yeterli ve gerekliliklerin ortaya çıkabileceğini planlamalıdır (Ball, 2012). Bu bağlamda sosyal entegrasyonu ve birliğin gücünü vurgulayan 2023 eğitim vizyon belgesinin, giderek ayrılaşan bir

toplumsal yapıda nasıl vücut bulacağı tartışmalıdır. Ayrıca okullarda farklı sorunlarla uğraşan öğretmenlerin, birlik duygusunu ön plana çıkarmayı öneren bir vizyona ne derece katkı sağlayacaklarının bilinmesi önem arz etmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nin başlıca felsefi teoremi, insanın varoluşsal birlik ve sosyal bütünlüğü içinde düşünülmesidir (Elçiçek ve Han, 2018; MEB, 2018). İnsanı önceleyen bakış açısına sahip olan 2023 eğitim vizyon belgesi, insanı somut ve soyut tüm varlığıyla algılayan holistik felsefi düşünceye vurgu yapar. Bireyleri toplumdaki veya doğadan ayırıştırma düşüncesi, insanın varoluşsal gerçekliğine tezat oluşturmasının yanında, sosyal bir sistem olan eğitimin insanı önceleyen temel önermesine de karşıt bir durumdur (d'Souza, 2018). İnsanın varoluşsal dinamiklerini örnek alan eğitim sisteminde bireyi belirli bir grubun veya toplumun üyesi olarak gören tümel yaklaşımların desteklenmesi ile yukarıda anılan politik ve sosyolojik ayırıştırma azaltılabilir (Lauermann ve Karabenick, 2011). Ayrıca eğitim felsefesinin kuram ve uygulama arasındaki tutarlılığı destekleyen dengesi de sosyal alanları birleştirme hedefine ulaşmak için önemlidir (Henry, Lingard, Rizvi, & Taylor, 2013). Bu bağlamda bilgiyi yalnızca uygulanabilirlik veya fayda sağladığı noktada kullanımda olan bir meta olarak algılayan pragmatizm, insanı modern hayatın gerekleri için bilgi üreten mekanik bir varlığa dönüştürmektedir (Biesta, 2015; Spring, 2017). Türk toplumunun bilgiyle olan pragmatik bağlamını yeniden kurgulaması adına 2023 eğitim vizyon belgesinin öngörülleri önemlidir. Bu noktada öğretmenlerin, 2023 eğitim vizyon belgesinin gerektirdiği tümleşik algıya ne derece sahip olduklarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

İlerlemeye dönük, modern ve geleneksel değerleri içselleştirmiş bir vatandaş yetiştirme amacındaki 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ne göre eğitim, modern eğitim süreçlerinin kısıtlayıcı sınırlarını da aşarak yeni bir felsefi çözümlenmeye imkân tanımalıdır. Bu noktada insanı sosyal süreçlerden ayırt eden anlayış reddedilmekte; birey ve toplum birliğine önem veren bütünsel bir insan tasavvuru dikkate alınmaktadır. Ancak öğretmenlerin, 2023 eğitim vizyon belgesindeki ideal bakış açısına ne derece sahip olduğunun belirlenmesi önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığının geçmişte gerçekleştirmeye çalıştığı pek çok projenin öğretmenler tarafından içselleştirilmemiş olması, bu projelerin uygulanamaması veya projelerden istenilen verimin elde edilememesi gibi olumsuzlukların yaşanmasına neden olmuştur. Benzer bir akıbetin 2023 eğitim vizyonu olarak açıklanan gelişim projesinin de başına geleceğine dair yaygın kanı bu araştırmanın gerçekleştirilmesindeki temel gerekçedir. Bununla birlikte eğitimde tutarsız politikaların bir sonucu olarak PISA ve TIMSS ile OECD gibi derecelendirme kurumlarının eğitim performans değerlendirmelerinde son yıllarda Türkiye'nin yaşadığı aşağı yönlü ivmelenme, eğitimde önemli bir dönüşümün yaşanmasını zorunlu kılmıştır. Ancak öğretmenlerin sahiplenmediği proje ve eğitim yaklaşımlarının başarısız olacağı, içselleştirilmeyen girişimlerin zamanla daha bü-

yük sorunları beraberinde getireceği unutulmamalıdır. Bu kapsamda bu çalışma literatürdeki önemli bir boşluğu doldurma savındadır. Araştırmanın temel varsayımı, öğretmenlerin benimsemediği bir eğitim felsefesinin, pratikte uygulanamayacağıdır. Literatürde 2023 eğitim vizyon belgesini inceleyen araştırmalara henüz rastlanılmamış olması, bu araştırmanın öncü karakterine vurgu yapmaktadır. Ayrıca çalışmanın kuram ve uygulamadaki özgünlüğünün konuyla ilgili paydaşlara yeni çalışma alanları açması, farklı sorunları belirginleştirmesi ve vizyon belgesine ilişkin uygulamada karşılaşılabilecek zorluklar noktasında eğitim bilimcilere ve eğitim politikalarını belirleyen kesimlere rehberlik edeceği umulmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin 2023 eğitim vizyon belgesinin gerektirdiği değişime ne derece hazır oldukları veya belgenin gelecekte öğretmenler tarafından benimsenme ve uygulanma ihtimali de kestirilmeye çalışılacaktır. Bu araştırmanın amacı, 2023 eğitim vizyon belgesini öğretmenlerin nasıl algıladıklarının belirlenmesidir. Bu bağlamda 2023 eğitimi vizyonu belgesinin, eğitim vizyonu felsefesi bölümünde yer alan varlığa, insana, bilgiye ve eğitime dair paradigmatik iddialar açısından öğretmenlerin algı düzeylerini belirlemek amacını taşıyan araştırmanın alt problemleri aşağıdadır.

1. Öğretmenlerin 2023 eğitim vizyonu belgesine ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin 2023 eğitim vizyonu belgesine ilişkin algıları, çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, öğretmenlerin 2023 eğitim vizyonu belgesine yönelik algılarını saptamak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modelinde araştırmada yer alan değişkenlerin yoğunluğu, yönelimi, türü, seviye ve eğiliminin belirlenmesi amaçlanır ve var olan duruma ilişkin bir perspektif sunulur (Karasar, 2018).

Çalışma Grubu

Bu çalışma iki farklı örneklem grubu üzerinde yürütülmüştür. Birinci örneklem grubu, Ankara ili Çankaya İlçesinin farklı okullarında çalışan ve araştırmanın ana çalışma grubuyla (ikinci örneklem grubu) benzer özellikler taşıyan 143 öğretmenden oluşmaktadır. Birinci örneklem grubunun belirlenmesinde araştırmacıların örneklem grubuna erişimi, veri toplama kolaylığı gibi imkânlar göz önünde bulundurulmuş ve kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Birinci örneklem grubundan toplanan veriler, araştırmanın ikinci örneklem grubundan elde edilecek verilerin toplanması için gerekli ölçeğin geliştirilmesinde kullanıldığından anılan grup, ön uygulama (pilot uygulama) grubu olarak değerlendirilmiştir. Birinci örneklem grubuna ölçek geliştirilmesi sırasında hazırlanan taslak ölçek formu uy-

gulanmış ve toplanan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi ile diğer istatistikî analizler yapılmıştır. Söz konusu örneklemin %51’i kadın, %49’u erkektir; %72’si lisans düzeyinde eğitim almıştır ve %34’ünün mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerindedir.

Araştırmanın ikinci örneklem grubunun (ana uygulama grubu) hedef evrenini, Türkiye’nin 81 ilinde çalışan 880.673 öğretmen oluşturmaktadır. Hedef evrenden %95’lik güven düzeyi ile %5’lik güven aralığı dikkate alınarak oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklem büyüklüğü 384’tür. Oranlı küme örnekleminde her ilin yer aldığı coğrafi bölge bir küme olarak kabul edilmiş; her bir kümeden kaç öğretmenin seçileceğinin belirlenmesi için ise tabaka ağırlığı=örneklem büyüklüğü/evren büyüklüğü formülü (Cochran örneklem belirleme formülü) kullanılmıştır (Teddlie ve Yu, 2007). Araştırma kapsamında katılımcılara (öğretmenler), 1500 ölçek dağıtılmış, 1075’i toplanabilmiştir. Toplanan ölçeklerden 134’ü uç değerler, yanlış veya eksik doldurma gibi nedenlerle analize dâhil edilmemiş; örneklem büyüklüğü ölçütünü sağlayan 941 ölçekle ilgili analizler gerçekleştirilmiştir. Örnekleme yer alan katılımcıların demografik nitelikleri Tablo 1’de incelenebilir.

Tablo 1.
Demografik Niteliklere İlişkin Bulgular

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	489	51,97	941
	Kadın	452	48,03	
Eğitim Durumu	Lisans	790	83,95	941
	Lisansüstü	151	16,05	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	263	27,95	941
	6-10 yıl	346	36,77	
	11 yıl ve üstü	332	35,28	
Görev Yapılan Coğrafi Bölge	Marmara	141	14,98	941
	Ege	137	14,56	
	Akdeniz	132	14,03	
	İç Anadolu	146	15,52	
	Karadeniz	129	13,71	
	Doğu Anadolu	134	14,24	
	Güneydoğu Anadolu	122	12,96	

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %51,97’si (N=489) erkek ve %83,95’i (N=790) lisans mezunudur. Ayrıca %36,77’sinin (N=346) mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında ve %15,52’si İç Anadolu bölgesinde görev yapmaktadır.

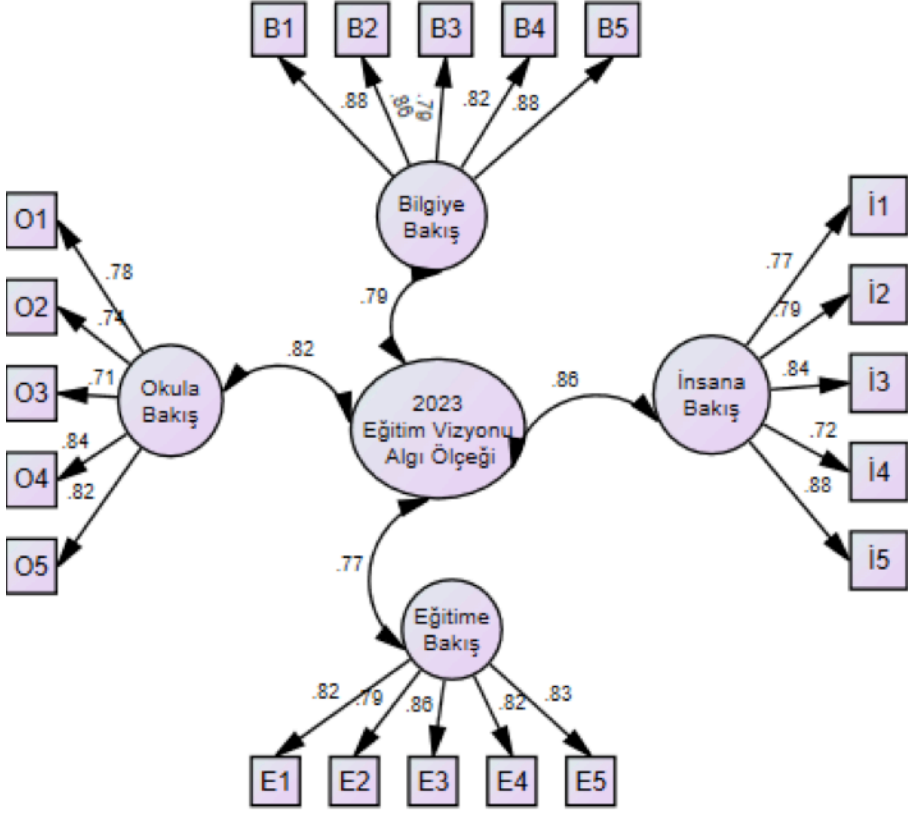
Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında toplanan veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçme aracıyla edinilmiştir. Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan öğretmenlerin demografik özelliklerini içeren “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin 2023 eğitim vizyon belgesine ilişkin algılarını tespit etmek için kullanılan “2023 Eğitim Vizyonu Algı Ölçeği” yer almaktadır.

2023 eğitim vizyonu algı ölçeği

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ‘2023 Eğitim Vizyonu Algı Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından literatüre uygun olarak 39 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra taslak form, alanında doktora derecesine sahip üç eğitimin felsefi temelleri, iki eğitim yönetimi, iki program geliştirme, iki ölçme ve değerlendirme, bir yetişkin eğitimi, bir psikolog, bir sosyolog alan uzmanlarına sunulmuş ve uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda kapsam geçerliğini sağlamak için 10 maddenin taslak formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Taslak form, araştırmacının ana çalışma grubunda yer almayan, Ankara ilinde görev yapan ve araştırmacının hedef evreninin taşıdığı özellikleri taşıyan 143 öğretmene uygulanmış olup 29 maddeden oluşmaktadır. Birinci uygulama örnekleminde elde edilen veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin AFA’ya uygunluğu, KMO ve Bartlett küresellik testi ile sınanmıştır. KMO değeri ,89 olarak bulunmuş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p < ,05$) (Brown, 2014). Ön uygulama sonuçlarından hareketle 29 maddelik taslak ölçekten faktör yük değeri ,35’den düşük olan 4 madde ile madde toplam korelasyonu ,20’den daha küçük olan 5 madde çıkarılmıştır. Ön uygulama verilerinden hareketle faktör analizi sonucunda belirlenen 20 maddenin dört faktöre dağıldığı ve ölçeğin tüm maddeleri için eigen değeri 1’in üstünde olan dört faktörlü yapının toplam varyansın %73,4’ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Söz konusu dört faktör, literatüre uygun olarak “Okula bakış, İnsana bakış, Bilgiye bakış ve Eğitime bakış” olarak adlandırılmıştır.

Araştırma kapsamında ölçeğin dört faktörlü yapısını doğrulamak için ikinci örneklem grubundan toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve ölçeğin mükemmel bir uyum gösterdiği belirlenmiştir [$(X^2_{1056} = 1547,164; p < ,01)$, $X^2/sd = 1,46$, RMSEA = ,055, GFI = ,96, IFI = ,97, NFI = ,98, NNFI = ,96 ve CFI = ,96] (Harrington, 2009; Hoyle, 2018). Ayrıca ölçekte yer alan değişkenler arasında çoklu bağılantılık (multicollinearity), içsellik (endogeneity) ve dışsallık (exogeneity) problemlerine rastlanmamıştır. Sonuç olarak ölçeğin dört faktörlü yapısının DFA ile doğrulandığı, diğer bir deyişle ölçeğin iyi bir uyum düzeyine sahip ve incelenen konuyu ölçebilecek geçerlik ve güvenilirlikte olduğu sonucuna varılmıştır (Hu ve Bentler, 1999). Ölçeğin Path diyagramı Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. 2023 Eğitim Vizyonu Algı Ölçeği Path Diyagramı

Şekil 1’de AFA sonucunda oluşan ve DFA ile sınanan model yer almaktadır (N=941, $\chi^2=1547,164$, $sd=1056$, $p<,001$). Buna göre maddelerin faktör yük değerlerinin 0,71 ile 0,88 arasında değiştiği ve tüm değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<,001$).

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach’s Alpha katsayısı ile belirlenmiştir. Cronbach’s Alpha katsayısı okula bakış boyutu için ,91, insana bakış boyutu için ,89, bilgiye bakış boyutu için ,93 ve eğitime bakış boyutu için ,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamının iç tutarlık katsayısı ,90 ve bileşik güvenilirlik katsayısı ,91’dir. Ölçek, beşli Likert derecelendirme tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen seçeneklerden oluşmaktadır. Puan düzeyleri, ‘1.00-2.33 Düşük, 2.33-3.66 Orta ve 3.66-5.00 Yüksek olarak değişen derecelerde yorumlanmaktadır (Creswell, 2019).

Araştırma verileri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Erzurum, Mersin, Yalova, Ak-saray, Ankara ve İstanbul illerinde düzenlenen merkezi hizmetiçi eğitimlerine katılan

ve Türkiye'nin 7 farklı coğrafi bölgesinde çalışmakta olan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılması ilkesi benimsenmiş ve katılımcılara, araştırmacı tarafından araştırmanın amacı, önemi ve kapsamı hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırma hakkında bilgilendirilen katılımcılardan ölçme araçlarındaki ifadeleri dikkatlice okumaları ve kendilerine göre en doğru olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekler için her bir katılımcıya 15 dakika süre verilmiştir. İlgili süre sonucunda doldurulan ölçekler, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Verilerin toplandıktan sonra uç değerler ve hatalı doldurmalar Mahalanobis uzaklıkları tekniği (Bryman, 2016) ile ayıklanmış ve ana uygulamanın analiz süreci başlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yaygın olarak kullanılan istatistik paket programları (SPSS ve AMOS) kullanılmıştır. Parametrik testler uygulanmadan önce, bu testlerin temel varsayımları sorgulanmıştır. Öncelikle çalışma grubunun normal dağılım gösterip göstermediği (skewness ve kurtosis değerleri) incelenmiştir. Bu çalışmada yapılan normal dağılım analizleri skewness (çarpıklık) = -0,576; kurtosis (basıklık) = 0,843 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler -1 ile +1 arasında olduğu için çalışma grubunun normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Parametrik testlerin diğer varsayımı, varyansların homojen olmasıdır. Çalışma grubunun homojenliği Levene testi ile incelenmiş; cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve çalışılan coğrafi bölge değişkenlerine göre yapılan analizde anlamlılık (p) değerleri ,05'ten yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara dayanarak verilerin normal dağıldığı ve parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Değişkenlerin çözümlenmesinde ve bağımlı değişkenlerle olan ilişkilerinin belirlenmesinde: cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri için t-testi ile mesleki kıdem ve çalışılan coğrafi bölge değişkeni için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tüm bulgular, ,05 anlamlılık düzeyi temelinde yorumlanmıştır (Croux ve Dehon, 2010).

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin 2023 eğitim vizyonu algılarına ilişkin betimsel analiz sonuçlarına; söz konusu görüşlerin, araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan coğrafi bölge ve mesleki kıdeme göre farklılaşma derecesine yer verilmiştir. Öğretmenlerin 2023 eğitim vizyonu algılarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 2' de incelenebilir.

Tablo 2.
2023 Eğitim Vizyonu Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Boyutlar	Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
2023 Eğitim Vizyonu Algısı	Okula Bakış	941	2,09	,74
	İnsana Bakış	941	2,31	,89
	Bilgiye Bakış	941	2,18	,67
	Eğitime Bakış	941	1,86	,63
Genel Olarak 2023 Eğitim Vizyonu Algısı		941	2,11	,73

SS: standart sapma; \bar{X} : aritmetik ortalama

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların okula bakış boyutunda (\bar{X} =2,09), insana bakış boyutunda (\bar{X} =2,31), bilgiye bakış boyutunda (\bar{X} =2,18) ve eğitime bakış boyutundaki (\bar{X} =1,86) görüşlere ‘düşük’ düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Genel olarak 2023 eğitim vizyonu algısı (\bar{X} =2,11) düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Katılımcıların bağımsız değişkenlere göre 2023 eğitim vizyonu algısına dair bulgular Tablo 3’te incelenebilir.

Tablo 3.
Cinsiyet ve Eğitim Durumuna Göre 2023 Eğitim Vizyonu Algıları

Alt Boyutlar	Değişkenler	Kategoriler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Okula Bakış	Cinsiyet	Erkek	489	1,99	0,79	939	4,12	,001
		Kadın	452	2,19	0,69			
	Eğitim Durumu	Lisans	790	2,02	0,61	939	2,39	,016
		Lisansüstü	151	2,16	0,87			
İnsana Bakış	Cinsiyet	Erkek	489	2,23	1,01	939	2,71	,006
		Kadın	452	2,39	0,77			
	Eğitim Durumu	Lisans	790	2,21	0,84	939	2,62	,008
		Lisansüstü	151	2,41	0,94			
Bilginin İdraki	Cinsiyet	Erkek	489	2,25	0,73	939	3,17	,001
		Kadın	452	2,11	0,61			
	Eğitim Durumu	Lisans	790	2,01	0,79	939	5,35	,001
		Lisansüstü	151	2,37	0,55			
Eğitime Bakış	Cinsiyet	Erkek	489	1,66	0,48	939	9,55	,001
		Kadın	452	2,06	0,78			
	Eğitim Durumu	Lisans	790	1,79	0,82	939	2,04	,041
		Lisansüstü	151	1,93	0,44			
Genel Olarak 2023 Eğitim Vizyonu Algısı	Cinsiyet	Erkek	489	2,03	0,75	939	3,35	,008
		Kadın	452	2,19	0,71			
	Eğitim Durumu	Lisans	790	2,01	0,77	939	3,11	,001
		Lisansüstü	151	2,22	0,70			

\bar{X} : aritmetik ortalama; ss: standart sapma; sd: serbestlik değeri; t: ilişki testi

Tablo 3’te katılımcıların cinsiyetleri ile genel olarak 2023 eğitim vizyonu algıları arasında anlamlı bir değişim bulunmaktadır [$t_{(939)}=3,35$; $p<,05$]. Okula bakış, insana bakış ve eğitime bakış boyutlarında kadınların (sırasıyla $\bar{X}=2,19$; $\bar{X}=2,39$ ve $\bar{X}=2,06$), erkeklere göre (sırasıyla $\bar{X}=1,99$; $\bar{X}=2,23$ ve $\bar{X}=1,66$) 2023 eğitim vizyonu algıları yüksektir. Genel olarak kadınlar ($\bar{X}=2,19$), erkeklere göre ($\bar{X}=2,03$) daha yüksek düzeyde eğitim vizyonu algısına sahiptirler. Ancak gerek kadınların gerekse erkeklerin 2023 eğitim vizyonu algılarının ‘düşük’ olması dikkat çekicidir.

Eğitim durumu, genel olarak 2023 eğitim vizyonu algıları ile anlamlı olarak değişmektedir [$t_{(939)}=3,11$; $p<,05$]. Okula bakış, insana bakış, bilgiye bakış ve eğitime bakış boyutlarında lisansüstü seviyesinde eğitim alanların (sırasıyla $\bar{X}=2,16$; $\bar{X}=2,41$; $\bar{X}=2,37$ ve $\bar{X}=2,22$), lisans seviyesinde eğitim alanlara göre (sırasıyla $\bar{X}=2,02$; $\bar{X}=2,21$; $\bar{X}=2,01$ ve $\bar{X}=2,22$) algıları daha yüksektir. Genel olarak 2023 eğitim vizyonuna bakış, lisansüstü seviyesinde eğitime sahip olanlar ($\bar{X}=2,22$), lisans seviyesinde eğitime sahip olanlara göre ($\bar{X}=2,01$) daha yüksek düzeydedir. Ancak gerek lisans gerekse lisansüstü eğitim seviyesinde 2023 eğitim vizyonuna ilişkin algılarının 'düşük' olması dikkat çekicidir. Tablo 4'te katılımcıların mesleki kıdemlerine göre 2023 eğitim vizyonu algılarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.
Mesleki Kıdeme Göre 2023 Eğitim Vizyonu Algıları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Fark
Okula Bakış	1 5 yıl ve altı	263	2,24	0,82	2; 938	5,84	,003	1-2;1-3
	2 6-10 yıl	346	2,11	0,67				
	3 11 yıl ve üstü	332	1,92	0,73				
İnsana Bakış	1 5 yıl ve altı	263	2,59	0,95	2; 938	5,14	,006	1-2;1-3
	2 6-10 yıl	346	2,23	0,84				
	3 11 yıl ve üstü	332	2,11	0,88				
Bilginin İdraki	1 5 yıl ve altı	263	2,32	0,71	2; 938	4,36	,013	1-2;1-3
	2 6-10 yıl	346	2,17	0,61				
	3 11 yıl ve üstü	332	2,05	0,69				
Eğitime Bakış	1 5 yıl ve altı	263	2,13	0,57	2; 938	6,25	,002	1-2;1-3
	2 6-10 yıl	346	1,89	0,71				
	3 11 yıl ve üstü	332	1,56	0,61				
Genel Olarak 2023 Eğitim Vizyonu Algısı	1 5 yıl ve altı	263	2,32	0,76	2; 938	5,32	,005	1-2;1-3
	2 6-10 yıl	346	2,10	0,71				
	3 11 yıl ve üstü	332	1,91	0,73				

\bar{X} : aritmetik ortalama; ss: standart sapma; sd: serbestlik değeri; F: ilişki testi

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların mesleki kıdemleriyle genel olarak 2023 eğitim vizyonu algılarının farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2;938)}=5,32$; $p<,05$]. Mesleki kıdem, 2023 eğitim vizyonu algıları ile tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<,05$). Buna göre, mesleki kıdem arttıkça katılımcıların 2023 eğitim vizyonu algıları da azalmaktadır. Tablo 5'te katılımcıların çalıştıkları coğrafi bölge ile 2023 eğitim vizyonu algıları arasındaki analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5.
Çalışılan Coğrafi Bölgeye Göre 2023 Eğitim Vizyonu Algıları

Alt Boyutlar	Bölgeler	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Fark
Okula Bakış	1 Marmara	141	2,24	0,69	6; 934	3,78	,001	1-6;1-7
	2 Ege	137	2,19	0,76				
	3 Akdeniz	132	2,14	0,61				
	4 İç Anadolu	146	2,07	0,83				
	5 Karadeniz	129	2,06	0,89				
	6 Doğu Anadolu	134	1,99	0,64				
	7 Güneydoğu Anadolu	122	1,96	0,76				
İnsana Bakış	1 Marmara	141	2,43	0,88	6; 934	3,32	,003	1-5;1-6;1-7
	2 Ege	137	2,41	0,93				
	3 Akdeniz	132	2,37	0,85				
	4 İç Anadolu	146	2,34	0,94				
	5 Karadeniz	129	2,18	0,76				
	6 Doğu Anadolu	134	2,21	0,95				
	7 Güneydoğu Anadolu	122	2,23	0,92				
Bilgiye Bakış	1 Marmara	141	2,27	0,72	6; 934	3,49	,002	2-7; 2-6
	2 Ege	137	2,31	0,63				
	3 Akdeniz	132	2,24	0,65				
	4 İç Anadolu	146	2,19	0,73				
	5 Karadeniz	129	2,14	0,74				
	6 Doğu Anadolu	134	2,06	0,53				
	7 Güneydoğu Anadolu	122	2,05	0,69				
Eğitime Bakış	1 Marmara	141	2,02	0,72	6; 934	2,91	,008	2-7; 2-6; 2-5
	2 Ege	137	2,09	0,58				
	3 Akdeniz	132	1,99	0,65				
	4 İç Anadolu	146	1,86	0,61				
	5 Karadeniz	129	1,73	0,69				
	6 Doğu Anadolu	134	1,68	0,52				
	7 Güneydoğu Anadolu	122	1,65	0,64				
Genel olarak 2023 Eğitim Vizyonu Algısı	1 Marmara	141	2,24	0,75	6; 934	3,11	,005	1-7; 1-6; 1-5; 2-7; 2-6; 2-5
	2 Ege	137	2,25	0,73				
	3 Akdeniz	132	2,19	0,69				
	4 İç Anadolu	146	2,12	0,78				
	5 Karadeniz	129	2,03	0,77				
	6 Doğu Anadolu	134	1,99	0,66				
	7 Güneydoğu Anadolu	122	1,97	0,75				

\bar{X} : aritmetik ortalama; ss: standart sapma; sd: serbestlik derecesi; F: ilişki testi

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların çalıştığı coğrafi bölge ile genel olarak 2023 eğitim vizyonu algıları arasında anlamlı bir değişim vardır [$F_{(6,934)} = 3,11; p < ,05$]. Bölgeler arasındaki farklılık incelendiğinde Marmara ve Ege bölgelerinde çalışan öğretmenlerin (sırasıyla $\bar{X} = 2,24$ ve $\bar{X} = 2,25$), Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde çalışanlara göre (sırasıyla $\bar{X} = 1,97$; $\bar{X} = 1,99$ ve $\bar{X} = 2,03$) 2023 eğitim vizyonu algıları daha yüksek düzeydedir. Bununla birlikte tüm bölgelerde 2023 eğitim vizyonu algıları ‘düşük’ düzeyde olmakla birlikte, batı bölgelerinden iç ve doğu bölgelere doğru ilerledikçe öğretmenlerin 2023 eğitim vizyonu algılarında radikal bir azalmanın söz konusu olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma Türk eğitim sistemine yenilikler getirme iddiasında olan 2023 eğitim vizyon belgesine ilişkin öğretmen algılarının belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Eğitim sisteminde yapılacak köklü değişikliklerin, öncelikle sistemin önemli öğelerinden olan öğretmenler tarafından kabul edilmesi önemlidir (Barton ve Walker, 2017; Kagan ve Cohen, 2017; Kepes, 2018; O’Sullivan, 2016; Zigler, Gilliam ve Jones, 2019). Ayrıca benimsenmemiş bir değişim hareketinin, pratikte uygulanamayacağı bilinmektedir (Glickman, 1998). Bu çalışmada öğretmenlerin 2023 eğitim vizyon belgesine ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kadınlar, erkeklere göre daha yüksek düzeyde eğitim vizyonu algısına sahiptir. Benzer şekilde lisansüstü eğitim seviyesinde olanlar, lisans mezunlarına göre daha yüksek algıya sahiptir. Ayrıca mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin 2023 eğitim vizyon belgesine ilişkin algıları da artmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları coğrafi bölge dikkate alındığında Batı bölgelerinden Doğuya doğru gidildikçe 2023 eğitim vizyon algısının azaldığı belirlenmiştir.

2023 eğitim vizyon belgesinde insan kavramı, pozitif ve hümanist bir anlayışla ele alınmaktadır. Ancak bu araştırma sonuçlarına göre veri toplama aracının “insana bakış” boyutunda yer alan maddelere öğretmenler düşük düzeyde katılmışlardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu insanı rasyonel bir varlık olarak ele alma ve fonksiyonel yönünü değerlendirmeyi öngören pozitivist eğitim sistemi içinde yetişmiştir. İnsan kaynağının özelliklerini dikkate almadan geliştirilmeye çalışılan bir eğitim reformunun yeterince taraftar bulamayacağı gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin hümanist insan anlayışını kolaylıkla kabul etmeleri çaba gerektirmektedir. Öğretmenler yoğun bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim alsalar da toplumun verili değer ve yargılarından, ekonomik ve sosyal değişimlerden arınık bir şekilde işlerini icra edemezler (Ingersoll, Merrill ve May, 2014). Toplumda önemli bir nicelik olan öğretmenlerin çoğunluğunun, MEB 2023 eğitim vizyon belgesindeki insana bakış yöneliminin popülist yaklaşımlardan etkilendiği, yaygın eğilim ve kültürel bozulmadan payını aldığı söylenebilir. Bu açıdan insan kavramına ilişkin rasyonel bakış açısının öğretmenler arasında egemen olduğu ve 2023 eğitim vizyon belgesinin hümanist yaklaşımının öğretmenler tarafından kolaylıkla benimsenemeyeceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul kavramına ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda gerek fiziki olarak gerekse soyut düzlemde okul kavramına ilişkin öğretmenler arasında düşük bir algının olması, eğitim sisteminin var olan durumu ve gelecekte yaşanabilecek radikal dönüşüme nasıl tepki vereceğine ilişkin önemli bir bulgudur. 2023 eğitim vizyon belgesi, eğitim politikalarına yönelik radikal bir reform yapılacağını, eğitimde var olan sistem ve yapıların değiştirilebileceğini savunmaktadır. Buna göre, öğrenmenin okul ortamıyla sınırlı olmaması, belgenin önemli bir yeniliği olarak sunulmaktadır. Ayrıca öğrenme ortamlarını çeşitlendirerek sınıf, ev, AVM ve medya gibi modern yaşam mekânlarından da öğrenme ortamı olarak bahsedilmesi dikkat çekicidir. Öğrenme ortamını çeşitlendirmek, yıllar içinde geliştirilen çeşitli öğretim programları içinde sıklıkla yer almasına ve çağdaş eğitim yaklaşımının gereği olmasına karşın vizyon belgesinde okula ilişkin aşırı vurgu yapılması, okulu anılan öğrenme ortamlarından ayırıştırarak öğrenimin merkez üssü konumuna taşımaktadır. Bu durum çağdaş eğitim yaklaşımının bütüncül doğası ile çatışarak tüm öğrenme durumlarının, okul merkezli bir tasarıma dönüşmesi riskini taşımaktadır (İlgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013). Ayrıca okul dışı öğrenme ortamları vizyon belgesinde yalnızca kavramsal olarak yer almakta, bu ortamlarda nasıl öğrenmeler sağlanacağı, öğrenmelerin kim tarafından koordine edileceği gibi durumlar hakkında bilgi verilmemektedir. Bu araştırmanın “okula bakış” boyutunda yer alan ve 2023 eğitim vizyon belgesinin okul kavramını önceleyen yaklaşımına ilişkin tartışmaların öğretmenlerin yeterliklerine de yansıdığı söylenebilir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, 2023 eğitim vizyon belgesinin okula bakış bölümünde yer alan ifadelere çoğunlukla katılmamakta, bu yöndeki algıları düşük düzeyde kalmaktadır. Eğitim hizmetlerini sunmakla görevli öğretmenlerin, okullara yönelik algılarının düşük olmasının nedenleri arasında: (1) öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ve okula yönelik tutum ve algılarının istenilen düzeyde olmaması, (2) okulu tüm öğrenmelerin merkezinde yer alan bir öğrenme ortamı olarak görmemeleri ile (3) toplumun eğitim çalışanlarına yönelik önyargıları ve (4) öğretmenlik mesleğinin toplumda azalan statüsü olabileceği söylenebilir (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Stevens, 2010; Hermans, Tondeur, van Braak ve Valcke, 2008).

Bu araştırmada incelenen önemli bir öğretmen felsefi yeterliği olarak “bilgiye bakış”, 2023 vizyon belgesinde farklı bölümlerde yer almaktadır. Vizyon belgesi, “eğitimsel veri ambarı” kurularak eğitimin, alandan toplanan veriye dayalı yeni bilgi üretme kapasitesini arttırmayı hedeflemektedir. Vizyon belgesinde önerilen bu durum, okullardan sağlanan bilgilerin, eğitim sistemi içinde kullanılabilir hale dönüştürülmesini ifade etmektedir. Ayrıca toplanan verilerden elde edilen bilgilerle “öğrenme analitiği platformu” oluşturulması da önerilmektedir. Bu durum nitelikli veri toplanmasına imkan tanımakla birlikte, vizyon belgesinin eleştirdiği nicel veriye dayalı eğitim sis-

temi fikrini hala savunmaya devam edeceğini de göstermektedir. Vizyon belgesi, bilgiyi salt eğitimin geliştirilmesi amacıyla kullanmayı taahhüt etse de söz konusu bilgi, ABD ve Singapur’da olduğu gibi zamanla öğrencilerin kategorilere ayrılmasını kolaylaştırmak için kullanılabilir (Benjamin ve Pashler, 2015; Kelleghan, Madaus ve Airasian, 2012). Bu araştırmanın “bilgiye bakış” boyutunda ele alınan ve 2023 eğitim vizyonunun önemli bir bölümünü oluşturan veri depolama ve veri okuryazarlığı olgusu hakkında öğretmenler düşük düzeyde algıya sahiptirler. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin, 2023 vizyon belgesindeki eğitsel veri ambarı fikrine sahip çıkmayacakları ve eğitsel veri hizmetlerinin kendilerine fazladan iş yükü getireceği yönünde bir belirleme yapılabilir. Öğretmenlerin kendilerine iş yükü oluşturacağı gerekçesiyle çok sayıda projeye aktif katılmadıkları, projelerin gerektirdiği yoğun çalışma yükümlülüklerini yerine getirmekte zorlandıkları bilinmektedir (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Bunun yanında öğretmenlerin, ek ödeme ve çeşitli özendiricilerin olduğu projeleri daha kolay benimsediklerine yönelik tartışmalardan (Ünal, 2005) hareketle 2023 eğitim vizyon belgesinin öğretmenler tarafından benimsenebilmesi için çeşitli özendiricilerin sunulması gerektiği söylenebilir.

Bu çalışmada 2023 eğitim vizyonuna ilişkin algının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiği bulgusu önemlidir. Kadınlar, erkeklere göre daha yüksek düzeyde algıya sahip olsalar da her iki cinsiyet için algı düzeyinin düşüklüğü dikkat çekicidir. Araştırmanın söz konusu bulgusu literatürdeki farklı araştırma sonuçları ile benzerlikler göstermektedir (Göl ve Bülbül, 2012; Günbayı ve Yörük, 2014). Kadınların yeni projeleri benimseme ve projelere katılma, proje etkinliklerini uygulamada erkeklere göre daha istekli olması literatürde kadınların düzenli çalışma ve sınırları belirlenmiş iş koşullarını daha kolay benimsemelerine ilişkin araştırma bulgularını da desteklemektedir (Hunt, 2016; Moen, Kojola, Kelly ve Karakaya, 2016). Bununla birlikte kadınların sınırları belirsiz projelere katılmakta isteksiz olduğu (Sasson, 2018) veya uzun süreli projelerde yer almak istemediklerine yönelik bulgularda (Abramovitz, 2017) önemlidir. Özetle 2023 eğitim vizyon belgesinin uzun süreli bir dönüşüm hareketi olması ve dönüşüm dinamiklerini öğretmenler üzerinden kurgulamak yerine sistem ve yapılar üzerinden kurgulayan doğası gereği gerek kadın gerekse erkek öğretmenler tarafından kolaylıkla benimsenemeyeceği ve başarı ihtimalinin düşüklüğü söylenebilir.

Araştırma sonuçları arasında yer alan öğretmenlerin mesleki kıdemi yükseldikçe eğitim vizyonuna ilişkin algılarının düştüğüne yönelik bulgu dikkat çekicidir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların farklı eğitim anlayışlarına veya eğitimde yaşanacak kuramsal ve uygulamalı dönüşümlere kolaylıkla uyum sağlamalarına ket vurduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu literatürdeki çeşitli araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Collins, 2004; Kelchtermans, 1996; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke ve Baumert, 2014; Zuber-Skerritt, 2013). Mes-

leki kıdem, öğretmenin öğretimsel tecrübesini göstermekle birlikte, iş alanına yönelik tutum ve davranışlarının belirgin bir tutarlık kazandığı anlamına da gelmektedir (Desimone, 2009). Öğretmenin alışık olduğu öğretim yöntemi, ölçme ve değerlendirme tekniği veya sınıf yönetimi stillerinde radikal dönüşüm gerektiren konularda mesleki tecrübe olumsuz bir etki yaratabilmektedir (Nixon, Packard ve Douvanis, 2010). Özellikle çalışma koşulları, yönetici değişikliği veya iş alışkanlıkları ile iş felsefesinde yaşanabilecek değişikliklere, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin direnç gösterdiği bilinmektedir (Vangrieken, Meredith, Packer ve Kyndt, 2017). Bu kapsamda 2023 eğitim vizyon belgesine ilişkin dönüşüm pratiklerinde mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin direnç göstereceği veya yeni anlayışın getirdiği değişim dinamiklerini benimsemeyecekleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin çalıştıkları coğrafi bölgelere göre 2023 eğitim vizyonu algıları da incelenmiştir. Buna göre Türkiye'nin batı bölgelerinde (Marmara ve Ege) eğitim vizyon belgesi algısı yüksek iken, iç ve doğu bölgelere doğru ilerledikçe söz konusu algının düşme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu farklı bölgeler arasındaki sosyal ve ekonomik gelişmişlik dengesizliği ile açıklanabilir. Geleneksel olarak ülkelerin Batı bölgeleri diğer bölgelere göre daha fazla yatırım çekmektedir (Acemoglu ve Robinson, 2005). Bu eğilim Türkiye için de geçerlidir. Türkiye'nin Batı bölgeleri, sanayi, ekonomi, ticaret ve kültürel bakımdan iç ve doğu bölgelere göre daha fazla gelişmiştir (Çetin ve Sevüktekin, 2016; Ertürk ve Aydın, 2017). Bunun doğal bir sonucu olarak Batı bölgeleri, değişime daha açık ve yenilikleri kabul etmede daha isteklidir (Yeager, 2018). Batı bölgelerinin eğitimdeki değişmelere daha az direnç göstermesi, 2023 eğitim vizyon belgesindeki dönüştürücü mekanizmaları daha kolay içselleştirebileceği anlamına gelmektedir. Çünkü değişime olan inanç, değişimin mekanizmalarını anlamak ve içselleştirmekle mümkün olabilmektedir (Wexler, 2017). Ancak Türkiye'nin tamamında benzer bir algının oluşturulması ile 2023 eğitim vizyon hedeflerine ulaşılabilir. Bu açıdan iç ve doğu bölgelerde eğitim vizyon belgesinin temel dinamiklerini tanıttıcı ve öğretmenlerin bu vizyonu içselleştirmesine yardımcı olacak uygulamaların hayata geçirilmesi önemlidir. Bu araştırmada doğrudan bulgu elde edilmese de belirginleşen diğer bir durum da bölgeler arasındaki eşitsizliklerin, bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin iş performanslarını ve eğitimden beklentilerini etkilediğidir. Çünkü dönüşüme açıklık, nispeten yüksek performans gösteren çalışanların bir özelliğidir (Avalos, 2011). Eğitime ilişkin olumlu beklentiler içinde olmak, eğitimin dönüştürücü karakterini benimsemek ve eğitim sistemi içindeki dönüşümlere kolay uyum sağlamakla mümkündür (Griffith, 2004). Özetle, Türkiye'nin Batı bölgelerinde çalışan öğretmenlerin 2023 eğitim vizyon belgesine yönelik algılarının diğer bölgelere göre yüksek düzeyde olduğu, ancak Ülke genelinde söz konusu algının düşük düzeyde seyrettiği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma ile öğretmenlerin henüz 2023 eğitim vizyonuna ilişkin düşük düzeyde bir algılarının olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin benimsemedikleri bir eğitim felsefesini, uygulamada zorlanacakları ve söz konusu vizyonun gerçekleşmesinin zorlaşacağı anlamına gelmektedir. Ayrıca öğretmenler kendilerini bu denli vizyoner bir politika belgesi karşısında yetersiz hissetmekte ve belgenin hedeflerini de benimsememektedirler. Araştırma sonuçlarından hareketle politika belirleyiciler için uygulamaya dönük öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- MEB, 2023 eğitim vizyon belgesini tanıtmak amacıyla kapsamlı tanıtım faaliyetleri düzenlemelidir. Bu kapsamda özellikle öğretmenlere yönelik tanıtım planı hazırlanmalıdır.
- Öğretmenlerin dijital çağın yeterlik ve gereklilikleri konusunda eğitilmesi ile 2023 hedeflerini benimsemeleri kolaylaşacaktır.
- Eğitim felsefelerinde yapılan değişiklikler zaman alacağından, dönüşümden istenen verimin en az birkaç kuşak sonra alınabileceği unutulmamalıdır. Bu amaçla popülist eğitim reformları yerine kapsamlı bir dönüşüm yapmak, ülkenin gelecek nesilleri açısından hayati önemdedir.
- Coğrafi bölgeler arasındaki eşitsizliklerin en aza indirilmesi amacıyla Batı bölgelerinde çalışan öğretmenler ile diğer bölgeler arasında mesleki tecrübe aktarımı sağlanabilir. Bu amaçla sosyal medya veya diğer iletişim kanalları ile bölgelerin birbirlerine yaklaştırılmaları sağlanabilir.
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile daha yakın ilişkiler kurularak öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde 2023 eğitim vizyon hedeflerinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları sağlanabilir.
- Üniversiteler mezun izleme platformu oluşturarak öğretmenlerin hangi eğitimleri aldığını veya hangi alanlarda eksikleri olduğunu MEB'e ve diğer eğitim kurumlarına bildirebilir. Bu doğrultuda etkin bir kariyer denetim ve yönlendirme merkezi kurulabilir.

Bu araştırma literatürde henüz yeterince ele alınmayan bir konuya yönelmiş ve öğretmenlerin 2023 eğitim vizyon belgesine yönelik algı düzeylerini ölçmeyi hedeflemiştir. Eğitim politikalarında gününbirlik değişikliklerin kolay kabul görmeyeceğini belirginleştiren bu çalışma, popülist eğitim dönüşümlerinin başarısızlıkla sonuçlanma ihtimalinin güçlü olduğuna yönelik literatür bulgularını da desteklemektedir. Bu açıdan literatürde önemli bir boşluğu dolduran araştırma ile eğitim politikalarına yön veren erkin gelecekte karşılaşılabilecek olumsuzlukların önüne geçilmesi için çalışma yürütülmesi gerektiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamlı bir örneklem grubunda yapılırsa da sosyal araştırmaların doğası gereği çeşitli sınırlılıklar içermektedir. Öncelikle nicel bir

desende tasarlanan bu araştırma, çeşitli genellemelere ulaşmayı amaçlamış; öğretmenlerin 2023 algılarının düzeyini ele almıştır. İleride yapılacak araştırmaların nitel desen veya karma yöntemde tasarlanması ile 2023 eğitim vizyon belgesine yönelik algı ve yeterlikler derinlikli bir şekilde incelenebilir. Ayrıca bu çalışmada ele alınmayan bir değişken olan branş, yaş, medeni durum gibi değişkenlerin işe koşulduğu farklı karşılaştırmalar yapılabilir. Sosyal yapıdaki değişiklikler, MEB'in anlık politika ve kararları eğitim vizyon belgesine ilişkin bu araştırma sonuçlarını geçersiz kılabilir. Ayrıca ileride eğitim vizyon belgesinin farklı versiyonlarının yayınlanması söz konusu olabileceğinden, 2018 yılında yayınlanan ilk versiyon doğal olarak geçersizleşebilir. Bu açıdan araştırma sonuçlarının 2019 yılı bağlamında değerlendirildiği unutulmamalıdır. İleride yapılacak araştırmaların farklı örneklem gruplarını da içerecek şekilde kurgulanması, konunun detaylarının belirlenmesini sağlayabilir. Ayrıca boylamsal çalışmalarla yıllar içinde öğretmenlerin 2023 hedeflerini benimseme düzeyleri belirlenebilir. Bunun yanında literatürdeki önemli bir eksiklik alanı olarak öğretmenlerin, eğitim sisteminin geleceğine ve sistemde yapılacak değişiklikleri benimseme düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – M.K.C.; Tasarım – A.B.; Denetleme – M.K.C.; Kaynaklar – A.B.; Malzemeler – A.B.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – A.B.; Analiz ve/veya Yorum – A.B.; Literatür Taraması – A.B., M.K.C.; Yazıyı Yazan – A.B.; Eleştirel İnceleme – A.B.

Teşekkür: Veri toplama işlemlerine yardım eden Erkan Topgül, Enes Kutlu ve Muharrem Gün'e teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – M.K.C.; Design – A.B.; Supervision – M.K.C.; Resources – A.B.; Materials – A.B.; Data Collection and/or Processing – A.B.; Analysis and/or Interpretation – A.B.; Literature Search – A.B.; Writing Manuscript – A.B.; Critical Review – A.B.

Acknowledgements: We acknowledge to Erkan Topgül, Enes Kutlu, and Muharrem Gün for their contributions to the data collection process.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Abramovitz, M. (2017). *Regulating the lives of women: Social welfare policy from colonial times to the present*. Routledge. [\[CrossRef\]](#)
- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2005). *Economic origins of dictatorship and democracy*. Cambridge University Press. [\[CrossRef\]](#)
- Akçakaya, M. (2017). Bürokrasi kuramları ve türk kamu yönetiminde bürokratik sorunlar. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 669-694.
- Akgün, E., Yılmaz, E. O., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Akademik Bilişim*, 2(4), 115-122.
- Akpınar, B., Dönde, A., Yıldırım, B. ve Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+ 4+ 4 sisteminin (modelinin) karşıt program bağlamında değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 25-39.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 58-75. [\[CrossRef\]](#)
- Apple, M. W. (2016). *Cultural politics and education* (C. 5). New York: Teachers College Press.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20. [\[CrossRef\]](#)
- Ball, S. J. (2012). *Politics and policy making in education: Explorations in sociology*. New York: Routledge.
- Barton, L., & Walker, S. (2017). *Education and social change*. New York: Routledge. [\[CrossRef\]](#)
- Becker, G. S. (2009). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago press.
- Benjamin, A. S., & Pashler, H. (2015). The value of standardized testing: A perspective from cognitive psychology. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 13-23. [\[CrossRef\]](#)
- Biesta, G. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. New York: Routledge. [\[CrossRef\]](#)
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative research*, 6(1), 97-113. [\[CrossRef\]](#)
- Collins, A. B. (2004). Teacher performance evaluation: A stressful experience from a private secondary school. *Educational Research*, 46(1), 43-54. [\[CrossRef\]](#)
- Creswell, J. W. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Croux, C., & Dehon, C. (2010). Influence functions of the Spearman and Kendall correlation measures. *Statistical methods & applications*, 19(4), 497-515. [\[CrossRef\]](#)
- Çetin, I. ve Sevüktekin, M. (2016). Türkiye’de gelişmişlik düzeyi farklılıklarının analizi. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 39-61.
- d’Souza, D. (2018). *Illiberal education: The politics of race and sex on campus*. New York: Simon and Schuster.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. [\[CrossRef\]](#)

- Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Evaluation of 2023 education vision. *Inesec International Social Sciences and Education Conference, 1*, 250.
- Ertürk, N. ve Aydın, B. (2017). Türkiye’de Yaşam Memnuniyeti Endeksi Çerçevesinde Bölgesel karşılaştırmalar. *Politik Ekonomik Kuram, 1*(2), 118-142. [CrossRef]
- Fägerlind, I., & Saha, L. J. (2016). *Education and national development: A comparative perspective*. Elsevier.
- Freire, P. (2017). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. New York: Greenwood Publishing Group.
- Gillies, D. (2011). State education as high-yield investment: Human capital theory in European policy discourse. *Journal of Pedagogy/Pedagogický Casopis, 2*(2), 224-245. [CrossRef]
- Glickman, C. D. (1998). *Revolutionizing America’s Schools. The Jossey-Bass Education Series*. ERIC.
- Göl, E. ve Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 97-109.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 333-356. [CrossRef]
- Gül, S. S. ve Gül, H. (2015). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi, 8*(17-18), 55-75.
- Günbayı, İ. ve Yörük, T. (2014). Yönetici ve öğretmenlerin eğitimde fatih projesinin uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 189-211. [CrossRef]
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford: Oxford university press. [CrossRef]
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2013). *Educational policy and the politics of change*. Routledge. [CrossRef]
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers’ educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education, 51*(4), 1499-1509. [CrossRef]
- Hoyle, R. H. (2018). Confirmatory factor analysis. *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (ss. 465-497). Elsevier. [CrossRef]
- Hunt, J. (2016). Why do women leave science and engineering? *ILR Review, 69*(1), 199-226. [CrossRef]
- İlgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 50-65.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Consortium for Policy Research in Education.
- Kagan, S. L., & Cohen, N. E. (2017). *Reinventing Early Care and Education: A Vision for a Quality System*. Dallas: Texas Publons.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (33. bs). Ankara: Nobel Akademik Yayın.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim, 11*, 123-129.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education, 26*(3), 307-323. [CrossRef]

- Kelleghan, T., Madaus, G. F., & Airasian, P. W. (2012). *The effects of standardized testing* (C. 1). Springer Science & Business Media. [\[CrossRef\]](#)
- Kepes, G. (2018). *Education of Vision*. New York: Sage.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account (ability): Explicating its multiple components and theoretical status, *46*(2), 122-140. [\[CrossRef\]](#)
- McLaren, P., & Rikowski, G. (2016). Pedagogy for revolution against education for capital. *This fist called my heart: The Peter McLaren reader, 1*, 255-319.
- MEB, (2018). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. 02 Mayıs 2019 tarihinde <<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>> adresinden alınmıştır.
- Moen, P., Kojola, E., Kelly, E. L., & Karakaya, Y. (2016). Men and women expecting to work longer: Do changing work conditions matter? *Work, Aging and Retirement, 2*(3), 321-344. [\[CrossRef\]](#)
- Nixon, A., Packard, A., & Douvanis, G. (2010). Non-renewal of probationary teachers: Negative retention. *Education, 131*(1), 43-54.
- O'Sullivan, E. (2016). The project and vision of transformative education. *Expanding the Boundaries of Transformative Learning* (3. bs, ss. 1-12). New York: Springer. [\[CrossRef\]](#)
- Ömür, Y. E. (2016). Eğitimde neoliberal yerelleşme ve eleştirisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 35-47.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teachers' Professional Development* (ss. 97-121). Brill Sense. [\[CrossRef\]](#)
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in education*. Routledge. [\[CrossRef\]](#)
- Sarıgöz, O. (2012). Bilgi toplumunun eleştirisi ve Türkiye'de modern eğitimin gerçekleştiremedikleri. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)2*(1), 72-84.
- Sassoon, A. S. (2018). *Women and the state: The shifting boundaries of public and private*. New York: Routledge. [\[CrossRef\]](#)
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K. ve Hamzaj, Y. A. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri. *İlköğretim Online, 17*(3), 74-95. [\[CrossRef\]](#)
- Spring, J. (2017). *Conflict of interests: The politics of American education*. Dallas: Texas Publons.
- Stevens, D. (2010). A Freirean critique of the competence model of teacher education, focusing on the standards for qualified teacher status in England. *Journal of Education for Teaching, 36*(2), 187-196. [\[CrossRef\]](#)
- Street, B. V. (2014). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge. [\[CrossRef\]](#)
- Şentürk, İ. (2010). Pierre Bourdieu'nun neoliberalizm eleştirisi bağlamında eğitim yönetimini yeniden düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 73-98.
- Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 77-100. [\[CrossRef\]](#)
- Ünal, L. Işıl. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum, 3*(11), 4-15.
- Ünlükaplan, İ. (2013). Kolektif karar alma sürecinde Temel sorunlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(11), 21-36.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 61*, 47-59. [\[CrossRef\]](#)

- Wexler, P. (2017). *Social analysis of education: After the new sociology*. New York: Routledge. [\[CrossRef\]](#)
- Yeager, T. (2018). *Institutions, transition economies, and economic development*. Routledge. [\[CrossRef\]](#)
- Zigler, E., Gilliam, W. S., & Jones, S. M. (2019). *A vision for universal preschool education* (4. bs). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuber-Skerritt, O. (2013). *Professional development in higher education: A theoretical framework for action research*. Routledge.

Extended Summary

Introduction

Over time, educational systems have been influenced by fundamental changes in knowledge and expertise, and new systems and configurations have emerged according to the spirit of the era. The most significant feature of today's education system, which directs its innovative design, is based on human values and an effort to bring technology and traditional elements together. Differences in opinion among those who determine the policies of the education system and those who implement these policies may interfere with the power of the increase in the possibility for social development in the education system. Herein the reverence and achievement of the education systems is an indicator of the harmony between the decision-makers and practitioners.

Purpose of Study

The goal of this study was to describe the scope of the active and dynamic teacher perspective, which is frequently emphasized in the 2023 educational vision document and still covers currently working teachers. In other words, this study aimed to control the degree to which the perceptions in the 2023 educational vision document were valid for teachers.

Conceptual Framework

The Ministry of National Education (MoNE), the main political player in the Turkish education system, implements its own policies with various executive mechanisms and directs the future of the education system. The age-dependent transformation movement was adopted by the MEB and at various times it felt the need to make changes to the Turkish educational arrangement. The essential changes in the education system by the MoNE constitutes the 2023 Education Vision Document. MoNE shared this document with the public on October 23, 2018 and outlined the plans made under various headings. The most important point of the 2023 document, which supports the developments, is the emphasis on new and development-oriented education philosophy. Historically, MoNE has shaped its development plans and transformation programs using inputs from foreign countries. Although the 2023 vision document is a traditional aspect of the special emphasis on Turkish culture and its national values, it also highlights the modern aspect of the plan that supports innovation and development. According to the 2023 Vision of Education, which aims to educate a citizen to progress and to internalize modern and traditional values, education takes into account the notion of a holistic human being in line with a philosophy that overcomes and differentiates the restrictive boundaries of modern educational processes, rather than understanding and reducing these processes. However, it is vital to control

to what extent teachers have an irrational perspective in the 2023 educational vision document. In addition, there are no studies examining the 2023 educational vision document in the literature that underline this study's leading characteristic.

Method

This study was designed as a descriptive survey model to determine the perceptions of teachers' 2023 educational vision. There are 8,80,673 teachers working in Turkey's seven geographical regions. The number of teachers determined by the proportional cluster sampling method and assigned to the sample group is 941. A measurement tool used in this study was developed by the researchers. The "Personal Information Form" and the "2023 Education Vision Perception Scale" were used as measurement instruments. The data obtained by the measurement tools were analyzed with the SPSS and AMOS programs. Before applying the parametric tests, the basic assumptions of these tests questioned. For the analysis of demographic and gender and educational status variables and their relationship with dependent variables, the *t*-test used and one-way variance analysis was performed to assess the professional seniority and the variable geographical area. All the findings were interpreted based on the 0,05 and 0,01 significance level.

Results and Discussion

It was found that the participants had a low level of perception to the Educational Vision ($\bar{X}=2,11$). Women ($\bar{X}=2,19$) had a higher level of competence than men ($\bar{X}=2,03$) but the perceptions of women and men regarding the 2023 educational vision were equally low. Generally, those with graduate-level education ($\bar{X}=2,22$) had a higher perception than those with undergraduate-level education ($\bar{X}=2,01$). However, their views on the 2023 educational vision in both undergraduate and graduate education levels are low. In addition, as the seniority increases, the participants' 2023 educational vision and perceptions were found to decrease. However, in 2023, the educational vision of perceptions in all regions of Turkey were at a level of interoperability, which progressed toward the inner and eastern regions of the western part of the country. It is concerning that the teachers' perception of the 2023 Vision of Education lessening extremely.

Conclusion and Suggestions

It was determined that mainstream teachers, who had a significant presence in the society, had a tendency to look at people in the MoNE 2023 educational vision document, which was often influenced by populist political approaches and took its share from contemporary trends and cultural degradation. With this research, it was determined that teachers had less perception and insufficient knowledge about the 2023 vision document purposes. In addition, teachers felt insufficient in the face of such a

visionary policy document and did not embrace the objectives of the document. In the future, the MoNE should prepare a visionary plan for teachers and educate teachers on the competencies and requirements of the digital age. This will make it easier for teachers to adopt their 2023 targets. Although this study was conducted in a comprehensive sample group, the nature of social research involves various limitations. The changes in the communal assembly, the instant policies, and decisions of the MoNE could void the results of this research on the education vision document.