

Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmelerine İlişkin Yaklaşım Sorunu

Ali Faruk YAYLACI*

Özet

Çalışmanın temel amacı, “Öğretmenlerin nitelikleri yetersizdir”, “değişen dünya nedeniyle öğretmenlerin yeterlikleri değersizleşmektedir, yeni yeterlikler söz konusudur”, “öğretmenler başarısızdır ve eğitilmelidir” gibi varsayımlara dayalı olarak geliştirilen öğretmen geliştirme yaklaşımlarının özellikle son dönem uygulamaları bakımından değerlendirilmesidir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın son dönemde uygulamaya koyduğu öğretmen eğitimi uygulamalarında çeşitli tutarsızlıklar ve yaklaşım sorunları dikkat çekmektedir. İçerik ve yöntem açısından sorunlar taşıyan söz konusu yaklaşımın yerine öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin olarak tutarlı düşünsel temellere dayalı uygulamaların gerekliliği açıktır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitilmelerini değil kendilerini geliştirmelerini temel alan bütüncül bir yaklaşım çerçevesinde uygulamalar yürütülürken, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için uygun koşulların hazırlanmasına öncelik verilmelidir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen geliştirme, mesleki gelişim, uzaktan eğitim, küreselleşme

Approach Problem for Teachers to Develop Themselves

Abstract

The main purpose of this study is to evaluate teacher improvement approaches which are developed based on assumptions such as “qualifications of teachers are inadequate,” “changing world makes long-embraced teacher competencies unvaluable or unhelpful, giving rise to new competencies,” “teachers are unsuccessful, and must be educated” particularly in the context of recent practices in Turkey. Various inconsistencies and mishandling of the issue stand out in teacher education practices lately introduced by the Ministry for Education. The necessity to replace this approach that is problematic in terms of its assumptions and method with an approach built on consistent theoretical foundations, and focused on teacher self-improvement is evident. In this regard, laying the

* Yrd.Doç.Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

groundwork for the development of a conducive environment for teachers to improve themselves must be given priority, in parallel with practices carried out as part of a holistic approach that is predicated on teacher self-development rather than teacher education.

Keywords: Teacher development, professional development, distance education, globalizaiton

Giriş

Eğitim süreçlerinin en önemli unsurunun öğretmenlerin olduğuna ilişkin genel bir kabul vardır. Bu kabul aynı zamanda öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içi süreçte eğitimleri ve yetiştirilmelerinin de önemini ifade etmektedir. Türkiye’de özellikle son bir yılda yaşanan değişim ve dönüşüm çabaları bağlamında öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yeterliği ve hali hazırda öğretmenlik yapanların yeterlikleri üzerinde çok boyutlu tartışmaların yaşanmasına yol açmıştır.

Akademik ya da siyasi hemen hemen bütün taraflar öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler açısından istenilir düzeyde olmadıklarını ve dolayısıyla yeterli bir düzeye yükseltilebilmeleri için farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğine ilişkin görüşler açıklamaktadırlar. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı yeni bir yaklaşım çerçevesinde öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi için uzaktan eğitimleri de kapsayan uygulamalar gerçekleştirmektedir. Öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesine ilişkin yaklaşımlar ve uygulamaların temel esin kaynağını ise dünyada yaşanan hızlı değişim ve bu değişime uyum sağlama zorunluluğu oluşturmaktadır. Genel kabul gören bu anlayışın varlığına karşın öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda gerek yaklaşım gerekse uygulama açısından ciddi sorunların olduğu göz ardı edilemeyecek bir olgu niteliğindedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda merkezci ve yukarıdan aşağıya gelişen eğitim süreçlerinin yerine aşağıdan yukarıya ve öğretmen merkezli bir yaklaşımın gerekliliği açıktır. Aynı zamanda değişen dünyaya ya da çevreye uyumun öğretmenlerin niteliklerini aşındırmaktan çok eğitimin süreçlerinin niteliklerini, yapısını ve işlevlerini aşındırdığı ve dönüştürdüğü saptamasından hareketle öğretmenlerin neden kendilerini geliştirmeleri gerektiği konusu çok yönlü olarak düşünülmelidir. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik merkezci ve yukarıdan aşağıya doğru gelişen “eğitme” anlayışının yerine öğretmenlerin çalışma koşullarının gelişime açık bir biçimde desenlenmesi ve kendini geliştirme çabalarının özendirilmesine dayalı bir anlayışın nasıl oluşturulabileceği çok yönlü olarak tartışılmalıdır. “Öğretmeni geliştirme” yerine “öğretmenin kendini

geliştirmesi" anlayışı bu bağlamda önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda genel kabul gören ve doğrulukları neredeyse hiç tartışılmadan kabul edilen "öğretmenlerin nitelikleri yetersizdir", "değişen dünya nedeniyle öğretmenlerin yeterlikleri değersizleşmektedir", "öğretmenler dışsal olarak eğitilmelidir" gibi varsayımların kuramsal boyutta tartışılması da uygulama açısından işlevsel olacaktır.

Dünyada Yaşanan Dönüşümler Bağlamında "Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmeleri" Olgusu

Öğretmenlerin giderek artan düzeyde yetersiz olarak değerlendirilmesi ve sürekli eğitilmelerinin gerekliliği dünyada yaşanan hızlı değişim ve bu değişime uyum sağlama zorunluluğunun sonucu olarak görülmektedir. Odabaşı ve Kabakçı'nın (2007) ifade ettiği üzere öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerine ilişkin anlayışlar, eğitimde kaliteye ilişkin beklentilerde, toplumsal gereksinimlerde, bilgi ve iletişim teknolojilerinde ortaya çıkan değişmelere ve bu teknolojilerin öğretme ve öğrenme üzerindeki etkisi ile öğrenci profilindeki değişimlerden kaynaklanmaktadır. Öğretme ve öğrenmede değişen paradigmlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin yeni uygulamalara yol açmaktadır. Özcan (2011:19) ise eğitim ve öğretmenlik bağlamında yaşanan dönüşümlerin kökeninin sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde olduğunu belirtmiş, öğretmen ve okulun geleneksel itibarını sarsan, ona meydan okuyan yeni bilgi/iletişim kurumlarının ortaya çıkışının aile ve eğitim kurumlarının bilgiye sahip olma ayrıcalığını ortadan kaldırdığını, eğitici işlevlerini zayıflattığını ifade etmiştir. Dünyadaki dönüşümler karşısında öğretmenlerin işlevlerinin de paralel bir biçimde dönüşüme uğramak zorunda olduğuna ilişkin görüşler genel kabul görmektedir. Buna göre öğretmenler, bugünün öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamak zorundadırlar. Televizyon, elektronik oyuncaklar, ev aletleri ve bilgisayarlarla dolu bir ortamda büyüyerek okula gelen öğrencilere eğitim verebilmek için öğretmenler, bilgi teknolojisindeki yeni gelişmeleri takip etmek, yeni öğretim ortamları oluşturmak ve yeni yöntem ve teknikleri kullanmak üzere sürekli eğitilmelidirler (Orhan ve Akkoyunlu, 1999: 135-136). Locke da (2006) yakın dönemlerde ortaya çıkan dönüşümlerin insanların sahip olması gereken profesyonel bilgi, beceri ve davranışların miktarını artırdığını dolayısıyla eğitim sistemindeki değişim ajanları olarak öğretmenlerin, öğrencileri küresel ekonomide muteber yarışmacılar olabilmelerinin yanısıra performans beklentileri ve standartlarını karşılamak üzere eğitebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarının zorunlu olduğunu öne sürmüştür (aktaran Özen, 2008:

217). Bu düşünce aynı zamanda dünyada yaşanmakta olan dönüşümlere verilecek eğitsel karşılığın ya da öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yaşanan dönüşümler doğrultusunda biçimlenmesi gerektiğinin ifadesidir. Görüldüğü üzere değişime ilişkin saptama ve varsayımlar öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin yaklaşımları da doğrudan biçimlendirmektedir. Özcan da (2011:21) yerel ya da ulusal ölçekte en iyi eğitimi sağlamak ya da en iyi öğretmen olmanın yeterli olmadığını her alanda olduğu gibi rekabetin eğitimde de küresel boyutta yaşandığını gözlemleyerek eğitim politikalarına yön vermesi gereken temel itici gücün küresel rekabet olduğunu savunmaktadır. Bu tür yaklaşımlar tutarlı bir küresel yapının varlığına göndermede bulunmaktadır. Oysa ideal özellikleri ile tutarlı ve öngörülebilir bir küresel ortam ön kabulü, kapitalist ekonomi anlayışındaki piyasa kabulü gibi sadece bir varsayım niteliğindedir. Bugün eğitimde başarılı oldukları var sayılan birçok ülkenin küresel rekabette üstün ya da etkili konumda olmadıkları gözlenebilmektedir. Bu durum aynı zamanda eğitim ve küresel rekabet arasında güçlü ve doğrudan bir ilişki kurulması konusunda aceleci olmamak gerektiğinin de ifadesidir.

Küresel rekabete dayalı düşünceler Türkiye eğitim sistemine yön veren anlayışların da paylaştığı ortak bir önkabul niteliğindedir. Özellikle eğitim sistemini yapılandıran siyasi ya da bürokratik karar vericilerin söylemlerine “dünyanın gittiği yöne gitmek” biçiminde yansıyan anlayış da bu ortak kabulden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda cevap aranması gereken birincil soru dünyanın nereye gittiğinin, hangi yönde ilerlediğinin doğru belirlenebilmesidir.

Farklı görüşlerin varlığına rağmen akademik ya da siyasi bütün tarafların kabul ettiği ortak olgu dünyada ciddi boyutlarda dönüşümlerin yaşanıyor olmasıdır. Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler nedeniyle toplumsal değişme giderek çok daha hızlı bir biçimde gerçekleşmektedir. Günümüzde yaşanmakta olan bu hızlı toplumsal ya da kültürel değişmeyi en yoğun ve köklü bir biçimde etkileyen süreci en iyi tanımladığı düşünülen kavram küreselleşmedir (Thio, 2007: 489; Kornblum, 2008: 53; Bozkurt, 2006: 337; Giddens, 2008: 77,103; Tezcan, 1985:211). Daha iyi bir kavram bulunamadığı için küreselleşme olarak adlandırılan ve bütün dünyada olanca yoğunluğuyla yaşanan süreç gerçekte kapitalist-liberal anlayışın evrilen bir biçimi olarak tanımlanabilir (Falk,2001). Giddens’ın (2008: 82) vurguladığı üzere küreselleşme her şeyden önce bir toplumsal değişme niteliğindedir ve yaşanan toplumsal değişmelerin de ürünü olan küreselleşme bütünüyle olumlanabilen bir süreç olmaktan uzaktır. Küreselleşme bir yandan bilgi teknolojisinin, internet ve iletişimin, ticaretin uluslar arasılaşmasını, uluslar arası şirketleri, finansal küreselleşmeyi ifade

ederken, öte yandan eşitsizlik, yoksulluk, işsizlik, küresel ekonomik krizleri çağrıştırmaktadır (Durugönül, 2010: 594). Dolayısıyla dünyada yaşanan dönüşümlerin bütüncül bir biçimde tanımlanabilmesi, kavranabilmesi ve dolayısıyla karşılanabilmesi kolay görünmemektedir. Bunun sonucu olarak dünyanın 'nereye' gittiğinin belirlenebilmesi de zorlaşmaktadır. Oysa karar vericiler geleceğe ilişkin politikalar geliştirebilmek için tutarlı, belirli bir ölçüde öngörülebilir gelişmelerin varlığına gereksinim duymaktadırlar. Bozkurt'un (2006: 349) vurguladığı üzere günümüzde, küreselleşme sürecinin toplumsal sonuçlarını değerlendirmek üzere en çok başvurulan kavramlar olan "risk", "belirsizlik", "güvensizlik", "eşitsizlik", "kaygı" ve "toplumsal çözülme", küreselleşmeye ilişkin olarak yaşanmakta olan belirsiz ve çalkantılı dönemin yansıması niteliğindedir. Held vd. (1999 aktaran Giddens, 2008) küreselleşmeye ilişkin tartışmaların üç düşünce ekolü etrafında gerçekleştiğini belirlemiştir; kuşkucular, aşırı küreselciler ve dönüşümcüler. Kuşkucular, küreselleşme olgusunun fazla büyütüldüğünü, eşitsiz ve parçalanmış dünyada ekonomik politika ve refah bakımından yapılabilecek şeyler olduğunu düşünürken, Aşırı küreselleşmeciler ise küreselleşmenin sonuçları her yerde hissedilen gerçek bir olgu olduğunu, karşı konulamaz bir süreç olduğunu savunurlar. Bu ekole göre ülkeler ve yönetimleri sürece uyum sağlayıcı, rekabet edici tedbirler almak zorundadır. Dolayısıyla küreselleşme sürecinin dışında kalınamayacaktır bu nedenle küreselleşmeden yararlanılmalıdır. Daha temkinli bir yaklaşım sergileyen Dönüşümcülere göre ise dünya bir dönüşüm geçirmektedir ancak dünyadaki durumu tanımlayabilmek oldukça zordur ve tek bir dünya toplumu ya da kültüründen söz etmek olası değildir (Martell, 2010: 7; Bilton vd., 2008: 50-52; Giddens, 2008: 93-95); Wallerstein de (Hopkins ve Wallerstein, 1999) küreselleşme olarak adlandırılan süreci değiştirilemez bir olgudan çok bir 'geçiş çağı' olarak tanımlamaktadır. Özellikle belirsizlikle nitelenen bu geçiş çağında yaşanan dönüşümlere uyum sağlamak temelinde geliştirilen yaklaşımların sürecin kendisi kadar belirsizlik, risk ve güvensizlik taşıyacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Giddens'in (2008: 38) gözlemlediği gibi yirmi birinci yüzyılın başında gelecek hakkında yoğun kaygı duyulan ancak olağanüstü umutlarla da dolu bir dünya söz konusudur. Değişimin egemen olduğu, derin çatışmalar ve bölünmelerle birlikte teknolojinin yıkıcı etkilerinin biçimlendirdiği bu dünyada yine de geleceği olumlu anlamda oluşturabilmenin olanakları da bulunmaktadır. Dolayısıyla dünyanın yaşanan dönüşümlerle gitmekte olduğu yöne doğru gitmek için politikalar geliştirmek ve özellikle eğitim sistemini yapılandırmak söz konusu belirsizlikleri kolayca göz ardı etmeye yol açabilecektir.

Küreselleşmeye ilişkin olumlu yaklaşımlar ile sürekli dönüşen, küresel rekabeti zorunlu kılan dünya algısı, eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin değişen koşullara uyum sağlama konusunda yetersiz kaldıkları düşüncesini güçlendirmektedir. Okulların başarısızlıklarına ilişkin söylemler giderek yoğunluk kazanmaktadır. Egan'a (2010: 2) göre okulların ve eğitim sürecinin başarısız oluşunun nedenleri arasında kolayca ve hemen herkes tarafından yetersiz öğretmenler, kapitalist toplumdaki eşitsizlikler, uygun olmayan akademik müfredat gibi gerekçeler sıralanmaktadır. Ancak bu gerekçeler küresel çevrenin doğru çözümlenmemesinin sonucu olarak gerçekçi olmaktan uzaktır. Yine Egan'a (2020:10) göre modern eğitimin temel sorunu, okullara bir biri ile uyumsuz amaçları gerçekleştirme hedefi yükleyen tutarsız eğitim anlayışıdır. Bu tutarsızlık aynı zamanda değişen dünyanın doğru anlaşılmasından ve değişimin doğru tanımlanamamasından kaynaklanmaktadır. Egan'ın haklı olarak eğitim sistemlerinin başarısızlığının kaynağını dünyada yaşanan dönmüşümlere ayak uyduramamakta değil de eğitime ilişkin algıların sonucu olarak ortaya çıkan tutarsızlıklarda araması, eğitim bağlamında yaşanan dönüşümlerin de sorgulanması gerekliliğini ortaya çıkartmaktadır.

Bilimsel yönetim anlayışının mirasına dayalı olarak İkinci Dünya Savaşı sonrasında toplam kalite yönetimi gibi yaklaşımlar görülürken 1980'lerden itibaren yeni kamu yönetiminin kurgulanması söz konusu olmuştur. Bu durumun sonucu olarak endüstriyel ve ticari düşünce en büyük kamu sektörlerinden birisi olan eğitim alanına yerleşmeye başlamıştır. Bu sürecin uluslar arası etkileri ise üç farklı biçimde ortaya çıkmıştır (Hamilton vd., 2004: 843);

- OECD gibi uluslar arası kurumlar öncülüğünde eğitim ve ekonomik performansa ilişkin kuramların ilan edilmesi ve yayılması.
- OECD öncülüğünde ekonomik performans temelinde eğitim sistemlerinin değişim mühendisliğine tabi kılınması ve yeniden biçimlendirilmesi.
- Üretime ilişkin bu yeni 'buluş'un ve yaklaşımın değerlemesinin yapılabilmesi için uluslararası test uygulamalarının yaygınlaşması.

Söz konusu bu etkiler bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim sistemini yeniden biçimlendirmektedir. Endüstriyel ve ticari düşünceye dayalı, ekonomik performans temelli düzenlemeler ve yine bu düzenlemelerin uluslar arası düzeyde testler yoluyla standardize edilmeye çalışılması öğretmenlerin eğitimi konusunda da varlığını hissettirmektedir.

Hamilton vd. (2004: 844) söz konusu dönüşüm sürecine ilişkin en olumsuz senaryonun ise öğretmenin ve öğretimin eğitim sisteminden, teknolojik öğrenme ortamlarıyla yer değiştirerek kaybolması olduğunu ifade etmiştir. Bu kayboluşun öğretmenlerin geliştirilmesine yönelik teknolojik uygulamalarda da gözlenebilmesi yadsınamaz bir olgu niteliğindedir.

Türkiye’de Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmeleri Konusundaki Yaklaşım Sorunları

Küresel çevreye uyum sağlama amacına dönük olarak Türk Milli Eğitim sisteminde son dönemlerde önemli değişim girişimleri gözlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nun strateji belgelerinde de vurgulandığı üzere; değişimden beklenen başarının elde edilmesinde en önemli etkenin öğretmen olduğu düşünülmektedir (MEB, 2010: 33). Dolayısıyla öğretmenlerin de yaşamakta olan küresel dönüşümlere uyum sağlayabilmesi yaşamsal bir öncelik olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda eğitim yöntemlerindeki değişiklikler dikkate alınarak öğretmen yeterliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi, gereken yeterliklerin kazandırılabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemlerin uygulanması (MEB, 2010: 91) stratejik hedefler olarak belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nun öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim uygulaması kaynaklık eden temel düşünce öğretmenlerin değişen dünya koşulları karşısında yetersizleşmesidir. Özellikle son dönemlerde, öğretmenlerin yetersizlikleri siyasi ve bürokratik karar vericilerin söylemlerine sıklıkla yansımaktadır. Aynı zamanda bakanlığın strateji belgelerinde öğretmenlerin öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye açık olmaları eğitim sisteminin güçlü yönleri arasında sayılmıştır (MEB, 2010: 58). Stratejik belgeler ile karar vericilerin söylemleri arasındaki farklılık öğretmenlerin yetersiz, eğitilmesi gereken nesnelere olarak görülmesinin ürünüdür. Bu yaklaşımın sonucu olarak öğretmenler eğitim ya da yetiştirme sürecinin öznesi olmaktan çok nesnesi konumundadırlar. Yukarıdan aşağıya bir yönetim anlayışının sonucunda öğretmenler yine yukarıdan aşağıya planlanan ve uygulanan bir eğitim sürecinin konusu olmuşlardır.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve hizmet içinde eğitilmeleri konusunda yeni bir uygulama olarak ise uzaktan eğitim yoğunlukla uygulanmaya başlanmıştır. Perraton’ın (1993:2) belirttiği üzere birçok hükümet öğretmenlerin moralini yükseltmek, işlerinde destek olmak ve mesleklerinde iyileştirmek için uzaktan eğitimi de kapsayan çok çeşitli stratejiler geliştirmektedirler. 2012 Haziran ve Eylül aylarında temel eğitim öğretmenlerine yönelik olarak uygulanan uzaktan eğitimler, Milli Eğitim

Bakanlığı tarafından geliştirilen söz konusu yaklaşımın tipik bir örneği niteliğindedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın son dönemdeki öğretmen eğitimi uygulamasında iki özellik dikkat çekmektedir; Eğitimlerin içeriği ve yöntem olarak uzaktan eğitimin seçilmiş olması. Bu iki özellik aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusundaki yaklaşım sorununu da yansıtmaktadır.

Uzaktan eğitimin öğretmenlerin eğitilmeleri sürecinde de kullanılması, eğitimde teknoloji kullanımının güncel örneklerindedir. Eğitim sürecinde teknolojiden yararlanılması konusu ilk olarak 1988 tarihli 12. Milli Eğitim Şurasında gündeme gelmiş ve yeni teknolojilerin eğitim sürecinde artan bir yoğunlukta kullanılması temel bir hedef olarak belirlenmiştir (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011:3). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için uzaktan eğitimin uygulanması ise teknoloji temelli uygulamaların en son ve özgün bir örneği olarak görülebilir. Uzaktan eğitimle öğretmenlerin eğitilmeleri uygulaması yeni teknolojilere dayalı eğitim anlayışının yanı sıra bir takım etkenler nedeniyle başvurulan pratik bir yol olarak da görülmektedir. Öğretmen sayısının çokluğu, coğrafi koşullar, zaman sınırlamaları, öğretmenlerin bir yetişkin olarak ailelerini bırakıp başka bir yörede eğitime katılmalarının güçlüğü ve maliyet gibi etkenler uzaktan eğitimi zorunlu kılmaktadır. Uzaktan eğitim yaklaşımı çok sayıda kişinin daha kısa bir sürede eğitilmesine olanak sağlamaktadır. Böylece uzaktan eğitim öğretmenlere meslek yaşamları boyunca hizmet içi eğitim sunulabilmesinin en uygun yolu olarak görülmektedir (Orhan ve Akkoyunlu, 1999: 135-136). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün Haziran dönemi temel eğitim öğretmenleri mesleki gelişim eğitimi ve çalışmaları konulu yazısında da; *"Günümüzde teknolojik değişim ve gelişim zaman ve mekâna bağlı kalınmadan daha az maliyetle daha personele eğitim verilmesine imkân tanımaktadır. Bu durum dikkate alınarak öğretmenlerimizin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimlerinin, eğitim-öğretimi aksatmayacak biçimde uzaktan eğitim yaklaşımıyla yapılması gerekli görülmüştür."* (ÖYGGM, 2012a) denilerek uzaktan eğitimlerin pratikliği ve maliyetinin düşüklüğü vurgulanmıştır. Bu pratik yaklaşıma ve pragmatist gerekçelendirmeye rağmen uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlerin eğitilmeleri, tutarsızlıklar taşıyan temel bir yaklaşım sorunun ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitimin, yakından eğitimin yerini tam olarak tutacağına ilişkin gizil bir varsayım söz konusudur ve ilgi bütünüyle niceliğe yöneliktir. Öğretmenlerin ne düzeyde yetiştirildikleri ya da hangi kalite düzeyinde bir eğitime tabi olduklarından çok kaç öğretmenin eğitimlere tabi tutulduğu kaygısı taşınmaktadır. Ancak online uygulamaların doğal olarak taşıdığı bir takım çelişkiler bulunmaktadır. Hamilton vd.'nin vurguladığı gibi (2004:849)

yüz yüze iletişim online ortama taşındığında iletişim tek anlamlı ve tek sesli hale gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan eğitimleri boyunca online bağlantılarla sorular alınması ve karşılıklı iletişim kurulması çabası da bu durumu inceltmek içindir denilebilir. Saugstad (2002: 378) ise Aristo'nun süreçlerin ürünlerden ayrılması ya da anlamların sonuçlardan ayrılmasına ilişkin tartışmasına atıfla eğitim uygulamaları bağlamında teknolojinin artan ağırlığını ve online'laşmanın ortaya çıkardığı ayrışmanın bilginin niteliğini dönüştürdüğünü vurgulamıştır. Günümüzde bilgi birincil olarak bir ürün olarak, ilke olarak kâğıt ya da bilgisayar ekranı üzerinde sahip olunacak bir şey olarak anlaşılmaktadır. Oysa bilgi, bir yeterlik, olunan ya da yapılan şey olarak algılanmalıdır. Bu bağlamda teknoloji üretilen bilginin sadece başka bir yere aktarımı işlevinin yerine getirmektedir. Öğretmen geliştirmeye yönelik uzaktan eğitimlerin de mesleki bilgiye dayalı bir öz gelişmeyi amaçlamaktan çok belirli bir malumatın aktarılmasını hedeflediği söylenebilir.

Uzaktan eğitimlerin amaçları irdelendiğinde, içerik açısından eğitimlere yön veren yaklaşımın taşıdığı sorunlar gözlenebilmektedir. Haziran 2012 döneminde uygulanan uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Temel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimi Programının amaçları şöyle ifade edilmiştir (ÖYGGM, 2012a);

- 1) MEB'da yeniden yapılanma hakkında bilgi edinebilme.
- 2) Eğitimde iletişimin önemini ve gereğini bilebilme.
- 3) Okulu bir yaşam alanı olarak kabul edebilme ve gelişmeleri sorgulayabilme.
- 4) Öğretmenlik mesleğinde kişisel ve mesleki gelişimin önemini bilebilme.
- 5) Ölçmede zihinsel değişimin önemini bilebilme.
- 6) 4+4+4 Uygulama esaslarını bilebilme.
- 7) Eğitimde aile, çocuk, öğretmen faktörlerinin önemini bilebilme.
- 8) Yapılandırmacı öğretimde ölçme-değerlendirme uygulamalarını bilebilme.
- 9) Okulda ve sınıfta beden dilinin nasıl kullanılacağını bilir, beden dili ile verilen mesajları alabilme.
- 10) Öğretmenlik mesleğinde meslek etiği hakkında bilinçlenebilme.
- 11) Öğrenci merkezli eğitimin avantajlarını bilebilme.
- 12) Çoklu zekâ, öğrenme stratejileri ve stillerini bilebilme.
- 13) Öğrenciyi tanıma tekniklerini bilir, her öğrenci farklılığını eğitimde değerlendirebilme.
- 14) Yapılandırmacı sınıf yönetiminde birlikte öğrenmenin önemini kavrayabilme.

- 15) Özel eğitim ve kaynaştırma yöntemlerini bilir, geride kalan öğrencilerin sınıfa yetişebilmeleri için gerekli önlemleri alabilme.
- 16) Sınıf rehberliği ve yönlendirme de fark etmenin ve seçenek yaratmanın önemini bilebilme.

Haziran 2012 döneminde uygulanan uzaktan eğitimin temel amacının uygulanmakta olan yeni eğitim sistemine ilişkin olarak öğretmenlerin bilgilendirilmesi olarak belirlenmiştir. Ancak yukarıda verilen amaçlarda görüldüğü üzere on altı amaçtan sadece ikisi bakanlıkta uygulanmaya başlayan yeniden yapılanma ve 4+4+4 sistemine ilişkindir. Diğer amaçlar öğretmenlerin mesleki olarak yeterli bilgiye sahip olmaları gereken alanlara ilişkindir. Eylül Dönemi Mesleki Gelişim Programının konularında da benzer bir durum söz konusudur. Konular şöyle sıralanmıştır (ÖYGGM, 2012b);

- 1) Eğitim Sisteminde Yeniden Yapılandırma
- 2) Sınıfta Pozitif Davranışların Yönetimi
- 3) Oyun ve Fiziki Etkinlikler (İlkokul birinci sınıflar için)
- 4) Okul Olgunluğu
- 5) Sosyal Bilimlerde Problem Çözme
- 6) Müzakereci Öğrenci
- 7) Okuma Yazmaya Hazırlık (İlkokul birinci sınıflar için)
- 8) Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Sistemine Etkisi
- 9) Öğretmenlik Mesleği

Uzaktan eğitimlerin amaçları göz önüne alındığında, uygulanan yeni sistemle ilgili 'acil' ve olabildiğince çok öğretmeni kapsamasına ilişkin düşüncelerin içeriğe yansımadağı söylenebilir. Söz konusu amaçlar ve eğitimlerin içeriği, öğretmenlerin mesleki olarak temel alanlarda eğitilmeleri gerektiğine ilişkin bir ön yargıyı yansıtmaktadır. Bu eğitimlerde öğretmenlerin eğitim düzeyleri ya da kıdemlerine dayalı bir farklılaşma düşünülmediği için yeni ya da tecrübeli, lisans düzeyinde eğitilmiş ya da lisansüstü düzeyde eğitilmiş bütün öğretmenlerin temel mesleki yeterlik alanlarında eksiklikler olduğu düşüncesi öne çıkmaktadır. Bu durum, daha önce değinildiği üzere öğretmenin bu süreçte bir nesne olarak ele alındığının ve eğitilmesi gereken 'yetersiz' çalışanlar biçiminde değerlendirildiklerinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Bilindiği üzere eğitimin asgari koşulları, uygun eğitsel ortam, yeterli zihinsel kapasite, ilgi ve istek olarak sıralanabilir. Öğretmenleri geliştirmeye yönelik çabalar başarısız olacaktır çünkü söz konusu asgari koşullar sağlanamamıştır, çünkü;

- Öğretmenlerin kapasiteleri yetersizdir (siyasilerin ve eğitim bürokratlarının öğretmenlere ilişkin açıklama ve saptamaları bu yöndedir).
- Eğitsel ortam gerçekçi ve uygun değildir. Mekân ve zaman bağlantısının kopuk olduğu, yüz yüze insani etkileşimin söz konusu olmadığı sanal ortamlar oluşturulmuştur.
- Öğretmenlerin geliştirme konularına ilişkin öğrenme ilgi ve isteklerinin yok edilmiştir (siyasilerin ve eğitim bürokratlarının öğretmenlere ilişkin açıklama ve saptamaları öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemiştir)

Sonuç olarak öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunları şöyle özetlenebilir;

- Dünyadaki dönüşümler bütüncül bir biçimde analiz edilemediği için yapılan yanlış çıkarsamaların eğitim sisteminin yeniden inşası sürecine olumsuz olarak yansması.
- Öğretmenlerin yetersiz, yeniliğe direnen bireyler olarak suçlanması.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerinin nesnesi konumuna indirgenmesi.
- Yetiştirme ve geliştirme uygulamalarının merkezi, yukardan aşağıya, tek yönlü niteliği.
- Karar verme sürecine dâhil edilmeyen öğretmenlerin alınan kararların uygulanması için eğitime tabi tutulması.
- Uzaktan eğitimin nicel anlamda büyük ölçekli eğitimlerin yapılmasında kurtarıcı olarak görülmesi.

Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmeleri Konusunda Yeni Yaklaşım Gereksinimi

Mesleki öğrenme ile gelişme, okulun ve öğretimin iyileştirilmesi süreçlerinin en önemli unsurudur (Kose ve Lim, 2011:197). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik olarak tutarlı ve bütüncül yaklaşımlar geliştirilmesi de yaşamsal öneme sahiptir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri bağlamında iki temel boyuttan söz edilebilir; mesleki gelişim ve mesleki öğrenme. Mesleki gelişim, dışsal çalıştaylar, lisansüstü programlar gibi geleneksel yöntemleri kapsarken; Mesleki öğrenme, çalışma grupları, danışmanlık, eş çalışanların gözetimi, planlama yapma gibi okulla ilişkili öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır (Kose ve Lim, 2011:197). Bu iki temel boyuta dayalı olarak düşünüldüğünde öğretmenlerin kendilerini geliştirme süreçlerinin okul içi ve dışında olmak

üzere birbirini bütünleyen çeşitli yöntemleri kapsayacak biçimde yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Alexandrou vd. (2005 :141-145) ise son dönemlerde Avrupa'da uygulanan üç temel sürekli mesleki gelişme modeli tanımlamıştır. Bu üç modelin uygun bir bileşiminin kullanılmasının başarılı sonuçlar vereceği öngörülmüştür;

- Sistem liderliğindeki sürekli mesleki gelişim, öğretmenleri, öncelikle sistemin güncellenmesi ya da iyileştirilmesini hedefleyen öğrenme/geliştirme etkinliklerine katılmaya yöneltir ve bu nedenle yukardan aşağıyadır.
- Birey yönelimli sürekli mesleki gelişim anlayışı ise bireysel öğrenmeye ilişkindir. Bireysel öğrenme tarzları ve tercihleri öne çıkmaktadır.
- Meslek yönelimli yaklaşım ise mesleğin kendisi için ve yine meslek tarafından desenlenen uygulamaları kapsamaktadır. Söz konusu olan mesleğin saygın konumunun yaşatılmasıdır.

Mesleki öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi çalışma koşulları ve örgüt iklimi ile yakından ilişkilidir. Son dönemlerde eğitim alanındaki başarısı ile dikkat çeken ve Türkiye'deki eğitimciler ve karar vericiler tarafından da sık sık atıf yapılan Finlandiya örneğinde söylenecek olursa öğretmenler için düzenlenecek hizmet içi eğitimlerin temel amacı öğretmenlerin bireysel mesleki gelişimlerini desteklemek olmalıdır (Kansanen, 2003: 89). Mesleki öğrenme bağlamında ise başarı çalışma koşullarının niteliğine bağlıdır. Örnek olarak Finlandiya'da maddi kazançtan daha çok, öğretmenliğin toplumsal itibarı, okullardaki mesleki özerklik ve toplumsal yarar için bir hizmet olarak eğitime olan inanç gençleri öğretmenliğe yöneltirken öğretmen olmak isteyenler, üniversitede kazandıkları bilgi ve becerilere dayalı olarak bağımsız bir biçimde çalışan öğretmenler olarak mesleki gelişimlerini sağlamaktadırlar (Sahlberg, 2010: 2).

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin uygulamalar bağlamında diğer bir önemli konu ise eğitimlerin alınabileceği merkezlerdir. Eğitim bakanlığının tek merkez olarak düzenlediği ve kontrol ettiği bir sistemin aksine birçok kaynaktan eğitim ve geliştirme etkinliklerinin alınabilmesi önem taşımaktadır. Örneğin Field (2005: 61-62), İngiltere bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde aktif rol oynayan aktörlerin çeşitliliğini vurgulamış ve bu aktörler arasında, hükümet organlarını, hükümet tarafından desteklenen bağımsız ajansları, yüksek öğretim kurumlarını, yerel eğitim otoritelerini ve özel kurumları saymıştır.

Söz konusu çeşitlilik öğretmen geliştirme programlarının zenginliğini de beraberinde getirmektedir.

Sonuç

Eğitim sistemlerinin başarısı bütün unsurlardan daha çok öğretmenlerin başarılı olmaları ile doğru orantılıdır. Öğretmenlerin başarılı olabilmeleri, öğretmenlik yeterliklerine sahip olmalarına ve bu yeterlikleri kullanabilecekleri, kendilerini geliştirebilecekleri ortamı sağlayan çalışma koşullarına bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin başarılı ve etkili olabilmeleri için hizmet öncesi eğitim süreci ve çalışılan okullardaki örgütsel yapı büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin mesleğinde sahip olacağı otorite ve özerklik, onun gelişimi için gerekli iklimi sağlayabilecektir. Öğretmenin otoritesi mesleki bilgi, beceri ve yeterliklerinden kaynaklanmalıdır. Gelişim için gerekli iklim ise eğitim sisteminin karar vericileri tarafından bu doğrultuda oluşturulmalıdır.

Dünyada bütün alanlarda gözlenebilen ve baş döndürücü bir hızla ilerleyen değişim süreçleri karmaşasının yaşanıyor olması bir gerçekliktir. Yaşanan dönüşümler eğitimin anlamını, okulun ve öğretmenin işlevlerini de dönüşüme uğratmıştır. Bu koşullar altında öğretmenlerin yetersizleştiği ve bu nedenle sürekli olarak eğitilmeleri gerektiğini varsaymak kolaycı bir yaklaşım niteliğindedir. Böylesi bir varsayım merkezci, yukardan aşağıya 'eğitme' politikalarına yol açmaktadır. Ancak dünyanın içinde bulunduğu koşulların daha dikkatli ve temkinli bir değerlendirmesi yaşanan dönüşümlerin akıntısına kapılmak yerine bu değişimlere karşılık verebilme olanağı sağlayacaktır.

Öğretmenin asıl görevi bilgi aktarmak değil öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim ortamları düzenleyebilmektir (Orhan ve Akkoyunlu, 1999). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi konusu da temelde bir öğrenme sürecidir, dolayısıyla öğretmenin kendini geliştirmesini kolaylaştıracak, merkezde öğretmenin yer aldığı düzenlemeler yapılmalıdır. Merkezci ve yukarıdan aşağıya "eğitme" yaklaşımlarının yerine öğretmenlerin çalışma koşullarının gelişime açık bir biçimde desenlenmesi ve kendini geliştirme çabalarının özendirilmesine dayalı bir anlayışla hareket edilmelidir. Öğretmeni geliştirme yerine öğretmenin kendini geliştirmesi ilkesi benimsenmelidir. Bu bağlamda öğretmeni nesneleştiren ve eğitilecek bir objeye indirgeyen anlayış yerine öğretmenin öznesi olduğu bir gelişim süreci yine öğretmenlerle birlikte inşa edilmelidir.

Değerlendirmeler ışığında öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için uygun iklimin oluşturulması için yapılabilecekler şöyle sıralanabilir;

- Deneyim ve eğitim düzeyinin artmasına koşut olarak maddi ve manevi getiriler sağlanması.
- Uzaktan eğitimler yerine yüz yüze eğitimlerin düzenlenmesi.
- Yüksek lisans ve doktoranın teşvik edilerek yaygınlaştırılması
- Bilimsel konferans, kongre, sempozyumlara katılımın özendirilmesi.
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda akademik destek sağlayacak özerk kurum ve merkezlerin çeşitlendirilmesi.
- Okul içi yetiştirme olanaklarının artırılması,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmelerinin ön koşulu olan, özerk çalışma ortamının sağlanması.
- Aday öğretmenlik döneminin hizmet öncesi eğitimin süreci ile bütünleştirilmesi.
- Aday öğretmenlerin ilk yılında mutlaka rehber öğretmenlerle birlikte derslere katılmasının sağlanması.

Kaynakça

- Alexandrou, A.; Field, F.; Mitchell, H. (2005).Emerging Themes .The Continuing Professional Development of Educators: Emerging European Issues, (Ed. A. Alexandrou; K.Field; H.Mitchell), Oxford: Symposium Books
- Bilton,T.;Bonnet,K.;Jones,P.;Lawson,T.;Skinner,D.;Stanworth,M.;Webster,A. (2008). Sosyoloji. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Bozkurt, V. (2006). Değişen Dünyada Sosyoloji: Temeller, Kavramlar, Kurumlar. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Dağhan,G.;Kalaycı,E.;Seferoğlu,S.S.(2011).Milli Eğitim Şuralarındaki Teknoloji Politikalarının İncelenmesi, Akademik Bilişim
- Durugönül, (2010). Küreselleşme ve Toplum. (Sosyolojiye Giriş, Ed. İ.Sezal), s.588-615.
- Egan, K. (2010). Eğitimli Zihin. (Çev. F. Keser), Ankara: Pegem Akademi
- Falk, R. (2001). Yırtıcı Küreselleşme. Küre Yayınları
- Field, K. (2005). Continuing Professional Development for Leaders and Teachers: the English Perspective. The Continuing Professional Development of Educators: Emerging European Issues, (Ed. A. Alexandrou; K.Field; H.Mitchell), Oxford: Symposium Books
- Giddens, A. (2008). Sosyoloji. Yay. Haz. C.Güzel, İstanbul: Kırmızı Yayınları
- Hamilton, D.; Dahlgren, E.; Hult, A.; Roos, B.; Söderström, T. (2004). When Performance is The Product: Problems in The Analysis of Online Distance Education, British Educational Research Journal, 30:6, 841-854

- Hopkins, T.K; Wallerstein, I. (1999). Geçiş çağı; dünya sisteminin yörüngesi. Avesta Yayınları
- Kansanen, P. (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments, In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments (pp. 85-108). Bucharest: Unesco – Cepes
- Kornblum, W. (2008). Sociology in a Changing World. Thomson Wadsworth.
- Kose, B.W.; Lim, E. Y. (2011). Transformative Professional Learning Within Schools: Relationship to Teachers' Beliefs, Expertise and Teaching, *The Urban Review*, 43(2), pp 196-216
- Martell, L. (2010). The sociology of globalization. Cambridge: Polity Press.
- MEB (2010). MEB Stratejik Plan, 2010-2014, Ankara: MEB
- Odabaşı, H.F. (2007). Öğretmen Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Planlama Rehberi. Ankara: Nobel
- Odabaşı, H. F.; Kabakçı, I., (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü, Azerbaycan.
- Orhan, F.; Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan Eğitim Yaklaşımında Temel Eğitim İlk Kademe Öğretmenleri'nin Video Destekli Hizmetiçi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 16-17 : 134 – 141
- ÖYGGM (2010). Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, Ankara: MEB
- ÖYGGM (2012). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimi ve Çalışmaları. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün 29/05/2012 tarihli 774/16630 sayılı Resmi Yazısı, Ankara: MEB
- ÖYGGM (2012b). Mesleki Eğitim İhtiyacını Belirleme Anketi Genel Değerlendirme Sonuçları, Ankara: MEB
- Özcan, M. (2011). Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü: Bir Reform Önerisi. Ankara: TED
- Özen, R. (2008). Inservice Training (Inset) Programs Via Distance Education: Primary School Teachers' Opinions. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* , 9(1), pp.217-232
- Perraton, H. (1993). The Context. Distance Education for Teacher Training. (Ed. H.Perraton), pp.1-20, London: Routledge
- Sahlberg, P. (2010). The Secret to Finland's Success: Educating Teachers, Stanford Center for Opportunity Policy in Education

- Sakallı,M.; Bakay, G.; Hüssein, G. (2008). Yeni Eğitim Teknolojilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. IETC 2008 Conference Proceedings, pp.710-714.
- Saugstad, T. (2002). Educational theory and practice in an Aristotelian perspective. Scandinavian Journal of Educational Research, 46(4), 373-390.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Thio, A. (2007). Society Myths and Realities: An Introduction to Sociology. Boston: Pearson