

İhtiyaç ve Eğilimler Bağlamında Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi İçin Çevrimiçi Eğitim Yüksek Lisans Modelinin Tartışılması

İlker USTA*

Özet

Bu araştırmada, öğretmenlerin lisansüstü öğrenim oranlarının nicel olarak artırılması ve öğretim becerilerinin nitel olarak geliştirilmesi amacıyla Hızlı Prototipleme öğretim tasarım modeli (HPM) bileşenlerine göre tasarlanan “Eğitim Yüksek Lisans Programı” olgulardan yargılara anlayışıyla tartışılmıştır. “Meslek boyu öğrenme” anlayışıyla hizmet içi eğitim ve ileri uzmanlık eğitimi süreçlerinin birleştirilerek, açıklık ve esneklik temel bileşenlerini kullanarak sadece Milli Eğitim Bakanlığına özgü olması özelliğiyle bu model, öğretmenlerin neden lisansüstü öğrenim yapmadıklarına dair alanyazında belirlenen birçok nedeni kaldıracağı hipoteziyle uygulayıcıların ve karar vericilerin değerlendirmesine sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, çevrimiçi eğitim, hızlı prototipleme modeli, eğitim yüksek lisans programı

Discussion of the Online Education Graduate Program in the Context of Needs and Trends

Abstract

In this study, “Master of Education Program” which is designed in order to quantitatively increase the postgraduate learning rates and qualitatively improve of teaching skills of teachers and designed according to the components of Rapid Prototyping instructional design model (RPM), discussed from the facts to judgments perspective. This model was created exclusively for the Republic of Turkey Ministry of National Education. This model, with openness and flexibility basic components, combines to in-service training and advanced specialist training processes with the understanding of “Vocational Learning”. This model will bring to attention of the practitioners and decision-makers with the hypothesis that would remove the many reasons identified in the literature on why teachers do not presence in master programs.

Key words: Teacher training, online teaching, rapid prototyping model, master of education program

* Dr. Öğr. Üyesi İlker USTA, Anadolu Üniversitesi AÖF, ilkerusta26@gmail.com

Giriş

Kültürlenme bir gereksinimdir. Köklerini koruyarak ve besleyerek çağın ihtiyaç duyduğu kültürlenme ise mücadeledir. İnsanoğlu her dönem farklı biçimlerde kültürlenme mücadelesi yaşamış ama 21. yüzyıl da bu çok daha farklılaşmış, bilgi birikiminin ve teknolojinin hiç olmadığı kadar önem kazandığı bir ortama dönüşmüştür. Eğitim ve öğretimde bu mücadele gibi hayat boyu yenilenerek devam etmektedir. Bu yenilenme ihtiyacı o kadar hızlı gerçekleşmeli ki uluslararası alanda rekabet edebilecek ve ülkemizin sosyal, ekonomik, kültürel vb. alanlarda gelişimini sağlayacak bireyler yetiştirilmelidir (Usta, 2018).

Bilim ve uygarlık tarihi incelendiğinde, insanlığa en çok hizmet etmiş toplumların bilimde de ileri gitmiş oldukları görülmektedir. Eğitimde ileri olan bu toplumlar; güçlü, geri olan toplumlar ise maalesef zayıf olmaya mahkûmdurlar. Bir ülkenin insan gücü düzeyi, o insanları yetiştiren öğretmenlerin eğitimi ile büyük bir ilişki göstermektedir. Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Türkiye, öğretmen eğitimi alanında köklü bir tarihe sahiptir. Türkiye Cumhuriyetinin ilanından itibaren kültürümüze ve toplumsal sorunlarımıza özgü birçok eğitim modeli geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Türk kültürüne uygun, eski uygulamaların sonuçlarını değerlendiren, tarihinden ders alan, bilimsel temelleri olan, kendi kaynaklarını ve gereksinimlerini göz önünde bulunduran, birebir ithal eğitim modeli anlayışından kurtulmuş, kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan çağdaş öğretmen yetiştirme ve geliştirme uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Her kültür kendi eğitim sistemini yaratır. Her toplumda eğitim, o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda, eğitim millidir ve milli olmalıdır. Yunus Emre'nin dediği gibi, "İlim ilim bilmektir, İlim kendin bilmektir, Sen kendini bilmezsin, Ya nice okumaktır". Güncel bir kavram olarak bilinen "hayat boyu öğrenme" anlayışı Türk kültüründen çokta uzakta değildir. Dünya tarihinde uzun yıllar yer alan Osmanlı Devletinin kurulmasında ve gelişmesinde önemli rol oynayan Ahilik Teşkilatı, eğitimi; kişinin doğumuyla başlayan ve hayat boyunca devam eden bir süreç olarak görmüş, meslek mensuplarını işbaşında ve iş dışında eğiterek son zamanlarda "hayat boyu eğitim" şeklinde tanımlanan eğitim anlayışını yüzyıllar önce uygulamışlardır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, çağdaş toplumsal düzene öğretmen eğitimi modellerini üretmede, ithal modellerin değil, kendi yaklaşım, süreç ve deneyimlerimizin yol gösterici olması gerekliliğidir. Bize uygun olduğu kadar çağın gereksinimlerini karşılayan hatta aşan modeller, ülkenin gereksinimlerine bilimsel veriler ışığında yanıt verme durumundadır.

Eğitim ve öğretimin, hayat boyu devam eden, çağın gereklerine uygun olarak sürekli gelişen birikim ve tecrübeler ışığında yenilenen ve bitmeyen bir süreç olduğunu bilerek, yeni beceriler kazandırma ve insan kaynağını daha etkili kullanma gereksinimlerinden dolayı yüz yüze öğrenmenin yanı sıra farklı öğrenme yöntemlerini de işe koşma ihtiyacı bulunmaktadır. Zamandan ve/veya mekândan bağımsız bir şekilde bilgi ve iletişim teknolojileri yardımıyla bireylerin birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşime girmesine imkân veren açık ve uzaktan öğrenme, çağdaş ve yenilikçi eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Uluslararası alanda rekabet edebilecek ve Türkiye'nin sosyal, ekonomik, kültürel, eğitim vb. alanlarda gelişimini sağlayacak bireyler yetiştirmek için zamanı ve kaynakları verimli kullanmak zorundayız. Bu gereği yerine getirebilmek için eğitim siteminin okul duvarları ve belirli eğitim süreleri dışına çıkarılarak, hayat boyu devam eden esnek bir yapıya kavuşturulması önem arz etmektedir.

Öğretmen yetiştirme süreci çoğu gelişmiş ülkede dört aşamada ele alınmaktadır. Bunlar hizmet öncesi eğitim, işe başlama eğitimi, hizmet içi eğitim ve ileri uzmanlık eğitimi yani lisansüstü eğitim olarak sıralanmaktadır. Bu çalışmada hizmet içi eğitim ile ileri uzmanlık eğitimi birlikte değerlendirilerek, öğretmenlerin akademik ve mesleki gelişimlerinde “meslek boyu öğrenme” anlayışıyla açık ve uzaktan öğrenmenin sunduğu açıklık ve esneklik temel bileşenlerini kullanarak sadece Milli Eğitim Bakanlığına özgü olmak kaydıyla “Eğitim Yüksek Lisansı” adıyla çevrimiçi lisansüstü öğretmen eğitim program modeli tasarısı olgulardan yargılara anlayışıyla tartışılacaktır.

Araştırma Problemi

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin alanlarında daha başarılı olmalarını sağlamak üzere çevrimiçi öğretim yöntemiyle geliştirilecek “Eğitim Yüksek Lisans (EYL) Programı” tasarısının oluşturulmasının gerekçeleri ve meslek boyu öğrenmeye olan katkısını tartışmak, bu çalışmanın araştırma problemini oluşturmaktadır. Bu araştırma problemine yanıt bulmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranması gerekmektedir.

1. Türkiye’de 2018-2019 öğretim yılı Eğitim Fakülteleri, öğretmenlik programları ve öğretim elemanı durumu nedir?
 - a. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen istatistikleri nelerdir?
2. Dünya’da öğretmen eğitimi nasıldır?
 - a. Ülkelere göre öğretmen olma ve mesleki süreç içi uygulamalar nasıldır?
 - b. Ülkelerin öğretmen öğrenim düzeyleri oranları dağılımı ve PISA puan durumları nasıldır?

- c. Ülkelere göre öğretmenlerin aritmetik ve okuma becerileri nasıldır?
- d. Ülkelerin GSYİH değerleri ve PISA ortalamaları ilişkisi nasıldır?
3. Eğitimin tarihsel sürecinde açık ve uzaktan öğrenmeye dönüşümün eğilim ve teknoloji bağlamında değişimi nasıldır?
4. Türkiye’de lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
5. Eğitim Yüksek Lisans (EYL) programının geliştirilmesine dönük gerekçeler nelerdir?
6. Eğitim Yüksek Lisans (EYL) programının program geliştirme sistematığı çerçevesinde sunduğu durumlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, temel araştırmalar türünde ele alınmaktadır. Bu araştırma türünde daha ziyade “bilgi bilgi içindir” anlayışı benimsenir (Karasar, 2009). Bu tür araştırmaların temel amacı, gelecekte yapılacak araştırmalarda kullanılacak güvenilir sağlam bir altyapı için temel bilgi ve kuramlar oluşturmaktır (Johnson ve Christensen, 2012). İlgili araştırmada da hizmet sürecindeki öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirebilecek bir modelin önerilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, hizmet sürecindeki öğretmen eğitimi ile ilgili yapılabilecek uygulamalara altyapı oluşturabilecek niteliktedir. Model önerisinin geliştirilmesinde literatür taramasından yararlanılmıştır.

Türkiye’de eğitim fakülteleri, öğretmenlik programları ve öğretim elemanı durumu

2018-2019 öğretim yılı itibariyle Türkiye’de Eğitim Fakültesi bulunan 64 devlet üniversitesi, 7 vakıf üniversitesi ve eğitim bilimleri fakültesi bulunan 1 devlet üniversitesi olmak üzere toplam 72 üniversite bulunmaktadır. Her bir fakültede öğretim elemanı çeşitliliği ve uzmanlığına göre farklılaşma oluşsa da Türkiye’de ki 72 üniversitenin eğitim fakültelerinde 25 farklı öğretmen yetiştirme lisans programları bulunmaktadır. 2017-2018 öğretim yılı verilerine göre tüm bu Eğitim fakültelerinde 1084 Profesör, 1145 Doçent, 3327 Doktor Öğretim Üyesi, 897 Öğretim Görevlisi ve 2374 Araştırma Görevlisi bulunmaktadır.

Tablo 1. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen istatistikleri

(MEB, 2017)		Kamu Okulları		Özel Okullar	
Görev yapan öğretmen Sayısı		881.832		123.548	
Toplam: 1.005.380					
(MEB, 2017)		Erkek		Kadın	
Cinsiyet Dağılımı		43.35 %		54.3 %	
(MEB, 2015)	22-30	31-40	41-50	51-60	61 ve üstü
Yaş Aralıkları	% 27	% 37,9	%24,5	% 9,7	% 0,9
Yaş Ortalaması: 37					
(MEB, 2015)	Doktora	Yüksek Lisans (Tezli +Tezsiz)		Lisans	Ön lisans
Öğrenim Durumu	% 0,1	% 7,7		% 80,5	% 5,9
(MEB, 2015)	5 yıl ve altı	5-9 yıl	10-14 yıl	15-19 yıl	20 yıl ve üstü
Mesleki Tecrübe	% 34,5	% 13,1	% 16,2	% 16,4	% 19,7

Tablo 1’deki verilere göre, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda, 881832’si kamu okullarında, 123548’i de özel okullarda olmak üzere toplam 1005380 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin %43,35’i erkek, %54,3’ü de kadındır (MEB, 2017). MEB (2015) verilerine göre, öğretmenlerin %27’si 22-30 yaş, %37,9’u 31-40 yaş, %24,5’i 41-50 yaş, %9,7’si 51-60 yaş ve %0,9’u 61 yaş ve üstüdür. Öğretmenlerin yaş ortalaması 37’dir. Buna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin yaklaşık %65’inin 22-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin %0,1’i doktora, %7,7’si yüksek lisans, %80,5’i lisans ve %5,9’u ön lisans mezunudur. Türkiye’de öğretmenlerin yaklaşık %34,5’i beş yılın altında kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %13,1’i 5-9 yıl arasında, %16,2’si 10-14 yıl arasında, %16,4’ü 15-19 yıl arasında ve %19,7’si ise 20 yıl ve üzerinde kıdem sahibidir. Buna göre 0-15 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerin oranının yaklaşık %65 gibi yüksek bir oranda olduğu görülmektedir.

Dünya’da öğretmen eğitimi

Bu bölümde dünyada öğretmen eğitiminin nasıl yapıldığı, ülkelere göre öğretmen eğitim süreleri, diploma durumu, diploma sonrası eğitim alma durumu, dünyadaki öğretmenlerin ülkelere göre öğrenim düzeyleri, öğretmenlerin aritmetik ve okuma becerileri karşılaştırmaları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Ülkelere göre öğretmen olma ve mesleki süreç içi uygulamalar karşılaştırması (OECD, 2017)

Ülke Adı	Eğitim Süresi (Yıl)	Mezuniyet Sonrası Sınav	Diploma sonrası belge (Göreve Başlama)	Diploma Sonrası Belge (Nitelikli öğretmen)	İstihdam devamı için meslek gelişim	Maaş artışı için mesleki gelişim
Makao - Çin	4	Var	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
İrlanda	5	Yok	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
Singapur	4	Yok	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Hong Kong - Çin	5	Var	Hayır	Hayır	Hayır	Evet
Finlandiya	5	Var	-	-	Evet	Hayır
Japonya	4	Var	Evet	-	Evet	Hayır
Tayvan - Çin	4	Var	Hayır	Evet	Hayır	Hayır
Estonya	5	Yok	-	-	Evet	Hayır
Türkiye	4	Var	Hayır	Hayır	Evet	Hayır

Tablo 2’de PISA (2015) anketinde en başarılı olan ülkelerin öğretmen olma ve mesleki süreç içi uygulamalarının karşılaştırması yer almaktadır. Buna göre, ülkelere göre öğretmen olabilmek için gerekli süreler değişiklik göstermektedir. Çoğu ülkede öğretmen olabilmek için gerekli lisans eğitimi süresi 4-5 yıl olmaktadır. Finlandiya’da ortaokul öğretmeni olabilmek için 5 yıl, Singapur’da ise 4 yıl eğitim alınmaktadır. Ayrıca mezuniyet sonrası atama sınavı yapan ve yapmayan ülkelere bulunmaktadır. Makao-Çin’de mezuniyet sonrası atama sınavı var iken Estonya’da olmadığı görülmektedir. Ayrıca, Singapur ve Hong Kong (Çin), lisans mezuniyeti eğitim fakültesi olmayanlara 1 yıllık yüksek lisans ile öğretmenlik yapabilme olanağı tanımaktadır. Makao (Çin)’de öğretmen-eğitim kurumları öğretmenlik uygulaması konusunda takdir sahibi olsa da genellikle öğretmen olabilmek için öğretmenlik uygulaması diğer 54 ülkede olduğu gibi mecbur tutuluyor. Öğretmenliğe başladıktan sonra tam nitelikli öğretmen sayılabilmek için diplomaya ek olarak lisans alması gereken ülkeler de ayrıca bulunmaktadır. Promosyon ve maaş artış teşviki için mesleki gelişim süreci Hong Kong-Çin’de zorunluluk iken diğer ülkelere böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır.

Tablo 3. TALIS 2013 raporu verilerine göre ülkelerin öğretmen öğrenim düzeyleri oranları dağılımı ve PISA (2015) puan durumları

	Tamamlanan En Yüksek Eğitim Düzeyi Oranları (TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning)				PISA Puanları (PISA 2015 Results in Focus)		
	ISCED 5'in Altında (Lise) %	ISCED 5B (Önlisans) %	ISCED 5A (Lisan ve YL) %	ISCED 6 (Doktora) %	Fen	Okuma	Matematik
Avustralya	0,1	0,0	98,9	0,9	510	503	494
Brezilya	4,5	1,8	93,5	0,3	401	407	377
Bulgaristan	1,0	7,8	90,8	0,4	446	432	441
Şili	0,5	17,9	81,1	0,5	447	459	423
Hırvatistan	-	17,7	81,9	0,4	475	487	464
Çekya	4,4	1,9	89,2	4,5	493	487	492
Danimarka	2,1	0,6	97,1	0,2	502	500	511
Estonya	5,2	5,9	88,5	0,4	534	519	520
Finlandiya	1,1	2,9	94,5	1,4	531	526	511
Fransa	0,9	3,6	93,4	2,2	495	499	493
İzlanda	10,0	4,7	85,3	0,0	473	482	488
İsrail	0,8	1,5	96,4	1,3	467	479	470
İtalya	3,6	15,8	78,1	2,5	481	485	490
Japonya	0,1	3,5	95,8	0,6	538	516	532
Kore	0,1	0,1	98,0	1,8	516	517	524
Litvanya	1,4	1,5	97,0	0,1	490	488	482
Malezya	1,7	6,8	91,4	0,1	443	431	446
Meksika	8,7	1,5	89,1	0,7	416	423	408
Hollanda	4,1	0,7	94,6	0,7	509	503	512
Norveç	2,0	-	97,9	0,1	498	513	502
Polonya	0,1	0,0	98,8	1,1	501	506	504
Portekiz	0,3	2,4	84,8	12,4	501	498	492
Romanya	1,2	5,4	92,3	1,1	435	434	444
Singapur	1,8	5,5	92,4	0,3	556	535	564
Slovakya	1,6	0,2	97,5	0,7	461	453	475
İspanya	3,4	1,0	91,4	4,2	493	496	486
İsveç	3,8	7,7	87,9	0,6	493	500	494

Tablo 3'te ülkelere göre öğretmenlerin eğitim düzeylerinin oranı verilmektedir.

Bu oran uluslararası standart olarak belirlenen Uluslararası Eğitim Standart Sınıflaması (ISCED - International Standart Classification of Education) kategorileri ile ifade edilmektedir. ISCED 5 üniversite eğitimi ifade etmektedir. ISCED 5B lise sonrası 2 yıllık olan ve daha çok uygulamaya dayalı, 5A ise daha kuramsal olan ve 4 yıl süren üniversite eğitimi ya da yüksek lisans eğitimi tanımlamaktadır. ISCED 6 kategorisi ile doktora eğitimi kastedilmek istenmektedir. PISA anketine katılan ülkelerin hepsi TALIS çalışmasına katılmamıştır. Rapora göre en yüksek doktora mezunu öğretmeni olan ülke Portekizdir. Bunu sırayla Çekya, İspanya, İtalya ve Finlandiya ülkeleri takip etmektedir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenleri olan ülkelerin oranları oldukça yüksek ve birbirine yakındır. Burada ayrıca çalışılması gereken bir durum olarak İtalya, Şili ve Hırvatistan'da görev yapan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin diğer ülkelere göre oldukça düşük düzeyde görülmesidir.

Tablo 4. Ülkelere göre öğretmenlerin aritmetik ve okuma becerileri karşılaştırmaları (Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. 2014)

	Avustralya	Avusturya	Şili	Kanada	Çekya	İrlanda	Belçika	Estonya
Art.	300	300	262	292	305	295	308	285
Oku.	312	292	263	307	300	300	303	294
	Finlandiya	Slovakya	U.S.A	Rusya	İtalya	Slovenya	Almanya	Japonya
Art.	317	294	284	273	273	293	308	311
Oku.	322	290	301	283	279	288	301	319
	Yunanistan	Litvanya	U.K.	Fransa	Norveç	Türkiye	Hollanda	Singapur
Art.	282	285	289	302	302	264	304	303
Oku.	286	282	299	296	304	261	308	300
	Yeni Zelanda	Danimarka	Kore	İsveç	İsrail	İspanya	Polonya	
Art.	297	295	287	306	270	283	277	
Oku.	310	288	296	307	281	290	293	

Tablo 4'te görüldüğü üzere, yapılan başka bir araştırma da, OECD tarafından yetişkin becerileri üzerine yapılan Uluslararası Yetişkin Becerilerini Ölçme Programı (PIAAC - The Programme for the International Assessment of Adult Competencies) Yetişkin Becerileri Anketidir. Bu ankete katılan ülkelerdeki öğretmenlerin aritmetik ve okuma becerileri karşılaştırılmaktadır. Türkiye ve Şili öğretmenlerin aritmetik ve okuma becerileri puan sıralamasında sonuculuğu paylaşmaktadır (Hanushek, E. A., Piopiunik, M. ve Wiederhold, S., 2014). OECD tarafından yapılan PIAAC yetişkin becerileri çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin aritmetik ve okuma becerileri puanlanarak karşılaştırılmıştır. Bu çalışmaya göre Türkiye'deki öğretmenlerin aritmetik ve okuma becerileri katılan ülkeler arasında sonuncu sıradadır.

Tablo 5. Ülkelerin GSYİH değerleri ve PISA ortalamaları ilişkisi

Ülke Adı	Fen Okuryazarlığı	Okuma Becerileri	Matematik Okuryazarlığı	Kişi Başına Düşen GSYİH (\$)
Makao - Çin	529	509	544	\$77.451
İrlanda	503	521	504	\$70.638
Singapur	556	535	564	\$57.713
Hong Kong - Çin	523	527	516	\$46.109
Finlandiya	531	526	511	\$46.017
Kanada	528	527	516	\$45.077
Japonya	538	516	532	\$38.440
Tayvan - Çin	532	497	542	\$24.577
Estonya	534	519	520	\$19.840
OECD Ortalaması	493	493	490	\$38.195
Türkiye	425	428	420	\$10.512

Tablo 5’de PISA (2015) testinde başarılı olan ülkelerin kişi başına düşen Gayrisafi Yurt İçi Hasıla (GSYİH) değerlerinin PISA puanlarıyla bağlantılı olduğu söylenebilir. 72 ülkeden 540.000 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen PISA anketinde Türkiye fen okuryazarlığı, okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı sıralamalarında ortalamanın altında bir sonuç elde etmiştir. Özellikle öğrencilerin kendi dilinde okuduğunu anlama becerisini ölçen okuma becerileri alanında yeterli olamaması fen ve matematik okuryazarlığı testlerindeki başarıyı da olumsuz etkilemiştir.

Ülkelerin sosyo-ekonomik durumunun başarı sıralamasında etkili olduğu görülmektedir. Öte yandan öğrencinin okulda iyi performans göstermesini etkileyen yaşam memnuniyeti sıralamasında 72 ülke arasında sonuncu olmak belki de fen, matematik ve okuma becerileri başarılarından daha önce çözülmesi gereken bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde hâkim olan teknoloji çağına doğan bireylerin oluşturduğu “Z” kuşağının ihtiyaçları ve öğrenme biçimleri dikkate alınarak öğretmenlerin kendisini sürekli olarak yeni teknolojiler ve öğretim yöntemlerinde kullanımı gibi konularda güncellemesi gerekmektedir. Özellikle fen ve matematik başarıları yüksek ülkeler bunu öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirerek artırdığı bilinmektedir. Başarılı ülkelerde mesleki gelişim programlarına katılım sıklığı OECD ortalamasının üstündeyken Türkiye oldukça gerisinde kalmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri sertifika programlarının yanı sıra yüksek lisans programlarıyla da gerçekleştirilebilir.

Avrupa Komisyonu’nun 2000 yılında yayımladığı “Green Paper on Teacher Education in Europe” başlıklı raporda, iki konu dikkat çekmektedir. Bunlar, öğretmen

keskin sınırlarla ayırlamayacak ve birbirinin gelişimine katkı sağlayacak şekilde ortaya çıktığını belirtmektedir. Öğrenme eğilimlerinin bulut yapısında olmasının en büyük getirisi, birinin diğerini ortadan kaldırmamış olmasıdır. Bu sayede her biri sunduğu avantajlar ve dezavantajları ile öğrenme süreçlerine çeşitli katkılar sağlamaya devam etmektedir.

Türkiye’de lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar

Karakütük (2000) “Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri” başlıklı araştırmasında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin yaşadıkları problemleri 32 farklı görüş şeklinde maddeleştirmiştir. Lisansüstü öğrenimin Bakanlıkça önemini yeterince anlaşılamadığı ve açık bir politika saptanmadığı bulgusu 2018 yılında açıklanan 2023 Vizyon Belgesi ile Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlerin mesleki ve sürekli gelişimlerine dönük lisansüstü eğitime önem verdiği bilgisi ile dikkate alınmamıştır. Burada çalışmanın önerisi doğrultusunda çözüm üretilebilecek maddelere yer verilmiştir. Bunların Lisansüstü öğrenimi bitiren öğretmenlerin özlük haklarında ve atamalarında iyileştirme yapılması gerekliliği Doğuşan’ın (2003) benzer biçimde ilk öğretim okul ve yöneticilerin yer aldığı araştırma grubunun % 81 ‘inin lisansüstü öğrenim sonunda öğretmenlere sağlanan kademe ve ek ders ücreti gibi özendiricileri yeterli bulmadıkları bulgusu ile benzerlik göstermekte, yabancı dil sınavını kazanamamanın yarattığı girişteki problem, öğretmenlerin lisansüstü öğrenim yapmalarıyla ilgili mevzuat yetersizliği, lisans öğrenimi sürecinde lisansüstü öğrenime özendirilmeme, lisansüstü öğretimin öğretim üyesi ve altyapısı yeterli olmayan üniversitelerde yapılmasının öğretmenlere katkı sağlamaması, kontenjan yetersizliği, Lisansüstü tez konularının güncel sorunlara dönük olmaması, lisans derslerinin yeniden verilmesinin yarattığı olumsuz durum, okul yönetiminin devam konusunda destek sağlamama durumu ki bu bulgu Oluk ve Çolak’ın (2005) öğretmenlerin lisansüstü eğitim için oldukça önemli harcamalar yaptıkları ve derse devam için atamalarında ve izin almalarında sorunlar yaşadıkları bulgusu ile Kurnaz ve Alev’in (2009), lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin yaşadıkları en büyük dışsal problemin zaman uyumu olarak saptamaları ile Nayır’ın (2007), Ankara’da eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim gören öğretmen, yönetici ve müfettişlerin sorunlarını incelediği bir çalışmada, derslerin mesai saatleriyle çakışmasından dolayı öğrencilerin devam etme sorunu yaşadıklarını, verilen ödevlerin oldukça zaman alıcı olduğunu ve öğrencilerin danışmanlarına ulaşmada sorun yaşadıkları bulguları alanyazında benzerlik göstermekte, Hazırlanan tezlere bakanlıkça fon ayrılmaması, Üniversiteler arasında program niteliklerinde farklılaşmanın olmasıdır.

Ayrıca Karaman ve Bakırcı (2010), Türkiye’de lisansüstü eğitimin sorunlarını ele aldıkları bir çalışmalarında, lisansüstü öğrencilerin eğitim süreci boyunca önemli maddi sorunlarla karşı karşıya olduklarını da dile getirmektedir. Kamudaki birçok meslek sınıfıyla karşılaştırıldığında gelir düzeyi olarak orta ve alt düzeylerde bulunan

öğretmenlerin lisansüstü eğitimin getirdiği kitap, kırtasiye, harç ve yol masrafları gibi maddi yükümlülükleri daha çok hissedecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda, lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerin kongre, sempozyum ve konferans gibi bilimsel toplantılara da katılması da güçleşmektedir.

Katılmış, Çelik ve Kop'un (2013) "Türkiye'de Yüksek Lisans Öğreniminde Yaşanan Sorunlar: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Örneği" başlıklı araştırmasında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yüksek lisans öğrenimleri sürecinde kaynak temini yapamama, araştırma yöntemleri noktasında yetersiz olmaları, idareden kaynaklanan sorunların olması, ders içeriklerinin güncel olmaması, farklı alanlardan derslerin verilmesi, seçmeli derslerin azlığı ve araştırma konularının gerçeği yansıtmaması gibi gerekçeler sunarak sorunlarını belirtmişlerdir.

Gürkan Öztürk ve Dinç'in (2016) "Lisansüstü eğitim alan müzik öğretmenlerinin eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar" başlıklı araştırmalarında öğrenim süreci içerisinde eğitim sürecinden, çalışılan kurumdan ve diğer sebeplerden kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir. Danışman seçimi ve ilgisizliği, bazı derslerin o alanda uzman olmayan öğretim üyeleri tarafından verilmesi, seçmeli derslerin az olması, ders içeriklerinin güncel olmaması, alanla ilgili kaynakların büyük çoğunluğunun yabancı dilde olması, okul yönetiminden izin alma, çalıştığı kurum ve lisansüstü eğitim aldığı kurumun farklı illerde olması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere tanıdığı öğrenim hakkı izninin yetmemesi, ekonomik durum, sosyal çevre oluşturmama ve az da olsa okulda öğretmenler arasında yaşanan sorunlar öğretmenlerin lisansüstü öğrenim süreci içerisinde karşılaştıkları sorunlar olarak belirlenmiştir.

Toprak ve Taşğın (2017) tarafından öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelendiği bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenleri olarak içerik çözümlemesinde; giriş koşullarını sağlayamama, yoğun ve yıpratıcı olması, nasıl yapılacağını bilememe, maddi yük getirmesi, okuldaki dersleri ayarlayamama, lisansüstü eğitim yapanlardan gelen olumsuz dönütler, istenen programın olmaması ve mesleğe katkısına inanmama nedenleri belirlenmiştir.

Eğitim yüksek lisans programı tasarım modeli

Öğretim tasarımı; öğretimsel bir sürecin planlandığı uygulandığı ve değerlendirildiği bir süreçtir. Alan yazında öğretim tasarımına yönelik birçok model bulunmaktadır. Bu modellerde ortak olan noktalar olduğu gibi birbirlerinden ayırt edebileceğimiz özellikleri de bulunmaktadır. Hedef kitlenin analizinin yapılması ve öğrenme çıktılarının belirlenmesinin gerekliliği hemen hepsinde ortak özellik olarak bulunmaktadır. Ancak deneme/düzeltilme, maliyet, eğitim dışı seçenekler gibi durumların modele göre farklılaştığı da görülmektedir (Şimşek, 2009).

Bu araştırma da, Şimşek'in (2009) sezgisel yaklaşım olarak sınıflandırdığı öğretim tasarım modelleri içerisinde yer alan; Tripp ve Bichelmeyer (1990) tarafından ortaya sürülen, ders düzeyinde öğretim oluşturmak için geliştirilen, Hızlı Prototipleme Modeli (HPM); kullanılmıştır.

Yazılım mühendisliğinde başarılı bir şekilde kullanılan bu model öğretim tasarımı ile benzer süreçlere sahip olduğundan dolayı özellikle teknoloji destekli öğretimlerde kullanımı yaygınlaşmıştır (Tripp ve Bichelmeyer, 1990).

HPM'yi diğer öğretim tasarım modellerinden ayıran en kritik özelliği diğer tasarım modellerinde ürün kullanılabilir duruma geldikten sonra öğrenme ortamlarında test edilmesi ve değerlendirilmesinin yarattığı zahmetli süreci ortadan kaldırıp öğretim tasarımını süreç içerisinde şekillendirmesidir. Yani ürünün uygulama içinde üretilip süreç tamamlandığında ürünün de tamamlanmış olmasıdır (Şimşek, 2009).

HPM dört ana basamağa sahiptir. Bunlar; İhtiyaçları belirleme, Prototipi oluşturma, Prototipi kullanma ve Sisteme son şeklini vermedir. Genel olarak HPM üstün yönleri göz önüne alındığında süreç içinde bütün paydaşların katıldığı bir öğretimsel tasarım sürecinin benimsendiği görülmektedir. Kullanıcıların görüşlerindeki değişimler gerçekleştirilen tasarıma yansıtılmakta ve değişimlerin hemen görülmesi ve tekrar değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sürecin daha hızlı işlediği ve maliyetin azaldığı söylenebilir (Yıldırım, 2014). Bu çalışmada HPM'nin ihtiyaçları belirleme ve prototipi oluşturma basamakları program geliştirme sistematığı bağlamında gerçekleştirilmiştir.

Eğitim yüksek lisans (EYL) modelinin geliştirilmesine dönük gerekçeler

Türkiye Cumhuriyeti Devleti Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçiş ile birlikte 3 Ağustos 2018 tarihinde Cumhurbaşkanlığı kabinesi "İlk 100 Günlük Hedef" eylem planı sunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 12 temel başlık içerisinde eylem planı kapsamında "Öğretmenlerin mesleki ehliyet ve liyakatini güçlendirmek için yüksek lisans oranı artırılabilecektir." maddesi ile bu işin önemini vurgulamıştır. Bu tarihten sonra 23 Ekim 2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanı tarafından 2023 Vizyon Belgesi tanıtılmıştır. 100 günlük eylem planı çerçevesinde öğretmenlerin lisans üstü eğitim oranlarının artırılması çalışması vizyon belgesinde önemi vurgulanarak gösterilmiştir.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim oranlarının artırılması ulusal ve uluslararası araştırmalarda gösterilen ülkemiz adına olumsuz çıkan veriyi lehimize çevirmek için bir ortam sunabilecektir. Alanyazın da detaylı olarak gösterilen OECD tarafından yetişkin becerilerini belirlemek üzere yapılan PIAAC 2015 (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies) Yetişkin Becerileri Anketi sonuçlarına göre Türkiye'nin sözel, sayısal ve teknolojik ortamda problem çözme puanlarının OECD ortalamasının altında olması önemli bir gerekçe olarak karşımızda durmaktadır.

Ayrıca 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesinde öğretmenlik mesleğine yönelik politikaların geliştirilmesi için, gerek öğretmenlik mesleğine ilişkin süreçler gerekse temel sorun alanları göz önünde bulundurularak Amaçlar ve amaçlara ulaştıracak Hedefler belirlenmiştir. Eğitim YL Modeli “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıyı İyileştirmek ve Mesleğin Statüsünü Güçlendirmek” amacına ulaşmada faydalı olacağı düşünüldüğünden başka bir gerekçe olarak görülmektedir.

Avrupa Komisyonu’nun 2000 yılında yayımladığı “Green Paper on Teacher Education in Europe” başlıklı raporda belirtildiği gibi;

- Öğretmen eğitiminde çeşitli modellerin alan bilgisi açısından yeterli olmadığı
- Eğitim bilimleri altında alınmayan eğitimin, mesleki kimlik oluşumu için olanak sağlamadığıyla ilgilidir.

Bu problemler ETUCE’nin de (European Trade Union Committee for Education) dikkatini çekmiştir. ETUCE, “Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper” adlı 14 Nisan 2008 tarihli yazısında şu betimlemeyi yapmıştır:

“ETUCE’nin kati inancı, bugün öğretmenlerin üzerine düşen gerekleri yerine getirebilmeleri için tümünün yüksek lisans düzeyinde eğitilmelerinin hedef alınmasıdır. Öğretmenlerin günümüzde yüz yüze geldiği gerekler, derinlemesine alan bilgisi, ileri düzey pedagojik beceriler, yansıtmacı uygulamalar ve öğretim yöntemlerini her öğrencinin gereksinimlerine olduğu kadar bütün öğrenci grubunun gereksinimlerine de uyarlama becerileri, onların yüksek düzeyde eğitilmiş olmalarını ve yüksek lisans eğitim düzeyinin özellikleri olan bilgiyi bütünleştirerek karmaşıklığı idare edebilme becerileriyle donatılmış bulunmalarını şart koşmaktadır.”

Milli Eğitim Bakanlığının gerçekleştirmek istediği bu hedefin sağlanması noktasında tüm bu gerekçeler dikkate alınarak “Eğitim Yüksek Lisans Programı” tasarısı bu konu ile ilgilenen kişilerin değerlendirmelerine sunulmak üzere program geliştirme sistematığı çerçevesinde tanıtılmıştır. Tamamen Milli Eğitim Bakanlığına özgü bir program olması sebebiyle programın yürütülmesi süreci için öncelikli olarak Yüksek Öğretim Kurulu ile yapılacak protokoller ve “Uzaktan Öğretim Yöntemiyle Lisansüstü Eğitim Mevzuatı” ve “Eğitim Yüksek Lisans Programı Uygulama Yönergesi” hazırlanması gerekmektedir.

Eğitim yüksek lisans programının gayesi

Gaye, bireyleri eğitime heyecanlandırmak, sisteme katılımını ve inancını artırmak için oluşturulan beklentidir.

Bu sistemle birlikte öğretmenlerde;

- ✓ Eğitim Yüksek Lisansını (EYL) tamamlarsam “Uzman Öğretmen” unvanı alacağım.
- ✓ Eğitim Doktorasını (Edr) tamamlarsam “Usta Öğretmen” unvanı alacağım.
- ✓ Özlük haklarımda bazı iyileştirmeler olacaktır.
 - Ders ücretim artacak.
 - Ek göstergem artacak.
 - Tayin önceliğim olacak.
 - Zorunlu hizmet içi eğitimlerden muaf olacağım.
- Eğitim öğretim yılının başında ve sonunda yapılan seminerlerden muaf olacağım, beklentisi oluşacaktır.
- ✓ Ayrıca görev yapılan okulda yönetici olabilmek için varsa öncelik EDr yapan Usta Öğretme olacaktır. Yoksa istediği takdirde EYL yapan Uzman Öğretmenin yönetici olması sağlanacaktır.

Eğitim yüksek lisans programının genel amacı

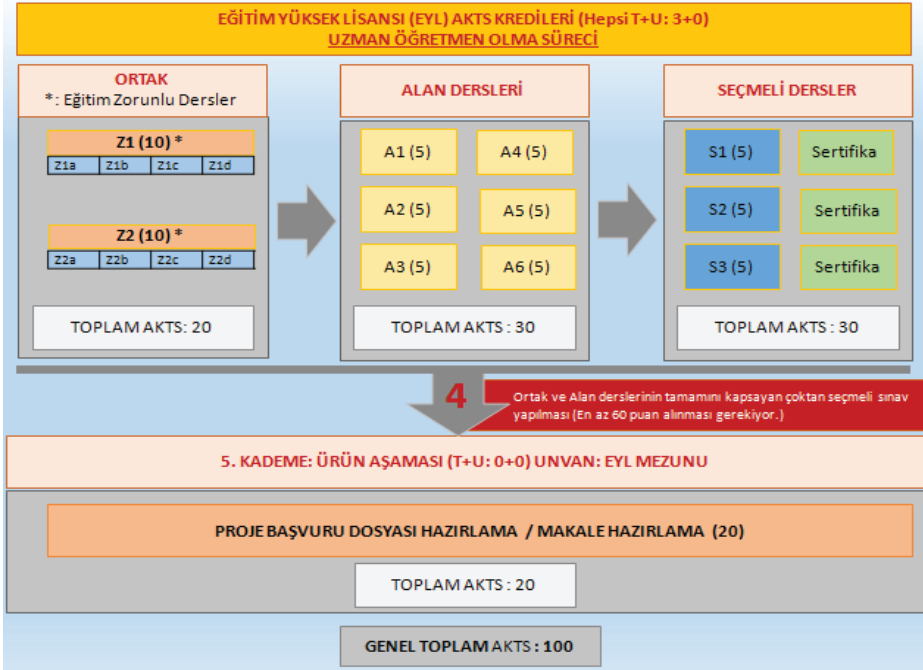
Türkiye Cumhuriyeti Devletinin temel eğitim politikasına katma değer sağlayacak, mesleki ahlak ilkelerini benimsemiş, karşılaştığı eğitsel, kültürel, sağlık vb. sorunlara bilimsel bakış açısıyla çözüm üretebilen, akademik alanları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili güncel bilgi, beceri ve alışkanlıklara sahip, genel kültürü yüksek uzman öğretmen yetiştirmektir.

Eğitim yüksek lisans programı mezun yeterlik standartları

1. Alana özgü doğru, güncel ve teknolojik öğretim uygulamaları bilgisine sahip olma
2. Alanındaki güncel gelişmeleri takip etme
3. Karar alma süreçlerinde bilimsel verileri kullanma
4. Eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerinde teknoloji kullanma

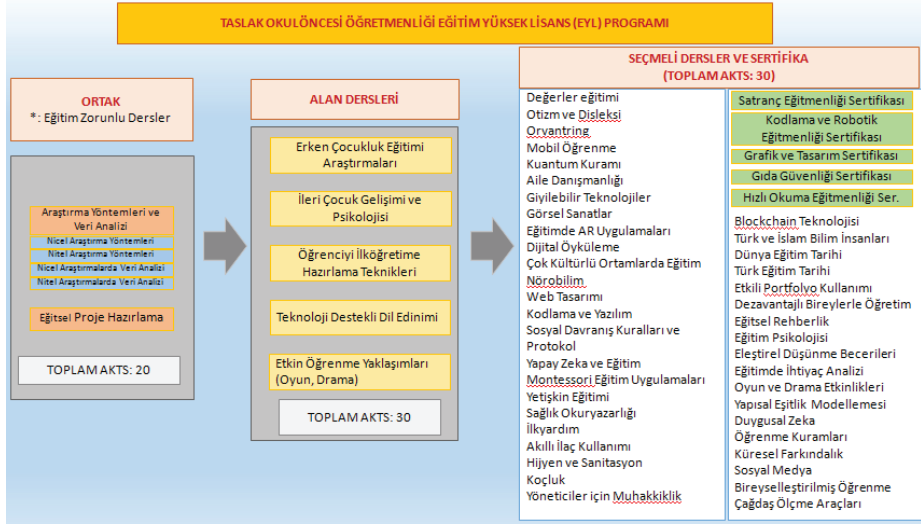
5. Derslerinde belirlenmiş yeterlikleri kazandıracak etkili öğretim gerçekleştirme
6. Alana özgü ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme

Şekil 2. Eğitim Yüksek Lisans (EYL) Ders Prototipi



Şekil 2’de standart bir Eğitim Yüksek Lisans Modeli tasarısı gösterilmektedir. Bu tasarıda gösterilen gruplama tamamen derslerin akademik, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür düzeylerine dönük sınıflamayı göstermek kaygısıyla yapılmıştır. Derslerin yürütülmesi süreci ile ilgili değildir. Görüldüğü gibi tasarı ortak zorunlu dersler, alan dersleri, seçmeli ders havuzu ve sertifika yapısı ile birlikte düşünülmektedir. Sürecin sonunda derslerini tamamladıktan sonra uzman öğretmen unvanı için öğrencinin proje başvuru dosyası veya makale hazırlamasını yapması düşünülmektedir. Tasarıyı somutlaştırmak için Şekil 2’de “ Taslak Okulöncesi Öğretmenliği Eğitim Yüksek Lisans Modeli Tasarısı” gösterilmiştir.

Şekil 3. Taslak Okulöncesi Öğretmenliği Eğitim Yüksek Lisans Prototipi



Şekil 3’te sadece Okulöncesi Öğretmenlerinin girebileceği taslak Eğitim Yüksek Lisans modeli tasarısı gösterilmektedir. Zorunlu ortak dersler “Karar alma süreçlerinde bilimsel verileri kullanma” mezun yeterlik standardına ulaştıracağı düşünülen “Araştırma Yöntemleri ve Veri Analizi” ile “Eğitsel Proje Hazırlama” dersleridir. Alan dersleri ise “Alana özgü doğru, güncel ve teknolojik öğretim uygulamaları bilgisine sahip olma”, “Alanındaki güncel gelişmeleri takip etme”, “Eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerinde teknoloji kullanma”, “Derslerinde belirlenmiş yeterlikleri kazandıracak etkili öğretim gerçekleştirme” ve “Alana özgü ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme” mezun yeterliklerine ulaştıracağı düşünülen “Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları”, “İleri Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi”, “Öğrenciyi İlkokula Hazırlama Teknikleri”, “Teknoloji Destekli Dil Edinimi” ve “Etkin Öğrenme Modelleri” dersleridir. Genel Kültüre dönük dersler ise Otizmden, Kuantum Kuramına, Blockchain Teknolojisinden İlkyarıma kadar geniş bir uzak görüşlülükle tamamen öğrencilerin tercihine bırakılacak seçmeli dersler veya sertifika programlarıdır.

Ortak derslerin özellikleri

- Ortak dersler parçalara ayrılabilir. “Araştırma Yöntemleri ve Veri Analizi” dersi Nicel Araştırma Yöntemleri, Nitel Araştırma Yöntemleri, Nicel Veri Analizi ve Nitel Veri Analizi şeklinde 4 parçadan oluşabilir.
- Her bir parça alanda otorite olarak bilinen uzmanlarca yürütülecektir. Yani bir

dersin birden fazla uzmanı olacaktır.

- Her ders bir koordinatör tarafından organize edilecektir.
- Açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinin önemli bileşenlerinden biri olan esneklik, istisnai bir durum olarak ortak derslerde kullanılmayacak, “Araştırma Yöntemleri ve Veri Analizi” dersi ilk dönem, “Eğitsel Proje Hazırlama” dersi ise takip eden dönemde alınacaktır.
- Tamamen çevrimiçi eşzamansız yürütülecektir.
- İçerik «Uzman Kontrollü Parçalı Ders Tasarımı» biçiminde hazırlanacaktır.
- Uzmanlar öğrenmeyi kontrol etmek ve öğrenileni pekiştirmek için Ders İzlenesinde belirttikleri biçimde çeşitli sorumluluklar vermelidir.
- Makale okutma, Kelime sınırlı özet yazdırma, Sunu hazırlatma, Verileri kullanarak analiz yaptırma, Forumda grup tartışmaları yaptırma, Kavram Haritası/ Diyagram hazırlatma, Konu ile ilgili literatür taratma, Araştırma yaptırma, Ders içi uygulamalarını çekerek sisteme yükletme vb.
- Sorumlulukların kontrolü ve değerlendirilmesi “Değerlendirici Eğitimi” alan personel tarafından yapılacaktır.

Alan Derslerinin Özellikleri

- Her dersin bir yürütücüsü olmalıdır.
- Tamamen çevrimiçi, eşzamanlı ve eşzamansız yürütülecektir.
- İçerik “Sarmal” ve “Konu ağı-Proje Merkezli” içerik tasarımında hazırlanacaktır.
- Sarmal tasarım ile lisans bilgilerini tekrar etme ve üst öğrenmeler gerçekleştirme, Konu Ağı- Proje Merkezli Tasarım ile öğrenilenlerin günlük mesleki uygulamalarına yansıtılması için rehberlik etme durumu söz konusudur.
- Uzmanlar öğrenmeyi kontrol etmek ve öğrenileni pekiştirmek için Ders İzlenesinde belirttikleri biçimde çeşitli sorumluluklar vermelidir.
- Makale okutma, Kelime sınırlı özet yazdırma, Sunu hazırlatma, Verileri kullanarak analiz yaptırma, Forumda grup tartışmaları yaptırma, Kavram Haritası/ Diyagram hazırlatma, Konu ile ilgili literatür taratma, Araştırma yaptırma, Ders

içi uygulamalarını çekerek sisteme yükletme vb.

- Sorumlulukların kontrolü ve değerlendirilmesi “Değerlendirici Eğitimi” alan personel tarafından yapılacaktır.

Seçmeli Derslerin Özellikleri

- Kitlesele çevrimiçi açık ders (MOOC) şeklinde yapılacaktır.
- Her ders farklı kıstaslar (hafta sayısı, içerik yoğunluğu, etkileşim, sorumluluklar vb.) çerçevesinde farklı kredilendirilecektir.
- Dersten başarılı sayılabilmek için etkileşim zorunluluğu temel kıstastır.
- Öğretmenin merak duyduğu konularla ilgili konu uzmanının yürütücülüğünde bilgi ve beceri kazanmaları amaçlanmaktadır.
- Katılımcıların öğretim süreci içerisinde gösterdikleri performansları, etkinlikleri tamamlamaları, izleme testlerindeki durumları gibi adımların otomatik izlenip değerlendirileceği bir ölçme ve değerlendirme yapısı olacaktır.
- Katılım Belgesi verilecektir.
- Bu bölümden en az 30 Kredi alma zorunluluğu vardır.
- Alanı veya mesleki ve kişisel gelişimine yönelik önceden alınmış ya da öğretim süreci içerisinde anlaşmalı kurum ve kuruluşlardan alınan sertifikalar, program geliştirme komisyonunca alınan karara göre kredilendirilecektir.
- Derslerin tamamlanması için en az 15 kredilik MOOC dersini tamamlamalıdır.

*Sertifika: Alanı veya mesleki ve kişisel gelişimine yönelik önceden alınmış ya da öğretim süreci içerisinde anlaşmalı kurum ve kuruluşlardan alınan sertifikalar, program geliştirme komisyonunca alınan karara göre kredilendirilecek ve tanınacaktır.

** Biçimlendirici %60: Derslerin öğretim süreci sırasında öğrenmelerin pekiştirilmesi ve hayata geçirilmesi için Ders İzlenesinde belirtilen (Derse Katılım, Ödev, Grup Tartışmaları, Makale İnceleme, Literatür tarama, Kelime sınırlı özet yazdırma, Sunu hazırlatma, Verileri kullanarak analiz yaptırma, Kavram Haritası/Diyagram hazırlatma vb.) öğrenci çalışmalarının «Değerlendirici Eğitimi» alan personel tarafından değerlendirilmesi ile elde edilen puan. (Her dersin uzmanı farklı etkinliklere farklı puanlamalar belirleyebilir.)

*** Durum Saptayıcı %40: İlgili dönem sonunda alınan Ortak ve Alan derslerinin öğretim çıktılarını belirlemek üzere hazırlanan 50 soruluk çoktan seçmeli sınavdan elde edilen puan.

❖ Tez'e geçiş sınavına tüm derslerinden başarılı olan öğrenciler girmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Program geliştirme, süreklilik gösteren bir faaliyettir. Program geliştirmede esas olan; kurumun amaçlarının gerçekleşmesini sağlamak üzere düzenlenen içerik ve uygulamaların, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçle geliştirilmesidir (Hakan, 1991).

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılan birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bu araştırmanın ortaya çıkmasındaki temel durum, demokratik yaklaşım bağlamında, Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyon Belgesinde öğretmenlerin lisansüstü öğrenim oranlarının artırılmasına dönük belirlediği hedeflerdir. Bu hedefi gerçekleştirmeye dönük program tasarısı hazırlama ve yetkililerin dikkatine sunma, MEB'in hedefine ulaşmasında akademik farkındalık oluşturma bağlamında önemli görülmektedir.

Karakütük (2000), Doğuşan (2003), Oluk ve Çolak (2005), Kurnaz ve Alev (2009), Nayır (2007), Karaman ve Bakırcı (2010), Katılmış, Çelik ve Kop (2013), Gürkan Öztürk ve Dinç (2016) ve Toprak ve Taşgim (2017) öğretmenlerin lisansüstü öğretim konusundaki düşüncelerini, yaşadıkları problemleri araştırmış ve benzer biçimde giriş koşullarını sağlayamama, yoğun ve yıpratıcı olması, nasıl yapılacağını bilememe, maddi yük getirmesi, okuldaki dersleri ayarlayamama, lisansüstü eğitim yapanlardan gelen olumsuz dönütler, istenen programın olmaması ve mesleğe katkısına inanmama gibi nedenleri belirlemişlerdir. “Eğitim Yüksek Lisans Programı” ile bu problemlerin birçoğunun giderilebileceği düşünülmektedir.

Tartışmaya ve neticesinde geliştirilmeye açık olan “Çevrimiçi Eğitim Yüksek

Lisans Programı” sadece MEB’e bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretme becerilerini geliştirmeye dönük ders içeriklerinin olduğu ve gerçek hayat problemlerinin çözülmesinde tamamen etkili sınıf ortamının oluşturulması için etkinliklerin anlatıldığı ve yaptırıldığı bir mesleki gelişim lisansüstü eğitim programıdır. Programı başarıyla tamamlayan öğrencilere uzman öğretmen unvanının verilmesi ve bu unvanı sadece MEB’e bağlı kurumlarda kullanması kuruma özgü model için önemli bir özellik olarak görülmektedir.

Programın başarıyla yürütülebilmesi için öncelikle duyuşsal boyutta karar vericilerin uzaktan öğrenmeye inanması ve uzaktan öğretim yöntemiyle lisansüstü öğretime farkındalığın oluşturulması gerekmektedir.

Programın başarıyla yürütülebilmesi için diğer bir önemli nokta da, “Çevrimiçi Eğitim Yüksek Lisans” modelinin dünyada örnekleri olsa da henüz Türkiye’de uygulanmamasından ötürü mevzuat yetersizliği veya eksikliğidir. MEB ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) arasında yapılacak protokoller, “Uzaktan Öğretim Yöntemiyle Lisansüstü Eğitim Mevzuatı” ve “Eğitim Yüksek Lisans Programı Uygulama Yönergesi” hazırlanması bu noktada önemli görülmektedir.

Burada bir diğer önemli nokta da öğretmenlerin sosyo-kültürel-ekonomik özellikleridir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının kadın olduğu MEB (2017), verilen istatistiklerden tahminde bulunarak en az %70’inin evli olabileceği, bunların okul sorumluluklarının dışında aile ve ekonomik sorumluluklarının da olduğu düşüncesiyle sistemin daha öğrenen kontrollü yürütülmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda mevcut “Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği” nde yer alan (Tezli Yüksek Lisans, Tezsiz Yüksek Lisans) kuralların, özellikle tez yazma, seçmeli ders durumu, programı tamamlama süresi, ölçme ve değerlendirme esasları gibi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere yapılacak bir modeli tam anlamıyla karşılayabileceği düşünülmemektedir.

Geliştirilecek çevrimiçi eğitim yüksek lisans programını tamamlayan öğretmenlerin YÖK’e bağlı üniversitelerin ilgili enstitülerinin açacakları Tezli Yüksek Lisans programlarına geçişi ile ilgili mevzuat çalışmaları yapılarak bu programın öğretmenler arasında tanınırlığı sağlanabilecektir.

Bu programın yürütülmesinde her aşamaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alınarak hareket edilmesi gerçeğini bilerek, öğretmenlerin sosyo-kültürel-ekonomik özellikleri, teknolojinin sunduğu imkânlar ve Türkiye’deki iyi uygulamalar göz önüne alındığında, öğrencinin kendi öğrenmesi sorumluluğunu üstlendiği, kendi hızında ve yönteminde etkinliklere katılması özelliğini dikkate alan, açık ve uzaktan öğrenme yöntemiyle yürütülmesini önermekteyiz.

Her öğretmenlik branşında açılması öngörülen “Eğitim Yüksek Lisans Programı”

ile Türkiye’deki üniversitelerin birçok fakültesinin öğretim elemanı işe koşulabilecektir. Örneğin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Eğitim Yüksek Lisans Programı” için İlahiyat Fakültelerinden, “Fizik Öğretmenliği Eğitim Yüksek Lisans Programı” için Fen Fakültelerinden, “Coğrafya Öğretmenliği Eğitim Yüksek Lisans Programı” için Edebiyat Fakültesinden, “Resim-İş Öğretmenliği Eğitim Yüksek Lisans Programı” için Güzel Sanatlar Fakültelerinden ilgili öğretim elemanları sürece dâhil edilebilecektir.

Akademik başarı bağlamında anlamlı farklılık bulunmadığına dair birçok araştırma olmasına rağmen halen yüz yüze ve uzaktan öğretim uygulamalarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Birçok sebebi olmasına rağmen tamamen yüz yüze öğrenme alışkanlığından ötürü uzaktan öğretime karşı bir duruş olduğu düşünülürse, bu program sayesinde birçok öğretim elemanı uzaktan öğretimin birer uygulayıcısı olarak geleceğin eğitim modeline hazır hale getirilebilecektir.

Kaynakça

- DOĞUŞAN, F. (2003). İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Öğretmenlerin Lisansüstü Öğrenimi Konusundaki Tutumları. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- GÜRGAN ÖZTÜRK, Ferda ve DİNÇ, Hande. (2016). “Lisansüstü Eğitim Alan Müzik Öğretmenlerinin Eğitimleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar”, İdil Dergisi, Cilt 5, Sayı 21, 505-520
- HAKAN, Ayhan. (1991). Eğitim Önlisans Programının Değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını
- HANUSHEK, Eric, MARC Piopiunik. ve SÍMON Wiederhold. (2014). “The value of smarter teachers: international evidence on teacher cognitive skills and student performance.” NBER Working Paper 20727.
- JOHNSON Burke. ve CHRISTENSEN Larry. (2012). Educational Research: Quantitative Qualitative, and Mixed Approaches, 4th Edition, SAGE Publication.
- KARAKÜTÜK, Kasım. (2000). “Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri”. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.12(2000), 193-209.
- KARAMAN, Sedat. ve BAKIRCI, Fehim. (2010). “Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri”. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. II, 94-114.
- KARASAR Niyazi. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 20. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KATILMIŞ, Ahmet., ÇELİK, Hülya ve KOP, Yaşar. (2013) - Türkiye’de Yüksek Lisans Öğreniminde Yaşanan Sorunlar: Sosyal Bilimler Öğretmenliği Örneği, Gaziantep University - Journal of Social Sciences - Vol.12(1), pp.108-122
- KURNAZ, Mehmet Altan. ve ALEV, Nedim. (2009). “İlköğretim ve ortaöğretim lisansüstü öğrencilerinin ders seçimi yaklaşımları ve ilgili sorunları”, Türk Fen Eğitimi Dergisi 6(3).38-52.
- MEB, (2017). Millî Eğitim İstatistikleri. Örgün Eğitim. 2016 /’17. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. Erişim tarihi: 10.11.2017, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf.
- MEB, (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi: 2017-2023*. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim tarihi: 14.12.2017, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf.
- MEB, (2017). PISA 2015 Ulusal Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

- NAYIR, Funda. (2007). Ankara’da Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen, Yönetici ve Müfettişlerin Sorunları. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- OECD (2013), TALIS 2013. Erişim tarihi: 22.11.2017, Database, <http://www.oecd.org/education/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>.
- OECD (2014), “Teachers’ educational attainment, 2008 and 2013: Percentage of lower secondary education teachers by highest level of formal education completed”, in TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris, Erişim tarihi: 22.11.2017, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-table86-en>
- OECD (2016). Supporting teacher professionalism Insights from TALIS 2013, Erişim tarihi: 10.11.2017, http://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2016_-_ocde_-_talis_supporting_teachers_professionalism.pdf.
- OECD (2016). PISA 2015: Results in focus, Erişim tarihi: 21.12.2017, <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-infocus.pdf>.
- OECD (2017a). 2017 Tek Bakışta Eğitim. OECD Göstergeleri. Türkçe Özet, Erişim tarihi: 15.11.2017, <http://www.oecd-ilibrary.org/sites/85d37af0-tr/index.html?itemId=/content/summary/85d37af0-tr&mimeType=text/html>.
- OECD (2017b). Education at a glance 2017: OECD indicators. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Erişim tarihi: 24.12.2017. http://www.oecdilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en.
- OECD (2018), PISA 2015 Results in Focus, Erişim tarihi: 21.12.2017, <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- OLUK, Sami. ve ÇOLAK, Fatih. (2005). “Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar”, DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı 1). 141-144.
- OZAN, Özlem. ve ÖZARSLAN, Yasin. (2009). “Yükseköğretimde kapasite sorunu için uzaktan eğitim yaklaşımı”, Akademik Bilişim 2009. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.
- OZAN, Özlem. YAMAMOTO, Gonca. Telli. ve DEMİRAY, Uğur. (2010). “Mobile learning technologies & educational applications”, The International Symposium on Open and Distance Learning and International Council of Educational Media 2010 Joint Conference and Media Days. Eskişehir: Anadolu University.
- PISA (2015). PISA 2015 Ulusal Raporu, Erişim tarihi: 22.11.2017, http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf.
- TOPRAK, Emre , TAŞĞIN, Özden . (2017). “Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Yapmama Nedenlerinin İncelenmesi.” OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7 (13), 599-615.

- TRİPP, Steven, ve BİCHELMEYER, Barbara. (1990). “Rapid Prototyping: An Alternative Instructional Design Strategy”, *Educational Technology Research and Development*, 38(1), 31-44.
- ŞİMŞEK, Ali. (2009). *Öğretim Tasarımı*. Nobel Yayın Dağıtım.
- USTA, İlker. (2015). *Açıköğretim Fakültesi sosyal bilimler önlisans programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- USTA, İlker. (2018). “Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarındaki Değişim Ve Açık Ve Uzaktan Öğrenme Dersine Yönelik Öneriler”. *AUAd*, 4(4), 58- 68.
- YILDIRIM, Gürkan. (2014). *Tablet bilgisayarlara yönelik geliştirilen e-kitapların video ile zenginleştirilmesi süreci: Bir tasarım tabanlı araştırma*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).