



Mark Priestley ile Öğretim Programı ve Etkin Öğretmenlik Üzerine

Bu dosya konumuzda konuğumuz Stirling Üniversitesi Eğitim bölümü öğretim üyesi ve Stirling Öğretim Programı Çalışmaları Ağı (Stirling Network for Curriculum Studies) direktörü Prof. Dr. Mark Priestley*. Mark Priestley ile öğretim programı ve etkin öğretmenlik üzerine öğretim programı oluşturma sürecinde yeni yaklaşım ve uygulamalarıyla dikkat çeken İskoçya ve Galler bağlamını temel alan çok boyutlu bir söyleşi gerçekleştirdik. Öğretim programının eğitim sistemleri için yeri ve önemi, yeni öğretim programları yaklaşımları ve öğretim programlarının oluşturulması sürecinde İskoçya ve Galler örnekleri odağında farklılaşan uygulamalar, politikadan uygulamaya farklılıklar, öğretmen yeterliklerinin ve etkinliğinin öğretim programı oluşturma sürecindeki rolü konularını ele aldığımız söyleşimizi paylaşmaktan mutluluk duyarız.

* <https://www.stir.ac.uk/people/255862>



Temel bir soru ile başlayalım, öğretim programını nasıl tanımlıyorsunuz? Öğretim programının eğitim sistemindeki yeri nedir?

Öğretim programının, eğitimde yaptığımız her şeyin merkezinde olduğunu düşünüyorum. Bana göre öğretim programını mevcut tanımlama biçimimiz sorunlu. Hatta birisi bana öğretim programı teorisyeni sayısından çok program tanımımız olduğunu söylemişti. Bence bu konuda problemlerimizden biri öğretim programını genellikle içerik ve plan gibi çok basit terimlere indirgeyerek tanımlamamız. Birçok okulda, öğretim programı yalnızca öğretilen ya da öğrenciler tarafından seçilen derslerin bir listesi gibi görülme eğiliminde. Bunların programı tanımlamak için yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğretim programını, eğitimin planlandığı, yapılandırıldığı, uygulandığı (enacted) ve değerlendirildiği sosyal pratikler bağlamında düşünmemiz gerekiyor. Bu, bizi eğitimi anlamlı ve amaçlı kılan farklı bileşenler veya pratikler hakkında düşünmeye sevk eden çok daha iyi bir tanım.

Burada söz konusu pratikler eğitim sisteminin farklı katmanlarında gerçekleşiyor; örneğin öğretim programlarına ilişkin politikaların ve genel çerçevenin oluşturulması hakkında konuştuğumuz ulusal düzeyde (macro); okullarda öğretim programının oluşturulmasına (curriculum making) destek sağlayan bölgesel ve yerel düzeyde (meso); ve elbette programın hayata geçirildiği okul ve sınıflar düzeyinde (micro).

Alışkın olduğumuz “program geliştirme” teriminden daha çok “program oluşturma” terimini kullanıyorsunuz. Bunun sebebi nedir?

Uzun zamandır program geliştirme üzerine konuştuk. Sanırım “program oluşturma” ifadesi eylemin özünü daha iyi karşıladığı için “program geliştirmeden” daha anlamlı bir metafor. Program oluşturma, aktif bir şekilde yapılandırmayı, bir başkasının tarifini izlemektense yeniden yorumlamayı, uyumlulaştırma (mediating) ve fikirlerin uygulamaya dönüştürüldüğü bir öğretim programı anlayışını savunuyor. Bu aynı zamanda öğretmenlerin mesleki bilgi ve değerlendirmelerini içerdiğinden, sadece başkalarının fikirlerini ve amaçlarını uygulamaktan çok daha aktif bir süreçtir.

Modern eğitim sistemlerinin birçoğunda program geliştirme kullandığımız metaforlarla sınırlandırılmaktadır. Program oluşturma ve buna eşlik eden süreçler hakkında konuşmak, Bakanlık tarafından verilen herhangi bir ürünün öğretmen tarafından doğrudan uygulanması, daha da kötüsü doğrudan aktarılması hakkında konuşmaktan daha anlamlı. Program oluşturma ve öğretmenin programı uygulaması (enact) gibi ifadelerin programın doğrudan aktarılması veya program geliştirme gibi ifadelerden daha güçlü metaforlar olduğunu düşünüyorum.

Sanıyorum bu öğretim programına ilişkin yeni anlayışın da bir yansıması. Sizin “günümüzde öğretim programına olan ilgide bir Rönesans yaşanıyor” şeklinde bir ifadeniz var. Dünya genelinde yeni biçimlerde ulusal öğretim programları oluşturuluyor. Öğretim programı oluşturmada bu yeni eğilimleri genel özellikleri itibarıyla nasıl değerlendiriyorsunuz?

Son yıllarda, farklı öğretim programı yaklaşımı akımlarının peş peşe geldiğini gördük. 1980’lerden beri dünya genelinde “öğretmen başlıklı öğretim programı/teacher proof curriculum” politikası oluşturmaya yönelik girişimler oldu. 1989 İngiltere Ulusal Öğretim Programı buna iyi bir örnek. Bu programda öğretilen içerik çok detaylı bir şekilde tanımlanmıştı. Yakın zamanda bu yaklaşımlar değişti. Aslında “teacher proof curriculum” diye bir şeyin mümkün olmadığı fark edildi. Öğretmenler her zaman politikaları uygularken bir şekilde dönüştürür. Larry Cuban’ın² söylediği gibi, eğitim politikasının öğretmenleri değiştirdiği kadar öğretmenler de politikayı değiştirir. Bu nedenle, çok daha esnek program yaklaşımlarına olan gereklilik konusunda farkındalığın oluştuğunu düşünüyorum. Aynı zamanda, Micheal Young’un enstrumental konular olarak

¹ Bu kavram, öğretim programının detaylı şekilde yapılandırılmış, ek materyallerle desteklenmiş ve programın yapısının, amaç/kazanım/hedef ve içeriğinin uygulamada öğretmenden öğretmene farklılaşmayacak kadar ayrıntılandırılmış/sınırlandırılmış olmasını ifade eder. Öğretmenin programın uygulanması sürecinde yorumlama ve müdahale alanı son derece sınırlı olup, öğretmenden sadece öğretim programını olduğu gibi aktarması beklenir.

² Cuban, L. (1998). How schools change reforms: redefining reform success and failure. Teachers College Record, 99, 453-477.

tanımladığı, ekonomik rekabetçilik, hızla değişen iş dünyası için uygun beceriler ve benzeri alanlara odaklı öğretim programları geliştirmeye çabalayan OECD, UNESCO ve AB gibi kurumların da uluslararası söylemler geliştirdiklerini görüyoruz. Bu söylemler öğretim programlarını önemli ölçüde etkileyen bir güç haline geldi. Bu durum çok daha esnek bir yaklaşımı gerektiriyor. Dolayısıyla merkezi olarak hazırlanmış ve içeriğin çok detaylandırıldığı program yaklaşımı yerine öğretmenlerin yerelde öğretim programlarını oluşturdukları bir yaklaşıma yöneldik. İskoçya buna iyi bir örnek. İskoçya okulların yerel öğretim programı geliştirmekteki rolünü vurgulayan “öğretim programını inşa etme (building the curriculum)” metaforunu kullanır.

Öğretim programını inşa etme yaklaşımı öğretmenlerin doğrudan politikayı alıp aktaran program teknisyenleri değil öğretim programlarını oluşturanlar olmalarına yönelik oldukça yeni beklentilerin oluşmasını da sağladı. Akademide de öğretim programlarına olan ilgide bir Rönesans yaşıyoruz. Ben Avrupa öğretim programı ağına on yıl önce ilk defa katıldığımda seminerlerde genellikle üç dört kişi ancak olurdu, şimdi ise bazen 60 ila 70 katılımcıya ulaşan seminerler oluyor. Bu ağ şu an oldukça genişlemiş durumda. Bu nedenle, öğretmenlerin işlerini daha farklı yapmalarına ilişkin beklentinin ve bu yeni yaklaşıma olan ilginin yalnızca politika çevrelerinde değil akademik çevrede de olduğunu görüyoruz. Bu gerçekten heyecan verici.

Bu yeni eğilimler için iyi birer örnek olarak İskoçya ve Galler’de son yıllarda özellikle öğretim programı odağında eğitimde yoğun bir değişim süreci yaşanıyor. Buralardaki değişimin doğasını gerçekleştirilen reformların zayıf ve güçlü yönleri açısından açıklayabilir misiniz? Bu gelişmelerden diğer eğitim sistemleri neler öğrenebilir?

İskoçya ve Galler’deki öğretim programı modelleri, eğitim politikalarının ulusal düzeyde ifade edilmesi bakımından aslında oldukça benzerlik gösteriyor. Şunu da vurgulamak isterim ki ben İskoçya’daki program geliştirme çalışmalarının dışında kaldım. Öğretim programı politikası oluşturulurken ben akademisyen olarak dışarıdan yorum yapan biri konumundaydım. Galler’de ise hükümetin program geliştirme çalışmalarına yardım eden danışman grubunda yer aldığım için sürecin çok daha içinde, içeriden biri konumundaydım. Ulusal düzeyde, iki ülkenin de çocuk merkezli eğitim anlayışına ve esnek öğretim programı oluşturmaya dayalı ve ikisinde de çıktı odaklı bir öğretim programı yaklaşımı var. İki ülkede de öğretim içeriğinin detaylandırılması oldukça sınırlı, buna girdi düzenlemesi (input regulation) deniyor. Ancak bu iki sistemde de performans göstergeleri, öğrenme çıktıları, denetimler yoluyla makro düzeyde fazla detaylandırılmış çıktı düzenlemeleri (output regulation) bulunuyor ve okulların performansı bunlarla ilişkili olarak ölçülüyor.

Bununla birlikte makro düzeyde bazı farklılıklar da var. Örneğin, Galler programında yaklaşık 600 öğrenme çıktısı varken İskoçya’da bu sayı yaklaşık 2000. Bu farklılıklar, okulların program oluşturma sürecine nasıl katıldıkları ile ilişkili olarak farklı şekillerde ortaya çıkabilir. İskoçya’da, teknik olarak okullar yerelde kendi öğretim programlarını oluşturma yetkisine sahip. Ancak öğretim programları büyük ölçüde çıktı düzenlemesi ile detaylı olarak düzenlendiğinden okullara program oluşturma yetkisi vermiş olmak da bir çelişki oluşturuyor. Bu durum, önemli olanın öğretim programının amaçlarıyla uyumlu bir program geliştirip geliştirmediğiniz değil, öğrenme çıktılarında örneklendirilmiş performans göstergelerini karşılayıp karşılamadığınızı kanıtlayabilmeniz olduğu anlamına geliyor. Bence bu İskoçya için önemli bir sorun haline geldi. Program geliştirmede öğrenciler için anlamlı öğretim deneyimleri sağlamaktan çok denetlemeyi gerçekleştirenler için kanıt sağlamaya odaklanan onay kutucuklarını doldurma (tick the box) yaklaşımının yaygın olduğunu görüyoruz. Bunun Galler’in de muhtemelen yüzleşeceği bir sorun olduğunu düşünüyorum. Galler’de bu sorunla ilgili bir farkındalık var ve ulusal düzeyde benzer program modeline sahip olsalar da, bu problemin oluşmasını engelleyecek veya olumsuz etkilerini azaltabilecek müdahaleler yapılıyor.

Özetle, ulusal düzeyde, görünüşte gençlerin eğitimle nasıl bireyler olacakları düşüncesi etrafında şekillenen bir öğretim programı anlayışımız var. Ancak programın, okullarda öğretim programı oluşturma sürecinin oldukça indirgemeci biçimlerde gerçekleşmesine sebep olabilecek çok detaylı çıktılarla çerçevelendiğini düşünüyorum. Bu ulusal düzeyde bir sorun.

Burada yerel (meso) düzey çok önemli. Galler program oluşturma sürecinde öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçleriyle paralel ilerleyen oldukça gelişmiş yaklaşımlar kullanıyor. Bunlardan bir tanesi on yıldan fazladır bir meslektaşımı üzerinde çalıştığımız “Critical Collaborative Professional Enquiry” modeli (Bakınız Priestley and Drew 2016³). Bu yaklaşım bölgesel düzeyde bir kapasite oluşturmayı ve okulları öncü öğretmenler aracılığıyla desteklemeyi içerirken, bu öncü öğretmenler okullarda öğretim programı geliştirmeye yönelik çalışmanın liderleri olarak hareket ediyor.

Galler’de öğretmenlerin öğretim programı oluşturma konusunda yeterliklerini geliştirmeye yönelik bir eğitim modelinden bahsettiniz. Bunun öğretim programı oluşturma sürecinde öncelikli adımlardan biri olduğunu söyleyebilir miyiz?

Bence bu önemli bir ilk adım. Finlandiya bunu iyi yapmasıyla biliniyor. İskoçya’da, ne yazık ki ilk anda öğretim programının tanıtımı ve paylaşımı yukarıdan aşağıya (top-down) bir yaklaşımla genellikle PowerPoint yaklaşımıyla öğretmenlere aktarıldı. Ardından okullara mevcut uygulamaların yeni öğrenme çıktıları ile uyumunu kontrol etmeleri konusunda resmi bir tavsiye ile kendi öğretim programını geliştirmeleri için alan tanındı. Dahası, sonrasında gelen rehber doküman geniş bir çerçevede olsa da, zaman içinde birbiriyle çelişen değişiklikler nedeniyle genellikle öğretmenler için kafa karıştırıcı oldu.

Son zamanlarda, Galler’deki yaklaşım model alınarak, İskoçya’da da bölgesel iyileştirmeye yönelik işbirliklerinin ve örgütlerin kurulduğuna tanık olduk. Bunların amacı okullarda öğretim programı oluşturma sürecini desteklemeye yönelik altyapıyı geliştirmek. Başarılı olacakları konusunda emin değilim. Çünkü onların da odağında yoğunlukla performans göstergeleri ve ölçümleri var. Bunun sorun olduğunu düşünüyorum. Ancak tekrar etmeliyim ki, okulların program oluşturma süreçlerinde desteklenmesi için yerel düzeyde faaliyetler önemli.

Okul düzeyinde (mikro) ise, güçlü ve zayıf yönler var. İki ülkede de öğretmenler arasındaki yüksek düzeyde mesleki profesyonellik güçlü yönlerden biri. Ancak şöyle bir farklılık var. İskoçya’da okullar çok hiyerarşik bir yapıda olabilir ve birçok öğretmen, öğretim programı oluşturma konusunda sınırlı mesleki yeterlik ve uzmanlığa sahip de olabilir. Galler’de ise öğretim programı oluşturmaya yönelik daha eşit sorumluluk ve yetki dağılımı olan bir ortam ve öğretmenlere yönelik daha yapıcı, destekleyici bir yaklaşım bulunuyor.

Bu farklılık güven kültürüyle, öğretmen yeterlikleriyle ilişkili diyebilir miyiz, nasıl açıklıyorsunuz?

Bu bence biraz yapısal ve biraz da kültürel. Yapısal anlamda, öğretmenleri istihdam eden yerel yönetimler İskoçya’da oldukça güçlü. Bununla birlikte, Galler’de ve İngiltere’de, yerel yönetimler birbiri ardına gelen hükümetlerle yıllar içinde zayıfladı. Bu nedenle, İskoçya’da okullar ve öğretmenlerin girişimlerini sınırlandıracak çok hiyerarşik ve yukarıdan aşağıya bir sistem var.

Burada yapısal konular kadar kültürel etmenlerin de önemli olduğunu düşünüyorum. İskoçya’da ortaokullarda ve liselerde çok geleneksel dersler listesi çerçevesinde bir öğretim çerçevesi oluşturulduğu ve öğretmenlerin de sadece belirli derslerin öğretimi konusunda katı bir şekilde akredite edildiği bir kültür var. Galler’de ise bu konuda daha fazla esneklik var. Galler’de tarih öğretmeni olarak çalışırken yasal olarak coğrafya dersi de verebilirdim. İngiltere’de tarih öğretmeni olarak tarih dışında sadece coğrafya değil, ayrıca işletme, din eğitimi ve fen dersleri de verdim. Ancak İskoçya’daki okullarda buna izin verilmez; öğretmenlerin yalnızca akredite eğitim aldıkları dersleri verebileceğine ilişkin katı bir sistem var. Bence bu katılık inovasyonun, örneğin sosyal bilimler gibi hibrid yaklaşımların gelişmesinin önünü kesebilir. İki ülkede de, özellikle ortaokul ve liselerde eğitimin öncelikle bilgiyle ilgili değil, ki bu bilgi elbette farklı şekillerde düzenlenebilir, derslerin öğretilmesiyle ilgili olduğu yaygın düşüncesi sınırlılık oluşturuyor.

³ Priestley M & Drew V (2016) Teachers as agents of curriculum change: closing the gap between purpose and practice. European Conference for Educational Research, Dublin, 23-26 September 2016, 23.08.2016. <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/21/contribution/39307/>

Büyük benzerlikler olmasına rağmen, Galler’de, yeni öğretim programının ilk aşamalarında öğretim programı oluşturmaya yönelik daha açık bir anlayış hâkim. Sistemlerin hem zayıf hem de güçlü yanları var. Aslında temel problem, öğretmenlerin istenen şekilde program oluşturma için yeterlik ve aslında etken olabilme konusunda eksiklikler yaşaması. Yeterlik konusu bir sorun çünkü öğretmenler kendilerinden ne yapmaları isteniyorsa bunu duymaya alışkındı. Aynı zamanda okullara performansları üzerinden baskı yapmak ve bunun kanıtlarını sorgulamakla ilgili bir durum da var ve bu çok zaman alıyor. Kanıt toplamaya yönelik oldukça bürokratik işlemler öğretim programı oluşturmaya ayrılabilir zamandan alınarak gerçekleştiriliyor.

Türkiye’de olduğu gibi birçok ülkede eğitim politikaları ile uygulama süreçleri arasındaki farklılıklar her zaman süregelen bir tartışma konusu oldu. Bu farklılıklara sebep olan başlıca faktörler neler?

Uygulama farklılıklarıyla ilgili çok fazla konuşuluyor. Ben bunu bazı sebeplerle çok faydalı bir tartışma olarak görmüyorum. Bir sebebi, “uygulamadaki farklılık” terimi esasında öğretmenin ne yapması ve ne öğretmesi gerektiğini en iyi Bakanlığın bildiğini ifade ediyor. Bu yaklaşım, öğretmenin rolünü Stephen Ball’ın da söylediği gibi kendisine söyleneni yapan bilinçsiz sınıf dronlarına, öğretim programını aktaran bir teknisyene indiriyor. Bu nedenle, bu politikadan uygulamaya yaklaşımı çok doğrusal olduğundan, “uygulama farklılığı” konusunda çok yönlü bir bakış açısına ihtiyacımız var. Ayrıca bu konu eğitim politikalarının ne için olduğuyla ilgili bazı önemli soruları gündeme getiriyor; politikanın büyük ölçüde kısıtlayıcı mı ya da düzenleyici mi olması gerektiği sorusu bunlardan biri. Bence politika genel çerçeve oluşturmakla ilgili olmalı; bu ise okullara öğretim programını nasıl oluşturacaklarını anlatmaktan ziyade, kaynaklar, fikirler ve öğretim programı oluşturmaya yönelik bir çerçeve sunmakla mümkün. Ve bence bu çerçeve içerik bilgisiyle ilgili bazı detayları da içermeli.

Bir tarafta eğitim ilkeleri ve değerleri, diğer tarafta uygulamaları arasındaki farklılığa bakmanın, farklılıkları değerlendirmenin daha verimli bir yolu olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla, öğretmenleri onay kutucuklarını doldurmaya ve öğretim uygulamalarına ilişkin kanıt göstermeye teşvik eden bir öğretim programımız varsa eğitimin amacı ve sınıf uygulamaları arasındaki önemli farklılıklar devam edecektir. Bana göre bu, politika ve uygulama arasındaki farklılıktan daha ciddi bir sorun çünkü eğitim politikaları öğretmenler tarafından eleştirel yaklaşılması gereken bir şey. Öğretmenlerin lisans ve lisansüstü düzeyde eğitimlerine çok fazla yatırım yapılıyor. Onlara öğretim programıyla ilgili karar verme ve mesleki değerlendirmeler yapma konusunda biraz sorumluluk verebilmeliyiz.

Peki, uygulama sürecini iyileştirmek için neler önerirsiniz?

Bence odaklanmamız gereken iki şey var. Bir tanesi, konuştuğumuz gibi anlamlandırma (sense-making). Dolayısıyla, okullara reform kararlarını iletip bunu yapın demek iyi bir fikir değil. İnsanların gerçekleştirilen eğitim reformunu ya da değişiklikleri anlamlandırabilmeleri için sistematik bir yaklaşıma ihtiyaçları var. Finlandiya bunu çok iyi yapıyor. 2014 yılı öğretim programı reform süreci en az bir yıl süren sistematik anlamlandırma faaliyetlerinin ardından geldi. Sadece öğretmenler değil, bölgesel ve yerel birimlerdeki yöneticiler gibi sistem düzeyinde aktörler de sürecin odağında yer aldı. Burada amaç insanların yeni eğitim politikaları ve bunların uygulamadaki yansımalarının ne gibi farklılıklar getirdiğini anlamalarını sağlamaktı. Böylece öğretim programı uygulamaya konulduğunda aceleye getirilmiş ve iyi anlaşılmadan başlatılmış bir faaliyet değildi. Anlamlandırma süreci, teorideki fikirlerin hâlihazırda yapmakta olduğumuz uygulamalardan nasıl farklılaştığı, hangi kaynaklara ihtiyacımız olduğu, bunların daha iyi uygulanabilmesi için sistemde nelerin değişmesi gerektiği gibi değerlendirmeleri içerir. Bu, ayrıca ne gibi engeller ve destekleyici faktörlerin olduğu, destekleyici faktörleri nasıl daha da güçlendirebileceğimiz ve engelleri nasıl tespit edebileceğimizle ilgili. Örneğin, sistemde öğretim programı oluşturma konusunda uzmanlığa ve yeterliğe sahip daha fazla insana ihtiyacımız olduğu çıkarımı yapılabilir.

İskoçya'nın son yıllarda çok iyi yaptığını düşündüğüm şeylerden biri öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi alabilmeleri için finansal destek fırsatları yaratmak. Yüksek lisans eğitimi iki nedenle önemli. Bunlardan biri çok genel düzeyde; bu eğitim öğretmenlerin entelektüel anlamda eğitimle ilgili fikirler ve söylemler üzerine düşünmesini sağlar. Örneğin, deneyimli öğretmenlerin uygulamalarını eğitim politikalarındaki en güncel terminolojiyi kullanarak tanımladıklarını görüyoruz. Bunun yerine öğretmenlerin yeni politikaların ne getirmeye çalıştığı ve en iyi şekilde nasıl uygulanabileceği konusunda eleştirel bakmalarını sağlayabilecek bir eğitim dili geliştirebilmelerine yardımcı olmanın yollarını araştırmalıyız. İskoçya'da öğretmenlerin yüksek lisans eğitiminin getirdiği ikinci konu da, öğretim programı geliştirmek istiyorsanız aynı zamanda öğretmen gelişimini de sağlamalısınız düşüncesine işaret etmesi. Bu bizi 1970'lere Lawrence Stenhouse'un⁴ çalışmasına götürüyor. Dolayısıyla bu eğitim öğretmenlere öğretim programı oluşturma süreçleri konusunda yeterli bilgi ve donanımı sağlamakla ilgili.

Öğretmen gelişimi ve öğretim programı geliştirmenin birlikte ele alındığı bir süreç tanımlıyorsunuz. Dolayısıyla öğretim programı oluşturma sürecinde öğretmenlerin önemli düzeyde rol alması gerektiğini söyleyebilir miyiz?

Evet, böyle söyleyebilirim. Okul düzeyinde, öğretmenin öğretim programı oluşturmada önemli bir etken (agent) olma rolü var. Ve bunun yüksek yeterlik düzeyine sahip öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi gerekiyor. Burada etken öğretmenliğin (teacher agency) doğru kaynaklara ve desteğe erişimle ilgili olduğunun; uzmanlık ve bilgi gibi kişisel yeterliklerden çok daha fazlası olduğunun anlaşılması önemli. Çok nitelikli öğretmenler çalışma koşulları nedeniyle kendi potansiyellerini gösteremeyebilirler.

Aslında öğretmenleri sadece okullarda öğretim programını oluşturan ve uygulayanlar olarak görmenin de ötesine geçebiliriz diye düşünüyorum. Son yıllarda ulusal düzeyde öğretim programı politikalarını öğretmenlerin yazdığı bazı ilginç deneyimler yaşandı. İskoçya'da bu çok temel bir düzeyde yapıldı. Öğretmenler öğretim programının yazımına yardımcı olmak üzere ulusal ajansta görevlendirildiler, ancak bunu sıkı bir kontrol ve denetim altında yaptılar. Öğretmenlerden takımlar oluşturuldu, fakat onlara çok sınırlı bir etki ve özerklik alanı verildi.

Kanada'da British Columbia eyaletinde öğretim programını öğretmenlerin yazdığı bir sistemin olduğu söylenir. Bu fikir Hollanda hükümeti için o kadar heyecan vericiydi ki, öğretmenleri öğretim programı oluşturmada yetkili kıldılar. Anladığım kadarıyla Hollanda'nın bu tutumu bir küçük yanılgıya dayanıyor, çünkü British Columbia'da aslında öğretmenler öğretim programı oluşturma sürecinde düşünüldüğünden çok daha az bir role sahipti. Hollanda öncelikle öğretmenleri görevlendirerek öğretim programını son dört veya beş yıldır yeniden yazıyor. Bu süreçte bazı sorunlar vardı. En önemli sorunlardan biri, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin akademik uzmanlığa sahip olmasının gerekmemesiydi.

Galler bunu biraz daha farklı bir şekilde yaptı. Öğretmenleri öğretim programı yazımına dâhil ettiler, ancak burada öğretmenler Bakanlık uzmanlarının ve öğretim programı uzmanlarının bulunduğu daha büyük çalışma gruplarının içinde yer aldılar. Ve sonrasında program uzmanları tarafından incelenmek üzere birçok öğretim programı taslağı hazırladıkları bir süreçten geçtiler. Ayrıca alan uzmanlarının da çok fazla danışmanlıklarına başvurdular. Örneğin, beşerî bilimler grubu coğrafya ve tarih vb. uzmanlarıyla istişare halindeydi. Öğretmenlerin öncü bir rol oynadığı oldukça geniş kapsamlı ve yapılandırılmış bir öğretim programı yazma sürecinden geçtiler. Daha önce de belirttiğim öğrenme çıktıları yapısında olduğu gibi birkaç problemle birlikte, belirli bir çerçevede makul bir öğretim programı hazırladıklarını düşünüyorum.

Dolayısıyla dünyada ve özellikle yukarıdan aşağıya ya da öğretmenlerin her şeye karar verdiği tamamen aşağıdan yukarıya bir modelin olmadığı Galler'de gerçekten ilginç şeyler oluyor. Buradaki model öğretim programı oluşturma sürecinin bir parçası olarak insanların anlamlandırma, öğrenme ve uzmanlaşma ihtiyaçlarını dikkate alan, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya modelinin yapısal bir karmasıdır.

⁴ Stenhouse, L. (1975) An introduction to curriculum research and development, London: Heinemann

Öğretmenlerin öğretim programı oluşturma sürecindeki bu değişen rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

Söylemde önerildiği kadar fazla değişiklik olduğunu gözlemlemiyorum. Örneğin İskoçya'da öğretmenlerin öğretim programı değişim ajanı olması ya da son zamanlarda okulların ve öğretmenlerin program oluşturma sürecinde güçlendirilmesine yönelik fazlaca söylem var. Ama öğretmenlerle konuşursanız, birçoğu "güçlenmiş (empowered) hissetmiyorum" der. Hatta yakın zamanda bir lise müdürü ile konuştuğumda bana "Bakanlığa söyleyin, güçlenmiş hissetmiyorum." dedi.

Yani, öğretmenlerin güçlenmesine ilişkin yeni roller çoğunlukla politika belgelerinde ya da akademik konuşmalarda kalıyor.

Söylemin ötesine geçiyor bence. Bu sadece sistemi konumlandırmakla ilgili değil. Çünkü genel anlamda öğretmenlerin güçlendirilmesinin doğru bir yaklaşım olduğuna yönelik bir inanç var fakat gözlemlediğimiz şey aslında bu güçlendirme sürecinin sadece 'artık güçlendirildiniz' demekten çok daha fazlasını gerektirdiğinin tam anlaşılmasını sağlaması. Sistemik sorunlara da bakmalıyız. Bu da doğrudan etken öğretmenliğin özüne iniyor. Öğretmenlere gerekli kaynak, destek ve materyal sağlamadan ve etkenliği zorlaştıran konularda engelleri kaldırmadan onlardan etken olmalarını bekleyemeyiz. Mükemmel öğretmenlerimiz olabilir ama etkenlikleri bu sınırlılıklarla engellenebilir.

Okulların ve öğretmenlerin güçlenebilmesi için yeterli kaynak ve materyallere ihtiyacı olduğunun anlaşılması önemli. Bu da güçlendirmenin aslında ne anlama geldiğine yönelik çok yönlü bir bakış gerektiriyor.

Etken öğretmenlikle ilgili bir şeyler de söylediniz. Ancak etken öğretmenlikle ilgili önde gelen araştırmacılardan biri olmanız nedeniyle bu konuyu size özellikle sormak istiyorum. Etken öğretmenliği nasıl tanımlıyorsunuz?

Etken öğretmenlik, en temel düzeyde, öğretmenlerin kararlar verebilmelerini, potansiyel olarak hareket edebilmelerini ve birden çok manevra alanı ve hareket seçeneği olan karmaşık durumlar karşısında süreci eleştirel bir şekilde yönlendirebilmelerini sağlamakla ilgilidir. Çok basit bir şekilde ifade etmek gerekirse, sadece bir hareket seçeneğiniz varsa, hiç ya da sınırlı etkenliğe sahipsiniz. Ancak birden fazla hareket seçeneğiniz varsa ve siz bunlardan hangisini uygulayacağınıza karar veriyorsanız, bu etkenliktir. Dolayısıyla etkenliğin uygulanması gerekmiyor, bu bir potansiyel. Kesinlikle eylemle aynı şey değil. Örneğin, "bugün dersi yüz yüze yapmamaya karar verdim, çünkü profesyonel değerlendirmeme göre çevrimiçi ortamda sanal müze gezisi yapmak bu dersin amacına daha uygun olacak." dediğimizde, bu etkenlik. Diğer taraftan, üzerimde baskı olduğu için böyle bir kararı alamıyorsam, bu etkenlik değil. Dolayısıyla etkenlik bu kararları alabilme potansiyelimle ilgili. Bu alışıl gelmiş akışın tersi yönde kararlar almayı da içeriyor; direnç göstermekle ilgili de olabilir. Etkenliğin temeli esas olarak öğretmenlerin yeterliğidir. Yüksek yeterlikte bir öğretmenin etkenliği daha fazla başarabileceğini kesin bir şekilde söyleyebilirim. Bu, öğretmen olarak çok fazla deneyime sahipsem, hareket seçeneklerimi açık bir şekilde görebiliyorsam, geçmiş deneyimlerimden bilinçli seçimler yaparak bugünkü ve gelecekteki sorunlarla baş edebilirim düşüncesine dayanıyor.

Öyleyse, etken öğretmenlik öğretmenlerin başarabileceği bir düzey, ancak bu sadece öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgili değil sistemin bütünüyle ilgili.

Evet bu bireyin doğuştan getirdiği bir şey değil, başarılı bir şey. Bireyin yeterliğinden çok daha fazlasına bağlı. Etken olma durumu herhangi bir zamanda erişebileceğin kaynaklara ve yolundaki engellere de bağlı olarak değişebilir. Buna göre etkenlik, zamansal-ilişkisel (temporal-relational) bir yapı olarak görülmektedir. İlişkisel çünkü bağlamınıza, sosyo-materyal kaynaklarla ilişkinize ve aynı zamanda bunları kullanabilme yeterliğinize bağlıdır. Dolayısıyla örneğin tek başına çalışan bir öğretmen için etkenliği başarmak gruplar yoluyla işbirliği yapabilen öğretmenlere göre daha zor olabilir. Etkenlik aynı zamanda riskle ilgili olduğundan algı önemlidir. Potansiyel ve yeterlilik olarak bir şeyler yapabilecek olan ama bunu riskli gördükleri için yapmayan öğretmenlerle

görüştüyorum. Bazen yapmak istedikleri bir şeyler oluyor ve değer yargıları bunu yapmalarını söylüyor, ancak riskli gördükleri için yapmıyorlar. Elliot Eisner'in söylediği gibi, bir kuşu 20 yıl bir kafese koyarsanız, sonrasında kapıyı açık bıraktığınızda kuşun dışarı çıkmak istememesi şaşırtıcı olmaz.

Etkenlik aynı zamanda zamansaldır. Bu geçmiş deneyimlerden faydalanmakla ilgili. Aynı zamanda gelecek odaklıdır; gelecek eylemler için ne kadar fazla olasılık hayal edebiliyorsak etkenliğimizde o kadar fazla. Araştırmamızda bulgularımızdan biri birçok deneyimli öğretmenin farklı gelecek olasılıklarını düşünebilme konusunda ne kadar sınırlı yeterliğe sahip olduğuydu. Farklı yönleri görmek yerine bir tek hareket seçeneği görüyorlardı. Sonuç olarak, Critical Collaborative Professional Enquiry modelini kullanarak yaptığımız çalışmanın bir parçası da düşünce kalıplarını sarsacak fikirler ortaya koymak. Etkenlik aynı zamanda şimdiki zaman odaklıdır. Öğretmenlerin karşı karşıya olduğu kaynaklara, engellere ve aynı zamanda günümüzde neyin mümkün olup neyin olmadığıyla ilgili yargılarına bağlıdır. Gelişmiş düzeyde etken öğretmenliğin yalnızca uygun çalışma ortamlarında gerçekleştirilebilecek bir şey olduğunun anlaşılması çok önemli.

Etken öğretmenliğin gerçekleştiğini tanımladığınız durumların çoğu öğretmen özerkliği gerektiriyor.

Evet, bir noktaya kadar özerkliği sınırlarsanız etkenliği de sınırlarsınız. Ancak bu resmin bütünü değil; etkenlik özerklikle aynı şey değil ve çok fazla özerklik etkenliğe zarar verebilir. Çok fazla özerklik sağladığınızda bunun da etkenliği mümkün kılan kaynakları, fikirleri ve çerçeveyi ortadan kaldırma etkisi olabilir. Bu, kısıtlamalar, risk yönetimi ve insanların davranışlarını kontrol etme üzerine şekillenmiş politikaların değil, insanlara kaynak ve genel bir çerçeve sağlayan akıllı politikaların önemini vurguluyor. Bence bunlar birbirinden oldukça farklı yaklaşımlar. Alan Luke'ın da söylediği gibi, öğretim programının yapısının ve nasıl detaylandırıldığının, öğretmenlerin programı uygulama biçimleri üzerinde büyük etkileri olabilir.

Sistem düzeyinde bazı önerilerde buldunuz, son olarak öğretmenlerin eğitim uygulamalarını geliştirmeleri için neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmenlere tavsiyelerimden biri eğitimle ilgili düşüncelerle daha fazla meşgul olmaları. Bunu çeşitli şekillerde yapabilirler. Okul düzeyinde, öğretmenler arasında makaleler okuyup tartışabilecekleri ve yalnızca prosedürler ve iş süreçleriyle ilgili değil aynı zamanda eğitim fikirleri ve uygulamalarıyla ilgili mesleki bir dil geliştirebilecekleri, bir okuma kulübü yoluyla bunu yapabilirler. Öğretmenler ayrıca yüksek lisans eğitimi alabilirler. Bu öğretmenlerin kendi öğretim uygulamaları hakkında farklı açılardan düşünmelerini sağlayan önemli bir süreç.

Ayrıca, öğretmenleri kendi yakın çevreleri dışında da çalışmalarını konusunda destekliyorum. Öğretmenlerle ilgili bir sorun da küçük ve kapalı gruplar içinde çalışmalarını. Aynı ortamda kendileriyle benzer düşüncede olan öğretmenlerle çalışıyorlar. Kendi alanları ya da okulları dışında çalışma eğilimi göstermiyorlar. Dolayısıyla mevcut fikirler çerçevesinde çalışma eğilimindedirler.

Galler farklı okullardan öğretmenler arasında bağlantı sağlama konusunda oldukça başarılı. Ancak bu Bakanlığın girişimiydi. Ve elbette, okulların da öğretmenlerin çalışma saatlerini düzenleyerek, öğretmenlerin işbirlikli çalışmalarına imkân sağlaması gerekiyor.

Teşekkür

Röportajda yer alan öğretim programları ve etken öğretmenlik literatüründe yer alan bazı terimlerin Türkçe karşılıklarına ilişkin önerilerinden dolayı Sinem Hızlı Alkan'a teşekkür ederiz.